



# Facing Summer Learning Loss: The Interview as an Educational Strategy within the Relationship among School and Community Partners

## Contrastare il learning loss estivo: l'intervista-colloquio come strategia didattica nella collaborazione tra scuola e terzo settore

---

Franco Passalacqua

Università degli Studi di Milano-Bicocca – franco.passalacqua@unimib.it

---

### ABSTRACT

This contribution intends to explore the use of the interview-conversation as a tool within a project designed to combat summer learning loss. The project, "Arcipelago Educativo Estate," was coordinated on a national level by Save the Children and structured in a 12-week training program involving more than 500 children and teenagers from 11 Italian cities over the summer of 2021. The goal of the research is to exemplify the dual function of the interview-conversation; didactical as a learning support for the program participants and evaluative as an instrument to analyze the learning achieved by the participants. This qualitative study involved the conducting 112 interview-conversations, 56 with female participants and 56 with male participants, between June and October of 2021. The data collected was subsequently subjected to thematic analysis. The results reveal the didactic versatility of the interview-conversation both as a tool for the assessment of learning and as a means to support the self-assessments made by the participants. The learnings most often perceived by the participants concern the sphere of social and relational skills and the sense of self-efficacy.

Il presente contributo si propone di approfondire lo strumento dell'intervista-colloquio all'interno di un progetto di contrasto al learning loss estivo. Tale progetto, denominato Arcipelago Educativo Estate, coordinato a livello nazionale da Save the Children, consiste in un programma formativo di 12 settimane a cui hanno partecipato nell'estate del 2021 più di 500 bambini e ragazzi di 11 città italiane. La ricerca condotta su tale progetto intende caratterizzare una duplice funzione dell'intervista colloquio: didattica, come supporto all'apprendimento dei beneficiari dell'intervento; valutativa, come strumento di analisi degli apprendimenti maturati dai beneficiari. Lo studio, di matrice qualitativa, ha previsto la conduzione e analisi di 112 interviste-colloqui a 56 ragazze e ragazzi partecipanti al progetto. Sui tali dati, raccolti tra Giugno 2021 e Ottobre 2021, è stata successivamente condotta un'analisi di tipo tematico. I risultati mostrano la versatilità didattica dell'intervista-colloquio sia come strumento di valutazione degli apprendimenti, sia come strategia didattica di supporto all'autovalutazione dei beneficiari. Gli apprendimenti maggiormente percepiti dai beneficiari riguardano la sfera delle competenze sociali e relazionali e il senso di auto-efficacia.

## KEYWORDS

Assessment Interview, Learning Loss, Heuristic Curriculum, Evaluation of Educational Interventions, Territorial Educational Pacts.

Intervista-Colloquio, Learning Loss, Progettazione Euristico-Dialogica, Valutazione di Interventi Educativi, Patti Educativi Di Comunità.

### 1. Introduzione: le diseguaglianze socio-culturali nel learning loss da pandemia e nel learning loss estivo

L'effetto del periodo pandemico sul sistema scolastico italiano è stato particolarmente negativo anche in virtù di misure di contenimento sanitario maggiormente severe e prolungate rispetto a quelle di altri Paesi Europei (Pavolini et al. 2021). Gli studi condotti a livello nazionale (Ferraro et al., 2021) e internazionale (Pokhrel & Chhetri, 2021) negli ultimi due anni evidenziano l'impatto negativo dei lockdown regionali e locali, delle reiterate quarantene, della riconfigurazione didattica risultante dai dispositivi di protezione sanitaria, sia rispetto agli apprendimenti nelle competenze di ambito disciplinare (INVALSI, 2021) e trasversale degli studenti (Bonal, 2020), sia relativamente ad aspetti legati al benessere mentale, fisico e relazionale degli studenti stessi (Elharake et al., 2022).

L'impatto degli effetti del periodo pandemico non è tuttavia distribuito in ugual misura nella popolazione scolastica e numerosi sono i contributi che evidenziano l'effetto maggiormente negativo dei due anni di "scuola in pandemia" sugli apprendimenti degli studenti con background migratorio o provenienti da contesti familiari svantaggiati dal punto di vista sociale e economico (Engzell, Frey & Verhagen, 2021; Milione & Landri, 2021). Il più recente rapporto INVALSI (2022) mostra, a questo proposito, un processo di graduale attenuazione degli effetti negativi della pandemia sugli apprendimenti degli studenti, soprattutto nella scuola primaria dove, a livello nazionale, i risultati sono rimasti invariati rispetto al 2019, all'interno di un quadro generale che, tuttavia, presenta allarmanti divari territoriali e, ancor di più, crescenti differenze in dipendenza del contesto socio-economico-culturale di provenienza degli studenti, con una intensa incidenza del livello di istruzione familiare.

All'effetto del periodo pandemico è da associare un secondo fenomeno che presenta una analoga influenza delle variabili socio-economiche-culturali: il *learning loss* estivo. In anni recenti è stato rilevato che il depotenziamento degli apprendimenti degli studenti generato dalla pausa estiva è particolarmente accentuato in Italia (Cucco, Gavosto, Romano, 2021) per via di un'interruzione della frequenza scolastica che è tra le più lunghe in Europa (circa 12-13 settimane; Commissione Europea 2018). Le ricerche condotte su tale fenomeno, suppur limitate e condotte prevalentemente in Nord America (Heyns, 1978; Von Hippel and Hamrock 2019), confermano il maggiore impatto di tale perdita di apprendimenti sugli studenti appartenenti a minoranze sociali o provenienti da background socio-economici svantaggiati. Tali risultati sono confermati in alcuni studi di ambito nordeuropeo (Siewert, 2013) e dall'unica ricerca condotta in Italia sul fenomeno (Sabella, 2014).

## 2. L'assenza di studi valutativi sugli interventi di prevenzione e contrasto alla povertà educativa: l'intervista-colloquio come strumento didattico e di ricerca

Alla già rilevante assenza di studi condotti in Italia sugli effetti del *learning loss* estivo, si associa la mancanza di studi valutativi su interventi educativi e scolastici di contrasto a tale fenomeno. Come ben segnalato in alcuni contributi (Pandolfi, 2017), l'assenza di una cultura valutativa è un tratto che caratterizza il più vasto campo di ricerca e di interventi nell'ambito delle azioni di contrasto alla povertà educativa, tanto relativamente alle azioni di supporto al successo formativo, quanto a quelle finalizzate alla prevenzione della dispersione scolastica. Tale assenza costituisce un fattore di forte limitazione all'introduzione e allo sviluppo di linee di intervento controllabili e basate su risultati validati dalla comunità scientifica, tanto più se si considera l'attuale fase di transizione delle politiche educative e scolastiche verso forme di sussidiarietà orizzontale. Come ben esemplificato dalla recente introduzione dello strumento dei Patti Educativi di Comunità nel Piano Scuola 2020-2021, sono infatti crescenti le spinte istituzionali rivolte a forme di co-progettazione territoriale degli interventi di prevenzione e contrasto al variegato insieme di fenomeni di fragilità e povertà educativa e anche per tale ragione diviene particolarmente rilevante – se non indifferibile – condurre ricerche che sappiano raccogliere evidenze per poter orientare l'elaborazione di *policies* scientificamente rigorose e non disperdere gli ingenti finanziamenti che continuano ad essere indirizzati su tali ambiti educativi.

