



**Istituto nazionale per la valutazione del sistema
educativo di istruzione e di formazione**

WORKING PAPER N. 54/2020

**Gli studenti di ieri e di oggi secondo i loro docenti. Evidenze qualitative dal
progetto “Apprendere ad apprendere in Italia, Europa e in America Latina”**

Salvatore (Toto) Patera – Assegnista di ricerca INVALSI

Collana: Working Papers INVALSI

ISSN: 2611 - 5719

*The views and opinions expressed in this article are those of the authors and do not necessarily reflect the view and
the official policy or position of INVALSI.*

*Le opinioni espresse nei lavori sono attribuibili esclusivamente agli autori e non impegnano
in alcun modo la responsabilità dell’Istituto. Nel citare i temi, non è, pertanto, corretto
attribuire le argomentazioni ivi espresse all’INVALSI o ai suoi Vertici*



Parole chiave: intervista semi-strutturata, analisi qualitativa, opinioni dei docenti, studenti di ieri e di oggi, apprendere ad apprendere

“Homines dum docent discunt” (L. A. Seneca)

Introduzione

Questo contributo fa parte di un progetto di ricerca internazionale che INVALSI sta portando avanti dal titolo “Apprendere ad apprendere in Italia, in Europa e in America Latina”. Nella fase attuale, l’obiettivo del progetto di ricerca è quello di esplorare la presenza e la caratterizzazione dell’apprendere ad apprendere (AaA) nei paesi partner da una prospettiva *culturale*. L’intento è quello di approfondire, dal punto di vista dei docenti nei paesi partner, i significati culturali e situati attribuiti alle loro pratiche quotidiane in aula con riferimento all’AaA e a partire dalla loro idea di apprendimento (Stringher, Brito Rivera, Patera, Torti, & Huerta Guerra, 2019a; Stringher, Davis, & Scrocca, 2020a; Brito Rivera, Torti, & Malheiro, 2020). Nel caso italiano sono stati individuati 40 docenti appartenenti a 17 scuole campionate con criteri statistici.

In riferimento alla prospettiva culturale (Bruner, 1990; 1991; 1995; Wenger, 2006) è stato definito un disegno di ricerca qualitativa con una traccia di intervista semi-strutturata (Denzin & Lincoln, 1994).

In questo ambito, il contributo presenta un’analisi riguardo una specifica dimensione dell’intervista inerente le opinioni dei docenti circa le eventuali differenze riscontrate tra gli studenti di ieri e quelli di oggi. Rispetto alla traccia di intervista, l’esplorazione di questa dimensione assume una particolare valenza euristica in quanto offre interessanti spunti di riflessione per comprendere come queste differenze possono essere lette alla luce dei profondi cambiamenti della società contemporanea per come essi vengono tematizzati dalla letteratura di riferimento. In particolare, si intende approfondire la natura di queste differenze in riferimento ai diversi livelli scolastici di modo da far emergere aspetti inerenti le modalità attraverso le quali si struttura la relazione insegnamento-apprendimento, il modo in cui gli studenti apprendono e, in ultimo, come possono continuare ad apprendere lungo il corso della vita.

Rispetto alle domande poste nel presente contributo, la letteratura scientifica su AaA riportata in questo paragrafo risulta utile per comprendere cosa questa competenza propone per i giovani considerando, al contempo, come viene tematizzata nei curricoli per l'istruzione obbligatoria. Allo stesso modo, la letteratura sociologica parimenti esposta in questo paragrafo può offrire coordinate utili per comprendere quale valore assume oggi l'apprendimento per i giovani e quale senso è possibile attribuire al continuare ad apprendere lungo tutto l'arco della vita alla luce dei profondi mutamenti della società contemporanea.

Da questo punto di vista, negli ultimi vent'anni, l'importanza e la strategicità dell'AaA, quale competenza chiave irrinunciabile, ha assunto sempre maggior centralità nel dibattito contemporaneo a seguito della notevole produzione di letteratura scientifica, di policy e documenti prodotti in contesto internazionale e considerando la presenza dell'AaA nei curricoli nazionali di diversi paesi. Con riferimento alla letteratura scientifica, la complessità del dibattito su AaA tiene conto della presenza di differenti tradizioni epistemologiche tra le quali, ricordiamo in sintesi, la prospettiva *socio-culturale* maturata principalmente in contesto anglosassone (Deakin Crick, Broadfoot & Claxton, 2004) e quella *cognitiva-metacognitiva* (Moreno, 2006; Hautamäki, Arinen, Eronen, Hautamäki, Kupiainen, Lindblom, Niemivirta, Pakaslahti, Rantanen & Scheinin, 2002).

Indubbiamente, l'impulso al dibattito europeo (European Commission, 2018; European Council, 2018) proviene anche dai risultati ottenuti dallo studio pre-pilota europeo sull'AaA (Hoskins & Fredriksson, 2008) dal quale emerge la necessità di problematizzare questa competenza rispetto ai tre domini che la caratterizzano (cognitivo, metacognitivo, affettivo).

A partire da questi studi emerge la necessità di far dialogare diverse prospettive teoriche e differenti opzioni metodologiche per poter giungere a una concettualizzazione di tale competenza nelle sue dimensioni essenziali e nelle componenti che la caratterizzano (Caena & Stringher, 2020; Caena, 2019, Stringher, Di Rienzo, Brito Rivera, Davis & García, 2019b, Stringher, 2016; 2014; Deakin Crick, Stringher & Ren, 2014; Hautamäki & Kupiainen, 2014).

Nell'ambito del progetto di ricerca di cui questo contributo fa parte, si è scelto di tematizzare l'AaA in riferimento a tre pilastri presenti nella letteratura: "creazione di senso", "fronteggiare il nuovo" e "fiducia in sé" (Hautamäki & Kupiainen, 2014, Hautamäki *et al.*, 2002; Deakin Crick *et al.*, 2004; Stringher, 2014). Da questa prospettiva, il punto di vista assunto in questo contributo rimarca il ruolo dell'AaA nella società contemporanea con riferimento alle leve motivazionali (non solo cognitive, metacognitive e socio-affettive) che permettono ai giovani di assumere una prospettiva di speranza verso il futuro e verso ciò che essi possono realizzare. Queste leve rappresentano le condizioni



affinché gli studenti possano nutrire fiducia in sé stessi e nel contesto nel quale vivono al fine di fronteggiare i compiti e le sfide che la vita pone loro così da poter costruire un senso ai propri progetti di vita. Pertanto, queste leve motivazionali risultano determinanti affinché gli studenti possano imparare a costruire e ri-costruire un progetto di vita lungo un percorso dotato di senso di modo che l'apprendimento continuo diventi fattore di successo in termini di auto-realizzazione e di interdipendenza con il contesto sociale nel quale i giovani sono chiamati ad agire.

Oltre a quanto ripreso dalla letteratura scientifica su AaA, la complessità di questo costrutto è stata considerata nelle policy internazionali e nazionali nonché nei documenti prodotti dalle principali Organizzazioni Internazionali (O.I.) che si occupano di educazione e formazione. Il riferimento è sia a quanto prodotto in ambito europeo (Delors, 1996; EC, 2006, 2018) sia ai documenti sviluppati dalle principali O.I. (OECD, 2005, 2008, 2019; UN, 2015 OEI, 2008).

Da ciò partendo, si riscontra che l'AaA è via via entrata a far parte dei curricoli per l'istruzione obbligatoria dei diversi paesi pur tenendo ben presente le specificità di ciascun paese. Uno studio condotto sul tema evidenzia in che modo tale competenza e le componenti che la caratterizzano vengono tematizzati all'interno dei curricoli per l'istruzione obbligatoria anche con riferimento specifico ai diversi livelli di istruzione (Patera, Silva Silva & Sàenz Zavala, 2020). Da questa prospettiva, il modo in cui i curricoli tematizzano l'AaA risulta evidentemente rilevante nella misura in cui i curricoli incidono e influenzano sul modo di fare scuola dei docenti. La ricerca citata si sofferma sul fatto che AaA non è tematizzato in tutti i livelli di istruzione a fronte, invece, di una maggior presenza di tale costrutto nei livelli di istruzione secondaria di quasi tutti i paesi.

Per il caso italiano, nelle "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione" (MIUR, 2012), viene recepita la definizione europea di AaA "imparare ad imparare" e si riscontra la presenza di sue componenti costitutive tra le quali: "apprendimento riflessivo", "apprendimento autonomo", "apprendimento auto-regolato", "strategie di apprendimento". La centralità di questa competenza è sottolineata nelle "Indicazioni Nazionali 2018 - Indicazioni nazionali e nuovi scenari" (MIUR, 2018: 15) ove l'AaA è considerata in termini di "competenza chiave irrinunciabile". Per ciò che concerne le Indicazioni nazionali per i Licei (MIUR, 2010), si rimanda alle "competenze di cittadinanza" ove AaA è definita "competenza di natura metacognitiva" (*ibidem*: 8).

Comprendere le caratterizzazioni di AaA a partire dalla letteratura scientifica e dal modo in cui tale competenza viene tematizzata nei curricoli, rappresenta una base utile per collocare il senso che i docenti attribuiscono all'AaA proprio a partire dalla loro idea di apprendimento alla luce dei mutamenti che oggi investono la società e la scuola.



In ragione di ciò, partendo dalla concettualizzazione dell'AaA, possiamo evidenziare in che modo la letteratura sociologica intercetta il tema dell'importanza attribuita alla scuola da parte degli studenti e più specificamente agli elementi che possono ostacolare e/o promuovere il continuare ad apprendere lungo l'arco della vita.

Infatti, la letteratura sociologica da tempo rileva cambiamenti nella società contemporanea evidenziando in che modo questi cambiamenti incidono sui giovani e in particolare sul rapporto tra i giovani e la scuola. Ad esempio, il “Rapporto Giovani 2019” (Istituto Giuseppe Toniolo, 2019) restituisce un “ritratto dell'adulto italiano da giovane” partendo da una serie di puntuali analisi sulla condizione giovanile in Italia e fornendo una chiave di lettura per comprendere come sta cambiando l'Italia a partire dal punto di vista delle giovani generazioni.

Complessivamente, si evidenziano aspetti critici legati a un clima di bassa fiducia nelle giovani generazioni nei confronti delle istituzioni acuita da un'elevata insicurezza verso il futuro. Questa prima considerazione rappresenta la base per comprendere come, al tempo presente, i giovani facciano fatica a trasformare i propri desideri in progetti di vita.

Lo stesso Buzzi (2019) a partire dall'esperienza maturata nel contesto delle Indagini IARD, individua alcuni aspetti cruciali proprio della condizione giovanile. Questi aspetti possono essere letti all'interno dei più profondi e complessi cambiamenti della società contemporanea nella quale le nuove generazioni mutano continuamente le proprie condizioni di vita, i propri bisogni e le motivazioni.

Indubbiamente, come riprendono Buzzi, Cavalli e De Lillo (2007), il termine “nuove generazioni” rimanda a un concetto dinamico con un'elevata eterogeneità fatta di differenti sub-culture che necessitano di essere comprese rispetto alle caratteristiche e ai bisogni che rappresentano.

Un altro aspetto evidenziato è la condizione di “residualità” dei giovani, la quale, li rende poco visibili agli occhi della società rispetto a ciò che essi manifestano o di cui hanno bisogno. È come se la società tenda a tutelare solo i diritti acquisiti dalle generazioni passate senza riuscire a intercettare i bisogni espressi dalle nuove generazioni relegate, in tal senso, “invisibili” (Diamanti, 1999).

