



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



# BRIDGING BARRIERS

## APPROCCIO DI APPRENDIMENTO TRA PARI UN CURRICULUM QUADRO

Versione finale Febbraio 2022

### Partners:



S V E B ■ Schweizerischer Verband für Weiterbildung  
F S E A ■ Fédération suisse pour la formation continue  
Federazione svizzera per la formazione continua  
Swiss Federation for Adult Learning



e-code

The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



[bridgingbarriers.eu](http://bridgingbarriers.eu)



[3s.co.at](http://3s.co.at)

3s è una società di ricerca e consulenza, specializzata in progetti nazionali ed europei nel campo dell'istruzione e della formazione professionale iniziale e continua, dell'istruzione superiore e dell'istruzione degli adulti. Per ulteriori informazioni su 3s e le nostre attività contattate Eva Steinheimer.



[isop.at](http://isop.at)

ISOP sostiene i migranti e i rifugiati, i disoccupati e le persone con bisogni educativi di base nell'integrazione sociale e professionale, attraverso progetti di consulenza, qualificazione/istruzione e occupazione. ISOP è anche impegnata nel lavoro con i giovani, nel lavoro sociale scolastico e nel sostegno all'apprendimento. ISOP agisce contro il razzismo e la discriminazione attraverso relazioni pubbliche, lavoro culturale e di rete. Informazioni: Martin Leitner e Claudia Miesmer.



[ilmondonellacitta.it](http://ilmondonellacitta.it)

Il Mondo nella città è un'associazione no-profit che gestisce un centro di accoglienza per rifugiati e richiedenti asilo fornendo strutture abitative, supporto legale e sociale e corsi di lingua italiana. Per ulteriori informazioni su Il mondo nella città e le nostre attività contattare Elena De Zen e Matilde Tomasi.



[e-code.sk](http://e-code.sk)

e-code è un'associazione no-profit con sede a Krupina, Slovacchia, attiva nel campo dell'istruzione degli adulti e dei giovani. Per ulteriori informazioni su e-code e le nostre attività contattare Radoslav Vician.



[alice.ch](http://alice.ch)

La FSEA è attiva dal 1951 come associazione mantello nazionale nell'ambito della formazione permanente in Svizzera. Come associazione di categoria ha più di 700 membri, tra cui fornitori di formazione privati e statali, associazioni, dipartimenti di formazione, e privati. Informazioni: Cäcilia Märki.

SVEB ■ Schweizerischer Verband für Weiterbildung  
Fédération suisse pour la formation continue  
FSEA ■ Federazione svizzera per la formazione continua  
Swiss Federation for Adult Learning



Editor:  
3s Unternehmensberatung  
GmbH, A-1040 Wien  
Wiedner Hauptstraße 18

Tel: +43 1 585 09 15

[3s.co.at](https://www.3s.co.at)

3s, February 2022

# CONTENUTO

CONTENUTO .....	4
2. Introdurre l'idea chiave della 'pratica deliberata' nell'educazione di base degli adulti .....	9
2.1. Bisogni di apprendimento dei partecipanti all'ABE .....	9
2.2. Contenuto - Versus "Sfide di apprendimento" - e approcci incentrati alla soluzione ....	11
2.3. L'idea di "Practica deliberate" .....	13
3. Introdurre approcci selezionati per sostenere l'apprendimento tra pari.....	16
3.1. Apprendimento tra pari, apprendimento collaborativo o cooperativo - trovare indicazioni 16	
3.2. Esempio di squadra riflessiva .....	17
4. Modulo di corso di tipo ideale .....	20
4.1. Gruppi di riferimento e sensibilizzazione .....	20
4.2. Disegno didattico e organizzazione del corso.....	21
4.3. 4.3. Contenuto comune, metodi e obiettivi del corso .....	22
5. Variazioni specifiche per paese - approcci per sostenere la "personalizzazione" del quadro di riferimento a interessi/bisogni specifici del paese .....	24
5.1. Austria.....	24
5.1.1. gruppi target .....	24
5.1.2. Content and Objectives .....	24
5.1.3. Metodi, modelli, concetti dell'approccio usato .....	24
<i>Peer Learning</i> .....	24
<i>Work-Based Learning (WBL) - Imparare nella e dalla pratica</i> .....	25
<i>Blended Learning</i> .....	25
5.1.4. Metodi e modelli specifici per paese .....	26
<i>La tassonomia di Bloom</i> .....	26
<i>Orientamento rispetto ai risultati dell'apprendimento</i> .....	27
5.2. Italia .....	28

5.2.1. Target Groups .....	28
5.2.2. Contenuti e obiettivi .....	28
5.2.3. Metodi, modelli, concetti per l'approccio .....	29
<i>Peer Learning</i> .....	29
<i>Work Based Learning</i> .....	30
<i>Blended Learning</i> .....	30
5.2.4. Metodi e Modelli specifici del corso italiano .....	30
<i>Scambio di buone pratiche</i> .....	30
<i>L'Attività teatrale</i> .....	31
<i>La Narrazione autobiografica</i> .....	31
5.3. Slovacchia .....	32
5.3.1. Introduzione .....	32
<i>Squilibri delle competenze</i> .....	32
<i>La scarsa partecipazione all'educazione degli adulti</i> .....	32
<i>Il debole utilizzo delle competenze sul posto di lavoro</i> .....	33
<i>Gruppi target dell'ABE in Slovacchia</i> .....	33
<i>Competenze importanti degli educatori di base per adulti</i> .....	33
5.3.2. Gruppi target .....	34
5.3.3. Content and Objectives .....	34
5.3.4. Methods, Models, Concepts for the Approach .....	35
<i>Peer Learning</i> .....	35
<i>Debriefing</i> .....	35
<i>Studio individuale</i> .....	35
5.4. Svizzera .....	36
5.4.1. Introduzione .....	36
5.4.2. Gruppi Target .....	36
5.4.3. Contenuto e obiettivi .....	37
5.4.4. Metodi, modelli, concetti per l'approccio .....	39

<i>Peer Learning</i> .....	39
<i>Mini-Labs</i> .....	39
<i>Labs</i> .....	39
<i>Condivisione</i> .....	39
<i>Debriefing</i> .....	40
<i>Altre forme di apprendimento tra pari</i> .....	40
<i>Work Based Learning</i> .....	40
<i>Blended Learning</i> .....	40
5.4.5. <i>Metodi e modelli specifici per paese</i> .....	40
6. <i>Bibliografia</i> .....	41
7. <i>Annesso</i> .....	43

# 1. INTRODUZIONE

Eva Steinheimer, 3s Research & Consulting, Vienna, Austria

Bridging Barriers è stato un progetto della durata di due anni e mezzo, finanziato dall'Unione Europea Erasmus+, che ha riunito ricercatori, insegnanti e rappresentanti di enti che erogano corsi di formazione, provenienti da Austria, Italia, Slovacchia e Svizzera. Gli obiettivi del progetto includono lo sviluppo di una matrice di competenze, un curriculum e la realizzazione di corsi pilota per insegnanti attivi nell'Istruzione di Base per Adulti (ABE). Attraverso queste attività, il progetto mira a migliorare la professionalità degli educatori in questo campo.

L'ABE rappresenta una parte fondamentale della più ampia educazione degli adulti, in quanto consente loro di migliorare le competenze di base nella lettura, nella scrittura e nel calcolo matematico, così come l'uso degli strumenti informatici utili alla vita professionale e quotidiana. Inoltre, l' ABE è di supporto a quei migranti che hanno ricevuto solo un'istruzione di base nel loro paese, per permettere loro acquisire buone competenze nell'uso della lingua del paese di accoglienza.

L'ABE è organizzata in modi diversi in Europa, sulla base di diversi percorsi storici, istituzionali e politici. Gli insegnanti di ABE entrano in questo campo sulla base di diversi titoli di studio, esperienze professionali e competenze. Le abilità necessarie per aiutare gli adulti ad acquisire le competenze di base non sono quasi mai descritte in modo sistematico.

È qui che entra in gioco il progetto Bridging Barriers, con l'obiettivo di contribuire allo sviluppo della professionalità degli insegnanti ABE in Europa. Il progetto mira a sviluppare nuovi approcci per rendere visibili e sistematizzare le abilità e le competenze in questo campo, sostenendo così lo sviluppo di un profilo europeo delle competenze degli insegnanti ABE, e migliorando allo stesso tempo il networking tra gli insegnanti del settore.

I risultati principali del progetto includono:

- una matrice di competenza delle abilità utilizzate dagli insegnanti ABE nella loro professione. Per lo sviluppo di tale matrice è stato applicato un approccio consolidato (VQTS - Luomi-Messerer & Markowitsch, 2006; Markowitsch, Becker, Spöttl, & Luomi-Messerer, 2008);
- un curriculum per un corso di formazione per gli insegnanti ABE, incentrato sulle loro competenze nell'aiutare gli studenti a superare le barriere dell'apprendimento;
- questo manuale, che riassume i risultati del progetto e supporta l'implementazione di corsi pilota basati sul curriculum di cui sopra.

Iniziata alla fine del 2019, l'implementazione di Bridging Barriers è stata interrotta dagli eventi e dalle restrizioni della pandemia Covid-19 in molteplici modi. Nonostante tutti gli ostacoli e l'estensione della durata del progetto, il team del progetto cerca di far fronte alla situazione. Nella prima fase, sono state poste le basi per lo sviluppo di una matrice di competenze. Sulla base sia di una ricerca bibliografica, sia di 45 approfondite interviste con insegnanti ABE nei quattro paesi coinvolti, sono stati identificati i compiti di lavoro degli insegnanti, come elemento strutturale per la matrice di competenze. Attraverso le interviste è stato possibile acquisire informazioni sullo sviluppo sul campo delle competenze degli insegnanti, sulle condizioni di lavoro nei paesi partecipanti, e riflessioni sui bisogni di formazione degli insegnanti ABE.

La matrice delle competenze è stata progettata secondo l'approccio VQTS, che prevede una definizione ampia del termine competenze, includendo le competenze cognitive (conoscenza), le competenze funzionali (abilità) e le competenze sociali (comportamento) (Luomi-Messerer e Markowitsch, 2006; Markowitsch, Becker, Spöttl e Luomi-Messerer, 2008). Partendo dai principali compiti di lavoro identificati, sono state definite le aree di competenza. Per ogni area sono state individuate da due a sei fasi di sviluppo della competenza. Il numero di livelli di sviluppo dipende dalla complessità dei compiti, e dal numero di fasi di sviluppo professionale osservabili nella particolare area di lavoro- dal punto di vista di un professionista esperto. Le soft skills e le competenze trasversali non sono descritte separatamente, come aree di competenza specifiche, ma sono intese come necessarie per l'esecuzione dei compiti di lavoro, e quindi sono incluse nelle descrizioni delle varie competenze. Questo implica anche che, sebbene siano richiesti alti livelli di competenze interprofessionali per tutte le attività, non è sufficiente avere tali competenze, ma è necessario applicarle per portare a termine un compito specifico (ad esempio, risolvere un conflitto all'interno di un gruppo di studenti). L'approccio è basato sull'idea che per gli insegnanti ABE la competenza chiave sia legata alla loro capacità di aiutare i partecipanti a superare notevoli difficoltà di apprendimento. Queste ultime potrebbero essere ricondotte a questioni a livello cognitivo e psicosociale. Per aiutare a rendere possibile l'apprendimento, gli insegnanti applicano diverse strategie, che possono essere riassunte dal concetto di "pratica deliberata" (Hefler, Steinheimer, & Wulz, 2018).

Il processo di convalida della matrice delle competenze è stato supportato dal feedback raccolto nelle interviste agli esperti e dal processo di discussione all'interno del consorzio del progetto, e sarà continuato nei corsi pilota previsti e nel workshop internazionale. La matrice sarà poi aggiornata di conseguenza.

Nella seconda fase del progetto, un curriculum quadro - inteso come un disegno per un corso di formazione per educatori nel campo dell'ABE - sarà sviluppato sulla base dei risultati raccolti sulle richieste di ulteriore formazione tra i professionisti. È stato fatto un tentativo di tradurre le competenze identificate degli educatori ABE in processi di apprendimento con un focus sulle competenze degli operatori ABE richieste per supportare i partecipanti adulti a superare specifiche barriere di apprendimento, radicate in circostanze cognitive, psicosociali o situate. Per esplorare queste competenze, il concetto di "pratica deliberata" è stato scelto come modello chiave, dove gli educatori ABE "percepiscono" le difficoltà, propongono attività su misura per superarle, installano la fiducia e la motivazione a "provarci", valutano con l'allievo i progressi fatti e adottano gli esercizi come richiesto per permettere di fare progressi. (Vedere anche il capitolo 2).

Nella terza e ultima fase del progetto, il curriculum sarà adattato alle precondizioni e alle esigenze delle quattro organizzazioni partecipanti e realizzato in quattro corsi pilota seguendo l'approccio Bridging Barriers nell'estate del 2021. I risultati dell'implementazione dei corsi sono utilizzati per perfezionare gli approcci adottati e i risultati delle attività di apprendimento tra pari implementate saranno documentati in un manuale che è destinato ad essere utilizzato come ispirazione per lo sviluppo di ulteriori offerte formative simili in tutta Europa.

