



Bridging Barriers

Rendere visibili le competenze

**Condividere le conoscenze tacite degli insegnanti di
istruzione di base per adulti in Europa**

Quattro Paesi-Quattro approcci

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



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



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

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

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

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.



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



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.



Editor:
ISOP GmbH, A-8020 Graz
Dreihackengasse 2
Phone: +43 316 76 46 46
isop.at
ISOP, February 2022

CC BY-SA 4.0

CONTENUTO

1	INTRODUZIONE	7
1.1	BACKGROUND	7
1.2	GLI OBIETTIVI DEL PROGETTO BRIDGING BARRIERS	8
2	L' APPROCCIO DEL PROGETTO BRIDGING BARRIERS	10
2.1	I BISOGNI DI APPRENDIMENTO DEI PARTECIPANTI ALL' ABE	10
2.2	CONTENUTO - VERSUS "SFIDE DI APPRENDIMENTO"- E APPROCCI INCENTRATI ALLA SOLUZIONE	12
2.3	L'IDEA DI "PRATICA DELIBERATA"	13
2.4	L'APPROCCIO DEL PEER LEARNING – UN CURRICULUM DI RIFERIMENTO	15
2.4.1	Gruppi target	15
2.4.2	Progettazione e organizzazione del corso	16
2.4.3	Contenuto comune, metodi e obiettivi del corso	17
3	IL CORSO PILOTA IN AUSTRIA	20
3.1	INTRODUZIONE	20
3.2	PROGETTAZIONE	20
3.2.1	Gruppo target	20
3.2.2	Contenuti e obiettivi	20
3.2.3	Metodi, modelli, concetti dell'approccio usato	20
3.2.4	Metodi e modelli specifici nel corso austriaco	22
3.3	DESCRIZIONE DELLA REALIZZAZIONE	23
3.3.1	Kick-Off	23
3.3.2	Introduzione all'argomento	23
3.3.3	Il modulo "chiave" (due giorni e mezzo a giugno 2021)	24
3.3.4	Derivazione delle competenze dal modulo "chiave"	26
3.4	LEZIONI APPRESE, RISULTATI	31
3.4.1	Il peer learning è un approccio	31
3.4.2	Coinvolgere gli apprendenti è necessario per il successo	31
3.4.3	La conoscenza esperienziale diventa visibile attraverso il processo di apprendimento collaborativo	31
3.5	RIFLESSIONI PERSONALI	31
	Claudia Miesmer	31
	Martin Leitner	34
4	IL CORSO PILOTA IN ITALIA	36
4.1	INTRODUZIONE	36
4.2	PROGETTAZIONE	36
4.2.1	Gruppo Target	36
4.2.2	Contenuti e obiettivi	36
4.2.3	Metodi, modelli, concetti dell'approccio usato	37
4.2.4	Metodi e Modelli specifici del corso italiano	39
4.3	DESCRIZIONE DELLA REALIZZAZIONE	39

4.3.1	Incontri online	39
4.3.2	Workshop in presenza	40
4.4	LEZIONI APPRESE, RISULTATI	43
4.5	RIFLESSIONI PERSONALI	44
	Matilde Tomasi	44
	Elena De Zen	45
5	IL CORSO PILOTA IN SLOVACCHIA	46
5.1	INTRODUZIONE	46
5.1.1	Aree dell'apprendimento di base per adulti	46
5.2	PROGETTAZIONE	48
5.2.1	I gruppi target	48
5.2.2	Contenuto e obiettivi	48
5.2.3	Metodi, modelli, concetti dell'approccio usato	48
5.3	DESCRIZIONE DELLA REALIZZAZIONE	49
5.3.1	Kick-Off/Introduzione	49
5.3.2	Studio individuale	49
5.3.3	L' Organizzazione del workshop	49
5.4	LEZIONI APPRESE, RISULTATI	51
5.4.1	I fattori motivazionali nell'ABE	51
5.4.2	I fattori psico-sociali nell'ABE	53
5.5	RIFLESSIONE PERSONALE	53
	Radoslav Vician	53
6	IL CORSO PILOTA IN SVIZZERA	55
6.1	INTRODUZIONE	55
6.2	PROGETTAZIONE	55
6.2.1	Gruppi Target	55
6.2.2	Contenuto e obiettivi	56
6.2.3	Metodi, modelli, concetti dell'approccio usato	57
6.2.4	Metodi e modelli specifici del corso svizzero	58
6.3	DESCRIZIONE DELLA REALIZZAZIONE	59
6.3.1	Kick-Off	59
6.3.2	Workshop: Giorni 1 – 3	60
6.4	LEZIONI APPRESE, RISULTATI	60
6.4.1	Rendere esplicite le competenze	60
6.4.2	Le barriere all'apprendimento e il concetto di competenza	62
6.4.3	L' apprendimento collaborativo e auto-organizzazione	63
6.4.4	L' eterogeneità del gruppo di partecipanti	63
6.4.5	Implicazioni per la "qualità" dell'ABE	64
6.5	RIFLESSIONE PERSONALE	65
	Lea Pelosi (Facilitatrice)	65

1 INTRODUZIONE

Eva Steinheimer e Günter Hefler, 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.

1.1 BACKGROUND

L'empowerment degli adulti attraverso l'accesso alle competenze di base è stato un obiettivo chiave dell'educazione degli adulti come movimento sociale in Europa fin dal XIX secolo. L'educazione degli adulti è quindi intesa come un contro-movimento, che utilizza l'offerta di formazione per adulti come strumento di lotta contro la violazione dei diritti individuali e contro ogni forma di ingiustizia presente nel quadro istituzionale di una società, in particolare nel sistema educativo formale. La dimensione conflittuale intrinseca spiega perché l'ABE è molto lontana dal ricevere un sostegno incondizionato e richiede, pertanto, un lavoro costante dei movimenti sociali che spingono per un suo effettivo riconoscimento. L'ABE, intesa come un campo "ribelle" che porta avanti richieste di efficacia ed efficienza, viene regolarmente lasciata fuori dalle agende dei politici di turno¹.

Negli anni '70, l'educazione degli adulti ha sviluppato la sua identità in netta opposizione alla scuola formale e le riforme scolastiche, attuate nel corso degli anni, sono riuscite a rendere più sfumati i confini tra educazione "formale" ed educazione "non formale" (Rogers, 2004). Tuttavia, anche all'interno di un campo come l'ABE, fondato proprio per questo obiettivo, superare i "peccati capitali dell'educazione formale" (Freire, 2005 [1971]) rimane un compito difficile da raggiungere e molte criticità della scuola - come per esempio il "teaching to the test" - tendono a riapparire in forme solo, apparentemente, nuove.

A seguito dei continui cambiamenti nel campo dell'ABE dovuti a gruppi sempre diversi di discenti adulti, le inevitabili dimensioni di conflitto presenti nel campo diventano ancora una volta visibili. Per esempio, in molti Paesi europei i rifugiati sono diventati il più numeroso gruppo target dell'ABE. I risultati dei regimi migratori illiberali e una crescente ostilità nei confronti dei migranti in ampie parti della società sono contrastati dai tentativi dell'ABE di rispondere ai bisogni dei loro discenti, e di fornire loro le opportunità di apprendimento di cui hanno bisogno per farsi strada e vivere nel Paese di accoglienza.

¹ Per le varie storie sull'Istruzione di Base per Adulti, vedere NCSALL: Publications (<https://www.ncsall.net/index.php?id=15.html>) o i relativi capitoli in (Löffler & Korfkamp, 2016; Perin, 2020)

Con l'aumento dei finanziamenti pubblici, necessari per espandere l'offerta, alcune forme di governance acquistano importanza nell'educazione formale degli adulti e nella politica attiva del mercato del lavoro, spingendo gli operatori a difendere i principi del loro campo contro tale pressione esogena. Sono consapevoli, infatti, che l'apprendimento viene ostacolato se non sono presenti alcune condizioni di base. Violazioni evidenti del codice di condotta dell'educazione degli adulti, come ad esempio rendere obbligatoria la partecipazione ai corsi, o imporre ai partecipanti esami ad alto rischio (ad esempio per il mantenimento del permesso di soggiorno), mettono a dura prova gli operatori, che provano comunque a fornire un ambiente favorevole all'apprendimento nonostante queste circostanze sfavorevoli.

I bisogni dei discenti e le interferenze della politica mettono a dura prova gli operatori. Molti operatori del settore vivono il loro lavoro come una vocazione e si impegnano al massimo delle loro possibilità, permettendo così ai partecipanti di imparare e crescere, contro ogni aspettativa. Tuttavia, per essere in grado di rimanere sul campo per lunghi periodi di tempo, gli educatori per adulti hanno bisogno di sostegno. Hanno bisogno di una paga equa, di un impiego stabile e di condizioni di lavoro sostenibili, che permettano loro di sviluppare e difendere la loro visione della professionalità. Per raggiungere questi obiettivi collettivi, hanno bisogno di organizzarsi come un gruppo professionale e di far sentire la loro voce, sia nei confronti della politica che delle organizzazioni per cui lavorano. Il compito di trovare il proprio ruolo all'interno della "politica della vita lavorativa", insieme ai conflitti sociali che riguardano questo campo, costituiscono quindi una componente vitale dello sviluppo professionale di un insegnante. Ciò non richiede solo una preparazione nella formazione iniziale², ma anche frequenti opportunità di collaborare con i pari e di prendere parte alla rappresentazione degli interessi del proprio campo.

1.2 GLI OBIETTIVI DEL PROGETTO BRIDGING BARRIERS

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.

² Il curriculum austriaco per gli insegnanti di istruzione di base per gli adulti prevede una tale riflessione https://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/Rahmencurriculum_Fachspezifische_Erstausbildung_Basis_bildungstrainerInnen.pdf

La realizzazione di Bridging Barriers è iniziata alla fine del 2019, ed stata interrotta dagli eventi e dalle restrizioni della pandemia Covid-19 in svariati modi. Nonostante tutti gli ostacoli, e con essi la necessità di prolungare la durata del progetto, il team è riuscito a far fronte alla situazione e a svolgere tutte le attività previste. 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 validazione della matrice delle competenze è stato supportato dal feedback raccolto durante le interviste ad esperti del settore, e dal continuo processo di discussione all'interno del consorzio del progetto, nei corsi pilota e nel workshop internazionale. La matrice è stata aggiornata di conseguenza.

Nella seconda fase del progetto è stato sviluppato un curriculum (inteso come un progetto per un corso di formazione per insegnanti nel campo dell'ABE), sulla base dei risultati raccolti nelle interviste sui bisogni di formazione tra i professionisti. Si è provato a tradurre le competenze degli insegnanti di ABE in processi di apprendimento, con un focus sulle competenze richieste per supportare gli studenti adulti a superare specifiche barriere di apprendimento, di origine cognitiva, psicosociale o derivate dal contesto. 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, supportano la fiducia e la motivazione a "provarci", valutano con l'allievo i progressi fatti e adattano gli esercizi, per permettere di fare progressi. (Vedi anche Capitolo 2).

Nella terza e ultima fase del progetto, il curriculum è stato adattato alle situazioni e ai bisogni delle quattro organizzazioni partecipanti, e messo in pratica in quattro corsi pilota nell'estate e nell'autunno 2021. I risultati dell'implementazione dei corsi sono stati utilizzati per perfezionare gli approcci adottati, e i risultati delle attività di peer learning realizzate sono documentati in questa pubblicazione. È destinata ad essere utilizzata come manuale e come ispirazione per lo sviluppo di offerte formative simili in tutta Europa. Alcuni elementi del nostro lavoro sono già utilizzati nelle attività di alcuni partner



del progetto, e speriamo che lo spirito vivido sviluppatosi nei corsi Bridging Barriers, descritto nei capitoli specifici dei paesi (capitoli 3-6), si diffonda oltre il nostro consorzio.

Speriamo di suscitare interesse per il nostro approccio nella comunità dell'ABE, e saremo felici di partecipare ad altri scambi in futuro.

2 L' APPROCCIO DEL PROGETTO BRIDGING BARRIERS

Günter Hefler e 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 ³

2.1 I 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, 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.

³ <https://h2020enliven.org/home/>

- 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 pregressi, 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:

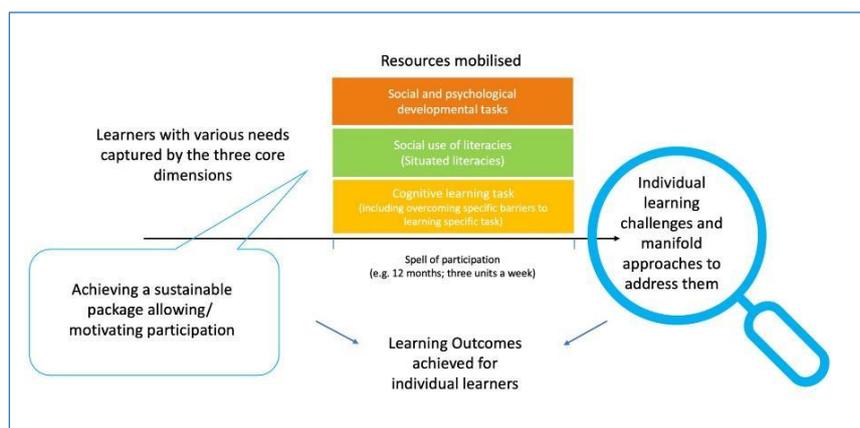


Figura 1: Tipologie di sfide/compiti affrontati nell'educazione di base degli adulti. Fonte: 3s

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.

Sugeriamo 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 "PRATICA DELIBERATA"

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).

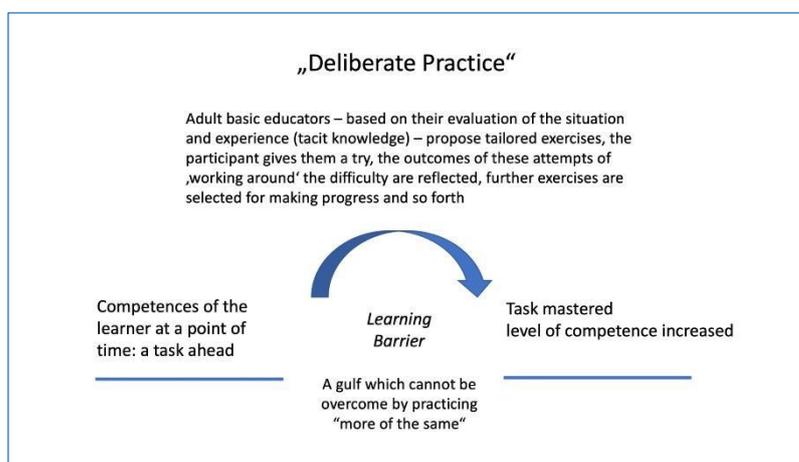
Ericsson si interessa molto allo studio delle origini della competenza. Condivide il fatto che, in qualsiasi dominio di competenza professionale, comprese le arti dello spettacolo, le prestazioni degli esperti possono fare la differenza. Lui è particolarmente interessato a ricostruire il processo che 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.

Figure 2: La pratica deliberata as a model of learning. Fonte: 3s

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.

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.

2.4 L'APPROCCIO DEL PEER LEARNING – UN CURRICULUM DI RIFERIMENTO

Un'attività chiave del progetto riguarda lo sviluppo di un modello per un'attività di apprendimento tra pari per gli insegnanti di istruzione di base per adulti. Il modello sviluppato per tale formazione è descritto di seguito. Si basa sulla ricerca sul contesto di lavoro e sulle ulteriori esigenze di formazione degli insegnanti ABE intrapresa in precedenza nel progetto, e disegna un quadro che può essere adattato alle esigenze specifiche di qualunque organizzazione intenda implementare un'attività di formazione di questo tipo.

2.4.1 Gruppi target

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 beneficeranno 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.

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.

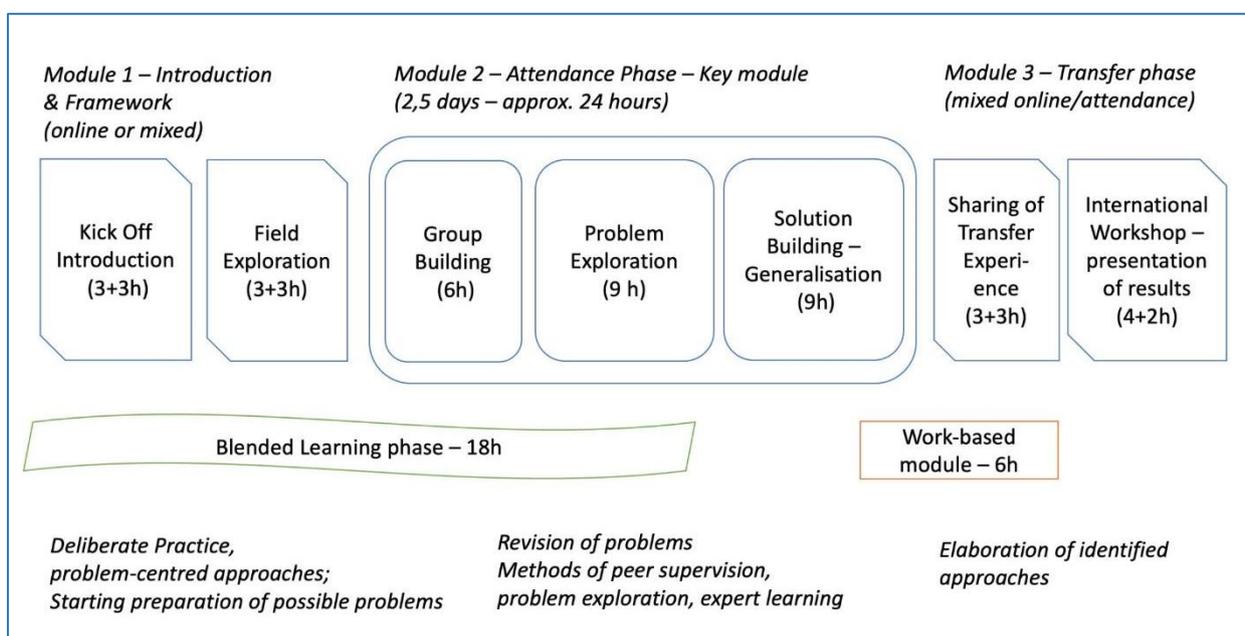
2.4.2 Progettazione e organizzazione del corso

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 3: Design of the ideal tipo of course. Source: 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.

2.4.3 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 di apprendimento tra pari, di apprendimento collaborativo, la supervisione tra pari e il lavoro sui casi. Le organizzazioni che implementano il corso possono scegliere metodi appropriati dalla loro vasta gamma di esperienze, o a prendere in considerazione le competenze metodologiche specifiche del facilitatore selezionato.

