

'I ask myself: but are they really gifted?'. Genius and giftedness at school

“Io mi chiedo: ma è veramente plusdotato?”. Genialità e plusdotazione a scuola

Martina Brazzolotto

Università di Bologna - martinabrazzolotto@gmail.com

ABSTRACT

Teachers' perspectives reveal some beliefs that would play a fundamental role in orienting teaching intervention in everyday life (Vannini, 2012). The present study investigated in particular the perceptions of some teachers on the idea of giftedness and the interpretations of the clinical document attesting giftedness, through psychological tests.

Giftedness, according to some teachers, would mainly concern having above average intellectual abilities (Robinson, Ziegler and Gallagher, 2000); while, according to others, it would be defined with aspects of personality, such as motivation and creativity (Speirs Neumeister et al. (2007). Our data confirmed those that already emerged from the scientific literature, even if it seems that some Italian teachers integrated the relational dimension to define giftedness, adopting a perspective of disharmony.

The interpretations on the clinical evaluation of giftedness offered a varied range of perceptions: it is a tool to know better the pupil; a confirmation of what the teacher suspected; a useful document to protect the rights of gifted children; however, in some cases, the assessment is questioned as there would be no correspondence between the teacher's expectations (all positive and very high) and the classroom attitude of the child considered. In this sense, a romantic vision of genius remains: the gifted child would be who excels.

Le percezioni degli insegnanti ci rivelano alcune credenze che giocherebbero un ruolo fondamentale nell'orientare l'intervento didattico nella quotidianità (Vannini, 2012). Il presente studio ha indagato in modo particolare le percezioni di alcuni insegnanti sull'idea di plusdotazione e sulle interpretazioni del documento clinico che attesta la plusdotazione, attraverso test psicologici.

La plusdotazione, secondo alcuni insegnanti, riguarderebbe prevalentemente il possedere abilità intellettive sopra la media (Robinson, Ziegler e Gallagher, 2000); mentre, secondo altri, essa verrebbe definita con aspetti della personalità, come per esempio la motivazione e la creatività (Speirs Neumeister et al. (2007). I nostri dati confermano quelli che emergono già dalla letteratura scientifica, anche se sembra che alcuni insegnanti italiani integrino la dimensione relazionale per definire la plusdotazione, adottando una prospettiva di disarmonia.

Le interpretazioni sulla valutazione clinica di plusdotazione offrono un variegato ventaglio di percezioni: è uno strumento per conoscere meglio l'alunno; una conferma di quello che l'insegnante sospettava; un documento utile per tutelare i diritti dei *gifted children*; tuttavia, in alcuni casi, la valutazione viene messa in dubbio in quanto non ci sarebbe una corrispondenza tra le aspettative (tutte positive e molto elevate) dell'insegnante e l'atteggiamento in classe del bambino considerato. In questo senso, permane una visione romantica di genialità: il bambino *gifted* sarebbe colui che eccelle.

KEYWORDS

Gifted Education; Teachers' Perspectives; Assessment.

Didattica Plusdotazione; Percezioni Insegnanti; Valutazione Clinica.

Introduzione

Secondo Egle Becchi (1963b) continuerebbe a prevalere un'indifferenza da parte degli attori coinvolti nel mondo dell'educazione verso la plusdotazione:

Come si può facilmente concludere da questi cenni, l'atteggiamento della cultura psicologica e pedagogica europea nei confronti degli individui dotati fu in questo periodo improntato a indifferenza e disinteresse, i luoghi comuni, più volte ricordati e che regnano ancora incontrastati, e la fiducia nelle virtù selettive della scuola frenarono e sovente impedirono una più serena e proficua impostazione del problema (Becchi, 1963b, p. 417).

Secondo la studiosa, l'interesse verso gli alunni con la plusdotazione e la loro cura sarebbero ostacolati principalmente dai luoghi comuni e dal ruolo selettivo della scuola. Ella, riprendendo gli studi di Galton, collega le percezioni del senso comune alla positività della genialità, ossia il genio è colui che dimostra di possedere talento senza necessitare di nessun intervento educativo e formativo. Tale credenza porterebbe a un pessimismo pedagogico, strettamente connesso con l'idea romantica di genialità: l'individuo geniale non avrebbe bisogno di nessuna particolare forma di istruzione, in quanto è la natura ad avere il dominio sullo sviluppo delle abilità eccezionali (Becchi, 1963a).

Un'altra ragione che concorre a impedire lo sviluppo del talento sarebbe il discorso sull'uguaglianza e sull'equità su cui si basa la scuola: non sarebbe giusto e corretto sviluppare il talento di chi ne possiede già (Becchi, 1962), dimostrando, così, una visione elitaria di talento. In alcuni insegnanti è presente una forma di "giustizia implicita" che favorisce il ritenere *escluso* il bambino con plusdotazione (*gifted child*) nella fase di ideazione di attività personalizzate, proprio perché non sarebbe corretto nei confronti dei bambini "svantaggiati" (come dimostrano alcune evidenze empiriche, vedi Brazzolotto, 2018a). L'uguaglianza, quindi, sembra essere un principio valido solo per chi necessita "veramente" di aiuto; in questo senso si nota una dannosa gerarchia delle diversità. Alcuni bisogni educativi o alcune difficoltà sarebbero ritenuti di maggior rilievo e quindi più importanti rispetto ad altri.

"L'atteggiamento di ottimismo empirico e di radicale indifferenza pedagogica" (Becchi, 1962, p. 126) verso la plusdotazione avrebbe impedito di superare

la mentalità europea basata sul giudizio derivato da una norma. Frabboni (1998) ribadisce il prevalere di una didattica orientata a un adeguamento-appiattimento delle intelligenze verso una normalità; secondo il pedagogista emiliano ci sarebbe un timore verso l'elevato potenziale cognitivo e la genialità.

