

Vol. 5 n. **2**
dicembre 2013
RIVISTA SEMESTRALE

RICERCAZIONE

RICERCA EDUCATIVA, VALUTATIVA
E STUDI SOCIALI SULLE POLITICHE
E IL MONDO GIOVANILE

DIREZIONE SCIENTIFICA
Maurizio Gentile



Erickson

RICERCAZIONE

RICERCA EDUCATIVA, VALUTATIVA
E STUDI SOCIALI SULLE POLITICHE
E IL MONDO GIOVANILE

Direttore scientifico

Maurizio Gentile

IPRASE, Italia

Redazione

Arianna Bazzanella

IPRASE, Trento, Italia

Francesco Pisanu

IPRASE, Trento, Italia

Francesco Rubino

IPRASE, Trento, Italia

Comitato scientifico internazionale

Zbigniew Formella, *Università Salesiana, Roma*

Carlo Nanni, *Università Salesiana, Roma*

Anne-Nelly Perret-Clermont, *Università di Neuchâtel*

Michele Pellerey, *Università Salesiana, Roma*

Lauren Resnick, *Università di Pittsburgh*

Roger Säljö, *Università di Gothenburg*

Comitato scientifico nazionale

Annamaria Ajello, *Università La Sapienza, Roma*

Carlo Buzzi, *Università di Trento*

Paolo Calidoni, *Università di Sassari*

Daniele Checchi, *Università di Milano*

Ivo Colozzi, *Università di Bologna*

Piergiuseppe Ellerani, *Libera Università di Bolzano*

Italo Fiorin, *Università LUMSA, Roma*

Fabio Folgheraiter, *Università Cattolica, Milano*

Franco Fraccaroli, *Università di Trento*

Luciano Galliani, *Università di Padova*

Andrea Gavosto, *Fondazione Giovanni Agnelli*

Dario Ianes, *Libera Università di Bolzano*

Lucia Mason, *Università di Padova*

Luigina Mortari, *Università di Verona*

Angelo Paletta, *Università di Bologna*

Gabriele Pollini, *Università di Trento*

Fiorino Tessaro, *Università di Venezia*

Paola Venuti, *Università di Trento*

Rivista semestrale

pubblicata due volte all'anno in giugno e dicembre

© 2013 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

RICERCAZIONE

SIX-MONTHLY JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION, EVALUATION STUDIES,
AND YOUTH POLICIES

Editor

Maurizio Gentile

*Provincial Institute of Educational Research
and Experimentation – Trento, Italy*

Editorial staff

Arianna Bazzanella

*Provincial Institute of Educational Research
and Experimentation – Trento, Italy*

Francesco Pisanu

*Provincial Institute of Educational Research
and Experimentation – Trento, Italy*

Francesco Rubino

*Provincial Institute of Educational Research
and Experimentation – Trento, Italy*

International scientific board

Zbigniew Formella, *Salesian University, Rome*

Carlo Nanni, *Salesian University, Rome*

Anne-Nelly Perret-Clermont, *University of Neuchâtel*

Michele Pellerey, *Salesian University, Rome*

Lauren Resnick, *University of Pittsburgh*

Roger Säljö, *University of Gothenburg*

National scientific board

Annamaria Ajello, *La Sapienza University, Rome*

Carlo Buzzi, *University of Trento*

Paolo Calidoni, *University of Sassari*

Daniele Checchi, *University of Milan*

Ivo Colozzi, *University of Bologna*

Piergiuseppe Ellerani, *Free University of Bozen*

Italo Fiorin, *LUMSA University, Rome*

Fabio Folgheraiter, *Cattolica University, Milan*

Franco Fraccaroli, *University of Trento*

Luciano Galliani, *University of Padua*

Andrea Gavosto, *Giovanni Agnelli Foundation*

Dario Ianes, *Free University of Bozen*

Lucia Mason, *University of Padua*

Luigina Mortari, *University of Verona*

Angelo Paletta, *University of Bologna*

Gabriele Pollini, *University of Trento*

Fiorino Tessaro, *University of Venice*

Paola Venuti, *University of Trento*

Six-Monthly Journal

published twice a year in June and December

© 2013 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

La rivista esce due volte l'anno. L'abbonamento si effettua versando € 27,00 (per abbonamenti individuali), € 32,00 (per Enti, Scuole, Istituzioni) o € 26,00 (per studenti) sul c/c postale n. 10182384 intestato a Edizioni Centro Studi Erickson, via del Pioppo, 24 – 38121 TRENTO, specificando l'indirizzo esatto. L'abbonamento dà diritto alle seguenti agevolazioni:

1. sconti speciali su tutti i libri Erickson;
2. sconto per l'iscrizione a convegni, corsi e seminari organizzati dal Centro Studi Erickson.

L'impegno di abbonamento è continuativo, salvo regolare disdetta da effettuarsi compilando e spedendo, entro il 31 ottobre, il relativo modulo scaricabile dal sito www.erickson.it, sezione «Riviste». La repulsa dei numeri non equivale a disdetta.

Registrazione presso il Tribunale di Trento n. 1380 del 21/11/08.

ISSN: 2036-5330

Direttore responsabile: Maurizio Gentile

Editing: Emanuela Schiavello

Impaginazione: Mirko Pau

Immagine di copertina: © icponline.it

Ufficio abbonamenti: Tel. 0461 950690; Fax 0461 950698; info@erickson.it

ISTITUTO PROVINCIALE PER LA RICERCA E LA SPERIMENTAZIONE EDUCATIVA
PROVINCIAL INSTITUTE OF EDUCATIONAL RESEARCH AND EXPERIMENTATION

L'IPRASE promuove e realizza iniziative di ricerca e sperimentazione a sostegno dell'innovazione didattica e dello sviluppo del sistema educativo provinciale. L'Istituto progetta e attua percorsi di formazione e aggiornamento rivolti al personale della scuola nell'ottica dello sviluppo professionale continuo e in relazione ai fabbisogni formativi connessi al reclutamento di nuovo personale. Al fine di assicurare il pieno raggiungimento delle proprie finalità, IPRASE agisce d'intesa con il Dipartimento provinciale competente in materia di istruzione e formazione 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.

Collaborazioni

Su richiesta delle scuole autonome, di reti di scuole o del Dipartimento Istruzione, l'Istituto progetta e realizza attività di ricerca per le scuole del primo e del secondo ciclo, le scuole dell'infanzia, gli istituti di formazione professionale.

Partenariati

Nello svolgimento dei propri compiti l'IPRASE collabora con l'Università statale degli studi di Trento, con altre università, con istituti di ricerca e di documentazione facenti capo al Ministero della pubblica istruzione e con istituti di ricerca educativa operanti in Italia e all'estero.

Indagini internazionali

L'IPRASE coordina, in convenzione con l'INValSI, tutte le attività relative alla partecipazione della Provincia Autonoma di Trento alle seguenti indagini internazionali: IEA-TIMMS, IEA-PIRLS, OCSE-PISA. I risultati sono considerati una fonte di estrema importanza al fine di analizzare e collocare le prestazioni degli studenti trentini in un quadro nazionale e internazionale.

Osservatorio giovani e infanzia

La Provincia Autonoma di Trento ha assegnato all'IPRASE il compito di realizzare un osservatorio sulla condizione giovanile e sulle politiche locali per i giovani. L'obiettivo dell'Osservatorio è «fornire quadri di riferimento aggiornati che possano consentire la lettura dei processi formativi e valutare la congruenza delle risorse investite con i bisogni formativi analizzati» in un'ottica di sistema.

IPRASE, located in Trento, Italy, is the provincial Institute of Educational Research and Experimentation. The institute designs and executes training and refresher courses for educational staff aiming at Continued Professional Development, taking into account the training needs connected with the recruitment of new staff. In order to ensure complete attainment of its goals, IPRASE works alongside the Provincial Department dealing with education and training, and establishes agreements with public and private institutions, in Italy and abroad, working in the fields of education, training, investigation and research.

Collaboration with schools

On request from the autonomous schools, the school networks or the Provincial Council, the Institute also carries out research activities within schools, pre-schools, kindergartens and vocational training schools.

Partnerships

The Institute works in partnership with the University of Trento and with other Italian Universities, with Institutes of Research approved by the Italian Ministry of Education and with other European educational research bodies.

International surveys

IPRASE manages, in collaboration with INValSI, the participation of the Autonomous Province of Trento in the following international surveys: IEA-TIMMS, IEA-PIRLS, OCSE-PISA. The findings are considered an important source for analysing current trends and collocating Trentino students' performances into a national and international framework.

Monitoring Board of youth and childhood

The Autonomous Province of Trento has entrusted IPRASE with the task of creating a Monitoring Board on youth and local policies for young people. Its purpose is to provide up-to-date frames of reference that could permit the reading of educational processes and assess the consistency of the resources invested with the formative needs of young people, from a perspective of system.

IPRASE

Luciano Covi
DIRETTORE/DIRECTOR
luciano.covi@iprase.tn.it

Via Gilli, 3 – 38121 – Trento
Tel. +39 0461 494360 - Fax +39 0461 494399

CALL for PAPERS

«Ricercazione» è una rivista semestrale che pubblica articoli nel campo della ricerca educativa, valutativa e degli studi sociali sulle politiche giovanili. È rivolta a ricercatori, decisori istituzionali, dirigenti scolastici, insegnanti, consulenti e operatori sociali.

Il Direttore e il Consiglio editoriale della rivista invitano a presentare articoli dopo aver attentamente esaminato le linee guida per gli autori. I manoscritti che non rispettano le norme editoriali non saranno presi in considerazione.

«Ricercazione» è interessata a ricevere lavori che offrono evidenze e contributi a supporto della comprensione e dei processi decisionali. La rivista è focalizzata sulle seguenti aree tematiche:

- *Nuovi curricula*: modelli curricolari per competenze chiave e strumenti didattici per la padronanza, didattiche disciplinari.
- *Metodologie di insegnamento-apprendimento*: didattica laboratoriale, personalizzazione e individualizzazione, apprendimento cooperativo, apprendimento basato su problemi e progetti, nuovi ambienti di apprendimento e strumenti didattici multimediali, apprendimenti non formali e informali.
- *Valutazione degli apprendimenti e delle competenze*: modelli e strumenti di valutazione formativa, valutazione continua dell'apprendimento, riconoscimento e certificazione delle competenze.
- *Valutazione della qualità della scuola*: autovalutazione di istituto e dei processi educativi, valutazione esterna della scuola e valutazione di sistema, modelli e strumenti di valutazione del capitale scolastico.
- *Sviluppo professionale del personale docente e del personale direttivo*: modelli di formazione iniziale e in servizio, competenze professionali, metodologie e strumenti per lo sviluppo organizzativo.
- *Contesti sociali e attori dei sistemi formativi*: evoluzione della condizione dell'infanzia e della gioventù, politiche giovanili in Italia e in Europa, genitorialità e nuovi ruoli educativi, valori e capitale sociale, modelli e politiche delle reti sociali.

I punti sopra elencati sono guide per la stesura degli articoli e non una lista esaustiva di potenziali tematiche.

Si prega di inviare le proposte di pubblicazione al direttore scientifico della rivista Maurizio Gentile: maurizio.gentile@iprase.tn.it.

ARTICOLI PUBBLICATI

VOLUME I

NUMERO I

Giugno 2009

ARTICOLI

1. PISA e le performance dei sistemi educativi
2. Approfondimenti su PISA e l'indagine sui giovani canadesi e il passaggio all'università
3. Risultati principali di PISA 2006: la competenza scientifica degli studenti di Machao-Cina
4. Indagine PISA 2006 nel Regno Unito: possiamo imparare dai nostri vicini?
5. PISA 2003: comparazione tra gli stati federali della Germania
6. Il Trentino nell'indagine OCSE-PISA 2006: risultati principali e studio dei maggiori fattori che influiscono sulle variazioni delle performance

7. Risultati PISA 2006 in Emilia Romagna e confronti tra regioni del Nord-est e del Nord-ovest
8. Le regioni italiane partecipanti a PISA 2006 nel confronto con altre regioni europee: prime esplorazioni
9. Fattori individuali e di scuola che in Veneto incidono sul risultato in scienze di PISA 2006 del Veneto
10. Divario territoriale e formazione delle competenze degli studenti quindicenni
11. L'Italia nell'indagine OCSE-PISA: il ruolo del Framework per la definizione dei curricula e la valutazione delle competenze
12. Le indagini OCSE-PISA: crocevia di politiche, ricerche e pratiche valutative e educative

NUMERO 2

Dicembre 2009

ARTICOLI

13. Valutazione dell'apprendimento e alunni con bisogni educativi speciali: discussione sui risultati emersi dal progetto *Inclusive Settings*
14. La formazione iniziale degli insegnanti da una prospettiva inclusiva: recenti sviluppi in ambito europeo
15. La professione docente tra sfide e opportunità
16. Pratiche di valutazione degli apprendimenti nel primo ciclo d'istruzione: il punto di vista dei docenti
17. La percezione della gestione e del clima della classe negli alunni di scuola primaria e secondaria di primo grado: analisi e implicazioni educative
18. Il curriculum per competenze tra centralità delle discipline, leggi di riforme e progetti di innovazione curricolare

VOLUME 2

NUMERO 3

Giugno 2010

ARTICOLI

19. La competenza scientifica degli studenti europei della scuola secondaria: un'analisi multilivello
20. Il progetto Didaduezero. «Le competenze digitali nella scuola e nel territorio: le opportunità offerte dagli ambienti web 2.0»
21. Modelli di comunità nel contesto scolastico e universitario: mito o realtà? Esperienze sul campo
22. Decidere a scuola. Dirigenti e insegnanti fra le riunioni e le classi
23. La valutazione del rendimento scolastico nel passaggio tra scuola primaria e secondaria di I grado: uno studio realizzato in un istituto comprensivo

NUMERO 4

Dicembre 2010

ARTICOLI

24. Politiche europee per i giovani: sviluppi storici e situazione attuale
25. Genere, classe sociale e etnia: verso una crescente meritocrazia del pensiero educativo?
26. Diventare vecchi senza essere stati grandi: una riflessione sulla condizione giovanile in Italia
27. I giovani italiani nel quadro europeo: la sfida del «degiovanimento»
28. Orientamento verso la scuola superiore: cosa conta davvero?
29. Politiche giovanili in una prospettiva di genere
30. I valori e la loro trasmissione tra le generazioni: un'analisi psicosociale
31. Cittadini in viaggio verso la «città cosmopolita»

32. Come perdere una classe dirigente: l'Italia dei «giovani» talenti in fuga
33. Storia, premesse e linee di sviluppo delle politiche giovanili in Italia: una rassegna
34. Non è un paese per giovani
35. Intervista a Massimo Livi Bacci

VOLUME 3

NUMERO 5

Giugno 2011

ARTICOLI

36. Indagini TIMSS e tendenze dal 1995 al 2007: un approfondimento sull'Italia
37. Analisi del divario nelle abilità matematiche: TIMSS 2007
38. Analisi dei profili di abilità matematiche negli alunni italiani: un modello cognitivo-diagnostico
39. Incidenza delle variabili psicosociali e dello status socioeconomico sui risultati delle prove di scienze. Un'analisi multilivello
40. Caratteristiche degli alunni e degli insegnanti e risultati in matematica e scienze: un'analisi dei dati TIMSS 2007 del Trentino
41. L'analisi dei dati TIMSS-07 per la comprensione dei processi di insegnamento della matematica
42. Variabili psicosociali, strategie didattiche e apprendimento delle scienze: il caso trentino nell'indagine TIMSS 2008
43. Insegnare matematica e scienze al primo ciclo: un profilo dei docenti trentini di TIMSS 2007
44. Un'analisi comparativa tra l'indagine TIMSS e la Prova Nazionale INVALSI per la scuola secondaria di primo grado
45. Indagine IEA-TIMSS e sviluppo dei processi valutativi e didattici nella scuola
46. Valutazione e sviluppo delle competenze matematiche di base dall'obbligo scolastico all'ingresso dell'università
47. *Education for All* (EFA) e risultati di apprendimento: esiti e prospettive nella regione Asia-Pacifico
48. Intervista a Bruno Losito

NUMERO 6

Dicembre 2011

ARTICOLI

49. La competenza in cerca d'autore
50. Un modello per progettare ambienti di apprendimento orientati al problem solving
51. Concezioni naïf e didattica delle scienze: un percorso di ricerca-azione
52. La cultura della differenza nella scuola: una risorsa per lo sviluppo della democrazia
53. Spagna: il Centro Internazionale della Cultura Scolastica

VOLUME 4

NUMERO 7

Giugno 2012

ARTICOLI

54. Lo sviluppo della collaborazione in classe e in rete: il ruolo del web e delle tecnologie 2.0
55. Scritture di scuola: licei e formazione professionale a confronto

56. Pedagogia dell'integrazione in atto: quattro livelli d'incontro con la disabilità nella formazione degli insegnanti
57. La natura enattiva della conoscenza
58. Disagio cognitivo e componibilità apprenditiva nei processi dell'educabilità
59. Formazione terziaria non accademica e sviluppo regionale in Italia
60. Ricezione e implementazione dei dati della valutazione: alcune considerazioni relative alle teorie del feedback e all'uso delle informazioni nelle istituzioni scolastiche
61. Intelligenze multiple a scuola. L'esperienza dei gruppi IMAS: premesse teoriche e implicazioni educative
62. Mediatori didattici e apprendimento della matematica: esperienza applicativa con il *Contafacile*

NUMERO 8

Dicembre 2012

ARTICOLI

63. Esplorare l'interattività tra studenti, insegnanti e LIM: video analisi dell'interattività pedagogica e tecnologica durante le lezioni di matematica
64. Cl@ssi 2.0: il monitoraggio come strumento di stabilizzazione dell'esperienza
65. LIM e formazione degli insegnanti in servizio: un'indagine in Trentino
66. La LIM e la formazione degli insegnanti: l'esperienza del progetto AMELIS
67. LIM nella scuola: problemi e soluzioni
68. LIM e riuscita scolastica degli studenti: una questione d'uso
69. Il Tavolo Interattivo: analogie con la LIM e utilizzo specifico nella formazione
70. Tecnologia e scuola: presente, futuro, accountability. Intervista al Prof. Antonio Calvani (Università di Firenze)

VOLUME 5

NUMERO 9

Giugno 2013

ARTICOLI

71. La gradualità degli apprendimenti nel curriculum verticale per competenze: quadro concettuale ed esemplificazioni dai Piani di Studio della Provincia Autonoma di Trento
72. Il curriculum d'italiano per competenze e le Indicazioni nazionali
73. Il quadro di riferimento per la matematica nei Piani di Studio Provinciali
74. Il curriculum scientifico della scuola del primo ciclo nelle Linee Guida della Provincia Autonoma di Trento
75. Valutazione e certificazione delle competenze: una proposta pluridisciplinare
76. Indicazioni nazionali e Piani di Studio Provinciali a confronto
77. Didattica per competenze e Piani di Studio Provinciali
78. Dal biennio al triennio dei percorsi tecnici e professionali del Trentino

NUMERO 10

Dicembre 2013

ARTICOLI

79. Apprendimento in matematica. Il cambiamento del rapporto tra gli studenti e la disciplina nel corso degli anni scolastici

80. Il libro come oggetto e la lettura come pratica rituale situata
81. L'utilizzo delle ICT e l'apprezzamento della formazione a distanza sono prevedibili negli studenti universitari
82. Giocare a ragionare: una verifica sperimentale della proposta MindLab nelle scuole primarie
83. Comunicazione centrata sulla persona: un percorso formativo esperienziale nella formazione in pre-servizio degli insegnanti
84. CLIL e apprendimento centrato sugli studenti nell'insegnamento delle scienze sociali
85. Mediare le differenze di genere e culturali tra i preadolescenti. Analisi valutativa di un intervento in classi multiculturali
86. Scatti di legalità. Un laboratorio «Photovoice» con adolescenti

CALL for PAPERS

«Ricercazione» is a six-monthly journal which publishes works in the field of educational research, evaluation and social studies on youth policies. The journal is addressed to researchers, policy and decision makers, principals, teachers and consultants and social operators.

Editor and Editorial board invite submission of manuscripts to be considered for publication. Please review author's guidelines before submitting a manuscript for consideration. Manuscripts that do not adhere to the guidelines will not be considered by editors.

The journal will review a range of manuscripts that provide evidences and contribution with the aim to understand phenomena and to support decision-making. The journal has an on-going interest in reviewing manuscripts related to this list of topics:

- *New curricula*: competence-based instructional models, key competences and instructional tools for mastery, school-subject teaching.
- *Learning-teaching methodologies*: differentiated instruction, cooperative learning, problem and project-based learning, learning environments and multi-media educational tools, non-formal and informal learning.
- *Learning and competence assessment*: training assessment models and tools, continuing learning assessment, competence recognition and certification.
- *School quality evaluation*: school self-evaluation, evaluation of educational processes, external evaluation, system evaluation, models and tools for the evaluation of social capital.
- *Professional development of teaching and managing staff*: pre-service and in-service training models, professional skills, methods and tools for the organisational development.
- *Social contexts and subjects of training systems*: changes in childhood and youth welfare, youth policies in Italy and Europe, parenthood and new educational roles, values and social capital, social network models and policies.

The issues listed above are intended to be guides for writers and not to be an exhaustive list of potential topics.

Please send manuscripts to the editor Maurizio Gentile: maurizio.gentile@iprase.tn.it.

ARTICLES PUBLISHED

VOLUME I

ISSUE I

June 2009

ARTICLES

1. PISA and the performance of educational systems
2. Insights from PISA and the Canadian youth and transition survey
3. Key findings of the Macao-China PISA 2006 scientific literacy study
4. The OECD-PISA 2006 survey in the UK: Can we learn from our neighbours?
5. PISA 2003: A comparison of the German federal states
6. Trentino region in the survey OECD-PISA 2006: Main results and study of the major factors influencing performances variations
7. PISA 2006 in Emilia-Romagna region and comparison between North-Est and North-West regions

8. Italian regions participating in PISA 2006 compared to other European regions: First explorations
9. Individual and school factors determining sciences results in PISA 2006 in Veneto region
10. Territorial gap and the development of competences of fifteen-year old students
11. Italy in the OECD-PISA survey: The role of the Framework for the definition of the curricula and competence assessment
12. OECD-PISA survey: Cross-cultural, political and research patterns for assessment and educational practices

ISSUE 2

December 2009

ARTICLES

13. Assessment for learning and pupils with special educational needs: A discussion of the findings emerging from the *Assessment in Inclusive Settings* project
14. Initial teachers' training from an inclusive perspective: Recent development in Europe
15. Teacher's profession between challenges and opportunities
16. Learning evaluation practices in the first educational cycle: Teachers' point of view
17. The perception of classroom management in primary and lower secondary school students: Analyses and educational implications
18. Competence curriculum in relation to disciplines, reform laws and innovation projects

VOLUME 2

ISSUE 3

June 2010

ARTICLES

19. European students and scientific literacy: A multilevel analysis
20. The Didaduezero project. «Digital competences in the school and the community: Opportunities provided by the web 2.0 environment»
21. Models of communities in school and university: Myth or reality? Experiences in the field
22. Decision-making at school. Principals and teachers in between meetings and classrooms
23. Students' grades in the transition from elementary to middle school: An exploratory study

ISSUE 4

December 2010

ARTICLES

24. European youth policies: Historical development and actual situation
25. Gender, social class and ethnicity: Towards a growing meritocracy in education?
26. Getting older without being adult: Reflecting on youth condition in Italy
27. Italian young people within the European scenario: The challenge of the «de-juvenation»
28. Educational guidance in the high school: What really matters?
29. Youth Policy in a gender perspective
30. The values and their transmission across generations: A psychosocial analysis
31. Citizens travelling to «cosmopolitan city»
32. How to lose a managerial class: Italian «young» skilled talent's flight
33. History, assumptions and pathways of development of youth policies in Italy: A review
34. It's no country for the young
35. Interview to Massimo Livi Bacci

VOLUME 3

ISSUE 5

June 2011

ARTICLES

36. TIMSS trends from 1995 to 2007: A focus on Italy
37. Exploring the mathematics gap: TIMSS 2007
38. Examining the mastery of mathematics skills in Italy: Using a cognitive diagnostic model
39. Influence of students' attitudes and socio-economic status on performance in TIMSS science test. A multilevel analysis
40. Characteristics of pupils and teachers and results in mathematics and science: An analysis of TIMSS 2007 data from Trentino
41. The teaching of mathematics according to the TIMSS 2007 framework: Evidence and counter-intuitive results
42. Psychosocial variables, teaching strategies and learning of science: The case of Trentino in the TIMSS 2008 survey
43. Teaching math and science in the first cycle: A profile of teachers from Trentino in TIMSS 2007
44. TIMSS 07 and SNV: Results compared
45. IEA-TIMSS survey and development of evaluation and didactic processes in the school
46. Evaluation and development of mathematical skills
47. Education for all (EFA) and learning outcomes: Unesco's findings and perspective in the Asia-Pacific Region
48. Interview to Bruno Losito

ISSUE 6

December 2011

ARTICLES

49. The competence is still looking for his author
50. A model for designing problem-solving learning environments
51. Naïve conceptions and science teaching: Main findings from an action-research
52. The culture of difference in the school: A resource for the development of democracy
53. Spain: The International Centre of School Culture

VOLUME 4

ISSUE 7

June 2012

ARTICLES

54. The development of collaboration in the classroom and on line: The role played by the web and by technologies 2.0
55. Writing in schools: A comparison between high schools and vocational training schools
56. Pedagogy integration in progress: Four levels of contact with disability in teacher training
57. The enactive nature of knowledge
58. Cognitive discomfort and learning modularity in educational processes
59. Non-university higher education and regional development in Italy
60. Receiving and implementing the assessment data: A number of considerations concerning the feedback theories and the use of information in schools

61. Multiple intelligences at school. The experience gained by the MIAS groups: Theoretical background and educational implications
62. Educational mediators and learning mathematics: Application experience using the *Contafacile* mediator

ISSUE 8

December 2012

ARTICLES

63. Exploring interactive between students, teachers and the Interactive Whiteboard: Video analysis of pedagogical-technological interactivity during mathematics lessons
64. Cl@ssi 2.0: Monitoring as a tool for stabilising experiences
65. Interactive Whiteboards and in-service teacher education: A survey in Trentino
66. The Interactive Whiteboard and teacher education: AMELIS project case-study
67. Interactive Whiteboards in schools: Problems and solutions
68. Interactive Whiteboards and student achievement: A question of use
69. Interactive Tables: Analogies with Interactive Whiteboards and specific use in training
70. Technology and schools: Present, future, accountability. Interview with Prof. Antonio Calvani (University of Florence)

VOLUME 5

ISSUE 9

June 2013

ARTICLES

71. Teaching with the competence-oriented curriculum: a conceptual framework with examples taken from the Trento reform of curriculum
72. Italian in the competence-oriented curriculum: comparisons with the National curriculum
73. The mathematics framework in the Trento reform of curriculum
74. The science curriculum in lower secondary schools in the Trento reform of curriculum
75. Competence assessment: a multidisciplinary approach
76. Comparisons between the National curriculum and the Trento curriculum
77. Teaching through competences and the Trento reform of curriculum
78. Pedagogical issues in educational transitions: the case of technical and vocational schools in Trentino

ISSUE 10

December 2013

ARTICLES

79. Learning mathematics. The change in the relationship between students and discipline during school years
80. The book as an object and reading: A situated ritual practice
81. Are eLearning appreciation and ICTs adoption predictable in higher education students?
82. Playing with reasoning: An experimental study on the MindLab method in primary school
83. Person-Centered Communication: An experiential learning course for teacher candidates
84. CLIL and student centered learning in social sciences
85. Mediating gender and cultural differences among pre-adolescents: An evaluation of an educational intervention in multicultural classrooms
86. Shots of legality. A «Photovoice» laboratory with teenagers

RICERCAZIONE

RICERCA EDUCATIVA, VALUTATIVA
E STUDI SOCIALI SULLE POLITICHE
E IL MONDO GIOVANILE

Vol. 5, n. 2, Dicembre 2013

INDICE

EDITORIALE

CHIEDERE DI PIÙ: LA SCUOLA
DEL XXI SECOLO
Maurizio Gentile e Francesco Pisanu 137

STUDI E RICERCHE

APPRENDIMENTO IN MATEMATICA. IL
CAMBIAMENTO DEL RAPPORTO TRA
GLI STUDENTI E LA DISCIPLINA NEL
CORSO DEGLI ANNI SCOLASTICI
Silver Cappello 143

IL LIBRO COME OGGETTO E LA
LETTURA COME PRATICA RITUALE
SITUATA
Chiara Bassetti 161

L'UTILIZZO DELLE ICT E
L'APPREZZAMENTO DELLA
FORMAZIONE A DISTANZA SONO
PREVEDIBILI NEGLI STUDENTI
UNIVERSITARI?
Emanuele Rapetti 177

GIOCARE A RAGIONARE: UNA
VERIFICA SPERIMENTALE DELLA
PROPOSTA MINDLAB NELLE SCUOLE
PRIMARIE
**Annamaria Ajello, Claudia Di Marco
e Simona Marchi** 195

PRATICHE DI EDUCAZIONE

COMUNICAZIONE CENTRATA SULLA
PERSONA: UN PERCORSO FORMATIVO
ESPERIENZIALE NELLA FORMAZIONE
IN PRE-SERVIZIO DEGLI INSEGNANTI
Renate Motschnig 217

CLIL E APPRENDIMENTO
CENTRATO SUGLI STUDENTI
NELL'INSEGNAMENTO DELLE SCIENZE
SOCIALI
Robert A. McBain 233

MEDIARE LE DIFFERENZE DI GENERE E
CULTURALI TRA I PREADOLESCENTI:
ANALISI VALUTATIVA DI
UN INTERVENTO IN CLASSI
MULTICULTURALI
Federico Farini ed Elisa Rossi 249

SCATTI DI LEGALITÀ.
UN LABORATORIO «PHOTOVOICE»
CON ADOLESCENTI
Emanuela Pascuzzi 265

RICERCAZIONE

SIX-MONTHLY JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION, EVALUATION STUDIES,
AND YOUTH POLICIES

Vol. 5, n. 2, December 2013

INDEX

EDITORIAL

- ASKING MORE FROM THE 21ST
CENTURY SCHOOL
Maurizio Gentile and Francesco Pisanu 137

REVIEW AND RESEARCH

- LEARNING MATHEMATICS. THE
CHANGE IN THE RELATIONSHIP
BETWEEN STUDENTS AND DISCIPLINE
DURING SCHOOL YEARS
Silver Cappello 143
- THE BOOK AS AN OBJECT AND
READING: A SITUATED RITUAL
PRACTICE
Chiara Bassetti 161
- ARE ELEARNING APPRECIATION AND
ICTS ADOPTION PREDICTABLE IN HE
STUDENTS?
Emanuele Rapetti 177
- PLAYING WITH REASONING: AN
EXPERIMENTAL STUDY ON THE
MINDLAB METHOD IN PRIMARY
SCHOOLS
**Annamaria Ajello, Claudia Di Marco
and Simona Marchi** 195

THEORY INTO PRACTICE

- PERSON-CENTERED
COMMUNICATION: AN EXPERIENTIAL
LEARNING COURSE FOR TEACHER
CANDIDATES
Renate Motschnig 217
- CLIL AND STUDENT CENTERED
LEARNING IN SOCIAL SCIENCES
Robert A. McBain 233
- MEDIATING GENDER AND CULTURAL
DIFFERENCES AMONG PRE-
ADOLESCENTS: AN EVALUATION OF
AN EDUCATIONAL INTERVENTION IN
MULTICULTURAL CLASSROOMS
Federico Farini and Elisa Rossi 249
- SHOTS OF LEGALITY. A
«PHOTOVOICE» LABORATORY
WITH TEENAGERS
Emanuela Pascuzzi 265

COMITATO REFEREE

Volume V – Numeri 1 e 2

Alimehmeti Genc

Baldascino Roberto

Belardi Cristina

Bonani Gilberto

Calidoni Paolo

Capaldo Nando

Carrozza Maria Antonietta

Castoldi Mario

Cellurale Marcella

Fregola Cesare

Gentili Giuseppina

Giordani Silvana

Menapace Paola

Pasqualotto Luciano

Pisanu Francesco

Rubinacci Alfonso

Rubino Francesco

Schiavello Emanuela

Tabarelli Silvia

Tuffanelli Luigi

Zuin Elvira

EDITORIALE

Chiedere di più: la scuola del XXI secolo

Maurizio Gentile e Francesco Pisanu

Per poter progredire dobbiamo essere capaci di immaginare realtà alternative, migliori delle attuali, e credere di poterle realizzare.

Tali Sharot

A chi chiedere di più nella scuola del XXI secolo? La domanda parafrasa il titolo di un volume pubblicato da Pearson, e curato da Michael Barber¹ e Saad Rizvi (2013a): *Asking more: The path to efficacy*. Di seguito vengono presentati tre spunti di riflessione a partire da quanto proposto nel volume.

Primo, chiedere di più agli alunni. Questo implica imparare non solo «cosa» ma anche «come» usare ciò che si è appreso. L'uso di quanto appreso può determinare una comprensione profonda (Bransford, Brown & Cocking, 2000). I nostri studenti hanno bisogno di sviluppare la loro intelligenza in più direzioni (Gardner, 2005). Le capacità intrapersonali: pensiero logico, riflessivo, creativo e critico. Quelle interpersonali: cooperazione, empatia, condivisione e fiducia. I valori e l'etica: aspetti che aiutano ad agire in un ambiente multiculturale, multireligioso, plurilingue. Capacità intellettive e disposizioni personali dovrebbero aiutare le persone ad agire in situazioni di incertezza e pressione che inducono a prendere decisioni rapide e che mettono a dura prova le capacità di resistenza personale (Gentile, 2012; Sternberg, 2008). In sintesi, abbiamo bisogno

¹ Michael Barber è stato l'artefice della riforma dell'istruzione di Tony Blair. Attualmente è responsabile per la Pearson del programma di ricerca sull'efficacia delle politiche scolastiche in una prospettiva globale e comparativa.

EDITORIAL

Asking more from the 21st Century school

Maurizio Gentile and Francesco Pisanu

To make progress, we need to be able to imagine alternative realities — better ones — and we need to believe that we can achieve them.

Tali Sharot

From whom should we ask more in the 21st Century school? The question paraphrases the title of a volume published this year by Pearson and edited by Michael Barber and Saad Rizvi (2013a): *Asking more: The path to efficacy*. The following three main points are based on what the authors proposed in this book.

First, asking more from students. This implies not only learning «what» but also «how» to use what has been learnt. The use of learnt knowledge can create deep understanding (Bransford, Brown & Cocking, 2000). Our students need to develop their intelligence in different directions (Gardner, 2005). Intrapersonal skills: logical, reflective, creative and critical thinking. Interpersonal ones: cooperation, empathy, sharing and trust. Values and ethics: issues that help us to act in a multicultural, multi-religious and multi-lingual environment. Cognitive abilities and personal dispositions should help people to act in situations of uncertainty and pressure, which lead to faster decision making and engage the individual in reinforcing personal resiliency (Gentile, 2012; Sternberg, 2008). Very briefly, we need to educate our youth to immerse themselves in the informative and technological complexity of this century, creatively adapting to it.

Second, asking more from schools. Schools can lead students to a certain level of learning. Social context may explain a part of the results.

di educare i nostri giovani a immergersi nella complessità informativa e tecnologica del secolo, adattandosi creativamente ad essa.

Secondo, chiedere di più alle scuole. Le scuole possono condurre gli studenti fino a un certo livello di apprendimento. Il contesto sociale può spiegare una parte di risultati. Le variabili di processo possono rivestire un ruolo altrettanto rilevante (Gentile, 2011). Facciamo riferimento alla qualità della relazione tra docenti (Sergiovanni, 2002), tra insegnanti e studenti (Tomlinson & Doubet, 2005), tra studenti e studenti (Dalton & Watson, 1997), tra studenti e attività di apprendimento (Gentile & Pisanu, 2013). Lavorare perché i colleghi docenti e i gruppi classe siano visti come gruppi umani formati da persone cooperanti piuttosto che da individui antagonisti. Prestare attenzione alla valutazione, dentro e fuori dalla scuola, intesa come processo conoscitivo finalizzato al miglioramento (Gentile, 2013; OECD, 2013). In ultimo, guardare all'ampia disponibilità di piattaforme, tecnologie e risorse digitali (Ferri, 2013), come mezzi a supporto dell'apprendimento, piuttosto che come minaccia alla didattica tradizionale e al ruolo dell'insegnante (Fullan, 2011).

Terzo, chiedere di più alle riforme dei curricula, perché prestino attenzione non solo a ciò che si insegna ma anche al risultato dell'apprendimento (*learning outcomes*), e agli impatti che questo può esercitare sulla vita delle persone (CEDEPOF, 2010). In questa prospettiva il curriculum non è ciò che si dichiara ma ciò che si impara, il risultato dell'apprendimento (Quindlen, 2005). Curricoli capaci di indicare alle scuole come allineare obiettivi, contenuti, valutazione e didattica (Wiggins & McTighe, 1998), pensati in un'ottica europea, finalizzati a migliorare il capitale cognitivo di una nazione, a motivare le persone a non abbandonare il percorso di studio e di formazione, a formare la capacità e l'interesse ad apprendere per l'intero arco della vita (Gentile & Tabarelli, 2013).

I tre punti potrebbero sostanziare una visione della scuola per il XXI secolo (Barber & Rizvi, 2013a; 2013b). In questo oceano di questioni, «Ricercazione» ha rappresentato una «piccola goccia». Nei cinque anni di pubblicazione, ci

Process variables may at the same time play an important role (Gentile, 2011). We refer to the quality of the relationship among teachers (Sergiovanni, 2002), between teachers and students (Tomlinson & Doubet, 2005), among students (Dalton & Watson, 1997) and between students and learning activities (Gentile & Pisanu, 2013). Working so that the teaching faculty and class groups are seen as human groups comprising cooperating people rather than antagonistic individuals. Also, paying attention to evaluation and assessment, inside and outside of school, considering it as a process aimed at improving the system (Gentile, 2013; OECD, 2013). Finally, looking at the huge availability of platforms, technologies and digital resources (Ferri, 2013), as a means to support learning, rather than as a threat to traditional teaching and to the teachers' role inside the classroom (Fullan, 2011).

Third, asking more from the curricula reform system, paying attention not only to what is taught but also to learning outcomes, and the impact that these outcomes can have on people's lives (CEDEPOF, 2010). From this point of view, there is not just the declared curricula, but also the learnt one, the learning outcome again (Quindlen, 2005). We are talking about curricula capable of showing schools how to integrate objectives, contents, teaching and assessment (Wiggins & McTighe, 1998). Curricula designed from a European perspective, aimed at improving the cognitive capital of a nation, motivating people not to drop out of education and training and building the capacity and interest in learning throughout one's lifespan (Gentile & Tabarelli, 2013).

These three points could be useful in reaching a clearer vision of the 21st century school (Barber & Rizvi, 2013a; 2013b). In this «ocean» of issues, «Ricercazione» represents just a «small drop». During the five years of publication, we have focused on the importance of the measurement of learning,¹ on the reform of curricula,² and on the relationship between innovation and

¹ See: «Ricercazione», Vol. 1, Issue 1, 2009; Vol. 2, Issue 1, 2010; Vol. 3, Issue 1, 2011.

² See: «Ricercazione», Vol. 5, Issue 1, 2013.

siamo focalizzati sull'importanza della misurazione degli apprendimenti,² sulla riforma dei curricoli,³ sul rapporto tra innovazione e tecnologia.⁴ L'attuale direttore e il prossimo, in stretta collaborazione con l'IPRASE, avranno il compito di immaginare il futuro della rivista, tenendo conto dell'attuale assetto dell'Istituto e di uno scenario globale in cui si avanzano visioni e analisi che legano lo sviluppo, la competitività e la coesione di un Paese alla disponibilità di capitale umano (McKinsey & Company, 2013). Speriamo di essere stati capaci finora, pur senza manchevolezze e imperfezioni, di contribuire a questa discussione.

Buona lettura!

Bibliografia

- Barber, M., & Rizvi, S. (2013a). *Asking more: The path to efficacy*. Stanford, CA: Pearson. Available from: <http://2vm8ns23vl6z2948z11iucidz.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2013/11/Asking-More-The-Path-to-Efficacy-high-res1.pdf> [Accessed 27.11.13].
- Barber, M., & Rizvi, S. (2013b). *The incomplete guide to delivering learning outcomes*. Stanford, CA: Pearson. Available from: <http://2vm8ns23vl6z2948z11iucidz.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2013/11/The-Incomplete-Guide-to-Delivering-Learning-Outcomes-high-res1.pdf> [Accessed 27.11.13].
- Bransford, J.D., Brown A., & Cocking, R. (2000). *How people learn. Brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- CEDEPOF. (2010). *Learning outcome approaches in VET curricula. A comparative analysis of nine European countries*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Dalton, J.E., & Watson, M. (1997). *Among friends*. Oakland: Developmental Studies Center.
- Ferri, P. (2013). *Scuola 2.0. Verso una didattica aumentata dalle tecnologie*. Parma: Spaggiari.
- Fullan, M. (2011). Whole system reform for innovative teaching and learning. In Microsoft – ITL Research (Ed.), *Innovative teaching and learning research: 2011 findings and implications* (pp. 30-

technology.³ The current editor and possibly the next one, in close collaboration with IPRASE, will have the task of imagining the future of the journal. In doing this, they will need to consider the current structure and mission of IPRASE and the global scenario in which advancing visions, reflections and analysis are linked to the development, competitiveness and cohesion of a country and to the availability of human capital (McKinsey & Company, 2013). The hope is that in all this time, albeit with a few necessary shortcomings and imperfections, we have been able to contribute to this global debate.

Enjoy your reading!

References

- Barber, M., & Rizvi, S. (2013a). *Asking more: The path to efficacy*. Stanford, CA: Pearson. Available from: <http://2vm8ns23vl6z2948z11iucidz.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2013/11/Asking-More-The-Path-to-Efficacy-high-res1.pdf> [Accessed 27.11.13].
- Barber, M., & Rizvi, S. (2013b). *The incomplete guide to delivering learning outcomes*. Stanford, CA: Pearson. Available from: <http://2vm8ns23vl6z2948z11iucidz.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2013/11/The-Incomplete-Guide-to-Delivering-Learning-Outcomes-high-res1.pdf> [Accessed 27.11.13].
- Bransford, J.D., Brown, A., & Cocking, R. (2000). *How people learn. Brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- CEDEPOF. (2010). *Learning outcome approaches in VET curricula. A comparative analysis of nine European countries*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Dalton, J.E., & Watson, M. (1997). *Among friends*. Oakland: Developmental Studies Center.
- Ferri, P. (2013). *Scuola 2.0. Verso una didattica aumentata dalle tecnologie*. Parma: Spaggiari.
- Fullan, M. (2011). Whole system reform for innovative teaching and learning. In Microsoft – ITL Research (Ed.), *Innovative teaching and learning research: 2011 findings and implications* (pp. 30-39). Available from: <http://www.itlresearch.com/research-a-reports/2011-itl-research-findings> [Accessed 21.05.13].

² Si vedano: «Ricercazione», vol. 1, n. 1, 2009; vol. 2, n. 1, 2010; vol. 3, n. 1, 2011.

³ Si veda: «Ricercazione», vol. 5, n. 1, 2013.

⁴ Si veda: «Ricercazione», vol. 4, n. 2, 2012.

³ See: «Ricercazione», Vol. 4, Issue 2, 2012.

- 39). Available from: <http://www.itlresearch.com/research-a-reports/2011-itl-research-findings> [Accessed 21.05.13].
- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente*. Trento: Erickson.
- Gentile, M. (2011). L'analisi dei dati TIMSS-07 per la comprensione dei processi di insegnamento della matematica. *RicercaAzione*, 3 (1), 99-119.
- Gentile, M. (2012). Gli apprendimenti di base. In G. Cerini (a cura di), *Passa... Parole. Chiavi di Lettura delle Indicazioni 2012* (pp. 59-62). Faenza: Homeless Book.
- Gentile, M. (2013). Valutazione per l'apprendimento. *Tuttoscuola*, 531, 18-20.
- Gentile, M., & Pisanu, F. (2013). Integrating technology and teaching with learning solutions. In D. Parmigiani, V. Pennazio, & A. Traverso (Eds.), *Learning & teaching with media & technology. ATEE-SIREM Winter Conference Proceedings*, 7-9 March 2013, Genoa (Italy) (pp. 272-286). Brussels: ATEE AISB.
- Gentile, M., & Tabarelli, S. (2013). Riformare il curriculum: Il caso della Provincia Autonoma di Trento. *RicercaAzione*, 5 (1), 15-18.
- McKinsey, & Company. (2013). *Innovation matters: Reviving the growth engine*. Available from: http://www.mckinsey.it/storage/first/uploadfile/attach/143711/file/innovation_matters_mckinsey.pdf [Accessed 02.07.13].
- OECD. (2013). *Teacher for the 21st Century. Using evaluation to improve teaching*. OECD Publishing. Available from: <http://www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf> [Accessed 20.01.13].
- Quindlen, T.H. (2005). Reach out to students to bridge gaps. *Education Update*, 47 (7), 1-8.
- Sergiovanni, T.J. (2002). *Dirigere la scuola comunità che apprende*. Roma: LAS.
- Sternberg, R.J. (2008). Excellence for all. *Educational Leadership*, 66 (2), 14-19. Available from: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct08/vol66/num02/Excellence-for-All.aspx> [Accessed 20.07.12].
- Tomlinson, C.A., & Doherty, K. (2005). Reach them to teach them. *Educational Leadership*, 62 (7), 9-15.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: ASCD.
- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente*. Trento: Erickson.
- Gentile, M. (2011). L'analisi dei dati TIMSS-07 per la comprensione dei processi di insegnamento della matematica. *RicercaAzione*, 3 (1), 99-119.
- Gentile, M. (2012). Gli apprendimenti di base. In G. Cerini (a cura di), *Passa... Parole. Chiavi di Lettura delle Indicazioni 2012* (pp. 59-62). Faenza: Homeless Book.
- Gentile, M. (2013). Valutazione per l'apprendimento. *Tuttoscuola*, 531, 18-20.
- Gentile, M., & Pisanu, F. (2013). Integrating technology and teaching with learning solutions. In D. Parmigiani, V. Pennazio, & A. Traverso (Eds.), *Learning & teaching with media & technology. ATEE-SIREM Winter Conference Proceedings*, 7-9 March 2013, Genoa (Italy) (pp. 272-286). Brussels: ATEE AISB.
- Gentile, M., & Tabarelli, S. (2013). Reforming the curriculum: The case of the Autonomous Province of Trento. *RicercaAzione*, 5 (1), 15-18.
- McKinsey, & Company. (2013). *Innovation matters: Reviving the growth engine*. Available from: http://www.mckinsey.it/storage/first/uploadfile/attach/143711/file/innovation_matters_mckinsey.pdf [Accessed 02.07.13].
- OECD. (2013). *Teacher for the 21st Century. Using evaluation to improve teaching*. OECD Publishing. Available from: <http://www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf> [Accessed 20.01.13].
- Quindlen, T.H. (2005). Reach out to students to bridge gaps. *Education Update*, 47 (7), 1-8.
- Sergiovanni, T.J. (2002). *Dirigere la scuola comunità che apprende*. Roma: LAS.
- Sternberg, R.J. (2008). Excellence for all. *Educational Leadership*, 66 (2), 14-19. Available from: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct08/vol66/num02/Excellence-for-All.aspx> [Accessed 20.07.12].
- Tomlinson, C.A., & Doherty, K. (2005). Reach them to teach them. *Educational Leadership*, 62 (7), 9-15.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: ASCD.

STUDI E RICERCHE

REVIEW AND RESEARCH

APPRENDIMENTO IN MATEMATICA IL CAMBIAMENTO DEL RAPPORTO TRA GLI STUDENTI E LA DISCIPLINA NEL CORSO DEGLI ANNI SCOLASTICI

Silver Cappello

Libera Università di Bolzano

PER CHIEDERE NOTIZIE O SCAMBIARE OPINIONI SU QUESTO ARTICOLO, L'AUTORE PUÒ ESSERE CONTATTATO AL SEGUENTE INDIRIZZO:

Via Fuchser 1
39055 Laives (BZ) (Italy)
E-mail: silver.cappello@unibz.it

ABSTRACT

This article presents the main results obtained from research conducted in Bolzano in the 2010-2011 academic year. The study focused on the students' perception of Mathematics over the school years. This survey was conducted in three primary schools, three lower secondary schools and three upper secondary schools, and involved 1,164 students and 48 Mathematics teachers. The research demonstrated that the students' emotional approach towards Mathematics decreased as they grew-up and moved from primary to secondary school. What's more, students and teachers pointed out that Mathematics teaching methods had changed over the years.

Keywords: Learning – Emotions – Motivation – Teaching methods – Teacher education

ESTRATTO

L'articolo presenta i principali risultati emersi da una ricerca svolta a Bolzano nell'anno scolastico 2010-2011. Lo studio ha avuto come fine quello di comprendere se e come cambi il rapporto emozionale tra gli studenti e la matematica nel corso degli anni scolastici. Tale ricerca è stata condotta presso tre scuole primarie, tre scuole secondarie di primo grado e tre scuole secondarie di secondo grado e ha coinvolto complessivamente 1.164 studenti e 48 insegnanti di matematica. I risultati hanno evidenziato un graduale allontanamento dei giovani dalla matematica e un cambiamento delle metodologie didattiche nell'insegnamento della disciplina nel corso dei diversi anni di studio.

Parole chiave: Apprendimento – Emozioni – Motivazione – Metodologie didattiche – Formazione

1. Introduzione

Il tema dell'apprendimento della matematica è un argomento dibattuto da sempre in ambito pedagogico, metodologico e didattico, con una notevole focalizzazione negli ultimi vent'anni. Infatti, «nonostante le spinte innovative e le sempre maggiori conoscenze che la ricerca produce, [...] la matematica continua a occupare un posto di rincalzo nelle simpatie di adulti e giovani, a produrre risultati negativi, a costituire una delle discipline di minor interesse» (D'Amore et al., 2008, p. 15).

Numerose ricerche nazionali e internazionali, che da anni documentano il livello delle competenze degli studenti in questa disciplina, mostrano come l'Italia non riesca a collocarsi tra i Paesi con un grado di «competenza» matematica elevato. Una delle più importanti è sicuramente l'indagine TIMSS, progetto di ricerca promosso dalla IEA, che si occupa di confrontare il livello di apprendimento della matematica in 53 Paesi, sia aderenti all'OCSE che esterni ad esso, valutando gli studenti del quarto e dell'ottavo anno di scolarità, che in Italia corrispondono alla quarta classe della scuola primaria e alla terza classe della scuola secondaria di primo grado.

Nella rilevazione del 2003 (Mullis, Martin & Foy, 2005), alla quale hanno partecipato 49 Paesi del mondo, per quanto riguarda il quarto anno di scolarità, l'Italia si è collocata al 15° posto, mentre per quanto concerne l'ottavo anno di scolarità ha occupato la 22ª posizione. In entrambi i casi il punteggio si è mantenuto poco al di sopra della media internazionale. Nello stesso anno, l'indagine OCSE-PISA (Siniscalco, 2006), che analizza la performance dei quindicenni in 40 Paesi differenti, relativamente alle competenze matematiche pone l'Italia al 31° posto, ben al di sotto della media. Nelle rilevazioni del 2006 e del 2009, nonostante il punteggio sia migliorato, non è stato ancora raggiunto il livello medio di questi Paesi (OCSE, 2009).

Se si osservano le più recenti indagini TIMSS e INVALSI, ci si accorge che i risultati non cambiano molto. La rilevazione TIMSS effettuata nel 2007 (Mullis, Martin & Foy, 2008),

relativamente al quarto anno di scolarità, ha visto l'Italia occupare il 16° posto con un punteggio poco al di sopra della media internazionale e poco più alto rispetto al 2003; relativamente all'ottavo anno di scolarità, si trova invece alla 19ª posizione, questa volta con un punteggio inferiore rispetto alla media.

Nell'ultima rilevazione degli apprendimenti in matematica realizzata dall'INVALSI al termine dell'anno scolastico 2010-2011 (www.invalsi.it), tra le percentuali di risposte corrette degli studenti italiani nelle prove somministrate nei diversi ordini scolastici, quelle più elevate emergono nelle seconde e quinte classi della scuola primaria, rispettivamente con il 60,3% e il 68,4%. Dopo tale ordine i risultati sono soggetti a un calo, confermando il trend delle precedenti indagini. Entrambe le ricerche TIMSS, infatti, sia quella del 2003 sia quella del 2007, evidenziano una situazione migliore nella scuola primaria rispetto alla scuola secondaria di primo grado e le indagini OCSE-PISA confermano che tale tendenza prosegue anche nella scuola secondaria di secondo grado.

Tale aspetto deve fare riflettere, perché «secondo gli insegnanti di scuola primaria, in più del 70% dei casi i bambini mostrano interesse nei confronti dei diversi argomenti matematici: tuttavia, esaminando i dati relativi alle indagini TIMSS e PISA del 2003 e confrontandoli anche con quelli relativi alle immatricolazioni universitarie [...], si può ipotizzare un lento, ma graduale allontanamento degli studenti dalle discipline scientifiche» (Roncoroni, 2007, pp. 77-78).

Questa tendenza può avere gravi conseguenze sulle scelte professionali dei giovani. L'apprendimento della matematica, nonché delle altre discipline, è un processo che si esaurisce negli anni della scolarizzazione dalla scuola primaria alla scuola secondaria di secondo grado. Le difficoltà che si possono incontrare durante gli anni scolastici, sebbene siano di diversa natura, hanno ricadute dirette sul rapporto che il soggetto instaura con la disciplina di studio e, nel caso della matematica, tale rapporto risulta spesso conflittuale: «Nel corso della primaria gli studenti tendono generalmente ad amare

questa disciplina, [...] nel corso della scuola media iniziano disaffezioni e, nel corso del primo biennio delle superiori, inizia talvolta il rifiuto se non l'odio, talvolta la mesta rassegnazione» (D'Amore, 2010, p. 14).

Ciò non significa che vi sia una precisa e sistematica relazione tra il modo in cui un soggetto percepisce una disciplina e la prestazione che ne deriva, ma sicuramente un aspetto può influenzare l'altro e viceversa. Non è un caso che la ricerca stia sempre di più analizzando i legami tra la dimensione cognitiva e quella emotiva. Quest'ultima entra fortemente in gioco quando viene certificata una competenza in un contesto educativo (Tuffanelli, 2006). Le prestazioni degli studenti in matematica non sono avulse dalla dimensione emotiva e dalla loro percezione nei confronti della disciplina di studio.

Il modello di «mente», come contrapposizione tra processi emozionali e processi cognitivi, è stato superato dagli studi nel campo delle neuroscienze e della psicologia, che ne evidenziano invece il profondo rapporto, sottolineando la relazione fra emozioni e decisioni (Zan, 2007). La ricerca ha dimostrato quanto sia rilevante, a livello cerebrale, la dimensione emotiva nel processo di apprendimento:

[...] le aree emozionali del cervello sono strettamente collegate a tutte le zone della neocorteccia attraverso una miriade di circuiti di connessione. Ciò conferisce ai centri emozionali l'immenso potere di influenzare il funzionamento di tutte le altre aree del cervello — compresi i centri del pensiero. (Goleman, 1998, p. 31)

Si viene quindi a costruire una circolarità tra emozioni e contesto di apprendimento, in cui le prime, vissute interiormente dall'individuo, si riflettono al di fuori di esso con determinati comportamenti, i quali, condizionati a loro volta dal contesto esterno, generano ulteriori emozioni soggettive, che influenzano il pensiero e producono nuovi comportamenti. Tale circolo ricopre un ruolo fondamentale nella prassi didattica: può essere definito circolo vizioso nel caso in cui orienti negativamente l'apprendimento dell'alunno, oppure virtuoso nel caso in cui la spinta sia positiva. Una situazione in cui lo studente trae piacere nel fare e apprendere matematica rappresenta una buona

possibilità che la sua motivazione venga valorizzata. In questo caso, l'impegno del soggetto non deriva dalla soddisfazione per il risultato, ma dal senso di benessere personale, che può scaturire da attività divertenti, interessanti, sorprendenti e curiose, in cui la dimensione emotiva svolge un ruolo primario: le emozioni positive producono un atteggiamento che motiva il soggetto, lo energizza e lo avvicina al sapere matematico. Viceversa, un'esperienza noiosa o preoccupante verrà vissuta negativamente e, se riproposta, sarà presumibilmente evitata dallo studente. La dimensione emotiva, pertanto, influisce fortemente sull'intero processo di apprendimento e porta lo studente a percepire se stesso e il contesto a seconda delle situazioni esperite.

All'interno di questo processo si viene quindi a realizzare un rapporto emozionale tra alunno e disciplina di studio, il quale rispecchia il vissuto emotivo che lo studente costruisce nel corso della propria esperienza scolastica. Tale vissuto può costituirsi sostanzialmente di tre differenti componenti della vita affettiva: emozioni, stati d'animo (dell'umore) e sentimenti, alla cui base vi sono «tutti quegli eventi in grado di stimolare un processo affettivo, che attivano cioè un qualche livello di reazione o che innescano una serie di azioni affettive» (Ianes, 2007, p. 19). Tra queste tre componenti vi sono importanti differenze. Per quanto concerne le emozioni di base, nonostante non sia stato ancora raggiunto un punto comune sulla loro classificazione, sono riconosciute come biologicamente innate e universali nelle diverse culture ed epoche (Evans, 2004). Gli stati d'animo sono invece modalità affettive più stabili rispetto alle emozioni, considerate transitorie e spesso non controllate, con una loro origine complessa e una maggiore attività cognitiva, la quale consente di pensare allo stato d'animo, di leggere se stessi e la realtà presente, passata e futura. I sentimenti, infine, sono delle tensioni affettive verso un determinato valore, che differiscono dagli stati d'animo per una quantità maggiore di elaborazione cognitiva e per la presenza di una forte dimensione valoriale e motivazionale, in cui la ragione e la razionalità rivestono

un ruolo fondamentale (Ianes, 2007). Queste tre componenti possono costituire pertanto quel vissuto emotivo che lo studente costruisce nel corso della propria esperienza, capace di condizionare tanto la concezione delle singole discipline, quanto quella dell'intera esperienza scolastica.

2. Il progetto di ricerca

La ricerca ha avuto come obiettivo principale quello di conoscere se e come si modifichi il rapporto emozionale tra gli studenti e la matematica nei diversi ordini scolastici e se vi sia una corrispondenza tra la relazione che gli alunni instaurano con questa disciplina e la didattica attuata dal soggetto che insegna.

Il progetto di ricerca si è focalizzato principalmente su due ambiti: il primo volto a conoscere se e come cambi il gradimento degli alunni verso le diverse discipline scolastiche nel corso degli anni di studio, al fine di osservare il ruolo rivestito dalla matematica rispetto alle altre discipline.

Il secondo ambito di ricerca si è concentrato unicamente sul rapporto emozionale tra gli studenti e la matematica, indagando la loro percezione verso questa disciplina. Nella ricerca, inoltre, si è deciso di prendere in considerazione l'opinione degli insegnanti di matematica per comprendere quale sia la loro posizione rispetto alla formazione dei docenti, alla didattica della matematica e al loro rapporto con questa disciplina.

2.1. Partecipanti

La ricerca è stata realizzata presso alcune scuole della città di Bolzano al termine dell'anno scolastico 2010-2011. Hanno aderito all'indagine tre scuole primarie, tre scuole secondarie di primo grado e tre scuole secondarie di secondo grado. Al fine di ottenere un quadro di riferimento omogeneo e completo del ciclo d'istruzione, sono state coinvolte due classi per ciascuno dei tre ordini scolastici: terza e quinta di scuola primaria, prima e terza di scuola se-

condaria di primo grado, seconda e quarta di scuola secondaria di secondo grado.

Complessivamente hanno preso parte all'indagine 1.212 soggetti, di cui 1.164 studenti e 48 insegnanti di matematica. La ricerca ha coinvolto 20 classi di scuola primaria, per un totale di 384 alunni; 23 classi di scuola secondaria di primo grado, per un totale di 392 alunni; 23 classi di scuola secondaria di secondo grado, per un totale di 388 alunni.

2.2. Strumenti

La rilevazione dei dati è avvenuta attraverso l'utilizzo di questionari strutturati in due parti. Nella prima è stato preso in considerazione il legame tra lo studente e le diverse discipline scolastiche, al fine di monitorare un'eventuale discrepanza tra il gradimento delle discipline in generale e il gradimento della matematica in particolare. In questa parte, infatti, è stato chiesto agli alunni di indicare quale fosse il loro gradimento rispetto alle diverse discipline di studio, quali fossero quelle maggiormente apprezzate e quali quelle meno gradite, quali motivi stessero alla base di tali scelte e in quale periodo scolastico si concentrassero le maggiori avversioni. La seconda parte del questionario si è focalizzata invece sulla matematica e, attraverso una serie di item, è stato richiesto agli studenti di indicare che tipo di emozioni provassero verso questa disciplina, che tipo di rapporto intercorresse con essa e quali metodologie didattiche venissero maggiormente impiegate dai loro docenti.

Alcuni di questi aspetti sono stati proposti anche nel questionario rivolto agli insegnanti di matematica, in cui è stato chiesto loro di esprimere alcune opinioni relative alla formazione dei docenti, all'utilizzo delle metodologie di insegnamento e al loro rapporto con la matematica.

3. I principali risultati

Dalla prima parte del questionario è emerso come cambia il rapporto che gli alunni instaurano con le molteplici discipline di studio nei diversi anni scolastici. La Figura 1 riassume i

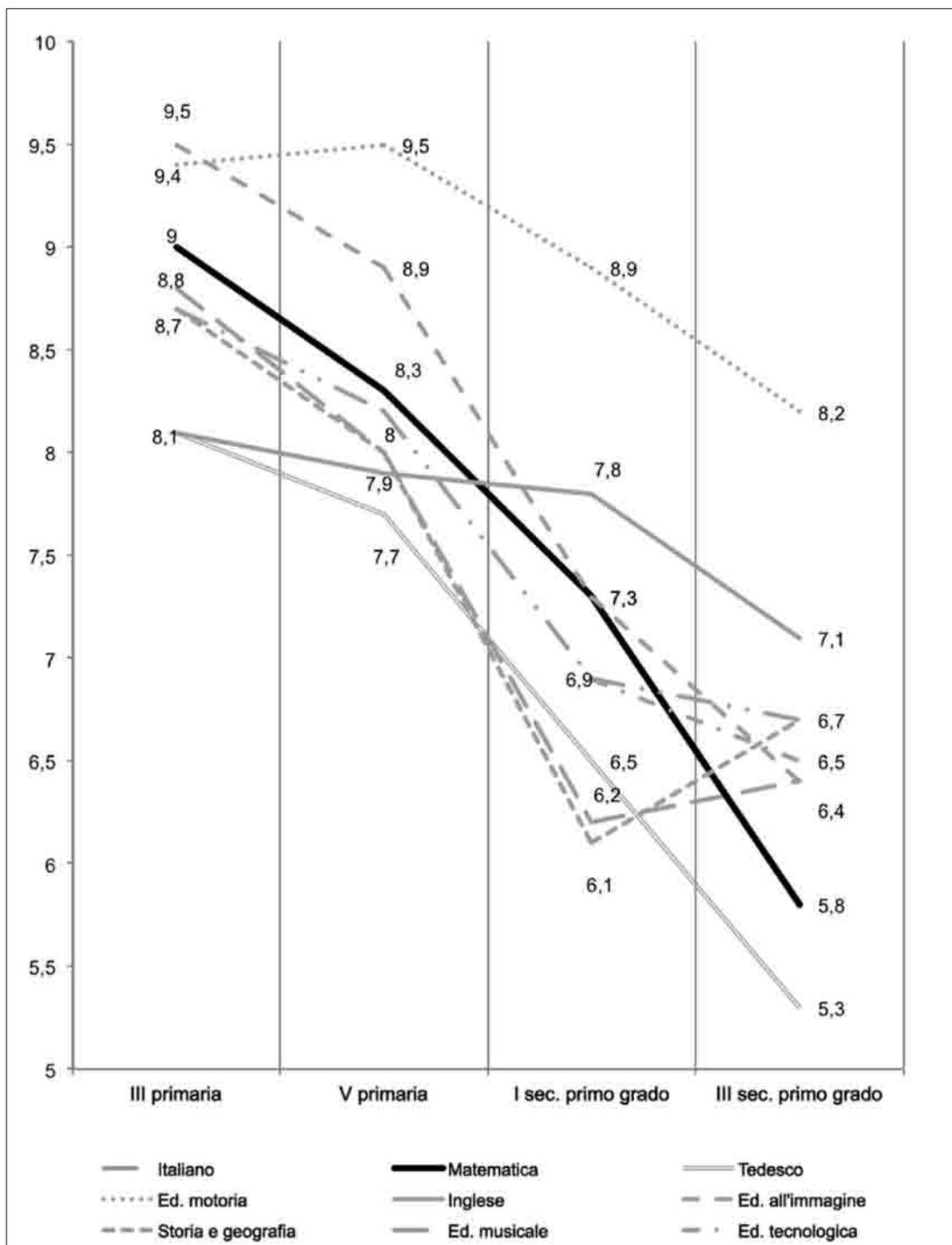


Fig. 1 Valori medi, su una scala compresa fra 0 e 10, del gradimento degli alunni nei confronti delle diverse discipline scolastiche nelle classi di scuola primaria e secondaria di primo grado.

valori espressi dagli studenti di scuola primaria e di scuola secondaria di primo grado rispetto al loro gradimento nei confronti delle diverse discipline scolastiche, su una scala da 0 a 10. Ciò che si evince è un calo generale e graduale dei dati; tali risultati si mantengono bassi nel corso della scuola secondaria di secondo grado.

