

professionali, molto della validità e del riconoscimento dei corsi di laurea per educatore e pedagoga potrà dipendere: da come l'università si raccorderà con le associazioni, dal profilo professionale riconosciuto, da come saranno ristrutturati i corsi in base alla loro domanda di formazione.

Come incoraggiare la riflessione nei processi di apprendimento?

Lo studio della letteratura per una riflessione metodologica sulle pratiche formative

Monica Fedeli, Daniela Frison¹

Qual è il ruolo della riflessione nei processi di apprendimento? Come un docente, un facilitatore, un formatore, possono incoraggiarla nel contesto in cui operano e con i soggetti coinvolti in un intervento educativo? Sono queste le domande guida che hanno orientato il progetto Strategic Partnership Erasmus+ REFLECT – Reflection as Core Transferable Competence in Higher and Adult Education e che hanno indirizzato un'analisi della letteratura sulla riflessione, elaborata a partire da alcuni tra i più noti modelli di riferimento: il modello dell'Experiential Learning di Boud (1994), la Critical Reflection, nel quadro della Transformative Learning Theory elaborata da Mezirow (1991, 1998) e la Reflective Practice definita da Schön (1983, 1987).

What is the role of reflection in learning processes? How can a teacher, a facilitator, a trainer, encourage it in the context in which they work and with those involved in educational intervention? These are the guiding questions that have led the project Strategic Partnership Erasmus + REFLECT - Reflection as Core Transferable Competence in Higher and Adult Education and which addressed a literature review on reflection, elaborated from some of the best-known reference models: the model of Boud's Experiential Learning (1994), Critical

¹ Le autrici hanno redatto congiuntamente il presente contributo.

Se la ricerca pedagogica oggi non opera un passaggio epistemologico in questa direzione altre discipline occuperanno gli spazi lasciati vuoti.

Silvana Calaprice
Università di Bari

Reflection, as part of the Transformative Learning Theory elaborated by Mezirow (1991, 1998) and Schön's Reflective Practice (1983, 1987).

Qual è il ruolo della riflessione nei processi di apprendimento? Come un docente, un facilitatore, un formatore, possono incoraggiarla nel contesto in cui operano e con i soggetti coinvolti in un intervento educativo o formativo? Sono queste le domande guida che hanno orientato il progetto Strategic Partnership Erasmus+ REFLECT – Reflection as Core Transferable Competence in Higher and Adult Education, che ha visto coinvolti 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 Italia².

Con l'obiettivo di esplorare e "contestualizzare" la riflessione e il suo ruolo nell'apprendimento degli adulti, nell'ambito del sopra menzionato progetto REFLECT, sono stati ripresi alcuni tra i più noti modelli di riferimento – il modello di *Experiential Learning* di Boud³, la *Critical Reflection*, nel quadro della *Transformative Learning Theory* messa a punto da Mezirow⁴, e la *Reflective*

² 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 Kamalonte.

³ Cfr. D. Boud – R. Keogh – D. Walker, *Reflection: Turning experience into learning*, Kogan Page, London, 1995.

⁴ J. Mezirow, *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991; Id., *Transformative learning: Theory to practice*, in P. Cranton, *Transformative learning in action: Insights from practice – New directions for adult and continuing education*, pp. 5-12, Jossey-Bass, San Francisco 1997.

Practice definita da Schön⁵ – e, a partire da essi, sono stati messi in evidenza alcuni aspetti chiave della riflessione e del processo riflessivo. L'approfondimento dei tre modelli ha condotto all'identificazione di 65 risorse composte da studi, ricerche empiriche e descrizioni di pratiche, rintracciate a livello internazionale e così pure con riferimento ai contesti nazionali coinvolti nel progetto. A partire da esse sono state selezionate 30 risorse (16 studi e 14 ricerche empiriche), tutte in lingua inglese (lingua ufficiale di progetto), analizzate con l'obiettivo di portare chiarezza terminologica e di esplorare gli orientamenti teorici e le implicazioni pratiche che gli operatori del progetto REFLECT avrebbero potuto valorizzare in una fase successiva di sperimentazione, ciascuno nel proprio contesto di appartenenza⁶. Esse sono state identificate e analizzate a partire dagli elementi chiave enfatizzati da ciascuno dei modelli citati che saranno di seguito analizzati.