Baldacci (2002) nel suo testo "Una scuola a misura di alunno" mette in evidenza alcuni importanti principi pedagogici, spingendosi a definire una "Didattica dei Talenti" (ivi, p. 168), intesa come una disciplina che studia lo sviluppo del talento in senso lato. Egli sostiene che ogni alunno possiede un talento, solo se viene effettuato anche un confronto intra-individuale; il talento è visibile se si considera l'alunno in sé. Il riconoscimento del talento, pertanto, è fondamentale in quanto concorre a sviluppare l'identità di ogni soggetto, attraverso la mediazione di un pari o un adulto.

Tenendo in considerazione gli studi sopraccitati, ci interroghiamo su: che cos'è la plusdotazione secondo gli insegnanti? Quali idee implicite di genialità nel 2020? Infine, cosa significa avere una valutazione di plusdotazione?

1. Le percezioni degli insegnanti sulla plusdotazione

Le percezioni degli insegnanti ci rivelano alcune credenze che giocherebbero un ruolo fondamentale nell'orientare l'intervento didattico nella quotidianità (Vanini, 2012).

Nel settore della *gifted education*, nonostante le numerose teorie e definizioni, sembra che esista nell'immaginario collettivo un'unica idea di plusdotazione (Laine, Kuusisto, Tirri, 2016); quest'ultima rifletterebbe un'abilità innata e permanente, che si manifesterebbe in tutti i domini dello sviluppo intellettuale, riconoscibile attraverso i risultati del test sul quoziente intellettuale (Q.I.) (Robinson, Ziegler, Gallagher, 2000).

Le percezioni degli insegnanti varierebbero sia sulla base dell'etichetta "gifted" (Hany, 1997), sia in corrispondenza dei criteri che vengono utilizzati per individuare i tratti di plusdotazione (Sternberg, Zhang, 1998). Un'altra variabile riguarderebbe il contesto scolastico dove si lavora: le percezioni dipenderebbero anche dalla sensibilità che gli insegnanti dello stesso istituto comprensivo dimostrano verso i bisogni educativi dei bambini con plusdotazione (Moon, Brighton, 2008; Megay Nespoli, 2001; De Wet, Gubbins, 2011).

Lee (1999) condusse delle interviste con un piccolo gruppo di insegnanti (N=16) e scoprì che le loro percezioni sulla plusdotazione afferiscono a: eccellenza, potenziale, rarità, abilità nota, abilità innata, motivazione e sviluppo asincrono.

Endepohls-Ulpe e Ruf (2005) usarono sia domande aperte sia una lista di caratteristiche sui *gifted* e scoprirono che la maggior parte degli insegnanti (su un campione di 392) individua la plusdotazione nelle abilità intellettive. Essi dimostrarono che gli insegnanti associano anche caratteristiche personali, come per esempio la motivazione, anche se queste ultime avrebbero un ruolo minore. L'indifferenza si accentua verso i ragazzi *gifted* con sotto rendimento (*underachievers*), proprio perché verrebbe privilegiato il prodotto a discapito del processo.

Speirs Neumeister et al. (2007) usarono questionari con domande aperte e scoprirono che alcuni insegnanti (N=27) ritengono gli studenti *gifted* come: auto-motivati e indipendenti, apprendenti veloci, creativi e con una comprensione sopra la media. Inoltre, i risultati dimostrarono che gli insegnanti non conoscono le caratteristiche degli alunni con plusdotazione; ne è una dimostrazione la fatica nel

riconoscere i tratti di plusdotazione nelle minoranze o negli studenti economicamente svantaggiati (Speirs Neumeister et al., 2005; Brazzolotto, 2018b).

Sembrano interessanti le ricerche di Persson (1998) in quanto, grazie a un gruppo numeroso di insegnanti svedesi (N=232), scoprì l'immaginario sociale dell'alunno con plusdotazione: esso rappresenterebbe un "modello di virtù", una visione che ricalca un'"ipotesi di armonia", confermata anche più recentemente da Baudson e Preckel (2013); in questo senso, spesso l'alunno con plusdotazione viene percepito come un leader. Dunque, sembra che ai fattori cognitivi si affianchino anche le caratteristiche personali (come, per esempio, la precocità) e i fattori sociali. Il medesimo studio mette in luce come il bambino con plusdotazione sia percepito come una risorsa per l'insegnamento (Persson, 1998). Tuttavia, nello studio di Baudson e Preckel (2013), emerse che altri insegnanti (N=321) avrebbero delle teorie personali implicite circa i *gifted*, diversamente dagli studi precedenti, maggiormente in linea con "l'ipotesi di disarmonia": l'alunno con plusdotazione corrisponderebbe a un'immagine di bambino introverso, meno stabile dal punto di vista emotivo e meno disponibile a partecipare alle attività scolastiche.

Nonostante l'interesse moderato sulle percezioni degli insegnanti verso la plusdotazione e sui bambini con plusdotazione, sarebbe necessario ampliare gli studi (Moon, Brighton, 2008), in particolare in Italia, al fine di rendere maggiormente consapevoli gli insegnanti delle loro credenze implicite per riflettere sulle pratiche messe in campo nella quotidianità. Inoltre, la maggior parte delle ricerche si è concentrata soprattutto sulle caratteristiche dei bambini con plusdotazione, invece meno attenzione è stata posta sulle percezioni degli insegnanti sull'etichetta.

Renati e Cerutti (2012) hanno analizzato in un report i pregiudizi più comuni dei docenti italiani rispetto agli studenti con plusdotazione. È emerso che, secondo i docenti, in virtù dei loro talenti, gli studenti con plusdotazione sarebbero facilmente riconoscibili nel contesto classe; inoltre, lo studente *gifted* verrebbe considerato come esemplare nelle *performance* scolastiche e nei comportamenti, nonché ben adattato rispetto alla percezione di sé. Da tale studio emerge una concezione "tradizionale" di plusdotazione, in cui gli insegnanti sono portati a vedere i bambini *gifted* secondo una lente positiva, anche rispetto all'area emotivo-relazionale. Il bambino plusdotato viene, dunque, percepito come: diligente, motivato, curioso, attento e capace di ottenere ottime prestazioni attraverso metodi di studio adeguati. Zanetti (2012) sottolinea che il pregiudizio più dannoso sia la credenza che il bambino con plusdotazione, grazie alla sua dotazione intellettuale, possa sviluppare le sue capacità da solo e crescere in modo equilibrato (idea romantica di genialità). Tale credenza rischia di sottovalutare o ignorare quei bambini che, pur essendo plusdotati, per svariati motivi, raggiungono bassi risultati a scuola o sviluppano disturbi della condotta, senza contare i *gifted* "doppiamente-eccezionali" (*twice-exceptional*), in cui la plusdotazione è in comorbidity con una disabilità o un disturbo specifico di apprendimento.

