

EDITORIALE

Ritornare a parlar di scuola... sul serio, per favore!

In questi mesi si è parlato molto di scuola, sulle pagine dei giornali e nei dibattiti televisivi, nelle conversazioni quotidiane e nelle dichiarazioni dei politici. Ma come?

Banchi a rotelle, organico carente nelle scuole a inizio d'anno, misure di distanziamento sociale, didattica a distanza o in presenza, sono stati tra i temi più trattati; certamente importanti, ma viene da domandarsi se la sostanza, se le vere questioni siano queste. Le strutture (spazi e arredi), la disponibilità del numero di docenti necessari, le regole sanitarie che ridisegnano lo stare a scuola, la dotazione informatica, la didattica in presenza e la DaD sono temi ineludibili in questo momento, necessari, ma, verrebbe da dire, non sufficienti.

Andare oltre

Le crisi non insegnano nulla in sé, ma irrompono nel nostro modo di vivere destrutturandolo e mettendo sotto la lente d'ingrandimento ciò che davamo per scontato, ovvio. Per questo portano con sé la possibilità di interrogarci sul senso di ciò che facciamo per immaginare un dopo che non sia la semplice riproposizione del prima, ma possa inserire nel quotidiano ciò che si è riusciti a cogliere come essenziale. È una possibilità, non una certezza. Si può parlare molto di scuola, ed è meglio che non parlarne, ma fermarsi agli arredi, al numero di docenti, alle regole sanitarie, all'uso della DaD significa sprecare un'occasione restando sulla superficie delle questioni. Non basta infatti parlare di cambiamenti se questi non sono davvero orientati a un miglioramento rispetto alle questioni che sostengono e promuovono l'esperienza scolastica.

La scuola e gli insegnanti ci sono

Un fatto è risultato chiaro in questo anno 2020: le scuole e gli insegnanti ci sono. Le ricerche, tra tutte quella nazionale condotta dalla SIRD e da diverse associazioni professionali¹, hanno rilevato la disponibilità dei docenti a mettersi in gioco reinventandosi. Sia pur in un quadro con luci e ombre che suggerisce elementi di riflessione a diversi livelli², le condizioni che hanno reso possibile questa risposta sono riassumibili nel ritrovarsi con i colleghi in un contesto di comunità di pratica fortemente caratterizzato in termini di supporto reciproco e di ricerca/formazione professionale³. Infatti, a livello dei docenti la possibilità di risposta positiva si è verificata nei contesti caratterizzati da una forte leadership educativa, non solo

1. Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), pp. 3-25. In questo numero viene presentato anche un primo approfondimento della parte qualitativa della ricerca SIRD e il confronto tra i risultati trentini e quelli nazionali. Inoltre trovano spazio anche altre interessanti ricerche.

2. Girelli, C. & Arici, M. (2020). *Quale scuola avremo nel nuovo anno scolastico? Dipende. Non solo dal Covid-19*. RicercaAzione, 12(1); pp. 9-14.

3. Asquini, G. (eds.) (2019), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

da parte dei dirigenti scolastici, ma trasversale, e da una professione alimentata dalla formazione, sia iniziale che continua.

Contesto scolastico vissuto come comunità professionale⁴ e formazione a sostegno di una professionalità caratterizzata da un atteggiamento riflessivo e di ricerca⁵: è questo quanto è emerso di positivo, che costituisce però un 'già e non ancora', una situazione che va costantemente sostenuta e promossa a livello personale, di singola istituzione scolastica e di sistema⁶.

Come prima non basta

Attualmente siamo ancora in una situazione sanitaria di emergenza. Il desiderio di uscirne fa sperare in una ritrovata normalità che ristabilisca le condizioni pre-pandemia. È auspicabile, ma quando si tratta di educazione è corretto domandarsi se questo possa bastare.