## 2. Introdurre l'idea chiave della 'pratica deliberata' nell'educazione di base degli adulti

Günter Hefler and Eva Steinheimer, 3s Research & Consulting, Vienna, Austria

Qui di seguito, presenteremo il nostro approccio, che risponde ad una domanda chiave nell'ambito dell' ABE: “Di cosa hanno bisogno i partecipanti per fare dei progressi individuali nel loro percorso di apprendimento?”. Ma prima di fare questo, vogliamo chiarire il background del nostro approccio: con il progetto triennale Horizon 2020 ENLIVEN, un progetto che si concentra sull'apprendimento degli adulti, abbiamo osservato dei casi studio relativi all'evoluzione del settore dell' ABE in Austria<sup>1</sup>

All'interno di una linea di lavoro, abbiamo chiesto agli operatori dell'Educazione di Base per Adulti cosa fanno nel loro lavoro quotidiano e come hanno effettivamente imparato a sostenere l'apprendimento dei loro partecipanti. Abbiamo intervistato otto professionisti e studiato due organizzazioni che forniscono istruzione di base per adulti in Austria. Inoltre, abbiamo consultato ampiamente la letteratura e abbiamo contattato vari stakeholder nel campo dell'Educazione di Base per Adulti.

Nel nostro lavoro, è diventato chiaro che i partecipanti all'Educazione di Base per Adulti hanno bisogni piuttosto diversi e affrontano sfide diverse nel progredire nel loro apprendimento. Di conseguenza, i professionisti hanno bisogno di applicare un'ampia serie di strategie e strumenti per aiutare gli studenti a superare le loro barriere di apprendimento. Abbiamo scoperto che né i diversi bisogni dei partecipanti né le competenze richieste agli operatori per fornire un supporto su misura sono ben catturati dalla letteratura. Questo è certamente spiacevole, poiché le competenze chiave degli insegnanti nell'Educazione di Base degli Adulti rimangono per lo più invisibili per questo motivo. Questa constatazione è stata una delle fonti di ispirazione per l'attuale progetto Bridging Barriers.

### 2.1. Bisogni di apprendimento dei partecipanti all'ABE

Partendo dai bisogni di apprendimento e dalle relative sfide affrontate dai partecipanti, la letteratura che abbiamo consultato ha mostrato una scarsità di approcci per classificare in modo dettagliato i bisogni di apprendimento e le relative sfide. Le tipologie disponibili spesso non si concentrano sui bisogni di apprendimento in quanto tali - e quindi sugli approcci richiesti ai professionisti richiesti per affrontarli - ma su alcune caratteristiche socio-economiche degli stessi studenti. Si parte dal presupposto che gruppi di studenti con caratteristiche simili abbiano anche bisogni di apprendimento simili che devono essere affrontati seguendo specifici programmi.

Per spiegare meglio questo punto, vogliamo portare come esempio la classificazione dei partecipanti a dei corsi di alfabetizzazione per adulti in Germania, la quale propone sette categorie principali di partecipanti a loro volta suddivise in sette sottocategorie (Drucks,

---

<sup>1</sup> <https://h2020enliven.org/home/>

Bauer, & Hastaoglu, 2011). La classificazione utilizza due dimensioni chiave. La prima dimensione si riferisce alla quantità specifica per gruppo di capitale economico, educativo e simbolico, in particolare per quanto riguarda i diritti di cittadinanza. I gruppi si distinguono tra loro per ricchezza relativa e povertà, dove alcuni gruppi sono caratterizzati da livelli significativi di povertà. La seconda dimensione si riferisce ai vari "perché", che spiegano il motivo per cui gli adulti non hanno raggiunto livelli più alti di alfabetizzazione - o una migliore padronanza del tedesco come seconda lingua - nelle prime fasi della loro vita.

Le ragioni sono legate:

- agli effetti della classe sociale della famiglia d'origine
- alle disuguaglianze di genere, che comportano svantaggi sia per le donne (per esempio all'interno di alcuni gruppi di migranti) sia per gli uomini (per esempio per i giovani uomini provenienti da famiglie economicamente svantaggiate)
- agli effetti di varie forme di stress legate ad eventi traumatici, tra cui la morte prematura di membri stretti della famiglia, la malattia, la malattia - in particolare mentale - di un membro della famiglia, le famiglie disfunzionali, la violenza, l'esperienza di affidamento e molti altri.
- alle conseguenze dell'immigrazione e delle relative forme di discriminazione istituzionale nei confronti dei membri di gruppi di migranti; una particolare forma di violenza simbolica deriva dalla negazione di un permesso di soggiorno permanente, che può avere come conseguenza una vita in assenza di qualsiasi diritto, dato che lasciare il paese non è un'opzione.
- agli effetti della discriminazione e di episodi di violenza nei paesi d'origine

Le categorie di partecipanti raggiunti possono essere collocati all'interno di una matrice. Per esempio, la categoria 1 si riferisce ai partecipanti provenienti da famiglie svantaggiate del gruppo maggioritario della società che non sono stati in grado di completare il percorso di istruzione durante la loro giovinezza e che, tuttavia, possono aver avuto un notevole successo nella vita adulta, sebbene il loro basso livello di alfabetizzazione rimanga una questione di preoccupazione individuale. Al contrario, la categoria 2 si riferisce ad adulti, figli di famiglie benestanti del gruppo maggioritario della società, che hanno avuto un percorso scolastico difficile e hanno abbandonato la scuola, deludendo così le alte aspettative dei loro genitori, i quali hanno fatto il possibile per ritardare l'abbandono scolastico dei figli.

Per fare un altro confronto, mentre un gruppo di partecipanti è composto da immigrati altamente qualificati (categoria 7) con un diritto di residenza indeterminato e impegnati nell'apprendimento del tedesco come seconda lingua, un altro importante sottogruppo (sottocategoria 5c) comprende sfollati a cui è negato lo status di rifugiato, sebbene le loro storie di vita siano caratterizzate da una serie di esperienze traumatiche o da gravi forme di repressione, che ostacolano tutti i progetti educativi.

Se da un lato questa classificazione potrebbe cogliere bene le ragioni per cui un partecipante ha bisogno dell'ABE, dall'altro racconta molto poco dell'apprendimento richiesto, delle difficoltà di apprendimento incontrate e del tipo di supporto richiesto. Per stabilire un nuovo punto di partenza, suggeriamo un esempio tratto da "Italiano per



principianti", un film danese proiettato per la prima volta nel 2000, diretto da Lone Scherfig. Nel film, incontriamo Olympia, una ragazza sulla trentina, che partecipa ad un corso di italiano per principianti. Ora, che cosa ha spinto Olympia ad entrare nell'aula quasi vuota del centro d'istruzione per adulti? Cominciamo con la causa scatenante. Olympia vive con suo padre, malato di demenza da diversi anni, e si prende cura di lui, dipendendo allo stesso tempo economicamente da lui. A questo si aggiunge il fatto che il padre abusa della badante e cerca di controllare ogni aspetto della sua vita. Una sera Olympia prende una decisione inaspettata e decide di uscire di casa senza un motivo particolare, come può essere, per esempio, andare a lavorare. Per lei, questo è un grande atto di auto-emancipazione.

Sceglie il corso di italiano perché è l'unica attività sociale accessibile a lei. Le sue possibilità di scelta infatti sono limitate per vari motivi. Ha sentito che la lezione per principianti non include la scrittura, il che la attrae perché non è in grado di scrivere a causa di un problema cognitivo non affrontato in passato, problema che le impedisce, per esempio, di prendere appunti. E' in grado di leggere, ma non di scrivere più di singole parole. Tuttavia, avendo vissuto come analfabeta funzionale per tutta la sua vita adulta, si affida molto alla memoria e non dimentica nulla.

Tornando a quanto detto in precedenza, è chiaro che i bisogni e le sfide di Olympia sono sfaccettati.

- • Prima di tutto, inserirsi in un gruppo sociale rappresenta uno delle risorse più importanti per qualsiasi tipo di apprendimento degli adulti e questo corso di italiano, nello specifico, non esclude la protagonista a causa del suo basso livello di alfabetizzazione. Se la cava abbastanza bene all'interno del gruppo, nonostante tema le reazioni potenzialmente negative dei suoi compagni di corso in risposta alla sua difficoltà cognitiva.
- • In secondo luogo, ciò che la motiva non è tanto la possibilità di fare progressi nel percorso educativo, quanto piuttosto il risultato stesso di ogni lezione, dato il forte valore pratico per il suo lavoro quotidiano.
- • In terzo luogo, Olympia ha un quadro abbastanza chiaro dei suoi punti di forza e di debolezza: per progredire nella scrittura avrebbe bisogno di una formazione ad hoc, in modo da poter comunicare per iscritto, ancor prima di riuscire a migliorare le sue capacità motorie, obiettivo certamente a lungo termine. Abbandonerebbe qualsiasi corso che non tenesse conto dei suoi bisogni, ripetendo così la situazione dell'educazione iniziale, dove il suo problema era stato ritenuto troppo grave per poter "meritare" l'attivazione un percorso di sostegno strutturato.

In realtà, nelle aule di istruzione di base per adulti, con grandi differenze tra luoghi e tempi, vengono accolte persone spinte dai motivi più diversi, con una grande varietà di barriere all'apprendimento e di obiettivi personali rispetto al percorso che si vuole intraprendere.

## 2.2. Contenuto - Versus "Sfide di apprendimento" - e approcci incentrati alla soluzione

Se il campo dell'educazione degli adulti può essere affrontato facendo riferimento ad un apprendente medio che richiede un supporto educativo standardizzato che si basa su un

curriculum, per esempio, equivalente a parti del curriculum dell'istruzione secondaria inferiore, questo potrebbe non cogliere gli aspetti centrali dell'ABE.

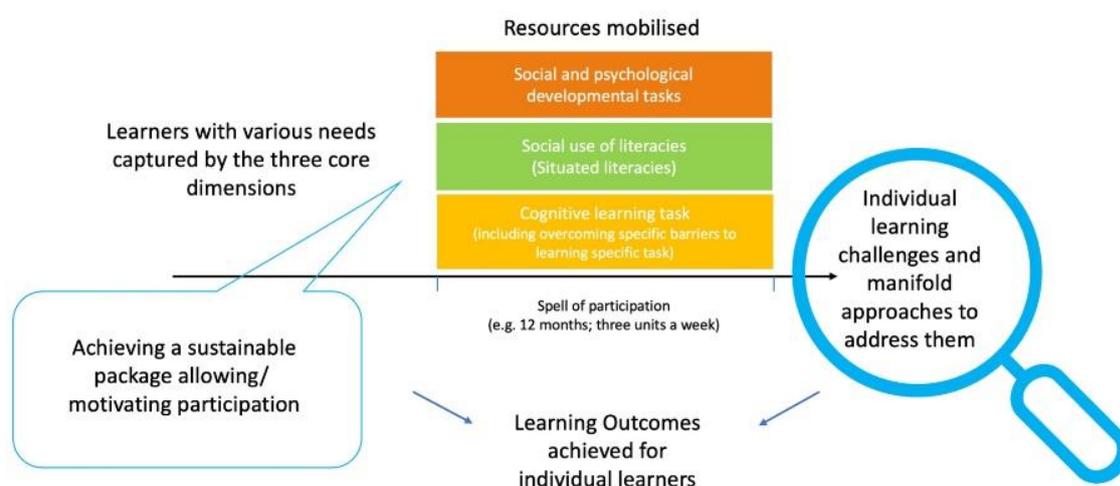
Pertanto, ci concentreremo sulle specifiche sfide all'apprendimento portate dai partecipanti e sulle soluzioni immaginate e messe in atto dai loro insegnanti per cercare di supportare gli studenti nel loro percorso di apprendimento, nonostante le difficoltà che a prima vista possono sembrare insuperabili.

È importante sottolineare il fatto che i bisogni di apprendimento e le relative sfide non sono solo a livello cognitivo, ma anche psicosociale. Inoltre, ciò che realmente conta, è l'importanza che l'apprendimento raggiunto ha nella vita attuale dei partecipanti, e non un significato generico di apprendimento rispetto a un futuro lontano.

I partecipanti all'ABE vengono generalmente mappati secondo i loro bisogni di apprendimento, i compiti e sfide che devono affrontare, le quali derivano dalle loro attuali situazioni di vita. I loro bisogni sono sostanzialmente in linea con i bisogni di un partecipante medio ad un percorso di apprendimento per adulti. Tuttavia, in molti casi, i loro bisogni potrebbero essere più specifici e richiedere un approccio più personalizzato per permettere loro di beneficiare maggiormente della partecipazione ai percorsi di formazione.

Parlando dei loro bisogni di apprendimento, se guardiamo, per esempio, all'alfabetizzazione o al calcolo, i partecipanti differiscono anche per il fatto che alcuni di loro possono beneficiare di percorsi di insegnamento progressi, mentre altri hanno bisogno di un approccio individuale altamente personalizzato per superare le barriere di apprendimento che hanno reso difficoltoso il loro progresso negli anni precedenti. Riassumiamo il nostro punto di vista sull'educazione di base degli adulti nella figura seguente:

*Figura 1: Tipologie di sfide/compiti affrontati nell'educazione di base degli adulti..*



Fonte: 3s

Gli allievi entrano nei corsi ABE con diversi bisogni e, lungo il percorso, possono affrontare diverse sfide o barriere che ostacolano il loro progresso nell'apprendimento. I corsi possono durare molto a lungo e possono avere un numero abbastanza elevato di unità didattiche. Per fare in modo che gli studenti frequentino con regolarità, il corso dovrebbe essere caratterizzato da:

- • una struttura che risponda ai bisogni psicosociali dei partecipanti e, se necessario, anche di rispondere ad esigenze individuali
- • un modalità che renda l'apprendimento di uso immediato per i partecipanti, in modo che la loro motivazione possa essere sostenuta anche durante le fasi in cui il progresso nell'apprendimento procede più lentamente
- • un approccio flessibile in grado di fornire compiti su misura per le reali capacità di uno studente, che tenga conto del fatto che anche dei compiti piuttosto semplici possono includere difficoltà difficilmente superabili senza un adeguato supporto.