I modelli rintracciati nella letteratura

Il modello di Schön ci rimanda ai noti concetti di *reflection in action* e *reflection on action*, concetti che hanno enormemente influenzato il dibattito sulla produzione della conoscenza in ambito professionale dagli anni Ottanta ad oggi. La riflessione in azione – *reflection in action* – come la definisce l'autore, coincide con il “pensare sulle proprie azioni”⁷ e supporta il professionista nel processo di ristrutturazione dei problemi che incontra nella quotidianità professionale e che talvolta comportano una situazione di impasse, di dubbio. In questa situazione di

incertezza, la riflessione in azione guida il soggetto nell'esplorazione di soluzioni non consolidate, non suggerite dagli automatismi del quotidiano, e lo accompagna verso una trasformazione della situazione. 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. Vi è quindi una successione temporale che distingue tra riflessione durante l'azione e riflessione 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 situazione⁸.

Il modello di *Experiential Learning* elaborato da Boud, Keogh e Walker⁹ a partire dalla prima nota formulazione proposta da Kolb¹⁰ attribuisce una rilevanza centrale al contesto in cui avviene l'apprendimento. Nel loro approccio *situato*, gli autori infatti si riferiscono al *learning milieu*, concetto che non si esaurisce nel riferimento al solo setting fisico, ma che accoglie e valorizza la centralità della cultura e del sistema valoriale che lo connotano, supportando o limitando il processo di 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.

Nella concettualizzazione di Mezirow nel

⁵ Cfr. D. Schön, *The reflective practitioner*, Jossey-Bass, San Francisco 1983; Id., *Educating the reflective practitioner*, Jossey-Bass, San Francisco 1987.

⁶ D. Frison – M. Fedeli – E. Minnoni, *Il ruolo della riflessione nell'apprendimento degli adulti: rappresentazioni e pratiche nella didattica universitaria e nella formazione*, «Formazione & Insegnamento», 1 (2017), pp. 255-268; D. Frison et al., *Exploring the landscape of reflection*. In A. Jakube et al., *Holding the Space. Facilitating reflection and inner readiness for learning*, pp. 61-70, LUCA School of Arts Grafische Cel, Ghent 2016.

⁷ Cfr. D. Schön, *The reflective practitioner*, cit.

© Nuova Secondaria - n. 9, maggio 2017 - Anno XXXIV - ISSN 1828-4582

⁸ D. Frison – M. Fedeli – E. Minnoni, *Il ruolo della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, cit., pp. 255-268.

⁹ Cfr. D. Boud – R. Keogh – D. Walker, *Reflection: Turning experience into learning*, cit.

¹⁰ Cfr. D. A. Kolb, *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ 1984.

framework della *Transformative Learning Theory*, l'apprendimento viene definito 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»¹¹. L'autore, in questo quadro, si riferisce alla *Critical Reflection* come «the process of critically assessing content, process and premises of our efforts to interpret and give meaning to an experience»¹² e identifica, per l'appunto, 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.

Sulla base di queste brevi considerazioni sulla letteratura, abbiamo cercato di evidenziare le dimensioni chiave dei processi di riflessione, per generare tra i formatori una discussione metodologica sulle pratiche formative.

Le dimensioni chiave dei processi riflessivi

A partire dall'analisi delle risorse rintracciate in letteratura abbiamo identificato quattro dimensioni chiave della riflessione.

La prima rimanda al suo *sviluppo*: è possibile incoraggiarla? E, ancora più precisamente, è possibile insegnarla o formarla, aspetto che risulta particolarmente caro a formatori e trainer? Come evidenziano Boud, Keogh e Walker, l'interesse per la riflessione si è via via sviluppato soprattutto in ambito educativo ed in particolar modo presso quei formatori che vogliono capire come incorporare la riflessione nei processi di insegnamento e apprendimento in aula. Gall e colleghi¹³

¹¹ J. Mezirow, *Transformative learning: Theory to practice*, cit., pp. 5-12.

¹² Id., *Transformative dimensions of adult learning*, cit., p. 104.

¹³ M.D. Gall, et al., *Tools for learning: A guide to*
© Nuova Secondaria - n. 9, maggio 2017 - Anno XXXIV - ISSN 1828-4582

evidenziano come «learning how to learn cannot be left to students. It must be taught». E, a tale proposito, Ertmer e Newby¹⁴ si chiedono «how does a learner acquire this ability to question and/or reflect? How can teachers promote and support the development of reflective thinking in their students?». 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?¹⁵ Emerge dunque, chiaramente, un'attenzione e un tentativo di definizione di molteplici livelli di riflessione, da un livello più superficiale ad un livello più profondo e non mancano gli studi empirici che attestano il tentativo di misurare tali livelli¹⁶. Atkins e Murphy e con loro Moon¹⁷ ne distinguono tre: il primo, coerente con la teoria dell'indagine deweyana, ripresa dalla *Reflective Practice* di Schön, rimanda alla percezione di una situazione problematica da risolvere; il secondo rimanda all'analisi critica del problema percepito e alla necessità di attingere a conoscenze nuove o pregresse per avviarsi alla sua soluzione; il terzo e ultimo stadio rinvia allo sviluppo di una nuova prospettiva di azione, in preparazione a situazioni problematiche future. Anche Ryan and Ryan¹⁸ propongono un modello stadiale

teaching study skills, ASCD, Alexandria, VA 1990, p. V.