Un motivo di riflessione recente ci viene dal Rapporto della Commissione UE "Education and training monitor 2020"⁷, pubblicato a novembre, che analizza come l'educazione e la formazione si stiano sviluppando nell'UE e nei Paesi membri. Lo scopo è quello di promuovere sistemi educativi in grado di offrire a tutti i cittadini europei *'the best start in life'*. L'Italia è sotto la media UE in diversi ambiti analizzati: competenze in lettura, matematica e scienze, abbandono scolastico, livello di istruzione terziaria, transizione al mondo del lavoro, istruzione degli adulti. I dati riportati vanno letti e interpretati a diversi livelli (nazionale e locale, ordini di scuola, ruoli professionali), certamente però non ci si può accontentare di uscire dall'emergenza ritornando alla normalità di prima. Non basta.

A cosa serve la scuola?

Per comprendere come cambiare, è sempre utile mantenere aperta la domanda sul dove si vuole andare. A che cosa serve la scuola? È una di quelle domande da tenere continuamente aperte perché ogni risposta è parziale e chiede di essere riattualizzata, a livello di riflessione scientifica e politica, ma anche di docenti che operano con un gruppo di studenti, di singole professionalità della scuola, nonché di genitori.

Gli orientamenti espressi nei documenti europei e nelle indicazioni nazionali ai vari ordini di scuola⁸ sono chiari: formare persone in grado di partecipare attivamente e responsabilmente alla costruzione del proprio contesto di vita.

A livello internazionale, in un rapporto UNESCO⁹, Delors sintetizzava, come compito della scuola del secondo millennio, il promuovere negli studenti un *apprendere ad apprendere* e un

4. Sergiovanni, T.J. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS.

5. Mortari, L. (2009). *Ricericare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.

6. La formazione iniziale e in servizio dei docenti costituisce un elemento strategico per la qualità dell'esperienza scolastica; senza rispondere a questa esigenza, iniziare la scuola con le cattedre coperte costituisce una condizione organizzativa importante, ma non è certamente sufficiente per assicurare la qualità formativa dell'esperienza scolastica.

7. Il Rapporto è interamente accessibile in https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library_it. I dati italiani sono disponibili nel vol. 2 pp. 175-185.

8. Ad es. MIUR *Indicazioni nazionali per il primo ciclo di istruzione* (2012). Documenti programmatici relativi al secondo ciclo di istruzione: MIUR *Indicazioni nazionali per i licei* (2010) e MIUR *Linee guida per il triennio degli istituti tecnici e professionali* (2012).

9. Delors, J. (eds.) (1996). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.

apprendere a fare, vista l'insufficienza, di fronte alla complessità, di un semplice imparare contenuti, ma anche il sostenere la crescita personale (*apprendere ad essere*) e sociale (*apprendere a convivere*) degli studenti.

Quali competenze formare?

L'orientamento per una scuola che promuova competenze è condiviso.

Resta l'impegno, non facile e non immediato, di tradurlo nella quotidianità scolastica, così come l'impegno di lasciarsi interrogare dalla realtà nell'approfondire le dimensioni delle competenze indicate e nell'individuare di nuove.

L'esperienza della pandemia da Covid-19 ha evidenziato come la situazione sanitaria richieda alle persone, a livello dei singoli e sociale, competenze per vivere in una situazione così fortemente critica senza farsi destabilizzare e innescare processi sociali disgregativi. Sono riflessioni che, come adulto, ognuno di noi è chiamato a fare per non restare sulla superficie di questa emergenza, limitandosi ai numeri e agli aspetti sanitari senza considerare l'impatto di tutto questo sulle persone e sulla qualità delle relazioni.

Come persone impegnate nel lavoro educativo, tutto ciò ci interroga sul come aiutare gli adulti e gli studenti a convivere con la situazione senza lasciarsi 'deformare' da questa quotidianità così pesantemente stravolta.

Un contributo a riflettere in questa direzione può venire da una recente pubblicazione dell'OMS 'Doing What Matters in Times of Stress. An Illustrated Guide'¹⁰ che si propone di contrastare il disturbo post traumatico da stress. Non si tratta di medicalizzare i comportamenti di difficoltà che emergono con sempre maggiore frequenza, ma di interrogarsi su come aiutare i bambini e i ragazzi nella quotidianità dell'esperienza formativa scolastica a maturare le dimensioni necessarie a integrare le competenze di cittadinanza attiva per vivere e convivere in una normalità caratterizzata da situazioni traumatiche e stressanti¹¹. È un compito che non appartiene alla scuola, se la si pensa come trasmittitrice di contenuti. Si tratta invece di un compito possibile e ineludibile per una scuola che, attraverso i suoi strumenti culturali, si pone la domanda di quali competenze siano utili a interpretare la realtà, a vivere in essa promuovendone la dimensione inclusiva.