Concentrando l'attenzione sulla matematica, principale ambito di interesse della ricerca, è possibile osservarne la flessione registrata nel corso degli anni di studio. Il gradimento espresso dagli studenti nei confronti della matematica decresce drasticamente durante i primi due ordini scolastici. È interessante notare come esso passi da un valore altamente positivo nella terza classe di scuola primaria (9) a uno dei valori meno elevati al termine della scuola secondaria di primo grado (5,8). Il momento in cui si registra la flessione maggiore si manifesta proprio in questo ordine di scuola, nel periodo di transizione dalla prima alla terza classe.

Nella prima parte del questionario, oltre ad avere chiesto agli studenti di attribuire un valore di gradimento alle diverse discipline scolastiche, è stato proposto loro di indicare se ce n'era

una che avrebbero voluto eliminare e una di cui avrebbero voluto aumentare le ore. In questo modo è stato possibile conoscere quale sia la disciplina meno gradita dagli alunni e quale quella maggiormente apprezzata nei diversi anni di studio e, soprattutto, individuare il ruolo della matematica in un contesto più ampio.

Facendo riferimento al quesito nel quale gli studenti dovevano indicare una disciplina di cui avrebbero voluto aumentare le ore (Tabella 1), si evince una decrescita, dal primo all'ultimo momento della rilevazione, della percentuale di coloro che indicano la matematica come materia preferita: si passa dal 28,9% nella terza classe della scuola primaria al 7,1% nella quarta classe della scuola secondaria di secondo grado. Il calo principale avviene tra la prima e la terza classe della scuola secondaria di primo grado. Nella terza classe della scuola primaria la disciplina più indicata dagli alunni è stata proprio la «matematica», superando anche l'«educazione motoria», che viene preferita dagli studenti nei successivi anni di studio. Dopo tale classe, tuttavia, l'apprezzamento verso la matematica inizia a decrescere.

TABELLA I
Discipline scolastiche preferite dagli studenti

	III classe scuola primaria	V classe scuola primaria	I classe scuola secondaria di 1° grado	III classe scuola secondaria di 1° grado	II classe scuola secondaria di 2° grado	IV classe scuola secondaria di 2° grado
Italiano	16,9%	5,0%	4,9%	2,5%	4,9%	2,4%
Matematica	28,9%	17,1%	13,4%	6,2%	9,9%	7,1%
Tedesco	6,0%	2,3%	2,8%	2,5%	1,6%	9,4%
Educazione motoria	22,9%	27,9%	29,6%	28,0%	19,8%	18,8%
Inglese	1,8%	10,4%	9,3%	11,8%	18,7%	5,9%
Educazione all'immagine	7,2%	14,4%	11,7%	6,2%	3,3%	3,5%
Storia	7,8%	8,5%	2,7%	11,2%	8,2%	2,4%
Geografia	0,6%	2,6%	0,8%	2,5%	/	/
Educazione musicale	4,3%	5,0%	13,0%	9,9%	/	/
Educazione tecnologica	0,6%	1,4%	6,1%	8,7%	/	/
Scienze	1,2%	3,2%	5,7%	8,7%	/	/
Religione	1,8%	2,2%	0,0%	1,2%	3,3%	1,2%
Cittadinanza e costituzione	0,0%	0,0%	0,0%	0,6%	/	/
Discipline di indirizzo/ non comuni	/	/	/	/	30,3%	49,3%

Nonostante l'andamento relativo al gradimento degli alunni nei confronti della matematica si fletta nei diversi anni, quando è stato chiesto loro quale fosse la disciplina che avrebbero voluto eliminare (Tabella 2), sebbene emerga comunque una flessione dalla prima all'ultima classe indagata, i dati non si discostano molto tra di loro.

della terza classe della scuola primaria decresce notevolmente nel corso degli anni scolastici. Ciò nonostante, fino alla prima classe di scuola secondaria di primo grado, i valori positivi e negativi si mantengono distanti, rispettivamente pari al 64,2% e al 35,8%, mentre al termine di tale ordine i dati sono addirittura contrapposti:

TABELLA 2
Discipline scolastiche meno gradite dagli studenti

	III classe scuola primaria	V classe scuola primaria	I classe scuola secondaria di 1° grado	III classe scuola secondaria di 1° grado	II classe scuola secondaria di 2° grado	IV classe scuola secondaria di 2° grado
Italiano	1,7%	11,2%	6,5%	2,7%	0,0%	1,3%
Matematica	8,5%	12,4%	7,7%	14,3%	15,8%	13,9%
Tedesco	20,3%	23,6%	18,7%	25,2%	15,8%	22,8%
Educazione motoria	3,4%	1,1%	1,3%	0,7%	3,5%	8,9%
Inglese	42,4%	15,7%	3,9%	2,0%	2,5%	5,1%
Educazione all'immagine	1,7%	2,2%	5,2%	11,6%	0,0%	1,3%
Storia	1,7%	6,7%	16,8%	8,8%	8,4%	10,1%
Geografia	1,7%	13,6%	7,1%	7,5%	/	/
Educazione musicale	15,3%	11,3%	14,2%	12,9%	/	/
Educazione tecnologica	0,0%	0,0%	17,4%	10,2%	/	/
Scienze	0,0%	1,1%	0,6%	2,0%	/	/
Religione	3,3%	1,1%	0,0%	0,7%	1,5%	1,3%
Cittadinanza e costituzione	0,0%	0,0%	0,6%	1,4%	/	/
Materie di indirizzo/ non comuni	/	/	/	/	52,5%	35,3%

3.1 Il rapporto emozionale tra gli studenti e la matematica

La seconda parte del questionario si è focalizzata unicamente sulla matematica. Le risposte degli alunni a una di queste domande, in cui è stato chiesto loro di indicare quali emozioni provassero verso questa disciplina, hanno fatto registrare valori molto interessanti. Gli studenti hanno potuto scegliere di associare alla matematica fino a tre emozioni su un elenco che includeva nove proposte. Dopo avere diviso i dati in positivi e negativi, si evince come le risposte degli alunni, frequentanti le diverse classi, abbiano portato alla luce risultati radicalmente differenti tra loro (Figura 2): il 79,3% delle emozioni positive indicate dagli studenti

le risposte degli alunni hanno condotto a una percentuale maggiore di emozioni negative a discapito di quelle positive, rispettivamente pari al 60,3% e al 39,7%. Questa tendenza non rappresenta un caso isolato relativo solo alla terza classe della scuola secondaria di primo grado, ma si mantiene costante nell'ordine scolastico successivo.

L'emozione maggiormente indicata nelle due classi di scuola primaria è stata il «piacere», evidenziato rispettivamente dall'83% e dal 74,9% degli studenti. Nella prima classe della scuola secondaria di primo grado emerge la medesima emozione, indicata dal 67,1% dei soggetti coinvolti, mentre nella classe terza dello stesso ordine il sentimento scelto con maggiore frequenza è stato l'ansia (42,5%). Questa emozione rimane

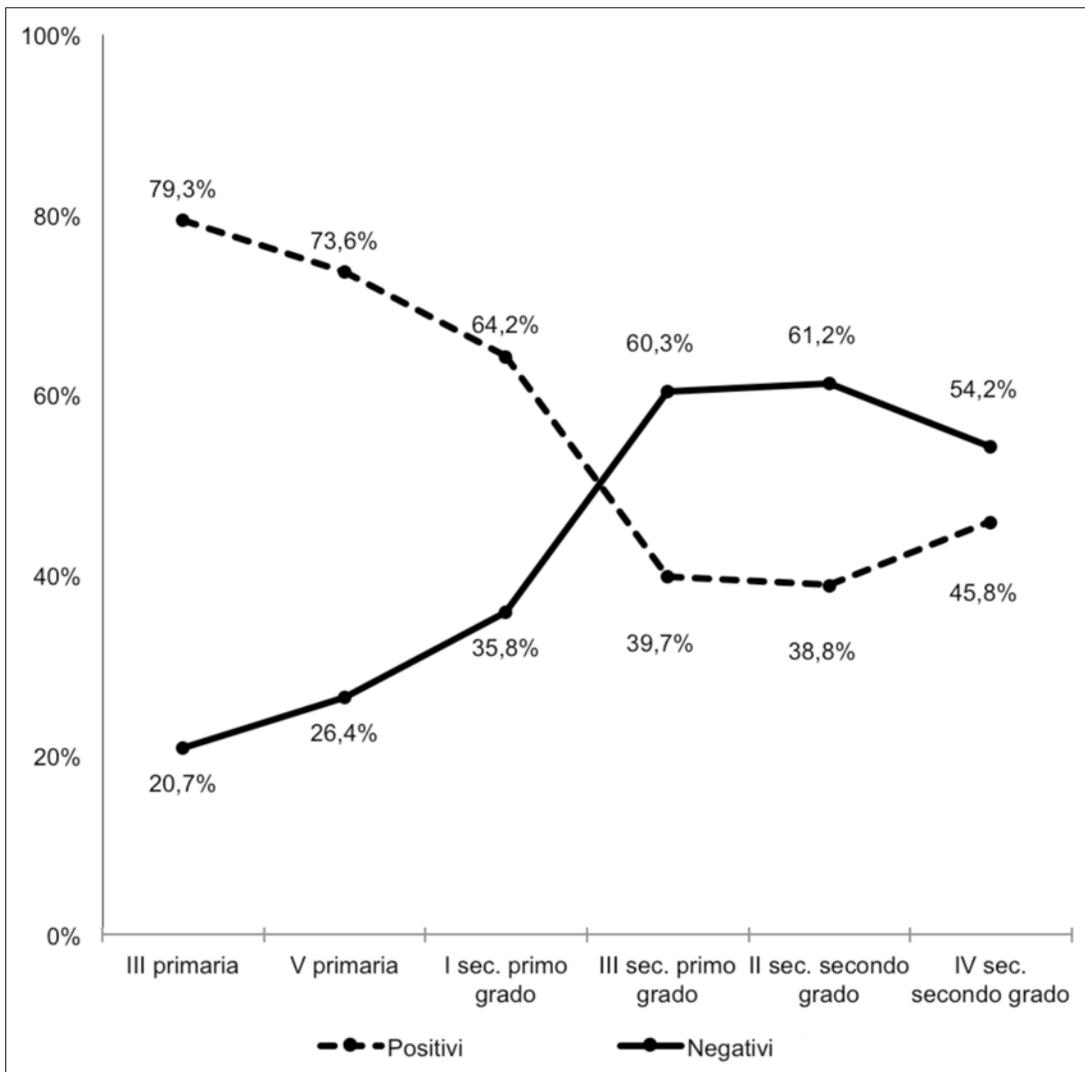


Fig. 2 Percentuali delle emozioni positive e negative manifestate dagli studenti nei confronti della matematica.

la più indicata, precisamente dal 40,4% degli alunni, anche nella seconda classe della scuola secondaria di secondo grado. Nell'ultima classe indagata, invece, viene indicata con maggiore frequenza la soddisfazione verso la matematica, manifestata dal 39,1% degli studenti.

Alla luce dei dati emersi si è deciso di monitorare il valore con il quale è stata indicata l'ansia nelle diverse classi coinvolte nella ricerca. Il pensiero del soggetto che vive uno stato di ansia si concentra verso qualcosa che

deve ancora accadere e, più o meno consapevolmente, valuta le conseguenze di un'esperienza in maniera catastrofica (Zan, 2001). L'OCSE, inoltre, nel 2004 aveva dichiarato che in Italia l'ansietà verso la matematica era molto alta e dai dati della rilevazione (OCSE, 2004) è emerso che tale emozione è ancora oggi fortemente presente tra i banchi di scuola di qualsiasi livello: fin dalla scuola primaria il 18% degli allievi l'associa alla matematica e tale percentuale cresce sino alla terza

classe della scuola secondaria di primo grado (42,5%), per poi decrescere leggermente nel corso della scuola secondaria di secondo grado (40,4% nella seconda classe e 33,1% nella quarta classe).

Per indagare ulteriormente il rapporto che intercorre tra gli studenti e la matematica, è stato chiesto loro di completare le seguenti frasi: «Io e la matematica siamo come...» e «La matematica per me è...». Nella prima frase lo studente ha potuto definire il proprio rapporto con la matematica, mentre nella seconda ha avuto l'occasione di esprimere quello che pensa in riferimento a questa disciplina. Anche in questo caso si è potuto dividere i dati emersi in positivi e negativi, ma in altri casi ciò non è stato possibile, in quanto gli allievi non hanno fornito una risposta, oppure perché tali risposte non pendevano né in una direzione né nell'altra.

I risultati mostrano un comportamento molto simile tra le tendenze emerse (Figure 3 e 4). In entrambi i casi gli studenti che ritengono positivo il proprio rapporto con la matematica riportano una percentuale molto elevata nella terza classe della scuola primaria. Tale dato, tuttavia, subisce una forte flessione nel corso degli anni scolastici, raggiungendo il valore minimo nella terza classe della scuola secondaria di primo

grado. Per contro, aumenta la percentuale di coloro che definiscono negativo il proprio rapporto con la matematica. Il momento di inversione dei dati si manifesta nella scuola secondaria di primo grado, nel periodo di transizione dalla prima alla terza classe.

Di seguito vengono riportate alcune delle frasi scelte dagli studenti per definire il proprio rapporto con la matematica. Alcune di esse sono molto forti e potrebbero rappresentare un vissuto emotivo con questa disciplina davvero complesso.

«Io e la matematica siamo come...»

- «come una pistola e il suo proiettile» [terza primaria];
- «il giorno e la notte» [terza primaria];
- «siamo come fratelli che si vogliono bene e credo che mi aiuterà a diventare un ingegnere (ricco)» [quinta primaria];
- «due cose "separate", perché io la odio» [terza secondaria di primo grado];
- «un ebreo e un campo di concentramento» [terza secondaria di primo grado];
- «come un topo e una trappola» [terza secondaria di primo grado];
- «due rette parallele che non si incontrano mai» [seconda secondaria di secondo grado];

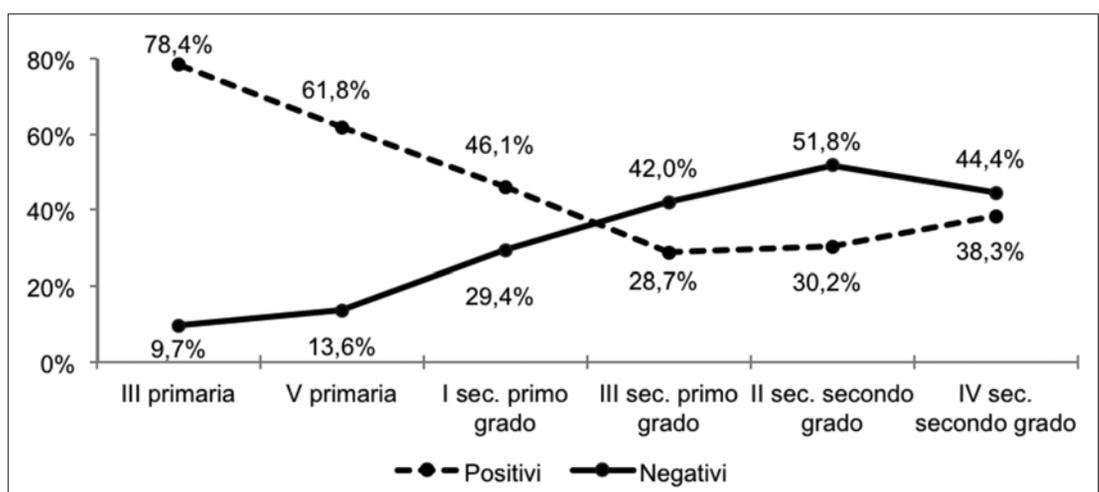


Fig. 3 Relazioni con la matematica definite positive e negative dagli studenti completando la frase «Io e la matematica siamo come...».

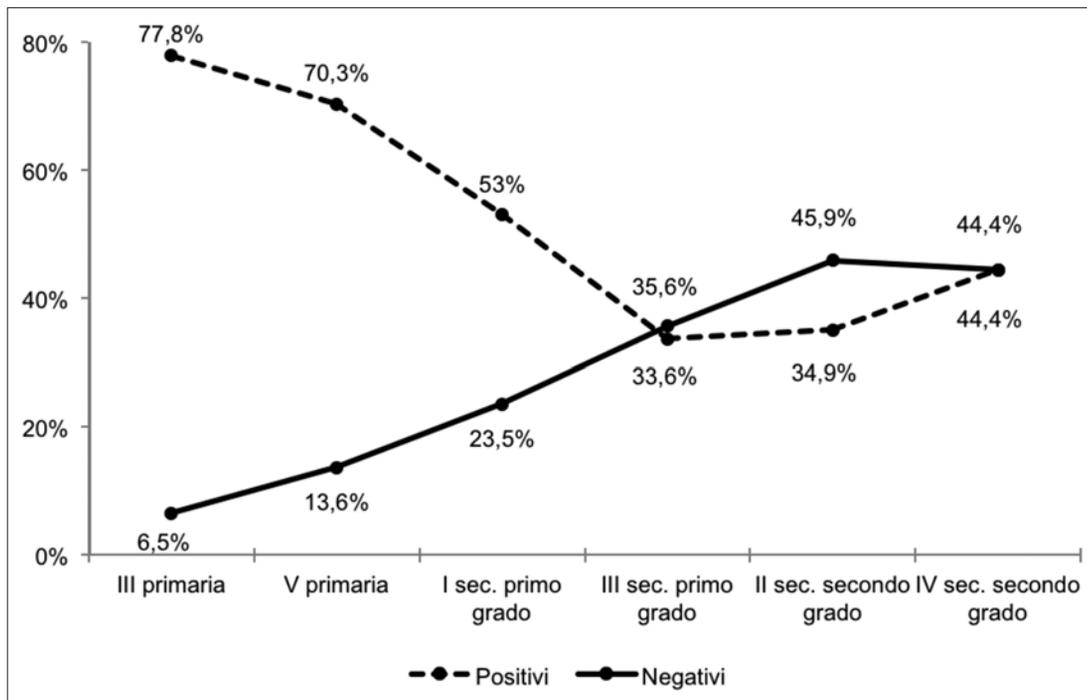


Fig. 4 Relazioni con la matematica definite positive e negative dagli studenti completando la frase «La matematica per me è...».

- «(-2)² sempre positivi» [seconda secondaria di secondo grado];
- «siamo come due coniugi che non si amano più, ma che devono stare insieme per forza e si impegnano per cercare di fare andare avanti la relazione» [seconda secondaria di secondo grado];
- «eravamo molto unite ma poi non l'ho trovata più interessante» [seconda secondaria di secondo grado];
- «come lo zucchero per uno che soffre di diabete» [seconda secondaria di secondo grado];
- «la lega e gli extracomunitari!!!!» [seconda secondaria di secondo grado];
- «come un muto che cerca di parlare» [quarta secondaria di secondo grado];
- «non c'è niente tra me e la matematica» [quarta secondaria di secondo grado];
- «non "detesto" la matematica, vorrei solo che fosse insegnata meglio! Sono convinta/o che qualsiasi materia possa essere capita e ap-

prezzata con un buon insegnamento» [quarta secondaria di secondo grado].

«La matematica per me è...»

- «è la vita» [terza primaria];
- «è il piacere, la soddisfazione ma anche la paura» [terza primaria];
- «è come l'infinito» [terza primaria];
- «una sfida contro me stessa» [quinta primaria];
- «un muro grigio e monotono» [prima secondaria di primo grado];
- «un mondo infinito ancora tutto da scoprire» [prima secondaria di primo grado];
- «è una materia che prima o poi riuscirò a capire» [prima secondaria di primo grado];
- «è ansia... ho sempre paura di sbagliare qualcosa davanti a tutti» [prima secondaria di primo grado];
- «la mate per me è noiosa, ma aiuta molto ed è questo che mi coinvolge a continuare!» [prima secondaria di primo grado];

- «è come un assassino» [prima secondaria di primo grado];
- «è come la prima volta che vado in bici e cado; però poi mi ritiro su e provo, piano, finché non ci riesco» [prima secondaria di primo grado];
- «è un modo di risolvere i problemi quotidiani» [prima secondaria di primo grado];
- «utile solo per la spesa» [terza secondaria di primo grado];
- «è la materia che più mi mette in crisi ma anche fra quelle che più mi piace» [terza secondaria di primo grado];
- «è come la giornata più brutta di tutta la mia vita» [terza secondaria di primo grado];
- «una bellissima materia, molto intelligente e, tutto sommato, utile. Il problema è che io non riesco ad arrivarci alla matematica!» [terza secondaria di primo grado];
- «noiosa anche se è la più importante» [terza secondaria di primo grado];
- «è un grande ostacolo che credo non riuscirò mai a superare» [terza secondaria di primo grado];
- «è molto utile ma bisogna saperla insegnare bene con giochi, non solo con lezioni frontali» [terza secondaria di primo grado];
- «è noiosa perché la nostra profe non sa spiegare bene» [terza secondaria di primo grado];
- «è una materia importante, ma devi essere portato (per la matematica). E io non lo sono» [terza secondaria di primo grado];
- «è come la lebbra» [seconda secondaria di secondo grado];
- «è il pane degli intellettuali» [seconda secondaria di secondo grado];
- «è una materia interessante ma credo che per riuscire bene bisogna essere portati» [seconda secondaria di secondo grado];
- «è un incubo da cui spero di svegliarmi presto» [seconda secondaria di secondo grado];
- «è una sfida (persa)» [seconda secondaria di secondo grado];
- «come abbracciare un cactus verde nel deserto» [seconda secondaria di secondo grado];
- «è difficile da capire, ma se la si capisce è fantastica» [seconda secondaria di secondo grado];
- «la matematica non si può imparare, se sei bravo ci riesci, se no no» [seconda secondaria di secondo grado];
- «fonte di grande stress ed eritemi» [quarta secondaria di secondo grado];
- «il mio incubo peggiore» [quarta secondaria di secondo grado];
- «un modo per allenare il mio cervello alla rapidità di ragionamento con i numeri» [quarta secondaria di secondo grado];
- «la fine di un amore» [quarta secondaria di secondo grado];
- «è la perfezione... a volte, però, incomprensibile» [quarta secondaria di secondo grado];
- «libertà e logica» [quarta secondaria di secondo grado].

3.2. Scelte didattiche

Per quanto concerne i risultati emersi dalle domande relative agli aspetti didattici, agli alunni di scuola secondaria di primo e secondo grado è stato richiesto di indicare quali fossero le metodologie didattiche principalmente utilizzate dai loro docenti di matematica. Lo studente poteva selezionare fino a tre opzioni tra le seguenti: lezione frontale, lavoro in laboratorio, gioco, dibattiti in classe, lavoro individuale, osservazione, lavori di gruppo.

I risultati emersi hanno portato alla luce uno scarso impiego, ma soprattutto una graduale diminuzione, nel corso degli anni scolastici, di attività coinvolgenti quali i lavori di gruppo, il laboratorio, il gioco, i dibattiti in classe, l'osservazione. La metodologia didattica prevalentemente utilizzata dai docenti sembra convergere negli anni verso la lezione di tipo frontale, sempre più presente dai dati rilevati nelle diverse classi, e in minor misura verso il «lavoro individuale».

Nella scuola secondaria di primo grado, infatti, la «lezione frontale» viene indicata dal 22,5% degli studenti, contro il 43,7% di coloro che la scelgono nella scuola secondaria di secondo grado. In entrambi gli ordini scolastici risulta la metodologia didattica prevalentemente utilizzata dagli insegnanti di matematica. Le risposte degli alunni, inoltre, mostrano come il «lavoro individuale», il quale viene indica-

to nella scuola secondaria di primo grado dal 14,6% di loro (quasi la stessa percentuale di coloro che indicano «lavori di gruppo», «dibattiti in classe» e «osservazione»), sia invece fortemente presente nella scuola secondaria di secondo grado.

Ai docenti coinvolti nell'indagine è stata posta la medesima domanda ed essi hanno confermato le tendenze espresse dagli studenti. La Figura 5 mostra come le risposte fornite dagli insegnanti di scuola primaria abbiano messo in luce un'eterogeneità nell'utilizzo delle diverse metodologie didattiche. Nei due ordini scolastici successivi, invece, si registra un maggiore impiego di alcune metodologie specifiche: nella scuola secondaria di primo grado prevalgono rispettivamente la «lezione frontale» e i «lavori di gruppo», mentre nella scuola secondaria di secondo grado la didattica converge sempre più verso la lezione di tipo frontale.

In un'ulteriore domanda del questionario è stato approfondito l'impiego del gioco nella didattica della matematica. Agli studenti è stato chiesto di attribuire un valore, su una scala da 0 a 10, rispetto a quanto ritenessero di giocare

in classe con questa disciplina. I dati emersi confermano i risultati precedenti. Alla scuola secondaria, indipendentemente se di primo o secondo grado, i valori medi sono molto bassi, tra 2,3 e 3,7 (Figura 6). Il crollo maggiore si registra nel passaggio dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado e il risultato meno elevato emerge proprio nella terza classe di tale ordine scolastico (2,3), ma la differenza con i valori della scuola secondaria di secondo grado resta minima.

Anche in questo caso gli insegnanti coinvolti nell'indagine hanno confermato la tendenza emersa dagli studenti. I docenti di scuola primaria esprimono un valore medio di 8,8, quelli di scuola secondaria di primo grado di 6,2 e, infine, nella scuola secondaria di secondo grado si registra un risultato pari a 5,2. Agli insegnanti, tuttavia, non è stato richiesto quanto giocassero in classe con la matematica, bensì quanto ritenessero importante tale approccio nella didattica della stessa. Questa minima differenza risulta fondamentale per comprendere come venga percepita sempre meno dai docenti la valenza del gioco nell'apprendimento della matematica. Essa, inoltre, consente

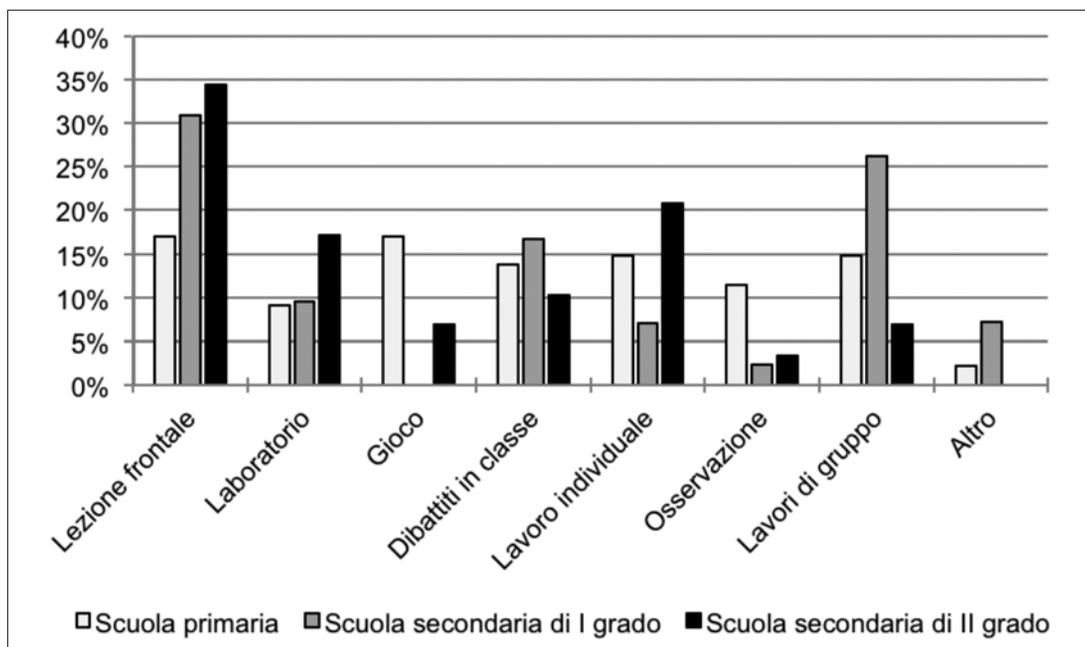


Fig. 5 Metodologie didattiche utilizzate dagli insegnanti nei tre ordini scolastici.

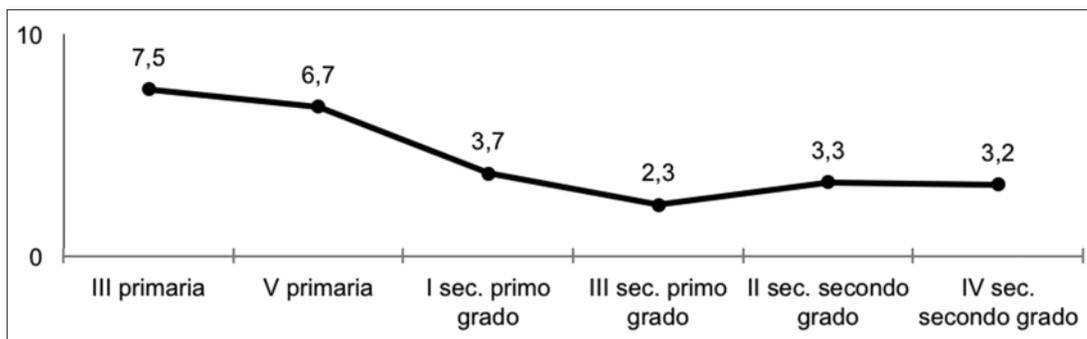


Fig. 6 Valori medi, su una scala compresa fra 0 e 10, relativi a quanto gli studenti percepiscano di giocare in classe con la matematica.

di riflettere sul fatto che gli insegnanti di scuola secondaria, anche qualora avessero l'occasione di affrontare alcuni argomenti matematici mediante un approccio ludico, non riterrebbero rilevante sfruttare appieno questo valido strumento per avvicinare gli studenti alla disciplina. Se i docenti di scuola secondaria coinvolti nell'indagine non fossero mai riusciti, per diverse ragioni, ad affrontare la matematica mediante il gioco, ma avessero ritenuto comunque questo mezzo molto importante, le loro risposte avrebbero dovuto fare registrare un risultato elevato. Questa domanda, infatti, si focalizza sull'importanza del gioco, non sul suo impiego.

3.3. Il rapporto emozionale tra gli insegnanti e la matematica

Gli insegnanti coinvolti nell'indagine hanno potuto definire il loro rapporto con la matematica, allo stesso modo in cui è stato richiesto agli studenti. Di seguito vengono riportate alcune delle frasi scelte dai docenti di matematica per definire il proprio rapporto con la disciplina che insegnano. Indipendentemente dall'ordine scolastico, alcune risposte confermano quanto afferma Zan:

[Alcuni insegnanti], in particolare quelli che non hanno una preparazione specifica, non amano la matematica, o comunque non condividono le emozioni positive che caratterizzano gli esperti: questa mancanza di emozioni positive viene trasmessa agli allievi, in genere in una fascia d'età estremamente delicata per le scelte future.

È possibile osservare, infatti, come in molti casi il docente dichiara di avere vissuto un rap-

porto particolarmente conflittuale e difficile con la matematica e di avere cambiato solo tardivamente l'opinione negativa che aveva di essa. Altri insegnanti, invece, vivono tale rapporto come una semplice professione.

«Può definire il suo rapporto con la matematica?»

- «se è facile amore. Se è difficile odio» [primaria];
- «vecchie amiche ritrovate o meglio nemiche che hanno fatto pace» [primaria];
- «odio/amore» [primaria];
- «ho sempre amato la materia» [primaria];
- «sarebbe bello se tutti fossero all'altezza del percorso didattico. A volte è molto difficile insegnarla» [primaria];
- «la matematica per me è scoperta, sfida, il "sale" per il cervello...» [primaria];
- «di stimolo alla scoperta e utilizzo della sua valenza pratica oltre che espressiva nelle diverse forme di arte creativa» [primaria];
- «la capacità di ragionare ed estendere e saper applicare il ragionamento in tutte le discipline e i campi del sapere» [primaria];
- «la matematica per me è il condimento della vita. La matematica per me è una scoperta ogni giorno» [primaria];
- «un grande libro giallo con tanti casi da risolvere» [primaria];
- «la matematica per me è una continua scoperta di possibili soluzioni» [primaria];

- «una scienza esatta e non si scappa!» [primaria];
- «la matematica per me è un gioco di scoperta utile e sperimentabile nella vita di tutti i giorni» [primaria];
- «l'insegnamento della matematica è stato un'assegnazione "d'ufficio" per motivi d'organizzazione scolastica, inizialmente accolta con molte riserve avendo la sottoscritta una formazione umanistico-letteraria. Ora, dopo tre anni di insegnamento di tale disciplina, posso dire che apprezzo la "linearità", l'applicazione in contenuti reali, la connessione logica dei contenuti» [primaria];
- «è stata una continua evoluzione: subita nella fase adolescenziale; amata e considerata parte della mia vita in fase adulta» [secondaria di primo grado];
- «la matematica è sempre stata importante: mi ha sempre divertito e appassionato» [secondaria di primo grado];
- «una continua sfida» [secondaria di primo grado];
- «è il mio piacevole lavoro» [secondaria di secondo grado];
- «insegnare è risolvere quesiti matematici mi da molta soddisfazione» [secondaria di secondo grado];
- «è il mio mestiere» [secondaria di secondo grado];
- «il mio rapporto con la matematica è buono: è la possibilità di approfondire un linguaggio universale, è la possibilità di fare ginnastica mentale, è la possibilità di aiutare qualcuno a comprendere anche argomenti difficili...» [secondaria di secondo grado];
- «sono molto interessato alla matematica non in quanto materia fine a se stessa bensì come strumento/linguaggio utilizzato in altri ambiti: tecnologia/scienza/economia, ecc.» [secondaria di secondo grado];
- «la matem. mi piace per la sua astrazione, per il suo rigore, per l'apertura mentale che può dare» [secondaria di secondo grado];
- «da studente l'ho subito e mi sono stufato. Avevo un sentimento emotivo negativo, poi c'è stato un continuo evolversi soprattutto dopo l'incontro con i maestri della didatti-

ca della disciplina (D'Amore et al.). Quindi, se inizialmente volevo riscattare la materia dalle parti noiose e ripetitive semplicemente eliminandole, dopo ho colto gli aspetti più piacevoli ed estetici che adesso mi divertono. Sono un lettore entusiasta e un creatore di attività laboratoriali per gli alunni. La professione del suo insegnamento mi diverte» [secondaria di secondo grado].

Alcuni docenti hanno indicato un vissuto complesso e molto articolato con la matematica, segno di quanto essa possa essere stata d'ostacolo anche per coloro che, dopo avere mutato negli anni la percezione di questa disciplina, si trovano oggi a insegnarla.

4. Discussione

I risultati della ricerca hanno portato alla luce aspetti molto interessanti relativamente al rapporto che gli studenti instaurano con la matematica nei diversi anni di studio. L'indagine ha messo in evidenza elementi che trovano pieno riscontro nello scenario educativo contemporaneo, i quali non solo sottolineano un disagio verso la matematica che va crescendo negli anni, ma rilevano anche un cambiamento metodologico nell'insegnamento della stessa.

Il difficile rapporto che intercorre tra gli studenti della scuola secondaria e la disciplina trova una forte corrispondenza proprio in relazione ai cambiamenti didattici, emersi sia dalle risposte degli alunni sia da quelle degli insegnanti. Tali cambiamenti, infatti, possono esercitare una notevole influenza sulla percezione degli studenti: l'approccio ludico, ad esempio, fortemente presente nella scuola primaria, tende a scomparire nel corso degli anni e la metodologia prevalentemente utilizzata dai docenti sembra convergere e focalizzarsi sulla lezione di tipo frontale.

Il rapporto emozionale tra gli alunni e questa disciplina, nei diversi aspetti indagati nella ricerca, inizia a incrinarsi, in alcuni casi, nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado, ma soprattutto nel

corso di quest'ultima. Come sottolineato da D'Amore e Giovannoni (1998, p. 18), «i valori minimi si raggiungono nel passaggio dalla scuola elementare alla scuola media e [...] divengono negativi proprio nella scuola media». Ciò non spiega, in ogni caso, come sia possibile che il semplice passaggio da un ciclo all'altro determini un crollo tanto nelle prestazioni quanto nell'interesse e nella propensione verso la disciplina. Tale deterioramento, inoltre, non si limita unicamente alla scuola secondaria di primo grado, ma peggiora, o comunque si mantiene negativamente stabile, nel corso del grado successivo. Gli studenti coinvolti nell'indagine confermano tale aspetto: essi hanno evidenziato che il periodo in cui è emersa l'avversione verso una disciplina scolastica è quello relativo alla scuola secondaria.

La coincidenza emersa tra il momento in cui inizia a incrinarsi il rapporto emozionale con la matematica e il momento in cui cambia l'approccio didattico nell'insegnamento consente di ipotizzare che la variabile che esercita la maggiore incidenza in questo processo sia rappresentata dalle scelte metodologiche e strategiche del docente. La matematica, infatti, quando è stata presentata in maniera corretta, non ha mai costituito un problema per nessuno (Imperiale, 1998). L'approccio didattico con il quale essa viene insegnata, tuttavia, risente fortemente della formazione ricevuta dal docente e tale variabile è diversa a seconda dell'ordine scolastico nell'ambito del quale un soggetto aspira a insegnare. Il percorso di studi che consente a uno studente, conclusa la scuola secondaria di secondo grado, di ambire a un ruolo di docenza, infatti, cambia in base alla scelta di insegnare nella scuola primaria o nella scuola secondaria.

4.1. Diventare insegnanti di matematica: ieri e oggi

Il tema della formazione dei docenti è stato avvertito in maniera sempre più decisiva in questi anni. Dal 2000, infatti, la didattica della matematica ha iniziato a occuparsi dell'epistemologia e della deontologia dell'insegnamento, della funzione del docente, della sua formazione, del

suo ruolo e delle sue convinzioni (D'Amore & Sbaragli, 2011).

Negli ultimi anni la normativa in materia di formazione degli insegnanti si è mantenuta piuttosto stabile per quanto concerne la scuola primaria, mentre ha subito maggiori modifiche per quanto riguarda la scuola secondaria. Coloro che intendono insegnare nella scuola primaria necessitano di un corso, in passato quadriennale a ciclo unico e oggi quinquennale a ciclo unico, in Scienze della Formazione Primaria, dove l'esame di laurea abilita all'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria e consente l'inserimento nelle graduatorie permanenti.

Per quanto riguarda, invece, la scuola secondaria di primo e secondo grado, fino all'anno accademico 2008-2009, coloro che intendevano insegnare in tali ordini dovevano avere conseguito una laurea triennale e una specialistica, della durata complessiva di cinque anni, e avere concluso la scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario (SSIS) della durata di due anni, la quale abilitava il soggetto a operare nelle istituzioni scolastiche. La normativa contenuta nell'articolo 64 del decreto legge del 25 giugno 2008, tuttavia, ha sospeso l'accesso a tali scuole fino all'adozione di regolamenti ministeriali mediante i quali accorpate le classi di concorso.

Dall'anno accademico 2008-2009 all'anno accademico 2010-2011 le università hanno dovuto sostituire le lauree specialistiche con quelle magistrali, al fine di «assicurare agli studenti una solida preparazione sia nelle discipline di base, ove previste, che in quelle caratterizzanti» (www.miur.it, 2007) e la SSIS, di durata biennale, è stata sostituita da un anno di Tirocinio Formativo Attivo-TFA (www.miur.it, 2010).

Dalle diverse normative emerge con forza la volontà di non commettere gli errori del passato e di istruire il soggetto sia sul versante del «sapere» che su quello del «sapere insegnare», senza ricadere in una mera formazione disciplinare. Questo presupposto, tuttavia, non viene realizzato nella prassi: ciò che è stato cambiato nei corsi di laurea è sostanzialmente la denominazione, da laurea specialistica a laurea magi-

strale, mentre le offerte formative sono rimaste invariate, così come resta immutato il nodo centrale della formazione iniziale dei futuri docenti di scuola secondaria. Le conoscenze fornite a questi soggetti restano di natura disciplinare, ancorate al sapere, mentre quelle didattiche vengono relegate e delegate unicamente al solo anno di TFA. Se con due anni di SSIS, tuttavia, non sono emersi risultati positivi, sarà difficile che ciò possa accadere promuovendo un percorso annuale come quello del Tirocinio Formativo Attivo. L'insegnante di matematica, infatti, dovrebbe essere in grado di operare una trasposizione didattica della disciplina appresa, cioè dovrebbe riuscire a adattarla all'età del soggetto che apprende, evitandone una mera riproposizione, come ricordano Brousseau e D'Amore:

In ogni livello scolastico, la matematica che può essere insegnata è una trasposizione della matematica conosciuta, quanto più il livello scolastico è basso, tanto più essa se ne differenzia. (Brousseau, 2000, pp. 41-42)

[Tale trasposizione viene] intesa come il lavoro di adattamento, di trasformazione del sapere in oggetto di insegnamento, in funzione del luogo, del pubblico e delle finalità didattiche, che ci si pone. [...] La trasposizione didattica consiste nell'estrarre un elemento di sapere dal suo contesto (universitario, sociale, eccetera) per ricontestualizzarlo nel contesto sempre singolare, sempre unico, della propria classe. [...] È ovvio che tale ricontestualizzazione non ridà alla nozione il suo modo di esistenza originale all'interno del sapere, né storico, né altro [...]. (D'Amore, 2001, pp. 75-78)

Le competenze didattiche acquisite da un soggetto durante il periodo di Tirocinio Formativo Attivo, tuttavia, potrebbero dissiparsi in breve tempo, in quanto il docente potrebbe conformare il proprio insegnamento a ciò che più conosce, ossia al sapere acquisito nel corso di cinque lunghi anni di studio.

4.2. Altre variabili

La formazione dei docenti è solo una delle tante variabili che influenzano l'apprendimento matematico degli studenti e il rapporto che essi instaurano con questa disciplina. Sarebbe superficiale individuarla come l'unica possibile causa del problema (Fandiño Pinilla, 2010). Tra le altre possibili concause si potrebbe in-

dividuare il problema negli studenti delle nuove generazioni, i quali non sono più in grado di concentrarsi abbastanza (Odifreddi, 2010). Un'altra variabile è sicuramente rappresentata dall'adolescenza, come periodo chiave nella vita di qualsiasi studente nel quale emergono con maggiore frequenza le difficoltà scolastiche, con la presa di distanza dalla scuola e con la diminuzione della motivazione a imparare (Maggiolini, 1996). È necessario inoltre tenere in considerazione l'epistemologia matematica, la quale porta il sapere a un livello sempre più astratto e sequenziale nel corso dell'apprendimento e richiede allo studente conoscenze e abilità strettamente connesse tra loro (Butterworth, 1999). Nella storia della matematica, inoltre, vi sono concetti, come ad esempio l'oggetto matematico zero, che si sono evoluti con difficoltà e possono rappresentare ostacoli di natura epistemologica per colui che apprende (D'Amore et al., 2008). Lo studente, infine, potrebbe incontrare notevoli difficoltà nella scuola secondaria a causa di un momento di rottura nel passaggio da un ciclo all'altro, da una situazione di eccessivo sostegno nella scuola primaria a una di maggiore indipendenza nei successivi ordini scolastici (Brophy, 2003).

5. Conclusioni

L'importanza del legame tra il vissuto emotivo degli studenti e la loro motivazione nell'apprendimento della matematica è ampiamente riconosciuta da ricerche nazionali e internazionali. La costruzione del sapere matematico a scuola è un processo in cui le capacità cognitive vengono costantemente influenzate dalle variabili individuali dell'alunno: le cose in cui crede e a cui tende sono l'input dei suoi sentimenti, incrocio tra le emozioni, gli stati d'animo e i valori dell'alunno (Ianes, 2007). L'elemento cognitivo-motivazionale è fortemente contaminato dal vissuto emotivo dello studente, che condiziona tanto la percezione del rapporto con la disciplina di studio, quanto la motivazione del soggetto nell'apprenderla. Tale rapporto, tuttavia, risulta piuttosto complesso durante gli anni di scola-

rizzazione e, sebbene questo non indichi una stretta correlazione tra il legame che lo studente instaura con la matematica e i risultati che egli consegue in essa, le continue prestazioni negative degli studenti italiani portano alla luce la necessità di adottare con urgenza misure concrete, atte a migliorare una situazione che, per quanto molto diffusa, permane da troppo tempo (Zan, 2008).

Il processo di apprendimento è influenzato da un'infinità di variabili, ma al fine di favorire un rapporto emotivo armonico tra gli studenti e la matematica durante l'intero percorso di studio è necessario intervenire in maniera precisa ed efficace, individuando gli aspetti realisticamente modificabili.

Rispetto alle variabili sopra indicate, risulta chiaro come su molte di esse sia estremamente difficile intervenire: l'adolescenza è una fase complessa della vita che ciascun individuo è chiamato ad affrontare; la scarsa concentrazione emersa nelle nuove generazioni rispetto alle modalità di apprendimento è anch'essa una situazione che concede limitati margini di cambiamento, in quanto, come ricorda Bauman (2009, p. 9), «viviamo in un'epoca in cui "attendere" è diventata una parola oscena. [...] la parola che preferiamo è ormai l'aggettivo "istantaneo"».

Per quanto concerne l'epistemologia matematica, essa non potrebbe, ma soprattutto non dovrebbe essere alterata, modificata e semplificata, in quanto è fondamentale che venga appresa nei suoi statuti, in tutte le sue forme e nei suoi nuclei fondanti, nonostante alcune dimensioni risultino di più facile approccio rispetto ad altre.

Come sottolinea Di Martino (2002), «far piacere la matematica» non significa insegnare solamente ciò che gli studenti preferiscono, eliminando i contenuti che causano reazioni negative, ma sviluppare un atteggiamento positivo, rispettandone l'epistemologia. La difficoltà derivante dal passaggio dei cicli, infine, è stata oggetto di molteplici discussioni e di specifici interventi legislativi, ma questo non ha condotto a incisivi cambiamenti.

Una delle variabili realisticamente modificabili, pertanto, è la professionalità docente, aspetto

che mostra un ampio margine di miglioramento e che consente, più di altre, di intervenire in maniera concreta ed efficace. La scuola secondaria mette gli studenti di fronte a un maggiore controllo dell'insegnante, a una relazione tra i due meno personale e positiva e all'impiego di metodologie didattiche maggiormente passive, come può essere la lezione frontale (Brophy, 2003); a questa situazione vengono a sommarsi difficoltà quali il periodo di cambiamento vissuto dagli studenti nel corso dell'adolescenza, la minore possibilità di giocare concretamente con alcuni oggetti matematici, il passaggio da un ciclo all'altro e tutti quei fattori legati a cause che non consentono un ampio margine di intervento. Per tali ragioni, risulta ancora più opportuno e necessario offrire al docente una valida formazione, che gli consenta di affrontare una realtà scolastica così complessa.

Il triangolo della didattica pone ai tre vertici l'allievo, il sapere e il docente e quest'ultimo ha un ruolo fondamentale di mediazione, in quanto ha il compito di trasformare il sapere e renderlo accessibile allo studente che ha di fronte (D'Amore, 2001). Risulta necessario intervenire sulle competenze dell'insegnante, proprio perché il suo ruolo è diverso rispetto al passato: da depositario/trasmittitore di conoscenze è oggi chiamato a ideare, organizzare e stimolare attività che consentano agli studenti di costruirsi la propria conoscenza (Arrigo, 2003). In questo modo è possibile favorire un solido apprendimento degli allievi e un rapporto emozionale armonico con la matematica, positivo durante l'intero percorso di istruzione.

Intervenire sulla formazione è possibile, ma è necessario ripensare il percorso formativo tenendo sempre in considerazione il connubio tra «disciplina», «didattica della disciplina» e «didattica generale», fornendo insegnamenti su tutti e tre i versanti già all'interno dei corsi di laurea. Tale formazione, poi, dovrà essere costantemente aggiornata in itinere, in modo da integrare concretamente le conoscenze e le competenze disciplinari con quelle relative alle modalità di insegnamento, grazie alle quali il docente si attiva come mediatore tra lo studente e la matematica.

BIBLIOGRAFIA

- Arrigo, G. (2003). Matematica e formazione del pensiero. In B. D'Amore, & S. Sbaragli (a cura di), *La didattica della matematica in aula* (Vol. 17) (pp. 3-16). Bologna: Pitagora.
- Bauman, Z. (2009). *L'arte della vita*. Roma: Laterza.
- Brophy, J.E. (2003). *Motivare gli studenti ad apprendere*. Roma: LAS.
- Brousseau, G. (2000). L'insegnamento della matematica nella scuola dell'obbligo: Micro e Macro-Didattica. In B. D'Amore (a cura di), *Didattica della matematica nel III millennio* (Vol. 14) (pp. 37-61). Bologna: Pitagora.
- Butterworth, B. (1999). *Intelligenza matematica*. Milano: Rizzoli.
- D'Amore, B. (2001). *Didattica della matematica*. Bologna: Pitagora.
- D'Amore B. (2010). Perché la matematica? *La vita scolastica*, 64 (18), 14.
- D'Amore, B., & Giovannoni, L. (1998). Coinvolgere gli allievi nella costruzione del sapere matematico. Un'esperienza didattica nella scuola media. In I. Aschieri, M. Pertichino, P. Sandri, & P. Vighi (a cura di), *Matematica e affettività. Chi ha paura della matematica?* (Vol. 7) (pp. 15-19). Bologna: Pitagora.
- D'Amore, B., & Sbaragli, S. (2011). *Principi di base di didattica della matematica*. Bologna: Pitagora.
- D'Amore, B., Fandiño Pinilla, M.I., Marazzani, I., & Sbaragli, S. (2008). *La didattica e le difficoltà in matematica*. Trento: Erickson.
- Di Martino, P. (2002). Alcune riflessioni critiche sulla definizione di atteggiamento nei confronti della matematica. In N. Malara, C. Marchini, G. Navarra, & R. Tortora (a cura di), *Processi didattici innovativi per la matematica nella scuola dell'obbligo* (pp. 71-81). Bologna: Pitagora.
- Evans, D. (2004). *Emozioni. La scienza del sentimento*. Bari: Laterza.
- Fandiño Pinilla, M.I. (2010). Valutare un apprendimento. *La vita scolastica*, 64 (18), 19-21.
- Goleman, D. (1998). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Ianes, D. (2007). *Educare all'affettività. A scuola di emozioni, stati d'animo e sentimenti*. Trento: Erickson.
- Imperiale, R. (1998). Chi ha paura della matematica? Io... o forse no. In I. Aschieri, M. Pertichino, P. Sandri, & P. Vighi (a cura di), *Matematica e affettività. Chi ha paura della matematica?* (Vol. 7) (pp. 87-94). Bologna: Pitagora.
- INVALSI. (2010). *Primi risultati di PISA 2009*. Disponibile su: http://www.invalsi.it/invalsi/ri/Pisa2009/documenti/PISA2009_Primi_risultati.pdf [Accesso 28.06.13].
- INVALSI. (2011). *Le prove INVALSI 2011: prime valutazioni (Sintesi)*. Disponibile su: http://www.invalsi.it/snv1011/documenti/prove_invalsi_2011_prime_valutazioni_sintesi.pdf [Accesso 28.06.13].
- Maggiolini, A. (1996). *Mal di scuola: ragioni affettive dell'insuccesso scolastico*. Milano: Unicopli.
- MIUR. (2007). *Determinazione delle classi di laurea magistrale*. Disponibile su: <http://attiministeriali.miur.it/anno-2007/marzo/dm-16032007.aspx> [Accesso 28.06.13].
- MIUR. (2010). *Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado*. Disponibile su: http://www.miur.it/Documenti/universita/Offerta_formativa/Formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/DM_10_092010_n.249.pdf [Accesso 28.06.13].
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & Foy, P. (2005). *TIMSS & PIRLS International Study Center*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & Foy, P. (2008). *TIMSS & PIRLS International Study Center*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- OCSE. (2004). *Executive summary*. Paris: OCSE Publications.
- OCSE. (2010). *PISA 2009 results: What students know and can do*. Paris: OCSE Publications.
- Odifreddi, P. (2010). Ragione e logica. *La vita scolastica*, 64 (18), 22-25.
- Roncoroni, A.M. (2007). L'insegnamento della matematica nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di 1° grado: continuità o rottura? In D. Lucangeli (a cura di), *Difficoltà in matematica* (Vol. 4) (pp. 61-88). Trento: Erickson.
- Siniscalco, M.T. (2006). *OCSE PISA 2003*. Milano: FrancoAngeli.
- Tuffanelli, L. (2006). *Le diversità degli alunni*. Trento: Erickson.
- Zan, R. (2001). Ostacoli affettivi nell'insegnamento/apprendimento della Matematica: Riflessioni da parte dell'allievo. In G. Callegarin (a cura di), *La matematica è difficile?* (pp. 1-16). Bologna: Pitagora.
- Zan, R. (2007). *Difficoltà in matematica: osservare, interpretare, intervenire*. Milano: Springer Italia.
- Zan, R. (2008). *Matematica: un problema da risolvere*. Azzano San Paolo, BG: Junior.

IL LIBRO COME OGGETTO E LA LETTURA COME PRATICA RITUALE SITUATA

Chiara Bassetti

*Consiglio Nazionale delle Ricerche-CNR,
Università di Trento, Italia*

PER CHIEDERE NOTIZIE O SCAMBIARE OPINIONI SU QUESTO ARTICOLO, L'AUTRICE PUÒ ESSERE CONTATTATA AI SEGUENTI INDIRIZZI:

Istituto di Scienze e Tecnologie Cognitive
CNR – Consiglio Nazionale delle Ricerche
Via alla Cascata 56/c
38123 Trento (Italy)
E-mail: chiara.bassetti@loa.istc.cnr.it

Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale
Università di Trento
Via Verdi 26
38122 Trento (Italy)
E-mail: chiara.bassetti@unitn.it

ABSTRACT

This article regards the book as an object of/an object in a sensitive world, open as much to our perception as to our manipulation, and it considers reading and, in particular, «recreational reading» as a social, situated, ritual practice belonging to a phenomenal field. Starting with its key elements and with the social, material and ritualistic conditions involved in its enactment, with how it is framed and what meaning it is given, the article presents an analysis of a practice, reading, and of the way it is passed on socially and taught, especially in schools.

Keywords: Didactics of reading – Lived experience – Book-object – Situated ritual practice – Secondary school

ESTRATTO

Sulla base di una ricerca condotta con studenti e insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado, l'articolo guarda al libro come oggetto del/nel mondo sensibile, aperto tanto alla nostra percezione quanto alla nostra manipolazione, e considera la lettura, in particolare quella «di svago», quale pratica sociale, rituale e situata all'interno di un campo fenomenico. A partire dai suoi elementi costitutivi, dalle sue condizioni sociali, materiali e rituali di messa in atto, dalle rappresentazioni e dai processi di significazione che la investono, l'articolo presenta l'analisi di una pratica, la lettura, e della sua trasmissione sociale, in particolare all'interno della scuola.

Parole chiave: Didattica della Lettura – Esperienza vissuta – Oggetto-libro – Pratica rituale situata – Scuola secondaria di secondo grado

A distanza di anni ricordiamo distintamente le sensazioni che gli elementi fisici di un libro favorito ci hanno dato, i caratteri tipografici, la rilegatura, le illustrazioni e così via. Com'è facile localizzare l'epoca e il luogo di una prima lettura [...]. Queste letture costituiscono decisamente degli «eventi» nella nostra vita.

Henry Miller, *I libri della mia vita*

1. Introduzione

Il libro rappresenta uno strumento fondamentale nei processi educativi e di apprendimento. Raramente, tuttavia, esso viene analizzato a partire dalla sua dimensione socio-materiale ed esperienziale. La lettura, parimenti, viene spesso considerata un'attività in un certo qual modo neutra a livello di esperienza vissuta, un'attività il cui nucleo è costituito dalla comprensione (memorizzazione, rielaborazione, ecc.) dei contenuti proposizionali del testo. Benché questa sia certamente una delle funzioni che la nostra società ha assegnato al libro, soprattutto in ambito educativo, ritengo importante considerare molti altri aspetti che il libro e il/i suo/i uso/i chiama/no in causa, aspetti di cui sia gli adulti che gli adolescenti paiono tenere conto.

Più in particolare, l'articolo persegue queste finalità:

- guardare al libro come oggetto del/nel mondo sensibile, aperto tanto alla nostra percezione quanto alla nostra manipolazione, così come alla circolazione e allo scambio;
- considerare la — o, meglio, una determinata forma di — lettura quale pratica sociale, rituale e situata all'interno di un campo fenomenico.

Per quanto concerne il primo aspetto, condivido la posizione di Umberto Eco quando afferma che i libri

possono esser presi in mano, anche a letto, anche in barca, anche dove non ci sono spine elettriche, anche dove e quando qualsiasi batteria si è scaricata, possono essere sottolineati, sopportano orecchie e segnalibri, possono essere lasciati cadere per terra o abbandonati aperti sul petto o sulle ginocchia quando ci prende il sonno, stanno in tasca, si sciupano, assumono una fisionomia individuale a seconda dell'intensità e regolarità delle nostre letture, ci ricordano (se ci appaiono

troppo freschi e intonsi) che non li abbiamo ancora letti. (Eco, 2000, pp. 155-156)

Riguardo al secondo aspetto, l'analisi proposta si basa su un approccio fenomenologico (Merleau-Ponty, 1942; 1945), etnometodologico (e.g. Garfinkel, 1967; 2002) e di matrice goffmaniana (e.g. Goffman, 1955; 1959) all'interazione e alla vita quotidiana; all'esperienza vissuta che la costituisce; al *praticare* e al modo in cui lo si apprende e lo si trasmette.

A partire dai suoi elementi costitutivi, dalle sue condizioni sociali, materiali e rituali di messa in atto, dalle rappresentazioni e dai processi di significazione che la investono, quanto segue si propone quale analisi di una pratica, la lettura, e della sua trasmissione sociale — in particolare del suo insegnamento all'interno della scuola secondaria di secondo grado.

Occorre precisare che dobbiamo parlare di *pratiche* di lettura al « plurale » e che quanto segue, in particolare la seconda parte, si concentra su una di queste: quella che prende la forma di piacere, svago e intrattenimento; quella il cui contraltare, in un sistema di classificazione che ha a che fare con la teleologia della lettura, con le motivazioni e le aspettative che la investono, è costituito dal leggere quale obbligo, studio/lavoro, attività strumentale.¹ In questo senso, nella seconda parte dell'articolo, il libro non viene più semplicemente analizzato quale oggetto materiale, aperto alla nostra percezione e azione, ma anche — come suggerisce la citazione di Miller in apertura — quale *oggetto* di una specifica pratica a cui si viene socializzati.

Farsi oggetto di tale pratica significa anche, per il libro, farsi indispensabile e insostituibile. Infatti, un'analisi di quella che potremmo definire la socio-materialità del leggere e del ruolo del libro per la lettura quale pratica situata costituisce, a mio giudizio, un primo passo per tentare di rispondere — in modo più sociologico che cognitivista — a una domanda piuttosto attuale, quella relativa alla scarsa diffusione e al limitato successo dell'e-book, quantomeno

¹ Escarpit (1958) traccia una simile distinzione tra lettura «funzionale» e «letteraria».

in Italia.² È questa, altresì, la ragione per cui ho scelto di concentrarmi sulla lettura quale svago e intrattenimento: essa fa emergere con maggiore chiarezza gli aspetti sociali, rituali ed esperienziali, più che quelli strettamente cognitivi, del leggere.

Dopo avere brevemente descritto la ricerca su cui si fonda, l'articolo si focalizza sull'analisi dei dati empirici, suddividendosi in due parti principali: la prima considera il libro come oggetto, della percezione e dell'esperienza, da un lato, e di pratiche d'uso, dall'altro; la seconda parte è dedicata all'analisi di una specifica pratica sociale, la lettura di svago, come pratica rituale situata e al modo in cui questa viene socialmente trasmessa.

1.1. La ricerca

Il materiale empirico su cui si basa l'analisi deriva dalla ricerca che ho condotto tra il 2011 e il 2012 sulle pratiche di lettura degli adolescenti, con particolare riferimento al più ampio panorama dei loro consumi culturali e al ruolo svolto dalla scuola. Il territorio indagato è quello della provincia di Trento. Al di là di una ricognizione dei dati Istat e Censis,³ il materiale empirico raccolto e analizzato consiste in quanto segue:

- Una serie di interviste in profondità (n = 41) con:
 - insegnanti (n = 28) di lingua e letteratura italiana di 20 differenti istituti secondari superiori della provincia diversi per tipologia (licei, tecnici, professionali) e per collocazione territoriale (centri urbani e rurali);⁴

² L'utenza, comunque bassa, ha per giunta registrato un trend calante, che pare avere invertito la propria direzione solo di recente, senza tuttavia registrare né un boom, né un reale incremento nel lungo periodo. I lettori e le lettrici di e-book, infatti, sono passati dal 2,9% della popolazione del 2007, al 2,4% del 2009, all'1,7% del 2011 (Censis, 2009; 2011). Nel 2012 c'è stato un incremento dei lettori degli e-book dell'1% rispetto al 2011 e l'utenza si è attestata intorno al 2,7% (Censis, 2012): risulta quindi anch'essa aumentata, per quanto sia rimasta inferiore alla percentuale registrata cinque anni prima.

³ Istat (2007; 2010), Censis (2009; 2011; 2012).

⁴ Nello specifico, sono stati coinvolti 12 docenti di liceo,

- bibliotecari/e (n = 13) che operano sul territorio considerato in diverse sedi del Sistema Bibliotecario Trentino (SBT), con preferenza per coloro che si occupano di promozione della lettura e/o delle sezioni dedicate a giovani lettori e lettrici.

- Una serie di *focus group* (n = 13) con studenti e studentesse di diverse scuole secondarie di secondo grado del territorio provinciale.⁵

Il presente articolo, che si concentra sul mondo della scuola secondaria di secondo grado, propone riflessioni basate sull'analisi delle interviste con insegnanti e dei focus group con studenti e studentesse.

2. L'oggetto-libro e il suo insegnamento

Il libro è un manufatto che si offre alla nostra percezione, che ha un odore, un colore, un peso, una dimensione e così via. Esso si presenta, inoltre, come oggetto sul quale è possibile agire, e che si può quindi manipolare, trasportare e modificare, sottolineando parti di testo, scrivendo sui margini, piegando le pagine, aprendolo e riaprendolo nello stesso punto, lasciandovi sopra le tracce della nostra pelle... È attraverso queste pratiche d'uso che il libro si riveste di ulteriori significati, fino ad acquisire talvolta quell'aspetto «vissuto» che va a costituire un'altra delle sue caratteristiche estetiche, sensibili e percettibili. Il libro cartaceo, inoltre, emerge quale oggetto principe di quella pratica rituale situata che verrà analizzata nella sezione «La lettura (di svago) come pratica sociale e il suo insegnamento».

di cui 7 con collocazione urbana e 5 rurale; 8 insegnanti di istituto tecnico, di cui 4 situati in città e 4 in valle; 8 docenti di istituto professionale, di cui 5 in contesto urbano e 3 in contesto rurale.

⁵ Gli istituti coinvolti sono 8 e variano sia per tipo che per collocazione territoriale. In tutto, 49 tra studenti e studentesse hanno attivamente partecipato alla ricerca. Anche gli indirizzi di studi dei partecipanti variano: dai diversi indirizzi liceali (scienze umane o sociali, linguistico, ecc.), a quelli tecnici (ad esempio geometra, finanza e marketing, turismo), a quelli professionali, compresi i Centri di Formazione Professionale (CFP).

2.1. Il libro come oggetto dell'esperienza

Una delle cosiddette attività-stimolo proposte durante i *focus group* consiste nella produzione di una breve descrizione fisica e sensoriale di alcuni libri. Più in particolare, ho chiesto a studenti e studentesse di fornire una breve descrizione (2 righe al massimo o 3-5 aggettivi) di 3 o 4 libri scelti a piacimento tra i 6 portati dalla sottoscritta. I libri erano diversi per genere (dal romanzo, alla graphic novel, alla guida turistica); per dimensione e formato (dal «mattoncino» enciclopedico al tascabile di narrativa); per rilegatura e copertina (dal cartoncino alla pelle decorata), e così via.⁶

Ciascun partecipante prendeva via via un libro dopo l'altro, dal piccolo mucchio al centro del tavolo o dalle mani di una compagna, e ne riportava una breve descrizione sul foglio che aveva davanti. Dopo circa 10-15 minuti, il focus attentivo del gruppo tornava a essere unico e condiviso: veniva esaminato un volume alla volta, con la sottoscritta che raccoglieva alla lavagna le descrizioni che gli studenti leggevano, commentavano e discutevano. L'analisi — volta a comprendere le caratteristiche salienti del libro agli occhi dei partecipanti, i sistemi di classificazione che le ordinano e, infine, la loro connessione con il lavoro di costruzione e presentazione identitaria — è stata svolta *a)* per ciascun focus, *sia i)* per libro che *ii)* per partecipante e, aggregando i partecipanti dei diversi gruppi, *b)* per libro. La Tabella 1 riporta una sintesi dell'analisi relativa alla suddetta attività.

