



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

Scuola di Psicologia

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata
(FISPPA)

Corso di Laurea Magistrale in Psicologia Clinico-Dinamica

Tesi di Laurea Magistrale

Drop-out scolastico: uno strumento per la valutazione del grado di orientamento all'obiettivo formativo e proposte future.

School drop-out: a tool for assessing the degree of orientation towards the educational goal and future proposals.

Relatore:

Prof. Gian Piero Turchi

Correlatore:

Dott.ssa Teresa Camellini

Laureanda: **Giulia Covallero**

Matricola: 2014818

Anno Accademico 2022/2023

Il problema è capirsi. Oppure nessuno può capire nessuno: ogni merlo crede d'aver messo nel fischio un significato fondamentale per lui, ma che solo lui intende; l'altro gli ribatte qualcosa che non ha relazione con quello che lui ha detto; è un dialogo tra sordi, una conversazione senza né capo né coda. Ma i dialoghi umani sono forse qualcosa di diverso?

Italo Calvino

Sommario

Introduzione	3
Capitolo 1 La dispersione scolastica: proposte Europee e Modello Dialogico.....	5
1.1. Elementi storico-culturali di contesto	5
1.2. Strategie di gestione messe in campo dal 2000 ad oggi.....	12
1.3. Criticità individuate rispetto alle modalità di gestione	18
1.4. Individuazione dell'esigenza e definizione dell'obiettivo dell'elaborato.....	20
1.5. Fondamenti epistemologici e Modello Dialogico.....	22
1.5.1. Senso comune e senso scientifico.....	22
1.5.2. Livelli di realismo e suddivisione delle scienze	23
1.5.3. Paradigma Narrativistico	27
1.5.4. Scienza Dialogica.....	29
1.5.5. Teoria Identità Dialogica e metodologia M.A.D.I.T.	32
Capitolo 2 Definizione del costrutto e descrizione della ricerca	37
2.1. Definizione del costrutto della ricerca.....	37
2.1.1. Operazionalizzazione del costrutto	40
2.2. Descrizione fasi della ricerca e rilevazione dati	41
2.3. Dati della ricerca	46
2.3.1. Output studenti 2CP	46
2.3.2. Output docenti 2Cp.....	49
2.3.3. Configurazione della classe 2Cp	50
2.3.4. Output studenti 2DP	53
2.3.5. Output docenti 2Dp.....	56
2.3.6. Configurazione della classe 2Dp	57
2.4. Conclusioni	62

Capitolo 3 Proposta di intervento: strumento “<i>Oriente</i>” e strategie future.....	65
3.1. Competenze individuate a fronte della definizione del costrutto ...	65
3.2. Descrizione dei gradi delle competenze.....	67
3.3. Piano di misura delle competenze di Orientamento all’obiettivo formativo	71
3.4. Presentazione dello strumento “<i>Oriente</i>”	73
3.4.1. Somministrazione dello strumento	82
3.5. Descrizione ed argomentazione dei dati.....	82
3.5.1. Output classe 2Cp	83
3.5.2. Output classe 2Dp	87
3.6. Conclusioni	92
3.6.1. Proposta di intervento	93
Conclusioni	97
Bibliografia	101

Introduzione

Il presente elaborato tratta la tematica del drop-out scolastico e la descrive rispetto all'assetto attuale, in particolare nel contesto italiano. Osservando le evidenze statistiche rispetto al tema, l'Italia risulta uno dei paesi europei con il maggiore tasso di dispersione scolastica, fenomeno generalmente misurato attraverso indicatori quali il tasso di ripetenza e il tasso di abbandono da parte del corpo studenti. Inoltre, anche il monitoraggio dei risultati delle prove Invalsi evidenzia negli ultimi anni un aumento della dispersione totale nel nostro Paese. Si descrive, perciò, come il fenomeno abbia un impatto comunitario rispetto al mercato del lavoro, alla sfera economica del Paese e alla partecipazione sociale, offrendo evidenze di come diversi organi istituzionali pongano la questione come "un problema cui porre rimedio". Il Ministero dell'Istruzione, ad esempio, sostiene che l'abbandono precoce pone diverse problematiche, non solo per i giovani, ma anche per la società, limitando le opportunità sul mercato del lavoro e aumentando il rischio di disoccupazione, povertà e problemi di salute, oltre a causare una ridotta partecipazione alle attività politiche, sociali e culturali. La Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea, già all'inizio degli anni 2000, sottolineava anch'essa l'esigenza di "prevenire e contrastare la dispersione scolastica" sviluppando luoghi di apprendimento formale, non formale e informale e diversificando i percorsi di istruzione. A fronte di ciò, sono state messe in atto dai Paesi UE delle strategie rispetto alla strutturazione dei percorsi scolastici, introducendo modifiche quali ad esempio l'estensione dell'istruzione obbligatoria, la facilitazione dei passaggi da un indirizzo scolastico all'altro, la didattica orientativa, gli insegnanti di sostegno, corsi serali, tirocini, stage lavorativi, peer tutoring e simili. Per quanto riguarda l'Italia, nelle linee guida del MIUR dell'anno 2014 si osserva un focus rispetto alla necessaria creazione di attività orientative e della formazione del corpo insegnanti. Con il D. Lgs. N. 59 del 13 Aprile 2015 si è, quindi, formalizzata l'implementazione di discipline che offrano metodologie inerenti inclusione e orientamento scolastico nel percorso formativo dei docenti.

La strategia fondamentale cui è richiesto di investire riguarda, perciò, un'ottica primariamente preventiva (oltre che di intervento) rispetto al problema posto. L'orientamento scolastico (considerato dalla retorica istituzionale "strumento chiave" per prevenire la dispersione scolastica) viene inteso come processo in grado non solo di

trasferire conoscenze, bensì di garantire un certo sviluppo ed esito del percorso formativo, sviluppando negli alunni competenze che permettano di avere elementi utili nella transizione scuola-lavoro e incrementi le capacità decisionali in campo formativo, lavorativo e non solo.

Rispetto all'individuazione di strategie preventive, vengono descritte due linee di pensiero attraverso le quali la psicologia ha offerto il proprio contributo: una basata su un'analisi più personologica, ovvero sulle caratteristiche dell'individuo, ed una più interattiva (cui questo elaborato si affianca), che pone l'attenzione sul contesto e le interazioni. Oltre ai vari oggetti di indagine che la testistica propone, non risulta esserci una chiara linea d'azione con la quale intervenire, sulla base dei dati ottenuti, per contrastare l'insorgere di eventuali modalità "dispersive". In virtù di questo, diversi studi sottolineano come sia indispensabile, prescindendo dall'orientamento teorico, affinare strumenti di monitoraggio che rendano conto del target (Colombo M. , 2015b) dato che quelli a disposizione risultano spesso poco efficienti (Mornioli & Palmieri, 2020). Si è quindi descritta l'esigenza di disporre di un dato relativo al costrutto di *orientamento all'obiettivo formativo*.

La trattazione del presente elaborato si articola in tre capitoli che descrivono rispettivamente il tema del drop-out scolastico nel contesto italiano ed europeo, la ricerca condotta in una scuola dell'Emilia Romagna che ha portato alla creazione di uno strumento di rilevazione delle competenze di orientamento all'obiettivo formativo ed infine, le proposte future.

La proposta del presente elaborato si sostanzia nella creazione di uno strumento di misura che consenta di indagare l'orientamento all'obiettivo formativo in termini di interazione e reciproca influenza fra le parti presenti nell'assetto scolastico, rendendo visibile l'interazione fra i diversi ruoli presenti e come questa contribuisca alla descrizione del costrutto preso in esame. Osservare l'interazione secondo i riferimenti teorici e metodologici della Scienza Dialogica, consente di offrire un dato condiviso che può coadiuvare interventi mirati rispetto alle parti in causa offrendo direttive specifiche ed universali.

Capitolo 1

La dispersione scolastica: proposte Europee e Modello Dialogico

1.1. Elementi storico-culturali di contesto

Il principale indicatore del livello di istruzione di un Paese è dato dalla quota di popolazione fra i 25 e i 64 anni possidente almeno un titolo di studio secondario superiore e nel 2020, in Italia, tale quota era del 62,9%, rispetto alle media europea corrispondente al 79% (Istat, 2021a). L'Istat ha evidenziato, inoltre, come in Italia solo il 20,1% della popolazione fra i 25 e i 64 anni possiede una laurea, contro il 32,8% dell'Unione Europea (Istat, 2021a).

L'Italia è, in generale, uno dei paesi dell'Unione Europea con il maggiore tasso di dispersione scolastica, ovvero quella serie di fenomeni che implicano uno svolgimento del percorso di studi poco lineare e discontinuo rispetto alle tempistiche e alle competenze minime previste dagli ordinamenti (bocciature, ripetenze, frequenze irregolari, abbandoni, etc.). Gli indicatori cui si fa riferimento per monitorare la dispersione scolastica sono il tasso di ripetenza (percentuale di coloro che vengono bocciati e devono ripetere l'anno) e il tasso di abbandono (coloro che smettono di frequentare per l'anno scolastico cui sono iscritti) (Sicurello, 2017) (Luperini & Puccetti, 2020).

È utile specificare come la dicitura *dispersione scolastica* funga da termine “ombrello” all'interno del quale rientrano tutte le interruzioni o i rallentamenti di percorsi scolastici e/o formativi¹. Nell'anno 2020-2021 gli studenti italiani di scuola secondaria di II grado che risultano non ammessi all'anno successivo sono l'8,3% ovvero 180 mila alunni (MIUR, 2022). Il Miur, tentando di muoversi in anticipazione rispetto al problema, riporta fra gli indicatori chiave per il monitoraggio del settore istruzione/formazione² la

¹ La terminologia adottata a livello internazionale che fa da ventaglio per contenere le serie di fenomeni relativi alla dispersione scolastica è *Drop-out*, termine di origine anglosassone che significa letteralmente “caduti fuori” e rende conto delle difficoltà e degli abbandoni del percorso scolastico, formativo e anche lavorativo. In questo elaborato *Dispersione scolastica* e *Drop-out* verranno quindi utilizzati come sinonimi.

² I termini Istruzione, Formazione e Apprendimento vengono comunemente usati come sinonimi, tuttavia da un'analisi etimologica è possibile osservare una distinzione fra i tre. Istruzione: dal lat. *instructio -onis*, der. di *instruere*: costruire, comporre, fabbricare, apparecchiare, e fig. in Italiano ammaestrare, addottrinare, informare. L'attività, l'opera svolta per istruire attraverso l'insegnamento (o anche, in qualche caso, solo mediante l'addestramento), e il risultato o frutto di tale attività; in senso passivo, il venire istruito: *attendere all'i. dei giovani* (diverso da educazione, che ha sign. più ampio e implica un'azione diretta sullo spirito più che sull'intelletto); *i. teorica, pratica; i. letteraria, scientifica, tecnica, professionale; i. religiosa; i. militare*,

percentuale di quindicenni con risultati insufficienti rispetto alle votazioni in lettura, matematica e/o scienze (European Commission, 2020). Questo indicatore infatti, potrebbe essere ritenuto premonitore di eventuali possibili future bocciature, nel caso in cui non venissero implementate misure altre per sanare la carenza rilevata nelle relative discipline: il dato rende conto di una media annua dei risultati insufficienti ottenuti nelle discipline indicate, tuttavia non è a partire da questo certamente prevedibile la corrispondenza fra risultati insufficienti nella materia e relativa bocciatura (diverse sono le opportunità di recupero della materia per lo studente, o in alcuni casi potrebbe prospettarsi lo scenario in cui lo studente viene rimandato a fronte di materie insufficienti ma non definitivamente bocciato). Rispetto a questo dato, nel 2020 si riporta come per la lettura, le votazioni insufficienti rispetto agli obiettivi minimi richiesti nel nostro Paese fosse del 23,3% contro la media Ue del 22,5%. Risultati simili si riscontrano anche nelle altre due materie oggetto d'indagine: la percentuale italiana di risultati insufficienti in matematica è del 23,8% contro il 22,9% della media UE; per quanto concerne i risultati insufficienti in scienze la percentuale italiana si posiziona al 25,9 % mentre la media europea è del 22,3% (European Commission, 2020).

Un ulteriore indicatore utile a monitorare il livello di ripetenze, in ottica preventiva, sono i risultati delle prove Invalsi. Analizzando i risultati delle prove per l'anno accademico 2018-2019, è emerso come a livello nazionale nelle classi II della scuola secondaria di

premilitare; richiamo alle armi per un periodo d'i.; corso d'i. dei cani per servizi di polizia. In partic., l'opera di ammaestramento dei giovani che si compie in modo sistematico nella scuola: i. pubblica, impartita nelle scuole statali o comunali; i. privata, impartita da educatori o in istituti privati. (Enciclopedia Treccani, s.d.) (Dizionario Etimologico, s.d.).

Formazione: dal lat. *formatio -onis*: dare forma, foggiare, comporre, produrre, a *fig.* istruire, ammaestrare, educare. In usi *fig.*, riferiti allo sviluppo psicofisico e intellettuale della persona, o, con senso attivo, all'educazione civile, spirituale e morale, o alla preparazione e all'addestramento specifici: *la f. del carattere, della personalità; la f. del gusto; provvedere alla propria f. culturale; f. professionale; corsi per la f. e l'aggiornamento del personale; la f. delle nuove leve, dei quadri politici, ecc.*; con uso assol., l'età, il periodo della f., dello sviluppo fisiologico e psichico; anche il risultato, cioè l'insieme delle conoscenze e della cultura acquisite in un determinato settore specifico: *avere una buona f. tecnica, musicale. (Enciclopedia Treccani, s.d.) (Dizionario Etimologico, s.d.).*

Apprendimento: der. di *apprendere*: afferrare, imparare, impossessarsi, appigliarsi. Atto dell'apprendere, dell'acquistar cognizione: *a. di un'arte; l'a. delle matematiche. Con sign. più ampio, in psicopedagogia, processo di acquisizione di nuovi modelli di comportamento, o di modificazione di quelli precedenti, per un migliore adattamento dell'individuo all'ambiente: a. meccanico, memorizzazione non accompagnata da comprensione; a. mentale, come attività del pensiero senza la presenza degli oggetti; a. percettivo, mediante l'osservazione e la manipolazione di oggetti. (Enciclopedia Treccani, s.d.) (Dizionario Etimologico, s.d.).*

secondo grado, monitorati i traguardi inerenti i livelli di istruzione previsti per la fine del biennio comune, questi non venissero raggiunti da almeno il 30% degli studenti (Falzetti, 2019).

Secondo i dati pubblicati sul sito *Invalsi open* relativi ai risultati delle prove Invalsi 2021, si registra a livello nazionale un aumento della dispersione totale e si riporta come possibile causa di questo aumento la pandemia. Se si sommano, infatti, i dati degli abbandoni precoci e quelli sulla dispersione implicita (ovvero studenti che formalmente raggiungono un titolo di studio secondario di secondo grado ma dimostrano competenze di base significativamente al di sotto di quelle attese al termine di 13 anni di formazione scolastica) emerge che il 23% dei giovani della fascia d'età 18-24 anni ha lasciato la scuola prima di effettuare l'esame di Stato, oppure l'ha terminata senza acquisire competenze di base minime (nel 2019 erano il 22,1%) (Invalsiopen, 2021).

Questo ci consente di meglio specificare anche il secondo indicatore utilizzato a misura del drop-out: il tasso di abbandono. L'abbandono scolastico precoce del percorso formativo è misurato dalla quota di 18-24enni che possiede nel migliore dei casi un titolo secondario inferiore ed è esterno rispetto al sistema di istruzione e formazione (*Early Leavers from Education and Training, ELET*). Questi ragazzi, quindi, non continuano gli studi e non intraprendono nessun altro corso di formazione alternativo. In Italia, nel 2020, la quota di ELET è stimata al 13,1%, pari a 543 mila giovani. In generale, dal 2014 al 2020, il tasso di abbandono è passato dal 15,0% al 13,1%, nonostante ciò, il dato italiano è ancora ben lontano dagli standard Europei: l'Italia si posiziona davanti a solo tre stati (Malta 16,7%, Spagna 16%, Romania 15,6%), perciò la quota di ELET resta tra le più alte fra i paesi Ue nonostante i progressi degli ultimi anni.

L'abbandono scolastico è un fenomeno molto ampio ma che ha delle specificità relative al genere (più frequente nel sesso maschile) e ai divari territoriali: nel 2020 la differenza tra Nord e Mezzogiorno è diminuita rispetto al 2019, tuttavia le rispettive percentuali inerenti l'abbandono degli studi prima del completamento del sistema secondario superiore o della formazione professionale, nel 2020, corrispondono a 16,3% nel Mezzogiorno, 11,0% nel Nord e 11,5% nel Centro (Istat, 2021a).

La questione risulta essere ben nota da tempo e, a fronte di ciò, l'Unione Europea nel 2010 attua la Strategia Europa2020 che comprende diversi obiettivi, alcuni dei quali inerenti all'ambito formativo. Le misure adottate considerano fra gli obiettivi

l'innalzamento almeno del 40% della quota di 30-34enni in possesso di un titolo di studio universitario. Tale obiettivo è stato raggiunto dai Paesi dell'Unione, mettendo in luce come sia stato rilevato uno scarto notevole fra il valore massimo e quello minimo di miglioramento registrati nei vari paesi. Per quanto riguarda l'Italia si è registrata una progressiva crescita negli anni del tasso dei laureati, fino a stabilizzarsi nel 2019 e 2020. Tuttavia, lo scarto rispetto agli altri paesi europei non ha riscontrato una riduzione significativa (ad oggi divario del 41%), perciò si osserva ancora uno fra i più bassi tassi di laureati d'Europa. Nonostante diversi tentativi di interventi e riforme che hanno portato a lenti miglioramenti rispetto agli anni precedenti, il divario quindi si mantiene persistente.

Un altro fra gli obiettivi della strategia consiste, inoltre, nel ridurre il tasso di abbandono scolastico a meno del 10%. Anche questo traguardo appare sostanzialmente raggiunto, tuttavia l'Italia non è fra gli stati membri con i risultati maggiori che hanno quindi consentito di raggiungere l'obiettivo.

Un' ulteriore riforma sviluppata nel 2016 dalla Commissione si identifica nella *New Skill Agenda for Europe*, ovvero una agenda globale nella quale l'Europa si impegna con varie iniziative a contrastare le criticità che espongono i cittadini al rischio di disoccupazione, allo scopo di incentivare l'occupabilità, la competitività e la crescita, tramite la promozione nei giovani di competenze utili in riferimento alle richieste del mercato del lavoro. Nello specifico si tratta di garantire l'acquisizione di competenze alfabetiche, matematiche e digitali con particolare attenzione alla promozione di mentalità e competenze imprenditoriali volte all'innovazione.

È inoltre pertinente sottolineare come il Ministero dell'Istruzione abbia a disposizione, come coadiuvo nell'assolvimento dei compiti istituzionali, l'Anagrafe Nazionale degli Studenti, ovvero quel portale che consente di monitorare tutti i dati relativi alle scuole dell'infanzia, primarie, secondarie di I e II grado e paritarie. Il portale viene aggiornato da parte dei dirigenti scolastici e dal personale di segreteria abilitato con i dati relativi agli alunni frequentanti: questo consente di avere con una certa frequenza il quadro generale dell'andamento della dispersione scolastica negli istituti italiani, senza necessariamente dover attendere la fine dell'anno o la pubblicazione di statistiche relative la tematica.

Alla situazione sopra descritta, sembra essersi aggiunta come con-causa dell'indebolimento del sistema scolastico l'emergenza pandemica da Covid-19 che, come riportano molti studi³, sembra possa aver incrementato le criticità nel portare avanti un percorso formativo, rendendo i giovani studenti ancor più in difficoltà nel mantenere saldo un obiettivo di incremento di conoscenze e quindi nel sapersi orientare nel percorso di studi. Diversi sono stati, perciò, i tentativi in letteratura di definire quale sia stato l'impatto pandemico sul sistema scolastico. In generale, l'ONU stima che la chiusura delle scuole e degli altri spazi di apprendimento abbia avuto un impatto sul 94% della popolazione studentesca mondiale (ONU, 2020).

Uno studio statunitense presenta delle simulazioni, analizzando diverse tempistiche rispetto alla chiusura della scuola (nello specifico 3,5 e 7 mesi), e diversi livelli di efficacia della didattica (in particolare Dad). I risultati indicano che il COVID-19 potrebbe aver causato una perdita compresa tra 0,3 e 0,9 anni di scolarizzazione⁴. Lo studio ipotizza che in assenza di azioni compensatorie, al rientro nelle scuole, questi "buchi" nell'apprendimento potrebbero tradursi nel tempo in 10 trilioni di dollari di guadagni persi per l'economia (Azevedo, 2020).

La didattica a distanza si è osservata essere un fattore critico rispetto al proseguo del programma di studi. L'aspetto principale riguarda la scarsa digitalizzazione degli attori coinvolti e la mancante o inadeguata disponibilità della strumentazione informatica (Batini F., 2020). Questa evidenza trova conferma anche nelle recenti analisi effettuate attraverso il Digital Economy and Society Index (*DESI, in Italiano Indice di digitalizzazione dell'economia e della società*), strumento che la Commissione Europea utilizza per misurare il grado di digitalizzazione nei Paesi membri, che posiziona l'Italia al 25° posto, davanti solo a Romania, Grecia e Bulgaria (Commissione Europea, 2020). I dati ci permettono di osservare come il 12,3% tra i 6 e i 17 anni, non abbia a disposizione né pc né tablet e nel Mezzogiorno questa quota sale fino al 19%. Si è evidenziata una carenza di strumenti informatici nelle famiglie, o perché questi risultano inadeguati o perché del tutto assenti o infine per la necessità di dividerli con altri componenti della famiglia (Istat, 2020). In questa situazione, quasi 1 genitore su 5 ritiene che il proprio

³ (Asnor, 2022); (Azevedo, 2020); (Batini F., 2020); (Iavarone, 2021); (ONU, 2020).

⁴ Livello di diffusione e di istituzionalizzazione della frequenza scolastica in una determinata popolazione giovanile. (Enciclopedia Treccani, s.d.).

figlio non sia pronto ad affrontare il programma scolastico a causa della perdita di apprendimento conseguente al lock-down (Save The Children, 2020a).

I ragazzi stessi riportano dati preoccupanti: in un recente studio, il 28% degli intervistati afferma che dal lockdown di primavera ha osservato almeno un proprio compagno di classe smettere completamente di frequentare le lezioni (Ipsos, 2021). Dati ulteriori dimostrano, ancora, che il 35% ritiene che durante il periodo di didattica a distanza la propria preparazione scolastica sia peggiorata; più di 7 ragazzi su 10 (72%) affermano di avere almeno un compagno che ha fatto più assenze rispetto all'anno scolastico precedente e, in generale, riportano come i compagni di scuola "dispersi" durante il lockdown siano stati tre o più (Save The Children, 2020b).

Lo United Nation Development Program fa riferimento all'impatto negativo sull'Istruzione come ad una delle conseguenze più gravi della pandemia COVID-19 e una ragione per il declino dello Sviluppo Umano Globale nel 2020 (United Nations Development Programme, 2020).

A seguito dell'emergenza pandemica, quindi, gli Istituti scolastici si sono trovati a dover affrontare le ripercussioni che l'emergenza sanitaria e il lockdown hanno avuto sugli studenti, osservando come risultasse necessaria una riorganizzazione repentina rispetto alle caratteristiche e alla qualità dello spazio di insegnamento, comprendendo modifiche delle forme e dei tempi di acquisizione di conoscenza, trovando strategie didattiche più attive e promuovendo diverse metodologie (SIRD, 2021). Le strategie didattiche introdotte fino a quel momento risultavano, quindi, aver perso d'efficacia nello stimolare l'adesione dei ragazzi al percorso formativo. In questi casi, infatti, i docenti sono stati chiamati a interrogarsi rispetto a eventuali modifiche da apportare alle modalità di insegnamento impiegate (metodi di insegnamento e approccio agli studenti) o ad essere da coadiuvo rispetto ad un eventuale passaggio da parte dello studente in un differente percorso formativo che si ritenga più adatto alle proprie competenze (ri-orientamento), considerando l'impatto che la pandemia potrebbe aver avuto sugli alunni, rideterminando alcune regole basilari dell'istruzione legate a precedenti modelli tradizionali rimasti invariati da più di un secolo e riconfigurando le tipiche coordinate spazio-tempo del processo di insegnamento (Iavarone, 2021).

È da sottolineare come a livello comunitario la dispersione abbia un costo importante che impatta notevolmente sull'economia del Paese. Titoli di studio più elevati sono associati

a maggiori opportunità di lavoro, retribuzioni più alte, migliori condizioni di salute e maggiore impegno sociale dell'individuo, con ricadute positive sull'intera collettività (Istat, 2021c). Se i giovani non continuano il percorso scolastico o non possiedono livelli di competenza di base pari alle medie degli altri Paesi europei, le conseguenze ricadono sul mercato del lavoro, all'interno del quale da una parte i giovani faticano a trovare una posizione lavorativa e dall'altra il mercato italiano risulta debole e poco competitivo rispetto ad altri Paesi Europei. Questo ha ripercussioni, quindi, sull'immagine del lavoratore italiano e delle imprese, che svantaggia chi cerca lavoro fuori dall'Italia e non solo. Nel nostro paese nell'anno 2019 risultava avere un'occupazione un giovane ELET su tre (35,4%), mentre nella media UE circa uno su due (Istat, 2021c). Già nel ventennio scorso era stato dimostrato come esistesse una correlazione fra la mancata partecipazione ad attività sociali e culturali e l'abbandono scolastico precoce (Rousseas & Vretakou, 2006) e come l'abbandono del percorso conducesse ad essere cittadini meno attivi, partecipando quindi in misura ridotta ad elezioni ed altri processi democratici (Rousseas & Vretakou, 2006) (NESSE – Network of Experts in Social Sciences of Education and Training, 2010).

Recentemente, anche l'Associazione Nazionale Orientatori sostiene che la situazione descritta finora ha un costo molto elevato per il paese (Asnor, 2022). Si stima che per ogni ragazzo che abbandona il sistema scolastico lo stato spenda fino a 2 milioni di euro, perciò riuscire ad azzerare il fenomeno implicherebbe un aumento del Pil compreso tra l'1,4 e il 6,8% (The Vision, 2019).

Anche il Ministero dell'Istruzione sostiene che l'abbandono precoce pone diverse problematiche, non solo per i giovani, ma anche per la società: limita le opportunità sul mercato del lavoro e fa aumentare il rischio di disoccupazione, povertà, problemi di salute, oltre a causare una ridotta partecipazione alle attività politiche, sociali e culturali. Tali conseguenze negative ricadono anche sulla generazione successiva e possono perpetuare il ripetersi di tale fenomeno. (INDIRE. Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa, 2016)

Per questi motivi è importante vedere la dispersione non più come “un problema prettamente dell'istituzione scolastica in quanto servizio scadente o iniquo, ma come un indicatore di scarsa coesione sociale che genera l'esigenza di intervenire in modo generale e inter-settoriale” (Colombo M. , 2015a). Il drop-out ha delle ricadute su tutta la comunità

e risulterebbe riduttivo limitare la questione al singolo o all'ambiente scolastico, motivo per cui la dispersione scolastica è da intendersi come un elemento che necessita di essere affrontato sotto più fronti, promuovendo una gestione condivisa delle criticità delineate e non delegando all'istituzione scolastica la totale presa in carico della tematica.

<i>Cosa rende la dispersione scolastica un aspetto critico da gestire?</i>				
<i>Criticità</i>	Tende ad essere inteso come problema che riguarda solo l'ambito scolastico. (Colombo M., 2015a).	È un costo notevole per il paese. (Asnor, 2022).	I professionisti risultano meno preparati rispetto alla media UE. (Istat, 2021c).	Si è osservata una correlazione con una ridotta partecipazione alla vita pubblica e alle attività politiche, sociali e culturali. (NESSE – Network of Experts in Social Sciences of Education and Training, 2010).
<i>Implicazioni</i>	Comporta che il problema non viene gestito a livello comunitario con la presa in carico e il contributo da parte di tutti. (Colombo M., 2015b).	Comporta una perdita economica che ricade sulla collettività. (The Vision, 2019).	Comporta un aumento del tasso di disoccupazione e minore competitività nel mercato del lavoro. (Istat, 2021c).	Comporta una minore coesione sociale e maggiore frammentazione. (INDIRE. Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa, 2016)

Tabella 1: Elementi che rendono la dispersione scolastica un aspetto critico.

1.2. Strategie di gestione messe in campo dal 2000 ad oggi

Oltre alla più recente strategia denominata Europa2020 di cui si è parlato precedentemente, negli ultimi vent'anni l'Unione Europea ha posto notevole attenzione al problema introducendo strategie che potessero avere utilità sia in ottica preventiva finalizzata ad evitare l'abbandono, sia in ottica di intervento per arginare la dispersione,

sia in ottica di compensazione e quindi di possibile re-inserimento in un percorso formativo per coloro che ne fossero già usciti.

