



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: ottobre 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

What kind of assessment for transversal competences in Vocational Education and Training?

Quale valutazione per le competenze trasversali nell'Istruzione e Formazione Professionale?

di

Flavio Brescianini

flavio.brescianini@unibo.it

Elena Luppi¹

elena.luppi@unibo.it

Università di Bologna

Abstract:

Vocational Education and Training (VET) aims to prepare young students for the labor market by jointly promoting vocational and transversal competences. Some of the most transversal ones, such as the *Citizenship Competence* (Council of the European Union, 2018), are particularly important in educational contexts like VET that takes on many students at high risk of vulnerability (Zagardo, 2020). Based on the literature on transversal competences' assessment, which recommends the adoption of a formative perspective and the use of a variety of assessment tools and approaches (Binkley et al., 2012; Curtis, 2010; Gibb, 2014; Kechagias, 2011), this paper illustrates the development and piloting of a Citizenship Competence assessment tool. The study involved n = 377 students from two training institutions in the Lombardy region.

¹ Il contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori. Tuttavia, per ragioni di responsabilità scientifica, i paragrafi 1, 3 e 4 sono da attribuirsi a Flavio Brescianini; il paragrafo 2 a Elena Luppi.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15418

Keywords: citizenship competences; formative assessment; soft skills; transversal competences; vocational education and training.

Abstract:

L'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) ha l'obiettivo di preparare giovani studenti al mondo del lavoro, promuovendo in modo congiunto competenze professionali e trasversali. Alcune fra le più trasversali, come la *Competenza di cittadinanza* (Council of the European Union, 2018), risultano particolarmente importanti in contesti educativi come quelli di IeFP che accolgono molti studenti ad alto rischio di vulnerabilità (Zagardo, 2020). A partire dalla letteratura sulla valutazione delle competenze trasversali, che raccomanda l'adozione di una prospettiva formativa e l'utilizzo di una pluralità di strumenti e approcci valutativi (Binkley et al., 2012; Curtis, 2010; Gibb, 2014; Kechagias, 2011), il presente lavoro illustra lo sviluppo e la somministrazione pilota di uno strumento per la valutazione della Competenza di cittadinanza. Lo studio ha coinvolto $n = 377$ studenti distribuiti fra due enti di formazione del territorio lombardo.

Parole chiave: citizenship competences; formative assessment; soft skills; transversal competences; vocational education and training.

1. L'istruzione e Formazione Professionale: breve ritratto di una zona grigia pedagogica

Il concetto di *istruzione e formazione professionale* entra a far parte della normativa italiana con la riforma del Titolo V della Costituzione del 2001. Benché esistesse già una formazione professionale di competenza regionale, è importante sottolineare come per la prima volta vi sia un accostamento fra il concetto di *formazione* e quello di *istruzione*: così facendo, è stato avviato un processo di cambiamento che ha portato la formazione professionale occuparsi, anche formalmente, di una serie di obiettivi educativi che vanno oltre a quelli strettamente professionalizzanti. Così, dopo una sperimentazione durata dal 2003 al 2010, nasce l'*Istruzione e Formazione Professionale* (IeFP) che, nonostante rimanga di competenza regionale, fa parte a tutti gli effetti del *sistema educativo di istruzione e formazione* nazionale e concorre all'assolvimento del *diritto-dovere* di istruzione e formazione. I percorsi di IeFP sono dedicati agli studenti al termine del primo ciclo di istruzione e portano al conseguimento di qualifiche professionali e diplomi professionali. La qualifica è ottenuta dopo un percorso di tre anni e corrisponde, nell'*European Qualification Framework* (Council of the European Union, 2017), al livello 3, mentre il diploma professionale è ottenuto dopo un ulteriore anno di formazione e corrisponde al livello 4 dell'EQF. L'offerta formativa della IeFP è stabilita a livello nazionale dalla Conferenza Stato-Regioni. L'ultimo aggiornamento, che risale al 2019, prevede 29 figure di tecnico (diploma professionale) e 26 figure di operatore (qualifica professionale), ciascuna delle quali porta allo sviluppo di una specifica serie di *competenze tecnico-professionali*. Comuni a tutti i percorsi vi sono, inoltre, sei di *competenze culturali di base* che ricalcano l'impostazione delle competenze chiave europee (Council of the European Union, 2018): competenze alfabetiche funzionali; matematiche, scientifiche e tecnologiche; storico-geografico-giuridiche ed economiche; competenza digitale e di cittadinanza. Si tratta di un insieme di competenze che, secondo la classificazione di Pellerey (2017), comprende sia *competenze di base culturali e tecnologiche* (o *hard skills generiche*) sia *competenze personali generali* (o *soft skills* o *competenze trasversali*). Entrambe sono competenze che vanno oltre i contesti lavorativi, ma mentre le prime costituiscono