Ciò che mi interessa maggiormente sottolineare è che non sono molte le proprietà *puramente* tangibili (ad esempio, «pagine spesse», «vec-

chio») individuate dalle studentesse e dagli studenti: la maggior parte degli aspetti materiali del libro (dimensioni del volume e del carattere, presenza di immagini e di colore, spessore, rigidità, colore e altre caratteristiche della copertina, ecc.), seppur rilevati, vengono (tacitamente) inquadrati come indicatori, marcatori, *segnali* di qualcos'altro. Un qualcos'altro che è strettamente connesso alla dimensione esperienziale del soggetto e rilevante per la sua potenziale interazione con l'oggetto-libro.

In altre parole, la descrizione che viene fornita è costruita in base all'esperienza, sia personale che social(ment)e (proiettata), del soggetto. Non solo, quindi, il *libro in sé*, nella sua dimensione materiale, tangibile, ma anche — e, se non a livello analitico, inseparabilmente — il libro nella sua dimensione esperienziale, sia questa vissuta in prima persona, il *libro per me* (ad esempio, mi attira o no, ho voglia di leggerlo o no) e/o proiettata, il *libro per altri* (ad esempio, leggibilità, portabilità).

Ciò non stupisce se pensiamo che il libro viene «insegnato» in questo modo a scuola. Come emerge dalla testimonianza di un docente, infatti:

Parto da zero perché loro sono zero quando arrivano, come conoscenza del libro, proprio come oggetto. Davvero! Se gli chiedo: «ma conoscete il riassunto, le notizie sull'autore, la quarta di copertina?», mi guardano come se stessi parlando di uno strano manufatto alieno! [U, LC⁷]

Quella che potremmo definire la *didattica dell'oggetto-libro* è volta, sin dal suo inizio, alla presentazione del libro come manufatto e all'insegnamento della capacità di trarre, a partire dalle proprietà materiali di tale manufatto, informazioni riguardanti caratteristiche rilevanti per i/il soggetti/o nel suo/loro inter/agire col libro, caratteristiche che possono dis/con-

⁶ Più specificamente, i libri erano i seguenti: la graphic novel di grandi dimensioni *Watchman* (Moore & Gibbons); il romanzo tascabile *Pane e tempesta* (Benni); la guida turistica in lingua inglese *Los Angeles and Southern California* (Schulte-Peevers, Balfour & Bender); la corposa e compatta *Enciclopedia Garzanti di Filosofia*; il libro di immagini *Pictoplasma: The character encyclopaedia* (Thaler & Denicke), rilegato in pelle nera decorata; il volume, di grande formato e ricco d'illustrazioni, dedicato all'omonimo film e al suo *making-of*, *The Lord of the Rings Sketchbook* (Lee). I riferimenti completi delle suddette pubblicazioni sono riportati nella bibliografia finale.

⁷ In questo e tutti gli stralci d'intervista che seguono, la prima lettera indica il sesso dell'intervistato/a (D = donna, U = uomo), mentre quelle dopo la virgola indicano il tipo (L = liceo, T = tecnico, P = professionale) e la collocazione territoriale (C = città, V = valle) dell'istituto in cui l'intervistato/a insegna. Per esigenze redazionali, allo scopo di salvaguardare la leggibilità del testo, in fase di editing sono state apportate alcune modifiche alle trascrizioni delle interviste.

TABELLA I

Sintesi analitica delle attività di descrizione del libro svolte durante i focus group

Dimensione materiale		Dimensione esperienziale	
	Libro in sé	Libro per altri e/o Libro per me	
Che cos'è: tipo/genere	Ad esempio «è una guida turistica», «è un libro di fantasia», «si vede subito che è un'enciclopedia», «è un fumetto», «è un racconto», «fantasy»	Utilità/adequatezza: libro per chi/cosa? Ad esempio «libro per ragazzi», «serio», «per bambini», «culturale», «scientifico», «utile», «artistico»	Mi interessa o no/mi può servire o no Ad esempio «interessante», «se devo andarci...», «tipologia di libro poco interessante»
Cosa contiene:	Ad esempio «ricco di informazioni», «cartine geografiche», «vignette», «illustrato», «molti dialoghi»	(Mi) attira o no Ad esempio «immagini che accattivano», «brutti colori», «divertente», «immagini divertenti», «bei disegni», «belle figure all'interno», «interno simpatico», «immagini senza senso (per me)»	
presenza/assenza colore	Ad esempio «per nulla colorato», «bianco e nero con poche pagine colorate»		
presenza/assenza immagini	Ad esempio «ricco di immagini», «poche figure», «figure ben definite»		
assenza/scarsità testo scritto	Ad esempio «poco di scritto», «no scritte», «poche parole»		
Copertina:	Ad esempio «doppia copertina»	(Mi) attira/ispira o no	
colore	Ad esempio «azzurro», «colori scuri», «nera», «colori vivaci», «rossa»	Ad esempio «non trasmette nulla», «non attira», «bella copertina», «copertina interessante», «copertina colorata che attira», «invitante»	
rigidità/spessore	Ad esempio «morbida», «rigida», «spessa»	Indicatività riguardo a Cos'è/Cosa contiene => (Mi) attira o no	
materiale	Ad esempio «di pelle», «esterno di carta»	Ad esempio «copertina nera e spessa ma non noioso», «copertina di fantascienza, quindi non m'ispira», «esterno triste, interno simpatico», «ambigua»	
decorazione, immagine/i	Ad esempio «incisa», «scritte in rilievo», «fantasiosa», «immagine che dà l'idea di estate e vacanza»		
Titolo	/	Indicatività Ad esempio «slegato da copertina»	(Mi) attira o no Ad esempio «mi ispira», «brutto»
Pagine: tipo carta, dimensioni	Ad esempio «spesse», «lucide», «liscie», «sottili», «leggere», «larghe»	/	/
Numero pagine	Ad esempio «tante pagine», «molte pagine»	Lunghezza Ad esempio «lungo», «lunghezza media»	Ho voglia/tempo di leggerlo o no Ad esempio «troppe pagine»
Carattere (dimensione del)	Ad esempio «caratteri piccoli», «carattere normale»	Leggibilità Ad esempio «buoni caratteri», «caratteri troppo piccoli»	
Dimensioni: larghezza/altezza	Ad esempio «compatto», «mattone» Ad esempio «medie dimensioni», «largo»	Portabilità, praticità Ad esempio «maneggevole», «da borsetta», «ingombrante»	Ho voglia/tempo di leggerlo o no Ad esempio «troppo spesso»
spessore	Ad esempio «poco spesso»		
Peso	Ad esempio «pesante», «leggero»	Portabilità, praticità (riferimento vago)	
Aspetto (non) «vissuto»	Ad esempio «sembra nuovo», «vecchio», «vecchiotto», «usurato»	/	/
Lingua (solo se non ita.)	Ad esempio «in inglese»	«lingua non italiana»	«(non) mi piace perché in inglese»
Scrittura, odore, prezzo	«scritto semplice, comprensibile», «odore sgradevole», «costa troppo» (UNICI)		

fermare certe aspettative e invogliare o meno a leggerlo. Questo, com'è possibile notare dai seguenti estratti, prende spesso connotazioni relative al tempo e/o all'impegno che la lettura richiederebbe o richiederà; tale aspetto, tuttavia, è anche posto in relazione con questioni relative a *che cos'è* e *per chi* è un libro:

La materialità, soprattutto all'inizio... La prima cosa che ti chiedono è: «ma quanto è lungo?» [ride]. Allora il vederlo, il prenderlo in mano, il vedere la misura del carattere, il rendersi conto che magari dal titolo sembra chissà cosa ma invece è... breve, o è scritto grande... [D, TV]

[...] lo porto libri, glieli porto proprio fisicamente e glieli piazco lì, e se li girano, se li sfogliano... anche per vedere che magari ci sono anche libri che sono piccoli [ride], di poche pagine, ma non sono per bambini... un racconto, Dostoevskij ad esempio. [U, LC]

Tali questioni concernono le motivazioni alla lettura, la sua teleologia, e conseguentemente assumono sfumature differenti nel caso, ad esempio, degli istituti tecnici — dove può essere importante sottolineare che il libro non è «chissà cosa» — e dei licei — dove, invece, può fungere da sprone (quantomeno nell'opinione dei docenti) il fatto che si tratti dell'opera di «un classico della letteratura» come Dostoevskij.

2.2. Il libro come oggetto di pratiche d'uso (possibili)

Essendo il libro non solo un oggetto *del* mondo, un oggetto dunque che si dà all'esperienza, ma anche un oggetto *nel* mondo, un oggetto d'uso, occorre considerare come la sua futura circolazione — le mani in cui si prevede finirà, potremmo dire — ponga dei vincoli alle sue pratiche d'uso, al modo in cui (non) lo si manipola e modifica, all'esperienza stessa, quindi, che di esso si fa.

Se a volte un libro che non ci aspettavamo di condividere può finire per parlare di noi al di là della nostra volontà e intenzione,⁸ altre volte risulta davvero difficile non lasciare tracce della nostra lettura su un volume (che magari

vogliamo studiare) preso in prestito in biblioteca o da un collega. Conseguentemente, come emerge altresì dalle parole di un intervistato:

Il libro è mio, deve essere fisicamente mio... [U, PC]

La necessità, affermata dai più, di possesso — rispetto al quale la proprietà è secondaria, sebbene *de facto* gli sia quasi sempre anteriore — è tutta relativa agli usi che questo consente, ai modi in cui permette di agire sul/col libro, di «rovinarlo» fino a fargli acquisire quell'aspetto «vissuto» che lo rende un oggetto non solo materiale e sociale, ma anche personale e, talvolta, identitario:

Io apprezzo molto il libro, perché il cartaceo è comunque un qualche cosa che ti permette proprio, in termini anche tattili, oltre che di tornare indietro, di rivedere, di sottolineare. Io, ad esempio, ho un sacco di libri [...] che sono in condizioni davvero deprecabili... Ma va bene così, perché per me era inteso, lo studio, proprio come prendere il libro in mano, sottolineare, fare la classica, diciamo, piegatura alla pagina. È vissuto. È meno vissuto in termini informatici [...] cioè, per me, la mancanza è proprio quella di quel qualcosa che è tuo, che ti appartiene, che vivi, che rovini persino... [D, LV]

Si tratti di pratiche di lettura tese esplicitamente all'apprendimento, come nel caso di manuali e testi scolastici, o di quella che abbiamo definito lettura di svago, la disponibilità fisica del libro e le possibilità relative alle pratiche d'uso dello stesso si dimostrano fondamentali, e non solo per i/le docenti intervistati. Questa tematica risulta particolarmente rilevante se inserita all'interno di una riflessione sulle trasformazioni potenziali e in atto nel mondo dell'educazione, soprattutto in termini di riorganizzazione e innovazione (tecnologica) dei supporti ai processi di apprendimento. Per questa ragione partirò dal caso del libro scolastico. Una prima questione concerne, come già evidenziato, il mancato possesso. Continua la docente citata sopra:

[...] negli istituti superiori, esiste la pratica «biennio comune», ovvero libri in comodato d'uso... Questo vuol dire che il 90% dei libri che hanno in adozione passano poi ai compagni dell'anno seguente. [...] E loro lo sanno! Loro sanno che non possono farne quest'uso, proprio, dei libri, perché fai conto che su 10 libri uno appartiene a loro, uno è una proprietà dell'alunno, che la famiglia acquista... gli altri no, gli altri passano... [D, LV]

⁸ Così come i corpi, infatti, anche gli oggetti possono, seguendo la distinzione goffmaniana, tanto comunicare quanto esprimere.

Il libro condiviso è un oggetto di passaggio, che certo non può ambire a farsi «proprio», «vissuto», stabile depositario di quelle tracce del nostro agire che lo dotano di significati i quali vanno al di là (al di qua, al di sotto, al di sopra, di trasverso...) del contenuto proposizionale del testo, dal quale esulano ma che contemporaneamente rivestono e incorniciano.

Anche l'assenza dell'oggetto libro tradizionalmente inteso — perché sostituito da dispense digitali e/o altre tecnologie informatiche che non permettono determinate pratiche d'uso favorendone invece altre, le quali possono essere/divenire altrettanto efficaci dal punto di vista cognitivo — suscita opinioni negative, soprattutto tra studenti e studentesse, mostrando la presenza di una dimensione ulteriore a quella cognitiva:

La docente è molto soddisfatta del fatto che il tema dell'utilizzo delle nuove tecnologie per studiare sia stato discusso molto in classe, anche in sua presenza. Ha notato che la maggior parte degli studenti preferisce ancora avere il libro tra le mani e quindi ritiene molto importante il «supporto libro». [D, LC; note relative a intervista non registrata]

- C: [...] i libri di scuola?
 2: Quali?! Non li abbiamo!
 4: No, noi non abbiamo libri.
 1: Non li abbiamo.
 2: L'unico libro che abbiamo sono *I Promessi Sposi*!
 4: Perché... noi abbiamo le dispense digitali.
 5: No, neanche.
 2: Neanche [...].
 3: Noi abbiamo il computer, quindi non abbiamo libri di matematica, inglese... Ci caricano le robe sul pdf o sul computer, o ce le inviano via mail...
 2: E infatti è molto più scomodo, perché magari a volte molti hanno il computer scarico... A parte che a me piace scrivervi...
 3: Infatti noi ai professori appena possiamo chiediamo i libri.
 5: Infatti!
 2: Esatto! Ci dicono dovete essere autonomi, dovete...
 3: Noi abbiamo il computer [...] però ci dobbiamo stampare tutto [consenso generale espresso tramite cenni del capo, mugugni e vocalizzazioni].
 5: Ci stampiamo tutto perché...
 3: È anche comodo per certe cose...
 2: Sì!

[II PV, 4D 4U]⁹

Come affermava non molto tempo addietro Umberto Eco, dunque, «usiamo il computer, ma soprattutto stampiamo come dei pazzi» (Carrière & Eco, 2009, p. 96). Pare che la differenza che intercorre, in questo senso, tra un professore universitario quasi ottantenne e un gruppo di adolescenti cosiddetti «nativi digitali» sia tutt'altro che profonda. Se proviamo a chiederci cosa ci sia di così forte da avvicinare queste due figure sociali per altri versi tanto differenti, ci accorgiamo, innanzitutto, dell'estrema rilevanza delle pratiche e delle *circostanze* d'uso, le quali però sembrano essere inestricabilmente connesse al tipo di libro e al tipo (teleologico) di lettura:

Un magistrato porterà più facilmente a casa le sue venticinquemila carte di un processo in corso se le ha memorizzate su un e-book. In molti campi, il libro elettronico sarà comodo, ma in circostanze d'uso non ordinarie. Io continuo a chiedermi se, anche con la tecnologia più adeguata alle esigenze di lettura, sarà davvero meglio leggere *Guerra e pace* su un e-book. (Ibidem, p. 17)

A essere rilevante, in altre parole, è la dimensione esperienziale, più che cognitiva, della pratica. Come verrà evidenziato successivamente, durante la discussione dell'attività di *photo elicitation* dei focus group, ho avuto anche modo di raccogliere le opinioni di alunne e alunni riguardo il «dilemma» e-book vs libro. La preferenza quasi unanime (46 su 49 alunni/e) per il secondo poggia sulle opportunità relative alla percezione e alla manipolazione:

- 3: No... io il libro. Centocinquanta volte il libro!
 5: Sì...
 4: Sì!
 3: Anche perché mi piace sentire il profumo... Perché, tipo, lo giri, lo rigiri... Cioè l'e-book, se lo metti da qualche parte, devi sempre stare attento... Il libro, invece, lo butti nella borsa e nessuno te lo ruba...
 4: Sì anche quello...
 3: Te lo giri e te lo rigiri, lo butti via, io ce li ho tutti piegati...
 5: Eh! Esatto, ti fai i post-it...
 3: I segni, i post-it, scribacchi [...] Lo tocchi, lo segni...

[II TV, 6D 2U]

stesso, mentre, dopo la virgola, il numero per sesso dei partecipanti. Per esigenze redazionali, in fase di editing sono stati eliminati i segni di notazione propri dell'analisi della conversazione (cfr. Jefferson, 1984).

⁹ Per gli estratti dalle trascrizioni dei *focus group*, si trovano indicati, prima della virgola, la classe frequentata, il tipo di istituto e la collocazione territoriale dello

Si noti, inoltre, nel seguente estratto, come la materialità del libro cartaceo venga ancora una volta messa in relazione alle informazioni che è possibile trarre dall'oggetto-libro:

- 2: Comunque da più soddisfazione secondo me leggere il libro cartaceo...
 3: Ti fa vedere le pagine che...
 5: Quel che te hai letto...
 3: Quel che t'è lesù! È quello che... e quel che te manca... Da più soddisfazione...
 2: Invece l'altro: sempre lo stesso spessore!
 5: Non te sai mai quand'è finì! [...]
 1: Ci si mette anche meno tempo a leggere perché magari vedo la copertina... Invece l'altro sempre uguale, grigio.
 3: Sicuramente meglio il cartaceo.

[III TV, 5U]

Anche in questo caso sembra che gli/le adolescenti interpellati/e, compresi/e coloro che frequentano l'istituto tecnico di un piccolo centro rurale, non la pensino diversamente dal «vecchio professore» citato nell'introduzione.

Se la preferenza per il libro è generale, comprendendo anche, come abbiamo visto, il manuale scolastico, il divario tra cartaceo e digitale si amplia, come suggeriscono in un certo modo anche le parole di Eco riguardo *Guerra e pace*, nel caso di quei libri che sono più appropriati alla lettura di svago/piacere:

- C: Cosa mi dite del leggere con l'ipad o l'e-book reader?
 2: Che cosa devi leggere?
 C: Un libro, diciamo un romanzo.
 2: Lascia stare!
 4: No, lascia stare!
 1: Eh sì! Anche secondo me.

[III PV, 5U]

- C: Ditemi, ditemi... Perché è più bello [il libro cartaceo]?
 4: Boh, non lo so, perché è classico, tradizionale, è proprio *Il libro*...
 2: Sì, secondo me sì.

[II TV, 6D]

Quella pratica che ho chiamato lettura di svago prevede dunque — in aggiunta, come verrà illustrato di seguito, a uno spazio-tempo adeguato — un oggetto adeguato. Si tratta sia di adeguatezza tipologico-contenutistica, con il romanzo e, più in generale, la narrativa a dominare la scena, sia di adeguatezza materiale, con il «classico» libro cartaceo a farla da padrone

pressoché assoluto. Si notino, in questo senso, la rapidità e decisione con cui, nel primo dei due estratti sopra riportati, gli alunni replicano, rispondendo così alla mia domanda iniziale, al chiarimento riguardo il tipo di lettura da effettuare. Si considerino, inoltre, nel secondo estratto, tanto il riferimento alla tradizione, quanto il «Boh, non lo so» che lo precede, i quali dicono della presenza — e dell'esistenza di una credenza riguardo questa presenza — di un dato-per-scontato tale per cui fare domande a riguardo (perché il libro cartaceo è meglio?), o (essere pronte a) darvi risposta, è del tutto assurdo, «non normale».¹⁰

3. La lettura (di svago) come pratica sociale e il suo insegnamento

Intendo ora concentrarmi sulla dimensione rituale del leggere e su quella, strettamente intrecciata alla precedente, fenomenica ed esperienziale. La lettura, soprattutto quella di svago, è una pratica sociale situata, dotata del proprio oggetto principe, il libro, e delle proprie condizioni — sociali, rituali e materiali — di messa in atto. Emerge, a partire dall'analisi delle rappresentazioni dei diversi soggetti e dei processi di *sense-making* da loro messi in atto, l'esistenza di uno spazio-tempo (ritenuto) ideale per la lettura, che è parte integrante della pratica stessa: il periodo dell'anno, il momento della giornata, la presenza/assenza di altre persone, il luogo e l'uso cui questo è socialmente deputato, le caratteristiche fisiche dell'ambiente come la luce, il rumore, ecc., sono tutti aspetti di estrema rilevanza, nonché aspetti cui si viene più o meno esplicitamente socializzati.

¹⁰ Si tratta di qualcosa di molto simile a quanto ci hanno mostrato i *breaching experiments* etnometodologici (Garfinkel, 1963). Inoltre, parafrasando quanto scriveva Mauss (1936) riguardo alle tecniche del corpo, che descriveva quali «atti tradizionalmente ritenuti efficaci», potremmo dire lo stesso di quella «tecnica», o pratica, che è la lettura di svago — e dunque: perché interrogarsi su qualcosa che sappiamo tutti da tempo? Perché fare domande ovvie, la cui risposta è scontata?

3.1. Lo spazio-tempo ideale

Un primo gruppo di questioni concerne la dimensione temporale. Così come ogni altra attività, anche la lettura richiede tempo; pare, tuttavia, che quest'ultima ne richieda non solo in maggiore quantità rispetto a molte altre, ma anche — e soprattutto — di una particolare qualità:

[...] è che la lettura presuppone tempo, calma, tranquillità, rilassatezza. [U, TC]

La lettura è una condizione particolare che presuppone un momento a sé stante... no?! [...] ci sono situazioni in cui una persona riesce a ricavare i momenti... le condizioni della lettura [...] la lettura è sempre rapportata a una determinata condizione, quella in cui fisicamente e psicologicamente siamo più... che è più adatta in quel momento, magari la sera a letto, non so. [D, TV]

E questo non vale solo per i/le docenti, ma anche per gli studenti e le studentesse, sia nel caso dei licei che in quello degli istituti professionali:

A casa dai peso, più valore alle cose... Sull'autobus, invece... Bisogna aver tempo di leggerle! [...] Perché mentre leggi non è che puoi fare del resto. [D, II LC]

lo quando leggo devo essere assorbito. [U, III PV]

Il tempo si fa dunque contemporaneamente sociale — quello scandito dall'orologio e dai ritmi della vita quotidiana, incorniciato dai contesti e dalle situazioni in cui scorre — e personale, vissuto, corporeo — quello esperito, ed esperito diversamente a seconda delle caratteristiche del primo. È chiaro, inoltre, che la dimensione temporale risulta inseparabile da quella spaziale: le condizioni più adatte alla lettura non si ritrovano semplicemente in quella finestra di tempo costituita, ad esempio, da ciò che definiamo «sera», quanto piuttosto in quello spazio-tempo — quello spazio temporalizzato, o tempo spazializzato, quel *ritmo* (Lefebvre, 1992)¹¹ — cui la docente citata sopra si riferisce con «la sera a letto».

Lo stesso grado di adeguatezza sembra venire riservato dai più a un'altra spazio-temporalità, quella caratteristica dell'estate. Da un lato, gli insegnanti fanno leva su tale adeguatezza per

«promuovere» la lettura come piacere tra i propri studenti e le proprie studentesse:

In estate è diverso, la mente è più tranquilla... Allora posso dire: «guarda, quello che abbiamo fatto a scuola applicalo su questo libro, te lo consiglio, leggi». Ma non più di uno [...] perché forzando eccessivamente si rischia di fare venire la nausea... [D, LC]

Il tempo per le letture è, anche per gli studenti, l'estate. Se leggono o si vuole obbligarli o invitarli a leggere. Perché comunque parliamo, insomma, di ragazzi che, se fanno dignitosamente il loro mestiere, passano cinque ore al giorno in classe, magari un paio d'ore a casa sui libri. [...] E allora il momento del tempo nel quale provare — no? — a fare queste piccole incursioni pacifiche nelle loro abitudini è l'estate. [U, PV]

Dall'altro lato, studenti e studentesse, ancora una volta, confermano l'opinione che i/le docenti si sono — parrebbe a ragione — formati. Anche in questo caso a essere sottolineate sono la «qualità» del tempo trascorso al mare e la qualità del vissuto esperienziale che la prima consente:

L'ambiente conta tantissimo secondo me. [U, III PV]

Poi ti senti più serena, d'estate, quando vai al mare... Ti senti libera dalla scuola, cioè non hai più pensieri...

[D, II TV]

1: Mare...

4: Sì, mare...

5: Sì...

3: Perché sei più tranquilla, non hai niente da fare... perché tante altre volte dopo magari devi andare a scuola, devi andare da qualche parte... Invece magari sei al mare con i tuoi: non hai niente da fare, puoi farlo [leggere] anche tutto il giorno...

[Segue conversazione di gruppo molto partecipata e colma di sovrapposizioni collaborative sulla bellezza di «perdersi» nel libro e «bruciare» i libri, anche se poi quasi spiace averli finiti così in fretta; è l'estate che rende tutto questo possibile.]

[II TV, 6D 2U]

Esiste, quindi, una concezione largamente condivisa di quell'attività che è leggere, concezione che va poi inevitabilmente a influenzare la messa in atto pratica di tale attività e l'esperienza che di essa si fa. Queste rappresentazioni sociali relative allo spazio-tempo ideale per la pratica della lettura non solo sono diffuse tra insegnanti di ambo i sessi, occupati in diversi tipi di istituti e territori, ma si ritrovano anche tra gli e le adolescenti, a prescindere dal fatto che siano appassionati/e o meno alla lettura. Questo è vero tanto per i 14-15enni trentini di

¹¹ Si noti anche la ricorrenza di «momento» e «momenti».

oggi, quanto per i calabresi che frequentavano la quarta superiore più di dieci anni orsono:

Osvaldo è rappresentativo di coloro che sfuggono a un possibile destino di lettori [...]: un padre laureato e professionista [che non legge], una madre e una sorella che leggono molto e con passione e un insegnante di lettere [la scuola è un liceo classico] che impone agli studenti delle letture integrative; eppure il ragazzo legge poco [...]. Eppure la lettura non è un'attività disprezzata: il luogo e il tempo dovrebbero essere importanti per la lettura. Credo che l'ambiente sia importante... La lettura per essere ispirata deve avere luoghi tranquilli, senza rumore o traffico. (Floriani, 2001, p. 150)

I seguenti estratti sono tratti dalle trascrizioni dei *focus group*:

- C: [...] quand'è il momento in cui leggete un romanzo?
 4: La sera, quando [vado a letto].
 2: La sera. Sì, sì. L'atmosfera serale mi dà più stimoli a leggere. Invece il pomeriggio — forse anche c'è la «stanchezza» — cioè, magari c'è il sole, magari uno vuole uscire o comunque fare altre cose... Invece la sera... si sta a casa... [fuori c'è] buio, silenzio...
 4: [Magari c'è] la pioggia.
 2: Esatto.
 C: Anche voi la sera, o avete anche altre?
 3: Io leggo anche il pomeriggio. Cioè preferisco leggere la sera, ovvio. [...]
 2: Se c'è casino io non riesco a leggere, perché non mi concentro e magari mi perdo pezzi, anche importanti, che poi devo andar dietro a rileggermi, se no non riesco a capire quello dopo...
 3: Sì, anch'io, ci vuole tranquillità comunque.
 C: Tranquillità. Tu? [rivolta a 4]
 4: Sì, condivido. No a me... io leggere, insomma, magari con la musica, vedo gente che ascolta la musica sull'autobus e intanto legge. Io non riuscirei mai! O mi concentro sulla musica o mi concentro sul leggere.
 2: Sì, anch'io... Esatto!

[II LC, 4D]

- C: C'è un momento particolare della giornata in cui vi piace leggere, o giornate dell'anno?
 5: La sera.
 3: Prima di andare a dormire. [Le compagne annuiscono]
 1: Se no soprattutto d'estate quando sei a prendere il sole e comunque hai più tempo... O quando vai al mare... Così, mi è sempre piaciuto.
 C: È una questione di tempo o c'è anche qualche altra ragione per cui la sera o...
 2: La voglia! Perché il tempo se vuoi lo trovi.
 3: Però se non ne ho voglia proprio...

[II TV, 6D]

Si noti, nel primo dei due estratti riportati sopra, l'uso, sempre molto significativo dal punto di vista sociologico, di «ovvio» da parte

di colei che — «stranamente» — ama leggere anche durante il pomeriggio, ma — ovviamente, appunto — preferisce farlo di sera. Questo indica, ancora una volta, una modalità di svolgimento della lettura di svago che costituisce un tacito dato-per-scontato per le adolescenti. Si noti, inoltre, nel secondo estratto, come la differenza instaurata tra «tempo» e «voglia» sia riconducibile alla distanza che intercorre tra una mera disponibilità quantitativa di tempo — la cui reperibilità non sembra nemmeno troppo complessa, quantomeno per un adolescente — e la disponibilità di un tempo qualitativamente connotato in relazione al contesto in cui ci si trova e agli stati d'esperienza, alle modalità di essere-al-mondo (Merleau-Ponty, 1945, p. 357), che questo favorisce/consente o meno.¹²

La rilevanza della dimensione fenomenica è tale che, se è vero che esistono diversi tipi di libri, ciascuno più o meno adeguato all'una o all'altra pratica di lettura, è altrettanto vero che, talvolta, sembra sia lo spazio-tempo stesso in cui si legge a fornire indicazioni riguardo al tipo di libro coinvolto e, dunque, a qualificare e rivestire di significati quest'ultimo:

- 2: Secondo me comunque un libro può essere visto sia come intrattenimento che come strumento, perché... Intrattenimento è un libro di un autore, che leggi, la sera, o il pomeriggio, mentre il libro di storia non è che lo leggo la sera, quindi in quel caso è uno strumento. Però se...
 C: Quindi anche la funzione, tu dici, si adatta al contesto...
 2: Esatto! Cioè, dipende dal tipo di libro... [Qualcuno annuisce]
 C: Tutti concordi?
 3: Sì!
 4: Sì!

[II TV, 5D, 3U]

- 4: [...] nel letto.
 2: Nel letto, però magari se dovessi leggere qualcosa di molto più impegnativo e da riuscire a concentrarsi, in biblioteca...
 5: Sì, però non lo leggo per piacere... in teoria.
 2: Mah, io non riesco in biblioteca...
 5: Quindi è una roba tipo... fatica.

¹² È noto, d'altra parte, come l'*imitazione rituale* di uno stato d'esperienza possa favorire l'ingresso in esso: coricarsi e chiudere gli occhi come se si stesse dormendo o sdraiarsi con un libro aperto in mano possono condurre, rispettivamente, al sonno o all'immersione nella lettura (cfr. Merleau-Ponty, 1945).

3: Appunto! Fatica...

2: Sì, sì, sì, sì.

[III TV, 5U]

Durante i focus group ho proposto un'ulteriore attività che, in termini di tecniche di ricerca, potremmo fare rientrare nel filone della cosiddetta *photo elicitation* (e.g. Harper, 2002; Clark-Ibáñez, 2004), sebbene questa venga perlopiù utilizzata nelle interviste. Ho mostrato ad alunne e alunni varie foto che raffigurano una persona che legge un libro in diversi contesti e con differenti posture corporee: seduta sul davanzale della finestra di casa; sdraiata sul letto, su un prato, in riva al mare o a bordo piscina; in piedi sull'autobus; accovacciata sui sedili di un treno; in una biblioteca; e così via. Ho mostrato le foto, dieci in tutto, a due a due e ho chiesto ai partecipanti di esprimersi rispetto alle situazioni raffigurate, prima comparando i due contesti di ciascuna coppia, poi eleggendone uno o più preferito/i in termini assoluti (questo ha stimolato, come auspicato, confronti «inter-coppia»). Ogni coppia presentava, tacitamente, un tratto comune tra le due situazioni e uno, all'opposto, di differenza; le coppie erano le seguenti:

1. donna sdraiata supina sul prato e sul letto: *indoor vs outdoor* a parità di «relax»;
2. viso maschile intento a leggere un «mattonne» e scorcio su una biblioteca popolata di varie persone: luogo privato vs pubblico a parità di «obbligo»/studio;
3. donna supina sulla spiaggia sopra un telo e donna sdraiata su un fianco su un lettino a bordo piscina: libro vs e-book a parità di outdoor estivo;
4. donna in piedi sull'autobus/metro e donna sul sedile del treno: postura (scomoda vs comoda) e durata (viaggio breve vs lungo) a parità di mezzo — e dunque spazio — pubblico;
5. madre e figlia piccola sedute sul pavimento e donna seduta sul davanzale della finestra di casa: lettura per (o con) altri vs lettura per sé a parità di spazio privato.

Sono cinque le dimensioni più interessanti emerse dall'analisi. Innanzitutto, *postura* e *posizione corporea* si sono rivelate di cruciale

importanza: si tratta, infatti, di un elemento che gli alunni hanno chiamato in causa per commentare la maggior parte delle immagini/situazioni proposte. La preferenza va alla posizione sdraiata, supina o prona che sia, ma l'importante, più in generale, è che la postura sia comoda, «sciatta», «svaccata»:

lo, tra le due, questa [piscina]. Perché vedo che è più comodo. [D, II TV]

C: Allora... Come meno rilassante siete tutti concordi sulla metro?

3: Il meno rilassante è questo [indica foto «mattonne»], perché ha proprio la faccia dell'obbligo. L'altro [bus/metro] più che altro è scomodo...

[II TV, 5U]

1: Soprattutto, non in piedi.

7: Sì, esatto.

4: Eh...

5: Faccio fatica a stare in piedi!

1: Cioè... frena... [Risate collettive]

[II TV, 6D, 2U]

Una seconda ragione¹³ per cui tutti e 49 i partecipanti ai focus hanno scelto il treno piuttosto che l'autobus, il tram o la metro (dall'immagine non era chiaro di quale dei tre mezzi si trattasse) ha a che fare — ed è questa la seconda dimensione che intendo considerare — con il *tempo necessario alla lettura*. Più in particolare, ha a che vedere con la possibilità di «entrare» nell'universo del libro, di «immergersi» nella, e «farsi assorbire» dalla, lettura, di realizzare, detto altrimenti, quella trasformazione esperienziale richiesta dalla pratica considerata. Il tragitto del bus/tram/metro è troppo breve, infatti, per permettere questa immersione — perché, cioè, tale processo trasformativo si compia — e pare solo adatto, al più, per studiare, ripassare o finire i compiti la mattina mentre si va a scuola:

1: Io odio quelli che, magari, devono fare una fermata e tirano fuori il libro. Cioè, ma cavolo, leggi a casa!

4: Magari questo [indica foto del treno] che è un viaggio lungo...

1: Sì.

3: Esatto!

2: Sì!

[II LC, 4D]

¹³ Altre, meno ampiamente diffuse tra i partecipanti, sono l'insorgere della nausea e l'eccessiva confusione.

D'altra parte il treno, pur concedendo, come rilevato da molti, maggior tempo e sedili più comodi, resta per qualcuno meno adatto alla lettura, a causa dell'eccesso di confusione o rumore, oppure perché sono altre le attività svolte durante il viaggio (*in primis*, ascoltare la musica).

Tocchiamo così la terza e la quarta dimensione. Per quanto concerne la prima, abbiamo già visto come la tranquillità sia una condizione fondamentale per la lettura. Vi sono differenze, tuttavia, tra chi è capace di isolarsi dal mondo esterno senza troppi problemi e chi, invece, necessita di *silenzio e relativa solitudine*, cosicché preferisce tendenzialmente ambienti *indoor* o, ad esempio, legge sì sulla spiaggia ma solo se si tratta di una baia poco affollata, non di un litorale con le caratteristiche, poniamo, della riviera romagnola o della Versilia. È per ragioni simili, inoltre, che alcuni/e non amano il contesto della biblioteca, nemmeno per studiare (unica attività, comunque, che — pressoché all'unanimità — viene ritenuta adeguata al suddetto contesto).

Infine, è importante sottolineare che alcuni dei soggetti interpellati istituiscono differenze tra i contesti anche in relazione al genere di libro: quelli che trattano i temi più pesanti vengono indicati come maggiormente adatti a essere letti a letto, o comunque a casa; al mare, in piscina o al parco, al contrario, è meglio scegliere libri «leggeri», come horror, romanzi d'amore, eccetera, poiché il grado di concentrazione offerto dall'ambiente è minore.

Un quarto aspetto emerso come rilevante concerne ciò che potremmo sinteticamente definire «cosa si fa dove»; riguarda, dunque, la tipicità del luogo rispetto a determinate pratiche. La questione è di particolare pregnanza nel caso del contesto mare o piscina e, più in generale, degli ambienti *outdoor*. I partecipanti, da questo punto di vista, si dividono sostanzialmente in due gruppi. Una piccola ma decisa minoranza ama leggere al mare:

Non vedo l'ora di andare al mare per mettermi sul lettino a leggere! [D, II TV]

3: Io preferisco il mare!

4: A me il mare mi fa più... tranquillità, tipo...

1: Sì...

4: Perché vedo, boh...

2: È rilassante...

[II TV, 6D]

Al contrario, una nutrita maggioranza, pur non disprezzando completamente la lettura sulla spiaggia, in piscina o al parco, li ritiene contesti decisamente più adeguati per svolgere altre attività. La dimensione di genere acquista qui maggiore importanza che altrove, andando a connettersi con le attività socialmente considerate appropriate per ciascun sesso (e.g. Connell, 1987; 2002; Guillaumin, 2006), che vedono chiaramente quelle svolte all'aperto e dinamiche piuttosto che statiche appannaggio degli uomini: tutti i ragazzi, infatti, appartengono a questo secondo gruppo; non mancano tuttavia le ragazze:

Ma scusa, vado al mare o in piscina e leggo un libro?! [U, III PV]

Leggo i primi giorni, così intanto mi abbronzò, faccio qualcosa di utile per la mia mente e per la scuola... E poi, quando inizio a conoscere qualcuno... [D, II LC]

In quinto e ultimo luogo, le/gli adolescenti interpellate/i delineano comunque differenze e modulano le proprie scelte a seconda della *stagione* e, dunque, del clima: una bella giornata di sole è perfetta per leggere sul prato, anche per chi non predilige questo contesto. Alcune studentesse amano leggere sedute sul davanzale della finestra quando questo si è scaldato al sole; una studentessa, solita mettersi sulle scale (interne) di casa, non rinuncia alla sedia sdraio in giardino quando c'è il sole. Il periodo dell'anno, dunque, non acquisisce rilevanza solo per le attività che normalmente (non) si fanno (ad esempio la tranquillità mentale derivante dall'assenza degli impegni scolastici in estate), ma anche per aspetti maggiormente legati alla dimensione esperienziale e situata della pratica di lettura considerata.

3.2. L'ora di lettura in classe

Occorre considerare il fatto che la lettura, proprio in quanto pratica sociale, può venire insegnata e appresa. Una delle agenzie istitu-

zionalmente dedicate a questo fine, oltre alla famiglia, è certamente la scuola. Quali sono i metodi didattici, gli strumenti e gli espedienti utilizzati dagli insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado per perseguire questo fine? Molti hanno a che fare con gli aspetti sensibili e materiali del leggere e con il contesto, ancora una volta rituale e materiale, in cui tale attività deve o dovrebbe venire svolta.

Pare abbiano ragione Donnici e Jedlowski (2001, p. 23) quando, riprendendo Pennac, affermano che la lettura di svago, la lettura come fine in sé, «è qualcosa che non si può insegnare: al massimo si può suggerire, mostrare, condividere o contagiare». La cosiddetta «ora di lettura» in classe sembra andare in questa direzione. Essa costituisce il caso su cui intendo ora soffermarmi, vista, da un lato, la sua diffusione e il suo — quantomeno percepito — successo didattico e, dall'altro, la sua centralità rispetto ai temi trattati, nonché la possibilità che esso offre di fare emergere altre condizioni di messa in atto di quella pratica di lettura che prende la forma del piacere.

L'oggetto materiale che è il libro costituisce certo un elemento fondamentale, costituendosi in questo caso come *oggetto di una pratica*:

Io sono assolutamente convinta che non ci sia niente di meglio del libro... Come ti dicevo prima, per l'odore, per il vissuto, per il tenerlo in mano. Mettermi in un determinato posto a leggere [...]. A loro piace molto l'idea dell'ora di lettura in classe e quindi bisogna averlo materialmente in mano per poterlo portare in classe. [D, TV]

Le difficoltà maggiori, tuttavia, concernono la necessità di modificare l'ambiente dell'aula scolastica, così da avvicinarlo il più possibile alle condizioni considerate ideali per la pratica della lettura, allo spazio-tempo proprio di quelle rappresentazioni idealtipiche che sono inseparabili, se non analiticamente, dalla pratica stessa. Essendo in tanti, ad esempio, è importante rimanere in silenzio, così da garantire a tutti quella tranquillità che pare essere *condicio sine qua non* della pratica considerata:

[...] fare la giornata della lettura, cioè riuscire insieme a instaurare un rapporto talmente piacevole nella classe, dove si possa riuscire... [...] ognuno che venga con il suo libro e se lo legge. Per un'ora [...] per un'ora stiamo

tutti zitti seduti sulla nostra sedia, più comodi [...], o andiamo fuori in giardino se è una bella giornata, e leggiamo. [U, PC]

Oltre al silenzio, altre condizioni dell'ambiente fisico possono essere d'aiuto per la trasformazione dell'aula in un ambiente appropriato, nonostante essa inizialmente possa apparire troppo «affollata» per essere adatta:

Sì, un ambiente arieggiato ma poi profumato... Se c'è il sole con le tapparelle un pochino abbassate, una luce che ti consenta di leggere, sì, ma che non ti accechi. Anche l'ambiente ha la sua funzione... Sì... E anche in classe, soprattutto quando in classe ci sono 18 persone. Quindi ognuno deve, comunque sia, anche nella collettività, trovare il suo spazio. Avere lo spazio per la lettura. [D, TV]

Anche interruzioni e intrusioni dall'esterno, infine, dovrebbero essere evitate, poiché con il loro irrompere bucano i confini dello spazio-tempo rituale, di quel «tempio» situato in cui l'aula si è momentaneamente trasformata, riconducendola irrimediabilmente — insieme a chi la abita — alla propria quotidianità mondana:

Avevano scritto un cartello «non disturbare per nessuna ragione al mondo», quindi lo appendevano fuori dalla porta quando c'era l'ora di lettura. Però, hai capito, aveva un fascino 'sta cosa. [D, TV]

È incredibile la lettura in classe... ci sono stati dei momenti, specialmente in certe classi, dove, a parte che non volava una mosca [...] anzi, loro stessi, guai a chi disturba, addirittura, cioè, dei casi in cui suona la bidella, entra per portare una circolare, io non dico nulla e qualcuno dice: «No, no, dopo» [ride]. Già, loro dicono: «Va fuori che stiamo leggendo». È una cosa, un rito... Cioè, siamo nel tempio e leggiamo adesso, quindi, una cosa quasi... [U, LC]

Gli espedienti illustrati non sono granché dissimili da quelli utilizzati per altri riti che hanno luogo in altri «templi» (una messa in chiesa o un gruppo di preghiera riunito in un campo, uno spettacolo in teatro o in strada, ecc.): affinché il rituale sussista, è necessario separare — e mantenere tale — la dimensione sacra ed straordinaria che gli è propria da quella mondana e ordinaria; ciò avviene, in prima istanza, attraverso *i)* la delimitazione e *ii)* la qualificazione *a)* del campo fenomenico, *b)* dell'attività che è legittimo svolgerci e *c)* di coloro cui è consentito partecipare. Si noti anche come le differenze

relative al genere, al tipo d'istituto e al territorio non sembrano rivestire particolare rilevanza da questo punto di vista. Quella analizzata pare una pratica largamente diffusa e condivisa.

4. Considerazioni conclusive

In primo luogo occorre evidenziare che il possesso dell'oggetto-libro e le pratiche d'uso così disponibili non hanno perso rilevanza, soprattutto in ambito educativo. L'(inter)azione materiale (col)sul libro — cui è già rivolta, come abbiamo visto, la stessa percezione del libro come oggetto materiale — costituisce, potremmo dire, un modo di *fare propria* la cultura in esso esplicitamente e tacitamente contenuta. L'instaurazione, attraverso pratiche manipolatorie e quindi modificatorie, di un legame personale (ed esperienziale) con il supporto all'apprendimento — che smette così di essere mero supporto — risulta di estrema importanza. In questo senso, pur non volendo certo suggerire l'abbandono dei nuovi (e di sempre nuovi) supporti tecnologici, è bene ricordare che, nel frattempo e nel farne uso, non dobbiamo «perderci il libro per strada», proprio come non ci siamo persi la ruota o il cucchiaino (cfr. Carrière & Eco, 2009, p. 16).

In secondo luogo va rilevato che quella che abbiamo definito «lettura di svago» è una pratica rituale largamente condivisa, trasversale rispetto alla maggior parte delle differenze generazionali, territoriali e socio-culturali. A essere condiviso, in particolare — al di là, certamente, di un minimo grado di variabilità individuale — è lo *spazio-tempo ritenuto ideale* per praticare, le condizioni fenomeniche di messa in atto, la cui rilevanza, come abbiamo visto, arriva a sovrastare quella della/e tipologia/e normativa/e del libro. Pare esserci una ritualità vissuta e abituale che agisce a livello tacito e che, a ben guardare e come spesso accade, appare più potente di altri sistemi di classificazione espliciti.

Inoltre, se quella che potremmo definire «lettura di svago» è una pratica largamente condivisa, che viene trasmessa socialmente, è allora

importante interrogarsi sul modo in cui ciò avviene. Una prima questione riguarda quello che viene trasmesso. In questo senso, possiamo concludere che si insegna *con cosa, quando e dove praticare*, nonché lo stato esperienziale in cui farlo, in cui occorre — ritualmente — porsi. La ritualità della pratica nasconde — proprio in quanto tale, e il caso analizzato pare confermarlo — un aspetto incorporato, performativo e vissuto e, contemporaneamente, un aspetto più marcatamente culturale, che poggia per così dire sulla dimensione tradizionale e (semi) normativa più/oltre che su quella fenomenica. Entrambi gli aspetti concorrono, come già mostravano Durkheim (1912), prima, e Goffman (1955; 1959), poi, a quella forma di *sacralizzazione* della pratica considerata che l'analisi qui condotta ha cercato di evidenziare.

Un'ultima riflessione che mi pare lecita è la seguente: come in molti altri casi, la didattica della lettura funziona (meglio) se la pratica che è oggetto di insegnamento viene anche effettivamente — e collettivamente — praticata, messa in atto, come avviene nel caso dell'ora di lettura in classe. *Praticare insieme* si dimostra ancora una volta, anche nel caso di una pratica segnata individualmente come quella considerata, il nucleo della sua trasmissione.

Ringraziamenti

Il progetto di ricerca su cui si basa l'articolo è stato parzialmente finanziato dalla Fondazione Cassa di Risparmio di Trento e Rovereto nell'ambito del bando «Borse di studio per giovani ricercatori post-doc-2010».

La maggior parte dei focus group sono stati svolti in collaborazione con il progetto di sperimentazione per la promozione della lettura «Trovare la strada. Percorsi di vita adolescente», organizzato dal Sistema Bibliotecario Trentino e dall'Associazione Hamelin di Bologna.

Desidero ringraziare le Dott.sse Daniela Dalla Valle e Alessandra Faustini per la disponibilità.

Una versione precedente dell'articolo è stata presentata al Convegno nazionale Ais-Edu (Associazione Italiana di Sociologia, sezione Sociologia dell'Educazione) «Valutazione del-

le politiche scolastiche e universitarie: sociologi ed economisti a confronto», Trento, 16-17 marzo 2012, Facoltà di Sociologia. Ringrazio in particolare gli organizzatori del Workshop «La sociomaterialità dei processi educativi e di apprendimento», Assunta Viteritti e Paolo Volonté, e la *discussant*, Silvia Gherardi.

Il ringraziamento più sentito, infine, va a tutte le persone, docenti e alunni/e, che hanno reso possibile la ricerca accettando di condividere con me la propria esperienza.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (1993). *Enciclopedia Garzanti di Filosofia*. Milano: Garzanti.
- Benni, S. (2011). *Pane e tempesta*. Milano: Feltrinelli.
- Carrière, J.C., & Eco, U. (2009). *Non sperate di liberarvi dei libri*. Milano: Bompiani.
- Censis. (2009). *Ottavo Rapporto Censis/Ucsi sulla comunicazione. I media tra crisi e metamorfosi*. Milano: FrancoAngeli.
- Censis. (2011). *Nono Rapporto Censis/Ucsi sulla comunicazione. I media personali nell'era digitale*. Milano: FrancoAngeli.
- Censis. (2012). *Decimo Rapporto Censis/Ucsi sulla comunicazione. I media siamo noi. L'inizio dell'era biomedica*. Milano: FrancoAngeli.
- Clark-Ibáñez, M. (2004). Framing the social world with photo-elicitation interviews. *American Behavioral Scientist*, 47 (12), 1507-1527.
- Connell, R. (1987). *Gender and power: Society, the person and sexual politics*. Sydney: Allen and Unwin.
- Connell, R. (2002). *Gender*. Cambridge: Polity Press.
- Donnici, R., & Jedlowski, P. (2001). Consumi e letture. In P. Jedlowski, & G. Catalano (a cura di), *Libri e altri media: Un'indagine sulla lettura ed i consumi culturali degli studenti degli istituti medi superiori in Calabria* (pp. 11-29). Soveria Mannelli, CZ: Rubbettino.
- Durkheim, E. (1912). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: Les Presses Universitaires de France.
- Eco, U. (2000). *La Bustina di Minerva*. Milano: Bompiani.
- Escarpit, R. (1958). *Sociologie de la littérature*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Floriani, S. (2001). Lavori in corso? Giovani, identità e consumi culturali: I risultati dell'indagine qualitativa. In P. Jedlowski, & G. Catalano (a cura di), *Libri e altri media: Un'indagine sulla lettura ed i consumi culturali degli studenti degli istituti medi superiori in Calabria* (pp. 145-212). Soveria Mannelli, CZ: Rubbettino.
- Garfinkel, H. (1963). A conception of, and experiments with, «trust» as a condition of stable concerted actions. In O.J. Harvey (Ed.), *Motivation and social interaction: Cognitive determinants* (pp. 187-238). New York: Ronald Press.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Garfinkel, H. (2002). *Ethnomethodology's program: Working out Durkheim's aphorism*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Publishers.
- Goffman, E. (1955). On face work: An analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry*, 18 (3), 213-231.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of Self in everyday life*. New York: Doubleday.
- Guillaumin, C. (2006). Il corpo costruito. *Studi culturali*, 3 (2), 307-242.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17, 13-26.
- ISTAT. (2007). *La lettura di libri in Italia – Anno 2006*.
- ISTAT. (2010). *La lettura di libri in Italia – Anno 2009*.
- Jefferson, G. (1984). Transcript notation. In J. Atkinson, & J. Heritage (Eds.), *Structures of social interaction*. New York: Cambridge University Press.
- Lee, A. (2005). *The Lord of the Rings Sketchbook*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt.
- Lefebvre, H. (1992). *Éléments de rythmanalyse: Introduction à la connaissance des rythmes*. Paris: Syllepse.
- Mauss, M. (1936). Technique du corps. *Journal de psychologie*, 32 (3-4), 271-293.
- Merleau-Ponty, M. (1942). *La structure du comportement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Miller, H. (1976). *I libri della mia vita*. Torino: Einaudi.
- Moore, A., & Gibbons, D. (2007). *Watchman*. Barcelona: Editorial Planeta DeAgostini.
- Schulte-Peevers A., Balfour, A., & Bender, A. (2008). *Los Angeles and Southern California*. Footscray, Victoria: Lonely Planet.
- Thaler, P., & Denicke, L. (2006). *Pictoplasma: The character encyclopaedia*. Berlin: Pictoplasma.

ARE E-LEARNING APPRECIATION AND ICTS ADOPTION PREDICTABLE IN HIGHER EDUCATION STUDENTS? DATA FROM THE TICINO CONTEXT

Emanuele Rapetti

Università della Svizzera Italiana

TO GET NEWS OR TO SHARE VIEWS ON THIS ARTICLE,
THE AUTHOR CAN BE CONTACTED TO THE FOLLOWING
ADDRESS:

Università della Svizzera Italiana
New Media in Education Laboratory
Via Buffi 13
6900 Lugano (Svizzera)

ABSTRACT

This article presents some statistical data from the research project «Learners' voices @ USI-SUPSI», conducted at the NewMinE Lab in Lugano (CH). The main goal of the whole project was to investigate whether and how the widespread diffusion of digital technologies has changed the way people learn at university.

Prior to collecting data, researchers systematized the literature review of the topic at the time it was run; they built an interdisciplinary theoretical framework and they developed a fresh perspective to face «Learners of Digital Era».

In particular, this contribution shows the results of hypotheses concerning ICTs adoption and eLearning appreciation.

Keywords: Learners of Digital Era – Digital Natives – Higher Education – Ticino – Pedagogy for the 21st century

ESTRATTO

L'articolo presenta alcuni dati statistici tratti da «Learners' voices @ USI-SUPSI», progetto di ricerca condotto presso il Laboratorio NewMinE di Lugano (CH). L'obiettivo complessivo del progetto è stato quello di indagare se e come la sempre più ampia diffusione delle tecnologie digitali stia cambiando il modo in cui le persone imparano all'università.

Prima di raccogliere i dati, i ricercatori hanno sistemato la letteratura review sull'argomento al momento della ricerca, hanno elaborato un quadro teorico interdisciplinare e hanno sviluppato una nuova prospettiva per affrontare i «Learners of Digital Era». In particolare, questo contributo mostra i risultati relativi alle ipotesi concernenti l'adozione delle TIC e l'apprezzamento dell'eLearning.

Parole chiave: Learners of Digital Era – Nativi Digitali – Apprendimenti Universitari – Ticino – Pedagogia per il XXI secolo

1. Introduction: addressing the topic

Learning and teaching in the digital era cannot help but take into strategic consideration the important role of ICTs and adopt these (Oblinger & Oblinger, 2005). Following this assumption, over the past two decades, a huge number of publications have appeared (Rapetti, 2011), in order to explain how to teach the so-called generation of «digital natives» (Prensky, 2001), also known as the «net-generation» (Tapscott, 1998), or «Generation Y» (Howe & Strauss, 1991; 2000), or similar — namely, people who were born, on average, after 1980 and have grown up in a media-full milieu.

This corpus of knowledge was not based on solid and unquestionable evidence-based research but rather on interesting intuitions. However, such a view of the theme occurred worldwide and became very popular among different audiences of involved professionals (teachers, educators, HEI administrators and politicians journalists). This dynamic is verifiable every day; just by checking the number of times the above labels appear in newspapers, scientific articles or public policies. It has become important to the point of bumping into books and articles devoted to describing in detail common traits of this cohort, in order to inform and orientate the policies of educational agendas (Bennett, Maton & Kervin, 2008; Bullen et al., 2009; Schulmeister, 2008).

Moving from this presumed disalignment between reasoning and reality, the New Media in Education Laboratory started the «Learners' voices» research project, aiming to explore which assumptions are effectively applicable to learners of the digital era (Rapetti et al., 2010).

2. The «Learners' voices @ USI-SUPSI» research project

Given the context described in the introduction, it was necessary to set some fixed points in order to frame the research, in terms of literature review, theoretical framework, and consequent methodological choices.

From a critical review of the literature concerning this topic, it clearly emerged that — at least at that time — there was an absolutely «mainstream» hypothesis. It was readable as: the young constitute a generation of digital learners because of the socio-cultural milieu full of media in which they have grown up. And this is the (logical) consequence: to set a better learning context for them, educational/training experiences have to be offered digitally.

A great debate arose around this assumption, sprouting forth many voices and approaches, which were often very strong and — when contrasting — were defended more on an ideological level than on a scientific one. In a synthetic (although arbitral) effort of systematization, we identified and typified three views.

1. The *enthusiasts* (about the impact of ICTs on learners' skills and behaviours) are firmly convinced that digital technologies are making the generation of younger learners a very skilled one. Among these, three different approaches can be identified, depending on the observed area of the effect of ICTs on learners' behaviours and attitudes:
 - The *historic-sociological* approach, moving from all the differences between the current generation and the previous ones (e.g. Howe & Strauss, 2000);
 - The *psycho-cognitive* approach, claiming that the everyday usages of ICTs have changed the cognitive abilities of young people (e.g. Prensky, 2001);
 - The *socio-pedagogical* approach, based on the paradox «ICTs everywhere, except at schools», and asking for a reform/revolution in school and university systems (e.g. Oblinger & Oblinger, 2005; Junco & Mastrodicasa, 2007).
2. The *concerned*, almost reactionaries, accepting this idea of a digitalized generation of learners but concerned about the potentially dangerous effects, such as violence, dumbness, harassment, addiction, etc. (e.g. Bauerlein, 2008).
3. The *critics*, who question the idea of characterising the set of skills of the young ge-

neration simply in function of ICTs usages, criticizing all the unrequested generalizations, and calling for deeper studies and g-localized analyses (e.g. Selwyn, 2010).

From the analysis of such a complexity (as said, simplified here in terms of abstraction), «Learners Voices» at the Università della Svizzera italiana — USI — and the Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana — SUPSI — (hereinafter «LV@USI-SUPSI») started.

All the valuable contributions to understanding learners nowadays coming from the three views were categorized thanks to a taxonomy (for details, see Rapetti, 2011), from which research achieved a fresh/new attitude, elaborating the Learners of Digital Era (hereinafter LoDE) perspective of analysis.

The goal to save what was worthwhile from any voice called for a theoretical framework, in order to fix a conceptual compass useful in discriminating evidence-based data, founded assumptions, and to-be-verified intuitions. In order to accomplish such an ambitious task, contributions from four disciplines were taken into account, and the research was set at the interdisciplinary point of crossing between Science of Communication, Pedagogy, Sociology and Anthropology (for a in-depth discussion of it, see Rapetti & Cantoni, 2013).

Consequently, the methodological protocol was built as follows: moving from an in-depth literature review (fixing the state of reflection at that time) about the topic, creating a taxonomy of interpretation, categorizing different approaches, and collecting all the characteristics attributed to today's learners. Then, a combination of quantitative (questionnaire) and qualitative (LEGO sessions) methods was implemented to collect data.

The research was implemented between winter 2008 and summer 2011 in the university institutions of Ticino (USI and SUPSI), sampling 562 students.

2.1. The research architecture

From the application of the LoDE perspective to the corpus of information about learners

nowadays, a number of issues emerges: is age a good independent variable in order to identify skilled learners facing ICTs? Or, is there some peculiar trait attributable to LoDE younger than 30 years old? Are there learning attitudes and patterns typical of the «north-western world» culture, which is more and more ICT-dependent and media-rich? Does our «media diet» modify our learning behaviours? How is this different for digital learners? What kind of use and appropriation of new ICTs are made by younger people? Is there a connection between the issues raised during the adoption phase and the dropout phenomenon? How is that configured for digital learners? What are the new «cultural actions» for the «knowledge society»? Is the «digital learners approach» appropriate for informing instructional designers all over the world? How can we integrate the eLearners point of view into the guidelines for eDidactics, considering their actual usages and practices?

So the research process asked us to develop the above issues into a clear and well-defined research architecture. As one can notice, some of the above points of analysis are more than simple questions; because of that, the research architecture was built combining quantitative and qualitative inquiries. Whenever it was possible, hypotheses were provided, to be verified/falsified in the quantitative part through a questionnaire; otherwise, the research defined open questions, addressed in the qualitative parts thanks to semi-ethnographic methods (i.e. media diet diaries, and LEGO sessions).

Moreover, as achieved as the most important lesson by the research which was the background and starting point for LV@USI-SUPSI (Conole et al., 2006), there is a clear need to diversify the investigation between direct questions and hypotheses on one side, and open questions on the other side.

The schema in Figure 1 explains the elaboration, from the general theme to the protocol of analysis.

At the end of this in-depth process of analysis and synthesis, the final protocol of research offered seven hypotheses and four open questions, presented in the following two sub-paragraphs.

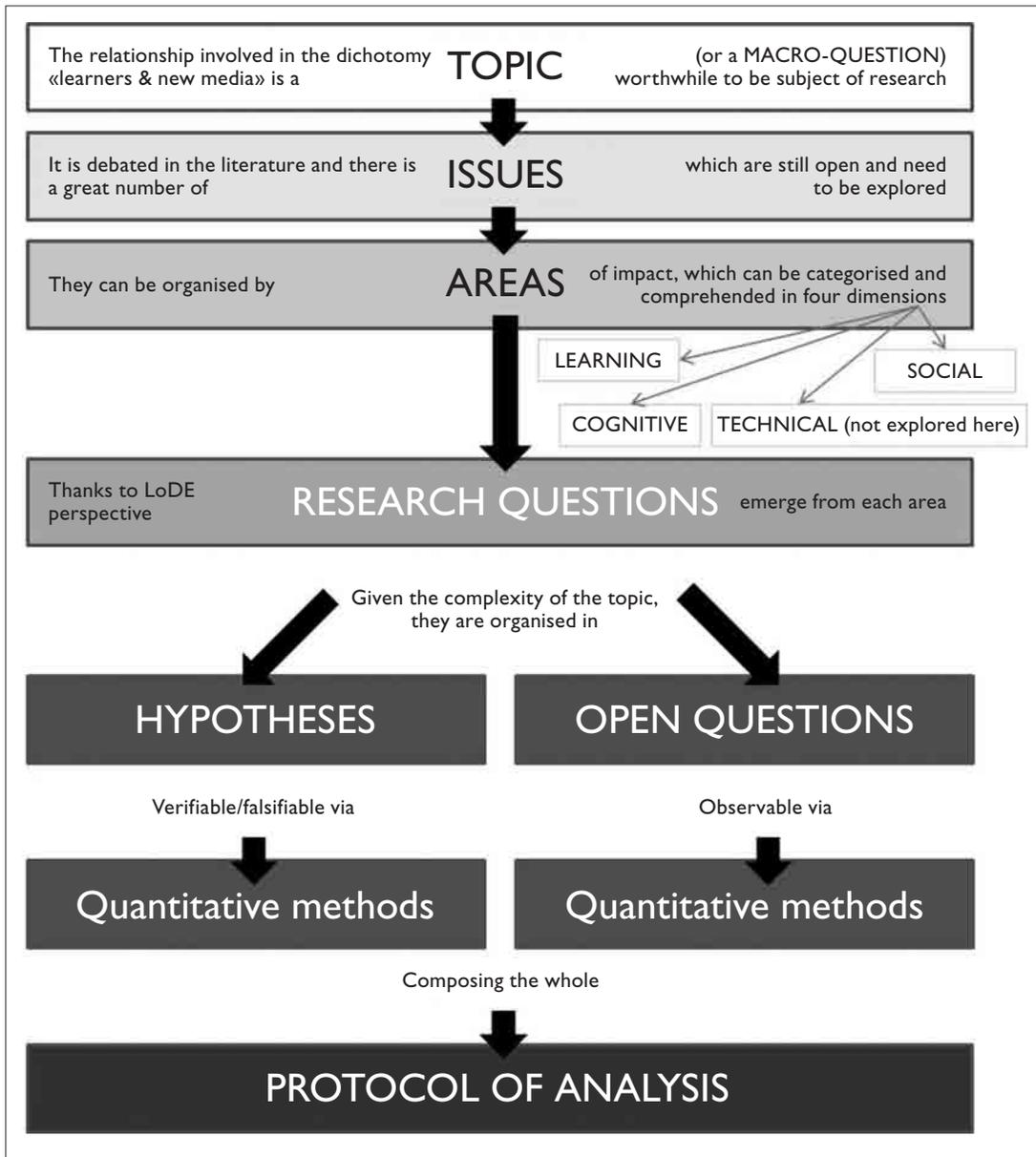


Fig. 1 Architecture of the research process.

2.1.1. Hypotheses

The list of hypotheses is detailed in Table 1, in order to lead the reader to a proper understanding of the whole. It comprehends expectations on LoDE, emerging from the technical and

learning areas; in the column «Indicators-Measurable aspects», the related strategy of observation is indicated. In this paper we will focus on the third one: «ICTs adoption for learning goals is statistically relevant for elementary learning behaviours».

TABLE 1
The research architecture – hypotheses

Hypotheses	Indicators – Measurable aspects
1. The presence of ICTs in LoDE experience is massive	Descriptive statistics of owned ICTs
2. ICTs usages are more related to leisure purposes than to learning ones	Comparisons of usage
3. ICTs adoption for learning goals is statistically relevant for elementary learning behaviours	Statistical manipulation of dataset: creation of new variables and factor analysis
4. ICTs predilection in learning contexts is explainable/predictable thanks to a) Age variable b) Country of origin c) Gender d) Field of studies	Crosstabs composed by demographic questions and items related to digital learning
5. LoDE request for more ICTs in formal learning	Question about what makes an ICT attractive to be used in learning + Developing mobile learning
6. eLearning is the preferred way to learn	Investigation of eLearning perception
7. LoDE express a digitally oriented learning-style pattern	Questions about preferences of ICTs in learning

In this text, eLearning is used to refer to any learning activity taking benefits from ICTs usages (for a discussion of it see Cantoni et al., 2007, p. 26). So, the representation expressed by respondents refers to the digital experience of learning as a whole, instead of to a specific analysis of interactions, contents, structures, tutoring, etc.

In this contribution, the third hypothesis will be detailed and discussed, since it represents the most interesting piece of statistical treatment of the dataset.

Before showing results related to such a hypothesis, it is important to sketch out how complex and controversial the explored issue is. It could be enough to mention that hypothesis 4.a. *ICTs predilection in learning contexts is explainable/predictable thanks to age variable* (which is one of the main assumptions concerning digital natives and consequent policies) was

falsified by our data. For instance, the fact of being *older* increases the likelihood of considering that «ICTs improved significantly the way in which you collaborate with your peers» by 3,9%, or the likelihood of considering that «It would be good if there was more eLearning in my courses» by 4,0% (for a detailed discussion see Rapetti & Cantoni, 2013).

