

Il ruolo della riflessione nell'apprendimento degli adulti: rappresentazioni e pratiche nella didattica universitaria e nella formazione

Adult learning and reflection: assumptions and practices in higher education and training

Daniela Frison

Università degli Studi di Padova - daniela.frison@unipd.it

Monica Fedeli

Università degli Studi di Padova - monica.fedeli@unipd.it

Erika Minnoni

Università degli Studi di Padova - Erika.minnoni@unipd.it

ABSTRACT

Adult learning theories attribute to reflection a key role in the learning process, in order to enhance the previous experience and to guide the future one, or to encourage awareness about implicit assumptions. The role of reflection in adult learning has recently been investigated as focus of the project Strategic Partnership Erasmus + REFLECT – Reflection as Transferable Core Competence in Higher and Adult Education which involved faculty and trainers of the non-formal sector.

The contribution will recall briefly, in its first part, some of the best known reflective learning models: the Reflective Practice defined by Schön (1983, 1987), the Experiential Learning model according with Boud, Keogh and Walker (1985) and Critical Reflection as part of Transformative Learning Theory developed by Mezirow (1991, 1998). In the second part, the results of two focus groups, drawn from the literature analyzed and conducted with 14 among faculty and trainers involved in the REFLECT project will be presented. Considerations about the role of reflection in the learning process, strategies and proposals to encourage it as well as critical issues and ways for development will be traced.

Il contributo richiamerà brevemente, nella sua prima parte, alcuni tra i più noti modelli di apprendimento riflessivo: la Reflective Practice definita da Schön (1983, 1987), il modello di Experiential Learning di Boud, Keogh e Walker (1985) e la Critical Reflection, nel quadro della Transformative Learning Theory elaborata da Mezirow (1991, 1998). Nella seconda parte, verranno presentati i risultati di due focus group, elaborati a partire dalla letteratura analizzata e condotti con 14 tra docenti universitari e formatori coinvolti nel progetto REFLECT con l'obiettivo di raccogliere le rappresentazioni degli stessi in merito al ruolo della riflessione nei processi di apprendimento, le strategie adottate e proposte per incoraggiarla oltre che le criticità incontrate e le prospettive di sviluppo¹.

Le teorie dell'apprendimento degli adulti attribuiscono alla riflessione un ruolo chiave nel processo di apprendimento, riconoscendola talvolta come snodo che valorizza l'esperienza pregressa e ne orienta quella futura, talaltra eleggendola strumento che favorisce la consapevolezza delle proprie premesse implicite. Il ruolo della riflessione nell'apprendimento adulto è stato recentemente indagato nell'ambito del progetto Strategic Partnership Erasmus+ REFLECT – Reflection as Core Transferable Competence in Higher and Adult Education che ha visto coinvolti docenti universitari e formatori del settore non-formale, entrambi promotori, nella loro pratica didattica e formativa, di spazi e strategie di riflessione.

KEYWORDS

Reflection, Adult Learning, Experiential Learning, Transformative Learning
Riflessione, Apprendimento degli adulti, Apprendimento Esperienziale, Apprendimento Trasformativo.

1 Il contributo è stato elaborato nell'ambito del progetto Strategic Partnership Erasmus+ REFLECT – Reflection as Core Transferable Competence in Higher and Adult Education National Agency of Lithuania.

1. Introduzione²

Le teorie dell'apprendimento adulto attribuiscono alla riflessione un ruolo chiave nel processo di apprendimento, riconoscendola talvolta come snodo che valorizza l'esperienza pregressa e ne orienta quella futura, talaltra eleggendola strumento che favorisce la consapevolezza delle proprie *premesse implicite*. Il ruolo della riflessione nell'apprendimento adulto è stato recentemente indagato nell'ambito del progetto Strategic Partnership Erasmus+ *REFLECT – Reflection as Core Transferable Competence in Higher and Adult Education* che ha visto coinvolti docenti universitari e formatori del settore non-formale, entrambi promotori, nella loro pratica didattica e formativa, di spazi e strategie di riflessione. Precisamente, il progetto REFLECT ha riunito 8 partner europei, 4 tra Università ed Istituzioni del contesto formale e 4 organizzazioni operanti nel contesto non-formale, con sede in Lituania, Belgio, Islanda e Italia³ per indagare il ruolo della riflessione accordato da docenti universitari e formatori del non-formale nella didattica e nella formazione.

2. La riflessione nelle teorie dell'apprendimento adulto

Pineau (2013) sottolinea come nella cosiddetta "svolta riflessiva", che risale all'apparizione del *The Reflective Practitioner* di Schön nei primi anni Ottanta (1983), risieda un vero e proprio cambio di paradigma, da quello delle scienze applicate a quello, per l'appunto, del *professionista riflessivo*; una sorta di rivoluzione, come la definisce lo stesso autore, guidata dall'interesse verso la costruzione di una epistemologia dell'agire professionale. Essa sovverte l'ordine consolidato della riflessione: non è più la scienza, con le sue teorie e i suoi modelli, a guidare l'applicazione, ma è il contrario, evidenza Pineau (2013), e l'attenzione viene spostata su un mondo vissuto e concreto, incarnato nelle azioni e nelle esperienze dei professionisti, artefici di un articolato intreccio di azione e riflessione che connota le loro pratiche quotidiane.

Molti sono i contributi che, a partire dalla celebre opera di Schön (1983), hanno indagato la riflessione, proponendone accezioni differenti e suggerendone l'adozione in contesti e con soggetti molteplici.