Uno studio recente, svolto da De Angelis (2017), ha indagato le percezioni di alcuni insegnanti italiani sulla plusdotazione. Esso mette in evidenza che l'80% dichiara di non saper nulla sulla plusdotazione e quindi di non adattare la didattica per gli alunni con plusdotazione. Il medesimo studio ha messo in luce le rappresentazioni più diffuse sulla plusdotazione: associare la plusdotazione con l'iperattività; identificare l'alunno con plusdotazione come un'eccellenza in una particolare disciplina, nonostante l'evidente disinteressamento alle lezioni; inoltre, la plusdotazione sarebbe una particolare attitudine in un ambito specifico; infine, se la plusdotazione contribuisce all'ottimo rendimento, permane l'associazione a una condizione di isolamento.

1.1 Domande di ricerca

In linea con il filo conduttore delle ricerche italiane sulle percezioni degli insegnanti, ossia inerenti alle credenze sull'alunno, sulla formazione e ai cambiamenti (Vannini, 2008) abbiamo pensato di approfondire:

1. Che cos'è la plusdotazione.
2. Quali idee, percezioni, reazioni sulla valutazione di plusdotazione.
3. Quali sono gli atteggiamenti in classe degli alunni con plusdotazione.
4. Quali sono gli atteggiamenti dei compagni di classe, verso l'alunno con plusdotazione.
5. Se e come viene modificata la didattica dopo aver saputo che in classe c'è un alunno con plusdotazione.
6. Il rapporto tra gli insegnanti e i genitori degli alunni con plusdotazione.

In questa sede riporteremo la voce degli insegnanti sulle prime due questioni.

1.2 Metodologia

La tecnica di indagine privilegiata è stata il *focus group*. Durante le interviste di gruppo abbiamo posto, sottoforma di domande aperte, le tematiche riportate nel paragrafo precedente (vedi 1.1). I primi cinque *focus group* sono stati condotti da aprile a maggio 2018 e il sesto a gennaio 2019. Tutti gli insegnanti operavano in scuole primarie venete (vista la particolare sensibilità sviluppata grazie al progetto "Education to Talent" finanziato dalla regione tra il 2012 e il 2015); nello specifico essi provenivano dalle province di Padova, Venezia, Rovigo, Treviso e Verona.

1.2.1 Il campione

Il campione è stato selezionato tenendo in considerazione i principi che regolano la ricerca qualitativa: lo scopo era di ottenere una conoscenza profonda su un determinato fenomeno. Nella nostra ricerca abbiamo scelto di utilizzare il "campionamento a scelta ragionata" (Silverman, 2011, p. 305), ciò significa selezionare un gruppo o una categoria sulla base della rilevanza per gli interrogativi della ricerca. Ricordiamo che il numero dei partecipanti è ritenuto sufficiente quando viene raggiunta una quantità ideale di dati; in questi termini la dimensione del campione non gioca un ruolo fondamentale (Kumar, 2014). Il campione, dunque, è stato definito durante la raccolta dei dati.

Il campione, su base volontaria, è stato radunato tramite posta elettronica istituzionale di tutti gli Istituti Comprensivi (I.C.) del Veneto (in tot. 400), di cui hanno risposto in 44 (l'11%) e solo il 2,5% delle scuole ha accettato di collaborare.

Per partecipare alla ricerca era necessario operare con almeno un alunno con plusdotazione certificata da un professionista. Sono stati, quindi, individuati gli insegnanti di scuola primaria di 18 alunni con plusdotazione con un'età media di 9 anni, 2 femmine e 16 maschi. Gli insegnanti, che hanno aderito alla ricerca, erano 37 (1 maschio e 36 femmine).

1.3 Analisi dati

La raccolta dei dati è avvenuta attraverso l'audio registrazione (previo consenso dei partecipanti). A seguire, l'analisi è avvenuta mediante la trascrizione dell'intera conversazione e l'identificazione dei principali temi (*nodes*). L'analisi è avvenuta attraverso l'utilizzo del software NVivo, seguendo i quattro step proposti da Kumar (2014):

1. identificare i temi principali. I temi sono stati individuati dopo aver letto varie volte le trascrizioni. Alcuni temi sono stati accorpati durante l'analisi, in quanto appartenevano alla medesima percezione.
2. Attribuire codici ai temi principali.
3. Classificare le risposte sulla base dei temi principali.
4. Integrare i temi e le risposte nel testo del report.¹

Le trascrizioni ricalcano quanto detto dai partecipanti (non ci sono omissioni o sostituzioni e non abbiamo inserito la punteggiatura, ma abbiamo lasciato la dicitura "em" espressa dal partecipante per segnalare una pausa.

I dati vengono distinti secondo la ricorrenza tra i *focus group* (abbiamo contato in quanti focus group è emerso lo stesso tema) e la frequenza del medesimo tema (ossia quante volte appare il medesimo tema all'interno delle trascrizioni). I dati, quindi, sono stati riordinati sulla base del tema che è più ricorrente tra i diversi gruppi di insegnanti e che è stato più citato durante le interviste di gruppo.

Ogni tema ha un codice costituito da: il nome del tema (per esempio: socializzazione); la lettera "F" che significa *focus group* (in quanto nella ricerca abbiamo svolto anche delle interviste individuali); il numero del gruppo di riferimento e il numero della riga del medesimo estratto.