A ciò è connesso il fatto che i giovani si trovano in una condizione di “progettualità limitata” con difficoltà di entrare e permanere stabilmente nel mercato del lavoro (Buzzi, *et al.* 2007: 15). Basti pensare agli alti tassi di disoccupazione, inoccupazione e sottoccupazione o al fatto che in Italia i NEET secondo i dati ISTAT 2017, abbiano assunto una proporzione rilevante (24,1% sul totale dei giovani). Questa progettualità limitata impedisce a un numero notevole di giovani di poter pianificare i propri progetti di vita a medio e lungo termine. Tale aspetto si interseca con quella che viene definita la “transizione difficile” (*ibidem*: 16) dovuta a fattori di sistema che ritardano la fuoriuscita dei



giovani dalla famiglia di origine e che di fatto limitano i processi di auto-realizzazione, autonomia e responsabilità. Il dato fornito da ISTAT mostra come, nel 2017, l'età mediana di uscita dalla famiglia era di circa 30 anni.

Un aspetto interessante presente nelle indagini IARD si riferisce proprio agli aspetti culturali che contraddistinguono le trasformazioni dei giovani italiani fornendo spunti per comprendere queste trasformazioni anche in relazione al più complesso tema dell'istruzione. Basti pensare, ad esempio, al significato che i giovani attribuiscono al concetto di "tempo" piuttosto che alle concezioni che posseggono rispetto alla propria progettualità futura. L'impossibilità di proiettarsi e progettarsi al tempo futuro rende i giovani maggiormente ancorati al tempo presente anche in ragione del ruolo che giocano le nuove tecnologie, le quali permettono di essere presenti e ubiqui in differenti contesti.

Questi temi, in sintesi, non possono esimere i sistemi di istruzione dal riflettere su come poter migliorare l'offerta educativa a fronte di una società complessa e in rapido cambiamento. Ciò anche in ragione del fatto che i sistemi educativi stanno via via perdendo la capacità di promuovere pari opportunità e di ridurre le disuguaglianze sociali al punto che la scuola risulta non aver più un'importanza prioritaria per i giovani (Livi Bacci, 2008).

Queste iniziali chiavi di lettura prodotte in ambito sociologico rappresentano uno sfondo utile per delineare un contesto interpretativo nel quale meglio comprendere ciò che i docenti hanno dichiarato in merito ai cambiamenti che interessano i giovani di oggi rispetto a quelli di qualche tempo fa. In ragione di quanto esposto, questa contestualizzazione può offrire una cornice di senso all'interno della quale comprendere ciò che i docenti riferiscono in termini di cambiamenti occorsi nella relazione insegnamento-apprendimento, nel modo di apprendere e di continuare ad apprendere degli studenti e, più in generale, nel valore attribuito alla scuola alla luce dei profondi mutamenti, *in primis* culturali, che caratterizzano la contemporaneità. Infatti, le opinioni dei docenti su apprendimento e AaA e sulle pratiche didattiche svolte in aula - esplorate attraverso l'intervista - possono restituire un'idea di cosa i docenti pensano degli studenti nonché di come i docenti intendano i processi di apprendimento e di AaA proprio partendo da ciò che essi assumono come differenze tra gli studenti di ieri e quelli di oggi.

A tal proposito, la chiave di lettura proposta in questa analisi può essere utile, come già sottolineava Cavalli (2000) in quanto può far emergere come le rappresentazioni dei docenti generino un tipo di scuola e riproducano, allo stesso tempo, un'idea e una pratica di società che non sempre risponde a quello che i giovani si aspettano dalla scuola. L'autore riporta un esempio riferito alle differenze emerse tra i giudizi dei giovani e dei docenti in merito alle finalità principali dell'istruzione secondaria superiore. Da questa prospettiva, i cambiamenti attuali della società - e in particolare della scuola -



possono restituire una chiave di lettura per esplorare le rappresentazioni dei docenti in merito alle differenze riscontrate tra gli studenti di ieri e di oggi al fine di comprendere, dal loro punto di vista privilegiato, gli aspetti legati alle concezioni di scuola, di apprendimento, di AaA e di società (Cavalli & Argentin, 2010).

Questi aspetti potrebbero costituire una cornice di senso culturale per comprendere se e in che modo sono cambiati i significati e le modalità di apprendimento degli studenti e in particolare quelle riferite al continuare ad apprendere nonché il valore attribuito alla scuola a partire dal punto di vista privilegiato dei docenti.

Metodologia

Il contributo di ricerca qui presentato si iscrive del progetto di ricerca qualitativa su scala internazionale “Apprendere ad apprendere in Italia, in Europa e America Latina” al quale hanno preso parte sei paesi (Brasile, Ecuador, Italia, Messico, Spagna, Uruguay). Il progetto di ricerca internazionale ha adottato un approccio “mixed methods” (Teddlie & Tashakkori, 2006) e le strategie di analisi, le tecniche nonché le procedure utilizzate per l’analisi sono state scelte dai paesi partecipanti in ragione delle tradizioni epistemologiche e delle sensibilità metodologiche di ciascun equipe nazionale. Nell’ambito del progetto di ricerca internazionale sono state condotte 123 interviste a docenti dei diversi paesi e in differenti livelli scolastici (Stringher, Brito Rivera, Patera, Silva, Castro, Davis, Torti, Huerta & Scrocca, 2020).

Per il contributo qui esposto, la metodologia utilizzata è di tipo qualitativo a finalità esplorativa (Denzin, Lincoln, 1994).

Criteria di campionamento e partecipanti allo Studio principale per il caso italiano

Per il campionamento casuale delle scuole italiane coinvolte nello Studio Principale, INVALSI si è basato sui seguenti parametri:

- Distribuzione geografica (Nord, Centro, Sud);
- Livello scolastico (infanzia e primaria, secondaria di I grado e secondaria di II grado, cercando di rappresentare la diversità dei tipi di scuola in quest’ultimo livello);
- Alto/basso valore aggiunto delle scuole agli apprendimenti degli studenti;
- Alto/basso livello dei risultati conseguiti dagli studenti nelle prove INVALSI 2018.

Il Servizio Statistico INVALSI ha estratto le scuole da coinvolgere nello Studio Principale sulla base delle liste scuole nazionali e si è convenuto di utilizzare un campione non rappresentativo della



popolazione delle scuole italiane in quanto la ricerca non si prefigge scopi statistici. In ogni modo, il campione estratto dalle liste delle scuole italiane ha inteso conferire maggiore robustezza al campionamento qualitativo individuando un numero di scuole più facilmente gestibile per il gruppo di ricerca (Stringher, Brito Rivera, Patera, Silva, Castro, Davis, Torti, Huerta & Scrocca, 2020).

In riferimento al presente contributo, l'analisi è stata realizzata su 40 docenti italiani che insegnano in scuole pubbliche e in classi con studenti di 5, 10, 13, 15 anni. In particolare, con riferimento ai livelli scolastici i partecipanti sono così distribuiti: Infanzia (5 docenti), Primaria (10 docenti), Secondaria di I° grado (13 docenti), Secondaria di II° grado (12 docenti).

Lo Strumento utilizzato

Nell'ambito del progetto di ricerca internazionale, lo strumento utilizzato è una traccia di intervista semi-strutturata (Bichi, 2002) co-costruita e contestualizzata con i paesi partecipanti al progetto di ricerca internazionale al fine di esplorare nei diversi paesi le rappresentazioni dei docenti riguardo l'apprendimento e l'AaA (Brito Rivera, *et. al.*, 2020; Stringher, *et al.*, 2020a; Stringher, *et al.* 2019a). In questa sede, non verranno trattati nel dettaglio gli aspetti metodologici della costruzione dello strumento, argomento fondamentale in questo tipo di ricerche, rimandando tale presentazione ad altri prodotti di ricerca pubblicati e in corso di pubblicazione (Brito Rivera, *et. al.*, 2020; Stringher, *et al.* 2019a).

In linea generale, la costruzione della traccia d'intervista è maturata all'interno di un lungo processo di riflessione metodologica che ha coinvolto l'equipe internazionale, con l'intento di superare una concezione "comparativistica" della ricerca e adottando una prospettiva di ricerca culturale (Ajello & Torti, 2019). A tale scopo, l'intervista, è stata progettata per ridurre nei docenti il ricorso a strategie di desiderabilità sociale e all'utilizzo di etichette professionali sterili dal punto di vista euristico, in quanto avrebbero dato luogo a risposte standard e istituzionali non in grado di restituire il loro punto di vista sulle pratiche messe in atto in aula.

In sintesi, la traccia d'intervista semi-strutturata si basa su 3 macro-categorie che declinano l'AaA coerentemente alla letteratura scientifica utilizzata: "creazione di senso", "fronteggiare il nuovo" e "fiducia in sé" (Hautamäki & Kupiainen, 2014, Hautamäki *et al.*, 2002; Deakin Crick *et al.*, 2004; Stringher, 2014). Più specificamente, la traccia di intervista è stata costruita con l'intento di raccogliere le opinioni dei docenti in merito a nove nuclei tematici inerenti la loro attività quotidiana nei contesti scolastici:



1. Differenze tra studenti di ieri e di oggi;
2. Attività che coinvolgono gli studenti;
3. Caso positivo di coinvolgimento di uno studente che inizialmente faceva fatica a coinvolgersi;
4. Caso negativo di non coinvolgimento di uno studente che inizialmente faceva fatica a coinvolgersi;
5. Caso impossibile di uno studente che non si è riusciti a coinvolgere;
6. Caratteristiche degli studenti predittive di successo o insuccesso;
7. Metodi di valutazione degli studenti utilizzati in classe;
8. Differenze tra classi dello stesso livello scolastico;
9. Come promuovere l'apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita (Concetto indiretto e diretto).

La traccia di intervista, che consta di 21 domande, è stata costruita in relazione a questi nove nuclei tematici.

Domande di ricerca

Per ciò che concerne questo contributo, il processo di analisi e i risultati ottenuti si riferiscono al primo nucleo tematico “Differenze tra gli studenti di ieri e di oggi” riconducibile alle prime due domande della traccia di intervista con i relativi *prompt*:

D1: Nel corso degli anni, nota delle differenze tra gli studenti di oggi e quelli di qualche anno fa?

D1_Prompt: Potrebbe farmi qualche esempio?

D2: Considerando tali differenze, che cosa l'ha stupita di più?

Il primo nucleo tematico e le relative domande della traccia d'intervista rappresentano una chiave di lettura introduttiva per esplorare sia *direttamente* il contesto culturale quotidiano delle scuole sia *indirettamente* le rappresentazioni e le pratiche dei docenti sull'apprendimento e su AaA a partire da ciò che essi pensano degli studenti.

In tal senso, le eventuali differenze individuate dai docenti tra gli studenti di ieri e quelli di oggi rappresentano uno sfondo interpretativo per comprendere, da un punto di vista culturale, il senso da essi attribuito ai cambiamenti occorsi nella società contemporanea. In tal senso, le eventuali differenze possono mettere in luce elementi più generali utili a comprendere i significati e le pratiche attraverso le quali oggi si struttura la relazione insegnamento-apprendimento nonché il modo



in cui gli studenti apprendono e, in ultimo, in che modo essi possono continuare ad apprendere lungo il corso della vita.

In ragione dell'interrogativo di fondo si riportano le domande di ricerca esplorate nel presente contributo:

1. In che modo i docenti italiani intervistati tematizzano le eventuali differenze tra gli studenti di ieri e quelli di oggi?
2. Emergono aspetti differenti dalle risposte di docenti di livelli scolastici differenti? Quali?
3. In che termini le eventuali differenze possono fornire un quadro interpretativo di sfondo per mettere in luce elementi più generali per comprendere: in che modo oggi si struttura la relazione insegnamento-apprendimento, in che modo gli studenti apprendono e, in ultimo, in che modo possono continuare ad apprendere lungo il corso della vita?