una base di riferimento permanente nell'area linguistica, matematica, scientifica e storica, le seconde permettono alle persone di crescere dal punto di vista personale, culturale e professionale e di orientarsi nel mondo sociale, civile e lavorativo. Se le prime quattro competenze della IeFP sono ascrivibili alle competenze culturali di base, la competenza digitale e – in particolare – la competenza di cittadinanza rientrano più propriamente fra le competenze trasversali. Nonostante la IeFP assuma caratteristiche differenti da regione a regione, è possibile evidenziare una serie di elementi sociodemografici che caratterizzano i suoi studenti a livello nazionale e che rendono particolarmente opportuno un approfondimento rispetto alle competenze trasversali in questi contesti. Il 51,5% degli studenti con cittadinanza italiana che si iscrive ai percorsi di IeFP ha, infatti, conseguito il voto “sei” all’esame di Stato a conclusione del primo ciclo di istruzione e la percentuale aumenta al 64% per gli studenti con cittadinanza non italiana (MIM, 2023). Sul totale degli iscritti, secondo dati ministeriali, i percorsi di IeFP hanno il 28,4% di iscritti di origine straniera, a fronte del 13,1% negli Istituti professionali, del 9,8% negli Istituti tecnici e del 5% nei percorsi liceali (MIM, 2023). Altre fonti indicano una percentuale inferiore, che si attesta attorno al 15,1% (INAPP, 2022), senza tuttavia alterare la “classifica”. Gli alunni con disabilità rappresentano il 5,7% del totale degli iscritti IeFP (INAPP, 2022), a fronte di una media del 3% nella scuola secondaria di secondo grado (MI, 2022). Il fenomeno dell’abbandono scolastico sembra essere più diffuso nei percorsi di IeFP (9,9%) che in tutti gli altri percorsi del secondo ciclo ed è inoltre correlato a una serie di fattori socioeconomici come le disuguaglianze di reddito, il rischio povertà e bassi tassi di occupazione e partecipazione al lavoro (MIUR, 2019). È molto complesso individuare le origini di questo fenomeno. Secondo alcuni, i percorsi che vedono un apprendimento di tipo prevalentemente professionalizzante e pratico soffrirebbero, in Italia, di un pregiudizio sociale dovuto a ragioni storiche, culturali e istituzionali (Bertagna, 2022). Si tratta tuttavia di un fenomeno già denunciato da Dewey in *Democrazia e educazione* (1916/2018) e che si osserva, al giorno d’oggi, anche all’estero: nella maggior parte dei paesi europei la formazione professionale non gode di una buona reputazione (Cedefop, 2020), nemmeno fra gli studenti che la frequentano (Atkins & Flint, 2015). Sul fronte storico-culturale italiano, si potrebbe segnalare come la formazione professionale abbia sempre avuto un ruolo, quasi una *mission* (specialmente, ma non unicamente, nei contesti dell’associazionismo religioso), nell’assistenza ai giovani in difficoltà e senza dimora, offrendo loro l’opportunità di migliorare le proprie condizioni di vita attraverso il lavoro (D’Amico, 2015). Sul fronte più istituzionale occorre, invece, segnalare che il cosiddetto *anno integrativo* – che consente di ottenere un diploma di maturità e proseguire gli studi anche in ambito universitario – è attivo solo in Lombardia e nelle province autonome di Trento e Bolzano (Zagardo, 2022). Ciò rischia di allontanare quei potenziali studenti che, anche se interessati a corsi professionalizzanti, potrebbero decidere di evitare la IeFP per non precludersi opportunità formative future. Indipendentemente dalle ragioni, rimane il fatto che, ad oggi, gli studenti che frequentano i percorsi di IeFP presentano un *background* socioeconomico fragile e alti rischi di abbandono scolastico e vulnerabilità sociale. Per usare un concetto pedagogico, si potrebbe dire che la IeFP è una *zona grigia* (Tramma, 2015): la condizione di chi è portatore di un disagio che non oltrepassa le soglie di accesso (teorico) ai servizi, ovvero una condizione caratterizzata da tratti che non collocano i soggetti né ai margini né al centro dello scenario sociale, finendo col renderli i “veri invisibili” (p. 67).

È evidente come, in questo scenario, lo sviluppo di competenze culturali di base e trasversali non sia solo opportuno, ma anche particolarmente urgente: una parte sostanziale degli studenti della IeFP,

anche se formalmente impegnata in un percorso formativo che può apparire simile a quello della gran parte dei propri coetanei, ha meno risorse (sia personali che sociali) per affrontare le sfide che lo attendono al termine del percorso stesso o per gestire eventuali interruzioni dell'esperienza formativa. Benché non esista una definizione condivisa del concetto di competenze trasversali, diversi lavori che si sono occupati dell'argomento le hanno definite come risorse importanti sia nei contesti di vita che di lavoro (Cinque, 2016). Le già citate competenze chiave europee sono definite come competenze necessarie per la crescita e la realizzazione personale, l'occupabilità, l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva. Sul fronte personale e sociale, si tratta di obiettivi tanto importanti quanto è alto il rischio di fragilità degli individui (Villardón-Gallego et al., 2020). Sul fronte occupazionale, essendo competenze sempre più richieste anche nei contesti lavorativi (Pellerey, 2017) sono tanto importanti quanto il percorso formativo ha l'obiettivo esplicito di preparare al lavoro.

La IeFP può, grazie alle competenze trasversali, realizzare l'ambizioso obiettivo di coniugare un curriculum di base con la formazione al lavoro, ovvero di coniugare percorsi di apprendimento lavorativo con percorsi di apprendimento personale (Tacconi & Messetti, 2018).

La promozione delle competenze trasversali richiede tuttavia l'adozione di specifiche metodologie didattiche e valutative, delle quali si vuole offrire una panoramica nel paragrafo successivo.