Quale apprendimento promuovere?

Una scuola, un docente in grado di accogliere questa sfida deve porsi alcune domande e assumerle come criteri orientativi del proprio agire:

- Quale modalità di apprendimento si considera e si promuove?
- Quale scopo e quali forme assume la valutazione?
- Quale didattica proporre?

Partiamo dalla prima domanda.

10. OMS (2020). *Doing What Matters in Times of Stress. An Illustrated Guide*. Retrieved from <https://www.who.int/publications/i/item/9789240003927>. È disponibile anche la traduzione in italiano curata dalle Università di Enna Kore e di Verona.

11. Cfr. Cahill, H., Davand, B., Shlezinger, K., Romei, K. & Farrelly A. (2020). Strategies for supporting student and teacher wellbeing post-emergency, *RicercaAzione*, 12(1), pp. 23-38.

Un apprendere che apre e sostiene un *habitus* utile a promuovere un atteggiamento *long life learning* non può certo basarsi sulla memorizzazione e riproduzione di nozioni. Ci vuole ben altro. La ricerca sull'apprendimento ha offerto preziosi contributi al riguardo. In una pubblicazione del progetto ILE (*Innovative Learning Environments*) dell'OECD-CERI, De Corte¹² sintetizza le principali caratteristiche della prospettiva sociocostruttivista sull'apprendimento efficace nell'acronimo CSSC: costruttivo (*constructive*), autoregolato (*self-regulated*), situato (*situated*) e collaborativo (*collaborative*).

Valutare perché e come

Passiamo alla seconda domanda.

La valutazione è un'azione spesso fraintesa, con la quale ci si rapporta con difficoltà. Forse perché si vuole ridurla a una lettura univoca, dove si appiattiscono i significati e si confondono i piani. In particolare è utile richiamare come la verifica non coincida con la valutazione, come l'azione di valutare richieda il riferimento a dei criteri e non possa essere ridotta a mero calcolo quantitativo, ma soprattutto come la valutazione risponda a diversi scopi e non si limiti alla sola valutazione degli apprendimenti¹³.

In riferimento alla valutazione degli apprendimenti degli alunni, la recente emanazione delle *'Linee guida sulla formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria'*¹⁴ costituisce un importante contributo alla crescita della pratica professionale. In esso viene affermato come la valutazione debba assumere una funzione formativa fondamentale dove 'l'ottica è quella della valutazione per l'apprendimento'. L'orizzonte nel quale si colloca e prende senso il valutare diventa l'accompagnare i processi di sviluppo di ognuno innestando anche processi utili ad 'adattare l'insegnamento ai bisogni educativi concreti degli alunni e ai loro stili di apprendimento, modificando le attività in funzione di ciò che è stato osservato e a partire da ciò che può essere valorizzato'. Ricentrato lo scopo prevalente di sostegno allo sviluppo del singolo e non di controllo dell'apprendimento, occorre ricercare una coerenza con esso rispetto alle pratiche. Riguardo agli strumenti e ai modi, ci possono essere variazioni in relazione alle età degli alunni e ai diversi oggetti da valutare, ciò che però non va tradita è l' 'anima' formativa della valutazione.

Quale didattica proporre?

Veniamo infine alla terza domanda.

La didattica è il cuore dell'esperienza scolastica. La sua qualità.

Per questo ritornare a parlare di scuola non può restare in superficie e ridursi a slogan.

Il dibattito sulla scuola in presenza o a distanza è fuorviante se resta a questo livello. In questo confronto certamente il richiamo all'insostituibilità della relazione è importante, come lo è l'integrarla con nuovi strumenti, ma il problema resta: non basta la relazione, come non bastano gli strumenti.