Criteri per la trascrizione dell'intervista

Per ciò che concerne i criteri per la trascrizione dell'intervista si rimanda a quanto sviluppato nell'ambito del progetto di ricerca internazionale (Brito, *et al.* 2020).

Unità di analisi

L'unità di analisi sono le prime due domande della traccia di intervista e relativi *prompt* riferite al primo nucleo tematico "Differenze tra gli studenti di ieri e di oggi".

Le 40 interviste, per lo studio principale in Italia, sono state realizzate tra febbraio e maggio 2019.

Aspetti etici della ricerca

Le scuole selezionate sono state contattate tramite una lettera formale inviata al Dirigente Scolastico con la richiesta di prender parte al progetto di ricerca e di individuare - sulla base di alcuni criteri formulati dal gruppo di ricerca - due docenti per la propria scuola (Brito Rivera, *et al.* 2020; Stringher, *et al.* 2019a). Tutti i docenti che hanno preso parte alla ricerca hanno firmato una clausola di riservatezza in accordo con il DGPR europeo in maniera di privacy e trattamento dei dati. Agli stessi docenti è stato chiesto, in ultimo, la possibilità che l'intervistatore potesse audio-registrare l'intervista rispettando comunque l'anonimato degli stessi intervistati.

Strategia di analisi, procedura di analisi e tecnica di analisi

La scelta della prospettiva teorica che presiedesse ai criteri di analisi per il nucleo tematico considerato poggia su un approfondimento della letteratura (Hyman, 1967) in base al quale si è scelto

di utilizzare un approccio “idiografico”, in quanto affine a una prospettiva di analisi statistico-induttiva o interpretativa. Questo approccio appare coerente con una strategia di ricerca di tipo esplorativo, volta a ricostruire il senso dei fenomeni per pervenire a una rappresentazione dettagliata di esso. Dal punto di vista di Bailey (1991: 53), la strategia di ricerca esplorativa è riconducibile al “contesto della scoperta” ed è quindi volta alla comprensione dei fenomeni sociali a partire da un’impostazione induttiva. Secondo tale prospettiva, gli oggetti di analisi (domande della traccia di intervista qui analizzate) sono i fenomeni sociali nella loro unicità e complessità con la conseguente adozione di un tipo di analisi “cased based”.

Pertanto, con riferimento al primo nucleo tematico della traccia d’intervista, la strategia di analisi adottata si rifà a un approccio induttivo orientato a far emergere “dal basso” le rappresentazioni e le pratiche messe in atto dai docenti a partire da quanto emerso dalle interviste.

La tecnica di analisi utilizzata è stata l’analisi interpretativa (Kuckartz, 2014) attraverso il “Thematic Coding” (Creswell, 2014) con software di tipo CADQAS (MAX-QDA Analytics Pro 2018).

Per quanto riguarda la procedura di analisi utilizzata nel contributo qui presentato, il riferimento è all’analisi qualitativa di tipo interpretativo (Corbetta, 2003) svolta attraverso le seguenti fasi:

- *Lettura in profondità*: Lettura ripetuta delle interviste al fine di padroneggiare il corpus di dati;
- *Codifica degli estratti significativi delle interviste* (Codici tematici superiori e sotto-codici) dove: “Coding is taking transcribed text data and making sense of them” (Creswell, 2015:152);
- *Da codici tematici superiori e sotto-codici alla Codifica per Temi Qualitativi*: Gli estratti codificati in sotto-codici e successivamente accorpati in Codici Tematici Superiori sono stati poi confrontati tra loro e raggruppati in Temi Qualitativi afferenti a nuclei di significati affini e in grado di dar conto delle specificità del parlato dei docenti. Infatti, “Group similar codes together [through lean coding] to build evidence of support for broader categories of information, called themes [...] headings in my findings in a qualitative report” (ibidem);
- *Categorie Analitiche*: In relazione ai Temi Qualitativi sono state costruite le categorie analitiche di tipo interpretativo utili a restituire, dal punto di vista del ricercatore, una chiave di lettura su quanto analizzato;
- *Validazione*: Il processo di validazione è stato effettuato sul presente Working Paper e non sulle analisi qui svolte ed è stato comunque realizzato tramite *peer-debriefing* (Creswell & Plano Clark, 2011) con i ricercatori coinvolti nel gruppo di ricerca italiano;
- *Riflessività*: L’aspetto legato alla riflessività del ricercatore è importante proprio per esplicitare i riferimenti di attribuzione di significato che informano la costruzione delle categorie analitiche e dunque l’interpretazione dei risultati.

Rispetto alle fasi appena presentate, gli estratti delle risposte degli intervistati, reputati significativi ai fini delle domande di ricerca, sono stati codificati con delle etichette attribuite dal ricercatore e dotate di senso rispetto allo scopo della ricerca (sotto-codici). Questi sotto-codici sono stati successivamente raggruppati in Codici Tematici Superiori omogenei da un punto di vista del significato tematico. A partire dai Codici Tematici Superiori, si è poi proceduto alla costruzione di Temi qualitativi omogenei in riferimento ai significati che ciascun Codice Tematico Superiore includeva. In ultimo, per ciascun Tema qualitativo sono state formulate le Categorie analitiche utili a interpretare da un punto di vista qualitativo i significati prodotti per ciascun Tema qualitativo. È opportuno sottolineare che gli enunciati scelti ai fini dell'analisi sono stati individuati e selezionati in considerazione di due criteri: Il primo criterio qualitativo ha permesso di individuare gli estratti in base alla loro valenza euristica e alla pregnanza di significato in riferimento alle domande di ricerca formulate. Il secondo criterio quantitativo ha permesso di selezionare gli estratti che “saturano” per la loro pregnanza di significato i sotto-codici e i codici tematici superiori ad essi attribuiti così come i Temi qualitativi e quindi le Categorie analitiche successivamente formulate. Tale saturazione si riferisce ai costrutti di “ricorsività” (numero di enunciati rinvenuti nel corpus e ascrivibili alla stessa significazione) e di “ridondanza” (quantità di spazio occupato dagli enunciati nel corpus proporzionalmente alla risposta data). Ad ogni buon conto, il processo analitico intende collegare sia una modalità di lettura e di analisi *particolare* e specifica per ciascun livello scolastico sia una modalità *generale* che metta a confronto quanto emerso nei vari livelli scolastici. Infatti, i Codici Tematici Superiori (CTS) hanno lo scopo sia di permettere il confronto tra tutti i livelli scolastici tra loro, sia di far emergere le caratteristiche e i significati specifici per ciascun livello scolastico, anche in ragione dei sotto-codici tematici che li caratterizzano. In tal senso, alcuni CTS e sotto-codici tematici non assumono lo stesso significato in tutti i livelli scolastici e spesso non sono tuttavia presenti nei differenti livelli. Senz'altro, laddove è stato possibile attribuire gli stessi sotto-codici in diversi livelli scolastici, è opportuno chiarire che tali sotto-codici hanno assunto necessariamente delle curvature e delle caratterizzazioni contestualmente specifiche alle peculiarità del livello scolastico nel quale sono state etichettate le risposte dei docenti.

La figura 1, riporta il processo analitico relativo al “Coding tematico”.

Figura 1: Processo analitico di “Coding tematico”



Nello specifico, il processo analitico si è strutturato a partire dallo sviluppo dei seguenti 4 passaggi:

- Attribuzione dei sotto-codici tematici agli estratti e raggruppamento dei sotto-codici in Codici Tematici Superiori;
- Costruzione del Tema qualitativo a partire dai sotto-codici e dai Codici Tematici Superiori;
- Costruzione delle Categorie analitiche generali comuni a tutti i livelli in riferimento a ciascun Tema qualitativo;
- Contestualizzazione delle Categorie analitiche per ciascun livello scolastico.

Risultati

Come primo risultato, si riporta una “Panoramica di confronto tra i codici “in vivo” e i Codici Tematici Superiori e sotto-codici tematici attribuiti dal ricercatore.

La tabella 1 presenta nelle prime tre colonne, l’elenco dei Codici Tematici Superiori e dei sotto-codici specificando, tramite i colori, le appartenenze dei sotto-codici ai rispettivi Codici Tematici Superiori. La quarta colonna, invece, riporta i codici “in vivo” presi direttamente dai segmenti testuali del corpus. Il confronto tra i codici “in vivo” e i sotto-codici formulati dal ricercatore permette di avere un riscontro circa la maggior aderenza tra i due tipi di codici. La quinta colonna e la sesta colonna riportano i segmenti codificati per sotto-codice in valore assoluto e percentuale, mentre l’ultima colonna riporta in quanti documenti sono stati rinvenuti i differenti sotto-codici.

Tabella 1: Codici superiori, sotto-codici tematici e Codici “in vivo”

Colore	Codice Tematico superiore	Sotto-codice	Codice "in vivo"	Segmenti codificati	Segmenti codificati nei documenti (%)	Documenti (N.)
●	CARATTERISTICHE STUDENTI	motivazione ad apprendere	“Lavorano qui in classe soprattutto se trovano la motivazione”.	20	5,52	12
		concentrazione e attenzione	“Difficoltà a concentrarsi e a prestare attenzione”.	19	5,25	12
		lettura e comprensione	“Difficoltà nella lettura e nella comprensione del testo”.	14	3,87	7
		ragionamento ed elaborazione	“Usare la testa”.	14	3,87	6
		memorizzazione	“Hanno difficoltà poi a ripetere, a memorizzare”.	12	3,31	4
		metodo di studio	“Ricerca versus navigazione”.	12	3,31	8
		dimensione emotiva	“I ragazzi sono più fragili”.	12	3,31	8
		sovra-stimolazione e vivacità	"Gli studenti hanno più stimoli”.	8	2,21	7
		riflessione	"Interrogazioni sul pensiero”.	6	1,66	4
		solitudine	“Li vedo molto più soli”.	5	1,38	2
		curiosità di imparare	"non essere più curiosi”.	5	1,38	2
		autonomia	“Sono un po' di più i ragazzi meno autonomi”.	4	1,10	4
		ascolto	”Adesso ascoltano un po' meno”.	4	1,10	3
		●	RELAZIONE	coinvolgimento	“Cercare di coinvolgerli in quella che è attività didattica”.	3
(figli-studenti)/genitori/docenti	“i ragazzi ti vedono come guida”.			28	7,73	15
studenti/docenti	“sono loro a decidere quale professore scegliere come guida”.			26	7,18	14
figli/genitori	“i ragazzi sono lasciati invece a loro stessi”.			25	6,91	14
studenti (pari)	“far nascere delle relazioni positive tra gli alunni non è sempre facile”.			11	3,04	8
la didattica	"non posso pensare di entrare in classe e fare 50 minuti di spiegazione”.			28	7,73	14
valore attribuito alla scuola	“la scuola è uno dei tanti interessi”.			24	6,63	11

●	RUOLO DELLA SCUOLA	la verticalità	“buttare la carta a terra tu lo impari alle elementari, non in terza media”	7	1,93	5
●	UTILIZZO DELLE TECNOLOGIE	ruolo delle tecnologie	“la tecnologia li ha cambiati”.	46	12,71	24
		bisogni educativi speciali	"ci sono tantissimi studenti con problemi".	8	2,21	3
		multiculturalità	“diverse provenienze degli studenti”.	5	1,38	5
●	CLASSI ETEROGENEE	numerosità	“il numero di ragazzi per classi”.	3	0,83	1
		differenze tra le classi	“le classi sono eterogenee”.	2	0,55	2
●	STABILITA'-MUTAMENTO	riflessione sulla professione	“è cambiato il bambino o sono io che sono cambiato e vedo in modo differente“.	11	3,04	7
TOTALI DI COLONNA				362	100	n/a

Dalla Tabella 1 si evince che per il totale dei 40 documenti analizzati sono stati formulati 6 Codici Tematici Superiori: “Caratteristiche studenti”, “Relazione”, “Ruolo della scuola”, “Utilizzo delle Tecnologie”, “Classi eterogenee”, “Stabilità e Mutamento”. All’interno delle interviste, il corpus considerato si riferisce alle risposte alle domande D. 1 e D. 2 e relativi *prompt*. Complessivamente, all’interno del corpus, sono stati codificati 362 segmenti per le domande analizzate.