2. Le competenze trasversali: questioni didattiche e valutative

Le raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Council of the European Union, 2018) hanno posto le competenze trasversali (anche definite come trasferibili) al centro del dibattito scientifico e istituzionale. Il pensiero critico, la creatività, lo spirito di iniziativa, la risoluzione dei problemi, la valutazione del rischio, la presa di decisione, la comunicazione e la gestione costruttiva dei sentimenti (ma l'elenco è molto più lungo, soprattutto se si guarda ai tanti altri quadri di riferimento delle competenze trasversali definite in contesti scientifici e/o istituzionali (Di Francesco, 1993; Rychen & Salganik, 2003; WHO, 1994)). Al fine di promuovere l'inserimento strutturale di questi saperi nei curricula dei percorsi formativi, la Commissione europea ha poi elaborato dei *framework* specifici per definire in termini operazionalizzati le competenze trasversali definite nel quadro delle competenze chiave, come ad esempio il *framework DigComp* della competenza digitale (Vuorikari et al., 2022), il *framework EntreComp* delle competenze imprenditoriali (Bacigalupo et al., 2016) o *Lifecomp*, il *framework* per le competenze personali, sociali e di apprendere ad apprendere (Sala et al. 2020) Tuttavia, fra i *framework* ufficiali delle competenze chiave europee, ad oggi non è possibile individuarne uno dedicato alla *competenza in materia di cittadinanza*. Questo rappresenta un ostacolo alla promozione di tale competenza e, in generale, dell'educazione civica e alla cittadinanza nei contesti formativi, in quanto le competenze considerate trasversali sono le più complesse da definire, operazionalizzare, contestualizzare e tradurre in strumenti e pratiche valutative (Luppi, 2017; Luppi & Bolzani, 2019). La loro natura di saperi non ancorati a contesti o ambiti specifici, ma strategici per agire in modo efficace in situazioni complesse poiché capaci di mobilitare le altre competenze (Pellerey, 2013; 2017; Margottini, 2017; Margottini & Rossi, 2019), le rendono particolarmente distanti dalle istanze valutative che caratterizzano le competenze di base e disciplinare.

Se già la traduzione degli obiettivi di apprendimento in indicatori che ne permettano la valutazione è considerata un'operazione complessa e delicata (James, 2006), questo è ancor più vero nel caso delle competenze trasversali, la cui valutazione rappresenta una sfida docimologica che attraversa tutti i

contesti educativo-formativi (Griffin et al., 2012). Si tratta di una questione centrale nel dibattito pedagogico che chiede impegno nel definire questo ambito di competenze e declinarlo in ciascun contesto in termini di obiettivi di apprendimento, da promuovere attraverso adeguati percorsi di insegnamento e da valutare con strumenti e modalità che tengano conto della necessaria contestualizzazione di questi saperi, affinché l'atto valutativo sia tanto rigoroso quanto formativo. La letteratura sulle competenze trasversali e la loro valutazione, come evidenziato da Gibb (2014), ruota attorno a tre questioni centrali. La prima riguarda la necessità di contestualizzare questi saperi in ambienti specifici, in modo da chiarire gli obiettivi connessi. La seconda si concentra sulla validità dei metodi e degli strumenti utilizzati per valutarle, mentre la terza considera gli esiti della valutazione stessa, che dovrebbero contribuire all'acquisizione di risorse metacognitive da parte dei discenti, consentendo loro di autovalutarsi e migliorare la propria consapevolezza e capacità di continuare ad acquisire tali competenze (Gibb, 2014). In questa prospettiva, la valutazione delle competenze trasversali assume principalmente una funzione diagnostica e formativa, con eventuali elementi sommativi che mirano a fornire indicazioni orientative, mentre viene meno la funzione della valutazione come strumento di selezione o giudizio (Gibb, 2014). Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley, Miller-Ricci e Rumble (2012) insieme a Kechagias (2011) hanno delineato alcuni principi che dovrebbero guidare la valutazione di tali competenze. Gli esiti della valutazione delle competenze trasversali dovrebbero contribuire a migliorare le competenze e le strategie per promuovere tali competenze fra educatori, insegnanti e formatori e fornire informazioni che possono fungere da *feedback* anche per i decisori politici, per il mondo del lavoro e, in generale, per un pubblico più ampio che possa essere sensibilizzato sull'importanza delle competenze trasversali. Le valutazioni dovrebbero tenere conto dell'adattabilità delle competenze trasversali in diverse situazioni di applicazione, concentrandosi sulla performance come dimostrazione della capacità di attuare tali saperi in contesti che richiedono soprattutto pensiero critico, risoluzione dei problemi, analisi, ma anche attenzione alla collaborazione, al lavoro di gruppo e alla cittadinanza. Inoltre, è importante che la valutazione abbia un impatto formativo, fornendo *feedback* sia ai docenti che agli studenti. Questo dovrebbe contribuire a migliorare le strategie metacognitive per l'apprendimento e fornire informazioni utili per promuovere tali competenze presso gli educatori, gli insegnanti e i formatori e tutti coloro che guidano percorsi di apprendimento e crescita. La valutazione delle competenze trasversali dovrebbe anche essere equa e considerare la possibilità di prevedere aggiustamenti, per ridurre l'impatto delle eventuali difficoltà individuali. Inoltre, la valutazione delle competenze trasversali dovrebbe contribuire al miglioramento delle strategie per promuovere queste stesse competenze. Infine, è importante mettere in luce sia i punti di forza che le limitazioni delle pratiche valutative al fine di valutare realisticamente l'impatto e generalizzare i risultati. Gli strumenti utilizzati dovrebbero riflettere la ricchezza e la complessità di queste competenze e dovrebbero includere aspetti quali-quantitativi per narrare e spiegare le esperienze e i percorsi degli apprendenti (Binkley et al., 2010; Kechagias, 2011). Curtis (2010) pone l'accento sul valore formativo che dovrebbe assumere la valutazione delle competenze trasversali, indicando in particolare come l'autovalutazione coinvolga maggiormente gli studenti e li faccia sentire responsabili rispetto al proprio percorso di apprendimento. L'autore indica inoltre come differenti strumenti possano contribuire alla valutazione delle competenze trasversali, che siano essi ad alta standardizzazione come i questionari, o di tipo più narrativo come i portfolio. Di fronte a una valutazione multidimensionale viene raccomandata l'adozione di *framework* di riferimento per la definizione degli standard di valutazione (Curtis, 2010).