Organizzare un tale percorso è un compito certamente impegnativo e richiede un alto livello di competenza professionale da parte degli operatori. A maggior ragione, nell'ABE, questo viene richiesto ancora di più. Dal momento che molti partecipanti affrontano barriere specifiche che potenzialmente bloccano il loro progresso nell'apprendimento, gli insegnanti che lavorano con apprendenti adulti devono essere in grado di individuare ed indagare le difficoltà, decidere quale tipo di intervento potrebbe essere utile, suggerire esercizi appropriati per superare le difficoltà ed esaminare, insieme ai partecipanti, se la modalità utilizzata per affrontarle è stata efficace.

Suggeriamo di provare a comprendere questo aspetto chiave della pratica professionale nell'ambito dell' ABE con l'aiuto del concetto di "pratica deliberata".

## 2.3. L'idea di “Practica deliberate”

Il concetto di “pratica deliberata” viene fatta risalire al lavoro dello psicologo svedese Anders Ericsson, il quale ha trascorso la maggior parte della sua vita accademica negli Stati Uniti. Ericsson ha studiato come si arriva all'acquisizione di livelli avanzati in campi molto diversi tra loro come suonare il violino, giocare a scacchi, interpretare sonogrammi, dare comandi militari in situazioni di combattimento. Per riuscire ad acquisire un livello di competenza maggiore, è necessaria, secondo Ericsson, non solo molta pratica, misurata in ore di esercizio, bensì una pratica pianificata in modo ponderato, con suggerimenti/esercizi mirati su come superare difficoltà specifiche, esercizi che vengono forniti da un insegnante esperto e competente.

Ericsson ha coniato il termine "pratica deliberata" (nel senso di pianificata, riflessa, ma anche nel senso di negoziata tra due parti) per un tipo di pratica, in cui un esperto condivide con uno studente le sue conoscenze su come affrontare al meglio un compito che risulta impegnativo. Lo studente, dopo aver sperimentato l'approccio suggerito dall'insegnante, prova a valutare insieme a lui se l'approccio utilizzato è stato efficace nel superare le difficoltà individuate. La trasmissione della competenza è un tipo di pratica guidata che si basa principalmente sulla conoscenza tacita, come è emerso dal lavoro svolto dalle comunità di pratica che hanno analizzato come si riesce ad acquisire livelli avanzati in compiti caratterizzati da notevoli difficoltà per il discente (K. A. Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993).

Ericsson si interessa molto allo studio delle origini della competenza. Condivide il fatto che, in qualsiasi dominio di competenza professionale, comprese le arti dello spettacolo,

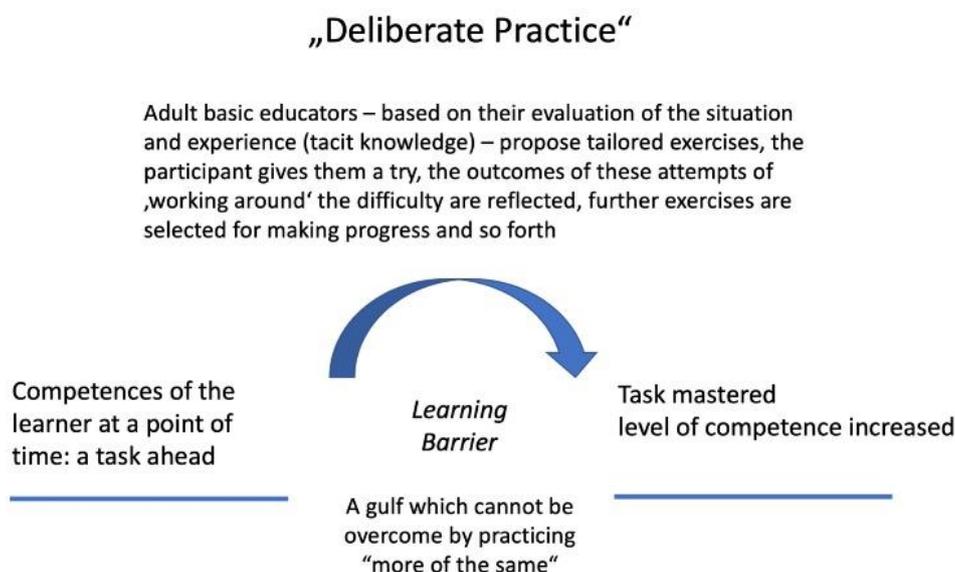
le prestazioni degli esperti possono fare la differenza. Lui è particolarmente interessato a ricostruire il processo che ha portato l'insegnante a raggiungere dei livelli elevati di competenza. Come fanno gli esperti ad acquisire i loro livelli avanzati di competenza? Parte dal presupposto che "la pratica rende perfetti", che in tedesco si esprime con "Übung macht den Meister", ma non c'è un'espressione equivalente in inglese. Tuttavia, più esercizi - dello stesso tipo - non portano necessariamente a livelli di performance più elevati.

Nel suo studio più importante, Ericsson ha seguito per lunghi periodi di tempo degli studenti che suonavano uno strumento musicale, misurando gli sforzi fatti e i progressi ottenuti (K. A. Ericsson, 2009). Ha notato come, investendo solo più tempo nell'esercizio fisico, i loro progressi rimanevano limitati. Nonostante il numero maggiore di ore dedicate alle esercitazioni, i risultati erano scadenti e aumentavano, invece, i problemi di salute. Solo seguendo i suggerimenti forniti dall'insegnante su come aggirare la difficoltà tecnica di un pezzo, gli studenti sono stati in grado di fare progressi. Ciò che spiega la differenza nei progressi ottenuti dagli studenti non è, pertanto, il numero di ore passate ad esercitarsi, ma l'efficacia dei suggerimenti dati, la disponibilità a seguirli e a riflettere sul loro risultato.

Di seguito, spiegheremo come proponiamo di utilizzare concetti simili nel campo dell' ABE. La nostra idea di utilizzare il concetto di "pratica deliberata" parte dall'osservazione che gli studenti affrontano molti compiti come se dovessero affrontare problemi estremamente complessi. È semplicemente al di là della loro portata. Per gli insegnanti è fondamentale capire che, per gli allievi, i compiti possono comportare difficoltà enormi, le quali risultano praticamente invisibili per chiunque abbia già interiorizzato tali competenze. Aiuta anche a capire quale ruolo attivo possa avere l'insegnante nella programmazione di esercizi su misura. Per questo, lui o lei ha bisogno di valutare la situazione attuale e fare affidamento sulla sua esperienza per dare suggerimenti utili. Ha bisogno, inoltre, di cooperare con lo studente in modo che, insieme, possano trovare un modo per proseguire nel percorso di apprendimento.

La figura 2 riassume le idee alla base dell'idea di pratica deliberata nel campo dell' ABE. Uno studente non può risolvere un compito perché le competenze che possiede non glielo permettono - e la sola pratica non permette di fare progressi sostanziali. Lo studente si trova di fronte ad una barriera. Per affrontare il problema, l'operatore valuta la situazione, individua la probabile origine delle difficoltà e suggerisce opzioni specifiche per aggirare il problema. Insieme all'allievo, si valutano le esperienze fatte provando gli esercizi e cercando nuove soluzioni, se necessario. Alla fine, il compito iniziale verrà completato, anche se in modi che potrebbero richiedere più sforzi del previsto e l'allievo avrà raggiunto un livello di competenza più alto in una particolare area.

Figura 2: La pratica deliberata as a model of learning.



Fonte: 3s

I problemi di apprendimento possono spesso essere di tipo cognitivo, ma anche derivare da aspetti psicosociali. Qualsiasi "pratica deliberata" è radicata in una relazione profonda tra un'insegnante e un discente. Senza entrare nei dettagli, è importante tenere a mente che l'apprendimento è spesso affrontato al meglio come qualcosa che avviene tra due persone che popolano lo stesso campo interpersonale. L'insegnante fornisce strumenti specifici al campo condiviso con il discente. L'apprendimento può essere letto come una forma specifica di relazione, dove inizialmente l'insegnante individua le difficoltà, le modifica, elaborandole nella sua testa, e infine riporta al discente il problema "trasformato". Il discente sperimenta le difficoltà in una nuova luce, in quanto queste diventano meno insormontabili - più "pensabili" - per l'apprendente, così che è possibile affrontare in modo diverso i problemi che inizialmente erano sembrati impossibili da superare.

La "pratica deliberata", letta in questo senso, rimanda ad un'interpretazione psicodinamica dell'"apprendimento dall'esperienza", secondo la quale il contenuto dell'apprendimento deve essere precedentemente presente nell'insegnante per diventare, in un secondo momento, "pensabile" anche dal discente, in base a quanto sostiene lo psicoanalista inglese Wilfred Bion (1962). Pertanto, è importante mettere in luce come la pratica deliberata è un'attività condivisa sia dall'insegnante che dal discente.

### 3. Introdurre approcci selezionati per sostenere l'apprendimento tra pari

Nel progetto Bridging Barriers e nella sua attività chiave, la realizzazione di corsi di formazione per insegnanti di educazione di base per adulti, i metodi di "apprendimento tra pari" svolgono un ruolo fondamentale. Nella prima fase del progetto, le interviste con gli insegnanti ABE hanno mostrato che lo scambio tra pari, cioè tra colleghi e altri insegnanti ABE, è una fonte importante di apprendimento e sostegno per gli insegnanti in tutte le fasi del loro sviluppo professionale. Lo scambio informale e la condivisione di esperienze tra colleghi durante le pause sono il modo più comune di apprendimento quotidiano tra pari. Forme più strutturate di apprendimento tra pari sono talvolta stabilite come supervisione o intervizione, in contesti multiprofessionali e di team-teaching. Tuttavia, i metodi di consulenza tra pari o di apprendimento collaborativo sono raramente utilizzati nei corsi di perfezionamento organizzati per gli insegnanti ABE e ben pochi insegnanti sul campo riferiscono di avere sufficiente accesso all'apprendimento tra pari. Vogliamo testare vari di questi approcci nei nostri corsi pilota e condividere il nostro apprendimento con la comunità ABE per sostenere e ispirare altri a progettare e organizzare offerte simili.

#### 3.1. Apprendimento tra pari, apprendimento collaborativo o cooperativo - trovare indicazioni

Il termine apprendimento tra pari descrive diverse attività, dalla semplice condivisione di informazioni o esperienze, alle attività di consulenza o coaching, alle attività di apprendimento di gruppo o collaborativo. Mentre le definizioni dei diversi tipi di attività mostrano alcune sovrapposizioni o confini sfumati, alcune delle espressioni usate per le attività di apprendimento tra pari sono usate in modo intercambiabile nell'uso colloquiale. Queste attività condividono la caratteristica comune di un piccolo gruppo di persone che si riuniscono per parlare di un certo argomento o sperimentare l'apprendimento insieme. La parola pari aggiunge l'aspetto che le persone che si incontrano come membri del gruppo sono in qualche modo uguali. Le caratteristiche condivise di tali gruppi includono per esempio l'età, il sesso, l'essere genitori, gli interessi comuni, o le attività condivise nel tempo libero o i problemi (di salute) vissuti. Mentre i gruppi di pari possono riunirsi per motivi/argomenti positivi o neutri per imparare nuove cose insieme, i gruppi di pari spesso affrontano anche aspetti piuttosto negativi della vita. Un esempio ampiamente conosciuto sono i gruppi di Alcolisti Anonimi che si occupano di dipendenza.

Nel progetto Bridging Barriers, usiamo il termine peer learning in senso lato per diversi approcci e metodi che supportano l'apprendimento dallo scambio tra pari. Per i corsi pilota che progettiamo, i membri del gruppo condivideranno la caratteristica di essere attivi come insegnanti in ABE nelle condizioni date in ogni paese partner e in questo senso si qualificano come pari.

Anche se le due frasi collaborativo e cooperativo suonano molto simili e sono spesso usate erroneamente in modo intercambiabile, significano cose leggermente diverse. Hanno in comune il fatto che per entrambi le persone lavorano insieme a qualcosa e in una certa misura dividono il lavoro. Il come e il perché differiscono però. Con la collaborazione il gruppo di persone di solito condivide lo stesso obiettivo e un impegno reciproco, poiché

richiede uno sforzo coordinato per raggiungere l'obiettivo. Per la cooperazione, d'altra parte, una squadra non lavora necessariamente insieme su un pezzo comune, ma piuttosto si aiuta l'un l'altro con i suoi compiti per i quali uno può aspettarsi che gli altri facciano lo stesso e quindi avanzano insieme ma con risultati diversi (Dillenbourg, Baker, Blaye e O'Malley, 1995).

Seguendo l'approccio Bridging Barriers consideriamo i metodi di apprendimento collaborativo più adatti a permettere agli insegnanti di entrare in contatto con la loro conoscenza tacita e le loro competenze che usano per aiutare gli studenti a superare le barriere dell'apprendimento. I metodi descritti di seguito e nei capitoli specifici per paese forniscono una solida base e i partecipanti beneficeranno dello scambio comune di esperienze e riflessioni e impareranno nuovi metodi da applicare nel loro lavoro professionale quotidiano. Le organizzazioni e le istituzioni che pensano di fornire simili attività di apprendimento tra pari sono libere di mescolare o combinare gli approcci qui descritti con altri metodi che conoscono e ritengono utili nel loro rispettivo contesto.