2.1.2. Open questions

In order to give the reader all the compasses needed to understand the complexity of the (debate behind the) research, open questions are also cited.

The theoretical framework in which this research is fixed, due the intrinsic anthropological complexity of learners as human beings, calls for a multidimensional strategy of inquiry. Handling these complex issues of social, cognitive and learning areas, strategies of observation have been diversified, as shown in the second column of the Table 2. Even if data coming from the qualitative part are not presented in this paper, it is useful to show the open questions in order to have a wider view over the topic and its facets.

TABLE 2
The research architecture – open questions

Open questions	Strategy of inquiry
1. What is the perception LoDE have of their media diet, and how does it influence learning behaviours?	Media diet diaries + discussions in class with participants
2. What is the relevance of digital experiences for learning?	Self-projection methods (using metaphors) + shared analysis of results
3. Is a skill transfer from informal contexts of learning to formal ones observable?	Self-projection methods (using metaphors) + shared analysis of results
4. Are LoDE bearers of a peculiar technological potential useful for learning purposes?	Self-projection methods (using metaphors) + shared analysis of results

According to the principles of research in social sciences (Bailey, 1995), the hypotheses and the open questions must be considered the

object of analysis; in the following paragraph the subjects and a clarification of the strategy will be discussed.

2.2. *The research tool used to deal with the quantitative part: the online questionnaire*

At the end, the research protocol defined the investigation tools: an online questionnaire for the quantitative part, using an online service; a combination of methods for the qualitative one.

According to the aforementioned goals, questions were developed aiming to obtain data organized around the following points:

- personal data (name, email, age, gender, course, country, enrolment year);
- digital technologies owned;
- access to the internet;
- online activities and frequency of usage;
- most used applications;
- the role of ICTs in everyday life;
- learning preferences (in general and concerning ICTs);
- the role of ICTs in studies/learning experiences;
- eLearning perception;
- rationales in using ICTs for learning.

It is worthwhile to pinpoint that some areas were explored throughout a set of items which were contained in a single question. Because of that, 9 grids appear in the questionnaire; 2 of them involve a significant number of variables. In reason of the great number of items in the questionnaire, and considering the new variables created for data treatment, the output Excel file counted 734 variables; in addition, in SPSS treatment, another 25 variables were added (in order to elaborate data for the factor analysis).

In order to avoid the response setting — that is the propensity of the respondent to answer in a mechanical way, providing a series of identical responses, without thinking about the meaning of the questions — (Ortalda, 1998), in questions asking similar things researchers opted for different scales or reversed scales; of course such a choice implied more problems

in the analysis phase. Furthermore, to avoid a high level of abandonment, the whole questionnaire was designed to be easy to read and fast to answer. Following this rationale, the grids of the questionnaire which we used as starting points (elaborated by the JISC consortium, see www.jisc.ac.uk) were transformed into lists wherever possible.

Table 3 shows how the 25 questions comprising the questionnaire were set, grouped into 7 pages, after the introduction page.

TABLE 3
Questionnaire structure

p	Page title	Question	Type
1	Introduction		
2	Personal data	1 Name 2 Email 3 Year of birth 4 Gender 5 Country of origin 6 Course 7 Enrolment year	
3	Technologies you have	1 Digital technologies owned 2 Time per day of internet connection	List Grid
4	Online activities	1 Frequency of online activities 2 Frequency of reading newspaper and books 3 Frequency of using TV and radio, and of listening to music 4 What has been improved by ICTs and by what amount 5 Question about eTourism, hosted in this questionnaire for other research	Grid Grid Grid Grid List
5	Learning preferences	1 Favourite study places 2 Favourite learning strategies and how much	List Grid

p	Page title	Question	Type
		3 Rationales for choosing a classmate to collaborate with	List
		4 Favourite technology to interact with	List
6	Technologies you use for learning	1 ICTs and online facilities used in studies	List
		2 Communication tools preferred in studies	List
7	Preferences	1 3 favourite technologies	Open question
		2 3 most disliked technologies	Open question
8	eLearning	1 eLearning appreciation and perception scale	Grid
		2 Rationales for using ICTs in learning	Grid
		3 Characteristics of a new learning tool motivating its adoption	Grid

The questionnaire was released through the online service SurveyMonkey®. The following two screenshots show what it looked like (see Figure 2). The first sample shows the «introduction» page; the second one shows a grid. All the statistics were made with SPSS® (version 17.0) software.

2.3. Socio-demographic data of respondents

2.3.1. Age

Average age is 24,5 years, while the median, which divides the sample into 2 equal portions, is 23 years (see Figure 3). Concerning the two values, the standard deviation is approximated to 5,85. The age ranges from a minimum of 17 years to a maximum of 75 years. However, even if we do not consider the three extreme cases/outliers (i.e. 17, 50, 75 years old), the mean does not change significantly (24,3); so in order to boost the variance within the sample, the three cases have been kept.

Despite half of the students in the sample being located between 21 and 26 years, age was divided into three age groups: 17 to 23 years (58,5% of the sample), 24 to 29 (28,1%), and 30 and over (13,3%). This is primarily aimed at highlighting any possible differences between LoDE who are said to belong to Gen Y — namely, the ones born after 1980 — and the others, who in 2009 were over 30. Secondly, it was valuable in making a further comparison within the Gen Y itself, between those who are at the beginning of this generation and the younger ones, presumably more digitized. As reported (see Rapetti, 2012), this division brings to light many interesting demographic data (e.g. cross-tabulating age classes with favourite learning strategy).

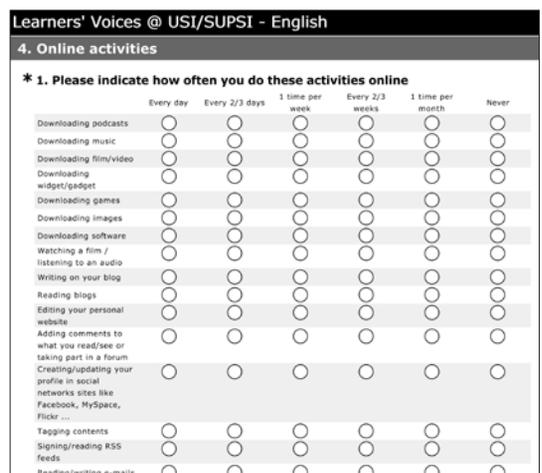
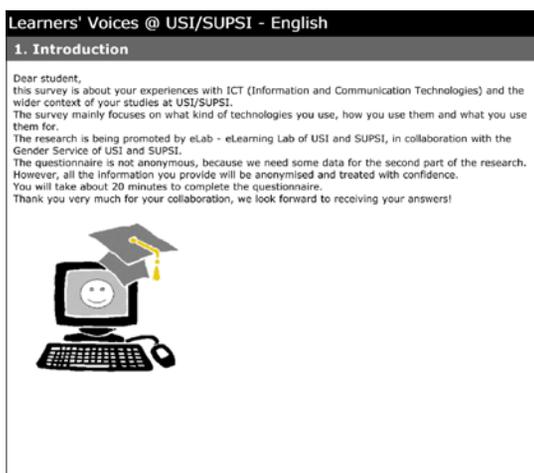


Fig. 2 Questionnaire screenshot sample 1 – the «introduction» and the «online activities» page (q. 4.1).

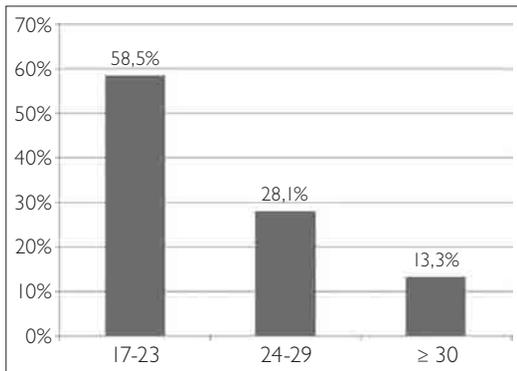


Fig. 3 Sample split in three age groups (q.2.1 elaborated) – total 562 (data expressed in %).

2.3.2. Gender

Concerning the gender of participants, 318 (56,5%) are female and 244 (43,4%) are male. The most represented group is composed of 17-23 year old female students (see Figure 4).

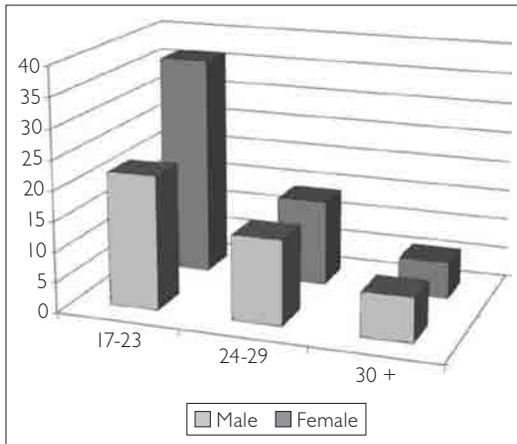


Fig. 4 Gender of participants filtered by age groups (q.2.4 * 2.3 elaborated) – total 562 (data expressed in %).

2.3.3. Faculties (USI) and Departments (SUPSI) attended

Among the respondents, 56,6% of students attended SUPSI and 45,4% USI, respectively 307 and 255 people. About one third (32,0%) of participants to LV@USI-SUPSI, in 2009, were enrolled in the first year, and there is an overall majority of people attending bachelor courses

(75,1% of total). The Figure 5 describes participation by years of enrolment, in frequencies.

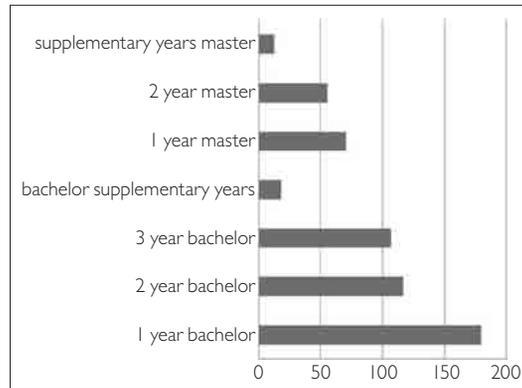


Fig. 5 Participants by enrolment years (q.2.5) – total 562 (data expressed in frequencies).

Concerning the detailed repartition in faculties and departments, the two biggest groups were students of USI-COM (25,6%) and SUPSI-DSAS (24,6%). A limitation of the data is that for the Faculty of Architecture and the Department of Teaching and Learning (emphasized in black font in the following figure) it was not possible to go over the 5% arbitrarily considered as the minimum threshold of security; therefore no specific reasoning will be offered for those two entities.

Figure 6 specifies the repartition. The complete explanation of faculty and department acronyms is as follows:

USI departments are:

- Academy of Architecture;
- Faculty of Communication Sciences;
- Faculty of Economics;
- Faculty of Informatics;

And SUPSI departments are:

- DACD/Dipartimento Ambiente, Costruzioni e Design (Department for Environment, Construction and Design);
- DFA/Dipartimento Formazione e Apprendimento (Department of Teaching and Learning);
- DSAN/Dipartimento Sanità (Department of Health Sciences);

- DSAS/Dipartimento Scienze Aziendali e Sociali (Department of Business and Social Sciences);
- DTI/Dipartimento Tecnologie Innovative (Department of Innovative Technology).

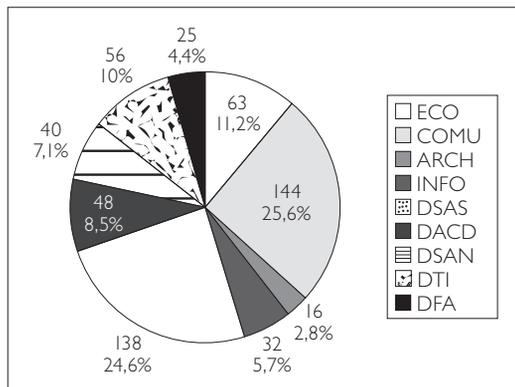


Fig. 6 Respondents presented by departments (q.2.6 elaborated) – total 562 (data expressed in %).

2.3.4. Country of origin

Finally, the last socio-demographic aspect considered in this research is the country of origin. Both USI and SUPSI have an unquestionably international attitude, mainly due to the multilingualism of Switzerland, and their proximity to Italy. Therefore it is not surprising to find the Swiss in first place (316 people, 56,2% of total), but a significant presence of Italians (24,9%) and 12,5% of people coming from the rest of Europe (grouping Germany, France, other EU countries, and other non-EU countries); participating students from Africa, the Americas, and Asia all together consist of 6,4% of the student sample (see Figure 7).

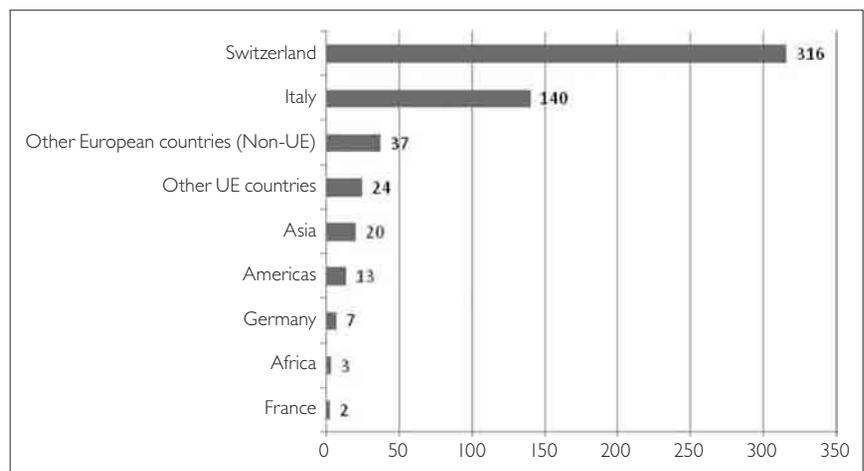


Fig. 7 Respondents by countries of origin (q.2.5) – total 562 (data expressed in frequencies).

3. The hypothesis «ICTs adoption for learning goals is statistically relevant only for elementary learning behaviours»

The third hypothesis was elaborated during data analysis and is addressed by the creation of an *index of level of internet usages* and a *factor analysis* set to measure the appreciation of eLearning; both were possible thanks to manipulation of data and production of new variables, aggregating information in the dataset (Table 4).

TABLE 4
ICTs adoption for learning goals is statistically relevant only for elementary learning behaviours

Hypothesis	ICTs adoption in learning is statistically relevant only for elementary level of usages	
Indicators – Measurable aspects	Statistical manipulation of dataset: creation of new variables and factor analysis	
Issues explored	Index of skill level in online activities	Factor analysis to measure eLearning appreciation
Tool details	Index comprising items in question 4.1	

3.1. Details of questions to verify/falsify the hypothesis

3.1.1. Introducing the «Frequency of online activities» question

The *Frequency of online activities* (numbered 4.1. in the questionnaire) was a very complex grid meant to explore in depth the frequency of 23 online activities, which could have — somehow — a learning function exploitation. The complete list is:

- downloading podcasts;
- downloading music;
- downloading films/videos;
- downloading widgets/gadgets;
- downloading games;
- downloading images;
- downloading software;
- watching a film/listening to an audio track;
- writing on your blog;
- reading blogs;
- editing your personal website;
- adding comments to what you read/see or taking part in a forum;
- creating/updating your profile in social networks;
- tagging contents;
- signing/reading RSS feeds;
- reading/writing e-mails;
- reading e-mail newsletters or alerts;
- grading a product/service;
- using search engines;
- selling;
- buying;
- reading newspapers;
- reading eBooks.

These activities have been grouped into 5 areas:

1. downloading;
2. producing contents/bloggging;
3. socio-relational use;
4. communication/information retrieval;
5. commercial use.

It was possible to answer: every day, every 2/3 days, once a week, every 2/3 weeks, once a month, never.

Question 4.1 can be observed from many points of view in order to obtain more information about LoDE attachment to new technologies and, hopefully, to get some predictors/descriptors of disposition to digital learning.

3.1.2. The index of skill level in online activities

Following this path of investigation, the «index of skill level in online activities» was elaborated during data analysis, considering «every day» answers to the items in question 4.1, aggregated into three levels of ability. In detail, the new variable uses «every day» answers to items as indicators of the skill level in doing online activities; every individual obtains a score on a continuum — from 0, meaning the respondent never answered «every day», to a maximum, meaning all «every day» answers to the listed items — which is subsequently converted into categories. In a first phase we tried to obtain four levels (namely – elementary, medium-low, medium-high, advanced), but at the end of the process three levels emerged «advanced/medium/elementary online activities skill level».

Rationales justifying arbitral choices taken to create this new variable are the following: the level of skill involved in online activities was considered elementary, medium, or advanced according to the implied complexity and involvement.

The idea behind such analysis is the following: high rankings in the index of skill level in online activities can unveil who the most ICT-oriented respondents are; then, it should be reasonable to identify the LoDE who are most prepared to take advantage of digital opportunities and direct them to learning purposes.

3.2. Results

Results from analysis of *index of skill level in online activities* are, unfortunately, not as helpful and narrowing as hoped. The expectation was to find a great prevalence of elementary usages, in order to confirm what emerged from data analysis related to hypotheses 1 and

2. On the contrary, almost three people out of five fall into the «medium» category, as shown in Figure 8. Indeed, no user pattern can be detected. On the one hand this output disconfirms the idea of LoDE as a «geek» cohort; but equally does not offer any satisfying interpretation key to describing/predicting the disposition of learners to adopt ICTs for their learning needs.

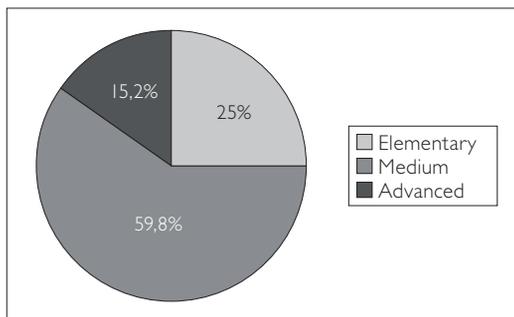


Fig. 8 Index of skill level in online activities (new variable, after q.4.1) – total 512 (50 missing) (data expressed in %).

The above results do not show anything invalidating/validating, and do not resolve in any way our hypothesis; the normal curve is substantially respected by respondents. Moreover, crossing this variable with other socio-demographic does not reveal any significant further explanation.

4. The new hypothesis «eLearning appreciation is explainable thanks to advanced practice with ICTs» and the factor analysis

Given the fact that not even the above is helpful in determining what really influences the adoption of ICTs in learning, the need of a new hypothesis emerged. The goal became to investigate what can predict the appreciation of eLearning. From the dataset, answers from questions about socio-demographics were observed together with questions 4.1 (already described), question 3.1 and 8.1.

Question 3.1 was meant to explore what ICTs were owned by the respondents, within the following list of 12 suggested technologies (likely to be useful in learning experiences):

- desktop computer;
- laptop;
- notebook;
- printer;
- scanner;
- webcam;
- digital camera;
- video camera;
- DVD/CD burner;
- tablet;
- video game console;
- computer organizer (e.g. iPhone, Handheld, Blackberry, etc.).

Multiple answers were allowed, including the answer «none of these», and — if applicable — to specify others.

Question 8.1 proposed a list of statements concerning eLearning and the importance of ICTs in educational experience, and respondents had to express their agreement/disagreement. The list was the following:

- eLearning is an important element of my courses;
- Without eLearning I would be unable to study;
- eLearning is one of a number of important components of my courses;
- eLearning makes courses more enjoyable;
- My university is not very smart in the way it uses eLearning;
- With eLearning I interact more with other students;
- I find it difficult to use a computer;
- I find it difficult to use technological devices (e.g. Pda/mobile phone/mp3 player);
- Having access to a computer connected to the internet is a problem for me;
- eLearning makes learning easier for me;
- It would be good if there was more eLearning in my course.

Three dimensions shape the hypothesis 3B (Table 5).

TABLE 5
Hypothesis 3B: eLearning appreciation is explainable thanks to advanced practice with ICTs

eLearning appreciation is explainable thanks to advanced practice with ICTs. In particular:

- if learners are familiar with learning-related ICTs;
- if learners perform advanced online activities very often;
- if learners' behaviours indicate they are skilled in a proactive use of digital media.

In order to verify this new hypothesis about eLearning appreciation, a statistical manipulation of a dataset aimed at running a factor analysis was necessary. In detail, four new variables were used, following an arbitral procedure:

1. (dependent variable) «scale of eLearning appreciation», aggregating means of items directly related to eLearning appreciation in question 8.1. At the end of the process three categories emerged «high/medium/low eLearning appreciation»;
2. «learning-related ICTs», splitting into 2 all the items listed in question 3.1 and creating a dummy variable (= 1 if they possess ICTs considered more learning related and 0 otherwise);
3. «index of skill level in online activities», considering answers «every day» to aggregated items in question 4.1 considered in three growing level of ability. At the end of the process 3 levels emerged «advanced/medium/elementary online activities skill level»;
4. «areas of digital proactivity», keeping the item aggregation of question 4.1 in 5 areas of different — and growing — expressions of involvement and proactivity: downloading, communication/information retrieval, socio-relational use, commercial use and producing contents/bloggng.

Rationales justifying arbitral choices taken to create new variables are the following: ICTs were considered learning-oriented, or *vice versa* leisure-oriented, according to the main use learners make out of that specific tool. Nevertheless, the choice can not help but be arbitral

and, therefore, susceptible to criticism, since the point is that, by now, each technology owned by a great majority of LoDE can be used both for leisure and learning. It is up to users, who give the sense/direction of their practice with ICTs.

4.1. What can predict the appreciation of digital learning?

In this paragraph we will stress the LV@ USI-SUPSI dataset to analyse what elements influence a student in being an e-learner. The research purpose leading this paragraph regards the identification of the determinants that influence the respondents' appreciation of eLearning. In particular, a variable will be used to measure the aggregate level of eLearning appreciation as the dependent variable. The scale of this variable is calculated using the average of the values of different variables included in the dataset. To test whether this scale is appropriate, factor analysis and reliability analysis were run.

4.1.1. Factor analysis details

For the factor analysis, an aggregate variable was set measuring eLearning appreciation as a dependent variable. The scale is calculated using a mean score of the variables presented in the Table 6. To test if this scale is indeed appropriate for our analysis we have subjected the seven variables to factor analysis and reliability analysis.

TABLE 6
Variables used for dependent scale (eLearning-related items in question 8.1)

a. eLearning is an important element of my courses
b. Without eLearning I would be unable to study
c. eLearning is one of a number of important components of my courses
d. eLearning makes courses more enjoyable
e. With eLearning I interact more with other students/commuting
f. eLearning makes learning easier for me
g. It would be good if there was more eLearning in my courses
l. Agree 3. Disagree

The first of these analyses seems to be appropriate as we have the Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy of 0,853. Both the Eigen values test and the scree-plot lead to the conclusion that a single dimension underlies these variables. The only factor with Eigen values above 1 (3,521) explains 50,3% of the variables variances. All variables have loadings bigger than 0,4, the smallest value being 0,524 for the commuting variable. The problematic effect of this variable in the scale can also be seen in the reliability test, where it is the only variable to have a bigger value for Cronbach's alpha if deleted, from 0,830 (the value for the scale as a whole) to 0,835.

Although the empirical results may be inconclusive, we have one dimension and a reasonable correlation between commuting and the rest of the variables, but we have, for the same variable, a bigger Cronbach's alpha when deleted than the original value for the scale. The information brought by this variable may be important, as it is the only one that measures this particular aspect of the dimension. Furthermore it does not seem that an increase in Cronbach's alpha of 0,05 is enough to compensate for the plus of information and consistency of our scale.

To test hypothesis 3B, ordinary least squares regression models were run. This type of regression is used to determine the impact of a series of explanatory variables X_i on the dependent variable Y (eLearning appreciation). The first model will include the effect of some socio-demographic variables on our dependent variable, controlling for a set of possible confounding variables. The second and the third model will also include specific behaviour variables and interaction effects that may further explain the concept of eLearning appreciation.

Concerning the above, a threat to external validity in the sampling emerges. In effect, the random self-selecting sample might be a condition that limits the ability to generalize the results of the described research.

The list of explanatory variables included in the models is the following:

- *age* (describing the age of the individuals);

- *male* (dummy variable; 1 if the individual is a man and 0 otherwise);
- there is a list of variables describing the *countries* of origin of the involved students. List of dummy variables: *Switzerland, Italy, Germany, France and other Eu countries*, being under the reference category «the rest of the world»;
- the dummy variable *Humanities*, which represents the field of study, namely if the students attend a more social/humanistic *faculty/department* (USI-COM, USI-ECO, SUPSI-DFA, SUPSI-DSAS) or a scientific one (all the others).

The previous variables are those included in the first model. The second model contains, in addition to the variables described above, further variables belonging to the attitudes and behavioural field. These are: *medium* and *advanced*, which refer to the skill level of the students, namely if they frequently deal with difficult ICTs tasks in their studies; *ictlearning*, which represents the possession of learning related ICTs on the part of the students (dummy variable = 1 if they possess the ICTs that are considered learning related and 0 otherwise). Finally the variables *commercial* and *download* generated to explain the kind of users referring to their most frequent activities involving the ICTs.

4.2. Findings

The first model in Table 7 presents the effect of the explanatory variables on eLearning appreciation while controlling for other possible confounding variables. The control variables are divided into two main dimensions: socio-demographic effects and individuals' attributes.

One of the main points we should underline is the non-significant effect of the demographic variables of gender and age. This is an outstanding result: age is not significant, it means therefore that being young or old does not affect the probability of being an eLearning appreciator. This finding disconfirms the literature mentioned in the theoretical part, which describes

TABLE 7
Ordinary least square regression model

Dimension		Variables	Model I	Model II
		Intercept	1,898	2,771
Socio-demographic	Demographic	Age	0,005	0,005
		Male	0,089*	0,011
	Countries	Swiss	-0,32***	-0,241***
		Italy	-0,257***	-0,205***
		Fr + De + Ue	-0,08	-0,054
Education	Humanities	0,18***	0,18***	
Individual characteristics	Skill level	Advanced		-0,042
		Medium		0,022**
		Ictlearning		-0,056
	Study preferences	Class lessons		-0,013
		Individual lessons		0,013
	Behaviour	Commercial		-0,108***
		Download		-0,073

N = 562; * = $p > 0,1$; ** = $p > 0,5$; *** = $p > 0,011$

the younger cohort as being more likely to appreciate and use eLearning. However, young respondents in LV@USI-SUPSI declare to be great eLearning appreciators: a consistent reasonable explanation returns and it is that what influences students' attitude towards ICTs in learning is not the variable age *per se*, but the technological environment in which they are embedded.

The variable gender is also not significant and leads to the conclusion that the appreciation of eLearning does not depend on sex: males and females show the same attitudes in that respect.

The first variables that are associated to our dependent ones are related to country of origin. Being a Swiss citizen in fact is relevant in the explanation of eLearning appreciation. This result is, however, negative: being born in Switzerland thus has a negative effect on the probability of being an appreciator of the use of technologies at school. More precisely, if observing the second column of Table 7, Swiss people show 24,1% less probability to be appreciators than the rest of the respondents. The same happens in Italy, where the probability is also negative (20,5%). It is meaningful to try to explain this result by highlighting the fact that technologies are seen as the solution

of students' problems and difficulties in communication and information retrieving if they come from a less advantaged context; as if to say, Swiss and Italian people need ICTs much less, so they are lower appreciators of learning *via* ICTs.

The last variable part of the socio-demographic category concerns the kind of education attended. Here the results are also unexpected, because what we see is that students belonging to the more social/humanistic faculties (Communication, Economics, Education and Learning, and Social Sciences) are more likely to be appreciators of technologies in the studying field compared to students of scientific faculties. Attending a humanistic faculty leads to having a higher probability (18%) of being an estimator than their scientific colleagues. This finding is probably better understood in reference to the «critics», who describe how living in a technological environment with free access to ICTs makes students less addicted to them, because they already know their potentialities and deficiencies.

Trying to go deeper in our analysis, we add to our model some more explanatory variables, being part of what we named *individual characteristics*. The related results are included in the second column of the above table.

The variables added in the second model try to give more insight on the topic under study. What we notice at first sight is that the gender and age variables have not acquired any significant value, this is in line with what is described before and does not confound our previous findings.

The first set of variables we included is related to the personal skills of individuals. The variables *advanced*, *medium* and *elementary* have been created for the sake of our investigation and all refer to the level of competencies the students possess in the utilization of ICT tools. What we observed from the results is that indeed having a medium competence compared to a lower one leads to a higher appreciation of the eLearning methods. The step from elementary level in ICTs utilization, to having a medium competence is thus important in the process of appreciation of it. However, a higher level of knowledge (advanced) does not have a significant effect. This result is predictable if we consider the fact that advanced users of ICT do not show great satisfaction in the eLearning process, due to the fact that their competences lead them to acquire a more «snobby» and suspicious attitude towards the technologies used in their studies compared to those who do not show these high abilities in managing them.

An unexpected finding is that study preferences have no role in the explanation of our dependent variable, since they are both non-significant in the model. Despite the fact that results show that most students are relatively traditional in their way of learning, this does not reflect in a preference (or non-preference) in the eLearning methods.

An interesting finding can be seen referring to the behaviour of the students. We have created new variables trying to describe the behavioural profiles of the individuals, according to what kind of activities they perform with the use of ICT (if they are bloggers, commercial users, information retrievers, downloaders or if they use ICT for socialization aims). What has been found with regard to this is that being a commercial user leads to a negative attitude as far as appreciation of eLearning is concerned.

Individuals who use ICT mainly to buy or sell products or services on the net have a lower probability (of 10,8%) of being eLearning appreciators compared to those who perform the other activities.

5. Biases and limits

Indicating the critical points of the methodological architecture is a due step of intellectual honesty. The following text tries to highlight what emerged, both *in itinere* and *a posteriori*, as potential biases of LV@USI-SUPSI.

Context bias

Ticino is certainly an interesting setting for research in human and social sciences; nevertheless, it is also «a world apart». For many socio-economic-cultural aspects it is closer to Italy than Switzerland (e.g. language), though for many others it is surely Swiss. A point to emphasise before approaching outcomes and results; as if to say — our results are generalizable but we must bear in mind that students in Ticino are at the crossing point of France, Germany, and Italy (not only geographically speaking).

It must also be remembered that USI and SUPSI were also chosen for opportunistic reasons. This is a deepening of the previous point; and it pushes to enlarge the target of analysis.

Threat to external validity in the sampling

The random self-selecting sample might be a condition that limits our ability to generalize our results.

Participants' bias

LoDE engaged in LV@USI-SUPSI are all people already engaged in ICTs usages.

Imperfections in the questionnaire

The questionnaire was still too long: among the 562 questionnaires kept as valid, some

questions registered almost 30 dropouts; even if the final version needed slightly more than 25 minutes to be completed. One of the goals was to identify clusters, in order to offer and discuss learner profiles: unfortunately questions were not differentiating enough or, our population did not express a significant variance in behaviours, despite the variance in socio-demographics.

Limits of a — partially — out-dated dataset

There is a legitimate doubt to be raised: since our results are «old» (quantitative data refer to 2009, when tablets were not widespread), maybe our conclusions are not up-to-date. In this regard, our humble opinion is that unquestionably iPads (and similar devices) are powerful tools with great potentialities in education; nonetheless, their adoption needs to be framed in a proper didactic/instructional design, and not just used because of the fact that they are *à la page* or because we assume we are facing digital natives who love digital gadgets. This last point can be considered the most relevant issue. If the data might be considered out-dated, the solution is to replicate the observation.

6. Conclusions, final remarks and outlooks

The starting point for conclusions concerns what the numbers and figures tell us, thanks to the factor analysis we have discussed, then general remarks and some points of reflection are offered.

The (starting) third hypothesis *ICTs adoption in learning is statistically relevant only for elementary level of usages* was actually abandoned — because of the lack of diriment results — paving the way for hypothesis 3B, *eLearning appreciation is explainable thanks to advanced practice with ICTs*, investigated through factor analysis which enlightened many other important aspects.

Hypothesis 3B is statistically verified, but in a very small dimension: indeed the fact of

being eLearning appreciators is only slightly explained/predicted by the fact of having a medium level in skills related to online activities (2,2%); and negatively explained/predicted by the fact of having behaviour related to the commercial (-10,8%).

Before getting to the final remarks of this contribution, it is important to sketch out some theoretical assumptions we achieved in our research process. Actually, when we started «Learners' voices» we had a very positive and easy feeling: the «digital native» debate was mainstream and it was expectable to find what books, journals, newspapers and scholars were repeating. Moreover, we were observing a very rich (both economically and technologically speaking) reality — as Ticino is.

Nonetheless, our research as a whole, and the data shown in this article in particular, unveiled a multifaceted complex reality, beyond any slogans.

As mentioned, the work done in the literature review brought to light — at least — three views concerning the dyad «learners and ICTs»; however, through listening to learners' voices it emerged that neither the «enthusiasts», nor the «concerned», nor the «critics» were addressing the subject in its complexity and totality.

In any case, what we found links well with the famous motto from Shakespeare's Hamlet «There are more things in heaven and earth, Horatio, than are dreamt of in your philosophy».

Going into more depth and breadth in the analysis and reflection, we can conclude that recipes for good learning do not exist, (un-)fortunately. Indeed, what it is reasonable to assume is that good educators/instructors/trainers challenge themselves with ICTs; and the technology becomes an added value.

In other words, from observing our data it seems that the widespread feeling of innovative didactics changing the teaching paradigm does not meet the real needs. Rather, it is reasonable to promote a perspective of education where we are not changing, but enlarging our strategies and — consequently implied — philosophy of education.

In fact, good learners are proactive smart actors in the media converging milieu: in the qualitative part of our research a student proposed this *enlarged* vision of «reading»: «Reading means: having a book on the desk and a marker in my hand, checking on the net what I do not know, using the phone when I need help, printing materials which are useful for me».

Furthermore, as has recently been noticed, the rhetoric about digital learning and digital natives lead to financial-economic choices by educational institutions which are not evidence-base founded, without the proper training of instructors, educators, teachers, or professors. As if to say that some «digital colons» promoted pedagogies inspired by technological development (Casati, 2012).

Therefore, our final conclusion is that there is no utopian — or dystopian — solution in digital tools *per se* (McLuhan was right!). As recently pinpointed by Reja-Batista (2013): digital is a chance to open, enlarge and reinvent our knowledge and our learning possibilities. But, in itself, a digital tool does not seem to be a promise of learning success.

REFERENCES

- Bailey, K.D. (1995). *Metodi della ricerca sociale* [Methods of Social Research] (M. Rossi Trans.). (2nd ed.). Bologna: il Mulino.
- Bauerlein, M. (2008). *The dumbest generation: How the digital age stupefies young Americans and jeopardizes our future (or, don't trust anyone under 30)*. London: Penguin Books.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The «digital natives» debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39 (5), 775-786.
- Bullen, M., Morgan, T., Belfer, K., & Qayyum, A. (2009). The net generation in higher education. Rhetoric and reality. *International Journal of Excellence in E-Learning*, 2 (1), 2-12.
- Cantoni, L., Botturi, L., Succi, C., & NewMinE Lab. (2007). *eLearning: Capire, progettare, comunicare*. Milano: FrancoAngeli.
- Casati, R. (2012). La balla dei nativi digitali. I coloni digitali. *Il Sole 24 ore*, 30-12-2012.
- Conole, G., de Laat, M., Dillon, T., & Darby, J. (2006). *JISC LXP student experiences of technologies final report*. United Kingdom: JISC.
- Howe, N., & Strauss, W. (1991). *Generations: The history of America's future, 1584 to 2069*. New York: Quill.
- Howe, N., & Strauss, W. (2000). *Millennials rising. The next great generation*. New York: Vintage Books.
- Junco, R., & Mastrodicasa, J. (2007). *Connecting to the net generation what higher education professionals need to know about today's students*. Washington, DC: NASPA, National Association of Student Personnel Administrators – Student Affairs Administrators in Higher Education.
- Oblinger, D., & Oblinger, J. (Eds.) (2005). *Educating the net generation* EDUCAUSE. Available from: <http://www.educause.edu/educatingthenetgen> [Accessed 22.11.13].
- Ortalda, F. (1998). *La survey in psicologia. Manuale di metodologia di base*. Roma: Carocci.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, part II: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9 (6), 1-9.
- Rapetti, E. (2011). The knowledge society between «smart devices» and «digital learners». A pedagogical-anthropological reflection about the implications of dominant rhetoric in eLearning field. In L. Cantoni, P. Dillembourg, & D. Euler (Eds.), *Proceedings of the red-conference: Rethinking education in the knowledge society*. Ascona, Switzerland: Università della Svizzera Italiana.
- Rapetti, E. (2012). L'apprendimento con le nuove tecnologie e il dibattito generazionale: Concentrarsi sul divario o superarlo? *Formazione e Insegnamento*, X (3), 37-48.
- Rapetti, E., & Cantoni, L. (2013). Learners of digital era between data evidence and intuitions. In D. Parmigiani, V. Pennazio, & A. Traverso (Eds.), *Proceedings of ATEE2013 Conference «Learning and teaching with media and technology»*, pp. 148-158. Available from: http://www.sirem.org/wp-content/uploads/2012/09/proceedings_atee_genoa_2013rid.pdf [Accessed 22.11.13].
- Rapetti, E., Ciannamea, S., Cantoni, L., & Tardini, S. (2010, June). The voice of learners to understand ICTs usages in learning experiences: A quanti-qualitative research project in Ticino (Switzerland). *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, 1, 2527-2536.
- Reja-Baptista, V. (2013). Media pedagogy, education and media literacy. Who educates whom? In

D. Parmigiani, V. Pennazio, & A. Traverso (Eds.), *Proceedings of ATEE 2013 Conference «Learning and teaching with media and technology»*. Available from: http://www.sirem.org/wp-content/uploads/2012/09/proceedings_atee_genoa_2013rid.pdf [Accessed 22.11.13].

Schulmeister, R. (2008). Is there a net generation in the house? Dispelling a mystification. *ELeEd – eLearning and Education Journal*. Available from: https://eeced.campussource.de/archive/5/1587/index_html#d57e97 [Accessed 15.11.13].

Selwyn, N. (2009). The digital native: Myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61 (4), 364-379.

Tapscott, D. (1998). *Growing up digital. The rise of the net generation*. New York, London: McGraw-Hill.

GIOCARE A RAGIONARE

UNA VERIFICA SPERIMENTALE DELLA PROPOSTA MINDLAB* NELLE SCUOLE PRIMARIE

**Annamaria Ajello
Claudia Di Marco**

*Università Sapienza, Roma; Dipartimento di
Psicologia dei processi di Sviluppo e Socializzazione*

Simona Marchi

*Associazione Smile, Sistemi e Metodologie Innovativi
per il Lavoro e l'Educazione, Roma*

PER CHIEDERE NOTIZIE O SCAMBIARE OPINIONI SU
QUESTO ARTICOLO, LA PRIMA AUTRICE PUÒ ESSERE
CONTATTATA AL SEGUENTE INDIRIZZO:

Università Sapienza, Roma
Dipartimento di Psicologia dei processi di Sviluppo e
Socializzazione
Via dei Marsi 78, 00185 Roma
E-mail: annamaria.ajello@uniroma1.it

ABSTRACT

MindLab is a new educational proposal using games and problem solving as tools for promoting cognitive strategies and life skills in primary school children. It is a new proposal primarily because it is part of the syllabus and not just «another activity» outside of the regular curriculum.

The study aims at verifying the acquisition of cognitive and socio-relational abilities in the pupils who did these activities. The authors produced a test which resembles the MindLab equipment, paying attention to the very specific characteristics of this proposal.

Keywords: Games – Life skills – New educational proposal – Cognitive strategies – Narrative activities

ESTRATTO

La proposta MindLab, articolata in specifici giochi e strategie, costituisce una novità nel panorama delle innovazioni in Italia, non perché non ci siano state in precedenza iniziative focalizzate sul gioco, ma perché, contrariamente a queste, non è un'attività extracurricolare ma parte integrante del curriculum «della mattina». Il lavoro persegue il fine di verificare l'acquisizione delle abilità che la proposta MindLab promuove, in termini di abilità cognitive e di dimensioni socio-relazionali. Ciò rimanda alla necessità di prendere in carico la contestualizzazione delle abilità in analogia con l'intervento realizzato e di tenerne conto il più possibile nella costruzione di strumenti per la loro misurazione.

Parole chiave: Gioco – Life skills – Sperimentazione educativa – Strategie di scelta – Narrazione

* Il Gruppo MindLab svolge attività che mirano a sviluppare e ad allenare le capacità di pensiero e del vivere attraverso le strategie di gioco. Il Gruppo MindLab promuove corsi per insegnanti nelle scuole e attiva i suoi programmi nella scuola per l'infanzia, nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado; organizza inoltre incontri congiunti per genitori e ragazzi e promuove eventi speciali come, ad esempio, le Olimpiadi Internazionali MindLab. Il Gruppo MindLab utilizza i giochi (ad esempio dama cinese, isola del tesoro) come strumenti educativi, con l'obiettivo di sviluppare specifiche abilità di pensiero e competenze sociali ed emotive (cfr. sito web: www.mindlabitalia.com).

1. Introduzione

La possibilità di indurre in chi impara lo sviluppo di abilità mentali in modo persistente e duraturo è un'ambizione antica, anche se espressa con formulazioni e focalizzazioni diverse. La stessa assegnazione a certe discipline di un valore diverso rispetto ad altre, come ad esempio il latino e la matematica, si fonda sulla convinzione che certi apprendimenti possano promuovere acquisizioni di abilità più spendibili su diversi piani: la teoria della disciplina formale, su cui già L.S. Vygotskij¹ scriveva all'inizio degli anni Trenta dello scorso secolo, rappresenta proprio una delle formulazioni di questa aspirazione.

L'implicito di questo tema è che le abilità cognitive siano altamente trasferibili, convinzione che ormai da anni è soggetta a forti critiche dovute alla riconosciuta contestualizzazione delle abilità cognitive; ciò vuol dire, in altri termini, che le abilità cognitive sono strettamente collegate al contesto di esercizio, per cui la loro generalizzazione e trasferibilità vanno di volta in volta dimostrate.

Un filone importante che ha consentito di porre in modo diverso la questione generalità vs contestualizzazione delle abilità cognitive è rappresentato dagli studi sulla metacognizione avviati verso la fine degli anni Settanta da Flavell (1977), intendendo con questo termine la capacità di un individuo di riflettere sui propri processi di elaborazione e, più in generale, di monitorare le funzioni psicologiche, non solo cognitive, ma anche affettive e sociali (Cornoldi, 1995). Sebbene anche queste operazioni siano collegate ai domini di conoscenza, tuttavia implicano l'acquisizione di una disponibilità a riflettere su di esse che costituisce uno specifico vantaggio nelle abilità di elaborazione.

In tali studi è stato evidenziato il ruolo dell'intervento educativo nello sviluppo di questo tipo di abilità che si connettono all'aspirazione a

promuovere acquisizioni stabili e utili perché gli individui continuino a imparare autonomamente una volta concluso il processo di istruzione formale. L'esigenza di dotare gli individui di simili abilità risulta inoltre ampiamente sottolineata da tempo (Eurydice, 2005; 2012) nei documenti europei a proposito di *life skills* e, più di recente, di *competenze di cittadinanza* (Vassiliou, 2012), per cui è sempre più manifesta l'opportunità di provvedere in tal senso a partire dalla scuola primaria, così com'è stato anche evidenziato nelle nuove Indicazioni Nazionali per la scuola dell'obbligo.

Si tratta pertanto di ripensare la trasmissione educativa a scuola per promuovere abilità cognitive come saper analizzare le situazioni, sospendere il giudizio, riconoscere la necessità di acquisire informazioni ulteriori, prendere decisioni, individuare costi e benefici di ognuna. Anche se le abilità a cui si fa riferimento non sono riconducibili a una specifica disciplina, non per questo appaiono meno importanti.

Rendere l'intervento educativo più efficace nella promozione di queste abilità cognitive ha rappresentato l'obiettivo di molte innovazioni e sperimentazioni. Tra le difficoltà che tali sperimentazioni devono superare c'è la disponibilità degli insegnanti a ripensare il proprio sapere e a metterlo in discussione per aderire a proposte che si discostano dalle pratiche consuete. Si tratta di una difficoltà ben nota che, alla fine degli anni Settanta dello scorso secolo, ha dato origine a curricoli che, con una formulazione quasi offensiva, venivano definiti «a prova di insegnante», nel senso che avrebbero dovuto funzionare a prescindere dalle modalità di applicazione. Quelle sperimentazioni, però, non sortirono l'effetto desiderato, perché il non riconoscimento come proposta propria da parte degli insegnanti creava molti più danni di quelli che si sarebbero voluti fronteggiare. Ancora oggi il coinvolgimento degli insegnanti in modo attivo e consapevole rappresenta un aspetto fondamentale nella realizzazione delle innovazioni.

La proposta MindLab, articolata in specifici giochi e strategie di soluzione di problemi che questi giochi richiedono, costituisce una novità

¹ L.S. Vygotskij, *Myslenie i rec'. Psichologiceskie issledovanija*, Moska-Leningrad: Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomiceskoe Izdatel'stvo, 1934, trad. it. *Pensiero e Linguaggio*, a cura di L. Mecacci, Bari: Laterza, 1990.

nel panorama delle innovazioni in Italia, non perché in precedenza non ci siano state iniziative focalizzate sul gioco e sulle sue funzioni formative (si pensi, ad esempio, agli scacchi), ma perché, contrariamente a queste, si pone non come attività extracurricolare da svolgere nelle ore oltre quelle ordinamentali, ma come parte integrante del curriculum «della mattina».

Nello stesso tempo il fatto che non si richieda agli insegnanti il ripensamento e/o l'aggiornamento della propria competenza disciplinare abbassa le loro difese nell'accettare una nuova sperimentazione. Ciò vuol dire che si parte in primo luogo dal riconoscimento delle abilità fondamentali che MindLab mira a promuovere, che hanno a che fare con il gioco e con specifiche strategie di ragionamento. L'idea di fondo è che il modo più efficace per apprendere avviene mediante un'autentica e immediata esperienza che lascia dietro di sé il desiderio

di farne altre. Il gioco rappresenta l'esempio di tale esperienza: è divertente, coinvolgente, eccitante e stimola a un ulteriore coinvolgimento. Il gioco, inoltre, permette l'uso e l'allenamento delle abilità di pensiero attraverso il ricorso a modelli di pensiero metacognitivo (Tabella 1) ed enfatizza il pensiero riflessivo e conoscitivo in generale, migliorando l'uso dei processi razionali. Accanto a queste attività si richiede da parte dell'insegnante una costante promozione delle abilità di empatia e di relazione, proponendo periodicamente alla classe la riflessione sui sentimenti che hanno accompagnato la realizzazione didattica e il «mettersi nei panni dell'altro» da parte dei diversi bambini.

In riferimento al metodo MindLab e alle diverse abilità che intende sviluppare, la presente ricerca ha una duplice finalità: verificare l'acquisizione di abilità cognitive e socio-relazionali e valutare quanto l'abitudine a fronteg-

TABELLA I
Strategie di pensiero e abilità cognitive

Metodo	In che cosa consiste	Abilità promosse
1. Metodo del semaforo	Il metodo è incentrato sul ragionamento e consente di prendere decisioni adottando un processo articolato in 3 fasi: 1. luce rossa: <i>fermatevi</i> a osservare la carta gioco di fronte a voi; 2. luce gialla: <i>preparatevi</i> e pianificate le vostre possibili azioni sulla base delle informazioni raccolte nella fase precedente; 3. luce verde: <i>agite</i> seguendo il miglior piano che avete formulato nella fase precedente.	Consente di controllare la qualità del nostro processo decisionale usando i colori del semaforo che simbolizzano le fasi del processo di ragionamento.
2. Metodo del detective	Ai bambini viene richiesto di formulare delle domande in virtù di un obiettivo finale e di scartare le informazioni che via via risultano inutili ai fini del gioco.	Permette la formulazione di quesiti in termini di causa ed effetto e di distinguere le informazioni rilevanti da quelle irrilevanti.
3. Metodo degli uccelli migratori	Questo metodo consente ai bambini di raggiungere l'obiettivo del gioco mediante passi sequenziali (cosa viene prima e cosa dopo) che riducono la complessità del gioco.	Facilita la raccolta di informazioni in modo sistematico. Procedendo nella sequenza appropriata si compiono le azioni necessarie per il raggiungimento dell'obiettivo.
4. Metodo dell'albero del pensiero	Si disegna un albero con più rami alla lavagna. Ogni ramo rappresenta un'opzione disponibile e da ogni ramo derivano altri rami, che possono rappresentare le conseguenze di ogni opzione. Ad esempio, se un ramo può dare origine a un bel fiore, un altro ramo può seccarsi.	Aiuta a prendere decisioni in situazioni in cui sono disponibili varie opzioni di azione.

giare problemi del tipo proposto da MindLab disponga positivamente ad affrontare problemi più generali e a ricercare adeguate strategie risolutorie.

Obiettivo specifico di questo articolo è quello di dare conto della sperimentazione realizzata per verificare l'acquisizione di particolari abilità di *life skills* in bambini che avevano giocato con materiali MindLab rispetto a bambini che non avevano avuto questa esperienza.

Più specificamente, esporremo i riferimenti teorici a cui si ispira la proposta di MindLab; la problematizzazione delle modalità di verifica delle abilità che MindLab mira a promuovere; le caratteristiche delle prove di verifica messe a punto nello studio che viene qui presentato; gli esiti della sperimentazione, con riferimento a due prove specifiche che costituiscono casi esemplificativi; e, infine, le conclusioni che si possono trarre dall'insieme del lavoro svolto e le prospettive ulteriori che si intravedono.

2. Le cornici teoriche di riferimento

In questa parte richiameremo le diverse prospettive teoriche su cui si fonda la proposta MindLab e che sono state tenute presenti nel progettare un test che consentisse di desumere l'effettivo vantaggio derivante dalla partecipazione a queste attività per gli alunni, facendo riferimento all'acquisizione di specifiche abilità cognitive e socio-relazionali. Più specificamente indicheremo: (1) l'approccio di Feuerstein (Feuerstein et al., 1980) e indirettamente quello vygotskiano; (2) la teoria dei giochi (Weick, 1995); (3) la prospettiva culturale di Bruner (1990).

2.1. I presupposti di MindLab

Nelle attività proposte da MindLab possono essere riconosciuti diversi motivi ispiratori che rimandano a un patrimonio teorico ricco e complesso: si tratta della concezione deweyana dell'intelligenza incrementale e della funzione fondamentale della scuola per lo sviluppo di una democrazia progressiva, della molteplicità

delle intelligenze di Gardner (1987) e della necessaria attenzione al loro sviluppo, dell'importanza dell'insegnamento dei processi di pensiero con l'aiuto di mediazioni nella prospettiva di Feuerstein (Feuerstein et al., 1980). Quest'ultimo studioso è certamente quello di cui è più riconoscibile l'influenza in riferimento ai seguenti aspetti: (a) il riconoscimento della funzione *mediatrice* dell'adulto nel promuovere l'acquisizione di abilità che appaiono come *propensione* (Tzurriel, 2001), in termini cioè di potenziamento delle caratteristiche individuali; (b) le modalità dell'*assessment dinamico*, finalizzato all'identificazione nel soggetto di abilità non ancora espresse; (c) la funzione di *recupero di abilità* non abitualmente esercitate; queste diverse caratteristiche entrano in gioco in diverso modo nelle attività proposte da MindLab.

Gli studi di Feuerstein e dei filoni di ricerca che a lui si rifanno (cfr. ad esempio, Tzurriel, 2001) hanno rivolto un'attenzione specifica ad attività educative di tipo compensativo, volte al recupero e alla riabilitazione cognitiva; nel caso delle proposte di MindLab si considera, in particolare, la funzione di *mediazione* dell'insegnante per lo specifico ruolo promozionale dell'acquisizione delle abilità cognitive, in un'ottica di realizzazione in situazioni ordinarie. Per lo svolgimento di questo tipo di ruolo sono previste quindi attività di formazione degli insegnanti e di tutoring da parte di supervisori nella realizzazione delle attività di MindLab.

All'origine della prospettiva che sottolinea la funzione promozionale di acquisizione di abilità cognitive svolte dall'insegnamento c'è ovviamente l'approccio vygotskiano per due particolari intuizioni che si devono allo psicologo sovietico, la prima relativa al rapporto tra sviluppo e apprendimento, in cui si sottolinea la funzione promozionale che l'apprendimento deve svolgere rispetto allo sviluppo. In altre parole, si tratta di una radicale divergenza rispetto, ad esempio, all'impostazione piagetiana, in base alla quale, senza un adeguato sviluppo delle strutture cognitive, non si possono realizzare determinati tipi di apprendimento; l'impostazione vygotskiana, invece, sottolinea che proprio l'apprendimento può indurre

l'acquisizione di abilità non ancora possedute, svolgendo così una funzione promozionale dello sviluppo stesso.

La seconda intuizione si riferisce all'*area di sviluppo prossimale* (Mecacci, 1990), con la quale si intende proprio l'ambito di intervento in cui l'insegnamento risulta efficace, nel senso che rappresenta un intervento rispetto a specifiche potenzialità identificate e quindi in grado di promuoverne l'acquisizione.

Nella proposta di MindLab si riconoscono facilmente questi diversi motivi ispiratori per il loro riferirsi ad attività tarate sull'età dei bambini a cui si rivolge, per la funzione promozionale assegnata ai docenti, per l'identificazione di specifiche abilità di cui si vuole indurre una più solida acquisizione.

Le attività proposte da MindLab si caratterizzano per essere articolate come giochi con due o più partecipanti, a cui segue una fase riflessiva condotta dai docenti. In tal senso, un'ulteriore prospettiva teorica che fa da sfondo a queste attività è la teoria dei giochi in cui la distinzione tra *play* e *game* è netta: il *game* consiste in una sequenza di mosse e il *play* in una sequenza di scelte (von Neumann & Morgenstern, 1944).

Quindi il *game* è l'insieme delle regole codificate che descrivono il gioco, mentre il *play* è l'attuazione concreta delle regole in una specifica partita, all'interno delle condizioni per essa stabilite, e la *scelta* è una delle realizzazioni tra alternative possibili in una situazione concreta.

Questa teoria ha avuto sviluppi rilevanti nella sociologia delle organizzazioni, che ha ampiamente dibattuto il «problema della scelta», in particolare il tentativo di definire il rapporto tra obiettivi, aspettative, scelte, decisioni e azioni che, nel suo sviluppo teorico, può essere sintetizzato come il passaggio dal *decision making* di Simon (1947), a partire dagli anni Cinquanta, al *sensemaking* di Weick nel 1995. Dal punto di vista educativo, invece, interessa per le seguenti implicazioni: pensare in termini di processi piuttosto che di risultati, di verbi piuttosto che di sostantivi; considerare che si tratta di processi fortemente connotati dalla soggettività; considerare che il *sensemaking* agisce in modo retrospettivo, conferendo forma e significato ai

flussi di esperienza; riconoscere che il *sense-making* si struttura attraverso il linguaggio.

Pur essendo un processo continuo, vi sono tuttavia occasioni particolari che generano *sense-making*, come ad esempio uno *shock*. Si verifica uno shock o una situazione di disequilibrio tutte le volte che un evento (previsto o imprevisto) interrompe un corso di eventi precedenti (azioni, progetti, sequenze di pensiero), oppure quando un evento inatteso interrompe un'azione in corso, oppure quando un evento atteso non si verifica. Le situazioni di gioco si strutturano, in genere, come occasioni specifiche di *sense-making* all'interno di un sistema caratterizzato da regole e aspettative predeterminate e obiettivi esplicitati.

Si noteranno in questa descrizione interessanti punti di contatto con la teoria culturale di Jerome Bruner, in particolare con la prospettiva narrativa, relativa al Bruner degli anni Ottanta-Novanta, in cui l'autore focalizza l'attenzione proprio sul tema della costruzione di significato come attività propria degli individui umani, alle prese con eventi che rompono il flusso ordinario atteso. L'analogia sta proprio in questo considerare lo shock (o l'evento straordinario per Bruner) come fenomeno rilevante per gli esseri umani.

La fondamentale differenza tra le due prospettive, tuttavia, sta nel diverso peso attribuito alla cognizione che, nel caso di Weick (1995), è il tratto fondamentale che caratterizza il *sense-making*, mentre per Bruner (1990) la costruzione di senso e l'attribuzione di significato si connettono alla visione della cultura come tratto specifico che fonda la necessità di costruire «storie» che inquadrino lo straordinario nel flusso degli eventi ordinari. La costruzione di senso perciò è riconducibile non solo a situazioni di gioco, ma anche a situazioni analoghe di *problem solving* di diversa natura.

Il *problem solving* va inteso, qui, in senso ampio poiché non si tratta solo di trovare una soluzione per un'attività di gioco, in quanto si può anche manifestare una situazione problematica di tipo narrativo, vicina cioè alla prospettiva bruneriana. Nel racconto di storie, ad esempio, quando al bambino si richiede di proseguire e

concludere una vicenda narrata, egli è incoraggiato a immaginare finali diversi, ma coerenti, con le informazioni che ha a disposizione. La storia, infatti, è un mezzo per rappresentare la realtà, non attraverso i fatti in sé, ma attraverso una serie di relazioni suggerite dalla sequenza dinamica dei fatti stessi.

Anche i giochi tentano di rappresentare la realtà, ma mentre la storia presenta i fatti in una sequenza non modificabile, i giochi presentano alternative e strategie di scelta che permettono ai giocatori di costruire le proprie storie, facendo specifiche scelte in tali percorsi. Chi ascolta una storia deve inferire le relazioni causali da una singola sequenza di fatti; colui che prende parte a un gioco è incoraggiato a esplorare alternative, contrapposizioni e inversioni. Chi prende parte a un gioco è libero di esplorare le relazioni causali da molte prospettive diverse e si aspetta di giocare molte volte, cercando ogni volta strategie differenti. Al contrario il valore delle informazioni della storia decresce di volta in volta, in quanto la narrazione non presenta nuove informazioni.

Una storia è rappresentata da eventi organizzati e ordinati nel tempo che suggeriscono una relazione di causa-effetto fra alcuni avvenimenti: una situazione iniziale negativa provoca alcune azioni dell'eroe che pone in essere dei comportamenti finalizzati a rimuoverla (Propp, 1966). Nella narrazione ciò che conta è proprio, oltre alla sequenza temporale degli eventi, il loro intreccio, l'equilibrio o disequilibrio tra le componenti (attore, azione, scopo, scena e strumento; Burke, 1945). Compito del pensiero narrativo, attraverso la narrazione, è quello di coordinare tra loro i diversi piani, quello della successione degli eventi e quello qualitativamente più complesso rappresentato da pensieri, sentimenti, emozioni e intenzioni posseduti dai personaggi del racconto e dal narratore stesso (Bruner, 1986) — un mondo interno che non segue necessariamente le leggi della logica causale e deduttiva. Con tale compito si confronta il bambino nel corso del proprio sviluppo, anche in virtù dell'evolversi delle diverse abilità cognitive, linguistiche e sociali.

Indagare l'acquisizione di abilità di narrazione e di ordinamento di sequenze di azioni diventa

perciò un obiettivo rilevante anche quando non è legato a una specifica disciplina.

2.2. Le abilità cognitive implicate in MindLab e il problema della loro verifica

Sulla base degli obiettivi e delle abilità che MindLab si prefigge di sviluppare è possibile ipotizzare che gli alunni che hanno frequentato il corso MindLab, posti in situazioni di gioco e/o in situazioni «problematiche», generino un processo di sensemaking e agiscano cercando innanzitutto di comprendere al meglio le caratteristiche delle situazioni date (ragioni, regole/vincoli, alternative possibili, minacce, opportunità/risorse), individuando le opzioni di scelta, esaminando le possibili conseguenze delle stesse rispetto all'obiettivo prestabilito ed elaborando, di conseguenza, un determinato processo decisionale.

La riflessione che viene così sollecitata riguarda il modo in cui, in una determinata situazione, la persona implicata nell'azione osserva, elabora decisioni e agisce. Essa riguarda l'esperienza soggettiva (quale la costruzione di senso) e si sviluppa trasformando il soggetto stesso o la situazione stessa in un insieme significativo di azioni e relazioni da comprendere attraverso passaggi successivi; in tal senso la riflessione coniuga gli elementi cognitivi agli aspetti sociali ed emotivi. Come si può quindi affrontare il problema della verifica di abilità cognitive e socio-relazionali che facciano riferimento alle prospettive teoriche appena delineate?

La verifica delle abilità cognitive promosse da un intervento educativo richiede in primo luogo la definizione del costrutto relativo all'abilità stessa e la sua traduzione in termini operativi allo scopo di avviare il processo di misurazione. Per quanto riguarda il costrutto, si tratta di riferirsi a un approccio teorico che permetta di definire in modo preciso le abilità che si vogliono misurare e, conseguentemente, criteri e strumenti omogenei e coerenti con quella definizione. Se, infatti, si vogliono avviare attività per l'accertamento di una specifica abilità, come ad esempio, quella di problem solving, è necessario innanzitutto riferirsi alla prospettiva

psicologico-cognitiva che ha da tempo individuato questo tipo di questioni, identificando, inoltre, la tipologia di problemi che si intendono usare come criteri di misura e le strategie che quei problemi richiedono di mettere in atto per la loro soluzione.

In realtà è ben diverso risolvere problemi di tipo scientifico-naturalistico, matematico, sociale o storico, pur rimanendo nell'ambito della prospettiva cognitivista: per i primi due tipi si possono identificare algoritmi riconducibili a problemi cosiddetti «ben strutturati», mentre nel caso delle altre due tipologie si tratta di problemi cosiddetti «mal strutturati» e pertanto bisognosi, in via preliminare, di una loro ridefinizione, allo scopo di accedere alle specifiche strategie di soluzione prescelte.² Proprio questa sostanziale differenza tra problemi matematici e scientifico-naturalistici da un lato, e problemi sociali e storici dall'altro, ha fatto sì che si differenziassero i due processi risolutivi. I primi, infatti, sono veri e propri processi di soluzione perché si arriva a una soluzione condivisa e riconosciuta tale dagli esperti, mentre nel caso dei problemi sociali e storici il processo di soluzione è, di fatto, un processo di argomentazione che conduce a giustificare la nuova rappresentazione che viene proposta da colui che «risolve» il problema.

Le considerazioni sin qui espresse illustrano un approccio che sottolinea la parziale generalità delle abilità cognitive, poiché sono comunque legate alla loro connotazione contestuale e, in ogni caso, la loro promozione in sede educativa non può prescindere dal riconoscimento dell'effetto determinato dalle condizioni di esercizio, in termini di contenuti proposti, di contesti in cui si realizza l'acquisizione, di modalità relazionali e di clima nel quale la prestazione è richiesta.

Da queste premesse, sia pure sintetiche, si possono evincere alcune implicazioni. La prima si

riferisce all'assunto di base, cioè al fatto che in assoluto è difficile sostenere la generalità delle abilità cognitive, sia per la loro connotazione culturale ormai dimostrata da ricerche psicologiche pluriennali, sia per la loro connotazione contenutistica. Questo non implica che non vi siano abilità caratterizzate da un più ampio ventaglio di uso e che quindi rivestano una maggiore spendibilità per chi le acquisisce, ma vuol dire invece che vanno riconosciuti gli ambiti di validità di quelle acquisizioni, soprattutto la loro possibilità di induzione di *formae mentis* disponibili all'assunzione di particolari atteggiamenti di *engagement* (pieno coinvolgimento) rispetto alle sfide cognitive. In secondo luogo, si presenta la necessità di costruire prove di verifica che siano analoghe ai compiti e alle prestazioni richieste nei giochi di MindLab; questo perché, se non si opera in tal modo, si corre il rischio di verificare abilità che possono essere state promosse e acquisite in altri contesti e con altre attività.

Per verificare, invece, quanto l'abitudine a fronteggiare problemi del tipo proposto da MindLab disponga positivamente alla ricerca di adeguate strategie risolutorie per problemi più generali, è opportuno costruire prove di tipo progressivo che consentano, una volta accertata l'acquisizione di abilità più direttamente riconducibili alle attività di MindLab, di avviare il controllo di acquisizioni di abilità che ne possono rappresentare un conseguente incremento.

Tutti questi aspetti positivi hanno bisogno di una verifica sperimentale; la peculiarità delle prove sperimentali deve essere quella di mantenere un aggancio forte con le abilità praticate nel MindLab; ciò che è in discussione è l'attendibilità degli strumenti di verifica che si utilizzano: le abilità che si intendono verificare devono essere proprio quelle richieste dalla prova. Occorre inoltre che questi strumenti siano, per così dire, omogenei alle attività svolte.

Le caratteristiche che le prove dovrebbero avere pertanto sono: (a) un collegamento alla realtà vissuta dai/dalle bambini/e a scuola; (b) una modalità paragonabile a quelle praticate a scuola; (c) un incremento della difficoltà collegata all'età degli alunni; (d) un progressivo ampliamento del contesto di riferimento.

² In questo tipo di studi sono un riferimento importante le ricerche ormai classiche di James Voss e collaboratori che, alla fine degli anni Ottanta dello scorso secolo, hanno dato un notevole impulso alla focalizzazione della specificità del ragionamento in ambito storico e sociale (cfr Voss, 1989 e Voss et al., 1983a; 1983b; 1986; 1988).