Già nel 2003, infatti, la Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea sottolineava l'esigenza di "prevenire e contrastare la dispersione scolastica" sviluppando luoghi di apprendimento formale, non formale e informale e diversificando i percorsi di istruzione. La stessa Commissione Europea metteva in luce come l'apprendimento abbia, infatti, un ruolo strategico non indifferente nella promozione dell'occupabilità e della cittadinanza attiva e, quindi, fosse necessario intervenire (European Commission, 2000). A fronte di ciò, sono state messe in atto dai Paesi membri delle strategie rispetto alla strutturazione dei percorsi scolastici, introducendo modifiche quali ad esempio l'estensione dell'istruzione obbligatoria, la facilitazione dei passaggi da un indirizzo scolastico all'altro, la didattica orientativa, gli insegnanti di sostegno, corsi serali, tirocini, stage lavorativi, peer tutoring e simili. Le principali strategie di intervento introdotte per far fronte al drop-out riguardano il supporto e la formazione degli insegnanti e l'aggancio con il mondo lavorativo.

Per quanto riguarda il supporto ai docenti, si è messo in luce come sia importante che il corpo insegnanti sia in costante aggiornamento e miglioramento rispetto ai metodi didattici più efficaci, sia dal punto di vista teorico che operativo, in modo che i sistemi di apprendimento proposti "siano capaci di adattarsi agli stili e ai ritmi di vita che caratterizzano la società" (European Commission, 2000). Si intende proporre, quindi, numerosi e differenti metodi per l'istruzione e la formazione sulla base di peculiarità personali e scambi comunicativi fra i diversi ruoli che influenzano il percorso (genitori, docenti, alunni, personale scolastico in genere). Questo consente da una parte di individuare risposte didattiche più specifiche ed adeguate (che permettono di ridurre il rischio di abbandono) e, dall'altra, permette di offrire una vision globale, seppur continuando a valorizzare le singole discipline. Per perseguire questa direzione, anche l'Italia sull'onda degli altri paesi UE ha specificato, grazie al D. Lgs. N. 59 del 13 Aprile 2015 (delega della Legge n. 107 del 2015), che tutti i docenti devono necessariamente integrare nel percorso di formazione discipline che offrano metodologie inerenti inclusione e orientamento scolastico. L'orientamento scolastico, in particolare, viene inteso come processo in grado non solo di trasferire conoscenze, bensì di garantire un certo sviluppo ed esito del percorso formativo, sviluppando negli alunni competenze che

permettano loro di avere elementi utili nella transizione scuola-lavoro e ne incrementi le capacità decisionali in campo formativo, lavorativo e non solo (Sartori & Ceschi, 2013). In Italia iniziative quali modifiche ai curricoli, alla formazione degli insegnanti e creazione di attività il cui focus sia sull'orientamento, sono individuabili già nelle Linee Guida del MIUR del 2014, dove si definiscono l'incremento degli interventi di tipo orientativo e la stabile creazione di collaborazioni con Agenzie per il lavoro e associazioni imprenditoriali (MIUR, 2014). Una stimolazione precoce dei ragazzi ad attività orientative risulta essere elemento efficace per mantenere i giovani all'interno di un percorso formativo evitando la dispersione, diminuendo le probabilità di drop-out e garantendo una certa continuità scolastica (Cedefop ReferNet, 2014).

Un'ulteriore strategia di intervento in contrasto alla dispersione è l'istituzione dell'alternanza scuola-lavoro (ASL). Questa risulta essere infatti un'opportunità formativa che guida i ragazzi verso il mondo lavorativo consentendo loro di applicare quanto appreso in classe in un contesto altro, dando quindi al percorso di formazione quella connotazione pragmatica e concreta che molto spesso sembra andare via via perdendosi (Sicurello, 2017). L'ASL permette di acquisire alcune capacità trasversali che avvicinano all'ambito lavorativo e accompagnano verso una futura professionalità (*ibidem*). In Italia questo tipo di percorsi sono regolamentati dal D. Lgs. N.77 del 2005 che chiarifica obiettivi e gestione organizzativa dell'alternanza scuola-lavoro e dalla Legge n.107 del 2015, unitamente al Decreto Dipartimentale n. 936 del 2015 che definisce finalità, requisiti e criteri di ripartizione delle risorse. In questa direzione, è stato emergente negli ultimi anni il cosiddetto *Service Learning*, approccio pedagogico basato su percorsi di apprendimento in contesti di vita reale, sviluppando progetti di servizio solidale in un territorio, lavorando non solo 'per' ma anche 'con' la comunità. Questo consente, come l'alternanza scuola-lavoro, di rendere gli studenti protagonisti del percorso da costruire (contenuti, riflessioni, sviluppo di competenze), sostituendo la lezione frontale con didattiche alternative che si propongano come strumenti di educazione alla cittadinanza attiva. In questo modo il Service Learning, oltre a diminuire la probabilità di dispersione scolastica, si pone anche come pratica organizzata che permette di sviluppare competenze richieste dal mercato lavorativo (Tapia, 2006).

Dal punto di vista compensativo, invece, la strategia principale adottata consiste nell'accessibilità a percorsi di seconda occasione formativa. Le cosiddette "scuole della

seconda opportunità” nascono come istituzioni sperimentali negli anni '80 proprio come intervento a contrasto dell'esclusione sociale e della dispersione scolastica. In Italia si possono menzionare il primo progetto nato a Torino nel 1989 “*Provaci ancora Sam!*” che ha visto coinvolti 8300 ragazzi e 25 scuole; negli anni successivi sono nate analoghe iniziative a Trento, Verona, Reggio Emilia, Napoli e Roma. Ciò ha portato il 29 Ottobre 2012 al D.P.R. n. 263 in cui si è sancita la riorganizzazione del sistema di istruzione per gli adulti: si istituiscono i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), che offrono corsi di apprendimento personalizzati e permettono di acquisire specifiche competenze. Tali centri consentono di ottenere sia la qualifica di istruzione secondaria (sia essa inferiore o superiore) qualora non fosse stata ottenuta nel normale decorso scolastico, sia un attestato di svolgimento dei primi due anni di scuola superiore (scuola dell'obbligo).

La strategia fondamentale cui si vuole investire, riguarda un'ottica primariamente preventiva (oltre che di intervento) rispetto al problema posto (Sicurello, 2017). In questo senso, ciò che consente una prevenzione efficace sembra essere il riconoscimento di segnali precoci di tipo comportamentale (come ritardi frequenti, aggressività fisica e verbale durante le lezioni, assenze reiterate etc (Starkey, 2010)) e di tipo più personologico. In virtù di ciò vengono spesso somministrati, unitamente ad un'analisi del contesto socio-economico, diversi strumenti psicologici ritenuti in grado di fornire i dati necessari su personalità⁵, autostima⁶, vissuto scolastico e rapporto con i vari ruoli come compagni, genitori e docenti⁷ in modo da poter individuare, sulla base di queste variabili, i ragazzi che potrebbero avere maggiori probabilità di drop-out. Questo consente di identificare gli studenti più a rischio per proporre poi specifiche e peculiari attività di supporto per il successo formativo.

A fronte di quanto sopra offerto, è possibile individuare due principali linee di pensiero che guidano le misure atte a far fronte al fenomeno del drop-out, soprattutto in ottica preventiva. Da un lato, si ritiene che il successo scolastico dipenda principalmente da elementi individuali, riconducibili a fattori di personalità e motivazionali (Ricchiardi & Torre, 2014); mentre dall'altro, vi è una prospettiva più relazionale, incline a porre il

⁵ Esempio Big Five Questionnaire -BFQ-2 (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Vecchione, 2007).

⁶ Esempio Test di Valutazione Multidimensionale dell'Autostima-TMA (Bracken, 1993).

⁷ Esempio TVD- Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica (Mancini & Gabrielli, 1998).

focus sulla relazione e il ruolo delle possibili interazioni che vanno a comporre il “mondo scolastico” (Tinto, 1993).

Relativamente alla possibile influenza della personalità nel rendimento scolastico, gli studi svolti a riguardo sono stati numerosi e contrastanti. Un primo dibattito si concentra sulla correlazione fra successo scolastico e caratteristiche psicologiche quali introversione/estroversione e psicoticismo/nevroticismo. Alcuni studi ritengono che i soggetti con basso nevroticismo abbiano un miglior rendimento rispetto a coloro che mostrano alto nevroticismo⁸. Questi però, vengono smentiti da ricerche ulteriori che ritengono l'esatto opposto: il buon rendimento risulta associato ad alto nevroticismo e bassa estroversione⁹. Secondo alcuni autori, queste differenze sembrano dipendere dal genere, ovvero si ritiene che le differenze di rendimento siano associate a punteggi più elevati di introversione e nevroticismo generalmente riscontrati nelle femmine rispetto ai loro coetanei¹⁰. Studi ulteriori, mettono in luce come queste variabili non siano in realtà determinanti, dimostrando come gli introversi, seppur mostrando migliori attitudini allo studio, non abbiano alla fine risultati significativamente superiori rispetto agli estroversi¹¹.

Il dibattito prosegue poi fra i ricercatori relativamente ad una seconda variabile personale: la motivazione. Si è messo in evidenza, infatti, come secondo alcuni il rendimento sia legato non solo a fattori della personalità ma anche ad un livello elevato di motivazione¹². Oltre a variabili di personalità, quindi, ci si riferisce anche al costrutto di motivazione come fondante l'esito di percorsi formativi. La motivazione è intesa come costrutto dinamico che si muove e si evolve fra due poli identificati in motivazione intrinseca (prendere decisioni in virtù di convinzioni e credenze interne all'individuo, ad esempio volontà ed interesse¹³) ed estrinseca (prendere decisioni in virtù di ragioni esterne al soggetto, ad esempio ricerca di successo e approvazione¹⁴ o ricompense esterne), ed unitamente alla percezione di autostima ed autoefficacia, ha delle implicazioni rispetto al successo nel percorso formativo e, quindi, all'eventuale dispersione scolastica. A

⁸ (Eysenck & Cookson, Personality in primary school children: 1-Ability and achievement., 1969)

⁹ (Furneaux, 1962), (Kelvin, Lucas, & Ojha, 1965)

¹⁰ (Costello & Brachman, 1962), (Lynn, 1971)

¹¹ (Cowell & Entwistle, 1971)

¹² (Entwistle & Brennan, The academic performance of students: 2- Types of successful students., 1971), (Smithers & Batcock, 1971)

¹³ (Eysenck, 1970), (Neisser, et al., 1996)

¹⁴ (Messick, 1979)

sostegno di questo, un'indagine effettuata su studenti degli Istituti Superiori francesi ed italiani¹⁵ ha riscontrato che il concetto di sé rispetto all'ambiente scolastico (legato a motivazione ed autoefficacia), l'interesse ed il successo negli studi, correlano positivamente in maniera significativa. Altre ricerche¹⁶, tuttavia, non hanno trovato un legame significativo tra elevato rendimento e livello motivazionale.

Secondo questa prospettiva teorica, gli interventi proposti in ottica preventiva si sono concentrati sulla creazione di test e questionari come ad esempio il Big-Five Questionnaire¹⁷ (per i tratti di personalità) o il Test Amos¹⁸ (per la motivazione allo studio), ad oggi tutt'ora utilizzati, che rendono conto delle variabili personologiche prese in esame. Dal punto di vista operativo ciò che questi test consentono di fare, a fronte dei risultati, è lavorare ed incrementare gli aspetti carenti rispetto a percezione di autostima/autoefficacia o a tratti di personalità che possono ostacolare il percorso. In riferimento ai test ad oggi disponibili, però, si riscontra un'insoddisfazione complessiva, derivante dall'esigenza di avere una prospettiva più ampia rispetto al problema che, quindi, permetta di considerare l'argomento all'interno di una prospettiva maggiormente interattiva (Morniroli & Palmieri, 2020).

La seconda principale linea teorica sulla quale si sono fondate proposte di intervento e prevenzione è, infatti, quella interazionista-relazionale, secondo la quale l'importanza per la comprensione del fenomeno risiede nella relazione (e la relativa possibile influenza) fra il contesto sociale, scolastico, familiare e relazionale. Secondo questa visione, quindi, ciò che impatta nella dispersione scolastica va riconosciuto sul piano non più personologico interno relativo a caratteristiche intrinseche dell'individuo, bensì al contrario va ricercato all'esterno, analizzando le diverse interazioni e gli scambi fra i ruoli quali genitori, docenti, compagni e mondo esterno del lavoro.

Da alcuni studi emerge come il rapporto tra studenti e insegnanti si ponga come variabile determinante la soddisfazione scolastica¹⁹ e predittivo di migliori competenze sociali ed accademiche²⁰. Una relazione positiva tra alunni e docenti sembra portare ad un migliore

¹⁵ (Corbière, Fraccaroli, Mbekou, & Perron, 2006)

¹⁶ (Entwistle & Entwistle, 1970)

¹⁷ Vedi nota 2.

¹⁸ Test Amos. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università (De Beni, et al., 2014).

¹⁹ (Huebner, De Santis, Suldo, & Valois, 2007)

²⁰ (Malecki & Demaray, 2003), (Suldo, et al., 2009)

rendimento scolastico relativamente ai risultati e aumenta il senso di appartenenza all'Istituto²¹.

Il supporto agli studenti è veicolato da più figure (compagni e genitori, oltre agli insegnanti). Gli insegnanti risultano, in particolare, elemento chiave in quanto responsabili della qualità della comunicazione in classe, veicolando le norme scolastiche, proponendo attività didattiche e mediando nella comunicazione tra pari²². La competenza comunicativa che ci si auspica da parte del corpo insegnanti diventa fondamentale in quanto gode di una portata che può contribuire a definire dinamiche interattive molto diverse all'interno del contesto classe/scuola, le quali influiscono a loro volta sulle attività svolte in classe e sul clima percepito dagli studenti. Certamente, però, lo scambio interattivo va analizzato anche dal punto di vista degli allievi (e non solo). Ricerche tendono a sottolineare l'importanza delle attività didattiche che pongono l'allievo in un ruolo attivo all'interno della costruzione degli apprendimenti, attraverso "pratiche discorsive" che in aula (e in altri contesti) favoriscano una partecipazione alle discussioni²³.

In quest'ottica possiamo osservare ad esempio fra le proposte che mirano sia ad un intervento ma anche ad un ambito di prevenzione, l'alternanza scuola-lavoro o il progetto *New Skill Agenda for Europe* fra quelli citati in precedenza: questi infatti, non si basano sulle caratteristiche personali degli studenti ma si propongono di creare nuove modalità di interazione fra i diversi ruoli che vanno a comporre la realtà che l'alunno vive, stimolando l'adesione al percorso formativo.

1.3. Criticità individuate rispetto alle modalità di gestione

A fronte delle diverse misure messe in campo, possiamo osservare come la dispersione scolastica sia certamente riconosciuta da tutti i governi, che con gli anni hanno aumentato l'attenzione al tema. Tuttavia, la frammentazione nella gestione e la mancanza di direttive univoche specifiche, può condurre al rischio di progettare iniziative generiche che non siano impattanti nei diversi soggetti interessati all'evento. Intraprendere linee d'azione

²¹ (Oberle, Schonert-Reichl, & Zumbo, 2011)

²² (Pianta, 1997), (Palmonari, 2011)

²³ (Palmonari, 2011)

diverse e/o troppo generiche potrebbe risultare inefficace a lungo termine, dato che queste non consentono di tenere conto della peculiare interazione che si genera negli specifici contesti, gruppi classe, di lavoro o simili, e da qui la necessità di saper curare la rete di relazioni che vanno a comporre l'ambiente formativo nella sua totalità.

In particolare, fra i contributi che afferiscono alla linea di ricerca motivazionale e personologica se ne rintracciano principalmente in ottica preventiva (ovvero si propongono strumenti che permettono di avere delle variabili indicative di un possibile drop-out prima che questo si manifesti), tuttavia la misurazione che gli strumenti odierni propongono riguarda costrutti diversi fra loro e non viene individuata una correlazione universale e condivisa di questi rispetto all'esito formativo. Inoltre, si potrebbe mettere in luce come, in questo senso, oltre alla misurazione che la testistica propone, non vi sia poi una chiara linea d'azione con la quale partire, sulla base dei dati ottenuti, per contrastare l'insorgere di eventuali modalità "dispersive". Non si riesce, quindi, a cogliere quello che vuole essere il valore strategico ed operativo del dato offerto rispetto alle criticità che il problema della dispersione porta con sé.

In virtù di questo, diversi studi sottolineano come sia indispensabile, prescindendo dall'orientamento teorico, affinare strumenti di monitoraggio che rendano conto del target (Colombo M. , 2015b) dato che quelli a disposizione risultano spesso poco efficienti (Mornioli & Palmieri, 2020).

Rispetto alla seconda prospettiva interattiva, precedentemente delineata, è possibile osservare come gli studi finora proposti siano nelle condizioni di offrire elementi riguardo la relazione che si genera fra i ruoli che concorrono all'esito scolastico e dimostrano come vi sia una adesione univoca rispetto alla correlazione esistente fra l'aspetto interattivo e l'impatto di questo sul percorso formativo. Anche qui tuttavia, è un dato che potremmo definire "statico", che cioè non riesce a rendere conto della continua mutabilità ed evoluzione del processo relazionale e comunicativo, e che si cristallizza nella misurazione della dispersione nel momento stesso in cui si manifesta, lasciandosi un po' sfuggire l'aspetto preventivo. Un esempio di test che renda conto della relazione fra i diversi ruoli è il TVD- Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica²⁴. Quest'ultimo indaga diverse aree quali, ad esempio, il rapporto con l'istituzione scolastica, con i compagni, con gli insegnanti, con i genitori e il rapporto con la scuola in termini generali.

²⁴ Vedi nota 4.

Tale strumento, tuttavia, viene somministrato soltanto agli studenti, dunque non consente di rendere conto della complessità interattiva che va a determinare il “clima scolastico”. Ciò che risulta debole è, quindi, il disporre di un “senso” della scuola e dei percorsi formativi che sia condiviso fra i vari ruoli che vi concorrono (Mornioli & Palmieri, 2020), “senso” che è in costante sviluppo e cambiamento e necessita perciò di strumenti che ne consentano il monitoraggio per poter intervenire in modo pertinente ed adeguato. Bisogna inoltre ricordare come il “senso della scuola” di cui si sta parlando può essere osservato solo tenendo conto dei diversi protagonisti che sono parte dell’interazione dato che “Se è sempre in una relazione che si compie la didattica, l’imparare è sempre relativo ad “altro”, rispetto al contenuto specifico, e, su questo versante, riguarda, appunto l’essere in relazione” (Cunti, 2017).

La proposta teorico-metodologica di questo elaborato si avvicina maggiormente all’ultima prospettiva teorica appena citata e si vuole affiancare ad essa, ponendosi come proposta che consenta di rendere più preciso il dato che si è nelle condizioni di offrire.

1.4. Individuazione dell’esigenza e definizione dell’obiettivo dell’elaborato

In virtù dei dati sopra riportati, il tema dell’orientamento dei giovani alunni ha assunto un grande peso nel dibattito relativo ai problemi della scuola italiana.

Già nel 2014 il Miur definiva l’orientamento non più solo come lo “strumento per gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro” ma come invece un elemento che potesse assumere “un valore permanente nella vita di ogni persona garantendone lo sviluppo e il sostegno di processi di scelta e di decisione con l’obiettivo di promuovere l’occupazione attiva, la crescita economica e l’inclusione sociale” (MIUR, 2014).

La retorica istituzionale definisce quindi l’orientamento “strumento chiave” nella lotta contro la dispersione scolastica. L’enfasi sui processi orientativi si sta traducendo infatti nel crescente sviluppo e utilizzo di nuovi questionari, test, esercizi e percorsi didattici volti a favorire l’acquisizione di specifiche competenze orientative (Romito, 2016). Secondo alcuni autori, ciò che rende deboli questi tentativi di intervento è la mancata capacità di creare interazione fra la dimensione individuale e quella collettiva e sociale: sottolineano l’esigenza di co-costruire una coscienza condivisa del problema tra gli addetti ai lavori ed una capacità di costruire un sistema di risposte al problema che ricada

positivamente sul benessere di tutta la comunità. Si elaborano, quindi, molte pratiche e progetti che, tuttavia, sembrano non lasciare il segno e condurre all'esito per cui "il contenitore degli alunni a rischio, in fuga, dispersi o evasi si continua a riempire." (Morniroli & Palmieri, 2020).

Inoltre, nonostante venga riconosciuto e condiviso il valore dell'orientamento, è stata messa in luce la tendenza a collegare l'orientamento nella formazione scolastica ad una valutazione che in realtà risulta essere relativa al giudizio derivante da risultati di profitto, che sembrano rendere conto dell'attitudine o meno allo studio (Cunti, 2017). In questo modo, si finisce per "inciampare" in una concezione predittiva per la quale coloro che risultano avere prestazioni adeguate continueranno ad ottenerle anche in futuro, mentre chi non le ha è destinato ad essere re-indirizzato ad un percorso diverso. In questo senso, disporre di un dato che definisca l'orientamento e che renda conto di specifiche competenze orientative necessarie a mantenersi costanti rispetto ad un obiettivo di formazione e incremento di conoscenze, potrebbe riuscire a scardinare quella implicita relazione causa-effetto che viene osservata.

In virtù di questa direzione, sono diversi anni che la comunità scientifica sollecita l'esigenza della messa a punto di "sistemi teorici adeguati che tengano conto delle variazioni nel tempo legate allo sviluppo dei processi interattivi, spesso a carattere circolare, che possono svilupparsi sia all'interno dell'individuo, sia tra i processi individuali e le condizioni ambientali" (Meleddu & Scalas, 2009).

A fronte di quanto riportato in precedenza si delinea, quindi, l'esigenza di disporre di un dato rispetto all'orientamento all'obiettivo formativo e di promuoverne il valore di modo che si possa introdurre un elemento che sia da coadiuvo nel far fronte all'assetto critico emerso in premessa.

Se, come sostengono alcuni, il fine deve essere quello di "misurare per prevenire" (SIRD, 2019), ciò che si vuole offrire è un dato che renda conto non solo dello stato di fatto di un alunno disperso, bensì che sia in grado di intercettare, nel fluire del processo, modalità di interazione che possono o meno concorrere al verificarsi del drop-out.

L'obiettivo del presente elaborato è, quindi, promuovere il valore strategico dello strumento creato dal gruppo di ricerca della Scienza Dialogica²⁵ dell'Università di Padova

²⁵ Turchi G.P. e Orrù L., (2014), Metodologia per l'analisi dei dati informatizzati testuali. Fondamenti di teoria della misura per la Scienza Dialogica, Edises, Napoli.

per l'esigenza di drop-out individuata. Lo strumento consente di valutare il grado di orientamento all'obiettivo formativo, offrendo specifiche relative alle singole competenze orientative individuate e rendendo conto dell'interazione fra i diversi ruoli quali docenti, studenti e genitori. In virtù di ciò, quanto offerto diventa strategico rispetto all'esigenza nei termini in cui consente di promuovere l'uso di modalità discorsive che concorrono al perseguimento dell'obiettivo formativo.

1.5. Fondamenti epistemologici e Modello Dialogico

1.5.1. Senso comune e senso scientifico

Prima di entrare nel merito del riferimento teorico-metodologico che ha guidato la presente ricerca, si ritiene necessario un affondo rispetto a questioni scientifico-epistemologiche che ne consentano una piena comprensione. La prima distinzione da mettere in luce è quella fra ciò che si definisce *senso comune* da un lato, e *senso scientifico* dall'altro.

Nel primo caso, si osserva una modalità di costruzione di realtà che fa uso della modalità discorsiva dell'affermazione rispetto a ciò che la realtà è, quindi non si esplicita in virtù di cosa si stia offrendo una certa argomentazione piuttosto che un'altra. Per la modalità dell'affermazione, infatti, ciò che viene detto è certo di per sé e ciò che lo rende vero è che sia, appunto, qualcosa che viene detto secondo una percezione condivisa, comune. La realtà affermata è "concordata a livello implicito da tutti coloro che ne fanno "esperienza" ed è proprio in questo senso che si configura come comune" (Turchi & Della Torre, 2007).

Nel secondo caso invece, il senso scientifico, la realtà che si va costruendo si fonda su osservazioni e sull'esplicitazione dei presupposti che ne consentono quella specifica argomentazione. Per collocarsi nel senso scientifico, è necessario rispettare dei criteri esplicitati a priori (criteri di demarcazione) che permettono di definire ciò che si va ad indagare. Nel senso scientifico non si parla più di affermazioni, bensì di asserzioni, in quanto tali perché si è esplicitato il fondamento alla base dell'argomentazione: il

linguaggio formale blinda quella proprietà *ostensiva*²⁶ che porta il linguaggio ordinario ad assumere significati e valori “plurimi” (Turchi & Orrù, 2014) sancendo una possibilità unica e condivisa. La distinzione appena presentata gode, quindi, di un uso del linguaggio che può variare sulla base del polo in cui ci si colloca: il senso scientifico utilizza un linguaggio formale, dove il significato attribuibile ai termini (che chiameremo *unità simboliche*²⁷) viene blindato e reso universale; mentre il senso comune impiega linguaggio ordinario, nel quale ogni unità simbolica varia in base all’uso che se ne fa nel processo discorsivo (in quanto la regola d’uso non viene esplicitata), essendo quindi soggetto all’interazione e all’incertezza che questa, per definizione, porta con sé. Indagare il piano epistemologico permette, perciò, di comprendere se ci sia stia muovendo su un piano di senso comune o di senso scientifico. Nello specifico, il senso scientifico gode di una serie di modalità conoscitive che si andranno ora a descrivere.

1.5.2. Livelli di realismo e suddivisione delle scienze

Quando si parla di conoscenza, è possibile distinguere tre livelli di *realismo*, corrispondenti a possibili modalità di conoscere, di comporre la realtà, le quali permettono di definire la relazione fra “osservatore”, cioè le categorie che si adottano, ed “osservato”, ovvero l’astrazione categoriale.

Nel realismo monista, la realtà viene considerata come data a priori, composta da elementi indipendenti dall’osservatore, muovendosi quindi su un piano empirico-fattuale a partire dal quale l’oggetto di indagine viene definito. La realtà è esterna e indipendente da chi la osserva, il focus è posto sul piano percettivo-sensoriale, ontologico (ad esempio discipline quali medicina o ingegneria). A partire da questo, si sviluppano metodologie adeguate e si formalizza un linguaggio tecnico che rende conto di legami causa-effetto fra diversi eventi. Questo rende possibile effettuare previsioni sui fenomeni indagati ed approfondirne l’andamento, il decorso, le modalità di svilupparsi.

²⁶ Con valenza ostensiva si intende la costante modifica che il valore di un’unità simbolica può assumere nell’uso del linguaggio ordinario.

²⁷ Si ritiene unità simbolica qualunque segno avente capacità di costruire/esprimere un senso di realtà; le parole di una lingua, ad esempio, possono essere considerate come particolari unità simboliche ma rientrano nella definizione anche i gesti, o i simboli grafici. (Turchi & Orrù, 2014)

Il realismo ipotetico invece, entro cui la psicologia si colloca, ritiene la realtà data ontologicamente; perciò, gli oggetti da indagare esistono di per sé a prescindere dall'osservatore (come per il realismo monista), ma quegli stessi elementi di cui si riconosce l'esistenza non vengono ritenuti conoscibili, perciò si producono teorie sulla base di ipotesi. Mentre nel realismo monista gli enti empirico-fattuali di cui ci si occupa sono direttamente conoscibili, in questo caso si contempla, quindi, l'esistenza di una realtà che prescinde dall'osservatore, ma non è mai conoscibile direttamente. Il costrutto (l'osservato) cambierà sulla base della teoria di riferimento che si adotta. In virtù di quanto detto, troviamo corrispondenza con quanto offerto in premessa, ovvero "personalità" e "motivazione" non sono empiricamente percettibili, ma vengono postulate come esistenti e reali seppur non direttamente conoscibili e misurabili. I questionari che indagano questi costrutti dunque, lo fanno rispetto ad una teoria sulla quale il test si basa e che, quindi, rende conto di ciò che, per definizione teorica data, possiamo definire "personalità" o "motivazione". In questo senso infatti, se si cambia la teoria di riferimento, potrebbe cambiare anche il risultato del test o gli indicatori in grado di renderne conto. Dunque, questi costrutti, seppur dati come esistenti a priori, trovano conoscibilità soltanto rispetto ad una teoria che tenti di definirli. Data la carenza percettiva, si fanno ipotesi sui costrutti: quindi potremmo dire che la motivazione "esiste" in un modo piuttosto che in un altro sulla base di come se ne parla.