In un articolo, che è stato pubblicato durante la fase finale di editing di questo documento, Winther, Paeßens, Ma, Tröster e Bowien-Jansen (2021) sottolineano l'importanza della formazione continua per gli insegnanti per sostenere meglio gli insegnanti inesperti ma anche quelli esperti nella loro vita professionale e le sfide che essa può portare. Questo è esattamente ciò a cui miravamo nel nostro progetto. Inoltre, fanno riferimento a numerosi studi che dimostrano l'importanza delle attività di apprendimento collaborativo nella professionalizzazione degli insegnanti (Darling-Hammond e McLaughlin, 1995; OECD, 2019; Villegas-Reimers, 2003).

Winther et al. (2021) presentano sette condizioni per un lavoro di squadra di successo nei gruppi di lavoro collaborativi: (1) lo sviluppo di un'organizzazione del team, (2) la leadership, (3) la condivisione dei compiti, (4) una comprensione condivisa del contesto in cui il gruppo sta lavorando, (5) il sostegno reciproco nelle azioni pianificate, (6) guardare gli argomenti da altre prospettive, (7) controllare insieme l'output. I corsi pilota di Bridging Barriers seguono queste precondizioni in alto grado. L'organizzazione del team è supportata nel senso che il materiale richiesto per la formazione è disponibile su una piattaforma online a cui tutti i partecipanti hanno accesso. I fornitori sono incoraggiati ad assumere un facilitatore per guidare il workshop, il che supporta la condizione di leadership. La condivisione dei compiti assicura che tutti i partecipanti ad un workshop possano contribuire individualmente senza sentire alcuna pressione di competizione. Rivolgendosi agli insegnanti ABE con almeno una certa esperienza sul campo, si invitano i partecipanti a condividere la comprensione del contesto di lavoro. Questo sarà migliorato attraverso una sessione introduttiva. Tutti i partecipanti al workshop sono invitati a sostenersi a vicenda durante le sessioni e l'assunzione di prospettive diverse è un punto focale nella metodologia proposta che è particolarmente importante per gli insegnanti.

## 3.2. Esempio di squadra riflessiva

I partner sono invitati ad applicare metodi collaborativi di loro scelta. Metodi in cui loro o il loro facilitatore hanno esperienza o nuovi metodi che vogliono provare. Nei capitoli specifici del paese vengono menzionati metodi come il counselling collegiale, i mini laboratori, il "gossip sulle competenze" o il reframing. Uno dei metodi suggeriti per i corsi pilota si chiama "reflecting team" e proviene dalla terapia sistematica e dal counselling in ambienti clinici (Andersen, 1991; Andersen, 1995). È stato anche applicato come tecnica di insegnamento, ma soprattutto di nuovo per la consulenza e la supervisione dei consulenti (Cox, 1997).

In Germania, l'approccio è stato utilizzato anche per le sessioni di consulenza terapeutica da Jäckel e Weber (2014) dove hanno incontrato una barriera di consulenza in quanto le sessioni con un particolare cliente non stavano progredendo ma stagnando. Dopo il consenso del cliente a provare qualcosa di nuovo, hanno avuto due sessioni leggermente diverse. In una prima fase, il consulente e il cliente hanno lavorato in un setting one-to-one, dove il consulente ha prima assunto il ruolo di ascoltatore e poi è passato a una riflessione sulla sessione fino a quel momento per fornire un feedback su ciò che era stato detto. In una seconda fase, un secondo terapeuta si è unito in un ruolo di osservatore e ha preso la parte di riflessione nella seconda parte. Questo toglie pressione al consulente che può concentrarsi completamente sul condurre la conversazione. Il cliente ha trovato la nuova impostazione arricchente in quanto ha apprezzato il feedback rispettoso. Il team di consulenza è arrivato alla conclusione di raccomandare di avere un team di più di una persona per osservare e commentare la conversazione - un 'reflecting team' - poiché questo aumenta la varietà di prospettive (Jäckel et al., 2014).

Un altro esempio di come l'approccio è stato usato è quello della formazione degli operatori di gruppo di Cox, Bañez, Hawley e Mostade (2003) e serve come modello per come pensiamo che i partecipanti ai nostri corsi pilota possano trarre beneficio dal lavorare insieme. Cox e i suoi colleghi descrivono un setting in cui un gruppo di partecipanti, il cosiddetto "gruppo di riflessione", osserva i partecipanti dell'altro gruppo interagire. Dopo un certo tempo, il gruppo che riflette condivide le proprie osservazioni, note e riflessioni a condizione che "i commenti non fossero solo focalizzati su azioni positive, ma incorporassero una visione che era più 'entrambi/e' che 'o/o'; cioè, i membri del gruppo che riflettevano erano incoraggiati a inquadrare i loro commenti in modo tale da espandere, piuttosto che limitare, le opzioni. Per esempio, i membri del team sono stati incoraggiati a generare molte prospettive sul processo di gruppo piuttosto che raggiungere un consenso". (Cox et al., 2003). Successivamente, il team di interazione discute i commenti e i suggerimenti del team di riflessione, senza che quest'ultimo sia ancora coinvolto. Solo nell'ultima fase entrambi i gruppi si riuniscono per discutere le loro esperienze e riflessioni. Nel complesso, questo metodo apre uno spazio di cooperazione in cui tutti i partecipanti portano le loro prospettive, suggerimenti e soluzioni (Jäckel et al., 2014; Von Schlippe e Schweitzer, 2019).

Per i corsi pilota, abbiamo intenzione di adattare il metodo del gruppo riflessivo come segue. In un gruppo di 10-20 persone all'inizio una persona presenterà un caso in cui ha incontrato una barriera di apprendimento nei suoi metodi di insegnamento, mentre tutti gli altri partecipanti formano il reflecting team e ascoltano attentamente. Questo può durare fino a cinque minuti e la persona che presenta non sarà interrotta. In seguito, un membro del gruppo dei partecipanti che osservano agirà come intervistatore e porrà alla persona che presenta le domande sul caso per capire meglio il caso e il suo contesto. Questo ruolo di intervistatore può anche essere condiviso da altri/tutti i membri del gruppo. Una condizione di questo processo di intervista è che non sono ammessi commenti, critiche immediate o suggerimenti, ma solo domande. Nella fase successiva i ruoli si scambiano: il gruppo discuterà il caso e le domande a cui ha risposto, mentre la persona che ha presentato il caso ora osserva il gruppo che si scambia opinioni e pensieri sul caso. Nella fase successiva i partecipanti si dividono in due gruppi per discutere e sviluppare possibili soluzioni ai diversi aspetti del caso. Nella fase finale di questo processo, la persona che ha presentato il caso inizialmente condividerà le sue osservazioni della fase precedente. Stimiamo per questo intero processo di lavoro su un caso circa 80 minuti. Dopo una pausa il gruppo può lavorare di nuovo su un altro caso per circa 80 minuti.

Poiché presentare un caso di fallimento lascia la persona nel mezzo piuttosto vulnerabile, è molto importante che le domande e in seguito i commenti siano espressi in un modo privo di valori e non giudicante. Altrimenti, questo metodo non sarà molto utile come attività di apprendimento tra pari. In un gruppo di insegnanti ABE tra pari, però, è più probabile che i partecipanti saranno comprensivi e di supporto, perché probabilmente ogni partecipante avrà incontrato una situazione difficile per lui/lei.

Se questo metodo viene eseguito correttamente, non solo la persona che ha presentato il caso ne beneficerà, ma anche il gruppo nel suo insieme. Ogni partecipante imparerà dalle prospettive e dalle esperienze degli altri membri del gruppo e potrebbe incorporare gli insegnamenti nella sua pratica quotidiana di insegnamento. Proprio come l'apprendimento tra pari intende fare. E se il contenuto delle discussioni potrebbe non essere così utile per alcuni individui, essi potrebbero trarre beneficio dall'aver sperimentato e imparato questo metodo in prima persona o semplicemente perché ha permesso a tutti di sviluppare una maggiore consapevolezza delle lotte di insegnamento dei loro pari e arriveranno ad apprezzare le prospettive multiple condivise da tutti, come è stato il caso dei lavoratori del gruppo nello studio di Cox et al. (2003).

## 4. Modulo di corso di tipo ideale

L'obiettivo del progetto Bridging Barriers è quello di sviluppare la progettazione di un'ulteriore attività di formazione per gli insegnanti attivi nel campo dell'educazione di base per adulti (ABE) che affronti le sfide incontrate dagli insegnanti nel loro lavoro quotidiano di supporto agli studenti per superare le barriere all'apprendimento. Il progetto ideale di questo tipo di formazione è descritto nelle sezioni seguenti. Si basa sulla ricerca sul contesto lavorativo e sulle ulteriori esigenze formative degli insegnanti ABE intrapresa in precedenza nel progetto e disegna una struttura che può essere adattata alle esigenze specifiche e alle circostanze di un fornitore che intende implementare un'attività formativa di quel tipo. Nell'ambito di Bridging Barriers, si prevede di implementare quattro varianti di questo corso nei paesi partecipanti. Questi adattamenti sono presentati nella sezione 5 di questo documento.

### 4.1. Gruppi di riferimento e sensibilizzazione

I partecipanti al corso sono principalmente professionisti dell'istruzione di base degli adulti con almeno due anni di esperienza nel campo. Questo è essenziale per le attività di apprendimento tra pari del corso, in cui gli insegnanti beneficerebbero della condivisione di esperienze. Un numero minore di professionisti con minor esperienza può integrare il gruppo. Per quanto riguarda la dimensione del gruppo, si raccomanda di prevedere almeno dieci, ma non più di venti, partecipanti, per consentire attività di gruppo ben equilibrate e funzionali.

Per i partecipanti che non vivono vicino alla sede del corso dovrebbe essere fornito un supporto per trovare opzioni di viaggio e alloggio. Mentre la partecipazione al corso è gratuita nell'ambito del progetto Bridging Barriers, le spese di viaggio devono essere pagate dai partecipanti. Possibili opzioni di condivisione dei costi o sovvenzioni dovrebbero essere esplorate in base al contesto regionale.

I corsi pilota di Bridging Barriers saranno tenuti in una delle lingue principali dei paesi partecipanti: Tedesco, Italiano o Slovacco. Per alcune parti dove è adatto anche l'input in inglese può essere considerato (per esempio un breve input da parte di altri membri del consorzio). Il materiale scritto, per esempio suggerimenti di lettura di fondo, può essere fornito in inglese o in una delle lingue locali. La piattaforma e-learning usata per gli elementi del corso permette l'accesso a tutto il materiale in tutti i paesi e per la ricezione opzionale di letteratura aggiuntiva.

Le attività del corso dovrebbero essere pianificate con un anticipo sufficiente per avere tempo per promuovere il corso e raggiungere i potenziali partecipanti. Per promuovere il corso, si dovrebbe considerare l'uso di una varietà di canali. Partendo dalla rete professionale dell'organizzazione fornitrice, e rafforzando la pubblicità con il passaparola, il corso può essere promosso attraverso i canali di comunicazione online (ad esempio, newsletter, social media, ecc.). Stabilire una cooperazione con un'organizzazione partner che porti ulteriore esperienza e ulteriori potenziali partecipanti può essere un'altra strategia di sensibilizzazione.

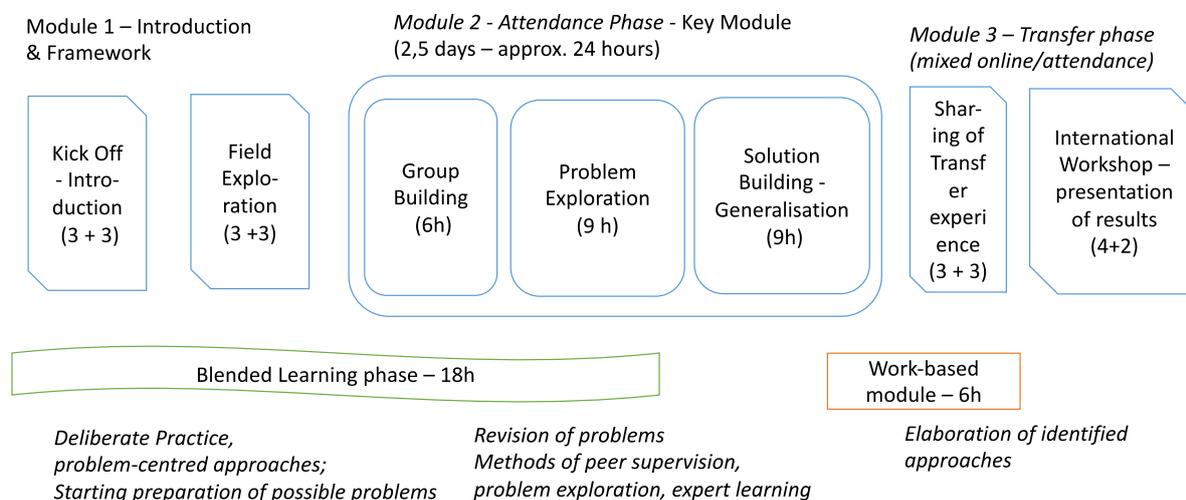
## 4.2. Disegno didattico e organizzazione del corso

Il modello prevede che il corso si svolga nell'arco di sei o dodici settimane. Include elementi di blended learning e apprendimento basato sul lavoro. Tre moduli (48 ore in totale) sono accompagnati da un modulo di e-learning (18 ore) e un modulo pratico basato sul lavoro (6 ore). Il modulo principale è costituito da un workshop di 2,5 giorni.