Di seguito riportiamo i temi emersi dall'analisi delle trascrizioni; essi saranno trattati come se facessero parte di un unico gruppo, indipendentemente dalla provincia di provenienza, per garantire l'anonimato dei dati.

2. La plusdotazione: la voce degli insegnanti

Le percezioni degli insegnanti sulla plusdotazione spesso si riferiscono agli atteggiamenti degli alunni che essi notano in classe. Infatti, alla domanda "secondo voi cos'è la plusdotazione?" il gruppo di insegnanti italiani sembra essere disorientato. Le risposte non riguardano le riflessioni sul concetto stesso di plusdotazione: nessun insegnante, per esempio, nomina autori o modelli di riferimento; le loro testimonianze riportano, per lo più, i comportamenti che gli alunni con plusdotazione mostrano durante le lezioni. Abbiamo comunque cercato di distinguere, per quanto possibile, le loro idee, che emergevano dopo la prima domanda da quelle che esplicitavano per riflettere sugli atteggiamenti degli alunni.

1 Nel report (che segue) abbiamo deciso di riportare sia dati grezzi, per coinvolgere emotivamente il lettore, sia le frequenze dei rispettivi temi, attraverso la rappresentazione grafica. Abbiamo deciso anche di utilizzare delle mappe concettuali per riassumere e chiarire i temi principali che concorrono a visualizzare le diverse risposte dei partecipanti.



Figura 1: La plusdotazione secondo gli insegnanti: le frequenze.

In tutti i *focus group*, come si osserva nella figura 1, gli insegnanti hanno messo in evidenza che la plusdotazione consiste in una grande velocità nell'apprendimento, come dimostrano gli estratti sotto riportati.

Tema	Codice	La voce degli insegnanti
Velocità	F-119-3	“è un treno proprio”
	F-119-4	“emerge subito che è più veloce”
	F-117-1	“secondo me la loro mente viaggia a una velocità tale che a volte non riescono neanche loro a controllare”

Tabella 1: Plusdotazione come velocità

La plusdotazione non è intesa come “una marcia in più” da tutti gli insegnanti, anzi, secondo alcuni essa comporta delle difficoltà nella socializzazione (tema che ricorre in tutti i *focus group*): “a volte la plusdotazione non sempre è una facilitazione per i bambini plusdotati a volte è quasi un impaccio perché il loro pensare diversamente, il loro pensare più avanti crea anche distanza dagli altri bambini” (Socializzazione-F-117-1).

Sembra, dunque, esserci una correlazione tra plusdotazione-difficoltà nelle relazioni- sofferenza, come testimonia l'estratto che segue:

la prima cosa che mi viene da pensare è quando tu hai parlato di plusdotazione mi è venuto in mente sofferenza em perché sono bambini comunque em non è per esempio io ne ho tre in classe e non tutti e sono ognuno con caratteristiche diverse uno in particolare mi fa venire in mente questa parola perché è quello diciamo invisibile cioè è un bambino che in realtà sembra più un bambino con un disagio più che con una plusdotazione em e sono bambini che comunque sicuramente appunto anche noi ci siamo accorte perché eccelle in alcuni ambiti però poi il carico di sofferenza che portano con loro la difficoltà di relazione (Sofferenza-F-118-1).

Secondo gli insegnanti coinvolti, “plusdotazione” significa possedere delle abilità sopra la media, per alcuni intese come “elevato q.i”, per altri come potenzialità artistiche, ma anche percettive, come sostengono Renzulli (1978), Gagné (1985), Mönks e Mason (1993).

Tema	Codice	La voce degli insegnanti
Abilità sopra la media	F-119-1	“un alunno che emerge rispetto alla classe dimostrando delle competenze nettamente più alte della media”
	F-112-3	“ha delle doti delle caratteristiche in più che gli consentono di poter avere una marcia in più diciamo rispetto agli altri delle doti maggiori che lui riesce ad usufruire per fare dei passi in più”
	F-117-1	“secondo me sono capacità che cognitive percettive artistiche che un bambino ha un po’ più sviluppate di altre”
	F-120-1	“allora per me plusdotazione è un concetto riferito ai bambini ad alto potenziale cognitivo quindi con un quoziente intellettivo elevato”

Tabella 2: Plusdotazione come abilità sopra la media

Associare delle spiccate abilità (rispetto ai pari) alla plusdotazione è un tema molto ricorrente tra i *focus group*: esso appare in cinque gruppi su sei. Alcuni insegnanti però sostengono che la plusdotazione non sia altro che una modalità alternativa di comportarsi: “invece secondo me è questo che ha detto Marta e anche è una modalità di pensare veramente alternativa e a volte anche di comportarsi in un modo diverso” (Modalità alternativa di comportarsi-F-117-1). La modalità “alternativa” sembra includere tre elementi: la capacità di astrazione, le intuizioni, la genialità e la creatività.

Tema	Codice	La voce degli insegnanti
Capacità di astrazione	F-118-1	“capacità di astrazione pazzesca sia dal punto di vista logico razionale ma anche per esempio non lo so nella costruzione di qualcosa lui prevedeva già cosa poteva andare o non andare bene tanto che ha fatto fare anche una figuraccia alla collega di arte con un biglietto”
Intuizioni	F-115-1	“delle intuizioni delle capacità di arrivare a risolvere o a capire una situazione in modo diverso, tra l’altro, in modo non standard e particolare soggettivo”
Idee geniali	F-117-1	“io vedo talvolta degli sprazzi di genialità ancora abbozzata perché sono bambini però intravedo questa genialità nelle risposte che vengono date, una logica, con una marcia in più rispetto agli altri bambini”
Creatività	F-115-1	“ma anche la soluzione di determinati di problemi in maniera critica e originale e creativa di determinati problemi appunto”

Tabella 3: Plusdotazione come modalità alternativa di comportarsi

Ci sembra interessante notare come alcuni tratti di plusdotazione, secondo gli insegnanti, rientrino in una modalità alternativa di agire, a dimostrazione di una sensibilità forse italiana a rilevare nella plusdotazione dei tratti del potenziale umano, mettendo in secondo piano l’etichetta. In “capacità di astrazione-F-118-1” l’insegnante sottolinea con il termine “pazzesca” quanto elevata, ma anche inu-

suale, possa essere l'abilità di astrarre. Lo stesso ragionamento vale per "Intuizioni-F-115-1", dove l'insegnante con il termine "non standard" e "soggettivo" sottolinea la modalità unica di intuire. Dalle intuizioni che il bambino esplicita in classe, alcuni insegnanti ritengono che esse siano "geniali", rimarcando quanto questa possa essere "una marcia in più" (vedi Idee geniali-F-117-1). La diversità si nota anche dalla creatività, intesa, dagli insegnanti, come una modalità originale di risolvere i problemi (vedi Creatività-F-115-1).

