



Progetto Grundtvig

LeadLab

Leading Elderly and Adult Development – LABoratory

Reference: 502057-LLP-1-2009-1-IT-GRUNDTVIG-GMP

<http://www.leadlab.euproject.org/>

MODELLO EUROPEO INTEGRATO PER LA PERSONALIZZAZIONE DELL'APPRENDIMENTO NELL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI

Il presente progetto è finanziato con il sostegno della Commissione europea.
L'autore è il solo responsabile di questa pubblicazione e la Commissione declina ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni in essa contenute.

INDICE

INTRODUZIONE	3
SINTESI	3
PERCHÉ SVILUPPARE UN MODELLO DI PERSONALIZZAZIONE DELL'APPRENDIMENTO NELL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI	4
COS'È UN MODELLO.....	6
IL MODELLO LEADLAB	10
PERCHÉ UN MODELLO INTEGRATO DI PERSONALIZZAZIONE DELL'APPRENDIMENTO NELL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI	11
Personalizzazione: un significato condiviso	12
Personalizzazione: un'esperienza europea condivisa	14
Personalizzazione: un sistema integrato	26
Personalizzazione: un contesto integrato	33
PROGETTAZIONE DI CURRICULUM E CORSI PERSONALIZZATI	36
ATTIVITÀ E STRATEGIE DI APPRENDIMENTO E INSEGNAMENTO PERSONALIZZATO.....	41
Auto-apprendimento individuale	43
Auto-apprendimento di gruppo	46
L'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO PERSONALIZZATO	57
LE INTERAZIONI FORMATIVE	59
LA VALUTAZIONE	61
CONCLUSIONI	66
BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE SULLA PERSONALIZZAZIONE E SULL' EDUCAZIONE DEGLI ADULTI	68
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI ITALIANI	68
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI FINLANDESI	85
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI FRANCESI.....	87
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI TEDESCHI.....	92
ROFERIMENTI BIBLIOGRAFICI GRECI.....	96

Introduzione

Il presente documento è redatto allo scopo di descrivere il modello LEADLAB per la personalizzazione dell'apprendimento nell'educazione degli adulti.

Tale Modello è il risultato di un'indagine preliminare condotta sullo stato dell'arte della personalizzazione e dell'educazione degli adulti nei Paesi partner del Progetto, e sulle pratiche di personalizzazione comunemente adottate in Europa.

Il documento descrive: i requisiti teorici su cui si fonda il Modello di personalizzazione proposto; l'approccio formativo; la possibile articolazione del percorso di apprendimento; la metodologia educativa; gli ambienti di apprendimento; l'interazione educativa; le modalità di valutazione.

Il Modello integra un'ampia architettura che si riferisce, altresì, alla descrizione del lavoro e alla strutturazione della mappa delle competenze del Personalizzatore¹, o Learning Personalization Trainer (LPT), attraverso l'enunciazione delle principali aree di competenza e delle conoscenze e capacità necessarie a quanti desiderino formarsi come esperti in personalizzazione di percorsi formativi non professionali per adulti (Non Vocational Adult Education – NVAE). Il modello LEADLAB rappresenta il quadro ideale entro cui inserire questa innovativa figura professionale.

Sintesi

Il modello LEADLAB è il prodotto della comparazione di diversi concetti, esperienze, profezioni teoriche e paradigmi relativi alla personalizzazione e all'apprendimento degli adulti.

In questo documento sono descritti i principi base per la messa a punto di un Modello di personalizzazione dell'apprendimento nell'educazione degli adulti, le sue caratteristiche fondamentali e le condizioni di fattibilità necessarie alla sua applicazione.

La configurazione del Modello richiede una preliminare riflessione condivisa circa la definizione stessa dei concetti di *modello*, *apprendimento degli adulti*, *personalizzazione*, riconosciuta da tutti i partner europei coinvolti nel progetto LEADLAB (Italia, Spagna, Finlandia, Grecia, Germania, Francia, Svizzera), sebbene appartenenti a tradizioni culturali differenti, in cui le stesse parole assumono significati diversi.

¹ Si faccia riferimento al documento in lingua inglese "LEADLAB - Learning Personalization Trainer: map of Competences"

Il modello LEADLAB, di seguito descritto, scaturisce pertanto dalla fusione di:

- significati;
- esperienze;
- prospezioni e paradigmi teorici, comprese, nel campo dell'apprendimento degli adulti (andragogia, educazione permanente), le teorie di Knowles, Adkins, Mezirow, Feuerstein e Liendeman; e relativamente al concetto di personalizzazione, di Gardner, Hoz, Kolb e Przesmycki
- sistemi formativi e figure professionali specializzate: Personalizzatori, Formatori, Instructional-Designer;
- contesti, ivi compreso la cornice ideale prevista dal Modello e gli ambienti reali in cui avvengono i processi di apprendimento in età adulta.

Successivamente a tale essenziale introduzione, si descrivono le possibili forme di progettazione di curriculum e percorsi personalizzati; si presentano opzioni metodologiche e strategie per l'apprendimento e l'insegnamento; suggerimenti riguardo alle caratteristiche ottimali dell'ambiente di apprendimento; si descrivono le dinamiche di interazione formativa personalizzata, e le strategie di valutazione e verifica.

Infine, sono evidenziate alcune condizioni di fattibilità per l'applicazione del Modello valide anche in Paesi dalla diversa struttura normativa ed istituzionale eterogenea per quanto attiene l'educazione degli adulti; si enunciano i punti di forza e le possibilità di applicazione di tale Modello di personalizzazione innovativo ed integrato, oltre a proposte operative per l'adattamento, lo sviluppo e l'integrazione del modello LEADLAB nel sistema educativo tradizionale.

Perché sviluppare un modello di personalizzazione dell'apprendimento nell'educazione degli adulti

Nel 2005, l'Europa ha visto il coinvolgimento di un 10,8% della popolazione adulta in età lavorativa (24-64 anni) in percorsi educativi non professionali rivolti agli adulti (NVAE); uno degli obiettivi di riferimento adottati dal Consiglio nel 2003 era il raggiungimento di una media di partecipazione pari, almeno, ad un 12,5% della popolazione attiva. Recenti studi (EAEA, Adult education trends and issues in Europe, 2006; Eurydice, Educazione degli adulti non professionale in Europa, 2007) dimostrano una certa congruenza negli schemi di partecipazione in progetti di NVAE.

I principi cardine di LEADLAB risultano manifestamente in linea con gli obiettivi del Programma Europeo Lifelong Learning: lo sviluppo e l'impiego di percorsi formativi in contesti relativi ad adulti e

anziani aderiscono profondamente alle azioni previste nelle proposte che richiamano precisamente le aree di priorità del Bando. Gli ostacoli incontrati nel campo dell'educazione degli adulti sono ben rappresentati dai dati e dalle statistiche sulle percentuali di partecipazione ad attività educative e formative, ancora ben lungi dal soddisfare gli obiettivi di Lisbona (ad es. nell'Europa dei 27, nel 2006, erano dell'8,8%: un 3,7% in meno rispetto all'atteso 12,5%). Fra i Paesi partner del progetto LEADLAB, sono coinvolti in attività di sperimentazione del Modello quanti presentino livelli di partecipazione che si assestano al di sotto della media (con particolare riferimento all'Italia, con una differenza pari a -6,8% nel 2006).

Relativamente all'educazione degli adulti, l'analisi dello stato dell'arte evidenzia tratti comuni fra i vari Paesi europei, mostrando una concordanza nell'andamento relativo alla partecipazione in attività di NVAE: con l'avanzare dell'età si osserva una flessione nella partecipazione; si riscontra una maggiore disposizione alla partecipazione nelle fasce di popolazione con livelli di istruzione più alti; i principali fattori frenanti sono la mancanza di tempo, denaro, percorsi formativi personalizzati, l'assenza di sostegno emotivo da parte del proprio ambiente sociale, precedenti esperienze negative di apprendimento, e così via. I percorsi formativi di NVAE risultano poco attraenti:

- sono stereotipati, tendono a non valorizzare le modalità di apprendimento e gli elementi biografici degli adulti;
- non sono adatti agli anziani;
- gli orientamenti di maggior successo sono replicati solo all'interno di contesti ristretti, e le buone pratiche pedagogiche non sono oggetto di adozione omogenea né di riconoscimento al di fuori di tali stessi contesti.

È tuttavia possibile riconoscere buone pratiche orientate alla personalizzazione che tengano conto degli ostacoli all'apprendimento in età adulta, seppure dette "pratiche" siano sviluppate entro le strutture e i canali istituzionali del sistema di educazione degli adulti, che varia da paese a paese. Inoltre, la nozione stessa di individuo e di persona e la relazione di questi con la collettività varia sensibilmente a seconda della tradizione culturale di ciascuna nazione: le consuetudini latine, francesi, anglosassoni o germaniche differiscono notevolmente fra loro. È interessante, ad esempio, osservare come ogni organismo o Paese impegnato nello sviluppo di tali pratiche rappresenti un caso a sé: è impossibile riprodurre esattamente una data tipologia di organizzazione da un Paese all'altro.

La sfida che il progetto LEADLAB si pone è pertanto la definizione, a partire da e oltre le

consuetudini nazionali, di un nuovo paradigma, da testare in diversi Paesi, in grado di permettere la formulazione di un modello condiviso per la personalizzazione dell'apprendimento nell'educazione degli adulti su scala europea.

Cos'è un modello

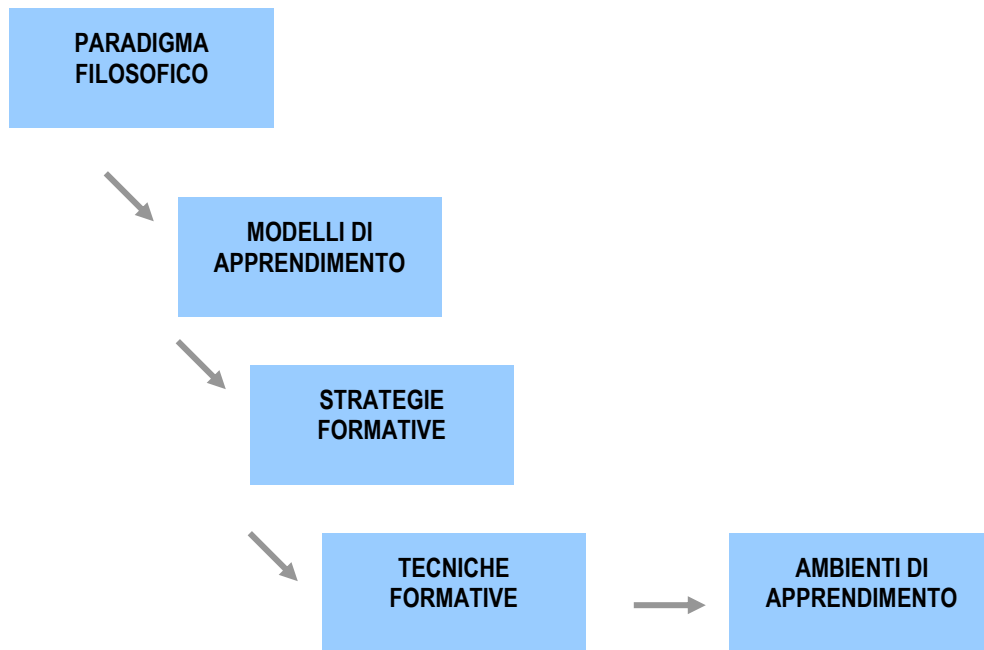
Prima di presentare il modello LEADLAB, in considerazione delle differenze sia culturali sia istituzionali fra i Paesi coinvolti, è utile spendere qualche parola circa la nozione condivisa di ciò che qui si intende per modello educativo.

A seconda dei contesti e degli utenti, il termine "modello" acquisisce significati differenti. In genere ci si riferisce ad un'immagine mentale che contribuisce alla comprensione di qualcosa che non siamo direttamente in grado di osservare o esperire; in Scienza dell'Educazione, il modello è una serie di linee guida per la progettazione sistemica e la realizzazione di un percorso di apprendimento, la rappresentazione visiva di un processo in cui si illustrano gli elementi e le fasi che lo compongono e le relazioni che intercorrono fra questi. Il modello offre un'architettura procedurale per la produzione sistematizzata di percorsi di apprendimento; fra i suoi elementi precipui spicca la riproducibilità.

Il valore di un modello si determina in base al contesto d'uso: come ogni strumento, esso recepisce le specifiche esigenze dell'utente. Nell'*Instructional Design*, i modelli possiedono specifiche estremamente generali entro cui inserire le strategie di insegnamento, le metodologie e le competenze tecniche, e descrivere le attività dei discenti. Ad un ambiente di apprendimento deve sempre corrispondere un modello di apprendimento; il substrato teorico permette di scegliere ed applicare il giusto approccio educativo.

Secondo McPherson e Nunes, il modello pedagogico è un costrutto teorico fruibile dagli operatori come struttura per la comprensione di attività educative nel contesto di una specifica teoria di apprendimento. Il modello pedagogico permette l'elaborazione, da parte di operatori e formatori, di una riflessione volta a stabilire gli obiettivi e le attività da intraprendere per raggiungerli. Il modello deve comprendere una definizione semplice della filosofia educativa, che descriva le tipologie di apprendimento ad essa compatibili, preveda la progettazione di strategie e tattiche pedagogiche per il raggiungimento di scopi e obiettivi.

È dunque possibile riassumere il concetto di modello nel seguente schema:



McPherson e Nunes² sostengono che i modelli pedagogici si basino su filosofie generali e ipotesi epistemiche che puntano a corroborare le operazioni di progettazione, pianificazione e sviluppo di attività educative da parte di esperti e insegnanti. I modelli attuativi, invece, hanno lo scopo di semplificare l'applicazione dei modelli pedagogici in contesti ed ambienti specifici; mentre i modelli pedagogici tendono ad essere stabili, quelli attuativi variano a seconda del contesto, delle tecnologie e del profilo dell'utente.

Inoltre, nella visione di modello teorico proposta da Philippe Meirieu si sottolineano in particolare la dimensione del valore e il paradigma filosofico. Il modello pedagogico deve prevedere tre dimensioni: i valori propugnati, la teoria di riferimento, gli strumenti operativi che offre. I valori appartengono alla sfera assiologica, che sta alla base dei modelli educativi: lo scopo di tutti i modelli è il trasferimento di valori. La seconda sfera del modello è quella scientifica, ovvero l'insieme delle conoscenze scientifiche, sociologiche, linguistiche ed epistemologiche che ne legittimano l'esistenza; tale sapere deriva dalle scelte operate *a priori* rispetto alla creazione del modello stesso. La terza sfera è quella prasseologica: un modello pedagogico deve creare strumenti coerenti con i propri scopi, comprovati e descritti dal sapere scientifico. L'organizzazione interna del modello comprende cinque componenti principali:

- formalizzazione didattica;
- situazioni istruttive e ambienti di apprendimento;
- risorse e supporti didattici;
- chiarimento della tipologia di relazione pedagogica fra discente e docente;
- strategie di valutazione³.

Il pedagogista italiano Michele Pellerey propone il concetto di modello educativo come strumento per la realizzazione di un processo di meta-riflessione sulle pratiche educative⁴. La parola *modello* assume due significati: il maestro come modello di riferimento per il comportamento del discente; una struttura fisica, una simulazione che riproduce la realtà. La costruzione di un modello richiede

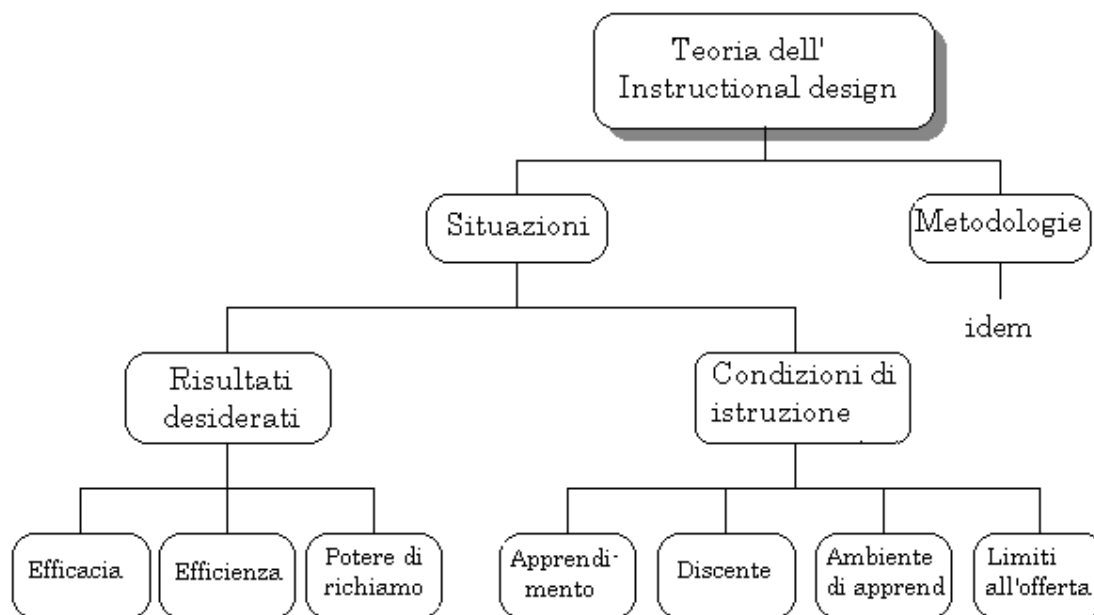
² Mc Pherson M., Nunes M.B., *Developing innovation in online learning: an action research framework*, London, RoutledgeFalmer, 2004.

³ V. <http://www.meirieu.com>; cfr. anche P. Meirieu, *Méthodes pédagogiques*, in P. Champy, C. Etve (eds.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, pp. 660-666.

⁴ M. Pellerey, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS, 1999, p. 130.

l'identificazione degli elementi chiave di una data situazione o pratica e delle relazioni fra questi intercorrenti, oltre alla loro corretta rappresentazione verbale, figurativa o simbolica⁵.

Secondo la definizione di Charles M. Reigeluth, il modello è una teoria prescrittiva, in cui azioni e metodologie devono essere applicate in seno ad un riferimento teorico. Alla riflessione teorica segue l'applicazione del modello, che implica una attività di interpretazione e contestualizzazione da parte del progettista⁶.



Nello schema, il riquadro “*Situazioni*” rappresenta quegli aspetti del contesto operativo in grado di influenzare le scelte metodologiche; esse sono correlate ai risultati desiderati e alle condizioni di insegnamento. I risultati comprendono l’efficacia (nel raggiungimento di un dato risultato), l’efficienza (rapporto fra costi e benefici) e il potere di richiamo (soddisfazione del discente). Le condizioni di insegnamento riguardano la natura dei contenuti dell’apprendimento (concetti, competenze, abilità, ecc.), le specificità di chi apprende (conoscenze pregresse, strategie di apprendimento, motivazione), l’ambiente di apprendimento (auto-apprendimento, lezioni in classe, ecc.), i limiti all’offerta (tempo, budget, risorse umane)⁷.

Nella definizione di Glenn Snelbecker della *Temple University*, la teoria è una raccolta di linee

⁵ Ivi, p. 131.

⁶ C. M. Reigeluth (eds.), *Instructional design theories and models: a new paradigm of instructional design*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

guida e il modello la concretizzazione della teoria. I professionisti del sapere (ricercatori e studiosi) creano le teorie e i modelli; gli utenti del sapere (docenti e insegnanti) impiegano tali teorie e modelli⁸.

II Modello LEADLAB

LEADLAB si inserisce chiaramente nel contesto degli obiettivi di sviluppo e valorizzazione dell'educazione degli adulti e degli anziani. Una soluzione per aumentare la partecipazione è di rendere il sistema di formazione degli adulti più attraente per quanto riguarda le competenze da acquisire e la loro spendibilità. L'intento del Progetto è quindi di raccogliere tale sfida attraverso l'introduzione, nel "bagaglio" del formatore, di metodologie di personalizzazione e auto-apprendimento.

LEADLAB mira a offrire supporto al sistema europeo di NVAE attraverso lo sviluppo di un modello integrato basato su approcci di personalizzazione e auto-apprendimento coerenti con il paradigma andragogico; un "mix" di tali approcci con le buone pratiche nel campo dell'educazione degli adulti può contribuire significativamente all'aumento della spendibilità di percorsi di NVAE sostenibili. I percorsi personalizzati consentono agli adulti di conciliare attività di apprendimento con il lavoro e il godimento del tempo libero; l'auto-apprendimento è incentrato sull'acquisizione della consapevolezza dei propri stili di apprendimento e delle proprie capacità intellettuali. Il modello di personalizzazione è dunque strutturato in modo da offrire una risposta alla sfida di rendere l'educazione degli adulti più flessibile e adeguata alle esigenze del discente attraverso l'acquisizione, il potenziamento e lo sviluppo di competenze da parte di docenti e formatori impegnati nella NVAE.

⁷ *Ibidem*. Lo schema riprodotto si trova a p. 9.

⁸ G.E. Snelbecker, *Some thoughts about theories, perfection, and instruction*, in C. M. Reigeluth (eds.), op. cit., pp. 31-47.

Perché un modello integrato di personalizzazione dell'apprendimento nell'educazione degli adulti

LEADLAB contribuisce allo sviluppo del Sistema Europeo di NVAE attraverso un approccio andragogico innovativo per la personalizzazione dell'apprendimento nell'educazione degli adulti. Il Modello proposto è il risultato della combinazione di diversi aspetti:

1. di una visione condivisa della personalizzazione, scaturita dall'individuazione di elementi comuni entro contesti culturali e semantici differenti che hanno consentito di trovare una definizione, un significato ed un linguaggio comune circa la personalizzazione che è ancora un concetto ricco di significato e soggetto a molteplici interpretazioni;
2. di metodologie, modelli e pratiche sviluppate e applicate dai Paesi partner a livello europeo;
3. di approcci di personalizzazione e auto-apprendimento all'interno di un paradigma andragogico-antropogogico;
4. di un'idea di personalizzazione dell'apprendimento degli adulti che chiama in causa:
 - l'apprendimento;
 - l'insegnamento;
 - l'organizzazione;
5. dell'interazione di tre figure professionali in seno ad un Sistema educativo ispirato alla personalizzazione:
 - il Formatore;
 - l'Instructional Designer;
 - il Personalizzatore;
6. di una nozione di personalizzazione dell'apprendimento degli adulti a tre diversi livelli di contesto:
 - macro;
 - meso;
 - micro.

La combinazione di ciascuno degli elementi appena citati, che contribuisce all'articolazione del Modello, è di seguito presentata in modo analitico.