In Italia, si è parlato di riflessione nei termini di *posizione riflessiva* (Striano, 2001), di *pensare riflessivo* (Mortari, 2003), di *apprendimento riflessivo* (Fabbri, 2007), e soprattutto di *pratica riflessiva* (Fabbri, 1999; Montalbetti, 2005; Striano, 2001) dedicando particolare spazio alla formazione degli insegnanti e alle professionalità educative (Fabbri, Striano, & Melacarne, 2008).

In questo settore, la ricerca educativa, a livello internazionale, si è concentrata anch'essa sull'*agir enseignant* (Muller, 2013), sulla formazione degli operatori

2 Daniela Frison e Monica Fedeli hanno redatto il paragrafo 1, Daniela Frison ha redatto il paragrafo 2; Monica Fedeli ha redatto il paragrafo 2.1.; Daniela Frison ed Erika Minnoni hanno redatto congiuntamente il paragrafo 3; Daniela Frison, Monica Fedeli ed Erika Minnoni hanno redatto congiuntamente il paragrafo 4.

3 Per il Belgio, LUCA School of Arts e Outward Bound; per l'Islanda, l'Università di Islanda e Askorun; per la Lituania, l'Università di Vilnius e Kitokie Projektai; infine, per l'Italia, l'Università degli Studi di Padova e Kamaleonte.

in ambito socio-sanitario (Harford & MacRuairc, 2008) e degli infermieri del nido (Altimier & Lasater, 2014).

Inoltre, numerosi risultano gli studi e le ricerche che propongono l'adozione di strumenti per incoraggiare la riflessione, strumenti che assumono definizioni dalle molteplici sfumature, a seconda dei contesti e delle finalità con cui vengono proposti: *academic journal* (Iwaoka & Crosetti, 2007), *learning journal* (Brochbank & McGill, 1998; Moon, 1999, 2003), *reflective journal* (Al-karasneh, 2014), *écriture des pratiques* (Martinez, 1995), *écrits réflexifs* (Dejemeppe & Dezutter, 2001), *récit* (Lorrain & Nicolas, 2013) e, più in generale esperienze di scrittura nella pratica professionale (Blanchard-Laville & Fablet, 2003; Crinon & Guigue, 2002; De La Genardière, 1994; Malapert, 1994) come opportunità di promozione di una postura riflessiva (Frison, 2015).

Questa generatività di *tools* e di pratiche riflessive rintracciabili in letteratura, da un lato, rende feconda ogni ricerca di stimoli ed ispirazioni per chi intenda "facilitare la riflessione" nel proprio contesto professionale e secondo gli obiettivi che si propone di raggiungere; dall'altro, una tale ricchezza potrebbe risultare disorientante e incoraggiare l'idea, e la pratica, che si possa "promuovere riflessione" *a priori* e che essa sia sempre positiva e foriera di apprendimento.

Con l'obiettivo di fare ordine e "contestualizzare" la riflessione e il suo ruolo nei processi di apprendimento, nell'ambito del sopra menzionato progetto REFLECT, si è ritenuto proficuo riprendere alcuni modelli teorici e metodologici che hanno fornito una definizione chiara di riflessione: tra essi la *Reflective Practice* definita da Schön (1983, 1987), il modello di *Experiential Learning* di Boud, Keogh e Walker (1985) e la *Critical Reflection*, nel quadro della *Transformative Learning Theory* elaborata da Mezirow (1991, 1998).

Partendo da Schön, i concetti di *reflection in action* e di *reflection on action* elaborati dall'autore agli inizi degli anni Ottanta, hanno enormemente influenzato il dibattito sulla produzione della conoscenza in ambito professionale. Pur essendo trascorso ormai oltre un trentennio dal suo *The Reflective Practitioner* (1983), Schön infatti, con la sua esortazione alla riflessione, continua ad ispirare progetti di formazione e di ricerca rivolti alle professioni educative e non solo (Waks, 1999). La riflessione in azione – *reflection in action* – come la definisce l'autore, coincide con il "pensare sulle proprie azioni" (Schön, 1993, p. 285). Essa non consiste in un pensare contemporaneo all'azione quanto piuttosto in un pensare in quegli "intervalli che offrono l'opportunità di riflettere", intervalli che scandiscono, secondo l'autore, processi prolungati che possono protrarsi per settimane, mesi o anni, ma anche momenti di azione rapidi quanto gli scambi di una partita di tennis (p. 285). La riflessione in azione supporta il professionista nel processo di ristrutturazione dei problemi che incontra nella quotidianità professionale e che talvolta comportano una situazione di impasse, di dubbio. È qui evidente il richiamo di Schön alla teoria dell'indagine formulata da Dewey, secondo la quale il processo di indagine ha inizio proprio da una situazione problematica e si sviluppa per rimuovere il dubbio che la caratterizza. In questa situazione di incertezza, la riflessione in azione guida il soggetto – il professionista per Schön – nell'esplorazione di soluzioni non consolidate, non suggerite dagli automatismi del quotidiano, e lo accompagna verso una trasformazione della situazione (Schön, 1987, 1993).

È la riflessione sull'azione – *reflection on action* – ad aggiungere un ulteriore elemento di completezza, in un momento, successivo all'azione, in cui la riflessione può avvenire in maniera più distesa. La riflessione sull'azione richiede infatti, come ricorda Mortari (2003), che sull'esperienza si rifletta non solo durante l'azione, ma anche una volta che essa è conclusa.