12. De Corte, E. (2010). *Historical Developments in the Understanding of Learning* (pp. 35-68) in OECD-CERI Progetto ILE. *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD. Tra i contributi italiani più recenti in chiave didattica si segnala Castoldi, M. (2020). *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Roma: Carocci.

13. Cfr. Castoldi M., (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Carocci: Roma.

14. Alcuni estratti del documento sono riportati nella sezione 'Esperienze e riflessioni' di questo numero della rivista.

Occorre una didattica di qualità perché l'esperienza scolastica dispieghi per ognuno tutte le sue potenzialità formative.

Sarebbe semplicistico voler offrire una definizione della qualità della didattica. La didattica non è una teoria da applicare, ma una pratica da condurre in dialogo costante tra sapere teorico, sapere professionale e realtà, per trovare nelle singole situazioni l'azione maggiormente adatta al 'fiorire' delle potenzialità di ognuno e di tutti.

Come singoli docenti e come comunità professionale e di ricerca, interrogarsi sulla qualità della propria didattica è forse una di quelle questioni da porsi continuamente e da lasciare sempre aperte, quale criterio orientativo dell'agire.

- Promuovere le competenze necessarie a una formazione che consenta a ognuno di sviluppare le proprie potenzialità e di contribuire a una società inclusiva.
- Sostenere una qualità dell'apprendimento utile a collocarsi in modo attivo e cooperativo nei confronti degli altri e della realtà.
- Rivalutare la dimensione educativa delle relazioni nella prospettiva della cura¹⁵ e dell'incoraggiamento¹⁶.
- Risignificare l'azione del valutare nell'orizzonte del 'dare valore' per favorire lo sviluppo e l'accompagnamento di ciascuno.

Queste potrebbero già essere direzioni di senso interessanti per interrogare la quotidianità del fare scuola come del fare ricerca.



Oltre agli altri interessanti contributi presenti nella sezione "Esperienze e riflessioni", tra cui segnaliamo in particolare le recentissime e già citate Linee guida del Ministero dell'Istruzione sulla valutazione periodica e finale nella scuola primaria e le Linee di indirizzo della SIPeS per una scuola inclusiva, e in aggiunta alle stimolanti segnalazioni della sezione "Recensioni", sottolineiamo la ricchezza e lo spessore degli articoli scientifici presenti nella sezione "Ricerche".

Il primo articolo, di Pietro Lucisano *et al.*, è focalizzato sulla comprensione dell'esperienza di didattica in emergenza vissuta dagli insegnanti delle scuole trentine a partire, come già precedentemente accennato, dai dati raccolti a livello italiano dalla SIRD e da diverse associazioni professionali.

Strettamente collegato a questo contributo è il secondo, in cui Federico Batini *et al.* descrivono la metodologia utilizzata per l'analisi dei dati qualitativi della ricerca SIRD, presentandone la struttura categoriale emersa e illustrando i punti di forza e di debolezza della DaD, le difficoltà riscontrate dagli studenti, nonché i commenti e le riflessioni degli insegnanti interpellati.

L'articolo di Elisabetta Nigris *et al.* fornisce un approfondimento qualitativo dell'esperienza professionale di insegnanti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado durante il periodo di DaD, esplorando in particolare l'impatto formativo di tale esperienza in relazione ai diversi profili professionali degli insegnanti e al ruolo del contesto lavorativo.

Anche Valentina Pagani e Franco Passalacqua forniscono nel loro contributo un approfon-

15. Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Cortina.

16. Franta, H. & Colasanti, A. R. (1991). *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*. Firenze: La Nuova Italia Scientifica.

dimento qualitativo dell'esperienza di DaD vissuta da 12 insegnanti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, esplorando il loro punto di vista, con particolare attenzione alle ricadute sugli apprendimenti professionali.

Maria Cristina Veneroso *et al.* illustrano i risultati di un questionario online, elaborato nell'ambito di una ricerca-azione promossa da IPRASE e proposto a livello nazionale, rivolto ai docenti di scuola primaria con l'obiettivo di cogliere quali siano state le loro percezioni nell'esperienza di DaD, ponendo un'attenzione particolare ad alcuni aspetti derivanti dagli studi delle Neuroscienze e al tema dei disturbi e delle difficoltà di apprendimento.