Personalizzazione: un significato condiviso

Il termine “persona” richiama i tre riferimenti culturali più importanti attraverso cui si identifica, nei Paesi partner, il percorso di apprendimento in cui il discente è preso in carico nella sua unicità e gli viene riconosciuto il ruolo di attore del proprio percorso formativo.

In Germania troviamo la parola “Selbstbildung”, radicata nella magnifica tradizione romantica tedesca sviluppata, in particolar modo, da Goethe.

In Francia, il lemma “Autoformation” (auto-apprendimento) concilia quei professionisti e ricercatori che così definiscono il fenomeno per cui i discenti controllano il proprio processo formativo. L’organizzazione educativa che fa esplicito riferimento all’auto-apprendimento porta nel proprio nome lo stesso termine “personalized” (Personalized Learning Workshops).

Il concetto di individualizzazione, fortemente impiegato in tutti i suddetti Paesi, è soggetto a diverse interpretazioni.

In Francia, ad esempio, i ricercatori distinguono inequivocabilmente gli schemi che mirano all’acquisizione di competenze spendibili da quelli con fini istituzionali. Tale definizione mette d’accordo gli attori chiave.

È possibile individuare una distinzione simile fra i concetti di apprendimento indipendente e apprendimento personalizzato nel documento pubblicato da Eurydice⁹. Ecco dunque che l’apprendimento indipendente è definito come quello in cui “il luogo, la durata, i contenuti e l’intensità dell’apprendimento possono essere adattati alle esigenze personali, è considerato un’ottima risposta al bisogno di flessibilità degli adulti”.

Qui si tratta esclusivamente di adattare al meglio l’apprendimento alle esigenze dell’adulto che apprende.

Per contro, il paragrafo Apprendimento personalizzato recita: “*L’apprendimento può essere autogestito o facilitato da un tutor su base individuale e/o in gruppo*”.

La conferenza G100, tenuta presso la National Academy of Education Administration (NAEA) di Pechino, in Cina, fra il 16 e il 19 ottobre 2006, organizzata alla presenza di 14 Paesi con lo scopo di offrire un ambito di riflessione circa la trasformazione e l’innovazione dei sistemi educativi a livello globale, offre, nelle sue conclusioni, il seguente spunto: “*La personalizzazione come mezzo per consentire ad ogni studente di sfruttare al meglio il proprio potenziale, imparare ad apprendere e condividere la responsabilità della propria istruzione*”.

⁹ Eurydice, *Non vocational adult education in Europe*, 2007

Inoltre, l'OCSE ha pubblicato nel 2004 un testo dal titolo *Personalising Education*, che racchiude contributi da Canada, Danimarca, Francia, Germania e Regno Unito.

Grazie ai risultati raccolti in fase di ricerca circa lo stato dell'arte sulla personalizzazione e sulla formazione degli adulti in Europa si è potuto giungere, nel quadro del progetto LEADLAB, a una definizione condivisa del termine "personalizzazione".

Il concetto di personalizzazione della formazione include:

- tutte le dimensioni di chi apprende: la personalizzazione non comprende esclusivamente l'ambito cognitivo della persona. Ha come scopo il suo sviluppo, sia cognitivo che emotivo, come pure sociale e civico;
- la personalizzazione si basa sull'orientamento verso l'auto-gestione dell'apprendimento da parte del discente. Il prefisso auto non identifica un processo automatico o isolato, al contrario l'acquisizione di autonomia è il risultato a cui la personalizzazione tende. Chi apprende è guidato a selezionare per proprio conto l'oggetto e gli obiettivi del proprio percorso (auto-determinazione), è supportato nel compito di controllare i termini e i mezzi del proprio apprendimento (gestione del percorso: luogo, agenda, strategia cognitiva e materiali di supporto);
- Il discente è considerato attore e co-designer del processo di apprendimento: secondo l'approccio personalizzato, chi apprende è considerato protagonista del proprio percorso di apprendimento, e in tal senso è partecipe delle decisioni dell'agenzia formativa.
- il formatore facilita e guida il processo di apprendimento: il ruolo dell'insegnante o del formatore non si risolve nel trasferimento di contenuti, ma si realizza nelle attività di sostegno al discente nella gestione del percorso di apprendimento e nella verifica dei risultati ottenuti.

Attraverso l'analisi dei contributi offerti alla ricerca sullo stato dell'arte della personalizzazione nella formazione degli adulti nei Paesi partner è altresì possibile evidenziare aspetti di continuità e discretezza fra modelli, concetti e pratiche di personalizzazione e riconoscere i seguenti tratti ricorrenti:

- Coinvolgimento di tutte le dimensioni di chi apprende;
- Sviluppo di processi di auto-apprendimento;
- Sviluppo di processi di apprendimento auto-regolati;
- Compartecipazione alla progettazione dei percorsi di apprendimento;
- Sviluppo di processi di auto-valutazione;
- Sfide motivanti invece di obiettivi di apprendimento;
- Percorsi di apprendimento invece di curriculum di studi o programmi di formazione;
- Risultati ottenibili non prevedibili *a priori*.

Personalizzazione: un'esperienza europea condivisa

È davvero sorprendente come siano diversi i modelli organizzativi in cui si è sviluppata la personalizzazione dell'educazione degli adulti nei Paesi partner europei. Le varie ipotesi si presentano essenzialmente sotto forma di:

- "label" pedagogico, definito con una carta a livello nazionale, e attuato da varie strutture (caso esemplare, gli APP francesi);
- metodologie di insegnamento offerte secondo criteri più universali (come ad esempio le "Università serali" tedesche);
- iniziative eterogenee non esplicitamente denominate di "personalizzazione" sebbene ispirate a questo principio generale (come nel caso italiano o spagnolo);
- una forte caratterizzazione telematica della personalizzazione (come nel caso finlandese).

Si può dunque partire da una prima osservazione: non tutti i dispositivi presenti nella NVAE sono potenzialmente convergenti verso l'idea di personalizzazione.

Ciò comporta la scelta di una strategia e di una politica dell'innovazione educativa che può attuarsi:

- attraverso lo sviluppo di sperimentazioni localizzate, pur con il rischio che rimangano delle eccezioni non replicabili;
- oppure attraverso la decisione di modificare completamente l'offerta di formazione, per piccoli passi, introducendo gradualmente nei dispositivi educativi tradizionali le dimensioni della personalizzazione.

Ecco cosa intende ottenere LEADLAB attraverso la definizione di un quadro comune europeo che sostenga l'introduzione di un modello di personalizzazione, che si possa adottare flessibilmente a diversi contesti e a diverse politiche educative nazionali.

A questo punto, per delineare il modello LEADLAB, è necessario partire dalla presentazione delle esperienze di personalizzazione disponibili su scala europea.

La descrizione approfondita delle diverse esperienze di personalizzazione qui richiamate solo sinteticamente può essere rintracciata nei singoli documenti di presentazione (in lingua inglese) delle buone pratiche, prodotte da ciascun Partner.

Finlandia

I servizi on-line per l'apprendimento sono offerti con un approccio altamente personalizzato, gestiti attraverso un motore di ricerca dedicato che consente di trovare informazioni, funzioni e servizi basati sulla profilazione degli account ID, sulla appartenenza a gruppi di interesse o social network, sui livelli d'uso, sugli storici di utilizzo. Ogni pagina web, modulo e interfaccia di presentazione è costruita con motori che generano applicazioni che consentono di personalizzare il percorso di apprendimento in base alla pertinenza o al livello di autorizzazione (utente, docente, esperto, gestore, etc.) come pure filtrando le opzioni di percorso sulla base delle prestazioni pregresse, rilevate, ad esempio, attraverso le tracce elettroniche, delle attività concluse e/o dei requisiti di autorizzazione, in base a una vasta gamma di opzioni condizionali. Il sistema telematico di personalizzazione del percorso di apprendimento si serve di oltre 15 motori di ricerca che garantiscono la possibilità di combinare numerose soluzioni personalizzate. Alcune di queste possono essere anche correlate fra loro, o interoperare con servizi per l'apprendimento interni allo stesso sistema telematico (come i Learning Management System, o i Personalized Learning Environment) o esterni ad esso, come per esempio i Sistemi telematici di gestione delle biblioteche.

La forte caratterizzazione tecnologica e telematica dell'approccio alla personalizzazione in Finlandia è evidentemente influenzato dalla specificità del contesto geografico.

Francia

Gli APP francesi - Ateliers de Pédagogie Personnalisée - rappresentano una delle "buone pratiche" che contribuiscono al disegno del modello LEADLAB.

Gli APP, o laboratori di pedagogia personalizzata, offrono sostegno a persone di ogni categoria, di qui la scelta del termine « pédagogie personnalisée » (pedagogia personalizzata). Si collocano nel campo dell'integrazione sociale e professionale, ma non in maniera esclusiva. Sono rivolti a tutti, occupati o non occupati, senza alcuna discriminazione verso le porzioni di popolazione vittime di svantaggio sociale come, per esempio, i senza tetto.

Nel suo campo di azione, tale dispositivo permette lo sviluppo di un rapporto diverso con il sapere (« la mia fiducia è aumentata da quando mi sento in grado di imparare », sostengono alcuni utenti di APP). La frequentazione di questi luoghi permette agli adulti di sviluppare un'immagine positiva di se stessi, diventare protagonisti della loro vita sociale e professionale e sviluppare nuove relazioni sociali. L'acquisizione di sapere, le operazioni cognitive e socializzanti sono quindi strettamente collegate.

Germania

Il LQW – Learner Oriented Quality in the Further Education - applicato in Germania presso i centri di formazione per adulti (Volkshochschulen) è un ulteriore esempio di buona pratica in cui ci si affida ad un approccio di apprendimento personalizzato, non formale. Il LQW è il più diffuso sistema di gestione della qualità nel campo dell'istruzione degli adulti e della formazione continua in Germania e Austria. Dal 2000 al 2005 il Sistema ha ricevuto finanziamenti dall'Agenzia federale per immigrati e rifugiati e dal Fondo Sociale Europeo, inoltre è riconosciuto come procedura di attestazione della qualità.

Cosa c'è, allora, di tanto notevole nel LQW? L'istruzione è un "prodotto" particolare, non si può comprare o vendere. Il soggetto può SOLO apprendere! Eppure, le agenzie educative possono sostenere, attraverso i loro servizi, i processi di formazione. In ogni caso, i principali responsabili del risultato finale dei processi di apprendimento non sono altri che i discenti stessi. Le agenzie formative non possono che progettare ed organizzare per loro i luoghi di fruizione. Il LQW

posiziona invece chi apprende al centro della procedura di sviluppo della qualità progettata per la formazione continua, quindi l'intero valore qualitativo della struttura è focalizzata sul discente. Ulteriore concetto: "apprendimento con soddisfazione" (Gelungenes Lernen).

Grecia

In Grecia le pratiche in atto si riducono al campo della formazione professionale e della formazione continua interna alle aziende, cioè non nei luoghi di istruzione formale, scuola primaria, secondaria e Università. Allo stesso modo, le uniche esperienze di apprendimento personalizzato si riscontrano relativamente all'uso delle nuove tecnologie – tecnologia dell'informazione e della comunicazione (ICT); e dell'apprendimento aperto e a distanza (ODL), ecc. Pur tuttavia è possibile riscontrare alcuni elementi utili nell'esperienza dell'Università Aperta Ellenica (EAP o HOU), dei Centri di istruzione per adulti (KEE), delle scuole per genitori, dei centri per l'apprendimento permanente a distanza (KEDBMAP), ecc.

Italia

Nonostante il notevole quadro normativo¹⁰ che delinea una politica della formazione degli adulti molto avanzata e il vivace dibattito sul tema, la NVAE in Italia rappresenta una piccola realtà fatta di corsi o lezioni impartite presso scuole superiori o centri di formazione. È difficile rilevare pratiche esplicitamente denominate di "personalizzazione", è tuttavia possibile imbattersi in progetti pilota o esperienze molto interessanti.

Un'esperienza degna di nota, per esempio, è quella che ha applicato il modello di "@ AT – Autovalutazione Transazionale" ai diversi livelli del Sistema di Istruzione e Formazione: presso i corsi universitari, nei corsi di studi delle scuole superiori, nei corsi di specializzazione post-lauream. Questo modello, sviluppato da un gruppo di esperti nei processi formativi, diretti dal prof. Marco Guspini¹¹, comprende una serie di tratti interessanti:

¹⁰ Il termine "personalizzazione" è utilizzato in numerosi atti istituzionali riguardanti il Sistema della Formazione degli Adulti in Italia: 1997, Ministero dell'Istruzione, Circolare ministeriale istitutiva dei **CTP** - Centri Territoriali Permanenti; 1998, **Patto sociale per lo sviluppo e l'occupazione**, firmato dal Governo e dalle Parti sociali, istitutivo dei fondi interprofessionali per la Formazione Continua; 1999, legge istitutiva dei percorsi **IFTS** - Istruzione e Formazione Tecnica Superiore; 2000, Accordo Stato, Regioni città unificate in cui viene confermata e richiamata l'importanza di assicurare un'offerta formativa integrata e personalizzata che abbia i CTP come punti di riferimento.

¹¹ Il modello di "@ AT" è di Guspini M. (a cura di), *Complex Learning*, Roma, Learning Community, 2008, pp. 92-95; le indicazioni su come attuare il modello di @ sono descritte nel Documento "Modello integrato di personalizzazione di percorsi di apprendimento degli adulti: Linee Guida".

- l'auto-valutazione è intesa come una riflessione collettiva di gruppo in cui ciascuno è chiamato a descrivere se stesso e il proprio comportamento e le proprie attitudini: come lavoro, come affronto le difficoltà, come interagisco con gli altri, come comunico, etc. L'esercizio guidato di descrizione e auto-osservazione, individuale e di gruppo, incoraggia la progressiva acquisizione di consapevolezza delle proprie aree di miglioramento, delle proprie potenzialità e delle proprie opportunità di apprendimento;
 - la ciclicità e la rappresentazione di livelli progressivi di acquisizione di consapevolezza;
 - l'applicabilità del modello in contesti collettivi anche molto numerosi. Nel caso del corso di specializzazione (SSIS) per insegnanti, realizzato all'Università dell'Aquila, il processo @ è stato attuato coinvolgendo contemporaneamente, in una stessa aula, 180 discenti. Questa esperienza dimostra che è possibile applicare strategie di personalizzazione anche in percorsi tradizionali di formazione in presenza, rivolti a un largo numero di partecipanti;
 - Il simbolo dell'@ rappresenta e descrive un percorso ricorsivo di progressiva acquisizione di consapevolezza, di competenza, di conoscenza e di miglioramento delle performance, che viene raggiunto sia dal singolo sia dal gruppo, per integrazioni successive, ad ogni livello del ciclo.
 - il modello di @ dell'autovalutazione e il processo che esso promuove, si basa su un approccio induttivo, non didascalico nè versativo. Il formatore fornisce supporto al singolo e al gruppo e incoraggia il *peer tutoring*. Durante lo svolgimento dell'intero ciclo di @ con i suoi assistenti (uno o due) si muove attraverso i gruppi, dà suggerimenti, risponde alle domande, incoraggia i partecipanti che appaiono meno motivati e coinvolti, fornisce stimoli, fa domande, etc.
 - lo sviluppo del processo di @ si basa prevalentemente su un approccio collettivo e collaborativo (piuttosto che cooperativo). L'organizzazione dei partecipanti in gruppi di lavoro consente di lavorare anche con gruppi numerosi. Il processo consente di procedere per integrazioni successive dei risultati e dei gruppi stessi fino a ricomporre l'intera classe in un unico gruppo di lavoro e in unico risultato/prodotto condiviso.
 - il modello non è riferibile ad un unico paradigma teorico e metodologico, è piuttosto il risultato di una integrazione di diversi elementi teorici e metodologici riconducibili al cognitivismo, al costruttivismo, al costruzionismo, al connettivismo, all'interazionismo.
-

Oltre all'esperienza di @, variamente sperimentata, si possono citare nell'esperienza italiana progetti come PEAPEDA – Personalizzare l'apprendimento in ambito EDA¹²; XFORMARE, (<http://www.lavoro.gov.it/Lavoro/Europalavoro/SezioneEuropaLavoro/DGPOF/ProdottiEditoriali/CollaneEditoriali/LibriFSE/Xformare>) piattaforma telematica per la formazione continua dei formatori nella cornice del Lifelong learning Programme; il master universitario telematico: “Cinema: educare e comunicare” (<http://ltaonline.learning.uniroma3.it/course/category.php?id=8>).

Spagna

La personalizzazione della formazione in Spagna sembra essere principalmente connessa con il lavoro e la sfera professionale. Tuttavia, l'esempio della fondazione Angel Martínez Fuertes, individuata come “buona pratica”, presenta alcuni elementi degni di nota (promozione di attività educative, culturali, di ricerca..., incoraggiamento allo sviluppo umano e personale, al self-control, all'autostima, etc).

Svizzera

Negli ultimi dieci anni, la FDEP - Fondation Pour Le Développement De L'éducation Permanente - ha istituito dei premi a favore delle “buone pratiche” in seno a programmi di formazione per adulti che rispettassero i seguenti tre criteri e li considerassero alla stregua di elementi chiave delle loro strategie:

- Educazione per prossimità: vicino alle pratiche, alle esperienze e ai bisogni di ogni discente, accessibile a un gran numero di individui, con scopi e mezzi adeguati alle differenze culturali dei soggetti coinvolti
- Educazione per completezza: al tempo stesso generale, culturale, professionalizzante, capace di rafforzare competenze sociali e tecniche per l'esercizio dei diritti e dei doveri dell'essere cittadino, per garantire il giusto adattamento sociale e trovare un buon lavoro;
- Educazione per partecipazione: inserita in un sistema formativo che coinvolga discenti e docenti, che promuova l'auto-apprendimento e l'auto-formazione individuale e collettivo.

¹² Guspini M. (a cura di), *Personalizzare l'apprendimento in ambito EdA*, Roma, Anicia, 2005.

Sul sito web della FDEP (<http://fdep.ch/>) sono disponibili le presentazioni e le descrizioni di alcuni interessanti progetti aggiudicatari del premio. Per esempio, “La Suisse en jeu” basato sull’Associazione “Français en jeu” – vincitore del premio FDEP 2009 – è un progetto di formazione (corsi di francese) rivolto a immigrati in situazioni socio-economiche precarie, che punta al consolidamento delle loro conoscenze e sulla capacità di essere inclusi nella società svizzera.

Personalizzazione: un paradigma teorico integrato

LEADLAB punta alla progettazione di un modello orientato all’integrazione sia degli approcci di personalizzazione sia delle strategie di auto-apprendimento all’interno di un paradigma di formazione degli adulti (andragogico-antropogogico).

Il modello LEADLAB è pertanto incentrato su tre prospettive e paradigmi teorici:

- l’apprendimento in età adulta (Andragogia, Antropogogia);
- l’auto-apprendimento;
- la personalizzazione.

Il modello Adkins

Il modello di formazione degli adulti proposto da Adkins¹³ si fonda sulla convinzione che un individuo accumula, negli anni, un’esperienza di vita che costituisce la base incrementale per ogni ulteriore apprendimento. Adkins sostiene che il comportamento umano sia determinato da un processo che comprende l’istinto, le emozioni e la ragione.

È di conseguenza necessario considerare tutti questi fattori al fine di ottenere un apprendimento efficace.

Winthrop R. e C. Adkins, della Columbia University, hanno sviluppato un modello di apprendimento che mira alla costruzione di competenze esistenziali in una prospettiva globale, capace di abbracciare il mondo interiore (*insight*), il sapere e il comportamento di chi apprende. Ogni individuo impara costantemente, ma se durante l’infanzia l’apprendimento avviene per discipline, in età adulta esso si basa su problemi.

¹³ Winthrop R., Adkins C., *La scelta professionale per una società moderna*, intervento al CNEL, Roma, 5 dicembre, 2005.

Secondo tali riflessioni, l'apprendimento adulto dovrebbe seguire le seguenti fasi:

1. stimolo: presentazione del problema, rappresentazione della difficoltà (fase dell'istinto);
2. evocazione: discussione sul problema per identificarne gli elementi (fase delle emozioni);
3. investigazione oggettiva: raggiungimento di una consapevolezza concettuale attraverso il dialogo e lo scambio (fase della ragione);
4. applicazione: l'esperienza concreta, in classe e in situazioni del mondo reale, per la definizione del comportamento.

Attraverso tale percorso Adkins vuole offrire ai discenti adulti la possibilità di acquisire competenze utili anche alla loro collocazione professionale.

Le intelligenze multiple di Gardner

Howard Gardner, psicologo americano, è l'ideatore della teoria delle intelligenze multiple. La dottrina delle intelligenze multiple sostiene che ci siano diversi tipi di "intelligenze" attribuibili agli esseri umani. Gardner elenca otto filoni di intelligenza: linguistica, logico-matematica, musicale, spaziale, corporea cinestetica, naturalistica, interpersonale e intrapersonale. Ciascuna di tali intelligenze ha una base biologica unica, un corso di sviluppo a sé, una diversa performance esperta, o "condizione finale" che richiede tempo e un lungo processo di trasformazione del potenziale grezzo.

Non è quindi possibile una misurazione scientifica dell'intelligenza basandosi sul solo concetto di Quoziente Intellettivo, basato principalmente sull'intelligenza linguistica e su quella logico matematica. Gardner sostiene che ogni individuo manifesta livelli variabili di intelligenze diverse, e che ogni persona tende ad affinare nel corso degli anni.

Ciò significa che non è possibile trattare tutti i discenti alla stessa maniera: l'intervento educativo deve essere diverso per ogni individuo. La stessa nozione può essere insegnata in tanti modi diversi, presentando molte strategie e adeguandole allo stile di apprendimento e dell'intelligenza di ogni studente.

Victor Garcia Hoz: personalizzazione

Victor Garcia Hoz, studioso spagnolo, è stato il primo ad introdurre il concetto di personalizzazione nel campo dell'istruzione negli anni '60. Personalizzare significa permettere ai discenti di maturare la loro libertà. Si pone l'accento non solo sull'individuo come soggetto che impara, ma anche come

protagonista di un'esperienza di vita. L'apprendimento dovrebbe interessare tutti gli aspetti dell'individuo, comprese le sfere affettive e relazionali. L'educazione personalizzata si basa quindi su due requisiti:

1. gli scopi e gli obiettivi educativi devono essere concepiti per lo sviluppo della persona, tenendo conto degli elementi che contraddistinguono ciascun individuo (creatività, differenza, originalità, libertà, autonomia, socializzazione, comunicazione);
2. dal punto di vista didattico, personalizzare significa organizzare attività per lo studio autonomo e personale di ciascuno studente, al quale appartiene la responsabilità del sapere. Il discente è in grado di rielaborare, creare, scoprire. In questo senso l'insegnamento equivale a guidare verso l'autonomia e supervisionare le attività del discente.