¹⁴ P.A. Ertmer – T.J. Newby, *The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective*, «Instructional Science», 24 (1996), p. 19.

¹⁵ M. Ryan – M. Ryan, *Theorising a model for teaching and assessing reflective learning in higher education*, «Higher Education & Development», 32 (2013), 2, pp. 244-257.

¹⁶ D. Kember, et al., *Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking*, «Assess Eval High Educ», 25 (2000), pp. 381-395; K. Mann – J. Gordon – A. MacLeod, *Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review*, «Advances in Health Sciences Education. Theory and Practice», 14 (2009), 4, pp. 595-621.

¹⁷ Cfr. S. Atkins – K. Murphy, *Reflection: a review of the literature*, «Journal of Advanced Nursing», 18 (1993), pp. 1188-1192; J. Moon, *A handbook of reflective and experiential learning*, Routledge, London 1999.

¹⁸ Cfr. M. Ryan – M. Ryan, *Theorising a model for teaching and assessing reflective learning in higher education*, cit.

definito “delle 4R” (Reporting & Responding, Relating, Reasoning, Reconstructing) e accanto ad essi Korthagen e Vasalos¹⁹ introducono il loro ALACT model composto da 5 fasi (Action; Looking back on the action; Awareness of essential aspects; Creating alternative methods of action; Trial, that is a new action and the starting point of a new cycle). Come evidenziano Mann, Gordon e MacLeod²⁰ i modelli sopra menzionati possono essere classificati secondo due dimensioni caratterizzanti: una *dimensione circolare*, che riguarda modelli come quelli messi a punto da Boud o da Schön, che partono da un’analisi dell’esperienza per raccogliere indizi e orientamenti utili ad affrontare situazioni problematiche future, seguendo una certa circolarità (così come nel noto *learning circle* di Kolb (1984) messo a punto a partire dalle contaminazioni di Dewey, Lewin e Piaget); una *dimensione verticale*, ad identificare molteplici livelli di riflessione, da uno più descrittivo e meno analitico, ad uno più profondo e critico, come accade conformemente ai modelli tracciati da Mezirow e da Moon.

Una seconda dimensione emerge dall’analisi della letteratura ed è relativa alla *valutazione della riflessione*: è possibile riconoscerla quando avviene e valutarla? A tale dimensione è stata assegnata particolare attenzione da parte del progetto REFLECT, soprattutto accogliendo l’interesse dei docenti universitari, maggiormente interessati a cogliere stimoli proficui per un riconoscimento, anche in termini valutativi, del processo riflessivo e dei suoi “indicatori”²¹.

A riguardo, le risorse rintracciate hanno consentito di identificare tre macro categorie

a cui gli autori che si sono occupati di “valutazione della riflessione” hanno fatto riferimento:

- alla *self-evaluation*, con una particolare attenzione ai processi metacognitivi e auto-regolativi²²;
- alla messa a punto di strategie²³ e strumenti²⁴ di valutazione della riflessione: dall’e-portfolio²⁵ all’uso di rubriche valutative o strumenti narrativi che incoraggino il *peer feedback*²⁶;
- alla validazione di strumenti di valutazione della riflessione, con particolare riferimento alla formazione in ambito medico e nelle professioni sanitarie in genere²⁷.

Una terza dimensione riguarda la centralità di un *contesto* che favorisca e accolga la riflessione: come allestire, dunque, un

²² P.A. Ertmer – T.J. Newby, *The expert learner*, cit., pp. 1-24.

²³ A. Kitchenham – C. Chasteauneuf, *An Application of Mezirow's Critical Reflection Theory to Electronic Portfolios*, «Journal of Transformative Education», 7 (2000), pp. 230-244; L.A. Lim, *A comparison of students' reflective thinking across different years in a problem-based learning environment*, «Instructional Science», 39 (2011), 2, pp. 171-188; M. Ryan – M. Ryan, *Theorising a model for teaching and assessing reflective learning in higher education*, cit.

²⁴ L. Aronson, *Twelve tips for teaching reflection at all levels of medical education*, «Medical Teacher», 3 (2011), 3, pp. 200-205; E. Smith, *Teaching critical reflection*, «Teaching in Higher Education», 16 (2011), 2, pp. 211-223; H.S. Wald et al., *Fostering and evaluating reflective capacity in medical education: Developing the REFLECT rubric for assessing reflective writing*, «Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges», 87 (2012), 1, pp. 41-50.