Il corso prevede che la maggior parte degli incontri di gruppo si svolgano in presenza. Gli incontri in presenza sono obbligatori per il workshop di 2 giorni e mezzo. Il modulo introduttivo e il modulo conclusivo possono essere tenuti (parzialmente) online. Questo può supportare la fattibilità dell'implementazione del corso in condizioni di incertezza dovute alla pandemia di Covid-19, anche se una modalità mista online-presenza, che potenzialmente riduce i tempi e i costi di viaggio, e quindi raggiunge un pubblico più ampio, può anche essere interessante per i partecipanti al corso.

Gli elementi del corso e la loro sequenza sono mostrati nella figura 3. Questa struttura va intesa come flessibile. Nei capitoli seguenti, verrà mostrato come questi elementi sono stati organizzati in modi leggermente diversi nei diversi Paesi.

FIGURE 1 - : DESIGN OF THE IDEAL TYPO OF COURSE. FONTE: 3S



Il corso inizia con un modulo iniziale, che può essere tenuto online o in presenza. L'obiettivo di questo modulo introduttivo è che il gruppo si incontri per la prima volta, e si crei una comprensione comune degli obiettivi dell'attività di apprendimento. Viene presentata e discussa la struttura del progetto Bridging Barriers e come si basa sui concetti di sviluppo delle competenze, pratica deliberata e l'approccio VQTS nella descrizione dello sviluppo delle competenze.

In un passo successivo, il gruppo viene accompagnato nell'esplorazione del campo dell'ABE nel proprio paese e negli altri paesi partecipanti. Questo può essere implementato in sessioni di incontri online. Questo processo è supportato dalla presentazione dei risultati

ottenuti dall'analisi delle interviste fatte nella fase iniziale del progetto, e dagli studi di caso che sono stati redatti per riassumere il sistema dell'ABE, le fonti di finanziamento e il contesto politico nei paesi coinvolti. Sulla base delle discussioni di questo input dai risultati del progetto, inizia la preparazione del workshop. Il gruppo discute l'argomento su cui si andrà a lavorare negli incontri successivi, e identifica da tre a cinque argomenti che vuole affrontare.

A partire dal modulo iniziale, viene fornito il materiale di auto-apprendimento, su una piattaforma di e-learning che permette l'accesso a tutto il materiale in tutti i paesi, utile anche per condividere letteratura aggiuntiva facoltativa. La piattaforma di apprendimento sarà accessibile oltre la durata del progetto ed è aperta all'uso di tutte le parti interessate.

L'attività principale del corso è un workshop di 2,5 giorni, in cui il gruppo si incontra di persona. Idealmente, questo è organizzato in un fine settimana. La prima mezza giornata è dedicata ad avviare un processo di formazione del gruppo e di costruzione della fiducia. È importante prevedere tempo sufficiente per queste attività, per costruire le basi per l'impegnativo processo di apprendimento tra pari che seguirà.

Il secondo giorno e la prima metà del terzo giorno sono destinati alla discussione su casi. Ogni membro del gruppo è invitato a contribuire con la descrizione di casi tratti dalla propria esperienza lavorativa. Il gruppo decide insieme su quali casi si concentrerà. L'obiettivo di questo lavoro sui casi è mobilitare la conoscenza tacita del gruppo per "superare le barriere dell'apprendimento" applicando metodi di apprendimento tra pari. Per sostenere il processo, si suggerisce di coinvolgere un facilitatore con esperienza nell'applicazione dei metodi di apprendimento tra pari e con conoscenze nel campo dell'ABE. L'ultima parte del workshop di 2,5 giorni è dedicata a raccogliere i risultati e avviare un processo di generalizzazione dei risultati scoperti. Dopo il workshop, i partecipanti sono incoraggiati a riportare le loro nuove intuizioni alla pratica e a riflettere nel loro lavoro quotidiano, impegnandosi così in un'attività di apprendimento basato sul lavoro. Per questo, si suggerisce di concordare un quadro comune basato sulle discussioni del workshop. I partecipanti dovrebbero infatti fornire una breve relazione scritta sulle loro esperienze, da portare ai moduli di follow-up.

Un primo modulo di follow-up per i corsi pilota a livello nazionale mira a condividere l'esperienza di trasferimento dai risultati del workshop al lavoro quotidiano. Inoltre, il gruppo torna a discutere e fornire un feedback sul tentativo di "codificare" le competenze utilizzate e le fasi di sviluppo delle competenze come presentato nella matrice delle competenze. In un ultimo passo, vengono definiti gli obiettivi e le attività per l'evento di apprendimento internazionale.

Per i corsi pilota implementati nel corso del progetto Bridging Barriers, si prevede di completare le attività a livello nazionale con un "Evento di apprendimento, insegnamento e formazione" a livello internazionale. In questo evento di due giorni, le esperienze e i risultati di tutti e quattro i paesi partecipanti sono riuniti. Tutti i partecipanti sono invitati a partecipare all'evento dove si incontrano anche altri professionisti del settore e le organizzazioni partecipanti oltre ai partecipanti al corso.

### 4.3. 4.3. Contenuto comune, metodi e obiettivi del corso

L'approccio usato nel progetto Bridging Barriers è il terreno comune su cui si basano tutte le attività, e viene presentato e discusso nei moduli introduttivi del corso. Ciò include i seguenti argomenti: l'approccio VQTS (Markowitsch et al., 2008), lo sviluppo delle competenze, la pratica deliberata e l'apprendimento esperto (Ericsson, 2009; Ericsson, 2018; Ericsson et al., 1993). La presentazione di questi concetti è supportata da vario materiale presente nella piattaforma di e-learning, tra cui letteratura scientifica, video di apprendimento e presentazioni.

Le organizzazioni di ciascun Paese sono incoraggiate a progettare il corso in base alle loro esigenze, e alle esigenze del loro gruppo target, e ogni gruppo deve avere modo di scegliere i casi e le barriere specifiche di insegnamento e apprendimento che vuole approfondire. Come linee guida per la realizzazione dei corsi, sono stati individuati i seguenti obiettivi comuni:

- dare modo ai partecipanti di riflettere sulla loro pratica professionale quotidiana in modo strutturato
- rendere visibile, e quindi disponibile per un uso deliberato nel lavoro quotidiano, la conoscenza tacita dei partecipanti, per quanto riguarda il sostegno agli studenti nel superare le barriere dell'apprendimento
- aumentare l'ambito di azione e rafforzare l'agency degli insegnanti
- acquisire conoscenze sullo sviluppo delle competenze degli insegnanti per adulti, e descrivere le competenze degli insegnanti basandosi sulle loro attività
- mettere in discussione gli atteggiamenti insiti degli educatori nel processo di insegnamento, e il loro ruolo nella creazione e nello smantellamento delle barriere all'apprendimento
- rafforzare le reti di insegnanti nel campo dell'educazione di base degli adulti

Per raggiungere questi obiettivi, si propone l'uso di metodi sviluppati per l'apprendimento tra pari, l'apprendimento collaborativo, la supervisione tra pari e l'esplorazione di casi. Le organizzazioni che implementano il corso sono invitate a scegliere metodi appropriati dalla loro vasta gamma di esperienze o a prendere in considerazione le competenze metodologiche specifiche del facilitatore quando scelgono un facilitatore.

Nei capitoli specifici per paese di questa pubblicazione, sarà mostrato come le organizzazioni partner adattano l'approccio comune che è abbastanza flessibile nel suo design modulare per essere adattato alle esigenze specifiche. Ci possono essere deviazioni nella cronologia dei diversi elementi costitutivi (ad esempio, moduli online e in presenza, fasi di apprendimento misto) e la durata complessiva e gli accordi temporali presi (ad esempio, workshop in un fine settimana o più). Gli implementatori possono scegliere di ingaggiare un facilitatore per guidare attraverso le attività o trovare altre impostazioni per la facilitazione.

## 5. Variazioni specifiche per paese - approcci per sostenere la "personalizzazione" del quadro di riferimento a interessi/bisogni specifici del paese

### 5.1. Austria

Martin Leitner and Claudia Miesmer, ISOP

#### 5.1.1. gruppi target

L' ABE non è insegnata solo dagli insegnanti ABE, ma anche da consulenti, pedagogisti sociali, insegnanti di lingua tedesca e formatori professionali. Ci siamo rivolti ad insegnanti di tutti i settori, per raggiungere il più ampio spettro possibile di persone provenienti da diversi campi educativi.

#### 5.1.2. Content and Objectives

- identificare e nominare le barriere all'apprendimento
- identificare e applicare la pratica deliberata come strumento per superare le barriere all'apprendimento
- esplorare l'importanza degli atteggiamenti e il ruolo degli insegnanti ABE
- rendere esplicita e visibile la conoscenza esperienziale degli insegnanti ABE
- identificare le competenze esistenti degli insegnanti ABE, sviluppare competenze professionali
- confrontare i risultati con la matrice delle competenze di 3s

#### 5.1.3. Metodi, modelli, concetti dell'approccio usato

##### *Peer Learning*

Negli studi di caso dalla pratica, le barriere all'apprendimento devono essere identificate, le azioni specifiche (come la pratica deliberata) per superare le barriere all'apprendimento devono essere nominate e confrontate, e poi le competenze devono essere derivate da queste azioni. L'"apprendimento peer-to-peer" descrive una situazione di apprendimento paritario in cui i partner professionali scambiano le loro conoscenze, idee ed esperienze e imparano con e dall'altro.

Anche a causa della diversa terminologia che esiste nelle aree linguistiche inglese e tedesca, usiamo i termini "apprendimento tra pari" e "apprendimento congiunto/collaborativo/cooperativo" come sinonimi. Abbiamo deliberatamente deciso contro la moderazione esterna o interna e quindi contro un controllo troppo influente da parte nostra come ospiti. Crediamo che gli esperti in ABE siano i migliori nel parlare e dare informazioni sulle loro conoscenze professionali. Pertanto, vogliamo utilizzare

L'apprendimento congiunto/collaborativo come punto di accesso e quindi creare uno spazio non gerarchico per promuovere una partecipazione e una consapevolezza uguali. È nel nostro interesse partecipare direttamente al processo di pensiero condiviso del gruppo - senza facilitazioni da parte di altri. Per questo motivo, non ci vediamo come "portatori di conoscenza" ma anche come discenti.

Siamo ben consapevoli dei nostri ruoli multipli: la dicotomia di essere ospiti e comunicatori. Stiamo pianificando in anticipo il corso pilota, i moduli e il suo contenuto, i possibili risultati e sviluppi. Abbiamo anche definito un quadro di metodi, approcci e procedure che ci sembrano avere senso. Tuttavia, vogliamo sempre mediare: L'apprendimento tra pari significa che gli esperti lavorano e imparano insieme.

## *Work-Based Learning (WBL) - Imparare nella e dalla pratica*

Il Work-Based Learning si riferisce all'apprendimento che avviene quando le persone fanno un lavoro reale. Questo lavoro può essere retribuito o non retribuito, ma deve essere un lavoro reale che porta alla produzione di beni e servizi reali<sup>2</sup>.

L'apprendimento sul lavoro è una parte naturale dell'educazione di base per adulti. Le sfide nel processo di insegnamento-apprendimento e il necessario confronto con questi processi sono compagni naturali degli educatori di base per adulti. Nel caso del nostro corso pilota, vogliamo guardare le situazioni della pratica professionale personale da una nuova prospettiva. Sotto l'impressione dei concetti presentati, vogliamo lavorare su casi che noi stessi abbiamo vissuto. Vogliamo guardare le nostre azioni passate (di successo e non) e riflettere: Quali questioni problematiche potrebbero essere presenti? Quali approcci sono stati adottati per superare le barriere nel processo di insegnamento-apprendimento? Quali nuovi interventi sono stati utilizzati? Come è stato possibile superare la barriera? Ci siamo ispirati in gran parte alle domande che erano state poste in precedenza nelle interviste con gli insegnanti ABE.

## *Blended Learning*

L'apprendimento misto nel progetto è pianificato per svolgersi "conservativamente" tramite servizi di messaggia e di posta elettronica, nonché conferenze online. Attraverso questi media, distribuiremo documenti, letteratura da leggere, link e compiti. Certamente a causa della pandemia, le riunioni online si terranno via Zoom, dove potremo scambiare informazioni in plenaria e "dal vivo". In linea di principio, tuttavia, le nostre riunioni sono concepite come eventi faccia a faccia, poiché abbiamo creduto che lo spazio virtuale non potesse offrire un sostituto pienamente adeguato.