In conclusione, la valutazione svolge un ruolo fondamentale nella promozione dell'apprendimento e dello sviluppo delle competenze trasversali. Questo processo richiede un approccio olistico che consideri l'adattabilità di queste competenze ai diversi contesti, l'importanza di rilevarle attraverso compiti autentici e la valenza formativa che la loro valutazione deve avere, al fine di fornire una base solida per la crescita personale e professionale di chi apprende e orientamenti chiari e affidabili per chi progetta e realizza percorsi educativi e formativi. Sul fronte metodologico le indicazioni valutative per le competenze trasversali includono quindi: l'operazionalizzazione e la definizione di standard valutativi prestando attenzione agli specifici contesti; l'impiego di una molteplicità di strumenti afferenti a differenti paradigmi valutativi; l'adozione di una prospettiva formativa della valutazione, attenta al miglioramento dei processi di apprendimento informando gli studenti sul loro apprendimento tramite *feedback*; la raccolta di evidenze, anche attraverso strumenti autovalutativi, che forniscano utili feedback per migliorare l'insegnamento.

3. Valutare per formare: lo sviluppo di strumenti di valutazione per la Competenza di cittadinanza

Questa parte del contributo presenta l'impostazione metodologica e parte dei risultati di una ricerca che aveva l'obiettivo di sviluppare degli strumenti valutativi per la Competenza di cittadinanza nei contesti di IeFP, coerentemente con la letteratura sulle competenze trasversali e in risposta ai bisogni emersi dai due enti (Ente A ed Ente B) che hanno collaborato allo studio. Il disegno della ricerca ha adottato un approccio metodologico ispirato ai modelli misti, che ha consentito l'uso combinato di strumenti qualitativi e quantitativi a seconda dell'obiettivo specifico di ciascuna fase della ricerca, in modo da utilizzare gli strumenti più efficaci in relazione agli scopi perseguiti (Creswell & Creswell, 2018). In particolare, si è trattato di un disegno esplorativo ad architettura sequenziale (Ponce & Pagán-Maldonado, 2015), costituito cioè da una fase qualitativa volta a formulare le definizioni operative dei costrutti da indagare in una successiva fase quantitativa (Trincherò & Robasto, 2019) rappresentata – in questa sede – dalla somministrazione dei due strumenti valutativi. La ricerca è stata arricchita da un'ulteriore fase qualitativa volta a esplorare gli eventuali impatti dell'utilizzo degli strumenti sulle pratiche formative.

Le ricerca si è strutturata in tre fasi, ciascuna con l'obiettivo di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

1. Come è stata accolta l'introduzione della Competenza di cittadinanza da chi opera nei contesti di IeFP?
2. In relazione alle difficoltà emerse nell'ambito della valutazione, è possibile sviluppare degli strumenti di valutazione per la Competenza di cittadinanza su misura dei bisogni degli enti formativi?
3. L'utilizzo di questi strumenti può promuovere una prospettiva formativa della valutazione?

3.1 Prima fase della ricerca

La prima fase qualitativa, attraverso la somministrazione di due interviste libere (nel dicembre 2021) e tre interviste semi-strutturate (fra giugno e settembre 2022), ha consentito di individuare, in primo luogo, la questione valutativa come una delle più problematiche in relazione all'introduzione della Competenza di cittadinanza e, in secondo luogo, gli obiettivi formativi perseguiti con maggiore consapevolezza e intenzionalità da parte dei formatori. Questa scelta è stata guidata dalla volontà di

costruire a uno strumento *ad hoc* che prendesse in considerazione ciò che i formatori ritengono prioritario all'interno della loro attività formativa, piuttosto che tutti gli obiettivi di apprendimento indicati nel repertorio nazionale della IeFP.

Le interviste, analizzate attraverso il metodo dell'analisi tematica (Braun & Clarke, 2021), hanno permesso di individuare – oltre alla difficoltà nell'ambito valutativo – i seguenti nuclei tematici: i formatori della IeFP sono consapevoli della sfida rappresentata dal *background* socioeconomico che caratterizza i loro studenti, perciò si sono sempre occupati di fornire una sorta di *educazione alla cittadinanza*; la promozione della Competenza di cittadinanza avviene principalmente attraverso il dibattito in aula e la relazione educativa; l'obiettivo formativo primario è quello di promuovere fra gli studenti i principi e i valori della Costituzione, non solo in senso conoscitivo, ma affinché essi possano entrare a far parte integrate del loro sistema di valori personale e possano orientare i loro comportamenti all'interno della scuola e della società.

3.2 Seconda fase della ricerca

La fase successiva della ricerca ha avuto, anzitutto, lo scopo di operationalizzare i principi e i valori costituzionali, in modo da poterli tradurre in indicatori per gli strumenti di valutazione. Ciò è stato effettuato attraverso l'analisi tematica dei *Principi fondamentali* e la *Parte I - Diritti e doveri dei cittadini* della Costituzione, la quale ha fatto emergere tre temi: *democrazia e uguaglianza; libertà e diritti fondamentali; solidarietà e senso civico*. Questi temi sono serviti come cornice concettuale per lo sviluppo degli strumenti valutativi e sono stati, infatti, definiti come *dominio di contenuto*, per riprendere un concetto utilizzato nelle indagini ICCS della IEA (Schulz et al., 2022). In accordo con il principio di triangolazione (Pellerey, 2004) che prevede che le competenze debbano essere indagate da differenti punti di vista, si è deciso di creare un questionario di autovalutazione per gli studenti e una rubrica olistica di valutazione dei comportamenti degli studenti da parte dei formatori. Il questionario di autovalutazione permette di valutare dal punto di vista soggettivo, mentre la rubrica dal punto di vista intersoggettivo (Pellerey, 2004). Ogni strumento indaga a sua volta una specifica componente della competenza. Il questionario, strumento utilizzato nella valutazione delle competenze trasversali (Cinque, 2017; Terzieva et al., 2017; Villardón-Gallego et al., 2022), permette l'autovalutazione degli atteggiamenti, i quali costituiscono una componente importante delle competenze, in particolare quelle trasversali e di cittadinanza (Council of Europe, 2018; Daas et al., 2019). In questo specifico caso, si è trattato di valutare gli atteggiamenti nei confronti dei principi e valori della Costituzione, attraverso l'espressione del proprio grado di accordo rispetto a 20 item che fanno riferimento al dominio di contenuto. La rubrica olistica, cioè con un unico criterio di valutazione per ciascuna tematica (Brookhart, 2013) o, in questo caso, ciascuna dimensione del dominio di contenuto, permette, invece, di valutare se il comportamento agito degli studenti è coerente con i valori della Costituzione. Si tratta della valutazione di una dimensione concettualizzata come un punto intermedio fra un'abilità e una competenza: è “più” un'abilità perché un comportamento agito durante un dibattito fa riferimento anche a risorse metacognitive e non cognitive, ma è “meno” di una competenza perché essa non potrebbe esaurirsi in un comportamento osservato. La raccomandazione d'uso per la rubrica è stata quella di compilarla al termine di momenti di dibattito in aula.