Nei capitoli specifici per ogni Paese di questa pubblicazione, sarà mostrato come le organizzazioni partner hanno adattato l'approccio comune, che si è dimostrato abbastanza flessibile nel suo design modulare per essere adeguato alle esigenze specifiche. Ci sono state deviazioni nella cronologia dei diversi elementi costitutivi (ad esempio, tra moduli online, in presenza, e fasi di apprendimento misto) e la durata complessiva e gli accordi temporali presi (ad esempio, workshop in un fine settimana o più). In un caso, i partecipanti al corso hanno anche deciso di incontrarsi più spesso del previsto. Ci sono state variazioni nella modalità di presentazione dell'approccio teorico e nell'intensità della discussione e, coerentemente all'impostazione del corso, in tutti i corsi pilota c'è stato molto spazio per i partecipanti per concentrarsi su casi scelti dai gruppi stessi. In tre corsi un facilitatore ha guidato le attività, mentre in Austria i membri del gruppo hanno condiviso i compiti di facilitazione tra di loro. È stata usata un'ampia varietà di metodi, che sono descritti in dettaglio nei capitoli specifici di ogni Paese. Tutti i corsi hanno utilizzato la piattaforma di apprendimento sul sito web di Bridging Barriers, che è accessibile a tutti gli interessati anche oltre la durata del progetto.

Bibliografia

- Bion, Wilfred Ruprecht. (1962). *Learning from Experience*. London: William Heinemann Medical Books.
- Drucks, Stephan, Bauer, Ullrich, & Hastaoglu, Tuba (2011). Wer ist bildungsarm? Zu einer Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus. *Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34 (3 (Partizipation und Alphabetisierung/Grundbildung)), 48-58.
- Ericsson, K. Anders. (2009). Enhancing the Development of Professional Performance: Implications from the study of deliberate practice. In K. Anders Ericsson (Ed.), *Development of professional expertise: toward measurement of expert performance and design of optimal learning environments* (pp. 405-431). New York, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. Anders (ed.) (2018). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (Second edition. ed.).
- Ericsson, K. Anders, Krampe, Ralf Th., & Tesch-Römer, Clemens. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100 (3), 363-406.
- Freire, Paulo. (2005 [1971]). *Pedagogy of the oppressed - [30TH ANNIVERSARY EDITION]*. New York: continuum.
- Hefler, Günter, Steinheimer, Eva, & Wulz, Janine (2018). Die Aufgaben der Basisbildung und die Kompetenzen der BasisbildnerInnen. In Silvia Göhring (Ed.), *Die vergessene Hälfte - Erwachsenenbildung für Bildungsbenachteiligte in der Zusammenschau von Wissenschaft und Praxis - Isotopia 2018/96* (pp. 13-24). Graz: Isop Graz.
- Löffler, Cordula, & Korfkamp, Jens. (2016). *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Münster: UTB.
- Luomi-Messerer, Karin, & 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, & Luomi-Messerer, Karin. (2008). Putting Dreyfus into Action: the European credit transfer system. *Journal of European Industrial Training*, 32 (no. 2/3), 171-186.
- Perin, Dolores (ed.) (2020). *Wiley handbook of adult literacy*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Rogers, Alan. (2004). *Non-formal education: flexible schooling or participatory education? CERC Studies in comparative education no 15*: Hong Kong Comparative Education Research Centre (CERC), Faculty of Education, Hong Kong University.

Tutti i materiali del progetto su possono trovare su: bridgingbarriers.eu

3 IL CORSO PILOTA IN AUSTRIA

Martin Leitner e Claudia Miesmer, ISOP, Graz, Austria

3.1 INTRODUZIONE

L'ABE è una parte dell'istruzione non formale degli adulti. Come può essere meglio ancorata nel sistema educativo austriaco, come possono gli insegnanti di base per adulti sviluppare le loro competenze professionali? Gli insegnanti ABE hanno conoscenze e abilità che acquisiscono sul campo nel corso della loro pratica professionale. Queste conoscenze e queste abilità sono generalmente disponibili solo come conoscenza esperienziale, quindi conoscenza tacita.

Il corso pilota, e specialmente quello realizzato da ISOP nell'ambito del progetto Bridging Barriers, è stato pensato come un workshop per la formazione continua. Era nostra intenzione discutere della nostra conoscenza esperienziale come insegnanti, e come esperti. Il nostro obiettivo era che questa conoscenza diventasse consapevole, esplicita, e si manifestasse per mezzo di esempi di casi discussi in gruppo. In questo modo volevamo mettere in luce l'azione professionale, rendere esplicita la conoscenza e nominare le competenze acquisite nella pratica.

3.2 PROGETTAZIONE

3.2.1 Gruppo 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.

3.2.2 Contenuti e obiettivi

- 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

3.2.3 Metodi, modelli, concetti dell'approccio usato

Peer Learning

Partendo dai casi studio, le barriere di apprendimento dovevano essere identificate, le azioni specifiche (come la pratica deliberata), messe in campo per superare le barriere di apprendimento, dovevano essere nominate e messe a confronto, e, infine, le competenze che venivano acquisite messe in luce. L'apprendimento tra pari descrive una situazione di apprendimento paritario in cui i partner professionali scambiano le loro conoscenze, idee ed esperienze e imparano con e dall'altro⁴.

Anche a causa della diversità terminologica che esiste tra le aree di lingua inglese e tedesca, usiamo i termini "apprendimento tra pari" e "apprendimento congiunto/collaborativo/cooperativo" come

⁴ <https://www.weiterbildungsberatung.nrw/themen/glossar/peer-to-peer-learning>

sinonimi. Abbiamo deciso di non fare ricorso ad un moderatore interno o esterno per evitare un controllo troppo influente da parte nostra sul gruppo di partecipanti. Crediamo che gli esperti in ABE siano i più adatti a parlare e a dare informazioni sulle loro conoscenze professionali. Pertanto, abbiamo voluto utilizzare l'apprendimento collaborativo come punto di accesso per creare uno spazio non gerarchico e per promuovere una partecipazione e una consapevolezza tra pari. Era nel nostro interesse partecipare direttamente al processo di pensiero condiviso del gruppo - senza la facilitazione di altri. Per questo motivo, non ci siamo mai considerati come "portatori di conoscenza", bensì come discenti.

Eravamo ben consapevoli dei nostri ruoli multipli: la dicotomia di essere ospiti e comunicatori. Abbiamo pianificato il corso pilota e i moduli, valutando in anticipo i contenuti, i possibili risultati e gli sviluppi. Abbiamo anche definito un quadro di metodi, approcci e procedure che ci sembravano avere un senso. Tuttavia, abbiamo sempre voluto mediare: l'apprendimento tra pari significa che gli esperti lavorano e imparano insieme.

Work-Based Learning (WBL) - Apprendimento 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.⁵

Il Work-Based Learning è una parte naturale dell'ABE. Le sfide nel processo di insegnamento-apprendimento e il necessario confronto con questi processi sono parte integrante dell' ABE. Nel caso del nostro corso pilota, abbiamo voluto osservare le situazioni relative alla pratica professionale personale da una nuova prospettiva. A partire dai concetti presentati, abbiamo lavorato su casi che noi stessi avevamo vissuto. Abbiamo guardato e riflettuto sulle nostre azioni passate (di successo e non): Quali problematiche potrebbero essere state presenti? Quale approccio è stato adottato per superare le barriere nel processo di insegnamento-apprendimento? Quali nuovi interventi sono stati messi in atto? Come è stato possibile superare la barriera? Ci siamo, in gran parte, ispirati alle domande che erano state poste nelle interviste con gli insegnanti ABE nella prima fase del progetto.

Blended Learning

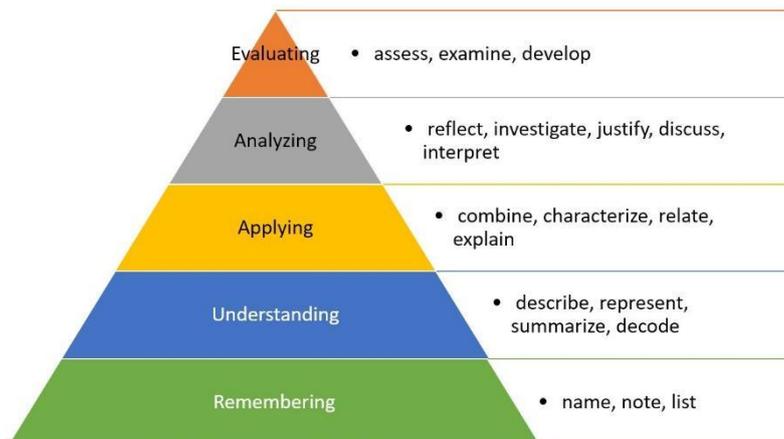
La fase di blended learning nel progetto si è svolta tramite servizi di messaggia e di posta elettronica, nonché conferenze online. Attraverso questi mezzi di comunicazione, ci siamo scambiati documenti, articoli da leggere, link e compiti. A causa della pandemia, le riunioni online si sono svolte usando la piattaforma Zoom, dove abbiamo potuto scambiarci informazioni in plenaria e "dal vivo". Nel progetto originale, i nostri incontri erano stati pensati come eventi in presenza e come tali si sono svolti in quanto siamo convinti che lo spazio virtuale non potesse rappresentare un sostituto altrettanto valido.

⁵ Work-based learning: A handbook for policy makers and social partners in ETF partner countries
<https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/work-based-learning-handbook-policy-makers-and-social-0>

3.2.4 Metodi e modelli specifici nel corso austriaco

La tassonomia di Bloom

Usando il modello di competenze di Benjamin Bloom⁶, abbiamo deciso di lavorare su casi studio presi dalla nostra esperienza lavorativa nel cosiddetto “nucleo” o “modulo chiave”. Volevamo dare un nome, spiegare, analizzare ed esaminare le nostre azioni a partire dai casi studio che abbiamo sperimentato in prima persona. Seguendo questa procedura, abbiamo poi voluto individuare le competenze implicite degli educatori ABE a partire dalle azioni nominate.



Bloom's Taxonomy, Illustration: ISOP

LA TASSONOMIA DI BLOOM: DEFINIZIONE DELLE COMPETENZE				
I. Memorizzazione	II. Comprensione	III. Applicazione	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*"⁷ (orientamento ai risultati dell'apprendimento o linea guida per la creazione di un curriculum orientato ai risultati dell'apprendimento) si è rivelato utile già nella fase di programmazione, ma anche durante la realizzazione del nostro corso pilota. In modo molto semplificato, descrive una situazione di partenza e una situazione finale desiderata, per esempio i risultati dell'apprendimento che dovrebbero essere concordati e resi chiari all'inizio di un percorso. In un momento successivo, le fasi necessarie del processo di apprendimento o i suoi contenuti vengono esplicitati e descritti, con l'obiettivo di raggiungere i risultati di apprendimento concordati in precedenza. In questo modo, gli insegnanti possono programmare piccole unità di apprendimento che hanno obiettivi realistici, raggiungibili e decisi insieme. In questo modo, gli obiettivi che si vuole conseguire non sono solo messi in discussione in termini di fattibilità, ma tutti i partecipanti sono coinvolti nel processo di insegnamento-apprendimento.

⁶ https://de.wikipedia.org/wiki/Benjamin_Bloom

⁷ Reinhard Zürcher: *Lernergebnisorientierung in der Erwachsenenbildung. Begriffe, Konzepte, Fragestellungen.* Wien 2012. <https://wba.or.at/de/fachinfo/lernergebnisorientierung.php>.

3.3 DESCRIZIONE DELLA REALIZZAZIONE

Il curriculum comprendeva:

- eventi con esperti ABE
- “il nucleo” o “modulo chiave” in un workshop di due giorni e mezzo
- una fase di trasferimento

ISOP ha pianificato i diversi incontri con i colleghi. Attraverso il continuo confronto, il nostro obiettivo era quello di imparare ad agire insieme per raggiungere contenuti e obiettivi sviluppati in modo cooperativo.

3.3.1 Kick-Off

Nonostante le sfide che la pandemia ci ha messo di fronte, il primo incontro è stato realizzato in presenza per permettere ai partecipanti di conoscersi personalmente. Gli incontri faccia a faccia ci hanno permesso di comunicare i punti chiave in modo più diretto e di discutere le questioni in modo più diversificato. Per esempio, abbiamo iniziato parlando delle barriere all'apprendimento, del concetto di pratica deliberata, dell'apprendimento tra pari e cooperativo, così come del modello di tassonomia di Benjamin Bloom. Introducendo questi concetti, abbiamo voluto creare un quadro comune di riferimento che, in seguito, abbiamo sempre tenuto a mente e a cui abbiamo fatto riferimento nel corso del nostro lavoro.

3.3.2 Introduzione all'argomento

Nel secondo incontro, abbiamo formulato delle domande focalizzate sul rendere visibili le competenze professionali. Il gruppo ha lavorato su due domande:

Cosa significano per me i termini “discovery learning”, “learning by doing”, “learning by teaching”?

Sono state raccolte le seguenti affermazioni:

- Il *discovery learning* spesso non è riconosciuto come apprendimento dai partecipanti. Chiedono: "Bene, quando cominciamo ad imparare?"
- Tutti devono mettere da parte i punti di riferimento fissi durante il processo, insegnanti e studenti.
- Ci sono materie che sono più adatte all' imparare facendo, come la scienza e la geometria.
- L'apprendimento dovrebbe essere percepito come azione, non come accumulo di conoscenze.
- Rimane la questione se gli obiettivi di apprendimento dei partecipanti possono essere raggiunti da impostazioni di apprendimento alternative.
- Gli studenti devono essere guidati all'azione.

In quali situazioni ho la sensazione di non essere bravo? Quali compiti trovo difficili nel mio lavoro?

Sono state raccolte le seguenti affermazioni:

- Spesso si considera l'istruzione di base degli adulti senza un obiettivo preciso. L'apprendimento avviene più facilmente senza obiettivi perché "niente" deve essere raggiunto. Tuttavia, questo crea un conflitto con l'e-PSA (diploma di scuola dell'obbligo per adulti), perché vengono stabiliti determinati tempi.
- Quali contenuti devono far propri gli studenti? Qual è l'essenza? Nella conversazione, porre la domanda: Cosa ti è rimasto? Prova a farmi un esempio.

- Gli esami classici rappresentano una barriera all'apprendimento.
- Pensa ad alta voce, cosa stai pensando ora? (Risolvere l'esempio matematico alla lavagna). Ci sono diverse soluzioni possibili da ascoltare qui.
- Bisogna effettivamente chiarire insieme cosa è giusto e cos'è sbagliato.
- Le esperienze di Aha indicano l'importanza di trovare una connessione affinché l'apprendimento avvenga (connessione con la realtà della vita dei partecipanti).

Per l'elaborazione dei casi studio abbiamo presentato il seguente approccio e abbiamo fatto riferimento, a livello metodologico, al modello ABC di Albert Ellis⁸

- A - "Eventi attivanti": La situazione descrive quando e come l'insegnante ha percepito una barriera all'apprendimento.
- B - "Opinioni": La valutazione in quel momento dovrebbe mostrare come la situazione è stata interpretata dall'insegnante in quel momento.
- C - "Conseguenze": La conseguenza chiede se la barriera potrebbe essere risolta attraverso un approccio standard da parte dell'insegnante o un intervento alternativo come la Pratica Deliberata.
- D - La quarta domanda che ci poniamo: Come potrebbe l'insegnante rendersi conto che la barriera è stata superata?

Esempio di un esercizio: Una barriera di apprendimento psicosociale

Una partecipante dell'Afghanistan, senza istruzione scolastica, ha frequentato un corso propedeutico per poter poi completare la scuola dell'obbligo. I formatori non sono stati in grado di rilevare alcun progresso nell'apprendimento per due mesi da un certo punto in poi, soprattutto in matematica. La partecipante era molto sotto pressione perché stava per essere accettata alla e-PSA (scuola dell'obbligo). Inoltre, aveva in programma di tornare in Iran e rivedere la sua famiglia dopo tredici anni. Per questa occasione, voleva presentare alla madre i suoi risultati scolastici. I formatori hanno raccolto queste informazioni attraverso conversazioni individuali con la partecipante.

Intervento

I formatori hanno riconosciuto questa barriera. Di conseguenza hanno modificato le lezioni e hanno fatto del viaggio imminente il nuovo contenuto dell'apprendimento. Attraverso questa azione, il blocco all'apprendimento si è dissolto, la partecipante ha fatto progressi ed è stata in grado di prepararsi bene per il viaggio. Al suo ritorno, i suoi progressi sono stati evidenti, soprattutto in matematica. Il successo non era previsto in questa forma. Le competenze dei formatori nel cambiare le prospettive, cioè l'allontanarsi dai contenuti rigidi e standardizzati dell'apprendimento, si sono rivelate fondamentali. Gli interventi, solo apparentemente senza scopo, hanno portato ad un risultato di successo inaspettato. Il cambio di prospettiva ha portato ad un ampliamento del repertorio didattico degli insegnanti. L'esempio mostra come un nuovo approccio potrebbe rimuovere la barriera.

Ai partecipanti è stato dato il compito di trovare esempi pratici, partendo dalla loro situazione lavorativa quotidiana, e di lavorare su questi fino all'inizio del corso pilota.

3.3.3 Il modulo "chiave" (due giorni e mezzo a giugno 2021)

Usiamo il metodo Renko⁹ ("pensiero a catena") per stimolare il nostro pensiero collettivo. La domanda iniziale era: "Cosa posso fare per avere successo?" La domanda ci ha portato ad una discussione sulla necessità di cambiare prospettiva e ruolo all'interno dell'insegnamento e di renderci conto che i processi, e non solo i risultati, sono importanti nei contesti di apprendimento. Abbiamo anche

⁸ <https://lexikon.stangl.eu/12609/abc-modell-der-emotionen>

⁹ Secondo un metodo di Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung, ÖGPB



Three Chairs: A) How was your morning? B) What were you thinking when you came here? C) What can you contribute to the success?

ragionato sulle motivazioni che ci portano a partecipare a formazioni che mirano allo sviluppo professionale: auto-affermazione, curiosità per nuovi contenuti. Nella discussione, il nostro evento è stato percepito come una “pentola” in cui le proprie idee potevano essere “mescolate” con gli ingredienti degli altri per creare qualcosa di nuovo.

Il tema delle barriere all'apprendimento è stato discusso in termini di utilità: i partecipanti hanno spesso idee irrealistiche. L'idea di una professione spesso non coincide con le reali esigenze di formazione. Obiettivi troppo grandi e lontani possono

ostacolare l'apprendimento se sono visti come l'unico punto di riferimento.

Alla fine del primo giorno, abbiamo fatto una domanda sui "muddiest points" del gruppo. Queste erano domande e argomenti che sembravano essere poco chiari tra i partecipanti.

Il giorno successivo, abbiamo usato queste carte per formare delle “nuvole concettuali” sui valori, sulle barriere all'apprendimento, sui percorsi di successo e sull'orientamento rispetto agli obiettivi: Chi è responsabile delle barriere all'apprendimento? Come e da chi sono definite o valutate le barriere all'apprendimento? Esistono forme intermedie di barriere all'apprendimento? Sono utili gli interventi individuali o di gruppo? Gli obiettivi come fonte di motivazione: Chi stabilisce gli obiettivi? Cosa sono gli obiettivi di apprendimento, cosa sono i risultati di apprendimento?



The "muddiest" points

Come gruppo abbiamo deciso di cambiare il termine barriere all'apprendimento in barriere all'insegnamento e all'apprendimento, perché le attitudini degli insegnanti sono una parte essenziale nel processo di insegnamento e apprendimento.