La costruzione degli strumenti deve muovere pertanto dall'analisi dei giochi e delle strategie previste da MindLab e riferibili a quelle abilità; in altre parole, il test deve essere attendibile, nel senso che deve misurare proprio l'abilità che viene individuata. Ciò rimanda quindi alla necessità di prendere in carico la contestualizzazione delle abilità e di tenerne conto nel miglior modo possibile nella costruzione di strumenti specifici per la loro misurazione.

Il test, inoltre, deve articolarsi nelle due aree che MindLab prevede, vale a dire giochi e strategie; per quanto riguarda i giochi deve fare riferimento a materiali/disegni che prevedono analoghe situazioni di gioco a quelle sperimentate e, nello stesso tempo, richiedano la messa in campo delle abilità promosse da MindLab; nel caso delle strategie, poiché si caratterizzano più specificamente come metacognitive, vanno distinti piani ulteriori, vale a dire il piano cognitivo e quello socio-relazionale; la prova sperimentale deve essere articolata tenendo conto dell'età dei bambini a cui si rivolge.

L'insieme degli strumenti messi a punto per la verifica delle abilità sviluppate con MindLab è stato pensato tenendo conto delle diverse tipologie di abilità (cognitive e socio-relazionali) e, soprattutto, cercando di immaginare delle «situazioni riflettenti» (come i giochi, la recita e i suoi personaggi, le situazioni problematiche) in grado di rendere evidente il loro uso situazionale da parte dei bambini. In questo approccio di verifica il sensemaking fa riferimento, dunque, alla consapevolezza non solo del gioco, ma anche di come si sta nel gioco, nelle situazioni problematiche, nonché alla comprensione delle caratteristiche sinergiche dei diversi «attanti».³ Tale consapevolezza richiede la conversazione con l'altro (umano e non umano), oltre che con

l'azione/situazione. Esso non riguarda soltanto il *singolo* e la *sua* azione. In tale processo di verifica, basato sull'attivazione di un insieme di «pratiche in situazione», il soggetto diviene un attore di un sistema di attività in cui assumono un ruolo anche altri attori, oggetti, punti di vista.

È quindi cruciale il modo in cui le «situazioni riflettenti» sono state scelte, costruite, inventate, descritte, disegnate; in altre parole si è trattato di promuovere situazioni in cui è richiesto di esplicitare ragionamenti, ricostruire situazioni e attribuire significati.

3. Il disegno della verifica: performance vs decision making

La verifica delle abilità sviluppate attraverso MindLab pone il problema della scelta delle modalità in cui occorre articolare il disegno sperimentale rispetto all'oggetto della verifica. Estremizzando il ragionamento, è possibile individuare due alternative principali:

- la verifica basata sulla *centralità delle performance*;
- la verifica basata sulla *centralità del processo decisionale*.

A tali alternative corrispondono modelli concettuali di verifica differenti, che assumono, quindi, oggetti, sistemi di ipotesi e procedimenti diversi. Nel primo caso l'oggetto della verifica è direttamente collegato agli effetti di MindLab sulle performance registrate in altre materie, come ad esempio in matematica e in italiano. Il disegno sperimentale, in questo caso, viene costruito con l'obiettivo di verificare se gli alunni che hanno frequentato un percorso MindLab registrano voti significativamente differenti, nelle materie menzionate, rispetto agli alunni che non lo hanno frequentato, al netto dell'apprendimento previsto dal curriculum scolastico nel tempo intercorso.

Di fatto, in questo caso, ci troviamo di fronte a una doppia ipotesi: (1) esiste una correlazione tra voti nelle materie indicate (ad esempio matematica e italiano) e partecipazione a MindLab; (2) tale correlazione rende significativamente

³ Con il termine «attanti» indichiamo sia gli attori e la loro concreta e variabile manifestazione, sia tipi ricorrenti e astratti. È possibile considerare «attanti» umani, come i bambini che devono prendere decisioni circa alcuni percorsi; di fantasia, come i personaggi della recita; e non umani, come le pedine da spostare su un tavolo di gioco. Questo consente di analizzare processi di scelta considerandoli come pratiche situazionali che si sviluppano all'interno di un campo complesso di interazioni tra una molteplicità di attanti.

differenti le performance riportate, nelle materie considerate, dagli alunni che hanno frequentato MindLab, rispetto a quelle degli alunni che hanno frequentato «soltanto» le lezioni tradizionali, che registrerebbero, dunque, soltanto un incremento di tipo curricolare. Il valore e/o l'evidenza del contributo dato da MindLab si manifesterebbe, quindi, in questo caso, prevalentemente attraverso il trasferimento delle abilità in esso apprese in altre materie.

Lo studio dei materiali relativi alle *unità di apprendimento* mediante le quali MindLab è strutturato, distinte in *lezioni* aventi un'articolazione interna ricorrente, nonché lo studio comparativo delle caratteristiche dei giochi, dei metodi, delle strategie di apprendimento, degli obiettivi dichiarati e delle abilità, ha consentito di sviluppare un'altra ipotesi di verifica, basata sulla centralità del *processo decisionale*.

In questo caso il disegno sperimentale viene costruito con l'obiettivo di verificare se gli alunni che hanno frequentato MindLab, posti in determinate situazioni, riescono ad attivare processi decisionali differenti rispetto agli alunni che non lo hanno frequentato.⁴ Si tratta di impostare un disegno sperimentale in grado di verificare il sistema di ipotesi: (1) le scelte fatte in specifiche situazioni di verifica dagli alunni che hanno frequentato MindLab sono significativamente differenti, in media, dalle scelte compiute nelle medesime situazioni dagli alunni che non lo hanno frequentato; (2) tale differenza, se esiste, evidenzia una maggiore attenzione per le dimensioni riflessive, sociali e strategiche dei processi decisionali, da parte del gruppo MindLab.

Dal punto di vista teorico nel primo caso ci troviamo nell'ambito del problema delle performance, mentre nel secondo caso ci troviamo nell'ambito del problema della scelta e dello sviluppo del processo decisionale. La centralità del gioco nell'apprendimento MindLab rende

percorribili entrambe le strade, alle quali corrispondono, però, situazioni sperimentali basate su ipotesi e prove molto diverse. L'analisi delle specificità dell'esperienza MindLab ha reso preferibile il secondo tipo di percorso.

Il disegno della verifica ha previsto, dunque, la costruzione di *due campioni indipendenti* costituiti, rispettivamente, da un campione di alunni che ha seguito un percorso di MindLab (gruppo sperimentale) e un campione di alunni che non lo ha seguito (gruppo di controllo), per ciascuna delle classi oggetto di verifica (seconda e quarta primaria).⁵

Date le caratteristiche delle prove, il confronto tra i risultati registrati dal gruppo sperimentale rispetto a quelli ottenuti dal gruppo di controllo si configura come un confronto tra medie calcolate su campioni indipendenti.

4. L'articolazione degli strumenti di verifica

Le prove sono state strutturate configurando situazioni «di gioco» e/o «problematiche» in

⁴ Ad esempio è possibile verificare se, nell'elaborazione delle decisioni, gli alunni prendono o meno in considerazione aspetti che caratterizzano le situazioni stesse, se individuano minacce e opportunità, se analizzano le alternative possibili nell'ambito di un sistema di regole, se scelgono quella ritenuta più opportuna sulla base dell'analisi fatta e degli obiettivi da raggiungere.

⁵ La verifica delle abilità sviluppate attraverso la partecipazione a un percorso MindLab è stata realizzata su alunni della seconda e della quarta primaria delle province di Trento e Vicenza. Ciò ha reso necessaria la messa a punto di due fascicoli di prove differenti, in grado di tenere conto della diversa carriera scolastica degli alunni e dell'esperienza formativa degli stessi in MindLab. Gli alunni sono stati selezionati secondo uno schema di campionamento a più stadi, che ha tenuto conto di alcune variabili tra le quali: area geografica (centro, periferia); tipologia di scuola (ad esempio pubbliche/private, numero di classi, numero di alunni, complessità organizzativa, M/F, ecc.); caratteristiche delle classi (MindLab, M/F, voti, assenze, ecc.). Alcune ipotesi sono state verificate al fine di dichiarare indipendenti i due campioni. Gli alunni della II e della IV primaria coinvolti nell'attività di verifica sono stati rispettivamente 133 e 163, selezionati attraverso un processo di campionamento che ha previsto, in prima battuta, la scelta delle scuole, poi dei plessi e infine delle classi. Nel complesso si registra una buona struttura del campione per ciò che riguarda alcune variabili strutturali: per provincia (Trento e Vicenza), per sperimentazione MindLab (ML) e No MindLab (NOML), per genere, per valutazione data dai docenti (alta, media, bassa). Si rileva inoltre una buona consistenza numerica, almeno pari a 30 unità, a livello di singola scuola.

relazione alle quali gli alunni sono stati chiamati a elaborare scelte percepite come «cruciali» rispetto all'evolversi della situazione stessa, prendendo in considerazione e valutando diverse alternative possibili. In questo modo i bambini sono stati messi nella condizione di sviluppare un'anticipazione dell'avvenire in gioco e delle conseguenze delle scelte rispetto alla situazione data, su due livelli: mediante un'attivazione pratica delle regole proprie dei giochi e mediante l'applicazione di specifici metodi e di strategie per l'individuazione della soluzione considerata più adeguata. Entrambi questi livelli sono densi di dimensioni socio-emotive connesse alle possibili scelte e alle loro conseguenze. Le prove di verifica contenute in ciascun fascicolo sono strutturate secondo lo schema riportato nella Tabella 2.

TABELLA 2
Tipologia e caratteristiche delle prove

Tipologia di prove / Caratteristiche	Prova del tipo I	Prova del tipo II
Modalità	Verifica basata sull'attivazione pratica delle regole dei giochi	Verifica basata sull'applicazione di metodi/strategie decisionali finalizzati alla risoluzione di una situazione problematica
Classe seconda	2 situazioni di gioco (riferimento MindLab: giochi <i>Quarto e Dama cinese</i>)	5 situazioni problematiche (riferimento MindLab: <i>metodo del semaforo, metodo del detective, metodo degli uccelli migratori</i>)
Classe quarta	2 situazioni di gioco (riferimento MindLab: giochi <i>Ora di punta e Isola del tesoro</i>)	5 situazioni problematiche (riferimento MindLab: <i>metodo del semaforo, metodo del detective, metodo degli uccelli migratori</i>)

Tipologia di prove / Caratteristiche	Prova del tipo I	Prova del tipo II
Struttura delle prove	Breve narrativa Situazione di gioco configurata mediante strategie grafiche appropriate e vicine alla grafica dei giochi Descrizione obiettivo e regole del gioco Formulazione della domanda Articolazione di diverse alternative di risposta (esistenza di una sola risposta ottimale e di risposte non ottimali, che corrispondono a diverse modalità di interpretazione delle regole e degli obiettivi del gioco)	Narrativa che descrive la situazione problematica Formulazione della domanda che sollecita l'individuazione di una soluzione Articolazione di diverse alternative di risposta (esistenza di un'alternativa più vicina, rispetto alle altre, a specifici metodi/strategie MindLab)

Le prove del tipo I sono basate su situazioni di gioco e permettono di verificare la comprensione, l'uso di regole, la scelta di determinate strategie, in uno specifico spazio (quello del gioco), per il raggiungimento dell'obiettivo dato. Le prove del tipo II sono strutturate attraverso situazioni problematiche e permettono di verificare la comprensione degli elementi caratterizzanti la singola situazione e la scelta di specifici metodi/strategie per la ricerca di una soluzione al quesito posto. Mentre le prove del tipo I prevedono l'esistenza di una sola risposta ottimale (che corrisponde alla soluzione del gioco),⁶ le prove del tipo II prevedono l'esistenza di alternative che afferiscono a differenti modi di cercare una soluzione rispetto al problema verificatosi, tra le quali soltanto

⁶ Occorre precisare che le alternative non corrette sono state formulate in modo tale da consentire un'analisi del tipo di errore commesso (ad esempio mancato raggiungimento dell'obiettivo, mancata comprensione delle regole, uso non consentito dello spazio di gioco, ecc.).

una prevede la presa in carico del problema nel suo insieme, la ricerca delle cause che possono averlo generato, la riflessione e l'individuazione di una soluzione. In genere la soluzione più consapevole e riflessiva corrisponde a specifici metodi/strategie sviluppati nel percorso MindLab, anche se questo non implica che le altre alternative non siano percorribili.

Gli alunni, posti nelle situazioni descritte nelle prove, possono scegliere di attuare strategie differenti che si definiscono in rapporto a sollecitazioni inscritte nelle prove stesse, le quali, a loro volta, non si rivolgono a tutti nello stesso modo, ma sono visibili/parlanti (per opposizione a ciò che «non dice niente») prevalentemente a chi possiede determinate abilità (ad esempio quelle sviluppate attraverso MindLab).

Le prove assumono l'obiettivo di creare le situazioni pratiche in cui la capacità dei bambini di vedere in anticipo, di ipotizzare soluzioni possibili, di diverso tipo, possano essere azionate, sollecitate, rendendo possibili, in tal modo, alcune scelte intese come opportunità da cogliere e, allo stesso tempo, facendo emergere alcuni elementi specifici delle strategie che altrimenti resterebbero taciti, incorporati. L'ipotesi è che sia possibile individuare, attraverso la configurazione di opportuni insiemi di alternative per ciascuna prova, delle vere e proprie *strategie* di scelta. Occorre considerare che, dietro l'elaborazione di una strategia, risiede la possibilità di formulare una valutazione circa i rapporti di forza in cui un soggetto (reale o simbolico) è immerso in un determinato contesto. Ciò presuppone la definizione di un contesto specifico e la capacità/consapevolezza di un soggetto di gestire rapporti con un'esteriorità distinta. Attraverso la costruzione di giochi e di situazioni problematiche ciò è reso, in parte, possibile.

L'idea è che vi sia un modo di pensare sotteso a un determinato modo di fare le scelte, e che, dunque, sia possibile individuare alcune logiche, alcune regole sottese a tali pratiche di scelta, anche se la ricerca di queste forme è sempre messa alla prova dall'originalità delle circostanze. Occorre considerare che, in questo caso, insieme alle scelte degli studenti viene rilevata anche l'attivazione pratica degli

schemi dell'*habitus*, ossia: un determinato risultato porta con sé anche la registrazione delle cosiddette dimensioni non probabilistiche della prova, che tuttavia consentono all'alunno, sulla base delle specificità del capitale sociale e culturale di partenza, di anticipare le soluzioni delle situazioni problematiche, già preclassificate come positive o negative, frustranti o soddisfacenti, e così via. La rilevazione di diverse variabili ha consentito di tenere sotto controllo questi aspetti.

Le prove nel loro insieme compongono un fascicolo che è stato sottoposto a pre-test in differenti contesti scolastici, provando diverse modalità di somministrazione. I pre-test hanno richiesto la messa a punto di un tool-kit composto da: il fascicolo delle prove rilegato a libro e avente una veste grafica adeguata rispetto agli interlocutori e agli obiettivi; una griglia di osservazione da seguire durante la somministrazione;⁷ una traccia d'intervista per l'insegnante di classe; una traccia per la discussione finale in classe con i bambini. Sono stati coinvolti uno sperimentatore e un osservatore.

I risultati ottenuti si riferiscono alle risposte date da 133 bambini di seconda e da 163 bambini di quarta primaria in relazione a 7 prove proposte loro: 2 situazioni di gioco e 5 problematiche. Trattandosi di una mole piuttosto corposa di dati, per esigenze di spazio descriveremo qui i risultati ottenuti dai bambini di seconda primaria del campione complessivo (Trento e Vicenza), in riferimento a due prove specifiche: *La gita* e *Il libro nascosto*. Di seguito riportiamo una breve descrizione delle due prove.

La gita. In questa situazione problematica, raccontata attraverso una breve storia, si verifica un imprevisto che rende difficoltosa la realizzazione dell'attività programmata: una gita (Figura 1). Si tratta dell'arrivo di un pulmino più piccolo di quello atteso per la gita, che non riesce a ospitare tutti i bambini delle due

⁷ I criteri per l'osservazione possono riguardare: domande di chiarimento; richieste di spiegazione vera e propria; incomprendimento di alcune parole presenti nei testi; richiesta di aiuto al compagno di banco; stanchezza; noia; divertimento; tempo di consegna.

classi coinvolte. Le alternative proposte tra le quali gli alunni possono scegliere si riferiscono a: la rinuncia alla realizzazione dell'attività programmata (alternativa n. 1); una soluzione immediata/impulsiva che non accontenta tutti (alternativa n. 2); una soluzione creativa/opportunistica (alternativa n. 4); una soluzione riflessiva basata sulla ricerca delle ragioni del verificarsi dell'imprevisto, che include tentativi di negoziazione con altri attori (alternativa n. 3). Si tratta in tutti i casi di alternative plausibili, ma che consentono di mettere in luce l'adozione di metodi e strategie che possono essere state acquisite proprio in ragione dell'aver partecipato all'attività di MindLab.

2: LA GITA



Leggi attentamente il testo e rispondi alle domande che troverai di seguito!

Gli alunni erano pronti e le due classi aspettavano l'arrivo del pullman che li avrebbe portati a visitare quei luoghi che da tempo avevano programmato di vedere. Con grande sorpresa delle maestre arrivò un pulmino che da solo non bastava ad ospitare le due classi. Cosa consiglieresti di fare alle maestre per risolvere il problema?

- 1 Rimandare la gita, visto che le due classi avevano deciso di farla insieme e i posti sul pullman non bastano per tutti.
- 2 Decidere senza perdere altro tempo quale delle due classi andrà in gita, mentre l'altra entrerà a scuola regolarmente e andrà in gita la settimana dopo.
- 3 Telefonare alla ditta che ha mandato il pullman per cercare di capire perché ne è arrivato soltanto uno e chiedere se può mandarne un altro.
- 4 Chiedere a due genitori che hanno la mattinata libera di portare con la loro macchina i 7 bambini che non entrano nel pulmino.

Scrivi per quale ragione hai fatto questa scelta: _____

Fig. 1 Situazione problematica: La gita.

Il libro nascosto. In questa situazione problematica, raccontata attraverso una breve storia, un alunno si accorge di non avere con sé il libro di testo necessario per seguire la lezione in cor-

so (Figura 2). Le alternative proposte sono: la rinuncia alla ricerca del libro (alternativa n. 3); la soluzione immediata/impulsiva, che implica la ricerca del libro ignorando lo svolgimento della lezione (alternativa n. 1); la soluzione creativa/opportunistica basata sulla condivisione di risorse con altri alunni (alternativa n. 2); la soluzione riflessiva con presa in carico del problema basata sul tentativo di ricostruire l'accaduto, con l'aiuto di altri significativi, a partire dall'ultima volta in cui il libro in questione è stato utilizzato (alternativa n. 4). Anche in questo caso si tratta di alternative ugualmente plausibili, ma che consentono di evidenziare, come nell'ultima strategia risolutiva proposta, il ricorso a metodi e strategie acquisiti mediante la partecipazione all'attività di MindLab.

4: IL LIBRO SCOMPARSO



Leggi attentamente il testo e rispondi alle domande che troverai di seguito!

Piero e Lucia prima di uscire dalla classe, come ogni giorno, hanno messo i libri sotto il banco e nell'armadietto in fondo all'aula. Il giorno dopo Lucia scopre che fra i libri sotto il banco manca quello di italiano e comincia a pensare a come ritrovarlo. Qui sotto trovi alcune idee che gli sono venute in mente, scegli quella che ti sembra migliore.

- 1 Cercare subito il libro sotto i banchi dei compagni, nel cestino, dietro alla porta, nel proprio armadietto.
- 2 Chiedere al compagno di banco di poter leggere insieme il suo libro durante l'ora di italiano.
- 3 Fare finta di niente sperando che la maestra non se ne accorga visto che sta spiegando alla lavagna.
- 4 Fare domande ai compagni per ricostruire ciò che è successo dopo aver messo il libro sotto il banco.

Scrivi per quale ragione hai fatto questa scelta: _____

Fig. 2 Situazione problematica: Il libro nascosto.

Ciascuna delle prove sopra descritte ha previsto un doppio impegno per i bambini: in un pri-

mo momento l'elaborazione di una scelta tra le alternative proposte e, in un secondo momento, l'esplicitazione scritta delle ragioni delle scelte fatte. Ciò ha consentito di realizzare una duplice analisi dei risultati raccolti.

5. Gli esiti della sperimentazione

Sul piano del trattamento dei dati rilevati sono state realizzate due tipologie di analisi: *analisi delle pratiche di scelta*, e *analisi lessico-testuale* delle parole utilizzate per raccontare le ragioni delle scelte. Entrambe sono state condotte utilizzando metodi dell'*analisi statistica* (distribuzioni di frequenza, test statistici e analisi testuale), distinguendo tra esiti del gruppo sperimentale (gli alunni che hanno frequentato il percorso MindLab, d'ora in poi abbreviati con ML) e del gruppo di controllo (alunni che non hanno frequentato il percorso MindLab, d'ora in poi abbreviati con NOML).

Per quanto riguarda l'analisi delle pratiche di scelta sono state prese in considerazione, sia per le prove del tipo I (situazioni di gioco) che per le prove del tipo II (situazioni problematiche), le risposte date dagli alunni a ciascuna prova, facendo riferimento a: la «correttezza» o meno della risposta rispetto al sistema di regole e all'obiettivo posto (in particolare per le prove del tipo I); il tipo di errore commesso (in particolare per le prove del tipo I); il tipo di ragionamento sotteso alla scelta (in particolare per le prove del tipo II), le dimensioni affettive e relazionali della scelta (in particolare per le prove del tipo II).

Al fine di verificare l'esistenza di pratiche di scelta differenti tra il gruppo sperimentale ML e il gruppo di controllo NOML, oltre alle statistiche descrittive, è stato utilizzato un test statistico *t* di Student che ha consentito, per ciascuna prova, di impostare un sistema di ipotesi utile per realizzare un confronto tra medie di campioni indipendenti. In questo modo è stato possibile verificare se le risposte fornite dal gruppo ML fossero significativamente differenti da quelle date dal gruppo NOML rispetto al valore medio totalizzato su ciascuna prova/

variabile considerata. Il sistema di costruzione delle alternative di risposta e di codifica delle stesse ha consentito di verificare l'ipotesi dell'esistenza di un processo decisionale differente tra gruppi in relazione al tipo di risposte date.

L'analisi lessico-testuale è da intendersi come il tentativo di analizzare il *corpus* di testi costituito dalle parole utilizzate e scritte dagli alunni per raccontare le ragioni delle scelte (nelle prove del tipo II). Ciascun alunno è stato considerato come «un parlante» che ha generato un testo scritto (Bolasco, 1999). Il *corpus* è stato analizzato mediante le tecniche e gli strumenti dell'analisi lessico-testuale.⁸ Di seguito vengono riportati i risultati ottenuti nelle due prove considerate.

La gita. Su 133 bambini circa il 55% ha scelto una soluzione riflessiva con presa in carico del problema. Tale percentuale è ben più elevata e pari al 67,8% nel gruppo sperimentale MindLab, mentre scende al 42,6% nel gruppo di controllo. Gli alunni che hanno partecipato all'esperienza MindLab hanno scelto, in misura maggiore rispetto agli altri, una strategia d'azione di tipo riflessivo, basata sul tentativo di comprendere le ragioni del verificarsi del problema e sulla ricerca, insieme ad altri, mediante negoziazione, di possibili soluzioni.

Il 15,8% dei bambini ha adottato una strategia di rinuncia. Tale percentuale è pari al 22,1% nel gruppo di controllo e scende al 9,2% nel gruppo sperimentale MindLab. A tale scelta corrisponde un'accettazione immediata e passiva del problema verificatosi e la rinuncia alla ricerca di una possibile soluzione.

Il 15% dei bambini ha scelto una soluzione immediata, impulsiva e non inclusiva, proponendo di far rinunciare alla gita un'intera classe. Tale percentuale è pari al 22,1% nel gruppo di controllo e scende al 7,7% nel gruppo sperimentale MindLab.

Infine il 12% dei bambini ha optato per una soluzione creativa/opportunistica al problema

⁸ Nello specifico è stato utilizzato il software TaLTaC, versione 2.10m, le cui caratteristiche possono essere visualizzate sul sito: <http://www.taltac.it/it/index.shtml>.

che denota, in questo caso, l'allargamento del campo di azione e l'individuazione di risorse ulteriori e utili per il raggiungimento dell'obiettivo. Tale percentuale è pari al 10,3% nel gruppo di controllo e sale al 13,8% nel gruppo sperimentale MindLab.

Occorre notare l'incidenza di mancate risposte nel gruppo di controllo (2,9%), rispetto al gruppo sperimentale (1,5%) e al gruppo nel complesso (2,3%).

Il libro nascosto. Su 133 bambini, circa il 26,3% ha scelto indicando una soluzione riflessiva con presa in carico del problema. Tale percentuale sale al 35,4% nel gruppo sperimentale MindLab, mentre scende al 17,6% nel gruppo di controllo. A tale scelta corrisponde un'azione riflessiva basata sul tentativo di ricostruire, mediante la formulazione di domande ad altri/testimoni significativi, la dinamica dei fattori che hanno determinato l'insorgere del problema, per poterlo, così, risolvere.

Il 35,3% dei bambini ha scelto una soluzione creativa/opportunistica al problema, che denota, in questo caso, l'attivazione di una strategia mimetica in aula, utile per il raggiungimento di un obiettivo leggermente modificato: continuare a prendere parte alla lezione senza essere sorpreso a non seguire a causa della mancanza del libro. Tale percentuale è pari al 38,2% nel gruppo di controllo e scende al 32,3% nel gruppo sperimentale MindLab.

Il 31,6% dei bambini ha scelto una soluzione immediata, impulsiva e individuale. Tale percentuale è pari al 33,8% nel gruppo di controllo Lab e scende al 29,2% nel gruppo sperimentale MindLab. Infine il 3% dei bambini ha optato per l'accettazione immediata e passiva del problema verificatosi e ha rinunciato a cercare una possibile soluzione al problema. Tale percentuale è pari al 2,9% nel gruppo di controllo e al 3,1% nel gruppo sperimentale MindLab.

È da notare l'incidenza di mancate risposte nel gruppo di controllo (7,4%) rispetto al gruppo sperimentale (0) e al gruppo nel complesso (3,8%).

Le differenze relative al modo di scegliere tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo sono risultate significative al *test della diffe-*

renza tra medie. È possibile affermare che il fatto di avere intrapreso o meno un percorso MindLab rende significative le differenze tra il gruppo sperimentale e quello di controllo rispetto alle strategie di scelta e ai processi decisionali adottati. In generale è possibile affermare, con una probabilità di non commettere errori pari al 95%, che le differenze tra punteggi medi totalizzati in ciascuna delle prove menzionate sono associate all'aver o meno intrapreso un percorso MindLab.⁹

Prima di giungere alle conclusioni appena riportate sono stati realizzati ulteriori approfondimenti che hanno tenuto conto di altre variabili tra quelle rilevate, che hanno permesso, in taluni casi, di specificare le caratteristiche dei risultati conseguiti per il gruppo sperimentale e per il gruppo di controllo. La variabile «genere» non interviene in modo significativo nel discriminare i risultati. A parità di genere, all'interno dei collettivi maschi/femmine, è il fatto di avere partecipato al percorso MindLab a rendere significativa la differenza tra i risultati ottenuti alle prove.

Allo stesso modo la variabile «profitto scolastico» non interviene in modo significativo nel discriminare i risultati. A parità di profitto alto, medio e basso,¹⁰ è l'aver partecipato al percorso MindLab a rendere significativa la differenza tra i risultati conseguiti nelle prove. Si rilevano alcune differenze tra il gruppo dei bambini di Trento rispetto al gruppo dei bambini di Vicenza a parità di percorso MindLab, in base alle quali è possibile ipotizzare che intervengano altre variabili a incidere sull'efficacia di MindLab, come, ad esempio, il ruolo degli insegnanti, i metodi didattici adottati e la du-

⁹ Il test basato sulla *t* di Student mette in evidenza una differenza significativa tra i punteggi medi ottenuti nella prova *La gita* tra il gruppo sperimentale MindLab (media 3,37, deviazione standard 1,069) e dal gruppo di controllo (media 2,68, deviazione standard 1,309), $t(131) = 3,334$, $p = 0,001$, $\alpha = 0,05$; e nella prova *Il libro nascosto* tra il gruppo sperimentale MindLab (media 3,00, deviazione standard 0,884) e il gruppo di controllo (media 2,56, deviazione standard 1,056), $t(131) = 2,617$, $p = 0,01$, $\alpha = 0,05$.

¹⁰ Alle insegnanti delle classi coinvolte nella sperimentazione della verifica veniva richiesto di collocare ciascuno alunno in una graduatoria articolata in tre fasce.

rata del loro percorso formativo specifico su MindLab, che sono state oggetto di approfondimento qualitativo.

6. Un'analisi delle parole utilizzate dagli alunni per descrivere le loro scelte

Il corpus delle risposte scritte dagli alunni della seconda primaria è costituito da 603 forme grafiche (parole diverse tra loro), che totalizzano in tutto 2.887 occorrenze (frequenze).

Nella II primaria, tra gli alunni del gruppo sperimentale le parole diverse utilizzate per descrivere le scelte fatte sono state 406 per 1.534 occorrenze (26%), mentre per gli alunni del gruppo di controllo le parole diverse utilizzate sono state 374 per 1.353 occorrenze (27%). Il rapporto tra parole diverse e occorrenze ci informa circa l'estensione lessicale del corpus nel complesso e dei sottogruppi considerati. Tale estensione, da un lato, è sinonimo di ricchezza lessicale nell'espressione delle ragioni delle scelte (il numero di parole diverse tra loro rispetto al numero totale di parole usate) e, dall'altro, è anche indice di estensione lessicale del testo (quante parole in totale sono state spese, usate, scritte), alla base della quale è possibile individuare una certa stabilità dei fenomeni oggetto di osservazione.

È possibile osservare che gli alunni del gruppo sperimentale hanno usato un maggior numero di parole diverse tra loro per descrivere le ragioni delle scelte, indice di una maggiore ricchezza lessicale, e allo stesso tempo hanno utilizzato un maggior numero di parole nel complesso, indice di una maggiore articolazione ed estensione lessicale.

Una prima analisi è stata fatta sulle parole più frequenti che compongono il corpus dopo l'esclusione (non radicale) di parole grammaticali, le cosiddette «parole vuote», di minore interesse.¹¹ Alcune forme grafiche fanno diret-

¹¹ Per «parole vuote» si intendono quelle parole che non esprimono in sé un contenuto d'interesse e che vengono trascurate ai fini dell'analisi. In genere si tratta di parole grammaticali (articoli, preposizioni, congiunzio-

tamente riferimento a oggetti specifici di alcune situazioni problematiche (*gita, libro, maestra, pulmino*), altre invece sono indizi del modo in cui i bambini hanno articolato, scrivendole, le ragioni delle scelte. Troviamo, infatti, ai primi posti *perché* e *così*, che evidenziano particolari intenzionalità di chi scrive e, in particolare, sottendono due logiche diverse: la prima risponde all'esigenza di fornire una spiegazione della scelta individuale, la seconda rimanda all'esigenza di descrivere in che modo si giunge a una possibile soluzione della situazione problematica.

Nel primo caso i bambini sembrano fornire una giustificazione personale alla scelta compiuta, basata prevalentemente su giudizi di valore rispetto alla specificità della situazione. Nel secondo caso gli alunni tendono a raccontare le ragioni della scelta mettendo in evidenza le caratteristiche delle situazioni problematiche ed evidenziandone le possibili soluzioni.

Mentre i sostantivi, considerati come gli «oggetti» o i «soggetti» della predicazione, indicativi degli argomenti su cui si struttura il testo, ci aiutano a capire gli ambiti nodali attraverso i quali si articolano le scelte, i verbi ci aiutano a comprendere le intenzioni espresse attraverso ciò che i bambini hanno scritto.¹² Tra i verbi più

ni, alcuni aggettivi). Tuttavia tali parole possono essere molto utili per interpretare un discorso, pertanto la loro esclusione dall'analisi va considerata con moderazione e di volta in volta.

¹² A tal fine può essere utile la proposta di classificare i verbi, distinguendoli in: *fattivi*, riferiti cioè all'azione e alla dimensione del fare; *stativi*, relativi alla dimensione dell'essere e dell'avere e indicativi dello «stato delle cose»; *riflessivi o dichiarativi*, relativi alla sfera del dire e del pensare; *performativi*, che rendono esplicita la forza illocutoria specifica di un atto illocutorio, riferiti alla possibilità già segnalata da Austin (1987) di modificare uno stato mediante un atto locutorio, e *servili*, dovere, potere, volere, riferiti alle dimensioni dell'obbligo, possibilità, desiderio. Il ricorso prevalente a una di queste classi di verbi è indicativo, secondo Ghiglione, di precise strategie discorsive: ad esempio, di solito nel discorso politico sono utilizzati prevalentemente i verbi fattivi, che i locutori utilizzano per «farci intendere che sono uomini che agiscono efficacemente» (Ghiglione et al., 1998, p. 66); un impiego prevalente di verbi stativi indica invece «un'intenzione da parte del locutore di ancorare quello che dice nel reale, in modo da sottolineare la verità degli oggetti discorsivi messi in

usati dai bambini della II primaria troviamo: potere, avere, essere, giocare, fare. Si evidenzia, dunque, la presenza di verbi stativi, fattivi, riflessivi/dichiarativi, servili.

I lemmi con maggiori occorrenze riguardano i verbi *stativi* essere e avere, al secondo posto ed entro le prime 10 posizioni abbiamo verbi *servili* (potere, dovere, volere), al quarto posto e successivi troviamo verbi *fattivi* (giocare, andare, sentire, fare, stare, trovare, perdere, dire, litigare), poi troviamo verbi classificati come *dichiarativo-riflessivo* (piacere, capire, spiegare, riuscire, aiutare, sembrare). Vi sono delle differenze tra i gruppi (sperimentale e di controllo) rispetto ai verbi utilizzati dai bambini. I bambini appartenenti al gruppo sperimentale tendono a usare prevalentemente verbi *servili* e *dichiarativo-riflessivi*, mentre quelli appartenenti al gruppo di controllo tendono a utilizzare prevalentemente verbi *stativi* e *fattivi*.

Al fine di comprendere le differenze specifiche tra i gruppi (sperimentale e di controllo) rispetto alle ragioni espresse, è stata sviluppata un'analisi della distribuzione delle parole specifiche¹³ più significative dei due gruppi. Confrontando le parole specifiche possiamo osservare che i due gruppi si distinguono per le modalità di approccio alle situazioni problema-

tiche: gli alunni del gruppo di controllo costruiscono una spiegazione che tende a giustificare la scelta individuale in ragione delle specificità delle situazioni problematiche, mentre i bambini del gruppo sperimentale elaborano delle argomentazioni che tendono a raccontare in che modo la situazione problematica potrebbe risolversi attraverso l'opzione scelta.

In tale costruzione i bambini del gruppo sperimentale fanno riferimento agli oggetti/attori specifici che caratterizzano le situazioni problematiche (*bambini, gita, libro, classi*; ad esempio «così le classi potevano andare», «così il libro viene ritrovato»), e al modo in cui hanno costruito il loro ragionamento (*così, che, almeno, sia, probabile*; ad esempio «almeno ci sono più probabilità di ritrovare», «così tutti vanno in gita»), mentre i bambini del gruppo di controllo si focalizzano maggiormente sulla scelta fatta («ho deciso di fare questa scelta perché») e sulla formulazione di un giudizio sulla stessa («perché è giusta/o», «perché mi sembra quella giusta», «perché è più conveniente»).

Per ciò che attiene alle intenzionalità, espresse attraverso i verbi, il gruppo sperimentale utilizza maggiormente verbi *servili* e *dichiarativi/riflessivi* («così forse posso capire dove ho messo il libro», «così forse ritrovo il libro», «così se arriva un altro pulmino tutti i bambini possono andare in gita», «così si capisce perché hanno mandato un pulmino solo»), mentre il gruppo di controllo fa maggiormente ricorso a verbi *stativi* e *fattivi* («perché è giusto fare così», «perché sono sicura che il libro sta nell'armadietto», «perché se è pieno il pulmino non ci entrano tutti», «perché una classe va in gita»).

7. Conclusioni

C'è un'esigenza molto viva nella scuola di dotare alunni e studenti di abilità non direttamente riferite a un ambito disciplinare, ma egualmente importanti; queste abilità, che sono in parte definite come *life skill* secondo la dizione europea, hanno a che fare con aspetti metacognitivi, attinenti cioè a una dimensione di riflessività, e ad aspetti socio-relazionali. La

campo» (ibidem, p. 66), mentre l'uso dei verbi riflessivi permette al locutore di «mettersi in scena, di farsi carico di quello che dice in modo più o meno forte, esprimendo la certezza o al contrario il dubbio, una credenza più o meno avvertita a proposito di qualcosa o qualcuno» (ibidem). A questo aggiungiamo che i verbi *servili* lasciano tracce delle particolari condizioni di formulazione e di esistenza dei discorsi dei parlanti.

¹³ L'analisi delle forme specifiche mette a confronto le parole utilizzate da due o più parlanti, con l'obiettivo di individuare quali parole sono presenti in un discorso di un parlante in misura maggiore o minore di quanto sarebbe nelle nostre attese rispetto al discorso di un altro parlante, se tutti i parlanti utilizzassero il loro linguaggio attingendo allo stesso vocabolario e agli stessi argomenti. Dopo avere calcolato le sub-occorrenze delle diverse partizioni del corpus (tipologie di parlante), si procede con l'analisi lessicale delle specificità. Le differenze nella frequenza delle parole utilizzate da diversi parlanti, rispetto al complesso delle parole utilizzate nel corpus, sono evidenziate applicando un test statistico di significatività fondato sulla legge ipergeometrica, che consente di definire la soglia di probabilità al di sotto della quale le forme considerate sono specifiche.

proposta di MindLab consente di perseguire l'acquisizione di tale complesso di abilità attraverso lo svolgimento di attività che hanno un carattere eminentemente ludico con giochi veri e propri e con narrazioni.

In questo articolo si pone il problema di come accertare la reale acquisizione di queste abilità. Si è trattato di mettere a punto un insieme di prove — articolate in giochi e problem solving — che richiedessero lo svolgimento di operazioni cognitive analoghe a quelle utilizzate nelle attività di MindLab.

Più specificamente nelle due situazioni problematiche, di cui si riferiscono qui gli esiti, gli alunni hanno dovuto scegliere una strategia di problem solving che prevedesse la presa in carico del problema e hanno dovuto perciò:

- comprendere i dettagli e le caratteristiche delle situazioni;
- individuare le opportunità di supporto offerte da parte dei soggetti/oggetti inclusi nella situazione;
- organizzare le risorse disponibili per il raggiungimento di un obiettivo;
- identificare le varie opportunità di azione volte al raggiungimento di obiettivi intermedi e finali;
- prevedere le possibili conseguenze associate a una decisione;
- utilizzare i metodi e le strategie più appropriati per comprendere e fare fronte alla situazione stessa;
- agire in modo riflessivo prendendo in carico il problema nelle sue sfaccettature e dinamiche complessive.

Prendere in carico il problema nella situazione «la gita» sottintende, nella versione elaborata per la II primaria, un'azione riflessiva rispetto al problema emergente, il tentativo di comprendere le ragioni per le quali è arrivato un solo pullman (le condizioni che hanno determinato il verificarsi del problema) e la verifica della possibilità che la ditta riesca a mandarne un altro (la soluzione del problema). Prendere in carico il problema nella situazione «il libro» sottintende, nella versione elaborata per la II primaria, un'azione riflessiva rispetto al pro-

blema emergente e il tentativo di ricostruire, mediante la formulazione di domande ad altri/testimoni significativi, il verificarsi delle condizioni che hanno determinato l'insorgere del problema per poterlo risolvere.

I risultati indicano che in generale, nell'ambito di tali situazioni problematiche, il gruppo MindLab tende a adottare strategie risolutive che privilegiano la presa in carico del problema e la ricerca dell'origine e della soluzione del problema emergente, mentre il gruppo NO MindLab tende a adottare strategie che privilegiano la rinuncia oppure la soluzione impulsiva e immediata (spesso parziale). Per inciso, va detto che questa differenza riecheggia — fatte le debite proporzioni — la differenza tra la soluzione esperta dei problemi, con richiamo alle origini del problema e al suo inquadramento complessivo (Voss et al., 1986), e soluzioni nuove, in cui il problema è decomposto solo in alcune componenti per le quali si individuano soluzioni parziali. In altre parole, è come se i bambini che hanno fatto esperienza di MindLab avessero cominciato a imparare a risolvere problemi con una disposizione mentale più efficace.

Ulteriori differenze si rilevano per le parole usate dagli alunni per descrivere le ragioni delle scelte. Confrontando le parole utilizzate possiamo osservare che i due gruppi si distinguono per le modalità di approccio alle situazioni problematiche: gli alunni NO ML tentano di dare una spiegazione che giustifichi la scelta individuale (l'opzione di risposta scelta), mentre il gruppo ML elabora delle argomentazioni che tendono a raccontare in che modo la situazione problematica potrebbe risolversi attraverso l'opzione scelta. In tale costruzione i bambini ML fanno riferimento agli oggetti/attori specifici che caratterizzano le situazioni problematiche («così le classi potevano andare»), mentre il gruppo NO ML si focalizza maggiormente sulla scelta fatta («ho deciso di fare questa scelta perché») e sulla formulazione di un giudizio sulla stessa («perché è giusta/o», «perché mi sembra quella giusta»). In questa differenza si rileva inoltre una disposizione a prendere in carico complessivamente la situazione, anche per i

riflessi che può avere sulla classe; ciò fa pensare che effettivamente sia presente un'attenzione agli aspetti sociali e relazionali che il progetto MindLab mira anche a sviluppare, quando ad esempio si richiede agli insegnanti di discutere con i bambini le diverse emozioni di chi ha vinto e di chi ha perso al gioco appena concluso, mettendosi ciascuno nei panni degli altri. Sarebbe opportuno approfondire con ulteriori controlli tali caratteristiche poiché questi risultati orientano positivamente in tale direzione.

I bambini MindLab, inoltre, prendono in carico la variabile «tempo» in modo esplicito e implicito nelle loro argomentazioni (ad esempio: «Perché ho pensato e ragionato tanto», «Perché due classi non stavano nel pullman, allora si può aspettare che ne arrivi un altro», «Perché se gli telefona la maestra può mandare una classe prima e una dopo», «Così ricordi tutto e poi forse lo ritrovi», «Così, se ricorda bene i passaggi poi lo ritrova e non deve riprendere la lezione da sola», «Se si ferma un attimo a pensare sicuramente ricorda dove lo ha messo l'ultima volta»); da ciò deriva una complessità delle loro spiegazioni maggiore di quella che si rileva nei bambini No MindLab, le cui argomentazioni sono molto dirette e immediate (ad esempio: «Perché bisogna decidere senza perdere tempo quale delle due classi andrà in gita», «Perché è la più semplice», «Perché tutti non ci stavano», «Così si ritrova subito», «Perché chi cerca trova», «Così risolviamo più in fretta la faccenda»).

Per ciò che attiene alle intenzionalità, espresse attraverso i verbi, il gruppo ML utilizza maggiormente verbi servili e dichiarativi/riflessivi («così forse capisco dove ho messo il libro e forse lo trovo», «così se arriva un altro pullman tutti i bambini possono andare in gita»), mentre i bambini NO ML fanno maggiormente ricorso a verbi stativi e fattivi («perché sono sicura che il libro sta nell'armadietto», «perché se è pieno il pullman non ci entrano tutti», «perché era quella più interessante»). In altri termini il riferimento a parole che indicano riflessione e monitoraggio delle proprie operazioni cognitive mostra un orientamento metacognitivo nelle risposte dei bambini MindLab che è uno degli obiettivi educativi perseguiti dal progetto.

In conclusione vorremmo sottolineare due aspetti relativi agli strumenti messi a punto per la verifica e alle abilità indotte dalle attività di MindLab. Per quanto riguarda gli strumenti, gli esiti hanno messo in luce la loro attendibilità nel misurare le abilità per le quali sono stati creati; la possibilità di registrare, inoltre, esiti statisticamente significativi che discriminano nelle prestazioni di bambini/e che hanno partecipato al progetto MindLab, rispetto a quelli del gruppo di controllo, informa sull'accuratezza della misura e sulla sensibilità degli strumenti adoperati. In tal senso di notevole interesse risultano anche quegli esiti che, pur rivestendo una differenza statisticamente non significativa, mettono in luce tuttavia dei modi diversi di trattare le informazioni da parte di bambini MindLab rispetto a bambini No MindLab; anche negli «errori», infatti, i primi manifestano modalità di porsi rispetto ai problemi che muovono in primo luogo dalla loro presa in carico complessiva. E a questo si collegano le riflessioni sul tipo di abilità indotte dalla partecipazione al progetto MindLab. La possibilità di indagare, con strumenti omogenei rispetto a quelle abilità, le prestazioni dei bambini e delle bambine ha fatto emergere una loro maggiore riflessività, con controllo dell'impulsività indicata dalle soluzioni più meditate, una presa in carico dei problemi, anche quando non si perviene alla soluzione corretta, con un'articolazione delle informazioni più complessa. Le giustificazioni proposte, inoltre, si riconducono a una modalità argomentativa che non è volta solo a rendere conto della propria scelta, ma anche a presentare le ragioni più generali della soluzione adottata. In questa direzione infine orienta anche il numero molto minore delle mancate risposte presente nei protocolli dei bambini MindLab rispetto a quelli No MindLab: il coinvolgersi direttamente nella ricerca di una soluzione e non rinunciare connota un modo attivo e positivo di trattare le informazioni, anche quando non si perviene alla soluzione migliore.

Appare questo, in conclusione, un terreno di ulteriore esplorazione poiché, trattandosi di una prima sperimentazione, seppure condotta con cautela e accortezza metodologica, gli esiti necessitano di ulteriori conferme sperimentali

con campioni più ampi e dalle caratteristiche variabili controllate.

Ringraziamenti

Si ringraziano per la collaborazione la dr.ssa Serena D'Arcangeli, la dr.ssa Francesca Fianza e il dr. Giacomo Lippolis.

Al prof. Arduino Salatin siamo grati per i consigli e suggerimenti forniti. Ringraziamo gli anonimi revisori e il dr. Maurizio Gentile, direttore di «Ricercazione», per le indicazioni che hanno reso migliore il testo. Ringraziamo infine il dr. Stefano Destro e la dr.ssa Panna Orbàn di MindLab Italia per avere reso possibile tale sperimentazione.

BIBLIOGRAFIA

- Austin, J.L. (1987). *Come fare cose con le parole*. Genova: Marietti.
- Bolasco, S. (1999). L'analisi informatica dei testi. In L. Ricolfi (Ed.), *La ricerca qualitativa* (pp. 165-205). Roma: Carocci.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge-London: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burke, K. (1945). *A grammar of motives*. New York: Prentice-Hall.
- Cornoldi, C. (1995). *Apprendimento e memoria*. Torino: UTET.
- Eurydice. (2005). *Citizenship education at school in Europe*. Available from: <http://www.eurydice.org> [Accessed 20.11.13].
- Eurydice. (2012). *Citizenship education in Europe*. Available from: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> [Accessed 20.11.13].
- Feuerstein, R., Rand Y., Hoffman, M., & Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Flavell, J.H. (1977). *Cognitive development*. NJ, Prentice-Hall: Englewood Cliffs.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Roma: Feltrinelli.
- Ghiglione, R., Landré, A., Bromberg, M., & Molette, P. (1998). *L'analyse automatique des contenus*. Paris: Dunod.
- Mecacci, L. (a cura di) (1990). *L.S. Vygotskij: Pensiero e linguaggio. Edizione integrale*. Roma-Bari: Laterza.
- Propp, V. (1966). *Morfologia della fiaba*. Torino: Einaudi.
- Simon, H. (1947). *Administrative behavior*. New York: MacMillan.
- Tzuriel, D. (2001). *Dynamic assessment of young children*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Vassiliou, A. (2012). *Foreword in citizenship education in Europe*. Available from: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> [Accessed 20.11.13].
- von Neumann, J., & Mongerstern, O. (1944). *Theory of games and economic behavior*. Princeton: University Press.
- Voss, J.F. (1989). Problem solving and educational process. In R. Glaser, & A. Lesgold (Eds.), *Foundations for a psychology of education* (pp. 251-294). Hillsdale, NJ: LEA.
- Voss, J.F., Greene, T.R., Post, T.A., & Penner, B.C. (1983a). Problem solving skill in the social sciences. In G.H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research theory* (Vol. 17) (pp. 165-213). New York: Academic Press.
- Voss, J.F., Tyler S., & Yengo, L.A. (1983b). Individual differences in the solving of social science problems. In R.F. Dillon, & R.R. Schmeck (Eds.), *Individual differences in cognition* (pp. 205-233). New York: Academic Press.
- Voss, J.F., Blais, J., Means, M.L., Green, T.R., & Ahwesh, E. (1986). Informal reasoning and subject matter knowledge in the solving of economics problems by naive and novice individuals. *Cognition and Instruction*, 3, 269-302.
- Voss, J.F., & Post, T.A. (1988). On the solving of ill-structured problems. In M.T.H. Chi, R. Glaser, & M. Farr (Eds.), *The nature of expertise* (pp. 261-285). Hillsdale, NJ: LEA.
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

PRATICHE DI EDUCAZIONE

THEORY INTO PRACTICE

PERSON-CENTERED COMMUNICATION

AN EXPERIENTIAL LEARNING COURSE FOR TEACHER CANDIDATES

Renate Motschnig

*Faculty of Computer Science and School
of Education, University of Vienna*

TO GET NEWS ON OR TO SHARE VIEWS ON THIS ARTICLE,
THE AUTHOR CAN BE CONTACTED TO THE FOLLOWING
ADDRESS:

Faculty of Computer Science and School of Education
Währinger Straße 29/6.41
1090 Vienna, Austria
E-mail: renate.motschnig@univie.ac.at

ABSTRACT

Educational strategies tend to move away from the pure accumulation of factual and intellectual knowledge and increasingly acknowledge the importance of the acquisition of competences. This general tendency applies, in particular, to the cross-cutting concern of communication. This paper illustrates the case of an academic course on communication for teacher candidates and computer science masters students. The course aims at providing experiential learning through high-quality student-teacher contact and classroom interaction, and heavily relies on the inclusion of online media to enrich the active learning process. Students' feedback and results from a post-study will be provided to let readers grasp the kind of learning happening in the course. The paper is intended to inspire educators with good practice examples and to motivate inclusion of a course on communication in curricula such as those for teacher training or computer science.

Keywords: Person-Centered Learning – Technology-Enhanced Learning – Communication – Experiential Learning – Carl Rogers – Teacher training

ESTRATTO

Nello scenario attuale le strategie educative tendono ad allontanarsi dalla pura accumulazione di conoscenza fattuale e intellettuale e a riconoscere sempre più l'importanza dell'acquisizione di competenze. Questa tendenza generale si applica, in particolare, per il tema trasversale della comunicazione. L'articolo illustra il caso di un corso universitario sulla comunicazione per futuri insegnanti e studenti di master in informatica. Il corso si propone di fornire un apprendimento esperienziale attraverso significativi contatti studente-insegnante e interazioni in classe, basandosi sull'utilizzo dei media online per arricchire il processo di apprendimento attivo. In uno studio ex post saranno forniti feedback e risultati degli studenti per consentire ai lettori di cogliere l'evoluzione di questo processo di apprendimento. Il documento cerca di stimolare negli educatori e nei formatori esempi di buone pratiche, anche per motivare l'inserimento di moduli sulla comunicazione nei percorsi universitari di formazione iniziale degli insegnanti e degli esperti di informatica.

Parole chiave: Apprendimento centrato sulla persona – Apprendimento centrato sulla tecnologia – Comunicazione – Apprendimento esperienziale – Carl Rogers – Formazione degli insegnanti

1. Introduction

Educational strategies tend to move away from the pure accumulation of factual and intellectual knowledge and increasingly acknowledge the importance of the acquisition of competences (Baker et al., 2005). The purely teacher-centered paradigm of teaching based on the teacher's role as undisputed expert giving primarily frontal lectures is gradually and slowly giving way to more learner-centered, democratic classrooms with a larger degree of students' self-organization (Cornelius-White et al., 2013a; McCombs, 2011). What holds true for all subjects applies, in particular, to the field of communication (Motschnig & Nykl, 2009; 2014), which is typically taught to teacher candidates and knowledge engineers in curricula like teacher training or computer science.

But are we ready for this major shift in the goals of education? Given that most of us were educated in the «traditional» way and we know that teachers tend to replicate the didactics with which they have been «raised» and that they know worked (more or less). In the author's view, most of us — as was definitely the proper path and choice for the author — would benefit from a stepwise approach to gradually assimilating the demands that the new educational style poses. We need, for example, to shift away from the sole focus of giving frontal lectures that prove that we are the expert in the field and require students to memorize and understand what we teach them. To allow for significant learning and the acquisition of competences we need to complement our repertoire by using interactive elements which enable intensive student participation and collaboration. For example, David Aspy (1972) found that student-centered teachers talk much less than teacher-centered ones so that there is more space to hear the students' voice. Since new media provide several occasions for students to be active, e.g. elaborating documents, searching for information and preparing presentations, they come in handy to enhance learning in and between face-to-face sessions (Motschnig-Pitrik, 2005; 2013).

This contribution provides a case example of a blended learning course which aims to go far beyond «knowing about» communication. The course is inspired by Carl Rogers' Person-Centered Approach to learning. The course's aspired learning outcomes include, for example, «loosening of rigid mental models», «better capacity to listen actively», and «better understanding of self and others»

In this article particular emphasis is given to the employment of new media such as online reaction sheets, peer reviews on seminar theses, and online self-evaluation reports. In the spirit of a truly collaborative or co-created course experience, the author's view of the course is complemented by the students' perspective, as expressed in online reaction sheets submitted after each course unit. Finally, the results of a post-test questionnaire on students' perception of the core person-centered attitudes of openness, respect, and empathic understanding in the course are presented. An outlook on further work rounds up the article.

2. Person-Centered technology enhanced Learning (PCeL)

Our approach to technology enhanced learning, i.e. combined face-to-face and online Learning, builds upon humanistic educational principles as realized in the Person-Centered Approach (PCA) by Carl Rogers (1961; 1983). Person-Centered Learning is a personally significant kind of learning that integrates new elements, knowledge, or insights to the current repertoire of the learner's own resources so that he or she moves to an advanced constellation of meaning and resourcefulness (Barrett-Lennard, 1998). It can be characterized by active participation of students, a climate of trust provided by the facilitator, building upon authentic problems, and raising the awareness of meaningful ways of inquiry (Rogers, 1983). In Rogers's own words (Rogers, 1983, p. 20): «Significant learning combines the logical and the intuitive, the intellect and the feelings, the concept and the experience, the idea and the meaning. When we learn in that way, we are whole...».

Research in the PCA confirmed (Aspy, 1972; Cornelius-White, 2007; Cornelius-White et al., 2004; 2013; Cornelius-White & Harbaugh, 2010) that students achieve higher self-confidence, creativity, openness to experience, and respect, if they learn in a constructive, person-centered atmosphere. Furthermore, learning in a person-centered atmosphere tends to have a positive influence on students' interpersonal relationships (Motschnig-Pitrik & Standl, 2013). In a nutshell, this atmosphere is characterized by communicating the attitudes of realness or congruence of the facilitator, his or her acceptance or respect towards the student, and his or her empathic understanding of students at all levels. This means that — besides their knowledge — students' feelings, meanings, ideas, boundaries, fears, wishes, etc. are considered. For example, if students express the fact that they feel better about opening up in small groups rather than in a large group, the facilitator would propose a task to be solved in small groups first before any sharing in the large group takes place.¹

The emphasis on experiencing a facilitative interpersonal relationship between student and instructor, through which everything else is enabled and which is experienced and can be perceived in every instant, makes Person-Centered Learning unique. It radiates a deep trust in each person's and — in the context of learning — in each student's actualizing tendency, which, through organismic valuing gives students a sense of what really matters to them in order to move forward and become the best they can. Instructors hence are called upon to provide a resourceful environment and work with the cohort to facilitate their learning as individuals and as a community or as teams working and learning together.

Due to its reliance on and trust in *experience*, Person-Centered Learning is consistent with the paradigm of experiential learning and is a close cousin of constructivist theories. Nevertheless,

¹ More about the specific expression of person-centered attitudes in technology enhanced learning situations can be found in Motschnig-Pitrik & Mallich (2004) and Bauer et al. (2006).

in the authors view and based on her research (Motschnig-Pitrik et al., 2013), the Person-Centered Approach is an emergent paradigm in its own right with Person-Centered Learning being one of the expressions of this paradigm. But how does technology fit in with humanistic, Person-Centered Pedagogy? In PCeL, learning technology has a supportive and at times even enabling function. This is based on the numerous functionalities that technology contributes to the teaching/learning process, such as:

- Lectures can be kept to a minimum. Their purpose shifts to only explaining the most essential, requested, or complex issues and motivating students to read or otherwise learn from materials which are provided or referred to online. This can be done by each learner in ways that best serves him or her.
- Multiple, quite independent perspectives on various problems, themes, or situations can be collected online and students can be confronted with them and their often rich variety in the follow-up lesson. Examples of so called reaction sheets, which students are asked to write after each major course unit, follow in section 4. Here it should be said that making the reactions visible to all learners of a course is a much-appreciated «tool» to loosening rigid constructs about how things are or need to be. This is because students «learn» that one and the same situation in class tends to evoke different, sometimes even contrary feelings and reactions by students.
- Team project documents can be uploaded quite easily and inspected or even peer-evaluated by others. This allows students to take on different functions (roles) and practice giving and receiving feedback. In fact, they learn not only from their own project but also from their colleagues' ones as well.
- Other functionalities such as forums, lists of participants' emails, online questionnaires and self-evaluation can be used on demand to support students' interaction, reflection, and research.

In Person-Centered Learning a distinctive feature of technology use is that online elements

always support the fulfilment of some task that is relevant to students. In this sense technology can be viewed as a helpful «co-facilitator», supporting learning and the course process. It is never employed as a «task per se», which is only used because it is imposed on students (such as «only use the forum to discuss a task in your team»).

On the technological side, CEWebS (Cooperative Environment Web Services), an open-source, web service-based framework developed at the University of Vienna, Faculty of Computer Science, provides support for person-centered courses (Mangler & Derntl, 2004). CEWebS was designed for extensibility, which is provided by customizable e-learning templates (Mangler & Derntl, 2004; Motschnig-Pitrik, 2004). CEWebS emanated from a tutor's actual experience in person-centered courses and his wish to support this «teaching» style by appropriate, easy to use, web-technology (Mangler & Derntl, 2004). Amongst others, CEWebS allows students to form teams online, to work cooperatively on projects, to upload project documents, and to communicate and share documents with colleagues and/or the instructor. Furthermore CEWebS provides functionalities like self-evaluation, online course evaluation, Wikis and more. Studies on students' evaluation of CEWebS showed that students appreciate its high degree of usability (Motschnig-Pitrik, Derntl & Mangler, 2005).

The following section gives an overview of the main functions of CEWebS, which supported the course on Person-Centered Communication:

- On the starting page of a course — basically a Wiki —, organizational information (e.g. important dates and deadlines) as well as further (elaborated, recent) inputs are provided.
 - The «participants» page lists all the students of a course. Students can build teams by simply clicking on the study colleagues they have decided to be in a team with. In order to enable students to contact each other, all email addresses are listed.
 - The team contribution web service was developed to support cooperative teamwork. As described in Mangler, Motschnig-Pitrik
- and Derntl (2005) it supports the following actions:
- course facilitators can specify which contributions by teams (or single students) are expected to be uploaded by a particular date;
 - each team member can add, delete and change files;
 - each course participant can see and download all contributions;
 - peer-reviews can be included so that students can evaluate contributions from others in the form of an online questionnaire, which can be adapted by the facilitator to meet specific requirements of the peer-reviewing task.
- In addition, CEWebS provides online reaction sheets, so that students can express their thoughts and give feedback on specific course units and read others' reaction sheets. Furthermore, the platform includes a service for student self-evaluation and a forum, which is often used for questions from students to instructors or for exchanges among students.

Online reaction sheets provide the major source of information for exploring the students' views, as elaborated in the next section.

3. A Person-Centered course on communication

This course is an eligible lab course for teacher candidates as well as computer scientists in their studies for a master's degree at the University of Vienna. It is assigned 3 ECTS (European Credit Transfer System) and the maximum group size is 25 students. Some key features of the course are described below and it is shown how these features relate to the Person-Centered Approach (Rogers, 1983).

For the sake of transparently specifying learning goals — transparency as an aspect of openness is one of the core conditions of Person-Centered Learning — we decompose Person-Centered Learning into three layers (Nykl & Motschnig-Pitrik, 2005): the level of

intellect or intellectual knowledge, the level of (social) skills, and the level of attitudes, disposition, feelings, and intuition. It is essential that learning activities address all three levels if significant, Person-Centered Learning is to be facilitated. Hence, for example, theoretical aspects of communication are derived from students' experience rather than being presented in frontal lectures.

Once learning goals at each level were formulated, face-to-face and online learning activities were designed so that each level was addressed at least to some degree. The following illustrates the initial course goals assigned to each of the three levels respectively. Note that special emphasis is put on including students' experience in real life situations, thus addressing the real, authentic issues that teacher candidates are likely to encounter:

- *General goals.* Participants acquire personal experience, skills, and background knowledge in situations of professional and everyday communication (such as listening, articulating, speaking in a group, conflict resolution, decision making etc.). Participants build a learning community around the concern for better communication and understanding in general and with a focus on teaching/learning situations and collaboration in groups and teams.
- *Level of knowledge and intellect.* Students acquire knowledge about the basics of the Person-Centered Approach, significant, person-centered learning and encounter groups.
- *Level of skills and capabilities.* Students gain active listening, dialoguing, and feedback skills in face-to-face as well as online settings. They improve their abilities in spontaneous communication and decision making in a group setting.
- *Level of attitudes and awareness.* Students gain self-experience while expressing their own feelings, meanings and intentions, and perceiving those of others. They experience active listening and develop their own attitude towards it. Students become more sensitive and open to their own experience and loosen preconceived, rigidly held constructs.

Students move towards acceptance and better understanding of themselves and others. Students move from more stereotyped behaviour and facades to more personal expressiveness.

In tune with a person-centered philosophy, these goals were complemented by more specific personal expectations of individual participants as elaborated in the first workshop. These were, for example: speaking spontaneously in front of a group of people, being better understood by others, being able to express oneself spontaneously, losing the fear of speaking up, practicing one's German, connecting with colleagues and getting to know them better, etc.

Consistent with an experiential learning style, the overall strategy in the course design was to let students experience a rich selection of didactical scenarios that were consistent with the PCA, given that the proper climate was meaningful in the class. There are at least two reasons for including a variety of didactic elements. Firstly, the course tends to be perceived as exciting rather than boring because students can experience different ways of learning. This is particularly important if course units last for a period such as 3.5 hours, in order to allow participants to tune in as whole persons and to assimilate their experience more deeply than it would be possible in brief course units. Secondly, teacher candidates in particular but also future managers get inspired on how to work with a group of pupils or people, how to involve them and how to create a constructive, collaborative atmosphere, an atmosphere for significantly learning together and from one another.

Since completely unstructured encounter group sessions are known to have a special experiential potential unencountered in other settings (Rogers, 1970), the author (as the facilitator) had the intention of conducting an encounter group at some point given that participants were ready for it. Although groups tend to differ strongly in their readiness for encounter, the appropriate time for the «pure» encounter session(s) is often the third or the fourth workshop. This is because the participants start trusting each other and the facilitator so much so that they feel safe

to explore whatever is on their minds without being judged or put down but instead being welcomed to participate actively in whatever way, as long as it is honest and accepted by the group. However, in the author's view it is essential *not to rigidly schedule* the encounter group for, say, unit 3. This would strongly compromise the empathy which must be experienced in the course and any «made-up» plan distracts from true listening and actually perceiving «where the group is». The adaptation of any course schedule needs to be authentic and driven by the potentials and needs of all participants — students and the facilitator — to unfold its true value. If such mutual empathy, acceptance and openness are perceived, the course experience can be deep and unique, as written by Rogers (1983) and confirmed on several occasions in the author's experience, including the course described in this article. Reaction sheets are a more innovative element, and one which is supported by technology, for expressing how each person experiences the group/course process. Hence, if used really carefully, they provide an extremely helpful tool, like a mirror, to explicate where the group is and wants to or could move.

Whereas the sequence of workshops differs slightly from course to course, throughout a series of similar workshops conducted since 2003 at the University of Vienna, a flexible ordering has unfolded. As depicted in Box 1, there are about 7 workshops in the course, each of which has a particular focus reflected by the name given to it and some typical activity allocated to it, while other features tend to differ from course to course in order to provide the flexibility needed to respect students' interests, needs and preferences and their inclusion as co-shapers of their course. While the 6 workshops took place each consecutive week and each of them lasted for 4 hours, the feedback workshop was scheduled 4 weeks after the final workshop so that students had some time to write their seminar theses. Attendance was optional and students received individual feedback and responses to questions they had formulated as part of their writing.