Piuttosto che soffermarsi sul Mastery Learning (apprendimento per padronanza) e sull'istruzione individualizzata, Hoz si concentra sull'importanza della differenziazione degli obiettivi di apprendimento.

L'Andragogia di Malcolm Knowles

La teoria andragogica di Knowles rappresenta un tentativo di sviluppo di una teoria specifica per l'apprendimento in età adulta. Knowles sottolinea come gli adulti si auto-gestiscano e suppongano di assumersi la responsabilità dei processi decisionali che li riguardano, perciò i programmi di apprendimento per adulti devono contemplare tale aspetto fondamentale.

L'andragogia parte dalle seguenti ipotesi circa la progettazione del sapere:

1. gli adulti hanno bisogno di sapere perché è necessario apprendere nuove nozioni;
2. gli adulti hanno bisogno di apprendere per esperienza;
3. gli adulti si avvicinano all'apprendimento in una logica di problem-solving;
4. gli adulti apprendono meglio se l'argomento presenta un valore e una utilità immediati.

In termini pratici, Andragogia significa che l'istruzione rivolta agli adulti deve essere incentrata più sul processo che sul contenuto da insegnare, risultano dunque molto valide le strategie come lo studio di casi, il gioco di ruolo, le simulazioni e l'auto-valutazione. I formatori assumono il ruolo di

facilitatori.

Applicabile ad ogni forma di apprendimento adulto, l'andragogia è stata largamente impiegata nella progettazione di programmi formativi di stampo tradizionale (in particolar modo nel campo delle "soft skill", o competenze sociali, come il management development).

La teoria andragogica si sofferma sul valore del discente adulto e sull'importanza del suo coinvolgimento nei processi di costruzione del sapere. Riguardo all'apprendimento degli adulti Malcolm S. Knowles definisce sei ipotesi:

- gli adulti devono sapere perchè apprendono (necessità di conoscenza);
- l'esperienza (incluso l'errore) offre la base per le attività di apprendimento (fondamento);
- gli adulti devono essere responsabili della propria educazione e delle decisioni, devono essere coinvolti nei processi di pianificazione e valutazione della propria istruzione (coscienza di sé).
- gli adulti mostrano interesse più vivo verso argomenti immediatamente relazionati con le loro esigenze personali e/o professionali (preparazione);
- l'apprendimento degli adulti è incentrato sul problema piuttosto che sul contenuto (orientamento);
- gli adulti rispondono meglio quando la motivazione è interna piuttosto che esterna (motivazione).

L'indagine ISFOL *"La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento"* descrive i fattori principali di un corso personalizzato:

- i discenti assumono un ruolo centrale nel sistema educativo;
- l'acquisizione di competenze è il risultato atteso;
- le conoscenze e capacità già possedute vanno individuate al principio del percorso formativo;
- il discente deve muoversi autonomamente all'interno del processo educativo;
- i corsi devono essere articolati in moduli, nel rispetto degli obiettivi educativi;
- il sapere deve sempre essere acquisito in una logica di auto-apprendimento;
- il contratto formativo deve assumere un ruolo preponderante;
- il singolo interagisce con il gruppo;
- un percorso personalizzato dovrebbe includere la possibilità di fare uno stage.

Kolb

David A. Kolb, teorico americano dell'educazione, concentra la sua opera sull'apprendimento esperienziale, l'individuo e il cambiamento sociale, la crescita professionale, e la formazione dirigenziale e professionale. Nei primi anni '70, Kolb e Ron Fry svilupparono il Modello dell'apprendimento esperienziale (ELM - Experiential Learning Model), che si basa su quattro elementi:

1. l'esperienza concreta;
2. l'osservazione e la riflessione su tale esperienza;
3. la formazione di concetti astratti sulla base della riflessione;
4. la verifica dei nuovi concetti.

Questi quattro elementi rappresentano l'essenza di una spirale di apprendimento che può scaturire da ciascuno di essi, ma generalmente riceve impulso da un'esperienza concreta. Il nome attribuito a tale modello richiama le dottrine di John Dewey, Jean Piaget, Kurt Lewin, ed altri autori impegnati sul versante dell'apprendimento esperienziale. Il modello di Kolb venne concepito principalmente per la sfera dell'educazione degli adulti, sebbene abbia trovato ampio campo di applicazione pedagogica anche nella sfera dell'istruzione.

Il nome di Kolb è spesso associato, in ambito formativo, al concetto di Learning Style Inventory (LSI - *Inventario degli Stili di Apprendimento*) da lui formalizzato. Il suo modello si fonda sull'assunto che l'attitudine all'apprendimento possa essere descritta utilizzando due piani paralleli: la sperimentazione attiva – osservazione riflessiva e la concettualizzazione astratta – esperienza concreta. Ne risultano quattro tipologie di discenti: il pragmatico (sperimentazione attiva – concettualizzazione astratta), l'attivo (sperimentazione attiva – esperienza concreta), il teorico (osservazione riflessiva – concettualizzazione astratta), e il riflessivo (osservazione riflessiva – esperienza concreta).

Pedagogia del contratto

“La pedagogia del contratto è quella che organizza situazioni di apprendimento in cui esiste un accordo negoziato in occasione di un dialogo tra i partner che si riconoscono come tali, al fine di realizzare un obiettivo sia esso cognitivo, metodologico o comportamentale”. (Halina Przesmycki).

Il termine “apprendimento” assume un significato molto ampio, incarnando l’obiettivo dell’acquisizione di sapere e conoscenza, ma anche quello del sapere-essere. Halina Przesmycki sostiene che l’istruzione differenziata è:

- a) un percorso individualizzato di insegnamento che riconosce nello studente una persona con una propria rappresentazione della situazione formativa;
- b) una varietà di esperienze di insegnamento che avversano il mito del modello culturale unico identitario e dell’uniformazione educativa.

Le sue teorie prendono in considerazione i diversi ritmi di apprendimento, i vari processi cognitivi che interessano l’acquisizione di sapere e le disparità psicologiche o socio-culturali fra gli studenti. L’istruzione differenziata offre nuove opportunità di lotta al fallimento scolastico e di successo formativo attraverso la realizzazione di tre obiettivi fondamentali:

1. miglioramento della relazione discente/docente. L’istruzione differenziata permette all’insegnante di avvicinarsi maggiormente ai suoi studenti, anche a livello personale, aprendo il campo all’esternazione delle emozioni;
2. progresso dell’interazione sociale. Sicuramente ogni studente, posto in un gruppo, trarrà beneficio dalla ricchezza dell’interazione con i compagni di corso, che gli permetterà di sbocciare e acquisire sapere e know-how sostenibile;
3. sé discente. Il quadro formativo dell’istruzione differenziata è un luogo flessibile e sicuro, in cui agli studenti è fornito ampio spazio e facoltà decisionale, potenzialità innovative e responsabilità autonoma. Formatati e più autonomi, gli studenti sapranno sfruttare al meglio la loro creatività e immaginazione. Ciò contribuirà alla promozione del loro sviluppo formativo e faciliterà l’apprendimento.

Personalizzazione: un sistema integrato

Possiamo assumere, all'interno di un Sistema di formazione permanente ispirato alle teorie dell'apprendimento personalizzato, che l'adulto disponga di un servizio di consulenza per l'orientamento, che sia introdotto e guidato in un percorso di apprendimento personalizzato in cui trovare corsi personalizzati e formatori/insegnanti capaci di utilizzare strategie di personalizzazione dell'apprendimento.

In tale sistema, la personalizzazione va applicata con pari attenzione su tre livelli:

- livello dell'apprendimento: includendo come variabili chiave le competenze del discente adulto (capacità di auto-direzione, corredo di capacità di apprendimento, competenze nella personalizzazione, attitudine all'auto-apprendimento, esperienze formative pregresse, esperienze precedenti in apprendimento personalizzato) e le loro aree potenziali di miglioramento;
- livello dell'insegnamento: includendo come variabili chiave le competenze dei formatori degli adulti (competenze andragogiche, competenze nella personalizzazione, attitudine ad applicare a se stessi le strategie di apprendimento per adulti che li rendono discenti permanenti completamente autonomi);
- livello organizzativo: includendo come variabili chiave gli aspetti organizzativi (agenda, orari dei corsi, durata dei corsi, assunzione di insegnanti e formatori, ecc.); gli aspetti manageriali dei Centri per la formazione degli adulti; la qualità delle risorse, includendo quelle professionali come la presenza di Instructional Designer, Personalizzatori, insegnanti e formatori esperti di formazione degli adulti, attrezzature, dotazioni, strutture, relazioni con il territorio, ecc.

In altre parole, non è possibile prevedere un modello di personalizzazione funzionale che sia incentrato esclusivamente sulle attitudini dei discenti o dei formatori, in quanto detti attori (discenti e docenti) agiscono e interagiscono all'interno di un'Istituzione formativa che appartiene ad un Sistema educativo che risponde a specifiche politiche educative. Allo stesso modo, non è possibile riferire la funzione personalizzante esclusivamente al Personalizzatore, come figura professionale isolata dal resto del Sistema educativo; tale interpretazione segnerebbe inevitabilmente in modo negativo la sorte di ogni possibile personalizzazione dell'istruzione degli adulti.

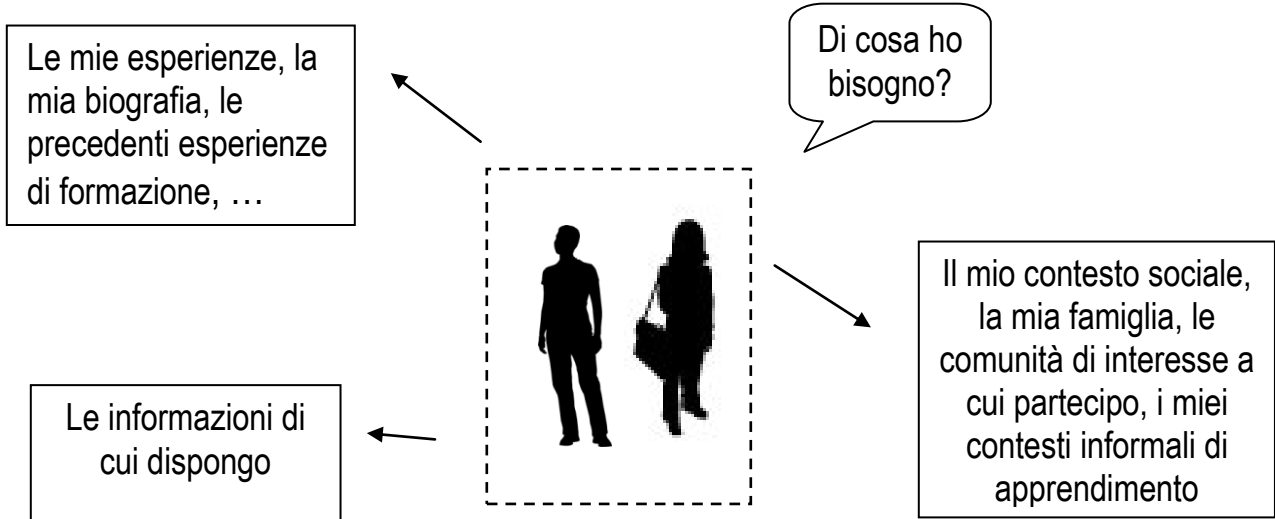
È lecito ipotizzare l'esistenza, all'interno di un Sistema di apprendimento permanente, di diverse strutture educative rivolte agli adulti, che offrano molteplici opportunità di apprendimento.

Nella prospettiva di un sistema personalizzato di apprendimento permanente, dette strutture educative per adulti dovrebbero garantire un approccio organizzativo flessibile in quanto a calendario dei corsi, durata e orari, oppure relativamente alla struttura stessa dei corsi.

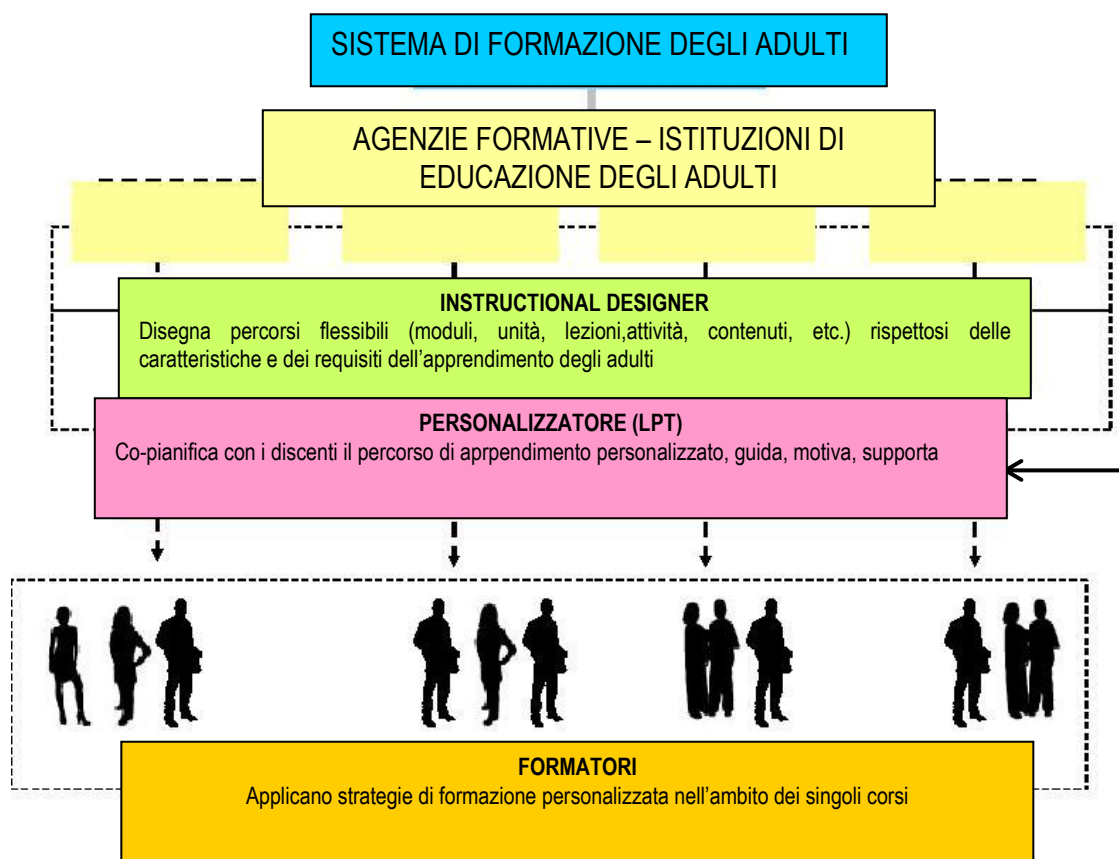
Con particolare riferimento ai corsi, è importantissimo che siano strutturati e concepiti sia in maniera da soddisfare i requisiti di apprendimento degli adulti, sia tali da garantire la realizzazione di un curriculum flessibile.

Queste condizioni permetteranno al Personalizzatore di orientare i discenti adulti fra le varie opportunità di formazione e di guidarli nella scelta dei singoli corsi e nel disegno generale del percorso di apprendimento.

Quando il discente adulto sarà inserito in uno dei corsi scelti, che rappresenta una porzione della propria esperienza e percorso di apprendimento personalizzato, potrà interagire con formatori specializzati, capaci di applicare strategie andragogiche (antropogogiche) e di personalizzazione.



Discenti Adulti → LPT



Il modello LEADLAB descrive un quadro ideale che evidenzia gli elementi cruciali e decisivi per realizzare un Sistema educativo rivolto agli adulti, genuinamente ispirato alla personalizzazione.

Tale quadro ideale va applicato ai diversi contesti nazionali e ai sistemi educativi esistenti per la formazione degli adulti, che probabilmente non presenteranno tutte le caratteristiche sperate e i requisiti necessari per una completa attuazione del modello LEADLAB. Riguardo all'attuazione degli scopi ideali del quadro di personalizzazione proposto da LEADLAB, sarà probabilmente necessario identificare, nel contesto nazionale e nel sistema educativo di riferimento, l'“anello debole” a partire dal quale intraprendere un percorso di innovazione in grado di modificare, per piccoli passi, il Sistema esistente di offerta di formazione, attraverso l'introduzione delle dimensioni della personalizzazione nei dispositivi dell'istruzione tradizionale.

Tutte le variabili citate e implicate ai vari livelli – di apprendimento, di insegnamento e a livello organizzativo – influenzeranno l'efficacia e la profondità dell'esperienza educative personalizzata e i suoi possibili risultati.

Nella cornice operativa delineata da tutte le possibili combinazioni di tali variabili, all'interno dei contesti formativi reali, è possibile immaginare tre diversi livelli di personalizzazione:

- di base;
- intermedio;
- avanzato.

Il livello di base implica che il percorso di apprendimento venga costruito adattando:

- durata dell'esperienza educativa
 - materiali educativi;
 - metodi educativi;
 - modelli educativi (costruttivista, comportamentale, cognitivista, complesso, ...);
 - modelli di comunicazione formativa (uno-a-uno, uno-a-molti, molti-a-molti);
 - stili di interazione formativa (cooperativo, collaborativi, didattico, orizzontale, gerarchico...);
 - modelli, strumenti e strategie per l'insegnamento;
 - ambienti educativi;
 - interazione educativa: a distanza o in presenza, individuale o per gruppi piccoli/medi/grandi;
- il più possibile adeguati alle caratteristiche del discente al suo corredo di competenze di apprendimento, agli stili e alle attitudini di apprendimento rilevate.

Analogamente, sulla base degli stessi requisiti, la co-pianificazione del percorso di apprendimento personalizzato ad un livello base, implica la scelta di:

- contenuti;
- unità didattiche;
- curriculum;
- livelli di difficoltà;
- punti per l'approfondimento;

il più possibile rispondenti alle priorità esplicitate dal discente, alle motivazioni, ai bisogni e alle richieste formative, alle conoscenze di cui già è in possesso, alle esperienze di apprendimento pregresse, alle competenze consolidate, alle aree di potenziale sviluppo rilevate nella fase condivisa di intervista e analisi delle attese.

A questo livello, la personalizzazione può anche presentarsi in forma telematica ed essere affidata ad un sistema automatizzato.

Nel livello medio di personalizzazione entrano in gioco l'identità e la storia personale di chi apprende in aggiunta ai tratti considerati per il livello di base, come elementi utili al co-design del percorso. Questo livello di personalizzazione è impostato come esperienza personalizzata di apprendimento a sostegno dell'auto-realizzazione del discente. Per fare ciò:

- si valorizzano le biografie rappresentative e gli istinti magistrali tipici dell'adulto indirizzandoli alla soluzione di questioni rilevanti o problemi pratici, anche condivisi con altri discenti o soggetti;
- si richiamano quegli elementi delle esperienze di apprendimento, delle competenze e delle conoscenze pregresse che meglio si combinano con la nuova esperienza di apprendimento;
- si integrano le risorse di supporto all'apprendimento proposte e messe in comune dal discente durante il percorso formativo;
- si focalizzano gli sforzi di apprendimento verso un'esperienza incentrata su tematiche e problemi strettamente collegati alla vita reale, che tornino utili e siano fruibili nella quotidianità.

La personalizzazione di livello avanzato può essere considerata:

- un processo graduale di acquisizione di consapevolezza da parte del discente sul proprio corredo di abilità, di capacità di apprendimento e di competenze meta-cognitive;
- un processo graduale di acquisizione di autonomia nella facoltà di scelta, e nello sviluppo e nella capacità di pianificare di nuove esperienze di apprendimento.

Il livello avanzato richiede una particolare attenzione alle variabili organizzative, che risultano decisive, poiché una personalizzazione molto avanzata deve essere fondata su una spiccata flessibilità dell'impianto organizzativo. Quest'ultimo può prevedere la ri-negoziazione, entro i limiti del contratto formativo, di:

- sfide di apprendimento;
- percorso;
- risorse;
- strumenti;
- esperienze;
- durata;
- gruppo di apprendimento e interazione educativa;
- corsi,
- ecc...

Il livello avanzato presuppone che il discente abbia già raggiunto un livello accettabile di consapevolezza e autonomia e che l'impiego di materiali e risorse, così come l'interazione formativa e il processo valutativo, abbiano effetto, in una prospettiva transazionale deweyana¹⁴, sul progresso dell'esperienza di apprendimento stessa. Il discente potrebbe accorgersi durante il percorso di apprendimento, infatti, di non aver previsto nel proprio percorso formativo qualcosa di interessante, che le sfide di apprendimento fissate risultano troppo ambiziose o poco stimolanti, che la durata prevista per il percorso diverga, in positivo o negativo, dalle tempistiche necessarie. Ecco che, in un'ottica di personalizzazione, il grado di flessibilità può variare da un livello di base a

¹⁴ Dewey J., *Esperienza e educazione*, Milano, La Nuova Italia, 1993.

un livello avanzato, purché si rispettino le regole stabilite nel contratto formativo ed il rigore pedagogico.

Dal punto di vista organizzativo, all'interno del Modello descritto, è necessaria l'interazione, diretta o indiretta, di tre figure professionali:

- il Personalizzatore (LPT – Learning Personalization Trainer): co-pianifica il percorso di apprendimento, interagendo con i discenti adulti, orienta, motiva, supporta l'adulto lungo il processo di apprendimento delineato;
- l'Instructional Designer (ID): progetta il processo macro-formativo, prevedendo strutture flessibili del percorso nel suo complesso e dei singoli corsi (moduli, unità, attività, contenuti, ecc.) tenendo conto delle prerogative dei processi di apprendimento degli adulti;
- Formatori/Insegnanti: esperti di contenuto, applicano metodi e strategie di personalizzazione nello svolgimento di singoli e specifici corsi per adulti.

Personalizzazione: un contesto integrato

L'attuazione del Modello descritto deve essere inserita nel contesto reale prevedendo almeno tre livelli di ingegnerizzazione, che ancora una volta coinvolgono l'intero Sistema educativo, le singole Istituzioni formative e le variabili legate al coinvolgimento dell'individuo, rispettivamente a livello macro, meso e micro. In una meta-analisi volta alla collocazione del modello LEADLAB ideale in un contesto reale, è possibile evidenziare alcune implicazioni pratiche di questi tre livelli, come riportato nella tabella seguente.