---

<sup>2</sup> <https://www.weiterbildungsberatung.nrw/themen/glossar/peer-to-peer-learning>

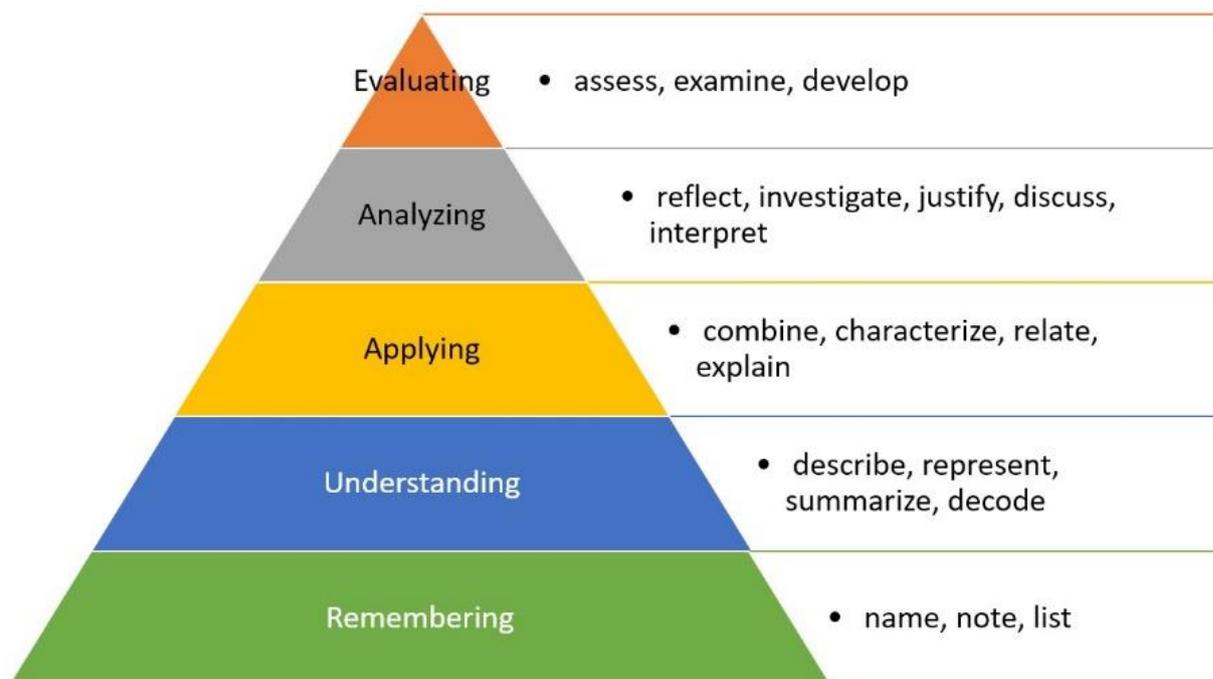
## 5.1.4. Metodi e modelli specifici per paese

### *La tassonomia di Bloom*

Usando il modello di competenza di Benjamin Bloom<sup>3</sup>, abbiamo intenzione di lavorare su casi di studio della nostra pratica nel cosiddetto Core o Key Module. Vogliamo nominare, spiegare, analizzare ed esaminare le nostre azioni dai casi di studio che abbiamo sperimentato noi stessi. Seguendo questa procedura, vogliamo poi derivare le competenze implicite degli Educatori di Base per Adulti dalle azioni nominate.

#### *Bloom 's Taxonomy*

---



Fonte: ISOP

---

<sup>3</sup> [https://de.wikipedia.org/wiki/Benjamin\\_Bloom](https://de.wikipedia.org/wiki/Benjamin_Bloom)

BLOOM ´S TAXONOMY: DEFINITIONS OF COMPETENCIES				
I. Memorizzazione	II. Understanding	III. Comprensione	IV. Analisi	V. Valutazione
Memorizzare il materiale precedentemente appreso ricordando fatti, termini, concetti di base e risposte.	Dimostrare la comprensione di fatti e idee organizzando, confrontando, traducendo, interpretando, fornendo descrizioni e presentando le idee principali.	Risolvere problemi a situazioni nuove applicando conoscenze, fatti, tecniche e regole acquisite in modo diverso.	Esaminare e scomporre le informazioni in diverse parti identificando i motivi o le cause. Fare inferenze e trovare prove per sostenere le generalizzazioni.	Presentare e sostenere opinioni esprimendo giudizi su informazioni, la validità di idee o la qualità del lavoro in base a un insieme di criteri.

### *Orientamento rispetto ai risultati dell'apprendimento*

L'inclusione del concetto di "Lernergebnisorientierung" (Orientamento ai risultati dell'apprendimento o linea guida per la creazione di un curriculum orientato ai risultati dell'apprendimento) si è dimostrato utile già nella fase di pianificazione, e lo sarà ancora durante l'attuazione del nostro corso pilota. In modo molto semplificato, descrive una situazione di partenza e una situazione finale desiderata, cioè i risultati di apprendimento che dovrebbero essere resi trasparenti e negoziati all'inizio di una situazione di apprendimento. In un passo successivo, i passi di apprendimento necessari o i contenuti di apprendimento sono nominati e descritti per raggiungere i risultati di apprendimento negoziati. In questo modo, gli insegnanti possono pianificare piccole unità di apprendimento che hanno obiettivi realistici, raggiungibili e consensuali. In questo modo, gli obiettivi desiderati non sono solo messi in discussione in termini di fattibilità, ma tutti i partecipanti sono coinvolti nel processo di insegnamento-apprendimento.

## 5.2. Italia

Matilde Tomasi and Elena De Zen, Il Mondo nella Città, Schio, Italia

### 5.2.1. Target Groups

L'istruzione di base degli adulti in Italia non è un settore formalmente definito. Comprende diverse esperienze: dalla scuola pubblica, attiva in questo campo attraverso i "CPIA" (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti), alle esperienze di organizzazioni private nell'insegnamento di corsi per adulti.

La maggior parte dei partecipanti che saranno coinvolti nelle attività del progetto Bridging Barriers svolte in Italia sono insegnanti ABE che lavorano sia per i CPIA che per organizzazioni non profit. La nostra rete di conoscenze e collaboratori a livello professionale è costituita per lo più da insegnanti di italiano L2. Questo è uno dei motivi per cui abbiamo deciso di indirizzare il nostro corso pilota agli insegnanti di italiano L2, oltre al fatto che è il nostro lavoro quotidiano e, quindi, un settore in cui sentiamo di avere esperienza e conoscenza.

La nostra scelta di impostare il laboratorio come uno scambio di buone pratiche nasce dall'importanza che diamo all'apprendimento tra pari come reale opportunità per il singolo soggetto, e per il gruppo dei pari, di discutere liberamente e di sviluppare momenti di scambio intensi, privilegiando la dimensione orizzontale nella condivisione di conoscenze ed esperienze tra i membri di un gruppo.

Il Corso Pilota è concepito come una formazione e uno scambio di buone pratiche per gli insegnanti di italiano L2, in quanto abbiamo lavorato in questo campo per diversi anni acquisendo esperienza e conoscenza. Insegnano sia nelle scuole pubbliche che in organizzazioni private di educazione di base per adulti.

### 5.2.2. Contenti e obiettivi

Partendo dagli obiettivi specifici del nostro corso pilota, possiamo riassumerli come segue

- condividere e discutere i temi del progetto Bridging Barriers
- fornire informazioni sull'ABE nei diversi paesi partner
- creare un'opportunità per gli insegnanti di italiano L2 di incontrarsi e riflettere sul loro lavoro quotidiano, con particolare attenzione al sostegno della motivazione, all'alfabetizzazione degli studenti adulti e alla gestione di gruppi interculturali
- far sperimentare e riflettere i partecipanti sull'importanza dell'apprendimento tra pari nel nostro lavoro quotidiano
- dare ai partecipanti nuovi strumenti didattici attraverso lo scambio di buone pratiche
- iniziare a creare una rete locale tra gli insegnanti di italiano L2

Per quanto riguarda i contenuti, abbiamo deciso di concentrarci su:

- le barriere per gli studenti

- diventare consapevoli delle nostre conoscenze implicite come insegnanti ABE
- lavorare attraverso lo studio di casi
- apprendimento cooperativo/tra pari

Una volta identificato il gruppo target e gli obiettivi del corso, abbiamo pensato al contenuto specifico del corso, sia per le lezioni online che per il workshop in presenza.

Per gli incontri online, proporremo i seguenti argomenti

- presentazione del progetto europeo Erasmus+ Bridging Barriers
- Educazione di base degli adulti in Italia, Austria, Slovacchia e Svizzera
- interviste con insegnanti ABE
- coordinamento per il workshop di 2,5 giorni

Per quanto riguarda il workshop, i tre argomenti principali sono stati selezionati dopo aver letto le interviste condotte con gli insegnanti ABE durante l'IO1. Ecco perché abbiamo deciso di concentrarci su:

- Workshop del 1° giorno: Sostenere la motivazione negli studenti adulti
- Workshop del 2° giorno: Alfabetizzazione degli studenti adulti
- Workshop del 3° giorno: Gestire gruppi interculturali

### 5.2.3. Metodi, modelli, concetti per l'approccio

#### *Peer Learning*

Il Peer Learning può essere definito come "una strategia educativa volta ad attivare un processo spontaneo di trasferimento di conoscenze, emozioni ed esperienze da alcuni membri di un gruppo ad altri membri di pari status; un intervento che attiva un processo di comunicazione globale, caratterizzato da un'esperienza profonda e intensa e da un forte atteggiamento di ricerca di autenticità e armonia tra i soggetti coinvolti."<sup>4</sup>

La somiglianza percepita tra gli individui coinvolti nelle attività di peer learning è alla base della loro efficacia: sentire una certa comunanza con le altre persone coinvolte, condividere con loro problemi simili o esperienze comuni promuove un naturale processo di cambiamento. I pari, infatti, sono visti come modelli attraverso i quali rileggere le proprie esperienze e quindi acquisire conoscenze e competenze di vario tipo, da un lato, e modificare i propri comportamenti e atteggiamenti dall'altro.

Su questa base, abbiamo progettato il nostro corso pilota, cercando di applicare l'approccio di apprendimento tra pari sia negli incontri online che nel workshop di 2,5 giorni in presenza. In particolare, durante gli incontri online chiederemo ad alcuni partecipanti di preparare una breve presentazione su un argomento di cui sono esperti. Coinvolgeremo un'insegnante in pensione del CPIA che ha lavorato per anni in questa istituzione osservandone le trasformazioni e i cambiamenti; un'insegnante di italiano L2 che lavora da molti anni in progetti di accoglienza per richiedenti asilo e rifugiati; un nostro collega che ha fatto una breve presentazione sull'importanza del cooperative

---

<sup>4</sup> Panzavolta S., Peer education: l'educazione tra pari che passa conoscenze.  
<https://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1133>

learning nel nostro lavoro quotidiano, argomento che aveva esplorato in un paper durante un corso universitario post laurea.

Durante i 2,5 giorni di workshop, proponiamo anche diverse attività basate su metodi di apprendimento tra pari. Alcuni esempi:

- "Case work": Il gruppo è diviso a metà, e ogni sottogruppo discute un caso preso dalle interviste. Un partecipante presenta il caso, gli altri discutono quale avrebbe potuto essere il possibile intervento. Poi ogni sottogruppo condivide la sua riflessione in una sessione plenaria.
- L'albero dei problemi": Divisi in due gruppi, faremo una riflessione di gruppo sulle cause e le conseguenze della mancanza di motivazione ad apprendere negli studenti adulti. Le cause saranno simboleggiate come le "radici" dell'"albero dei problemi", le conseguenze come i "rami". Creeremo le "foglie" per il nostro "albero dei problemi", scrivendo ciò che può aiutare gli studenti ad aumentare la loro motivazione.

## *Work Based Learning*

Ai partecipanti al corso verrà chiesto di pensare e preparare alcune attività da proporre durante il workshop o di portare alcuni materiali didattici da presentare e condividere con gli altri partecipanti, al fine di scambiare buone pratiche. Per coordinare e organizzare la presentazione delle attività, un paio di settimane prima del workshop condivideremo un file che i partecipanti dovranno compilare con le attività o i materiali che presenteranno durante il workshop 2,5.

## *Blended Learning*

La prima parte del corso si svolgerà online, a causa delle restrizioni della situazione pandemica. Così facendo, diamo a tutti la possibilità di partecipare almeno alla prima parte del nostro corso pilota. Abbiamo scelto Zoom come piattaforma online perché dà la possibilità di lavorare con stanze di pausa, dandoci così la possibilità di dividere i partecipanti in piccoli gruppi durante alcune attività.

### 5.2.4. Metodi e Modelli specifici del corso italiano

#### *Scambio di buone pratiche*

Secondo noi, uno dei modi più efficaci per imparare ad insegnare è osservare gli altri insegnanti e proporre degli scambi di buone pratiche in un contesto di apprendimento tra pari. Ecco perché abbiamo deciso di proporre uno scambio di buone pratiche all'interno del nostro workshop di 2 giorni e mezzo come un modalità di lavoro per implementare l'approccio del "peer learning". E' importante sottolineare che questa è stata anche una richiesta emersa dalle interviste condotte con gli insegnanti ABE italiani nella prima fase del progetto. Crediamo che lo scambio di buone pratiche sia una fonte di motivazione e ispirazione che ha un effetto positivo sulle attività di insegnamento, sia per gli insegnanti esperti che per le persone con poca esperienza in questo campo (volontari, tirocinanti). Inoltre, può essere la base per creare una rete tra gli insegnanti che fanno lo stesso lavoro in diverse istituzioni e organizzazioni locali.

Chiederemo ai partecipanti di preparare eventualmente un'attività interattiva per presentare la pratica che hanno deciso di condividere; provare un'attività in prima persona è di solito più efficace che ascoltare solo una descrizione. Le azioni sostengono l'apprendimento in modo molto efficace, rimangono nella nostra memoria e danno stabilità a ciò che impariamo. Agire in gruppo, in una dimensione relazionale, ha una componente motoria e affettiva che dà corpo e forza all'apprendimento.

## *L' Attività teatrale*

Nelle nostre attività di riflessione, useremo un'attività di empatia ispirata al metodo del Teatro dell'Oppresso, in particolare del Teatro del Forum. Il Teatro dell'Oppresso (TO) è stato fondato dal praticante di teatro Augusto Boal negli anni '70. Boal è stato influenzato dal lavoro dell'educatore Paulo Freire; le tecniche del TO usano il teatro come mezzo per promuovere il cambiamento sociale e politico.