BOX 1

Overview of the workshop units of the course on communication

1. **Orientation workshop** (week 1, duration 3.5 hours including a 15 min break)
 - Introduction to the course; How do we learn? Learning on three levels (20-30 min)
 - Participants introduce themselves and their expectations (60-80 min)
 - Qualities of good communication – obstacles to good communication (teams' flipcharts) (90 min)
 - Task: Read article on active listening for next unit
2. **Active listening workshop** (week 2, duration 3.5 hours including a 15 min break)
 - Reflect on content and experience from online-reaction sheets (c. 5 min)
 - Derivation of Rogers' core attitudes: congruence, acceptance and empathic understanding (30-40 min)
 - Guidelines for active listening based on reflections on the article and students' previous experience (20 min-30 min)
 - Active listening exercise in triads (60 min)
 - Reflection on active listening experience (20 min)
 - Introducing resources to support the choice of topics for the seminar thesis (15 min)
 - Outlook on the next unit – exploring attitudes and opinions regarding a fully unstructured unit (10-15 min)
3. **Encounter workshop** (week 3, duration 3.5 hours including a 15 min break)
 - «Feel free to explore anything that is on your mind and occupies you personally. It is up to us what we make out of this unit» (about 3 hours plus a break)
 - «Flashlight» on who's taking at home (15 min)
4. **Applying Person-Centered Communication (PCC) in the participants' work context** (week 4, duration 3.5 hours including a 15 min break)
 - Reflect on content and experience from online-reaction sheets (c. 5 min)
 - Reflection on encounter workshop paired with the exercise where each person who talks is expected to first summarize the main meaning of what the previous speaker has expressed (30-40 min)
 - Inputs (theory, experience, research, questions) on encounter groups (20-30 min)
 - PCC in teaching and learning and/or PCC in management, groups, and teams (c. 120 min)
5. **Dialogue workshop** (week 5, duration 3.5 hours including a 15 min break)
 - Reflect on content and experience from online-reaction sheets (c. 5 min)
 - Elaboration of 4 dialoguing practices (listening, respect, suspending, voicing) (10-20 min)
 - Elaboration of differences between dialogue and discussion (10-20 min)

Group dialogue, first in 2-3 subgroups, then in the whole group (90 + 60 min)
Reflection (10-20 min)

6. Final workshop – Group decision making (week 6, duration 3.5 hours, including a 15 min break)

Reflect on content and experience from online-reaction sheets (c. 5 min)
Participants can decide if they want a free encounter or a structured unit (max 30 min)
If a structured unit is chosen, then suggest discussing in teams some themes found in previous workshops and then summarizing findings on moderation cards (e.g. understanding between males and females or benefits and risks of openness or ...) (90 min)
If encounter group is chosen, facilitate the encounter (90 min)
Reflection on the decision-making process (10-15 min)
Participants give each other feedback, short reflection on the course and follow-up activities (60-90 min)

7. Feedback workshop (week 9, duration about 1.5-2 hours)

Reflect on content and experience from online-reaction sheets (c. 5 min)
Participants briefly present the most important insights from their seminar theses and receive brief feedback from the group including the facilitator
Brief reflection of the experience of writing and peer-evaluating the seminar thesis and how it complemented participants' learning

Besides the face-to-face workshops, the course has numerous online features and activities aimed at enhancing learning and complementing socially rich face-to-face elements with reflective online elements. Throughout the *whole course*, *face-to-face workshops are reflected in online reaction sheets*, which are accessible in the respective follow-up workshop. This is illustrated in the upper part of Figure 1. The remaining part of the Figure sketches the seminar thesis, its peer-evaluation and self-evaluation, which are all performed online and inform the final face-to-face feedback workshop. While the seminar thesis is scheduled to start any time after the second unit, peer- and self-evaluation can be done only at the end of the course, after the final regular workshop (week 6).

In the following, brief excerpts from students' reaction sheets are used to illustrate the stu-

dents' perception of the course. It should be said that students tend not to be used to the person-centered and strongly experiential style of the course since they are typically experiencing this style for the first time in their lives. It is the author's hope that readers/colleagues will get a taste of the constructive and open atmosphere prevalent in the course and will witness — at least to some degree — how students manage or struggle to use this atmosphere for their learning.

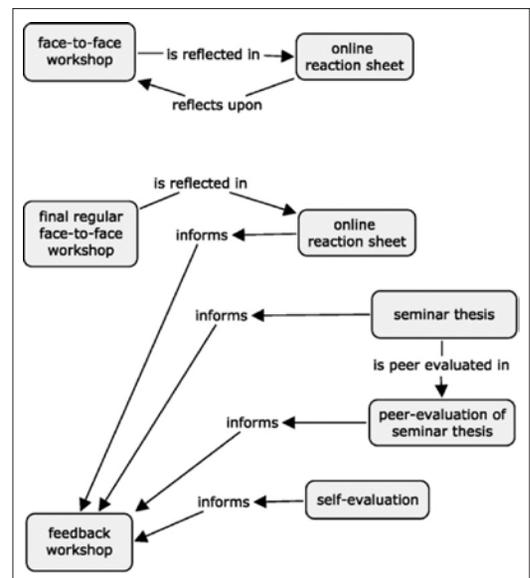


Fig. 1 Interplay between face-to-face and online elements in the person-centered technology enhanced learning course on communication.

4. Students' reactions to course units

4.1. Orientation workshop

Essence: This workshop is essential in establishing a constructive, person-centered atmosphere in which students feel safe to open up. They need to be invited to participate actively and feel accepted as the person they are. The «message» and major goals of the course are briefly addressed and the instructor introduces him or herself. In order to get to know students

and allow them to get acquainted with others, a round of introducing oneself and showing interest in backgrounds and hobbies, etc. appears to be helpful. In the second part of the unit, students team up and recall from their experiences either qualities of good communication or — if this is their preference — obstacles to good communication. No student is forced into either of these topics; they decide on their own which theme they want to elaborate on. Finally, a flipchart is produced and presented by each small team (or a representative member they choose). The team gets feedback from the group. In sum, a «theory» of good communication is co-constructed and can be checked thanks to participants' experience.

A female student reflected:

I really liked the round in which we introduced ourselves since you could get to know the other participants, what they're studying and what they expect from the course. [...] Later, the exercise in which we shared in small teams features of good communication — in my view really contributed to learning about the various perspectives regarding this topic. Of course, we also found out that our thinking overlapped in several issues. Producing a flipchart to summarize our ideas furthermore was fun and contributed to getting closer to our colleagues and to collaboratively elaborating and finding expression for their attitudes and thoughts. [...] The presentation of the other teams illuminated several common thoughts but also led to a lively discussion, whether being alike makes relationships easier or better. As a sort of conclusion we agreed that being alike would make it easier to find or form a relationship but wouldn't automatically be a guarantee for good understanding.

One of the international students reflected:

I liked the first unit because I think that due to this course I will improve my communication and also my German will improve due to the contacts and conversations with several colleagues who have German as their mother tongue.

4.2. Active listening workshop

Essence: The «active listening workshop» focuses first on elaborating the attitudes underlying active listening and motivating one to practice it. Participants then continue with building skills for active listening, based on reflecting on some useful techniques and through practicing and reflecting upon their experience. An

active listening exercise in triads is one of the most important and constant didactic elements of the course. In this exercise, each student acts as a speaker, an active listener and an observer watching the conversation — then the roles are switched so that each participant can experience each role. An essential constraint is that students talk about some personally important issue, not about trivialities. Other activities, such as elaborating the features of well-functioning interpersonal relationships in teams, differ across courses and provide spontaneous variations allowing one to take into account the particular interests, situations, and needs of the group.

A student wrote:

The second unit was started by our facilitator very actively as we played a ball-game in which we tried to recall our names. I liked it very much and it was effective since afterwards I knew the first names of all of my colleagues — something that I had never experienced before in any course. Also, the common recollecting of what we remembered from the previous workshop in form of a listening ball-game was helpful in building the connection to the current workshop. The exercise on active listening in 3 phases and the reflection in the plenum was very interesting and revealing. Even though we as students had known each other only for a short time, we shared experiences and themes that occupy our minds and which otherwise tended to be shared only with good friends. The experience of being listened to actively when sharing something personal is really very positive and motivates one to share even more and to fully subscribe to the conversation.

Another participant reflected on a particular insight he took with him from the workshop:

To me the communication exercise showed how important timing is for the active listener: A question that is posed too early might influence the speaker too much, but a question that is spoken out too late might express disinterest. This is something that I'll surely watch out for in the future.

A student noted:

The final collection of features of a good speaker was highly educational for aiding one's own reflection in future situations.

Comment: These reactions show, in particular, that students value the inclusion of various and new didactical elements and get inspired to deepen and follow up their experience. At

the end of the workshop I briefly presented the concept of a person-centered encounter group (Rogers, 1970; Motschnig & Nykl, 2011) — basically an unstructured meeting where everybody can express whatever is on their heart or mind. The primary goal of the facilitator is to provide a person-centered atmosphere. Surprisingly, all participants expressed that they would like to try such a setting and while some were indifferent, nobody objected to the idea. This gave way to conducting an encounter group.

4.3. Encounter workshop

Essence: Unlike in other workshops, the instructor acts «only» as a group-facilitator, starting the unit by saying something like: «This unit is totally up to us, we can make of it whatever we want. I'm curious to hear what is on your minds right now». Often, silence is experienced together before the group takes on the challenge to be creative and take risks in opening up. An encounter unit needs at least some competencies of the instructor/facilitator in working with person-centered encounter groups (Rogers, 1970).

A female student wrote in her reaction sheet:

According to my taste, this unit was a bit too «open». Assigning some specific theme might have had the effect that everyone would speak up once or more often and that it would not be the same people who got involved in a discussion and others could only take the roles of active listeners or observers. In my self-chosen role as an active listener I listened to all the statements in an unprejudiced way and formed my own opinion. However, while I was in the process of deliberation the conversation often took another direction and therefore it was difficult for me to actively contribute my thoughts [...] For the next time I'd prefer exercises in small groups because, personally, I can benefit more from the small groups than from the conversations in the plenum.

A male student reflected:

In my view today's unit was very interesting. We have witnessed how one single question concerning a particular topic can evoke several opinions and even lead to political thoughts. It was also intriguing to see how the opinions between teacher candidates and computer scientists differed. Moreover I appreciated hearing the view of someone who already had some real work experience.

Another student shared:

Although I was kind of sceptical in the beginning, already after a short time I joined the process as an active listener and also as a speaker. The only negative point was that the themes changed very fast so one didn't have much time to think or to contribute. I found the different views fascinating and many of them opened up a new view in me and lead to new ideas. In any case, this unit was a great enrichment [...] But having just one 15 min break during 4 hours is a bit too little for staying concentrated.

Comment: The open and partly critical reactions indicate that participants feel free to express whatever they feel, which leads to the desired direction (as long as criticism is voiced respectfully).

4.4. Workshop applying Person-Centered Communication (PCC) in the work context

Essence: This unit should provide some space for participants' reflection on the encounter group since it often is a very new and forming experience. It does not happen often at university that students' experiences are the subject of education. Also, scenarios in which authentic exposure to work-experience is provided seem helpful and tend to be much appreciated. For example, an active teacher can be invited to share his or her experience of teaching.

A male student shared on his reaction sheet:

It is interesting to see how participants perceived the encounter group unit. Such a reflection about the discussions and dialogues is very revealing and in my view it nicely expresses how each participant felt or perceived themselves during the encounter. During the conversation itself it is not possible to recognize why some people don't participate or just observe. Then, the retrospective explanations are even more exciting!

A teacher candidate wrote:

I liked today's unit very much. For me it was highly interesting to talk to a young graduate, who had already started to teach, about teacher training and to get close up this topic.

An international student wrote:

Each person is unique and I think it is interesting to see how individual characters differ. One can try to loosen one's patterns and perceive whether one feels comfortable. In our small group we mainly shared about cultures.

Another student noted:

I felt very comfortable in my small group sharing about patterns and how to loosen them. We addressed various issues about patterns that came up in this course and tried to generalize on a few. I felt understood by both colleagues and we even managed to collaboratively reach a conclusion.

4.5. Dialogue workshop

Essence: After the attitude and some skills of active listening have been tried out and experienced, the next natural step in to say: «But listening doesn't suffice in order to have a good conversation or discourse, there's something missing, you also need to express yourself». In order to compensate for this deficiency and elaborate the part of expression, articulation or voicing of one's opinion, Bohm's concept of dialogue comes in handy. It can be introduced, for example, by asking students what they think would be essential practices for having a good conversation. Students tend to like good listening, which they already know, and in fact suggest that listening is one of them. They are curious to learn that respect, suspending (i.e. temporarily putting aside one's opinion for better openness to others' views) and articulating are the key practices of dialogue according to David Bohm.

Before trying out those practices in small teams and in the group, the concept of dialogue can be contrasted with a concept which students tend to know much better, namely discussion. While, in a nutshell, discussion is aimed at analysing a situation by dissecting it into parts and finding arguments on how to convince the other person that you are right and he or she is wrong, dialogue is aimed at seeing the whole picture. It encompasses collecting thoughts from different perspectives and putting thoughts and meanings together to collectively be wiser than any single participant had been at the outset (Isaacs, 1999; Motschnig & Nykl, 2014). Experiencing this on authentic issues and reflecting on the experience is core to the dialogue workshop.

A teacher candidate reflected:

This time I didn't talk so much in order to give more space to my colleagues. This is also why I failed to ex-

press how important a constructive atmosphere is. So let me say that this is the first time at University that I have had the feeling that I am able to address issues during a course that engage me or are of concern to me. Furthermore I experienced how nice it feels to be in an environment where everybody respects one another and collaborates. You know, in other courses I keep back a lot more in order not to say something that doesn't fit in and would be evaluated negatively by the professors [...]. In particular, in my view the ability to create a trustful atmosphere is essential in the context of school education, because otherwise one can't trust being oneself in the group and trying anything new.

Another student wrote:

What I liked best was the exercise in small groups where we had a dialogue about how men and women could understand each other better. Also the subsequent dialogue in the large group was revealing and showed several overlapping issues between the insights reached in the small groups [...]. But also the clarification of the terms «dialogue» and «discussion» and the elaboration of concrete differences between these two forms of conversation extended my current knowledge about these issues.

For me the final dialoguing exercise was particularly interesting and entertaining. It was evident that the theme: «How can men and women better understand one another?» would evoke an exciting dialogue — but it could also lead into a discussion. The final sharing between the two small teams showed that both managed to stay in a dialoguing mode.

A student shared a personal insight:

A highlight of today — and my expectations of this course were fulfilled — was that I learned something about myself and I am prepared to change it or at least deal with it more consciously. I would like to clearly express when I don't like something and not communicate it through hidden, subliminal messages. Simply create more transparency.

Note that the dialogue workshop is often a good opportunity even for the facilitator to deepen his or her dialoguing competencies as well as knowledge of the dialogue's subject matter. This is because real life situations, unfortunately, tend to be rare in offering pure dialogue. Too rare are well-evolved competencies for dialogue in our society and teachers seem not to be an exception in this respect.

4.6. Final workshop

Essence: In this workshop the group is challenged with a group decision, namely to decide

whether they want a structured workshop or would rather a free encounter. This situation authentically lets students recall their experiences with more or less structure in the course and to express their opinions. Good groups enter a kind of dialogue on determining the content and style of their final workshop. Anything that students had expected and that has not been fulfilled yet can be voiced and brought into play, often «delivered» at least to some degree. The difficult situation of group decision making is reflected. Finally students are invited to share what they take with them from the course and what they want to feed back to their colleagues and the facilitator/instructor.

Here are some excerpts from reactions to this workshop:

There are some reasons why the last unit was so exciting. The beginning of the session was different. Unlike the last time, the facilitator did not propose a «warming up» exercise — the group was left on its own — and therefore the decision making was quite laborious and effortful.

Once a good decision was found by the group, the unit was refreshing. It was pleasant we could prepare the moderation cards for the moderation unit on achieving better understanding outside in the sun.

I found our dialogue about «study and work» highly interesting and realized, again, how strongly we grew together as a group during the whole course. Participants indeed shared personal experiences and let us participate in parts of their private lives. This is something very nice for me and I hope that all of us will stay in contact somehow even if this course is coming more or less to an end now.

Our feeling of community, the growing together of such different people is gigantic! I have never experienced anything like this so far. I very much liked the fact that, on the whole, we understand one another so well.

It was fun to have had sufficient space for free expression. I'm going to take with me from the course how many exciting things one can elaborate together and take home if only a group of interesting personalities is given some free space for sharing, discussing, dialoguing and developing arguments.

Personally I hope that the Person-Centered Approach will influence and accompany me also in my being a teacher and that I'll find the time and energy to meet my pupils individually in hectic and stressful everyday life. I'm also going to internalize the multiple building blocks of good communication and hope they will remain part of my personal communication culture or I can even strengthen them through frequent application.

4.7. Reaction sheets

In one of the seminar theses a student shared the following about the function reaction sheets had for her during the course:

I truly appreciate this opportunity, since, personally, I like this totally free way of reflecting and giving feedback on the previous course-unit. Had I been asked to reflect immediately after the course unit, I probably wouldn't have known what to say exactly because I wouldn't have had the time to think and reflect about my experience in peace. However, the reaction sheets provide this opportunity and I can fully concentrate on this task. Furthermore, I consider it helpful to have online access to colleagues' reactions and thus be able to respond to them in the follow-up unit if one wants to ask a question or add something to a statement. Moreover, I really appreciate the fact that the reaction sheets are addressed at the beginning of a course unit. In my view, in this way a very attractive, seamless transition between the last and the coming unit is accomplished and the contents are bridged.

5. Seminar thesis, self-evaluation, and a brief survey

5.1. Seminar theses

Students were free to choose the topic of their thesis as long as it was related to the Person-Centered Approach. Theoretical as well as experience-based papers addressing students' course experience and reflecting on it in terms of theory (or vice versa) were welcome. The facilitator brought a few books with her to class to let students inspect them. Furthermore, the facilitator shared the fact that she preferred theses done as cooperative work in pairs or triads, including a protocol on the mutual feedback between team members. However, theses written by one individual only were okay as well.

Once all the theses were submitted on the course-platform, each student was expected to freely choose two theses and submit their feedback, comments, questions, etc. via the platform. This feedback could be read by all participants and the facilitator, but only the facilitator would see the names of the feedback providers. This arrangement was chosen to allow students to receive feedback and questions from several

viewpoints as well as to let them experience giving feedback as a kind of reviewer.

The list and comments below have been included to allow readers to get an impression of what students chose to elaborate. Participants chose the following topics for their seminar theses:

- The process in the group (team of 2)
 - Based on Rogers' (1970) description of the group process, two students made an effort to trace process phases in the course group and match their experiences and observations with Rogers' characterization.
- What role does active listening play in a team? (team of 3)
 - Students assembled various sources and techniques for active listening and discussed what influence active listening has on their team work.
- The meaning of Person-Centered Technology enhanced Learning for us as teachers and in our private lives (team of 2)
 - Two students shared their personal experience with various didactical «elements» as they had perceived them in the course. Then they described how they'd go about applying these elements in their classes and life situations.
- The meaning of Person-Centered Communication for us as students and future professionals (team of 2).
- Relating Rogers' «Freedom to learn» with teachers' experiments in didactics during our school years (team of 2).
- The interpersonal relationship in the facilitation of learning: Interpretation and reflection based on Rogers' book chapter (team of 2).
- On becoming a person: Rogers' and our personal learnings (team of 3).
- Detailed, theory-based reflections on the course-units and some cross-connections to ideas from NLP (individual work by a student familiar with Neuro-Linguistic Programming).

Intriguingly, students who were teacher candidates enjoyed sharing their own experi-

ence since they hardly ever had a chance to do this during their course of studies. Quite a few were really critical about Rogers' revolutionary theories but without any exception students wanted to try some of them out, depending on their teaching/learning situation. For example, one teacher candidate, who first needed to qualify the PCA and say that it wouldn't be possible to apply it in every situation, wrote:

In general, however, I feel that the PCA has a great chance of bringing about innovation in our school system and contributing to a better climate between teachers and pupils.

Another student shared the following about his process of writing the theses:

While writing the seminar theses a dilemma started taking hold of me: on the one side there were the views about professionalization that were infused in me throughout my studies of pedagogy. On the other side there were the ideas and meanings communicated by Carl Rogers. The latter were really new for me, this was highly exciting, and I'm sure I'll take them with me and apply them in my practice.

5.2. Self-evaluation

In the following, the kind of learning that took place in the course is illustrated by excerpts from students' self-evaluations, which were submitted online after the last face-to-face workshop.

A female teacher candidate wrote:

I'm sure that I benefited from the course both professionally and personally. In my view, this was due to the person-centered style of the course as well as due to the positive, constructive atmosphere in our group, which motivated us to solve problems much in the sense of Carl Rogers' thinking. [...] I think I learned most from the exercises in small groups, for example, from being the observer in the active listening exercise, but I also tried to contribute and express my view in the large group — something that I have not done so far in other courses. Furthermore, I think that I could take a lot with me from the theories of Rogers that were presented in the course and the distinction between dialogue and discussion. This learning was intensified by reading some of the sources given on the learning platform and, importantly, by elaborating the seminar thesis together with my colleague. [...] Differently than in other courses our group grew together from unit to unit and we talked with each other and made friendships even outside

of the course. [...] I intend to read further books by Carl Rogers and you because I'm very interested in the themes and consider them highly important for my future job.

Another student shared the following:

To me it was a special experience to witness how the group grew together unit by unit and the climate became ever more trustful. Due to the perfect group and interesting course-design with reaction sheets and project work I enjoyed engaging with the topic. In general, I consider the processes that took place in the course, in particular with regard to Rogers' theories, as essential for my learning.

An international student outlined the following learning:

What I learned and what is equally important in my culture is to listen actively and to respect others' views. This I found particularly difficult to achieve in my culture. I think I was very active in observing others and less active in speaking because German isn't my mother tongue. I enjoyed listening to others' views such as being able to take them in and to take away with me what I consider most important.

Another student who was already experienced in other communication techniques wrote:

The seminar helped me considerably to deepen my knowledge about myself as well as about others. It helped to become somewhat more sensitive to the theme of active listening and whole-person learning.

5.3. Post-test questionnaire

At the end of the course the instructor wanted to find out how far students perceived the person-centered atmosphere that she had endeavoured to offer. For this reason students were asked, amongst other things, how far they felt respected and empathically understood, and whether they felt there was appropriate realness or openness in the group. More precisely, participants were asked to circle one of the 5 response options depicted in the right column of Table 1 when responding to the following questions:

- Did you feel accepted in the group or workshop?
- Did you feel empathically understood in the group or workshop?
- Did you feel there was appropriate realness or openness in the group or workshop?

TABLE 1
Participants' perception of the person-centered attitudes in the course

Response option	Acceptance	Empathic understanding	Appropriate realness/openness
Not at all	0	0	1
Rather no	0	0	0
Not sure if yes or no	0	2	0
Rather yes	6	6	6
Yes!	6	4	5

Furthermore, as part of the final questionnaire, which 12 out of 18 students filled out, students were asked to list 3-5 adjectives that would best describe the course. Here is the list:

- Open (5 enumerations), honest (3 enumerations), real, direct, enabling growth, kind, multi-faceted, pleasant, respectful, diverse, curious, interesting, educational, helpful, humorous, understanding, active.

Moreover, the facilitator wanted to know whether students liked the changes they may have perceived in themselves as a result of participating in the course. Therefore, one of the questions in the questionnaire was, whether they liked or disliked their changes. As can be seen in Table 2, the majority of students liked their change and only 2 of the 12 students who returned the questionnaire in that last course unit felt neutral about their change (which can also be interpreted as their not perceiving any change at the point they were asked).

TABLE 2
Participants' perception of their changes throughout the course

In general, do you like or dislike your change?	Number (out of 12 respondents)
Dislike!	0
Rather dislike	0
Feel neutral about it	2
Rather like	7
Like!	3

Students who indicated that they felt neutral didn't write any comments. Students who felt

that they rather liked their change wrote the following explanations in regard to the question «What do you think caused your change?»:

- «I was open to learn and to change».
- «Group pressure».

Students who marked «like!» regarding their change explained it as follows:

- «Group dynamics; openness of all participants; open and honest disagreement; dialogue».
- «The open, interaction-centered approach and the communication theory inspired me a lot».
- «The reflections and interactions about group behaviour were very educational and interesting».

6. Conclusion and further work

This paper aimed to provide a case study on a course on communication which was conducted in a person-centered way and included effective support with new media. The integration of new media was definitely found to be helpful and meaningful by all participants and the course can be seen as a further confirmation of the fact that a humanistic educational paradigm can very well be enriched by online elements (Bauer et al., 2006; Cornelius-White, 2013a; Motschnig-Pitrik, 2005).

Furthermore, it became evident that if interpersonal communication and community building are to be developed in academic environments, then structured workshops and person-centered encounter groups have their place in higher education. Whereas not all students felt immediately comfortable in the absolutely unstructured setting of the encounter, the majority of students considered it highly educational and the follow-up reflection provided rich insight on phenomena that otherwise would not be experienced. In the author's view, even those students who preferred the structured workshops seemed to benefit from the encounter group, which had the effect of intensifying the cohesion of the group and a sense of community, belonging and being co-responsible for

what was going on. This appears to confirm Rogers's view on encounter groups as highly potent social inventions of the 20th century.

Interestingly, from several course instances so far we have gained the impression/hypothesis that online reaction sheets, submitted and shared after each workshop, have the potential to accelerate the group process. Students tend to become better interconnected and known to each other. As a consequence, early phases of the group can be passed through more quickly, and later phases with more trust, deeper expression and more understanding can start earlier. However, the particular effects and potentialities of integrating (ever new and intertwined) online elements into person-centered learning/development remains a question for further research.

Thanks to the particular constellation of the group of participants — the group was characterized by a high diversity (scientific discipline, gender, cultural origin, study progress) — the specific course instance described in this article appeared particularly insightful and hence motivated the author to «catch» and pass on a part of the experience in this article. Interestingly, students were well aware of the fact that the success of the course would also be attributable to their collective contribution. Consequently, thanks were directed at the group, like: «Thanks for the great opportunity to develop further and be part of such a motivated and energized group!».

Summarizing, person-centered workshops enriched by online sharing and small, student-chosen projects proved to be highly educational as well as exciting settings for significant learning for a vast majority of students. Thoughtful course designs with new media, «skilled» facilitators and understanding, plus support from administration are needed to employ this potent, spontaneous setting for learning/development at the levels of knowledge, skills and (inter)personal attitudes (Nykl & Motschnig-Pitrik, 2005).

Further work will proceed with empirical and action research on interweaving the rich presence typically found in person-centered courses

with online elements for reflection and cooperation in order to confirm or modify the initial findings reported in this paper. In particular, we are interested in the effects of encounter groups on students' learning and in the effects of online reaction sheets on the development of the competence to give constructive, honest and helpful feedback.

We also intend to transfer the course concept developed at the University of Vienna to organizations and other institutions for higher education, adult education and teacher training. With this work we aim to contribute to a thoughtful blending of face-to-face and online elements in the context of supporting students in improving their communication skills and, as a consequence, interpersonal relationships in (not only) student-teacher interactions. This is the basis for significant learning (Rogers, 1983) and would be key to any subject-specific competence.

Acknowledgements

This work was in part supported by the European Union's territorial cooperation program «European Territorial Co-Operation Austria-Czech Republic 2007-2013» under the EFRE grant M00171, project «iCom» (Constructive International Communication in the Context of ICT).

REFERENCES

- Aspy, D.N. (1972). *Toward a technology for humanizing education*. Champaign, Illinois: Research Press Company.
- Baker, D.P., Horvarth, L., Campion, M., Offermann, L., & Salas, E. (2005). The ALL Teamwork Framework. In T.S. Murray, Y. Clemont, & M. Binkley (Eds.), *International adult literacy survey, measuring adult literacy and life skills: New frameworks for assessment* (Vol. 13) (pp. 229-272). Ottawa: Minister of Industry.
- Barrett-Lennard, G.T. (1998). *Carl Rogers' helping system: Journey and substance*. London: Sage Publications.
- Bauer, C., Derntl, M., Motschnig-Pitrik, R., & Tausch, R. (2006). Promotive activities in face-to-face and technology-enhanced learning environments. *The Person-Centered Journal*, 13 (1-2), 12-37.
- Bohm, D. (1996). *On dialogue*. London, UK: Routledge.
- Cornelius-White, J.H.D. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77 (1), 113-143.
- Cornelius-White, J.H.D., Hoey, A., Cornelius-White, C., Motschnig-Pitrik, R., & Figl, K. (2004). Person-centered education: A meta-analysis of care in progress. *Journal of Border Educational Research*, 3 (1), 81-87.
- Cornelius-White, J.H.D., & Harbaugh, A.P. (2010). *Learner-centered instruction: Building relationships for student success*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cornelius-White, J.H.D., Motschnig-Pitrik, R., & Lux, M. (2013a). *Interdisciplinary applications of the Person-Centered Approach*. New York: Springer.
- Cornelius-White, J.H.D., Motschnig-Pitrik, R., & Lux, M. (2013b). *Interdisciplinary handbook of the Person-Centered Approach: Research and theory*. New York: Springer.
- Derntl, M., & Mangler, J. (2004). *Web services for blended learning patterns*. Proceedings of 4th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, Aug 30-Sept 1, Joensuu, Finland, pp. 614-618.
- Isaacs, W. (1999). *Dialogue and the art of thinking together*. NY: Doubleday.
- Jonassen, D.H. (Ed.) (2004). *Handbook of research on educational communications and technology* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Mangler, J., & Derntl, M. (2004). *CEWebS-Cooperative Environment Web Services*. Proceedings of 4th International Conference on Knowledge Management (I-KNOW '04), June 30-July 2, Graz, Austria, pp. 617-624.
- Mangler, J., Motschnig-Pitrik, R., & Derntl, M. (2005). *Developing Open Source Web Services for Technology-Enhanced Learning*. Proceedings of Sharable Content Objects (SCO 2005), May 25-26, Brno, Czech Republic, pp. 13-20.
- McCombs, B.L. (2011). Learner-Centered Practices: Providing the context for positive learner development, motivation, and achievement (Chapter 7). In J. Meece, & J. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Motschnig-Pitrik, R. (2004). Blended Learning in einer grossen Informatik-Lehrveranstaltung: Personenzentriert oder Handlungsorientiert? In H.O. Mayer, & D. Treichel (Eds.), *eLearning und Handlungsorientiertes Lernen-Grundlagen und Praxisbeispiele* (pp. 219-248). Munich, Germany: Oldenbourg.
- Motschnig-Pitrik, R. (2005). Person-centered e-learning in action: Can technology help to manifest person-centered values in academic environments? *Journal of Humanistic Psychology*, 45 (4), 503-530.
- Motschnig-Pitrik, R. (2013). Characteristics and effects of person-centered technology enhanced learning. In Id., *Interdisciplinary applications of the Person-Centered Approach*. New York: Springer.
- Motschnig, R., & Cornelius-White, J.H.D. (2012). Experiential/significant learning (C. Rogers). In Id., *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. New York: Springer.
- Motschnig-Pitrik, R., & Mallich, K. (2004). Effects of person-centered attitudes on professional and social competence in a blended learning paradigm. *Journal of Educational Technology & Society*, 7 (4), 176-192.
- Motschnig, R. & Nykl, L. (2009). *Konstruktive Kommunikation*, Klett-Cotta, Stuttgart, DE.
- Motschnig, R., & Nykl, L. (2014). *Person-centered communication: Theory, skills, and practice*. Maidenhead, UK: Open University Press, McGraw Hill Education.
- Motschnig-Pitrik, R., & Standl, B. (2013). Person-centered technology enhanced learning: Dimensions of added value. *Computers in Human Behavior*, 29 (2), 401-409.
- Motschnig-Pitrik, R., Derntl, M., & Mangler, J. (2005). *Evaluating and evolving cooperative environment web services for blended learning*. Proceedings of Central European Multimedia and Virtual Reality Conference 2005, June 8-10, Prague, Czech Republic, pp. 89-94.
- Motschnig-Pitrik, R., Lux, M., & Cornelius-White, J.H.D. (2013). The Person-Centered Approach: An emergent paradigm. In J.H.D. Cornelius-White, R. Motschnig-Pitrik, & M. Lux (Eds.), *Interdisciplinary applications of the Person-Centered Approach*. New York: Springer.
- Nykl, L., & Motschnig-Pitrik, R. (2005). Encountergruppen im Rahmen des ganzheitlichen Lernens an den Universitäten Wien und Brunn: Motivation, Kontext, Prozesse, Perspektiven. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 4, 36-62.
- Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person: A psychotherapists view of psychotherapy*. London: Constable.
- Rogers, C.R. (1970). *Carl Rogers on encounter groups*. New York: Harper Row.
- Rogers, C.R. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.

CLIL AND STUDENT CENTERED LEARNING IN SOCIAL SCIENCES

Robert Alexander McBain

*Saint Joseph Bangna School,
ABAC University Bangkok*

TO RECEIVE NEWS ON OR TO SHARE VIEWS ON THIS ARTICLE, THE AUTHOR CAN BE CONTACTED AT THE FOLLOWING ADDRESS:

Wealthy Apartments
Sukumvit Road Soi 66/1
Bangna
Bangkok Thailand 10260
E-mail: robert316@hotmail.com

ABSTRACT

This study examines the CLIL materials used in a social studies English programme in Bangkok. Students had difficulty studying the materials because they could only understand a small percentage of the texts. This paper presents a multiannual action-research project based on two groups of data: (a) observations, interviews and questionnaires; (b) descriptive data regarding books and websites. It is on this second type of data that the author focuses most of the observations set out in the article. As a result, specifications for reading and writing CLIL classroom materials were devised. The specifications created an integrated approach to CLIL classroom work, which allowed students to become more interactive when studying. The specifications could also be transferred to any other content-based subject.

Keywords: CLIL – Social studies – Integration – Student-centered learning – Thailand

ESTRATTO

Lo studio propone un esame di materiali CLIL utilizzati per insegnare studi sociali in lingua inglese nelle scuole superiori di Bangkok. Le difficoltà degli studenti ad apprendere i contenuti di tali studi sono causate dalla capacità di comprendere solo una piccola percentuale dei materiali studiati. L'articolo presenta una ricerca-azione pluriennale basata su due tipologie di dati: (a) osservazioni, interviste e questionari; (b) dati descrittivi in relazione ai libri e ai siti web usati per lo studio delle scienze sociali. È su questa seconda tipologia che l'autore focalizza buona parte delle riflessioni riportate nell'articolo. Come risultato sono state progettate delle specificazioni per la lettura e la scrittura di materiali CLIL da utilizzare in classe. Le specificazioni hanno determinato un approccio integrato alle classi CLIL che hanno reso gli studenti più interattivi nello studio. Le specificazioni potrebbero anche essere trasferite ad altri contenuti disciplinari.

Parole chiave: CLIL – Studi sociali – Integrazione – Apprendimento centrato sullo studente – Tailandia

1. Introduction

It is taken for granted, apparently, that in time students will see for themselves how things in their life fit together. Unfortunately, the reality of the situation is that they tend to learn what we teach. If we teach connectedness and integration, they learn that, and if we teach separation and discontinuity, that is what they learn. To suppose otherwise would be incongruous (Humphreys, Post & Ellis, 1981, p. XI).

It is also common knowledge that good CLIL practice goes hand in hand with good practice in education in general. However there are some aspects to CLIL that are in some ways unique. It does not simply involve changing the language of instruction but requires a shift in teaching practice too. CLIL language teachers are supporters of not only content but also of language acquisition and this means that they are teaching two subjects using a variety of skills often during the same lesson. This dual role takes a lot of practice and CLIL teachers need to be equally proficient in both content and language (Mehisto, 2010).

The unprecedented growth of the English language in Asia has resulted in a similar growth in academic studies that has affected people's lives around the globe. Prominent among the powerful forces of change and development in education is the rise of powerful media like the Internet, environmental changes, and the widening gap between rich and poor. The growth of the English language has been observed in ever younger school years and this is combined with a growing exposure to the English language through television, the Internet, newspapers, popular culture and tourism. In many Asian countries, English is fast becoming the second language of academia, which requires students to be proficient enough to be able to read and understand texts in English in all subjects so that they have an idea of what is going on around the world, and in order to better understand the complex relationships that have happened in the past and are happening now between people and other nations. Learning English to understand how and why these

developments take place is vital for people, who want make sense of the world, its history and current global events.

1.1. *The Importance of Social Studies*

Learning social studies at school is a vital basic step towards understanding this mass of information, as students grow and develop into adults who will ultimately contribute to their society. This is one of the main reasons why social studies is taught in schools. It is also to learn to compete for jobs, to study and to do business, both nationally and internationally, for pleasure, and to study life outside their own culture. English as a foreign language (EFL) and social studies are taught in many Thai schools, and as from 2008 the Thai national curriculum has set five core subjects, which form the basis of the curriculum in social studies — namely; economics, history, geography, politics and culture (Thailand Ministry of Education, 2008).

The present Thai national curriculum allows for students to study a combination of all of these subjects throughout the academic year and it is the decision of social studies teachers to design details of instruction for each lesson. Throughout the teaching process teachers need to use key reference books and or websites to develop their lesson plans. The Thai national curriculum requires that students are taught social studies in English by a foreign teacher and again in Thai by a native Thai teacher. This is to enhance their understanding of the same subjects using a combination of their native Thai language and English language skills.

1.2. *Reading and Writing*

The article concentrates on this integration of content and language using reading and writing skills and vocabulary in an EFL context, which also emphasizes the idea of context responsible writing. This is defined as a writing exercise in which «the writers are responsible for demonstrating an understanding of the source text. They must produce *text-responsible* prose based on content acquired primarily from the

text». There are disappointing consequences if writing is separated from text responsibility, especially in English for academic purposes courses. Integrating social studies into an EFL class using reading and writing activities is well known and beneficial for any EFL student, as it supports their independence and autonomy of learning a language, increasing their vocabulary and widening their view of the world at the same time (Carson & Leki, 1997).

1.3. CLIL and Student-Centered Learning

This article is also an attempt to support another theory in education: that of student-centered learning. This has been one of the most popular issues in EFL education and much has been written about its benefits. Student-Centered Learning can mean different things to different people. But for this article Student-Centered Learning means emphasizing the theory that students are at the centre of the class and that all learning activities are directly related to them being more responsible for their own learning and completion of tasks. These tasks, which are agreed and set by the teacher and students during a given set period of time, are designed to enhance Student-Centered Learning within the curriculum. It's also about highlighting the fact that how they should achieve these goals is more important than the teaching from the teacher. Lea, Stephenson and Troy (2003) summarizes some of the literature on student-centered learning to include the following:

- an increased sense of autonomy in the learner;
- an interdependence between teacher and learner;
- an emphasis on deep learning and understanding;
- the reliance on active rather than passive learning;
- mutual respect within the learner-teacher relationship;
- increased responsibility and accountability on the part of the student and a reflexive approach to the teaching and learning process on the part of both teacher and learner (Lea, Stephenson & Troy, 2003).

2. Review of Literature

Davies (2003) states that content-based instruction (CBI) is a teaching method that emphasizes learning about something rather than learning about language. However, Stoller & Grabe (1997) emphasize four very important points about the integration and applications of CLIL in the classroom. First, teachers need to maintain a balance between the amount of content study and the language practice used to convey it. Secondly, teachers should pace the language and content learning objectives to the time frames allotted to meet them. Thirdly, it is important not to overload students with too much content, as students are often motivated by the teacher's enthusiasm, especially when much of the content requires a lecturing approach. The fourth point relates to the best method of evaluating between content and language learnt (Stoller & Grabe, 1997).

2.1. Weaving a Tapestry of Learning

Similarly Oxford describes the integration of teaching and learning content-based subjects like weaving a tapestry using many strands. The characteristics of the teacher, the learner, the setting, and the target language of the learners and the teacher all combine together to weave the tapestry of learning. For example, the instructor's teaching style must address the learning style of the learner, the learner must be motivated, and the setting must provide resources. However, if the strands are not woven together effectively, the instructional loom is likely to produce small, weak, ragged, and pale instruction, which is not recognizable as a tapestry. This strand also has a strong relationship with knowledge of vocabulary, spelling, pronunciation, syntax, meaning, and usage. The skill strand of the tapestry leads to optimal ESL/EFL communication when the skills are interwoven during instruction (Oxford, 2001).

2.2. Characteristics of Good CLIL Materials

It seems that there is no real consensus about what makes good CLIL reading materials. However, a starting point could be the question of whether texts should be adapted or unadapted. Brinton states that «in the simplest sense of the word, teachers may individualize materials to more closely correspond to the needs and types of students enrolled in a given class». However, adapting texts too much renders them no longer authentic in the formal sense of the word. Unadapted texts, on the other hand, offer a real life situation to the readers and to some extent a reality check, about the true nature of English native writing and what it looks like. A situation in which the students have to find some way of coping by applying certain strategies in order to stay on course through the learning process. To some, being faced with paragraph after paragraph of complex native language texts and vocabulary with few helping indicators can be a daunting experience (Brinton, Snow & Wesche, 2003).

2.3. Designing CLIL Materials

For students to understand what they are doing they also need to understand what they read. Shoebottom (2011) states that much of the learning that students do in school is done by means of written sheets containing tasks for them to perform. In such cases, it is essential that the wording of the task is as clear and unambiguous as possible, by using student friendly language. Use common words in favour of their less frequent equivalents. For example, *buy* is better than *purchase*, *begin* is better than *commence*. Students also find it difficult to read multicultural names that have special cultural significance and may not immediately recognize words such as *Rastafarian*, or *Elvis Presley*, so these should be avoided (or taught in advance). Similarly a mathematics question about the batting average of a baseball player may cause unnecessary difficulties to a student who has never seen the game played and knows nothing about its rules.

This also applies to idioms or phrasal verbs. Such expressions are often impenetrable to non-native speakers, who may know the meanings

of the individual words but who are not familiar with the overall sense (Shoebottom, 2011).

Further to this, in the English language system, word order or syntax is more important than it is in many other languages. And it is very often the case that EFL students produce sentences that sound strange because of the incorrect order of their words. The basic patterns for English statements are: subject-verb-objects-place and time. Sentences do not have to have all of these parts, but if all of the parts do occur, they most likely will occur in this order (Graham & Walsh, 1996).

When reading social studies texts students have to deal with a number of issues, one of them is understanding and decoding key vocabulary. There is vast research stating the importance of the strong connection between reading comprehension and vocabulary acquisition (Hostos, 2004). To make new words «their own», students benefit greatly from frequent and varied activities that allow them to use the words as they speak, read and write (Marzano, 2004). According to Fowler & Scarborough (1993), a reader must be able to recognize at least 80% of the words in a text in order to comprehend its meaning; some state an even higher number. Clearly the more vocabulary the students know, the better chance they have of understanding more of the text (Fowler & Scarborough, 1993). Similarly Shoebottom states the main items that make texts difficult for students to understand – namely:

- illegibility;
- complex syntax;
- advanced cohesion;
- poor writing;
- unfamiliar words;
- complex noun groups;
- nominalization;
- difficult concepts;
- lack of background knowledge.

2.4. Progressive Learning & the ACG Model

We have already seen the importance of social studies in the lives of students and also that of reading, writing and vocabulary, and to support

this further, this article emphasizes the work of Stahl and Fairbanks (1986). Their research focuses on a progressive style of learning vocabulary through 3 phases – namely; association, comprehension and generative (ACG). The model of ACG and the way in which the researcher interpreted the findings of it is the basis for this article. This is also supported by List Group Labelling designed by Hilda Taba in 1967. It is interpreted here as an item for encouraging students to group words together from within the body of a piece of text, which in turn relates to encouraging them to start to study the text which can then lead into more advanced exercises (Taba, 1967).

The ACG model has proven to be an invaluable method for students who studied in a CLIL social studies class. Because it formed the basis for the stages of the new style of student worksheet, the researcher designed carefully constructed cloze exercises which corresponded to the three phases of the ACG model, containing tasks which integrated content knowledge and language items together in these three progressive stages.

2.5. *Advanced Organizer*

This theory is mainly related to preparations by the teacher for the forthcoming study by activating schema, and preparing background knowledge prior to learning. For social studies this means pre-teaching essential vocabulary, grammar, idioms and theories using appropriate scaffolds and materials, and other aspects that may be particular to a piece of text and which are important for understanding it prior to active reading. Ausubel (1960) states that advanced organizers are designed to strengthen students' cognitive structures and their knowledge of a particular subject at any given time, and how well organized, clear & stable that knowledge is.

3. **Researching the Problem**

Even though the Thai Government has been promoting English education for a long time, most Thai students still lag behind many other

countries in their attempts to communicate effectively in English. Wongsothorn (2005) explains that «Thais who took the Test of English as a Foreign Language (TOEFL) between July 2004 and June 2005 scored even lower than students in countries like Burma, Vietnam and Laos». Only 33 Laotians took the TOEFL, against 9,262 Thais (Wongsothorn, 2005). For this article both the students and the teacher realized that there were problems with the reading and writing materials used for social studies in CLIL classes.

3.1. *Study Resources*

It appeared that there were too few resources for EFL students to interact with while studying, as most of the materials appeared to have been written for native speaking students with little regard for the needs of EFL students. The contents of the books seemed to be overloaded with a daunting amount of complex grammar, idioms, statements, syntax, and compound sentences, all written in small font sizes, often overloading an already tight curriculum schedule. Further to this, there were few engaging exercises which were related to the text for students to complete. This also required the teacher to adopt a lecturing style of teaching. If EFL students are to study more successfully in a CLIL environment, then they need to be more active in their learning. So the researcher had to create an infrastructure which supported a system of «knowledge and language building» together with what is described here as an approach to quality learning of conceptual content, in which depth of understanding in both content and language is achieved through creating and improving materials so that content can be recycled and students can work independently of the teacher. Whatever other characteristics may determine the quality of learning from this, depth of understanding is surely a major one and is beyond dispute (Bereiter & Scardamalia, 2012).

3.2. *Assessment of Student Performance*

Assessment of student performance was another problem. As Kiely (2012) states, for the

CLIL teacher to be effective teachers need to understand that there are two assessment processes involved: content and language. To this we should try and find ways to discover, if a student is having difficulty answering questions, whether it is because they don't understand the facts of the specific content, or because they don't understand the language which is being used to communicate it to them (Kiely, 2012).

From all this a bigger picture started to emerge, which was how underdeveloped the whole infrastructure was for CLIL social studies. If ESL students are to study CLIL subjects more successfully, then a new bottom up approach to materials design was needed to accommodate the students' «culture of learning». Just as important was that these new materials needed to be designed in a way that could integrate content specific theories and facts using the content vocabulary and language items together in the same unit; in other words a totally integrated system of learning.

4. Research Methodology

After a period of in-class observation, test results and verbal feedback from students, the researcher/teacher devised a student survey, which included questions administered through class interviews and questionnaires. The researcher then began to design a series of cloze exercises which integrated content and language items together for students to complete. These exercises first included content-based collocations, inflection exercises, and content knowledge questions. However subsequent feedback and further research required the sheets to be continually improved and to become more complex.

4.1. Population

The English programme for this study was started in 2005, and the content subjects formed the main part of the social studies curriculum stipulated by the Ministry of Education. The school had no prior experience in delivering

a content-rich curriculum and neither did any of the teachers in delivering it, so the teaching and learning materials were basic. The participants in the study were all high school students from years 8 to 13 who had been studying in the school English programme for at least two years. The total number of students was 100 and the setting was a Catholic School on the outskirts of Bangkok.

4.2. Data Collection

The data collection was devised in two parts – namely:

- Data on current books and websites as teaching materials. Data sheets were designed to record the contents of 50 books used in social studies from two well-stocked libraries and 25 websites. The addition of websites in the survey offered a balanced selection of materials which either the teacher or students could use when studying social studies in English. Websites also offer a colourful, high tech, content-rich and interactive way for students to enjoy studying and are very appealing to all ages.
- Data on students' reactions to the new style of exercises using the ACG model. For this data collection, direct observation of students using the new exercises, reflection on teaching, test results, verbal feedback and survey forms were used to gather evidence. At the time, the cloze exercises were used as in-class seatwork items so that the researcher could observe the students' reactions to them. The teaching schedules only allowed the researcher 1 hour of teaching time per week to teach, observe and record the students' comments and results of achievements by using the sheets. The research period was between May-June 2010 and the same time period in 2011.

4.3. Research Questions

Within the statement of the problem set out above, certain aspects of the curriculum were out of the control of the researcher/teacher.

However the following research questions were formed:

1. What are the attitudes to the materials students use in the CLIL social studies classroom?
2. How should content materials be best designed to maximize reading?
3. How should writing and vocabulary exercises be best designed to maximize learning?

5. Findings and Discussion

5.1. The books and websites used in the study

The Table 1 shows the total population of all the books from both libraries. The subjects of these books correspond to the study subjects stipulated in the Thai national curriculum for those schools who offer an English programme with social studies.

TABLE 1
The Total Population and Samples of the Books used in the Study

The Total Population of Social Studies Books (from the two locations)	
Population	Sample
Economics 260	10
History 2,411	10
Geography 142	10
Politics 257	10
Culture 85	10
Total 3,155	50

The Table 2 shows a selection of websites with subjects that correspond to the study subjects stipulated in the Thai national curriculum for those schools who offer an English programme with social studies. The sites were identified using key words «EFL economics».

The Table 3 shows the results of the student survey, 73 respondents or 73% stated that the books were too big; 82 respondents or 82% stated that the amount of reading texts was too much; 73 respondents or 73% stated that the reading texts were too difficult; 73 respondents or 73% stated that the grammar was too difficult; 83 respondents or 83% stated that the

vocabulary was too difficult; 88 respondents or 83% stated that there were no academic exercises in the books; 68 respondents or 68% stated that they didn't want to study the book. As the results show, the books were largely unpopular across all the questions with the students who took part in the survey.

TABLE 2
The Total Population of Websites used in the Study

Social Studies Websites (based on the first two pages)	
Population	Sample
Economics 20	5
History 20	5
Geography 20	5
Politics 20	5
Culture 20	5
Total 100	25

TABLE 3
A Summary of the Results of the Students Survey

Results Table of Student Survey				
Question	Total No of Students	Choices		
		Too big	Too small	About right?
1. Book Size; is the Book.	85	73	0	27
2. Amount of Reading Texts.	85	82	0	18
3. Reading the Texts.	85	73	5	22
4. Is the Grammar.	85	73	8	19
5. Is the Vocabulary.	85	83	3	14
6. Are there any Academic Exercises in the Book?	85	Yes		No
		12		88
7. Would you like to Study this Book?	85	Yes		No
		32		68

The Figure 1 shows the total percentage of all the books and websites which had some kind

of academic exercise. It shows that only 16% of the books and websites contained some kind of vocabulary exercise that was related to the content. It also shows that only 8% of the books and websites contained some kind of grammar exercise that was related to the content. And finally it shows that only 20% of the books and websites showed any kind of study questions related to the content. Tables from 4 to 13 show a selection of metadata (book information and research data) applied to Total Population of Social Studies Books.

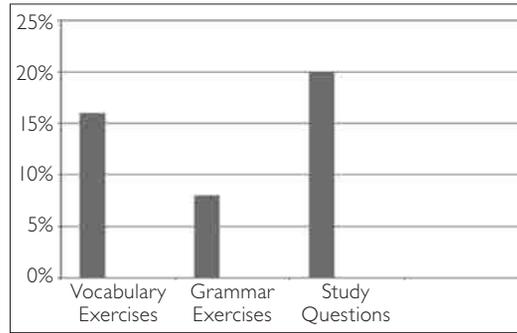


Fig. 1 Chart showing the Results of the Research on 50 Books and 25 Websites.

TABLE 4
Results of the Research on 10 Geography Books

1. Book Information						2. Research Data			
No	Title	ISBN	Author	Publisher	Year	RD	V	SQ	G
1.	GCSE Geography	1841467006	Simon Cook	Coordination Group	1998	14/07/09	×	×	×
2.	Excel in Geography	0195887964	Goh Cheng Leong	Marshall Cavendish	2004	18/07/09	×	×	×
3.	Knowledge Masters The Earth	1842399128	Roger Coote	Alligator Books	2006	18/07/09	×	×	×
4.	Times 1000 Words Around the World	9810185278	Duriya Aziz	Marshall Cavendish	2005	18/07/09	×	×	×
5.	World Geography	9780131335301	Thomas Baerwald	Prentice Hall	2007	21/08/09	√	√	×
6.	Fundamentals of Geographic Information Systems	0471142840	Michael DeMers	John Wiley & Sons	1997	25/07/10	×	×	×
7.	World of Discovery	0749549823	Ann Stonehouse	A.A. Publishing	2006	25/07/10	×	×	×
8.	The Travel Book	1741046297	Roz Hopkins	Lonely Planet	2005	25/07/10	×	×	×
9.	Annual Editions Geography	007243564X	Gerald Pitzl	McGraw Hill	2001	25/07/10	×	×	×
10.	Europe	0751327484	Freddie McDonald	D.K. Books	2002	25/07/10	×	×	×

Data Table for Geography Books: RD = Research Date; V = Vocabulary; SQ = Study Questions; G = Grammar.

Note: X = No exercise of this style was noted; √ = an exercise of this style was noted.

TABLE 5
Results of the Research on 10 History Books

1. Book Information						2. Research Data			
No	Title	ISBN	Author	Publisher	Year	RD	V	SQ	G
1.	SOSE Alive History I	0701636718	Maggy Saladais	John Wiley & Sons	2004	21/07/09	×	×	×
2.	Key Stage History	9781841463308	Steve Buckley	Coordination Group	2002	21/07/09	×	×	×
3.	World History	0131299735	Ellis Esler	Prentice Hall	2007	21/08/09	×	×	×
4.	World War I	978405329866	H.P. Willmot	D.K. Books	2008	24/08/09	×	×	×
5.	World War 2	9781405328715	Reg Grant	D.K. Books	2008	08/09/09	×	×	×

1. Book Information						2. Research Data			
No	Title	ISBN	Author	Publisher	Year	RD	V	SQ	G
6.	Human Heritage A World History	0028231872	Miriam Greenblatt	McGraw Hill	1995	25/07/10	X	X	X
7.	National Geographic Concise History of the world	0792283643	Neil Kagan	National Geographic	2006	25/07/10	X	X	X
8.	World History	0028233875	Mounir Farah	National Geographic	1997	25/07/10	X	X	X
9.	Links across Time and Place	0812358899	Ross Dunn	McDougal Littell	1990	25/07/10	√	X	X
10.	World History since 1500	0534571700	William Duiker	Wadsworth Thomson	2001	25/07/10	X	X	X

Data Table for History Books: RD = Research Date; V = Vocabulary; SQ = Study Questions; G = Grammar.
Note: X = No exercise of this style was noted; √ = an exercise of this style was noted.

TABLE 6
Results of the Research on 10 Economics Books

1. Book Information						2. Research Data			
No	Title	ISBN	Author	Publisher	Year	RD	V	SQ	G
1.	Economics Principles in Action	0131334840	Arthur O'Sullivan	Prentice Hall	2007	20/08/09	X	√	X
2.	Economics Principles in Action Answer Book	0130679488	Arthur O'Sullivan	Prentice Hall	2007	20/08/09	√	√	X
3.	Economics Principles in Action	9780131334830	Arthur O'Sullivan	Prentice Hall	2007	20/08/09	√	√	X
4.	Economics Principles in Action	013067947X	Arthur O'Sullivan	Prentice Hall	2007	20/08/09	√	√	X
5.	Economics Principles & Practice	067500660	Clayton Brown	Merrill Publishing	1998	20/08/09	X	X	X
6.	International Financial Markets	256130116	Richard Levich	McGraw Hill	1998	10/09/09	X	X	X
7.	Economics a Modern View	072165777X	John Lindauer	W.B. Saunders	1997	10/10/09	√	√	X
8.	Economics 3 rd Edition	876202261	Richard Gill	Goodyear Publishing	1978	10/10/09	X	X	X
9.	Economics a Complete Course	199133220	Dan Moynihan	Oxford University	1992	10/10/09	X	X	X
10.	Economics an Introductory Text	132244942	Mordechai Kreinin	Prentice Hall	1990	10/10/09	X	X	X

Data Table for Economics Books: RD = Research Date; V = Vocabulary; SQ = Study Questions; G = Grammar.
Note: X = No exercise of this style was noted; √ = an exercise of this style was noted.

TABLE 7
Results of the Research on 10 Political Books

1. Book Information						2. Research Data			
No	Title	ISBN	Author	Publisher	Year	RD	V	SQ	G
1.	Introduction to Comparative Government	0060414669	Michael Curtis	Harper Collins	1990	21/09/09	X	X	X
2.	Points of view readings in American Government & Politics	0070168660	Robert Diclerico	McGraw Hill	1995	21/09/09	X	X	X
3.	American Government Essentials & Perspectives	007029769X	Jack. E. Holmes	McGraw Hill	1994	21/09/09	X	X	X
4.	Taking sides Clashing views on Controversial Social Issues	069731295X	Kurt Finstebusch	Harper Collins	1996	22/08/09	X	X	X
5.	American Democracy	0070490139	Thomas Patterson	McGraw Hill	1997	22/08/09	X	X	X
6.	World Politics	007236792X	John Rourke	McGraw Hill	2000	25/07/10	X	X	X

1. Book Information						2. Research Data			
No	Title	ISBN	Author	Publisher	Year	RD	V	SQ	G
7.	21 Debated Issues in World Politics	0130458295	Gregory Scott	Prentice Hall	2004	25/07/10	X	X	X
8.	International Politics States Power and Conflicts since 1945	0132303272	G.R..Berridge	Prentice Hall	1997	25/07/10	X	X	X
9.	World Politics Since 1945	0582073790	Peter Calvcoressi	Longman	1991	25/07/10	X	X	X
10.	The Logic of International Relations	067352034X	Walter Jones	Harper Collins	1991	25/07/10	X	X	X

Data Table for Political Books: RD = Research Date; V = Vocabulary; SQ = Study Questions; G = Grammar.

Note: X = No exercise of this style was noted; √ = an exercise of this style was noted.

TABLE 8
Results of the Research on 10 Culture Books

1. Book Information						2. Research Data			
No	Title	ISBN	Author	Publisher	Year	RD	V	SQ	G
1.	Society the Basics 4 th Edition	0136538258	John J. Macionis	Prentice Hall	1998	22/07/09	X	X	X
2	Social Stratification	007034258X	Harold Kerbo	McGraw Hill	1996	07/09/09	X	X	X
3	The Encyclopedia of People	0751367982	Penelope Arlon	D.K. Books	2003	08/09/09	X	X	X
4	The Social Sciences	153770864	Steve Boyne	Harcourt Brace Jovanovich	1975	10/10/09	X	√	X
5	Sociology 7 th Edition	72321377	Richard Schaefer	McGraw Hill	2001	10/10/09	√	√	X
6.	Regions & Social needs	0844566241	Fredrick King	Laidlaw Publishers	1974	07/09/09	X	X	X
7.	Sociology	053420502X	Rodney Stark	Wadsworth Publishing	1994	07/09/09	X	X	X
8.	Sociology the Core	0070669961	James Zanden	McGraw Hill	1993	16/08/09	X	X	X
9.	Sociology 3 rd Edition	020519155X	George Bryjak	Allyn & Bacon	1997	10/10/09	X	√	X
10.	Sociology an Introduction	053400797X	Earl Babbie	Wadsworth Publishing	1980	10/10/09	X	X	X

Data Table for Culture Books: RD = Research Date; V = Vocabulary; SQ = Study Questions; G = Grammar.

Note: X = No exercise of this style was noted; √ = an exercise of this style was noted.

TABLE 9
Results of the Research on 5 Geography Websites

1. Website Information			2. Research Data			
No	Subjects/ Keywords	Title & URL	RD	V	SQ	G
1.	Social Studies Geography	http://www.michellehenry.fr/geogeneral.htm	25/07/10	√	X	√
2.	Social Studies Geography	http://www.esltower.com/VOCABSHEETS/countries/countries.html	25/07/10	√	X	√
3.	Social Studies Geography	http://www.eslcafe.com/quiz/	25/07/10	√	√	√
4.	Social Studies Geography	http://www.d11.org/DOI/socialstudies/ESLGeography/ESLGeography10-overview.htm	25/07/10	X	√	√
5.	Social Studies Geography	http://issbc.org/janis-esl/subtopicgeography.html	25/07/10	√	√	√

Data Table for Geography Websites: RD = Research Date; V = Vocabulary; SQ = Study Questions; G = Grammar.

Note: X = No exercise of this style was noted; √ = an exercise of this style was noted.

TABLE 10
Results of the Research on 5 History Websites

1. Website Information			2. Research Data			
No	Subjects/ Keywords	Title & URL	RD	V	SQ	G
1.	Social Studies History	http://www.eslincanada.com/englishlesson8.html	24/07/10	×	×	×
2.	Social Studies History	http://www.theteacherscafe.com/Content_Literacy/Social_Studies_Worksheets.php	24/07/10	√	√	√
3.	Social Studies History	http://www.totalesl.com/resource_list.php?subject=History	25/07/10	×	√	×
4.	Social Studies History	http://larryferlazzo.com/englishdetails.html	25/07/10	×	×	×
5.	Social Studies History	http://library.csus.edu/guides/rogenmoserd/educ/lesson.htm#soc	25/07/10	×	×	×

Data Table for History Websites: RD = Research Date; V = Vocabulary; SQ = Study Questions; G = Grammar.

Note: X = No exercise of this style was noted; √ = an exercise of this style was noted.

TABLE 11
Results of the Research on 5 Economics Websites

1. Website Information			2. Research Data			
No	Subjects/ Keywords	Title & URL	RD	V	SQ	G
1.	Social Studies Economics	http://ecedweb.unomaha.edu/k6goals.cfm	24/07/10	×	×	×
2.	Social Studies Economics	http://classroom.jc-schools.net/SS-units/economics.htm	24/07/10	×	√	×
3.	Social Studies Economics	http://www.socialstudiesforkids.com/subjects/economics.htm	24/07/10	×	×	×
4.	Social Studies Economics	http://www.cess.ac.in/cesshome/cessmain.asp	24/07/10	×	×	×
5.	Social Studies Economics	http://www.dmoz.org/Kids_and_Teens/School_Time/Social_Studies/Economics/Money/	28/07/10	×	×	×

Data Table for Economics Websites: RD = Research Date; V = Vocabulary; SQ = Study Questions; G = Grammar.

Note: X = No exercise of this style was noted; √ = an exercise of this style was noted.

TABLE 12
Results of the Research on 5 Political Websites

1. Website Information			2. Research Data			
No	Subjects/ Keywords	Title & URL	RD	V	SQ	G
1.	Social Studies Politics	http://www.yourdictionary.com/esl/ESL-Social-Studies-Unit.html	25/07/10	×	×	×
2.	Social Studies Politics	http://www.biz-day.com/politics/	25/07/10	×	×	×
3.	Social Studies Politics	http://dir.yahoo.com/Social_Science/political_science/	25/07/10	×	×	×
4.	Social Studies Politics	http://www.politicsresources.net/	25/07/10	×	×	×
5.	Social Studies Politics	http://www.unc.edu/depts/wcweb/handouts/polisci.html	26/07/10	×	×	×

Data Table for Political Websites: RD = Research Date; V = Vocabulary; SQ = Study Questions; G = Grammar.

Note: X = No exercise of this style was noted; √ = an exercise of this style was noted.

TABLE 13
Results of the Research on 5 Culture Websites

1. Website Information			2. Research Data			
No	Subjects/ Keywords	Title & URL	RD	V	SQ	G
1.	Social Studies Civics Culture & Religion	http://www.learner.org/workshops/civics/workshop1/readings/religions.html	28/07/10	×	×	×
2.	Social Studies Civics Culture & Religion	http://www.newhorizons.org/trans/kullen.htm	28/07/10	×	×	×
3.	Social Studies Civics Culture & Religion	http://civicsandsociety.org/post/447192233/thomas-jefferson-declared-unperson-jefferson-erased	28/07/10	×	×	×
4.	Social Studies Civics Culture & Religion	http://civicsandsociety.org/post/447192233/thomas-jefferson-declared-unperson-jefferson-erased	28/07/10	×	×	×
5.	Social Studies Civics Culture & Religion	http://crcc.usc.edu/	28/07/10	×	×	×

Data Table for Culture Websites: RD = Research Date; V = Vocabulary; SQ = Study Questions; G = Grammar.
Note: X = No exercise of this style was noted; √ = an exercise of this style was noted.

5.2. Findings for question 1

The findings for question one are that a high proportion of students stated that the materials were unpopular for the reasons stated in Table 3.

5.3. Findings for question 2

The answer to question two was drawn from the research notes on observations taken in class and was that the reading texts needed to be designed in a way which maximized learning, thus the following points were formed:

1. A levelled system of study materials to match each school year, which contain adapted and unadapted texts.
2. Lines of text to be double spaced to allow students to write between the lines in their native language.
3. Wide margins set at the side of the page also allow students to illustrate their understanding of texts and/or write some more detailed notes.
4. Paragraphs to be numbered so that reference to them could be made quicker.
5. Key words and theories in the text are to be highlighted to stress their importance.

6. Each subject is to be clearly named and units numbered so that a logical progression is seen.
7. Pictures are used on the same page next to the text which they relate to.
8. The grammar items are to be written using the same pattern or similar.
9. An opening statement and sub-paragraphs below the title which give brief information to the reader to practice prediction skills about the subject.
10. Some important themes and vocabulary to be integrated throughout other units in the materials, to allow students to recycle them in different subjects.
11. The sentences should be concise.
12. Restrict the use of compound sentences.
13. A short summary at the end of each chapter.
14. Inserting synonyms for some more complex vocabulary in parenthesis.
15. A piece of text should contain as many of the inflections for the main parts of speech as the content of the text allows. This could include the inflections of verbs, nouns and adjectives in the text so that students see and use them during reading and writing exercises.