Per concludere, il realismo concettuale è l'unica modalità conoscitiva che non considera la realtà come ontologicamente presente ed esistente, ma prevede che essa sia il risultato dell'applicazione di teorie conoscitive utilizzate per descriverla. Questo livello di realismo contempla *configurazioni*, ovvero possibili costruzioni della realtà, che si generano nel processo discorsivo nel momento stesso in cui una realtà viene configurata in quanto tale (Turchi, 2009). Tutto ha origine dall'osservatore: quest'ultimo genera astrazioni categoriali sulla base di proprie categorie conoscitive che utilizza per descrivere in quel modo preciso la realtà. In questi termini, più che di *realtà*, risulta essere preciso e rigoroso parlare di ciò che definiamo *configurazioni*, ovvero costruzioni di realtà prodotte attraverso il linguaggio, la descrizione delle stesse. Quello che chiamiamo realtà viene generata nel processo, nel momento in cui viene nominata come tale. Questo consente di descrivere lo stesso processo che è generatore di quello che chiamiamo realtà, invece che la realtà stessa: si descrive come quella realtà si sta configurando tramite l'uso

del linguaggio. In questi termini, la Scienza Dialogica si pone in questo livello di realismo e si distingue dalle teorie psicologiche proprie del realismo ipotetico. La personalità e la motivazione non esistono più a priori, non sono qualcosa che c'è e che va scoperto per rendere conto della dispersione scolastica. Assumono valenza ontologica nel momento in cui si configurano. La realtà quindi, in questo tipo di realismo, si fonda sulle regole d'uso del linguaggio e su come l'interazione delle stesse generi una certa configurazione. "Personalità", "motivazione", "dispersione", diventano costrutti che, essendo in continua interazione con altri, sono in costante mutamento, dunque il tentativo di definirli rimanendo in un realismo ipotetico risulterà sempre vano e incompleto. Per questo motivo, ciò su cui si deve porre sforzo è l'analisi del processo che genera l'osservato, non la definizione del contenuto: cioè, si intende porre il focus sulla descrizione delle regole d'uso che portano alla generazione di ciò che si configura.

Rimanendo all'interno del senso scientifico, per una più precisa comprensione, possiamo distinguere delle modalità di conoscenza scientifica che riflettono diversi modi di utilizzare il linguaggio. A livello epistemologico, si individuano tre forme di asserto, ognuna con uno specifico suffisso, che si differenziano grazie al tipo di oggetto di indagine e al tipo di linguaggio impiegato per produrre conoscenza.

La prime hanno suffisso -ica: in questo caso l'oggetto di indagine è un ente empirico fattuale riconoscibile tramite piano sensoriale (discipline come la Fisica ad esempio). Le discipline a cui si fa riferimento, perciò, si pongono ad un livello empirico-fattuale nella formulazione di leggi. Sono osservabili, inoltre, delle discipline a suffisso -ica il cui oggetto di indagine è prodotto di un'astrazione categoriale, ovvero ciò che si indaga non è individuabile a livello percettivo-sensoriale ma è un puro dato osservativo che produce conoscenza a prescindere dalla sua individuabilità nel "mondo concreto" e questo pone le suddette discipline ad un livello concettuale (come ad esempio la Chimica o la Fisica quantistica). Le scienze -ica utilizzano un linguaggio formale e rigoroso stabilito a priori. Le seconde, hanno suffisso -nomos: queste discipline (come, ad esempio, Astronomia) spiegano le relazioni fra enti in termini deterministici, secondo cui un ente risulta essere la causa e l'altro l'effetto conseguente, producendo conoscenza sotto forma di leggi e utilizzando un linguaggio formale con valore stabilito a priori.

Relativamente a queste due tipologie di scienza, i criteri di demarcazione sono in entrambe l'individuazione dell'ente che è oggetto di studio e la precisione della misura compiuta sull'ente.

Le ultime hanno suffisso -logos: a differenza delle discipline precedentemente descritte, le scienze -logos non utilizzano linguaggio tecnico-formale bensì fanno uso del linguaggio ordinario (come la Psicologia) proprio della comunità di parlanti (e cioè del senso comune). I termini, quindi, che definiscono asserti teorici, dipendono sempre dall'uso che ne viene fatto. In questo caso, l'oggetto di conoscenza è rilevabile in ciò che si produce a livello testuale: non c'è alcun ente empirico-fattuale, l'oggetto di indagine esiste soltanto rispetto al discorso che lo genera. L'oggetto dipende quindi dal processo di conoscenza che mette in campo chi lo genera, quindi non è qualcosa di esterno all'osservatore. I criteri che consentono di demarcare queste scienze sono l'adeguatezza epistemologica e il rigore dell'argomentazione: ciò che, perciò, consente di dirsi cosa sia scientifico e cosa non lo sia non è il contenuto, l'oggetto d'indagine, ma è la fondatezza epistemologica e il rigore argomentativo.

All'interno di questa distinzione, la Scienza Dialogica (riferimento teorico-metodologico dell'elaborato), si pone come scienza -ica del *logos*, ovvero è la scienza che si occupa di trasformare il logos (linguaggio ordinario) in "un oggetto "attestabile" e misurabile, ossia in un linguaggio formale" (Turchi & Orrù, 2014).

Ciò verso cui si vuole tendere con la proposta teorico-metodologica del presente lavoro è un salto paradigmatico nell'analisi dell'oggetto di indagine, nel nostro caso l'orientamento all'obiettivo formativo, che consenta di porsi all'interno di un realismo concettuale, e quindi si fondi sulla potenza generativa dell'interazione e sulla centralità del processo. Si ritiene perciò utile procedere con la descrizione del Paradigma Narrativistico.

1.5.3. Paradigma Narrativistico

“Nell’indeterminatezza la massima attenzione è posta nel dire, nel processo, la fisica quantistica asserisce l’incertezza, la realtà risulta in costante modificazione, con la conseguente impossibilità di identificarla: se non per principio. Quindi è il principio che definisce ciò che è reale, non è la realtà che si impone nel detto, è soltanto nel dire che posso dire (e avere un detto).” (Turchi & Celleghin, 2010).

Con il Principio di Indeterminazione di Heisenberg, il senso scientifico perde la possibilità di attestare l’oggetto di indagine come ancorato sul percetto, bensì si attesta sulla dimensione dell’astrazione categoriale, ovvero sul dato osservativo, fondato sui principi di interazione ed incertezza.

Heisenberg dimostrò come fosse impossibile misurare contemporaneamente velocità e posizione di una stessa particella: per studiare la posizione tramite microscopio sarebbe necessario illuminarla tramite un fascio di luce che, con la propria energia, provocherebbe un piccolo spostamento della particella, modificandone la posizione. L’osservatore, quindi, attraverso l’azione stessa di osservare, modifica ciò che osserva per mezzo della sua stessa interazione con l’oggetto di indagine.

Questo rende conto della costante modificabilità della realtà e pone l’attenzione quindi sull’importanza di concentrarsi più sul processo che consente la generazione della conoscenza, piuttosto che sul contenuto, in quanto mutabile. Nel nostro caso specifico questo significa, rispetto ai fattori personali e alla dispersione scolastica, non perseverare nel tentativo di individuare spiegazioni rispetto a cosa siano i costrutti di cui ci si occupa ed eventuali correlazioni fra gli stessi, ponendoli come qualcosa che c’è di per sé e a cui bisogna dare spiegazione; ma piuttosto significa descrivere il processo di configurazione di una realtà (che chiamiamo “dispersione scolastica”) in riferimento a quali combinazioni interattive vengono messe in campo fra i vari ruoli e le diverse voci che concorrono alla costruzione della configurazione che si prende in esame.

Secondo questo principio è possibile per noi osservare come, nell’uso del linguaggio, il processo (che porta con sé perenne cambiamento dovuto all’interazione²⁸ e

²⁸ Il processo interattivo si descrive come “processo diacronico (nelle scienze -ica, di tipo “energetico”, “metabolico” o “dialogico”) mediante il quale si generano, a partire da uno o più elementi a loro volta generati dal medesimo processo (contemporaneamente o precedentemente), assetti/configurazioni che possono essere descritti – e dunque appartenere a – da linguaggi formali (dunque teorici) o dal linguaggio ordinario (Turchi & Orrù, 2014).

all'incertezza²⁹) corrisponda al *dire*, azione che genera a sua volta un *detto*, ovvero un contenuto, che però, per ciò che ci stiamo dicendo, nel momento stesso in cui viene detto assume già un valore diverso, è già mutato nel momento stesso in cui l'osservo.

Il focus all'interno del Paradigma Narrativistico sono le modalità conoscitive che si generano nell'interazione: le narrazioni. Queste ultime vanno a comporre una serie di processi discorsivi che, combinati fra loro, rendono conto della generazione di costruzioni di realtà in senso discorsivo. Quello che si definisce quindi "dispersione scolastica" o "orientamento" diventa un contenuto, un detto, con un significato nel fluire del linguaggio mai uguale a sé stesso. Ciò che si è nelle condizioni di offrire è la descrizione di come si sia generata la realtà che si sta osservando, grazie all'analisi delle modalità (discorsivamente intese) messe in campo. Questo significa che, tramite le narrazioni, si possono costruire diverse realtà a partire dalle modalità che l'osservatore stesso impiega. Le relazioni di cui il paradigma può rendere conto non riguardano legami di causa-effetto, ovvero causali, (ad esempio "se è poco motivato andrà male a scuola" oppure "se risulta con alti punteggi in nevroticismo avrà ottimi risultati"), ma al contrario, offre descrizione di legami retorico-argomentativi casuali e del modo in cui questi interagiscono (ci sono una serie di relazioni che compongono l'ambiente scolastico e queste comportano scambi comunicativi costanti e in perenne modificazione, concorrendo a generare una realtà di un certo tipo).

Le produzioni discorsive dei parlanti si attestano come reali a livello di senso comune, tanto da garantire una coerenza interna dei discorsi senza incorrere in contraddizioni in termini narrativi: la coerenza narrativa³⁰ che si genera è indipendente dal singolo soggetto parlante ma si riferisce ad una dimensione concettuale detta "spazio discorsivo"³¹, ovvero l'insieme delle infinite possibili configurazioni (in termini discorsivi) che possono

²⁹ Dall'etimo latino "in" (dentro) e "cernere" (separare, scegliere), con "incertezza" ci si riferisce al principio conoscitivo per il quale non è possibile escludere che ciò che si conosce si possa mostrare con un valore diverso da come lo si conosce (Turchi & Orrù, 2014).

³⁰ Per coerenza narrativa si intende "la proprietà delle produzioni discorsive di mantenere congruenza e uniformità in modo tale che non sia possibile generare una contraddizione in termini narrativi. La proprietà intrinseca delle pratiche discorsive di mantenere l'integrità e congruenza degli elementi che appartengono alle modalità discorsive messe in atto, in modo che non sia possibile generare una contraddizione, in senso narrativo." (Turchi & Orrù, 2014).

³¹ Lo spazio discorsivo è lo spazio teorico (dove trova fondamento l'impianto teorico stesso) e rappresenta ciò che si genera dagli "universi" di possibili configurazioni che il processo discorsivo può generare. (Turchi, Romanelli, & Colaianni, 2012)

generarsi a partire dal processo discorsivo stesso. Ciò significa che, per senso comune, la dispersione scolastica è qualcosa di reale ed osservabile e, a partire da questo, si viene a generare, grazie al contributo di tutti coloro che ne discutono, un “senso” di ciò che significa *dispersione scolastica* che non serve venga esplicitato, proprio perché condiviso fra tutti i parlanti. In questi termini, non è possibile che si metta in discussione la coerenza di ciò che viene detto, a prescindere dalle teorie contrastanti che si possono individuare riguardo la tematica che, a quel punto, diventano oppostive in termini di contenuto ma comunque coerenti in termini narrativi. Il linguaggio, quindi, crea la realtà. Può risultare utile specificare come l’oggetto di studio non sia colui che produce la porzione di testo in oggetto (il singolo parlante che si esprime), ma (proprio per rimanere aderenti al processo) ciò che si indaga è la configurazione discorsiva che viene prodotta. In questo senso, osservatore ed osservato coincidono: l’individuo che produce il testo scompare e ciò che si può osservare è solo la configurazione.

1.5.4. Scienza Dialogica

Sui presupposti fin qui descritti si fonda la Scienza Dialogica, *“Scienza che ha come oggetto di conoscenza l’uso delle unità simboliche che compongono il linguaggio ordinario, il quale dà forma alle configurazioni discorsive; [essa è] quell’apparato conoscitivo che formalizza il processo dialogico (o processo discorsivo)”* (Turchi & Gherardini, 2014).

L’obiettivo della Scienza Dialogica è quello di osservare, studiare ed arrivare a formalizzare le regole d’uso del linguaggio ordinario che generano una determinata configurazione discorsiva. Ciò che si va ad indagare è, perciò, estremamente inerente il processo, dato che a prescindere dai possibili impieghi della lingua, si identificano le modalità d’uso del linguaggio ordinario che (nelle loro infinite possibili combinazioni) “governano la costruzione di senso della realtà” (Turchi, 2009). Le regole d’uso del linguaggio ordinario vengono in questo contesto definite *Repertori Discorsivi*, e permettono di descrivere, sia in termini discorsivi descrittivi che in valore numerico, la realtà discorsiva che si viene a generare (ibidem). I Repertori Discorsivi sono definiti come “una modalità finita di costruzione della realtà, linguisticamente intesa, con valenza

pragmatica, che raggruppa anche più enunciati (denominati “arcipelaghi di significato”), articolata in frasi concatenate e diffusa con valenza di asserzione di verità, volta a generare (costruire)/mantenere una coerenza narrativa.” (Turchi & Orrù, 2014). Finora ne sono stati individuati 24 e vengono classificati in tre macro categorie che rendono conto di diverse caratteristiche delle modalità presenti in ogni gruppo. Vengono presentati graficamente in una tavola periodica semi-radiale (Fig. 1).

I tre gruppi citati corrispondono a:

- Repertori Discorsivi di Mantenimento (Repertori di colore rosso in Fig. 1): “Regole di applicazione del linguaggio ordinario che non consentono di produrre uno spostamento verso configurazioni di realtà altre da quelle che si sono già rese disponibili nel processo discorsivo bensì consentono di mantenere “uguale a sé stessa” la configurazione discorsiva. Questi Repertori si caratterizzano per apportare stabilità al processo discorsivo”.
- Repertori Discorsivi Generativi (Repertori di colore verde in Fig. 1): “Regole di applicazione del linguaggio ordinario che consentono di produrre uno spostamento verso configurazioni discorsive altre da quelle che si sono già rese disponibili”.
- Repertori Discorsivi Ibridi (Repertori di colore giallo in Fig. 1): “Regole di applicazione del linguaggio ordinario che possono assumere sia valenza generativa che di mantenimento in quanto traggono valenza di generazione o di mantenimento a seconda della configurazione discorsiva”.

Ogni Repertorio corrisponde ad una specifica modalità d’uso del linguaggio ordinario e contribuisce a generare una determinata configurazione discorsiva di realtà piuttosto che un’altra. Ognuno di essi ha un valore di misura che si definisce *peso dialogico* e che indica la capacità del Repertorio di generare configurazioni altre rispetto a quella in corso durante l’osservazione. Il peso dialogico è definito come “la capacità del Repertorio di generare configurazioni discorsive rispetto al gruppo a cui appartiene (generativi, mantenimento, ibridi)” (Turchi & Orrù, 2014, p. 92). Il peso, unitamente a quanto viene definito *momento dialogico*, cioè “la proprietà dell’ente teorico di entrare in relazione con gli altri enti, in virtù delle proprietà processuali possedute e rese disponibili nello spazio interattivo secondo il principio dell’incertezza” (Turchi & Orrù, 2014, p.105), rende conto

di un valore descrittivo della configurazione indagata. Certamente il valore numerico che si offre non è assoluto, certo e immutabile, altrimenti si compirebbe un'incoerenza epistemologica. È piuttosto da intendersi come indicatore del grado di generatività di una configurazione che porta necessariamente con sé un certo grado di variabilità.

Il peso dialogico varia in un range numerico che va da maggiore di zero a minore di dieci: più il valore è tendente al 10 più si può dire che la configurazione abbia notevoli possibilità di cambiamento rispetto alla realtà che genera; viceversa più il valore è tendente allo 0 più la configurazione in corso sarà blindata e difficilmente soggetta al cambiamento. Analogamente si può dire del momento dialogico: più aumenta più è indicatore di una grande interazione fra differenti Repertori e, maggiore è l'interazione, maggiori saranno le possibilità di produrre cambiamento. Se il momento dialogico diminuisce significa che le interazioni fra Repertori, essendo deboli, condurranno presumibilmente ad un mantenimento della configurazione osservata.

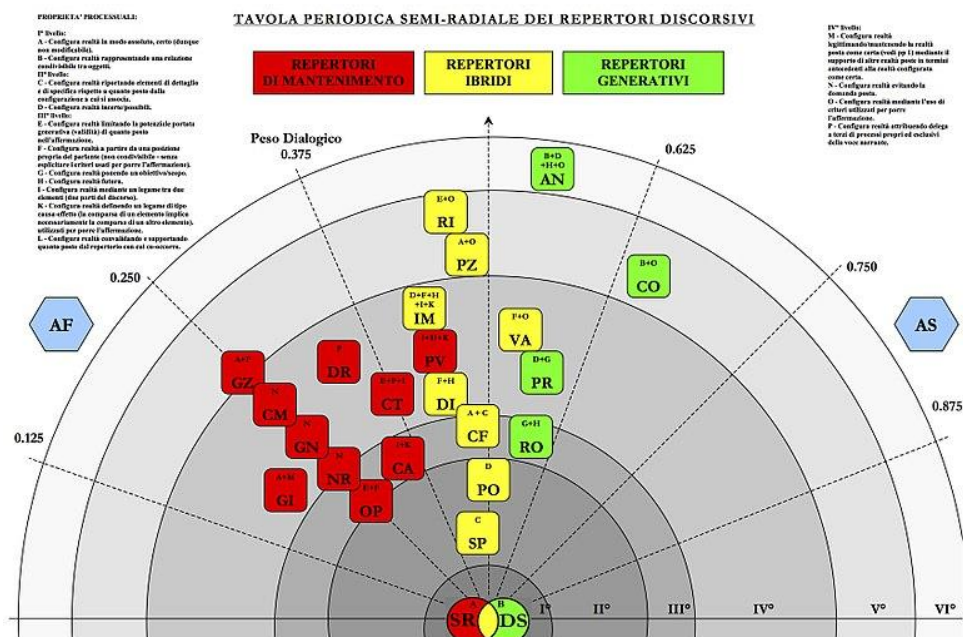


Figura 1: Tavola Periodica Semi-radiale dei Repertori Discorsivi della Scienza Dialogica.

1.5.5. Teoria Identità Dialogica e metodologia M.A.D.I.T.

Il riferimento teorico utilizzato all'interno della Scienza Dialogica è la Teoria dell'Identità Dialogica. Quest'ultima, da considerarsi come uno "strumento di osservazione" ha come oggetto di indagine il linguaggio e consente di descrivere e misurare i costrutti che fondano le configurazioni di realtà, descrivendo cioè il cambiamento "che, in uno specifico momento, è identico solo a sé stesso (il processo dialogico) in quanto è in quell'istante (discorsivo) che assume quel valore" (Turchi & Vendramini, 2017).

Questa teoria rende conto di come una certa unità simbolica sia identica a sé stessa nonostante gli infiniti modi in cui si manifesta nello spazio discorsivo e, allo stesso tempo, di come il valore che essa assume nelle diverse declinazioni sia ogni volta diverso rispetto alle volte precedenti in cui si è manifestata. La teoria ci consente di generare e poi descrivere lo spazio discorsivo entro cui il valore dell'unità simbolica si dipana. L'identità dialogica "è il valore di un'unità simbolica proprio di uno specifico momento di manifestazione del linguaggio" (Turchi & Vendramini, 2017, p. 89). Nel nostro caso quindi, l'identità dialogica corrisponde al valore che in un momento specifico assume il costrutto di "orientamento all'obiettivo formativo" che vogliamo osservare. Il valore di cui si discute si genera a partire dall'interazione di tre polarità (che chiamiamo "polarità discorsive"), senza mai però coincidere con nessuna di esse. In virtù della prospettiva teorica, anche lo strumento di valutazione del grado di orientamento all'obiettivo formativo che qui si vuole promuovere ha tenuto conto di questi diversi aspetti. L'importanza di osservare e descrivere queste polarità risiede nella possibilità di contemplare le interazioni che si generano fra questi poli e che rendono conto di un'influenza reciproca che consente di definire l'identità dialogica (e quindi il valore, il senso che assume in quel momento il costrutto) assumendo tutte le prospettive che concorrono a generare un certo senso di realtà. Nello specifico le polarità sono:

- Resoconto (polarità personalis): dal punto di vista linguistico, la produzione discorsiva si esprime in prima persona singolare o plurale nell'uso del linguaggio, in termini attuali, retrospettivi o anticipatori. Fa riferimento alle produzioni discorsive che generano un senso di realtà che offre un resoconto di e su qualcosa: non sarà quindi presente nella costruzione di senso la regola d'uso della terza

persona singolare. Questa polarità è stata indagata nello strumento che si andrà a promuovere tramite una serie di domande poste agli alunni in prima persona, per cui sono stati messi nelle condizioni di immaginare uno scenario e di dover rispondere che cosa loro avrebbero messo in campo a fronte di quanto posto, proponendo quindi un resoconto espresso in prima persona.

- Narrazione (polarità alter): dal punto di vista linguistico, la produzione discorsiva si genera in seconda o terza persona, singolare o plurale, in termini attuali, retrospettivi o anticipatori. Si riferisce alle produzioni discorsive che generano un senso di realtà che offre una narrazione verso qualcosa: “attribuisce all’esterno costruzioni di senso che si adagiano su qualcosa che è già presente (che si è già reso disponibile nel processo dialogico)”, costruendo il senso di realtà che esce dalla polarità, è etero-attribuito (Turchi & Vendramini, 2017, p. 96, nota 150). Nel nostro strumento, anche la polarità alter è stata presa in considerazione, ponendo al corpo docenti dei quesiti relativi a che cosa secondo loro gli studenti avrebbero detto o fatto a fronte di uno scenario che veniva descritto. In questo modo è stato possibile osservare non solo quali modalità i ragazzi si auto-attribuiscono (polarità personalis), ma anche quali modalità i docenti attribuiscono ai ragazzi (etero-attribuzione). Questo ha consentito di rendere conto dell’interazione fra queste due polarità e di come si influenzino vicendevolmente, andando poi a generare una realtà.
- Matrice collettiva (polarità propter omnia): costituisce le infinite produzioni discorsive contemplabili all’interno dello spazio discorsivo e che lo esauriscono, sono costruzioni di senso che si sono già generate o che si possono ancora potenzialmente generare. All’interno di questa dimensione sono presenti tutte le interazioni possibili, senza le quali non potremmo avere le altre due polarità. All’interno del percorso che ha portato allo strumento che si è a proporre, diverse sono state rilevazioni e le relative modalità di raccolta delle produzioni discorsive. In questo modo è stato possibile rendere conto anche della polarità relativa alla matrice collettiva, che racchiude in sé tutto quello che si dice relativamente al tema oggetto di indagine e/o cosa la collettività potrebbe dire a fronte di una richiesta di anticipazione di scenari futuri.

Secondo questa teoria la realtà si genera dall'interazione fra le tre produzioni discorsive appena descritte. Le tre, interagiscono tra loro senza co-esistere nello stesso istante discorsivo ma continuando a generare, influenzandosi, realtà in modo simultaneo, che si andranno a depositare nella matrice collettiva, entrando a far parte della serie di discorsi disponibili tra le infinite possibilità discorsive. La coerenza narrativa³² di ogni polarità, quindi, fa convergere le produzioni discorsive verso la coerenza narrativa dell'Identità Dialogica, "che conferisce direzione al dipanarsi del medesimo fluire discorsivo" (Turchi & Vendramini, 2017). Potremmo semplificare dicendo che ogni polarità indagata, a prescindere dai contenuti che veicola, ha in sé una coerenza narrativa (non quindi logicamente intesa) che permetterà di mantenere un certo senso delle cose senza cadere in contraddizioni (che possono esserlo a livello logico, ma non narrativo), e la somma delle coerenze narrative di ognuna delle tre polarità costituisce la coerenza narrativa dell'identità dialogica.

In termini più operativi, per l'applicazione della teoria, la metodologia cui ci si riferisce è MA.D.I.T. (Turchi & Orrù, 2014), la cui utilità risiede nel poter misurare e descrivere i costrutti dai quali la configurazione di realtà si genera. Questo è reso possibile grazie all'interazione fra osservatore ed osservato, che mette a disposizione dei dati osservativi. Secondo teoria, ciò che corrisponde all'osservatore è in questo caso una domanda, definita nell'operatività "domanda metodologica", che viene posta secondo modalità specifiche e consente di raccogliere le produzioni testuali che vengono offerte, ovvero il nostro osservato. Tali dati, vengono poi analizzati attraverso il processo di denominazione dei Repertori Discorsivi di cui il testo raccolto si compone, ed è possibile elaborare peso dialogico e momento dialogico tramite l'utilizzo di un software informatico. La denominazione si serve della tavola rappresentata in Fig.1 e consente di osservare l'insieme interattivo dei Repertori e, dunque, l'aspetto processuale. Il dato che si ottiene rende conto della configurazione discorsiva che si vuole indagare e delle potenzialità di cambiamento che la caratterizzano. In questo modo è possibile introdurre delle modalità di intervento efficaci, che tengano conto delle modalità utilizzate e dell'interazione di queste. Oltretutto, è anche possibile guadagnare l'opportunità di poter valutare l'efficacia dei propri interventi (Turchi & Gherardini, 2014). Ciò che consente di utilizzare un linguaggio formale è la presenza dell'unità di misura, ovvero i Repertori discorsivi, cui il

³² Vedi nota 27.

processo conoscitivo si rifà per fondare la misurazione. Sulla base del valore ottenuto dalla misurazione si è in grado di offrire una descrizione dell'Identità Dialogica in relazione alla configurazione di realtà generata, applicando come unità di misura le regole d'uso del linguaggio. I Repertori godono di valori precisi che rimangono invariati a prescindere dalla teoria adottata, il loro valore è blindato, ma garantiscono al contempo infinite connotazioni attribuibili ai costrutti di realtà, riuscendo a mantenere una forma di stabilità (vedi quanto offerto precedentemente rispetto al Peso Dialogico).

Lo scarto che il presente elaborato vuole offrire rispetto a quanto fino ad oggi disponibile, è da individuarsi nel fondamento epistemologico, e quindi teorico-metodologico, che si intende adottare per fornire alla comunità uno strumento di valutazione del costrutto di "orientamento all'obiettivo formativo" (che si andrà a definire nel prossimo capitolo), che consenta di avere un dato condivisibile che possa essere adeguato e pertinente in riferimento all'esigenza precedentemente delineata.

Capitolo 2

Definizione del costrutto e descrizione della ricerca

2.1. Definizione del costrutto della ricerca

Rimanendo nella distinzione fra senso comune e senso scientifico delineata precedentemente, è possibile osservare come il linguaggio metta a disposizione piani epistemologici diversi nell'uso dei termini che contraddistinguono una lingua. Si può quindi parlare di *lessico* all'interno del senso comune: in questo caso il significato di un termine è stabilito nell'uso che i parlanti ne fanno (nel valore che gli attribuiscono), dunque il significato di quel termine è stabilito in base all'uso che la comunità dei parlanti ne fa ed è perciò frutto dell'interazione fra questi.

Se ci si sposta all'interno del senso scientifico, invece, si possono distinguere *costrutti* e *concetti*. Nel primo caso, ponendosi sul piano epistemologico dei *costrutti*, il termine in oggetto assume un valore simbolico diverso in base alla teoria di riferimento che si adotta nel suo impiego, quindi assume un certo valore solo all'interno di quel riferimento teorico preciso, al di fuori del quale il valore del termine si modifica, assumendo significati altri. Uno stesso termine quindi, modificando la teoria di riferimento, assume significati variabili. Nel caso dei *concetti* invece, il valore del termine viene blindato, reso univoco all'interno dello stesso campo d'applicazione, quindi, il valore con cui lo si impiega rimane lo stesso per tutti i parlanti.

All'interno del riferimento teorico che si è scelto di adottare per il presente elaborato, la Scienza Dialogica quindi, si è definito il costrutto di nostro interesse, ovvero *l'Orientamento all'obiettivo formativo*.

A fronte di un'analisi etimologica, è possibile osservare come il termine *orientamento* renda conto di un disporsi/volgersi in un determinato modo rispetto ai punti cardinali (o ad altri punti di riferimento)³³. Si parla di orientamento, quindi, come la possibilità di

³³ Da *orientarsi*-volgersi verso Oriente, riconoscere i punti cardinali del luogo ove uno si trova; *fig.* Raccapazzarsi; *estensiv.* Orientare una vela- disporsi nella direzione più vantaggiosa per ricevere vento e far rotta (Dizionario Etimologico, s.d.).