## *La Narrazione autobiografica*

Implementeremo alcune attività autobiografiche, come facciamo spesso nelle nostre lezioni di lingua nel contesto ABE. Le scegliamo tra le altre attività di scambio, perché il metodo autobiografico scardina il tipico modello di formazione in cui solo il formatore è il detentore della conoscenza e promuove un riequilibrio tra conoscenza e potere all'interno del processo di formazione. Allo stesso tempo, stimola l'autoriflessione ed eventualmente innesca un cambiamento nella pratica e nell'atteggiamento professionale.

"L'autobiografia è infatti una vera e propria metodologia formativa che, prima di sviluppare conoscenze e competenze su qualcosa, mira a sviluppare la conoscenza di sé. " (D. Demetrio)

Nella nostra pratica, le attività autobiografiche sono spesso introdotte da alcune attività manuali e/o creative. Il tempo trascorso in un'attività manuale, concentrandosi sull'argomento, permette al partecipante di riflettere e di organizzare i propri pensieri su di esso. Dopo aver riflettuto e creato qualcosa, i partecipanti sono di solito più preparati e più disposti a condividere le loro esperienze con il gruppo.

## 5.3. Slovacchia

Radoslav Vician, e-code, Krupina, Slovakia

### 5.3.1. Introduzione

#### *Squilibri delle competenze*

Gli squilibri delle competenze rappresentano un problema per gli individui, per le imprese e per l'economia nel suo complesso, in quanto portano a minori investimenti e a una minore produttività complessiva. La Slovacchia sperimenta una carenza di competenze sia tra le occupazioni più alte che tra quelle meno qualificate. Ci sono anche forti squilibri di competenze tra i lavoratori più giovani e i lavoratori con un'istruzione terziaria. La scarsa reattività dell'istruzione e della formazione professionale secondaria (VET) e del sistema di istruzione terziaria hanno contribuito alla carenza di competenze e allo squilibrio delle competenze, mentre l'emigrazione e la fuga dei cervelli ne rappresentano le principali cause.

La Slovacchia ha l'opportunità di ridurre gli squilibri di competenze:

- Migliorando la diffusione delle informazioni sul mercato del lavoro e sui bisogni di competenze. Rafforzando la capacità di risposta degli studenti e delle loro famiglie ai bisogni del mercato del lavoro.
- Rafforzando la capacità di risposta degli istituti di istruzione secondaria VET e terziaria ai bisogni del mercato del lavoro.
- Passando dalla "fuga dei cervelli" al "guadagno dei cervelli".

#### *La scarsa partecipazione all'educazione degli adulti*

L'educazione degli adulti è particolarmente importante in Slovacchia. L'economia slovacca è forte e sta recuperando terreno rispetto ai paesi a più alto reddito. L'occupazione e i salari sono in crescita e il tasso di disoccupazione è, da sempre, basso. Tuttavia, la produzione e le esportazioni slovacche sono concentrate in un piccolo numero di industrie manifatturiere e il rischio di automazione del lavoro è particolarmente alto. In questo contesto, l'educazione degli adulti è, e continuerà ad essere, essenziale per aumentare le competenze degli adulti e può generare una serie di benefici personali, economici e sociali. Un'istruzione e una formazione di base per adulti più efficaci saranno necessarie per mantenere o aumentare il livello di competenze e per tenere il passo con queste condizioni di rapido cambiamento. La Slovacchia ha l'opportunità di promuovere una maggiore partecipazione all'educazione degli adulti:

- Migliorando la governance dell'educazione degli adulti
- Aumentando la partecipazione tra gli adulti senza lavoro
- Sostenendo la capacità degli impiegati e delle aziende di partecipare all'educazione degli adulti.

## *Il debole utilizzo delle competenze sul posto di lavoro*

Negli ultimi tempi c'è stata una crescente consapevolezza del fatto che il modo in cui i datori di lavoro utilizzano le competenze sul posto di lavoro può essere altrettanto importante quanto le competenze che i loro lavoratori possiedono.

Le competenze degli adulti non sono utilizzate al loro pieno potenziale in Slovacchia, e l'uso della maggior parte dei tipi di elaborazione delle informazioni dei dipendenti così come le competenze professionali, specifiche e generiche, potrebbero essere intensificate. L'uso delle competenze di lettura sul lavoro in Slovacchia è al di sotto della media OCSE, mentre la competenza media di alfabetizzazione degli adulti è superiore alla media, e l'uso delle competenze ICT (Information and Communication Technology) potrebbe essere rafforzato. Nonostante il forte legame tra l'uso intensivo delle competenze e l'adozione di pratiche ad alte prestazioni sul posto di lavoro, come la flessibilità sul posto di lavoro o il lavoro di squadra, le imprese slovacche stanno adottando pratiche ad alte prestazioni sul posto di lavoro ad un tasso inferiore rispetto alle loro controparti nella maggior parte degli altri paesi.

La Slovacchia ha l'opportunità di rafforzare l'uso delle competenze sul posto di lavoro:

- Creando le condizioni per facilitare l'adozione di pratiche ad alta prestazione sul posto di lavoro nelle aziende slovacche
- Fornendo incentivi e sostegno alle aziende slovacche per l'adozione di pratiche lavorative ad alta prestazione
- Migliorando la governance delle politiche e delle strategie che influenzano l'uso delle competenze

## *Gruppi target dell'ABE in Slovacchia*

Le aree sopra descritte dell'apprendimento di base degli adulti ci hanno aiutato a identificare i seguenti gruppi target più vulnerabili, che hanno, quindi, un maggiore bisogno dell'apprendimento di base degli adulti:

- Studenti socio-economicamente svantaggiati - rappresentati dalla popolazione Rom
- Disoccupati di lunga durata - rappresentati dalla popolazione Rom e da giovani e adulti poco qualificati
- Lavoratori poco qualificati - rappresentati da giovani e adulti che rischiano di perdere il loro lavoro a causa dell'automazione dei lavori e della crescente richiesta di competenze digitali.

## *Competenze importanti degli educatori di base per adulti*

Le competenze identificate come più importanti per gli educatori di base per adulti in Slovacchia sono i risultati di una serie di interviste organizzate nel progetto. Nel nostro caso, queste sono molto orientate al gruppo target e costituiscono la base per la progettazione del nostro corso pilota. Infatti, ci sono diverse aree identificate come importanti per gli Educatori di Base per Adulti, ma tre di esse risultano essere quelle più comuni e più valutate criticamente dagli educatori. In breve, queste sono

- Capacità degli educatori di base per adulti di motivare i discenti a impegnarsi e a completare con successo il loro processo educativo, specialmente con i gruppi più vulnerabili (discenti socio-economicamente svantaggiati, disoccupati di lungo periodo e lavoratori poco qualificati) che non hanno molta comprensione dell'importanza della loro istruzione.
- Competenze degli Educatori di Base per Adulti riguardo agli approcci psicologici verso i gruppi target sopra identificati, poiché la loro educazione di successo è spesso basata su un adattamento individuale verso gli studenti.
- Esperienza pratica degli Educatori di Base per Adulti nella gestione di individui e gruppi nell'Educazione di Base per Adulti.

### 5.3.2. Gruppi target

Il nostro gruppo di partecipanti al corso pilota sarà composto da educatori con vari gradi di esperienza.

### 5.3.3. Content and Objectives

L'intero corso pilota è stato pianificato sotto forma di sette moduli, ma alla fine, abbiamo deciso di semplificare i moduli, utilizzare l'opportunità di interazione faccia a faccia e ridurre i moduli a tre. Due di essi senza presenza fisica, l'ultimo come una vera e propria riunione di educatori e organizzatori dei corsi pilota. La seguente tabella presenta i dettagli dell'organizzazione del corso pilota:

Title	Argomenti	Ore	Metodologia
Kick-Off/ Introduzione	Presentazione del progetto Bridging Barriers Presentazione dei partecipanti Presentazione del corso pilota Risorse per il corso pilota	1	Il kick-off/introduzione dovrebbe essere organizzato sotto forma di un breve incontro online per garantire che i partecipanti siano consapevoli di cosa sarà il progetto e il corso pilota, che tipo di risorse saranno utilizzate e che servirà anche come piattaforma per presentarsi a vicenda.
Auto-apprendimento	Approfondimento dei concetti teorici, in particolare: Lo sviluppo delle competenze (Dreyfus), la pratica deliberata (Ericsson), la matrice delle competenze VQTS, altre risorse in lingua slovacca.	12	È previsto che in questa fase i partecipanti al corso pilota abbiano il tempo di abituarsi ai più importanti materiali educativi usati per il progetto e il corso pilota. I materiali educativi sono disponibili online, quindi ogni partecipante ha la possibilità di scaricarli e usarli secondo le proprie esigenze.
Organizzazione del workshop	Argomento 1: Fattori motivazionali nell'ABE. Rompighiaccio, costruzione del gruppo, studio di casi, coinvolgimento dei partecipanti in attività di gruppo.	3+4+4	Il workshop vero e proprio è pianificato come un corso faccia a faccia con argomenti definiti in tre giorni. Il formato è definito come abbastanza informale e basato sull'apprendimento tra pari, presentando prima il background teorico e poi continuando con lo scambio di esperienze e di casi di studio, con il contributo non solo degli organizzatori del corso pilota ma anche dei

	<p>Argomento 2: Fattori Psicologici nell'ABE</p> <p>Rompighiaccio, background teorico, studi di casi, coinvolgimento dei partecipanti in attività di gruppo.</p> <p>Argomento 3: Gestione di individui e gruppi nell'ABE</p> <p>Rompighiaccio, background teorico, studi di casi, coinvolgimento dei partecipanti in attività di gruppo.</p>	<p>partecipanti. Gli argomenti del workshop sono definiti nella fase di ricerca e basati sui risultati delle interviste con gli esperti in Educazione di Base per Adulti. Tuttavia, il piano è anche quello di mantenerli flessibili e concentrarsi su quegli argomenti che risulteranno essere i più importanti per i partecipanti al corso pilota</p>
--	--	---

### 5.3.4. Methods, Models, Concepts for the Approach

#### *Peer Learning*

Il workshop vero e proprio è basato su un concetto predefinito e facilitato dall'organizzatore. Tuttavia, la metodologia che useremo è molto concentrata sull'apprendimento tra pari. È previsto che useremo un po' di background teorico e attività per rompere il ghiaccio e poi continueremo con il coinvolgimento attivo dei partecipanti. Il formato per questo coinvolgimento è previsto sotto forma di studi di casi presentati dai partecipanti, giochi di ruolo - modellazione di situazioni nell'apprendimento di base degli adulti, scambio di esperienze tra i partecipanti, compiti individuali e di gruppo e discussione attiva moderata dal facilitatore.

#### *Debriefing*

La metodologia di debriefing è stata pianificata per essere usata nella prima parte del corso pilota che è stato organizzato online. La metodologia si basa su una semplice introduzione del progetto, del corso pilota e delle risorse disponibili per i partecipanti al corso pilota. È anche previsto che il facilitatore e i partecipanti si presentino l'un l'altro. Un'altra metodologia di debriefing sarà usata durante l'effettivo workshop faccia a faccia. L'intero workshop è pianificato per iniziare con un rompighiaccio e un'attività di debriefing per presentare il facilitatore e i partecipanti l'uno all'altro.

#### *Studio individuale*

Nel caso dell'autoapprendimento, la metodologia prevista è molto semplice. I partecipanti al corso pilota avranno l'opportunità di utilizzare le risorse online raccolte dal sito web del progetto, di consultarsi con il facilitatore per quanto riguarda il contenuto e di organizzare incontri a metà sessione se si presentasse la necessità.

## 5.4. Svizzera

Cäcilia Märki and Lea Pelosi, SVEB, Zurigo, Svizzera

### 5.4.1. Introduzione

L'obiettivo del corso pilota è quello di creare un quadro di riflessione sulle competenze rilevanti dei facilitatori nell'educazione di base degli adulti. A livello immediato, questo significa dare a questi professionisti l'opportunità di riflettere, rendere esplicite e documentare le loro conoscenze (tacite) e le loro competenze. Il beneficio a lungo termine potrebbe essere quello di fare affidamento su queste intuizioni per creare e promuovere impostazioni educative utili in un campo che non è nemmeno ai margini dell'attenzione pubblica.

Le componenti principali del quadro menzionato sono (1) la nozione di barriera all'apprendimento come una sorta di marcatore per le sfide complesse con cui si ha a che fare nell'Educazione di Base degli Adulti, (2) il concetto di pratica deliberata come un approccio inteso a spiegare lo sviluppo delle competenze, che dovrebbe essere esaminato dal punto di vista dei professionisti così come dei partecipanti all'Educazione di Base degli Adulti, e (3) l'apprendimento collaborativo come un approccio ai processi di apprendimento riflessivo che consideriamo rilevante anche per i facilitatori così come per i partecipanti all'educazione di base.

Considerando questo quadro, ci poniamo alcune domande a cui rispondere almeno in parte durante il corso pilota.