For example if the text is about trade then the word trade and all its inflections should also be dispersed throughout the text, for instance: trader, traders, traded, trading, & trades. Also the text should have words that show the opposite of trade like recession, and terms like boom and bust.

16. Cloze exercises could also be integrated with other colour exercises later in the worksheet.
17. Cloze exercises could be progressive, starting at a basic level and then progressing to advanced stages.
18. A teacher's book, an accompanying video and audio support.
19. Content-specific flashcards and content glossaries which include pictures and highlighted words and statements.
20. Academic references and copyright are adhered to in the texts.

5.4. Findings for question 3

The answer to question three was also taken from in-class notes and direct observations and was that the writing exercises for vocabulary needed to be designed in a particular manner which maximized learning, by adopting the ACG model in its three distinct stages of learning, thus:

Vocabulary Association level

The exercises at this basic stage were designed to allow students to associate vocabulary or statements, theories etc. At this level focus is on making basic connections with vocabulary words and the facts in the text with known content and language. The cloze exercises allow students to practice skills from a selection of some of the following styles:

- inflections;
- venn diagrams;
- collocations;
- labelling a picture;
- making a list;
- filling in the blanks;
- making a timeline;

- putting words into groups;
- mind maps;
- designing lexical chains;
- odd word out;
- using correct forms of words.

Vocabulary Comprehension level

The exercises at this stage were designed to require students to demonstrate their comprehension and understanding of key vocabulary or statements, theories, etc., from the text. Again, exercises were carefully constructed to emphasize the importance of drawing out students' skills in understanding vocabulary and writing comprehension in order to progress in their understanding of the texts. The cloze exercises allow students to practice skills from a selection of some of the following styles:

- multiple choice;
- problem solving;
- cause and effect;
- completing a fact sheet;
- matching information;
- designing illustrations;
- flow-chart completion;
- identifying information;
- comparing and contrasting;
- matching sentence endings;
- understanding context clues in reading.

Vocabulary Generative level

As the term suggests, exercises at this level required students to show competence in generating a response from given stimuli, using prefixes and suffixes for vocabulary items and using free thought and their imagination. This allows students to recycle the information gained through completing the previous stages of association and comprehension. The cloze exercises allow students to practice skills from a selection of some of the following styles:

- inferring;
- writing summaries;
- using prefixes and suffixes;
- paraphrasing;
- critical thinking ideas;
- compound words;

- syntax practice;
- describing illustrations;
- writing about cause and effect;
- idea completion;
- sentence practice;
- forming and recording opinions.

4. Conclusions and Findings

In response to the study, the researcher designed and updated new kinds of integrated exercises for reading and writing vocabulary. Although only templates, these exercises could be adopted to fit into any subject for reading and writing vocabulary. And although not a new idea, these exercises contained integrated tasks which recycled both content knowledge and vocabulary while reading, along with content grammar, and were styled on the ACG model and its three phases. More research could be carried out on this subject, in particular the items which add to the learning experiences for students. For example, the same three stages of ACG could perhaps be applied to critical thinking. This article also highlights the importance of on-going classroom research, especially by teachers in all areas of instructional design. When any research is related to CLIL, it helps to build on the research that has already been carried out. More especially so when it is related to student-centered learning with the aim of improving classroom instruction in order to make learning and teaching easier by designing instruction ideas to maximise student outcomes.

REFERENCES

- Ausubel, D. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.
- Arlon, P. (2003). *The Encyclopedia of People*. London: D.K. Books.
- Aziz, D. (2005). *Times 1000 words around the world*. London: Marshall Cavendish.
- Babbie, E. (1980). *Sociology: An introduction*. California: Wadsworth Publishing Belmont.
- Baerwald, T., & Fraser, C. (1998). *World Geography*. New York: Prentice Hall.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2012). *Theory building and the pursuit of understanding in History, Social Studies, and Literature* (pp. 160-177). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berridge, G. (1997). *International politics states power and conflicts since 1945*. New Jersey: Prentice Hall.
- Boyne, S. (1975). *The Social Sciences*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Brinton, D., Snow, M., & Wesche, M. (2003). *Content based Second Language Instruction*. 3rd Edition, Michigan: The University of Michigan Press.
- Brown, C. (1998). *Economics principles and practice*. Princeton: Merrill Publishing.
- Buckley, S. (2002). *Key stage history*. Oxfordshire: Coordination Group Wallingford.
- Build Infotech Solutions Pvt. Ltd. (CESS) (2010). *Centre for Economic and Social Studies*. Available from: <http://www.cess.ac.in/cesshome/cessmain.asp> [Accessed 25.11.13].
- Calvcoressi, P. (1991). *World Politics since 1945*. Essex: Longman Publishing Harlow.
- Campbell, C. (2010). *Social Studies online*. Available from: <http://classroom.jc-schools.net/SS-units/economics.htm> [Accessed 2.01.11].
- Carson, J., & Leki, I. (1997). Completely different worlds: EAP and the writing experiences of ESL students in university courses. *TESOL Quarterly* 31 (1), 39-69.
- Cheek, D. (2008). *The Global Spirit*. The Metanexus Institute. Available from: <http://civicsandsociety.org/post/447192233/thomas-jefferson-declared-unperson-jefferson-erased> [Accessed 4.01.11].
- Cook, S. (1998). *GCSE Geography*. Oxfordshire: Coordination Group Wallingford.
- Coote, R. (2006). *Knowledge Masters: The Earth*. London: Alligator Books.
- Curtis, M. (1990). *Introduction to Comparative Government*. London: Harper Collins.

- Davies, S. (2003). *The Internet TESL Journal*, IX (2), February, Miyazaki International College (Miyazaki, Japan). Available from: <http://iteslj.org/Articles/Davies-CBI.html> [Accessed 10.10.11].
- De-Mers, M. (1997). *Fundamentals of Geographic Information Systems*. Hoboken (New Jersey): John Wiley & Sons.
- Diclerico, R. (1995). *Points of view readings in American government & politics*. Maidenhead Berkshire: McGraw Hill.
- Dmoz. (2010). *The Open Dictionary Project*. Available from: http://www.dmoz.org/kids_andTeens/ [Accessed 4.01.11].
- Duiker, W. (2001). *World History since 1500 (Vol. 2)*. Stamford (Connecticut): Wadsworth Thomson Learning.
- Dunn, R. (1990). *Links across Time and Place*. Back Bay, Boston: McDougal Littell.
- Esler, E. (2007). *World History*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ecedweb. (1997-1009). *Economic Education web*, Available from: <http://ecedweb.unomaha.edu/k6goals.cfm> [Accessed 10.10.11].
- Finstebusch, K. (1996). *Taking sides clashing views on controversial social issues*. New York: Harper Collins.
- Farah, M. (1997). *World History*. Margate, Florida: National Geographic.
- Fisher, D., & Frey, N. (2011). *The Value of Intentional Vocabulary Instruction in the Middle Grades. Sadlier Vocabulary for Success Grade 7, Student Edition*. New York: Sadlier Inc.
- Fowler, A.E., & Scarborough, H. (1993). *Should reading-disabled adults be distinguished from other adults seeking literacy instruction? A review of theory and research*. Philadelphia PA: University of Philadelphia.
- George, B. (1997). *Sociology*. 3rd Edition. Harlow: Hessex: Allyn & Bacon Pearson Education.
- Gill, R. (1978). *Economics*. 3rd Edition. Culver City, CA: Goodyear Publishing.
- Graham, C.R., & Walsh, M.M. (1996). *Adult Education ESL Teachers Guid*. Kingsville, TX: Adult Education Centre, Texas A & I University. Available from: <http://humanities.byu.edu/elc/Teacher/sectionone/aboutlanguageq3.html> [Accessed 02.03.12].
- Greenblatt, M. (1995). *Human heritage: A world history*. Maidenhead, Berkshire: McGraw Hill.
- Hostos, G. (2004). *Academic Exchange Quarterly*, 8 (2).
- Humphreys, A., Post, T., & Ellis, A. (1981). *Interdisciplinary methods: A thematic approach*. Santa Monica, CA: Goodyear Publishing Company.
- Holmes, J. (1994). *American government essentials & perspectives*. Maidenhead, Berkshire: McGraw Hill.
- Henry, M. (2009). *Geographie Generalites*. Available from: <http://www.michellehenry.fr/geogeneral.htm> [Accessed 12.02.13].
- Jones, W. (1991). *The Logic of International Relations*. New York: Harper Collins.
- Kerbo, H. (1996). *Social stratification*. Maidenhead, Berkshire: McGraw Hill.
- Kagan, N. (2006). *National Geographic Concise History of the World*. Margate, Florida: National Geographic Publications.
- Krein, M. (1990). *Economics: An introductory text*. New Jersey: Prentice Hall.
- King, F. (1974). *Regions and social needs*. California: Laidlaw Publishers.
- Kimber, R. (2010). *Political Sciences Resources*. Available from: <http://www.politicsresources.net/> [Accessed 12.02.12].
- Kiely, R. (2012). *Developing teachers: The question of assessment*. Available from: http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/clill_richard.htm [Accessed 12.02.13].
- Lavine, O. (2006). *Foundations of Education*. 9th Edition, Boston & New York: Houghton Mifflin Company.
- Lea, S., Stephenson, D., & Troy, T. (2003). Higher Education students attitudes to student centred learning: Beyond «educational bulimia». *Studies in Higher Education*, 28 (3), 321-334.
- Leong, G. (2004). *Excel in Geography*. Singapore: Marshall Cavendish.
- Levich, R. (1998). *International Financial Markets*. Maidenhead: McGraw Hill.
- Lindauer, J. (1997). *Economics: A modern view*. Pennsylvania: W.B. Saunders Philadelphia.
- Macionis, J. (1998). *Society: The basics*. New Jersey: Prentice Hall.
- Marzano, R. (2004). *Building background knowledge for academic achievement: Research on what works in schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McDonald, F. (2002). *Europe*. London: D.K. Books.
- Mehisto, P. (2010). Training around the world content and language integrated learning in Eastonia. *The Teacher Trainer*, 22 (3). Available from: <http://www.tttjournal.co.uk> [Accessed 12.02.13].
- Moynihan, D. (1992). *Economics: A complete course*. Oxford: Oxford University Press.
- Otfinoski, S. (2002). *Get ready for social studies world history*. Maidenhead: McGraw Hill.
- Oxford, R. (2001). Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. *ESL Magazine*, 6 (1).
- Patterson, T. (1997). *American Democracy*. Maidenhead, Berkshire: McGraw Hill.
- Pitzl, G. (2001). *Annual Editions Geography*. Maidenhead, Berkshire: McGraw Hill.

- Rourke, J. (2000). *World Politics*. Maidenhead, Berkshire: McGraw Hill.
- Saladais, M. (2004). *SOSE Alive History I*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Schaefer, R. (2001). *Sociology*. 7th Edition. Maidenhead, Berkshire: McGraw Hill.
- Scott, G. (2004). *21 Debated issues in world politics*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Shoebottom, P. (2011). *A guide to learning English Frankfurt International School*. Available from: <http://esl.fis.edu/index.htm> [Accessed 12.02.13].
- Slavin, R. (2009). *Educational Psychology*. 9th Edition, New York: Pearson.
- Stahl, S.A., & Fairbanks, M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research Spring*, 56 (1), 72-110.
- Stark, R. (1994). *Sociology*. Stamford, Connecticut: Wadsworth Publishing.
- Stoller F.L., & Grabe, W. (1997). A Six-T's approach to content-based instruction Longman Publishing. In M.A. Snow, & D.M. Brinton (Eds.), *The Content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* (pp. 78-94). White Plains, NY: Longman.
- Stonehouse, A. (2006). *World of discovery*. Manchester: A.A. Publishing.
- Sullivan, A. (2007). *Economics principles in action teachers book*. New Jersey: Prentice Hall.
- Sutter, J. (2010). *Civics and society*. The Civics Society. Available from: <http://civicsandsociety.org/post/447192233/>, thomas-jefferson-declared-unperson-jefferson-erased [Accessed 02.01.10].
- Taba, H. (1967). *Teachers' handbook to elementary social studies*. Available from: <http://www.threadsofreading.com/blog/2009/10/31/list-group-label-for-vocabulary-building> [Accessed 12.02.13].
- Thailand Ministry of Education B.E. (2551) (AD2008). *The basic education core curriculum*. Thailand: Social Science, The Ministry of Education.
- U5com Corporation (2009). *Business Day*. Available from: <http://www.biz-day.com/politics/> [Accessed 28.11.13].
- University of North Carolina. (2007). *Writing in Political Science*. Available from: <http://www.unc.edu/depts/wcweb/handouts/polisci.html> [Accessed 12.03.13].
- White, D. (2002-10). *Social studies for kids*. Available from: <http://www.socialstudiesforkids.com/subjects/economics.htm> [Accessed 12.03.13].
- Wiles, J., & Bondi, J. (2007). *Curriculum development*. 7th Edition, New Jersey: Pearson.
- Wood, A. (2007). *The Holocaust*. London: D.K. Books.
- Wongsothorn, A. (2005). *Thai students next to last in SE Asia in TOEFL*, Orient Expat Thailand The Nation Newspaper.
- Yahoo.com (2010). *Yahoo Directory. Social and Political Sciences*. Available from: http://dir.yahoo.com/Social_Science/political_science/ [Accessed 12.03.13].
- Zanden, J. (1993). *Sociology: the Core*. Maidenhead, Berkshire: McGraw Hill.

ANNEX: GLOSSARY

ACG: the acronym for Stahl and Fairbanks's theory of association, comprehension and generative stages of learning vocabulary.

CBI: Content-Based Instruction.

English Programmes: a programme in which Thai students study content subjects like maths, science, etc., with a native English speaking teacher.

Social studies: for this article, social studies refers to geography, politics, history, economics, civics and religion.

Texts: for this article it refers to all kinds of reading materials that ESL students have to read, including passages, worksheet questions, stories and also Internet articles, etc.

Theories: for this article the idea of theories covers a wide range of theories in social studies. Examples of social studies theories: communism, capitalism, trade, exports, population, agriculture, etc.

MEDIARE LE DIFFERENZE DI GENERE E CULTURALI TRA I PREADOLESCENTI

ANALISI VALUTATIVA DI UN INTERVENTO IN CLASSI MULTICULTURALI

Federico Farini

*School of Health & Education, Department of
Education, Middlesex University, The Burroughs,
London*

Elisa Rossi

*Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia,
Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali*

PER CHIEDERE NOTIZIE O SCAMBIARE OPINIONI SU
QUESTO ARTICOLO, IL PRIMO AUTORE PUÒ ESSERE CON-
TATTATO AL SEGUENTE INDIRIZZO:

Federico Farini
School of Health & Education, Department of Education
Middlesex University
The Burroughs, London, NW4 4 BT
E-mail: f.farini@mdx.ac.uk

ABSTRACT

This article discusses the results of an evaluation analysis addressing a social intervention aimed at promoting self-expression and reflection on gender and cultural diversities among pre-adolescents in two lower secondary schools in Modena. The methodology of the evaluation consisted of different techniques, namely, questionnaires given to pre-adolescents both before and after the tests, group interviews and analysis of videotaped activities. In this article, we will discuss the data produced through videotaping, which provided us with the possibility to observe the actual communicative processes occurring during the intervention. In particular, the analysis aims to highlight and discuss the actions that appear most effective in promoting the involvement of pre-adolescents in the discussions.

Keywords: Social participation – Dialogic mediation – Education – Gender – Cross-cultural differences

ESTRATTO

Questo articolo discute i risultati dell'analisi valutativa di un intervento di promozione della partecipazione e della riflessione sulle diverse rappresentazioni, prospettive e ideologie concernenti le differenze di genere e culturali, tenutosi nelle scuole secondarie di primo grado della città di Modena nell'anno scolastico 2010-2011. Per effettuare l'analisi sono state adottate diverse tecniche di rilevazione: questionari individuali di pre-test e post-test somministrati ai preadolescenti, intervista semi-strutturata (focus group) rivolta alla classe, video-osservazione degli incontri laboratoriali. In questo articolo illustreremo le principali evidenze prodotte dalla video-osservazione, che ha permesso di sottoporre ad analisi empirica le interazioni, e quindi i processi comunicativi, in cui si sono concretizzate le attività. In particolare, l'analisi intende focalizzare e discutere le azioni comunicative che si sono rivelate più efficaci nel promuovere la partecipazione dei preadolescenti.

Parole chiave: Partecipazione sociale – Mediazione dialogica – Educazione – Genere – Differenze culturali

1. Introduzione

In questo articolo illustreremo i principali dati emersi da un'analisi valutativa dei processi e dei risultati comunicativi rilevati nel corso di un intervento di mediazione dialogica sui temi della diversità di genere e culturale. L'attività, rivolta a preadolescenti, è stata condotta da una psicologa-formatrice in quattro classi multiculturali della scuola secondaria di primo grado della città di Modena, nella consapevolezza che, nel delicato passaggio dall'infanzia all'adolescenza, anche le dinamiche di genere, come quelle di contatto interculturale, sono rilevanti per la socializzazione individuale.

L'intervento, che è stato progettato e promosso dal Centro Documentazione Donna di Modena, in collaborazione con l'Università di Modena e Reggio Emilia (Dipartimento di Scienze del Linguaggio e della Cultura), la Fondazione San Filippo Neri di Modena, il Comune di Modena-Circoscrizione 2 e due scuole secondarie di primo grado collocate nel territorio di riferimento, faceva parte di un più ampio progetto dal titolo *Mediare le differenze di genere e culturali tra i preadolescenti: azioni volte allo sviluppo di reti tra giovani*, cofinanziato dalla Fondazione Cassa di Risparmio di Modena. Obiettivi dell'attività nelle classi erano: (a) la promozione, attraverso il dialogo, della partecipazione attiva dei ragazzi, e quindi delle loro espressioni personali sui temi trattati; (b) la mediazione e il coordinamento delle diverse rappresentazioni, prospettive e ideologie sulla diversità di genere e sulle diversità culturali, in modo da favorire la riflessione e promuovere il rispetto delle differenze.

2. Mediare le differenze di genere e culturali tra i preadolescenti a scuola

2.1. Costruzione sociale e socializzazione alle differenze di genere

Contrariamente alla categoria *sex*, utilizzata per indicare tutto ciò che è biologico, naturale e afferente alla corporeità (di maschio o fem-

mina), la categoria *genere* indica quanto vi è di socialmente e culturalmente *costruito*, quindi di non biologicamente dato, nelle differenze tra uomini e donne e tra maschile e femminile, nella disuguaglianza sessuale e nelle asimmetrie di potere. Il genere, dunque, indica la *costruzione sociale dell'appartenenza di sesso* (Connell, 2011; Francescato, 1998; Lorber, 1995; Nadotti, 1996; Piccone Stella & Saraceno, 1996; Ruspini, 2003; Sartori, 2009). Esso riguarda i processi relativi al diventare e partecipare socialmente come uomo o come donna, all'assumere ruoli sessuali e sociali differenziati; concerne inoltre le rappresentazioni del femminile e della femminilità, del maschile e della maschilità (o mascolinità), le aspettative e gli stereotipi legati all'uno e all'altro genere, che permeano la semantica della società e influenzano la costruzione delle identità e dei ruoli di genere.

Interpretare il genere come frutto di una costruzione sociale significa riconoscere che tutto ciò che lo riguarda è *storicamente e culturalmente determinato*: i significati attribuiti al maschile e al femminile, i modelli di femminilità e maschilità, le espressioni e i comportamenti attesi in termini di identità e di ruoli cambiano non solo da cultura a cultura, ma anche da un'epoca storica all'altra, per quanto i cambiamenti socio-culturali siano sempre lenti e spesso problematici.

La costruzione sociale del genere avviene *nella comunicazione*, un processo che porta alla produzione sociale di significati (Pearce, 1993) e più in generale di forme e orientamenti culturali, ossia di *culture* (Baraldi, 2003). La comunicazione è stata anche interpretata come operazione sociale fondamentale alla base dei sistemi sociali che formano la società (Luhmann, 1990). I sistemi sociali (economico, politico, sanitario, scolastico, familiare, ecc.) sono, infatti, sistemi di comunicazione costituiti da processi articolati (reti di comunicazioni) strutturati e orientati da particolari forme di comunicazione (denaro, potere, salute, educazione, amore, ecc.), a loro volta date primariamente da: (a) *valori orientativi* per il trattamento dei contenuti della comunicazione (distinzione semantica o codice); (b) forma di

trattamento dei *contributi* dei partecipanti alla comunicazione (come ruoli standardizzati o come persone uniche e specifiche), (c) *risultati attesi* della comunicazione (aspettative normative o di conservazione; aspettative cognitive o di cambiamento; aspettative affettive o di auto-espressione) (Baraldi, 2003).

Il genere viene dunque continuamente prodotto nelle interazioni sociali: partecipando ai processi comunicativi che formano la società, gli individui co-costruiscono i significati relativi al maschile e al femminile, riproducendo i modelli prevalenti oppure rielaborandoli, negoziandoli, modificandoli. La società occidentale contemporanea, da un lato, continua a costruire il genere come binario a partire dalla differenza biologica, riproducendo così le consuete immagini stereotipate (gli uomini forti e portati per il potere, le donne emotive e portate per i ruoli educativi e di cura); dall'altro, attraverso processi de-differenzianti, essa tende invece a sottolineare le molteplici possibilità di *de-costruzione* delle identità di genere nella comunicazione, ammettendo slittamenti, ibridazioni, modelli androgini, possibilità di esprimersi come donne «maschili» e uomini «femminili», senza per questo sentirsi emarginati (Besozzi, 2003; Francescato, 1998; Ruspini, 2003). In questo quadro di riferimento, emerge la possibilità di nuove configurazioni ed espressioni identitarie, ossia di forme acquisite mediante i processi di socializzazione, che avvengono anch'essi nella e attraverso la comunicazione, sotto l'influenza della costruzione sociale.

Il genere può essere infatti inteso anche come qualcosa a cui *ci si socializza* fin dall'infanzia, sulla base di forme di comunicazione, osservabili in famiglia, nel sistema scolastico, nel gruppo dei pari, nella coppia e attraverso i mass media (Connell, 2011; Crespi, 2008; Lesko, 2009; Ruspini, 2003). La socializzazione va però concepita non come un processo di trasmissione/interiorizzazione di ruoli e caratteristiche, ma come un processo che avviene nella comunicazione, nel quale l'individuo riveste un ruolo attivo, di primo piano (Crespi, 2008). La socializzazione di genere, che prende avvio in famiglia, viene quindi a configurarsi come

una continua opera di *costruzione-negoziazione* delle differenze, delle identità e dei ruoli (Connell, 2011) che avviene nell'interazione.

2.2. La scuola multiculturale e l'etnocentrismo

Il sistema educativo è un sistema sociale, ossia un *sistema di comunicazioni*, che ha la funzione di formare la personalità dell'individuo (Luhmann & Schorr, 1988). La comunicazione nel sistema educativo è caratterizzata da particolari *presupposti culturali* (Gumperz, 1992), ossia è orientata da strutture di aspettative legate: (a) ai ruoli standardizzati (come contributi dei partecipanti); (b) all'apprendimento e al rispetto delle regole (ovvero a risultati attesi di tipo cognitivo e normativo); (c) alla distinzione semantica giusto/sbagliato (valori orientativi), che serve per valutare le prestazioni degli studenti e quindi la formazione impartita, a scapito dei contributi personali (opinioni ed emozioni) e dunque della diversità degli alunni. L'educazione è quindi, in sintesi, una forma di comunicazione che si basa sull'intenzione manifesta di formare l'individuo e sulla valutazione delle sue prestazioni di ruolo. Molto spesso l'educazione, che si fonda su un'asimmetria di ruolo (insegnante/studente), assume la forma di un monologo in cui l'adulto detiene l'autorità epistemica (Rossi, 2012b).

Per molto tempo l'educazione e la socializzazione di genere a scuola si sono basate su una forma di comunicazione ambivalente, data da: (1) un orientamento in-differenziato e neutro rispetto al genere, derivante dalla centralità delle prestazioni di ruolo standardizzate che connota il sistema scolastico; (2) un orientamento a identità e ruoli di genere che oggi si reputano tradizionali, obsoleti, riproduttori di stereotipi e disuguaglianze, in base al quale i bambini erano incentivati a esprimere forza, assertività e creatività, e ad aspirare a ruoli pubblici di rilievo, mentre alle bambine erano richieste tranquillità, dolcezza, precisione nelle prestazioni cognitive e aspirazione ai ruoli privati o educativi. Questo immaginario stereotipato trapela anche dall'analisi dei libri scolastici, in particolare di quelli rivolti alle classi delle scuole primarie (Biemmi, 2010).

Più di recente nel sistema educativo è stata in parte introdotta una forma di educazione alla differenza di genere e alle relazioni positive in classe (Besozzi, 2003; Gamberi, Maio & Selmi, 2010; Lambertini, 1999; 2004; Mapelli & Piano, 1999; Tamanini, 2007; Ulivieri, 1995), nell'idea che la comunicazione educativa possa diventare un momento di valorizzazione delle diversità e della specificità femminile in particolare: uno strumento di emancipazione e di creazione di nuove identità femminili e di nuove relazioni tra i generi, più paritarie e rispettose.

Oggi la scuola non è soltanto impegnata a costruire relazioni più positive tra i generi, ma si trova anche davanti alla nuova sfida rappresentata dalla *diversità culturale*. In tempi recenti, infatti, l'immigrazione in Italia ha assunto un carattere di stabilità, ossia una tendenza sempre più marcata verso un insediamento definitivo, osservabile ad esempio nell'incremento dei ricongiungimenti familiari, dei matrimoni misti e delle cosiddette «seconde generazioni», ossia di bambini e ragazzi nati (o prevalentemente socializzati) in Italia da genitori migranti. Per questi motivi, le istituzioni scolastiche italiane entrano a contatto con un numero sempre più elevato di bambini e ragazzi di differenti origini culturali e nativi di lingue diverse.

In una scuola multiculturale, la comunicazione tende a diventare *interculturale*, può cioè evidenziare una diversità di orientamenti culturali che determina problemi di comprensione e accettazione (Baraldi, 2003; Castiglioni, 2005; Giaccardi, 2005; Gudykunst, 1994; Samovar & Porter, 1997; Ting-Toomey, 1999). Tali problemi possono riguardare i presupposti culturali del sistema, ossia: (a) il significato dell'educazione (i valori orientativi); (b) il modo in cui i partecipanti si presentano e vengono trattati (le forme dei contributi: ruoli o persone); (c) i livelli di cambiamento ammessi, le norme considerate necessarie, le possibilità e i modi di esprimere le emozioni (le forme di aspettative: cognitive, normative e affettive).

Diversamente da quanto avviene per una comunicazione *monoculturale*, in cui tutti i partecipanti accettano le stesse forme culturali

fondamentali (Pearce, 1993), in una comunicazione *interculturale* sorge il problema della comprensione e dell'accettazione della diversità di questi orientamenti. La comunicazione interculturale, tuttavia, costruisce i significati della diversità culturale, non è un riflesso di una diversità culturale preesistente (Baraldi, 2007): la diversità culturale è un prodotto della comunicazione, al di là delle origini e delle sembianze dei partecipanti. Allo stesso tempo, come abbiamo visto, anche la diversità di genere viene espressa e costruita nei processi comunicativi.

Storicamente, la principale forma di comunicazione interculturale che ha consentito il trattamento della diversità culturale, a partire da una differenza di valore tra gruppi sociali, è stato l'*etnocentrismo*, che concepisce gli individui come membri di un gruppo e si basa sulla distinzione Noi/Loro, la quale, assegnando un valore positivo al Noi e un valore negativo al Loro, nega la diversità del Loro (Pearce, 1993). L'etnocentrismo può avere una forma gerarchica (Noi superiore/Loro inferiore) o anche modernista (Noi aperto e «moderno»/Loro chiuso e «arretrato»); quest'ultimo appare oggi prevalente nella società differenziata per funzioni sempre più multiculturale, nei rapporti che essa intreccia con altre strutture societarie (Baraldi, 2003).

In ambito scolastico, l'approccio più spesso utilizzato per il trattamento della diversità culturale è quello assimilazionista: a partire da una forma etnocentrica di comunicazione, si tenta di assimilare gli studenti migranti alla cultura dominante, con una richiesta unilaterale di adattamento, senza introdurre la diversità nella didattica e nella relazione. Per superare questo approccio, che annulla le specificità, il sistema scolastico ha da tempo introdotto la cosiddetta *educazione interculturale*, intesa come trattamento esplicito e intenzionale della diversità culturale nel quadro della formazione della persona, che si prefigge il riconoscimento del valore della diversità, la contaminazione e l'arricchimento reciproco.

Alcune ricerche (Bellino et al., 2006) dimostrano tuttavia come, nel concreto, la principale pratica di educazione interculturale adottata

nelle scuole sia la formazione linguistica dei bambini e ragazzi neo-immigrati, nella convinzione che i fraintendimenti tra italiani e stranieri e le cause dell'insuccesso scolastico dei migranti siano dovuti unicamente a un deficit linguistico. Oltre a questo, l'educazione interculturale si esprime spesso come insegnamento dei costumi culturali dei vari Paesi, narrazione di storie di culture diverse, testimonianze culturali, rappresentazioni teatrali e musicali, feste multiculturali nelle quali si propongono cibi, balli, manufatti etnici, attività che rischiano di alimentare immagini stereotipate e di confermare implicitamente una visione etnocentrica e di superiorità degli autoctoni rispetto agli studenti migranti. In altri casi, si propongono programmi *ad hoc* agli studenti provenienti da altre culture, finendo così per separarli dal resto della classe.

Una scuola efficace dal punto di vista delle relazioni interculturali dovrebbe invece facilitare l'incontro tra le culture e valorizzare i migranti nel ruolo di *attori sociali*, senza penalizzarli per la scarsa padronanza dell'italiano o discriminarli a causa di pregiudizi relativi a carenze di tipo cognitivo (Omodeo, 2002). Una buona pratica *inter-culturale* dovrebbe mettere l'accento non sulle specifiche differenze o sui casi singoli, ma sulla relazione e sull'*interazione tra soggetti e gruppi* (Walton, Priest & Paradies, 2013). In tal senso, si avverte sempre più l'esigenza di pratiche di *mediazione interculturale* per comprendere i bisogni e gli orientamenti culturali dei nuovi alunni, interpretare le loro modalità comunicative e progettare un percorso didattico mirato alla loro integrazione e socializzazione, non solo dal punto di vista linguistico, proprio perché i fraintendimenti nascono più dalla mancata conoscenza e accettazione di aspetti culturali che da carenze linguistiche.

2.3. La mediazione dialogica

Per mediazione si intende, in generale, un intervento di *facilitazione attiva* della comunicazione tra le parti, volto a favorire il *coordinamento* tra le prospettive dei partecipanti, la loro comprensione e accettazione, in vista del soddi-

sfacimento delle aspettative e delle esigenze di tutti (Baraldi, 2007). La mediazione dovrebbe quindi avere tra i suoi scopi primari quello di dare voce alle parti: si tratta, in tal senso, di *promuovere la partecipazione attiva*, favorendo le espressioni personali (opinioni, sentimenti, bisogni, ecc.) e l'autonomia dei partecipanti alla comunicazione.

La partecipazione può essere attivata, ad esempio all'interno di classi multiculturali, attraverso discussioni su temi di interesse comune, a partire da stimoli (materiali narrativi, video, ecc.), favorendo compiti specifici di progettazione, decisione e realizzazione di progetti nel gruppo allargato e/o in piccoli gruppi (Farini, 2011).

Per favorire maggiormente la partecipazione, la mediazione dovrebbe fondarsi sul dialogo, ossia una forma particolare di comunicazione basata su apertura all'altro, rispetto, fiducia e reciprocità che consente l'espressione della propria prospettiva e il riconoscimento dell'opinione altrui, favorendo in questo modo il coordinamento tra le diverse prospettive (Baraldi & Iervese, 2012).

La mediazione *dialogica*, nelle classi multiculturali, può essere concepita come una pratica in cui l'adulto (il mediatore, l'insegnante, l'operatore) utilizza azioni dialogiche non solo per favorire la partecipazione attiva degli studenti, ma anche per promuovere la riflessione, coordinare efficacemente le differenze tra le loro prospettive e le loro *culture* (promuovendo così chiarimento e comprensione), innescando forme di negoziazione dei significati sulla diversità e di autogestione delle soluzioni nel gruppo, in vista di un soddisfacimento reciproco (Rossi, 2007; 2012a). Le principali azioni dialogiche, secondo la letteratura specialistica, sono: (a) la distribuzione equa delle opportunità di partecipazione; (b) le asserzioni in prima persona e le narrazioni di storie personali; (c) l'ascolto attivo ed empatico; (d) i *feedback* sulle proprie azioni e su quelle degli interlocutori; (e) le verifiche delle percezioni degli interlocutori; (f) le conferme e il sostegno delle loro espressioni; (g) le riformulazioni dei significati delle loro azioni; (h) gli apprezzamenti delle prospettive da loro espresse.

L'adozione di azioni dialogiche da parte del mediatore/insegnante può essere una condizione necessaria ma non sufficiente perché si inneschino comunicazione dialogica, negoziazione e autogestione tra i partecipanti. Infatti, le azioni dialogiche possono aprire opportunità di partecipazione e autoespressione (ad esempio monologhi, offese, ecc.) che non combaciano con o violano apertamente le intenzioni (dialogiche) dell'adulto. Le ragioni che sono alla base di questa potenziale discrepanza sono: (1) il processo di costruzione autonoma dei significati delle azioni dialogiche da parte degli studenti, ossia il fatto che il successo comunicativo dell'azione dialogica dipende dalla comprensione e dall'accettazione dell'interlocutore; (2) l'influenza del primato delle aspettative cognitive e normative, che orientano la comunicazione nel sistema educativo. Ciononostante, l'azione dialogica è l'unica possibilità che un partecipante ha di rendere probabile il dialogo (Iervese, 2006).

3. L'intervento e la metodologia di ricerca

3.1. L'attività in classe

Il problema che si voleva affrontare mediante l'intervento nelle classi di preadolescenti riguardava il *trattamento* della diversità nella comunicazione e dunque il *rapporto* tra persone e tra culture in contesti sempre più multiculturali. Attraverso le attività e le azioni della conduttrice, ci si proponeva il fine di promuovere la partecipazione e il dialogo fra i preadolescenti, di stimolare una riflessione sui temi della diversità, dell'identità culturale e di genere, di promuovere una gestione dialogica del conflitto, nell'ottica del miglioramento delle relazioni interpersonali e interculturali in classe e, più estesamente, nel quadro della creazione di reti informali tra pari. A tal fine, si è scelto di realizzare l'intervento mediante *laboratori*, allo scopo di favorire la dimensione interattiva. L'attività è stata strutturata, nella prima fase, in due incontri per ciascuna delle quattro classi coin-

volte, nella seconda fase in due incontri rivolti ciascuno a due classi.

Nella prima giornata della prima fase, erano previsti un'introduzione al lavoro in sottogruppi, un'autopresentazione dei preadolescenti con riferimento al tema della diversità, un confronto tra pari su come si sceglie il compagno di banco e, infine, un'esercitazione e discussione sulle differenze di genere. La seconda giornata, dedicata al dialogo come strumento di mediazione, prevedeva un'esercitazione e la visione di un brano di film sulle differenze culturali, seguita da una discussione. Al di là di questa traccia di lavoro, si è sempre tentato di seguire l'evolvere imprevedibile delle interazioni e di selezionare gli spunti più utili.

La seconda fase dell'intervento prevedeva la formazione di due gruppi di lavoro interclasse per ciascuna delle scuole coinvolte, formati cercando di mantenere un equilibrio tra le componenti femminile e maschile. L'attività consisteva nella produzione di cartelloni, su cui i preadolescenti, lavorando in gruppi formati da quattro o cinque persone, erano invitati a rappresentare i significati della diversità di genere e culturale.

Per promuovere la riflessione su questi temi, e quindi coadiuvare le elaborazioni già prodotte nella prima fase dell'intervento, è stato utilizzato lo strumento dell'intervista a coppie: prima del lavoro di gruppo sono state formate delle coppie, che solitamente comprendevano un maschio e una femmina appartenenti a due classi diverse, i cui membri venivano invitati a intervistarsi a vicenda, seguendo una breve traccia.

La traccia dell'intervista consisteva di tre domande, che riguardavano la quotidianità dei preadolescenti, le abitudini personali e familiari, gli interessi e i luoghi della città più significativi. Le brevi interviste avevano lo scopo di far emergere non solo diversità, ma anche somiglianze, nella socialità quotidiana dei preadolescenti, in modo trasversale rispetto alle macro-differenze di genere e culturali. Sulla base di quanto emerso nelle interviste, ma anche della discussione all'interno dei gruppi di lavoro in riferimento alle proprie esperienze quotidiane e alle proprie rappresentazioni, i preadolescenti erano chiamati a comunicare le

differenze e le somiglianze più importanti, di genere, culturali e personali, attraverso disegni, collage e testi all'interno di cartelloni.

3.2. La metodologia dell'analisi valutativa

Definiamo «intervento sociale» un sistema di comunicazioni, basato su tecniche specifiche, che si propone di risolvere problemi o rispondere a esigenze osservati da un punto di vista specifico nella società. L'intervento qui analizzato può essere considerato «educativo», in quanto il suo obiettivo primario riguarda la formazione della personalità dei destinatari; tuttavia esso ha anche finalità promozionali, prefiggendosi lo scopo di promuovere il dialogo nella comunicazione mediatrice-preadolescenti e in quella tra preadolescenti.

Data la rilevanza degli interventi sociali, è importante verificare, mediante un'adeguata valutazione, la qualità delle azioni realizzate e i loro effetti sui partecipanti. La valutazione scientifica di un intervento, che dovrebbe essere prevista già in fase di progettazione, può riguardare il progetto, il processo (la realizzazione) e i risultati (gli effetti) dell'intervento.

Sono tre gli aspetti fondamentali della valutazione scientifica di un intervento sociale (Baraldi, 2004):

- l'analisi valutativa non coincide con un riscontro *oggettivo*, ma può soltanto produrre una *costruzione di significato*, scientificamente guidata, in quanto l'analisi dipende da scelte di interpretazione scientifica;
- l'analisi valutativa osserva un intervento non secondo i parametri dell'esperto che lo realizza, bensì secondo quelli dei ricercatori;
- prima di analizzare i risultati di un intervento, è fondamentale effettuare un'analisi valutativa del suo *processo*, che ne analizzi i diversi passaggi e li colleghi ai risultati, spiegando perché si sono prodotti.

È necessario sottolineare una distinzione concettuale fondamentale, quella tra *valutazione* e *ricerca valutativa*: la valutazione è resa possibile attraverso una ricerca finalizzata a creare le condizioni per distinguere quello che funziona da quel-

lo non funziona in ciò che viene osservato. La valutazione è una forma di comunicazione che crea una differenza tra la positività e la negatività di un progetto o di un intervento, avvalendosi dello strumento della ricerca scientifica. La valutazione quindi non è una metodologia, bensì una forma di decisione, basata su di una teoria e realizzata attraverso una specifica metodologia. La ricerca valutativa, invece, fissando i vincoli metodologici della valutazione, permette di capire com'è possibile valutare: la scelta della metodologia è quindi decisiva, in quanto consente di acquisire le conoscenze utili ai fini della valutazione.

L'analisi valutativa qui presentata riguarda i *significati comunicativi* dell'intervento, osservato come processo comunicativo che si concretizza nel rapporto tra esperto (la mediatrice) e destinatari (i preadolescenti). La scelta fondamentale è quindi quella di osservare il metodo di intervento in relazione alle *forme di comunicazione* che caratterizzano l'intervento stesso.

La letteratura specializzata distingue tre tipi di analisi valutativa: quella relativa al *progetto*, quella relativa al *processo* e quella relativa ai *risultati* (Leone & Prezza, 1999). Poiché l'intervento è stato inteso come processo di comunicazione, la nostra analisi valutativa ha avuto per oggetto: (1) i *processi comunicativi* dell'intervento (le interazioni), verificando il grado di coerenza tra obiettivi (promozionali, dialogici) e forme (metodi) in cui esso è stato concretamente realizzato; (2) i *risultati* dell'intervento, intesi come effetti *nella comunicazione* e a livello delle rappresentazioni dei partecipanti, verificandone il grado di efficacia (il rapporto tra obiettivi iniziali e risultati osservati).

Per produrre un'analisi valutativa così concepita, sono state adottate tre diverse tecniche di rilevazione dei dati, nello specifico questionari individuali di pre-test e post-test somministrati ai preadolescenti, intervista semi-strutturata (focus group) rivolta alla classe, video-osservazione degli incontri laboratoriali. Si tratta di una metodologia di ricerca quanti-qualitativa ampiamente collaudata in ambito educativo e nei contesti informali (Baraldi, 2009; Iervese, 2006; Rossi, 2006; 2012a), che ha condotto a risultati e a riflessioni di grande interesse e stimolo.

I questionari, somministrati prima e dopo l'intervento, che prevedevano domande relative ai significati assegnati alla diversità culturale e di genere, alla percezione degli stereotipi, al conflitto e alla sua gestione, erano volti a individuare eventuali scostamenti nelle rappresentazioni individuali, attribuibili anche (sebbene non solo) all'attività svolta in classe, pur nella consapevolezza che l'intervento in classe quasi certamente non è l'unica variabile interveniente.

Mediante il focus group (audioregistrato e successivamente trascritto), effettuato in un terzo incontro dai ricercatori, ci si proponeva di stimolare un'ulteriore riflessione (in questo caso di gruppo) sui temi dell'intervento e, soprattutto, sulle forme di comunicazione osservate durante l'attività. L'intervista di gruppo è uno strumento di ricerca importante non solo perché permette di esplorare in modo approfondito le rappresentazioni dell'intervento da parte dei partecipanti, ma anche perché consente di effettuare un confronto tra gli intervistati che favorisce forme di riflessione interattiva, in cui ognuno può utilizzare i contributi degli interlocutori per arricchire la propria narrazione e la propria rappresentazione dell'esperienza. Nello specifico, le sezioni del focus group hanno approfondito i seguenti temi: la ricostruzione dell'intervento da parte dei preadolescenti, le forme di comunicazione che si sono prodotte tra mediatrice e gruppo-classe, le forme di comunicazione all'interno del gruppo-classe, l'impatto dell'intervento sui significati di diversità e conflitto e, infine, la valutazione complessiva dell'intervento.

Obiettivo della video-osservazione è quello di registrare, per poi sottoporre ad analisi empirica, i processi e i risultati comunicativi. L'audio e video-registrazione hanno, infatti, permesso di analizzare l'interazione esperto-preadolescenti nel suo effettivo svolgimento, in presa diretta, consentendo di valutare come specifiche azioni comunicative abbiano favorito, o al contrario ostacolato, il perseguimento degli obiettivi dell'intervento, in particolare quelli legati alla promozione della partecipazione attiva, dell'auto-espressione, del coordinamento dei contri-

buti, della riflessione sui temi trattati e sulle relazioni in classe, della gestione dialogica dei conflitti. In questo lavoro illustreremo le principali evidenze emerse proprio dalla tecnica della video-osservazione.

Le interazioni videoregistrate sono state trascritte seguendo alcune delle convenzioni elaborate nell'ambito dell'Analisi della Conversazione (Hutchby & Wooffitt, 2008), rendendole così disponibili per un'analisi puntuale dei processi e dei risultati *nella* comunicazione, con particolare riferimento alla prima fase dell'intervento, che si è rivelata assai più interattiva. L'analisi della conversazione sostiene un approccio microanalitico basato su un'attenta osservazione dell'interazione, considerata come continua negoziazione di ruoli e attività da parte dei parlanti.

Un aspetto fondamentale della conversazione è il suo carattere sequenziale, in virtù del quale ciascun enunciato prodotto da un parlante compie un'azione, che «proietta», cioè rende rilevante, un'azione complementare compiuta da un interlocutore con l'enunciazione del turno successivo. Questo meccanismo, noto come «rilevanza condizionale», è illustrato al meglio dalle cosiddette «coppie adiacenti» (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974, p. 716), del tipo saluto-saluto, domanda-risposta, invito-accettazione/rifiuto, ecc. Tali sequenze hanno carattere normativo, poiché chi produce la prima parte della coppia verificherà in che misura quanto segue «funziona» come seconda parte, facendo delle inferenze rispetto all'eventuale assenza di tale seconda parte. Ad esempio, l'assenza di risposta a una domanda potrebbe essere interpretata come mancata comprensione o ricezione acustica di quest'ultima, o anche presa come segno di maleducazione, risentimento, imbarazzo, sfiducia, e così via. Si tratta di un lavoro congiunto di costruzione locale del senso della conversazione che ha chiare implicazioni di tipo sequenziale, perché fa sì che ogni enunciato sia determinato dal contesto fornito dall'enunciato precedente e al tempo stesso fornisca il contesto per l'enunciato successivo. Questo meccanismo caratterizza la conversazione a prescindere dal suo grado di formalità/informalità, dal conte-

sto in cui si situa e dal numero di partecipanti coinvolti. È importante sottolineare, a conclusione di questa sezione metodologica, come la nostra analisi non avesse l'obiettivo prioritario di verificare il grado di apprendimento dei/delle preadolescenti, quindi la capacità della mediatrice di condurre le classi, o i gruppi interclasse, alla produzione di elaborati o riflessioni che denotano un elevato sviluppo cognitivo. Tuttavia, accanto alla verifica del livello di coerenza tra obiettivi promozionali e forme di comunicazione effettivamente adottate dall'adulto, si possono avanzare alcune considerazioni riguardanti i possibili effetti di questi metodi, quali ad esempio una produzione di significati *conservativa* delle prospettive di partenza, o anche l'emergere di nuove *storie*, o *narratives* (Winslade & Monk, 2000), che mostrano piuttosto un cambiamento nelle rappresentazioni.

4. Analisi delle interazioni

Nel corso delle attività, una caratteristica della forma di comunicazione promossa dalle azioni della mediatrice è il sostegno incondizionato alla partecipazione dei/delle preadolescenti. Nell'estratto 1, sotto riportato, la priorità assegnata ad aspettative di autoespressione rispetto ad aspettative di *performance* standardizzata prende concretamente forma in un contributo della mediatrice che rovescia completamente i presupposti dell'azione sociale: la mediatrice, al turno 1, afferma che «non ci sono regole»:

1. Med: Adesso vi chiedo di scrivere come vorreste essere, quindi pensatevi tra dieci anni o vent'anni e dite come vorreste essere. Vale sempre la stessa cosa: può essere che vogliate essere una persona che vi viene in mente, oppure una frase, un sentimento, quello che vi pare... Non ci sono regole, va bene?
2. F1: Potrei anche mettere pattinatrice?
3. Med: Sì, perché no, se è questo quello che vorresti fare...

Nei casi in cui i/le preadolescenti esprimono contenuti contrastanti con gli obiettivi dell'intervento, ad esempio offrendo una rappresentazione negativa della diversità di genere, la mediatrice non impone educativamente i significati «corretti» di tale diversità, ma si limita

piuttosto a promuovere la riflessione degli interlocutori e delle interlocutrici, senza pretendere di prefigurarne gli auspicabili, e «corretti», esiti. Si consideri, a questo proposito, l'estratto 2:

1. Med: Provate a pensare: anche se essere dell'altro sesso proprio non mi piace, che cosa ci potrei guadagnare dall'essere femmina? Se magari ci penso mi viene in mente qualcosa; se non mi viene in mente niente, non scrivo niente. Va bene? Lo stesso per le femmine: che vantaggio potrei avere dall'essere maschio? Quali cose positive ne potrebbero derivare?
2. AA: Confusione!
3. Med: Che cosa ci guadagnerei se potessi essere dell'altro sesso?
4. AA: Niente!
5. Med: Niente? Prima di dire niente, provate a immaginarvi se qualcosina ci potrebbe essere, parlandone tra voi. Se non trovate nessun vantaggio scrivete niente, va bene?

Al turno 1, la mediatrice comunica che non verrà rifiutato nessun contributo, neppure quelli che richiamano una connotazione del tutto negativa della diversità di genere. Questo viene confermato al turno 5, nel quale, in risposta al contributo corale dei/delle preadolescenti, che ribadiscono l'assoluta assenza di caratteristiche attraenti nell'altro genere, la mediatrice si limita a promuovere la riflessione sul tema, confermando però l'accettabilità di una simile rappresentazione della diversità di genere. Tuttavia, in alcuni casi la promozione della riflessione è tanto insistita da scivolare verso forme direttive, poiché le aspettative (cognitive) della mediatrice emergono con evidenza nell'interazione, come nell'estratto 3:

1. F1: Noi non troviamo niente?
2. Med: Provate a sforzarvi, provate a ragionare e a chiedervi: «Sono sicura che dall'essere maschio non ci guadagno proprio niente?». Provate a rifletterci, magari qualcosa vi viene in mente...
3. M1: Io non trovo niente...
4. Med: Nelle altre classi in cui siamo stati, tutti sono riusciti a trovare qualche cosa. Pensateci su, confrontandovi tra di voi...
5. M1: Ah...
6. Med: Prova a pensarci, dai, sforzati un po'...

In risposta al turno 1 di F1, che enuncia l'impossibilità di trovare aspetti positivi nel genere maschile, la mediatrice, come accade sistematicamente, promuove la riflessione senza imporre i contenuti dell'intervento. Quando, però, al turno 3 M1 interviene ribadendo l'impossibilità di

connotare positivamente il genere femminile, la mediatrice promuove la riflessione in un modo diverso, facendo trasparire con più decisione le proprie aspettative. Inoltre, essa richiama i risultati di altre classi, reintroducendo quindi una forma di valutazione in modo indiretto ma evidente, nel momento in cui aggancia a questa comparazione l'invito a «fare come gli altri».

Quando, al turno 5, M1 esprime solo un limitato, e ambiguo, allineamento all'invito della mediatrice, questa ribadisce le proprie aspettative, richiamando esplicitamente M1 a un maggiore impegno cognitivo, verso l'apprendimento di quelli che sono contenuti ritenuti, dalla mediatrice e non dai/dalle preadolescenti, corretti.

Tuttavia, l'aspetto più delicato, e forse più controverso, dell'intervento osservato, stando alle video-osservazioni degli incontri nelle classi, non coincide con il sostegno alla partecipazione alle attività, ma con la discussione sui significati prodotti dai/dalle preadolescenti. Questa fase degli incontri si colloca dopo la creazione di uno stemma araldico diviso in quattro parti, chiamate rispettivamente a comunicare l'idea che ognuno dei/delle preadolescenti ha: (1) di se stesso/stessa, (2) di quello che vorrebbe essere, (3) degli aspetti negativi dell'altro genere, (4) degli aspetti positivi dell'altro genere. Dopo avere creato lo stemma, i/le preadolescenti sono invitati a esporre e motivare le proprie scelte al gruppo classe: si tratta di una discussione proposta dalla mediatrice, che non nasce spontaneamente ma che, tuttavia, rappresenta l'inizio della riflessione sui significati della diversità attraverso la comunicazione.

È in questa fase che, nelle accese discussioni animate dall'interesse che ha il tema della diversità di genere per i/le preadolescenti, si producono interazioni incoerenti con la forma dialogica, che rappresenta il presupposto per promuovere la partecipazione. In queste interazioni sono osservabili azioni che negano i contributi dell'interlocutore/interlocutrice, che esprimono valutazioni negative, che tendono a togliere spazio alla partecipazione degli altri. Si tratta di situazioni in cui il ruolo della mediatrice è molto delicato, trovandosi di fronte a una forma paradossale di partecipazione attiva

che di fatto contrasta la partecipazione attiva: i/le preadolescenti partecipano attivamente alla discussione, ma tale partecipazione può concretizzarsi in una forma di aggressione alla partecipazione altrui, quando essa produce significati verso cui si è in disaccordo. Per la mediatrice, quindi, si tratta di gestire, utilizzando le esigue risorse temporali concesse da un'interazione faccia a faccia, un paradosso: sostenere la partecipazione attiva, accettando i contributi che finiscono per ostacolarla, o attivare forme educative di controllo sull'interazione, sanzionando i contributi incoerenti con la forma dialogica necessaria al raggiungimento degli obiettivi dell'intervento?

In alcuni casi, la scelta ricade sull'emanazione di norme di comportamento, volte a tutelare le possibilità di partecipazione dei/delle preadolescenti ma che, inevitabilmente, questa partecipazione limitano. In termini astratti, si tratta di ridurre possibilità di azione per produrre possibilità di azione. Il problema, per la nostra analisi valutativa, è il modo in cui questa scelta si concretizza nell'interazione. Infatti, questa scelta può manifestarsi in modo più o meno impositivo, con ricadute sulla coerenza tra obiettivi e processo di intervento. Nei nostri dati, in pochi casi la mediatrice si limita a un'imposizione dell'accettazione dei contributi altrui, come nell'estratto 4:

1. F1: Il bello di essere maschio, secondo me, è il fatto di non indossare le gonne!
2. M1: Non è sempre vero! E gli scozzesi allora?
3. F1: Ma dai, gli scozzesi...
4. M1: Però tu hai detto che gli uomini indossano le gonne, e questo non è sempre vero!
5. Med: Allora, stabiliamo un'altra regola... Noi le definiamo a mano a mano, le regole...
6. Ins: Tra uno e l'altro si tace e...
7. Med: ... Questo gioco è un modo per manifestare le proprie idee. Non si può dire in riferimento alle idee di una persona «questo non è vero» perché quella è la sua idea, e le vostre idee sono sempre vere. Poi, certamente, qualcuno potrebbe anche dire: «Sai, c'è mio cugino che si mette solo le gonne!» Va bene? Tu?
8. F2: Allora, io ho scritto che a me piacerebbe volare...
9. M2: Ma vola...
10. F3: È una sua idea, quindi...

Nell'estratto 4, F1 produce un contributo che viene contraddetto da M1 in modo molto netto.

La partecipazione di M1 è attiva, poiché il preadolescente interviene autonomamente, produce significati innovativi e concede fiducia alle proprie possibilità di partecipazione (a differenza di F1, che interviene perché è il suo turno di presentare lo stemma). Allo stesso tempo, però, la partecipazione attiva di M1 si concretizza come ostacolo alla partecipazione di F1.

La preadolescente, a sua volta, reagisce delegittimando in modo non dialogico il contributo di M1 (turno 3), del quale viene messa in dubbio la rilevanza. M1, in un quadro ormai conflittuale, contrattacca ribadendo la falsità dell'asserzione di F1 (turno 4), asserzione che è colpevole di generalizzare un codice vestimentario sulla base del genere (gli uomini non portano le gonne), quando in realtà si tratta di un codice culturalmente connotato (e, infatti, in Scozia gli uomini indossano le gonne...). Al turno 5, la mediatrice interviene per imporre normativamente una forma di comunicazione dialogica dove non trova spazio la delegittimazione dell'azione degli interlocutori, o delle interlocutrici; in effetti, si tratta di «stabilire una regola» che *limiti le possibilità di partecipazione attiva per tutelare la partecipazione attiva*.

La nostra analisi valutativa si preoccupa di osservare il modo in cui il paradosso della «partecipazione attiva che ostacola la partecipazione attiva» viene concretamente sciolto nella comunicazione. Nell'estratto 4, il contributo della mediatrice appare marcatamente direttivo, concretizzandosi nel preannunciare un'imposizione normativa: si sta stabilendo una regola, non negoziabile, a cui tutti si dovranno attenere. È interessante osservare come, al turno 6, lo scivolamento dell'interazione verso una forma educativa marcatamente direttiva coincida con l'inserimento dell'insegnante, che fino a quel momento aveva assistito all'incontro senza prendervi parte.

Nello specifico, l'insegnante doppia l'imposizione normativa di una specifica modalità di partecipazione, a cui i/le preadolescenti devono attenersi. Il turno 7 della mediatrice costituisce uno snodo cruciale dell'interazione, poiché consiste in un intervento volto a evitare una deriva educativa di questa fase dell'intervento. La mediatrice si aggancia al turno 6 dell'insegnante

e, di fatto, ne impedisce ogni ulteriore sviluppo nel momento in cui diventa evidente che tale turno sta configurando un modello di alternanza tra parlanti che esclude l'interazione diretta tra i/le preadolescenti, prevedendo invece che, dopo ogni loro turno, la parola torni all'educatore (turno 6, «tra l'uno e l'altro si tace»). Si tratta di un modello di alternanza tra parlanti che è certamente funzionale all'ordinaria interazione scolastica, ma del tutto incoerente con la metodologia promozionale dell'intervento, in quanto stabilirebbe un ruolo di gestore/regista delle opportunità di partecipazione per la mediatrice. A fronte di questo possibile sviluppo dell'interazione, però, la mediatrice interviene (turno 7), per mitigare la normatività prefigurata del suo turno precedente (turno 5), poi concretizzata dall'intervento dell'insegnante in forma di una regola di alternanza tra parlanti, che è del tutto antipromozionale (turno 6).

La mediatrice realizza la mitigazione presentando la norma che finalmente definisce al turno 7 quale strumentale alla tutela della libertà di espressione di ciascun partecipante («non si può dire in riferimento alle idee di una persona "non è vero" perché questa è la sua idea, quindi le vostre idee sono sempre vere»). La norma proposta viene collocata dalla mediatrice all'interno di una cornice promozionale, dove il rispetto delle possibilità di partecipazione di tutti e l'evitamento di connotazioni negative dei contributi degli interlocutori, o delle interlocutrici, sono presupposti fondamentali dell'interazione.

La sequenza di turni 8-10 evidenzia i rischi connessi alla decisione di sciogliere il paradosso di una partecipazione attiva che contrasta la partecipazione attiva attraverso un ulteriore paradosso, ossia quello di un'imposizione normativa del dialogo: la conseguenza di tale scelta da parte della mediatrice è l'introduzione di un principio di normatività di cui i/le preadolescenti si appropriano immediatamente, applicandolo nell'interazione come strumento per ostacolare la partecipazione degli altri. Al turno 10, F3 blocca il turno 9 di M2, che commenta l'asserzione di F2 (turno 8), poiché il commento di M2 appare in contrasto con la norma dell'accettazione delle idee altrui.

Nella maggior parte dei casi, tuttavia, la mediatrice gestisce in modo coerente con gli obiettivi promozionali dell'intervento le interazioni in cui la partecipazione attiva dei/delle preadolescenti minaccia la partecipazione attiva degli interlocutori o delle interlocutrici. Esempio è, a questo proposito, l'estratto 5, nel quale è possibile apprezzare come la mediatrice riesca con successo a utilizzare una contraddizione tra due preadolescenti come occasione di promozione della riflessione, sostenendo allo stesso tempo la partecipazione di entrambi:

1. M1: Mi piacerebbe essere famoso... Se fossi femmina, non mi piacerebbe mettere gli orecchini e i trucchi, come fa mia madre... La cosa che mi piacerebbe di più sarebbe fare shopping...
2. AA: [Risate].
3. F1: Invece per me è proprio il contrario. Io ho scritto che il vantaggio di essere maschio è il fatto di non dovere fare shopping e comprare della roba...
4. Med: Questa cosa è molto interessante, che dite? Quello che a te piacerebbe nell'essere donna, per lui non sarebbe un elemento di vantaggio [volge lo sguardo verso M1]... Eh?
5. M1: Sì, non comprare, mi piace andare...
6. Med: Quindi per te il vantaggio è il fatto di non fare shopping... Bene, grazie!

Al turno 3, F1 interviene contraddicendo il contributo prodotto da M1 al turno 1. Quello che rappresenta per M1 l'aspetto positivo della femminilità costituisce, al contrario, per F1, l'aspetto più negativo della propria condizione, tanto che invidia ai maschi la possibilità di non preoccuparsi del proprio abbigliamento.

La mediatrice, in questo estratto, utilizza la contraddizione per stimolare la riflessione dei/delle preadolescenti in merito all'inconsistenza di qualsiasi spiegazione «biologica» delle differenti abitudini sociali dei generi femminile e maschile. Inoltre, e questo rappresenta l'aspetto di gran lunga più interessante per la nostra analisi, la mediatrice riesce a combinare l'apprezzamento del contributo di F1 («interessante questa cosa», turno 4) con il sostegno della partecipazione di M1, prima ostacolata dall'intervento della compagna di classe. Nel momento in cui, verso la conclusione del turno 4, volge il suo sguardo verso di lui, la mediatrice seleziona M1 come parlante successivo, modificando così la normale forma di comunicazione in classe, all'interno della quale l'educatore tenderebbe a

rivolgersi, tranne nei casi di interrogazioni o di rimproveri, al gruppo-classe nel suo insieme. In questo modo, selezionandolo come specifico, prossimo parlante, la mediatrice reintegra immediatamente M1 nell'interazione, offrendogli la possibilità di formulare i motivi della sua inclinazione per lo shopping, che viene descritta come non necessariamente legata agli acquisti (turno 5, «sì, non comprare, mi piace andare...»). Infine, al turno 6, la mediatrice ha cura di apprezzare nuovamente, e in modo esplicito, il contributo di F1, anche se questo ha preso forma attraverso una piccola sottrazione di spazio comunicativo a M1 («quindi, non fare shopping... Bene, grazie!»). In questo estratto, la partecipazione attiva dei/delle partecipanti non dipende dall'instaurare/imporre una norma, ma dall'investimento di risorse comunicative nell'apprezzamento esplicito dei contributi e nel recupero dei partecipanti all'interazione.

Il paradosso di una partecipazione attiva che ostacola la partecipazione attiva è quindi sciolto non attraverso un ulteriore paradosso (imposizione normativa, ossia non dialogica, del dialogo), e nemmeno ignorato attraverso forme di *laissez-faire*; la mediatrice riesce invece a sciogliere questo paradosso attraverso la sistematica combinazione di apprezzamento e sostegno attivo alla partecipazione, coerentemente con gli obiettivi promozionali e dialogici del progetto di intervento.

5. Conclusioni

I laboratori presi in esame dalla nostra ricerca hanno avuto un risultato importante per quanto riguarda la sperimentazione da parte dei/delle preadolescenti di forme di partecipazione attiva alla costruzione di conoscenza, sia in merito alle differenze di genere sia in merito, seppur in secondo ordine, alle differenze culturali. L'analisi degli interventi dimostra come, in tutti i contesti-classe, la mediatrice si sia impegnata da subito a segnare una differenza tra intervento incipiente e ordinaria comunicazione educativa, ridefinendo le aspettative dei e delle preadolescenti. I destinatari dell'intervento,

infatti, sono stati invitati dalla mediatrice a sostituire l'aspettativa di essere valutati per le proprie performance, che ne orienta la partecipazione alle ordinarie attività scolastiche, con l'aspettativa di essere comunque apprezzati per la propria partecipazione, incentivandone così l'autoespressione.

Le aspettative, però, — questo rappresenta uno snodo cruciale per la promozione della partecipazione sociale in tutte le sue accezioni —, non devono essere deluse; per questo motivo è importante valutare se, nel corso delle attività, la mediatrice sia stata in grado di rispettare le proprie promesse di sostegno e apprezzamento della partecipazione dei/delle preadolescenti. Quello che emerge dall'analisi dell'interazione è che, in effetti, la caratteristica che connota la comunicazione promossa dalle azioni della mediatrice consiste nel sostegno incondizionato alla partecipazione dei/delle preadolescenti. Questo è vero anche nelle situazioni più delicate, in cui si producono interazioni incoerenti con la forma dialogica che rappresenta il presupposto della promozione della partecipazione. Si tratta delle situazioni dove i/le preadolescenti producono azioni che negano i contributi dell'interlocutore/interlocutrice, che esprimono valutazioni negative, che tendono a soffocare la partecipazione degli altri.

Di fronte all'emergere di una forma paradossale di «partecipazione attiva che contrasta la partecipazione attiva», dove i/le preadolescenti partecipano attivamente alla discussione, ma tale partecipazione si concretizza come aggressione alla partecipazione altrui, la mediatrice gestisce le interazioni in modo coerente con gli obiettivi promozionali dell'intervento; nel corso degli interventi in poche occasioni, solamente una volta in modo evidente, la mediatrice sceglie di stabilire regole di comportamento che impongono il dialogo, ponendo quindi vincoli all'azione dei/delle preadolescenti attraverso la propria azione. In questo caso, la conseguenza dello stabilizzarsi di una forma di comunicazione più direttiva è il ritiro dei/delle preadolescenti dalla comunicazione: la mediatrice accentra l'azione sociale, mentre i/le preadolescenti si limitano ad apprendere passivamente contenuti educativi.

Tuttavia, i nostri dati mettono in evidenza come, nonostante periodici slittamenti verso una forma educativa di tipo direttivo, la comunicazione che realizza empiricamente la riflessione sulla diversità e sulle forme di gestione del conflitto sia marcatamente promozionale; questo significa che la mediatrice concede fiducia all'azione dei preadolescenti (Warming, 2013), ne promuove una partecipazione più coinvolta, motivata dall'effettiva volontà di esprimersi, piuttosto che dal timore di una valutazione.

Sul piano dei risultati dell'intervento la nostra analisi evidenzia come, nella maggior parte dei casi, l'intreccio tra le azioni della mediatrice e dei preadolescenti realizzi una mediazione che comporta una *costruzione di storie alternative attraverso la promozione di partecipazione attiva*. La costruzione di storie alternative e la promozione di partecipazione attiva (e agentività) si producono in momenti, fasi e situazioni differenziati, ma hanno una conseguenza fondamentale: la possibilità di produrre nella comunicazione differenze tra i punti di vista.