Il dominio di contenuto, gli strumenti valutativi e le rispettive dimensioni indagate possono essere sintetizzati nel seguente *framework di valutazione* (Tabella 1).

| Dimensione competenza | della Strumento di valutazione | Dominio di contenuto | | |
|-----------------------|------------------------------------|--------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| | | Democrazia e uguaglianza | Libertà e diritti fondamentali | Senso civico e solidarietà |
| Atteggiamenti | Questionario (n. di item) | 7 | 6 | 7 |
| Abilità / Competenza | Rubrica (olistica) (n. di criteri) | 1 | 1 | 1 |

Tabella SEQ Figura |* ARABIC 1. Framework di valutazione della Competenza di cittadinanza

Gli strumenti sono stati sviluppati fra settembre e novembre 2022. Dopo un *tryout*, svoltosi a novembre 2022, che ha coinvolto due classi per ciascun ente e che ha portato alla riformulazione di alcuni *item* e alla re-impaginazione degli strumenti in modo da renderli più intuitivi nel loro utilizzo, si è svolta la somministrazione pilota che ha coinvolto un campione di convenienza $n = 377$ studenti, di cui 189 nell'Ente A e 188 nell'Ente B. Tale somministrazione ha avuto inizio a dicembre 2022 e si è conclusa a marzo 2023. Attraverso il questionario sono stati raccolti dati su alcune variabili di tipo sociodemografico che possono essere considerate rilevanti in relazione al contesto e all'ambito specifico di studio (l'educazione civica e alla cittadinanza). In particolare, sono state rilevate le seguenti variabili: anno di corso; età; genere; numero di genitori italiani; indirizzo professionale (Tabella 2).

| | | N | % |
|-----------------------------|---|-----|------|
| <i>n</i> | | 377 | 100 |
| Ente | Ente A | 189 | 50,1 |
| | Ente B | 188 | 49,9 |
| Anno di corso | 1 | 185 | 49,1 |
| | 2 | 117 | 31,0 |
| | 3 | 27 | 7,2 |
| | 4 | 48 | 12,7 |
| Età | 13 - 14 | 91 | 24,2 |
| | 15 | 110 | 29,2 |
| | 16 | 50 | 13,3 |
| | 17 | 68 | 18,0 |
| | 18 - 20 | 30 | 7,9 |
| | Mancante | 28 | 7,4 |
| Genere | M | 230 | 61 |
| | F | 138 | 36,6 |
| | Mancante | 9 | 2,4 |
| Numero di genitori italiani | 0 | 152 | 40,3 |
| | 1 | 35 | 9,3 |
| | 2 | 165 | 43,8 |
| | Mancante | 25 | 6,6 |
| Indirizzo professionale | Operatore del benessere - Acconciatura | 89 | 23,6 |
| | Operatore della Ristorazione - Sala | 29 | 7,7 |
| | Operatore elettrico | 21 | 5,6 |
| | Operatore del Benessere - Estetica | 39 | 10,3 |
| | Operatore grafico | 21 | 5,6 |
| | Operatore informatico | 76 | 20,2 |
| | Operatore meccanico | 17 | 4,5 |
| | Operatore della Ristorazione - Cucina | 21 | 5,6 |
| | Operatore della riparazione di veicoli a motore | 64 | 17 |

Tabella 2. Caratteristiche del campione di studenti

Un dato particolarmente interessante sulla composizione del campione è quello degli studenti con cittadinanza non italiana: anche se non sono stati raccolti dati sulla cittadinanza legale, è ragionevole considerare – ai sensi della normativa italiana – come cittadini non italiani tutti gli studenti che non hanno nessun genitore con cittadinanza italiana. In questo caso si parla di 40,3% di studenti con cittadinanza non italiana, un dato molto alto rispetto al dato medio nazionale menzionato nel primo paragrafo. Volendo prendere in considerazione anche gli studenti con almeno un genitore non italiano, la percentuale sale al 49,6% degli studenti, a fronte di 43,8% di studenti che dichiarano di avere entrambi i genitori italiani. L’attendibilità degli strumenti è stata valutata essenzialmente in termini di coerenza interna attraverso l’alpha di Cronbach: il questionario, con tutti gli item iniziali, presentava un’alpha di 0.70, ma la rimozione di quattro item con scarsa correlazione elemento-scala ha permesso di raggiungere un valore di alpha di 0.72; la rubrica presenta invece un valore di alpha di 0.65, quindi più basso, ma considerabile comunque accettabile data la ridotta quantità di item (Pallant, 2011).