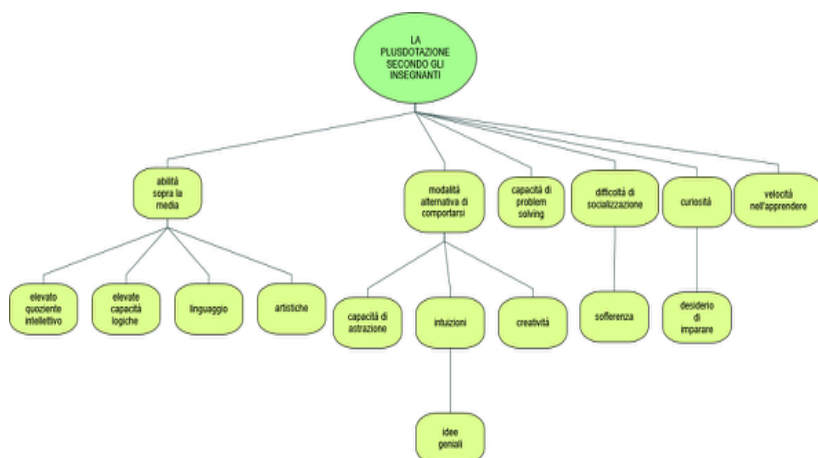
Secondo alcuni insegnanti, la plusdotazione si identifica come la capacità spiccata di risolvere alcuni problemi; un insegnante afferma: "a me viene in mente l'idea di una capacità spiccata in un campo in una disciplina em appunto come capacità che ne so io di problem solving" (Capacità di problem solving-F-115-1).

Alla parola "plusdotazione" gli insegnanti associano anche "curiosità", è interessante riportare la seguente riflessione di un insegnante che sostiene che la curiosità, in alcuni casi, potrebbe causare un isolamento del bambino con plusdotazione, dal gruppo dei pari.

l'elevatissima curiosità che citavo pensando sempre all'alunno che ho conosciuto è come se ci fossero delle finestre che ad un certo punto si aprono perché lui ha bisogno di cercare delle risposte che sono molto più ampie di quella che può essere la risposta diretta la risposta che troviamo nel libro la risposta che si condivide anche con i bambini e questa cosa da una parte è semplice è bella è molto arricchente per la classe e talvolta invece questo allontanamento moltissimo dal em non solo dal compito ma dall'argomento stesso (Curiosità-F-120-3).

Sembra che la curiosità dei bambini con plusdotazione derivi dal loro forte desiderio di imparare: "desiderio di imparare proprio una sete insaziabile di sapere tutto" (Desiderio di imparare-F-118-1).

Gli insegnanti associano diversi tratti comportamentali alla parola plusdotazione, per una panoramica abbiamo realizzato una mappa, come si può osservare nella figura 2.



Riassumendo, possiamo affermare che secondo alcuni insegnanti, la plusdotazione riguarda più la parte intellettuale, come sostengono Robinson, Ziegler e Gallagher (2000) ed Endepohls-Ulpe e Ruf (2005); mentre, secondo altri, essa è una

modalità alternativa di comportarsi che talvolta potrebbe costituire un ostacolo nella socializzazione, confermando l'ipotesi di disarmonia di Baudson e Preckel (2013).

I dati mettono in evidenza, ancora una volta, quanto sia necessario ideare dei corsi di formazione *ad hoc* sulla plusdotazione, accompagnando i docenti a riflettere criticamente su: intelligenza, plusdotazione, genialità, talento, privilegiando un approccio pedagogico (Brazzolotto, 2019).

2.1 Essere plusdotati: tra etichetta e credenze.

Tutti gli insegnanti intervistati hanno insegnato a un alunno/a (o più) con plusdotazione per almeno un anno scolastico; la plusdotazione è stata confermata tramite una valutazione redatta da psicologi e consegnata dalla famiglia alla scuola. Dal primo *focus group*, ci siamo accorti, grazie alle risposte degli insegnanti, che spesso veniva nominata la valutazione, così abbiamo voluto capire meglio come loro interpretavano questo particolare documento clinico.

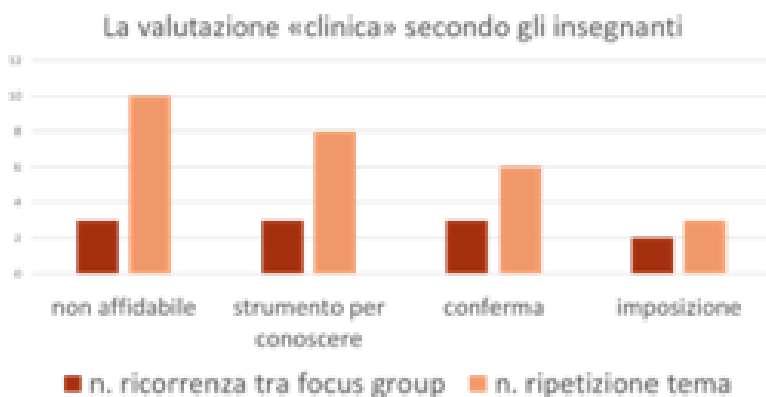


Figura 3: La valutazione di plusdotazione secondo gli insegnanti

Dai *focus group* emergono varie interpretazioni sulla valutazione, innanzitutto c'è chi mette in dubbio l'esito della valutazione stessa (tema che ricorre in tre *focus group* su sei, come si nota nella figura 3), in quanto gli insegnanti sostengono che in classe non hanno mai notato delle spiccate abilità, confermando l'idea che i *gifted* sono tali solo se manifestano delle elevate prestazioni nel contesto scolastico, come già dimostrato da Carman (2013) e Worrell (2009); questa associazione "plusdotazione-ottimi risultati scolastici" è stata confermata anche dai dati riportati nel precedente paragrafo.