Da *orientare* - 1. a. determinazione della posizione o del luogo in cui ci si trova rispetto ai punti cardinali o a un altro sistema di riferimento. *orientamento* - 1. a. L'azione, il fatto e il modo di orientare. In partic., in matematica, l'attribuzione convenzionale, a un dato ente geometrico, di un senso, di un verso o di una qualità che generalizzi tale nozione. b. Il modo di orientarsi, di essere orientato, la posizione relativa ai punti cardinali o ad altri punti di riferimento. 2. a. Determinazione dei punti cardinali del luogo in cui ci si

disporsi rispetto ad un riferimento preciso, che sia esplicito, terzo. In questi termini, *orientamento* corrisponde all'individuazione di un punto preciso rispetto ai punti cardinali (o al riferimento che si adotta) e all'individuazione della direzione verso cui si è rivolti, che, all'interno della nostra cornice teorica, riguarda la possibilità di innescare configurazioni discorsive rispetto al punto di riferimento, ovvero muoversi, interagire, in virtù dell'obiettivo che viene definito. Ciò riguarda quindi la possibilità di determinare il "luogo" in cui ci si trova (l'assetto attuale della configurazione) e conseguentemente di prendere la *direzione* per raggiungere il "luogo" desiderato (obiettivo formativo).

Rispetto a ciò, il punto di riferimento che la presente ricerca adotta, è la *formazione*, la cui etimologia rimanda ad un *prendere forma* (*formare*, da *fōrma*-dare forma, foggiare³⁴), assumere una figura. È stato scelto questo termine e non altri, come ad esempio *apprendimento*, perché rende conto di una dimensione per la quale si sviluppa una competenza in colui che viene formato, non limitandosi quindi (portando ad esempio l'etimologia di apprendere) ad *afferrare* qualcosa o *impossessarsi* di qualcosa (*apprendere*, da *apprehendere/prehendere*-prendere, afferrare con la mente, impossessarsi³⁵), non solo quindi farlo proprio, limitandosi alla trasmissione di contenuti didattici, ma anche saperlo usare dando, appunto, una forma, una direzione a ciò che viene appreso. Similmente, anche il termine *istruzione* risulta poco preciso in questa sede, in quanto rimanda ad una dimensione passiva della questione, facendo riferimento ad un'azione di trasmissione di informazioni (*instruire*, da *in-struere*-comporre, apparecchiare, ammaestrare, adottrinare³⁶). L'obiettivo in questo caso non è perciò *l'apprendimento o l'istruzione*, bensì riguarda la *formazione*. Quest'ultima corrisponde, quindi, ad un padroneggiare le nozioni di apprendimento sapendo dar loro una figura, una direzione. Non ci si limita perciò a sapere qualcosa, ovvero i contenuti appresi (ciò che "si sa"), ma si fa riferimento al conoscere qualcosa, ovvero saperlo usare, padroneggiare, "dando forma" a quei contenuti in virtù di un obiettivo. La formazione non riguarda il "sapere le cose", ma il "saper usare le cose che so", rendendo conto di una dimensione processuale ed interattiva per la quale si è nelle condizioni di occuparsi della configurazione (processo) e non del contenuto: non solo quindi *so* le cose ma *conosco*

trova: cercare, stabilire l'o.; e la conoscenza stessa della posizione in cui ci si trova rispetto ai punti cardinali, della direzione che si sta seguendo o che si deve seguire (Enciclopedia Treccani, s.d.).

³⁴ (Dizionario Etimologico, s.d.)

³⁵ ibidem

³⁶ ibidem

anche diversi modi per usarle. In questo senso, la dimensione interattiva diventa cruciale per poter rendere conto della complessità e dell'interrelazione fra le diverse parti che vanno a comporre un'esperienza e un ambiente scolastico, consentendo di andare ad offrire un dato che non riguardi solo la capacità degli allievi di incamerare nozioni, ma sia esplicativo di processi più complessi, all'interno dei quali saper apprendere elementi di contenuto che vengono trasmessi è solo uno degli elementi tramite cui poter valutare un certo grado di orientamento all'obiettivo formativo. La Scienza Dialogica consente di poter avere dei dati relativamente al processo che guida una certa realtà (intesa in termini discorsivi), e quindi anche rispetto ad una promozione di contenuti appresi in virtù di un obiettivo, rendendo conto della dimensione interattiva che riguarda il *come* (aspetto processuale), senza limitarsi al *cosa* (aspetto contenutistico) di cui si sta parlando.

Ciò che viene qui definito come *obiettivo formativo* è, perciò, inteso come *una configurazione discorsiva di promozione dell'uso dei contenuti appresi*.

L'orientamento all'obiettivo formativo viene quindi definito come *l'insieme di modalità interattive che innescano una configurazione discorsiva che risponde alla domanda formativa*; ovvero, corrisponde all'insieme di modi di interagire che generano una determinata realtà (discorsivamente intesa) volta all'incremento di conoscenza, ovvero volta a quanto posto come obiettivo formativo, cioè la promozione dell'uso dei contenuti appresi.

Valutare, quindi, l'orientamento all'obiettivo formativo tramite la metodologia messa a disposizione dalla Scienza Dialogica, consente di poter osservare elementi che dicono del modo in cui gli studenti configurano l'obiettivo per il quale partecipano all'ambiente scolastico e della loro tendenza a perseguirlo o meno e in quale maniera. È possibile, quindi, analizzare l'assetto interattivo dei diversi gruppi classe osservando quali modalità interattive (Repertori Discorsivi) vengono impiegate sia dai docenti che dagli studenti. Grazie all'analisi dei Repertori, è possibile indagare poi quanto viene offerto tramite la Teoria dell'Identità Dialogica presentata nel capitolo precedente, che permette di osservare il costrutto tenendo conto dell'interazione fra i diversi ruoli che vanno a determinare la configurazione che si genera. In questi termini, il costrutto di orientamento all'obiettivo formativo corrisponde ad un'identità dialogica osservabile, che si genera nel costante interagire fra le polarità personalis, alter e matrice collettiva³⁷.

³⁷ Vd. paragrafo 1.5.5 Cap. 1

2.1.1. Operazionalizzazione del costrutto

Il costrutto “orientamento all’obiettivo formativo” è stato considerato come una dimensione interattiva, ovvero un’identità dialogica discorsivamente generata. In virtù di ciò, si è strutturata una ricerca che consentisse di produrre l’elemento teorico del costrutto: quest’ultimo, quindi, si è manifestato interattivamente nella ricerca e ciò ha consentito di osservarlo e definirlo. Inoltre, la ricerca ha offerto dei dati che hanno consentito di delineare quali modalità interattive tendano ad incrementare il grado di orientamento all’obiettivo formativo, arrivando a definire quali modalità contribuiscano in una certa direzione di perseguimento dell’obiettivo formativo, e quali invece se ne allontanino. Per poter offrire un dato che permettesse di dire con precisione del costrutto si è utilizzata come unità di misura il Peso Dialogico, ovvero *la capacità del repertorio di generare configurazioni discorsive rispetto al gruppo a cui appartiene (generativi, mantenimento, ibridi)*³⁸. Ad ogni Repertorio Discorsivo corrisponde uno specifico peso che, sommato agli altri pesi dei relativi Repertori presenti nella configurazione, consente di ottenere un output numerico riferito sia ai ruoli indagati (*alter-personalis*), sia alla totalità dell’assetto. Per la misurazione del peso dialogico ci si è avvalsi del software D.I.Ana³⁹ che assolve l’intera procedura di calcolo: in questo modo è stato possibile ottenere un punteggio preciso, in virtù del quale è stata determinata una scala di valutazione che va da un valore di 0,1 ad un valore di 0,9. Osservando quindi l’output del peso dialogico in virtù del costrutto di riferimento, si è potuto valutare rispetto ad un continuum il grado di orientamento all’obiettivo formativo, distinguendolo in basso/medio/alto. Maggiore risulta il peso dialogico maggiore sarà il grado di orientamento all’obiettivo formativo.

In un assetto il cui peso dialogico tende a 0,1 possiamo dire di osservare una configurazione che tende verso un obiettivo personale (altro da quello formativo), come ad esempio, obiettivi che riguardano una sfera relazionale o di profitto personale, lontani da avere l’incremento di conoscenza come cardine guida che muove le interazioni. In

³⁸ Turchi & Orrù, 2014, p. 92

³⁹ D.I.Ana. (Dialogical Interface for ANAlysis) è un software che consente di avere a disposizione diverse funzioni (in merito ad analisi sia a livello processuale che di contenuto) che siano precise rispetto ai conteggi e che generino output grafici. Nello specifico le funzioni svolte da D.I.Ana. comprendono: il calcolo del Peso Dialogico, la generazione delle contingenze Arcipelaghi/Repertori con i valori, percentuali, il calcolo del Momento Dialogico, la generazione di output grafici automatici in virtù dei dati raccolti.

questo caso si rileverà quindi un basso grado di orientamento all'obiettivo formativo. Viceversa, se la misurazione tende ad un peso dialogico di 0,9, si osserva un assetto per il quale l'obiettivo che guida le interazioni all'interno dell'ambiente scolastico rimanda ad una dimensione di incremento di conoscenza e di uso dei contenuti messi a disposizione. Oltre ad essere riconosciuta un'esigenza formativa, le varie azioni messe in campo sono finalizzate all'obiettivo così come definito, ovvero si è nelle condizioni di utilizzare tutti gli snodi e gli elementi contestuali per perseguire l'obiettivo.

Si andrà quindi ora a descrivere la ricerca che ha consentito di ottenere i dati in virtù dei quali è stato possibile costruire uno strumento per la misurazione del grado di orientamento all'obiettivo formativo e la successiva proposta di intervento che verrà esposta nel prossimo capitolo.

La ricerca trova applicazione operativa nel progetto "Orsa Maggiore", nato a partire dalla richiesta dell'Istituto Superiore A. Volta di Sassuolo rispetto alla possibilità di avere degli strumenti che consentissero ai docenti di gestire al meglio le criticità che si erano generate in alcune classi dell'Istituto Superiore di Secondo Grado.

L'esigenza, che si è potuta osservare alla base della richiesta, riguarda la necessità di avere a disposizione un dato di senso scientifico che consenta di definire quanto gli studenti di alcune classi siano orientati o meno rispetto ad un obiettivo di tipo formativo, descrivendo i criteri e le modalità con cui lo perseguono.

2.2. Descrizione fasi della ricerca e rilevazione dati

Tutte le fasi operative che si andranno a delineare, sono state passaggi fondanti per riuscire ad osservare il costrutto ed i Repertori Discorsivi che maggiormente contribuiscono all'incremento del grado di orientamento all'obiettivo formativo. Ciò ha consentito di poter costruire uno strumento di misura che permettesse di offrire elementi utili a gestire l'esigenza delineata.

I passaggi operativi attuati dal gruppo di ricerca ai fini dell'osservazione del costrutto e di sviluppo del protocollo si articolano in tre strategie:

- Costruzione di un questionario a domande aperte che consentisse di indagare la configurazione in merito al tema in questione.
- Rilevazione dei dati: somministrazione del questionario a domande aperte a studenti e docenti.
- Analisi dei dati: osservazione e analisi sia a livello processuale (modalità interattive utilizzate) che di contenuto (arcipelaghi di significato⁴⁰ relativamente alla tematica in questione).

A livello metodologico, per riuscire a rilevare sia a livello contenutistico che processuale quali siano le modalità utilizzate dagli studenti e dai docenti, si è proposto un primo questionario a domande aperte, che consentisse di raccogliere la maggiore quantità di testo possibile.

Sono state perciò elaborate due versioni del questionario che consentissero di indagare sia il ruolo dei docenti che quello degli studenti. Questo ha permesso di osservare sia le modalità offerte dagli studenti, che contribuiscono a generare un certo assetto scolastico, sia quanto queste siano supportate o meno dalle modalità utilizzate dal corpo docenti, potendo anche dirsi di più rispetto all'influenza che ciò che dicono i docenti potrebbe avere rispetto a quanto portato e generato all'interno del gruppo classe. Risulta fondamentale infatti raccogliere la configurazione discorsiva che rende conto di tutte le modalità interattive che vengono messe in campo dai diversi ruoli e che interagiscono fra loro.

Il target dei rispondenti corrisponde a 45 studenti di età compresa fra i 15 e i 17 anni; e 14 docenti fra i 30 ed i 53 anni. Le classi dell'Istituto cui sono stati sottoposti i questionari sono la 2Cp e la 2Dp (indirizzo professionale) e rispettivi docenti.

I protocolli somministrati si compongono rispettivamente di 4 domande:

⁴⁰ Con *arcipelago di significato* si intende una *tipologia di contenuto a sé stante che contribuisce alla costituzione del repertorio e sulla quale il repertorio si organizza in termini narrativi (in virtù della coerenza)* (Turchi & Orrù, Metodologia per l'analisi dei dati informatizzati testuali-M.A.D.I.T. Fondamenti di teoria della misura per la scienza dialogica., 2014).

Questionario studenti	
Domanda 1	È arrivato un nuovo compagno di classe e vuoi fartelo amico. Cosa gli diresti della sua nuova classe?
Domanda 2	Secondo te, cosa direbbe della tua classe il nuovo compagno dopo un mese di scuola?
Domanda 3	A cosa non rinunceresti mai della tua classe?
Domanda 4	A cosa rinunceresti volentieri della tua classe, se ti venisse chiesto di scegliere una cosa?

Tabella 2: Questionario studenti T0.

Questionario docenti	
Domanda 1	È arrivato un nuovo alunno in 2Cp. Secondo lei, un compagno come gli descriverebbe la sua nuova classe?
Domanda 2	Secondo lei, cosa direbbe della sua classe il nuovo compagno dopo un mese di scuola?
Domanda 3	Secondo lei, un alunno della 2Cp a che cosa non rinunciarebbe mai della sua classe?
Domanda 4	Secondo lei, un alunno della 2Cp a che cosa rinunciarebbe volentieri della sua classe, se gli venisse chiesto di scegliere una cosa?

Tabella 3: Questionario docenti T0.

Le domande formulate nei protocolli sono state scelte in quanto consentono di osservare la configurazione che studenti e docenti offrono rispetto al gruppo classe, e tengono conto dell'assetto interattivo che si viene a generare e delle modalità utilizzate dai diversi ruoli.

Le domande poste consentivano, inoltre, di ottenere dei dati sia da un punto di vista processuale sia da un punto di vista contenutistico. I quesiti 1 e 2 in particolare, hanno permesso di osservare il dipanarsi del flusso discorsivo da un punto di vista interattivo, andando principalmente a raccogliere elementi riguardo i Repertori Discorsivi maggiormente utilizzati e l'influenza di questi nel grado di orientamento all'obiettivo formativo; i quesiti 2 e 3 invece, pur continuando ad offrire elementi relativi alle modalità messe in campo, avevano l'obiettivo di osservare elementi contenutistici che permettessero di indagare le maggiori tematiche veicolate dalle specifiche modalità discorsive. Avere a disposizione dati relativi ad entrambi gli elementi (processuale e contenutistico), ha consentito di individuare delle direttive sulle quali fondare la costruzione dello strumento che si andrà a presentare nel capitolo 3.

Entrando nello specifico, la domanda 1 rende conto di come insegnanti ed alunni descrivano la classe ad oggi, offrendo un quadro generale dello stato attuale delle cose, della configurazione di partenza e dell'assetto interattivo che la caratterizza, cui ci si vuole inserire rispetto all'obiettivo; la domanda 2 invece indaga come, secondo i ruoli sollecitati, un eventuale nuovo compagno potrebbe vivere la classe ad un mese dall'inserimento, immaginando perciò possibili scenari di risposta e quindi possibili sviluppi futuri del gruppo classe in prospettiva, dando idea delle potenzialità di cambiamento che i ragazzi si attribuiscono e che viene loro attribuita dai docenti. Nella domanda 3 si è voluto rilevare quello che si pone come un punto di forza nella coerenza⁴¹ del gruppo studenti, cui è stato chiesto di affermare un elemento a cui non rinunciavano mai, e si è indagato come questo coincidesse o meno con l'idea dei docenti rispetto allo stesso. Rilevare, infatti, quello che risulta essere un punto di forza secondo questi ruoli ha consentito di comprendere su quali elementi fare leva piuttosto che altri e come questi potessero influire rispetto all'interazione che si andava generando. Viceversa, la domanda 4, ha permesso di osservare quello che poteva essere individuato dai ruoli sollecitati come punto critico all'interno dell'assetto scolastico, nella gestione della quotidianità e delle relazioni in classe. Anche in questo caso, è stato utile osservare l'eventuale coincidenza fra quanto offerto dagli studenti e quanto invece dagli insegnanti, per rendere conto di come le due visioni trovino o meno corrispondenza e di come si influenzino

⁴¹ Quando si parla di "coerenza" si fa riferimento a ciò che per teoria di riferimento definiamo *coerenza narrativa*, ovvero vd. nota 30. (Turchi & Orrù, 2014).

nell'interazione. In generale quindi, le domande proposte permettono di osservare da un lato lo stato attuale del gruppo classe e le potenzialità di cambiamento attribuite in anticipazione, dall'altro elementi che promuovono o meno lo stare a scuola degli studenti e con quale obiettivo.

Per poter procedere con la somministrazione dello strumento si è reso necessario consegnare ai genitori degli studenti un modulo di consenso informato che offrisse delle specifiche relativamente ai fini della ricerca, alle modalità di somministrazione e relative implicazioni per i ragazzi. I genitori hanno poi provveduto a restituire tale modulo firmato, consentendo a procedere con la ricerca.

La somministrazione è avvenuta tramite link Google moduli, grazie al quale è stato possibile automatizzare la raccolta delle risposte caricate on-line dai partecipanti in tempo reale. La procedura di compilazione del questionario ha richiesto circa 20 minuti. I dati rilevati sono stati analizzati secondo la metodologia M.A.D.I.T nata in seno alla Scienza Dialogica.

Il testo raccolto in questa prima fase ha permesso in primis di osservare la configurazione del gruppo classe, rendendo conto dell'interazione fra le diverse parti che ne concorrono alla generazione, ed ha permesso, inoltre, di fare anticipazioni sempre più precise rispetto sia ai contenuti veicolati dai diversi ruoli, sia all'eventuale combinazione e frequenza dei Repertori che li veicolano.

2.3. Dati della ricerca

2.3.1. Output studenti 2CP

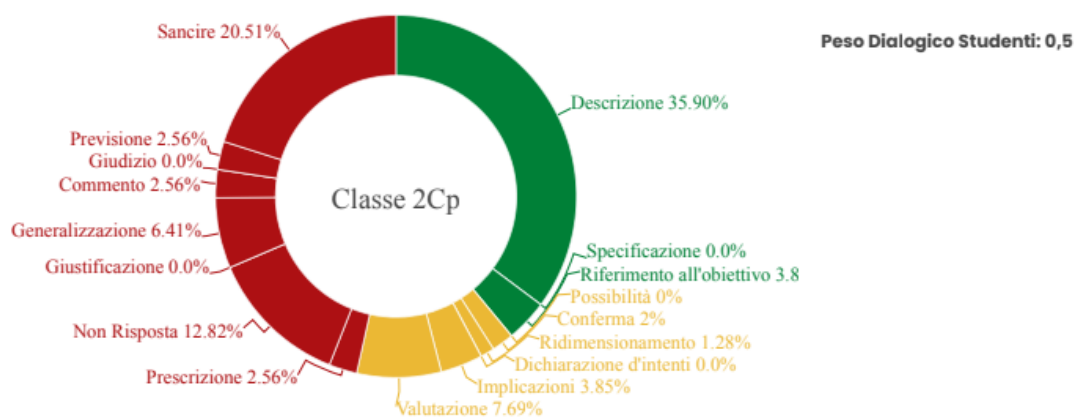


Figura 2: Output Studenti 2Cp.

Dall'analisi testuale dei protocolli è emerso che gli alunni della 2Cp, in particolare per quanto riguarda i quesiti 1 e 2 (ovvero “È arrivato un nuovo compagno di classe e vuoi fartelo amico. Cosa gli diresti della sua nuova classe?” e “Secondo te, cosa direbbe della tua classe il nuovo compagno dopo un mese di scuola?”), tendono ad utilizzare il Repertorio del Sancire nel 20,51% dei dati testuali osservati. Ogni Repertorio Discorsivo è reso tale dalle proprietà processuali che lo compongono, che sono definibili come proposizioni che descrivono ed esauriscono le regole d'uso del linguaggio ordinario⁴². La proprietà processuale che definisce il Repertorio del Sancire configura la realtà in modo assoluto, certo e dunque non modificabile. Esempi di risposte fornite dagli studenti rispetto a questo sono: “Gli direi la verità, che è un po' agitata” oppure “Gli direi che la classe è un casino”. Si può, quindi, osservare come vi sia la tendenza a stabilire lo stato della classe circoscrivendolo ad un'unica possibilità senza margine di cambiamento, riducendo le possibilità descrittive della condizione della classe ad una sola caratteristica che la definisce. Conferma di questo è visibile anche nelle risposte alla domanda 2, dove anche immaginando la classe in una prospettiva futura le risposte rimangono simili alle precedenti: “Secondo me direbbe che fa molta confusione e che spesso è snervante.” oppure “Siamo una classe in cui è difficile riuscire a stare attenti.”. Inoltre, si è potuto

⁴² (Turchi & Orrù, Metodologia per l'analisi dei dati informatizzati testuali-M.A.D.I.T. Fondamenti di teoria della misura per la scienza dialogica., 2014)

osservare il Repertorio della Non Risposta (ovvero la risposta data alla domanda posta in realtà risponde ad una domanda altra, diversa): alla domanda *“Come descriveresti la classe ad un nuovo compagno?”* si offrivano ad esempio risposte quali *“io non ho amici”*. Questo elemento risulta indicativo di come, anche se gli studenti non sanno dire della domanda, e cioè non sono in grado di rispondere in modo adeguato e pertinente al quesito che viene loro posto, tentano di offrire comunque una risposta. Ciò rischia di diventare critico in termini di ricadute a livello didattico, in quanto potrebbe implicare che nonostante l’incertezza e la confusione a fronte di una domanda, gli alunni continuano ad agire e rispondere, seppur in modo non adeguato a ciò che viene loro richiesto, rischiando di innescare una retorica simile a *“una risposta vale l’altra, basta dire qualcosa”*.

Tuttavia, dai protocolli è poi emerso che, una volta "stabilito lo stato" della classe, nel 35,90% delle produzioni discorsive rilevate, il gruppo è in grado di entrare nel merito di cosa accade in classe, descrivendo il comportamento dei compagni e dei professori e non solo quindi limitandosi a definirli secondo una sola opzione possibile. Il Repertorio che consente questo e cui si sta facendo riferimento è la Descrizione, la cui proprietà processuale configura la realtà rappresentando una relazione condivisibile fra oggetti. In questo senso, tale modalità di risposta permette di osservare come si svolgono le interazioni nel gruppo classe senza necessità di sancirle in modo assoluto. Ne sono esempi risposte come: *“Io gli direi che ci sono persone molto simpatiche e buone e altre che bisogna starci lontano.”* oppure *“Penso che dica che si trova bene ma che non a volte non si riesca a fare lezione.”* In questo caso non si stabilisce una realtà unica e assoluta, viceversa si tenta di offrire elementi che, nell’interazione, contribuiscono a generare un certo “clima” della classe. Infine, il gruppo della 2Cp ha riportato la tendenza, seppur in percentuale lieve, ad interagire in virtù dell’obiettivo formativo: il 3,85 % dei dati mette in luce come una parte degli studenti, infatti, utilizzi il Repertorio di Riferimento all’Obiettivo, le cui proprietà processuali configurano realtà ponendo un obiettivo, uno scopo, declinandolo in una realtà futura. Questo è indicativo di come la classe riconosca come cardine che guida la loro presenza a scuola un obiettivo di tipo formativo, perciò pongono la necessità di formarsi al primo posto e configurano la scuola come sede eletta per perseguire questa direzione. Questa tendenza è visibile in risposte quali *“Se arrivasse un nuovo compagno di classe e volessi farci amicizia, come prima cosa parlerei della classe in generale e come sono la maggior parte delle giornate in essa; poi parlerei dei*

professori e delle attività scolastiche in generale.” In questo caso, oltre a rispondere in modo pertinente alla domanda posta, si è descritta una serie di azioni che riguardano lo svolgimento del programma scolastico, l’organizzazione delle giornate e delle relative attività didattiche. In virtù di ciò, quindi, si configura come obiettivo principale dello stare in classe quello formativo. È utile, inoltre, tenere conto della molteplicità di Repertori che i ragazzi mettono in campo: oltre a quelli descritti infatti, sono nelle condizioni di utilizzare anche modalità altre, seppur in bassa percentuale, cioè aprono alla possibilità di interagire in modo altro rispetto a quello attuale. Questo è da considerarsi punto di forza in quanto è possibile fare leva su una gamma di Repertori già presenti nella configurazione (che al momento hanno un impatto limitato), per portare la coerenza della classe verso direzioni altre, più generative in riferimento all’obiettivo posto rispetto allo stato attuale.

In merito agli ultimi due quesiti, per quanto riguarda la domanda 3, gli studenti riportano a livello contenutistico una irrinunciabilità rispetto alle amicizie createsi nella classe e all’affiatamento del gruppo, che sembrano riconoscere come punto di forza rispetto allo “*stare in classe*”. Viceversa, nelle risposte al quesito 4, dove viene chiesto a cosa rinunciarebbero se potessero scegliere, un’alta percentuale riporta come elemento critico individuato la “*confusione*” e i “*compagni che creano disturbo*” durante lo svolgimento delle attività didattiche.

2.3.2. Output docenti 2Cp

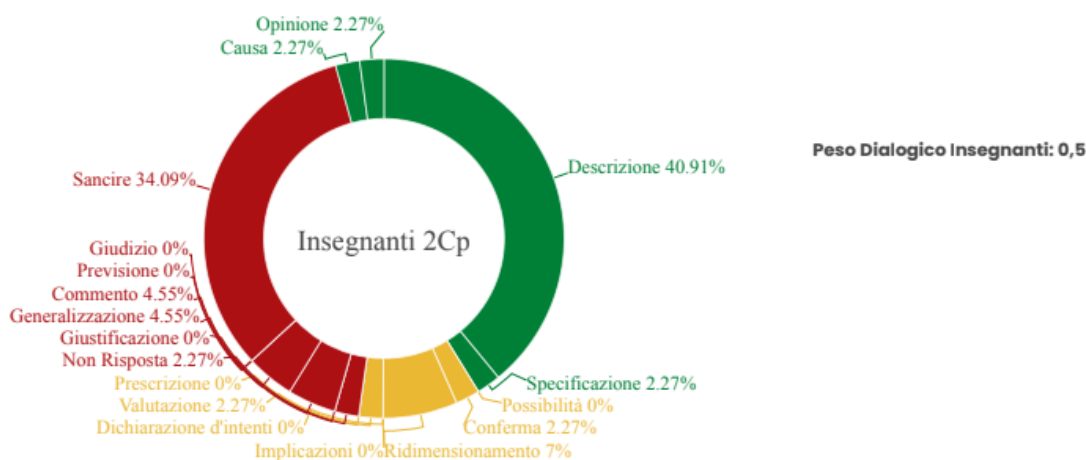


Figura 3: Output Insegnanti 2Cp.

Per quanto riguarda il gruppo insegnanti della classe 2Cp, si è indagato quali modalità essi attribuiscono agli studenti, ponendo le stesse domande degli alunni, in termini terzi (ossia sollecitando la polarità Alter). Nel 34,09% dei casi (in particolare analizzando i primi due quesiti del questionario) i docenti supportano la tendenza degli alunni a definire in modo unico l'assetto classe, sancendone lo stato, come ad esempio affermando “*non hanno voglia di studiare*” o “*è una classe molto rumorosa*”. Dato che si osserva una congruenza fra il modo in cui gli studenti configurano la classe e il modo che viene loro attribuito dai docenti, questo potrebbe risultare critico in quanto gli insegnanti, persistendo nell'utilizzo di queste modalità, potrebbero andare a “rafforzare” la tendenza degli alunni a cristallizzare le possibilità del gruppo a quell'unica alternativa possibile, senza quindi offrire margine di cambiamento. Nonostante questo però, dal 40,91% dei dati analizzati emerge l'uso del Repertorio della Descrizione presentato in precedenza che risulta dominante: i docenti, perciò, ritengono gli alunni in grado di offrire elementi condivisibili che permettano di continuare a poter descrivere il gruppo in modo sempre più variegato e complesso. Ne sono esempi: “*Faticano a mantenere il silenzio e l'attenzione in classe.*” oppure “*Le ragazze sono abbastanza collaborative e hanno un bel legame tra di loro, i maschi sono un gruppo unito ma molti non rispettano le regole e usano un linguaggio non idoneo o si rifiutano di fare i compiti assegnati.*”

Oltre alla predominanza del Repertorio della Descrizione, si osserva in generale una gamma di Repertori utilizzati molto varia, che rende conto di come gli insegnanti della

2Cp tendano ad attribuire agli studenti un insieme di modalità interattive che permettono di descrivere il gruppo attraverso una moltitudine di sfaccettature possibili. Questa presenza variegata di Repertori Discorsivi permette di contemplare diverse possibilità di cambiamento, proprio in virtù di come la classe viene descritta, e può perciò essere ritenuta un punto di forza per lo specifico gruppo classe.