Il presente studio, in particolare, desidera offrire un contributo in tale area di ricerca attraverso la presentazione dello strumento dell'intervista-colloquio con studenti. Questo strumento è costruito per rispondere ad una duplice finalità che riguarda, da un lato, la facilitazione dell'apprendimento di bambini e ragazzi partecipanti a interventi educativi realizzati con la collaborazione di scuola e realtà del terzo settore e, dall'altro, la raccolta di evidenze per monitorare e valutare l'impatto formativo degli interventi stessi. In letteratura l'intervista-colloquio è uno strumento che trova molteplici riscontri negli studi didattici di ambito scolastico e anche universitario; meno frequenti, al contrario, sono gli approfondimenti relativi al suo utilizzo in interventi educativi esterni alla scuola e, ancora meno numerosi, sono gli studi che ne esplorano la funzione valutativa in termini di monitoraggio e valutazione dell'impatto formativo di tali tipologie di azioni.

Considerata la pluralità di espressioni e utilizzi che caratterizzano lo strumento oggetto di questo intervento in letteratura, si ritiene opportuno chiarire la scelta terminologica che si è operata. L'espressione "intervista-colloquio", adottata in questa sede, infatti, risponde al proposito di rimarcare la duplice finalità cui si è appena fatto cenno: il termine "intervista" fa riferimento alla finalità di ricerca e all'uso dello strumento per raccogliere dati valutativi; il termine "colloquio" riguarda la finalità didattica e, quindi, il suo uso come strategia di promozione di apprendimenti.

## 3. Intervista e colloquio: strumento di valutazione o strategia per supportare gli apprendimenti?

Sono almeno tre le tipologie di funzioni didattiche con cui lo strumento dell'intervista-colloquio è presentato in letteratura limitatamente al suo utilizzo in contesti educativi e scolastici: a) valutazione e monitoraggio di apprendimenti disciplinari per supportare la progettazione del docente; b) valutazione e sup-

porto dei processi autovalutativi e autoregolativi degli studenti; c) valutazione da parte del docente degli esiti del processo di insegnamento-apprendimento.

La prima funzione è soprattutto riscontrata negli studi sull'utilizzo del colloquio-intervista nel processo di insegnamento e apprendimento delle discipline, prevalentemente della didattica della matematica, delle scienze fisiche e naturali, dalla scuola dell'infanzia (Buschman, 2001) fino all'università (Dick, 2005). In tale ambito lo strumento presenta diverse denominazioni in relazione allo scopo per cui è utilizzato: "*assessment interview*" (Clarke, Mitchell & Roche, 2005) quando risponde alla duplice finalità di far emergere e osservare gli apprendimenti e le misconcezioni degli studenti; "*exit interview*" (Crawford & Kloepper, 2019) quando è usato per supportare la ricostruzione metacognitiva e di esposizione orale del processo di apprendimento messo in atto; "*think-aloud interviews*" (Thompson et al., 2018) quando è volto a far emergere apprendimenti concettuali per mezzo dell'esplicitazione orale dei ragionamenti compiuti dagli studenti su specifici compiti.

La seconda funzione è a sua volta divisibile in due distinte aree: l'uso dell'intervista-colloquio come strumento per osservare le capacità autovalutative degli studenti (Zimmerman & Pons, 1986) e l'uso come strategia di supporto di tali capacità autovalutative (Gordon, 2003). La funzione di supporto all'autovalutazione è di particolare rilevanza didattica poiché insiste su un ambito di metodologie di insegnamento – quelle, appunto, volte a mettere in atto processi autovalutativi – di cui la ricerca educativa ha ampiamente riconosciuto l'efficacia (Hattie, 2009) e che sono divenute imprescindibili all'interno di un utilizzo formativo e non solo sommativo della valutazione (Hattie, 2015).

La terza funzione fa riferimento ad un uso dello strumento maggiormente legato alla rilevazione degli esiti del processo di apprendimento. Tra gli studi che considerano tale funzione è interessante citare quello condotto da Fuller (2012) poiché offre una comparazione di tre tipologie differenti di intervista-colloquio ("*simulated negotiation interviews*"; "*mixed scenario interview assessments*"; il "*coaching interview assessments*") utilizzate per mettere il docente nelle condizioni di partecipare dialogicamente all'attività (*task*) oggetto di valutazione tramite domande e interventi comunicativi.

### **3.1 L'intervista-colloquio tra il modello euristico-dialogico del curricolo e la comunicazione non direttiva**

Nel prossimo paragrafo le tre funzioni appena delineate saranno considerate per definire le peculiarità dell'intervista-colloquio all'interno di un intervento educativo di contrasto al *learning loss* estivo ed è pertanto opportuno specificare la cornice pedagogico-didattica entro la quale è stato elaborato tale strumento. Due sono i riferimenti maggiormente significativi: il primo riguarda la prospettiva interazionista nello studio dei processi di costruzione della conoscenza nei contesti formali di apprendimento, con particolare riferimento al ruolo dell'adulto come regolatore del processo di apprendimento (Pontecorvo, Ajello & Zucchermaglio, 1991) e al carattere non direttivo dell'atteggiamento comunicativo dell'educatore o insegnante che discende dagli studi rogersiani sul colloquio terapeutico (Rogers, 1945). Da questo punto di vista, è l'utilizzo di specifiche strategie comunicative (Mignosi, 2001) nella conduzione del colloquio e l'assunzione di una postura non autoritaria nell'atteggiamento comunicativo dell'intervistatore (Lumbelli, 1972) che permettono a tale momento dialogico di attivare processi riflessivi e



auto-valutativi dell'intervistato; b) il secondo riferimento riguarda il modello "euristico-dialogico" (Zecca, 2019) adottato nella progettazione educativa e didattica; tale modello intende il processo di insegnamento e apprendimento nei termini di un percorso di ricerca dell'insegnante o dell'educatore che è chiamato, stabiliti gli obiettivi di apprendimento, a renderli costantemente visibili in modo da poter fornire feedback formativi agli studenti e, al contempo, per ottenere elementi per rielaborare in itinere le scelte educative e didattiche in funzione del raggiungimento degli obiettivi stessi;

#### **4. Contesto e metodologia della ricerca**

L'utilizzo dell'intervista-colloquio in questa sede fa riferimento ad una più ampia ricerca condotta tra maggio 2021 e dicembre 2021 che si iscrive nella cornice collaborativa istituita tra Save the Children e il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università di Milano-Bicocca con il proposito di realizzare un'azione di monitoraggio qualitativo e di valutazione partecipata (Bezzi, 2010) del progetto "Arcipelago Educativo Estate". Il presente studio, pertanto, riguarda un'azione valutativa che ha utilizzato una pluralità di strumenti di raccolta dati; tra questi è presente l'intervista-colloquio a bambini e ragazzi che costituisce l'oggetto specifico della ricerca che si presenta in questo contributo.