²⁵ A. Kitchenham – C. Chasteauneuf, *An Application of Mezirow's Critical Reflection Theory to Electronic Portfolios*, cit., pp. 230-244.

²⁶ L. Aronson, *Twelve tips for teaching reflection at all levels of medical education*, cit., pp. 200-205.

²⁷ K. Mann – J. Gordon – A. MacLeod, *Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review*, cit.; C.M. Wittich et al., *Validation of a method for measuring medical students' critical reflections on professionalism in gross anatomy*, «Anatomical Sciences Education», 6 (2013a), 4, pp. 232-238; C. M. Wittich et al., *Measuring faculty reflection on medical grand rounds at mayo clinic: Associations with teaching experience, clinical exposure, and presenter effectiveness*, «Mayo Clinic Proceedings», 88 (2013b), 3, pp. 277-284.

¹⁹ F.A. Korthagen - A. Vasalos (2009), *From reflection to presence and mindfulness: 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education*, EARLI Conference, Amsterdam, 1-17.

²⁰ K. Mann – J. Gordon – A. MacLeod, *Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review*, «Advances in Health Sciences Education. Theory and Practice», 14 (2009), 4, pp. 595-621.

²¹ D. Frison – M. Fedeli – E. Minnoni, *Il ruolo della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, cit., pp. 255-268;

“contesto riflessivo”? Si tratta di un elemento particolarmente enfatizzato da Boud che riconosce la centralità nel processo riflessivo di quello che definisce *learning milieu*, costituito dall’ambiente sociale, psicologico e materiale in cui il *learner* si trova ad agire. L’importanza di un ambiente autentico e accogliente – sia dal punto di vista cognitivo che emotivo - viene evidenziata anche da Mann, Gordon e MacLeod²⁸ che lo considerano un elemento centrale del processo riflessivo. 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. Sebbene sia rintracciabile in letteratura un numero limitato di studi sulla correlazione tra contesto e riflessione, gli elementi chiave enfatizzati dalle risorse indagate, supportano la centralità del contesto nel più ampio e complesso processo di apprendimento e come evidenzia Vermeylen, è centrale per i formatori, per i trainer, per gli educatori proporre «activities and reflection moments where individual themes and interaction patterns can (again) be underlined and become more visible»²⁹. 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. 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 ripresa³⁰.

²⁸ K. Mann – J. Gordon – A. MacLeod, *Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review*, «Advances in Health Sciences Education. Theory and Practice», 14 (2009), 4, pp. 595-621.

²⁹ K. Vermeylen, *Reflecting*, Article not published, Outward Bound® Belgium 2005, p. 4.

³⁰ D.L. Hubbs – C.F. Brand, *The paper mirror*:

© Nuova Secondaria - n. 9, maggio 2017 - Anno XXXIV - ISSN 1828-4582

L’analisi delle risorse individuate vuole offrire una panoramica dei più diffusi approcci alla riflessione, ispirati ai citati modelli di Boud, Mezirow e Schön e rivolti sia al contesto formale - maggiormente rappresentato negli articoli rintracciati, con particolare riferimento alla Higher Education e alla formazione in ambito medico e sanitario – sia a quello non-formale. In questo processo di analisi è emersa la necessità chiara di individuare per ogni approccio delle pratiche da utilizzare nei contesti formativi, da sperimentare e condividere.

Quanto tracciato in questo contributo vuole evidenziare la necessità di discutere e di riflettere sulle metodologie formative per la gestione dei processi di apprendimento degli adulti.

I componenti del gruppo di ricerca hanno sperimentato una serie di pratiche riflessive per raccogliere dati empirici e produrre maggiori indicazioni sulle implicazioni per la formazione.

Si tratta di attività di ricerca-azione sulla didattica che sta producendo degli interessanti risultati anche per lo sviluppo della professionalità dei docenti universitari.

Inoltre il dialogo tra gli attori dei contesti formali e non, ha aggiunto alla ricerca la necessità di ancorarsi alle pratiche, di partire dai bisogni dei formatori inquadrandoli in un momento successivo nelle quattro dimensioni evidenziate dalla letteratura esplorata.

Monica Fedeli, Daniela Frison
Università di Padova

Ulteriori riferimenti bibliografici

J. Mezirow, *On critical reflection*, «Adult Learning Quarterly», 48 (1998), pp. 185-198.

Understanding reflective journaling, «Journal of Experiential Education», 28 (2005), 1, pp. 60-71.

F.A.J. Korthagen, *The core reflection approach*, in F.A.J. Korthagen et al., *Teaching and learning from within: A core reflection approach to quality and inspiration in education*, pp. 669- 675, Routledge, New York/London 2013; F.A. Korthagen - A. Vasalos (2009). *From reflection to presence and mindfulness*, cit.