Zoran Lapov, sullo sfondo di un'esperienza interculturale maturata a Firenze, approfondisce le dinamiche dell'azione didattica a distanza con alunni di recente immigrazione per approdare ai risvolti verificatisi sul piano relazionale e offrire un apporto alla riflessione pedagogica sui processi formativi in contesti d'emergenza e alla modellizzazione dei rispettivi paradigmi operativi.

L'articolo di Silvia Gabrielli *et al.* presenta obiettivi e strumenti metodologici impiegati dal progetto europeo UPRIGHT, basato sulla co-creazione ed erogazione di un programma formativo sulla resilienza mentale, per promuovere una cultura del benessere psicologico nelle comunità scolastiche della scuola secondaria di primo grado.

Cristina Vedovelli cerca di rispondere nel suo contributo ai quesiti fondamentali della valutazione d'impatto, proponendo un possibile modello applicabile ai programmi di contrasto alla povertà educativa e delineando un percorso operativo che, dall'individuazione di un costrutto-guida, accompagni nella strutturazione di un modello logico del cambiamento che specifichi dimensioni di analisi, indicatori e approcci di misurazione.

L'articolo di Cristiana De Santis e Giorgio Asquini considera l'uso del RAV (Rapporto di Autovalutazione) nel contesto di quattro scuole DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento) attraverso un'analisi specifica sull'autovalutazione svolta in due periodi successivi, considerando l'evoluzione dei punteggi e delle relative riflessioni riportate nei RAV.

Elisabetta Nigris *et al.* presentano il contributo del CRESPI alla ricerca sulla professionalità docente e sulla formazione degli insegnanti nella prospettiva della Ricerca-Formazione, intesa come metodologia del fare ricerca *nelle* scuole e *con* gli insegnanti, orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante.

Infine, Bill Rogers propone nel suo articolo un modello di leadership inclusiva che prevede l'attuazione di quattro punti di ingresso, i quali, se attuati in modo interconnesso e integrato, consentono di dare vita a una relazione basata sulla fiducia reciproca e il mutuo rispetto, fondamentale per creare ambienti di insegnamento e di apprendimento positivi ed efficaci.

Claudio Girelli e Maria Arici

EDITORIAL

Talking again about schools... but seriously this time!

Over the past months, education has been talked about a lot in newspaper articles and on TV debates, in daily conversations and in the statements made by politicians. But what was actually the topic?

School desks on wheels, understaffed schools at the beginning of the school year, social distancing measures and remote education versus face-to-face teaching were among the most discussed topics. Even though they are certainly important, one wonders whether this is the essence of the matter and whether these are the real issues. The facilities (spaces and furnishings), the availability of the necessary number of teachers, the health regulations that redefine the way in which we attend schools, IT equipment, face-to-face learning and remote education are inevitable, necessary topics right now but, one might say, not sufficient.

Going beyond

Crises do not teach us anything *per se* but they break into our way of living, disrupt it and put what we took for granted under a magnifying glass. This is why they offer an opportunity to question the meaning of what we do and help us imagine for the after Covid period something which does not simply repropose what we had before but integrates into our daily life what we now perceive as essential. This is a possibility, not a certainty. We can talk a lot about education and this is certainly better than not talking about it at all, but to stop at furnishings, the number of teachers, health regulations and the use of remote education means to waste an opportunity and to remain on the surface of things. Speaking about changes is not sufficient if they are not really meant to bring about an improvement in the matters that support and promote the school experience.

Schools and teachers are ready

In 2020 one thing has become clear: schools and teachers are ready. Research works, including the national research conducted by SIRD and by several professional associations¹, have shown the readiness of teachers to take the challenge and reinvent themselves. Although the overall picture is made of both light and shadow - and this calls for a reflection at various levels² - the conditions that led to this result can be summarised into the concept of forming with colleagues a community of practice which is strongly characterised by mutual support and professional training/research³. In the case of teachers, a positive response was given in

1. Lucisano, P. (2020). *Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19"*. In: *Lifelong Lifewide Learning*, Vol. 17, No. 36, pp. 3-25. This issue also presents a first in-depth investigation of the qualitative part of the SIRD research work and a comparison and contrast between Trentino and national results. Furthermore, other interesting research works are presented.