L'idea di una matrice di competenze per gli insegnanti ABE è stata vista, complessivamente, in modo critico. “Chi è in grado di giudicare a quale livello si trova un insegnante rispetto ad una certa competenza”? Inoltre, è stato messo in luce un problema fondamentale nella presentazione scritta delle descrizioni delle competenze all'interno dei curricula: cioè, “come può essere descritta in generale una competenza senza che alla fine diventi solo un “involucro di parole”?

Durante la mattinata è sorto il seguente conflitto:

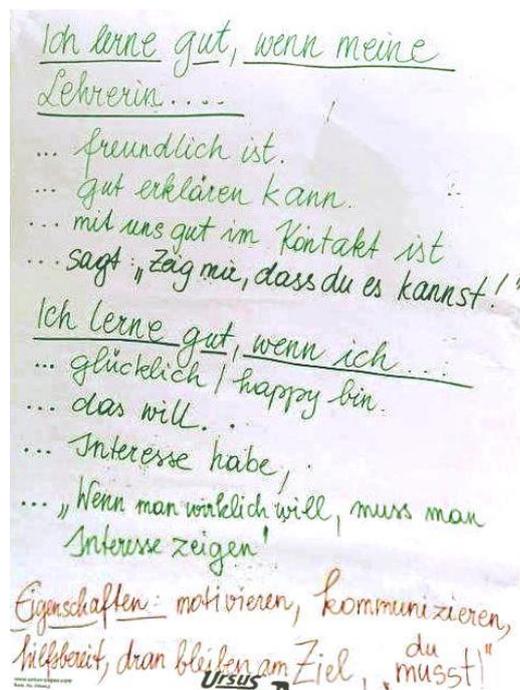
Una partecipante ci ha informato che non poteva venire nel pomeriggio perché doveva frequentare un corso di tedesco, ma che le sarebbe piaciuto molto essere presente. Secondo lei avevamo trascurato la prospettiva del partecipante nella nostra idea di corso. Abbiamo, quindi, pensato di invitare i partecipanti del corso di tedesco in qualità di "esperti del proprio apprendimento" ad unirsi a noi nel pomeriggio. La nostra collega ha posto le seguenti domande ai partecipanti e ha raccolto le loro risposte:

- Imparo bene quando il mio insegnante ...
- Imparo bene quando io ...

In parallelo, dopo questa inversione di ruoli che ci ha visto ricoprire il ruolo di studenti e ascoltatori, abbiamo definito i nostri obiettivi personali:

Ecco le risposte:

- assumere una prospettiva diversa
- essere in grado di porre buone domande (costruttive)
- essere in grado di seguire con risposte autentiche
- implementare l'apprendimento cooperativo e partecipativo
- permettere ai partecipanti di diventare auto-efficaci
- permettere agli studenti di rappresentare se stessi
- essere in grado di accogliere positivamente le affermazioni dei partecipanti
- soddisfare la curiosità
- creare spazi di incontro
- mostrare interesse per le persone



Dopo aver definito gli obiettivi, ci siamo incontrati in giardino e, come intervistatori, abbiamo assunto il ruolo di "interrogatori" che chiedevano agli esperti. I partecipanti avevano preparato dei poster, ce li hanno presentati e noi abbiamo fatto delle domande.

Abbiamo preso appunti individualmente, che abbiamo elaborato in un secondo momento.

3.3.4 Derivazione delle competenze dal modulo "chiave"



Mostriamo qui la procedura in dettaglio. Pensiamo che questo resoconto dettagliato possa servire come dispensa, per essere usato e adattato dai lettori alle proprie pratiche quotidiane.

Primo passo

Sulla base degli appunti presi durante l'intervista, ci siamo raccontati la situazione (la nostra conversazione con i partecipanti) e abbiamo raccolto le dichiarazioni, parola per parola, dei partecipanti.

- "L'insegnante dice: "Io credo in te. Credo che un giorno potrai imparare qualsiasi cosa".
- "Lei mi capisce come se fossi suo figlio".
- "Imparo bene quando credo in me stesso, ho fiducia in me stesso".
- "Devi cambiare idea. Devi fare dei progetti".
- "Dobbiamo parlare, scoprire insieme cosa possiamo fare".

- "Il 75% dovrebbe venire dall'insegnante, il 25% da me".
- "Imparo bene quando mi fido di me stesso. Parlo con me stesso [ad alta voce]. Mi rende più forte".
- "Gli insegnanti dovrebbero essere puntuali".
- "Se non sono venuto per tre giorni, l'insegnante deve chiedere qual è il mio problema".
- In relazione all'apprendimento: "Devi sempre provare, un po', un po'...".
- "Lei [l'insegnante] dovrebbe stare bene. Non voglio che sia stressata. Dovrebbe avere del tempo libero. Allora sì che starà bene".
- "Se la nostra insegnante ha dei problemi, non può insegnare bene".
- "Non mi sento bene quando non capisco bene".
- "È brutto se non capisco. [Allora ...] il tempo è perso".
- "Imparo bene quando sono felice"

Secondo passo

Partendo da queste affermazioni, abbiamo anche ricavato i desideri generali dei partecipanti nei confronti degli insegnanti e li abbiamo scritti su dei cartoncini.

Nei confronti degli insegnanti è emerso che:

- Gli studenti vogliono essere notati.
- Gli studenti hanno bisogno di interesse, simpatia, incoraggiamento e riconoscimento.
- Gli allievi hanno bisogno di una buona base teorica per capire il contenuto.
- Gli insegnanti devono seguire le stesse regole degli allievi.
- Gli allievi sono sensibili allo stato psicologico e all'atteggiamento degli insegnanti.

Terzo passo

Abbiamo ordinato e classificato queste carte (con termini, parole chiave, competenze). Ai cluster (= aree di competenza) sono stati dati dei numeri (1 - 13) (vedi immagine della lavagna nella prossima pagina). A partire da questo, quattro persone del nostro gruppo hanno lavorato individualmente per formulare le competenze degli educatori di base.

Quarto passo

Dopo la fine del workshop, abbiamo unito i singoli documenti e raggruppati in 13 aree, da K1 a K13, (le colonne K rappresentano le aree di competenza) come si vede nel seguente grafico:

	<p>Agisce dentro e fuori la situazione. Riconosce e identifica le connessioni. Fa sviluppare connessioni, da quelle più semplici a quelle più complesse.</p>	<p>Approfitta delle opportunità che si presentano durante l'insegnamento per fare aggiustamenti, risponde in modo appropriato. Coglie le opportunità che nascono all'interno di una situazione di insegnamento per espandere i contesti di apprendimento.</p>	<p>Agisce secondo la situazione (in modo adeguato) e riconosce e coglie le opportunità.</p>	<p>Gli insegnanti ABE sono in grado di capire quando ci sono dei cambiamenti all'interno del contesto di apprendimento e di utilizzare questi cambiamenti come opportunità per un cambiamento spontaneo.</p>
K4	Relazione	Creare e mantenere relazioni		Capacità di relazionarsi e tenere i contatti
	<p>Stabilisce una relazione con i partecipanti. Rispetta e sviluppa la relazione.</p>	<p>Prende il contatto iniziale con i partecipanti in modo autentico. Tratta i partecipanti con rispetto.</p> <p>Esprime un interesse personale nei confronti dei partecipanti e dei loro progressi nell'apprendimento.</p>	<p>Stabilisce relazioni con i partecipanti in modo attento e coinvolgente.</p> <p>Chiede chiarimenti e difficoltà (problemi)</p>	<p>Gli insegnanti ABE sono in grado di costruire relazioni con i partecipanti e mantenere i contatti anche se le situazioni di vita dei partecipanti cambiano. Sono attenti e mostrano interesse. Possono riconoscere e prendere in considerazione i problemi dei partecipanti. Possono aprirsi ai partecipanti.</p>
K5	Partecipazione	Agire in modo cooperativo Incentivare la partecipazione		Valorizzazione e capacità di guida attraverso l'esempio
	<p>Crea opportunità di partecipazione al processo di apprendimento. Lavora insieme ai partecipanti. Organizza cambi di ruolo tra e con i partecipanti. Implementa gli strumenti di valutazione. Concorda gli obiettivi di apprendimento e di insegnamento con i partecipanti.</p>	<p>Fa vedere e utilizza opportunità di insegnamento e apprendimento cooperativo con i partecipanti. Incoraggia i partecipanti ad aiutarsi reciprocamente e a partecipare. Coinvolge i partecipanti in classe in qualità di esperti competenti. Sviluppa il contenuto della lezione insieme ai partecipanti. Si attiene ad accordi e regole.</p>	<p>Crea una situazione dove tutti possono imparare in modo cooperativo e partecipativo. Favorisce la partecipazione attraverso l'esempio.</p>	<p>Gli insegnanti ABE favoriscono la partecipazione attraverso l'apprendimento cooperativo e partecipativo. Modellano le relazioni di apprendimento e di insegnamento anche attraverso lo scambio di sguardi. Possono invitare i partecipanti a essere coinvolti nel processo di apprendimento, valorizzando le loro competenze.</p>
K6	Empowerment	Apprezzamento e incoraggiamento		Promuovere la fiducia nell'autoefficacia
	<p>Trasmette fiducia. Sviluppa strumenti per l'autovalutazione</p>	<p>Vede un potenziale di sviluppo in tutti i partecipanti. Descrive l'apprendimento dei partecipanti in termini positivi. Incoraggia i partecipanti a perseguire ulteriori progetti. Comunica in modo positivo Costruisce la fiducia attraverso il rinforzo positivo</p>	<p>Rafforza l'autoefficacia (dei partecipanti) attraverso la fiducia che accorda a loro</p>	<p>Gli insegnanti ABE si ascoltano. Grazie alla riflessione, gestiscono le risorse necessarie al loro lavoro. Hanno fiducia in loro stessi e nel loro processo di sviluppo.</p>
K7	Cura di sé	Autostima		Prendersi cura di sé
	<p>Si ascolta. Riconosce il proprio stato d'animo. Ricorda esperienze di successo.</p>	<p>Percepisce la propria persona come competente. Vede il valore del proprio lavoro.</p>	<p>Rafforza la propria autostima e quella degli studenti attraverso una buona capacità di persuasione.</p>	<p>Gli insegnanti ABE si conoscono. Grazie alla riflessione, gestiscono le risorse necessarie al loro lavoro. Hanno fiducia in loro stessi e nel loro processo di sviluppo.</p>

K8	Tempo	Gestire il tempo		Gestire le risorse
	Gestisce i contenuti e il tempo. Nota contenuti nuovi e rilevanti in un certo intervallo di tempo	Valuta i tempi di ogni fase dell'insegnamento, la durata dei nuovi contenuti da introdurre. Coinvolge i partecipanti nella pianificazione del tempo. Fa una stima realistica dei tempi di lavoro e di pausa. Adatta il contenuto alle risorse di tempo disponibili.	Distribuisce bene il tempo, lo pianifica e lo usa bene per lavorare in modo orientato alle risorse.	Gli insegnanti ABE devono gestire il tempo limitato che hanno a disposizione e possono usare le risorse in modo da rendere visibili ai partecipanti i loro risultati di apprendimento
K9	Capire il ruolo	Capire il ruolo		Affrontare il ruolo dell'insegnante
	Identifica le aspettative di tutte le parti coinvolte. Progetta e ripensa il proprio ruolo.	Identifica l'equilibrio di potere nel proprio ruolo. Riflette sulle relazioni tra il ruolo di formatore e quello di partecipante. Realizza un cambio di prospettiva legato al ruolo.	Conosce il proprio posto e ruolo (nel gruppo e nell'organizzazione). Può cambiare prospettiva.	Gli insegnanti ABE hanno una chiara comprensione del loro ruolo. Possono affrontare le aspettative. Possono cambiare le prospettive. Possono cambiare i ruoli con i loro studenti.
K10	Capire il ruolo II	Autenticità		Essere presenti e autentici
	Dà un nome ai propri sentimenti. Si mostra come una persona completa.	Parla dei propri sentimenti e si presenta.	È presente e parla dei propri sentimenti. Incoraggia gli altri a parlare anche dei loro sentimenti.	Gli insegnanti ABE vivono le lezioni in modo autentico. Possono reagire spontaneamente a situazioni che cambiano. Possono mostrare i loro sentimenti. Questo rende più visibile l'atmosfera che si crea in classe.
K11	Conflitti	Capacità di conflitto		Capacità di conflitto
	Identifica i conflitti Rappresenta i conflitti. Implementa strumenti di risoluzione dei conflitti.	Nomina i conflitti in modo esplicito e presenta le situazioni conflittuali che si vengono a creare durante il corso. Lavora in modo partecipativo con gli studenti per trovare soluzioni.	Riconosce i conflitti, li gestisce e li risolve.	Gli insegnanti ABE hanno un repertorio di strategie di risoluzione dei conflitti. Agiscono per una de-escalation delle situazioni conflittuali e le usano in modo produttivo.
K12	Capire il ruolo III			Ogni giorno un nuovo inizio
	Si comporta in modo amichevole. Riconosce situazioni di apprendimento stimolanti.	Programma lezioni che sono stimolanti (K1 o K6).	Crea lezioni positive, divertenti, stimolanti.	Gli insegnanti ABE possono stimolare attraverso spunti positivi, umorismo e attività divertenti all'interno dello spazio di apprendimento.
K13	Comunicazione II			Rapporto con gli incarichi assegnati
	Presenta la <i>mission</i> , il ruolo e gli obiettivi		Crea collegamenti tra la <i>mission</i> e gli obiettivi. Rende la <i>mission</i> e gli obiettivi comprensibili e trasparenti per il gruppo.	Le ABE rendono comprensibili ai partecipanti gli incarichi degli stakeholder e creano collegamenti tra mandati, obiettivi e processi.

3.4 LEZIONI APPRESE, RISULTATI

3.4.1 Il peer learning è un approccio

Riducendo al minimo necessario il nostro ruolo di conduttori, è stato possibile mettere in moto un processo attraverso la collaborazione e l'apprendimento cooperativo, in cui si è dato spazio a percorsi laterali e deviazioni dal programma. Il percepirsi allo stesso tempo come discenti e come "creatori" ci ha permesso di mettere temporaneamente da parte le linee guida quando un argomento richiedeva, inaspettatamente, più spazio. In questo modo, sia il gruppo di apprendimento che ogni singolo individuo hanno influenzato l'andamento del seminario e hanno contribuito a modellarlo. L'apprendimento tra pari e il "pensare insieme" sono stati così concetto e processo allo stesso tempo, dando spazio così anche agli sviluppi imprevisti.

3.4.2 Coinvolgere gli apprendenti è necessario per il successo

Il programma iniziale era quello di lavorare sui processi di lavoro reali dei nostri colleghi. Usando i principi di Bloom, volevamo ricavare le competenze partendo dalle azioni. Come conseguenza del cambio di programma descritto sopra, i partecipanti ad un corso di Educazione di Base per Adulti sono diventati "accidentalmente" co-creatori ed esperti all'interno del nostro *setting*, che, in origine, era destinato solo agli insegnanti, influenzando, di conseguenza, tutto il resto del corso. Secondo il programma iniziale, avremmo, comunque, dovuto lavorare sulle definizioni delle competenze, a prescindere da questo evento imprevisto. Ma l'opportunità di includere anche le riflessioni degli stessi studenti, ci ha portato a individuare competenze che potrebbero essere collegate direttamente e realmente alle azioni vissute. Senza questa influenza, i nostri risultati sarebbero stati diversi.

3.4.3 La conoscenza esperienziale diventa visibile attraverso il processo di apprendimento collaborativo

Grazie all'esempio non pianificato su cui siamo stati in grado di lavorare durante il nostro corso pilota, abbiamo potuto ricavare aree di competenza o competenze che insegnanti e studenti percepiscono come necessarie. Aspetti essenziali del lavoro sono quindi l'autenticità e il ricavare le competenze dalle azioni - invece di ricavare le azioni a partire dalle competenze.

3.5 RIFLESSIONI PERSONALI

Claudia Miesmer

Guardando all'intero percorso, il progetto Bridging Barriers, la pianificazione e l'implementazione di un'offerta di formazione continua rappresenta per me un work in progress. Ciò che mi ha sempre accompagnato sono stati, da un lato, incorporare nuove idee e prospettive, dall'altro, scartare pensieri e piani vecchi. Questi processi sono avvenuti prima, durante e dopo la programmazione e l'implementazione del corso pilota. I contenuti delle interviste con gli insegnanti ABE hanno attirato la mia attenzione solo in un secondo momento, in concomitanza con i moduli chiave durante l'estate del 2021, stimolando poi nuove riflessioni. È difficile individuare dei punti di rottura cronologici, poiché le percezioni e le inferenze sono colorate dai filtri personali dell'esperienza, sulla base dei quali frammenti del passato vengono considerati rilevanti solo in un secondo momento e diventano un tutt'uno con la conoscenza acquisita più tardi.

Barriere degli studenti, barriere all'apprendimento, barriere all'insegnamento

Una delle idee iniziali del progetto era quella di identificare le barriere all'apprendimento che potrebbero impedire agli studenti di fare progressi e di cercare di capire come queste barriere possono essere superate.

Le interviste, svolte più di un anno fa con gli educatori ABE, hanno un elemento ricorrente: cioè che le barriere erano, per lo più, attribuite agli studenti. Le ragioni possono essere diverse, dalla scarsa istruzione, ai motivi socio-economici, alla mancanza di informazioni da parte degli studenti. Le percezioni sembravano ruotare prevalentemente intorno alla carenza e alla "mancanza di qualcosa". La mancanza di progressi nell'apprendimento - anche durante un corso in pieno svolgimento - è stata attribuita a barriere che appartengono agli studenti e, che, quindi, vanno al di là della responsabilità degli insegnanti. Tuttavia, compensare questa mancanza sembrava essere un compito importante di cui gli educatori ABE si sarebbero fatti carico in futuro. Nelle interviste, si è discusso della mancanza di conoscenza da parte dei partecipanti al corso. Ma anche qui, gli insegnanti hanno spesso percepito questo presupposto come una barriera "nascosta" da parte dei partecipanti. Le ragioni di questo possono essere rintracciate e rimosse solo dai formatori stessi con il prosieguo del corso. Ancora una volta, circostanze "esterne" sono state ritenute responsabili della mancanza di successo nell'apprendimento. Oltre all'attribuzione di queste barriere, sono state individuate anche altre barriere esterne: mancanza di fondi sufficienti per il corso, vincoli di tempo, mancanza di personale e carenza delle infrastrutture. Queste criticità sono state descritte come strutturalmente responsabili del mancato apprendimento.