3.3 Terza fase della ricerca

L’ultima fase della ricerca aveva lo scopo di ricostruire l’esperienza d’uso degli strumenti di valutazione da parte di formatori e formatrici, approfondendone, in particolare, il possibile impatto formativo e gli aspetti di funzionalità e sostenibilità all’interno dell’attività d’aula. In considerazione della differente organizzazione didattica, per ciascun ente sono stati utilizzati strumenti di ricerca distinti. Presso l’Ente A, è stato condotto un *focus group* (Zammuner, 2003) che ha coinvolto 7 persone: la responsabile della sede dell’ente formativo e i 6 formatori responsabili della promozione della Competenza di cittadinanza e che hanno somministrato gli strumenti durante lo studio pilota. Presso l’Ente B si è svolta un’intervista semi-strutturata all’unico docente incaricato di lavorare sulla Competenza di cittadinanza e che ha somministrato gli strumenti durante lo studio pilota. Il *focus group* è stato anche videoregistrato, sia per facilitare la trascrizione dei singoli interventi, sia per raccogliere aspetti non verbali del comportamento che potrebbero essere indicativi di atteggiamenti (Zammuner, 2003). Per stimolare il dibattito e la riflessione, sono stati mostrati ai formatori alcuni dati raccolti con gli strumenti valutativi in formato aggregato per classe. Il focus group si è svolto in presenza a giugno 2023, mentre l’intervista si è svolta online a luglio 2023.

Dall’analisi tematica delle trascrizioni del *focus group* e dell’intervista, sembra che gli studenti si siano approcciati in modo generalmente positivo alle attività valutative. In particolare, secondo quanto riportato dai formatori, la compilazione del questionario è stata occasione di momenti di dibattito e confronto fra studenti. I formatori hanno considerato gli strumenti come facili da utilizzare e da integrare nella loro attività didattica. Inoltre, soprattutto durante il *focus group*, sono emerse ipotesi di ulteriori e differenti modalità di utilizzo degli strumenti, come ad esempio quella di utilizzarli all’inizio e alla fine dell’anno formativo per valutare eventuali progressi, oppure di utilizzare la rubrica durante le attività al di fuori del contesto d’aula. Di fronte ai dati aggregati mostrati dal ricercatore, i formatori hanno manifestato molta curiosità e attenzione, come evidenziato anche dall’osservazione del comportamento non verbale. La maggioranza dei formatori ha sostenuto che si trattasse di dati interessanti rispetto alla situazione “della classe” e utili per provare a migliorare il proprio insegnamento, mentre altri formatori hanno affermato che si tratta di dati non veramente capaci di aggiungere informazioni a quelle già acquisite attraverso la relazione instaurata coi singoli studenti. Un’ultima osservazione critica formulata da alcuni formatori è stata relativa alla necessità

di avere a disposizione non solo strumenti valutativi, ma anche strumenti formativi adeguati al raggiungimento di questo tipo di obiettivi.

I principali temi individuati durante l'analisi – e alcuni dei relativi dati – possono inoltre essere riassunti in forma tabellare (Tabella 3).

| Tema | Ente A - Focus group | Ente B - Intervista semi-strutturata |
|---|--|--|
| Accoglienza strumenti, facilità d'uso, integrazione didattica | <p>Gli studenti si sono approcciati in maniera generalmente positiva al questionario.</p> <p>La compilazione della rubrica è stata considerata "un po' pesante" (F_A6; F_A4) dai formatori, che però hanno ritenuto il questionario uno strumento positivo in quanto stimola il dibattito e la metacognizione: "Il valore è sia la discussione nella classe, sia il fatto che discutono con loro stessi, cioè cominciano a porsi delle domande che magari prima non si facevano" (F_A1).</p> | <p>La somministrazione del questionario è stata accolta positivamente dagli studenti.</p> <p>Entrambi gli strumenti sono considerati facilmente integrabili nell'attività didattica, anche se, in relazione al monte ore esiguo, forse non sono utilizzabili con molta frequenza: "[Questi strumenti] Rientrano bene nell'attività didattica. Certo... facendo dieci ore all'anno magari diventa una cosa spot" (F_B1).</p> |
| Dinamiche di utilizzo degli strumenti | <p>La somministrazione del questionario ha suscitato momenti di dibattito, che è stato letto in modo anche positivo dai formatori: "[la risposta data da un ragazzo] è stata motivo di discussione... c'è stato un bello scambio" (F_A5). "Qui, le mie di quarta... si sono molto... confrontate" (F_A6).</p> | <p>Anche in questo caso si è segnalato come la compilazione guidata del questionario abbia innescato "un po' di dibattito" e di come a volte "faceva anche un po' scaldare" (F_B1).</p> |
| Rapporto con i dati aggregati | <p>I formatori hanno prestato grande attenzione ai dati una volta ricevuti, iniziando a dibattere fra loro ipotizzando di quali classi si potesse trattare.</p> <p>Rispetto alla possibile utilità di tali dati, tutti i formatori hanno espresso deciso accordo in modo deciso e unanime.</p> | <p>Il formatore ha guardato i dati e ha iniziato immediatamente a porre al ricercatore domande che potessero guidarlo a "indovinare" le classi di cui si trattava.</p> <p>Rispetto all'ipotesi di utilità di questo tipo di dato, si è espresso sostenendo che "può aiutare a dare dei informazioni più precise" (F_B1).</p> |
| Riflessione su insegnamento | <p>Le domande sorte durante la somministrazione, oltre a scaturire dibattito fra studenti, hanno portato anche ad alcune riflessioni da parte dei formatori: "[Il fatto che molti hanno chiesto cosa è la democrazia] per me è stato rivelatore! Come «cosa significa la democrazia?»!" (F_A2). "Ci sono rimasta... come cosa è la democrazia?" (F_A3).</p> | <p>"Sicuramente [fare questa esperienza valutativa] è stato uno spunto... sono cose... che magari per un adulto dai per scontate... non ti verrebbe mai da chiedere a uno se è sbagliato o meno usare la violenza... sui ragazzi è uno stimolo interessante per capire cosa pensano su alcune cose... non si può dare niente per scontato" (F_B1).</p> <p>L'esperienza di questa tipologia di strumenti valutativi, in precedenza mai utilizzati dal formatore, è stata considerata come "di stimolo" (F_B1)</p> |