Relativamente ai quesiti 3 e 4, i contenuti offerti dal corpo docenti risultano essere da un lato, in cui si chiedeva a cosa i ragazzi non rinuncerebbero mai, “*i compagni*”, “*le risate*” e “*il legame fra i componenti della classe*”; dall’altro definiscono come elemento a cui rinuncerebbero se fossero nelle condizioni di poter scegliere “*lo studio*”, “*i libri*” e “*alcuni insegnanti*”.

2.3.3. Configurazione della classe 2Cp

Per riuscire a sganciarsi dalla singolarità dei discorsi ed entrare in una dimensione più processuale, è utile procedere con un’analisi che renda conto dell’interazione fra quanto offerto dai ruoli descritti in precedenza, che secondo la Teoria dell’Identità Dialogica corrispondono a personalis (studenti) ed alter (docenti).

I docenti si posizionano in maniera lineare rispetto alle modalità osservate negli studenti. Come è appena stato descritto infatti, sia docenti che studenti dispongono, seppur in percentuali diverse, di molteplici Repertori possibili, offrendo diverse possibilità descrittive del gruppo e delle dinamiche della classe. Quanto più gli insegnanti considerano che gli studenti possano interagire con i compagni in modalità nuove e possano modificare con una certa flessibilità il loro modo di stare a scuola, tanto più si può interferire con maggior efficacia con la coerenza degli studenti, potenziando l’uso di certi Repertori che contribuiscono ad incrementare il grado di orientamento all’obiettivo formativo. Come si può osservare infatti, per entrambi i gruppi è stato rilevato un output relativamente al peso dialogico che pone sia studenti che docenti rispetto al continuum 0,1-0,9 su un punto mediano corrispondente al valore di **0,5**. In questi termini, si osserva una corrispondenza fra il grado di orientamento all’obiettivo formativo che si osserva nelle produzioni degli studenti, ovvero un grado medio, e quello che viene loro riconosciuto dal corpo insegnanti. A fronte dei dati si rende possibile anticipare che, se il

corpo docenti fosse nelle condizioni di favorire negli studenti un maggiore incremento di modalità interattive ibride o generative più di quanto loro non siano ad oggi in grado di utilizzare, tanto più questo favorirebbe il grado di orientamento all'obiettivo formativo negli allievi e ciò consentirebbe di modificare l'assetto portando gli alunni ad incrementare le modalità e le occasioni di interazione in virtù dell'obiettivo condiviso.

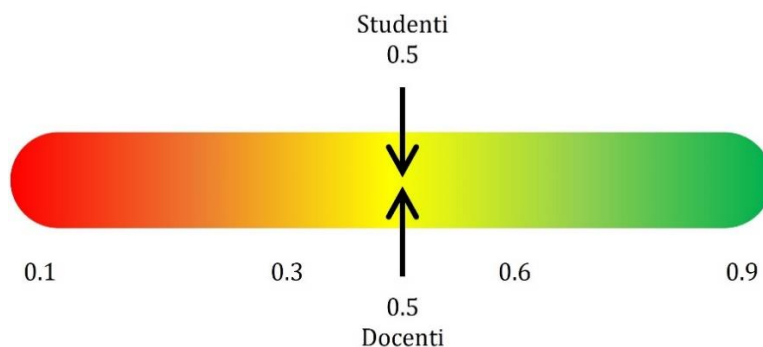


Figura 4: Confronto output peso dialogico studenti e docenti classe 2Cp.

Inoltre, è utile offrire specifiche relativamente alle domande 3 e 4. Nella domanda 3 nella quale si chiedeva di indicare un aspetto a cui non si rinunciarebbe in classe, si trova un'alta corrispondenza fra le risposte dei docenti e degli studenti, sia in termini processuali che di contenuto: entrambi i ruoli riconoscono infatti la relazione fra i compagni di classe come punto di forza, descrivendola come elemento che genera unità e coesione. Frasi come *“Non rinuncierei mai al modo in cui siamo uniti e a come ci divertiamo insieme”* e *“I ragazzi non rinuncerebbero mai al legame che si è creato”* rendono conto di come, in questi termini, vi sia una coerenza generata nell'interazione fra le modalità offerte dai due ruoli che si supportano vicendevolmente andando a confermarsi e a *“rendersi forti”*.



(a) Studenti



(b) Docenti

Figura 6: Confronto contenuti offerti da studenti e docenti classe 2Cp a fronte del quesito n4 del questionario. Figura (a) Frequenza contenuti risposte studenti classe 2Cp alla domanda "A cosa rinunceresti volentieri della tua classe, se ti venisse chiesto di scegliere una cosa?"; Figura (b) Frequenza contenuti risposte docenti classe 2Cp alla domanda "Secondo lei, un alunno della 2Cp a che cosa rinuncerebbe volentieri della sua classe, se gli venisse chiesto di scegliere una cosa?"

2.3.4. Output studenti 2DP



Dall'analisi del modo in cui gli studenti della 2Dp interagiscono in classe, ossia del modo in cui configurano "lo stare a scuola" è emerso, in particolare nei primi due quesiti, che le due modalità interattive maggiormente impiegate dai ragazzi siano il Sancire e il

Commento, quest'ultimo caratterizzato da proprietà processuali che configurano la realtà in modo assoluto e certo a partire da una posizione propria del parlante che non è condivisibile, ovvero non vengono esplicitati i criteri usati per porre l'affermazione. Anche in questo caso, come nel precedente, si stabilisce uno stato della classe unico e irrimediabile definendola *“Molto casinista”, “Molto chiassosa”* o *“Molto chiusa”*. Gli alunni, poi, tendono a commentare quanto accade nella classe (il modo in cui si fa lezione, in cui si fa confusione, etc). Ne sono esempi di risposta affermazioni come *“Non si può sempre fare ciò che ci passa per la testa.”* oppure *“Ci dovrei pensare”* o *“Rinuncerei ad una prof ma non dico quale perché è meglio”*; rispetto alla domanda 2 relativamente a cosa direbbe il nuovo compagno dopo un mese rispondono *“Ma dove sono finito?”* o *“Che alcune materie sono noiose ma figurati se le tolgono”*. Tendono quindi ad evitare la domanda posta, rispondendo in modo poco pertinente e senza rendere spiegazione di quanto portano. Le percentuali relative a classi di Repertori altri da quella di mantenimento (ad eccezione del Repertorio della Descrizione) sono in generale abbastanza basse, indice di una scarsa propensione all'utilizzo di modalità interattive nuove rispetto a quelle descritte. Quanto più sanciscono e commentano, tanto più l'assetto che si crea diventa statico e difficilmente passibile di modifica, dato che l'utilizzo di Repertori prettamente di mantenimento tende a rendere più difficoltoso l'impiego di modalità altre, né perciò la possibilità di interagire in modo diverso, limitando eventuali occasioni di cambiamento.

Tuttavia, anche in questa classe si osserva un'alta percentuale di Descrizioni, in particolare rispetto alle domande 3 e 4. È utile tenere conto di come, nella classe 2Cp descritta in precedenza, la frequenza dei Repertori era abbastanza lineare per domanda, quindi si poteva notare l'uso di Repertori diversi in tutti e quattro i quesiti. Viceversa, le risposte della 2Dp offrono una netta distinzione dal punto di vista processuale fra i primi due quesiti e gli ultimi due: il gruppo studenti tendeva a sancire lo stato attuale e futuro nelle prime due domande, mentre quasi la totalità della percentuale del Repertorio della Descrizione è da riferirsi alle risposte delle domande 3 e 4. Ciò implica che, se viene chiesto al corpo studenti di descrivere la classe in termini attuali e futuri, sanciscono e commentano, ovvero non sono nelle condizioni di attribuire alla classe possibilità di interagire in modi molteplici (in quanto la possibilità della classe di “essere qualcosa” si esaurisce in “casinista”, quindi non viene contemplato che possa essere nulla di diverso

da questo, nemmeno in prospettiva futura). Al contrario, se viene chiesto loro di individuare elementi che ritengono punto critico e di forza all'interno dell'assetto quotidiano scolastico cui si trovano inseriti, offrono elementi condivisibili sui quali si può continuare a dire altro, senza cristallizzare ciò che la classe è. Gli studenti, infatti, sono in grado di descrivere a cosa non rinuncerebbero mai e a cosa invece sarebbero disposti a fare a meno. Questo elemento può comunque risultare di forza se si utilizzano le descrizioni offerte nelle ultime due domande per promuovere l'uso della stessa modalità discorsiva anche alle domande precedenti.

Per la domanda 3, a livello contenutistico offrono elementi relativi all'irrinunciabilità *“al gruppo che si è creato in cui riusciamo a ridere e divertirci tutti insieme”* *“al rapporto di condivisione tra compagni che mi fa credere in un gruppo classe e non mi fa pesare la scuola”*. In merito alla domanda 4, invece, il gruppo classe risulta scisso in due opzioni di risposta contenutisticamente diverse. Da un lato si osserva un gruppo di risposte (il 25%) che affermano di rinunciare volentieri *“all'essere indietro con alcuni argomenti”*, *“alla voglia di non studiare e di apprendere di alcuni compagni”*, *“alle polemiche”*, dall'altro emergono risposte relative alla rinuncia *“allo studiare”* e a *“fare i compiti”*. Nonostante gli esempi di risposta citati relativamente al primo gruppo di risposte abbiano a livello contenutistico un riferimento allo svolgimento della didattica, il Repertorio del Riferimento all'obiettivo osservato in precedenza, è presente anche in questo gruppo di studenti, ma con una percentuale che rende conto di una bassa influenza di questo rispetto alla predominanza rilevata di altri Repertori.

2.3.5. Output docenti 2Dp

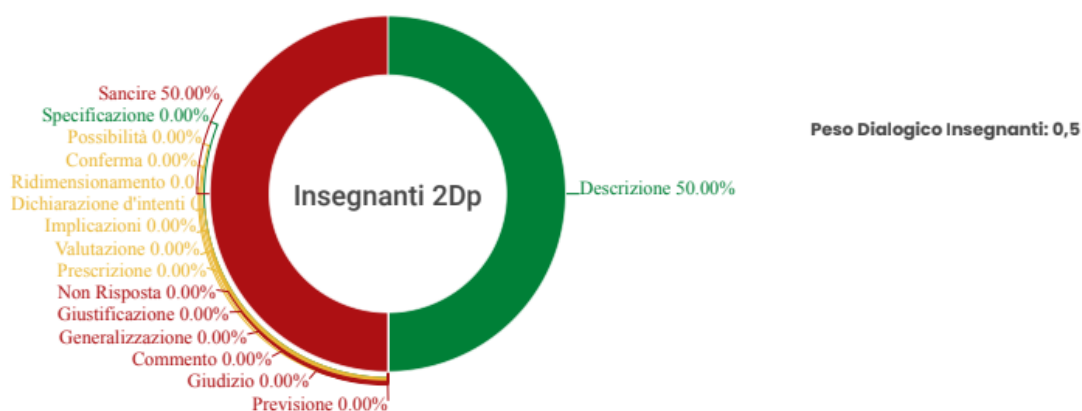


Figura 8: Output Insegnanti 2Dp.

Analizzando il gruppo docenti, si osserva come ci sia un netto utilizzo di due Repertori, ovvero Sancire e Descrizione. Il primo è utilizzato nelle domande 1 e 2, perciò come per gli alunni, anche il corpo insegnanti circoscrive le possibilità della classe ad una unica alternativa possibile e immutabile: essi stabiliscono che la classe è "assolutamente molto confusionaria" e si immaginano che un eventuale compagno a fronte di un mese di inserimento potrebbe riportare come unico elemento la "troppa confusione" (nel 50% dei dati). In questo caso, si nota in modo ancora più netto che nel gruppo alunni il fatto che la totalità della percentuale relativa al Repertorio della Descrizione è da attribuirsi interamente alle opzioni di risposta offerte ai quesiti 3 e 4. Trova corrispondenza, perciò, la tendenza degli studenti e quella dei docenti relativamente allo scarso utilizzo di una varietà significativa di Repertori: nello specifico, mentre per gli studenti si era osservato l'uso di Repertori altri da Sancire e Descrizione ma con percentuali a basso impatto, per gli insegnanti non si sono in alcun modo manifestate modalità altre rispetto a quelle appena citate, neanche in basse percentuali di risposte. Ciò potrebbe risultare critico nei termini in cui il corpo docenti non attribuisce ai ragazzi possibilità interattive che loro invece già, seppur in maniera lieve, mettono in campo e che contribuiscono all'incremento del grado di orientamento all'obiettivo formativo, arrivando a correre il rischio che gli alunni stessi cessino di utilizzarle. Nonostante ciò, come per il corpo studenti, l'alta percentuale offerta di descrizioni si configura come punto di forza rispetto

all'obiettivo se viene potenziata e ne viene stimolato l'utilizzo anche nelle domande precedenti a quelle in cui si è già manifestata.

In merito ai contenuti offerti nei quesiti 3 e 4 i professori riportano come i ragazzi non rinuncerebbero *“alle amicizie, all'affiatamento e alla complicità fra loro”* ma farebbero secondo loro a meno *“dello studio e dei libri”* (come si evince dal 50% dei dati).

2.3.6. Configurazione della classe 2Dp

Nell'osservare, quindi, l'interazione fra le modalità impiegate dai due ruoli, si può rilevare una congruenza nella tendenza a delimitare le possibilità descrittive del gruppo classe ad una unica alternativa. A differenza della classe precedente dove il corpo docenti offriva un'ampia gamma di Repertori possibili, in questo caso, i professori della 2Dp non attribuiscono ai ragazzi l'utilizzo di una molteplicità di modalità, ma le risposte si focalizzano principalmente su due Repertori. Questo potrebbe risultare critico in quanto, se i docenti stessi non riconoscono agli studenti la potenzialità di mettere in campo un ventaglio di modi di interagire, ma li blindano nell'utilizzo di poche modalità, per gli alunni risulterà più complesso “spingersi” verso modi nuovi e più variegati di portare avanti le dinamiche del gruppo e il loro modo di stare a scuola, in quanto non supportati nello sperimentare interazioni altre da quelle che ad oggi sono in grado di offrire. I professori, quindi, saranno poco in grado di interferire efficacemente con la coerenza che gli studenti portano avanti, perché loro stessi non mettono a disposizione Repertori altri. Gli alunni offrono, invece, una gamma di modalità più vasta del corpo docenti, nonostante sia predominante l'uso di Repertori di mantenimento. Se i professori non mettono a disposizione (nei termini di attribuzione agli studenti) almeno le stesse possibilità interattive che propone il gruppo classe, si potrebbe incorrere nello scenario per il quale anche gli studenti stessi cesseranno di utilizzare una serie di Repertori (che ad oggi seppur in bassa percentuale si manifestano) il cui uso invece, si è osservato essere strategico rispetto all'incremento del grado di orientamento all'obiettivo formativo. Si può osservare questa discrasia fra i due gruppi indagati prendendo in esame l'output del Peso Dialogico: come detto in precedenza, maggiore risulta il valore di Peso dialogico maggiore sarà il grado di orientamento all'obiettivo formativo (auto o etero attribuito che

sia). In questo caso, il gruppo studenti risulta ottenere un Peso dialogico di 0,6 mentre il corpo docenti di 0,5. Entrambi, dunque, si collocano nella fascia intermedia del continuum, per la quale si può dire che ci sia un medio grado di orientamento all'obiettivo formativo. Tuttavia, lo scarto percentuale che si osserva rende conto di una necessità di intervento rispetto ad un allineamento e potenziamento delle modalità introdotte dagli insegnanti per evitare le criticità di cui sopra.

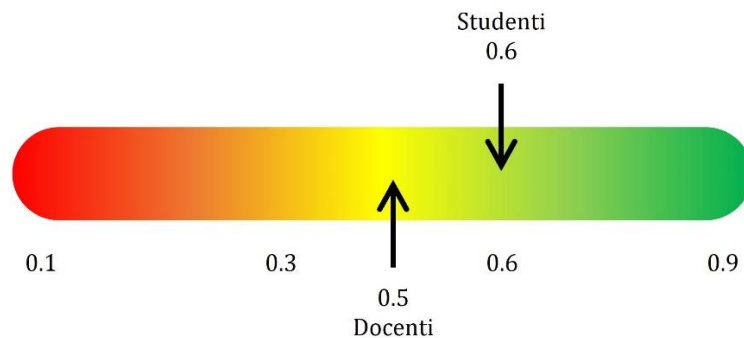


Figura 9: Confronto output peso dialogico studenti e docenti classe 2Dp.

Relativamente alle domande 3 e 4, la coerenza che emerge si pone in maniera assai simile rispetto a quanto portato dagli alunni nella domanda 3 (perciò i due ruoli trovano corrispondenza nella irrinunciabilità del rapporto fra compagni) e le narrazioni proposte si supportano in questo senso, legittimandosi vicendevolmente. In questo modo, la coerenza narrativa che si viene a creare è supportata e blindata da entrambi i ruoli.

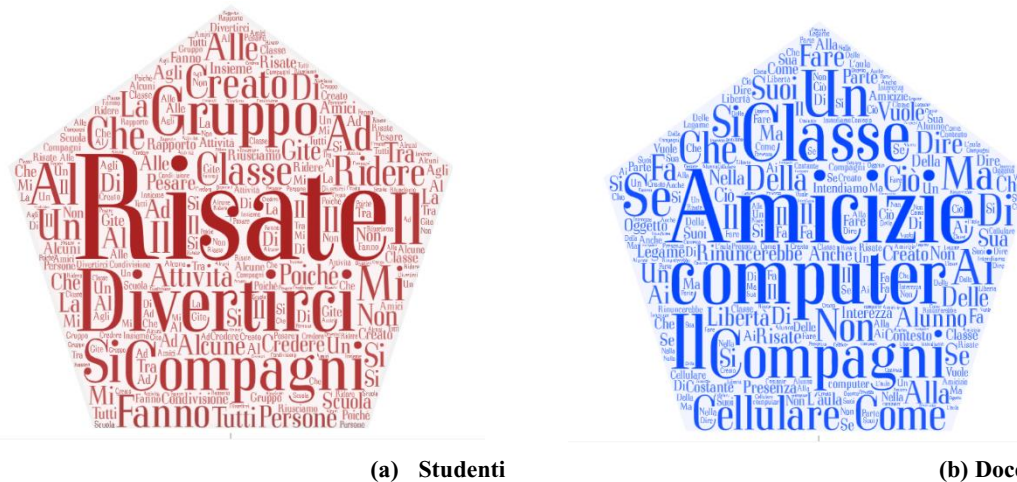


Figura 10: Confronto contenuti offerti da studenti e docenti classe 2Dp a fronte del quesito n3 del questionario. Figura (a) Frequenza contenuti risposte studenti classe 2Dp alla domanda "A cosa non rinunceresti mai della tua classe?"; Figura (b) Frequenza contenuti risposte docenti classe 2Dp alla domanda "Secondo lei, un alunno della 2Dp a che cosa non rinunciarebbe mai della sua classe?"

Viceversa, nella domanda 4, ciò che si osserva risulta a tratti incongruente: se da una parte il gruppo classe risulta diviso fra chi rinunciarebbe “alle polemiche” e chi “allo studio”, i docenti dichiarano che ciò a cui rinunciarebbero volentieri gli allievi sono elementi prettamente appartenenti alla poca voglia di studiare o di impegnarsi nello svolgere le attività didattiche proposte. Nella coerenza del discorso dunque, il corpo docenti non riconosce nei ragazzi un obiettivo di tipo formativo che giustifichi la loro presenza a scuola, e questo risulta invece incongruente con quanto offre una parte degli studenti che afferma di voler rinunciare ad elementi relativi all’impossibilità di svolgere le lezioni in maniera formativa, ad esempio afferma che se potessero rinunciarebbero “all’essere indietro con alcuni argomenti”. Questo rende conto di come, in maniera simile alla 2Cp, se viene chiesto agli studenti di segnalare un aspetto critico nell’assetto classe, alcuni di questi propongono elementi che risultano “di intralcio” rispetto ad un obiettivo che corrisponde a quello formativo, mentre altri offrono contributi relativi ad obiettivi altri, personali. Tale aspetto può, quindi, risultare critico nel momento in cui i docenti non riconoscono una direzione verso l’obiettivo formativo nemmeno alla percentuale che invece se lo auto-attribuisce, rischiando di generare uno scenario per il quale i docenti, invece che fare leva sulla percentuale di classe maggiormente orientata, va a rafforzare l’altra parte della classe che risulta meno orientata all’obiettivo formativo. Non

riconoscendo l'adesione all'obiettivo, non sono nelle condizioni di influire nella coerenza che si genera facendo leva su questo elemento che invece gli studenti si attribuiscono e che potrebbe "spingere" tutto il gruppo classe verso un costante e condiviso allineamento ad un obiettivo di tipo formativo.

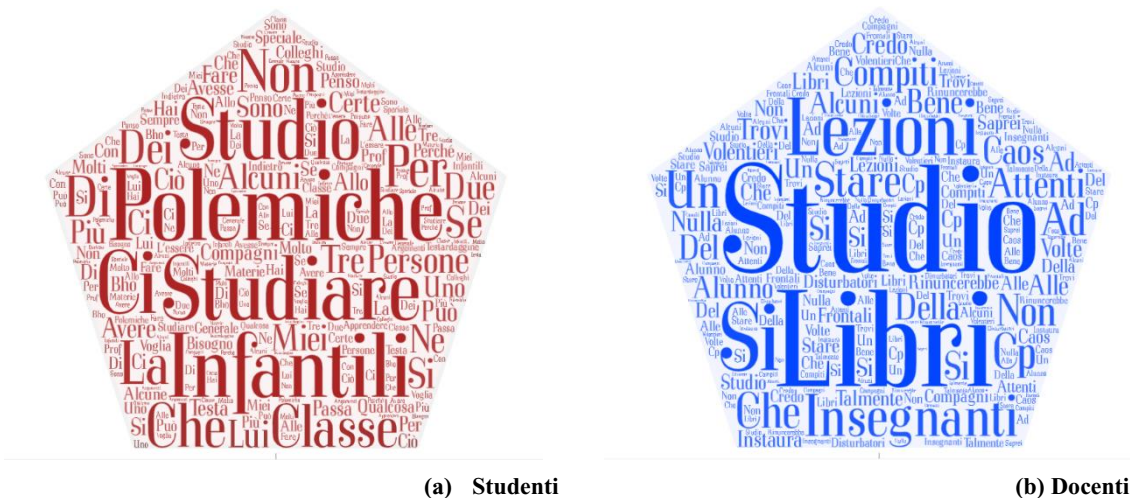


Figura 11: Confronto contenuti offerti da studenti e docenti classe 2Dp a fronte del quesito n4 del questionario. Figura (a) Frequenza contenuti risposte studenti classe 2Dp alla domanda "A cosa rinunceresti volentieri della tua classe, se ti venisse chiesto di scegliere una cosa?"; Figura (b) Frequenza contenuti risposte docenti classe 2Dp alla domanda "Secondo lei, un alunno della 2Dp a che cosa rinunciarebbe volentieri della sua classe, se gli venisse chiesto di scegliere una cosa?"

Per procedere con un confronto fra i due gruppi classi e i rispettivi docenti è possibile individuare punti critici e punti di forza:

Classe 2Cp	
Punti critici	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tendenza a stabilire lo stato della classe come unico e immutabile, sia in termini attuali che anticipatori. (utilizzo del Sancire: alunni 20.51%/docenti 34.90%) 2. Le risposte incongruenti alla domanda 4 rendono conto della necessità di gestire l'interazione fra docenti ed allievi per riconfigurare l'obiettivo comune, ossia quello formativo
Punti di forza	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uso massiccio del Repertorio della Descrizione (alumni 35.90%/docenti 40.91%) e vasta gamma di repertori messi in campo sia da parte dei docenti che degli alunni. 2. Nella rilevazione degli studenti è presente il Repertorio del Riferimento all'Obiettivo (3.8%).

Tabella 4: Punti critici e di forza classe 2Cp.

Classe 2Dp	
Punti critici	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tendenza a stabilire lo stato della classe come unico e immutabile, sia in termini attuali che anticipatori (utilizzo del Sancire: alunni 25.93%/docenti 50%) e ristretta gamma di Repertori messi in campo. 2. Le risposte incongruenti alla domanda 4 rendono conto della necessità di gestire l'interazione fra docenti ed allievi per riconfigurare l'obiettivo comune, ossia quello formativo.
Punti di forza	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uso massiccio del Repertorio della Descrizione (alumni 31.85%/docenti 50%). 2. Nella rilevazione degli studenti è presente, seppure in percentuale lieve, il Repertorio del Riferimento all'Obiettivo (1.8%).

Tabella 5: Punti critici e di forza classe 2Dp.

2.4. Conclusioni

Nell'analisi qui offerta si può notare come in entrambe le classi (considerando sia l'output studenti che l'output docenti) vi sia la generale tendenza ad utilizzare Repertori di mantenimento per definire lo stato attuale dell'assetto classe e le previsioni di come questo potrebbe modificarsi in termini futuri. A fronte, invece, di domande relative all'individuazione di punti critici e punti di forza, si nota un notevole incremento della Descrizione e di altri Repertori appartenenti alla classe ibrida. Ciò che distingue i due gruppi classe è, analizzando tutti e 4 i quesiti del questionario, la frequenza di Repertori variegati: nella 2Cp sia alunni che professori offrono una serie di modalità che tendono a "spostarsi" frequentemente fra la classe di mantenimento, ibrida e generativa, nonostante sia evidente la predominanza di Repertori di mantenimento; nella 2Dp, invece, si osserva una mobilità abbastanza ridotta e quindi una scarsa possibilità di mettere in campo Repertori nuovi; tuttavia se si osserva la percentuale di Descrizioni relative al corpo docenti, i professori della 2Dp ottengono un punteggio percentuale maggiore rispetto a quelli della 2Cp.

Si può osservare inoltre come, nonostante gli studenti riportino come critici alcuni elementi che concorrono a rendere complesso il mantenimento dell'obiettivo formativo (come "*il casino*" o "*le polemiche*"), non siano poi nelle condizioni di giustificarsi rispetto a quegli elementi che loro stessi riconoscono come critici. Dunque, per quanto la classe descriva e riconosca l'elemento del *casino* un aspetto a cui rinunciarebbero, non è stato osservato il Repertorio della Giustificazione, le cui proprietà processuali configurano la realtà in modo assoluto, legittimandola come tale: i ragazzi non si giustificano dei comportamenti che mettono in atto, mettendo in luce come quel "*fare casino*" sia un aspetto dell'assetto interattivo che si genera che, seppur riconosciuto, faticano a valutare e gestire. In entrambe le classi poi, si è potuta osservare una certa percentuale di Repertorio del Riferimento all'Obiettivo, mentre lo stesso risulta del tutto assente nella configurazione offerta dai due gruppi docenti. Questo è un elemento che indica come, se da un lato gli studenti tendono talvolta ad utilizzare modalità interattive che rendono esplicito e condivisibile l'obiettivo (formativo), dall'altro i professori invece non riescono a riconoscere nei ragazzi la possibilità di condividere quello formativo come obiettivo comune sulla base del quale poter gestire le interazioni interne al gruppo. In

virtù dei dati, è possibile anticipare come in entrambe le classi indagate, sia strategico rispetto all'obiettivo incrementare nei docenti competenze rispetto all'uso di certe modalità interattive, che li metta nelle condizioni di aiutare i ragazzi spronandoli nel dare fondamento argomentativo a quanto offrono, abituandoli a descrivere e sollecitandoli nell'anticipare scenari altri rispetto a quelli da loro previsti.

Capitolo 3

Proposta di intervento: strumento “*Oriente*” e strategie future

Sulla base dei dati della ricerca condotta e precedentemente descritta, si è costruito uno strumento (chiamato “*Oriente*”), in forma di questionario (a risposta multipla), che potesse consentire la valutazione dell’orientamento all’obiettivo formativo in maniera automatizzata da parte del personale docente. Lo strumento è stato testato sulle due classi partecipanti alla ricerca e di seguito verranno condivisi i dati emersi dalla somministrazione.

Per costruire lo strumento si è considerata la definizione del costrutto di riferimento e, sulla base di questa, si sono individuate quattro dimensioni (definite “competenze”) che ne consentissero la misura.

Lo strumento si compone di domande dialogiche, ovvero domande chiuse ad opzione di risposta multipla, la cui strutturazione permette la somministrazione del protocollo da parte degli insegnanti (o altri ruoli), senza necessaria presenza degli esperti di settore.