*Quali sono le competenze rilevanti per i facilitatori nell'ABE?*

*Qual è la relazione tra le competenze dei partecipanti come discenti nel corso pilota e le competenze dei loro partecipanti nell'ABE?*

*Di cosa parliamo quando parliamo di "barriere all'apprendimento" nell'ABE?*

*Come si applica il concetto di pratica deliberata ai partecipanti del corso pilota e come ai partecipanti all'ABE?*

*Cosa è necessario affinché l'apprendimento collaborativo sia produttivo?*

*Che cosa di importante ci fa vedere il lavoro sui casi per l'ideazione e l'implementazione dell'ABE?*

*Cosa ne consegue per la formazione e l'ulteriore qualificazione dei facilitatori nell'ABE?*

### 5.4.2. Gruppi Target

Abbiamo intenzione di invitare professionisti esperti al corso pilota per assemblare una vasta gamma di competenze e lavorare con un ampio pacchetto di competenze. Avendo programmato il corso pilota all'inizio delle vacanze estive, alcuni degli esperti che abbiamo invitato potrebbero non essere in grado di partecipare. Quindi alcuni dei partecipanti potrebbero essere molto meno esperti di altri. I partecipanti non devono pagare per il corso, ma sarà chiesto loro di impegnarsi in contesti di apprendimento collaborativo e di

contribuire allo sviluppo di una matrice di competenza europea. Limitiamo il numero di partecipanti a 12.

### 5.4.3. Contenuto e obiettivi

Il corso pilota consisterà in un Kick-off e in un workshop di tre giorni tre settimane dopo. In mezzo, i partecipanti lavoreranno su un compito di trasferimento che consiste in una preparazione metodica e relativa alla materia (competenze, barriere all'apprendimento, pratica deliberata, apprendimento collaborativo) così come la scelta di casi di studio su cui lavorare durante il workshop.

Gli obiettivi del Kick-off sono principalmente quelli di conoscersi l'un l'altro e di creare la fiducia necessaria per una collaborazione produttiva. Inoltre, i partecipanti hanno l'opportunità di familiarizzare con gli "strumenti" e le questioni della collaborazione: quadro del progetto, nozioni teoriche, approcci metodici, casi di lavoro.

Gli obiettivi dell'incarico di trasferimento sono l'approfondimento delle conoscenze teoriche e la riflessione sulle implicazioni dell'approccio metodologico, nonché la conoscenza di metodi specifici per l'apprendimento collaborativo e la connessione del quadro teorico all'esperienza pratica.

Gli obiettivi dei tre giorni di workshop sono di riflettere su quei tipi di barriere all'apprendimento che sono rilevanti nell'Educazione di Base degli Adulti, di diventare consapevoli delle competenze relative alla pianificazione e alla realizzazione di impostazioni didattiche concrete, di riflettere sulle proprie competenze e attitudini come facilitatore nell'Educazione di Base degli Adulti, così come di sperimentare l'apprendimento collaborativo e di valutarlo - per il workshop e per la propria pratica. Ogni giorno è etichettato in modo diverso: "conoscenza", "abilità", "attitudine" - relative a diversi tipi di risorse che costruiscono competenze e rispettivamente focalizzate sull'analisi della situazione, sugli interventi e sulla riflessione sulla professionalità/attitudine.

<b>Kick-off (4 ore)</b>
Introduzione / Familiarizzazione: Il mio percorso biografico (legato al lavoro) rispetto a questo workshop
Quadro generale del workshop / domande e timori dei partecipanti
Definizione di competenza / Ko-Re-Model: Implicazioni per la pratica, per la conoscenza di sé a livello professionale, per questo workshop (input e breve scambio in plenaria)
Apprendimento e barriere all'apprendimento: aree, manifestazioni (input e scambio di esperienze in gruppi)
Apprendimento collaborativo (Assegnazione di "mini laboratori" in piccoli gruppi: Che cos'è? Come è collegato alla mia esperienza? Come potrebbe funzionare nel workshop?) ----- o -----
Pratica deliberata (Assegnazione di mini laboratori in piccoli gruppi: Che cos'è? Come è collegato alla mia esperienza? Come potrebbe essere collegato ai contenuti del workshop? Cosa penso della differenza tra competenza e competenza "ordinaria"?)



Condivisione - con la possibilità di ampliare la comunicazione o le esigenze di discussione per un ulteriore sviluppo del workshop (documentazione dei risultati).
Compito assegnato (spiegare e rispondere a eventuali domande)
Feedback

<b>Kick-off (4 ore)</b>
Check-in: Per cosa voglio usare il workshop?
Raccolta di domande e argomenti per ulteriori discussioni (in base al compito assegnato) con brevi commenti / spiegazioni
Raccolta di casi
Laboratorio 1: Analisi della situazione (gruppo di riflessione)
Condivisione / raccolta di materiale per la documentazione: Come abbiamo proceduto e cosa ha funzionato o non ha funzionato bene? Quali sono state le barriere tematiche all'apprendimento? Quali competenze abbiamo "individuato"?
Valutazione intermedia: Per favore più ... / Per favore meno ... / Per favore continua ... / Per favore non ancora...

<b>Giorno 2 (6 ore)</b>
Check-in: Guardando a ieri - Quale competenza nell'affrontare le barriere all'apprendimento attribuisco a me stesso e quale a un'altra persona (carte, scritte davanti e dietro)?
Input relativo al metodo su richiesta: Inner team, Storytelling
Laboratorio 1/2: Analisi della situazione/interventi rispetto alle possibilità di azione (Gruppo di riflessione, Inner Team, Storytelling)
Condivisione / Documentazione
Debriefing del lavoro sui casi (affrontare il metodo)
Laboratorio 2: Interventi / Possibilità d'azione (Gruppo di riflessione, Riformulazione, Storytelling)
Condivisione / Documentazione

<b>Giorno 3 (6 ore)</b>
Check-in: Cosa è rimasto in sospeso?
Argomenti / Domande - A cosa dovrebbe dedicare spazio/tempo il facilitatore?
Barriere all'apprendimento - Con che cosa abbiamo a che fare? (Brainstorming)

Quali competenze sono necessarie per affrontare questo? (profilo delle competenze dei formatori)
Laboratorio 3: Atteggiamento - Professionalità, standard
Condivisione / Documentazione (Flashlight: Dove/come il mio atteggiamento è stato messo in discussione in modo costruttivo?)
"Competence gossip": a coppie, i partecipanti si attribuiscono reciprocamente le competenze e reagiscono alle attribuzioni.
Valutazione dei laboratori: metodologia, tematiche
Identificazione delle competenze (tenendo presente il profilo delle competenze menzionato sopra, considerando le attitudini e tenendo conto della situazione)
Equilibrio/risultato personale: Una competenza personale che è diventata tangibile per me/ Una competenza che vorrei sviluppare ulteriormente
Feedback: Il workshop ..., perché ...

## 5.4.4. Metodi, modelli, concetti per l'approccio

### *Peer Learning*

Anche se c'era un facilitatore che pianificava e inquadrava il workshop, l'apprendimento tra pari è una dimensione centrale dell'impostazione del workshop. Gli aspetti principali sono elencati e spiegati qui di seguito

### *Mini-Labs*

L'acquisizione delle conoscenze durante il Kick-off avverrà in parte in piccoli gruppi di coetanei che discutono gli input (in modo controverso) e li mettono in relazione con la loro esperienza.

### *Labs*

Gli studi di caso si svolgeranno in piccoli gruppi di partecipanti senza l'intervento del facilitatore. Il gruppo deciderà il caso, il metodo da applicare, la presentazione dei risultati. Potrebbe emergere la necessità di qualche "meta-talk" (con o senza il facilitatore) per valutare la produttività del processo per tutti i partecipanti coinvolti, ma questo sarebbe anche un'esperienza di apprendimento.

### *Condivisione*

Dato che il lavoro sul caso non si svolgerà in plenaria, ci saranno delle sequenze con lo scopo di rendere i principali risultati disponibili per gli altri partecipanti e per la documentazione.

## *Debriefing*

Ci si aspetta che la maggior parte dei partecipanti non abbia molta esperienza né con il casework strutturato e i relativi metodi (vedi sotto) né con impostazioni di apprendimento collaborativo esplicito. Pertanto, lo scambio di opinioni a livello metrico sulle sfide e le opportunità sperimentate sarà un processo di apprendimento.

## *Altre forme di apprendimento tra pari*

- Eventuali discussioni su atteggiamenti e approcci controversi
- "Pettegolezzi sulle competenze"
- Imparare dalla prospettiva dell'altra persona sul mio agire e riflettere in una situazione specifica

E infine, c'è bisogno di notare che il facilitatore è anche un coetaneo che è un professionista esperto in Educazione di Base per Adulti.

## *Work Based Learning*

Il casework è naturalmente una forma di apprendimento basato sul lavoro. La scelta e l'adattamento di casi adatti ai laboratori genererà apprendimento per la maggior parte dei partecipanti non specificamente abituati al casework.

Durante l'intervallo tra il Kick-off e il workshop, i partecipanti avranno l'opportunità di portare le loro riflessioni sulle barriere all'apprendimento nella loro pratica, che alla fine, genererà anche un processo di apprendimento sulla possibile differenziazione e identificazione delle barriere all'apprendimento. Si spera che ci sia un trasferimento di intuizioni nella pratica dopo il workshop.

## *Blended Learning*

Non abbiamo pianificato alcuna impostazione online, perché abbiamo pensato che i tre giorni di workshop in presenza permetteranno uno scambio informale durante le pause ed eventualmente alla fine delle giornate. Ci aspettiamo di mettere i partecipanti in contatto e in confidenza tra loro più direttamente in presenza, cosa che consideriamo un presupposto importante per uno scambio fruttuoso e aperto nei laboratori.

### **5.4.5. Metodi e modelli specifici per paese**

I laboratori di cui sopra sono progettati esplicitamente per il corso pilota. Per i casi che si svolgono in questi laboratori, i partecipanti saranno forniti con input metodici e modelli per l'apprendimento collaborativo (Reflecting Team,), l'analisi della situazione (storytelling, reframing, inner team), interventi (4-fattori di TZI, modello del cubo di Cohen / Smith e Reddy) così come con domande che mirano alla riflessione dei fattori attitudinali e all'autocomprensione professionale. Il metodo della flipped classroom è un mezzo per limitare l'input a ciò che conta per i partecipanti.

## 6. Bibliografia

Andersen, Tom (1991). *The reflecting team: Dialogues and dialogues about the dialogues*. WW Norton & Co.

Andersen, Tom (1995). Reflecting Processes; Acts of Informing and Forming. You can borrow my eyes, but you must not take them away from me! In: Friedman, S. (ed.). *The reflecting team in action: Collaborative practice in family therapy*. New York: Guilford, pp. 11-37.

Bion, Wilfred Ruprecht (1962). *Learning from Experience*. London: William Heinemann Medical Books.

Cox, Jane A; Bañez, Lynn; Hawley, Lisa D and Mostade, Jeffrey (2003). Use of the reflecting team process in the training of group workers. *Journal for Specialists in Group Work*, Vol. 28, No 2, pp. 89-105.

Cox, Jane Anne (1997). *Use of reflecting teams in counselor supervision: Supervisees' and supervisors' perceptions*. Kent State University.

Darling-Hammond, Linda and McLaughlin, Milbrey W (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, Vol. 76, No 8, pp. 597-604.

Dillenbourg, P.; Baker, M.; Blaye, A. and O'Malley, C. (1995). The evolution of research on collaborative learning. In: Spada, E. and Reiman, P. (eds). *Learning in humans and machine: Towards an interdisciplinary learning science* Oxford: Elsevier, pp. 189-211.

Drucks, Stephan ; Bauer, Ullrich and Hastaoglu, Tuba (2011). Wer ist bildungsarm? Zu einer Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus. *Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, Vol. 34, No 3 (Partizipation und Alphabetisierung/Grundbildung), pp. 48-58.

Ericsson, K. Anders (2009). Enhancing the Development of Professional Performance: Implications from the study of deliberate practice. In: Ericsson, K. Anders (ed.). *Development of professional expertise: toward measurement of expert performance and design of optimal learning environments*. New York, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 405-431.

Ericsson, K. Anders; Krampe, Ralf Th. and Tesch-Römer, Clemens (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, Vol. 100, No 3, pp. 363-406.

Hefler, Günter ; Steinheimer, Eva and Wulz, Janine (2018). Die Aufgaben der Basisbildung und die Kompetenzen der BasisbildnerInnen. In: Göhring, Silvia (ed.). *Die vergessene Hälfte - Erwachsenenbildung für Bildungsbenachteiligte in der Zusammenschau von Wissenschaft und Praxis - Isotopia 2018/96*. Graz: Isop Graz, pp. 13-24.

Jäckel, Christiane and Weber, Corinna (2014). Auswirkungen von Settingveränderungen bei der Methode „Reflecting Team“ auf den Beratungsverlauf *Praxisfelder der systemischen Beratung*: Springer, pp. 95-119.

Luomi-Messerer, Karin and Markowitsch, Jörg (2006). *VQTS model - A proposal for a structured description of work-related competences and their acquisition*. Vienna

Markowitsch, Jörg; Becker, Matthias; Spöttl, Georg and Luomi-Messerer, Karin (2008). Putting Dreyfus into Action: the European credit transfer system. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 32, No no. 2/3, pp. 171-186.

OECD (2019). *TALIS 2018 results: Teachers and school leaders as lifelong learners: TALIS*, OECD Publishing Paris.

Villegas-Reimers, Eleonora (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. International Institute for Educational Planning Paris.

Von Schlippe, Arist and Schweitzer, Jochen (2019). *Systemische Interventionen*. utb GmbH.

Winther, Esther; Paeßens, Jessica; Ma, Beifang; Tröster, Monika and Bowien-Jansen, Beate (2021). Auf dem Weg zu mehr Kollaboration: Kollaboratives Lernen als Ansatz der Lehrkräfteprofessionalisierung in der Grundbildung. *ZfW*, Vol. 44, pp. 285-309.

## 7. Annesso