Nella tabella 2 si riportano i codici tematici superiori ottenuti raggruppando i diversi sotto-codici attribuiti e le relative frequenze (assolute e percentuali) nelle interviste analizzate.

Tabella 2: Codici tematici superiori in valore assoluto e percentuale

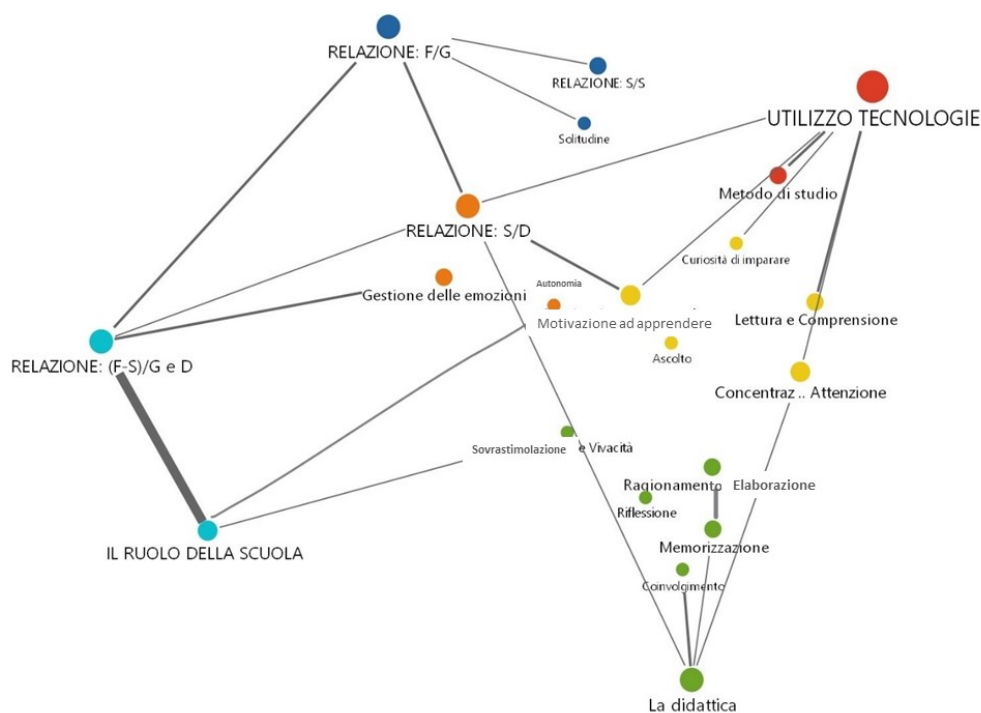
Colore	Codice Tematico Superiore	Segmenti codificati	
		N.	%
●	CARATTERISTICHE STUDENTI	138	38,1
●	RELAZIONE	90	24,9
●	RUOLO DELLA SCUOLA	59	16,3
●	UTILIZZO DELLE TECNOLOGIE	46	12,7
●	CLASSI ETEROGENEE	18	5,0
●	STABILITA'-MUTAMENTO	11	3,0
	TOTALE	362	100

Dalla tabella 2 si evince che il corpus delle risposte alle domande D.1 e D.2 con i relativi *prompt* è stato etichettato in 6 Codici tematici superiori a partire da quanto evidenziato in tabella 1. Il 38,1% dei segmenti individuati si riferisce a “Caratteristiche degli studenti” con riferimento a comportamenti degli studenti in merito ad alcuni aspetti riferiti all’apprendimento che sono stati riscontrati dai docenti. Il secondo codice tematico superiore con il 24,9% si riferisce a quei sotto-codici che, dal punto di vista dei docenti, riguardano le relazioni tra i soggetti che a diverso titolo sono parte della comunità scolastica (studenti, docenti, genitori). Il terzo Codice Tematico Superiore è stato nominato “Ruolo della scuola” (16,3%) e contiene opinioni dei docenti circa il ruolo oggi assunto dalla scuola per studenti e famiglie nonché presenta ulteriori sotto-codici riferiti al tema della didattica e della verticalità in relazione ai differenti livelli scolastici. Segue il Codice Tematico Superiore “Utilizzo delle tecnologie” con il 12,7% a rimarcare, dal punto di vista dei docenti, l’importanza che assumono le Nuove Tecnologie per gli studenti sia dentro che fuori la classe. “Classi eterogenee” con il 5% fa riferimento a opinioni dei docenti in merito alla presenza di molteplici differenze tra le

diverse classi. Infine, “Stabilità – mutamento” con il 3% contiene sotto-codici riferiti a riflessioni dei docenti sulla professione docente. In linea generale, gli estratti individuati si riferiscono per buona parte alle caratteristiche degli studenti e un quarto dei segmenti estratti rimanda all’attenzione data dai docenti al tema della relazione tra studenti o tra studenti e adulti (siano essi genitori o docenti). Un altro aspetto si riferisce alle opinioni dei docenti sul ruolo della scuola e sull’utilizzo delle tecnologie, *in primis*, da parte degli studenti; un ulteriore elemento si riferisce all’importanza assegnata dai docenti all’eterogeneità delle classi.

Si presenta la mappa delle co-occorrenze (Grafico 1) la quale illustra le associazioni e le intersezioni tra i codici tematici superiori e sotto-codici. Le associazioni tra codici tematici superiori e sotto-codici sono individuate tramite una linea nera che segnala la co-occorrenza all’interno dei documenti analizzati dei diversi codici tematici superiori e sotto-codici; la dimensione dei caratteri per ciascuna etichetta presente in mappa riflette la frequenza di rinvenimento dei codici nel corpus analizzato mentre la dimensione dei simboli dei codici riflette il numero di segmenti codificati nelle risposte degli intervistati.

Grafico 1: Mappa delle co-occorrenze di codici e sotto-codici nei documenti analizzati



Dal grafico 1 si evince che quando i docenti parlano del “Ruolo della scuola” nella società contemporanea associano, *in primis*, opinioni riferite alla relazione degli studenti con genitori e



docenti (F-S/G-D). Questo sotto-codice co-occorre con altri termini della “Relazione” in particolare “figli/genitori” (F/G) e “studenti/docenti” (S/D) a sottolineare che il ruolo attribuito alla scuola si può comprendere a partire dalle dinamiche relazionali che caratterizzano le relazioni tra gli attori che ne fanno parte (docenti, famiglie, e studenti anche nella veste di figli). Allo stesso modo, oltre che su questi due rami di co-occorrenze, il “ruolo della scuola” rimanda a opinioni dei docenti sugli studenti in merito alla loro “sovra-stimolazione e vivacità” e alla loro “autonomia”. La “relazione figli/genitori” (F/G) co-occorre con il sotto-codice “solitudine” quest’ultima, riferita agli studenti anche in riferimento a quanto accade nella “relazione tra pari”. La “relazione figli-studenti con genitori e docenti” (F-S/G-D) co-occorre con il sotto-codice “gestione delle emozioni” degli studenti mentre la “relazione studenti/docenti” (S/D) co-occorre, in linea generale, con “didattica” e con “motivazione ad apprendere”. Analogamente, si può notare che “didattica” co-occorre con alcune caratteristiche degli studenti, quali “coinvolgimento”, “memorizzazione”, “ragionamento ed elaborazione” “riflessione” e, in ultimo, con “concentrazione e attenzione”. Quest’ultimo sotto-codice insieme a “lettura e comprensione” sono collegati ai due codici tematici superiori che sono “Didattica” e “Utilizzo delle tecnologie”. A tal proposito, “utilizzo delle tecnologie” co-occorre frequentemente con “metodo di studio” e “lettura e comprensione” ma anche con “curiosità di imparare”, così come “didattica” rispetto a “motivazione ad apprendere”. Infatti, proprio la “motivazione ad apprendere” è il sotto-codice che prioritariamente e quasi unicamente co-occorre con “Relazione Studenti/docenti” (S/D). Al fine di addentrarci maggiormente nell’analisi, si riportano i Codici Tematici Superiori e i sotto-codici per livello scolastico, in modo da vedere quali codici sono maggiormente presenti nei diversi livelli (Grafico 2).



Grafico 2: Codici tematici superiori e sotto-codici per Livello Scolastico (valore assoluto)





In riferimento alla grafico 2, in via preliminare è opportuno esplicitare che alcuni sotto-codici non sono evidentemente riferibili a “Infanzia” né quindi evidentemente rinvenibili in tale livello scolastico. A tal proposito, in “Infanzia” non risultano presenti sotto-codici riferiti ad alcune caratteristiche degli studenti quali: “Lettura e Comprensione”, “Ragionamento ed Elaborazione”, “Memorizzazione”, “Metodo di studio”, “Sovra-stimolazione e Vivacità”, “La verticalità”, “Riflessione”, “Solitudine”, “Curiosità di imparare”, “Ascolto” e infine “Coinvolgimento”. Infatti, come dato d’insieme si nota che i sotto-codici tematici individuati non sono evidentemente presenti in tutti i livelli scolastici, come peraltro ci si poteva aspettare. E’ opportuno precisare che la specificità di questo livello scolastico in vero, a cui spesso si rimanda per l’origine di fenomeni che si manifestano nei livelli successivi, induce tuttavia diverse considerazioni su come prendere in carico il tema dell’AaA in modo coerente con la fase di sviluppo cognitivo ed affettivo dei bambini e delle bambine.

Nel livello “Infanzia” i sotto-codici maggiormente presenti si riferiscono al Codice tematico superiore “relazione” e in particolare “relazione: Genitori/Docenti”, “relazione: Figli/Genitori”. Seguono poi segmenti codificati con “Didattica” (Codice tematico superiore: “Ruolo della scuola”).

Nel livello “primaria” i sotto-codici maggiormente presenti si riferiscono a “Utilizzo delle tecnologie” con 17 segmenti seguito da “lettura e comprensione” (Codice tematico superiore: “Caratteristiche degli studenti”) e opinioni ascrivibili al Codice tematico superiore “Ruolo della scuola”.

Per converso, nel livello “primaria” non compaiono segmenti codificati relativi a “solitudine”, ma anche ad “autonomia” e “coinvolgimento” come pure al sotto-codice riferito a “numerosità” (Codice tematico superiore: “Classi eterogenee”).

Con riferimento a “secondaria di primo grado” i sotto-codici maggiormente rappresentati sono “relazione studenti-docenti” con 14 segmenti codificati e “Utilizzo delle Tecnologie” con 12 segmenti. Tra le “Caratteristiche degli studenti” si sottolinea la presenza di 9 segmenti codificati per il sotto-codice “concentrazione e attenzione”. Sempre per questo livello non compaiono “riflessione”, “solitudine”, “curiosità di imparare”, “autonomia” e “ascolto”.

Per la “secondaria di secondo grado” i sotto-codici tematici con il maggior numero di segmenti codificati si riferiscono a “Utilizzo delle Tecnologie” con 14 segmenti e “didattica”, quest’ultima riferita al codice tematico superiore “Ruolo della scuola”. Segue la “Relazione figli genitori” e la “motivazione ad apprendere”. Inoltre, sono stati rinvenuti 9 segmenti codificati il sotto-codice “relazione docenti-studenti” il quale appare rappresentato nelle opinioni dei docenti di questo livello. Sempre per questo livello scolastico, i sotto-codici non rinvenuti si riferiscono al codice tematico

superiore “Classi eterogenee” e in particolare ai sotto-codici tematici “bisogni educativi speciali” e “multiculturalità”.