Tema	Codice	La voce degli insegnanti
Messa in dubbio della valutazione	F-112-1	“se parliamo del bambino nello specifico, io mi chiedo è veramente plusdotato? Mi faccio queste domande”
	F-115-1	“però questo talento particolare non è stato mai riscontrato per lo meno nelle mie discipline anche attraverso il confronto con le colleghe, eh sì al contrario, abbiamo notato che il rendimento scolastico probabilmente non è proprio adeguato rispetto a quello che ci viene detto o si appunto ci viene riferito attraverso la valutazione, attraverso anche la famiglia ecco questo”
	F-115-5	“abbiamo questa valutazione ci hanno messo un po’ con le spalle al muro nel senso che cosa possiamo dire em per quanto noi poi abbiamo espresso le nostre perplessità dopo aver letto appunto le indicazioni e nella difficoltà di capire come compilare il pdp”
	F-120-1	“ma io ho presente che quando sono ritornata dal corso di Padova le colleghe il team hanno chiesto: ma è una diagnosi che esiste davvero?”

Tabella 4: Messa in dubbio della valutazione

Alcuni insegnanti hanno interpretato la valutazione come un'imposizione: nella parte finale del documento, infatti, solitamente vengono indicati dei suggerimenti didattici. Alcuni insegnanti hanno dimostrato di non condividerli. Inoltre, solitamente sono riportate nella valutazione delle caratteristiche “standard” di plusdotazione, come per esempio la noia; esse sono state percepite come imposizioni generiche, che non corrispondevano alle osservazioni degli insegnanti sul singolo soggetto.

Tema	Codice	La voce degli insegnanti
Valutazione come imposizione	F-118-1	“però quando ho letto la relazione io praticamente ho letto questa relazione la diagnosi diciamo così mi ha dato molto fastidio ma proprio tanto fastidio perché mi è sembrata più che altro una serie di em di io l’ho vissuta così dei dictat che venivano fatti all’insegnante: tu insegnante devi fare così così e così e sinceramente non si accennava minimamente alle problematiche di socializzazione che avevo già visto un pochino in questo mio alunno e mi sembravano comunque importanti tutto il discorso di includere un bambino comunque di sviluppare in lui anche le capacità di tipo sociale”
	F-120-1	“quando ho visto la valutazione sì mi ha un po’ sì chiaramente conoscevo queste capacità del bambino mi sorprende un po’ il fatto che avesse quei livelli di apprendimento differenti nelle varie discipline dato che come ho già detto prima in italiano per esempio aveva delle carenze e soprattutto io non ho notato mai da parte sua noia però certamente una notevole pigrizia”

Tabella 5: Valutazione come imposizione

La valutazione è stata intesa anche come una “tutela dei diritti”, in quanto, secondo un insegnante, essa costituirebbe un importante documento per garantire il successo scolastico: “se non hanno uno straccio di carta di certificazione praticamente l’insuccesso scolastico è assicurato” (Valutazione come tutela dei diritti F-118-1).

Per altri insegnanti la valutazione è stata accolta come uno strumento per conoscere meglio l’alunno con plusdotazione, per ampliare le visioni su quel particolare bambino, come è possibile leggere nella tabella 6.

Tema	Codice	La voce degli insegnanti
Valutazione come strumento per conoscere meglio	F-117-2	“invece la valutazione completa con i numeri e i vari dati, ecco alcune cose alcuni aspetti sono stati confermati perché erano salienti anche in classe insomma il linguaggio em altri invece non li avevo notati em magari anche punti di debolezza perché ci sono alcuni aspetti dove il bambino è molto dotato altri che invece si poteva lavorare e aiutare quindi il fatto di avere una visione completa vedi anche dove puoi lavorare”
	F-117-3	“la valutazione che abbiamo letto che non è il nostro alunno è quello in cui mancano gli insegnanti adesso che abbiamo letto tutte e tre è stato molto interessante perché nessuno avrebbe mai capito che quell’alunno lì avesse quel QI lì perché ha anche una difficoltà”
	F-118-3	“solo una fotografia dell’alunna ed è stato un momento anche importante penso perché da parte mia ho sentito un po’ il bisogno di conoscere di aprirmi verso questa nuova realtà”
	F-120-1	“perché dal mio punto di vista erano troppo pesanti invece gli aspetti diciamo deficitari ecco e quindi questo mi è servito comunque per guardare in ogni caso con occhi diversi invece gli altri bambini ecco perché questo punto è scattato un dubbio nel confronto di altri due bambini della classe”

Tabella 6: Valutazione come strumento per conoscere meglio

Un’altra interpretazione che è stata data dagli insegnanti riflette il ritenere la valutazione “una conferma” e per alcuni quasi una “soddisfazione” a essere riusciti a “indovinare” che quell’alunno rientrava nella categoria “plusdotazione”, come sospettato.