Personalizzazione in termini di ingegneria	Macro	Meso	Micro
Pubblico	Definizione di pubblico: aperto a tutti o a talune categorie di pubblico	Riunione dei candidati: su richiesta dell'esperto o per avvicinamento personale?	Contratti costruiti a partire dal progetto di apprendimento del discente, dal profilo di apprendimento, da traguardi, risorse e limiti del discente.
Accesso alla formazione e territorio	<ul style="list-style-type: none"> □ Tipologie di accesso alla formazione: da casa, luoghi di ritrovo □ Distribuzione sul territorio dei locali □ Condizioni economiche per l'accesso pubblico: gratis? 	Partnership con le agenzie di collocamento, formazione professionale, orientamento, istruzione popolare, formazione permanente.	<ul style="list-style-type: none"> □ Dimensione temporale: possibilità di scegliere le date di inizio, fine e i ritmi. □ Dimensione degli spazi: casa, luoghi di ritrovo
Tutoraggio / Accompagnamento	Status del formatore / Definizione dello scambio / metodo di finanziamento del formatore	Collocamento del formatore: facilitatore, assistente metodologo, esperto in contenuti, ...	<ul style="list-style-type: none"> □ Possibilità per l'utente di beneficiare di varie funzioni di supporto: definizione del percorso (fino alla stipula del contratto), supporto metodologico, sull'acquisizione del contenuto, sull'analisi riflessiva.

Risorse / Metodologie	Finanziamenti pubblici / confluenza di risorse	Finanziamenti pubblici, sviluppo creativo di risorse, distribuzione di risorse statali / percorsi progettati in base all'articolazione delle risorse	Metodo: utilizzo privato di media con tutoraggio / partecipazione ad attività educative su base gruppo Materiale: differenziazione delle funzioni (comunicazione, didattica, norme, valutazione)
Governance	Organizzazione pubblica a livello statale / Bando per proposte / rete in base a un'etichetta educativa	Steering Committee con partner locali / sponsor e discenti	A livello individuale: autoregolamentazione del percorso / valutazione del dispositivo A livello collettivo: controllo di qualità

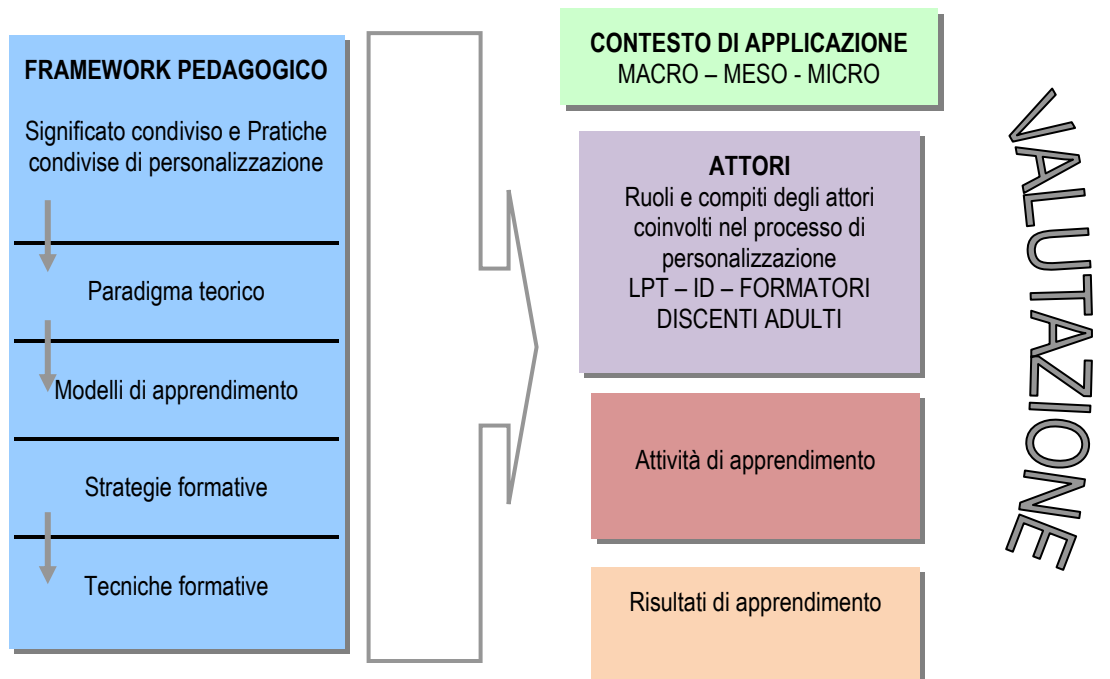
Nel tentativo di ricapitolare i diversi livelli di integrazione che sono confluiti nel disegno del modello LEADLAB è possibile riconoscere:

- Un significato condiviso di personalizzazione;
- Un'esperienza europea di personalizzazione;
- Un paradigma teorico che include riferimenti specifici all'educazione degli adulti, all'auto-apprendimento, alla personalizzazione;
- Un Sistema formativo strutturato per rispondere ai requisiti dell'apprendimento rivolto agli adulti e ispirato ai principi della personalizzazione in cui interagiscono figure professionali specializzate nella formazione degli adulti e della personalizzazione (Personalizzatore, Instructional Designer, Formatori/Insegnanti);
- Un contesto integrato (Macro – Meso – Micro).

MODELLO

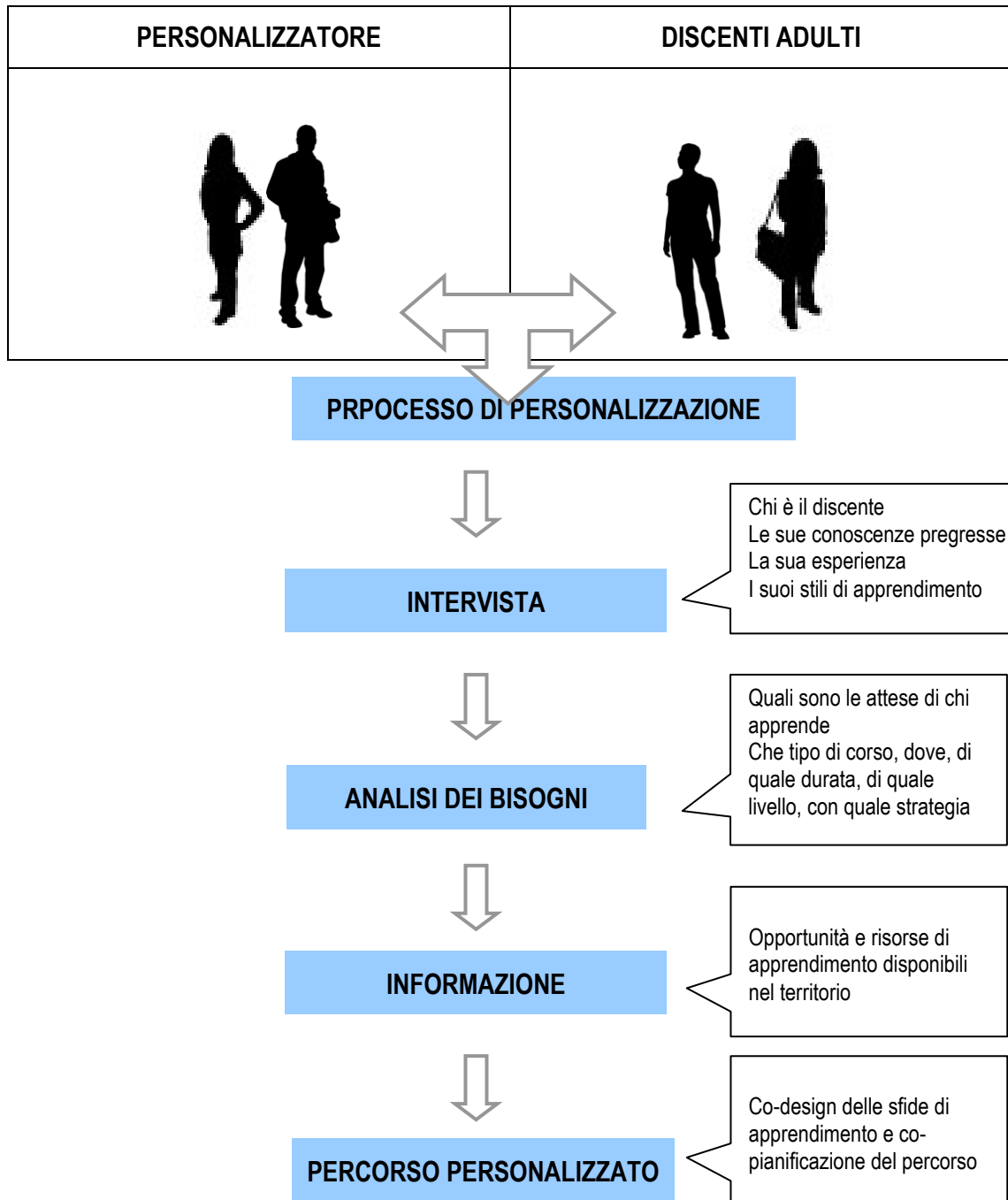


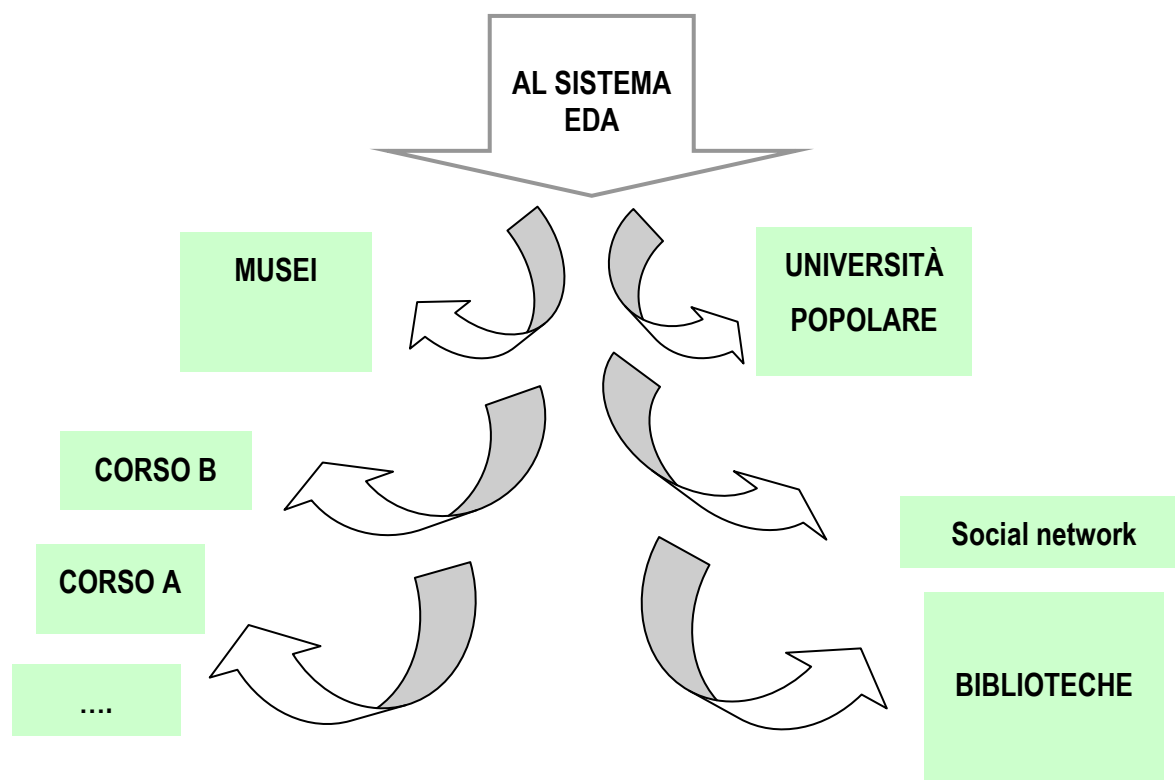
IMPALCATURA GENERALE DEL MODELLO DI PERSONALIZZAZIONE



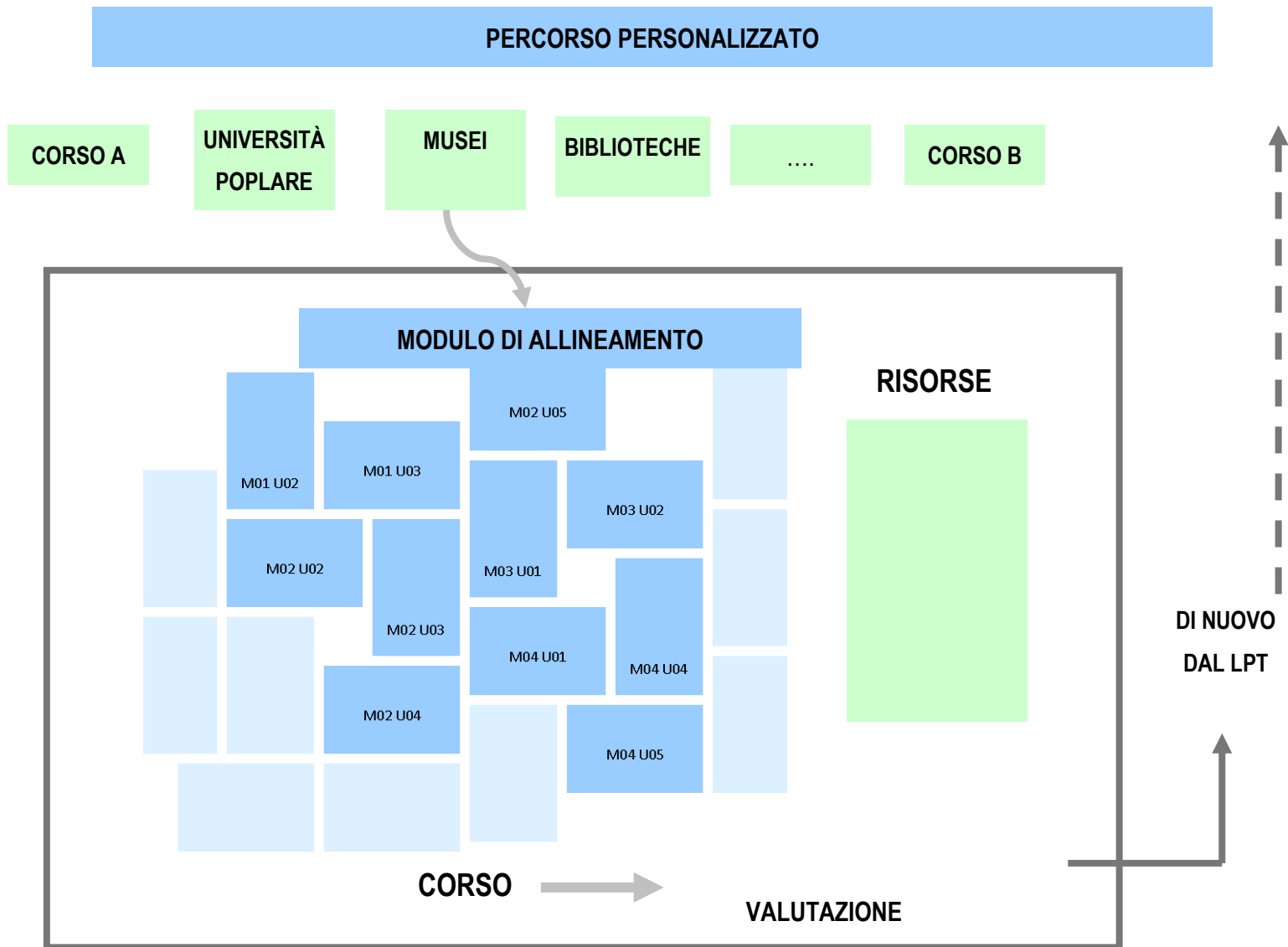
Progettazione di curriculum e corsi personalizzati

Entro la gamma di possibili livelli della personalizzazione (di base, intermedio, avanzato), previsti dal modello LEADLAB, il processo di personalizzazione comprende sia la personalizzazione dell'intero percorso di apprendimento, sia la personalizzazione di ogni singolo corso componente il curriculum personalizzato, all'interno del quale il discente adulto interagisce con formatori/insegnanti esperti nell'adozione di strategie di apprendimento e personalizzazione.





Ai fini dell'applicazione del progetto di personalizzazione il Sistema di educazione degli adulti e le Istituzioni formative per adulti devono poter garantire un alto grado di flessibilità. In altre parole, i curriculum e i corsi devono presentare una struttura tale da permettere una eventuale successiva revisione o ri-pianificazione dinamica.



Una simile progettazione andrebbe affidata ad una figura professionale di riferimento, l'Instructional Designer (ID), specializzata sia nella formazione degli adulti sia nella personalizzazione.

Nella prospettiva della personalizzazione della formazione degli adulti, ad esempio, i corsi vanno strutturati su temi e problemi piuttosto che su contenuti e discipline; essi devono adottare approcci di tipo situazionale piuttosto che teorico; si devono prevedere compiti concreti; vanno proposte soluzioni applicabili nella quotidianità; il percorso deve poter essere sviluppato entro un lasso di tempo contenuto ed eventualmente articolare processi complessi in moduli o raggruppamenti di attività semplici.

L'ID traccia il macroprocesso educativo e progetta i percorsi formativi tenendo conto dei requisiti di apprendimento degli adulti e in armonia con una logica di personalizzazione.

Sulla base di tali presupposti e per ogni corso l'ID dovrà:

- prevedere eventuali moduli di allineamento;
- selezionare attività, contenuti, materiali, risorse, media e supporti;
- suggerire metodi, strategie e approcci didattici;
- presentare strategie e strumenti di consulenza;
- pianificare il calendario e l'agenda dei corsi;
- sviluppare una mappa dei corsi per moduli/unità.

INSTRUCTIONAL DESIGNER



Attività e strategie di apprendimento e insegnamento personalizzato

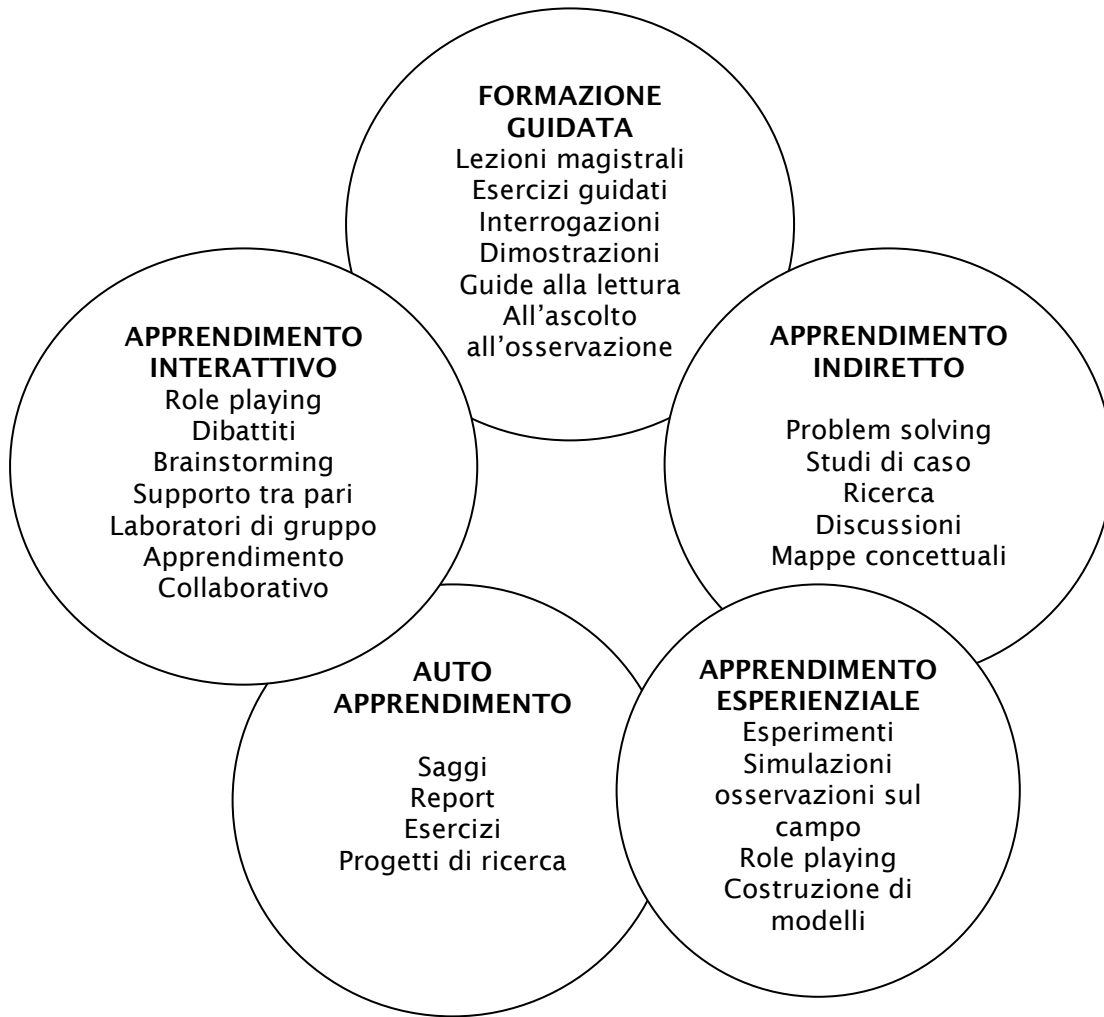
Secondo il Modello proposto, che integra l'attenzione alle caratteristiche dell'apprendimento in età adulta e l'orientamento verso una visione personalizzata dell'apprendimento degli adulti, le metodologie di insegnamento e le tecniche di apprendimento dovrebbero essere selezionate in funzione dei seguenti requisiti e dovrebbero basarsi su:

- profilo psicologico del discente;
- cultura del discente adulto;
- biografia del discente adulto;
- priorità del discente.

Di conseguenza, le metodologie di insegnamento dovrebbero:

- prevedere l'adozione del metodo biografico;
- incentrare l'intervento su temi e problemi piuttosto che su contenuti e discipline;
- adottare un approccio situazionale;
- focalizzare l'intervento su compiti concreti;
- promuovere la riflessione in azione;
- valorizzare e sostenere l'autonomia del discente;
- valorizzare l'istinto magistrale del discente;
- conservare un margine di flessibilità nello sviluppo dell'esperienza educativa.

Nel vasto panorama delle più comuni strategie applicate, proviamo ad offrire, a titolo esemplificativo, una serie di opzioni calzanti per l'approccio proposto.



Auto-apprendimento individuale

Secondo l'approccio descritto di personalizzazione, è possibile promuovere pratiche di auto-apprendimento a diversi livelli, da quello di base a quello avanzato.