##### **4.1 Contesto, campione e domande della ricerca**

Il progetto Arcipelago Educativo Estate trae origine dalla collaborazione tra Save the Children e Fondazione Agnelli, e persegue la finalità di favorire il "benessere psicofisico di bambini e ragazzi, il consolidamento di competenze di base e trasversali, la relazionalità tra pari" in risposta ai bisogni educativi emersi dall'emergenza pandemica Covid-19 (Save the Children, 2021). L'obiettivo specifico del progetto è di contrastare il "deterioramento degli apprendimenti di bambini e ragazzi (summer learning loss)", con particolare riferimento ai "minori in condizione di privazione materiale e culturale e con difficoltà di accesso a risorse educative extra-scolastiche" (Save the Children, 2021) mediante un programma educativo e didattico strutturato in attività in presenza e a distanza e progettato in collaborazione con gli istituti comprensivi frequentati dai beneficiari. Nel corso dell'edizione 2021 il progetto ha coinvolto più di 500 bambini e ragazzi di 15 Istituti Comprensivi (dalla classe terza Primaria alla terza Secondaria di I°) all'interno di 11 centri educativi situati in quartieri ad alto tasso di povertà educativa di 8 città italiane.

Il dispositivo formativo di Arcipelago Educativo Estate è strutturato in un programma di 12 settimane che prevede, per ciascun partecipante, 9 ore settimanali di attività in presenza all'interno dei centri educativi e 3 ore di tutoraggio online (coordinate dagli educatori dei centri e realizzati anche mediante al sostegno di volontari). Tale dispositivo prende avvio da tre condizioni progettuali che ne caratterizzano la specificità educativa e didattica: a) la sinergia con i docenti delle scuole coinvolte, responsabili dell'invio degli studenti e della definizione iniziale degli obiettivi di apprendimento da perseguire, con particolare riferimento alle aree della competenza matematica e di quella alfabetico-funzionale da potenziare; b) la collaborazione con le famiglie dei beneficiari, invitate a sottoscrivere un patto di corresponsabilità; c) le metodologie laboratoriali e cooperative che contraddi-

stinguono le proposte didattiche delle 12 settimane di attività presso i centri educativi.

Il presente studio, di matrice qualitativa, si propone di indagare unicamente i risultati dell'intervista-colloquio, uno degli strumenti predisposti per rilevare gli apprendimenti dei beneficiari e il loro punto di vista sull'intervento educativo. Come appena accennato, tale strumento è da collocare all'interno di un più ampio dispositivo di valutazione partecipata (Bezzi, 2010) che, in continuità con l'approccio valutativo di quarta generazione (Guba & Lincoln, 1989), ha coinvolto le diverse figure partecipanti al progetto (educatori, insegnanti, coordinatori dell'azione, beneficiari) con l'obiettivo di elaborare una valutazione multi-prospettica dell'intervento e di ricavare evidenze per avviare la fase di riprogettazione.

<b>Livello progettuale</b>	<b>Partecipanti alla ricerca</b>	<b>Strumenti di raccolta dati</b>
Coordinamento dell'intervento educativo	3 responsabili del progetto di Arcipelago Educativo Estate	Intervista a ciascuno dei 3 responsabili al termine dell'intervento educativo
Interventi educativi con i beneficiari	24 educatori degli 11 Arcipelaghi Educativi	4 focus group (2 in avvio di intervento e 2 in chiusura) 532 taccuini (bacheche virtuali dove è descritta l'esperienza nell'Arcipelago di ciascun beneficiario)
Collaborazione con gli istituti comprensivi	20 insegnanti delle scuole coinvolte nell'intervento	4 focus group (2 in avvio di intervento e 2 in chiusura) Questionario somministrato a 2 mesi dalla fine dell'intervento (Novembre 2021)
Apprendimenti dei beneficiari	532 bambini e ragazzi	Questionari in entrata (521 validi) e in uscita (499 validi) somministrati a ciascun beneficiario
Apprendimenti dei beneficiari e ricostruzione esperienza educativa	56 beneficiari di due Arcipelaghi Educativi (Torino e Napoli)	Colloqui in avvio e in chiusura di intervento educativo ai beneficiari

**Tabella 1: Livelli progettuali e soggetti considerati nella ricerca valutativa**

Nel presente studio si intende indagare l'utilizzo dello strumento dell'intervista-colloquio rispetto alla triplice funzione individuata nel precedente paragrafo: a) monitoraggio e valutazione degli apprendimenti dei beneficiari per supportare la progettazione delle attività didattiche e valutative; b) facilitazione di processi autovalutativi e autoregolativi dei beneficiari; c) valutazione degli apprendimenti maturati nel corso delle 12 settimane dell'intervento educativo. In continuità con tali oggetti di ricerca, le domande a cui lo studio intende rispondere sono due: 1) Quali apprendimenti sono percepiti dai beneficiari grazie alla partecipazione all'intervento educativo? 2) In che misura sono messe in atto le tre funzioni dell'intervista-colloquio?

Per rispondere a tali domande di ricerca si è scelto di considerare i dati tratti dalle 112 interviste-colloquio realizzate a 56 ragazzi degli Arcipelaghi di Torino e Napoli (ogni beneficiario è stato intervistato all'inizio dell'intervento educativo e alla fine). I ragazzi che hanno partecipato alle interviste-colloquio sono di età com-

presa tra gli 11 e i 14 anni e sono frequentanti la classe quinta primaria e le tre classi della secondaria di I°. L'86% (26 sui 30) beneficiari dell'Arcipelago di Torino sono di origine straniera, mentre solo pochissimi beneficiari dell'Arcipelago di Napoli-Costantinopoli possiedono un background migratorio.

Età	Arcipelago Torino-Vercelli	Arcipelago Napoli-Costantinopoli
10 anni	5	3
11 anni	13	8
12 anni	2	12
13 anni	5	2
14 anni	5	1
Totale	56	

**Tabella 2: Età e numero dei beneficiari intervistati**

#### 4.2 Metodologia di raccolta e analisi dei dati: il ruolo dell'intervista-colloquio al colloquio

Alla luce della cornice teorica e progettuale delineata nel terzo paragrafo e dall'attività di co-progettazione dei colloqui con i coordinatori di Arcipelago Educativo Estate e con gli educatori dei due Arcipelaghi coinvolti, si è scelto di intervistare i beneficiari in due momenti distinti: in apertura e in chiusura di intervento educativo. La traccia del colloquio, riportata nella tabella 2, è stata pensata per avere una durata assai breve, di circa 5 minuti, posta l'esigenza di realizzarli per tutti i beneficiari dei due Arcipelaghi coinvolti (30 a Torino e 26 a Napoli) nella medesima settimana. I colloqui sono sempre stati condotti dagli educatori che hanno accompagnato i ragazzi e le ragazze lungo il percorso.

Aree tematiche	Colloquio iniziale	Aree tematiche	Colloquio finale
	Domande		Domande
Aspettative e difficoltà percepite	Che cosa vorresti imparare in queste settimane di Arcipelago (in particolare rispetto a matematica e italiano)?	Apprendimenti e cambiamenti percepiti (trasversali e disciplinari)	Cosa hai imparato in queste settimane di Arcipelago (in particolare rispetto a matematica e italiano)?
	Quali sono le maggiori difficoltà che hai avuto a scuola?		Ricordi di aver detto nel colloquio iniziale di voler imparare..., in cosa ti sentii migliorato?
Attività e metodologie	Cosa ti piacerebbe fare in queste settimane di Arcipelago?	Attività e metodologie	Cosa ti è piaciuto fare di più ad Arcipelago?