Vi è quindi una successione temporale che distingue tra riflessione in azione (durante l'azione) e riflessione sull'azione (ad azione conclusa), ma anche una diversa finalità euristica. Il primo momento di riflessione (in azione) guida il professionista nella comprensione della situazione in cui si trova. Il secondo momento di riflessione (sull'azione) guida il professionista nella comprensione e nella revisione delle azioni che ha compiuto in quella specifica situazione (Frison, 2015). La *Reflective Practice* sollecita dunque le domande: *come agisco? Come ho agito? Perché ho deciso (e agito) un'azione e non un'altra?*

Una seconda definizione di riflessione rimanda al modello di *Experiential Learning* elaborato da Boud, Keogh e Walker (1985) a partire dalla prima nota formulazione proposta da Kolb (1984).

Gli autori raccolgono la concettualizzazione di Kolb e ne proseguono lo sviluppo, attribuendo una maggiore attenzione, prima di tutto, al contesto in cui avviene l'apprendimento (Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007). Nel loro approccio *situato* all'apprendimento esperienziale, Boud, Keogh e Walker (1985, 1996) attribuiscono infatti un ruolo fondamentale al *learning milieu*, concetto che non si esaurisce nel riferimento al solo setting fisico, ma che accoglie e valorizza la centralità della cultura, del sistema valoriale, delle procedure e delle pratiche che in esso hanno luogo, connotandolo, e che circondano e supportano, o limitano, il soggetto in apprendimento.

Oltre alla centralità del contesto, gli autori sottolineano come il processo riflessivo possa essere promosso e favorito da emozioni positive, sollecitate, ad esempio, dal superamento positivo di un compito. Se emozioni positive possono fungere da stimolo e motivazione per una rivalutazione di un'esperienza passata e la progettazione di una nuova, emozioni negative possono risultare bloccanti e ostacolare il processo di apprendimento (Boud, Keogh, & Walker, 1985).

A partire da questi due nodi chiave del loro approccio all'*Experiential Learning*, gli autori riconoscono il ruolo della riflessione in un modello che si compone di tre step principali:

1. *Return to experience*: il ritorno all'esperienza, momento in cui il soggetto passa in rassegna i tratti salienti dell'evento vissuto;
2. *Attending to feelings*: il momento in cui viene posta attenzione alla dimensione emotiva, identificando le emozioni negative e positive, trattenendo ed amplificando queste ultime;
3. *Re-evaluating of the experience*: il riesame dell'esperienza vissuta al fine di prepararsi per affrontare nuove esperienze.

Il modello di *Experiential Learning* proposto da Boud, Keogh e Walker (1985) sollecita dunque una riflessione profonda, non solo sull'esperienza e sull'azione, come suggerito da Schön, ma anche sulla dimensione emotiva che l'ha connotata: *come mi sono sentito? Quali emozioni e reazioni positive ha sollecitato in me l'esperienza? Quali emozioni e reazioni negative?*

Una terza definizione di riflessione, nota e altrettanto generativa di studi, ricerche e al contempo di pratiche ed interventi formativi, è quella fornita da Mezirow entro il framework della *Transformative Learning Theory* (1991) che considera l'apprendimento come "the process of using a prior interpretation to construct a new or revised interpretation of the meaning of one's experience in order to guide future action" (Mezirow, 1997, p. 162). Richiamando Dewey e Freire, pilastri della teoria trasformativa, il modello di apprendimento trasformativo ha informato, e continua a farlo, pratiche ed interventi a sostegno del cambiamento e di una rivisitazione, critica, delle premesse che guidano le proprie scelte e

le proprie azioni. L'autore, infatti, definisce la *Critical Reflection* come "the process of critically assessing content, process and premises of our efforts to interpret and give meaning to an experience" (1991, p. 104) e identifica, per l'apunto, tre forme di riflessione:

- La riflessione sui contenuti, che riguarda la descrizione di un problema;
- La riflessione sui processi, che riguarda le strategie e le procedure risolutive del problema;
- La riflessione sulle premesse, o riflessione critica (*critical reflection*), che riguarda i presupposti su cui si basa il problema e che attiene più al problem-posing.

La riflessione critica, la più profonda e *trasformativa* delle tre forme identificate da Mezirow, rimanda ad una presa di consapevolezza e ad una valutazione critica delle premesse implicite che condizionano il modo di percepire, comprendere e sentire il mondo. La *Critical Reflection* sollecita dunque le domande: *cosa mi ha guidato nei miei comportamenti e nelle mie azioni? Come ho osservato il problema, da quale prospettiva? E come dunque l'ho strutturato?*

2.1 Alcune dimensioni chiave della riflessione nell'apprendimento degli adulti

L'approfondimento dei tre modelli e una più ampia analisi della letteratura elaborata con riferimento ad essi (Frison, Tino, Fedeli, & Minnoni, 2016), ha consentito di identificare alcune dimensioni chiave della riflessione.

La prima rimanda al suo *sviluppo*: è possibile incoraggiarla? E quali fasi percorre la riflessione? E, ancora più precisamente, è possibile insegnarla o formarla? Come evidenziano Boud, Keogh e Walker (1985), l'interesse per la riflessione si è via via sviluppato soprattutto in ambito educativo e gli insegnanti si sono detti interessati a capire come incorporare la riflessione nei processi di insegnamento e apprendimento in classe. Come, dunque, e a che livello riflettono le persone che apprendono? E quali strategie possono essere proposte e impiegate per incoraggiare un livello di riflessione più profondo e complesso (Ryan & Ryan, 2013)?

Con un focus specifico sulla formazione in ambito medico, Mann, Gordon, e MacLeod (2009) aggregano i modelli di apprendimento adulto che attribuiscono un ruolo cruciale alla riflessione, secondo due macro dimensioni:

- Una *dimensione iterativa*, secondo la quale il processo riflessivo parte dall'esperienza e favorisce un processo di rilettura e comprensione dell'esperienza stessa, al fine di orientare le azioni future: ne sono un esempio il modello di Schön e di Boud;
- Una *dimensione verticale*, che include diversi livelli di riflessione, da un livello più superficiale e descrittivo ad uno più profondo e analitico: ne sono un esempio i modelli elaborati da Dewey e da Mezirow.