In una applicazione di base possiamo prevedere il coinvolgimento del singolo discente entro un'esperienza di auto-apprendimento, genericamente definita tutoriale, che comprenda una serie di attività di auto-apprendimento, fornendo contenuti, materiali e risorse secondo un approccio modulare e flessibile. A questo livello, l'auto-apprendimento mira, ad esempio, alla personalizzazione di tempi e ritmi di apprendimento, di livelli di difficoltà, di tipologia o quantità di contenuti, eccetera.

Un approccio tutoriale, di auto apprendimento personalizzato di base, può essere realizzato anche on-line e attraverso l'impiego di vari supporti tecnologici fra cui:

- un corso strutturato in unità sequenziali di apprendimento suddivise in moduli, con sessioni di valutazione alla fine di ogni modulo o unità;
- lezioni;
- learning objects: sezioni elementari e porzioni di corso riutilizzabili, strutturate in singoli contenuti di apprendimento e sessioni di valutazione della loro acquisizione;
- knowledge units: unità di formazione riferite a uno o più Learning Object, composte dei principali contenuti didattici, di materiali di approfondimento, contributi multimediali e link a risorse esterne.

Il livello avanzato può prevedere il coinvolgimento del discente entro un processo di sviluppo di più ampio respiro, che comprenda l'acquisizione progressiva della padronanza nella gestione del processo di auto-apprendimento.

Facciamo qui riferimento al modello della di “@” dell’Auto-formazione¹⁵, in cui gli elementi chiave sono:

Riflessione	Comprende le pratiche di riflessione ¹⁶ applicate alle azioni nel contesto reale e che generano nuovo sapere e nuove competenze. La riflessione è il denominatore comune dei componenti cardine del processo di auto-apprendimento, come l’acquisizione di consapevolezza, l’attività autobiografica, l’osservazione, l’auto-valutazione.
Auto-realizzazione	Comprende tutti gli elementi emotivi ed affettivi dell’esperienza di auto-apprendimento. L’auto-realizzazione rappresenta il fine ultimo verso cui tendono tutte le energie motivazionali, imprimendo forza e costanza all’apprendimento.
Auto-direzione	Attiene a tutti i componenti del coordinamento e della gestione dell’esperienza di apprendimento attraverso l’impiego di metodi e strategie di apprendimento specifici.
Autonomia	Attiene al dominio e alla maturità nella gestione del compito di auto-apprendimento.

La riflessione, l’auto-realizzazione, l’auto-direzione e l’autonomia sono, secondo il modello dell’@ dell’auto-formazione, i pilastri del processo di auto-apprendimento.

La riflessione è il punto di partenza di tale processo, e si dispiega attraverso le seguenti fasi:

- acquisizione di consapevolezza: alcuni temi e problemi significativi hanno la capacità di accendere nell’adulto la percezione del bisogno di istruzione e di stimolare la ricerca di un percorso che porti al suo soddisfacimento;
- auto-biografia: rappresenta la matrice su cui installare la nuova esperienza di apprendimento, sta al discente riconoscere gli elementi rappresentativi della propria esperienza pregressa, del proprio sapere e delle competenze utili alla nuova esperienza formativa;

¹⁵ L’approccio dell’@ di auto-formazione è tratto e integralmente descritto in Beronia G., *Autoformazione. Un approccio globale*, Roma, Learning Community, 2008.

¹⁶ D.A. Schön (a cura di), *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993.

- osservazione: è l'elemento chiave dell'attitudine riflessiva, che consente di individuare punti di forza e di debolezza e per rendersi conto dei propri bisogni formativi;
- auto-valutazione: si tratta di un processo di autoregolazione che consente al discente di monitorare il progresso dell'esperienza di apprendimento e di verificarne i risultati.

L'auto-realizzazione è il motore portante dello sviluppo del processo di auto-apprendimento, essa include:

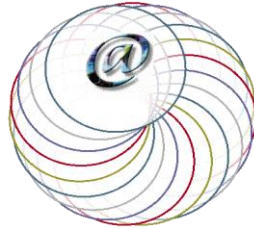
- l'auto-motivazione come atteggiamento necessario per sostenere la fluttuazione incostante del comportamento di apprendimento, grazie alla volontà, alla curiosità e alla convinzione;
- la responsabilità individuale come capacità del discente di farsi carico delle conseguenze delle proprie scelte e di rispettare un impegno preso.

L'auto-orientamento implica:

- l'individuazione e la scelta autonoma degli obiettivi da raggiungere;
- l'attenzione e la concentrazione come attitudine di chi apprende a far fronte alle proprie tensioni, emozioni e sforzi per il conseguimento dei risultati di apprendimento, in chiave di adattamento ergonomico e strategico al continuo cambiamento di ambienti e contesti;
- l'auto-pianificazione, intesa come attitudine necessaria all'organizzazione dell'esperienza di apprendimento per quanto concerne la tempistica, ma anche la scelta delle strategie di apprendimento;
- l'auto-monitoraggio e il confronto riguardano l'attitudine del discente nella valutazione della qualità dell'esperienza formativa fatta e nella individuazione delle buone pratiche e delle possibili soluzioni di apprendimento, anche attraverso il confronto con le esperienze di altri discenti.

L'autonomia è il traguardo finale del processo che comprende l'acquisizione delle capacità di auto-apprendimento e la piena maturità riguardo alla gestione del processo di auto-apprendimento. Essa rappresenta, contemporaneamente, il punto di partenza di una nuova esperienza formativa come frutto di un processo di auto-trasformazione: la rinnovata consapevolezza e autonomia torna a mettere in discussione la visione e la prospettiva di partenza. Essa racchiude un nuovo dilemma sviante che ingenera nuovi bisogni di apprendimento e di crescita.

Ecco che il processo di auto-apprendimento diviene rappresentabile in forma tridimensionale di un processo continuo e dinamico che può avere carattere sia individuale sia collettivo.



È quindi possibile immaginare lo sviluppo del processo di auto-apprendimento descritto anche in contesti di gruppo.

Auto-apprendimento di gruppo

È possibile svolgere attività personalizzate di auto-apprendimento anche in contesti collettivi di interazione: all'interno di una comunità di discenti, il percorso personalizzato può essere strutturato in modo tale da offrire a ciascun partecipante la possibilità di esprimere le proprie competenze ed esperienze di vita, le buone pratiche consolidate, idee, dubbi e soluzioni per la realizzazione di un prodotto/risultato comune. L'approccio collaborativo consente ai discenti adulti di interagire attivamente nella costruzione di nuovi significati, facendo esperienze dirette.

La dimensione collettiva del processo di auto-apprendimento è ben delineata attraverso il processo della @ di auto-valutazione (citata fra le pratiche di personalizzazione) da cui trae origine il modello appena descritto di @ dell'Auto-formazione, come si può bene riconoscere nella seguente tabella:

Macro-area	@ dell'Auto formazione	@ dell'auto-valutazione	
REFLECTION	Acquisizione di consapevolezza dei propri bisogni di apprendimento e sviluppo dei processi di crescita	<i>Focus brainstorming</i>	Focalizzazione sul compito da svolgere
	Autobiografia	Emersione delle biografie rappresentative	Socializzazione e condivisione delle proprie esperienze di vita, interessi, attitudini rilevanti rispetto al percorso di apprendimento
	Osservazione	Condivisione della cultura dell'auto-valutazione	Creazione di un contesto di apprendimento che incoraggi lo sviluppo di una cultura dell'auto-valutazione
	Auto-valutazione		
AUTO-REALIZZAZIONE	Auto-motivazione	Motivazione e valorizzazione del lavoro di gruppo	-
	Responsabilità personale	Esplicitazione delle conoscenze pregresse	Individuazione delle aree di interesse, degli obiettivi comuni e creazione della comunità di apprendimento

SELF DIRECTION	Definizione auto-gestita degli obiettivi di apprendimento	Trasformazione delle conoscenze in competenze	Prima versione di un prodotto collettivo realizzato dai diversi gruppi di lavoro
	Attenzione - concentrazione		
	Auto-pianificazione	Integrazione	Fusione delle idee e dei risultati in unico piano di lavoro condiviso
		Progettazione	Attuazione del progetto
Auto-monitoraggio e confronto	<i>Benchmarking</i>	Perfezionamento del prodotto realizzato attraverso il confronto con le pratiche acquisite attraverso il benchmarking	
AUTONOMIA	Studio auto-gestito	Identificazione delle migliori pratiche	Confronto del prodotto realizzato con le migliori pratiche selezionate e perfezionamento del progetto
AUTO-TRASFORMAZIONE	Auto-miglioramento e cambiamento	Focus group agglutinamento cogitativo	Acquisizione dell'auto consapevolezza individuale e di gruppo, evoluzione della comunità di apprendimento in una comunità delle pratiche

Si propone qui una lista di attività e strategie a sostegno dello sviluppo di tale processo formativo individuale e/o collettivo tale da consentire l'espressione del potenziale dei discenti adulti.

Project Work

Il project work ben si presta per le attività di formazione in presenza. Il project work può essere impostato sull'uso di una metodologia collaborativa basata sul coinvolgimento attivo dei partecipanti, suddivisi in gruppi, per la realizzazione di un prodotto attraverso un approccio di *learning by doing* (imparare facendo).

I partecipanti saranno invitati a individuare un obiettivo comune, per esempio: pianificare la struttura del proprio percorso di apprendimento, motivandolo e riferendolo criticamente agli elementi rappresentativi della propria biografia. Il risultato del lavoro, una sorta di framework di progetto formativo, sarà rappresentato e commentato all'interno del gruppo e sarà acquisito come piano da attuare realmente nel proprio percorso di vita.

Workshop

Il workshop è il momento della presentazione e della condivisione dei risultati realizzati in una fase precedente, per esempio durante una attività di Project work.

La suddivisione dei partecipanti in gruppi consente, nella fase di presentazione dei risultati, di osservare la diversa importanza che le attività proposte e i risultati raggiunti assumono di volta in volta, sia per l'individuo, sia per il singolo gruppo, sia per la comunità intera.

Il workshop consente ai partecipanti di maturare un senso di appartenenza alla comunità, esso infatti rappresenta il momento in cui, osservando il lavoro realizzato dai vari gruppi, si trae impulso all'interazione, alla condivisione di idee, di dubbi e di soluzioni condivise.

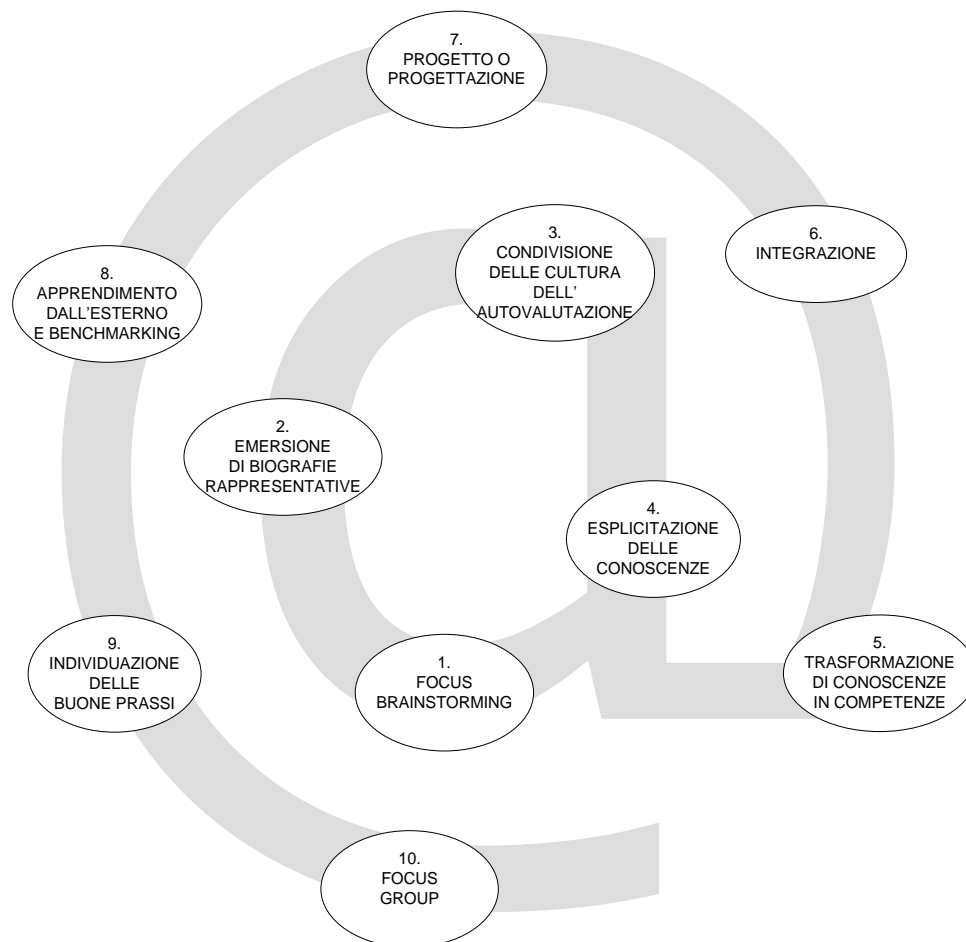
Il workshop, pertanto, è un momento di confronto il cui scopo generale è quello di giungere a condividere, attraverso il confronto collettivo e l'auto-valutazione di gruppo, un risultato e uno stile di lavoro condiviso, in cui le diverse competenze e sensibilità dei singoli possano interagire a beneficio della comunità. I partecipanti sono invitati a scambiarsi i propri punti di vista e a condividere esperienze, a discutere le proprie idee e iniziative; ogni partecipante assume al ruolo di "esperto di fatto" o di *primus inter pares*. Ecco, dunque, che il workshop rappresenta il punto di partenza per l'approfondimento delle attività di ciascun gruppo. Le attività di project work e workshop si prestano all'adozione di strategie collaborative.

Auto-valutazione di gruppo

Una strategia possibile di auto-valutazione è quella denominata “@ dell’auto-valutazione”¹⁷ che ispirandosi alla metodologia di Audit tenta di utilizzare il pattern dell’apprendimento organizzativo come elemento-strumento sul versante della valutazione.

Si tratta di un percorso di affioramento progressivo di una nuova consapevolezza attraverso livelli successivi legati all’emersione, in una crescita a spirale progressiva, continua e ricorsiva, delle conoscenze e delle competenze. Relativamente allo schema della procedura @, l’obiettivo è valutare, anzi auto-valutare il percorso del gruppo di lavoro.

Raffigurazione grafica dell’@ dell’auto-valutazione dell’apprendimento, con le sue dimensioni



¹⁷ La descrizione del modello di auto-valutazione “@” è tratto da M. Guspini (a cura di), *Complex Learning*, Roma, Learning Community, 2008, le indicazioni su come attuare il modello di @ sono descritte nel Documento “Modello integrato di personalizzazione di percorsi di apprendimento degli adulti: Linee Guida”

1. focus brainstorming;
2. emersione di biografie rappresentative;
3. condivisione della cultura dell'auto-valutazione;
4. esplicitazione delle conoscenze;
5. trasformazione di conoscenze in competenze;
6. integrazione;
7. progetto o progettazione;
8. apprendimento dall'esterno o benchmarking;
9. individuazione delle buone prassi;
10. focus group.

L'analisi del percorso procedurale, viene condotta secondo due aspetti:

- aspetto contenutistico: riguarda il mandato e la parte prettamente operativa del lavoro di gruppo;
- aspetto emotivo: riguarda un insieme di emozioni e reazioni, che sistematicamente si verificano nell'attuazione di tale processo, come l'iniziale spiazzamento dei partecipanti di fronte al compito assegnato, che è indicatore di dissonanza cognitiva e dell'avvio del processo di apprendimento.

@ dell'auto-valutazione: i livelli del percorso		
Livello	Definizione	Descrizione
1	<i>Focus brainstorming</i> (focalizzazione delle conoscenze sul tema)	Presentazione generale del laboratorio e delle modalità di allo svolgimento delle attività comuni e di gruppo; illustrazione dei temi trattati durante gli incontri; stipula del contratto formativo; accordo di collaborazione finalizzato alla presa di un accordo comune tra animatori/facilitatori e convenuti circa gli impegni reciproci.
2	Emersione di biografie rappresentative	Formazione dei gruppi di lavoro; primo incontro con il <i>tutor</i> interno, che ha lo scopo e il compito di guidare il gruppo nella messa a punto del primo mandato; socializzazione fra i membri, scambio delle informazioni e condivisione degli aspetti personali.

3	Condivisione della cultura dell'auto-valutazione	<p>Momento iniziale per creare un ambiente in grado di condividere una serie di scelte che riguardano l'auto-valutazione.</p> <p>Presentazione del primo lavoro e confronto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ interno al gruppo, per vedere se il lavoro viene ritenuto soddisfacente dai componenti; ▪ esterno al gruppo, quindi confronto con gli altri gruppi, per vedere se si riesce a conseguire un livello soddisfacente rispetto al mandato e se il lavoro rientra nelle condizioni generali minime degli altri lavori.
4	Esplicitazione delle conoscenze	<p>Lavoro di progettazione. Per portare a termine il mandato si deve necessariamente far riferimento a conoscenze, seppure intuitive, di progettazione. Di grande aiuto può essere l'intervento del <i>tutor</i>, che deve guidare verso la ricerca delle aree per la creazione del progetto, socializzando le sue conoscenze e creando una "comunità apprenditiva".</p>
5	Trasformazione di conoscenze in competenze	<p>Efettiva creazione del lavoro. Nello specifico, si devono inizialmente condividere una serie di conoscenze, per poi trasformarle, mettendole in atto, in competenze specifiche per il mandato.</p>
6	Integrazione	<p>Fusione dei vari lavori di gruppo per la compilazione di un unico elaborato. Questa fase, alla quale prendono parte solo i <i>tutor</i>, si svolge secondo due momenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ primo confronto dei vari progetti ➤ integrazione degli stessi per la creazione di un solo ed unico elaborato condiviso dal gruppo.
7	Progetto o progettazione	<p>Completamento del lavoro collettivo e presentazione a tutti i gruppi riuniti in plenaria, soprattutto a tutti coloro che non avevano partecipato alla fase precedente.</p> <p>Riunendo tutte le forze a livello di macro-gruppo, si può acquisire un nucleo di competenze inerenti il progetto realizzato, dando vita ad una "comunità apprenditiva allargata".</p>
8	Apprendimento dall'esterno o <i>benchmarking</i>	<p>Sono fondamentali le indicazioni fornite dagli animatori/facilitatori e i materiali ricavati da un certo numero di fonti documentarie (con un uso intensivo delle TIC, cioè delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) relative alla predisposizione del format dell'elaborato per migliorare quello elaborato collettivamente.</p>
9	Individuazione delle buone prassi	<p>L'elaborato viene confrontato con altri già predisposti <i>ad hoc</i> per valutare le differenze sia contenutistiche che stilistiche e procedere ad una eventuale integrazione di queste.</p>
10	<i>Focus group</i> di agglutinamento cognitivo	<p>Il <i>focus group</i> conclusivo rappresenta un momento di agglutinamento cognitivo nel quale è possibile individuare il passaggio dalla comunità apprenditiva alla comunità delle pratiche e cioè da gruppo coeso intorno a scopi di apprendimento a gruppo-sistema complesso. I vari soggetti si iniziano a manifestare come diversi rispetto alla fase iniziale di apprendimento in quanto la percezione conoscitiva e l'auto-consapevolezza cominciano ad entrare in possesso dei gruppi e diventano loro patrimonio esperienziale e cognitivo condiviso.</p>

Gioco di ruolo

Il Gioco di ruolo è un utile esercizio per acquisire e/o affinare la capacità di osservazione e riflessione, attraverso l'immedesimazione in ruoli diversi e lo stimolo a prevedere le reazioni degli altri. È utile per promuovere la comprensione dei possibili modi di applicazione pratica di concetti astratti in situazioni reali; contribuisce a migliorare la capacità di esercitare il proprio pensiero critico derivante dalla riflessione, dal dibattito, dal riconoscimento della possibile applicazione di soluzioni diverse ad uno stesso problema.

Simulazione

Assimilabile al gioco di ruolo, ne differisce per le caratteristiche di maggiore adesione alla realtà; consiste nell'impartire un compito orientato a esercitare competenze operative correlate ad un determinato lavoro. Si può dare sotto forma di esercizio, più o meno complesso, o semplicemente di dibattito, a seconda della natura di ciò che si intende simulare.

Studio di caso

Consiste nella individuazione, nell'analisi e nella narrazione di situazioni significative correlate all'esperienza di apprendimento. Chi apprende è invitato ad analizzare criticamente una determinata situazione. La descrizione e la presentazione dei casi possono presentare differenze in base al punto di vista scelto per la descrizione, in base alla forma e alla complessità dell'esperienza descritta, può essere un esercizio individuale e/o collettivo includendo per esempio istanze di dibattito e sessioni di domande e risposte. Secondo un approccio situazionale per temi e problemi, lo studio di caso può essere presentato come dilemma o caso problematico. In ogni caso il processo nel quale sono coinvolti i discenti, attraverso cui si giunge a una visione comune e/o alla soluzione del problema, è più importante della soluzione stessa. Le competenze acquisite attengono al processo decisionale.

Domande stimolanti per il dibattito

I materiali di apprendimento possono essere oggetto di sessioni di domande e risposte e di dibattito. Il formatore può impostare queste sessioni adottando un approccio collaborativo, moderando il dibattito e coinvolgendo i partecipanti attraverso domande di diverso genere:

- chiede di dimostrare qualcosa, allo scopo di stimolare l’esercizio del pensiero critico e di incoraggiare lo scambio di feedback fra i discenti;
- chiede chiarimenti: stimola il feedback e la riflessione meta-cognitiva;
- pone domande aperte: lasciando spazio alla libera espressione di punti di vista;
- collega diversi interrogativi o li amplia, per stimolare i partecipanti a sviluppare gli argomenti emergenti dal dibattito e a rilevare i legami fra gli argomenti;
- pone domande ipotetiche del tipo: “cosa faresti se?” “cosa faresti al posto di...” per stimolare la riflessione, l’auto-riflessione, l’osservazione, l’acquisizione di diversi punti di vista e soluzioni, come nel gioco di ruolo, nella simulazione e nello studio di casi;
- chiede di cogliere nessi del tipo “causa-effetto”, sollecitando a immaginare e/o definire scenari e soluzioni potenziali;
- chiede di sintetizzare: invitando i discenti a riflettere e ad acquisire consapevolezza di cosa hanno ottenuto tramite il lavoro svolto, sia a livello individuale, sia a livello di gruppo.