Come si può notare dal grafico 1, “Utilizzo delle nuove tecnologie” e “Didattica” sono maggiormente presenti in “primaria” seguito da “secondaria di secondo grado” e “secondaria di primo grado”.

Inoltre, si nota come la “relazione genitori docenti” è centrale in “infanzia” mentre, la “relazione studenti-docenti” interessa maggiormente le opinioni di docenti della secondaria di primo e secondo grado e interessa marginalmente i docenti di “primaria” e “infanzia”.

La “relazione figli-genitori” è maggiormente presente in “secondaria di secondo grado” come anche “motivazione ad apprendere” è presente tendenzialmente nella secondaria di primo e secondo grado così come anche “concentrazione ed attenzione”. Quest’ultima riguarda anche il grado “primaria” a differenza, invece, di “lettura e comprensione” maggiormente presente nelle opinioni dei docenti della scuola “primaria”.

Se “ragionamento ed elaborazione”, “memorizzazione” e metodo di studio” si ritrovano più rappresentati nelle secondaria di secondo grado, per i primi due sotto-codici, rispetto al terzo, si ritrovano opinioni in un numero relativamente consistente anche per il grado “primaria” a sua volta, meno rappresentato in “ragionamento ed elaborazione”. Questi sotto-codici, per ovvie ragioni legate alle caratteristiche di questo livello scolastico, non sono evidentemente presenti per il livello “infanzia”.

La “dimensione emotiva” degli studenti, presente nei quattro livelli scolastici assume maggior caratterizzazione, in termini di numero e significati omogenei degli estratti rinvenuti, in “primaria” e “secondaria di secondo grado”.

La relazione “studenti/pari” è anch’essa presente in tutti i livelli ma se il riferimento alla relazione “docenti/genitori” era maggiormente presente in “primaria” e in secondaria di primo e secondo grado, la relazione tra “studenti e docenti” è ancor più marcatamente presente in entrambe i gradi delle scuole secondarie. Allo stesso modo, la relazione “figli/genitori” è similmente rappresentata nei quattro livelli scolastici mentre la relazione “studenti/pari” ritorna maggiormente negli estratti dei docenti di “secondaria di primo grado”.

Per ciò che concerne “sovra-stimolazione e vivacità” il maggior numero di estratti si ritrovano nei livelli intermedi ossia “primaria” e “secondaria di primo grado” mentre, i “bisogni educativi speciali”, seppur con una minima presenza di estratti in “primaria” risulta esser trattato dai docenti di “secondaria di primo grado”.

La “verticalità” non compare in “infanzia”, ma è un tema ricorrente nel caso dei docenti di “secondaria di secondo grado”.



“Riflessione” è presente in “primaria” e ancor più in “secondaria di secondo grado” così come “Curiosità di imparare” si trova con un numero di estratti maggiore in “secondaria di secondo grado”. La “solitudine” degli studenti emerge esclusivamente nella “secondaria di secondo grado” mentre, la “multiculturalità” delle classi assume rilevanza in “secondaria di primo grado”.

Il tema dell’“autonomia” è presente nei livelli scolastici agli estremi ossia “infanzia” e “secondaria di secondo grado”.

“Ascolto” si ritrova in “primaria” e “secondaria di secondo grado” mentre “coinvolgimento” interessa maggiormente la “secondaria di primo e secondo grado”. In ultimo, la “Numerosità” delle classi si ritrova esclusivamente in “secondaria di secondo grado”.

A seguito di questa disamina descrittiva, si presentano i Temi qualitativi costruiti in maniera omogenea in relazione ai codici tematici superiori e dei sotto-codici. Infatti, l’analisi è svolta sui 12 Temi qualitativi formulati a partire da due criteri di selezione utilizzati: un criterio di tipo quantitativo e uno di tipo qualitativo.

- 1) Dal punto di vista quantitativo, l’analisi è svolta sul 77,3% dei segmenti codificati (pari a 280 segmenti in valore assoluto) tralasciando i codici che hanno un numero di segmenti codificati inferiori a 11 per ciascun sotto-codice e che fornirebbero pochi segmenti codificati per ciascun livello scolastico. In ogni caso, si è fatto in modo che i 12 temi qualitativi coprissero tutti i Codici Tematici Superiori.
- 2) Dal punto di vista qualitativo, i Temi qualitativi sono stati individuati in termini di maggior aderenza agli obiettivi del progetto generale e alla domanda di ricerca formulata.

Pertanto, nella Tabella 3 si riportano i Temi qualitativi accompagnati dagli estratti maggiormente rappresentativi e dalla relativa Categoria Analitica formulata a margine dell’interpretazione di ciascun Tema qualitativo. Si riporta anche il numero di segmenti codificati estratti dalle interviste per ciascun Tema qualitativo e per come sono suddivisi in ciascun livello scolastico. Le categorie analitiche riportate nella seconda colonna sono descritte in maniera più analitica con delle proposizioni che sono state formulate al fine di chiarire il significato generale di ciascuna categoria analitica. Pertanto, nella seconda colonna sono riportate in elenco puntato (a, b, ecc.) le proposizioni che caratterizzano ciascuna categoria analitica. Sempre nella seconda colonna è possibile rinvenire alcune proposizioni segnalate con asterisco (*, **) a indicare il fatto che le proposizioni così contrassegnate si riferiscono ad un livello scolastico specifico e rappresentano quindi delle contestualizzazioni di significato differenti rispetto alla stessa preposizione contrassegnata senza asterisco e valida quindi per la



Categoria analitica generale. Ad esempio, il Tema qualitativo “Concentrazione e attenzione” è descritto da 2 proposizioni contrassegnate dalla lettera a e b. La proposizione “*b) difficoltà di concentrazione e attenzione*” assume una curvatura differente in “Primaria” dove si ritrova “*b*) difficoltà di concentrazione e attenzione che si riducono con il ricorso ad attività pratiche*”. In tal modo è possibile tenere insieme un livello interpretativo generale e comune a tutti i livelli scolastici per ciascuna categoria analitica e, al contempo, un livello interpretativo particolare valido solo per uno specifico livello scolastico.

Tabella 3: Interpretazione di temi qualitativi

Temi qualitativi	Categorie analitiche	Livelli scolastici			
		Infanzia	Primaria	SSIG	SSIG
Utilizzo delle Tecnologie (46)	a) Maggior interesse verso modalità multimediali di fruizione e produzione di contenuti b) Aumento di occasioni di studio in gruppo tramite Tecnologie c) Tecnologie e lettura, comprensione, elaborazione d) Riflessione del docente su come favorire uso consapevole delle Tecnologie	a (3)	a, b, c, d (17)	a, b, c, d (12)	a, b, c, d (14)
Didattica (28)	a) Necessità di modificare la didattica (utilizzo metodologie didattiche attive) b) Gestione del tempo in classe c) Predisporre attività che migliorino il coinvolgimento e il protagonismo d) Maggiore attenzione ai bisogni e) Ripensare il ruolo dell'apprendimento mnemonico	b (2)	b, d (4)	a, b, d (8)	a, b, c, d, e (14)
Relazione Genitori/Docenti (28)	a) Interventismo delle famiglie nella didattica b) Messa in discussione della valenza educativa dell'insegnante c) Giustificazione del comportamento dei figli a scuola da parte dei genitori d) Alleanza educativa più efficace con genitori stranieri	b, c (9)	b, c (5)	b, d (6)	b, c (8)
Relazione Studenti/Docenti (26)	a) Messa in discussione del ruolo docente b) Necessità di rendere gli studenti protagonisti c) Necessità di entrare in sintonia (empatia) con loro	a (1)	a (2)	b, c (14)	b, c (9)
Ruolo della scuola (24)	a) Delegittimazione della funzione educativa della scuola b) Messa in discussione valenza educativa dell'insegnante (da genitori e studenti)	a (3)	a, b (6)	a, b (8)	a, b (7)
Motivazione ad apprendere (20)	a) Difficoltà nell'affrontare e risolvere problemi b) Motivazione connessa alla relazione creata con gli studenti		a (3)	b (7)	b (10)
Concentrazione/Attenzione (19)	a) Rimodulazione attività didattiche per favorire l'attenzione b) Difficoltà di attenzione e concentrazione b*) (si riducono con il ricorso ad attività pratiche) b**) (si riducono con il ricorso ad attività che tengono conto dei bisogni)	a (1)	b* (5)	a (9)	b** (4)
Letture e comprensione (14)	a) Modalità di lettura veloce e superficiale		a (9)	a (3)	a (2)
Ragionamento-Elaborazione (14)	a) Difficoltà in ragionamento ed elaborazione		a (4)	a (4)	a (6)
Metodo di studio (12)	a) Cambiamento nel metodo di studio degli studenti		a (2)	a (3)	a (7)

Dimensione emotiva (12)	a) Fragilità emotiva b) Necessità di un continuo incoraggiamento e sostegno emotivo dai docenti	a (4)	b (3)	a (1)	b (4)
Memorizzazione (12)	a) Difficoltà nella memorizzazione b) Ricorso alla memorizzazione a*) (<i>utilizzo memorizzazione selettiva</i>)		a* (4)	a (2)	b (6)



In linea generale, emerge il tema della pervasività (dentro e fuori la classe) delle Tecnologie, il quale, co-occorre nelle opinioni dei docenti con “Lettura e comprensione”, “Metodo di studio”, “Motivazione ad apprendere”, “Curiosità di imparare” e “Concentrazione e attenzione”. La riflessione dei docenti sul ruolo delle tecnologie rimanda al modo in cui esse incidono in relazione ai sotto-codici appena citati chiarendo che una sfida professionale per i docenti è quella di potenziare l’utilizzo delle tecnologie a fini didattici al fine di coinvolgere e orientare gli studenti nel processo di apprendimento. Questa riflessione sul ruolo delle tecnologie risulta centrale, dal punto di vista dei docenti in quanto permette di esplorare in che modo esse incidono nel modo in cui gli studenti apprendono e nel modo in cui possono continuare ad apprendere. Oltre alle criticità evidenziate dai docenti relative all’apprendimento e alla dimensione cognitiva dell’AaA (metodo di studio, ragionamento ed elaborazione, lettura e comprensione, ecc) emergono aspetti cruciali legati alla dimensione socio-affettiva e motivazionale dell’AaA (motivazione ad apprendere, curiosità di imparare, ecc.) che possono essere letti proprio alla luce degli aspetti caratteristici che definiscono la condizione giovanile odierna (interesse verso lo studio, valore attribuito alla scuola e allo studio, ecc).

A tal proposito, i 12 Temi qualitativi analizzati evidenziano Categorie analitiche euristicamente utili al fine di comprendere le opinioni dei docenti sull’apprendimento e indirettamente su AaA a partire dalle riflessioni addotte in merito alle differenze tra gli studenti di ieri e quelli di oggi.

Nello specifico, risulta opportuno esplicitare il significato di ciascuna categoria analitica rispetto al tema qualitativo abbinato così da cogliere una possibile lettura (tra le numerose possibili) di questo corpus denso di significati.

Il punto di partenza, è il tema “**Utilizzo delle Tecnologie**”. Infatti, i docenti sottolineano che gli studenti mostrano un maggior interesse verso modalità multimediali di fruizione e produzione di contenuti che si riverbera anche nel conseguente aumento di occasioni di studio in gruppo tramite le tecnologie. Ad ogni modo, i docenti evidenziano alcune criticità con riferimento alla lettura, alla comprensione e all’elaborazione da parte degli studenti che possono essere imputate alle modalità di utilizzo delle tecnologie dentro e fuori dalla classe. Da qui partendo, i docenti, si interrogano in termini di riflessione sulle proprie pratiche professionali, sulle opportunità didattiche connesse a un uso consapevole delle tecnologie dentro e fuori dalla classe.