**Tabella 3: Traccia dell'intervista-colloquio iniziale e finale**

Tutti i colloqui sono stati registrati, ascoltati e trascritti verbatim. Sui atti testuali raccolti è stata condotta un'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006) con il proposito di individuare i significati e le percezioni attribuite dai beneficiari limitatamente a tre aree dell'intervento educativo: a) aspettative e apprendimenti relativi all'ambito delle competenze trasversali; b) aspettative e apprendimenti riferiti all'ambito delle competenze alfabetico-funzionale e matematica; c) apprezzamento delle attività realizzate e delle metodologie didattiche adottate. I temi riferiti a queste tre aree, pertanto, non sono stati definiti a priori, ma induttivamente a partire dai dati raccolti. In continuità con tale metodologia, il processo di analisi si è articolato in

cinque fasi: (1) la familiarizzazione con i dati attraverso la lettura e riletture delle interviste-colloquio; (2) l'attribuzione di codici iniziali alle unità di analisi; (3) la ricerca di temi ricorrenti nelle diverse domande che strutturano la traccia dell'intervista-colloquio; (4) la revisione dei temi e il loro perfezionamento; (5) la definizione dei temi finali. Il lavoro di analisi è stato condotto mediante l'utilizzo del software Nvivo 12 Plus che ha conferito sistematicità al processo di codifica rendendo "trasparenti" le scelte analitiche adottate e permettendo un confronto con gli altri soggetti partecipanti alla ricerca (primariamente educatori e coordinatori) (Pagani, 2020).

## 5. I risultati della ricerca

Nelle pagine che seguono si tratterà un quadro riassuntivo dei temi emersi dall'analisi dei dati dei colloqui iniziali e finali. Tale sintesi è strutturata nei termini di una comparazione tra i temi emersi nei due colloqui così da poter apprezzare elementi di continuità e aspetti di differenziazione tra le aspettative iniziali dei beneficiari e gli apprendimenti percepiti alla fine dell'intervento educativo.

### 5.1. Apprendimenti rispetto alle competenze trasversali

I risultati della prima area, riguardante le risposte fornite alla prima domanda dei colloqui iniziali e di quelli finali, sono distribuiti in quattro temi principali.

1. Costruzione e potenziamento delle relazioni tra pari
2. Capacità collaborative e apprendimento delle regole della convivenza sociale
3. Percezione del benessere individuale
4. Sviluppo di un metodo di studio e della competenza di imparare ad imparare

I primi due temi, che emergono con maggiore frequenza rispetto agli altri, sono strettamente connessi all'ambito delle competenze relazionali, mentre il terzo e quarto, che presentano un numero di occorrenze significativamente minore, si focalizzano su aspetti di carattere personale, in un caso legati al benessere individuale, nell'altro alla competenza dell'imparare ad imparare.

#### 5.1.1 *Costruzione e potenziamento delle relazioni tra pari*

Il primo tema per numero di occorrenze e che emerge con uguale intensità nei colloqui iniziali e in quelli finali fa riferimento alla sfera delle competenze sociali e relazionali dei beneficiari e, più nello specifico, riguarda due ambiti (sotto-temi) complementari: da un lato, la costruzione di nuove relazioni (sotto-tema 1), dall'altro l'ampliamento dei momenti di condivisione e di socialità all'interno di relazioni già esistenti (sotto-tema 2). Un terzo sotto-tema, meno frequente per numero di verbalizzazioni e che compare solamente dalla codifica dei colloqui iniziali, riguarda le difficoltà di socializzazione e la solitudine percepite nel periodo pandemico.

	Sotto-temi	Verbalizzazioni colloqui iniziali	Verbalizzazioni colloqui finali
1°	Ricerca di nuove amicizie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Vorrei legare con qualcuno"</li> <li>- "Parlare di più con le persone che non conosco e farmi più amici"</li> <li>- "Giocare con più amici, fare più amicizia"</li> <li>- "Imparare a collaborare con gli altri e socializzare il più possibile, conoscere persone nuove".</li> <li>- "Incontrare compagni decenti e imparare a dialogare con nuovi amici."</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Ho imparato ad avere amici nuovi, condividere quello che facciamo, mangiare insieme"</li> <li>- "Ho imparato a conoscere le persone, giocare a pallavolo. Prima se non conoscevo, non riuscivo a parlare. Ora sono più tranquilla, meno ansiosa. Se conosco bene, parlo. Mi sento più sicura, più fiduciosa, migliorata nei rapporti"</li> <li>- "Sono più socievole, vivendo con persone nuove che non conoscevo"</li> </ul>
2°	Desiderio di condivisione all'interno delle relazioni già esistenti	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Mi piacerebbe giocare con i compagni, fare cose nuove"</li> <li>- "Fare lavoro in squadra, attività di gruppo perché è bello lavorare con i miei compagni."</li> <li>- "Imparare a stare con i compagni, incontrare compagni decenti e imparare a dialogare con nuovi amici."</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "L'amicizia, e che studiare mi serve. Per l'amicizia era bello ritornare tra la gente... ho fatto più amicizia, e parlo di più"</li> <li>- "Ho capito che gli amici sono la cosa migliore del mondo"</li> </ul>
3°	Superare la solitudine del periodo pandemico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Ho patito per via del Covid, un po' in DAD un po' a casa, non ero riuscito a socializzare bene"</li> </ul>	

**Tabella 4: Sottotemi delle aspettative e degli apprendimenti percepiti in ambito socio-relazionale**

### 5.1.2 Capacità collaborative e apprendimento delle regole della convivenza sociale

La centralità conferita dai beneficiari all'ambito della socialità, tanto nelle aspettative iniziali, quanto negli apprendimenti finali, è nuovamente osservabile dal significato attribuito alle modalità e alle regole della convivenza sociale. Sono tre i sotto-temi emergenti dal processo di codifica: 1) imparare a collaborare per il benessere del gruppo; 2) imparare a collaborare come crescita personale; 3) imparare le modalità relazioni per convivere con la situazione pandemica.

I risultati dell'analisi dei colloqui iniziali condotti nei due centri consentono di rendere visibile la relazione percepita da ragazze e ragazzi tra l'apprendimento delle regole di convivenza sociale e di collaborazione e un maggiore benessere individuale e sociale.

Nei colloqui finali le verbalizzazioni di bambini e ragazzi mostrano un cambiamento significativo rispetto all'apprendimento delle regole della convivenza sociale. Come si evince dalla tabella 5, tale miglioramento è associabile ad entrambe le dimensioni evidenziate nei colloqui iniziali.

	Sotto-temi	Verbalizzazioni colloqui iniziali	Verbalizzazioni colloqui finali
1°	Imparare a collaborare e convivere per il benessere del gruppo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Imparare a collaborare con i miei compagni"</li> <li>- "Imparare a stare con i compagni divertirmi, imparare un po' di regole ... per rispettare gli altri e l'ambiente, ma faccio fatica, è difficile rispettarle."</li> <li>- "Sapere come giocare insieme, nel gruppo e non c'è che uno fa male all'altro"</li> <li>- "Imparare a rispettare le regole, le persone e le cose"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Come ci si comporta, stare in silenzio quando uno parla, di non gettare la plastica in giro"</li> <li>- "A non litigare sempre, a sapere non litigare per fare le cose insieme"</li> <li>- "A rispettare gli altri, collaborare nella attività con gli altri"</li> <li>- "Rispettare, parlare uno alla volta, rispettare uno che parla così si può parlare tutti assieme senza confusione"</li> </ul>
2°	Imparare a collaborare e convivere come evoluzione personale	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Imparare le regole, non voglio diventare un brutto ragazzo"</li> <li>- "Imparare a non essere cattivo e diventare educato. A scuola ci dicono di non alzarci e non parlare con i compagni. Qui possiamo parlare, ci lasciano parlare insieme, piano"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "A lavorare in gruppo (...) ad organizzarmi meglio".</li> <li>- "A giocare meglio a calcio con gli amici"</li> <li>- "Ho imparato a lavorare meglio con i miei compagni, stare bene quando si gioca e fanno le cose in gruppo"</li> <li>- "Ho imparato a giocare a calcio, già mi piaceva ma mi è piaciuto giocare in gruppo, non litigare e sono riuscito. Mi sento migliorato nel parlare di più, nelle relazioni con gli amici, comportandomi bene senza fare fatica."</li> </ul>
3°	Apprendimento delle modalità relazionali nella situazione pandemica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Sapere come si sta in questo covid, come ci possiamo comportare quando tipo incontro una persona col covid non so cosa fare"</li> </ul>	