Una seconda dimensione emerge dall'analisi della letteratura ed è relativa alla *valutazione* della riflessione: è possibile riconoscerla quando avviene e valutarla? Alcuni autori hanno cercato di identificare strategie (Kitchenham & Chasteauneuf, 2009; Lim, 2011; Ryan & Ryan, 2013) e strumenti (Aronson, 2011; Smith, 2011; Wald et al., 2012) di valutazione della riflessione: dall'e-portfolio (Kitchenham & Chasteauneuf, 2009) all'uso di rubriche valutative o strumenti narrativi che incoraggino il *peer feedback* (Aronson, 2011).

Una terza dimensione riguarda il *contesto* della riflessione, che favorisce e accoglie, od ostacola, la riflessione: come allestire un “ambiente riflessivo”? Si tratta di un elemento particolarmente enfatizzato da Boud, Keogh e Walker (1985) che riconoscono la centralità nel processo riflessivo di quello che definiscono *learning milieu*, costituito dall’ambiente sociale, psicologico e materiale in cui il learner si trova. L’importanza di un ambiente autentico e accogliente – sia dal punto di vista cognitivo che emotivo – viene evidenziata anche da Mann, Gordon e MacLeod (2009) che lo considerano un elemento centrale per favorire i processi riflessivi. Un “ambiente riflessivo”, secondo gli autori che hanno prestato attenzione a questa dimensione, deve essere accogliente nei confronti dei molteplici *learning styles* oltre che aperto alla discussione e al confronto.

La quarta ed ultima dimensione rintracciabile nella letteratura analizzata, rimanda al *ruolo delle emozioni* nei processi riflessivi: come gestire le emozioni nel processo riflessivo? Che ruolo rivestono? La riflessione non è un processo esclusivamente cognitivo, come evidenzia Boud (1994). Essa coinvolge le emozioni e gli stati d’animo, che possono talvolta favorire, talaltra inibire, una riflessione più profonda e, con essa, il processo di apprendimento. Emozioni positive possono motivare e accrescere il desiderio di proseguire nella riflessione e di apprendere; al contrario, emozioni negative possono interrompere il processo e inibirne la ripresa (Korthagen, 2013; Korthagen & Vasalos, 2009).

3. Rappresentazioni e pratiche di docenti universitari e formatori

L’analisi dei modelli sopracitati e l’identificazione di alcune dimensioni chiave della riflessione ha guidato l’esplorazione delle rappresentazioni e delle pratiche degli attori coinvolti nel progetto (docenti universitari e formatori del settore non-formale), avvenuta in due momenti successivi.

Una prima rilevazione è stata condotta mediante un questionario auto-compilato (Fedeli & Taylor, 2015), somministrato a tutto lo staff di progetto e raccolto via e-mail. Le domande (14) sono state organizzate intorno alle quattro categorie identificate mediante l’analisi della letteratura: sviluppo, valutazione, contesto e ruolo delle emozioni. Data la finalità esplorativa dello strumento, sono state proposte esclusivamente domande aperte (Trinchero, 2004), così da sollecitare nei docenti e nei formatori coinvolti, una riflessione sulla propria esperienza e sulle pratiche messe in atto, ciascuno nei propri contesti di operatività. A partire da questa prima esplorazione, a cui non si farà qui riferimento, sono stati messi a punto e condotti, a febbraio 2016, due focus group che hanno coinvolto, anche in questo caso, la totalità dei membri dello staff del progetto REFLECT⁴. Nello specifico, i due focus group sono stati strutturati secondo una traccia comune e rivolti a due sottogruppi costruiti a partire dalle variabili anagrafiche: contesto di riferimento (formale e non-formale) e sesso. Ne sono emersi due gruppi così composti:

1. 7 professionisti (4 M e 3 F): 4 afferenti al contesto formale e 3 al contesto non-formale;
2. 7 professionisti (3 M e 4 F): 4 afferenti al contesto formale e 3 al contesto non-formale.

4 Si ringraziano il prof. Alessio Surian e la dott.ssa Anna Serbati dell’Università di Padova, intervenuti nella conduzione dei focus group.

3. Come per i questionari, anche gli stimoli proposti nei focus group sono stati declinati in base alle quattro categorie sopra citate e sono stati condotti in lingua inglese, lingua ufficiale del progetto, seguendo gli stimoli di seguito indicati nell'ordine in cui sono stati proposti ai due gruppi:
4. *Assessment*: to what extent is reflection a competence that one can define/assess?
5. *Context*: to what extent is reflection transferable? What are the crucial elements/features to make it transferable?
6. *Development*: What are the key abilities/tools in triggering/scaffolding/developing reflection? What abilities would you like to improve?
7. *Emotions and feelings*: to what extent a relevant reflection involves emotions and affective (vs cognitive) components?⁵

I due focus group sono stati registrati e trascritti verbatim e successivamente analizzati mediante analisi di contenuto computer assistita con il software Atlas.ti (Vardanega, 2008).

Relativamente alla prima dimensione (*Assessment*: to what extent is reflection a competence that one can define/assess?) è interessante evidenziare come per la quasi totalità dei soggetti (11/14) coinvolti nei focus group, la riflessione venga considerata una competenza, che può essere mobilitata, oltre che insegnata e allenata e che può essere definita come una combinazione di più fattori (conoscenze, capacità, qualità): *I agree: it can be defined as a competence. [...] If you want, you can go on and train reflection.*

Solo 3 soggetti su 14 si pongono in netta contraddizione, sostenendo che la riflessione non possa essere definita come una competenza, e che sia invece "naturale" e, come tale, non possa essere allenata né formata. Tale posizione viene difesa in particolare dai formatori che operano nel settore non-formale che si contraddistinguono, in risposta allo stimolo successivo, per una evidente e comprensibile distanza dalla problematica della valutazione della riflessione, non pertinente ai loro interventi.