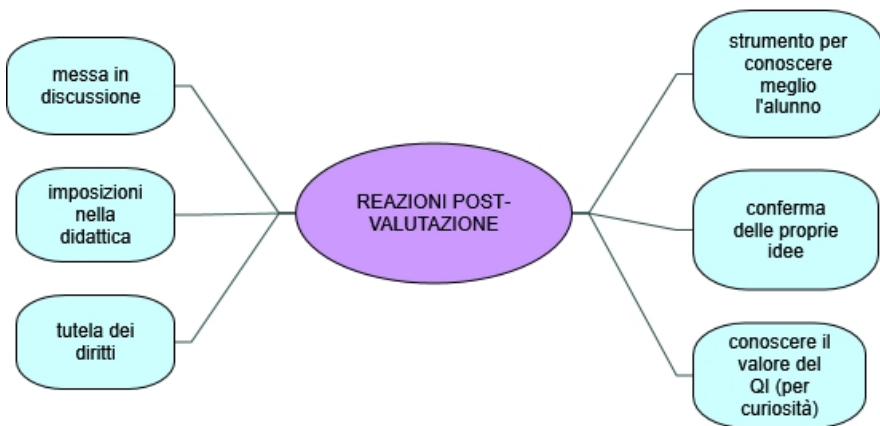
Tema	Codice	La voce degli insegnanti
Valutazione come conferma	F-117-1	“quando però tu leggi una valutazione di questo tipo e avevi avuto delle sensazioni poi dici: beh vedi ecco! Qualcosa c’è quindi, ti dici: ma non sono così sbagliate le mie sensazioni perché qualcosa una sensazione c’era potrebbe essere in positivo e in negativo perché questi bambini ti fanno dire che c’è qualcosa di fuori dal normale che sia positivo o negativo poi è la valutazione che ce lo dice”
	F-117-2	“ma un po’ quello che ha detto Claudia cioè quando magari sei abituato a lavorare con i bambini cercando di capire come sono anche appunto non soltanto quello che fanno ma anche come funziona il loro approccio all’apprendimento e quindi la loro mente mi ha fascinato moltissimo questo aspetto è un po’ una soddisfazione quando hai dei dubbi e magari dopo vengono em diciamo confermati eh anche se è vero che molto la valutazione non è il punto di arrivo ma è un punto di partenza”
	F-118-1	“ecco diciamo che è una conferma di quello che comunque io avevo già notato ecco sicuramente em c’era poi la difficoltà cioè comunque aveva molte cose ovvio che nel momento in cui io già mi ero attivata in un certo modo però nel momento in cui tu sai con certezza che c’è questa cosa come dire devi intraprendere percorsi ovviamente differenziati in modo forse più specifico in accordo poi con i genitori”
	F-120-1	“quando mi è stata data la valutazione sono stata molto contenta intanto per me stessa perché tutte le cose che avevo visto c’erano”

Tabella 7: Valutazione come conferma

Infine, interessante riportare come un insegnante abbia concluso, dopo una conversazione sul punteggio del Q.I., che secondo lui la valutazione è stata utile per sapere il punteggio del Q.I., e che dunque, in questo modo, aveva soddisfatto una sua curiosità.

ma più per avere una fotografia completa dell’alunno forse è una cosa che più servirebbe a me che non poi magari dopo la didattica ognuno la modalità non andrebbe a modificarsi però forse curiosità mia (Conoscere il q.i. per curiosità-F-117-1).

Riassumiamo con la mappa sottostante (vedi figura n. 4) tutte le diverse percezioni (reazioni) espresse dagli insegnanti in merito alle considerazioni sulla valutazione di plusdotazione.



Quando un insegnante condivide la valutazione con i colleghi, dunque, sembra che possa aspettarsi diverse reazioni: o la messa in dubbio della stessa, o che possa essere vissuta come un'imposizione di un profilo non riconosciuto in classe, o potrebbe essere molto gradita, in quanto ritenuta uno strumento per conoscere meglio l'alunno o una conferma di alcune ipotesi di plusdotazione in un alunno. Queste informazioni sono utili anche per i genitori: non sempre la valutazione è accolta nello stesso modo da tutti gli insegnanti.

Discussioni e conclusioni

Le principali definizioni di plusdotazione rientrano grosso modo in una delle quattro categorie: definizioni psicometriche, definizioni sulla prestazione, definizioni sull'etichetta e specifiche definizioni su plusdotazione e talento (Dai, 2016a; 2016b). Le risposte degli insegnanti italiani hanno messo in evidenza il privilegiare alcune definizioni di prestazione (come per esempio l'abilità sopra la media e la velocità) e definizioni sul talento (come per esempio la curiosità). Sembra emergere un nuovo tipo di definizione: le relazioni. In tutti i *focus group* gli insegnanti mettono in evidenza che plusdotazione significhi "difficoltà di relazione". Sarebbe interessante studiare, attraverso ricerche empiriche, se la relazione dei bambini *gifted* possa essere migliorata adottando una differenziazione didattica (D'Alonzo, 2016) o se riguarda effettivamente, come sostengono gli insegnanti, una peculiarità della plusdotazione.

Una volta che un alunno è classificato come *gifted*, l'etichetta giocherebbe un ruolo cruciale sulle aspettative degli insegnanti: alcuni di loro, non credono che l'alunno sia plusdotato a causa della bassa performance (come già sostenevano Lohman e Korb, 2006). I nostri dati dimostrano che in tre *focus group* su sei gli insegnanti hanno messo in dubbio la valutazione di plusdotazione, proprio perché non notavano il talento in classe. Essi hanno dimostrato di credere che possedere un Q.I. sopra la media significhi manifestare delle prestazioni elevate a scuola (come già sostenuta da Carman, 2013; Worrell, 2009). Sembra che la valutazione sia messa in dubbio soprattutto da chi identifica la plusdotazione con delle elevate abilità, enfatizzando prevalentemente gli aspetti cognitivi (vedi i codici dei focus group 112-120), associando così la plusdotazione alla genialità, come la intendeva Kant ne "La critica del Giudizio".

La valutazione, in altri tre *focus group*, è stata ritenuta uno strumento utile per conoscere meglio l'alunno e, in alcuni casi, una conferma delle ipotesi di plusdotazione che avevano avanzato gli insegnanti. La valutazione, dunque, verrebbe accolta e accettata quando, invece, gli insegnanti identificano la plusdotazione come una capacità di astrazione e con delle idee geniali (vedi codici 117-118).