**Tabella 5: Sottotemi riguardanti gli apprendimenti percepiti rispetto alla collaborazione e alle regole della convivenza sociale**

### 5.1.3 Percezione del benessere individuale

Il terzo tema, relativo ad aspetti relativi al benessere personale, emerge con uguale rilevanza nei colloqui iniziali e in quelli finali ed è ulteriormente divisibile in due sotto-temi: il desiderio di miglioramento e gli apprendimenti percepiti da ragazze e ragazzi attorno all'autostima e al senso di auto-efficacia; la gestione la propria emotività. Un terzo sotto-tema, ricavato solo dall'analisi dei colloqui finali, riguarda una più generale consapevolezza dei beneficiari rispetto al loro percorso di crescita.

Nei colloqui iniziali i beneficiari portano l'attenzione, relativamente alle aspettative della loro partecipazione al programma Arcipelago Educativo Estate, sia sul potenziamento della fiducia personale ("Imparare ad avere fiducia in me stessa, essere indipendente, non aver paura di esprimermi"; Colloquio Iniziale 12\_Torino) e della consapevolezza nelle proprie capacità ("Vorrei essere più capace quando faccio le cose con gli altri, quando parlo, quando gioco con gli altri"; Colloquio Iniziale 3\_Napoli), sia sul miglioramento della gestione di dinamiche emotive ("Vorrei imparare ad avere meno ansia, essere più spontanea"; Colloquio Iniziale 19\_Napoli). Tali dimensioni di miglioramento emergono in maniera ancor più dettagliata nei colloqui finali. Il terzo-sotto tema, emerso solo nei colloqui finali, permette di cogliere come l'intervista-colloquio abbia rappresentato un momento di effettivo bilancio personale rispetto all'esperienza realizzata e abbia dato modo ai beneficiari di assumere uno sguardo più ampio sugli aspetti di miglioramento messi in atto e sul legame di tali apprendimenti con il percorso scolastico.



	Sotto-temi	Verbalizzazioni colloqui iniziali	Verbalizzazioni colloqui finali
1°	Autostima e senso di auto-efficacia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorrei migliorare il mio carattere non riesco ad avere una mia idea, sento quella dell'altro e ciecamente penso sia la cosa giusta"</li> <li>- "Imparare ad avere fiducia in me stessa, essere indipendente, non aver paura di esprimermi"</li> <li>- "Vorrei essere più capace quando faccio le cose con gli altri, quando parlo, quando gioco con gli altri"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Ho imparato di più a relazionarmi con gli altri, essere meno timida, stare bene in classe, meglio. Il campo estivo mi ha aiutata nella relazione con le persone, parlare davanti a tutti, con i giochi. Ho detto a me stessa ce la posso fare"</li> <li>- "Quando facciamo i giochi che dobbiamo parlare, oggi non avevo ansia. Sono più sicura di me"</li> <li>- "Sono più capace, so come scrivere le frasi, fare un riassunto, le regole di grammatica:"</li> <li>- "Ho imparato a parlare meglio, mi sento più sicura</li> </ul>
2°	Gestione della propria emotività	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Vorrei imparare ad avere meno ansia, essere più spontanea"</li> <li>- "Mi distraigo o non sono bravo a spiegare, mi mette in imbarazzo anche se non c'è niente di imbarazzante"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Tante cose, in italiano, tante parole nuove; sono migliorata in italiano perché sento le persone e, se non capisco non ho ansia, chiedo"</li> <li>- "A relazionarmi con persone al di fuori della mia classe, sentirmi meno timido"</li> </ul>
3°	Consapevolezza del proprio percorso di crescita		<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Ho visto che sono maturato io come mentalità, ora capisco che la scuola è più importante di quando andavo in prima, ora faccio più attenzione, riesco a parlare meglio, faccio le cose meglio. Penso che sono maturato l'ho proprio sentito, poi parlando con tante persone anche on line sono riuscito a farlo... sto parlando di più"</li> <li>- "Sono forse più matura come persona perché non litigo più tanto e ho più voglia di stare con gli altri, di tenere tante amiche"</li> </ul>

**Tabella 6: Sottotemi riguardanti la percezione del benessere individuale**

#### 5.1.4 Sviluppo di un metodo di studio e della competenza di imparare ad imparare

Il quarto tema relativo all'area delle aspettative e degli apprendimenti nell'ambito delle competenze trasversali emerge unicamente dai colloqui iniziali e fa riferimento alle difficoltà percepite da ragazze e ragazzi nella costruzione di un proprio metodo di studio e, in senso più ampio, di una modalità più efficace di apprendimento. Più in particolare, sono tre i sotto-temi emersi dall'analisi: capacità di comprensione, organizzazione e rielaborazione di contenuti; capacità di strutturare il pensiero in forma scritta e orale; autonomia nella gestione dei processi di apprendimento. Le verbalizzazioni di questo quarto tema, rispetto a quelle dei precedenti tre, sono maggiormente connesse all'area delle competenze disciplinari e, anche per questa ragione, nei colloqui finali sono direttamente connesse agli apprendimenti maturati in matematica e nell'ambito della competenza alfabetico-funzionale.

	<b>Sotto-temi</b>	<b>Verbalizzazioni</b>
1°	Capacità di comprensione, organizzazione e rielaborazione di contenuti	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Magari vorrei sviluppare qualche abilità che mi manca tipo non lo so, apprendere meglio, molti argomenti mi sono chiari ma qualcosa mi sfugge, qui con gli operatori può essere che poi man mano riesco a comprendere anche in classe. Allenarmi per riuscire a memorizzare meglio le cose”.</li> <li>- “Vorrei imparare ad esprimermi meglio e a scrivere i temi, non so organizzarli, come organizzare un riassunto e le mappe concettuali”</li> <li>- “Migliorare l’apprendimento: il modo in cui capisco le cose e me lo ricordo”</li> </ul>
2°	Capacità di strutturare il pensiero in forma scritta e orale	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Mi vengono tante parole in mente, ma non so come scriverle”</li> <li>- “Sull’orale, non riesco a dire delle cose, imparo a memoria e dico le cose uguale al libro, vorrei migliorare questa cosa”</li> </ul>
3°	Autonomia nella gestione dell’apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Imparare cose nuove, se sto a casa dimentico tutto”</li> </ul>

**Tabella 7: Sottotemi riguardanti il tema “Sviluppo di un metodo di studio e della competenza di imparare ad imparare”**

## 5.2 Apprendimenti rispetto alle competenze disciplinari

### 5.2.1 *Apprendimenti percepiti rispetto alla competenza alfabetico-funzionale*

I temi individuati relativamente alla competenza alfabetico-funzionale sono quattro e fanno riferimento a diverse aree di tale competenza. Di seguito si elencano tali temi per numero di occorrenze:

1. Ampliamento del lessico e di altri aspetti della struttura della lingua (grammatica, analisi logica)
2. Comprensione e produzione orale
3. Capacità di lettura
4. Competenza metalinguistica (capacità di ragionare sulla lingua e sul proprio apprendimento linguistico).