Tabella 3. Sintesi dell'analisi delle interviste (continua)

| | | |
|-------------------------------|---|---|
| Ipotesi di ulteriori sviluppi | <p>È emersa l'ipotesi di un utilizzo diagnostico del questionario: "Può essere un buon punto di partenza. I primi giorni si entra in una classe, si fa il questionario, ecc. E si dice «dai dati emergeranno questi punti» e questi saranno i punti sui quali dovremo lavorare" (F_A3). "[È utile] per capire, quantomeno all'inizio, da dove parto" (F_A1).</p> <p>Una formatrice avanza l'ipotesi di utilizzo della rubrica in contesti non limitati al dibattito in aula: "Bisognerebbe secondo me fare osservazioni anche in contesti diversi... quando i ragazzi vanno magari in gita... o anche magari... integrare con dei giochi di ruolo... delle simulazioni" (F_A5).</p> | <p>È stata avanzata l'ipotesi di riadattare il questionario su temi di attualità: "Succede... boh, un evento... [...] provare a fargli capire qual è la loro coscienza... su questa cosa qua... legata a quello che uno insegna... può essere una cosa carina [...] però tenendo sempre i macro-argomenti, i valori, della griglia, che sono una guida" (F_B1).</p> <p>È stata inoltre accennata l'ipotesi di utilizzare gli strumenti come traccia per impostare l'attività didattica (e successivamente valutarne l'efficacia): "Faccio una cosa... lo intitolo <i>Democrazia e uguaglianza</i>, faccio un tot di argomenti e poi uso il questionario per vedere se c'è aderenza" (F_B1).</p> |
| Elementi di criticità | <p>Emerge la necessità di avere strumenti non solo valutativi, ma anche di tipo formativo che possano servire per intervenire sugli elementi rilevati: "[Dopo un'ipotetica prima valutazione diagnostica] abbiamo bisogno di avere una sorta di... come dire... di progetto con le cose da fare..." (F_A3).</p> | <p>Non vengono segnalate particolari criticità. Il formatore, sollecitato alla produzione di feedback critici, suggerisce la produzione di materiale informativo che coinvolga maggiormente gli studenti: "Una spiega[zione] coinvolgente del perché stiamo facendo questa cosa, da dare ai ragazzi [...] una cosa, non so... una locandina..." (F_B1).</p> |

Tabella 3. Sintesi dell'analisi delle interviste

4. Conclusioni

Una prima considerazione relativa alla ricerca empirica appena illustrata è che l'adozione di strumenti per la valutazione delle competenze trasversali è stata accolta in modo positivo sia dai formatori che dagli studenti. I formatori hanno, infatti, considerato come sostenibile l'integrazione nella didattica degli strumenti proposti, probabilmente in ragione della loro facilità d'uso per via dell'alta strutturazione. Una seconda considerazione, o meglio, una seconda serie di considerazioni, è relativa al possibile impatto formativo dell'adozione degli strumenti. Anzitutto, la compilazione del questionario ha innescato ulteriori momenti di dibattito, che erano stati dichiarati, già nella prima fase della ricerca empirica, come la strategia didattica principale per la promozione della Competenza di cittadinanza. Da questo punto di vista, l'attività valutativa racchiude già un'attività formativa. Inoltre, sembra che l'utilizzo degli strumenti abbia portato i docenti a riflettere sulle proprie strategie formative e valutative. L'idea di poter utilizzare gli strumenti anche secondo modalità differenti da quelle raccomandate in sede di somministrazione pilota, così come l'idea di poter creare nuovi strumenti *ad hoc* per le proprie personali esigenze, possono essere intese come momenti di

consapevolezza rispetto alle proprie attività valutative e – in proiezione – come un miglioramento delle proprie progettualità valutative.

Anche l'esplicitazione, avvenuta nella fase finale della ricerca, della necessità di strumenti formativi adeguati al raggiungimento di questi tipi di obiettivi di apprendimento, può essere intesa come l'esito di una riflessione sulla propria attività formativa. I formatori, che nella fase iniziale della ricerca non dichiaravano particolari difficoltà nelle attività formative, sembra si siano resi conto del nesso fra formazione e valutazione proprio attraverso l'adozione delle innovazioni favorite dagli strumenti proposti. Rispetto ai dati aggregati per classe, forniti in un primo momento in forma anonimizzata, è interessante sottolineare come i docenti abbiano cercato immediatamente di indovinare le classi in questione. Tuttavia, una volta "svelate" le classi a cui i dati facevano riferimento, tutti i formatori sono rimasti sorpresi, confutando l'idea che si trattasse di informazioni che potessero essere inferite semplicemente dalla conoscenza delle classi. Un possibile limite della ricerca consiste nella definizione operativa molto circoscritta della competenza di cittadinanza. Se, da un lato, gli strumenti potrebbero non essere sufficienti per riflettere e la complessità di una competenza "ampia" come quella oggetto di valutazione, dall'altro hanno permesso una prima e necessaria operazionalizzazione degli obiettivi formativi effettivamente perseguiti dai formatori. A tale proposito è opportuno ricordare come l'operazionalizzazione sia una delle principali sfide delle competenze trasversali e di come la traduzione di obiettivi formativi in indicatori sia una delle principali sfide che i docenti devono affrontare (James, 2006).

In conclusione, anche se è difficile – per come è stata strutturata la ricerca – determinare con certezza l'impatto degli strumenti valutativi sugli apprendimenti degli studenti e sulle strategie valutative dei formatori, la ricerca offre comunque alcuni spunti a sostegno delle possibili ricadute positive sull'attività formativa. Per citare Wiliam, "*as long as teachers continue to investigate that extraordinarily complex relationship between "What did I do as a teacher?" and "What did my students learn?" good things are likely to happen*" (Wiliam, 2013, p. 20).