Seguendo il lavoro di Winslade e Monk (2000), possiamo concludere evidenziando come, anche se con alcune deviazioni verso forme di controllo normativo non coerenti con i suoi obiettivi, l'intervento abbia costruito una forma di *mediazione narrativa*, che ha favorito la costruzione di storie alternative rispetto a quelle dominanti che creano conflitti e separazione tra le diverse forme di differenza. Nello specifico, la mediazione narrativa ha promosso la comunicazione sulle prospettive dei partecipanti in un contesto in cui vengono ascoltate con attenzione e rispetto. La narrazione di storie alternative si accompagna all'*empowerment* dei preadolescenti e in questo modo realizza gli obiettivi specifici dell'intervento: una storia può essere considerata alternativa se e quando permette di promuovere la partecipazione attiva di coloro che la co-costruiscono. Costruire storie alternative nella comunicazione e promuovere l'agentività dei partecipanti costituiscono due facce della stessa medaglia.

Sul piano delle azioni che, empiricamente, hanno realizzato la mediazione narrativa, la nostra analisi conferma la connessione tra co-

struzione di storie alternative e mediazione dialogica già evidenziata da altre ricerche (Baraldi & Farini, 2010): la mediazione può essere un modo efficace di costruire storie alternative e promuovere la partecipazione attiva se ha una forma dialogica. Le caratteristiche della mediazione dialogica, intesa come gestione/coordinamento dei contributi, sono tre: permette un'equa distribuzione della partecipazione (*equità*); crea le condizioni per manifestare sensibilità nei confronti delle persone dei partecipanti (*empatia*); tratta le prospettive diverse dei partecipanti come arricchimento della comunicazione (*empowerment*).

Le azioni che, secondo la nostra analisi, hanno promosso una mediazione dialogica sono classificabili in alcune categorie, quali: «confermare», «sostenere», «apprezzare», «assumere» le prospettive degli interlocutori, «evitare azioni valutative» che distinguono tra contributi «validi» e «non validi».

Abbiamo osservato che, quando vengono realizzate in modo coerente e consistente nell'interazione, le azioni dialogiche consentono di: (1) connotare positivamente le esperienze, le emozioni e le idee dei partecipanti; (2) incoraggiare la partecipazione attiva; (3) promuovere il coordinamento di prospettive diverse; (4) creare le condizioni per lo sviluppo di storie alternative (promuovere narrazioni, favorire spostamenti in positivo nella posizione discorsiva dei partecipanti).

In sintesi, si può osservare che la mediazione dialogica consiste in un coordinamento che facilita la comunicazione e che tale facilitazione è basata su equità, empatia ed empowerment; il fondamentale risultato della mediazione, così come emerge dalla nostra analisi, non è la creazione del consenso, ma la costruzione di una storia alternativa soddisfacente per i partecipanti e per il loro coordinamento.

In definitiva, l'esito della promozione della partecipazione attraverso la mediazione dialogica è che i/le preadolescenti sono fiduciosi nelle proprie possibilità di autoespressione: intervengono non perché sono chiamati a farlo dalla mediatrice ma autonomamente, producendo narrazioni spesso innovative che non si limitano a rispecchiare le aspettative dell'adulto.

BIBLIOGRAFIA

- Baraldi, C. (2003). *Comunicazione interculturale e diversità*. Roma: Carocci.
- Baraldi, C. (2004). Fondamenti dell'analisi valutativa. In M. Giordani, & A. Noro (a cura di), *Nautibus. Esperienze e strumenti di intervento sociale con gli adolescenti* (pp. 41-55). Milano: FrancoAngeli.
- Baraldi, C. (a cura di) (2007). *Dialogare in classe. La relazione tra insegnanti e studenti*. Roma: Donzelli.
- Baraldi, C. (Ed.) (2009). *Dialogue in intercultural communities*. Amsterdam: John Benjamins.
- Baraldi, C., & Farini, F. (2010). *Campi a Monte Sole. Pratiche di educazione e mediazione in gruppi di adolescenti*. Roma: Carocci.
- Baraldi, C., & Iervese, V. (Eds.) (2012). *Participation, facilitation, and mediation. Children and young people in their social contexts*. London: Routledge.
- Bellino, A., Coltellacci, F., Fortini, C., Rochira, A., & Ronchetti, S. (2006). *Confronto tra culture e percorsi migratori: un'indagine nelle scuole secondarie di primo grado di Modena*. Modena: Comune di Modena.
- Besozzi, E. (a cura di) (2003). *Il genere come risorsa comunicativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Biemmi, I. (2010). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Torino: Rosenberg & Sellier.
- Castiglioni, I. (2005). *La comunicazione interculturale. Competenze e pratiche*. Roma: Carocci.
- Connell, R.H. (2011). *Questioni di genere*. Bologna: il Mulino.
- Crespi, I. (2008). *Processi di socializzazione e identità di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Farini, F. (2011). *Affectivity, expertise, and inequality: Three foundations of trust in education. Reflections on presuppositions, (unintended) consequences, and possible alternatives*. In A. Mica, A. Peisert, & J. Winczorek (Eds.), *Sociology and the unintended: Robert Merton revisited* (pp. 189-202). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Francescato, F. (1998). *Amore e potere*. Milano: Mondadori.
- Gamberi, C., Maio, M.A., & Selmi, G. (a cura di) (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Roma: Carocci.
- Giaccardi, C. (2005). *La comunicazione interculturale*. Bologna: il Mulino.
- Gudykunst, W.B. (1994). *Bridging differences. Effective intergroup communication*. Thousand Oaks: Sage.

- Gumperz, J. (1992). *Contextualization and understanding*. In A. Duranti, & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (pp. 229-253). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (2008). *Conversation analysis*. London: Polity Press.
- Iervese, V. (a cura di) (2006). *La gestione dialogica del conflitto. Analisi di una sperimentazione con bambini e preadolescenti*. Imola: La Mandragora.
- Lambertini, L. (1999). Il confronto femminile-maschile nell'educazione alla reciprocità. In *Commissione Pari Opportunità Mosaico. Quaderni del Progetto «Alla scoperta della differenza»*. Bologna: IRRSAE Emilia Romagna.
- Lambertini, L. (a cura di) (2004). *Differenze in relazione*. Modena: Comune di Modena.
- Leone, L., & Prezza, M. (1999). *Costruire e valutare i progetti nel sociale*. Milano, FrancoAngeli.
- Lesko, N. (Ed.) (2009). *Masculinities at school*. London: Sage.
- Lorber, J. (1995). *L'invenzione dei sessi*. Milano: Il Saggiatore.
- Luhmann, N. (1990). *Sistemi sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Luhmann, N., & Schorr, K.H. (1988). *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*. Roma: Armando.
- Mapelli, B., & Piano, M.G. (1999). *Scuola di relazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Nadotti, M. (1996). *Sesso & genere*. Milano: il Saggiatore.
- Omodeo, M. (2002). *La scuola multiculturale*. Roma: Carocci.
- Pearce, W.B. (1993). *Comunicazione e condizione umana*. Milano: FrancoAngeli.
- Piccone Stella, S., & Saraceno, C. (1996). Introduzione. La storia di un concetto e di un dibattito. In S. Piccone Stella, & C. Saraceno (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna: il Mulino.
- Rossi, E. (2006). *Adolescenti, promozione e prevenzione. Un modello di analisi valutativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi, E. (2007). *La mediazione dialogica in classe*. In C. Baraldi (a cura di), *Dialogare in classe. La relazione tra insegnanti e studenti* (pp. 151-169). Roma: Donzelli.
- Rossi, E. (2012a). *La mediazione in classi multiculturali. Analisi di interventi di promozione della partecipazione e del dialogo*. Acireale-Roma: Bonanno.
- Rossi, E. (2012b). *Il mediatore in classe, tra azioni dialogiche e monologhi educativi: come cambiano i presupposti culturali e l'autorità epistemica nell'interazione?*. In C. Bosisio, & S. Cavagnoli (a cura di), *Comunicare le discipline attraverso le lingue: prospettive traduttiva, didattica, socioculturale* (pp. 187-206). Perugia: Guerra.
- Ruspini, E. (2003). *Le identità di genere*. Roma: Carocci.
- Sacks, H., Schegloff, E.A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Samovar, L., & Porter, R. (Eds.) (1997). *Intercultural communication. A reader*. Belmont: Wadsworth.
- Sartori, F. (2009). *Differenze e disuguaglianze di genere*. Bologna: il Mulino.
- Tamanini, C. (a cura di) (2007). *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento*. Trento: Editore Provincia Autonoma di Trento, IPRASE Trentino.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communication across cultures*, New York: The Guilford Press.
- Ulivieri, S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Walton, J., Priest, N., & Paradies, Y. (2013). Identifying and developing effective approaches to foster intercultural understanding in schools. *Intercultural Education*, 23 (3), 181-194.
- Warming, H. (2013). *Citizenship, participation and trust in children's lives*. London: Palgrave Macmillan.
- Winslade, J., & Monk, G. (2000). *Narrative mediation. A new approach to conflict resolution*, San Francisco: Jossey-Bass.

SCATTI DI LEGALITÀ

UN LABORATORIO «PHOTOVOICE» CON ADOLESCENTI

Emanuela Pascuzzi

*Dipartimento di Scienze politiche e sociali,
Università della Calabria*

PER CHIEDERE NOTIZIE O SCAMBIARE OPINIONI SU QUESTO ARTICOLO, L'AUTRICE PUÒ ESSERE CONTATTATA AL SEGUENTE INDIRIZZO:

Via Bucci, Cubo 0B
87036, Arcavacata di Rende (CS) (Italy)
E-mail: pascuzzi@unical.it

ABSTRACT

This article illustrates the results of a *Photovoice* project carried out by a group of upper secondary school students from the Calabrian hinterland, as part of an educational project on legality. Southern Italy is a socially complex area, full of ambivalence acting as a backdrop to the social integration of new generations to laws, values and models governing the relationship between citizens and State institutions. This workshop enabled the adolescents to observe, reflect on and present to the local community their own perception of reality and their approach to relationships with legality and institutions, highlighting weaknesses and ambiguities and putting forward important questions to institutional decision-makers, educational authorities and, last but not least, the scientific community.

Keywords: Legality – Socialisation – Adolescents – Southern Italy – *Photovoice*

ESTRATTO

L'articolo illustra i risultati di un laboratorio *Photovoice* realizzato da un gruppo di studenti di una scuola secondaria di secondo grado dell'entroterra calabrese, nell'ambito di un progetto educativo sulla legalità. Il Sud Italia è un territorio sociale complesso e ricco di ambivalenze, che fanno da sfondo alla socializzazione delle nuove generazioni alle regole, ai valori e ai modelli di relazione fra cittadini e con le istituzioni dello Stato. Il laboratorio attivato ha consentito agli adolescenti di osservare, riflettere e presentare alla comunità locale la propria rappresentazione della realtà e delle modalità prevalenti di rapporto con la legalità e le istituzioni, evidenziandone debolezze e ambiguità e ponendo interrogativi importanti ai decisori istituzionali, alle autorità educative e, non ultimo, alla comunità scientifica.

Parole chiave: Legalità – Socializzazione – Adolescenti – Sud Italia – *Photovoice*

*Non solo da una cima di montagna,
anche in un microscopio
si scorgono orizzonti...*

E. De Luca, *I pesci non chiudono gli occhi*

1. Introduzione

Si discute di legalità da tempo e in ambienti della più diversa natura. Ne discutono i media, perché le notizie quotidiane non faticano a raccontare casi di abusi. Se ne parla nei discorsi politici, perché di fronte a una corruzione dilagante, con leader politici e apparati di partito come protagonisti, risanamento e rinnovamento diventano temi ricorrenti dell'agenda e oggetto controverso di tentate riforme. Se ne avverte l'esigenza nella società civile, sdegnata dal malcostume delle classi dirigenti del Paese, dalla constatazione di un malessere generale contrapposto all'agiatazza di pochi, accusati — e spesso non a torto — di arricchirsi con un uso manipolatorio e disinvolto della legge.

In Italia, gli scienziati sociali hanno affrontato il tema della legalità utilizzando una prospettiva prevalentemente *a contrario*: l'analisi è stata, così, frequentemente rivolta all'illegalità, alle sue cause e manifestazioni (La Spina, 2005). Attingendo a una vasta letteratura, un recente lavoro ha ricostruito quattro grandi approcci all'analisi scientifica della legalità — filosofico-giuridico, culturale, economico-utilitaristico e storico — e ne ha proposto un quinto, denominato neo-weberiano, che prova a rileggere i quattro approcci precedenti in chiave sociologica e formula ipotesi utilizzate per la realizzazione di una ricerca in cinque regioni italiane (Costabile & Fantozzi, 2012).

Lo studio mette a fuoco il tema della legalità come relazione sociale, costruzione sociale, fondamento della modernità e come regolazione sociale. Appare interessante la valorizzazione della teoria della modernizzazione multipla o variabile (Eisenstadt, 1990; 2006), che permette una lettura della legalità — al contempo credenza e pratica — come costruzione storico-sociale, da collegare al mutamento socio-politico di ogni Paese, ai modelli tradizionali, religiosi ed etici preesistenti, ai processi di istituziona-

lizzazione e di innovazione, ai caratteri del mercato e della politica, ai connotati e all'azione delle élite (Costabile & Fantozzi, 2012).

Il processo di modernizzazione italiana, segnato da due grandi fratture di portata nazionale mai compiutamente risolte, una etica — il rapporto Stato-Chiesa — e l'altra economica — il ritardo dello sviluppo meridionale e la persistenza delle disuguaglianze tra Nord e Sud — avrebbe contribuito in maniera determinante all'affermazione di una legalità debole, con tratti di forte ambivalenza. La ricerca summenzionata si rivolge alle classi dirigenti, analizzando le loro rappresentazioni sul tema della legalità. Queste dipingono un'Italia a tinte scure, in cui sussiste un'ampia crisi di fiducia nei confronti delle istituzioni e delle autorità, sia dell'economia che della politica, e si avverte l'aggravarsi di una crisi di legalità, presente e denunciata al Nord ma più estesa, pervasiva e disarmante al Sud. Nello scenario negativo descritto dai gruppi dirigenti, però, riescono ancora a distinguersi coloro che, con la loro azione, promuovono attivamente la cultura e la pratica della legalità: non solo Forze dell'ordine e Magistratura ma anche associazioni di volontariato, istituzioni religiose e istituzioni scolastiche. Da Nord a Sud, dunque, vengono invocati controllo e sanzione, così pure un'azione educativa e di trasmissione valoriale che possa incidere sull'affermazione e la diffusione della cultura e della credenza nella legalità (Chiodo & Pascuzzi, 2012).

È su quest'ultimo versante che si fondano le iniziative di educazione alla legalità promosse *da e con* le scuole. Il presente articolo si occupa di una di esse, illustrando i risultati di una ricerca-azione realizzata nell'ambito di un progetto educativo sulla legalità promosso dall'Istituto Tecnico Commerciale e per Geometri «E. Fermi» di San Marco Argentano, nell'entroterra calabrese, in risposta all'iniziativa denominata «Le(g)ali al Sud: un progetto per la legalità in ogni scuola», finanziata con fondi Pon-Fse. Con questa iniziativa, il MIUR invitava le scuole ad attivare interventi sulla legalità, al fine di contribuire in maniera efficace alla diffusione della sua cultura e pratica tra le nuove generazioni,

ovvero a diffondere nella società, e in particolare tra i giovani,

un concreto e consapevole esercizio della cittadinanza, intesa come conoscenza delle regole del vivere civile, del funzionamento delle istituzioni dello Stato e delle istituzioni civili e come partecipazione attiva e responsabile alle scelte e alle decisioni della comunità, in interazione con gli altri. (MIUR, 2010, p. 3)

I progetti dovevano proporre interventi che prevedessero un raccordo dell'istituzione educativa con il territorio e gli attori che vi operano. Per tale ragione, le scuole erano chiamate a formare un partenariato con una o più istituzioni pubbliche o enti privati per la realizzazione del progetto. La metodologia suggerita prevedeva lo svolgimento da parte degli allievi di attività di ricerca e produzione di materiali, ispirandosi al principio del *cooperative learning*.

2. Il progetto del «Fermi» di San Marco Argentano

Per la costruzione e l'implementazione della sua iniziativa, l'istituto «Fermi» ha coinvolto la Facoltà di Scienze politiche dell'Università della Calabria, avvalendosi di alcuni suoi docenti e di un tutor/facilitatore che ha coordinato e accompagnato l'intero svolgimento delle attività, di concerto con un tutor nominato dalla scuola.

Il progetto è stato costruito prevedendo tre tipi di attività:

- una breve introduzione sul concetto giuridico e sociologico di legalità;
- lo svolgimento di visite guidate presso istituzioni pubbliche di livello locale, regionale, nazionale ed europeo;
- la realizzazione di un progetto *Photovoice*, la cui analisi costituisce oggetto di trattazione di questo articolo.

La durata dell'intero programma educativo è stata di 100 ore, nel periodo compreso fra febbraio e maggio dell'anno scolastico 2010-2011. Alla data di avvio risultavano iscritti 45 studenti, ma a frequentare effettivamente le attività sono stati 33, di cui 18 femmine e 15 maschi, 22 provenienti dal corso diurno e 11

dal corso serale, 23 di età compresa tra i 17 e i 20 anni, 10 rientranti in una fascia d'età variabile tra i 32 e i 64 anni. Mentre per l'introduzione al corso e le visite di studio il gruppo di studenti è stato coinvolto nel suo insieme, per le attività di *Photovoice* sono stati formati tre gruppi di lavoro distinti, due costituiti da soli giovani e uno formato da adulti di età superiore ai 30 anni. Questa scelta è stata finalizzata a garantire la massima libertà di espressione sia ai giovani che agli adulti, cercando di evitare soprattutto che le rappresentazioni già mature e consolidate dei secondi condizionassero le osservazioni dei primi, adolescenti alle prese con le prime esperienze di conoscenza del mondo.

L'articolo si soffermerà esclusivamente sulle attività svolte e i risultati prodotti dal lavoro dei due gruppi giovani, la cui partecipazione è stata più attiva e continua, diversamente dal gruppo adulto che ha preso parte all'intero programma in modo intermittente e talvolta distratto. È importante, inoltre, dare spazio alle voci e agli sguardi dei ragazzi, spesso ignorati dal mondo adulto; ragazzi che si trovano nel pieno del loro sviluppo adolescenziale, impegnati ad affrontare le sfide evolutive proprie della loro età, in un contesto come quello del Sud Italia, in cui il malessere economico, l'opacità istituzionale, la forza delle organizzazioni criminali e le più generali condizioni di vita pesano sulla formazione di credenze e comportamenti coerenti con la legalità.

L'articolo si propone, quindi, di esplorare le rappresentazioni degli adolescenti calabresi sulla legalità e le istituzioni e, attraverso queste, di osservare la realtà sociale entro cui si svolge il loro processo di socializzazione e di educazione alla legalità. Si ipotizza, infatti, che il vissuto quotidiano dei partecipanti al progetto abbia un ruolo rilevante nel condizionare i percorsi biografici e sociali di relazione con le norme legali e con le istituzioni pubbliche e della società civile. L'articolo intende suggerire, infine, l'utilità di organizzare percorsi educativi per la legalità, scolastici ed extrascolastici, fondati sui principi, i metodi e le tecniche della ricerca-partecipata.

3. Il metodo *Photovoice*

Prima di proseguire con la descrizione e l'analisi dei risultati del progetto svolto, è opportuno fornire alcuni chiarimenti di ordine metodologico.

Il *Photovoice* rientra fra i metodi di ricerca-azione partecipata (Colucci, Colombo & Montali, 2008): esso accompagna all'obiettivo di produzione di nuova conoscenza, proprio di ogni metodologia di ricerca scientifica, le finalità di *empowerment* dei partecipanti e di promozione dal basso di azioni di cambiamento sociale.

Introdotta come metodo scientifico da Carolin Wang e colleghi (Wang & Burris, 1997; Wang, 1999), rielaborando la pedagogia di Freire (1974), il *Photovoice* consiste nell'affidare ai partecipanti una macchina fotografica chiedendo loro di documentare attraverso i loro scatti il proprio modo di vedere una particolare situazione o un fenomeno (*Photo-taking*, fase 1), discutendo in seguito il proprio punto di vista con gli altri partecipanti alla stessa attività (*Photo-sharing*, fase 2) e organizzando un momento finale di condivisione delle idee e delle visioni maturate durante tutto il percorso con l'intera comunità, i propri parenti e amici, gli abitanti del paese, i rappresentanti politici e così via (*Exhibit*, fase 3) (Figura 1).

Il metodo si fonda su alcuni assunti (Wang, 1999; Wang & Pies, 2004), tra i quali: (a) la macchina fotografica è uno strumento diffuso

e popolare; (b) le immagini fissate in una fotografia raccontano una storia e rivelano agli altri chi siamo e cosa conta per noi; (c) le immagini hanno un'influenza potenziale e reale su ognuno di noi; la fotografia è un mezzo per catturare l'attenzione e aumentare la conoscenza del pubblico, e in particolare dei *decision makers*, su situazioni o realtà che non sempre sono note a tutti; (d) il *Photovoice* consente a quanti hanno meno potere, a chi non ha voce o strumenti per comunicare le proprie idee o per raccontare la propria vita, agli individui delle fasce sociali più marginali, di rivolgersi alla comunità in cui vivono e ai detentori del potere, trovando in tal modo un canale di espressione.

Come nelle tecniche di ricerca basate sull'osservazione di documenti sollecitati dal ricercatore (Cardano, 2011), i dati raccolti consistono principalmente nelle fotografie realizzate dai partecipanti e nei commenti ad esse associati, sebbene anche l'osservazione dei gruppi di discussione e i feedback raccolti nella fase antecedente l'avvio del percorso, nel corso del suo svolgimento e durante la mostra finale consentano di rilevare informazioni importanti e di affiancare al processo riflessivo ed ermeneutico dei partecipanti l'analisi del ricercatore, pervenendo così a una lettura più ricca e dettagliata del fenomeno in esame.

Ogni progetto *Photovoice* è differente: a variare possono essere il focus o gli obiettivi specifici da raggiungere. Ogni esperienza, inoltre, racconta storie diverse, fissate nelle fotografie, nella loro sequenza e nella riflessione e discussione generate da esse.

Questo metodo è particolarmente adatto per le ricerche-intervento con i giovani, per i quali l'utilizzo di fotocamere digitali per fissare momenti del proprio vissuto quotidiano è diventato una pratica comune. Esiste un'ampia letteratura straniera che documenta la conduzione di progetti *Photovoice* con popolazioni giovanili (si vedano, ad esempio, Strack, Magill & McDonagh, 2004; Drew, Duncan & Sawyer, 2010; Wilson et al., 2007), ma progetti di un certo interesse sono documentabili anche in Italia (Santinello & Mastrilli, 2010; Frisina, Agyei Kyeremeh & Nambiar, 2010).

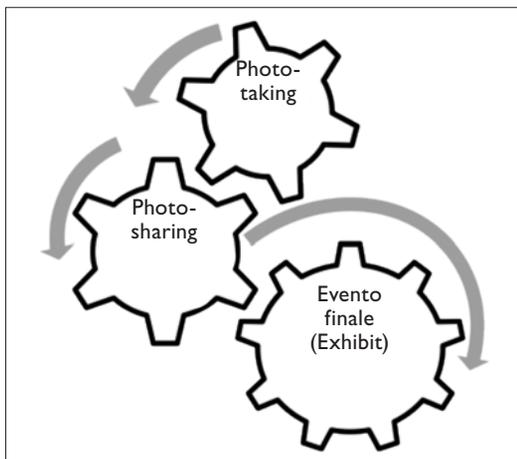


Fig. 1 Struttura tipo di un progetto *Photovoice*.

Nel caso presentato, il compito fotografico assegnato agli studenti era quello di rappresentare, attraverso le immagini, le proprie idee e visioni sulla legalità e le istituzioni. Sono stati organizzati quattro cicli fotografici e altrettante sessioni di discussione di gruppo. Ciascun gruppo è stato seguito da un facilitatore che, oltre a fornire istruzioni sul metodo e la tecnica adottata e sulle regole da seguire per garantire il rispetto della privacy nella fase di *photo-taking*, supportava i partecipanti e li sollecitava alla condivisione del proprio contributo, stimolando la discussione collettiva.

Tutti gli studenti possedevano una fotocamera digitale o un telefono cellulare con fotocamera integrata. Per la fase di presentazione delle fotografie in gruppo sono state invece utilizzate delle cornici digitali acquistate e messe a disposizione dalla scuola.

Per ognuno dei quattro cicli fotografici precedentemente elencati, il compito era accompagnato da uno stimolo-guida. Nello specifico, ogni partecipante era invitato a osservare il proprio contesto di vita, a riflettere su di esso e a realizzare fotografie che esprimessero attraverso le immagini la propria opinione su: (1) cosa fa male alla legalità; (2) cosa la favorisce; (3) qual è il volto delle istituzioni; (4) come vorremmo che queste fossero (Figura 2).



Fig. 2 Aree e subaree tematiche del Photovoice sulla legalità.

Le foto realizzate sono state poi selezionate, raggruppate e organizzate in sezioni dagli stessi studenti, anche in questo caso con l'accom-

pagnamento dei facilitatori. Sono così emersi i temi più rilevanti che i partecipanti hanno associato alla legalità/illegalità nel proprio territorio.

Il percorso *Photovoice* si è concluso con l'organizzazione di una mostra fotografica ideata e gestita direttamente dai partecipanti e intitolata «La legalità con i nostri occhi. Sguardi degli studenti sulla città di San Marco Argentano e sul mondo». Per organizzare l'evento finale, gli studenti si sono suddivisi nuovamente in piccoli gruppi, in base alle proprie attitudini e capacità: un gruppo si è occupato della redazione delle didascalie definitive delle fotografie, un altro ha allestito graficamente la mostra fotografica, un altro ancora si è impegnato nell'organizzazione logistica della mostra. Tutti gli studenti hanno poi animato la mostra fotografica con la musica, l'accoglienza e la guida dei visitatori lungo il percorso fotografico.

4. I risultati

L'esposizione dei risultati segue la struttura pensata per questo *Photovoice* e riassunta nella Figura 2. Per ogni area e subarea tematica le *issues* emerse sono state aggregate secondo il loro contenuto semantico. Si è deciso di inserire in questo articolo solo alcune delle fotografie scattate e utilizzate nella mostra finale poiché il loro numero complessivo è piuttosto elevato. Ciò nonostante, si percorrerà l'intero tragitto delle rappresentazioni e riflessioni giovanili su legalità e istituzioni emerse da questo progetto di ricerca-azione, rinviando al paragrafo conclusivo le considerazioni d'insieme sull'esperienza in esame.

4.1. Cosa fa male alla legalità

4.1.1. Le istituzioni sotto accusa

Nel rispondere alla domanda su cosa minaccia la legalità nel loro contesto di vita, gli sguardi degli studenti si rivolgono in prima battuta alle manifestazioni più esplicite di violazione delle regole e in alcuni casi alle cause che le sotten-

dono. I ragazzi sono attenti osservatori di ciò che li circonda e colgono innanzitutto il nesso tra l'incuria degli spazi comuni e la diffusione dell'illegalità. Nel degrado, il patto sociale di convivenza pacifica e ordinata regolata dallo Stato e dai suoi organi sembra spezzarsi, confondere le idee e creare smarrimento. Le prime fotografie scattate ritraggono un ambiente violentato: cassonetti dell'immondizia trasbordanti e discariche a cielo aperto ma anche aree prive di cassonetti per la raccolta differenziata dei rifiuti. I commenti che accompagnano queste fotografie puntano il dito contro «la gente», le persone «incivili», ma ancora di più contro l'amministrazione pubblica che non offre servizi adeguati (ad esempio, di raccolta dei rifiuti), impedendo anche ai cittadini volenterosi di operare nel rispetto dell'ambiente. Questa doppia linea di responsabilità lungo cui corre il giudizio dei giovani studenti si ritrova più volte nella lettura della realtà sociale che emerge da questo lavoro. Esiste un «noi» (noi giovani, noi cittadini, noi abitanti di questo paese) ed esiste un «loro», che è sempre incarnato dalle istituzioni, in particolare quelle che si occupano più direttamente della vita pubblica locale.

Sono le istituzioni a fare male alla legalità quando, ad esempio, non bonificano le aree in cui sono presenti coperture in eternit, situate in prossimità di abitazioni civili (una foto ritrae il tetto di un'ex fabbrica ora abbandonata e fatiscente, vicina a un nucleo di case). I ragazzi spiegano che più volte gli adulti hanno chiesto al comune di rimuovere quel tetto senza ottenere alcun risultato. Le istituzioni vengono accusate non solo di mantenere uno stato di cose che mette a rischio la salute pubblica ma anche di essere sorde di fronte ai ripetuti appelli dei cittadini.

Ancora, il giudizio degli studenti riproduce sentimenti di sospetto e diffidenza, chiaramente appresi attraverso il confronto con gli adulti (familiari, insegnanti, ecc.), allorché i ripetuti lavori di rifacimento di una medesima strada diventano segno di accordi illeciti tra Amministrazioni Pubbliche e ditte di costruzione (Figura 3).

Le contraddizioni tra il «dire» e il «fare», tra i valori trasmessi e le prassi osservate nel vissuto

reale, producono disorientamento, rischiando di indebolire il messaggio educativo di cui i ragazzi sono destinatari e di spingere verso la rassegnazione e il disimpegno.



Fig. 3 Lavori «in corso». «Il corso di San Marco Argentano è sottoposto a continue manutenzioni. Ci chiediamo perché i lavori non vengano mai completati in tempi brevi e perché sia necessario ripeterli di frequente. Si dice che il materiale adoperato non sia di qualità e che le ditte siano interessate a mantenere i cantieri aperti il più possibile».

4.1.2. Gli ostacoli all'inclusione sociale

La legalità presuppone disposizioni e comportamenti prosociali. Come ci ricorda Bombi, richiamando gli studi di Martin Hoffman:

[...] con l'adolescenza, le abilità di *perspective taking* si fanno più sofisticate e, grazie anche al pensiero ipotetico-deduttivo, i ragazzi sono capaci di risposte empatiche anche verso persone non fisicamente presenti, [...] possono comprendere e considerare in modo solidale i bisogni di interi gruppi o classi di persone, approdando così a una dimensione di impegno civile e politico. (2011, p. 68)

Le agenzie educative, *in primis* la scuola, insegnano che lo Stato riconosce i diritti fondamentali di ogni persona, rimuovendo gli ostacoli che ne impediscono il pieno esercizio. Si tratta dei principi dell'uguaglianza, della non-discriminazione e dell'inclusione sociale che i ragazzi dimostrano di conoscere. La loro

macchina fotografica, però, vuole mostrare come nella realtà in cui vivono i diritti dei più deboli, dei portatori di diversità, risultino negati: ad esempio, l'accesso dei soggetti disabili ai luoghi pubblici è ostacolato dalla mancata rimozione delle barriere architettoniche (una foto ritrae la carrozzella di una persona disabile ferma davanti al gradino di un marciapiede).

4.1.3. La disattenzione delle autorità

La denuncia di manchevolezza, opacità, abbandono, incoerenza rivolta dagli studenti alle istituzioni pubbliche raccoglie infine un ulteriore elemento, quasi provocatorio, che riguarda la disattenzione o la superficialità (Figura 4). La foto di un segnale stradale errato tenta quasi di ridicolizzare e di screditare l'Autorità, che richiede il rispetto generale delle regole, ma dimostra di essere distratta anche nel fornire le indicazioni più elementari.



Fig. 4 «La foto mostra un segnale di pericolo che preavvisa una salita ripida posto, però, in prossimità di una discesa pericolosa. In questo caso vogliamo segnalare un atto di negligenza da parte delle Autorità competenti e la conseguente inutilità del cartello stradale. È necessario, secondo noi, che anche le istituzioni preposte mostrino attenzione nella regolazione dell'ordine pubblico».

4.1.4. I vizi «incivili»

L'atteggiamento di denuncia nei confronti delle Autorità pubbliche che dovrebbero orientare la propria azione al perseguimento

del benessere dei cittadini e che mostrano, invece, chiari segni di debolezza non impedisce agli studenti di individuare anche altrove l'esistenza di uno scorretto rapporto con le regole. Questa volta è l'area del civismo a essere al centro dell'attenzione. In particolare viene rilevata l'attitudine dei cittadini, giovani e adulti, a deturpare, aggredire, danneggiare i beni pubblici. Due foto, ad esempio, ritraggono le evidenze di comportamenti vandalici: la panchina di una fermata dell'autobus distrutta, il lavandino del bagno della scuola otturato dai rifiuti. Diverse foto, inoltre, immortalano scritte sui muri della scuola e suppellettili scolastiche rotte. La percezione degli spazi e dei beni comuni come proprietà di nessuno piuttosto che responsabilità di tutti, su cui insistono incuria e vandalismo, non rappresenta una novità ed è riscontrata da lungo tempo e diffusamente in molte città del Sud. La persistenza di questi atteggiamenti viene documentata dagli scatti degli studenti, che evidenziano che poco è cambiato nel comportamento dei cittadini. Il «pubblico» sembra avere meno valore del «privato», tanto da divenire facilmente oggetto di sfogo e violenza.

Una parte importante dell'analisi sociologica sul Mezzogiorno d'Italia ci ricorda che il particolare rapporto tra pubblico e privato che si riscontra in quest'area del Paese è esito di un processo di integrazione nazionale e di sviluppo distorto, in cui lo Stato viene a lungo avvertito dalle popolazioni locali come nemico o, nella migliore delle ipotesi, come estraneo e in cui la relazione clientelare diventa centrale per la regolazione sociale, producendo tra gli effetti perversi la diffusione di una sfiducia generalizzata verso le istituzioni pubbliche, universalistiche e impersonali, accompagnata invece da una fiducia nel legame particolaristico e personale tra «patrono politico» e cliente (Fantozzi, 1993).

È ancora un difetto di integrazione che contribuisce a spiegare molti atti vandalici che avvengono nelle scuole, come ci ricordano gli studi sulla devianza minorile, osservando che spesso sono il malessere e il disagio a muovere la mano di tanti ragazzi contro le strutture scolastiche (Cavalli, 2002).

4.1.5. La strada come metafora

La strada viene spesso utilizzata come metafora di vita. I ragazzi di San Marco Argentano la utilizzano, invece, come metafora della società in cui vivono. Le violazioni delle regole sono varie, diffuse, spesso visibili e operate da tutti indistintamente. Così, le foto ritraggono automobilisti alla guida senza cintura di sicurezza, ragazzi sul motorino senza casco, auto parcheggiate in doppia fila, su posteggi per ciclomotori, su posteggi per persone disabili senza esibire l'autorizzazione, in divieto di sosta. Una foto, in particolare, mostra una macchina della Polizia municipale posteggiata fuori dagli appositi spazi ad essa riservati.

Il tentativo è ancora una volta quello di dimostrare che nessuno si salva, che «sono tutti uguali», compresi coloro che dovrebbero garantire il rispetto delle regole e dell'ordine pubblico. Sembra già farsi strada tra i ragazzi un pericoloso qualunquismo che accusa chiunque e finisce per assolvere tutti. E il pericolo diventa quello di restare intrappolati nel circolo vizioso che rappresenta il male cronico del nostro Paese: la capillare diffusione di forme minori di illegalità. Si tratta di un male, come osserva don Luigi Ciotti, che «trova la complicità di molti, l'opposizione di pochi, la rassegnazione di molti», alla cui base «più che un'intenzione criminale c'è un deficit di responsabilità: l'illecito è diffuso anche perché non è ritenuto grave e non è ritenuto grave anche perché è molto diffuso» (Ciotti, 2011, p. 164).

Eppure molti ragazzi sembrano essere già in grado di discernere tra ciò che è giusto e ciò che è sbagliato, tanto che spesso confondono i piani della legalità con quelli della giustizia o della responsabilità. Sanno, ad esempio, che l'abuso di alcol è scorretto e dannoso, che dovrebbe essere posto un freno a un costume in aumento anche tra i più giovani. Sanno che si tratta di un comportamento a rischio e tendono a sovrapporre la trasgressione delle norme sociali o delle regole di buon senso con quella delle leggi dello Stato. Fotografano alcune bottiglie di super-alcolici e nella fase di photo-sharing individuano gli elementi effettivamente contrari alla legge — la vendita di alcolici ai minorenni

— e quelli che ne rappresentano una potenziale minaccia: l'alterazione delle emozioni e la riduzione della capacità di giudizio prodotti dal consumo di alcol che faciliterebbero la messa in atto di comportamenti irresponsabili e illeciti.

Come nel caso delle violazioni del codice stradale, anche per l'abuso di alcol, i partecipanti al progetto dimostrano di essere in grado di distinguere tra ciò che è bene e ciò che è male, ma questo è sufficiente per orientare i loro comportamenti in modo coerente?

4.1.6. Segni di mafia

Le iniziative di educazione alla legalità rientrano, sin dai loro esordi, nella strategia dello Stato di lotta alla mafia, radicata nei territori del Sud, ma la cui azione ha da tempo oltrepassato i confini meridionali. Se lo sguardo dei ragazzi coglie innanzitutto le espressioni del malessere urbano, fatto di disservizi e abusi comuni, c'è un fenomeno che essi non vogliono ignorare. I ragazzi sono coscienti dell'esistenza di un potere criminale subdolo e invisibile, di cui sentono parlare, la cui presenza si confonde nelle pieghe della vita e degli spazi quotidiani. Nella bruttezza e nel degrado credono di poter riconoscere un segno della violenza mafiosa, espressa dalla carcassa di un'auto bruciata (Figura 5). Riuscire a documentare la presenza della criminalità organizzata nella propria realtà non è facile, tanto più che il territorio del comune di San Marco Argentano fino a pochi anni fa risultava poco interessato da fenomeni mafiosi ed estorsivi. Gli studenti fotografano ugualmente un'auto incendiata e abbandonata per segnalare che questa è una forma di intimidazione che la mafia usa per incutere terrore e affermare il suo potere e per indicare la loro attenzione verso questa tematica.

Questa foto arriva per ultima, non per dare un ordine gerarchico alla gravità dei fenomeni illegali, ma perché la mafia è difficile da riconoscere per strada, non ha una faccia nitida, si nasconde dietro i volti di tanti, talvolta insospettabili. Diventa visibile solo quando usa la violenza, benché non sia questa la sua unica e più feroce arma. Indubbiamente, è più semplice per gli studenti tematizzare il disservizio o

imbattersi nelle evidenze di un comportamento anti-sociale, poiché è di questi elementi che si riempie il loro sguardo quotidiano, non ancora arreso alle ambivalenze che sembrano popolare il loro spazio esistenziale.



Fig. 5 «La foto rappresenta un'auto incendiata abbandonata per strada. Questa è una tipica forma di intimidazione mafiosa utilizzata per incutere terrore in quanti non accettano di rispettare le regole e le imposizioni della criminalità organizzata».

4.2. A favore della legalità

Con un cambio di prospettiva, viene chiesto agli studenti di suggerire cosa servirebbe per costruire, diffondere e rafforzare la legalità, in contrasto ai fenomeni denunciati nella prima fase del compito fotografico. Le risposte sono composite, come evidenziato di seguito.

4.2.1. La scuola per la legalità

Innanzitutto la scuola, oggetto di critiche, bersaglio della rabbia giovanile ma ritenuta indispensabile. Non una scuola qualunque, ma la scuola pubblica, aperta a tutti, che dovrebbe diffondere una cultura democratica senza lasciare indietro nessuno. Quasi tutti i ragazzi fotografano la loro scuola, da diverse angolazioni. Non un'altra scuola del paese, ma la «loro» scuola, di cui si sentono parte, riconoscendosi in tal modo membri di un sistema che li accoglie, parte di una storia importante di cui sono i protagonisti. Affianco ad essa l'immagine di uno scaffale pieno di libri, a indicare che

è importante sapere, conoscere, acquisire consapevolezza e vincere l'ignoranza che spesso giustifica l'abuso e ne diviene complice.

Segue la foto di una pagella scolastica, con la quale si vuole sottolineare l'importanza del riconoscimento del merito, affinché ogni sforzo possa trovare gratificazione. È necessario per i ragazzi sapere che non sono i più furbi ad avere la meglio. Dicono chiaramente che è difficile credere e agire nelle regole se chi non lo fa raggiunge prima e più facilmente i traguardi migliori, se sono la scaltrezza e il raggiro a pagare anziché l'impegno e l'onestà. Si tratta nuovamente dell'accusa a un sistema che li educa a principi e valori che poi, nella realtà, sono comunemente trasgrediti, al punto da rendere l'intero processo educativo e socializzante contraddittorio e costituire un serio limite per la piena efficacia degli stessi progetti educativi sulla legalità.

4.2.2. Indicazioni e controlli

Riprendendo la metafora della strada, una foto ritrae un segnale, accompagnato da un commento che sottolinea l'importanza di ricevere indicazioni chiare e coerenti da parte delle autorità. In qualche modo, gli studenti percepiscono che un sistema normativo difettoso può incentivare la devianza. Ancora di più, ritengono che sia fondamentale l'azione di controllo e sanzione della trasgressione affinché si diffondano comportamenti rispettosi della legge. Diverse foto ritraggono le Forze dell'ordine e il Tribunale cittadino. Il loro contributo a favore della legalità è considerato fondamentale. D'altra parte, l'aumentata fiducia negli organismi di controllo viene registrata anche da altre ricerche sulla condizione giovanile in Italia (Buzzi, Cavalli & de Lillo, 2007).

Lo stesso gruppo di fotografie include quella di un controllore di autobus, la cui funzione è, per gli studenti, equiparabile a quella svolta dalle Forze dell'ordine: egli garantisce, infatti, che tutti siano in regola con il pagamento del biglietto, ovvero che ciascuno dia il suo contributo per usufruire del servizio, multando quanti si sottraggono a questo dovere e disincentivando, così, altri potenziali trasgressori (Figura 6).



Fig. 6 Il controllore. «Anche nel normale svolgimento della vita quotidiana è importante che vi sia un'azione di controllo efficace che funzioni da deterrente contro la violazione delle regole».

4.2.3. L'alternativa legale

Essere leali e legali è una scelta su cui pesano diversi fattori. I condizionamenti sociali hanno, ad esempio, la loro influenza. La socializzazione ai valori e alle norme, la loro interiorizzazione, sono altrettanto fondamentali. Così l'integrazione sociale, il controllo sociale e le risposte alle situazioni di anomia sono tutti elementi che contribuiscono a spiegare la conformità o la devianza (Ceri, 2007). Arriva, tuttavia, il momento in cui il soggetto decide di compiere un certo atto. La scelta è tale, naturalmente, quando ci sono più opzioni, quando l'offerta esiste e ciascuno deve decidere. La scelta legale dovrebbe essere quella più vantaggiosa, la più conveniente, la più apprezzata. Quando viene a mancare un'alternativa praticabile e ragionevole, il comportamento illegale è molto probabile. I giovani partecipanti al *Photovoice* trovano due modi per esprimere questo concetto. Il primo, coerente con quanto sostenuto in precedenza, mostra come sia essenziale che i servizi pubblici funzionino affinché tutti i cittadini possano comportarsi correttamente e non cerchino scorciatoie comode o necessarie per la sopravvivenza civile (foto di una serie di cassonetti per la raccolta differenziata dei rifiuti). In altre fotografie, poi, i ragazzi ritraggono «iTunes», l'alternativa legale per scaricare musica e film da internet.

4.2.4. Aggregazione e partecipazione

Le ricerche condotte sul mondo giovanile italiano mostrano un generale distacco dei giovani dalla vita politica e sociale, una tendenza all'apatia e al disimpegno civico, storicamente più accentuata nel Sud Italia (Albano, 2004; Buzzi, Cavalli & de Lillo, 2007). Eppure, i ragazzi di San Marco non hanno esitazioni nel riconoscere che l'aggregazione giovanile e la partecipazione civica non possono che favorire la legalità. Pochi di loro sono concretamente coinvolti in attività associative o politiche. Nei giorni del progetto, tuttavia, viene organizzato un Forum giovanile regionale, una giornata in cui ragazzi provenienti da tutta la Calabria si incontrano, a cui prendono parte anche alcuni studenti di questo progetto. È questa un'occasione che lascia il segno.

Di ritorno dalla giornata, i ragazzi che vi hanno preso parte si sentono forti, riconosciuti, apprezzati. È un momento di effervescenza collettiva che sprigiona energie sociali, che si sedano però con il ritorno alla vita quotidiana, dove si fa fatica a trovare tempi, forme e modalità di impegno e coinvolgimento continuativo in attività associative. Eppure queste servirebbero... Di conseguenza decidono di includere nella mostra fotografica un'immagine dell'assemblea giovanile alla quale hanno preso parte e che ritengono un'esperienza importante, da ripetere se ci fossero opportunità per incanalare nella giusta direzione le loro energie positive, moltiplicate dallo stare insieme, in un'età in cui il gruppo, l'aggregazione tra pari, rappresenta un valore assoluto.

Affinché la voce dei cittadini possa giungere alle istituzioni ed essere tenuta in considerazione nelle attività di *policy making*, sono poi ritenuti fondamentali gli strumenti di democrazia diretta. Una fotografia ritrae un foglio per la raccolta di firme, oggetto di una petizione popolare. Un dialogo aperto e leale con le istituzioni appare agli occhi degli studenti come un elemento indispensabile affinché la legalità si possa radicare e diffondere nel tessuto sociale.

4.3. Il volto delle istituzioni

Come evidenziato in precedenza, l'intero progetto educativo prevedeva un programma di vi-

site a istituzioni locali, nazionali ed europee, così da offrire agli studenti un'occasione per conoscere da vicino i luoghi e le funzioni da queste svolte. L'intento era quello di avvicinare gli studenti a realtà incontrate e conosciute prevalentemente attraverso i discorsi degli adulti o dei media. Le visite alle istituzioni intendevano dare ai giovani partecipanti ulteriori elementi, utili alla formazione di rappresentazioni e giudizi su di esse. Nel corso del *Photovoice*, i ragazzi avrebbero potuto descrivere tali rappresentazioni utilizzando le immagini. Nella realtà, questo compito fotografico è risultato difficoltoso. Le foto scattate sono poche e ritraggono solo edifici. La scuola, immagine di nuovo presente e condivisa dagli scatti della maggior parte, è l'istituzione che i ragazzi conoscono più di ogni altra, quella con cui hanno a che fare tutti i giorni, la cui azione è riconosciuta e riconoscibile, il loro tramite con il mondo adulto extrafamiliare. A seguire, la caserma dei Carabinieri e poi la sede del Tribunale, entrambi situati sul territorio comunale. Infine il palazzo del Consiglio Regionale, a Reggio Calabria, fotografato durante una visita di studio.

Colpisce una foto mancante più di quelle scattate: non c'è, infatti, alcuna immagine che ritragga il Palazzo Municipale o un qualsiasi altro elemento dell'istituzione comunale, per eccellenza quella più vicina ai cittadini e, invece, in questo caso, del tutto assente dall'immaginario giovanile. Si osserva, inoltre, la difficoltà dei ragazzi a formulare un giudizio diretto, descrivendo come appare loro il volto delle istituzioni. Di questo volto hanno già parlato indirettamente, e forse senza accorgersene, svolgendo il compito fotografico sui fattori che minacciano o indeboliscono la legalità e su quelli che la favoriscono. Questa difficoltà è comprensibile. Adolescenti e giovani hanno un grado di radicamento sociale e una capacità di regolazione più deboli degli adulti (Fantozzi, 2003); inoltre, essi sono strutturalmente in una posizione di precarietà in quanto marginali nei rapporti di produzione, non ancora integrati nel mercato del lavoro. Del volto delle istituzioni, probabilmente, riusciranno a cogliere maggiormente i caratteri in futuro, quando saranno più

avvezzi alle responsabilità e alle relazioni adulte, e quando avranno rielaborato le indicazioni provenienti dalle figure educanti, combinandole con la loro esperienza personale.

4.4. Ricominciare dall'immaginazione

Infine, viene chiesto ai partecipanti di dichiarare come vorrebbero le istituzioni e di trovare delle immagini in grado di rappresentare queste idee. È questo il compito più difficile in assoluto. Poiché non riescono a visualizzare le istituzioni nella loro vita e, probabilmente, non hanno ancora avviato un reale confronto con esse, i ragazzi fanno fatica a immaginare il volto delle istituzioni che vorrebbero. Solo dopo la sollecitazione e l'incoraggiamento dei facilitatori, viene prodotto un unico scatto, quello relativo a uno specchio.

È lo specchio di casa di una studentessa a chiedere che le istituzioni riflettano, cioè che pensino a fondo al loro ruolo e a come lo svolgono e, soprattutto, che siano reali rappresentanti di tutti i cittadini, che rispecchino i loro bisogni e trovino risposte adeguate ad essi (Figura 7).



Fig. 7 Istituzioni che riflettono. «Abbiamo provato a esprimere un giudizio sulle istituzioni senza riuscirci. Sappiamo dire, però, almeno come le vorremmo: trasparenti, che rispecchino le nostre speranze e la nostra voglia di giustizia, che lavorino per gli interessi di tutti».

Con questa fotografia si chiude l'itinerario fotografico del progetto *Photovoice*, che ha dato vita a un lungo e complesso percorso di riflessione e di espressione del pensiero di un gruppo di adolescenti calabresi su un tema ampio ma fondamentale del vivere sociale.

5. Osservazioni conclusive

Non vi è dubbio che le rappresentazioni degli individui sulla realtà sociale producano effetti sulla stessa e sul modo in cui ci si rapporta ad essa. Quando si tratta di rappresentazioni giovanili, queste assumono ancora più valore poiché in grado di proiettare una società verso il suo futuro. Come osserva Avallone:

[...] la percezione della legalità non può essere spiegata con riferimento esclusivo alle dinamiche culturali e psicologiche della persona, ma lo studio della percezione della legalità e delle relative condotte è costruzione e ricostruzione delle rappresentazioni che l'individuo formula sul contesto sociale, organizzativo e professionale e sulla sua presenza in detti contesti. (2011, p. 32)

I risultati del laboratorio *Photovoice*, svolto nell'ambito del progetto educativo «Le(g)ali al Sud», offrono diversi spunti per la riflessione sulla legalità nel contesto del Mezzogiorno italiano, sul suo processo di costruzione sociale che passa anche attraverso i percorsi educativi scolastici e, infine, sulle potenzialità di progetti di ricerca-azione in questo ambito, condotti con adolescenti.

Intanto, da quello che emerge, appare evidente come la legalità sia esito di un processo di costruzione sociale che affonda le radici nella storia di un Paese, all'origine del consolidarsi di determinate strutture e relazioni; una storia, tuttavia, che è in continuo divenire, ribadita o modificata non solo dalle forze macro del mutamento sociale ma anche dall'azione micro-sociale che si svolge nella vita di ogni giorno.

Gli esiti di questa esperienza di ricerca-azione appaiono in linea con la letteratura che collega l'affermazione di forme o modelli di legalità particolari alla variabilità dei processi di modernizzazione: il Sud Italia appare come un contesto di analisi adatto a dimostrare la forza delle ambivalenze risultanti da un percorso di

sviluppo in cui elementi della tradizione e della modernità si sono combinati generando una forma societaria peculiare. Il contesto in cui si svolge il progetto analizzato presenta chiaramente i segni di fratture che si sono ricomposte in modo originale (Costabile, 2009), consentendo una coesistenza di credenze, attitudini, comportamenti apparentemente antitetici, alla base di conflitti, potenziali e reali, tra norme sociali comunitarie che trovano fondamento nella cultura e nella tradizione locale, e norme legali che sono diretta emanazione dello Stato.

Di queste antitesi è ricca la realtà sociale descritta dalle rappresentazioni dei giovani partecipanti al *Photovoice*. Lo Stato che questi incontrano ogni giorno sembra avere un volto indefinito e spesso ambiguo, sicuramente inadeguato a rispondere ai bisogni della cittadinanza. È facile cogliere la rabbia, la sfiducia, il senso di estraneità che gli studenti manifestano nei confronti di alcune istituzioni dello Stato, soprattutto di quelle con compiti politico-amministrativi, distinte da quelle con funzioni di controllo e giustizia che, viceversa, sembrano ottenere un giudizio meno categorico. Nella stessa direzione andavano anche le rappresentazioni rilevate dalla ricerca sulla legalità tra le élite, con il campione di intervistati calabresi fortemente critico nei confronti delle forze della politica e dell'amministrazione pubblica, coeso nell'affermare la forte diffusione di illegalità fra gli attori di questi contesti (Chiodo & Pascuzzi, 2012).

Le osservazioni dei giovani riproducono dunque quelle degli adulti, ne rappresentano la continuità, seguono lo stesso filo. Le due ricerche interrogano attori differenti: quanti hanno raggiunto il gradino più alto della scala sociale, nel caso dello studio sulle élite; adolescenti che si preparano ad affrontare la vita adulta, nella ricerca oggetto di questo articolo. Eppure, in entrambi i casi la lettura della realtà sociale appare univoca, quasi come se la trasmissione intergenerazionale della credenza nella legalità e della sua pratica finisse con il riproporre nodi irrisolti di un'antica questione meridionale, aggravata da un più generalizzato clima di sfiducia politico-istituzionale che colpisce la de-

mocrazia italiana. Non va dimenticato, infatti, che il cambiamento dello scenario generale, con il passaggio dalla prima alla seconda modernità (o dalla modernità alla post-modernità), impone la fatica di una ridefinizione continua legata al mutamento:

[...] in un clima di continue ridefinizioni e ricodifiche da parte degli individui, anche la fiducia nelle istituzioni non è più data una volta per tutte, bensì necessita di essere costruita e ricostruita giorno per giorno all'interno dei mutamenti continui della società. (Bazzanella, Deluca & Grassi, 2007, p. 57)

Come in altri studi (Licursi & Marcello, 2012), bisogna senz'altro constatare la difficoltà educativa degli adulti, della famiglia *in primis*, come prima agenzia di socializzazione alle norme, che non riesce a trasmettere un messaggio chiaro sul significato delle istituzioni e delle norme legali.

Nelle osservazioni dei giovani studenti, le regole del vivere civile codificate dalla legge appaiono come costrutti formali non sempre efficaci nell'orientare concretamente l'agire dei cittadini. Nelle prassi sociali quotidiane l'ordinamento legale si realizza, interpreta o si sfida; in ciascuna azione, infatti, si manifesta la scelta dell'individuo di aderire al contenuto della legge, di prescindere da esso o di violarlo espressamente (Silbey, 2005). È in questo modo e attraverso l'interazione quotidiana che la gente comune costruisce e de-costruisce la legalità, modificando il rapporto con essa (Marshall & Barclay, 2003).

Anche da questo lato, le osservazioni degli studenti mettono in evidenza le dinamiche di una realtà in cui il rapporto con le norme legali risulta tutt'altro che lineare. Le linee di responsabilità sono confuse, intricate; il funzionamento del sistema incoraggia piccole e grandi violazioni, che sono già talmente diffuse — basti guardare alla condizione dell'ambiente urbano — e hanno una tale forza da incanalare le nuove generazioni verso una socializzazione al mondo reale non sempre corrispondente a una socializzazione al mondo legale.

D'altro canto, come ci ricorda Di Gennaro:

[...] quando territorialmente un substrato di condizioni appare così radicato e strutturato da gravare *ex ante* sulla vita e sulle attività economiche e sociali, si da

renderne pericoloso l'esercizio e tale da produrre una sorta di «sistema dell'illegalità» dominante la zona di residenza, quello che gli studiosi inglesi chiamano *disorder*, ossia l'insieme di *signs of incivility* (di tipo sociale e fisico), allora l'insicurezza si accresce perché la convinzione che si radica nelle persone è che gli spazi pubblici, quelli che regolano la vita quotidiana, sono l'emblema visibile della degradazione delle norme, delle regole che governano le relazioni sociali e dell'avanzamento indiscusso dell'illegalità. (2004, p. 508)

Se lo scenario è questo, quale impatto può mai avere un progetto educativo sulla legalità? Che ruolo può avere la scuola? Sappiamo che quest'ultima è un sistema complesso: essa può essere luogo di mantenimento dello *status quo* e di riproduzione delle disuguaglianze sociali oppure luogo di liberazione, trasformazione e opportunità (Freire, 1974; Schizzerotto, 2002; Ballarino & Checchi, 2006; Ballarino & Schizzerotto, 2011; McNamara & Earl Davis, 2011).

Sono gli stessi studenti di questo progetto a suggerire l'importanza del percorso in cui sono inseriti. Affinché aumenti in loro il grado di consapevolezza, affinché le contraddizioni che vivono ogni giorno sulla propria pelle siano sviscerate, comprese, raccontate, i nessi tra cause e fenomeni siano chiariti, le conseguenze di possibili scelte valutate, è necessario fare luce e dare forza. Fare luce attraverso la produzione, trasmissione, circolazione della conoscenza. Dare forza attraverso l'azione di empowerment individuale, per accrescere l'autostima e il senso di autoefficacia (Bandura, 2012) — che danno stimolo alla capacità di ciascuno di agire *sul/per* il cambiamento della propria vita — e di empowerment sociale (Pigg, 2002), per aumentare la capacità dei gruppi di partecipare e di intervenire sulla scena sociale, di cooperare e costruire capitale sociale positivo, di stabilire un dialogo con le istituzioni, andando oltre la tradizionale relazione particolaristico-clientelare che media i rapporti tra autorità e cittadini nelle città del Sud.

In questo contesto diventano strategicamente necessarie iniziative istituzionali e associative tese a potenziare le opportunità d'integrazione economica, sociale e culturale dei giovani. Orientare l'azione giovanile significa affiancare famiglie, comunità e agenzie di socializzazione nell'azione di regolazione. Tale azione è efficace quando permette di fornire quella fiducia istituzionale e

sistemica che solitamente i giovani non conoscono e di cui hanno spesso rappresentazioni e in alcuni casi anche esperienze negative. (Fantozzi, 2003, p. 7)

All'interno di questo quadro, i progetti educativi per la legalità pensati come percorsi di ricerca-azione partecipata possono offrire un contributo importante: oltre a trasmettere conoscenze sulle regole del vivere civile, sul funzionamento delle istituzioni dello Stato e delle istituzioni civili, sul significato di cittadinanza attiva e responsabile, infatti, è auspicabile che la consapevolezza acquisita dai partecipanti si traduca in energie per l'azione. In questo senso, un progetto *Photovoice* non deve sottovalutare l'importanza dell'evento finale (Strack, Magill & McDonagh, 2004), momento nel quale il lavoro svolto dai partecipanti si apre alla comunità e ai decisori istituzionali, nel tentativo di stabilire non un punto di arrivo, ma quello per una nuova ripartenza.

BIBLIOGRAFIA

- Albano, R. (2004). *Il capitale sociale e la partecipazione politica dei giovani*. Milano: Istituto IARD.
- Avallone, F. (2011). Processi di convivenza e legalità. In A.M. Giannini, & R. Sgalla (a cura di), *Giovani e legalità* (pp. 13-33). Bologna: il Mulino.
- Ballarino, G., & Checci, D. (a cura di) (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*. Bologna: il Mulino.
- Ballarino, G., & Schizzerotto, A. (2011). Le disuguaglianze intergenerazionali di istruzione. In A. Schizzerotto, U. Trivellato, & N. Sartor (a cura di), *Generazioni disuguali. Le condizioni di vita dei giovani di ieri e di oggi: un confronto* (pp. 71-110). Bologna: il Mulino.
- Bandura, A. (2012). *Adolescenti e autoefficacia*. Trento: Erickson.
- Bazzanella, A., Deluca, D., & Grassi, G. (2007). *Valori e fiducia tra i giovani italiani*. Milano: Istituto IARD.
- Bombi, A.S. (2011). Il percorso adolescenziale verso la legalità. In A.M. Giannini, & R. Sgalla (a cura di), *Giovani e legalità* (pp. 63-87). Bologna: il Mulino.
- Buzzi, C., Cavalli, A., & de Lillo, A. (a cura di) (2007). *Rapporto Giovani: Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: il Mulino.
- Cavalli, M. (2002). *Ragazzi senza. Disagio, devianza e delinquenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Ceri, P. (2007). Controllo sociale, conformità, devianza. In Id., *Sociologia. I soggetti, le strutture, i contesti* (pp. 176-190). Roma: Laterza.
- Chiodo, E., & Pascuzzi, E. (2012). Gli spazi della (il)legalità. Attori e pratiche nelle regioni italiane. In A. Costabile, & P. Fantozzi (a cura di), *Legalità in crisi*. Roma: Carocci.
- Ciotti, L. (2011). Legalità e società civile. In A.M. Giannini, & R. Sgalla (a cura di), *Giovani e legalità* (pp. 161-184). Bologna: il Mulino.
- Colucci, F.P., Colombo, M., & Montali L. (2008). *La ricerca-intervento. Prospettive, ambiti e applicazioni*. Bologna: il Mulino.
- Costabile, A. (2009). *Legalità, manipolazione e democrazia*. Roma: Carocci.
- Costabile, A., & Fantozzi, P. (a cura di) (2012). *Legalità in crisi*. Roma: Carocci.
- De Luca, E. (2012). *I pesci non chiudono gli occhi*. Milano: Feltrinelli.
- Di Gennaro, G. (2004). Devianza e microcriminalità minorile nel Mezzogiorno: Perché non è solo questione di disoccupazione. *Studi di sociologia*, A. 42, 4, 503-534.
- Drew, S.E., Duncan, R.E., & Sawyer, S.M. (2010). Visual storytelling: A beneficial but challenging method for health research with young people. *Qualitative Health Research*, 20 (12), 1677-1688.
- Eisenstadt, S.N. (1990). *Civiltà comparate*. Napoli: Liguori.
- Eisenstadt, S.N. (2006). *Sulla modernità*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.
- Fantozzi, P. (1993). *Politica, clientela e regolazione Sociale*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.
- Fantozzi, P. (a cura di) (2003). *Giovani in Calabria*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.
- Freire, P. (1974). *La pedagogia dell'oppresso*. Milano: Mondadori.
- Frisina, A., Agyei Kyeremeh, S., & Nambiar, D. (2010). Il mio sguardo, la mia voce. Una nuova generazione del Nord Est si racconta attraverso il photovoice. In M.V. Maroni (a cura di), *Riflessi. Dietro lo specchio adolescenti stranieri* (pp. 157-168). Milano: FrancoAngeli.
- Giannini, A.M., & Sgalla, R. (a cura di) (2011). *Giovani e legalità*. Bologna: il Mulino.
- La Spina, A. (2005). *Mafia, legalità debole e sviluppo del Mezzogiorno*. Bologna: il Mulino.
- Licursi, S., & Marcello, G. (2012). Ripensare il compito educativo nella prospettiva della ricerca-azione. *Scuola Democratica*, 5, 225-230.

- Marshall, A., & Barclay, S. (2003). In their own words: How ordinary people construct the legal world. *Law & Social Inquiry*, 28 (3), 617-628.
- McNamara Horvat, E., & Earl Davis, J. (2011). Schools as sites for transformation: Exploring the contribution of habitus. *Youth & Society*, 43 (1), 142-170.
- MIUR (2010). PON/FSE-Competenze per lo sviluppo» – Iniziativa «Le(g)ali al sud: un progetto per la legalità in ogni scuola». Avviso per la presentazione da parte delle istituzioni scolastiche dell'Obiettivo «Convergenza» di un progetto nell'ambito dell'Obiettivo C: «Migliorare i livelli di conoscenza e competenza dei giovani», Azione C. 3 «Interventi sulla legalità, i diritti umani, l'educazione ambientale e interculturale, anche attraverso modalità di apprendimento informale». Available from: http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/83461496-fda5-451b-a181-d12a6a4ad2b7/prot7215_10.pdf [Accessed 22/11/13].
- Pigg, K.E. (2002). Three faces of empowerment: Expanding the theory of empowerment in community development. *Journal of Community Development Society*, 33 (1), 107-123.
- Santinello, M., & Mastrilli, P. (2010). Ragazzi fotografati. *Lavoro sociale*, 10 (3), 411-421.
- Schizzerotto, A. (a cura di) (2002). *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*. Bologna: il Mulino.
- Silbey, S.S. (2005). Everyday life and the constitution of legality. In M.D. Jacobs, & N. Hanrahan (Eds.), *The Blackwell Companion to the sociology of culture* (pp. 332-345). Malden, MA: Blackwell.
- Strack, R.W., Magill, C., & McDonagh, K. (2004). Engaging youth through Photovoice. *Health Promotion Practice*, 5, 49-58.
- Wang, C. (1999). Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health. *Health Education and Behaviour*, 24 (3), 369-387.
- Wang, C., & Burris, M. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behavior*, 24, 369-387.
- Wang, C., & Pies, C. (2004). Family, maternal, and child health through Photovoice. *Maternal and Child Health Journal*, 8 (2), 95-102.
- Wilson, N., Dasho, S., Martin, A.C., Wallerstein, N., Wang C., & Minkler, M. (2007). Engaging young adolescents in social action through Photovoice: The Youth Empowerment Strategies (YES!) Project. *The Journal of Early Adolescence*, 27 (2), 241-261.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2013
da Esperia srl – Lavis (TN)
per conto delle Edizioni
Centro Studi Erickson S.p.A.
Gardolo (TN)