Il confronto tra le aspettative iniziali e gli apprendimenti percepiti dai beneficiari al termine del percorso mostrano omogeneità nella frequenza delle verbalizzazioni relativamente all’area dell’ampliamento del lessico e delle capacità di comprensione scritta e orale. Al contrario, le competenze di lettura appaiono nei colloqui finali sottorappresentate, mentre gli aspetti metalinguistici presentano una numerosità assai più rilevante rispetto ai colloqui iniziali e, pertanto, è descrivibile come un’area di apprendimento particolarmente sollecitata nelle attività svolte nel corso dell’intervento educativo. Un secondo aspetto da considerare riguarda la diversità dei due contesti in merito ai cambiamenti percepiti nelle aree ora considerate; a Napoli i beneficiari associano gli apprendimenti all’area della

grammatica, in particolare nell'uso dei verbi, e dell'analisi logica; a Torino sono aspetti maggiormente legati ai processi di alfabetizzazione ad essere evidenziati, come l'ampliamento del lessico e le capacità di comprensione e produzione orale.

	<b>Temi</b>	<b>Verbalizzazioni colloqui iniziali</b>	<b>Verbalizzazioni colloqui finali</b>
1°	Ampliamento del lessico e di altri aspetti della struttura della lingua (grammatica, analisi logica)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Vorrei imparare la lingua, gli articoli, i verbi"</li> <li>- "Vorrei imparare i nomi, i verbi, gli aggettivi, la grammatica. Perché mi fa imparare a parlare e a scrivere. L'argomento più difficile sono i pronomi. non riesco a capire se è un pronome o un aggettivo"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Le parole e i significati ..."</li> <li>- "Le parole, il significato perché qui ci sono tante persone che parlano con me e io ascolto."</li> <li>- "Tante parole in lingua italiana, le cose che non so. Sono migliorato In lingua italiana ..."</li> </ul>
2°	Comprensione e produzione orale	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Migliorare nel parlare. Capisco l'italiano, parlo italiano con amici ma voglio migliorare"</li> <li>- "Imparare a parlare meglio italiano e imparare tante cose per il lavoro che voglio fare."</li> <li>- "Migliorare a parlare in italiano"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Migliorato? Sì, nel parlare, stavo sempre zitto, avevo paura di stare in un posto nuovo, che conoscevo poco"</li> <li>- "Sono migliorata in italiano, nel parlato, perché tutti parlavano in italiano"</li> <li>- "Sono migliorata a parlare in italiano, ad esporre quello che penso"</li> </ul>
3°	Capacità di lettura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Ho difficoltà in italiano, non riesco a leggere, ma nella mia lingua sì. Vorrei migliorare in tutto"</li> <li>- "Vorrei migliorare nei lavori di scuola, un po' di tutto, nella lettura perché non è tanto perfetta come i miei compagni e anche scrivere, leggere se le pagine non sono tanto lunghe"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Scrivere è ancora difficile. Sono più brava a leggere"</li> </ul>
4°	Competenza metalinguistica (capacità di ragionare sulla lingua e sul proprio apprendimento linguistico)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Studiare, parlare con gli amici, devo parlare per imparare"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Mi sento più sicuro in lingua e in grammatica"</li> <li>- "Sono più capace, so come scrivere le frasi, fare un riassunto, le regole di grammatica"</li> <li>- "Tante cose, in italiano, tante parole nuove; sono migliorata in italiano perché sento le persone e, se non capisco, chiedo"</li> </ul>

**Tabella 8: Temi riguardanti gli apprendimenti percepiti rispetto alla competenza alfabetico-funzionale**

### 5.2.2 *Apprendimenti percepiti rispetto alla competenza matematica*

Sono tre i temi relativamente alla competenza matematica. Si riportano di seguito in base alla numerosità delle occorrenze.

1. Rapporto con la matematica
2. Considerazione di specifici argomenti o capacità
3. Mancanza di autonomia nel processo di apprendimento

Due dei tre temi sono stati rilevati con frequenza nei dati di entrambi i colloqui iniziali. Si tratta di "Rapporto con la matematica" e di "Considerazione di specifici argomenti o capacità". Il primo, emerso con una discreta numerosità anche nei colloqui finali, fa riferimento alla percezione dei beneficiari del rapporto con la disciplina matematica; se nei colloqui iniziali tale rapporto emerge nei termini di un diffuso senso di difficoltà attribuito a incapacità di carattere personale, nei colloqui finali è riscontrabile un lieve cambiamento nella percezione di tale legame, ora descritto anche in termini positivi e di coinvolgimento.

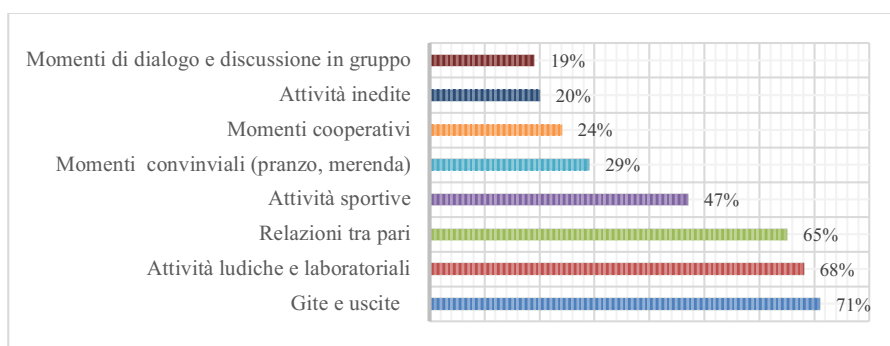
L'aspetto che nei colloqui finali risulta essere stato interessato dal cambiamento maggiore riguarda il grado di dettaglio con cui i beneficiari caratterizzano gli apprendimenti in ambito matematico ("Perimetro e area del triangolo li ho capiti; sono più bravo perché io ho pensato un po' in mente"; Colloquio Finale 12\_Napoli).