Tuttavia, trovare soluzioni è una delle competenze dell'educatore ABE. È un punto di forza degli educatori ABE cercare soluzioni per superare gli ostacoli. Concentrano i loro sforzi sui passi necessari da compiere verso i discenti: accordi di apprendimento *ad hoc* per i professionisti, esercizi speciali di fonetica, l'impiego di formatori che si occupano di dislessia, programmi specifici per gli apprendenti senza esperienza ecc. Gli insegnanti ABE cercano gli interventi più adeguati, i metodi più appropriati e i materiali di apprendimento più adatti, e ampliano le loro conoscenze psicologiche e socio-educative. Generalmente, credono di dover acquisire solo quella particolare abilità o competenza in modo da sostenere l'apprendimento degli studenti. E' forte la convinzione che gli ostacoli siano da ricercare solo negli studenti stessi. Ciò che gli educatori ABE spesso non fanno è di mettere in discussione la posizione delle barriere stesse. Raramente valutano la possibilità che ci possano essere barriere che non appartengono agli studenti.

Barriere all'insegnamento e all'apprendimento

Allora perché gli insuccessi nel percorso di apprendimento sono quasi esclusivamente percepiti come barriere dei discenti? Una ragione potrebbe essere legata alle domande di ricerca contenute nel progetto che, inizialmente, non ha preso in considerazione le barriere all'insegnamento. Non possiamo avere risposte a domande che non poniamo. Ora, tuttavia, uno degli obiettivi di Bridging Barriers è quello di guardare anche alle competenze dell'insegnante. Questo significa anche lavorare sul proprio ruolo professionale e chiedersi se ci possono essere barriere nella comprensione dell'insegnamento che producono insuccessi nel percorso di apprendimento dei discenti. La conoscenza implicita è anche una non-conoscenza implicita. Nel corso del progetto, si è sviluppato il concetto di barriere all'insegnamento.

Che tipo di barriere all'insegnamento si potrebbero individuare? La mancanza di impegno non può essere presa in considerazione: il grande impegno personale messo dagli insegnanti che lavorano in questo campo per trovare le soluzioni migliori, anche in contesti difficili, e per facilitare e sostenere l'apprendimento è evidente in molti casi. Potrebbe essere una mancanza di competenza? Nonostante si possa sempre migliorare, l'Austria offre molte opportunità di formazione professionale e di formazione continua che sono ben conosciute e utilizzate dalle persone.

Asimmetrie di Potere, Comprensione del proprio ruolo, Eye level

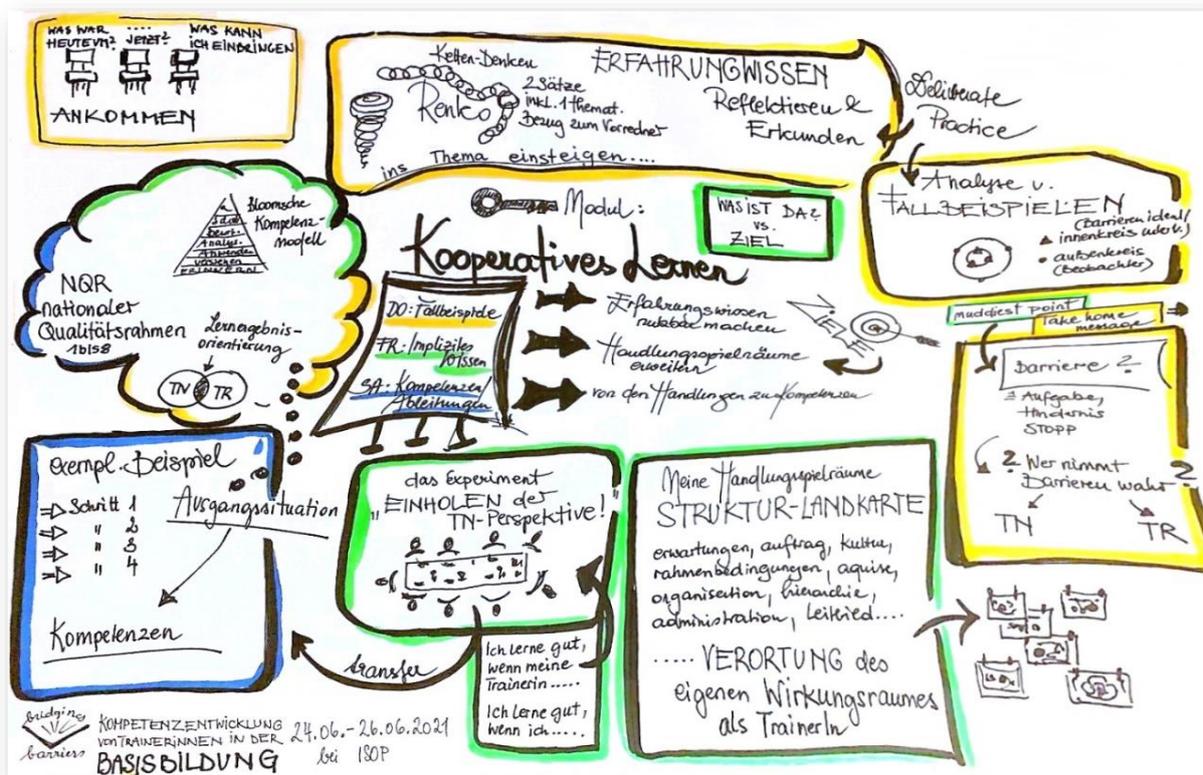
Penso che riflettere sullo squilibrio di potere possa essere utile in questo contesto. All'interno dei corsi, i ruoli degli insegnanti e degli studenti sono solitamente distinti e chiari: le "teste parlanti", cioè gli insegnanti, fanno generalmente parte della società maggioritaria; più anziani, autoctoni, guadagnano meglio, stanno bene economicamente e rappresentano, quindi, una parte integrante e indiscussa della popolazione. Godono di un'ottima reputazione e sembrano essere più intelligenti ed esperti dei loro partecipanti, che stanno, per lo più, in ascolto. Negli spazi di apprendimento, esiste uno squilibrio fin dall'inizio: qui quelli che sanno, là quelli a cui insegnare. Questo squilibrio, come un "punto cieco" non riconosciuto, può influenzare l'atteggiamento e il comportamento di tutti i partecipanti. Così, gli squilibri di potere esistono anche prima dell'inizio del corso e si consolidano durante il corso. Sarebbe utile che gli insegnanti riflettessero di più sul loro ruolo e sulla loro professione in questo contesto. Ovvero su come un formatore si confronta con un discente, su come percepisce ed esercita la propria autorità, se è consapevole del proprio potere e se lo usa o meno, su come influenza il contesto. Questa dimensione, che promuove o inibisce il successo dell'apprendimento, può essere trascurata o ignorata, e allora si può sembrare più facile cercare la causa nell'altra persona. Ovviamente, i rapporti di potere non si invertono solo perché gli insegnanti sono in grado di percepirla. Tuttavia, è necessario affrontare onestamente questo squilibrio strutturale e pensare ai possibili effetti nella programmazione e nell'attuazione dei programmi ABE. Se gli insegnanti ABE riconoscono e accettano che gli squilibri esistenti a priori possono influenzare le relazioni di apprendimento, saranno poi in grado di sviluppare delle contro-strategie. Questi processi di riflessione dovrebbero essere trasparenti anche per i partecipanti, nel senso di percepire i processi di apprendimento come uno sforzo congiunto e di modellarli con successo.

Obiettivi di apprendimento

Il termine "obiettivi di apprendimento" è piuttosto vago e ci piace usarlo quando vogliamo che gli studenti siano in grado di padroneggiare una certa cosa alla fine di un corso: delle competenze grammaticali di un certo livello, aritmetica di base ecc. Questi obiettivi di apprendimento sono ben teorizzati nelle descrizioni dei progetti o nei curricula. La partecipazione degli insegnanti - per lo più non richiesta e involontaria - è limitata alla realizzazione, in modo che questi obiettivi di apprendimento possano essere raggiunti in un certo periodo di tempo. Ciò che non viene considerato è che questi obiettivi predefiniti spesso non corrispondono agli studenti "reali" e alle loro idee. Succede quindi che le persone vengono nelle aule di studio con dei bisogni di apprendimento auto-definiti e con obiettivi di apprendimento auto-selezionati. Spesso non sanno nemmeno di che cosa hanno bisogno. Anche gli insegnanti stessi spesso non lo sanno, poiché i desideri degli studenti a volte non vengono affrontati in anticipo e possono, in seguito, non essere più percepiti o presi in considerazione. Il termine "obiettivi di apprendimento" potrebbe essere sostituito dal termine "obiettivi di insegnamento". Questo è effettivamente l'obiettivo da raggiungere. Tuttavia, gli studenti sono responsabili e competenti del proprio apprendimento. È, quindi, necessario che gli insegnanti ABE capiscano che un apprendimento di successo è e deve essere autodeterminato: l'apprendimento funziona solo sulla base dell'auto-motivazione e dell'interesse. Il compito degli insegnanti è quello di agire all'interno del quadro delle linee guida e di promuovere metodi e modelli che rendono l'apprendimento di successo.

Lavorare sulla relazione

A livello teorico, gli insegnanti ABE dovrebbero essere in grado di gestire con successo le relazioni di insegnamento-apprendimento come discusso qui sopra. Dovrebbe essere possibile osservare il proprio ruolo di insegnante e di guida all'apprendimento. L'accettazione dell'autodeterminazione degli studenti, la buona volontà degli insegnanti, l'interesse che si dimostra e la valutazione positiva hanno un effetto positivo sulle relazioni. L'apprendimento ha successo quando gli insegnanti si considerano come partecipanti ad un processo di apprendimento comune.



Martin Leitner

L'istruzione di base degli adulti è un atto politico.

Le mie riflessioni si riferiscono al processo mentale che ho fatto durante l'intero corso pilota, il corso di formazione che abbiamo programmato e realizzato come parte del progetto Bridging Barriers e a cui ho contribuito anch'io. Ho avuto l'opportunità di riflettere e mettere in discussione il mio atteggiamento (Haltung) e i miei punti di vista. Mi sembra rilevante concentrarmi su due dimensioni, quella del contenuto e, molto più importante, quella dell'approccio, della procedura e dei metodi utilizzati nella programmazione e nell'implementazione del corso pilota.

Le due dimensioni sono difficili da separare, perché approccio e metodi sono le espressioni visibili delle competenze professionali. Le competenze si trasformano in azioni e diventano visibili in questo modo. Un approccio che avevamo pensato di utilizzare nel nostro corso pilota era quello di ricavare le competenze degli insegnanti ABE a partire dalle loro azioni (lavorando su casi di studio reali presi dalla nostra pratica quotidiana).

Per me, la relazione tra competenza e azione è un aspetto centrale dell'ABE orientata alle competenze. La descrizione delle competenze sotto forma di descrittori, come le conosciamo dai curricula, anche nel campo dell'ABE, o la matrice delle competenze realizzata all'interno del progetto Bridging Barriers, sono formulate in modo generico utilizzando un linguaggio teorico. Le competenze descritte in questo modo rende difficile ricavare delle azioni da esse. Quello che ho imparato affrontando il concetto di competenze nel corso pilota è che le descrizioni delle competenze devono essere, in un certo senso, formulate come linee guida per l'azione per essere utili. Le descrizioni delle competenze non dovrebbero quindi essere uno strumento di valutazione della mia professionalità o della mia competenza, ma uno strumento orientativo che mi aiuta ad aumentare le mie possibilità di azione

come educatore di base. Questo principio dovrebbe essere applicato anche quando si creano i curricula nel campo dell'ABE.

Alla fine del modulo principale del nostro corso pilota abbiamo presentato le competenze degli educatori di base ricavate dalle dichiarazioni dei partecipanti. Questo è stato descritto in precedenza nel manuale.

Per me è fondamentale come uno spazio di apprendimento e, nello specifico, come lo spazio di apprendimento dell'Istruzione di Base per Adulti, è progettato. Da un lato, lo spazio fisico, le stanze, la struttura in cui si svolge il processo di insegnamento-apprendimento, e, dall'altro lato, lo spazio nel senso di progettare il processo di insegnamento-apprendimento. Abbiamo affrontato questi aspetti durante il corso pilota, creando, tra le varie cose, un'immagine del gruppo target, ci siamo raccontati (descritti!) e abbiamo creato delle immagini partendo da ciò che avevamo condiviso.

Abbiamo presentato noi stessi e la nostra area di competenza nelle rispettive strutture organizzative. Abbiamo messo in pratica il concetto di apprendimento tra pari nel corso pilota. E abbiamo avuto l'opportunità (inaspettata) di imparare dagli stessi partecipanti ad un corso ABE di che cosa hanno bisogno, che cosa si aspettano e vogliono dagli educatori di base affinché l'apprendimento possa avere successo.

Dal mio punto di vista, l'approccio di progettare insieme gli spazi di apprendimento, sia quello fisico che il processo di insegnamento-apprendimento, è una preconditione importante per prevenire le barriere all'insegnamento-apprendimento fin dall'inizio. Questo tipo di partecipazione non è molto diffusa e risulta, forse, un pò strana sia per gli insegnanti che per gli studenti perché entrambi hanno delle impostazioni mentali diverse rispetto all'apprendimento. Nel corso pilota, ho sperimentato che l'apprendimento cooperativo, l'imparare insieme e il creare l'apprendimento congiunto, il processo di apprendimento con tutte le sue deviazioni e cambi di marcia, sono molto utili e mi hanno fatto fare progressi nel mio percorso di apprendimento. Mi sono reso conto che non sono da solo con le mie idee, che posso condividere la conoscenza pratica, la conoscenza implicita con gli altri, che posso darle un nome e portarla con me in questo modo. Sono stato coinvolto.

Uno degli obiettivi dell'ABE è quello di permettere (insieme ai) partecipanti di prendere parte alla società e ai processi democratici. Per me, questa è la seconda ragione per cui i partecipanti ABE dovrebbero contribuire al processo di insegnamento e apprendimento. Come ho già detto, diventano partecipanti alla pari nei loro processi di apprendimento, e hanno l'opportunità di acquisire o espandere le competenze che rendono possibile la partecipazione sociale, oltre, naturalmente, anche ad altri fattori. Nel nostro corso pilota, ci siamo occupati molto dell'atteggiamento (Haltung) degli insegnanti nel campo dell'ABE, della comprensione dei ruoli e dell'asimmetria di potere nel processo di insegnamento-apprendimento. Questa discussione ha reso evidente la nostra difficoltà con il concetto di *barriera dell'apprendimento* e ci ha portato al concetto di barriera dell'insegnamento-apprendimento. Gli insegnanti ABE sono quindi anche partecipanti al processo di insegnamento-apprendimento. L'apprendimento non riguarda solo gli utenti del campo dell'ABE, gli apprendenti, un termine che non mi piace usare per le ragioni sopra menzionate.

Già in fase di preparazione del corso, ma anche durante la sua realizzazione, abbiamo concordato sull'importanza dell'uso di termini precisi e chiari (naming). Il proprio atteggiamento (Haltung), la propria percezione è determinata da come usiamo e, soprattutto, dal valore che diamo ai termini.

Lo scambio formale e professionale - in qualsiasi forma, con qualsiasi metodo - tra educatori di base è lo strumento migliore per sviluppare le loro competenze professionali. Una verità semplice e ovvia che è diventata un'affermazione fissa nel discorso sull'ABE. Le esperienze di scambio che ho fatto all'interno nel progetto Bridging Barriers hanno dato vita a questa semplice verità, a questa affermazione.

L'educazione di base degli adulti è un atto politico.

4 IL CORSO PILOTA IN ITALIA

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

4.1 INTRODUZIONE

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 sono stati 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 composta per lo più da insegnanti di Italiano L2. Questo è uno dei motivi per cui abbiamo deciso di rivolgere il nostro corso pilota agli insegnanti di italiano L2, oltre al fatto che è il nostro lavoro quotidiano e quindi è un ambito 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.

4.2 PROGETTAZIONE

4.2.1 Gruppo Target

Il corso pilota è stato progettato come una formazione e uno scambio di buone pratiche per gli insegnanti di italiano L2, dato che abbiamo lavorato in questo campo per diversi anni acquisendo esperienza e conoscenza. Le iscrizioni al corso che abbiamo raccolto erano molto diverse, in termini di provenienza geografica degli insegnanti e di anni di esperienza. La maggior parte dei partecipanti erano insegnanti di lingua italiana, sia in Italia che all'estero. Alcuni di loro insegnavano italiano a stranieri in Sud America, ma la maggior parte erano insegnanti che lavoravano con rifugiati e richiedenti asilo o altri tipi di migranti vulnerabili in Italia. Insegnavano sia nelle scuole pubbliche che in organizzazioni private. Tuttavia, c'era anche un piccolo gruppo di persone senza o con poca esperienza in questo campo, ma interessate ai temi proposti, o a fare questo lavoro in futuro.

4.2.2 Contenuti 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 studi 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.

Negli incontri online, abbiamo proposto i seguenti argomenti:

- presentazione del progetto europeo Erasmus+ Bridging Barriers
- l'ABE 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:

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

4.2.3 Metodi, modelli, concetti dell'approccio usato

Peer Learning

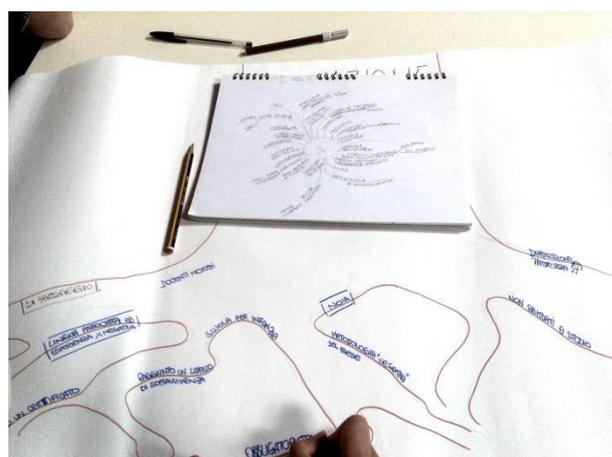
Il Peer Learning può essere definito come "una strategia educativa volta ad attivare un processo spontaneo di trasferimento di conoscenze, emozioni ed esperienze da alcuni membri di un gruppo ad altri membri di pari status; un intervento che attiva un processo di comunicazione globale, caratterizzato da un'esperienza profonda e intensa e da un forte atteggiamento di ricerca di autenticità e armonia tra i soggetti coinvolti."¹⁰

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 del peer learning sia negli incontri online che nel workshop di 2,5 giorni in presenza. In particolare, durante gli incontri online abbiamo chiesto ad alcuni partecipanti di preparare una breve presentazione su un argomento di cui erano esperti. Abbiamo coinvolto 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 learning nel nostro lavoro quotidiano, argomento che aveva approfondito durante un Master universitario.

¹⁰ Panzavolta S., Peer education: l'educazione tra pari che passa conoscenze.
<https://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1133>

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

- Lavoro sui casi: 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, abbiamo fatto una riflessione di gruppo sulle cause e le conseguenze della mancanza di motivazione ad apprendere negli studenti adulti. Le cause sono simboleggiate come le "radici dell'albero dei problemi", le conseguenze come i "rami". Abbiamo creato 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 è stato 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, in un'ottica di scambio di buone pratiche. Per coordinare e organizzare la presentazione delle attività, un paio di settimane prima del workshop abbiamo condiviso un file che i partecipanti dovevano compilare con le attività o i materiali che avrebbero presentato durante il workshop.