Diadi collaborative

Possono rappresentare un primo ponte verso la costituzione di un gruppo collaborativi. Non tutti sono capaci o abituati a lavorare in contesti collettivi e attraverso interazioni del tipo “molti a molti”. Attraverso le diadi collaborative gli studenti non avvezzi ad attività collaborative hanno l’opportunità di familiarizzare con questo modo di operare e di apprendere, iniziando da una interazione semplice e avvalendosi del sostegno di un compagno. Il numero di persone coinvolte nella collaborazione può gradualmente aumentare, ampliando il gruppo di lavoro da due a quattro partecipanti.

Piccolo gruppo di progetto

Il piccolo gruppo di progetto è una delle forme di collaborazione più utilizzata, esso permette un alto grado di coinvolgimento dei partecipanti in attività come quelle descritte di Project work. I discenti sono incoraggiati ad espandere il loro lavoro e la loro riflessione, impegnandosi in prima persona nello sviluppo degli argomenti da apprendere, o nell’impegno a realizzare un prodotto utile al gruppo.

Puzzle

Rappresenta un buon metodo cooperativo in cui a ciascuno o a ciascun gruppo viene assegnata una porzione di lavoro, per sviluppare e/o approfondire un argomento: a ogni gruppo e/o a ogni discente si chiede di specializzarsi in un argomento e di insegnarlo agli altri. Ognuno contribuirà a ricostruire con il proprio apporto la visione d'insieme, e alla fine le conoscenze di tutti saranno riunite in un unico disegno, come in un puzzle appunto.

Blog

Un blog (weblog) è un sito web personale con link, commenti e messaggi in cui i lettori possono produrre notizie e inserire i loro commenti. È una forma di comunicazione realizzabile solo attraverso la rete web. Nel blog i commenti possono essere aggiunti in forma consecutiva e lineare, non gerarchizzata. Essi rappresentano una forma semplificata di interazione in rete, ottima per chi inizia a prendere confidenza con i social network o gli Asynchronous Learning Network, (per esempio i forum telematici). I blog possono essere utilizzati per sollecitare una prima forma di iterazione a distanza, chiedendo ai discenti di aggiungere un commento, di inserire un'opinione a partire dai materiali studiati; gli studenti possono essere invitati a collaborare a distanza riflettendo sui contenuti proposti attraverso esercizi di brainstorming.

Team virtuali

L'attività dei team virtuali aiuta gli studenti a trovare soluzioni comuni e ad impegnarsi nello sviluppo di discussioni; le aziende utilizzano per esempio la tecnica del team virtuale ad integrazione delle proprie attività perché questo permette di migliorare le competenze strategiche nella gestione del lavoro distribuito. Può essere utile per creare piccoli gruppi di discussione durante gli studi di caso o nelle attività di project work, nei corsi di formazione possono essere impiegate per consentire a chi apprende di prendere confidenza con questo modo di lavorare in gruppo, assegnando loro proprio il compito di formare e sviluppare un team di lavoro e/o di progetto.

Dibattito

Il dibattito è una buona soluzione per sollecitare gli studenti a interagire sviluppando, al tempo stesso, un pensiero critico e per cercare e produrre materiali a sostegno delle proprie tesi. Il dibattito può scaturire spontaneamente dall'espressione delle opinioni personali dei partecipanti oppure può essere incoraggiato dal formatore. Il ruolo del formatore è quello di animare e moderare il dibattito evitando discussioni accese e/o violente, rimandando e allargando la discussione al gruppo per evitare polarizzazioni fra due partecipanti o l'eccessivo rimando alla dimensione personale dello scambio. È utile stabilire e condividere in partenza le regole e i ruoli per far sì che la comunicazione sia efficace e orientata all'obiettivo.

Acquario

Un gruppo di studenti svolge alcune attività mentre altri studenti osservano; l'idea è quella di creare una sorta di "camera stagna" in cui sia permesso commettere errori ed essere positivamente criticati. Può darsi nella forma di gruppo che interagisce con il tutor, oppure con i membri che interagiscono fra loro mentre gli altri studenti osservano. Gli osservatori devono saper mantenere il silenzio e l'attenzione. Anche in questo caso è utile stabilire e condividere in partenza le regole e i ruoli per far sì che l'osservazione critica sia efficace e orientata all'obiettivo. Si consiglia anche di alternare i ruoli consentendo a tutti di essere osservatori o osservati.

Cicli di apprendimento

I cicli di apprendimento sono utilizzati per valorizzare i differenti stili cognitivi e le strategie di apprendimento dei partecipanti, dando loro la possibilità di realizzare in forme diverse le stesse attività lungo l'intero percorso.

I cicli di apprendimento sono perciò suddivisi in fasi di attività, ognuna delle quali è finalizzata all'acquisizione di una determinata competenza. Una volta che la competenza è stata acquisita si passa alla fase di attività successiva. Lungo il ciclo di apprendimento i discenti sono invitati a supportarsi a vicenda in modo autonomo e indipendente.

Web quest

La *web quest* è un'attività strutturata di ricerca su Internet; può prevedere diversi compiti di collaborazione orientanti ad un *benchmarking* di rete per esempio per l'auto-valutazione dei prodotti realizzati durante le attività di project work, attraverso il confronto guidato con ciò che è reperibile nel web.

L'ambiente di apprendimento personalizzato

Secondo i principi della personalizzazione dell'apprendimento nell'educazione degli adulti, l'ambiente di apprendimento è il risultato di una costruzione integrata realizzata attraverso la combinazione di spazi, esperienze, tecnologie e risorse. L'ambiente di apprendimento è uno spazio di ampio e personalizzabile che i discenti, man mano che vanno aumentando la propria consapevolezza, diventano sempre più in grado di arredare con strumenti e risorse utili per affrontare le sfide di apprendimento prefissate.

L'ambiente di apprendimento, così come l'intero processo, non si svolge in base ad una piattaforma uniforme e predefinita, o in uno spazio chiuso, dove le soluzioni offerte sono statiche e preconfezionate, predisposte da altri e non suscettibili di modifica da parte di chi apprende.

Il discente, guidato dal docente, impara ad assumere un controllo più ampio sull'intero processo formativo, e quindi anche sull'ambiente di apprendimento o, meglio, sugli ambienti in cui realizza la propria esperienza di apprendimento.

L'ambiente di apprendimento si compone infatti di diversi contesti informali, di interazione dinamica, in cui chi impara deve essere in grado di esercitare funzioni di scelta, pianificazione, auto-valutazione, individuazione e sviluppo di risorse. Anche lo spazio di apprendimento diventa il luogo e l'occasione per consentire a chi apprende di esprimere il proprio potenziale, le proprie inclinazioni e attitudini, la propria personalità e le conoscenze pregresse.

La nozione personalizzata di ambiente di apprendimento amplia la prospettiva dell'esperienza formativa arricchendola di una molteplicità di attori, risorse, forme e mezzi di comunicazione, che possono concorrere alla costruzione dell'ambiente di apprendimento che rappresenta un'entità arricchita, superiore alla mera somma dei singoli componenti che lo "arredano".

Un'ottica così ampia e ricca del concetto di ambiente di apprendimento comprende sia i luoghi fisici della formazione, sia quegli spazi ideali rappresentati dall'esperienza di apprendimento stessa. L'attuazione e la costruzione di tale nozione di luogo di apprendimento procede in linea con la progressiva e fluida attuazione dei progressivi livelli descritti nel Modello proposto di

personalizzazione del processo di apprendimento e di quello di valutazione, dal livello di base fino a quello avanzato.

Secondo il concetto di personalizzazione proposto, il discente adulto è coinvolto nella pianificazione congiunta delle sfide di apprendimento, del percorso e dell'ambiente. L'accresciuta capacità di un discente adulto di definire e organizzare l'ambiente di apprendimento è uno dei risultati della personalizzazione dell'esperienza formativa. Può cominciare con la semplice scelta di strumenti didattici da introdurre nel suo luogo di apprendimento, compatibili con le strategie, gli stili, le attitudini di apprendimento che ha individuato, fino ad includere luoghi di apprendimento informali o virtuali. L'ambiente di apprendimento va considerato come spazio interattivo e ubiquo; il discente costruisce il proprio spazio personalizzato attingendo a tutti gli strumenti e le risorse (umane e tecniche) a sua disposizione per la ricerca di informazioni, di materiali di studio, per le attività di comunicazione, collaborazione, azione e interazione. Allo stesso tempo, l'intero ambiente di apprendimento, fatto di persone, risorse, strumenti, ecc., è da intendersi come un sistema che contribuisca alla acquisizione di consapevolezza e alla buona gestione, da parte del discente, del proprio sapere, che incoraggi il discente nella presa di controllo sulle proprie modalità di apprendimento. Ciò non avviene in modo automatico e spontaneo. È necessario che il discente riceva sostegno nella definizione partecipata delle sfide di apprendimento, dei contenuti, degli strumenti e delle strategie di comunicazione e quindi di tutto ciò che concorre alla costruzione e all'arricchimento dell'ambiente/i di apprendimento.

Infine, da un punto di vista tecnologico, coerentemente con la nozione proposta di personalizzazione, l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento può essere realizzata anche all'interno di uno spazio virtuale, dove chi apprende abbia la possibilità di personalizzare le risorse e le funzioni di comunicazione formativa partendo da un livello di base fino ad un livello avanzato.

Le interazioni formative

In una prospettiva di personalizzazione dell'esperienza formativa, le interazioni formative sono orientate ad incoraggiare l'espressione del potenziale del discente adulto e a supportare il progressivo sviluppo della sua autonomia nella gestione dell'esperienza di apprendimento.

Le interazioni formative mirano cioè a sostenere l'auto-realizzazione del discente adulto, perciò le strategie di interazione e comunicazione formativa devono prestare grandissima attenzione a:

- profilo psicologico del discente;
- cultura del discente adulto;
- storia e esperienza pregressa del discente adulto;
- priorità del discente.

Di conseguenza, l'interazione formativa dovrebbe per lo meno:

- prevedere l'adozione del metodo biografico;
- incentrare l'intervento su prospettive o tematiche e problemi piuttosto che su contenuti e discipline;
- adottare un approccio situazionale;
- focalizzare l'intervento su compiti concreti;
- promuovere la riflessione in azione;
- valorizzare e sostenere l'autonomia del discente
- valorizzare l'istinto magistrale del discente;
- conservare un margine di flessibilità nello sviluppo dell'esperienza educativa.

L'interazione formativa, per rispettare tutte queste condizioni, non deve essere didascalica, versativi, direttiva o deduttiva, ma deve promuovere processi induttivi di conoscenza, attitudini esplorative e investigative e incoraggiare l'auto-orientamento.

Per questo è cruciale il ruolo sia del formatore che interviene nel singolo corso, sia del Personalizzatore che interviene ad un livello più generale di co-pianificazione dell'intero percorso di apprendimento, di cui il singolo corso rappresenta una porzione.

Il Personalizzatore ha il compito di supportare il divenire e l'attuarsi dell'intero percorso pianificato in accordo con il discente, attraverso un'interazione assidua e permanente, mostrando gli elementi di collegamento e continuità tra un'esperienza e l'altra, fornendo e feedback tempestivi al discente, e motivandolo/a a perseverare nella costruzione di un'esperienza di apprendimento positiva e ricca di significato.

In un modello di personalizzazione dell'apprendimento di questo genere, la classica interazione di tutoring risulta inefficace perché, contrariamente a quanto avviene nei corsi standard o più tradizionalmente diffusi, i percorsi formativi personalizzati includono un insieme eterogeneo di ambienti, strumenti e interlocutori che raggiungono, nell'ampia esperienza formativa, un livello apicale di integrazione.

L'interazione formativa del Personalizzatore mira cioè ad orientare il discente verso la ricerca, l'analisi, la scelta, la selezione e l'uso delle risorse disponibili per soddisfare il proprio fabbisogno di apprendimento, sia nei contesti formali sia in quelli informali, entro o al di fuori dello specifico ambiente di apprendimento in cui si tiene un corso in particolare.

Una volta che l'adulto sarà inserito in uno specifico corso, entra in gioco il ruolo del formatore specializzato nell'applicazione di strategie di personalizzazione formativa.

L'interazione formativa, animata dal docente, è finalizzata a questo livello a sostenere il processo di apprendimento, a favorire la contestualizzazione e l'uso delle conoscenze e competenze acquisite nella pratica e nel contesto di vita e azione reale del discente. L'esperienza di apprendimento, anche personalizzata o auto-diretta, non sarà necessariamente condotta in modo individuale e in solitudine. È fondamentale che il formatore organizzi una interazione formativa orientata allo sviluppo di competenze di tipo sociale, creando un clima positivo dal punto di vista emotivo, affettivo e motivazionale, garantendo un clima di fiducia reciproca, stimolando attività collaborative, analizzando le relazioni interpersonali, guidando all'auto-valutazione individuale e di gruppo e alla soluzione di eventuali conflitti.

All'interno di tale gruppo, l'esperto o il formatore interagisce in qualità di *primus inter pares* partecipando come animatore della comunità di discenti. In un simile approccio di interazione collettiva, personalizzata, sono necessari approcci dinamici e non determinati *ex-ante*. La *leadership* è ad assetto variabile. I protagonisti dell'esperienza formativa possono, infatti, essere riconosciuti, di volta in volta, dagli altri come esperti *de facto* riguardo al compito assegnato in

particolare. In questo modo ciascuno ha la possibilità di esprimere al meglio le proprie attitudini e il proprio potenziale.

La valutazione

Il processo valutativo è decisivo e parte integrante del modello di personalizzazione dell'apprendimento; esso riflette e rispetta tutte le dimensioni evidenziate nella precedente analisi sul quadro ideale in cui inserire il Modello di personalizzazione per l'apprendimento in età adulta.

Esso sarà dunque applicabile ai tre livelli di:

- apprendimento;
- insegnamento;
- organizzazione;

e necessiterà dell'interazione fra tre figure professionali del:

- Formatore,
- Instructional Designer,
- Personalizzatore,

coinvolte nel citato sistema formativo integrato ispirato alla personalizzazione, ai diversi livelli di contesto:

- macro;
- meso;
- micro.

Per ciascuno di tali livelli, il processo di valutazione dovrà ispirarsi all'idea di personalizzazione dell'apprendimento in età adulta, secondo il significato condiviso di questa. Di conseguenza, a prescindere da livelli, strumenti e soggetti, la valutazione comprenderà:

- tutte le dimensioni del discente: la valutazione ispirata ad un approccio di personalizzazione non comprende esclusivamente l'ambito cognitivo della persona. Ha come scopo il suo sviluppo, sia cognitivo che emotivo, come pure sociale e civico.
- Auto-apprendimento: la personalizzazione si basa sull'autogestione da parte del discente, e quindi la valutazione fungerà da sostegno nella definizione dei bisogni di apprendimento e degli obiettivi del proprio percorso (autodeterminazione nell'apprendimento), e accrescerà la capacità di controllare i termini e i mezzi del proprio apprendimento (gestione del percorso: luogo, agenda, approccio educativo e materiale formativo).

- Il discente come attore e co-produttore del processo di apprendimento e della valutazione del processo stesso.
- il ruolo dell'insegnante o del formatore non si risolve nell'assegnazione di un voto, ma si esplicita nelle attività di sostegno al discente nella verifica del proprio sapere.

Secondo le stesse variabili implicate nel processo di personalizzazione ai tre livelli – apprendimento, insegnamento, organizzazione – anche la valutazione potrebbe essere intrapresa entro un grado di auto-valutazione che vada da un minimo ad un massimo, laddove per auto-valutazione si intenda uno strumento per la partecipazione attiva e consapevole alla co-progettazione del percorso e delle sfide di apprendimento.

Così come per il processo formativo, per quanto concerne il livello di base possiamo supporre che la valutazione riguardi l'esame di una serie di capacità di apprendimento, di strategie, stili cognitivi e attitudini.

A questo livello, la valutazione può anche presentarsi in forma telematica ed essere affidata ad un sistema automatizzato.

Riguardo al coinvolgimento del discente adulto nell'analisi di priorità, motivazioni, bisogni di apprendimento, conoscenze pregresse, competenze consolidate, aree di miglioramento possibile:

- al livello di base, il discente adulto può essere guidato a ricordare e prendere coscienza degli elementi rappresentativi della propria esperienza personale, delle sue esperienze pregresse di apprendimento, delle competenze e conoscenze che meglio si sposano con la nuova esperienza di apprendimento nella prospettiva di una pianificazione congiunta della futura esperienza di apprendimento;
- al medio livello, il discente adulto può essere sostenuto nel riconoscimento autonomo degli elementi rappresentativi della propria esperienza personale nella prospettiva di una pianificazione congiunta della futura esperienza di apprendimento;
- al livello avanzato, si può richiedere al discente di effettuare un'analisi autonoma della propria esperienza personale per identificarne personalmente gli elementi rappresentativi nella prospettiva di una pianificazione congiunta della futura esperienza di apprendimento.

Ad un livello avanzato, l'analisi della biografia rappresentativa può essere realizzata in gruppo fra pari piuttosto che in uno schema di relazione uno a uno con il Personalizzatore o con il formatore. L'auto-valutazione è qui intesa come competenza meta-cognitiva avanzata che risulta dalla progressiva e graduale acquisizione di consapevolezza da parte del discente circa le proprie conoscenze e competenze, la propria area di sviluppo potenziale e della capacità di analisi dei propri bisogni formativi che permetterà al discente, per conto proprio o in gruppo, di stabilire autonomamente:

- sfide di apprendimento;
- curriculum;
- risorse;
- strumenti;
- esperienze;
- durata;
- corsi;
- ecc...

In tale contesto è possibile elencare una serie di strategie, strumenti e modelli di valutazione attuabili ed adatti ad un approccio di apprendimento personalizzato.

Nei tre piani descritti – apprendimento, insegnamento, organizzazione – le tre figure professionali del Personalizzatore, dell'Instructional Designer e del Formatore sono coinvolte a diverso titolo, sebbene all'interno di una medesima prospettiva culturale che è quella delineata dall'approccio personalizzato.

I Formatori e i Personalizzatori, interagendo direttamente con i discenti adulti, applicheranno strumenti e strategie per la valutazione. Al Personalizzatore competono le azioni iniziali di consulenza, orientamento, audit, monitoraggio e valutazione del processo di apprendimento pianificato in accordo con l'adulto.

Al formatore competono le azioni specifiche di valutazione dei risultati dell'apprendimento e del processo di apprendimento nell'ambito di una specifica esperienza formativa.

L'ID ha invece il compito di disegnare percorsi di apprendimento che includano soluzioni e opportunità di valutazione coerenti con un approccio di personalizzazione, che siano in linea con le caratteristiche dell'apprendimento degli adulti, che consentano di rispondere alle prerogative di flessibilità di un percorso di apprendimento.

Al Formatore e al Personalizzatore spetterà la responsabilità di scegliere la soluzione migliore a seconda del contesto e del livello di attuabilità (di base, intermedio, avanzato) della personalizzazione.

Monitoraggio e valutazione sono due momenti cruciali nel Modello descritto.

Il monitoraggio è finalizzato a mantenere un controllo permanente sullo sviluppo dell'intero percorso di apprendimento. Il modello descritto prevede che il monitoraggio riguardi sia lo sviluppo del percorso di apprendimento che il superamento delle sfide di apprendimento. Il monitoraggio e l'Audit consentono al Personalizzatore di acquisire i dati necessari a fornire feedback e a sostenere la motivazione e la costanza di impegno dell'adulto che apprende.

La valutazione dei risultati di apprendimento ha lo scopo di fornire un riconoscimento formale di quanto appreso nelle singole esperienze formative. In una logica di personalizzazione dell'apprendimento in età adulta, sia il monitoraggio che la valutazione intervengono a favorire il perfezionamento delle prestazioni e a sostenere il raggiungimento dei traguardi personali. Pertanto, gli strumenti di monitoraggio valutazione vanno gestiti in una prospettiva di verifica negoziata e attraverso la chiarificazione degli obiettivi fissati e di quelli raggiunti.

La valutazione è cioè uno strumento di miglioramento possibile, finalizzata a promuovere e consolidare la consapevolezza del discente.

Per questo il processo valutativo prevede una:

- fase diagnostica: da effettuare prima del percorso di apprendimento per esaminare insieme l'area di sviluppo potenziale del discente;
- fase formativa: espletata, durante l'intera esperienza e nei singoli corsi di apprendimento per verificare i progressi. Alcuni compiti operativi e la riflessione sull'azione permettono al discente di controllare i risultati dell'apprendimento, applicare strategie supplementari e verificare se le sfide di apprendimento sono effettivamente superabili;
- fase finale: realizzata al compimento dell'esperienza formativa, ha lo scopo di valutare se e come sono state superate le sfide di apprendimento e di stabilire eventuali nuove esperienze formative.

Una valutazione pianificata correttamente:

- ricorda allo studente che esiste qualcuno che si occupa dei suoi progressi;
- chiarisce quali sono gli argomenti di apprendimento prioritari;

- orienta l'impegno dello studente verso argomenti chiave;
- impegna lo studente in attività coerenti con i contenuti di apprendimento;
- evidenzia i punti di forza, le criticità, gli stili di apprendimento;
- offre un feedback sui progressi dello studente¹⁸.

Soggetti coinvolti nella valutazione

In un'ottica di personalizzazione dell'apprendimento degli adulti è possibile far riferimento ai seguenti approcci:

- auto-valutazione: lo studente riflette sul proprio processo di apprendimento e sui risultati conseguiti;
- valutazione tra pari: ciascun membro del gruppo di lavoro valuta gli altri e il loro contributo all'opera del gruppo nel suo complesso;
- valutazione esterna: il personalizzatore, il formatore, o gli esperti valutano i traguardi raggiunti dal discente o dal gruppo;
- valutazione di gruppo: il gruppo riflette sul proprio processo di apprendimento e sui risultati ottenuti dal punto di vista dell'acquisizione sociale di nuovo sapere e dal punto di vista delle dinamiche attive di sviluppo dell'apprendimento.

Oggetto della valutazione

In una logica di personalizzazione dell'apprendimento degli adulti è importante che si valuti, oltre al prodotto dell'apprendimento, l'acquisizione di consapevolezza circa il proprio corredo di capacità di apprendimento e le competenze meta-cognitive direttamente connesse con la capacità di scegliere nuove sfide di apprendimento e di co-progettare percorsi formativi.

Saranno considerati oggetto di valutazione sia i risultati raggiunti all'interno di ogni singola esperienza del percorso di apprendimento, considerati singolarmente (corsi, esperienze di apprendimento, viaggi culturali, ecc...), sia l'intero percorso formativo nel suo insieme, rispetto all'effettivo superamento delle sfide di apprendimento inizialmente stabilite.