	<b>Tem</b>	<b>Verbalizzazioni colloqui iniziali</b>	<b>Verbalizzazioni colloqui finali</b>
1°	Rapporto con la matematica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Non mi piace matematica: faccio fatica, difficilissimo, quando ti danno quello che non sai fare e non è chiaro come si fa"</li> <li>- "In matematica è difficile tutto"</li> <li>- "Vorrei migliorare In matematica ma per me è troppo difficile"</li> <li>- "Non riesco a fare niente, non capisco mai le cose che spiega in classe la prof"</li> <li>- "Sono sempre andato male anche da piccolo"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Ho capito che mi piace un po' di più adesso fare matematica quando siamo in gruppo"</li> <li>- "Adesso in matematica mi diverto, anche se però sbaglio con le frazioni ma è stato divertente"</li> <li>- "Un po' di capisco di più sulle espressioni che prima non riuscivo a farle; le equazioni no però"</li> <li>- "Per matematica ancora un po' difficili le misure delle figure, sono un po' migliorato, così e così".</li> </ul>
2°	Considerazione di specifici argomenti o capacità	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Mi piacciono di più i problemi, le operazioni, moltiplicazioni, divisioni. Perché per me è più facile. Sono più difficili le percentuali, non le capisco; di geometria, misurare i lati, gli angoli"</li> <li>- "Ho difficoltà in matematica: i problemi, le percentuali, il cubo, la sfera, ma quando studio le regole, capisco"</li> <li>- "In matematica non capisco le frazioni"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "In matematica, su espressioni e equazioni che ho saputo risolvere, grazie all'aiuto degli educatori"</li> <li>- "Perimetro e area del triangolo li ho capiti; sono più bravo perché io ho pensato un po' in mente"</li> <li>- "Sugli angoli sicuramente sono migliorato dall'ultima volta, geometria, se leggo bene le regole e me le devo mettere in testa, così si fa tutto"</li> </ul>
3°	Mancanza di autonomia nel processo di apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Quando faccio i compiti a casa da solo non riesco mai"</li> </ul>	

**Tabella 9: Temi riguardanti gli apprendimenti percepiti rispetto alla competenza matematica**

### 5.3 Apprezzamento delle attività realizzate

La terza area considerata nei colloqui riguarda l'apprezzamento delle attività realizzate durante l'intervento educativo. I risultati si distribuiscono su 8 temi (grafico 1). Di questi, tre sono quelli che emergono con maggiore frequenza: a) le "gite" realizzate presso musei o parchi ("Mi è piaciuto andare in centro, alla Mole non c'ero mai stato"; Colloquio Finale 25\_Torino); b) le attività ludiche e laboratoriali ("Fare i giochi d'acqua perché si poteva scherzare con gli amici"; Colloquio Finale 2\_Torino); c) la relazione tra pari. Quest'ultimo tema non fa riferimento alla tipologia di attività realizzate, ma nelle risposte di ragazze e ragazzi all'ultima domanda dei colloqui è emerso con notevole frequenza l'apprezzamento per aver potuto instaurare nuove amicizie ("Mi è piaciuto più di tutto altri ragazzi che non conoscevo; anche quelli dell'altra isola, ora siamo tutti amici"; Colloquio Finale 17\_Napoli) e per poter stare assieme ai compagni ("Stare con gli amici è la cosa che più mi è piaciuta di tutte"; Colloquio Finale 24\_Napoli).



**Grafico 1: Attività maggiormente apprezzate dai beneficiari (la percentuale fa riferimento al numero di colloqui in cui sono valutate positivamente le singole tipologie di attività)**

## 6. Conclusioni

In sede conclusiva e in risposta alle due domande che hanno guidato la presente ricerca è possibile fornire alcune considerazioni riassuntive attorno alla modalità di esercizio delle tre funzioni associate in questa sede all'intervista-colloquio e, più nello specifico, alla qualità degli apprendimenti percepiti dai beneficiari.

Per quanto concerne quest'ultimo aspetto, i risultati mostrano una maggiore frequenza e significatività di apprendimenti riferibili a competenze trasversali piuttosto che alle due competenze disciplinari considerate (matematica e alfabetico-funzionale). Relativamente all'area delle competenze trasversali, le competenze sociali e relazionali sono quelle maggiormente riconosciute nei colloqui finali come capacità effettivamente migliorate dai beneficiari, in continuità con la rilevanza attribuita loro nei colloqui iniziali in termini di aspettative e difficoltà da superare. Anche la percezione dei cambiamenti riguardanti il senso di autostima e di auto-efficacia presenta un'intensità notevole se paragonata alla limitatissima frequenza rilevata in tale ambito nei colloqui iniziali. Tale consapevolezza è altresì rilevabile nel maggiore grado di dettaglio con cui i beneficiari individuano, nei colloqui finali, gli elementi di miglioramento nella competenza matematica e in quella alfabetico-funzionale, sia facendo riferimento a specifiche capacità padroneggiate con maggiore sicurezza (esposte, invece, in maniera generica nei colloqui iniziali), sia rispetto alla capacità di ragionare metacognitivamente sul proprio processo di apprendimento. È questa assunzione di consapevolezza rispetto ai propri apprendimenti il maggior cambiamento riscontrato tra i colloqui finali e quelli iniziali dei due Arcipelaghi limitatamente all'ambito della competenza matematica e alfabetico-funzionale.

I risultati appena riferiti consentono di affermare che la qualità dell'impatto formativo percepito dai beneficiari non possa essere unicamente letto in termini di sviluppo di singoli ambiti di competenza, ma piuttosto sia da inquadrare nella più ampia cornice dell'esercizio di tali competenze in funzione della cittadinanza attiva. È questo un aspetto di particolare interesse se messo in connessione con gli interventi di contrasto al *learning loss* estivo e alle condizioni di efficacia didattica e educativa di tali azioni, ancora poco esplorate in letteratura (Pandolfi, 2017). La valutazione attribuita dai beneficiari alle attività realizzate e la descrizione degli apprendimenti percepiti, infatti, sono posti assai di frequente in relazione ad aspetti cooperativi (l'incontro e la comunicazione linguistica con gli altri, la co-

struzione di una rete di relazione nuove, la condivisione di esperienze collettive, la collaborazione e il rispetto di regole di convivenza discusse e negoziate, la scoperta del territorio in gruppo); tale connessione mostra, da un lato, la continuità percepita dai beneficiari tra gli ambiti di apprendimento trasversali e disciplinari e, dall'altro, consente di rendere visibile il ruolo delle capacità relazionali e meta-cognitive come condizioni di sviluppo delle competenze disciplinari.

I risultati dello studio consentono di stabilire l'efficacia dello strumento dell'intervista-colloquio relativamente alla seconda funzione (valutazione e supporto dei processi autovalutativi e autoregolativi degli studenti) e alla terza funzione (valutazione del docente degli esiti del processo di insegnamento-apprendimento) associate allo strumento nel terzo paragrafo del presente contributo. In particolare è possibile rilevar un elevato grado di efficacia rispetto alla messa in atto della terza funzione per via della ricca raccolta di evidenze circa la percezione di apprendimenti in diversi ambiti di competenze; tale esito consente di mettere in connessione lo strumento utilizzato in questa sede con quanto approfondito negli studi sull'"assessment interview" (Clarke, Mitchell & Roche, 2005) e anche con quanto riportato dai contributi sull'"exit interview" (Crawford & Kloepper, 2019) e sulle "think-aloud interviews" (Thompson et al., 2018) in merito al supporto di capacità di carattere metacognitivo. In questo senso, l'intervista-colloquio è pienamente collocabile nell'ambito di strumenti dichiaratamente usati per osservare le capacità autovalutative degli studenti, anche di carattere autoregolativo (Zimmerman & Pons, 1986), e per supportarne lo sviluppo (Gordon, 2003). A questo proposito è però da osservare la necessità di condurre studi maggiormente approfonditi che permettano di raccogliere evidenze sulle due funzioni appena accennate a partire da una più rigorosa analisi discorsiva delle interazioni comunicative tra adulti (educatori) e ragazzi (beneficiari) nel corso dell'intervista-colloquio e non già basandosi unicamente sull'analisi della dimensione semantica degli interventi comunicativi dei soli ragazzi.