Relativamente alla valutazione emergono due nuclei concettuali principali che rimandano all'*assessment of reflection* e *problems with assessment*. Infatti, i soggetti hanno espresso punti di vista diversificati e, in particolare, hanno messo in evidenza molteplici criticità connesse alla valutazione della riflessione. Per prima cosa, un concetto che emerge chiaramente è che la valutazione della riflessione, seppur possibile non ha a che vedere con l'attribuzione di un giudizio/voto né prevede l'uso di criteri standardizzati: *I don't believe in assessment as putting grade. I believe that you can see, notice, feel, as a teacher, that something is changing in the learners.*

A questo concetto si associano due ulteriori posizioni. La prima è relativa al fatto che per i soggetti sia possibile, più che seguire criteri troppo definiti, identificare dei "segnali" distintivi che aiutano e guidano il docente/formatore nel capire se e come il discente stia procedendo nel processo riflessivo, a significare che la riflessione è visibile quando accade e il formatore può coglierne

5 Valutazione: fino a che punto la riflessione può essere considerata una competenza che può essere definita e valutata? Contesto: fino a che punto può essere considerata trasferibile? Sviluppo: quali sono le abilità chiave al fine di sviluppare la riflessione? Quali abilità vorreste migliorare? Emozioni e sentimenti: fino a che punto una riflessione significativa coinvolge le emozioni e una dimensione affettiva (vs cognitiva)?

delle tracce. La seconda è relativa alle modalità di valutazione della riflessione: come anticipato non è importante assegnare un giudizio, ma accompagnare la riflessione mediante feedback finalizzati ad individuare punti critici da migliorare e sollecitare potenzialità, risorse e motivazioni dei discenti (Falcinelli, 2015): *I think this is related to the formative and the summative assessment. The summative assessment gives a grade, in the formative assessment you evaluate the process and give more feedback. I think the formative assessment can be introduced.*

I formatori intervistati sostengono inoltre con convinzione che la valutazione della riflessione intesa in senso sommativo, generativa di un voto/giudizio, possa influenzare in negativo il processo riflessivo stesso. Il timore di essere giudicati può diventare, per i discenti, una barriera e ostacolare o addirittura interrompere il processo riflessivo, come evidenziano Boud, Keogh e Walker (1985) attribuendo ad emozioni e stati d'animo negativi tale responsabilità. Ecco perché, per alcuni intervistati, la valutazione della riflessione dovrebbe avere come oggetto, più che la qualità della riflessione dei discenti, l'intero processo riflessivo e tutti gli elementi che lo compongono, per capire, ad esempio, se il contesto sia stato adeguato o meno, come sia intervenuto il facilitatore nel processo e in relazione ai discenti: *The assessment is more about looking at the process, more about what the facilitator did, what (how) was the contact, what was in between them. It is not about the assessment as marking something, just evaluating how in order to improve next time. [...] The assessment of reflection cannot be done separate from the process and from the facilitator.*

Il nucleo concettuale successivo riguarda la trasferibilità della sopra definita dai partecipanti, "competenza riflessiva" (*Context: to what extent is reflection transferable? What are the crucial elements/features to make it transferable?*). In una prospettiva di trasferibilità, i soggetti coinvolti nel progetto REFLECT, identificano il contesto come uno dei fattori chiave che possono favorire la riflessione: per la maggioranza, infatti, la riflessione trasla da un contesto ad un altro proprio in base alle caratteristiche di quest'ultimo. Essi evidenziano come la trasferibilità della riflessione dipenda dal riconoscimento da parte dei discenti di elementi di similarità tra un contesto ed un altro: *You need to be able to see some kind of similarity, if you go to another context. [...] if we perceive there is a kind of link and similarity, I think reflection is transferable.*

Un ulteriore nucleo concettuale rimanda allo sviluppo della riflessione (*Development: What are the key abilities/tools in triggering/scaffolding/developing reflection? What abilities would you like to improve?*). I docenti e i formatori intervistati evidenziano, in primis, la centralità di essere parte del processo riflessivo: non restarne al di fuori, ma essere *dentro* il gruppo, seguendone i processi e gli sviluppi, passo dopo passo: *You are inside the reflection process, so, you have to be reflective too. I am part of the reflection process as well.* Secondariamente, sottolineano l'importanza di creare una buona relazione con i learners, basata sulla fiducia, sulla cura, sull'offerta di supporto e di opportunità di feedback, assumendo un atteggiamento di sospensione del giudizio: *To support, confort, appreciate, trust, be there, give feedback. First, it is a culture of care. You are creating careful relationship or circumstances.*

Un altro aspetto evidenziato dallo staff di progetto riguarda l'impiego, nell'attività formativa, di metodi e tecniche diversificate, possibilmente configurate sulla base delle caratteristiche dei partecipanti. Relativamente a metodi e tecniche, è stato possibile identificare alcuni suggerimenti codificati come segue:

- *Physical activities*: attività fisiche, che coinvolgono il movimento del corpo, o esperienziali, menzionate principalmente dai formatori del settore non formale. Tra queste: hiking, playing, body sculpturing.
- *Intellectual activities*: con riferimento alla proposta di *learning* o *reflective diaries*, disegno, lettura e rielaborazione di contenuti, discussioni di gruppo, attività citate prevalentemente dai docenti universitari.