Riferimenti bibliografici:

- Atkins, L., & Flint, K. J. (2015). Nothing changes: perceptions of vocational education in England. *International Journal of Training Research*, 13(1), 35–48.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van Den Brande, L. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Bertagna, G. (2022). Il 'brutto anatroccolo' dell'istruzione e formazione professionale. Genetica di una pretesa ma insostenibile 'inferiorità'. In V. Boffo, G. Del Gobbo & F. Torlone (Eds.), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi* (pp. 29–50). Firenze: Firenze University Press.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17–66). Dordrecht: Springer.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. London: Sage.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. Alexandria, VA: ASCD.

- Cedefop. (2020). *Vocational education and training in Europe, 1995-2035: scenarios for European vocational education and training in the 21st century*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cinque, M. (2016). “Lost in translation”. Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 389–427.
- Cinque, M. (2017). Pratiche di valutazione formativa: l’assessment delle soft skills. In A. M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp. 491–512). Lecce: Pensa Multimedia.
- Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 1: Context, concepts and model*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of the European Union. (2017). *Council recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Council of the European Union. (2018). *Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Curtis, D. D. (2010). *Defining, Assessing and Measuring Generic Competences*. [Doctoral dissertation, Flinders University of South Australia]. Flinders: Flinders University Library.
- D’Amico, N. (2015). *Storia della formazione professionale in Italia*. Milano: Franco Angeli.
- Daas, R., Dijkstra, A. B., & Karsten, S. (2019). Assessing young people’s citizenship attitudes using rubrics. *Studies in Educational Evaluation*, 62, 118–128.
- Dewey, J. (2018). *Democrazia e educazione* (G. Spadafora Trans.). Roma: Anicia. (Original work published 1916)
- Di Francesco, G. (1993). *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*. Milano: Franco Angeli.
- Gibb, S. (2014). Soft skills assessment: Theory development and the research agenda. *International Journal of Lifelong Education*, 33(4), 455–471.
- INAPP. (2022). [Macrodati IeFP per l’a.f. 2018-19]. Retrieved September 12, 2023, from <https://www.inapp.gov.it/rilevazioni/rilevazioni-periodiche/istruzione-e-formazione-professionale-iefp>
- James, M. (2006). Assessment, Teaching and Theories of Learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 47–60). London: Sage.
- Kechagias, K. (Ed.). (2011). *Teaching and Assessing Soft Skills*. Thessaloniki: MASS Project.
- Luppi, E. (2017). Valutare le strategie metacognitive per l’apprendimento: un confronto fra studenti Universitari e di Scuola secondaria superiore. In A. M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp. 665–684). Lecce: Pensa Multimedia.
- Luppi, E., & Bolzani, D. (2019). The assessment of transversal competences in entrepreneurship education. In A. Fayolle, D. Kariv & H. Matlay (Eds.), *The Role and Impact of Entrepreneurship Education* (pp. 202–223). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Margottini, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all’università. Esiti d’indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: Led.

- Margottini, M., & Rossi, F. (2019). Strumenti per l'autovalutazione di competenze strategiche per lo studio e il lavoro. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, (Numero speciale), 223–240.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2023). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2021/2022*. Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica.
- Ministero dell'Istruzione. (2022). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità. Aa.ss. 2019/2020 - 2020/2021*. Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica.
- MIUR. (2019). *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*. Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica.
- Pallant, J. (2011). *SPSS Surviving Manual: A step by step guide to data analysis using SPSS* (4th ed.). Crows Nest: Allen & Unwin. (Original work published 2002)
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pellerey, M. (2013). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Prima parte. Competenze strategiche e processi di autoregolazione: il ruolo delle dinamiche motivazionali. *Orientamenti Pedagogici*, 60(351), 147–168.
- Pellerey, M. (2017). *Soft Skill e orientamento professionale*. Roma: Cnos-Fap.
- Ponce, O. A., & Pagán-Maldonado, N. (2015). Mixed Methods Research in Education: Capturing the Complexity of the Profession. *International Journal of Educational Excellence*, 1(1), 111–135.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Cambridge, MA: Hogrefe Publishing GmbH.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldeze, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V., & Friedman, T. (2022). *Assessment Framework*. Cham: Springer.
- Tacconi, G., & Messetti, G. (2018). L'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) come risorsa per la crescita personale e culturale degli studenti. *Orientamenti Pedagogici*, 65(4), 675–689.
- Terzieva, L., Bolzani, D., & Luppi, E. (2017). Assessment. *SOCCEs Handbook - Assessment of Transversal Competences. Focus on Entrepreneurship, Sense of Initiative and Social Skills* (pp. 22–35). Vantaa: Laurea Publications.
- Tramma, S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Università.
- Villardón-Gallego, L., Flores-Moncada, L., Yáñez-Marquina, L., & García-Montero, R. (2020). Best Practices in the Development of Transversal Competences among Youths in Vulnerable Situations. *Education Sciences*, 10(9), Article 230.
- Villardón-Gallego, L., Yáñez-Marquina, L., Flores-Moncada, L., & Ros-Vitorica, V. (2022). Design and Validation of Transversal Competences Assessment Instrument (TCAI) in Compulsory Secondary Education. *Estudios Sobre Educación*, 42, 147–168.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- William, D. (2013). Assessment: The Bridge between Teaching and Learning. *Voices from the Middle*, 21(2), 15–20.

World Health Organization. Division of Mental Health. (1994). *Life Skills in Education for Children and Adolescents in Schools*. Geneva: World Health Organization.

Zagardo, G. (2020). *La IeFP nelle Regioni. Una risposta all'Europa ai tempi del Covid*. Roma: Cnos-Fap.

Zagardo, G. (2022). *La IeFP nelle Regioni e nelle Province Autonome. L'anno del sorpasso*. Roma: Cnos-Fap.

Zammuner, V. L. (2003). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.