2. Girelli, C. & Arici, M. (2020). *Which school will we have in the new school year? It depends. Not only on Covid-19*. In *RicercaAzione* Vol. 12/1; Editorial pp. 9-14.

3. Asquini, G.(eds.) (2019), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

contexts featuring strong educational leadership, not only on the part of school leaders but across the board, and initial and continuous professional learning.

The school context experienced as a professional community⁴ and training supporting a profession characterised by a reflexive and research-oriented attitude⁵ are the positive elements that have emerged. And yet, they indicate something that is ‘already and also not yet’ fully achieved, something that has to be constantly supported and fostered at the level of individuals, individual schools and the system at large⁶.

What we did before is no longer enough

The health emergency situation is not over yet. Our strong desire to leave it all behind makes us hope that we can go back to normality and pre-pandemic conditions. This is certainly desirable but, when it comes to education, we should ask ourselves whether this is enough.

The EU Commission’s report entitled “Education and training monitor 2020”⁷, published in November, offers fruit for thought while analysing the development of education and training in the EU and in Member States. Its goal is to promote educational systems that can offer all European citizens ‘the best start in life’. Italy scores below the EU average in several sectors: reading, maths and science, early leavers from education and training, tertiary educational attainment, transition into employment, and adult learning. The data reported must be read and interpreted at different levels (national and local, types of schools, professional roles), but we certainly cannot make do with overcoming the emergency and going back to former normality. This is not enough.

What is the purpose of education?

It is always useful to keep open the question of what you wish to achieve in order to understand how change can be brought about. What is the purpose of education? This is a question that we should always keep open because all answers are partial and need to be updated in terms of scientific and political reflection as well as in terms of teachers who work with a group of students, of professionals in schools and of parents.

The indications given in European documents and in national guidelines to the different types of schools⁸ are clear: educating people who can actively and responsibly participate in the construction of their context of life.

At international level, in a UNESCO report⁹, Delors indicated as the task of education in the second millennium that of promoting in students *learning to know* and *learning to do* because simply learning content is not sufficient given overall complexity, and also *learning to be* to sup-

4. Sergiovanni, T.J. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS.

5. Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.

6. Initial and in-service training for teachers is a strategic element for the quality of the school experience; if this need is not met, starting the school year with sufficient staff is an important organizational requirement but is certainly insufficient to guarantee the educational quality of the school experience.

7. The full report is available at https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library_en. Data about Italy are in volume 2 pp. 175-185.

8. E.g. MIUR *Indicazioni nazionali per il primo ciclo di istruzione* (2012). Policy documents about the second cycle of education: MIUR *Indicazioni nazionali per i licei* (2010) and MIUR *Linee guida per il triennio degli istituti tecnici e professionali* (2012).

9. Delors, J. (eds.) (1996). *Nell'educazione un tesoro. (The Treasure Within)*. Roma: Armando.

port personal growth and *learning to live together* for social growth.

What skills should be trained?

There is consensus on focussing on a type of education that promotes skills.

What remains to be accomplished is the difficult and not immediate task of translating this into everyday school life and also the task of facing reality and of accepting to further investigate the dimensions of the indicated skills and to identify new ones.

The experience of the Covid-19 pandemic has shown that the health situation requires that people possess the skills to be able to live in such a critical situation without being upset as individuals and communities and without triggering disruptive social processes. These are reflections that we should all make as adults if we do not want to remain on the surface of this emergency and consider only numbers and health aspects while neglecting the impact of all this on people and on the quality of human relations.

Since we work in the field of education, we are expected to ask ourselves how we can help adults and students to live with the situation without being 'deformed' by a heavily upset everyday life.