3.1. Competenze individuate a fronte della definizione del costrutto

Data la definizione del costrutto, è stato possibile individuare delle dimensioni che consentissero di descriverlo in modo più preciso, suddividendolo in quelle che sono definite “competenze di orientamento all’obiettivo formativo”. Tali competenze consistono in quattro macro-aree di indagine che contribuiscono a descrivere il grado di orientamento all’obiettivo formativo. Lo strumento di valutazione “*Oriente*”, che si presenta di seguito, misura ognuna delle competenze individuate tramite domande specifiche a risposta chiusa. Per i presupposti teorico-metodologici impiegati, le competenze sono considerate configurazioni discorsive che rendono conto del valore d’uso del costrutto “orientamento all’obiettivo formativo”, pertanto vengono osservate sulla base dei Repertori Discorsivi. Il processo che permette di generare un certo assetto, una certa configurazione, è per riferimento teorico frutto di una costante e continua interazione, e non può quindi essere scisso o settorializzato rispetto a dei contenuti (come si potrebbe pensare a fronte della individuazione di competenze). Pertanto, nel nostro caso, delineare delle competenze corrisponde all’individuazione di certi snodi, osservabili

tramite analisi dei Repertori Discorsivi, che, interagendo, vanno a generare e condurre il processo stesso (unico e in continuo mutamento).

Si è valutato adeguato utilizzare il costrutto di “*competenza*” in quanto quest’ultima consiste nell’anticipazione di scenari che potrebbero verificarsi, e quindi essere gestiti, tramite modalità tecnico-operative e relazionali acquisite e sviluppate attraverso percorsi formativi specifici. Inoltre, la “*competenza*” non si riferisce alla persona in quanto tale, ma è strettamente connessa al ruolo che si è chiamati a ricoprire rispetto all’assetto in cui ci si trova ad interagire. Stante che non si lega strettamente alle caratteristiche o all’esperienza personale dell’individuo, la competenza può essere sviluppata tramite percorsi formativi specifici rispetto al ruolo che si è chiamati a ricoprire. Al contrario, il costrutto di “*capacità*” (spesso considerato dal senso comune sinonimo di “competenza”), non risulta adeguato a descrivere il costrutto di “orientamento all’obiettivo formativo”, in quanto si definisce come l’insieme di abilità tecnico-operative e relazionali aspecifiche, ovvero legate alla persona in quanto tale (e quindi, potenzialmente presenti in tutte le persone). La *capacità* si sviluppa attraverso la replica di esperienze personali, perciò, quanto più una persona è nelle condizioni di replicare le medesime situazioni/attività, maggiormente risulterà capace rispetto ad esse. Nel momento in cui le condizioni che hanno caratterizzato l’esperienza praticata della persona cambiano, vengono a mancare alla stessa quei riferimenti che le consentivano di agire in quello specifico modo.⁴³

Nel caso analizzato nel presente elaborato, riferirsi alle competenze esercitate dagli studenti consente di (1) spostare l’osservatore su come lo studente esercita il suo ruolo (e non su quali caratteristiche possiede come persona); (2) apre alla possibilità di potenziare l’esercizio del ruolo di studente, aumentando l’adesione all’obiettivo formativo tramite l’incremento delle competenze. Viceversa, focalizzarsi sulle capacità personali dello studente (1) sposta l’osservatore sulle abilità possedute dall’alunno, che viene classificato per avere o non avere ciò che serve all’orientamento e (2) limita le possibilità di intervento da parte dei docenti a riconoscere e valutare nello studente le caratteristiche adatte (o non adatte).

⁴³ (Turchi & Orrù, Metodologia per l’analisi dei dati informatizzati testuali-M.A.D.I.T. Fondamenti di teoria della misura per la scienza dialogica., 2014)

Dunque, indagare le competenze di orientamento consente di osservare quanto gli studenti, nel configurare il proprio percorso scolastico, impiegano modalità discorsive che concorrono all'orientamento all'obiettivo formativo.

Le competenze individuate sono quindi:

- Competenza di anticipazione di aspetti critici in riferimento al perseguimento dell'obiettivo.
- Competenza di anticipazione delle ricadute delle proprie azioni.
- Competenze di gestione degli aspetti critici anticipati.
- Competenza di valutazione e uso dell'assetto interattivo.

3.2. Descrizione dei gradi delle competenze

Si descrive di seguito il contributo che la singola competenza offre alla valutazione del costrutto:

- **Competenza di anticipazione di aspetti critici in riferimento al perseguimento dell'obiettivo.**

Questa competenza rende conto della capacità di anticiparsi possibili scenari critici (futuri, non ancora verificatisi) in riferimento al perseguimento dell'obiettivo formativo. Ad alta competenza, l'anticipazione è più precisa, contemplando quindi plurimi scenari critici possibili, fondati su elementi terzi e condivisibili, ovvero che non si basano su opinioni e teorie personali: in questo caso, si può quindi contemplare il perseguimento dell'obiettivo come incerto e da gestire piuttosto che come un risultato certo da raggiungere. Viceversa, registrare un medio grado di esercizio della competenza mette in luce come lo studente sarà in grado di anticiparsi solo alcuni scenari futuri possibili, perciò la sua anticipazione sarà poco precisa e fondata su teorie personali, e gli permetterà di contemplare il perseguimento dell'obiettivo come un risultato certo da raggiungere e non da gestire. Infine, osservare l'esercizio di un basso grado di competenza implica che lo studente sia nelle condizioni di anticiparsi un solo scenario futuro (o nemmeno uno), basato su proprie convinzioni personali, per il quale riesce ad immaginare l'insorgenza di una sola eventuale criticità possibile (o nemmeno una). Questo implica che, se dovessero insorgere criticità ulteriori in

riferimento al perseguimento dell'obiettivo formativo che necessitano di essere gestite, lo studente avrà a disposizione pochi strumenti con cui potervi fare fronte.

- **Competenza di anticipazione delle ricadute delle proprie azioni.**

Questa competenza fa riferimento a quanto lo studente sia in grado di anticiparsi le conseguenze che le proprie azioni potrebbero avere sul contesto scolastico e non solo. Ad alto grado di competenza, lo studente è nelle condizioni di prefigurarsi (molteplici, futuri e possibili) scenari che si potrebbero generare dalla scelta di agire in un determinato modo nella realtà scolastica (e non solo). Registrare un medio grado di esercizio della competenza mette in luce come lo studente sarà nelle condizioni di immaginarsi solo alcuni scenari futuri possibili a fronte di una sua determinata azione, perciò la sua anticipazione, essendo poco precisa e basata, talvolta, su criteri e teorie personali, potrebbe non consentirgli di contemplare l'eventualità di scenari critici da gestire. Infine, osservare l'esercizio di un basso grado di competenza implica che lo studente, a fronte di proprie possibili azioni (incerte e future), sia in grado di prefigurarsi un solo possibile scenario (o nemmeno uno) che deriverebbe dalla scelta di agire in un certo modo nella realtà scolastica. Anche in questo caso, a fronte di certe azioni intraprese, potrebbero insorgere assetti critici che, non essendo stati anticipati, potrebbero risultare difficili da gestire.

- **Competenze di gestione degli aspetti critici anticipati.**

L'esercizio della competenza di gestione si riferisce alla capacità di condividere la responsabilità della gestione della situazione critica verificatasi al perseguimento dell'obiettivo formativo. L'esercizio di un alto grado di competenza implica che lo studente sarà in grado, a fronte di una serie di anticipazioni precedenti precise e condivisibili, di assumersi la responsabilità dello snodo critico generatosi e tenderà ad attribuire a sé la possibilità di gestione dello stesso in virtù del perseguimento dell'obiettivo formativo. Registrare un medio grado di competenza, invece, mette in luce come lo studente tenda a condividere la responsabilità di ciò che si viene a generare (e quindi contempla la possibilità di poterlo gestire in prima persona) solo in alcune situazioni, mentre

invece potrebbe in altre delegare a terzi tale responsabilità (e di conseguenza la gestione dell'assetto critico) fondando le proprie modalità discorsive su criteri personali. Infine, a basso grado di esercizio della competenza si può osservare che lo studente tende a delegare a terzi la responsabilità di gestione dello snodo critico (docenti, genitori, eventi esterni, etc), evitando di contemplare la possibilità di una propria assunzione di responsabilità rispetto a quanto si sta manifestando, che consentirebbe di farsi carico della gestione del momento critico.

- **Competenza di valutazione e uso dell'assetto interattivo.**

L'esercizio della competenza di valutazione e uso dell'assetto interattivo si riferisce a quanto lo studente sia nelle condizioni di fondare le proprie scelte sulla base di criteri terzi e condivisibili in virtù di ricadute e scenari anticipati, sapendo utilizzare opportunamente i diversi snodi che compongono l'ambiente scolastico (docenti, genitori, personale A.T.A., compagni di classe, etc.). L'esercizio di un alto grado di competenza implica infatti che lo studente sia in grado di fondare le proprie scelte/azioni sulla base di scenari anticipati e perciò offrendo una serie di criteri argomentativi terzi e condivisibili. Inoltre, a tale grado di esercizio di questa competenza lo studente sarà anche nelle condizioni di saper interagire, attraverso l'uso di retoriche condivisibili, con i ruoli che compongono l'ambiente scolastico in modo da perseguire l'obiettivo formativo. Registrare, invece, un medio grado di esercizio della competenza ci permette di osservare come lo studente sia portato a fondare le proprie scelte/azioni talvolta su teorie personali non condivisibili, talvolta offrendo a fondamento delle sue argomentazioni dei criteri che non si basano su sue proprie convinzioni, ma su elementi terzi. Questo implica che l'interazione con l'ambiente scolastico potrebbe talvolta generare controversie, nella misura in cui si oppone la propria teoria personale a quanto l'altro riporta. Infine, quanto minore è il grado di esercizio della competenza tanto più si tende ad usare criteri propri e teorie personali a supporto delle scelte/azioni da intraprendere. Lo studente tende a fondare le proprie scelte e argomentazioni alla base delle proprie azioni su teorie personali, che non risultano quindi condivisibili in quanto non basate su criteri terzi. In tale scenario, lo studente sfrutta

l'interazione con il mondo scolastico in modo spesso casuale, senza quindi utilizzarlo nel modo più adeguato per perseguire l'obiettivo formativo.

Rispetto alla descrizione offerta delle competenze, queste vengono rispettivamente definite come in tabella 6.

Competenza	Definizione
Competenza di anticipazione di aspetti critici in riferimento al perseguimento dell'obiettivo.	Modalità discorsive di configurazione della realtà che contemplano eventuali aspetti critici relativi a possibili, futuri e molteplici (incerti) scenari a partire dallo scenario attuale.
Competenza di anticipazione delle ricadute delle proprie azioni.	Modalità discorsive di configurazione della realtà che contemplano eventuali implicazioni future e possibili a fronte di proprie azioni (incerte e future).
Competenze di gestione degli aspetti critici anticipati.	Modalità discorsiva di configurazione della realtà che contempla il generare una realtà terza rispetto ad un assetto interattivo critico.
Competenza di valutazione e uso dell'assetto interattivo.	Modalità discorsive di configurazione di realtà che contemplano l'uso di elementi contestuali a fondamento delle proprie argomentazioni/scelte.

Tabella 6: Definizioni delle competenze individuate relativamente al costrutto di orientamento all'obiettivo formativo.

3.3. Piano di misura delle competenze di Orientamento all'obiettivo formativo

Ognuna delle quattro competenze viene indagata tramite due domande (per un totale di 8 quesiti) ed ogni domanda dispone di tre possibili opzioni di risposta.

Ogni domanda del protocollo è stata costruita di modo da consentire l'indagine di una specifica competenza, collocando il lettore all'interno di uno scenario concreto rispetto ad una possibile situazione scolastica.

Le tre opzioni di risposta sviluppate per ogni domanda sono state costruite sulla base dei dati processuali e di contenuto ottenuti attraverso la rilevazione effettuata tramite questionario a domande aperte (vedi Capitolo 2). I dati presentati in precedenza, infatti, hanno permesso di ottenere un quadro generale sia dei contenuti di risposta (elemento che ha reso attendibili e verosimili le opzioni di risposta costruite per lo strumento) sia delle modalità discorsive utilizzate (elemento principe che consente di valutare il costrutto preso in esame).

Oltre all'aspetto contenutistico, quindi, le risposte sono state costruite sulla base delle modalità interattive osservate, considerando il contributo di generatività dato dai singoli Repertori Discorsivi messi in campo. Quindi, per formulare le risposte ai quesiti, si è considerata la possibilità che vi siano combinazioni fra Repertori di diverse classi (mantenimento/ibrida/generativa) che, interagendo fra loro, rendono conto della configurazione di una risposta. Ad esempio: il peso della configurazione di una risposta che definiremo "bassa competenza" non necessariamente implica l'uso di Repertori esclusivamente afferenti alla classe di mantenimento, in quanto contempla anche la presenza di ibridi. La scala di osservazione delle risposte date dai rispondenti è, perciò, situata a livello micro⁴⁴. Questo livello di analisi prende in considerazione i singoli Repertori Discorsivi, selezionati rispetto alla realtà che configurano.

⁴⁴ Questo livello di analisi prende in considerazione i singoli Repertori Discorsivi e si distingue dal livello meso e macro in quanto il primo fa riferimento alle classi di Repertori (di mantenimento, ibridi e generativi) e il secondo alla configurazione discorsiva descritta sulla base di criteri. Questi ultimi due sono stati considerati meno adeguati per rilevare la configurazione delle competenze di orientamento in quanto si è immaginato che si potesse aumentare il rigore nel considerare il contributo del partecipante in virtù del Repertorio impiegato e dunque delle sue relative proprietà processuali, piuttosto che sulla base di criteri/indicatori che distinguono la configurazione (si veda documento di metodologia delle domande dialogiche-Pragmata).

Dato che, come detto in precedenza, ogni Repertorio Discorsivo dispone di un proprio peso dialogico, la somma dei Repertori che compongono le singole risposte consente di andare a definire un range di valori che permette una valutazione rispetto alle singole competenze. Minore risulta essere il peso dialogico della configurazione, minore sarà il grado di esercizio della competenza.

Grazie al dato numerico quindi, i diversi livelli di competenza sono distinguibili in alta, media e bassa in base ai valori descritti di seguito (vedi tabella 7).

È possibile, infine, collocare il dato complessivo di grado di riferimento all'obiettivo formativo in un continuum che, nel capitolo precedente, abbiamo descritto da 0,1 a 0,9. Per una maggiore fruibilità dei dati che consenta di facilitarne la comprensione, si riporta il continuum al decimale successivo, collocandolo in una scala da 1 a 9. Nello specifico, il grado di orientamento all'obiettivo formativo sarà così distinto nel continuum: da 1 a 4,99 corrisponde a “minimamente orientato”; da 5 a 6,99 “mediamente orientato”; da 7 a 9 a “massimamente orientato”⁴⁵. Il grado complessivo di orientamento all'obiettivo formativo è dato dalla media aritmetica dei contributi medi di ogni competenza al grado di orientamento.

Pertanto, per la valutazione delle competenze di orientamento all'obiettivo formativo si considerano tre gradi di esercizio di ogni singola competenza, di cui il peso dialogico delle corrispondenti risposte viene così distinto:

⁴⁵ Si definisce “minimamente orientato” il rispondente che utilizza delle modalità interattive che contribuiscono scarsamente all'esercizio delle competenze di orientamento all'obiettivo formativo; si definisce “mediamente orientato” il rispondente che utilizza delle modalità interattive che contribuiscono mediamente all'esercizio delle competenze di orientamento all'obiettivo formativo; si definisce “massimamente orientato” il rispondente che utilizza modalità interattive che contribuiscono massimamente all'esercizio delle competenze di orientamento all'obiettivo formativo.

Grado della competenza	Peso Dialogico della configurazione
Basso grado di esercizio della competenza	Il peso dialogico della configurazione che si genera oscilla fra 1 e 4,99
Medio grado di esercizio della competenza	Il peso dialogico della configurazione che si genera oscilla fra 5 e 6,99
Alto grado di esercizio della competenza	Il peso dialogico della configurazione che si genera oscilla fra 7 e 9

Tabella 7: Piano di misura dei gradi delle competenze.

3.4. Presentazione dello strumento “*Oriente*”

Lo strumento “*Oriente*” è stato costruito tramite domande dialogiche, a risposta multipla, appositamente elaborate per l’obiettivo della ricerca (offrire un dato relativo al grado di orientamento all’obiettivo formativo). Attraverso l’uso delle domande dialogiche ciò che si svolge è un’analisi valutativa, in quanto il testo delle risposte è costruito a partire da ciò che il ricercatore anticipa possa generarsi a fronte della domanda posta e, come in questo caso, da una preventiva raccolta testuale (vedi protocollo a domande aperte descritto nel Capitolo 2). La scelta di questa tipologia di strumento di analisi si fonda sulla rapidità della somministrazione, sulla possibilità di far somministrare il questionario anche da altri ruoli che non siano parte dell’equipe di ricercatori e sull’uso che si vuol

fare della ricerca, ovvero disporre di dati che possano offrire una descrizione del grado di orientamento all'obiettivo formativo degli studenti.

Sulla base del costrutto individuato e della definizione delle competenze sopra riportate è stato costruito il seguente protocollo di domande per gli studenti (sollecitando la polarità *personalis*):

COMPETENZA	DOMANDA	ALTA COMPETENZA	MEDIA COMPETENZA	BASSA COMPETENZA
Competenza di anticipazione di aspetti critici in riferimento al perseguimento dell'obiettivo	L'allenatore ti chiede di essere titolare della tua squadra di calcio. La professoressa di Storia ha programmato una verifica per la settimana in cui hai anche la partita. Quale delle seguenti opzioni di risposta si avvicina maggiormente al ragionamento che hai fatto per decidere di accettare di fare il capitano della squadra?	Ho deciso di accettare dato che ho considerato quanto tempo mi sarebbe servito per studiare: mi sono organizzato l'agenda per studiare di più nei giorni in cui non avevo allenamento e di meno in quelli in cui dovevo allenarmi.	Ho considerato che fare entrambe le cose è fattibile: potrei organizzarmi le giornate o chiedere una mano ad un mio compagno di classe, e se nessuno è disponibile una soluzione la troverò: sono in gamba!	Sicuramente riesco a fare entrambe le cose. Ho un metodo di studio ormai consolidato che certamente sarà sufficiente per riuscire ad avere una preparazione appropriata per la verifica di storia nonostante gli allenamenti, quindi non vedo grossi ostacoli.
	Dopo un semestre in cui la tua media scolastica era 9, durante una verifica di inglese hai ricevuto una votazione insufficiente. Considerando la fine del	Non saprei, mi immagino che potrei chiedere alla professoressa di vedere il compito per capire quali errori ho fatto e come poter recuperare l'insufficienza in tempo per la fine del quadrimestre.	Non saprei, mi immagino che l'unica cosa utile da fare sia andare dalla professoressa a spiegarle che non so che cosa mi abbia preso durante il compito e che non vorrei che pensasse che non mi interessa più la sua materia e	Mi immagino di non farne una tragedia: alla fine un'insufficienza è una cosa che capita, penso che anche la professoressa sappia che sono uno studente diligente, nonostante

	quadrimestre imminente, cosa ti immagini di fare?		che è stata solo una svista che cercherò di non ripetere.	quanto accaduto. Recupererò sicuramente alla verifica successiva.
Competenza di anticipazione delle ricadute delle proprie azioni	I tuoi amici ti invitano a fare una settimana bianca con loro, partendo il martedì e rientrando la domenica sera. Dal momento che perderesti qualche giorno di scuola, che cosa decidi di fare?	Probabilmente avviserei a scuola che mancherò una settimana, così da non fissare interrogazioni programmate quando sono assente e poi partirei con i miei amici. Pensare di riuscire a studiare mentre sono in vacanza potrebbe essere difficile, mi potrei organizzare di vedermi con un amico quando rientro per recuperare più in fretta quanto perso.	Decido di partire perché sono i miei migliori amici e siamo molto uniti. Presumo inoltre che non saremo sulle piste da sci tutto il giorno quindi potrei avere tempo per studiare ogni tanto, o almeno spero, anche se in fondo dubito che lo farò. Se così non fosse, troverò un altro modo, alla fine basta organizzarsi.	Decido di partire senza pensarci troppo, non vedevo l'ora di fare una vacanza. Portarmi i libri in viaggio sarebbe inutile, è una vacanza di divertimento e relax con gli amici, non avrebbe senso, studierò meglio appena rientro a casa. Se anche mi portassi i libri alla fine sicuramente non li aprirò.
	Gli insegnanti vi hanno avvisato che alla prossima nota la classe non andrà in gita. Con l'occasione del pesce di aprile i tuoi compagni vorrebbero mettere della colla sulla sedia del docente. Che cosa ti immagini che potrebbe accadere il 1° di Aprile?	Mi immagino che lo scherzo pensato dai miei compagni potrebbe portare i professori a metterci una nota. Pertanto propongo alla classe un nuovo scherzo che faccia divertire anche i professori senza contravvenire il regolamento.	Probabilmente i miei compagni metterebbero la colla sulla sedia del professore. In fondo è pesce d'Aprile, è una tradizione, la nota probabilmente avrebbe meno valore e potremmo promettere ai professori di impegnarci di più nei prossimi giorni prestando attenzione in classe e facendo silenzio.	Se lo scherzo andasse a buon fine ci saremmo meritati la nota che ci daranno. Mi dispiace che i professori penalizzino tutta la classe solo per un gruppo di persone che fa casino, però è ovvio che loro devono far seguire le regole come impone il regolamento scolastico, certe cose non si possono fare.

Competenze di gestione degli aspetti critici anticipati	<p>Il modo in cui l'insegnante di matematica spiega risulta complesso e faticate a seguire le dimostrazioni. In qualità di rappresentante di classe in che modo procederesti per risolvere il problema?</p>	<p>In qualità di rappresentante di classe esporrei il problema alla professoressa e le proporrei di organizzare delle esercitazioni durante le sue ore in cui la classe, attraverso degli esercizi, può verificare di aver compreso la dimostrazione e di non essersi persa dei passaggi importanti.</p>	<p>In qualità di rappresentante esporrei il problema a nome di tutta la classe chiedendo se fosse possibile trovare un modo più semplice di spiegare le dimostrazioni, dato che sono molto complesse, così che la classe riesca a stare al passo con il programma.</p>	<p>In qualità di rappresentante di classe parlerei direttamente alla professoressa: le direi che tutta la classe è scontenta e nessuno riesce a seguire le lezioni di matematica. Bisogna dire le cose chiaramente come stanno, perché i docenti spesso non capiscono la serietà del problema.</p>
	<p>Sei stato assente per diversi giorni da scuola e a breve inizieranno le interrogazioni su quanto è stato fatto in tua assenza. Che passaggi faresti per riuscire a tornare in pari con le lezioni?</p>	<p>Controllerei sul registro online quali pagine del libro di testo e che argomenti hanno spiegato i professori in quei giorni e chiederei ai compagni se possono passarmi degli appunti. Penso che studiare insieme a qualcuno che ha seguito le lezioni potrebbe permettermi di comprendere più velocemente gli argomenti spiegati in mia assenza e quindi rendere più efficaci le mie ore di studio.</p>	<p>Andrei dal professore spiegando che sono dovuto stare assente per motivi personali e non perché volessi saltare le sue lezioni e chiederei specifiche sul programma fatto direttamente a lui. Gli direi che cercherò di tornare al passo con la classe nel più breve tempo possibile e che chiederò aiuto ai compagni più preparati che probabilmente avranno preso appunti precisi.</p>	<p>Non c'è problema, i miei compagni mi daranno sicuramente una mano. In classe siamo una bella squadra e ci sosteniamo in qualsiasi situazione: ci aiutiamo sempre tutti al 100%, poi dipende dai motivi per cui uno sta assente così tanto, ma quello è un altro discorso che dipende da nostre valutazioni. In generale ci proteggiamo sempre a vicenda.</p>

Competenza di valutazione e uso dell'assetto interattivo	Durante l'ora di chimica vi spostate in laboratorio e un compagno ti chiede di sederti di fianco a lui. Qual è il ragionamento che fai per decidere di sederti accanto al tuo amico?	Penso di sedermi di fianco al mio amico dato che in laboratorio spesso viene chiesto di fare dei lavori in coppia: dato che siamo amici potrebbe essere più semplice confrontarmi con lui se non ho capito qualcosa che la professoressa ha detto.	Decido di sedermi accanto a lui, innanzitutto perché è mio amico e perché penso che si potrebbe offendere se non lo facessi. Troverò un modo per seguire la lezione nonostante lui voglia parlare con me, dato che non ho problemi a concentrarmi anche in situazioni particolari.	Deciderei di sedermi accanto al mio amico, non per fare per forza casino e disturbare ma perché ho voglia di stare con lui. Magari me l'ha chiesto perché ha una giornata storta e ha bisogno di distrarsi un po'. Alla fine è una lezione soltanto, basta recuperarla e basta che non succeda sempre.
	Con un compagno di classe stai preparando un lavoro di gruppo la cui presentazione sarà poi valutata dall'insegnante. Il tuo compagno si ammala di influenza poco prima della presentazione. Quale di questi scenari meglio descrive quello che faresti?	Ogni gruppo ha un giorno prestabilito in cui deve presentare il proprio lavoro perciò immagino che metterei in difficoltà i miei compagni se dovessimo chiedere loro un cambio turno. Per riuscire a portare a termine la nostra esposizione insieme e nei tempi stabiliti direi al mio amico che, se se la sente, si potrebbe collegare da casa e presentare la sua parte online in diretta con la classe.	Potrei chiedere alla professoressa di fare cambio con un altro gruppo e presentare il nostro lavoro quando anche lui starà bene. Oppure potrei organizzarmi direttamente con i componenti di un gruppo diverso per fare il cambio senza passare per la docente. Alla fine non è colpa sua se si è ammalato, bisogna essere comprensivi per cercare una soluzione comoda a tutti.	La esporrei da solo. Non perché io voglia prendermi tutti i meriti perché ci rispettiamo sempre tutti, ma semplicemente per aiutare i miei compagni e non creare disagio in classe. Se il mio compagno si è ammalato è questione di sfortuna, non ci si può fare molto, si può solo rimboccarsi le maniche e andare avanti.

Tabella 8: Protocollo strumento "Oriente", versione per studenti.

Le prime due domande rendono conto della competenza di anticipazione degli aspetti critici in quanto, a fronte della descrizione di uno scenario in cui il rispondente viene collocato, viene chiesto di immaginare in termini futuri cosa potrebbe accadere in riferimento a quanto posto. Le domande scelte consentono di valutare nello specifico le modalità di ragionamento messe in campo (in termini di immaginazione di possibili scenari) per arrivare a selezionare una risposta a discapito di un'altra. Nell'esempio della seconda domanda, si propone uno scenario in cui il rispondente riceve un voto insufficiente verso la fine del quadrimestre, per poi chiedere che cosa si immaginerebbe di fare in virtù dello scenario appena descritto. Lo studente, perciò, è messo nelle condizioni di dover fare uno sforzo di anticipazione di possibili elementi futuri che si potrebbero generare a fronte dello scenario attuale.

Le domande relative alla competenza di anticipazione delle ricadute delle proprie azioni sono state così formulate in quanto, come per la competenza precedente, a fronte di una situazione specifica descritta, chiedono al rispondente di immaginare cosa potrebbe accadere a fronte di una scelta. A differenza della competenza precedente però, queste domande entrano nel merito delle possibili ricadute di un'azione propria del rispondente rispetto all'obiettivo formativo. Ad esempio: la seconda domanda proposta pone lo studente in uno scenario per il quale, dati diversi comportamenti attuati da gruppo classe contro il regolamento, la gita annuale è a rischio. Gli viene, quindi, chiesto di immaginare cosa potrebbe accadere se lui decidesse di mettere della colla sulla sedia di un professore. Questo consente di valutare quanto lo studente sia in grado di prefigurarsi in termini futuri ciò che una sua azione potrebbe comportare.

In merito alla competenza di gestione degli aspetti critici anticipati, le domande offerte indagano, in virtù di uno scenario descritto, quali ragionamenti lo studente sarebbe in grado di mettere in campo per riuscire a far fronte a tale scenario nel modo per lui più efficace possibile. Si pone, ad esempio, lo studente nel ruolo di rappresentante di classe che deve prendere in carico una lamentela del gruppo relativamente al modo di spiegare della professoressa di matematica, e viene chiesto di selezionare quale fra le risposte offerte si avvicina maggiormente al *modus operandi* che utilizzerebbe per risolvere la

questione. In questo senso è quindi possibile osservare quanto lo studente si attribuisca delle capacità gestionali a fronte di una situazione critica che richiede un intervento.

Le domande relative alla competenza di valutazione ed uso dell'assetto interattivo, indagano in virtù di quali ragionamenti l'alunno fonda le proprie scelte e quanto, rispetto a queste, sia in grado di utilizzare gli altri elementi contestuali che ha a disposizione per coadiuvare la scelta. Nella prima domanda proposta, ad esempio, lo scenario descritto pone lo studente durante un'ora laboratoriale in cui un compagno chiede di sedersi l'uno accanto all'altro. Viene successivamente chiesto che ragionamento farebbe per decidere di sedersi accanto al compagno. Questa domanda permette di osservare sia quali elementi conducono il ragazzo a determinare la scelta di sedersi accanto al compagno, sia come l'elemento "compagno" viene configurato ed utilizzato nel contesto scolastico.