Blended learning

La prima parte del corso si è svolta online, sia per le restrizioni legate alla situazione pandemica, sia perché abbiamo ricevuto numerose iscrizioni da persone che vivevano lontano o all'estero. In questo modo, abbiamo dato 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 le *breakout rooms*, dandoci così la possibilità di dividere i partecipanti in piccoli gruppi durante alcune attività.



4.2.4 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". È 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.

Abbiamo chiesto ai partecipanti di pensare ad un'attività interattiva che accompagnasse la buona pratica che avevano deciso di condividere con gli altri partecipanti; sperimentare un'attività in prima persona è di solito più efficace che ascoltarne una semplice 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, abbiamo usato un'attività che creasse empatia ispirata al metodo del Teatro dell'Oppresso, in particolare del Forum Theatre. Il Teatro dell'Oppresso (TO) è stato fondato dal regista teatrale 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

Abbiamo proposto alcune attività autobiografiche, come facciamo spesso nelle nostre lezioni di lingua nel contesto ABE. Abbiamo scelto di portarle come buone pratiche 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 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)

Nel nostro lavoro quotidiano in classe, le attività autobiografiche sono spesso introdotte da alcune attività manuali e/o creative. L'attività manuale permette al partecipante di concentrarsi sull'argomento, di riflettere e di organizzare i propri pensieri. Dopo aver avuto il tempo di pensare e di creare qualcosa manualmente, i partecipanti sono di solito più preparati e più disposti a condividere le loro esperienze con il gruppo.

4.3 DESCRIZIONE DELLA REALIZZAZIONE

4.3.1 Incontri online

La prima parte del nostro corso pilota si è svolta online sulla piattaforma Zoom e ha visto la partecipazione di insegnanti ABE e di persone interessate ai temi del corso provenienti da varie parti d'Italia e dall'estero (Argentina e Perù). Abbiamo organizzato quattro incontri online, condotti da noi insegnanti del Mondo nella Città, con il supporto di un facilitatore esterno, esperto nella conduzione di attività e riflessioni di gruppo.

Il primo incontro ha avuto lo scopo di presentare il progetto Bridging Barriers e i suoi obiettivi e di coinvolgere i partecipanti in attività di riflessione online su alcuni dei temi trattati. L'incontro è iniziato con una simpatica attività rompighiaccio che ha permesso ai partecipanti di presentarsi in modo divertente. Questa è stata poi seguita da un focus sul concetto di ABE e da una riflessione a partire da una domanda relativa alle competenze dovrebbero avere gli insegnanti che lavorano in questo campo. Si è continuato con la presentazione del progetto Bridging Barriers e dagli *intellectual output* previsti dal progetto, e dei concetti teorici alla base del progetto (le barriere all'apprendimento, la pratica deliberata, il modello VQTS, l'apprendimento tra pari). Nella parte finale dell'incontro, il facilitatore ha proposto un'attività di riflessione, prima individuale e poi in plenaria, utilizzando la piattaforma Mentimeter.

Durante il secondo incontro online, l'attenzione si è concentrata sul modo in cui l'ABE è organizzata nei quattro paesi dei partner del progetto: Austria, Italia, Slovacchia e Svizzera. Sono stati utilizzati i quattro casi studio che ogni ente partner ha realizzato durante la prima fase del progetto. Per quanto riguarda l'Italia, è stato prima presentato un excursus storico sull'ABE, dalle sue origini ai giorni nostri. In particolare, c'è stato un focus sui CPIA (Centro Provinciale Istruzione Adulti) e la loro trasformazione nel corso degli anni e un focus sulla rete SAI (Sistema di Accoglienza e Integrazione), di cui l'associazione "Il Mondo nella città" fa parte. L'ultima parte dell'incontro è stata dedicata ad una riflessione individuale e ad una successiva discussione plenaria sulle competenze che dovrebbero avere gli insegnanti che lavorano nel campo dell'ABE.

Il tema del terzo incontro online sono state le interviste agli insegnanti che lavorano nel campo dell'ABE, realizzate e raccolte durante la prima fase del progetto nei quattro paesi partner. Si è iniziato con una breve presentazione della struttura dell'intervista e delle sue diverse parti per poi passare al suo contenuto. Le interviste sono state raggruppate in base alle barriere all'apprendimento emerse dai casi portati dagli intervistati, in modo da poter identificare facilmente le problematiche comuni e trasversali ai vari paesi. La parte successiva è stata dedicata ai bisogni formativi espressi dagli insegnanti ABE intervistati. Anche questa terza giornata si è conclusa con un momento di riflessione sui temi discussi, sempre utilizzando la piattaforma Mentimeter.

Nel quarto e ultimo incontro online, i partecipanti hanno deciso quali casi portare al workshop in presenza, con l'obiettivo di provare a individuare le possibili strategie per superare le barriere all'apprendimento attraverso attività di gruppo e metodi di apprendimento tra pari. Inoltre, questo incontro è stato anche il momento per i partecipanti per coordinarsi sulle buone pratiche da presentare al workshop.

4.3.2 Workshop in presenza

Il workshop in presenza è stato organizzato su tre giorni e si è concentrato su tre diversi argomenti:

- sostenere la motivazione negli studenti adulti
- alfabetizzazione degli adulti stranieri
- gestione di gruppi interculturali

Primo giorno di Workshop: sostenere la motivazione negli studenti adulti

Il programma del primo incontro comprendeva una serie di attività rompighiaccio, un'attività di gruppo volta a creare un "albero dei problemi" e un laboratorio.

Momenti di lavoro e riflessione individuale si sono alternati a lavori di gruppo e di discussione in plenaria. Le attività rompighiaccio si sono concentrate sulla conoscenza reciproca, in particolare sui ruoli professionali e le attitudini di tutti i partecipanti, e sulle aspettative e le paure relative al workshop. Poi abbiamo lavorato in gruppo sull'argomento "motivazione", usando la tecnica dell'"Albero dei problemi" descritta sopra. L'attività di chiusura della giornata è stata una narrazione autobiografica. L'input proposto ai partecipanti è stato il seguente: "Qualcosa o qualcuno che mi ha aiutato a trovare la motivazione per imparare". Ogni partecipante ha creato un collage e poi abbiamo

condiviso le nostre storie. Queste stesse storie sono state poi la base per una riflessione sulle possibili "soluzioni" da aggiungere al nostro "albero dei problemi" legato alla motivazione.

Secondo giorno di Workshop: alfabetizzazione degli adulti stranieri



Illustrated books



Literacy teaching materials

Abbiamo iniziato il secondo incontro con un'attività volta a mettere i partecipanti nei panni di studenti neo arrivati che iniziano a frequentare un corso di lingua. Il nostro facilitatore, che ha vissuto in Giappone per alcuni anni, ha tenuto, a sorpresa, una lezione di giapponese. Abbiamo usato questa attività per far entrare i partecipanti in empatia con i loro studenti principianti analfabeti durante le lezioni di lingua. Alla fine, abbiamo riflettuto su come ci siamo sentiti e su come è stata condotta la lezione.

Il resto della mattinata è stato dedicato al lavoro sui casi, volto a discutere e analizzare alcuni casi scelti durante l'ultimo incontro preparatorio. Il gruppo è stato diviso a metà, e ogni sottogruppo ha discusso un caso preso dalle interviste. Un partecipante, che conosceva il caso, lo ha presentato, e gli altri partecipanti hanno discusso quale avrebbe potuto essere il possibile intervento. Al presentatore è stato detto di non rispondere, ma solo di ascoltare la discussione. Infine, ogni sottogruppo ha condiviso la riflessione in plenaria.

Nel pomeriggio ci siamo dedicati allo scambio di buone pratiche. Ogni partecipante ha presentato una buona pratica o uno strumento didattico che ha trovato utile per l'insegnamento con studenti analfabeti. Le presentazioni sono state alcune interattive, altre più esplicative: alcuni hanno deciso di far sperimentare l'attività agli altri membri del gruppo, altri l'hanno semplicemente spiegata. Le presentazioni sono state preparate individualmente o in coppia durante la parte del corso dedicata al "Work-based learning".

Le buone pratiche condivise sono state:

- materiali didattici creati appositamente per studenti analfabeti con problemi di apprendimento
- attività didattiche ludiche
- un libro di testo per un studente analfabeta creato *ad hoc* da un partecipante al corso
- un'attività del metodo "DILIT"
- materiali didattici tratti da vari libri di testo
- strumenti Montessori usati nei corsi di alfabetizzazione per adulti
- alcuni partecipanti hanno portato libri illustrati che hanno usato nelle lezioni di lingua e alcune pubblicazioni di altre scuole di lingua da mostrare agli altri partecipanti

Terzo giorno di Workshop: gestire gruppi interculturali

Il terzo incontro ha seguito il programma del giorno precedente, con lavori e attività di gruppo al mattino e presentazione di materiali, laboratori e metodi di lavoro che possono essere utilizzati con gruppi interculturali di studenti nel pomeriggio.

Dopo un'attività rompighiaccio finalizzata all'attivazione fisica, abbiamo proposto un'attività teatrale riguardante la drammatizzazione di una lezione difficile. Abbiamo chiesto ad alcuni partecipanti di interpretare una scena di classe: una persona ha interpretato l'insegnante, gli altri partecipanti gli studenti. Abbiamo dato a ciascuno di loro una breve descrizione di alcuni studenti "tipo" ("l'insicuro", il "bullo", il "saccente", il "il perditempo") che abbiamo di solito nelle nostre classi. Abbiamo preso queste descrizioni degli studenti dalle interviste condotte nella prima fase del progetto (dal nostro IO1). Gli altri partecipanti hanno guardato la scena e l'hanno commentata dopo, insieme agli "attori".

Il resto della mattinata è stato dedicato al lavoro sui casi: il gruppo è stato diviso in due sottogruppi. Ogni gruppo ha ricevuto tre esempi, presi dalle interviste, di difficoltà nella gestione dei gruppi. Hanno dovuto discutere e immaginare possibili soluzioni. Poi ogni sottogruppo ha condiviso le sue riflessioni con gli altri. Nel pomeriggio, ogni partecipante ha presentato una buona pratica o uno strumento didattico che ha trovato utile per la gestione dei gruppi. Le presentazioni sono state alcune interattive altre più esplicative:

- laboratorio con il metodo del Teatro dell'Oppresso
- laboratorio manuale: "Acronimo del nostro nome"
- giornalino scolastico
- laboratorio artistico organizzato durante il lockdown
- attività di lettura
- focus group sul senso di frequentare la scuola
- attività rompighiaccio: "Tutto ciò che condividiamo"

La parte finale è stata dedicata a un lavoro in plenaria per condividere riflessioni, paure, aspettative sui giorni di formazione trascorsi insieme. Una delle partecipanti era un'esperta di mappe mentali, quindi, in un'ottica di apprendimento tra pari, le abbiamo chiesto di condurre la parte di riflessione creando una mappa mentale collettiva in modo che tutti i partecipanti potessero imparare la tecnica.



Name acronym



School newspaper

4.4 LEZIONI APPRESE, RISULTATI

I partecipanti al nostro corso pilota hanno avuto la possibilità di:

- riflettere sulla loro lavoro quotidiano, in particolare sul sostegno alla motivazione negli studenti adulti, sull'alfabetizzazione degli adulti stranieri e sulla gestione di gruppi interculturali
- acquisire nuovi strumenti di insegnamento attraverso lo scambio di buone pratiche
- rafforzare la consapevolezza dell'importanza dell'apprendimento tra pari e dell'osservazione di altri insegnanti come un modo efficace per imparare
- incontrare persone provenienti da diverse organizzazioni e da diversi paesi, con diversi background educativi ed esperienze lavorative, così da porre le basi per la creazione di una rete di insegnanti italiani di L2

Durante la realizzazione del corso pilota abbiamo affrontato situazioni impreviste che ci hanno fatto riflettere sul gruppo di lavoro e sull'importanza della continuità quando si partecipa ad un corso. Infatti il gruppo di lavoro coinvolto prima negli incontri online e poi nel workshop è cambiato molto. Inizialmente, abbiamo ricevuto un gran numero di iscrizioni al corso, ma quando abbiamo chiarito che il workshop era in presenza, molte persone hanno cambiato idea o semplicemente hanno smesso di rispondere. Ecco perché siamo arrivati all'inizio del corso senza sapere il numero esatto di persone che avremmo trovato. Alcuni partecipanti hanno partecipato solo agli incontri online e non al workshop in presenza perché vivono lontano dalla sede del workshop, altri hanno partecipato solo a una parte degli incontri online perché vivono all'estero e il fuso orario non permetteva loro di partecipare a tutti gli incontri. Alcuni insegnanti hanno espresso il loro interesse a partecipare al workshop, ma purtroppo i giorni previsti si sovrapponevano agli esami di fine anno nelle scuole in cui lavorano. Inoltre, alcuni partecipanti si sono uniti al gruppo di lavoro solo per una parte delle attività. A causa di tutte queste diverse variabili, è stato piuttosto impegnativo gestire il passaggio dalla fase online a quella in presenza.

Allo stesso tempo, questo problema probabilmente non poteva essere evitato, data la struttura del corso pilota. Era stato progettato per essere un corso molto lungo e impegnativo, quindi era probabile che i partecipanti ne frequentassero solo una parte o che potenziali partecipanti non fossero disposti a prendere un impegno così lungo in termini di tempo.

4.5 RIFLESSIONI PERSONALI

Matilde Tomasi

Il modello del corso pilota progettato dal progetto Bridging Barriers ha dimostrato di avere molti punti di forza. I metodi di apprendimento tra pari sono stati efficaci nel coinvolgere i partecipanti nell'auto-riflessione e nello scambio. Inoltre, hanno promosso la creazione di reti informali tra gli insegnanti, il che dà un valore aggiunto alla partecipazione a questo tipo di corso. Gli insegnanti hanno avuto la possibilità di incontrarsi e di condividere le loro esperienze; questo potrebbe essere la base per una futura collaborazione.

Il fatto che workshop si sia svolto in presenza è stato fondamentale per sviluppare una fiducia reciproca tra i partecipanti, stimolando la riflessione e la condivisione. Dopo più di un anno di interazioni quasi esclusivamente online, incontrarsi di persona è stato, inizialmente, abbastanza strano, ma dopo aver rotto il ghiaccio, si è rivelato essenziale ed arricchente.

In generale sembrava esserci una "stanchezza da webinar"¹¹ tra i partecipanti: la pandemia ha contribuito ad accrescere l'offerta di interessanti corsi di formazione online, ma la maggior parte di essi segue un modello strettamente trasmissivo, dove il formatore parla e condivide una presentazione mentre i partecipanti sono passivi per la maggior parte del tempo. Le interazioni di solito avvengono solo sotto forma di domande che i partecipanti possono fare al formatore; le interazioni tra i partecipanti sono assenti o molto limitate. Il modello di lezione trasmissiva e frontale può essere usato anche durante la formazione in presenza; ma i suoi limiti sono amplificati dalla modalità online. "La modalità online è priva di tutte le variabili empatiche, umane, cinesiche, multimediali della formazione in presenza"¹². Inoltre, aggiungerei, è priva di tutti quei momenti formali e/o informali in cui i partecipanti si incontrano e condividono informazioni, conoscenze e creano relazioni professionali: lavori di gruppo, discussioni o anche pause caffè.

L'approccio scelto per il progetto ci ha permesso di privilegiare attività di condivisione e riflessione; abbiamo avuto un facilitatore che ha condotto insieme a noi le attività, che sono state scelte con attenzione e cura per incoraggiare i partecipanti a condividere le loro conoscenze e riflessioni, oltre che alcune storie personali. Anche nei nostri incontri online abbiamo deciso di limitare la parte frontale e di dare spazio alla riflessione e alla discussione, sia in plenaria che nelle *breakout rooms*.

Questo approccio ha anche alcuni rischi: prima di tutto, il modello di apprendimento tra pari potrebbe essere percepito come privo di validità. Gli insegnanti, spesso molto occupati, potrebbero preferire una formazione offerta da istituzioni rinomate, con un esperto conosciuto che proporrebbe loro una lezione centrata sull'insegnante, trasmettendo una serie di conoscenze. Un workshop di apprendimento tra pari potrebbe essere considerato di scarsa utilità e sul quale non vale la pena investire parte del tempo e delle energie limitate dei partecipanti. Inoltre, gli insegnanti che lavorano nelle scuole e nelle istituzioni pubbliche, sono obbligati a frequentare una formazione accreditata; i metodi di apprendimento tra pari non sono così diffusi tra di loro. Un cambiamento culturale si sta però facendo strada, dal momento che nelle interviste che abbiamo raccolto in IO1, molti insegnanti hanno menzionato lo scambio tra pari tra i loro bisogni formativi.

Un altro rischio che abbiamo notato è che è difficile riuscire a mantenere un contesto formativo che sia realmente tra "pari". Se nel gruppo ci sono insegnanti più esperti di altri, ed è molto probabile che sia così, alcuni di loro potrebbero sentirsi in diritto di assumere il ruolo di formatore e di "prevalere" sugli altri con le loro conoscenze e i loro consigli. Creare la giusta atmosfera di ascolto e fiducia reciproca è un equilibrio delicato.

¹¹ The concept is described in: Sharma, M.K., Sunil, S., Anand, N. et al. Webinar fatigue: fallout of COVID-19. J. Egypt. Public. Health. Assoc. 96, 9 (2021). <https://doi.org/10.1186/s42506-021-00069-y>

¹² Balboni P., Formare i docenti di lingue: è possibile capovolgere lo schema? ItalianoLinguaDue, n. 1. 2021 <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15851>

Il progetto Bridging Barriers è stato profondamente influenzato dalla pandemia e dalle restrizioni che sono state adottate. La maggior parte delle attività programmate dal progetto, come le interviste o le riunioni dei partner, sono state spostate online. Lo stesso è successo agli eventi più importanti aperti al pubblico, come il Workshop Internazionale o la Conferenza Internazionale, che avevano lo scopo di presentare le attività e i risultati del progetto. Allo stesso modo, anche il nostro corso pilota è stato inevitabilmente colpito dalle restrizioni della pandemia. Infatti, tutta la prima parte del corso si è svolta online. Un aspetto positivo degli incontri online è stata la possibilità di far incontrare persone di diverse città e paesi, cosa che sarebbe stata difficile da realizzare se il corso pilota fosse stato solo in presenza. In questo modo, abbiamo fatto un piccolo passo verso il rafforzamento delle reti di educatori nel campo dell'educazione di base degli adulti, uno degli obiettivi generali del progetto Bridging Barriers. Inoltre, abbiamo conosciuto e imparato ad usare alcuni strumenti online per gestire riflessioni e discussioni di gruppo, che ci saranno utili d'ora in poi anche nel nostro lavoro quotidiano. Guardando all'altra faccia della medaglia, però, il lavoro e le discussioni in gruppo hanno perso parte della loro immediatezza e ricchezza di informazioni, a causa di aspetti più tecnici come la qualità dell'audio o del video, il rispetto dei turni di parola per evitare sovrapposizioni e talvolta la difficoltà di cogliere i segnali corporei dei nostri interlocutori. Il linguaggio del corpo è uno strumento tanto potente quanto spesso inconsapevole. Permette a chi parla e a chi ascolta di ricevere un feedback continuo sullo stato dell'altro (se sta ascoltando, se ciò che viene detto è compreso, se si desidera replicare) e di organizzare i "turni" di parola e lo scambio verbale: sguardo, postura, cenni del capo. Quando siamo online, questa parte della comunicazione è molto più ridotta.