¹⁸ D. Rowntree, *Designing an assessment system*, <http://www-iet.open.ac.uk/pp/D.G.F.Rowntree/Assessment.html>

Prodotto dell'apprendimento

La valutazione del prodotto dell'apprendimento andrebbe svolta durante l'intero ciclo di vita dell'esperienza formativa. Alcune recenti teorie sulla valutazione, generalmente definite *new assessment*, si concentrano sulle seguenti metodologie e procedure:

- valutazione e monitoraggio costante del processo di insegnamento/apprendimento (valutazione della formazione);
- analisi diacronica dei risultati (rendendo la valutazione un processo longitudinale);
- suddivisione delle responsabilità del risultato di apprendimento tra formatori e allievi, in un clima di collaborazione;
- partecipazione attiva degli studenti alle pratiche di valutazione (auto-valutazione)
- adozione della valutazione come consuetudine di apprendimento.

Conclusioni

Il modello LEADLAB qui descritto rappresenta davvero un punto di vista innovativo poiché integra culture, pratiche e paradigmi teorici per la personalizzazione dell'apprendimento degli adulti a livello europeo.

Ciò rappresenta una sfida difficile e richiede la definizione di una strategia e una politica di innovazione sia a livello di Sistema di educazione degli adulti sia nelle singole istituzioni formative.

L'attuazione di tale modello per la personalizzazione dell'apprendimento degli adulti richiede infatti che le politiche formative siano orientate all'idea di personalizzazione, e che venga allestito un sistema organizzativo capace di rispondere alle esigenze di flessibilità di un percorso personalizzato. A ciò si unisce il necessario riconoscimento della figura professionale innovativa del Personalizzatore (Learning Personalization Trainer), la sua formazione, la diffusione della cultura della personalizzazione tra i formatori, affinché siano preparati all'impiego di strategie di personalizzazione per i discenti adulti.

È evidente che il Modello di personalizzazione proposto si scontra con gli eterogenei contesti reali, con una diversa diffusione della cultura della personalizzazione, con una diversa attenzione ai requisiti della formazione degli adulti, con una diversa organizzazione del Sistema di educazione degli adulti, con una diversa cultura della Non Vocational Adult Education.

Il progetto LEADLAB perciò, tenendo conto di tali circostanze, intende proporre un quadro comune da adottare a livello europeo e da sperimentare nei diversi Paesi partner, all'interno di diverse Istituzioni formative. La sperimentazione del modello riguarderà per ragioni strategiche e di tempo

la figura dei formatori. Ad essi sarà proposto di conoscere l'approccio di personalizzazione delineato nel Modello, sperimentando su stessi, in quanto discenti adulti, alcune soluzioni e strategie di personalizzazione.

Tale esperienza sarà impostata in modo tale da permettere gli adeguamenti necessari per attuare l'impianto proposto alle specifiche esigenze delle diverse istituzioni e della diversa organizzazione della NVAE nei Partner.

Nonostante le difficoltà segnalate, varrebbe la pena di mettere in prova questa innovativa proposta che presenta interessanti orizzonti di impiego e sviluppo, soprattutto se riferita all'attuale trend di invecchiamento della popolazione attiva, o come soluzione per l'inclusione sociale degli ex detenuti, dei migranti e dei rifugiati, delle persone con bisogni speciali, o delle minoranze linguistiche ed etniche.

Una delle possibili opzioni per intraprendere un percorso di recepimento di tale esperienza innovativa risiede nel riconoscere, utilizzare e diffondere le pratiche sperimentali già esistenti a livello locale, cercando di individuare nel Sistema di formazione degli Adulti, quell' "anello debole" da cui è più semplice cominciare a introdurre, a piccoli passi, gli schemi della personalizzazione nei dispositivi tradizionali di istruzione esistenti.

Bibliografia essenziale sulla personalizzazione e sull'educazione degli adulti

Riferimenti bibliografici italiani

AA.VV., *Progetto LAMO*, Roma, Anicia, 2001.

Abate G., Del Re M. L., Aveni Casucci M. A., *La terza età futura*, Milano, Mursia, 1990.

Agostini M., *Il formatore per adulti nelle diverse realtà lavorative*, in "Professionalità", n. 27, 1995.

Ajello A. M., Pontecorvo C., Zucchermaglio C., *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Milano, CEA, 1995.

Ajello A.M., *La competenza*, Bologna, Il Mulino, 2002.

Ajello A.M., Meghnagi S., Mastracci C., *Orientare dentro e fuori la scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 2000.

Alberici A. (a cura di), *La parola al soggetto*, Milano, Guerini e Associati, 2001.

Alberici A., *L'educazione degli adulti*, Roma, Carocci, 2002.

Alberici A., Serreri P., *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze*, Roma, Monolite, 2003.

Alberici, A., *Imparare sempre nella società cognitiva*, Torino, Paravia, 1999.

Alberici, A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Bruno Mondadori, 2002.

Alessandrini G., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Roma, Carocci, 1998.

Amietta P. L., *Comunicare per apprendere*, Milano, Angeli, 1995.

Amietta P.L. (a cura di), *I luoghi dell'apprendimento*, Milano, Angeli, 2000.

Angori S., *L'educazione degli adulti tra ambiguità e prospettive di sviluppo*, in "Prospettiva EP", n.2-3, 2000, pp. 11-28.

Antonietti, A., Cantoia, M., *La mente che impara. Percorsi metacognitivi di apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia, 2000.

Attanasio A., *La formazione degli adulti nella letteratura internazionale (1990)*, "Osservatorio Isfol", a. XIII, n. 2, marzo-aprile 1991, pp. 101-115.

Ausubel D.A., *Educazione e processi cognitivi*, Milano, Angeli, 1995.

Authier M, Lévy P., *Gli alberi di conoscenze. Educazione e gestione dinamica delle competenze*, Milano, Feltrinelli, 2000.

- Baldacci M., *L'istruzione individualizzata*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- Baldini E., Moroni F., Rotondi M., *Nuovi alfabeti. Linguaggi e percorsi per ripensare la formazione*, Milano, Angeli, 1996.
- Barlacchi A. M., *Adulti a scuola. I corsi serali nella istruzione professionale*, in "Professionalità", a. XI, n. 5, maggio-giugno 1991, p. 63 e ss.
- Bateson G., *Steps to an Ecology of the Mind*, Ballantine, New York, 1972; tr. it. *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976.
- Batini F., Fontana A., *Comunità di apprendimento. Un altro modo di imparare*, Arezzo, Zona, 2003.
- Bauman Z., *Voglia di comunità*, Roma-Bari, Laterza, 2003.
- Bauman Z., *Vita liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2006.
- Baxter H., *An Introduction to Online Communities*, 2001.
- Beccegato L. Santelli, "Pedagogie personalistiche: riflessioni in corso", in Cambi Franco, Beccegato L. Santelli (a cura di), *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico*, Torino, Utet, 2004.
- Becchi M., Colasanti A.R., *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, Roma, CNOS/FAP, 2003.
- Becchi M., Colasanti A.R., *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, Roma, CNOSFAP, 2003.
- Bechelloni G., *Processi culturali e nuovi soggetti sociali. Prospettive di educazione permanente in uno scenario mutevole*, in "Educazione Permanente", n. 2, 1990, pp. 24-38.
- Beck B., *Quale formazione degli adulti?*, in "Professionalità", 1995, n. 29, pp. 25-28.
- Beetham H., *Review: developing e-learning models for the JISC Practitioner Communities*, Version 2.1, February 2004.

Bélanger P., Federighi P., *Analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes: la libération difficile des forces créatrices*, Hambourg, Institut de l'Unesco pour l'Education, 2001.

Bellucci A., Pero L., *Organizzazione, personale e competenze*, in "Sviluppo & Organizzazione", 161, maggio-giugno 1997.

Berlini M. G., Canevaro A., *Potenziali individuali di apprendimento. Le connessioni, le differenze, la ricerca partecipata*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

Beronia G., *Autoformazione. Un approccio globale*, Roma, Learning Community, 2008.

Bertagna G., *L'orientamento tra individualizzazione e personalizzazione*, in "Annali dell'Istruzione, Progetto orientamento e riforma. L'indagine realizzata nella scuola italiana", XLVIII, n. 6, Firenze, Le Monnier, 2002, p. 19 e ss.

Bertieri A. M., Papaiz C. (a cura di), *L'educazione permanente tra utopia e realtà*, Milano, Angeli, 1990.

Bertieri A. M., Papaiz C. (a cura di), *Educazione permanente e civiltà postindustriale*, Milano, Angeli, 1991.

Bion W.R., *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Armando, 1972.

Blandino G., Granieri B., *La disponibilità ad apprendere*, Milano, Cortina, 1995.

Block J.H. (a cura di), *Mastery Learning. Procedimenti scientifici di educazione individualizzata.*, Torino, Loescher, 1972.

Block J.H., *Scuola, società e Mastery Learning*. Torino, Loescher, 1977.

Bobba L., Tamborlini A., Bocca G., *Transizione, orientamento, formazione permanente*, "Osservatorio ISFOL", n. 3, 1990, pp. 9-31.

Bocca G., *Educazione permanente. Realtà e prospettive*, Milano, Vita e Pensiero, 1993.

Bocchi G.L., *La formazione come costruzione di nuovi mondi*, Roma-Napoli, Formez-Censis, 1993.

Boda G., *Life Skill e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*, Firenze, La Nuova Italia, 2001.

Bodizzoni D. (a cura di), *Oltre la formazione apparente*, Milano, Il Sole 24 Ore, 1984.

Bondioli A., Meghnagi S., Pagnoncelli L., *Lavoro ed educazione degli adulti*, Ediesse, 1991.

- Bossio F., *Formazione e quarta età*, Roma, Anicia, 2002
- Bossio F., *La formazione dell'anziano*, in "I problemi della pedagogia", Roma, Anicia, a. 49, nn. 1-3, gen/giu., 2003, pp.81-107.
- Bresciani P.G., Callini D., *Personalizzare e individualizzare la formazione*, in "Professionalità", n.72, 2002.
- Bresciani P.G., Callini D., *Personalizzare i percorsi formativi*, in "Professionalità", n.60, 2000.
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino, 1986.
- Bruner J.S., *La mente a più dimensioni*, Bari, Laterza, 1988.
- Bruscaglioni M., *Il processo di apprendimento negli adulti*, Collana Gli Atti, Isvor Fiat, 1996.
- Bruscaglioni M., *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Milano, Angeli, 1991.
- Burza V., *Formazione della persona. Il problema della democrazia*, Roma, Anicia, 2003.
- Butera F. (a cura di), *I lavoratori della conoscenza*, Milano, Angeli, 1997.
- Callini D. (a cura di), *Su misura. Fabbisogni di professionalità e di competenze*, Milano, Angeli, 2003
- Cambi F. (a cura di), *Soggetto come persona. Statuto formativo e modelli attuali*, Roma, Carocci, 2007,
- Cambi F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- Cambi F., Santelli Beccegato L. (a cura di), *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico*, Torino, UTET, 2004.
- Candy P. C., *Self Direction for Lifelong Learning: a Comprehensive Guide to Theory and Practice*. Foreword by S. D. Brookfield, S. Francisco, Oxford, Jossey-Bass, 1991.
- Carli R., Paniccchia R.M., *Psicologia della formazione*, Bologna, Il Mulino, 1999.
- Carretta et al., *Dalle risorse umane alle competenze*, Milano, Angeli, 1992.
- Cartoccio A., Forti D., Varchetta G., *Action Learning*, Milano, Unicopli, 1988.
- Castagna M., *La lezione nella formazione degli adulti*, Milano, Angeli, 1998.
- Castagna M., *Progettare la formazione. Guida metodologica per la progettazione del lavoro in aula*, Milano, Angeli, 1997.
- Castagna M., *L'analisi transazionale nella formazione degli adulti*, Milano, Angeli, 2003.
- Castello G., *Trasmettere competenze*, Milano, Angeli, 1999.

- Castiglioni, M., *La ricerca in educazione degli adulti: L'approccio autobiografico*, Milano, Unicopli, 2002.
- Catani M., Marmo C., Morgagni D., *Adulti si nasce. L'educazione degli adulti tra approcci legislativi, teorici, metodologici*, Milano, Angeli, 2001.
- Cavalieri M.P., *Continuità educativa e didattica. La formazione dell'uomo nella società complessa*, Roma, Anicia, 2002.
- Cede (Centro Europeo dell'Educazione), *Prospettive dell'educazione degli adulti in Europa: obiettivi e strategie politiche*, Roma, Armando, 1996.
- Cede (Centro Europeo dell'Educazione), *L'educazione in età adulta: primo rapporto nazionale*, Milano, Angeli, 1996.
- Cedefop, *Memorandum on Lifelong Learning – Consultation: a Review of Member State and EEA Country Reports*, 2001.
- Ceriani A., *La simulazione nei processi formativi*, Milano, Angeli, 1996.
- Ce.Ri.Fo.P. Centro di Ricerca per la Formazione Permanente (a cura di), *Università e formazione permanente: stili e profili di formazione.*, Milano, Vita e Pensiero, 1995.
- Ce.Ri.Fo.P., *Educazione permanente ed Università*, Milano, Vita e Pensiero, 1990.
- Ceruti M., Preta L. (a cura di), *Che cos'è la conoscenza*, Bari, Laterza, 1990.
- Chowdhury S., *The Role of Affect and Cognition-Based Trust in Complex Knowledge Sharing*, in "Journal of Managerial Issues", n. 17, 2005.
- Colardyn D., *Le sfide della formazione professionale permanente*, in "Osservatorio Isfol", a. XIII, n. 4, luglio-agosto 1991, pp. 115-127.
- Colicchi E. (a cura di), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea*, Roma, Carocci, 2008.
- Comitato Economico e Sociale, *Parere del Comitato economico e sociale in merito al "Memorandum sulla formazione permanente"*, G.U. delle Comunità europee, C311, 44° anno, 7 novembre 2001.
- Commissione delle Comunità europee, *EUROPA 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusive*, Bruxelles, 2010.

Commissione delle Comunità europee, *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*, Bruxelles, 2006

Commissione delle Comunità europee, *Libro Bianco. Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Bruxelles, Bollettino delle Comunità europee, Supplemento 6/93, 1993.

Commissione delle Comunità europee, *Libro Bianco. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Direzione Generale XXII Istruzione, Formazione e Gioventù, Direzione Generale, Occupazione, Relazioni Industriali e Affari Sociali, 1995.

Commissione delle Comunità europee, *Per un'Europa della conoscenza*, Bruxelles, 1997.

Commissione delle Comunità europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 2000.

Commissione europea, *Consiglio europeo di Nizza. Conclusioni della Presidenza, 7-9 dicembre 2000*.

Commissione delle Comunità europee, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Bruxelles, 2001.

Commissione europea, *Consiglio europeo di Stoccolma. Conclusioni della Presidenza, 23-24 marzo 2001*.

Commissione europea, *Consiglio europeo di Göteborg. Conclusioni della Presidenza, 15-16 giugno 2001*.

Commissione europea, *Lifelong Learning Practice and Indicators*, documento di lavoro, Bruxelles, 28 novembre 2001.

Conferenza sull'Educazione degli Adulti (Quinta), *Dichiarazione di Amburgo sull'educazione degli adulti*, 14/18 luglio 1997.

Consiglio Europeo, *Risoluzione del Consiglio del 27 giugno 2002 sull'apprendimento permanente*. 2002/C 163/01, pubblicata sulla G.U. delle Comunità europee del 9 luglio 2002.

Cornoldi C., *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 1995.

Crozier M., *La crisi dell'intelligenza*, Roma, Edizioni lavoro, 1996.

Cuccurullo R., *Educazione degli adulti. Linee interpretative e orientamenti*, in "Prospettiva EP", n. 2-3, 2000, pp. 47-56.

Davenport T., *Working knowledge*, Boston, Harvard Business School Press, 1998.

Davis A., *I limiti della valutazione educativa*, Roma, Anicia, 2001.

Dazzi D., *La personalizzazione dell'insegnamento. La didattica tra diversità e unitarietà*. Novara, De Agostini, 1997.

De Bartolomeis, F., *Riflessioni intorno al sistema formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2004.

De Geus A. P., *Planning as learning*, in "Harward Business Review", March-April, 1988.

De Masi D. (a cura di), *Verso la formazione post-industriale*, Milano, Angeli, 1994.

De Natale, M.L., *Educazione degli adulti*, Brescia, La Scuola, 2001.

Delors J., *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando, 1997.

Demetrio, D., *Formazione di base degli adulti ed esperienze di orientamento*, in "Scuola e Città", a.37, n.12, dic. 1986, pp.542-547.

Demetrio, D., *Bisogni scolastici ed extra scolastici degli adulti analfabeti*, in "Formazione '80", a.1, n.1, aprile 1987, pp.14-18.

Demetrio D., *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma, Carocci, 1990.

Demetrio D., *Tornare a crescere. L'età adulta tra persistenze e cambiamenti*, Milano, Guerini e Associati, 1991.

Demetrio D., *L'approccio autobiografico in educazione degli adulti*, in "Scuola e Città", a. XXXXII, n.9, settembre 1991, pp.414-20.

Demetrio D., *L'educazione nella vita adulta. Per una teoria fenomenologica dei vissuti e delle origini*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1995.

Demetrio D., *Raccontarsi*, Milano, Cortina, 1996.

Demetrio D., *Pensare o apprendere in età adulta?*, in "Skill", n. 11, gennaio 1996, pp. 103-119.

Demetrio D., Alberici, A., *Istituzioni di educazione degli adulti. 1, Il metodo autobiografico (a cura di Duccio Demetrio)*, Milano, Guerini e Associati, 2002.

Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari, Laterza, 2003.

Demetrio D., *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.

Demetrio D., *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Roma-Bari, Laterza 2003.

Dewey J., *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1961.

Dewey J., *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.

Dewey J., *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.

Di Mauro M., *Nuove metodologie per la formazione l'integrazione e lo sviluppo della persona*, Roma, Anicia/MPI, 2001.

Ducci E., *Preoccuparsi dell'educativo*, Roma, Anicia, 2002.

Dunn K. e R., *Programmazione individualizzata. Nuove strategie pratiche per tutti*, Roma, Armando, 1984.

European Civil Society Organisations, *Focus on Lifelong Learning: a Review of the Reports from Civil Society on the Consultation Process on the Commission's Memorandum on Lifelong Learning*, september 2001.

European Training Foundation, *Cross Country Report. The Consultation on the Memorandum on Lifelong Learning in the Candidate Countries*, november 2001.

Fabbri L., *Educazione permanente: descrittori e percorsi*, in "Educazione permanente", n. 2, 1990, pp. 49-64.

Farinelli F., Meghnagi S. (a cura di), *Educazione degli adulti. Politiche contrattuali, politiche istituzionali*, Ediesse, 1991.

Favorini A.M., *Il contratto nella formazione e nell'apprendimento: esperienze educative e didattiche con l'Analisi Transazionale*, Milano, Angeli, 2004.

Federighi, P., "L'educazione degli adulti: misure legislative e amministrative", in *Ricerche Pedagogiche*, a. 25, n. 95, apr. Giu. 1990, pp. 73-82.

Federighi, P., (a cura di), *Glossario dell'Educazione degli adulti in Europa*, Firenze, F&F Parretti, 2000.

Federighi P., *La nuova politica nazionale nel campo dell'educazione degli adulti*, in "Percorsi", giugno 2000, pp.5-11.

Ferracuti M., Cavalieri M.P., *Apprendimento e valutazione*, Roma, Lucarini, 1979.

Ferri P., *E-learning. Formazione, comunicazione e tecnologie digitali*, Firenze, Le Monnier, 2005.

Ferri P., *L'e-learning, i suoi antenati e il Complex Learning*, in Nacamulli R.C.D. (a cura di), *La*

formazione, il cemento e la rete. E-learning, management delle conoscenze e processi di sviluppo organizzativo, Milano, Etas, 2003.

Ferri P., *E-learning. Formazione, comunicazione e tecnologie digitali*, Firenze, Le Monnier, 2005.

Ferri P., *L'e-learning, i suoi antenati e il Complex Learning*, in Nacamulli R.C.D. (a cura di), *La formazione, il cemento e la rete. E-learning, management delle conoscenze e processi di sviluppo organizzativo*, Milano, Etas, 2003.

Fiorucci M., *La mediazione culturale*, Roma, Armando, 2000.

Flannery D., *Applying cognitive learning theory to adult learning*, San Francisco, Jossey Bass, 1993.

Flores D'Arcais G. (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogie della persona*, La Scuola, Brescia, 1994.

Fortunato I. (a cura di), *Educazione degli adulti. Nuova realtà nella cultura dell'integrazione*, Roma, Anicia, 2002.

Frabboni F., *Dal curricolo alla programmazione*, Firenze, Giunti-Lisciani, 1994.

Frey F., *Teorie del curricolo*, Feltrinelli, Milano, 1977.

Fumarco G., *L'adulto in formazione: esperienze e problemi in sospenso*, in "For", n.31, 1997.

Gagliardi P., Quarantino L., *L'impatto della formazione*, Milano, Guerini, 2000.

Gagné R. M., *Le condizioni dell'apprendimento*, Roma, Armando, 1973.

Gallina V. (a cura di), *Prospettive dell'educazione degli adulti in Europa: obiettivi e strategie politiche*, Roma, Armando, 1996.

Gallina V., Lichtner M. (a cura), *L'educazione in età adulta. Primo rapporto internazionale*, Milano, Angeli, 1996.

Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987.

Gardner H., *Riflessioni sulle intelligenze multiple: miti da sfatare e messaggi da trasmettere*, in Baldacci M., Gaspari P., Giallongo A., Marini C., Travaglini R. (a cura di), *Educazione e civiltà. Studi in onore di Nando Filograsso*, Roma, Anicia, 2004, pp.67-82.

Gelpi E., *Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione*, Milano, Guerini, 2000.

Goleman D., *Intelligenza sociale*, Milano, Rizzoli, 2006.

Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli, 1999.