A recent WHO publication entitled 'Doing What Matters in Times of Stress. An Illustrated Guide'¹⁰, meant to combat post-traumatic stress disorder, can help us reflect about this issue. The point is not to medicalize those behaviours that reveal difficulties and that are increasingly frequent. We should rather ask ourselves how we can help children and youth in their daily educational experience at school so that they can develop those elements that must integrate active citizenship skills in order for them to be able to live in and with everyday traumatic and stressful situations¹¹. This is not the task of education if we conceive schools as deliverers of content. But it is indeed a possible and unavoidable task of education when schools use their cultural tools to ask what skills are useful in interpreting reality, in living it and in promoting its inclusive dimension.

What type of learning should we promote?

A school, a teacher capable of meeting this challenge must ask a number of questions and take them as criteria to guide their actions:

- What type of learning should we consider and promote?
- What is the goal of assessment and what forms should it take?
- What type of teaching should we propose?

Let us address the first question.

Certainly, a type of learning that initiates and supports a *habitus* useful in promoting long life

10. WHO, *Doing What Matters in Times of Stress. An Illustrated Guide*, 2020. In <https://www.who.int/publications/i/item/9789240003927>. The translation into Italian is also available, edited by Enna and Verona Universities.

11. Cf. Cahill, H.; Dadvand, B.; Shlezinger, K.; Romei, K. & Farrelly A. (2020). *Strategies for supporting student and teacher wellbeing post-emergency* in: *RicercaAzione*, (2020) vol. 12/1; pp. 23-38 in: <https://bit.ly/304wJKw>.

learning cannot be based on memorizing and reproducing pieces of knowledge. It takes much more than that. Research on learning has valuably contributed to this. In a publication of the OECD-CERI ILE (Innovative Learning Environments) project, De Corte¹² summarises with the CSSC acronym the main features of the socio-constructivist perspective on effective learning, which is constructive, self-regulated, situated and collaborative.

Assessment: why and how

Let us now consider the second question.

Assessment is often a misunderstood action which is difficult to deal with. Possibly this is because we want to reduce it to one interpretation only, in which meanings are flattened and levels are confused. In particular, we should recall that testing and assessment do not coincide, that assessing implies making reference to criteria, that it cannot be reduced to sheer quantitative calculation and, especially, that it serves various purposes and is not limited to evaluating what has been learnt¹³.

With reference to the assessment of pupils' learning, the recently published '*Linee guida sulla formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*'¹⁴ (i.e. Guidelines on the formulation of descriptive evaluations in interim and final assessment in primary schools) is an important contribution to the growth of professional practice. It is stated that assessment must perform a fundamental formative function in an 'assessment for learning' perspective. Assessment becomes meaningful if it is situated within a context in which assessing means accompanying one's individual development and also triggering processes which help in adapting teaching to the real educational needs and learning styles of pupils, modifying activities based on what has been observed and starting from what can be valorised. If the main focus shifts from checking what pupils have learnt to supporting their individual development, we need to strive for consistent practices. Tools and methods may vary, depending on the age of pupils and on what should be assessed, but the formative 'soul' of assessment should not be betrayed.

What type of teaching should we propose?

And now the third question.

Didactics is the very centre of school experience. Its quality.

This is the reason why talking about education again cannot be a superficial exercise and cannot be reduced to slogans.

The debate on face-to-face learning versus remote education is misleading if it remains on this level. In this debate, stating that relationships are irreplaceable is certainly important and the same applies to integrating new tools but the problem remains: relationships alone are not enough and tools alone are not enough either.

12. De Corte, E. (2010) *Historical Developments in the Understanding of Learning* (pp. 35-68) in the OECD-CERI ILE Project. *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD. Among recent Italian contributions focussing on teaching see Castoldi, M. (2020). *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Roma: Carocci.

13. Cf. Castoldi M., (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Carocci, Roma.

14. Excerpts from the document can be found in the 'Experiences and reflections' section of this issue of RicercaAzione.

Quality teaching is needed for the school experience to unfold all its educational potential for everyone.

Offering a definition of quality teaching would be an oversimplification. Teaching is not a theory to be applied but a practice to be carried out in a constant dialogue between theoretical knowledge, professional knowledge and reality, in order to identify in each situation the best suited action to make the potential of single individuals and of the group 'flourish'.