Una seconda riflessione riguarda la scelta del progetto di usare il *peer learning* come approccio di lavoro nei quattro corsi pilota. Abbiamo deciso di coinvolgere un facilitatore esterno nell'organizzazione e nella realizzazione sia delle attività online che del workshop. Il facilitatore è un insegnante di italiano L2 come noi, è un collega, che da un lato ci ha aiutato a condurre e moderare alcune attività (soprattutto online) di riflessione individuale e di gruppo, e dall'altro ha rappresentato un punto di vista esterno, un osservatore "partecipante" delle dinamiche che si creavano nei vari incontri, con il quale ci siamo sempre confrontati durante l'intero corso. A volte essere coinvolti nelle attività non ti permette di avere una visione oggettiva di ciò che sta accadendo; avere un osservatore esterno che ti dà un feedback ti permette di evidenziare gli aspetti positivi o più critici e di rifletterci in seguito. Il *peer learning*, soprattutto durante il workshop in presenza, ha permesso ai partecipanti di togliersi le "maschere" da insegnanti che i loro ruoli a volte impongono, dandogli l'opportunità di condividere pensieri e riflessioni senza la paura del giudizio o la necessità di dover dimostrare qualcosa. Fin dalle prime attività rompighiaccio sono emerse le insicurezze e le difficoltà personali che gli insegnanti spesso incontrano nel loro lavoro quotidiano come insegnanti ABE, insicurezze e difficoltà che però si è visto essere comuni e condivise anche dagli altri partecipanti. Questa condivisione "intima" ha creato un clima collaborativo di fiducia reciproca, che ha permesso a tutti di esporsi, sia ai partecipanti con poca esperienza nel campo dell'ABE che agli insegnanti con una esperienza lavorativa più lunga. I primi hanno beneficiato dell'apprendimento tra pari e dello scambio di buone pratiche, perché hanno potuto raccogliere strumenti, riflessioni e intuizioni che possono essere utili per le loro attività o scelte future; i secondi, gli insegnanti più esperti, hanno avuto l'opportunità di riflettere sul loro lavoro insieme a colleghi che lavorano nello stesso campo, cosa che non è sempre facile da fare, presi come siamo da tante cose. Spesso non c'è tempo per fermarsi a riflettere sul nostro lavoro quotidiano, per mettere, eventualmente, in discussione il nostro atteggiamento nel processo di insegnamento e apprendimento e il ruolo che ha nel creare o smantellare le barriere all'apprendimento, e per concentrarci sulle competenze che utilizziamo per cercare di sostenere gli studenti nel loro processo di apprendimento. Spesso non siamo nemmeno consapevoli delle nostre capacità e conoscenze, pertanto uno scambio di esperienze con i colleghi su casi e situazioni comuni può aiutarci a comprendere lo sviluppo delle competenze degli insegnanti ABE e a descriverle, partendo dalle attività che svolgono.

5 IL CORSO PILOTA IN SLOVACCHIA

Radoslav Vician, e-code, Krupina, Slovacchia

5.1 INTRODUZIONE

Il corso pilota si è basato sui risultati della ricerca e sulle interviste, le quali hanno messo in luce le aree più importanti per noi da coprire nel campo dell'ABE. In questo modo, siamo stati in grado di identificare le aree più importanti, i gruppi target più importanti così come le competenze più importanti degli insegnanti ABE.

5.1.1 Aree dell'apprendimento di base per adulti

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 insegnanti ABE

Le competenze che risultano essere più importanti per gli insegnanti ABE in Slovacchia sono state individuate grazie ad una serie di interviste condotte all'interno del progetto Bridging Barriers. Nel nostro caso, queste erano molto orientate al gruppo target e sono state la base per la progettazione del nostro corso pilota. Diverse sono state le aree identificate come importanti per gli insegnanti ABE, ma tre di esse sono quelle considerate chiave dagli educatori. In breve, sono:

- La capacità degli insegnanti ABE di motivare gli apprendenti a impegnarsi e a completare il loro percorso educativo, soprattutto con i gruppi più vulnerabili (studenti socio-economicamente svantaggiati, disoccupati di lungo periodo e lavoratori poco qualificati) che non hanno molta consapevolezza dell'importanza della loro istruzione
- Le competenze degli insegnanti ABE rispetto 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.
- L'esperienza pratica degli insegnanti ABE nella gestione di individui e gruppi

5.2 PROGETTAZIONE

5.2.1 I gruppi target

Il nostro gruppo di partecipanti al corso pilota era composto da nove insegnanti di età compresa tra i 26 e i 49 anni, quindi persone con diversa esperienza alle spalle. Il gruppo era stato formato già nell'estate del 2021, ma, a causa della pandemia di Covid-19, siamo riusciti a incontrarci fisicamente solo nell'ottobre 2021.

5.2.2 Contenuto e obiettivi

L'intero corso pilota era stato strutturato in sette moduli ma, alla fine, abbiamo deciso di semplificarlo e di ridurre i moduli a tre. Due di essi online, l'ultimo in presenza, come una vera e propria riunione tra insegnanti e organizzatori del corso pilota. La seguente tabella presenta i dettagli dell'organizzazione del corso pilota:

Titolo	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 è stato breve incontro online, che ha permesso ai partecipanti di capire meglio il progetto e il corso pilota, le risorse utilizzate, ma anche un momento di conoscenza reciproca
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	In questa fase i partecipanti al corso pilota hanno avuto il tempo di approfondire i concetti teorici alla base progetto e del corso pilota. La letteratura è disponibile online, quindi ogni partecipante ha avuto la possibilità di scaricarla e usarla 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. Argomento 2: Fattori Psicologici nell'ABE Rompighiaccio, background teorico, studi di casi, coinvolgimento dei partecipanti in attività di gruppo. Argomento 3: Gestione di individui e gruppi nell'ABE Rompighiaccio, background teorico, studi di casi, coinvolgimento dei partecipanti in attività di gruppo.	3+4+4	Il workshop è stato pensato come un corso in presenza con argomenti ben definiti da sviluppare tre giorni. Il contesto era abbastanza informale e basato sull'apprendimento tra pari. Prima è stato presentato il background teorico e poi si è continuato con lo scambio di esperienze e dei casi studio, con il contributo non solo degli organizzatori del corso pilota ma anche dei partecipanti. Gli argomenti del workshop sono stati definiti nella fase di ricerca e basati sui risultati delle interviste con gli esperti ABE. Tuttavia, l'idea era quella di essere flessibili e di concentrarsi su quegli argomenti che sarebbero apparsi come i più importanti per i partecipanti al corso pilota.

5.2.3 Metodi, modelli, concetti dell'approccio usato

Peer Learning

Nonostante il workshop sia stato condotto e facilitato dall'organizzatore, la metodologia utilizzata si è molto concentrata sull'apprendimento tra pari. Il programma prevedeva che, dopo una parte dedicata al background teorico e ad alcune attività rompighiaccio, si continuasse con il coinvolgimento attivo dei partecipanti attraverso la presentazione di casi studio da parte dei partecipanti, giochi di ruolo,

scambio di esperienze tra i partecipanti, attività 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 si è svolta online. La metodologia era basata su una semplice introduzione del progetto, del corso pilota e delle risorse disponibili per i partecipanti. Era anche previsto che il facilitatore e i partecipanti si presentassero reciprocamente. Un'altra metodologia di debriefing è stata usata durante il workshop in presenza. L'intero workshop è stato pensato con delle attività iniziali rompighiaccio e un'attività di debriefing di presentazione reciproca del facilitatore e dei partecipanti.

Studio individuale

Nel caso dell'autoapprendimento, la metodologia prevista era molto semplice. Ai partecipanti del corso pilota è stata data l'opportunità di utilizzare le risorse online raccolte nel sito web del progetto, di confrontarsi eventualmente con il facilitatore per quanto riguarda i contenuti e di organizzare incontri a metà sessione in caso di necessità da parte dei partecipanti.

5.3 DESCRIZIONE DELLA REALIZZAZIONE

5.3.1 Kick-Off/Introduzione

Come previsto, la metodologia di debriefing è stata usata nella prima parte del corso pilota che si è svolta online. Non c'è stato nessun imprevisto rispetto al programma. Il facilitatore ha organizzato un incontro online dove i partecipanti registrati si sono incontrati all'inizio di luglio 2021. Tutti i nove partecipanti erano presenti. Il kick-off/introduzione è iniziato con la presentazione del facilitatore e dei partecipanti. In seguito, il facilitatore ha continuato presentando il progetto Bridging Barriers, i suoi obiettivi e i risultati attesi, per poi proseguire con l'introduzione del corso pilota, il suo scopo e i contenuti previsti. Sono state anche presentate le risorse a disposizione dei partecipanti, sia quelle disponibili direttamente come risorse di apprendimento sul sito web del progetto Bridging Barriers, sia i link ad altre risorse in lingua slovacca. Infine, è stato spiegato ai partecipanti come utilizzare queste risorse durante la fase di auto-apprendimento.

5.3.2 Studio individuale

La fase di autoapprendimento è stata organizzata con un approccio metodologico molto semplice. I partecipanti hanno avuto tempo per familiarizzare con le risorse utilizzate per il corso pilota. In particolare, il modello di acquisizione delle competenze (Dreyfus), la pratica deliberata (Ericsson), la matrice delle competenze VQTS e altre risorse aggiuntive in lingua slovacca. Tutti i partecipanti hanno letto il materiale che è stato loro proposto. C'è stato un piccolo cambiamento rispetto all'area della consulenza, dal momento che nessuno dei partecipanti ha usato l'opzione di porre domande durante la fase dedicata all'auto-apprendimento, né è stato chiesto al facilitatore di organizzare un ulteriore incontro online per il supporto dell'auto-apprendimento.

5.3.3 L' Organizzazione del workshop

Il workshop del corso pilota era molto atteso e alla fine si è rivelato la parte più importante. Prima di tutto, ha dato al facilitatore e ai partecipanti l'opportunità di incontrarsi faccia a faccia nella prima settimana di ottobre 2021. Il workshop è stato organizzato all'aperto, nel villaggio di Pribylina, circondato da montagne e natura. La scelta del contesto ha influito positivamente sul gruppo e ha visto la piena partecipazione di tutti nei tre giorni di workshop. Qui di seguito il riassunto delle attività e della metodologia utilizzata giorno per giorno nel workshop:

Giorno 1

Benvenuto	I partecipanti sono stati accolti dal facilitatore e hanno ricevuto il programma dettagliato del workshop.
Rompighiaccio	La prima attività del workshop è stata un'attività rompighiaccio che è servita ai partecipanti per presentarsi l'un l'altro. E' stata proposta sotto forma di gioco interattivo: i partecipanti e il facilitatore hanno formato casualmente delle coppie con l'obiettivo di raccogliere più informazioni possibili sui loro partner. In seguito, ciascun partecipante ha presentato il proprio partner.
Teoria	La parte teorica del primo giorno si è focalizzata sui fattori motivazionali nell'ABE. La teoria è stata costruita intorno a cinque fattori principali che possono influenzare la motivazione in uno studente adulto: <ul style="list-style-type: none"> • La qualità del curriculum; • La rilevanza degli argomenti; • L'interazione e la gestione della classe; • La valutazione progressiva e il feedback tempestivo; • Il supporto competente e la didattica di qualità; Il background teorico è stato presentato dal facilitatore.
Apprendimento tra pari	Conclusa la parte teorica, le attività sono proseguite con la discussione degli otto fattori principali utili a motivare gli studenti adulti. Ai partecipanti è stato dato del tempo per lavorare in piccoli e poi tornare in plenaria con possibili miglioramenti rispetto a questi otto fattori motivazionali o per aggiungerne dei propri. La fase successiva è stata una nuova discussione sui risultati e, in particolare, la presentazione delle esperienze dei partecipanti riguardo alla motivazione degli studenti adulti.

Giorno 2

Rompighiaccio	Il secondo giorno è iniziato con un'attività rompighiaccio diversa e inaspettata - una lezione di giocoleria. Inaspettata perché era apparentemente estranea all'argomento del workshop. Ai partecipanti è stata fatta una breve lezione di giocoleria con tre palline. Questi hanno poi ricevuto delle sciarpe di seta e sono stati incoraggiati a provare da soli. In seguito, hanno provato con piccoli palloni e infine con palle da giocoliere.
Teoria	La parte teorica del secondo giorno si è concentrata sui fattori psicologici dell'educazione di base degli adulti. Questi sono stati ricavati dalla discussione tra i partecipanti del primo giorno. Si è rivelato più un apprendimento tra pari che un'introduzione teorica. Divisi in gruppi, sono stati i partecipanti stessi a definire i fattori psicologici più importanti dell'ABE. Innanzitutto li hanno ridefiniti come fattori psicosociali e si sono accordati sui cinque fattori più importanti: status socio-economico; valore percepito dell'educazione di base per adulti; disponibilità a partecipare all'educazione di base per adulti; stimoli per partecipare all'educazione di base per adulti; barriere alla partecipazione all'educazione di base per adulti.
Rompighiaccio	Dopo un brainstorming, è seguita un'altra attività rompighiaccio. Questa volta, si è deciso di dare ai partecipanti un po' di tempo per rilassarsi e godersi l'ambiente naturale che circonda la sede. Ai partecipanti è stata proposta una facile escursione nelle vicinanze. Non ci si aspettava alcun compito particolare da loro.
Apprendimento tra pari	La parte finale del secondo giorno si è concentrata ancora sulla discussione intorno ai fattori psicosociali nell'apprendimento degli adulti. Di nuovo, i partecipanti hanno avuto del tempo per riunirsi in gruppi scelti liberamente e tornare in plenaria con possibili idee su come lavorare su questi fattori ma, soprattutto, per presentare le proprie esperienze, sia individualmente che in gruppo.

Giorno 3

Rompighiaccio	Ancora una volta si è deciso di sorprendere i partecipanti, dando a loro la possibilità di scegliere l'attività rompighiaccio. Hanno deciso di continuare con gli esercizi di giocoleria.
Teoria	La parte teorica del terzo giorno doveva essere focalizzata sulla gestione individuale e del gruppo nell'educazione di base degli adulti. Tuttavia, su richiesta dei partecipanti, questa è stata sostituita da un'ulteriore discussione sugli argomenti del primo e del secondo giorno, sempre in un'ottica di apprendimento tra pari. Una delle ragioni di questa scelta sta nel fatto che, secondo i partecipanti (ma anche secondo il facilitatore), la gestione individuale e del gruppo nell'ABE rientra, in realtà, tra i fattori motivazionali.
Apprendimento tra pari	Il processo di apprendimento tra pari del terzo giorno del workshop potrebbe essere facilmente definito come una discussione non moderata e uno scambio di esperienze tra il facilitatore e i partecipanti al workshop. I partecipanti stessi hanno voluto condividere le sfide che affrontano quotidianamente come educatori ABE. Questa discussione avrebbe potuto continuare per ore, ma ad un certo punto è stata interrotta perché il workshop stava per finire.
Rompighiaccio	Di nuovo esercizi di giocoleria e, di nuovo, su richiesta dei partecipanti.

5.4 LEZIONI APPRESE, RISULTATI

Anche se la parola competenze non è ancora stata menzionata in questo report, l'intero corso pilota si è focalizzato intorno alle competenze degli insegnanti ABE. In particolare, quelle competenze che hanno a che fare con l'apprendimento di base per adulti, dove sembra che le sfide per gli insegnanti siano addirittura moltiplicate. Nel nostro caso, ci siamo concentrati sulle competenze specifiche che sono state identificate come le più critiche nell'ambito dell'ABE in Slovacchia. Questo, ovviamente, richiede agli insegnanti ABE di avere delle competenze adeguate per fornire ai loro studenti un insegnamento efficace.

Le tre aree principali che sono state identificate come critiche per quanto riguarda le competenze degli insegnanti ABE in Slovacchia sono:

- fattori motivazionali
- fattori psicologici
- gestione individuale e del gruppo

Alla fine, nel corso pilota ci siamo concentrati solo sulle prime due aree, poiché la terza crediamo sia una sottocategoria delle competenze motivazionali nell'ABE. Inoltre, la seconda area ha ridefinito i fattori psicosociali nell'ABE in quanto copre anche gli aspetti sociali che devono essere presi in considerazione dagli educatori.

5.4.1 I fattori motivazionali nell'ABE

Il seguente elenco illustra gli aspetti più importanti emersi dal corso pilota riguardo alle competenze degli insegnanti ABE relativamente alla motivazione degli studenti:

Qualità del curriculum

Un insegnante competente dovrebbe essere in grado di costruire un curriculum che affronti tutti i seguenti elementi:

- Un curriculum efficace dovrebbe fornire le competenze essenziali che permettono agli studenti di costruire la loro fiducia personale, affrontare la pressione sociale ed evitare o ridurre i comportamenti a rischio.

- Ciò significa che, dal punto di vista delle competenze, questo curriculum dovrebbe includere:
 - la comunicazione
 - il rifiuto
 - la valutazione dell'accuratezza delle informazioni
 - il processo decisionale
 - la pianificazione e definizione degli obiettivi
 - l'autocontrollo
 - l'autogestione

Tutto ciò che riguarda sia gli insegnanti che gli studenti.