Il protocollo appena descritto, rivolto agli studenti, indaga quella che secondo Teoria dell'Identità Dialogica⁴⁶ definiamo polarità *personalis*, ovvero, permette di osservare quanto gli alunni stessi si auto-attribuiscono le competenze che sono state delineate. In base alle risposte selezionate infatti, si può definire come gli studenti attribuiscono a sé stessi un grado di esercizio della competenza basso, medio o alto.

Come descritto in precedenza però, ciò che consente di osservare con maggiore precisione il costruito definito nella ricerca, rimanda ad una dimensione interattiva: la realtà discorsiva che si genera si origina non solo dal singolo ruolo preso in esame (in questo caso gli studenti) ma dall'interconnessione fra tutte le dimensioni che compongono quello specifico ambito interattivo (la scuola). Ciò significa che, quanto viene generato dai singoli ruoli componenti l'ambiente scolastico influenza ed è influenzato da ciò che viene offerto anche da tutte le altre *voci* presenti in quello stesso ambito. Le diverse *voci*, interagendo l'una con l'altra, originano "l'identità dialogica" e rendono conto di un certo assetto. La configurazione che rende conto del senso di realtà (discorsivamente inteso) che si viene a generare si compone, perciò, collettivamente, dall'interazione delle *voci* di tutti i parlanti. Si specifica come, facendo riferimento a questa teoria, non ci si riferisce al parlante in termini personologici, bensì si fa riferimento ai possibili modi con cui il linguaggio si dipana.

⁴⁶ Vd. paragrafo 1.5.5

In virtù di ciò, il protocollo descritto è stato prodotto oltre che nella versione per alunni, anche nella versione per docenti e per genitori. Per i protocolli dedicati ai docenti e ai genitori è stato necessario non porre le domande secondo la polarità *personalis*, e quindi sollecitare il lettore in prima persona, bensì si è utilizzata la modalità *alter*, ovvero è stato chiesto ai due ruoli che cosa secondo loro avrebbero fatto i rispettivi alunni/figli a fronte degli scenari descritti. Questo consente di dirsi di più in merito a quali competenze i due ruoli attribuiscono agli studenti. Se i protocolli fossero stati strutturati anch'essi in modalità *personalis* come quelli destinati agli studenti, si sarebbe potuto valutare il grado di esercizio della competenza che genitori e professori attribuiscono a loro stessi, e non quindi agli studenti. Collocare invece i quesiti in modalità *alter* ha permesso di valutare quale grado della competenza docenti e genitori attribuiscono ai ragazzi, andando ad influire sul grado di orientamento all'obiettivo formativo degli stessi.

Per quanto riguarda il protocollo docenti e genitori, si riporta di seguito un esempio di domanda per ogni competenza.

Protocollo docenti:

- Competenza di anticipazione degli aspetti critici in riferimento al perseguimento dell'obiettivo: *L'allenatore della squadra propone a un suo allievo di essere titolare. Nella stessa settimana della partita la professoressa di storia programma una verifica. Quale delle seguenti opzioni di risposta si avvicina maggiormente al ragionamento che il suo alunno farebbe per decidere di accettare di fare il capitano della squadra?*
- Competenza di anticipazione delle ricadute delle proprie azioni: *Alcuni ragazzi di un altro istituto decidono fare tutti insieme una settimana bianca e invitano uno dei suoi studenti. L'organizzazione prevede che la partenza sia il martedì e il rientro la domenica sera. Secondo lei cosa deciderebbe di fare un suo alunno, considerando che perderebbe qualche giorno di scuola?*
- Competenza di gestione degli aspetti critici anticipati: *Uno dei suoi studenti è stato assente da scuola per diversi giorni e a breve inizieranno le interrogazioni sugli argomenti spiegati in sua assenza. Che passaggi farebbe l'alunno per riuscire a tornare in pari con le lezioni?*

- Competenza di valutazione ed uso dell'assetto interattivo: *Un suo studente sta lavorando a un lavoro di gruppo che verrà presentato a lezione e valutato dall'insegnante. Il compagno con cui ha preparato il lavoro si ammala di influenza poco prima della presentazione. Quale di questi scenari meglio descrive quello che farebbe lo studente in questa situazione?*

Protocollo genitori:

- Competenza di anticipazione degli aspetti critici in riferimento al perseguimento dell'obiettivo: *L'allenatore della squadra propone a suo figlio di essere titolare. Nella stessa settimana della partita la professoressa di storia programma una verifica. Quale delle seguenti opzioni di risposta si avvicina maggiormente al ragionamento che suo figlio farebbe per decidere di accettare di fare il capitano della squadra?*
- Competenza di anticipazione delle ricadute delle proprie azioni: *Gli amici di suo figlio decidono fare tutti insieme una settimana bianca. L'organizzazione prevede che la partenza sia il martedì e il rientro la domenica sera. Secondo lei cosa deciderebbe di fare suo figlio, considerando che perderebbe qualche giorno di scuola?*
- Competenza di gestione degli aspetti critici anticipati: *Suo figlio è stato assente da scuola per diversi giorni e a breve inizieranno le interrogazioni sugli argomenti spiegati in sua assenza. Che passaggi farebbe suo figlio per riuscire a tornare in pari con le lezioni?*
- Competenza di valutazione ed uso dell'assetto interattivo: *Suo figlio sta lavorando a un lavoro di gruppo che verrà presentato a lezione e valutato dall'insegnante. Il compagno con cui ha preparato il lavoro si ammala di influenza poco prima della presentazione. Quale di questi scenari meglio descrive quello che farebbe suo figlio in questa situazione?*

3.4.1. Somministrazione dello strumento

Lo strumento è stato somministrato alle classi partecipanti la ricerca descritta nel capitolo precedente, offrendo un'analisi specifica per dimensioni indagate che permette di poter formulare una proposta di intervento efficace, in quanto più puntuale nell'individuazione degli snodi critici.

Previa consegna del modulo relativo al consenso informato ai genitori degli studenti e relativa restituzione del modulo firmato, è stato quindi possibile procedere con la somministrazione del questionario. La somministrazione, come per il primo questionario a domande aperte, è avvenuta tramite invio di un link Google moduli specifico per ruolo indagato, grazie al quale è stato possibile tenere traccia delle risposte caricate on-line dai partecipanti in tempo reale. La procedura di compilazione del questionario ha richiesto circa 30 minuti.

In questa fase della ricerca, il target rispondenti corrispondeva a quello della precedente rilevazione, ovvero 45 studenti di età compresa fra i 15 e i 17 anni; e 14 docenti fra i 30 ed i 53 anni (alunni e docenti classi 2Cp e 2Dp). Inoltre, si aggiungono a questi i genitori degli studenti partecipanti la ricerca, che corrispondono a 75 questionari compilati.

3.5. Descrizione ed argomentazione dei dati

Si procede quindi ad analizzare l'output dati per ognuna delle due classi a fronte della somministrazione dello strumento appena descritto. La descrizione dei dati avviene attraverso un'osservazione del grado di competenza attribuito dai ruoli sollecitati ad ogni competenza ed una argomentazione dell'interazione fra i tre output ottenuti, sempre in merito ad ogni singola competenza indagata.

3.5.1. Output classe 2Cp

	Competenza di anticipazione degli aspetti critici in riferimento all'obiettivo formativo	Competenza di anticipazione delle ricadute delle proprie azioni	Competenze di gestione degli aspetti critici anticipati	Competenza di valutazione e uso dell'assetto interattivo
Studenti	5.8	4.3	6.8	5.3
Docenti	6	3	4	6
Genitori	7.2	6	7.3	6.7
Contributo medio della competenza al grado di orientamento	6.33	4.43	6.03	6
Grado complessivo di orientamento all'obiettivo formativo	5.69			

Tabella 9: Output dati strumento "Oriente" per la classe 2Cp.

Competenza 1. Anticipazione di aspetti critici in riferimento all'obiettivo formativo.

Si può osservare come, in merito alla prima competenza indagata, gli studenti della 2Cp si attribuiscono un medio grado di competenza, ovvero tendono ad immaginare alcuni scenari futuri, individuandoli come critici rispetto all'obiettivo, ma faticano ad entrare nel merito della descrizione di come ciò sia critico e in virtù di cosa. Lo stesso grado viene loro attribuito dai docenti, che li ritengono nelle condizioni di riuscire ad immaginare scenari potenzialmente critici ma non li riconoscono in grado di descriverli o di contemplarne diverse sfaccettature. Viceversa, i genitori attribuiscono ai figli una competenza alta, ovvero attribuiscono loro la capacità di immaginarsi molteplici scenari critici possibili e fondati su criteri terzi ed espliciti.

La competenza media attribuitasi dagli studenti trova riscontro nei termini in cui essi sono in grado di individuare “*il casino*” come elemento critico rispetto all’obiettivo, anche se poi faticano a descriverlo ed entrare nel merito di come questo “*casino*” impatti nell’assetto generale della classe rispetto all’obiettivo formativo. I docenti attribuiscono agli alunni lo stesso grado di competenza, perciò un medio esercizio, in quanto anch’essi ritengono i ragazzi in grado di definire che la confusione in classe potrebbe essere elemento critico, senza poi però saper spiegare “come”. I genitori ritengono i figli maggiormente competenti, più di quanto i ragazzi stessi non si auto attribuiscono. Questo, potrebbe rivelarsi elemento utile su cui fare leva per poter incrementare il grado di esercizio di competenza negli studenti stessi e anche nell’attribuzione che ne fanno i professori: osservando i Repertori Discorsivi, attribuire un’alta competenza implica l’utilizzo di modalità interattive che si sono osservate maggiormente efficaci nell’essere orientati all’obiettivo formativo. Quanto più il Repertorio è generativo tanto più il suo peso dialogico aumenta: ciò implica che l’impatto di Repertori riferibili all’alta competenza può essere forte e “trainante” rispetto a Repertori altri. A fronte, quindi, di una competenza media, questa oscillerà fra la possibilità di diventare bassa o alta in base all’influenza degli altri elementi interattivi in campo. Fare leva sull’alta competenza attribuita dai genitori, potrebbe consentire di creare le condizioni per poter spingere ad un esercizio della competenza esercitata dagli alunni sempre maggiore, facendo sì che ciò che ad oggi risulta essere media competenza, possa diventare alta e non bassa competenza.

Competenza 2. Anticipazione delle ricadute delle proprie azioni.

Strettamente connessa alla prima competenza è la seconda, di anticipazione delle ricadute delle proprie azioni. Gli studenti si ritengono mediamente in grado di anticipare possibili scenari critici (competenza 1), ma faticano ad immaginare le conseguenze delle proprie azioni, tanto che il valore attribuitosi per questa competenza corrisponde ad un basso grado di esercizio, valore che viene loro attribuito e confermato anche dal corpo docenti. I genitori invece, attribuiscono un grado di esercizio della competenza medio.

Gli studenti sembrano non avere consapevolezza del “*casino*” di cui si parlava sopra, essi non riconoscono che le proprie azioni possano avere delle ricadute che contribuiscono a quella *confusione*, tanto che, come offerto nell’analisi precedente tramite questionario a

domande aperte, non si osserva l'uso della modalità discorsiva della "Giustificazione" in merito alle azioni che intraprendono, dato che non ne osservano possibili conseguenze critiche. I docenti, chiamati ad interagire con gli studenti, attribuiscono anche essi un grado di competenza basso, più basso di quanto non si attribuiscono gli alunni, tanto che in generale fra tutte le competenze indagate è quella in cui i docenti ritengono gli studenti più carenti. Ciò potrebbe condurre ad un contrasto fra professori ed alunni in quanto, data una certa azione, il docente potrebbe ritrovarsi a dover mettere una nota sul registro o prendere provvedimenti disciplinari, dei quali però gli studenti non riescono a comprendere le ragioni, dato che non riescono ad immaginare la loro azione come elemento che potrebbe portare delle criticità. L'assetto generale osservato per questa competenza può essere considerato critico in quanto due ruoli su tre attribuiscono agli alunni un basso esercizio della competenza e, in virtù di ciò che si potrebbe chiamare "forza attrattiva" dei Repertori (o meglio, il peso dialogico) c'è la possibilità che ciò che ad oggi risulta un'attribuzione di competenza di grado medio, venga inglobata dalla bassa, andando a rendere ancor più critico l'assetto.

Competenza 3. Gestione degli aspetti critici anticipati.

Rispetto alla terza competenza di gestione degli aspetti critici, si può osservare come il grado di competenza attribuito sia diverso in ognuno dei ruoli indagati. Nello specifico, gli studenti si ritengono in grado di gestire gli aspetti critici che potrebbero insorgere, tanto da attribuirsi un grado medio-alto di esercizio della competenza. Tanto quanto si ritenevano mediamente competenti nell'anticipare scenari critici (competenza 1), altrettanto si ritengono mediamente competenti nel saperli gestire. Questo trova forte contraddizione con quanto viene attribuito loro dal corpo docenti: i professori, che concordavano nel ritenerli mediamente competenti nell'anticipare gli scenari, attribuiscono agli studenti delle competenze di gestione degli aspetti critici riferibili ad un basso grado di competenza. Quindi, il corpo docenti, seppur ritiene gli allievi in grado di prefigurarsi che qualcosa nel modo in cui agiscono potrebbe risultare critico, non si configurano che, nel momento in cui tale scenario dovesse presentarsi, gli studenti avrebbero a disposizione strumenti necessari a farvi fronte. Entrando nel merito di una possibile quotidianità scolastica ciò implica che, ancora una volta, gli alunni riconoscono come la "*confusione*" possa essere elemento che non contribuisce al perseguimento

dell'obiettivo formativo ma, creatosi un assetto di disturbo, essi non vengono ritenuti in grado di saperlo gestire o di sapervi porre rimedio da parte dei docenti. A dispetto di ciò, i genitori ritengono invece i loro figli in grado di gestire elementi critici, tanto da essere la competenza cui attribuiscono il grado di esercizio più alto. Anche in questo caso, quindi, data la variabilità di attribuzione della competenza dei vari ruoli sollecitati, può risultare strategico utilizzare quell'attribuzione di competenza alta che si osserva nei genitori per mettere in campo delle modalità di interazione che consentano da un lato di incrementare il grado di esercizio della competenza negli studenti (implementando quella che ad oggi risulta un'attribuzione di grado medio) e dall'altro far sì che i professori attribuiscono ai ragazzi almeno quanto loro stessi ad oggi si attribuiscono, ovvero passare da un'attribuzione di basso esercizio della competenza ad un livello medio, per fare in modo che anche le modalità offerte dai docenti siano più efficaci nel mantenersi orientati all'obiettivo formativo.

Competenza 4. Valutazione e uso dell'assetto interattivo.

L'ultima competenza di valutazione ed uso dell'assetto interattivo dice del modo in cui gli alunni usano i differenti ruoli scolastici (insegnanti, genitori, etc.) per prendere decisioni. Rispetto a questa, si osserva come sia studenti che docenti che genitori attribuiscono un valore medio. In merito a questo però, è possibile notare una forte oscillazione fra le diverse attribuzioni di valore. Gli studenti si auto-attribuiscono un valore che rientra nella fascia media, ma rasenta ancora un basso grado di esercizio della competenza. I docenti, invece, rientrano a pieno nel range di oscillazione relativo al medio grado di competenza, ed i genitori sfiorano quasi l'attribuzione di un alto grado di competenza. Perciò, nonostante la generale attribuzione trovi riscontro in un grado di esercizio medio da parte di tutti i ruoli indagati, si osserva come gli studenti si ritengano comunque meno competenti di quanto professori e genitori non gli attribuiscono. Gli alunni ritengono di essere nelle condizioni di saper prendere delle decisioni, seppur secondo criteri propri e personali, e di saper sfruttare ed utilizzare in modo abbastanza efficace gli snodi con cui si trovano ad interagire. Tuttavia, gli alunni riconoscono di non avere estrema chiarezza rispetto a come i diversi ruoli presenti possano essere utilizzati efficacemente per prendere decisioni e fare delle scelte. Ci si può anticipare che se gli studenti non hanno chiaro quali siano le mansioni e le responsabilità dei vari ruoli in

campo, potrebbero attuare delle azioni ingaggiando certi ruoli invece che altri, e a fronte di tale scelta i docenti potrebbero trovarsi stupiti, dato che ritenevano gli allievi maggiormente competenti nell'uso dell'assetto interattivo. Prendiamo l'esempio di un ragazzo che vive una situazione di disagio nel gruppo classe: lo studente, nonostante la presenza di uno psicologo scolastico, potrebbe scegliere di confidarsi con il bidello sulla base di valutazioni fondate su criteri personali (hanno confidenza, lo trova simpatico etc). In questo scenario, lo studente mostra di non avere chiaro come possa utilizzare i diversi snodi dell'ambiente scolastico e di come questi possano essere più o meno efficaci ed adeguati rispetto alle scelte che deve prendere. Possiamo, inoltre, immaginarci come il docente (o il genitore) non si aspetti che lo studente faccia questa scelta, dato che lo ritiene mediamente competente nel valutare i vari ruoli interni all'assetto scolastico.

3.5.2. Output classe 2Dp

	Competenza di anticipazione degli aspetti critici in riferimento all'obiettivo formativo	Competenza di anticipazione delle ricadute delle proprie azioni	Competenze di gestione degli aspetti critici anticipati	Competenza di valutazione e uso dell'assetto interattivo
Studenti	6.2	5.7	7	4.3
Docenti	4.6	3.8	5.4	6.2
Genitori	6.9	5.7	6.5	6.2
Contributo medio della competenza al grado di orientamento	5.9	5.06	6.3	5.56
Grado complessivo di orientamento all'obiettivo formativo		5.70		

Tabella 10: Output dati strumento "Oriente" per la classe 2Dp.

Competenza 1. Anticipazione di aspetti critici in riferimento all'obiettivo formativo.

In merito alla prima competenza indagata, di anticipazione di scenari critici rispetto all'obiettivo formativo, gli studenti della 2Dp si attribuiscono un medio grado di esercizio della competenza, ovvero l'anticipazione che sono nelle condizioni di poter offrire è poco precisa e fondata su teorie personali. Tale livello di attribuzione di competenza viene massimizzato dai genitori, il cui valore si attesta ad un medio grado di competenza, ma risulta essere un valore al limite con l'alto grado di esercizio della stessa, ovvero ritengono i figli in grado di immaginare diversi e possibili scenari che potrebbero insorgere ed essere critici. I docenti, viceversa, attribuiscono un basso esercizio della competenza, ritenendo gli studenti in grado di prefigurarsi al massimo uno scenario critico di cui non se esplicita il fondamento o le cui valutazioni derivano da teorie personali non condivisibili.

La competenza media attribuitasi dagli alunni trova riscontro, grazie all'analisi effettuata in precedenza tramite domande aperte, nei termini in cui essi sono in grado di individuare ad esempio l'elemento delle "*polemiche*" in quanto critico rispetto all'obiettivo. Tuttavia, le valutazioni che poi sono in grado di proporre a supporto di quanto offerto rimandano ad una sfera personale, basata su considerazioni proprie e difficilmente condivisibili in quanto non fondate su criteri terzi. Infatti, gli studenti faticano a descrivere come questo elemento impatti nell'assetto generale della classe rispetto all'obiettivo formativo. I docenti invece, mettendo in luce quella percentuale di risposte degli alunni che individuavano come elemento critico a cui rinunciare "*lo studio*", attribuiscono un grado basso di competenza, in quanto ritengono che lo scenario che gli studenti individuano come elemento a cui rinunciare, risulta uno soltanto e critico rispetto ad un obiettivo che però non corrisponde a quello formativo.

L'influenza del basso grado che viene attribuito dai docenti agli studenti potrebbe condurre ad una situazione per la quale gli studenti stessi cessano di riconoscersi modalità riferibili ad un medio grado di competenza e cominciano, invece che aumentare l'esercizio della competenza, ad utilizzare Repertori Discorsivi altri (dato che quelli gli vengono attribuiti dal corpo docenti) meno utili al perseguimento di un obiettivo formativo.

Competenza 2. Anticipazione delle ricadute delle proprie azioni.

Come detto in precedenza, la prima e la seconda competenza indagate sono fortemente connesse. Tanto quanto gli studenti si ritenevano mediamente competenti nel saper anticipare scenari critici, altrettanto ritengono di saper fare rispetto alle ricadute delle proprie azioni. L'anticipazione delle ricadute delle proprie azioni è una competenza per la quale gli studenti tendono ad attribuirsi, infatti, un medio grado di esercizio, corrispondente alla capacità di prefigurarsi alcuni scenari possibili a fronte di un'azione, ma tale anticipazione viene riconosciuta come poco precisa e che potrebbe non consentire di contemplare (e poi saper gestire) tutti gli scenari possibili. Lo stesso livello di competenza viene attribuito ai figli da parte dei genitori, in merito ai quali si rileva lo stesso punteggio medio. Il corpo docenti, che invece si trova a dover gestire nella pratica quotidiana quelle "polemiche" e quella volontà di rinunciare "allo studio" di cui si è descritto in precedenza, attribuiscono agli studenti un grado di competenza molto basso, individuando questa competenza come quella in cui ritengono gli alunni più carenti, in quanto non in grado di rendersi conto delle conseguenze di ciò che mettono in atto e dell'impatto di queste sull'assetto classe. Come per la classe 2Cp, infatti, si ricorda come fossero già state individuate difficoltà negli studenti ad immaginare le ricadute delle proprie azioni tramite somministrazione questionario a domande aperte, nel quale non era stato rilevato il Repertorio della Giustificazione, che, se presente, renderebbe conto di un tentativo di fondare le proprie azioni. Si osserva quindi come, mentre i genitori e gli alunni siano in linea rispetto all'attribuzione di tale competenza, i docenti la ritengano estremamente critica. Come per la competenza di anticipazione di scenari critici quindi, l'influenza del basso grado che viene attribuito dai docenti agli studenti potrebbe risultare critico nel momento in cui gli studenti stessi smettono di riconoscersi modalità riferibili ad un medio grado di competenza ed iniziano ad utilizzare Repertori Discorsivi meno efficaci rispetto all'obiettivo, in virtù del fatto che gli vengono attribuiti dal corpo insegnanti. Ciò implica che i docenti attribuiscono agli allievi modalità interattive che rendono conto del perseguimento di obiettivi distanti da quello formativo, mentre i genitori offrono modalità che risultano più efficaci rispetto al perseguimento dello stesso. Potrebbe essere utile fare leva sui Repertori offerti dagli studenti e dai genitori per far sì che tutti e tre i ruoli siano nelle condizioni di incrementare il grado di esercizio della competenza.

Competenza 3. Gestione degli aspetti critici anticipati.

In merito alla competenza di gestione degli aspetti critici anticipati, si osserva come gli studenti se ne attribuiscano un alto grado di esercizio, che rende conto dell'assunzione della responsabilità degli stessi ad occuparsi di un eventuale scenario critico generatosi e la tendenza ad attribuire a sé la possibilità di gestione dello stesso in virtù del perseguimento dell'obiettivo formativo. Si può osservare, inoltre, come, nonostante gli alunni non si ritengano massimamente competenti nell'anticipazione di possibili scenari (competenza 1), si ritengono invece pronti ed efficienti nell'eventuale gestione degli stessi. Un livello di competenza medio, viene loro riconosciuto dai genitori e dai docenti, seppur con un certo grado di oscillazione fra i due valori. I professori riconoscono un grado medio di competenza, che rende conto di come lo studente tenda a condividere la responsabilità di ciò che si viene a generare (e quindi contempla la possibilità di poterlo gestire in prima persona) solo in alcune situazioni, mentre in altre potrebbe delegare a terzi tale responsabilità (e di conseguenza la gestione dell'assetto critico) fondando le proprie modalità discorsive su criteri personali. Per esempio, si immagini un assetto per il quale il docente si assenta dalla classe per qualche minuto e lascia dei compiti da svolgere agli studenti prima del suo ritorno. In tale scenario, si viene a creare una situazione di agitazione e chiasso all'interno della classe, che non sta svolgendo quanto le era stato assegnato. Rispetto ai dati rilevati, immaginandosi l'assetto appena descritto, gli studenti si ritengono altamente competenti nel saper gestire ed assumersi la responsabilità di riparare a quanto sta accadendo; i docenti, invece, attribuendo un grado medio, contemplano che gli alunni possano delegare la gestione e la responsabilità di quanto in corso ad altri (come, ad esempio, al personale A.T.A. Immaginiamo un ragazzo che al ritorno del professore risponde *“il bidello non è entrato a dirci di fare meno casino”*: in questo caso la presa in carico dell'aspetto critico emerso è totalmente delegata a terzi). Data l'influenza dei diversi ruoli nel determinare il grado di orientamento all'obiettivo formativo degli studenti, potrebbe essere efficace incrementare il grado di esercizio della competenza, di modo che le modalità già messe a disposizione dagli allievi, che corrispondono ad una competenza alta, siano loro attribuite anche dagli altri snodi partecipanti l'assetto scolastico, andando a potenziare il grado di competenza e, per estensione, il grado di orientamento all'obiettivo formativo.

Competenza 4. Valutazione e uso dell'assetto interattivo.

L'ultima competenza indagata dice di come gli studenti siano nelle condizioni di riconoscere i diversi ruoli dell'assetto interattivo e di quanto siano in grado di utilizzarli, rispetto ai relativi obiettivi, per riuscire a prendere decisioni e perseguire un obiettivo di tipo formativo. Nel caso della classe 2Dp, docenti e genitori attribuiscono agli studenti un livello medio di competenza, secondo cui l'alunno tende a fondare le proprie scelte/azioni talvolta su teorie personali non condivisibili, talvolta su elementi terzi, riconoscendo quindi come vi sia la possibilità che si creino controversie derivanti dall'opposizione fra la teoria personale propria e dell'interlocutore o derivanti dal mancato riconoscimento ed uso dei vari snodi a disposizione. Gli studenti invece, si attribuiscono un basso grado di esercizio della competenza, ovvero, riconoscono di non avere chiaro come i diversi snodi presenti possano essere utilizzati efficacemente per prendere decisioni e fare delle scelte. Si osserva come questa risulti essere l'unica competenza indagata nella quale il gruppo alunni si riconosce un basso grado di esercizio della competenza. Gli alunni, quindi, si ritengono carenti nel saper utilizzare i vari snodi per prendere decisioni, tanto che talvolta quegli stessi snodi vengono sollecitati in modo casuale, in quanto gli studenti fondano le scelte su teorie personali non condivise, per cui non si riconoscono in grado di interagire con il mondo scolastico per perseguire l'obiettivo formativo.

Questo potrebbe essere critico in quanto lo studente potrebbe trovarsi a sollecitare (in modo casuale appunto) ruoli poco adeguati rispetto alle sue esigenze e nella determinazione delle sue scelte, creando discrasia con quanto docenti e genitori si aspetterebbero che facesse (in quanto il grado di competenza attribuito è maggiore). In questo caso, le modalità interattive che i docenti e i genitori già attualmente offrono, se potenziate, potrebbero diventare efficaci nel portare anche gli allievi ad attribuirsi un medio grado di esercizio della competenza, utilizzando quindi modi di interagire che più si avvicinano al perseguimento dell'obiettivo formativo.

3.6. Conclusioni

Dando uno sguardo d'insieme ai dati di entrambe le classi, possiamo osservare come i genitori non abbiano attribuito un basso grado in nessuna delle competenze indagate e siano, in media, la figura che attribuisce il maggior grado di competenza agli studenti. Viceversa, i docenti risultano coloro che attribuiscono con più frequenza modalità interattive afferenti ad un grado di esercizio di competenza basso. Gli studenti invece, tendono ad individuare in entrambi i gruppi classe una specifica competenza nella quale non si riconoscono particolarmente competenti (dove, infatti, si attribuiscono un grado basso) a differenza delle altre, dove in generale tendono ad attribuirsi un grado medio. A fronte di quanto raccolto, se si osservano i dati focalizzandosi sulla massa interattiva generatasi e non sul singolo ruolo indagato, risulta possibile identificare quali delle competenze risultino più critiche rispetto all'orientamento verso l'obiettivo formativo. In entrambi i gruppi classe la competenza che contribuisce in maniera minore all'obiettivo formativo risulta essere la competenza di anticipazione delle ricadute delle proprie azioni: per la classe 2Cp tale competenza viene ritenuta bassa sia da studenti che da docenti ed i genitori attribuiscono un grado medio di esercizio (contributo medio della singola competenza al grado di orientamento all'obiettivo formativo: 4.43); nella classe 2Dp invece, nonostante alunni e genitori attribuiscono un grado medio ed i docenti un grado basso, risulta la competenza con il peso dialogico più critico in riferimento al perseguimento dell'obiettivo (contributo medio della singola competenza al grado di orientamento all'obiettivo formativo: 5.06). Si rileva, invece, una differenza fra i due gruppi classe relativamente alla competenza che contribuisce in maniera maggiore all'orientamento all'obiettivo formativo. Per la classe 2Cp, la competenza con il grado di esercizio più alto risulta la competenza di anticipazione degli aspetti critici in riferimento all'obiettivo formativo (contributo medio della singola competenza al grado di orientamento all'obiettivo formativo: 6.33); per la 2Dp invece, la competenza maggiormente esercitata risulta essere la competenza di gestione degli aspetti critici anticipati (contributo medio della singola competenza al grado di orientamento all'obiettivo formativo: 6.3).