A partire da queste premesse comuni, nel livello “infanzia” sembra che questo tema si possa riferire a una dimestichezza dei bambini nelle modalità di fruizione di contenuti per immagini, supportate da alcune riflessioni dei docenti in merito alla presenza di situazioni problematiche legate, ad esempio, alla sfera del linguaggio. Anche in “primaria”, il maggior interesse verso le tecnologie si accompagna, da un lato, allo sviluppo di abilità negli studenti nel padroneggiare dispositivi e linguaggi che



concernono la sfera digitale, dall'altro, alla presenza di criticità con riferimento alla lettura, alla comprensione e alla capacità di poter continuare ad apprendere (AaA). Le opinioni dei docenti riferiscono anche di un atteggiamento “meno paziente” degli studenti nei confronti della didattica tradizionale sottolineando la presenza di alcune criticità nella capacità degli studenti di soffermarsi sul testo e di elaborare in profondità le informazioni. A questi aspetti si accompagna sovente una povertà di linguaggio e anche a una perdita della curiosità di AaA, la quale, secondo i docenti, può essere potenziata proprio facendo ricorso a pratiche didattiche che utilizzino le tecnologie per sviluppare un metodo di studio. Anche nella scuola “secondaria di primo grado” si riscontra un maggior interesse degli studenti verso modalità di fruizione e produzione di contenuti multimediali pur con difficoltà degli studenti nella lettura e nell'utilizzo corretto dell'ortografia. In ultimo, i docenti offrono delle riflessioni su come favorire un uso consapevole delle tecnologie, queste ultime considerate un fattore distintivo della contemporaneità. Si riscontra, inoltre, che la figura del docente in un contesto tecnologico diventa fondamentale in quanto l'empatia che si crea tra studenti e docenti può essere una strategia efficace e autentica per agganciare l'interesse degli studenti che altrimenti si orienterebbe sulle tecnologie intese quali depositarie del sapere. Inoltre, i docenti si soffermano sul fatto che la costruzione di una relazione con gli studenti può essere la chiave per restituire centralità al ruolo del docente. In ultimo, nella “secondaria di secondo grado” i docenti si soffermano sul nesso tecnologie, lettura, comprensione ed elaborazione, in quanto, l'immediatezza connaturata nella fruizione di contenuti digitali rischia di mettere in secondo piano la ricerca di informazioni e, in tal senso, il metodo per ricercare informazioni nella vastità della rete così come anche lo stesso metodo di studio. Questo aspetto richiama l'AaA in termini di strategie per impostare i problemi e rinvenire soluzioni adatte al compito.

Per ciò che concerne “**Didattica**”, in linea generale, i docenti fanno riferimento all'utilizzo di pratiche volte a modificare la didattica anche attraverso il ricorso a metodologie didattiche attive così da poter ripensare l'apprendimento che si osserva essere frequentemente di tipo mnemonico. Ciò anche tenendo presente sia la necessità di ri-organizzare la gestione del tempo in classe sia l'intenzione di predisporre attività che migliorino il coinvolgimento e il protagonismo degli studenti prestando maggiore attenzione ai loro bisogni così da attivare la motivazione ad apprendere.

Sul tema della “Didattica, per il livello “infanzia” emerge l'importanza della gestione del tempo in classe facendo ricorso ad attività finalizzate a favorire nei bambini il recupero della concentrazione reputata spesso intermittente e considerando che, nel passato, il tempo di attenzione degli studenti era molto maggiore.



Anche nella scuola “primaria” emerge la gestione del tempo in classe e la necessità di pensare attività volte a calibrare e distendere i tempi di apprendimento e le modalità di apprendimento degli studenti così da prestare maggiore attenzione ai loro bisogni.

Anche per la scuola “secondaria di secondo grado” si fa riferimento a strategie del docente volte a modificare la didattica da un lato, dando più spazio ai ragazzi e dall’altro, creando collegamenti tra le diverse discipline. Inoltre, i docenti sottolineano l’importanza attuale di valutare gli studenti sulle loro modalità di elaborazione (processo di apprendimento) piuttosto che utilizzare verifiche a sorpresa orientate esclusivamente a riscontrare negli studenti la disponibilità di conoscenze nel tempo (prodotto). Anche per questo livello emerge l’importanza di ripensare la gestione del tempo in classe a scapito di modalità proprie della didattica frontale repute più intense in termini di durata ma che non riescono più ad essere seguite dagli studenti per un tempo prolungato. Emerge anche l’utilizzo di pratiche volte a migliorare il coinvolgimento e il protagonismo degli studenti attualizzando i temi presentati rispetto alla contemporaneità e agli interessi degli studenti di modo da attivare e agganciare la loro curiosità e la motivazione ad apprendere. In ogni modo, i docenti sottolineano le criticità di sistema (classi numerose, mancanza di compresenze, ecc.) quali aspetti che rendono maggiormente difficoltoso pensare e attuare una didattica differente. In ultimo, emerge la necessità ma anche la difficoltà nel ripensare il ruolo dell’apprendimento mnemonico sebbene tale strategia di apprendimento sia presente negli studenti in quanto già consolidata nei cicli di studi precedenti.

Il tema della “**Relazione docenti/genitori**” rappresenta il primo aspetto cruciale tematizzato dai docenti con riferimento alle relazioni tra gli attori che fanno parte della scuola (docenti, studenti, famiglie).

In linea generale, i docenti fanno spesso riferimento all’interventismo delle famiglie nella didattica, al quale, si accompagna la messa in discussione della valenza educativa del ruolo del docente e la conseguente giustificazione del comportamento dei figli a scuola da parte dei genitori. Si sottolinea una riflessione da parte dei docenti rispetto al fatto che l’alleanza educativa sembra essere più efficace con genitori stranieri.

In “infanzia” si denota, dal punto di vista dei docenti, la messa in discussione della valenza educativa del ruolo dell’insegnante da parte dei genitori rispetto a quanto non accadeva in passato. Ciò, secondo i docenti, sembra possa incidere sulla percezione e sui comportamenti degli studenti nei confronti dei docenti. Infatti, dal punto di vista dei docenti, la giustificazione del comportamento dei figli a scuola da parte dei genitori si basa sul fatto che questi ultimi sopravvalutino i propri figli tendendo a delegittimare e sminuire le criticità e le aree di miglioramento riscontrate dai docenti.



Se tale aspetto è presente anche in “primaria”, accompagnato dalla percezione dei docenti circa una ridotta tutela del proprio operato, in secondaria di primo e secondo grado la messa in discussione del docente muove da considerazioni dei docenti sul fatto che la scuola rappresenta, agli occhi dei genitori e quindi dei figli, una agenzia educativa tra le altre.

Questi aspetti sottolineano una differenza, agli occhi dei docenti, tra gli studenti del passato e quelli odierni in riferimento al fatto che, un tempo, sarebbe stato molto più difficile che i genitori potessero recriminare un eventuale voto basso assegnato ai propri figli finendo per minare la credibilità del docente anche agli occhi dei figli stessi.

Un altro aspetto cruciale è la “**Relazione docenti/studenti**”. I docenti fanno riferimento alla messa in discussione del proprio ruolo ma anche alla necessità di realizzare attività che aumentino il protagonismo degli studenti entrando in sintonia (empatia) con loro al fine di invertire tale processo. Se nei livelli “infanzia” e “primaria” i docenti sottolineano il ruolo della famiglia nel mettere in discussione il ruolo dell’insegnante (e nel caso della primaria il ruolo degli adulti in generale), nella “secondaria di primo grado” si afferma la necessità di valorizzare e non giudicare gli studenti, apprezzandoli per quello che sono ed entrando in sintonia (empatia) con loro. Questo aspetto rappresenta la chiave di volta, agli occhi dei docenti, che ritroviamo anche nella “secondaria di secondo grado” per la quale, i docenti sottolineano l’importanza che gli studenti riconoscano i docenti come guida nella misura in cui questi ultimi sono in grado di costruire una relazione autentica con gli studenti.

Per ciò che concerne “**Ruolo della scuola**”, i docenti nei diversi livelli scolastici fanno riferimento alla delegittimazione della funzione educativa della scuola, declinato, in “infanzia” e in “primaria”, in termini di cambiamento culturale che ha interessato, *in primis*, le famiglie, le quali, considerano la scuola una tra le tante attività svolte dai figli. Per la secondaria di primo e secondo grado sullo stesso tema i docenti commentano che la scuola non è più considerata un ascensore sociale ragion per cui diventa uno (non il primo) tra i tanti interessi dei ragazzi.

Con riferimento a “**Motivazione ad apprendere**”, generalmente si fa riferimento alle difficoltà degli studenti nell’affrontare e risolvere problemi posti dal docente. Questo aspetto risulta centrale proprio per comprendere come l’AaA passi dall’attivazione della motivazione degli studenti.

Se, nel caso della scuola “primaria” tale difficoltà è connessa alla motivazione ad apprendere (che si traduce nella ricerca di supporto nei docenti da parte degli studenti), per la scuola “secondaria di primo grado” la motivazione ad apprendere viene potenziata attraverso attività volte a migliorare la relazione con gli studenti. Infatti, dal punto di vista degli intervistati, la relazione con i docenti può essere una strategia per agganciare e attivare la motivazione ad apprendere negli studenti. Allo stesso



modo, per la “secondaria di secondo grado” emergono pratiche volte ad attivare l’interesse degli studenti e quindi la motivazione ad apprendere attraverso il ricorso a modalità didattiche riflessive e volte a promuovere la ricerca e la scoperta.

Rispetto al “**Metodo di studio**”, se nella scuola “primaria” i docenti fanno riferimento al fatto che è cambiato il modo di apprendere degli studenti, nella scuola “secondaria di primo grado” i docenti sottolineano che il metodo di studio “classico” non sembra più adatto alla modalità di apprendimento degli studenti di oggi. Nella “secondaria di secondo grado”, si riscontra un cambiamento nel metodo di studio posto che taluni studenti tuttavia si affidano al metodo di studio basato su un apprendimento mnemonico. Anche questo aspetto relativo al metodo di studio, generalmente di tipo mnemonico, riduce le possibilità di sviluppare strategie per migliorare i propri processi di apprendimento e quindi AaA.

Un altro tema trasversale ai diversi livelli scolastici è la “**Dimensione emotiva**” degli studenti declinata dai docenti in termini di fragilità emotiva degli studenti. Se in “infanzia” emerge la fragilità emotiva a fronte anche di bambini più preparati dal punto di vista cognitivo, nella “primaria” il riferimento specifico è al fatto che i docenti sovente offrono un continuo incoraggiamento e sostegno emotivo agli studenti. Stessa considerazione per la “secondaria di primo grado” ove tale tema è declinato in termini di carente autocontrollo personale negli studenti mentre, nella “secondaria di secondo grado” si fa riferimento a pratiche volte a promuovere un continuo incoraggiamento e sostegno emotivo da parte dei docenti.

Con “**Concentrazione e attenzione**” degli studenti, si fa riferimento, in linea generale, a pratiche volte a rimodulare le attività didattiche per favorire l’attenzione degli studenti a fronte di difficoltà di attenzione e concentrazione che sembra trasversale ai diversi livelli scolastici.

In particolare, in “infanzia” si fa riferimento alla rimodulazione delle attività didattiche per favorire l’attenzione mentre nella “primaria” si fa riferimento alla difficoltà di attenzione e concentrazione (in attività di lettura) che sembra migliorino con lo svolgimento di attività pratiche (laboratoriali o comunque connesse ad aspetti concreti).