Pertinenza degli argomenti

Un buon insegnante dovrebbe prendere in considerazione il fatto che gli argomenti che propone devono essere rilevanti per il suo pubblico e quindi essere in grado di:

- riconsiderare il contenuto dell'attività didattica in base al particolare gruppo target
- analizzare le attuali pratiche di insegnamento e gli obiettivi di apprendimento
- rivedere i legami tra gli obiettivi e la programmazione del corso
- sviluppare strategie e approcci di insegnamento appropriati
- raccogliere nuovi dati
- adattare i contenuti ai bisogni specifici di un particolare gruppo target

Interazione e gestione della classe

In quest'area, abbiamo discusso gli elementi da tenere in considerazione nell'interazione e nella gestione della classe, e i risultati sono i seguenti:

- Progettazione e implementazione di regole e procedure di classe
- Coerenza riguardo alle aspettative
- Rinforzo del comportamento appropriato
- Neutralità degli educatori nei confronti degli studenti

Valutazione progressiva e feedback tempestivo

Anche la valutazione e il feedback sono stati considerati tra i fattori motivazionali chiave:

- La valutazione dovrebbe essere progressiva, cioè diversificata nel tempo e non dipendere da una singola attività finale di valutazione
- Gli studenti hanno maggiori probabilità di beneficiare del feedback se lo ricevono prima di passare al compito successivo

Supporto competente e didattico di qualità

Dei buoni insegnanti dovrebbero avere competenze nel supporto agli studenti e nella didattica:

- Essere consapevoli delle caratteristiche e dei bisogni dei loro studenti
- Essere accurati e tempestivi nella loro risposta ai bisogni degli studenti
- Com'è l'insegnamento in classe?
- Fornire istruzioni esplicite e sistematiche attraverso la pratica
- Essere chiari e coerenti
- Rispettare le routine, le procedure e le aspettative

5.4.2 I fattori psico-sociali nell'ABE

Per quanto riguarda i fattori psicosociali nel campo dell'ABE, l'argomento è stato completamente ridefinito dai partecipanti e dal facilitatore. Queste sono le competenze che dei buoni insegnanti dovrebbero avere:

- Prendere in considerazione lo status socio-economico degli studenti. Questo significa accogliere i vari gruppi di individui all'interno dell'educazione, sia che provengano da un ambiente di lavoro, che siano disoccupati o socialmente esclusi. I buoni insegnanti dovrebbero essere in grado di affrontare i bisogni individuali di ogni persona nel processo educativo. Questo richiede anche alcune competenze psicologiche così come abilità nella gestione del gruppo e individuale.
- Il valore percepito dell'ABE è un fattore che può influenzare in modo significativo il successo degli adulti coinvolti nell'educazione. Hanno bisogno di capire il significato del loro processo educativo, e i buoni insegnanti dovrebbero avere le competenze per convincerli dell'importanza della loro partecipazione a questo processo.
- Essere pronti a partecipare all'educazione di base degli adulti/stimoli per la partecipazione all'educazione di base degli adulti/barriere alla partecipazione all'educazione di base degli adulti. Sfortunatamente, la discussione sugli argomenti precedenti è stata così intensa che, nonostante avessimo identificato queste tre aree come cruciali, non c'è stato abbastanza tempo per andare nel dettaglio e approfondirle. Come tali, queste aree rimangono per ulteriori ricerche ed esplorazioni, ma sono certamente questioni importanti quando si tratta di fattori psicosociali relativi all'ABE.

5.5 RIFLESSIONE PERSONALE

Radoslav Vician

Dal momento che gli aspetti professionali delle competenze degli educatori ABE sono già stati trattati, vorrei, in questa parte, concentrarmi sulle caratteristiche di accompagnamento utilizzate nel nostro corso pilota e hanno contribuito alla buona riuscita del corso.

Format di apprendimento

Fin dall'inizio, il nostro corso pilota e il workshop sono stati pensati con un format flessibile. C'era, naturalmente, una struttura del corso che è stata presentata ai partecipanti per dare loro un quadro di ciò che potevano aspettarsi. Tuttavia, una volta condiviso il programma con i partecipanti, abbiamo lasciato che il workshop fluisse nella sua direzione. Ad oggi possiamo dire che questa è stata la scelta giusta perché ha contribuito alla buona riuscita del workshop. Gli stessi partecipanti si sono messi spontaneamente nella direzione dell'apprendimento tra pari. Il background teorico è diventato meno importante; ciò che contava di più erano la discussione, il brainstorming, lo studio di casi reali e l'esperienza individuale. In questo modo, i partecipanti ma anche il facilitatore hanno imparato molto gli uni dagli altri e il facilitatore ha potuto condurre il workshop in un'atmosfera cooperativa e produttiva.

Attività di accompagnamento

L'importanza delle attività di accompagnamento è stata messa in luce dalla buona riuscita delle attività rompighiaccio - in particolare l'attività dove i partecipanti si sono cimentati con l'arte della giocoleria usando le tre palle da giocoliere. Ciò che si è potuto osservare quando questa attività è stata presentata può essere paragonato ai problemi che spesso si possono incontrare nell'ABE:

- Dubbio sul senso dell'attività - domande su come questo sia collegato al corso pilota, come questo contribuirà alla propria crescita professionale personale o: Perché ci costringono a fare una cosa così strana?
- Sfide agli occhi della minoranza dei partecipanti
- Paura della maggioranza dei partecipanti - Non posso farlo, sembrerò un pazzo, perché mi stanno facendo fare questo, voglio andarmene.

Tuttavia, una volta che abbiamo proseguito con l'attività e abbiamo sostituito le palle da giocoliere con i foulard di seta, abbiamo potuto notare uno sviluppo della fiducia tra i partecipanti. Infatti si sono resi conto che c'è un punto di partenza, un punto non così difficile, che può effettivamente portarli al successo. Alcuni di loro avevano già scoperto le loro "abilità nascoste" e avevano voglia di continuare sperimentando esercizi più difficili. Prima sono stati dati loro dei piccoli palloncini e, in seguito, delle vere e proprie palle da giocoliere. Grazie a questa attività, alcuni dei partecipanti si sono resi conto che rispettare il ritmo individuale è una delle chiavi del successo. Saltare direttamente dai foulard alle palline da giocoliere non sarebbe stato molto vantaggioso per loro; hanno capito che bisognava procedere passo dopo passo nel loro processo di apprendimento.

Alla fine, questa attività educativa ha avuto altri due risultati positivi. Il primo è che i partecipanti hanno capito l'importanza della ripetizione e della pratica. E' per questo motivo che l'attività di giocoleria è stata richiesta più volte da parte loro. Il secondo è più che altro una scena divertente che abbiamo osservato, ovvero che, anche momenti liberi, i partecipanti si esercitavano negli esercizi di giocoleria, senza paura o vergogna, ma con la voglia di imparare qualcosa di nuovo.

Fattori esterni

In questa parte, non mi concentrerò sull'ambiente naturale circostante, molto stimolante, ma su un aspetto sul quale abbiamo riflettuto molto e che si è rivelato un successo. Abbiamo incoraggiato i partecipanti a portare i loro figli con loro, e alla fine, tre bambini hanno preso parte alle attività del workshop. Ovviamente non hanno partecipato alle attività più tecniche - sicuramente si sarebbero annoiati - ma sono stati un grande stimolo per le nostre attività per rompighiaccio. Essendo bambini, hanno voluto provare tutto per primi, non erano per niente preoccupati del risultato e si sono divertiti in tutte le attività. Questo, apparentemente, ha incoraggiato anche gli adulti ad impegnarsi senza paura e a considerare le attività rompighiaccio (che erano in realtà anche attività educative) una parte divertente del workshop. Ovviamente, il coinvolgimento dei bambini nell'apprendimento degli adulti, non è sempre una possibilità o una soluzione fattibile, ma nel nostro caso è stata una scelta azzeccata. Infine, ecco il nostro gruppo felice l'ultimo giorno di workshop.



6 IL CORSO PILOTA IN SVIZZERA

Cäcilia Märki e Lea Pelosi, SVEB, Zurigo, Svizzera

6.1 INTRODUZIONE

Lo scopo del corso pilota era quello di creare una cornice di riflessione sulle competenze rilevanti per i facilitatori ABE. Nell'immediato, questo significava 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 ai margini dell'attenzione pubblica.

Le componenti principali della cornice sopra menzionata sono state (1) la nozione di *barriere all'apprendimento* come una sorta di marcatore per le sfide complesse con cui si ha a che fare nell'ABE, (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'ABE, e (3) *l'apprendimento collaborativo* come un approccio ai processi di apprendimento riflessivo che abbiamo considerato rilevante anche per i facilitatori così come per i partecipanti all'educazione di base.

Considerando questo quadro, ci siamo posti 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?

6.2 PROGETTAZIONE

6.2.1 Gruppi Target

Avevamo pianificato di invitare professionisti esperti al corso pilota per mettere insieme persone con competenze diverse e lavorare così con un ampio pacchetto di competenze. Avendo programmato il corso pilota all'inizio delle vacanze estive, alcuni degli esperti che abbiamo invitato non hanno potuto partecipare. Ecco perché alcuni dei partecipanti erano in realtà molto meno esperti di altri. I partecipanti non hanno dovuto pagare il corso, ma hanno accettato di impegnarsi in contesti di apprendimento collaborativo e di contribuire allo sviluppo di una matrice di competenze europea.

Abbiamo limitato il numero di partecipanti a 12. Una delle persone iscritte non aveva alcuna esperienza di insegnamento ma poteva essere, eventualmente, un partecipante all'ABE. Si è presentato irregolarmente. Due partecipanti hanno partecipato solo al kick-off (uno a causa di problemi di salute e l'altro senza dare spiegazioni) e una persona si è unita al gruppo dopo il kick-off.

6.2.2 Contenuto e obiettivi

Il corso pilota comprendeva un *Kick-off* e un workshop di tre giorni, tre settimane dopo l'incontro iniziale. In questo periodo di tempo, i partecipanti hanno lavorato su compito che gli era stato assegnato e che consisteva in uno studio approfondito di argomenti teorici relativi al progetto (competenze, barriere all'apprendimento, pratica deliberata, apprendimento collaborativo) così come la scelta di casi studio su cui lavorare durante il workshop.

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

Gli obiettivi del compito assegnatogli sono stati quelli di approfondire le conoscenze teoriche e di riflettere sulle implicazioni dell'approccio metodologico, nonché di conoscere metodi specifici per l'apprendimento collaborativo e di collegare il quadro teorico all'esperienza pratica.

Gli obiettivi dei tre giorni di workshop sono stati quelli di riflettere su quei tipi di barriere all'apprendimento che sono rilevanti nell'ABE, di diventare consapevoli delle competenze relative alla pianificazione e all'implementazione di impostazioni didattiche concrete, di riflettere sulle proprie competenze e attitudini come facilitatore nell'ABE, nonché di sperimentare l'apprendimento collaborativo e di valutarlo - per il workshop e per la propria pratica. Ogni giorno è stato "etichettato" in modo diverso: "conoscenza", "abilità", "attitudine" - relative ai diversi tipi di risorse che costruiscono le competenze¹³ e rispettivamente focalizzate sull'analisi della situazione, sugli interventi e sulla riflessione rispetto alla professionalità/attitudine.

Kick-off (4 ore)
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

Kick-off (4 ore)
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)

¹³ Le Boterf, G. (1994): *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange* [About competence: Essay on a strange attractor], Paris; Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris

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...

Giorno 2 (6 ore)
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

Giorno 3 (6 ore)
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 ...

6.2.3 Metodi, modelli, concetti dell'approccio usato

Peer Learning

Anche se era presente un facilitatore che ha condotto il workshop, l'apprendimento tra pari è stato una dimensione centrale del workshop. Gli aspetti principali dell'impostazione che si voleva dare al corso sono spiegati qui di seguito.

Impostazione per un apprendimento collaborativo "esplicito"

Mini-Laboratori

L'acquisizione delle conoscenze durante il Kick-off si dovrebbe svolgere in piccoli gruppi di coetanei che discutono sugli input e li mettono in relazione con la loro esperienza.

Laboratori

I casi studio dovrebbero essere discussi in piccoli gruppi di partecipanti senza l'intervento del facilitatore. I gruppi dovrebbero decidere il caso, il metodo da applicare, la presentazione dei risultati. Potrebbe emergere la necessità di qualche meta-riflessione (con o senza il facilitatore) per valutare l'utilità del processo per tutti i partecipanti coinvolti, ma anche questa sarebbe un'esperienza di apprendimento.

Condivisione

Dal momento che il lavoro sui casi non verrebbe svolto in plenaria, dovrebbero esserci delle sequenze con lo scopo di rendere disponibili anche agli altri partecipanti i risultati principali e per la relativa documentazione.

Debriefing

Ci si aspettava che la maggior parte dei partecipanti non avesse molta esperienza né con il lavoro strutturato sui casi, né con i relativi metodi (vedi sotto) né con le impostazioni relative all'apprendimento collaborativo esplicito. Pertanto, lo scambio di opinioni a un meta-livello sulle sfide e sulle opportunità sperimentate rappresenterebbe un processo di apprendimento.

Altre forme di Peer learning

- Eventuali discussioni su atteggiamenti e approcci controversi
- "Competence Gossip"
- Riflettere sul mio modo di agire partendo dalla prospettiva dell'altra persona e riflettere in una situazione specifica

E infine, vorremmo sottolineare che anche il facilitatore era un pari, nonché un professionista esperto nel campo dell'ABE.

Work Based Learning

Il lavoro sui casi è naturalmente una forma di apprendimento basato sul lavoro. La scelta dei casi più adatti ai laboratori e il loro successivo adattamento dovrebbe generare apprendimento per la maggior parte dei partecipanti non abituati a lavorare sui casi.

Durante l'intervallo tra il Kick-off e il workshop, i partecipanti avrebbero l'opportunità di portare le loro riflessioni sulle barriere all'apprendimento nella loro pratica quotidiana. Questo, a sua volta, genererebbe un ulteriore processo di apprendimento rispetto alle capacità di differenziazione e identificazione delle barriere. Ci si augura che, dopo il workshop, ci sia un trasferimento delle intuizioni nella pratica quotidiana.

Blended Learning

Non abbiamo programmato alcun incontro online, perché, secondo noi, i tre giorni di workshop in presenza permetterebbero uno scambio informale sia durante le pause che, eventualmente, alla fine delle giornate. Volevamo far conoscere i partecipanti e farli entrare più in confidenza tra di loro attraverso gli incontri in presenza, cosa che consideravamo una precondizione importante per uno scambio costruttivo e aperto nei laboratori.

6.2.4 Metodi e modelli specifici del corso svizzero

I laboratori sopra menzionati sono stati pensati proprio per il corso pilota. Per svolgere il lavoro sui casi, ai partecipanti sono stati forniti degli input metodici e dei modelli per l'apprendimento collaborativo (*Reflecting Team*), per l'analisi della situazione (*storytelling, reframing, inner team*), per gli interventi (*4 fattori di TZI, modello del cubo di Cohen / Smith e Reddy*) così come domande che mirano alla riflessione sugli aspetti attitudinali e alla consapevolezza di sé a livello professionale. Il

metodo della *flipped classroom* è stato un mezzo per limitare l'input a ciò che era importante per i partecipanti.

6.3 DESCRIZIONE DELLA REALIZZAZIONE

6.3.1 Kick-Off

All'inizio, alcuni dei partecipanti con meno esperienza non sembravano sicuri di poter ricevere abbastanza input affinché l'esperienza del workshop potesse essere loro utile. Tuttavia, il processo di condivisione dopo i mini-lab ha mostrato come la maggior parte di loro ha capito il potenziale del contesto di apprendimento in cui si trovavano.

Le reazioni più frequenti hanno riguardato il potenziale della diversità nel gruppo, la richiesta di un'apertura a trattare con prospettive diverse dalle proprie, l'importanza della comunicazione consapevole e il potenziale che il contesto ha offerto per sviluppare competenze comunicative e di collaborazione, nonché la consapevolezza della sovrapposizione prodotto-processo.

Il facilitatore ha preso appunti su questioni rilevanti mentre ascoltava i partecipanti parlare della loro pratica e delle loro esperienze. Alcune delle parole e delle domande che appaiono nella lista qui sotto sono stati riferimenti utili nelle discussioni e nello scambio durante il workshop:

- diversità dei gruppi nell'educazione di base degli adulti - normalità o eccezione?
- vergogna
- come parlare di barriere se non c'è un linguaggio comune?
- le barriere del facilitatore
- relazione tra barriere e conflitti
- le aspettative del facilitatore / quanto tempo richiede un processo?
- l'impatto delle attività online
- la sfida di mettere in luce competenze e risorse dei partecipanti che i facilitatori non si aspettano/conoscono
- come coltivare la mia curiosità come facilitatore nell'ABE
- il ruolo dell'empatia
- i cambiamenti di atteggiamento sono possibili?
- l'influenza del facilitatore sulle impostazioni e i quadri istituzionali
- l'importanza della pazienza
- la fiducia in se stessi
- la motivazione come termine generale - cosa significa esattamente?
- fino a che punto un facilitatore deve "dimostrare" un beneficio se un partecipante ne dubita?
- di cosa parliamo quando usiamo il termine "obiettivi"?
- l'importanza di osservare semplicemente i partecipanti

I feedback alla fine del workshop hanno mostrato che la maggior parte dei partecipanti sono stati entusiasti dell'opportunità di fare questo tipo di esperienza di apprendimento e che almeno una parte di loro si è resa conto che è stata anche un'occasione per prendere coscienza di risorse e competenze rilevanti - le proprie e quelle degli altri.

6.3.2 Workshop: Giorni 1 – 3

Per sottolineare l'enfasi sulla collaborazione e sull'impegno personale, è stato chiesto ai partecipanti per cosa pensavano di "usare" il workshop. Le risposte andavano da aspetti più teorici (imparare metodi e concetti) a quelli pratici (ampliare la scelta di opzioni per affrontare le sfide nell'ABE) all'aspettativa di avere molte opportunità per l'auto-riflessione, il cambiamento di prospettiva, l'apprendimento dalla prospettiva degli altri.

Domande e questioni varie sono state raccolte in una bacheca e distribuite nei tre giorni di workshop in base al loro contenuto. La pianificazione concreta del processo si è svolta come spiegato nella sezione precedente. Inoltre, sono stati presi in considerazione i problemi reali che sono emersi nei laboratori. Pertanto, la durata dei singoli laboratori, le domande per il processo di condivisione, il bisogno di debriefing, la tempistica degli input ecc. sono stati decisi sul posto. La distinzione tra analisi, intervento e atteggiamento è stata parzialmente "offuscata" dal lavoro specifico sui casi, ma ha comunque permesso di differenziare le domande relative al processo di condivisione e, quindi, di cambiare eventualmente focus e prospettiva dopo un'intensa discussione.

I partecipanti sono stati sempre invitati a rendere esplicite le competenze che consideravano rilevanti nelle situazioni in cui hanno lavorato. All'inizio, questo si è svolto in plenaria al fine di condividere le linee guida per il "rilevamento" e la valutazione delle competenze. Più tardi, l'esplicitazione si è svolta nei laboratori ed è stata presentata agli altri in un secondo momento.

Alla fine, ai partecipanti è stato anche chiesto di fare una lista delle barriere all'apprendimento che hanno incontrato durante il lavoro sui casi. Questa lista si è rivelata piuttosto lunga e includeva diverse barriere di cui i facilitatori stessi erano i responsabili.

Per la valutazione, ai partecipanti è stato chiesto di personalizzare le competenze che avevano capito essere rilevanti: Pensare alle competenze che credevano di possedere in grande misura, altre che volevano sviluppare in seguito, e quelle che avevano sperimentato nei loro pari.

6.4 LEZIONI APPRESE, RISULTATI

6.4.1 Rendere esplicite le competenze

Anche se la nozione di competenze è diffusa e formalmente definita, l'esplicitazione delle competenze derivate dalle molteplici intuizioni "prodotte" nel lavoro sui casi era tutt'altro che evidente: Cos'è veramente una competenza, quale risorsa è necessaria per svolgere con competenza un determinato compito? L'esperienza del corso pilota rifletteva le difficoltà che spesso incontriamo nella valutazione delle competenze, a causa del divario tra competenza e prestazione. Tuttavia, è stata una lotta "fruttuosa". Ha chiarito che le competenze nel campo dell'educazione di base degli adulti si sviluppano principalmente nella pratica, sperimentando le particolarità di ogni partecipante, di ogni barriera, di ogni quadro di apprendimento ecc. Inoltre, si è chiarito che, anche se certe competenze possono essere espresse e attribuibili a diversi professionisti nel campo, gli stessi professionisti, posti in situazioni diverse, probabilmente non dimostrerebbero lo stesso grado di competenza. Ciò significa che, per lo sviluppo di una matrice di competenze per l'Educazione di Base degli Adulti, i livelli di sviluppo delle competenze sono da un lato una caratterizzazione rilevante, e dall'altro una "misura" difficile da tradurre o implementare nella formazione degli insegnanti ABE. Questo si riflette anche nella nostra esperienza: la consapevolezza di questi livelli di competenza cresce anche con l'esperienza. Questo significa che più i facilitatori sono esperti, meglio possono riflettere e valutare le proprie competenze, e più possono affrontarne la mancanza e svilupparle consapevolmente, magari adottando una pratica deliberata.