Entrambe le classi, dunque, mostrano un grado complessivo di orientamento all'obiettivo formativo definibile come "mediamente orientato" (grado complessivo di orientamento

all'obiettivo formativo classe 2Cp: 5.69; grado complessivo di orientamento all'obiettivo formativo classe 2Dp: 5.70).

In virtù dei dati descritti, si può osservare come il grado di esercizio delle competenze e, per estensione, il costrutto di orientamento all'obiettivo formativo, sia generato dall'interazione esistente fra quanto offerto da tutti i contributi oggetto d'indagine e non solo da quanto offerto dagli studenti. Ovvero, è osservando l'interazione fra i diversi ruoli sollecitati che si rende possibile individuare le competenze maggiormente critiche rispetto al costrutto preso in esame, in quanto questo risulta essere frutto della reciprocità esistente fra tutte le *voci* presenti nel contesto scolastico: è quindi il contributo di ogni *voce* in interazione con le altre a generare e mantenere un certo grado di orientamento all'obiettivo formativo.

3.6.1. Proposta di intervento

A fronte di quanto descritto, è possibile delineare alcune strategie d'azione volte a incrementare l'esercizio delle competenze di orientamento all'obiettivo formativo, a fronte dei dati raccolti. Ovvero, offrire degli strumenti che consentano di incrementare l'utilizzo delle modalità interattive che sono state individuate come più strategiche rispetto al perseguimento dell'obiettivo formativo.

L'intervento si compone di tre strategie, il cui percorso si struttura nel seguente modo:

- Formazione al corpo docenti.

Una prima possibile strategia d'azione si focalizza sulla formazione al corpo docenti, trasversale a tutte e quattro le competenze. Infatti, come si è osservato in entrambe le classi, il corpo docenti attribuisce tendenzialmente un basso grado di competenza agli studenti, perciò risulta utile un lavoro ad ampio spettro che consenta di incrementare l'esercizio di modalità afferenti a livelli di competenza medio-alti per tutte e quattro le competenze. Per strutturare una formazione, ci si immagina di organizzare due incontri per ogni competenza, dei quali il primo destinato alla descrizione della competenza, entrando nel merito di che cosa indaga e di quali siano le modalità e le ricadute nell'assetto scolastico dei diversi gradi di esercizio della stessa. Al termine del primo incontro, si potrebbero fornire

ai docenti delle indicazioni rispetto a degli stratagemmi da attuare in classe con gli studenti per stimolare l'esercizio di modalità discorsive più efficaci rispetto all'obiettivo. Nel secondo incontro, invece, ci si immagina di offrire una simulazione co-costruita con i partecipanti rispetto a come poter gestire ed intervenire nell'interazione che si genera in classe: simulare scenari concreti che i partecipanti all'incontro possono condividere (anche in termini narrazione di situazioni realmente verificatesi) consente di entrare nel merito dell'utilizzo delle diverse modalità discorsive a cui è stato dedicato l'incontro precedente, fornendo uno spazio in cui poter mettere in campo modalità interattive prima poco utilizzate e favorirne l'esercizio.

- Formazione ai genitori.

I genitori sembrano, tendenzialmente, attribuire i maggiori gradi di competenza agli studenti, oscillando fra un grado di esercizio medio ed alto. Il contributo offerto, quindi, concorre mediamente a mantenere una direzione di orientamento verso l'obiettivo formativo. Come delineato in precedenza, l'interazione è costante e in continuo mutamento, difatti il contributo ad oggi rilevato dal gruppo genitori contempla anch'esso la possibilità di un cambiamento: si potrebbe osservare un calo di attribuzione delle competenze, che potrebbe far regredire i livelli di esercizio attualmente attribuiti come medi a livelli bassi, nel caso in cui l'interazione non venga gestita. Risulta quindi strategico per massimizzare l'efficacia dell'intervento, offrire una formazione anche al gruppo genitori, simile a quella descritta per il corpo docenti. Se infatti, ciò che ad oggi risulta come medio grado di competenza non viene sfruttato e potenziato affinché diventi un alto grado di competenza, c'è la possibilità che quel medio grado di esercizio cali in un basso grado, in quanto la competenza non è stata esercitata (o meglio, l'uso delle modalità discorsive che concorrono all'orientamento all'obiettivo formativo non è stato esercitato). I genitori, partecipando ad una formazione, potrebbero implementare l'uso di certe modalità interattive che hanno a disposizione ed imparare ad usarne di nuove, contribuendo, nell'interazione, ad influenzare positivamente anche quelle attualmente messe a disposizione dal corpo docenti (che come osservato in precedenza, attribuisce modalità tendenzialmente meno

efficaci rispetto all'obiettivo di quanto non facciano i genitori), incrementandone l'esercizio e, di conseguenza, il grado di efficacia rispetto al perseguimento dell'obiettivo formativo.

- Laboratori specifici per le competenze più critiche.

Si propone di dedicare alle competenze rilevate come maggiormente critiche, delle situazioni laboratoriali ulteriori all'interno del gruppo classe (situazioni laboratoriali consistenti in giochi o attività strutturate, specificatamente costruite sulla base dei dati osservati per il singolo gruppo classe), cui co-partecipano studenti e docenti. In questa ipotesi infatti, sarebbe possibile a fronte della formazione docenti, offrire agli studenti un momento che, tramite attività predefinite, consenta loro di esercitare direttamente quella competenza che si rileva allontanare maggiormente il gruppo dall'obiettivo formativo, in quanto caratterizzata dall'utilizzo di modalità interattive riferibili ad un grado di competenza basso. Prendendo come esempio le due classi indagate, per entrambe la competenza più critica è quella di anticipazione delle ricadute delle proprie azioni, perciò, in questo caso specifico, sarebbe possibile creare un laboratorio che le coinvolga entrambe e stimoli gli studenti ad incrementare l'uso di certe modalità tramite giochi o attività che il gruppo di ricerca (o i docenti stessi) è in grado di proporre.

L'intervento qui proposto in termini di possibile implementazione futura, si struttura tentando di offrire a più snodi interni all'ambiente scolastico delle strategie di gestione dell'interazione, tramite l'incremento di competenze. Interagire mettendo a disposizione Repertori Discorsivi che concorrono in un certo grado (più o meno efficace) rispetto all'obiettivo formativo, ha delle ricadute sull'assetto scolastico che si viene a creare, perciò, saper gestire tale interazione (in termini di padroneggiamento delle modalità discorsive utilizzate), consente di avere un grado di influenza sull'orientamento degli studenti rispetto all'obiettivo formativo, in quanto questo non è da intendersi come esclusivamente in capo agli studenti, bensì è il risultato della commistione fra tutti gli elementi che compongono il contesto scolastico.

Al termine dell'intervento proposto, sarebbe utile effettuare una valutazione d'efficacia, ad esempio tramite nuova somministrazione dello strumento "*Oriente*", di modo che si possa confrontare la configurazione che si genera post intervento con quanto rilevato e descritto nel presente elaborato.

Conclusioni

Il contributo offerto con il presente elaborato di tesi vuole essere da coadiuvo nel far fronte all'esigenza rilevata, relativa al tema del drop-out scolastico, di avere a disposizione un dato che tenga conto dell'aspetto interattivo del fenomeno. Quanto si mette quindi a disposizione nel presente scritto è la descrizione e la promozione di uno strumento di valutazione dell'orientamento all'obiettivo formativo. Tale strumento è stato costruito secondo una metodologia, nata in seno alla Scienza Dialogica, che consente di indagare l'interazione fra diversi ruoli che compongono l'ambiente scolastico. Lo strumento a domande dialogiche promosso nel presente scritto mette a disposizione una valutazione del costrutto di cui si rende conto tramite dati descrittivi e numerici, derivanti dall'analisi dei Repertori Discorsivi (ovvero le regole interattive impiegate) che fungono da unità di misura. Il dato rende conto di un certo grado di orientamento all'obiettivo formativo sia relativo allo studente, sia relativo al contributo delle altre voci presenti nel contesto, rispondendo non solo alla domanda "*Quanto e come lo studente è orientato all'obiettivo formativo?*" ma anche alla domanda "*Quanto e come gli altri ruoli presenti contribuiscono a mantenere o meno lo studente orientato all'obiettivo formativo?*". Ciò consente all'operatore di avere chiare quali siano le modalità interattive ad oggi utilizzate e come queste si influenzino nella configurazione che si osserva, permettendo di strutturare interventi specifici che potenzino l'utilizzo delle modalità che maggiormente contribuiscono all'orientamento all'obiettivo formativo in tutti i ruoli indagati. Il valore del questionario promosso risiede nel riferimento teorico-epistemologico su cui si fonda: l'interazione che tale strumento consente di indagare, infatti, si riferisce alle produzioni discorsive che conducono il dipanarsi di una certa realtà osservata (e non quindi alla relazione intesa in termini personologici). A livello teorico, tutto ciò che viene introdotto nell'interazione pertiene alle modalità discorsive che vengono offerte, ovvero ai diversi modi con cui si interagisce (non appartiene, quindi, agli individui). Lo strumento presentato, infatti, consente di indagare le regole interattive di cui si compone l'ambiente scolastico, "sganciandosi" dalle singole persone fisiche e dalle caratteristiche e abilità che queste possono o meno possedere: si descrive la configurazione che genera una certa realtà scolastica in termini di confluire di diverse voci narranti all'interno di un certo assetto (che esse stesse contribuiscono a generare). Dall'interazione tra più voci di una

comunità derivano gli effetti pragmatici della configurazione che si osserva: considerando la realtà “dispersione scolastica” a livello processuale (in termini di Repertori Discorsivi), questa si riferisce alla concertazione di tutte le *voci narranti* presenti (e non viene considerata in quanto praticata a livello individuale). Il fenomeno del drop-out viene analizzato in termini di interazione fra *produzioni discorsive* che, influenzandosi, possono contribuire a generare e mantenere il fenomeno.

Focalizzarsi, quindi, sulle *voci* che compongono un certo ambiente piuttosto che sulle caratteristiche delle persone che ne fanno parte, consente di rendere conto del modo in cui diversi ruoli interagiscono e di come si influenzino entro uno specifico ambito di applicazione, in questo caso la scuola. Adottare questa lente di osservazione nella valutazione del costrutto, e quindi indagare le modalità interattive offerte dai vari ruoli piuttosto che le caratteristiche o i vissuti del singolo, permette di contemplare una continua possibilità di cambiamento e potenziamento dell’esercizio di regole interattive che contribuiscono all’orientamento all’obiettivo formativo. La possibilità di cambiamento si rende quindi disponibile in quanto si analizzano i Repertori Discorsivi e come questi rendano conto di un certo grado di esercizio della competenza: evitare di fondare l’indagine sulle capacità o caratteristiche personali dei singoli individui (come ad esempio la motivazione, l’estroversione, i vissuti personali), consente di allontanarsi da retoriche per le quali uno studente risulta più o meno adeguato a certi percorsi formativi. Al contrario, porre l’attenzione sullo studente in quanto ruolo che esercita delle competenze rispetto all’orientamento all’obiettivo formativo, apre alla possibilità di modificazione dell’assetto osservato e contempla il cambiamento, tramite l’incremento di tali competenze. Inoltre, osservando l’interazione fra più *voci* invece che il singolo individuo, si può promuovere un intervento sull’orientamento all’obiettivo formativo che contempla il contributo di tutti i ruoli attivi nell’assetto scolastico (docenti, genitori, compagni e studenti). La dispersione scolastica, quindi, assume significato non solo in quanto responsabilità in carico allo studente, bensì si rende una questione collettiva, nella quale giocano un ruolo nel concorrere o meno al manifestarsi del drop-out tutte le *voci* del contesto scolastico, che quindi vengono analizzate.

Nella forma attuale, lo strumento consente quindi di valutare la generatività di ruoli altri oltre a quello di studente, ovvero genitori e docenti. Per garantire la bontà del dato offerto, potrebbe essere utile procedere alla validazione del questionario, offrendo anche una

maggior precisione del dato implementando una versione dello stesso strumento rivolta anche ad altri ruoli presenti nella scuola, al momento non indagati (come ad esempio il personale A.T.A., presidenza e altri).

Per le potenzialità che porta con sé in termini di tipologia di dato offerto e precisione della misura, lo strumento potrebbe essere esteso anche ad altri ambiti di applicazione oltre quello scolastico, come ad esempio quello aziendale/lavorativo. In quest'ottica si renderebbe necessaria una riformulazione delle domande e relative risposte dialogiche che compongono il questionario, rispetto al contesto di impiego.

La proposta dello strumento fin qui delineato, potrebbe permettere di coadiuvare in una prospettiva a lungo termine il lavoro di prevenzione rispetto alla diminuzione del tasso di dispersione scolastica, tramite la somministrazione dello strumento e la costruzione di relativi percorsi formativi appositi.

Bibliografia

- Asnor. (2022). *Abbandono scolastico, in Italia il fenomeno cresce e preoccupa*. Tratto da L'Orientamento. Il magazine per la scuola, l'università e il lavoro.: https://asnor.it/it-schede-46-abbandono_scolastico_precoce_italia
- Azevedo, J. P. (2020). Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates. *Policy Research Working Paper No. 9284*.
- Batini F., B. G. (2020, Dicembre). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercaAzione. Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education*, 12(2), p. 47-71. doi:DOI: 10.32076/RA12211
- Berto, R. (2007). è restorative andare in vacanza? (R. Burro, & A. Meneghini, A cura di) *DiPAV Quaderni Semestrali di Psicologia e Antropologia Culturale*, p. 77-86.
- Bracken, B. A. (1993). *Test TMA-Valutazione multidimensionale dell'autostima*. Trento: Erickson.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Vecchione, M. (2007). *BFQ-2 Big Five Questionnaire - 2 Manuale*. Firenze: Giunti Organizzazioni Speciali.
- Caruso, M. G., & Cerbara, L. (2020). I dati ufficiali sulla povertà e sulla povertà educativa. Aggiornamento 2019. *IRPPS Working Papers*. Tratto da <http://epub.irpps.cnr.it/index.php/wp/article/view/250>
- Cedefop ReferNet. (2014). *Early Leaving from vocational education and training*. Bruxelles: ReferNet partners.
- Colombo, M. (2015a). Abbandono scolastico in Italia. Un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione. *Scuola Democratica. Learning for Democracy.*, 411-424. doi:DOI: 10.12828/80465
- Colombo, M. (2015b). Dispersione scolastica, tema sfidante per le politiche educative. Livelli di attenzione e strategie in quattro casi nazionali. *Scuola Democratica, Learning for Democracy*, 2, p. 387-394. doi:doi: 10.12828/80463
- Commissione Europea. (2020). *Indice di digitalizzazione dell'economia e della società (DESI) 2020-Italia*. Tratto da Disponibile su: <https://d110erj175o600.cloudfront.net/wp-content/uploads/2020/06/report-italia>.
- Corbière, M., Fraccaroli, F., Mbekou, V., & Perron, J. (2006). Academic self-concept and academic interest measurement: A multi-sample European study. *European Journal of Psychology of Education.*, 21, p. 3-15.
- Costello, C., & Brachman, H. (1962). III.-Cultural and sex differences in extraversion and neuroticism reflected in responses to a children's personality inventory. *British Journal of Education Psychology.*, 32, p. 254-257.
- Cowell, M., & Entwistle, N. (1971). The relationship between personality, study attitudes and academic performance in a technical college. *British Journal of Educational Psychology.*, 41, p. 85-94.

- Cunti, A. (2017). L'orientamento formativo per prevenire la dispersione scolastica: analisi e strategie d'intervento. *Civitas educationis – Education, Politics and Culture*, 2, p. 83-98.
- De Beni, R., Zamperlin, C., Meneghetti, C., Cornoldi, C., Fabris, M., Tona, G., & Moè, A. (2014). *Test AMOS-Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università: Nuova Edizione*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Dizionario Etimologico. (s.d.). *Dizionario Etimologico Online*. Tratto da <https://www.etimo.it/>
- Enciclopedia Treccani. (s.d.). *Enciclopedia Online Treccani*. Tratto da <https://www.treccani.it>
- Entwistle, N., & Brennan, T. (1971). The academic performance of students: 2- Types of successful students. *British Journal of Educational Psychology*, 41, p. 268-276.
- Entwistle, N., & Entwistle, D. (1970). The relationships between personality, study methods and academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 40, p. 132-143.
- Eurofound. (2012). *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2000). *Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: European Commission: Commission staff working paper. Tratto da <http://europa.eu/int/comm/education/life/index.html>
- European Commission. (2010). Europe2020: a strategy for smart, sustainable and inclusive growth. *COM (2010) 2020 final*. Bruxelles: European Commission. Tratto da <http://eur-lex.europa.eu/lexuriServ/lexuriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>
- European Commission. (2012). *ECEC for children from disadvantaged backgrounds: findings from a European literature review and two case studies*. Bruxelles: European Commission. Tratto da http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/ecec-report_en.pdf
- European Commission. (2020). *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione per il 2020 (Italia)*. Tratto da https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/italy_it.html#annex1
- Eysenck, H. (1970). *The Structure of Human Personality, 3rd Edn.* . London: Methuen.
- Eysenck, H., & Cookson, D. (1969). Personality in primary school children: 1-Ability and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 39, p. 109-122.
- Falzetti, P. (2019, Marzo). Un sistema scolastico in difficoltà e un preoccupante dualismo territoriale: i risultati delle prove INVALSI. *Politiche Sociali, Social Policies*, p. 527-532. doi:DOI: 10.7398/95416

- Furneaux, W. (1962). The psychologist and the university. *University Quarterly.*, 17, p. 33--47.
- Huebner, S., De Santis, K., Suldo, S., & Valois, R. (2007). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life.*, 1, p. 279-295.
- Iavarone, M. (2021). I problemi del sistema educativo nella complessità della Covid-Era. *Complessità e semplicità. Itinerari di ricerca per decifrare i problemi del sistema educativo e formativo.* (p. 429-434). Bergamo: Nuova Secondaria.
- IlSole24Ore. (2021). *Scuola: l'abbandono scende al 13%, ma l'Italia è lontana dai più alti standard europei.* Tratto da IlSole24Ore: https://www.ilsole24ore.com/art/scuola-l-abbandono-scende-13percento-ma-l-italia-e-lontana-piu-alti-standard-europei-AE58Zbk?refresh_ce=1
- INDIRE. Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa. (2016). *LA LOTTA ALL'ABBANDONO PRECOCE DEI PERCORSI DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE IN EUROPA.* Tratto da Eurydice Italia. Sistemi educativi e politiche in Europa.
- Invalsiopen. (2021, Luglio 14). *La Dispersione scolastica in Italia.* Tratto da INVALSIopen sito ufficiale area prove nazionali: <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/dispersione-scolastica-italia/>
- Ipsos. (2021). *Giovani e Coronavirus: gli studenti ai tempi della didattica a distanza.* Tratto da Ipsos: <https://www.ipsos.com/it-it/giovani-coronavirus-studenti-tempi-didattica-distanza>
- Istat. (2018). *La povertà in Italia, Statistiche Report.* Roma: Istat. Tratto da file:///C:/Users/Utente/Desktop/Tesi%20Magistrale/Materiale%20parte%202%200orsa%20maggiore/Dispersione%20Scolastica/aaaIstat%202018.pdf
- Istat. (2020). *Rapporto annuale - La situazione del paese 2020.* Tratto da <https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2020/capitolo3.pdf>
- Istat. (2021a). *Livelli di istruzione e partecipazione alla formazione. Anno 2020.* Istat.
- Istat. (2021b). Ciclo di audizioni sul tema della dispersione scolastica. *Audizione dell'Istituto nazionale di statistica: Dott.ssa Raffaella Cascioli, Servizio Sistema integrato lavoro, istruzione e formazione.* Roma.
- Istat. (2021c). *Noi Italia 2021. Istruzione e Lavoro.* Istat. Tratto da file:///C:/Users/Utente/AppData/Local/Temp/Temp1_Istruzione.zip/05_Istruzione/Istruzione.pdf
- Kelvin, R., Lucas, C., & Ojha, A. (1965). The relation between personality, mental health, and educational performance in university students. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, p. 244-253.
- Luperini, V., & Puccetti, E. C. (2020). Quale scuola dopo la pandemia? *Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), p. 93-102. doi:<https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.536>

- Lynn, R. (1971). Cross cultural differences in intelligence and personality. In D. Sakiyofski, & M. Zeidner, *International handbook of personality and intelligence*. (p. 107-121). New York: Plenum.
- Malecki, C., & Demaray, M. (2003). What type of adjustments related to emotional, information, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18, p. 231-252.
- Mancini, G., & Gabrielli, G. (1998). *TVD: Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica (Vol. 20)*. Edizioni Erickson.
- Mascherini, M. (2017). Il quadro dei Neet in Europa: caratteristiche e costi socio-economici. In S. Alfieri, & E. Sironi, *Una generazione in panchina. Da Neet a risorsa per il paese* (p. 17-29). Milano: Vita e Pensiero.
- Meleddu, M., & Scalas, L. (2009, Ottobre). Rendimento scolastico, fattori della personalità, processi motivazionali e sistema del sé: Una rassegna. *Giornale di Psicologia*, 3(3), p. 297-318.
- Messick, S. (1979). Potential uses of noncognitive measurement in education. *Journal of Educational Psychology*, 71, p. 281-292.
- MIUR. (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. Roma: MIUR.
- MIUR. (2022). *Esiti degli scrutini del Secondo ciclo di istruzione-anno scolastico 2020-2021*. Tratto da https://www.miur.gov.it/web/guest/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/esiti-degli-scrutini-del-secondo-ciclo-di-istruzione-anno-scolastico-2020-2021?_com_liferay_asset_publisher_web_portlet_AssetPublisherPortlet_INSTANCE_6Ya1FS4E4QJw_redi
- MIUR. (2022a). *Report sulla dispersione scolastica e sugli esiti degli scrutini finali. Anno scolastico 2020/2021*. Ministero dell'Istruzione. Ufficio scolastico regionale per il Veneto.
- Mornioli, A., & Palmieri, A. (2020, Gennaio). Ribaltamenti: contro l'abbandono scolastico e la povertà educativa. *Il Mulino. Rivista trimestrale di cultura e di politica*, p. 73-83. doi:DOI: 10.1402/96066
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T., Boykin, A., Brody, N., & Ceci, S. (1996). Intelligence: knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, p. 77-101.
- NESSE – Network of Experts in Social Sciences of Education and Training. (2010). *Early school leaving: Lessons from research for policy makers. An independent expert report submitted to the EU Commission*. Bruxelles: European Commission. Tratto da <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/early-school-leaving-report>
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K., & Zumbo, B. (2011). Life Satisfaction in early adolescence: personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7), p. 889-901.
- ONU. (2020). *Policy Brief, "Education during Covid 19 and beyond"*. Tratto da https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-%20%20%20%20%2019_and_education_august_2020.pdf

- Palmonari, A. (2011). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino. .
- Petitta, L., Borgogni, L., & Mastrorilli, A. (2005, Marzo). Il Test di Orientamento Motivazionale -Versione Generale (T.O.M.-V.G.) come strumento per la misura delle inclinazioni motivazionali. *Giornale Italiano di Psicologia, Rivista Trimestrale*, p. 653-0. doi:DOI: 10.1421/20643
- Pianta, R. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development.*, 8, p. 11-26.
- Ricchiardi, P., & Torre, E. (2014). Progetti di tutoring per contrastare l'insuccesso scolastico e favorire la motivazione ad apprendere nella scuola secondaria. *L'integrazione scolastica e sociale.*, 13(3), 285-306.
- Romito, M. (2016). I materiali dell'orientamento scolastico. Analisi di una tecnologia di governo. *Scuola Democratica. Learning for Democracy.*, 62-92. doi:DOI:10.12828/83013
- Rousseas, P., & Vretakou, V. (2006). , *School dropout in secondary education (lower,upper, vocational)*. Athens: Hellenic Pedagogical Institute.
- Sartori, R., & Ceschi, A. (2013). Orientamento e crisi economica: una ricerca-intervento con le classi terze di un istituto tecnico per Geometri del nord Italia. 8, 173-202.
- Save The Children. (2020a, Settembre 4). Scuola: Save the Children, incertezza e preoccupazione per la riapertura aggravano la condizione delle famiglie più fragili. Il 68% dei genitori non ha ricevuto comunicazioni dalla scuola sulle modalità organizzative per il rientro.
- Save The Children. (2020b). *Riscriviamo il futuro. Rapporto sui primi sei mesi di attività*. Tratto da <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-rapporto-6-mesi>
- Sicurello, R. (2017, Dicembre). Dispersione scolastica e abbandono precoce dell'istruzione e della formazione: cause, politiche europee e strategie di intervento. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*.(2), p. 203-249.
- SIRD. (2019). Training actions and evaluation processes. *Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento*. (p. 98). PensaMultiMedia.
- SIRD. (2021). Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione. *Ricerca e Didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione*. (p. 3-106). PensaMultiMedia.
- Smithers, A., & Batcock, A. (1971). Success and failure among social scientists and health scientists at a technological university. *British Journal of Educational Psychology.*, 40, p. 144-153.
- Starkey, J. (2010). *A qualitative research study to explore young people's disengagement from learning*. Cardiff: Welsh Assembly Government Social Reserach.
- Suldo, S., Friedrich, A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: a mixed-methods investigation. *School Psychology Review.*, 38, p. 67-85.
- Tapia, M. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento servizio*. Roma: Città Nuova.

- The Vision. (2019). *Siamo i peggiori del mondo per abbandono scolastico. Ecco la vera emergenza in Italia.* Tratto da The Vision: <https://thevision.com/attualita/emergenza-abbandono-scolastico/>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the cause and cures of student attrition.* Chicago: University of Chicago.
- Turchi, G. (2009). *Dati senza numeri. Per una metodologia di analisi dei dati informatizzati testuali: M.A.D.I.T.* Bologna: Monduzzi Editore. .
- Turchi, G., & Celleghin, E. (2010). *Logoi. Dialoghi di e su psicologia delle differenze culturali e clinica della devianza come occasione peripatetica per un'agorà delle politiche sociali.* Domeneghini Editore.
- Turchi, G., & Della Torre, C. (2007). *Psicologia della salute. Dal modello bio-psico-sociale al modello dialogico.* Roma: Armando Editore. .
- Turchi, G., & Gherardini, V. (2014). *La Mediazione Dialogica®: fondazione scientifica, metodo e prassi in ambito penale, civile e commerciale, familiare e di comunità.* Milano: FrancoAngeli.
- Turchi, G., & Orrù, L. (2014). *Metodologia per l'analisi dei dati informatizzati testuali-M.A.D.I.T. Fondamenti di teoria della misura per la scienza dialogica.* Edises.
- Turchi, G., & Vendramini, A. (2017). *De Rerum Salute. Teoria e prassi per un'architettura dei servizi generativa di Salute.* . Napoli: EdiSES srl.
- Turchi, G., Romanelli, M., & Colaianni, L. (2012). *La filiera della conoscenza emanazione della scienza dialogica: una proposta teorica ed operativa per l'intervento sociale.* . Milano: FrancoAngeli. .
- United Nations Development Programme. (2020). *COVID-19: Human development on course to decline this year for the first time since 1990.* Tratto da https://www.undp.org/content/undp/en/home/newscentre/news/2020/COVID19_Human_development_on_course_to_decline_for_the_first_time_since_1990.html
- Wittgenstein, L. (1957). *Ricerche Filosofiche.* Torino: Einaudi.

Ringraziamenti

A Teresa, per avermi insegnato (dentro e fuori la dialogica) che “per diventare dei draghi, bisogna continuare a spingere”.

Ai miei amici, per avermi mostrato che a correre da soli si perde sempre.

A mamma, per la musica la domenica mattina, per le risate isteriche nei momenti di crisi, per le coccole durante le lacrime, per essere la mamma che voglio diventare, e perché, alla fine si sa, “comunque andrà, sarà un successo”.

A papà, per l’arroganza e la prepotenza che ci lega, perché sei insopportabile, ma io sono fiera di esserlo quanto te, e perché nonostante “gli psicologi non servano a niente” vuoi sempre essere il mio primo paziente.

A Chicchimio, per la coercizione al rigore argomentativo, per aver capito prima di me che l’uso delle parole è più importante delle parole stesse, per aver cercato di insegnarmelo fin dal primo giorno, per la passione e la motivazione con cui ti prendi cura di me, e per continuare ad essere la mia luce nei momenti di buio.

A Giacomo, per tutte le volte che mi hai salvata, per la tua caparbia nel volermi amare nonostante le mie infinite fragilità, per lo straordinario compagno che sei, per la famiglia che già siamo, e per quanti diventeremo.

Senza queste boe non hai altro che il mare aperto.

Friedman