Inoltre, come evidenziato fortemente nel modello di *Experiential Learning* di Boud, Keogh e Walker (1985) risulta cruciale, secondo l'opinione degli intervistati, l'allestimento di un contesto adeguato, favorevole allo svolgimento di attività riflessive. I tempi ne rappresentano una prima dimensione chiave: tempi adeguati, sufficientemente prolungati per accogliere la riflessione e non imporre l'interruzione. Gli spazi ne costituiscono la seconda: spazi "sicuri", garanzia di sicurezza fisica (evitando ad esempio attività pericolose) e di rispetto della riservatezza e dell'"intimità" del processo riflessivo, dove i partecipanti possano sentirsi disponibili a mettersi in gioco. Si tratta di un'attenzione verso il contesto che Boud, Keogh e Walker (1985) collocano nella fase denominata *prior the event*, dedicata a rendere l'ambiente di apprendimento un contesto fertile per il suo sviluppo, che prende le mosse proprio dall'interazione del discente con l'ambiente. A questo accento sulla dimensione situata e contestuale del processo riflessivo, è associata la centralità del riconoscimento della responsabilità del processo riflessivo e di apprendimento: *The ownership of the learning process should be theirs and then you have to let go it, you cannot take all the place.*

Un ulteriore elemento a cui docenti e formatori accordano all'unanimità un ruolo centrale nello sviluppo della riflessione consiste nella proposta, da parte del facilitatore, di argomenti e questioni "critiche", scomode e sfidanti per i learners: *You have to ask or raise questions that make you unpopular or like a devil educator. You are a part of the process, you are a part of what is happening but sometimes, raising awareness on your topic you become unpopular or uncomfortable. This is also a part of being critical.*

Un quinto nucleo concettuale rimanda alle abilità che docenti e formatori vorrebbero migliorare al fine di supportare i processi riflessivi (What abilities (of mine) would I like to improve?). Tali abilità possono essere aggregate secondo tre codici:

- *The role of the facilitator*: si riferisce alle abilità collegate dai rispondenti al ruolo di educatore e facilitatore e comprendono creatività, spirito di accettazione e sospensione del giudizio, capacità di non entrare nelle relazioni conflittuali dei e tra i learners:
- *The relationship with learners*: con riferimento ai comportamenti e le abilità connesse alla sfera relazionale con i discenti e comprendono il saper essere di supporto, accompagnare, essere presente e attento.
- *To better develop the process*: con riferimento ai comportamenti e alle abilità riguardanti la gestione del processo riflessivo e, in particolare, l'abilità di non essere troppo direttivi e di lasciar andare il controllo del processo attribuendone la responsabilità ai learners.

L'ultimo nucleo concettuale rimanda al ruolo delle emozioni nei processi riflessivi (*Emotions and feelings*: To what extent a relevant reflection involves emotions/feeling and affective (vs cognitive) component?). La quasi totalità delle risposte (10/14) è stata codificata con il seguente codice: *reflection always involves*

emotions. Per i soggetti la riflessione coinvolge *sempre* la sfera emotiva del learner ed è impossibile riflettere senza emozioni; attraverso il processo riflessivo e di attribuzione di significato i soggetti si “connettono” con le proprie emozioni, le interpretano e le rielaborano: *It is an evidence: reflection without emotion does not exist*.

The moment of reflection is a moment when you are moved by emotions, and in this sense, it is something that you don't forget anymore. It is more than just a realization, or something that you understand. It is something that has an effect on you or something that you are affected by.

Conclusioni e discussione

Dall'analisi dei dati raccolti emergono alcuni punti di maggior accordo tra i rispondenti coinvolti nei focus group, ricordiamo, afferenti al settore formale (docenti universitari) e non-formale (formatori). Essi rimandano al ruolo chiave rivestito:

- Dal docente/formatore nell'incoraggiamento dei processi riflessivi e alla centralità della relazione docente/formatore-soggetto in apprendimento;
- Dal contesto – il *learning milieu* di Boud, Keogh e Walker (1985) – nel facilitare i processi riflessivi;
- Dai metodi e dalle tecniche proposte per la facilitazione dei processi riflessivi;
- Dalle emozioni nei processi riflessivi.

Per prima cosa, la riflessione si connota in REFLECT come un processo che prevede da parte del soggetto una comprensione profonda e una rielaborazione di ciò che sta accadendo sia nel contesto esterno in cui egli è inserito e in cui partecipa, sia relativamente alle risposte interne che si attivano di conseguenza; questa elaborazione permette l'attribuzione di nuovi valori e significati e l'esplorazione, la produzione e l'implementazione di nuove strategie di azione, attraverso la messa in atto di una contestualizzazione della propria esperienza, dei propri valori e delle proprie idee in una cornice più ampia.

È qui evidente il rimando alla definizione che la riflessione assume nei modelli di apprendimento esperienziale, a partire da Kolb e il suo *Learning Cycle* (1984) fino al modello di *Experiential Learning* di Boud, Keogh e Walker (1985) per i quali, proprio attraverso la riflessione, l'individuo “processa” la propria esperienza e se ne appropria.

Emerge dalle rappresentazioni degli intervistati anche un'altra importante connotazione. La riflessione è un processo che implica e conduce ad una presa di consapevolezza e ad una successiva messa in discussione delle proprie ipotesi, valori, modi di agire, credenze, assunti di base, con lo scopo di vagliare alternative e nuove attribuzioni di significato. Si ritrova qui il concetto di *Critical Reflection* elaborato da Mezirow (1990).