Infine, relativamente alla prima delle tre funzioni associate all'intervista-colloquio (valutazione e monitoraggio di apprendimenti disciplinari per supportare la progettazione del docente) i risultati a disposizione non permettono di elaborare considerazioni rilevanti; anche rispetto a questa funzione si rimanda alla messa a punto di ulteriori ricerche e, nello specifico, all'analisi dei focus group condotti nella cornice del presente progetto con gli educatori dai quali sarà possibile ricavare la loro percezione circa l'utilizzo dell'intervista-colloquio.

Più in generale, gli esiti del presente studio mostrano la necessità di intensificare la ricerca empirica sia rivolta alla valutazione sistematica di interventi di contrasto al *learning loss* estivo – ancora limitati in Italia (Sabella, 2014) – sia relativamente all'uso dell'intervista-colloquio come strategia didattica che rappresenta un ponte cruciale tra scuola e agenzie educative del territorio. Mediante questa collaborazione radicata nell'uso condiviso di strumenti didattici di supporto alla progettazione degli educatori e insegnanti, di facilitazione degli apprendimenti degli studenti e di monitoraggio condiviso dello sviluppo degli apprendimenti stessi è possibile rendere effettiva quella corresponsabilità educativa alla base della presa in carico territoriale dei percorsi formativi di bambini e ragazzi.



## Riferimenti bibliografici

- Atteberry, A., & McEachin, A. (2016). School's out: Summer learning loss across grade levels and school contexts in the United States today. In Alexander, K., Pitcock, S., & Boulay, M. (Eds.). *Summer learning and summer learning loss*. (pp. 35-54). New York: Teachers College Press.
- Bezzi, C. (2010). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*. Milano: Franco Angeli.
- Bonal, G. (2020). The Impact of Lockdown on the Learning Gap: Family and School Division in Times of Crisis. *International Review of Education*, 66, 635-65. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>
- Braun V., & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buschman, L. (2001). Research, Reflection, Practice: December 2001: Using Student Interviews to Guide Classroom Instruction: An Action Research Project. *Teaching Children Mathematics*, 8(4), 222-227. <https://doi.org/10.5951/TCM.8.4.0222>
- Clarke, D., Mitchell, A., & Roche, A. (2005). Student one-to-one assessment interviews in mathematics: A powerful tool for teachers. In J. Mousley, L. Bragg & C. Campbell (Eds.), *Mathematics: Celebrating achievement* (pp. 66–80). Melbourne: Mathematical Association of Victoria.
- Commissione Europea (2018), *The Organisation of School Time in Europe. Primary and General Secondary Education – 2018/19*, Eurydice Facts and Figures, EU publishing.
- Crawford, G. L., & Klopper, K. D. (2019). Exit interviews: Laboratory assessment incorporating written and oral communication. *Journal of Chemical Education*, 96(5), 880-887. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.8b00950>
- Cucco, B., Gavosto, A., & Romano, B. (2021). How to fight against drop out and demotivation in crisis context: some insights and examples from Italy. In *Radical Solutions for Education in a Crisis Context* (pp. 23-36). Singapore: Springer.
- Dick, M. (2005). Student interviews as a tool for assessment and learning in a systems analysis and design course. *ACM SIGCSE Bulletin*, 37(3), 24-28. <https://doi.org/10.1145/1151954.1067456>
- Elharake et al. (2022). Mental Health Impact of COVID-19 among Children and College Students: A Systematic Review. *Child Psychiatry & Human Development*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01297-1>
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17). <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Entwisle, D.R., Alexander, K.L. (1992). Summer setback: Race, poverty, school composition, and mathematics achievement in the first two years of school. *American Sociological Review*, 57, 72-84. <https://doi.org/10.2307/2096145>
- Ferraro, F. V., Ambra, F. I., Aruta, L., & Iavarone, M. L. (2021). Students' perception of distanced learning: A retrospective analysis. *Formazione & Insegnamento*, 19(1), 533-543. [https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21\\_47](https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_47)
- Fuller, B. (2012). Interviews as an assessment tool. *Rethinking negotiation teaching*, 3, 125-138.
- Gordon, J. (2003). Assessing students' personal and professional development using portfolios and interviews. *Medical education*, 37(4), 335-340. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2003.01475.x>
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London-New York: Routledge.
- Hattie, J. (2015). We Aren't Using Assessments Correctly. There's a distinction between formative and summative assessments. *Education Week*, 35(10), 23-28.
- Heyns, B. (1978). *Summer learning and the effect of schools*. Academic Press.
- INVALSI (2021). I risultati delle prove INVALSI 2021. [invalsiopen.it](https://www.INVALSI.it)

- INVALSI (2022). Rapporto INVALSI 2022. [invalsiopen.it](http://invalsiopen.it)
- Lumbelli, L. (1972). *Comunicazione non autoritaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Mignosi, E. (2001). *La scuola dell'infanzia di Palermo. Lo sfondo ecologico e la voce dell'insegnante*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Milione, A., & Landri, P. (2021). L'inclusione scolastica degli alunni con background migratorio nell'emergenza sanitaria covid-19: una battuta d'arresto? In Bonifazi C., Cadeddu M. E., Marras C (a cura di), *Migrazioni di virus. Numeri e linguaggi*, Roma: CNR Edizioni, pp. 59-76.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati: l'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Reggio Emilia: Edizioni Junior.
- Pandolfi, L. (2017). Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento?. *Lifelong Lifewide Learning*, 13(30), 52-64. <https://doi.org/10.19241/lll.v13i30.94>
- Pavolini et al. (2021). Tutti a casa. Il sistema di istruzione italiano alla prova del COVID-19. *Social Policies*, 8(2), 255-280. <https://doi.org/10.7389/101680>
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M. & Zuccheromaglio, C. (1991). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Rogers, C.R. (1945). The non-directive method as a technique for social research, *American Journal of Sociology*, 50(4) 279-28.
- Sabella, M. (2014). *Primi della classe si nasce? Indagine longitudinale sul Summer Learning Loss nella scuola secondaria di I grado*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Save the Children (2021). Presentazione Arcipelago Educativo Estate. Testo disponibile al sito: <https://www.arcipelagoeducativo.it/> (data di consultazione: 09/04/22).
- Schleicher, A. (2020). The impact of COVID-19 on education. OECD.
- Siewert, J. (2013). *Herkunftsspezifische Unterschiede in der Kompetenzentwicklung: weil die Schule versagt?: Untersuchungen zum Ferieneffekt in Deutschland*. Waxmann Verlag.
- Thompson, J., Herman, G. L., Scheponik, T., Golaszewski, E., Sherman, A. T., Delatte, D., ... & Oliva, L. (2018). Student misconceptions about cybersecurity concepts: Analysis of student think-a-loud interviews. *Journal of cyber security*, 1(5).
- Von Hippel, P. T., Hamrock, C. (2019). Do Test Score Gaps Grow Before, During, or Between the School Years? Measurement Artifacts and What We Can Know in Spite of Them. *Sociological Science*, vol. 6, 43-80. <https://doi.org/10.15195/v6.a3>
- Zecca, L. (2019). Modelli di progettazione. In Nigris, E., Zecca, L. & Balconi, B. (a cura di), *Dalla progettazione alla valutazione didattica*. Milano: Pearson.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American educational research journal*, 23(4), 614-628. <https://doi.org/10.3102/00028312023004614>