As individual teachers and as a professional and research community, questioning the quality of one's own teaching is possibly one of those questions that we should ask all the time and leave open, as a guiding criterion for our actions, while

- promoting the necessary skills for a type of education that enables everyone to develop their potential and contribute to an inclusive society
- supporting a learning quality that helps to be active and cooperative in one's approach to others and to reality
- re-valuing the educational dimension of relationships in terms of care¹⁵ and encouragement¹⁶
- redefining assessment as 'valuing' pupils, in order to foster everyone's development and accompaniment.

These could be interesting and meaningful directions to take in examining everyday education and research.



In addition to the interesting contributions in the "Experiences and reflections" section, including, in particular, the above-mentioned very recent Guidelines of the Italian Ministry of Education on interim and final assessment in primary schools, and the Guidelines by SIPeS for inclusive education, and in addition to the stimulating suggestions in the "Reviews" section, we would like to pinpoint the richness and depth of the scientific papers in the "Research" section.

The first paper, by Pietro Lucisano *et al.*, focusses on understanding the experience of emergency remote education on the part of teachers in Trentino schools, starting, as mentioned above, from national data collected by SIRD and by various professional associations.

The second paper is closely related to the first one. Federico Batini *et al.* describe the method used to analyse qualitative data in the SIRD research, to illustrate the structure and categories that have emerged and the weaknesses and strengths of remote education, the difficulties encountered by pupils and the comments and reflections of teachers.

The paper by Elisabetta Nigris *et al.* offers a qualitative in-depth analysis of the professional experience of kindergarten, primary and lower secondary school teachers during the shift to remote education. It explores in particular the formative impact of the experience itself in relation to the professional profiles of teachers and the role played by their working context.

Valentina Pagani's and Franco Passalacqua's paper also offers an in-depth qualitative examination of the experience of remote education of 12 Italian teachers of kindergarten,

15. Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

16. Franta, H. & Colasanti, A. R. (1991). *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*. Firenze: La Nuova Italia Scientifica.

primary and lower secondary schools. Their point of view is explored with a specific focus on the impact on professional learning.

Maria Cristina Veneroso *et al.* illustrate the results of an online questionnaire developed within a research-action project promoted by IPRASE and conducted at national level, aimed at primary school teachers with the goal of investigating their perceptions while experiencing remote education. Specific attention was paid to a number of aspects deriving from Neurosciences and the area of learning disorders.

Zoran Lapov, against the background of an intercultural experience developed in Florence, examines in depth the dynamics of remote education with recent immigrant pupils to shed light on its relational implications. The goal is also to contribute to pedagogical reflections on educational processes in emergency contexts and the production of relevant operational models.

The paper by Silvia Gabrielli *et al.* presents objectives and methods applied in the UPRIGHT European project, based on the co-creation and delivery of a training programme on mental resilience, to promote a culture of psychological well-being in lower secondary school communities.

Cristina Vedovelli's paper seeks to answer the fundamental questions of impact assessment by proposing a possible model applicable to programmes to combat educational poverty and by outlining an operational path that, from the identification of a guiding construct, accompanies us in the structuring of a logical model of change that specifies the dimension of the analysis, indicators and measurement approaches.

The paper by Cristiana De Santis and Giorgio Asquini considers the use of RAV (*Rapporto di Autovalutazione*, Self-Assessment Report) in the context of four DADA schools (*Didattiche per Ambienti Di Apprendimento*, Didactics for Learning Environments) through a specific analysis of the self-assessment carried out in two successive periods, considering the evolution of the scores and related reflections in the RAV reports.

Elisabetta Nigris *et al.* present the contribution of CRESPI to the research on the education and training of teachers and their professional competences. The approach is that of research-training, a methodology which entails that educational research be carried out *within* the schools and *with* teachers, in order to develop/transform teaching and education and to enhance teachers' reflexivity.

Finally, Bill Rogers in his paper proposes a model of inclusive leadership that suggests the implementation of four entry points which allow for the creation of relationships based on mutual trust and mutual respect, which are key to creating positive and effective teaching and learning environments if entry points are implemented in an interconnected and integrated way.

Claudio Girelli and Maria Arici