Forte è la convinzione che la riflessione possa essere insegnata, sviluppata e praticata, convinzione che amplifica il bisogno e l'interesse verso la sperimentazione di metodi, strategie e tecniche che possano incoraggiarla e “allenarla”, ma che non disancora la riflessione da un suo contesto di riferimento.

Altro snodo chiave enfatizzato dagli intervistati, è il ruolo del facilitatore. Il facilitatore è parte integrante del processo riflessivo, non guida esterna e distanziata da esso. Secondo docenti e formatori è chiamato a seguire i learners, accompagnandoli e osservando con cura ed attenzione i loro progressi passo do-

po passo, offrendo supporto, sospendendo il giudizio, e dispensando continui feedback e rinforzi che aiutino il learner nel monitoraggio del proprio processo di apprendimento. L'importanza della relazione docente-discente è sottolineata anche da Boud, Keogh e Walker (1985), che evidenziano come essa possa influire sul processo riflessivo, promuovendolo o ostacolandolo, nel caso assuma risvolti negativi.

Se da un lato, dunque, il facilitatore debba essere attivamente coinvolto nel processo di apprendimento e dunque anche nel processo riflessivo, dall'altro è chiamato a proporre attività e temi "disorientanti" che sfidino il soggetto in apprendimento, promuovendo situazioni spiazzanti e generative di processi di messa in discussione di chiavi di lettura consolidate. In una prospettiva trasformativa, l'obiettivo è evidentemente l'incoraggiamento di una presa di consapevolezza di sé, delle proprie ipotesi, credenze e valori oltre che l'elaborazione di nuove strategie di azione. Ci si ricollega qui a Mezirow (2003) e alla trasformazione delle prospettive di significato a partire dalle risposte dell'individuo ad un *dilemma disorientante* che può assumere connotazioni differenti e concretizzarsi in un evento traumatico del proprio percorso di vita o, in un contesto formativo, nella lettura di un testo mirato. In questo spettro di complessità, l'aspetto caratterizzante è la generazione di uno scarto tra le prospettive del soggetto e il contesto in cui si trova ad agire in quel momento, scarto che dà il via al processo di riflessione critica sulle prospettive e consente la scoperta di nuove lenti di osservazione del mondo.

Se sugli elementi fin qui enfatizzati, è possibile rintracciare una convergenza tra gli attori coinvolti nel progetto, di più difficile definizione è l'identificazione di *livelli* di riflessione. Infatti, se da un lato la riflessione è a detta di tutti riconoscibile quando avviene nel discente, è molto più difficile e complesso stabilirne criteri di identificazione che descrivano i molteplici livelli di profondità. Queste criticità trovano espressione con riferimento al tema della valutazione della riflessione, che, in questo contesto di ricerca, rappresenta lo snodo più problematico, dove emergono punti di vista diversi ed opposti. Si è osservato, infatti, come, soprattutto dai formatori del non-formale emerga una posizione anti-valutativa: la valutazione porta con sé un rischio troppo elevato di interruzione o inibizione del processo riflessivo. Dall'altro lato, dai testimoni del contesto accademico formale sono stati condivisi metodi e strumenti di valutazione, ma non manca la perplessità e la difficoltà di stabilire criteri di valutazione dei processi riflessivi. Anche la letteratura pare supportare questa incertezza. Da un lato, sono presenti studi ed esperienze molteplici di implementazione di modelli valutativi che identificano dei criteri per distinguere diversi livelli di riflessione, come ad esempio il modello delle 4R di Ryan e Ryan (2013) o lo strumento della rubrica valutativa messa in atto da Wald e colleghi (2012), che prevede cinque livelli di riflessione. Lo studio di Mann, Gordon, e MacLeod (2009) pone una questione esplicativa degli interrogativi relativi al tema: è possibile valutare la riflessione e identificarne livelli diversi, ma permangono delle criticità relative alla definizione di indicatori validi, tenendo conto delle influenze del contesto e della cultura che lo caratterizza.

Da ultimo, emerge fortemente dai focus group il ruolo assolutamente imprescindibile delle emozioni nei processi riflessivi. Come sottolinea Mortari (2003), anche i sentimenti di fondo devono essere un oggetto della riflessione perché essi condizionano profondamente il modo in cui si decide e si attribuisce significato ad un'esperienza: "il pensare è fortemente carico emotivamente al punto da poter dire che spesso a decidere la direzione di un'azione non sono tanto le argomentazioni rigorose, ma il tipo di sentire che in quel momento prevale" (p. 50).

In conclusione, la competenza riflessiva, il ruolo del facilitatore e il ruolo delle emozioni, rimangono i paradigmi più esplorati in questo contributo, insieme alla riflessione critica che nell'analisi condotta da Taylor (2017) su 29 studi evidenzia in modo chiaro la necessità di affrontare sfide come quelle della valutazione che abbiamo cercato di esplorare, ma che rimane ancora una dimensione impegnativa per docenti e formatori coinvolti in processi di insegnamento e apprendimento degli adulti.