Le diverse interpretazioni sulla plusdotazione e sulla valutazione di plusdotazione orienterebbero in modo diverso l'agire degli insegnanti, per questo pensiamo che esse siano le basi su cui incardinare la formazione e le future ricerche empiriche in educazione.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura di alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*. Torino: UTET.
- Baudson, T., Preckel F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: an experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37-46. doi: 10.1037/spq0000011
- Becchi, E. (1962). L'identificazione e l'educazione dei superdotati. *Scuola e città*, 1, 125-129 e 510-516.
- Becchi, E. (1963a). L'eredità del genio. *Scuola e città*, 1 e 2, 180-186.
- Becchi, E. (1963b). Il "ritratto composito" del superdotato nelle indagini di Lewis Terman. *Scuola e città*, 1 e 2, 414-422.
- Brazzolotto, M. (2018a). La formazione in servizio degli insegnanti rispetto alle tematiche della plusdotazione. *Formazione & Insegnamento*, XVI (2), 215-226.
- Brazzolotto, M. (2018b). Tratti di plusdotazione negli apprendenti di italiano come L2. *EL.LE (Educazione Linguistica Language Education)*, 7(3), 369-390.
- Brazzolotto, M. (2019). *La didattica per lo sviluppo dei talenti. Teorie, riflessioni e metodologie*. Bologna: Pitagora.
- Carman, C.A. (2013). Comparing apples and oranges: Fifteen years of definitions of giftedness in research. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 52-70.
- Caronia, L. (1997). *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Caronia, L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Dai, D. Y. (2016 a). Envisioning a new century of gifted education: The case for a paradigm shift. In D. Ambrose, R. J. Stenberg (Eds.), *Giftedness and talent in the 21st century: Adapting to the turbulence of globalization* (pp. 45-63). New York, NY: Sense.
- Dai, D. Y. (2016b). Looking back to the future: Toward a new era of gifted education. In D. Y. Dai, C. C. Kuo (Eds.), *Gifted education in Asia: Problems and prospects* (pp. 295-318). Charlotte, NC: Information Age.
- D'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- De Angelis, B. (2017). Inclusione e didattica della plusdotazione: le rappresentazioni degli educatori e degli insegnanti in formazione iniziale e in servizio. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 177-205.
- De Wet, C. F., Gubbins, E. J. (2011). Teachers' beliefs about culturally, linguistically, and economically diverse gifted students: A quantitative study. *Roepers Review*, 33(2), 97-108. doi: 10.1080/02783193.2011.554157
- Endepohls-Ulpe, M., Ruf H. (2005). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16(2), 219-228. doi: 10.1080/13598130600618140
- Frabboni, F. (1998). Superdotati a scuola. Bambini in quarantena. *Innovazione educativa*, 3(2), 2/5.
- Gagné, F. (1985). Gifted and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103-112. <http://dx.doi.org/10.1177/001698628502900302>
- Hany, E. A. (1997). Modeling Teachers' Judgment of Giftedness: A methodological inquiry of biased judgment. *High Ability Studies*, 8, 159-178.

- Kumar, R. (2014). *Research Methodology*. London: SAGE Publications.
- Laine, S., Kuusisto, E., Tirri K. (2016). Finnish Teachers' Conceptions of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(2), 151-167.
- Lee, L. (1999). Teachers' conceptions of gifted and talented young children. *High Ability Studies*, 10(2), 183-196. doi: 10.1080/1359813990100205
- Lohman, D. F., Korb, K. A. (2006). Gifted today but not tomorrow? Longitudinal changes in ability and achievement during elementary school. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 451-484.
- Megay-Nespoli, K. (2001). Beliefs and attitudes of novice teachers regarding instruction of academically talented learners. *Roeper Review*, 23(3), 178-182. doi: 10.1080/02783190-109554092
- Mishler, E. G. (1991). Representing discourse: the rhetoric of transcription. *Journal of Narrative and Life History*, 1(4), 225-280.
- Mönks, F. J. e Mason, E. J. (1993). Developmental theories and giftedness. In K. A. Heller, F. J. Mönks, A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 89-101). Oxford, England: Pergamon.
- Moon, T. R., Brighton, C. M. (2008). Primary teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 447-480. doi: 10.4219/jeg-2008-793
- Persson, R. (1998). Paragons of virtue: teachers' conceptual understanding of high ability in an egalitarian school system. *High Ability Studies*, 9(2), 181-196. doi: 10.1080/135981-3980090204
- Renati, R., Cerutti L. (2012). Riconoscere l'alto potenziale: uno studio esplorativo sulle credenze dei docenti di scuola primaria. *Psicologia dell'Educazione*, VI(3), 327-341.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Robinson, N. M., Zigler, E., & Gallagher, J.J. (2000). Two tails of the normal curve: Similarities and differences in the study of mental retardation and giftedness. *American Psychologist*, 55, 1413-1424.
- Silverman, D. (2011). *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*. Roma: Carocci.
- Speirs Neumeister, K. L., Adams, C. M., Pierce, R. L., Cassady, J. C., e Dixon, F. A. (2007). Fourth-grade teachers' perceptions of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 479-499.
- Vannini, I. (2008). Teachers beliefs on educational attitudes. Presentazione INTED- International Association of Technology, Education and Development. In L. Gomez Chova, D. Marti Belenguer, I. Candel Torres (a cura di), *Proceedings INTED 2008*, Valencia-Spain, 3-5 march 2008, pp. 1-10.
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Worrell, F. (2009). Myth 4: A single test score or indicator tells us all we need to know about giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 53, 242-244. doi:10.1177/ 0016986209346828
- Zanetti, M.A. (2012). Per una personalizzazione dell'insegnamento a favore degli studenti ad alto potenziale. *Psicologia dell'educazione*, VI(2), 153-154.
- Zhang, L. F., Sternberg R. J. (1998). The pentagonal implicit theory of giftedness revisited: A cross-validation in Hong Kong. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 21(2), 149-153.