Anche nella scuola “secondaria di primo grado” si evidenziano tentativi volti a rimodulare la didattica posto che la lezione frontale sembra ridurre l’attenzione e la concentrazione degli studenti. Questo aspetto è stato rilevato anche nella “secondaria di secondo grado” nella quale, le difficoltà di attenzione e concentrazione migliorano con attività che tengono conto dei bisogni e quindi degli interessi degli studenti.

Un ulteriore aspetto di differenza tra gli studenti di ieri e quelli di oggi è riferito a “**Lettura e Comprensione**”, rispetto al quale, i docenti fanno spesso riferimento a modalità di lettura veloce e



superficiale da parte degli studenti. Questo aspetto intercetta l'AaA almeno nella sua dimensione cognitiva e meta-cognitiva in quanto ha a che fare con la capacità essenziale di decodifica di un compito.

Nella scuola “primaria”, la modalità di lettura veloce e superficiale è riscontrata trasversalmente alle diverse discipline impedendo agli studenti di comprendere le consegne date dall'insegnante. Se per la “secondaria di primo grado” il medesimo tema qualitativo si accompagna a considerazioni circa l'abitudine degli studenti a utilizzare le tecnologie che prevedono modalità di lettura veloce, selettiva e per parti essenziali, per quanto concerne la “secondaria di secondo grado” questo tema rimanda alle modalità di lettura veloce e superficiale che vengono contrastate attraverso il ricorso a un lavoro su testo di tipo procedurale e di decodifica.

Anche in questo caso, in relazione ad AaA, il tema “**Ragionamento ed elaborazione**”, ha a che fare con le difficoltà nel ragionamento ed elaborazione da parte degli studenti quale tema ricorrente nelle interviste dei docenti di diversi livelli scolastici. Nella scuola “primaria”, i docenti sottolineano difficoltà nel ragionamento e nell'elaborazione - dovute in parte all'utilizzo pervasivo delle tecnologie - e alle modalità di lettura superficiale che utilizzano gli studenti. Nella “secondaria di primo grado” il tema qualitativo è maggiormente focalizzato sulle difficoltà riscontrate in termini di ragionamento ed elaborazione mentre, in “secondaria di secondo grado” tali difficoltà sembrano essere dovute principalmente all'utilizzo della memorizzazione e comunque alle frequenti criticità degli studenti nell'utilizzare capacità logica e astrazione.

In ultimo, sulla “**Memorizzazione**”, in “primaria” i docenti notano l'utilizzo da parte degli studenti di una memorizzazione selettiva a favore di contenuti non strettamente scolastici e reputati di maggior interesse dagli studenti. Nella “secondaria di primo grado” la memorizzazione affonda le radici in criticità riscontrate dai docenti rispetto alla lettura e alla comprensione dei testi mentre, nella “secondaria di secondo grado” il tema qualitativo emerso si riferisce al ricorso alla memorizzazione ereditata dallo studio svolto nei livelli precedenti.

Discussione

L'esplorazione delle opinioni dei docenti in merito alle differenze riscontrate tra gli studenti di ieri e di oggi restituisce una chiave di lettura per comprendere i cambiamenti attuali nella società - e in particolare nella scuola (Cavalli, Argentin, 2010). In tal senso, sono state ricostruite le opinioni che nel corso del tempo i docenti hanno maturato sugli studenti e, più in generale sulla società, ma soprattutto l'idea che essi stessi hanno di apprendimento e di come promuovere negli studenti il continuare ad apprendere. In sintesi, dal punto di vista dei docenti, le differenze risultano per molti



versi comprensibili in ragione dei profondi cambiamenti culturali odierni sebbene emergano elementi utili a comprendere potenzialità e difficoltà connesse al modo gli studenti apprendono e a come possono continuare ad apprendere.

Da questo punto di vista, le considerazioni espresse dai docenti possono essere meglio comprese all'interno di una più ampia riflessione basata sull'importanza di considerare il passaggio culturale (oltre che generazionale) tra gli studenti di un tempo e quelli odierni rispetto al quale tali differenze ne rappresentano l'epifenomeno.

A partire da quanto emerso, le due domande della traccia analizzate permettono di delineare alcune preliminari considerazioni in ragione delle domande formulate all'inizio del lavoro:

1. In che modo i docenti italiani intervistati tematizzano le eventuali differenze tra gli studenti di ieri e quelli di oggi?
2. Emergono aspetti rilevanti dalle risposte di docenti di livelli scolastici differenti? Quali?
3. Le eventuali differenze possono fornire un quadro interpretativo di sfondo per mettere in luce elementi più generali utili a comprendere: i significati e le pratiche attraverso le quali oggi si struttura la relazione insegnamento-apprendimento nonché il modo in cui gli studenti apprendono e, in ultimo, in che modo essi possono continuare ad apprendere lungo il corso della vita?

In ragione del lavoro di ricerca presentato è possibile affermare che alle prime due domande si possa rispondere in maniera affermativa posto che i 12 Temi qualitativi forniscono elementi utili per comprendere come i docenti abbiano tematizzato le differenze tra gli studenti di ieri e di oggi sottolineando aspetti specifici proprio per ciascun livello scolastico. Allo stesso modo, in riferimento alla terza domanda, le differenze individuate dai docenti tra gli studenti di ieri e quelli di oggi offrono uno sfondo interpretativo per comprendere, da un punto di vista culturale, il senso da essi attribuito ai cambiamenti che caratterizzano la società contemporanea.

Infatti i cambiamenti generazionali evidenziati dagli intervistati, permettono di comprendere più in profondità il modo in cui gli studenti apprendono e come possono continuare ad apprendere collocando le risposte fornite in un quadro interpretativo che aiuta a comprendere il loro modo di fare scuola. Gli aspetti inerenti alla dimensione cognitiva dell'AaA (metodo di studio, ragionamento ed elaborazione, lettura e comprensione, ecc.) nonché quelli legati alla dimensione socio-affettiva e motivazionale dell'AaA (motivazione ad apprendere, curiosità di imparare, ecc.) possono pertanto essere contestualizzati a partire dalle coordinate culturali che definiscono la condizione giovanile odierna (interesse verso lo studio, valore attribuito alla scuola e allo studio, ecc.).



In realtà, la disamina di Codici Tematici, Temi Qualitativi e Categorie Analitiche unitamente alla lettura sociologica sulla condizione giovanile offrono *indizi* promettenti per comprendere i cambiamenti occorsi nella società attuale alla luce dei profondi mutamenti nella relazione insegnamento-apprendimento, nel modo di apprendere e di continuare ad apprendere degli studenti. Precisamente, già Cavalli (2000) nel Secondo Rapporto IARD ha evidenziato che i docenti indicano una discrepanza di valori e una difficoltà da parte dei giovani di sottostare alle regole impartite dalla scuola nonché una diminuzione dell'impegno e dell'interesse verso lo studio a fronte anche della presenza di minor disciplina in classe.

Da questo punto di vista, le differenze ascrivibili al mutamento della società contemporanea offrono una cornice di senso che aiuta a comprendere la discrepanza di valori evidenziata nelle relazioni tra docenti, studenti e famiglie in riferimento anche al ruolo attribuito alla scuola e in ultimo, non per importanza, a partire dai cambiamenti occorsi a seguito della pervasività delle nuove tecnologie.

In tal senso, il nucleo tematico esplorato ha permesso di far emergere lo sfondo culturale all'interno del quale comprendere come sta cambiando la scuola nonché le pratiche e il valore ad essa attribuita dagli attori che vi prendono parte così come sta cambiando la didattica, le modalità e il valore dato all'apprendimento e al continuare ad apprendere.

A partire da quanto esposto, la limitazione principale dello studio è quella di aver svolto solo l'analisi di due domande dell'intera traccia di intervista. Un'analisi olistica dell'intervista permetterebbe di approfondire maggiormente il tema dell'AaA anche in ragione della presenza di domande adatte a esplorare in profondità questo aspetto.

In ultimo, questi elementi di sfondo offrono spunti euristici contestualizzati sulle pratiche e sul significato attribuito a tali pratiche dai docenti intervistati e sono oltremodo utili per approfondire il senso culturale e situato dell'apprendimento e dell'AaA anche in relazione alle successive analisi delle altre domande della traccia d'intervista. Pertanto, obiettivo dell'analisi è stato quello di identificare modalità e caratteristiche delle rappresentazioni dei docenti a partire dall'esplorazione di un nucleo tematico prescelto di modo che si possano mettere a punto ipotesi di lavoro per ricerche più sistematiche e approfondite.

Conclusioni

In conclusione, i risultati evidenziano alcuni temi riferiti ai cambiamenti riscontrati dai docenti in merito alla relazione insegnamento-apprendimento, all'idea stessa di apprendimento e di AaA. In particolare, si evincono aspetti legati al mutamento delle modalità di apprendimento nelle nuove generazioni dovuto in gran parte della pervasività delle nuove tecnologie, le quali, inducono



l'affermarsi di nuovi modelli culturali che modificano profondamente l'esperienza apprenditiva con la conseguente necessità di dover adeguare le stesse modalità didattiche. Un tema centrale è comunque la presa d'atto da parte dei docenti della trasformazione che sta avvenendo nelle nuove generazioni con riferimento sia ai modelli valoriali per i quali si attribuisce una contenuta importanza alla scuola sia ai modelli familiari e quindi alle relazioni stesse tra ragazzi e adulti. Tali cambiamenti strutturali si riverberano anche nel rapporto tra famiglie, scuola e studenti con riferimento ai temi qualitativi che abbiamo avuto modo di approfondire nel corso del presente contributo e che necessitano di essere contestualizzati all'interno dei più ampi cambiamenti sociali odierni. Da un lato, questi cambiamenti ri-configurano il senso attribuito dagli studenti all'apprendimento e all'AaA. Dall'altro, tali cambiamenti favoriscono nei docenti una riflessione profonda sulle modalità attraverso le quali questi aspetti si possono effettivamente promuovere in classe proprio a fronte di criticità riscontrate in: ragionamento ed elaborazione, memorizzazione, lettura e comprensione, curiosità di imparare, motivazione ad apprendere, ecc.

A partire da queste considerazioni, Baricco (2019) offre una possibile chiave di lettura per cogliere le contraddizioni tra le generazioni giovanili, le quali risiederebbero nel passaggio culturale prodotto dalla rivoluzione digitale. Indubbiamente, tale rivoluzione digitale è da intendersi, *in primis*, quale rivoluzione mentale, nella misura in cui la rivoluzione mentale precede quella tecnologica. La chiave di lettura proposta dall'autore permette di cogliere la cifra per comprendere tali differenze all'interno della complessità contemporanea. Infatti, l'autore rimanda al fatto che non si può leggere, intendere e agire la contemporaneità se non immergendosi e usando i suoi codici e i suoi artefatti al fine di comprenderne i significati correlati e quindi il senso attribuito a tali codici e agli artefatti prodotti dagli stessi giovani.

In ragione di ciò, il tentativo di leggere i cambiamenti della contemporaneità all'interno di una semplicistica e riduzionista comparazione tra la generazione odierna e quella del Novecento rischia di tramutarsi in un *alibi* alla ricerca di un "passato nostalgico" di fronte alla pervasività e incomprendibilità di tale radicale mutazione che è primariamente culturale.

Questa mutazione culturale può quindi essere compresa e agita con rappresentazioni, strategie didattiche e strumenti che non possono essere esclusivamente quelli in uso nel Novecento. In ultimo, emerge che il passaggio culturale necessario al docente quale professionista riflessivo (Schön, 1993) rimanda a un percorso alla ricerca di coordinate culturali quale dialogo interculturale con gli studenti. Questo dialogo interculturale e intergenerazionale necessita di dover ri-costruire strumenti per esplorare, conoscere, rappresentare e agire una nuova cultura senza che essa debba o possa essere ridotta antropologicamente a euristiche proprie della cultura precedente.