Riferimenti bibliografici

- Al-karasneh, S. M. (2014). Reflective Journal Writing as a Tool to Teach Aspects of Social Studies. *European Journal of Education*, 1-14.
- Altimier, L., & Lasater, K. (2014). Utilizing Reflective Practice to Obtain Competency in Neonatal Nursing. *Newborn & Infant Nursing Reviews*, 14, 34-38.
- Aronson, L. (2011). Twelve tips for teaching reflection at all levels of medical education. *Medical Teacher*, 33(3), 200-205.
- Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (2003). (Eds.). *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*. Paris: L'Harmattan.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985) *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Boud, D. (1994). Conceptualising learning from experience: Developing a model for facilitation. *Proceedings of the 35th Adult Education Research Conference*, 20-22 May 1994, Knoxville, Tennessee: College of Education, University of Tennessee, 49-54. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.113.7691&rep=rep1&type=pdf>.
- Brochbank, A., & McGill, I. (1998). *Facilitating reflective learning in Higher Education*. Maidenhead: McGraw Hill.
- Crinon, J., & Guigue, M. (2002). Etre sujet de son écriture : une analyse de momoires professionnels. *SPIRALE – Revue de Recherches en Éducation*, 29, 201-219.
- De La Genardière, C. (1994). Ce qui les fait parler, ce qui me fait écrire. *Education permanente*, 120, 117-124.
- Dejemeppe, X., & Dezutter, O. (2001). Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels? *Recherche et formation*, 36, 89-111.
- Fabbri, L. (1999). *Formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*. Roma: Armando.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: Franco Angeli.
- Falcinelli, F. (2015). Categorie e funzioni della valutazione. In L. Galliani (A cura di) *L'agire valutativo* (pp. 69-80). Brescia: La Scuola.
- Fedeli, M. & Taylor, E. W. (2015). *The reflective questionnaire. Project REFLECT – Reflection as a core transferable competence in higher education and adult education*. Unpublished document.
- Frison, D. (2014). Contributi per una formazione riflessiva. In C., Ferranti, V., Friso, & D., Frison (a cura di) *Apprendere per agire nelle organizzazioni* (pp. 77-100). Padova: Cleup.
- Frison, D., Fedeli, M., Tino, C., & Minnoni, E. (2016). Exploring the landscape of reflection. In A. Jakube, G. Jasiene, M. E. Taylor, & B. Vandenbussche (eds) *Holding the Space. Facilitating reflection and inner readiness for learning* (pp. 61-70). Ghent: LUCA School of Arts Grafische Cel.
- Harford, J., & MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1884-1892.
- Iwaoka, W. T., & Crosetti, L. M. (2007). Using Academic Journals to Help Students Learn Subject Matter Content, Develop and Practice Critical Reasoning Skills, and Reflect on Personal Values in Food Science and Human Nutrition Classes. *Food Science Education Research*, 7, 19-29.
- Kitchenham, A., & Chasteauneuf, C. (2009). An Application of Mezirow's Critical Reflection

- Theory to Electronic Portfolios. *Journal of Transformative Education*, 7(3), 230-244. doi: 10.1177/1541344610383287
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Korthagen, F. A., & Vasalos, A. (2009). From reflection to presence and mindfulness: 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education. *EARLI Conference, Amsterdam*, 1-17.
- Korthagen, F. A. J. (2013). The core reflection approach. In F. A. J. Korthagen, M. K. Younghee, & W. L. Green (Eds.). *Teaching and learning from within: A core reflection approach to quality and inspiration in education* (pp. 669- 675). New York/London: Routledge.
- Lim, L. A. (2011). A comparison of students' reflective thinking across different years in a problem-based learning environment. *Instructional Science*, 39(2), 171-188. doi 10.1007/s11251-009-9123-8.
- Lorrain, M. J., & Nicolas, C. (2013). Intégrer l'approche « mise en récit des expériences d'apprentissage » dans le choix du métier. *Education permanente*, 196, 111-128.
- Malapert, C. (1994). Le nécessaire recours à l'écrit. A propos d'une expérimentation d'analyse des pratiques de l'ANPE. *Education permanente*, 120, 107-116.
- Mann, K., Gordon, J., & MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. *Advances in Health Sciences Education. Theory and Practice*, 14(4), 595-621.
- Martinez, C. (1995). Du fair eau dire: écrire sa pratique. *GreX*, 8, 1-4.
- Merriam, S. B., Caffarella, R., & Baumgartner, L. (2007). *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, 1, 20.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. In P. Cranton (Ed.), *Transformative learning in action: Insights from practice – New directions for adult and continuing education*, 74 (pp. 5-12). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Learning Quarterly*, 48, 185-198.
- Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: V&P.
- Moon, J. (1999). *A handbook of reflective and experiential learning*. London: Routledge.
- Moon, J. (2003). *Learning journals and logs, reflective diary*. Centre for Teaching and Learning, University of Exeter. Retrieved online: <https://www.deakin.edu.au/itl/assets/resources/pd/tl-modules/teaching-approach/group-assignments/learning-journals.pdf>.
- Mortari, L. (2003). Apprendere dall'esperienza. Il pensiero riflessivo nella formazione. Roma: Carocci.
- Muller, C. (2013). De l'influence de l'expérience sur l'agir enseignant. *Education Permanente*, 196, 129-138.
- Pineau, G. (2013). Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif. *Education Permanente*, 196, 9-24.
- Ryan, M., & Ryan, M. (2013). Theorising a model for teaching and assessing reflective learning in higher education. *Higher Education & Development*, 32(2), pp. 244-257.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1993). Il professionista riflessivo. Bari: Dedalo.
- Smith, E. (2011). Teaching critical reflection. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 211-223.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Taylor, W. E. (2017). Critical Reflection and Transformative Learning: a Critical Review. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 26, 77-95.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari: Laterza.
- Vardanega, A. (2008). *L'analisi dei dati qualitativi con atlas. it. fare ricerca sociale con i dati testuali*. Roma: Aracne.
- Wald, H. S., Borkan, J. M., Taylor, J. S., Anthony, D., & Reis, S. P. (2012). Fostering and evalu-

ating reflective capacity in medical education: Developing the REFLECT rubric for assessing reflective writing. *Academic Medicine : Journal of the Association of American Medical Colleges*, 87(1), 41-50. doi:10.1097/ACM.0b013e31823b55fa

Wacks, L. (1999). Reflective practice in the design studio and teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 303-316.