Un altro elemento di apprendimento legato all'esplicitazione delle competenze riguardava la strutturazione del lavoro sul caso. Come accennato in precedenza, gli insegnanti esperti possono valutare le loro competenze in modo più differenziato rispetto agli altri, e questo significa anche che si concentrano più facilmente sulle risorse, vale a dire le competenze eseguite in una determinata situazione - sia da loro stessi che dagli altri, mentre gli insegnanti meno esperti sono più propensi a capire cosa "si dovrebbe" fare nella situazione descritta. Le formulazioni delle competenze che seguono questo tipo di approccio sono spesso abbastanza generali, anche se derivate da una situazione specifica.

La decisione di far lavorare i partecipanti del corso pilota in piccoli gruppi auto-organizzati ha avuto il vantaggio di farli lavorare complessivamente su più casi diversi, come dare loro l'opportunità di un'esperienza estesa e intensa di apprendimento collaborativo, ma si è accompagnata allo "svantaggio" di un minor controllo sull'orientamento e sull'uso delle risorse. Anche se non è certo che un maggiore controllo avrebbe portato a un maggiore orientamento verso la riflessione sulle risorse, varrebbe la pena provare a sperimentare altri modi di strutturare il lavoro sui casi.

In ogni caso il corso pilota ci ha permesso di rendere esplicita una vasta gamma di competenze rilevanti per i contesti di ABE. La lista rappresenta i risultati delle condivisioni che hanno avuto luogo dopo le sessioni di lavoro sui casi collaborativo.

Apertura	<p>Gli insegnanti accettano che ci sono diversi tipi di apprendimento e che l'apprendimento (proprio e degli altri) avviene attraverso ostacoli/sfide.</p> <p>Gli insegnanti incontrano i comportamenti inaspettati o non convenzionali dei partecipanti in modo non giudicante, curioso e rilassato.</p> <p>Gli insegnanti comunicano apertura anche attraverso la postura del corpo.</p> <p>Gli insegnanti intendono le situazioni di sfida come campi di ricerca o sperimentazione.</p>
Riconoscere i propri limiti	<p>Se gli insegnanti trovano barriere all'apprendimento che non possono superare, cercano aiuto.</p> <p>Gli insegnanti riflettono sui limiti della propria volontà di impegnarsi.</p> <p>Gli insegnanti identificano le proprie barriere all'apprendimento.</p> <p>Gli insegnanti identificano le proprie aspettative come possibili barriere.</p>
Orientamento alle risorse	<p>Gli insegnanti riconoscono le potenzialità dei partecipanti e le promuovono in modo mirato.</p>
La capacità di accettare critiche	<p>Gli insegnanti chiedono ai partecipanti un riscontro sull'impatto delle lezioni e danno spazio ad opinioni diverse.</p> <p>Gli insegnanti utilizzano i feedback per pianificare il successivo processo di apprendimento.</p>
Flessibilità dei ruoli	<p>Gli insegnanti sono consapevoli dei diversi ruoli che possono svolgere nelle situazioni di apprendimento.</p> <p>Gli insegnanti assumono i loro ruoli in modo appropriato alla situazione e ai partecipanti.</p>
Collaborazione	<p>Gli insegnanti permettono ai partecipanti di dire la loro; danno responsabilità ai partecipanti.</p> <p>danno ai partecipanti opportunità di autovalutazione - e, a seconda della situazione, sviluppano gli strumenti necessari con i partecipanti stessi.</p> <p>Gli insegnanti creano un'atmosfera di fiducia reciproca: prendono sul serio ogni partecipante nella sua particolarità, ascoltano i partecipanti e danno loro attenzione.</p> <p>Gli insegnanti parlano apertamente delle sfide.</p> <p>Gli insegnanti riflettono sugli obiettivi insieme ai partecipanti, e li adattano se necessario.</p>

	Gli insegnanti collaborano con i partecipanti nell'affrontare gli ostacoli all'apprendimento, prendono sul serio le competenze dei partecipanti.
Valutazione	Gli insegnanti riconoscono diversi percorsi e strategie di apprendimento e li usano per un sostegno mirato. Gli insegnanti organizzano situazioni di apprendimento adeguate..
Disponibilità a sperimentare	Gli insegnanti provano cose nuove e ne valutano l'effetto insieme ai partecipanti. Gli insegnanti abbandonano le abitudini se necessario, e provano cose nuove.
Progettare patti di apprendimento	Gli insegnanti creano un'atmosfera in cui l'apprendimento individuale può avvenire. Gli insegnanti permettono un ampio spettro di approcci a un argomento. Gli insegnanti stabiliscono le priorità nelle diverse situazioni.
Comunicazione consapevole	Gli insegnanti formulano domande e istruzioni in modo consapevole, a seconda della situazione.
Disponibilità ad imparare	Gli insegnanti si lasciano sfidare dalle difficoltà o vedono le sfide come opportunità per il proprio sviluppo.
Osservazione	Gli insegnanti osservano le situazioni in modo preciso e differenziato.
Capacità di riflessione	Gli insegnanti mettono regolarmente in discussione le loro procedure. Gli insegnanti creano regolarmente spazio in classe per la riflessione individuale e di gruppo - a seconda della situazione, sviluppano gli strumenti per questo insieme ai partecipanti stessi. Gli insegnanti sono consapevoli del fatto che le barriere all'apprendimento di solito non hanno un'unica causa: usano l'autoriflessione per riconoscere il proprio contributo; generano diversi tipi di ipotesi e offrono una vasta gamma di opzioni didattico-metodiche. Gli insegnanti riconoscono e usano l'emotività come risorsa per la riflessione. Gli insegnanti riflettono sul proprio approccio agli atteggiamenti degli altri.

6.4.2 Le barriere all'apprendimento e il concetto di competenza

L'intuizione che le barriere all'apprendimento non riguardano soltanto alcuni partecipanti all'ABE, ma sono qualcosa che essenzialmente riguarda anche gli insegnanti, è stata fondamentale. Mentre gli insegnanti sono, almeno in parte, abituati a rilevare e analizzare le barriere che limitano lo sviluppo dei loro studenti, risulta molto più impegnativo diventare consapevoli delle proprie barriere di apprendimento. Il workshop ha contribuito a far sì che alcuni dei partecipanti si rendessero conto e ammettessero il fatto che anche insegnanti molto esperti possono contribuire ai blocchi dell'apprendimento con le proprie barriere.

Questo è significativo sotto diversi aspetti. In primo luogo, è l'immagine di quanto continuo l'atteggiamento e la capacità di auto-riflessione degli insegnanti nell'istruzione di base degli adulti. E mentre l'autoriflessione può essere - anche se non proprio facilmente - tradotta in diversi tipi di competenze, l'atteggiamento è un termine molto più sfumato. Lo si potrebbe definire come un risultato della riflessione e quindi di un certo tipo di competenza. Tuttavia, sarebbe difficile definirlo più precisamente. Si potrebbero quindi aggiungere alcune competenze generali come l'apertura, la flessibilità e così via per inserire l'atteggiamento in una matrice di competenze. Tuttavia, poiché le competenze appaiono sotto forma di prestazioni mostrate in situazioni concrete, è probabile che l'esemplificazione generale degli atteggiamenti si dissolva in modi più concreti di rispondere a richieste complesse. Si potrebbe anche fare affidamento sulla definizione di competenza di Le Boterf, e dichiarare che l'atteggiamento è un tipo di risorsa delle competenze. Tuttavia, nell'uso che è stato fatto durante il workshop del termine "atteggiamento", la gamma di significati era molto più ampia che nel concetto di Le Boterf. Così è diventato chiaro che l'atteggiamento, e in una certa misura un'attitudine specifica, è qualcosa di necessario per gli esperti nell'Istruzione di Base degli Adulti, ma che non è né semplice da definire né facile da valutare e sviluppare.

In secondo luogo, la questione delle barriere all'apprendimento legate agli insegnanti ha aperto la strada ad un altro aspetto impegnativo dell'Istruzione di Base per Adulti: le competenze dei partecipanti, e come integrarle nella pianificazione e nell'attuazione dei corsi. È diventato chiaro che una cosa è ammettere l'esistenza della competenza e dell'esperienza dei partecipanti, e un'altra è lasciare che sia una risorsa per la formazione concreta delle impostazioni di apprendimento. Richiede di sviluppare modi per comunicare con i partecipanti che parlano altre lingue rispetto al facilitatore, essere disposti a cedere in parte il controllo sul processo di apprendimento, condividere la responsabilità, ammettere i propri limiti, reimpostare gli obiettivi e la pianificazione, investire nell'individualizzazione ecc. Tutto questo è molto impegnativo, e gli insegnanti che sono "novizi" nel campo non sono per lo più preparati per questo. Il problema non è solo legato alla persona, o al tipo di formazione richiesta o disponibile per le persone che vogliono sviluppare queste competenze. È anche una questione di status socio-politico che ha l'Istruzione di Base degli Adulti e quindi quanto denaro viene investito in formazione, programmi, concetti, valutazione.

In terzo luogo, il modo in cui il confronto con la nozione e il fenomeno delle barriere all'apprendimento ha avuto luogo durante il workshop è indicativo di come i partecipanti hanno affrontato il quadro teorico e metodico del workshop. Naturalmente, c'erano alcuni partecipanti interessati principalmente alla definizione della terminologia e delle competenze. Tuttavia, la maggior parte di loro ha considerato il quadro teorico e metodico come una struttura a partire dalla quale fare esperienze concrete, e sviluppare idee per affrontare le sfide pratiche. L'acquisizione di conoscenze avrebbe potuto essere spinta più di quanto non sia stata, e forse non farlo ha avuto lo svantaggio che la "lotta" con i concetti di competenza, collaborazione vs. cooperazione, barriere di apprendimento, pratica deliberata e l'implementazione "corretta" di un metodo di apprendimento cooperativo come la squadra riflessiva, la squadra interna o il reframing non era ancora "risolta" alla fine del workshop. D'altra parte, il workshop si è concentrato sulle competenze e quindi sulla riflessione della pratica dei partecipanti. La dispensa ha offerto input teorici e metodici per coloro che erano interessati, e la flipped classroom, così come la pianificazione aperta, hanno offerto l'opportunità di portare domande e commenti all'interno del workshop. Così, l'apprendimento ha incluso la rinnovata consapevolezza di quanto l'acquisizione controllata della conoscenza sia importante per lo sviluppo delle competenze.

6.4.3 L' apprendimento collaborativo e auto-organizzazione

Anche se i laboratori erano pre-strutturati e ben preparati, i partecipanti hanno avuto molta libertà di scelta in termini di auto-organizzazione. Questa è stata un'opportunità per loro di fare una vasta gamma di esperienze diverse, con l'impostazione dell'apprendimento collaborativo, che hanno considerato un vantaggio. Naturalmente, la pratica l'auto-organizzazione a volte ha tolto attenzione e risorse dal lavoro sui casi di studio. Tuttavia, se l'idea dei partecipanti all'Istruzione di Base per Adulti come esperti del loro apprendimento deve essere presa sul serio, l'organizzazione della collaborazione è una competenza che i facilitatori in questo campo devono sviluppare. Pertanto, la presenza regolare della metacomunicazione durante il workshop (contrattazione, decisione dei passi successivi, valutazione del processo, definizione delle priorità, ecc.) è stata percepita soprattutto come un quadro di co-costruzione che potrebbe, in linea di principio, essere trasferito alla pratica dell'Istruzione di Base per Adulti.

6.4.4 L' eterogeneità del gruppo di partecipanti

Il corso pilota ha dimostrato un concetto che già conosciamo dalla ricerca sull'apprendimento tra pari: più i partecipanti erano competenti, più potevano beneficiare dell'offerta formativa - o almeno più erano in grado di lavorare sullo sviluppo delle loro competenze in modo differenziato e strutturato, mentre, per i partecipanti meno esperti che non potevano contare su una riflessione strutturata,

l'apprendimento era diverso: la presa di consapevolezza di alcuni "campanelli d'allarme", e alcune idee concrete trasferibili alla propria pratica. La maggior parte di loro ha capito che c'erano differenze, e che i partecipanti più esperti avevano una gamma più differenziata di strumenti e prospettive per l'analisi e l'intervento in situazioni difficili, e ha percepito questo come una motivazione per sviluppare le proprie competenze. E' possibile però che ci siano stati uno o due partecipanti per i quali la messa in discussione di se stessi è stata accompagnata da dubbi e insicurezza.

C'è stata un'ampia gamma di risposte alla domanda su come i partecipanti hanno pianificato o prevedono di "fare uso" del workshop. Poiché il workshop era "a più livelli", ha offerto una vasta gamma di opportunità per lavorare su questioni individuali.

6.4.5 Implicazioni per la "qualità" dell'ABE

Qualificazione dei facilitatori nell'educazione di base degli adulti

La competenza è la capacità di affrontare situazioni concrete. Le situazioni sono sempre più complesse del loro modello o simulazione. Perciò, la qualificazione e lo sviluppo della competenza implicano necessariamente l'esperienza pratica e la relativa riflessione. Poiché la riflessione stessa è una competenza centrale, deve essere sviluppata "facendo". La qualificazione degli insegnanti nell'istruzione di base degli adulti deve quindi offrire opportunità e supporto alla riflessione. A questo proposito, il lavoro sui casi e la collaborazione sono una componente utile dell'apprendimento per gli insegnanti. Anche se il concetto di "pratica deliberata" nella sua struttura formale è modellato su specifici tipi di competenza (performance musicale, sport), può essere un utile riferimento per la combinazione strutturata di pratica e riflessione. Poiché questo è il caso non solo degli insegnanti, ma anche dei partecipanti all'Istruzione di Base per Adulti, la capacità di strutturare la riflessione deve essere presa in considerazione per quanto riguarda la qualificazione dei facilitatori.

Anche la performance più competente si accompagna a dei punti ciechi. La prospettiva esterna può aiutare a prenderne coscienza. Sedere in contesti di apprendimento concreti - sia con dei pari che con supervisor competenti - può offrire opportunità per l'intuizione e l'apprendimento situazionale.

Il workshop ha mostrato che la competenza dei partecipanti all'ABE deve essere più di un riferimento astratto. La qualificazione dei facilitatori potrebbe quindi implicare impostazioni di "scambio professionale" tra insegnanti e partecipanti.

L'istruzione di base degli adulti non si svolge sempre in ambienti specifici etichettati come tali. Piuttosto accade spesso che sia un "evento" o un aspetto dei corsi di lingua, del job coaching e della formazione professionale. Questo significa che non solo gli insegnanti dell'istruzione di base per adulti hanno bisogno delle competenze affrontate nel progetto Bridging Barriers. L'importanza dell'apertura a processi di apprendimento inaspettati, l'individualizzazione e la differenziazione delle impostazioni di apprendimento, la volontà di rivolgersi ai partecipanti come partner collaborativi, e la competenza di strutturare la riflessione dei processi di apprendimento potrebbero essere generalmente sottolineati più di quanto non avvenga di solito nelle impostazioni di qualificazione dei facilitatori.

Concetti e *formats* dell'ABE

Da quanto descritto e commentato nei paragrafi precedenti risulta che la qualità dell'ABE si basa su *formats* che permettono l'individualizzazione, investendo tempo nella sperimentazione, nella meta-comunicazione e nella riflessione, come il coinvolgimento dei partecipanti nella programmazione specifica del corso. Il corso pilota e la sua riflessione hanno anche mostrato che la qualità dell'ABE dipende dalle opportunità di scambio e di feedback disponibili per i facilitatori. Se questo non è possibile "sul posto di lavoro", dovrebbe essere reso possibile con altri mezzi: la collaborazione tra istituzioni, gruppi di pari, workshop, interventi di professionisti esterni, ecc.

E infine, assicura che l'ABE potrebbe essere qualcosa che si svolge in contesti di qualificazione "regolari" se i facilitatori hanno le competenze per affrontare i bisogni individuali, le esperienze e i percorsi di apprendimento.

6.5 RIFLESSIONE PERSONALE

Lea Pelosi (Facilitatrice)

Aggiungerò solo poche altre osservazioni.

Ancora una volta ho trovato conferma del fatto che lo sviluppo delle competenze è principalmente una questione di esperienza pratica e di riflessione differenziata. Per differenziazione mi riferisco alla pluralità degli aspetti da tenere in considerazione, ma anche l'affrontare l'ambivalenza e l'ambiguità, come l'opportunità di confrontarsi con dei punti ciechi. Questa differenziazione può essere supportata da strutture (domande, impostazioni trasparenti ecc.) ma anche da scambi e feedback.

Inizialmente ero molto incerta se utilizzare come riferimento il modello della pratica deliberata perché è legato ad un contesto di acquisizione di competenze e di eccellenza che non è facilmente paragonabile alle competenze rilevanti nel contesto dell'ABE. Inoltre, la letteratura sulla pratica deliberata descrive spesso processi di apprendimento quasi lineari, che non corrispondono a quanto ho visto nella mia esperienza nel campo dell'ABE - nemmeno rispetto alla formazione dei facilitatori o all'acquisizione delle competenze di base. Tuttavia, ho trovato interessante tradurre alcune parti della struttura che il modello suggerisce nella concezione del corso pilota e nella riflessione concreta dei casi studio.

Il corso pilota è stato concepito come un *format*, per così dire, di "apertura strutturata". Ci sono stati momenti in cui mi sono chiesta se il preconcetto della struttura è necessario, se il mio ruolo di facilitatore è necessario o se quello che è successo sarebbe comunque successo anche senza il mio contributo. Dal punto di vista dei facilitatori esperti, l'apprendimento collaborativo tra pari sarebbe potuto essere comunque costruttivo anche senza la presenza di una struttura. Considerando i feedback dei partecipanti con meno esperienza, penso sia stato invece utile offrire una struttura di base, aperta alle modifiche e all'adattamento in base alla situazione, poiché ha permesso loro di delegare parte della responsabilità (tutta l'organizzazione) e di concentrarsi maggiormente sui contenuti. Da questo punto di vista, il corso pilota è stato un'esperienza preziosa per riflettere sulle modalità o sull'estensione della struttura per un apprendimento che sia riflessivo e collaborativo in diverse circostanze.

Mi sono resa conto ancora una volta della quantità di competenze che sono necessarie per la pianificazione e l'implementazione di contesti complessi di apprendimento nell'ABE e di come queste competenze spesso non siano riconosciute in termini di condizioni di lavoro o affrontate esplicitamente nei corsi di formazione.



bridging



barriers