Del resto, come affermava una docente che ha reso un'intervista nella fase pilota del progetto di ricerca internazionale, lo stesso Plutarco, pur comprendendone le ragioni, si lamentava delle differenze riscontrate negli studenti dell'epoca rispetto a quando egli stesso era studente.

Infatti, sottolinea Cavalli: *“Gli atteggiamenti dei giovani non sono molto diversi da quelli della popolazione adulta (...) Più che anticipare quello che verrà, i giovani ci sembrano piuttosto rispecchiare lo stato attuale di una società ripiegata sul presente che evita di guardare e progettare il futuro”* (Cavalli, 2007: 471).

Con riferimento a quanto qui presentato in linea conclusiva e a quanto emerso dall'analisi delle interviste, dal punto di vista dei docenti, il tema dell'AaA oltre ad essere una priorità strategica necessita di doversi tradurre in un'opportunità didattica connessa al saper insegnare ad apprendere nella società contemporanea alla luce del mutamento sia di valori che di pratiche - non solo di apprendimento - che caratterizzano le nuove generazioni.

Da questo punto di vista, dall'analisi è emerso il tema della motivazione ad apprendere, in ragione delle difficoltà degli studenti nell'affrontare e risolvere problemi posti dai docenti sebbene gli studenti riconoscano ai docenti il ruolo di supporto, guida e orientamento. A tal proposito, infatti, gli intervistati hanno segnalato che la relazione studente-docente rappresenta una strategia per agganciare e attivare la motivazione ad apprendere negli studenti quale condizione per promuovere un apprendimento continuo. In ogni modo, i docenti hanno evidenziato la necessità di ripensare con maggior determinazione le modalità didattiche affinché siano maggiormente riflessive e ancor più basate sulla ricerca e sulla scoperta. Un altro aspetto connesso all'AaA è il metodo di studio dal momento che i docenti esprimono opinioni concordi sul fatto che il metodo di studio “classico” non sembra essere adatto alla modalità di apprendimento degli studenti di oggi. Infatti, quanto riscontrato dai docenti in termini di difficoltà nella memorizzazione viene bilanciata, invece, dall'utilizzo da parte degli studenti di una memorizzazione selettiva in riferimento ai contenuti di loro interesse spesso non coincidenti con quelli proposti dal docente. Stesse considerazioni si possono fare per gli aspetti legati a: ragionamento ed elaborazione, lettura e comprensione, curiosità di imparare, motivazione ad apprendere, i quali necessitano di essere potenziati in quanto strettamente connessi all'AaA.

Da questo punto di vista, il legislatore italiano ha definito l'AaA come capacità di *“organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale e informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro”* (DM 9/2010).



In tal senso, la capacità degli studenti di AaA, pur nella complessità di tale costrutto, rimanda alla necessità di rinvenire modalità e strategie – *lato docente* – per incoraggiare la motivazione verso l'apprendimento così da offrire occasioni agli studenti per migliorare la fiducia in sé stessi di modo che fronteggino il nuovo che la vita presenta loro così da costruire un progetto di vita dotato di senso. Incoraggiare gli studenti a migliorare e organizzare il proprio apprendimento anche da un punto di vista cognitivo e meta-cognitivo si traduce in una ricerca volta a esplorare le coordinate culturali della generazione odierna così da poter proporre un ventaglio di strategie didattiche a partire dal riconoscimento, *ab interno*, delle coordinate culturali in cui si muovono le nuove generazioni. In linea generale, con riferimento a quanto emerso dall'analisi, oltre che insegnare in che modo organizzare le conoscenze acquisite e pianificare modalità attraverso le quali perseguirle risulta necessario, in prospettiva culturale, considerare - *iuxta propria principia* - la disposizione emotiva e motivazionale degli studenti verso l'oggetto o l'obiettivo di loro interesse, verso il proprio progetto di vita e le modalità da essi ritenute più adatte per raggiungerlo.

Pertanto, dall'analisi emerge in conclusione che se si vuole continuare ad apprendere e ancor più insegnare a continuare ad apprendere lungo tutto l'arco della vita occorre ancor più saper leggere le coordinate di un apprendimento che - *lato studente* - si muove nella prospettiva di una conoscenza condivisa e di un apprendimento da intendersi come processo socialmente connotato a partire da una motivazione intrinseca tutta da esplorare e ricercare.

Bibliografia

- Ajello, A. M., & Torti, D. (2019). Imparare a imparare come competenza chiave di cittadinanza e come soft skill. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 1/2019, 63-82
- Bailey, K. D. (1991). *Metodi di ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Einaudi Stile Libero
- Bichi, R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero
- Brito Rivera, H. A., Torti, D., & Malheiro F. C., A. (2020). Diseño, traducción y adaptación de una entrevista sociocultural a docentes sobre Aprender a Aprender. *Aula Abierta* 49(3), 245-260
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press. Tr. It. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-21
- Bruner, J. (1995). Cultura e Sviluppo umano: una nuova prospettiva. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello, & C. Zuccheromaglio (a cura di). *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: LED, ed. or. Bruner, J. (1990).
- Buzzi C., (2019). La questione giovanile in Italia. *Giovani e comunità locali*, 0/2019, 13-20
- Buzzi C., Cavalli A., & de Lillo A. (2002). *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino
- Buzzi, C., Cavalli, A., & de Lillo, A. (2007). *Rapporto giovani. Sesta indagine Iard sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino
- Caena, F. (2019). *Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifEComp). Literature Review & Analysis of Frameworks*. EUR 29855 EN, JRC117987. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Caena, F., & Stringher, C. (2020). Towards a new conceptualization of Learning to Learn. *Aula Abierta* 49(3), 199-216
- Castro Zubizarreta, A., Patera, S., & Fernández, D. (2020). Cómo aprenden las generaciones Z y Alpha desde la perspectiva docente? Implicaciones para desarrollar la competencia aprender a aprender. *Aula Abierta* 49(3), 286-292
- Cavalli A. (2000) (a cura di). *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola che cambia*. Bologna: Il Mulino
- Cavalli, A. & Argentin, G. (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*. Bologna: Il Mulino
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*. Vol. 3: Le tecniche qualitative. Bologna: Il Mulino
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Los Angeles: Sage Publications



- Creswell, J. W. (2015). *30 Essential Skills for the Qualitative Researcher*. London: Sage Publications
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd ed.). Los Angeles: Sage Publications
- Deakin Crick, R., Stringher, C., & Ren, K. (2014). *Learning to learn. International perspectives from theory and practice*. London: Routledge
- Deakin Crick, R., Broadfoot, P., & Claxton, G. (2004). Developing an effective lifelong learning inventory: the ELLI project. *Assessment in Education*, 11(3), 248–272
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Diamanti, I. (1999) (a cura di). La generazione invisibile: inchiesta sui giovani del nostro tempo, *Il Sole 24 ore libri*, Milano
- European Council (2018). *Recommendation 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning*. 2018/C 189/01-13. Brussels: European Council.
- European Commission (2018). *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*, COM 24 final 2018/0008
- European Communities (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union, OJ L 394, 30.12.2006*, 10–18
- Hautamäki J., Arinen P., Eronen S., Hautamäki A., Kupiainen S., Lindblom B., Niemivirta M., Pakaslahti L., Rantanen P., & Scheinin P. (2002), *Assessing Learning-to-learn. A Framework*. Helsinki: Centre for Educational Assessment, Helsinki University/National Board of Education
- Hautamäki, J., & Kupiainen, S. (2014). Learning to learn in Finland. Theory and policy, research and practice. In R. Deakin Crick, C. Stringher, & K. Ren (Eds.), *Learning to learn International perspective from theory and practice*. (170-195). London: Routledge.
- Hoskins, B., & Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: what is it and can it be measured*. Ispra: CRELL/JRC.
- Hyman, H. (1967). *Disegno della ricerca e analisi sociologica*. Padova: Marsilio
- Istituto Giuseppe Toniolo (2019). *Rapporto Giovani 2019*. Bologna: Il Mulino
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis. A Guide to Methods, Practice and Using Software*. London: Sage Publications
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. London: Sage Publications
- Livi Bacci, M. (2008). *Avanti giovani alla riscossa*. Bologna: Il Mulino
- MIUR (2010). *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento*, Roma



- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione* (D.M. 254/2012), Roma
- MIUR (2010). *Obbligo di istruzione: adottato il modello di certificato delle competenze*. (D.M. 9/2010)
- MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali 2018 - Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Roma
- Moreno, A. (2006). Learning to learn. In *Learning to learn network meeting report*. Ispra: CRELL/JRC.
- OECD (2005). *DeSeCo, The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Paris: OECD
- OECD (2008). *Innovating to learn, learning to innovate*. Paris: OECD
- OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning Framework. Concept Note: OECD Learning Compass 2030*. Paris: OECD
- OEI-SECRETARÍA GENERAL IBEROAMERICANA (2008): *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI
- Patera, S., Sàenz Zavala, F., Silva Silva, I. (2020). Aprender a aprender en documentos normativos de los seis países participantes en un estudio internacional. Una profundización crítica desde Ecuador y México. *Aula Abierta*, 49(3), 225-244
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo
- Serranò, F., Fasulo, A. (2011). *L'intervista come conversazione. Preparazione, conduzione e analisi del colloquio di ricerca*. Roma: Carocci
- Stringher, C. (2014). What is learning to learn? A learning to learn process and output model. In R. Deakin Crick, C. Stringher, & K. Ren (Eds.), *Learning to Learn. International Perspectives from Theory and Practice* (9-32). Abingdon: Routledge.
- Stringher, C. (2016). Assessment of Learning to learn in early childhood: an Italian framework. *Italian Journal of Sociology of Education*, 8 (1), 101-128.
- Stringher, C., Brito Rivera, H. A., Patera, S., Torti, D., Del Carmen Huerta, M. (2019a). “Aspectos metodológicos de un estudio cualitativo sobre aprender a aprender y resultados iniciales italianos” (0951); “Aprender a aprender en sociedades latinoamericanas y en Italia: lecciones aprendidas desde un estudio cualitativo” (0954). XXXVII CONGRESO INTERAMERICANO DE PSICOLOGÍA (CIP2019) “Psicología inter y transdisciplinaria: Fortaleciendo la colaboración en Las Américas” – (15-19 Julio), La Habana (Cuba) – book of abstract. Retrieved at: <http://www.cipcuba2019.com/es/memories>
- Stringher, C., Di Rienzo, P., Brito Rivera, H.A., Davis, C., & García, E. (2019b). Aprender a aprender en América Latina. Una reseña sistemática de la literatura. In Deakin Crick, R., Stringher, C., & Ren, K. (Eds.) *Learning to learn. International perspectives from theory and practice*. Ciudad de México: Trillas.
- Stringher, C., Davis L. F., C., Scrocca, F. (2020a). La concepción de Aprender a Aprender en Brasil e Italia: una exploración cualitativo-comparativa. *Aula Abierta* 49(3), 293-308



- Stringher, C., Brito Rivera, H.A., Patera, S., Silva Silva, I., Castro Zubizarreta, A., Davis Leme, C., Torti, D., Huerta Guerra, M. C. & Scrocca, F. (2020). Learning to learn and assessment: complementary concepts or different worlds? *Educational research* (submitted)
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed Methods. *Research in the Schools*, 13(1), 12-28.
- UN General Assembly (2015). *Transforming our world the 2030 Agenda for Sustainable Development*. 21 October 2015, A/RES/70/1
- UNESCO (2013). *Toward Universal Learning: What Every Child Should Learn*. Reports No. 1-3. UNESCO Institute for Statistics and the Center for Universal Education at the Brookings Institution
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaele Cortina