- Gramsci A., *La formazione dell'uomo*, Roma, Editori Riuniti, 1967.
- Granger D., Benke M., *Supporting Students at Distance*, in "Adult Learning", v. 7, n.1, sep.-oct. 1995, pp. 22-23.
- Granieri G., *La società digitale*, Roma-Bari, Laterza, 2006.
- Guerriero G.B. (a cura di), *Adult education*, Napoli, Edizioni scientifiche italiane, 1996.
- Guidolin E., Bello R. (a cura di), *Educazione degli adulti ed educazione permanente nella pedagogia italiana*, Padova, UPSEL Domeneghini 1991.
- Guspini M., *Funzioni e momenti della valutazione*, in Pagnoncelli L., a cura di, *Formazione e valutazione degli apprendimenti*, Roma, Anicia, 1998, pp. 93-138.
- Guspini M., Benedetti F., *La didattica modulare. Un approccio sistemico e integrato*, Roma, Anicia, 2000.
- Guspini M., *Verso il sistema integrato della formazione*, in G. Alessandrini, (a cura di), *Formazione e organizzazione nella scuola dell'autonomia*, Milano, Guerini e Associati, 2000, pp. 135-167.
- Guspini M., *Processi di innovazione nei sistemi formativi di terzo livello*, in G. Alessandrini, *Risorse umane e new economy. Formazione e apprendimento nella società della conoscenza*, Roma, Carocci, 2001, pp. 110-113.
- Guspini M., *Fadol. Formazione a distanza online. Rete telematica per la formazione a distanza dei formatori*, in G. Alessandrini, *Risorse umane e new economy. Formazione e apprendimento nella società della conoscenza*, Roma, Carocci, 2001, pp. 157-164.
- Guspini M., Vespa G., *Progettare l'IFTS. Strumentario tecnico-pratico per il sistema integrato della formazione*, Roma, Anicia, 2001.
- Guspini M., *et al.*, *La progettazione dello sviluppo locale*, Roma, Anicia, 2002.
- Guspini M. (a cura di), *Apprendere in età adulta. Contributi per la realizzazione di uno strumento pedagogico*, Roma, Anicia-MIUR, 2002.
- Guspini M. (a cura di), *Learning Audit*, Roma, Anicia, 2003.
- Guspini M. (a cura di), *Lo stato dell'arte sulla personalizzazione degli apprendimenti nell'Educazione degli Adulti*, "Servizio Informazione Anicia", numero monografico, dicembre 2004.

- Guspini M. (a cura di), *Personalizzare l'apprendimento in ambito EdA*, Roma, Anicia, 2005.
- Guspini M., *Complex learning*, Roma, Learning Community, 2008.
- Harasim L., *On-line education: a new domain*, in Mason R.D., Kaye A.R. (eds), *Mindweave: communication, computers and distance education*, Oxford, Pergamon Press, 1989.
- Hernandes C.A., Fresneda P.S., *Main critical success factors for the establishment and operation of virtual communities of practice*, 3rd European Knowledge Management Summer School 7-12 Sept, San Sebastian, Spain, 2003.
- Hoz Garcia V., *L'educazione personalizzata. Individualizzazione e socializzazione nell'insegnamento*, Firenze, Le Monnier, 1982.
- Hoz Garzia V., *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata*, (trad. italiana, dall'edizione originale 1995), Palumbo, Palermo, 1997.
- Husen, T., (1985), *Educazione degli Adulti nell'anno 2000: riflessioni "futurologhe"*, in "Scuola e Città", a.36, n.1, gen 1985., pp. 40-44.
- Isfol, *La riflessività nella formazione: pratiche e strumenti*, Roma, ISFOL, 2007.
- Isfol, *Innovazione, apprendimento e formazione: un'indagine empirica*, Milano, Angeli, 1992.
- Isfol, *Glossario della didattica e della formazione*, Milano, Angeli, 1992.
- Isfol, *Apprendimento continuo e formazione. Contributi sulle dimensioni organizzative, sociali e tecnologiche dell'apprendimento*, Milano, Angeli, 1996.
- Isfol, *Il sistema degli standard formativi: unità capitalizzabili e crediti*, Roma, ISFOL, 1997.
- Isfol, *Unità capitalizzabili e crediti formativi*, Milano, Angeli, 1997.
- Isfol, *Unità Capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Milano, Angeli, 1997.
- Isfol, *Unità Capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Milano, Angeli, 1997.
- Isfol, *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Milano, Angeli, 2001.
- Isfol, *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione nei processi della conoscenza*, Milano, Angeli, 2003.
- Isfol, *Formazione permanente: chi partecipa e chi ne è escluso. Primo Rapporto Nazionale sulla domanda*, Soveria Mannelli (Cz), Rubbettino Industrie Grafiche ed. Editoriali, 2003.

- Isfol, *L'offerta di formazione permanente in Italia. Primo rapporto nazionale*, Soveria Mannelli (Cz), Rubbettino Industrie Grafiche ed Editoriali, 2003.
- Isfol, *I professionisti dell'orientamento*, Milano, Angeli, 2003
- Isfol, *L'orientamento in Europa*, Milano, Angeli, 2003.
- Isfol, *Maturare per orientarsi. Viaggio nel mondo dell'orientamento formativo*, Angeli, 2003.
- Isfol, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Roma, ISFOL, 2004.
- Jarvis P., *Adult and continuing education*, London, Routledge, 1995
- Jarvis P., *The age of learning*, London, Kogan Page, 2001.
- Knowles M.S., *La formazione degli adulti come autobiografia*, Milano, Cortina, 1996.
- Knowles M.S., *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano, Angeli, 1997.
- Lagrasta G., *Formazione degli adulti. Il metodo autobiografico*, Roma, Anicia, 2003.
- Lastrucci E., *Valutazione diagnostica*, Roma, Anicia, 2004.
- Legrand L. (a cura di F. Mattei), *Politiche dell'educazione*, Roma, Anicia, 2000.
- Lengrand P., *Introduzione all'educazione permanente*, Roma, Armando, 1976²
- Levy P., *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Milano, Feltrinelli, 2002.
- Libelli M., *La sfida dell'apprendimento continuo*, "Impresa", n. 6, 1996, pp. 77 -81.
- Lichtner M., *Soggetti percorsi complessità sociale. Per una teoria dell'educazione permanente*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.
- Ligorio B., *Come si insegna, come si apprende*, Roma, Carocci, 2003.
- Lipari D., *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Roma, Edizioni Lavoro, 2002.
- Maggi B. (a cura di), *La formazione: esperienze a confronto*, Milano, Etas libri, 1991.
- Manildo, G., *Progettare l'educazione degli adulti con le risorse europee*, Milano, Angeli, 2002.
- Maragliano R., Vertecchi B., *La programmazione didattica*, Roma, Editori Riuniti, 1979.
- Maragliano R., *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Roma-Bari, Laterza, 2004.
- Maragliano R. (a cura di), *Pedagogie dell'e-learning*, Roma-Bari, Laterza, 2004.
- Marchesoni N., *Sistemi locali di educazione permanente*, in "Formazione domani", a.XXIII, n.s., n. 23/24, gennaio-giugno 1996, p. 133 e ss.
- Mariani, A.M., Santerini, M. (a cura di), *Educazione adulta: Manuale per una formazione permanente*, Milano, Unicopli, 2002.
- Martinelli M., *In gruppo si impara. Apprendimento cooperativo e personalizzazione dei processi*

didattici, Torino, SEI, 2004.

Martinelli M., *La personalizzazione didattica*, Brescia, La Scuola, 2004.

Martinoli G., *Istruire non basta*, Milano, Angeli, 1992.

Mason B., Dicks B., *The Digital Ethnographer*, in "Cybersociology", n. 6, 1999.

Mason R., *Models of Online Courses*, in "ALN Magazine", 2 (2), 1998.

Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano, Angeli, 1999.

Mattei F., *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*, Roma, Anicia, 1998.

Mattei F., *Scienza Religione Filosofia. Intersezioni pedagogiche*, Roma, Anicia, 2002.

McDonald D., *Complex Learning Communities*, Proceeding of e-Society, 2005.

McKenzie L., *Adult Education and Worldview Construction*, Malabar (Florida), Krieger, 1991.

Medell-Anonuevo C., Ohsako T., Mauch W., *Revisiting lifelong learning for the 21st century*, Hamburg, Unesco-Institute for Education, 2001

Mc Pherson M., Nunes M.B., *Developing innovation in online learning: an action research framework*, London, RoutledgeFalmer, 2004.

Meghnagi, S., *Il curricolo nell'educazione degli adulti*, Torino, Loescher Editore, 1986.

Meghnagi S. (a cura di), *La competenza fra flessibilità e specializzazione*, Milano, Angeli, 1998.

Meghnagi S., *Conoscenza e competenza*, Torino, Loescher, 1992.

Meirieu P., *Méthodes pédagogiques*, in Champy P., Etve C. (eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994.

Meyer H., *Introduzione alla metodologia del curricolo*, Roma, Armando editore, 1991.

Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Cortina, 2003.

Milito D., *La didattica modulare*, Roma, Anicia, 2001.

Ministero della Pubblica Istruzione, *L'educazione permanente degli adulti. Il confronto europeo e la strategia nazionale*, in *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, n. 88, Roma, Le Monnier, 1999.

MIUR, *Le competenze di base degli adulti*, Quaderni degli Annali dell'Istruzione, Firenze, Le Monnier, 2002.

MIUR, *Le competenze di base degli adulti II*, Quaderni degli Annali dell'Istruzione, Firenze, Le Monnier, 2002.

MLPS/MIUR/Conf. Pres. Reg. e P.A./ISFOL, *Rapporto nazionale sul processo di consultazione relativo al Memorandum europeo sull'Istruzione e la Formazione permanente*, Roma, 2001.

Mondelli G., *Guida alla didattica modulare*, Roma, Anicia, 2004.

Montedoro, C., (a cura di), *La formazione verso il terzo millennio*, Roma, Seam, 2000.

Montedoro C. (a cura di), *Elementi di progettazione integrata per la formazione di qualità*, Roma, Isfol, 2000.

Montedoro C. (a cura di), *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento. Modelli, metodi e strategie didattiche*, Roma, Isfol, 2001.

Montedoro C. (a cura di), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Milano, Angeli, 2002.

Morelli U., Varchetta G., *Cronaca della formazione manageriale in Italia 1946-1996*, Milano, Angeli, 1998.

Morelli U., Weber C., *Passione e apprendimento. Formazione intervento: teoria, metodo, esperienze*, Milano, Cortina, 1996.

Morgagni E., Pepa L. (a cura di), *Età adulta: il sapere come necessità. Cambiamenti e dinamiche della formazione*, Milano, Guerini e Associati, 1993.

Morici R., *Il Knowledge Management: approcci, soluzioni, casi*, in "Sistemi e Impresa", n. 2, Marzo 2000.

Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina, 2000.

Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Cortina, 2001.

Mortari L. *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003.

Mottana P., *Il mentore come antimaestro*, Bologna, Clueb, 1996.

Munari A., *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Milano, Guerini e Associati, 1993.

- Nicholls A. e H., *Guida pratica all'elaborazione di un curriculum*, Milano, Feltrinelli, 1991.
- Nonaka I., Takeuchi H., *The knowledge creating company*, Oxford, Oxford University Press Inc., 1995.
- Novak J.D., Gowin D.B., *Imparando a imparare*, Torino, SEI, 1989.
- Nuttin J., *Motivazione e prospettiva futura*, Roma, LAS, 1992.
- OECD-OCSE, *Education at a glance*, 2010
- OECD-OCSE, *Apprendere a tutte le età. Le politiche educative e formative per il XXI secolo*, Roma, Armando editore, 1997.
- Pacchiarotti P., *L'educazione degli adulti come diritto*, Roma, Anicia, 2003.
- Pagnoncelli L., *Sistema formativo e educazione degli adulti*, Torino, Loescher, 1979.
- Paloff R.M., Pratt K., *Collaboration online. Learning together in community*, San Francisco, Jossey-Bass, 2005.
- Pavone M., *Personalizzare l'integrazione*, Brescia, La Scuola, 2004.
- Pellegrini Galastri D., *Educazione permanente: un approccio alla formazione*, "Formazione domani", a. XXII, n. s., n. 21-22, luglio-dicembre 1995, pp. 67-69.
- Pellerey M., *Progettazione didattica*, Torino, SEI, 1979.
- Pellerey M., *L'agire educativo*, Roma, LAS, 1998.
- Pellerey M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS, 1999.
- Pelosi G., *Apprendere dalle emozioni in età adulta*, "Skill", n. 11, gennaio 1996, pp. 231-243.
- Perticari P. (a cura di), *Conoscenza come educazione*, Milano, Franco Angeli, 1992.
- Perticari P., Sclavi M. (a cura di), *Il senso dell'imparare*, Milano, Anabasi, 1994.
- Piccardo C., *Empowerment*, Milano, Raffaello Cortina, 1995.
- Plessi P., *Teorie della valutazione e modelli operativi*, Brescia, La Scuola, 2004.
- Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C., *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED, 1995.
- Preece J., *Comunità online. Progettare l'usabilità, promuovere la socialità*, Milano, Tecniche Nuove, 2001.
- Quaglino G.P., Varchetta G., *La formazione e il suo centro*, Torino, Tirrenia, 1988.
- Quaglino G.P., *Fare formazione*, Bologna, Il Mulino, 1999.

- Quaglino G.P., *Il processo di formazione*, Milano, Angeli, 1995.
- Quaglino G.P. (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Milano, Cortina, 2004.
- Ranieri M., *E-learning: modelli e strategie didattiche*, Trento, Erickson, 2005.
- Reigeluth C.M., *Instructional design theories and models: a new paradigm of instructional design*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- Rivoltella P.C. (a cura di), *E-tutor. Profilo, metodi, strumenti*, Roma, Carocci, 2006.
- Roberts T.S., Romm C.T., Jones D., *Current practice in Web-based delivery of IT courses*, paper, APWEB, 2000.
- Rockwood R., *Cooperative and collaborative learning*, in "National Teaching and Learning Forum", vol. 4, n. 6, part 1, 1995.
- Rodriguez M.L., *Orientarsi e formarsi per tutta la vita*, Roma, Anicia, 2007.
- Rosati L., *La scoperta dell'adulto. Educare alla cittadinanza globale*, Roma, Anicia, 2003.
- Rosati N., *Didattica modulare nelle indicazioni Nazionali per i piani personalizzati delle attività educative*, Roma, Anicia, 2004.
- Rotta M., Ranieri M., *E-tutor: identità e competenze. Un profilo professionale per l'e-learning*, Trento, Erickson, 2005.
- Russo P., *L'educazione permanente nell'era della globalizzazione*, Milano, Franco Angeli, 2001
- Salmon G., *e-Moderating. The key to teaching & learning online*, second edition, London, RoutledgeFalmer, 2005.
- Salmon G., *E-tivities*, London, Routledge Falmer, 2002.
- Savicky I., *History of Adult Education*, in *ECLE, International Handbook of Adult Education*, Prague, pp. 431-35, 1990.
- Santoni Rugiu A., *La pedagogia del consumismo (o del Letame)*, Roma, Anicia, 2003.
- Scaglioso C., "L'educazione degli adulti alle soglie del terzo millennio" in *Annali della Pubblica*

- Istruzione*, n.1/2, pp. 65-88, 2000.
- Schettini D., *L'educazione degli adulti*, in "I problemi della pedagogia", Roma, Anicia, a. 48, nn 4-6, lug./dic., pp. 343-355, 2002.
- Schwab J.J., Lange L.H., Wilson G.C., Scriven M., *La struttura della conoscenza e il curricolo*, Firenze, La Nuova Italia, 1981.
- Schwartz B., *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*, Roma, Anicia, 1995.
- Schwartz B., De Blignieres A., *Rapporto sull'educazione permanente. Documento finale presentato al Consiglio d'Europa*, Roma, Editrice Sindacale Italiana, 1981.
- Scurati C., *La formazione permanente fra problematiche del presente e prospettive del futuro*, "Vita e pensiero", n. 9, 1990, pp. 579-586.
- Selvatici A., D'Angelo, M.G., (a cura di), *Il bilancio di competenze*, Milano, Angeli, 1999.
- Serres M., *Il terzo istituto: l'educazione dell'età futura*, Padova, Marsilio, 1992.
- Sorge C., *Gestire la conoscenza. Introduzione al knowledge management*, Milano, Sperling & Kupfer, 2000.
- Spadafora G., (a cura di), *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Roma, Anicia, 2003.
- Talamo A., Zucchermaglio C., *Inter@zioni. Gruppi e tecnologie*, Roma, Carocci, 2003.
- Trisciuzzi L., *Psicologia, educazione, apprendimento*, Firenze, Giunti, 1991.
- Tyler Basic B.W., *Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, The University of Chicago Press, 1971.
- Unesco (a cura di), *I documenti del rapporto Faure. L'educazione in divenire*, Armando, Roma, 1976.
- Unesco, *Consolidated Report on the Fifth International Conference on Adult Education*, 1997.
- Unesco/Confintea, *Adult Education. The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future*, Fifth International CONFERENCE ON ADULT EDUCATION 14-18 July 1997.
- Unesco, *The Right to Education. Towards Education for All Throughout Life. World Education Report*, Paris, Unesco, 2000.
- Varisco B.M., *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Roma, Carocci, 2004.
- Veggetti M.S., *L'apprendimento cooperativo*, Roma, Carocci, 2004.

- Vergani A., *Casi di valutazione. Processi valutativi e azioni formative*, Bologna, Il Mulino, 2004.
- Vertecchi B. (a cura di), *L'educazione permanente degli adulti: il confronto europeo e la strategia nazionale*, in "Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", n. 88, 1999.
- Vertecchi B. (a cura di), *Una scuola per tutta la vita*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1991.
- Vertecchi B., *Formazione e curricolo*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- Vertecchi B., La Torre M., Nardi E., *Valutazione e istruzione individualizzata*. Firenze, La Nuova Italia, 1995.
- Vertecchi B., *Le sirene di Malthus. Pensieri sulla scuola (2001-2004)*, Roma, Anicia, 2004.
- Visalberghi A., *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1978.
- Visalberghi A., *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.
- Vygotsky L. S., *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri, 1980.
- Warglien M., *Innovazione e impresa evolutiva: processi di scoperta e apprendimento in un sistema di routines*, Padova, Cedam, 1990.
- Watzlawick P., Wekland J. H., Fisch, R., *Change. Sulla formazione e la soluzione dei problemi*, Roma, Astrolabio, 1974.
- Whitfield R.C. (a cura di), *Programmazione del curricolo e discipline d'insegnamento*, Firenze, La Nuova Italia, 1982.
- Youngs G., Ohsako T., Medell-Anonuevo C., *Creative and Inclusive Strategies for Lifelong Learning: Report of International Roundtable*, Hamburg, Unesco-Institute for Education, 2001
- Zonca P., *Progetto e persona. Percorsi di progettualità educativa*, Torino, SEI, 2004.

Riferimenti bibliografici finlandesi

'Personalising Learning: The Opportunities presented by Technology'. Becta [2007].

Available from: <http://feandskills.becta.org.uk/display.cfm?resID=31571>

'Personalisation and Digital Technologies'. Futurelab [2005]. Available from:

<http://www.futurelab.org.uk/resources/publications-reports-articles/openingeducation-reports/Opening-Education-Report201>

'Personalised Learning? New Insights into Fostering Learning Capacity', Järvelä, S. [2006]. Available from: <http://www.oecd.org/dataoecd/51/37/41176687.pdf>

'ICT in Finnish Education: How to Scale up Best Practices?', Lehtinen, E, M. Sinko and K. Hakkarainen [2001]. International Journal of Educational Policy, Vol. 2 (1), pp. 214-232.

'Personalisation for the Information Environment (2)'. Curtis + Cartwright Consulting [2008]. Available from:

http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/amtransition/dpie2_personalisation_final_report.pdf

'Personalised eLearning by Mapping Student's Learning Style and Preference to PELCOM Metadata'. International Journal of Emerging Technology in Learning [2008]. Available from: <http://upet.ro/annals/mechanical/pdf/2008/Annals-Mechanical-Engineering-2008-a15.pdf>

User Modelling and User-Adapted Interaction (part of the Journal of Personalisation Research): <http://www.umuai.org/>

'Towards an intelligent environment for distance learning', Morales, R. [2009]. In: World Journal of Educational Technology

'A Unified Approach to Adaptive Hypermedia Personalisation and Adaptive Service Composition'. School of Computer Science and Statistics, Trinity College Dublin. Available from:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.102.5453&rep=rep1&type=pdf>

'Pedagogical challenges for personalisation: integrating the personal with the public through context-driven enquiry', Deakin Crick, R. [2009]. Curriculum Journal, 20: 3, 185 — 189

'Personalised Learning: Ambiguities in Theory and Practice'. Campbell, R.J. Robinson, W. Neeland, J. Hewston, R. Mazzoli, I. [2007]. British Journal on Educational Studies, Vol. 55, No. 2.

'Personalised learning within a cultural ecological framework.' Available from:

<http://cs.mseducommunity.com/wikis/personal/personalised-learning-within-acultural-ecological-framework.aspx>

Challenge Based Learning homepage: <http://ali.apple.com/cbl/>

'The State of Social Learning Today'. Jane Hart [2010].

<http://www.c4lpt.co.uk/handbook/state.html>

'Grasping the TLRP nettle: Preliminary analysis and some enduring issues surrounding the improvement of learning outcomes'. James, M., and Brown, S. [2005]. The Curriculum Journal 16, no. 1: 7–30.

Finnish Educational system – background info

Education System in Finland

<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/?lang=en>

Why does the Finnish education system become the best in the world?

<http://schoolmatters.knoxnews.com/forum/topics/how-does-finlands-education>

Finnish learning service providers

http://www.finpro.fi/NR/rdonlyres/1704FF79-887B-42C4-9F3B-73D8FCA82777/13040/FLF_companies1.pdf

Introduction to Finnish Adult Education and Lifelong Learning

<http://www.die-bonn.de/doks/pantzar0701.pdf>

Lifelong learning in Finland

http://www2.trainingvillage.gr/download/publication/panorama/5118_en.pdf

Key competencies for lifelong learning in Finland

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learningpolicy/doc/natreport09/finland_en.pdf

Finnish Adult Education Association

<http://www.vsy.fi/en.php>

Riferimenti bibliografici francesi

AVANZINI Guy, *L'éducation des adultes*, préf. De Lucette COLIN & Rémi HESS, Paris, Anthropos, 1996, 182 p.

BERTON F., CORREIA M., MAILLEBOUIS M., LESPESSAILLES C. (éds), *Initiative individuelle et formation. Contributions de la recherche, état des pratiques et bibliographique* Paris, L'Harmattan, 2004

BESNARD Pierre, LIETARD Bernard, *Que sais-je ?, La formation continue*, Vendôme, PUF, 1993, 127 p.

Bibliothèque publique d'information (Paris). Colloque (2005, Paris).

« Bibliothèques et autoformation : la formation tout au long de la vie : quels rôles pour les bibliothèques à l'heure du multimédia ? », Colloque organisé par la BPI le 5 décembre 2005 au Centre Georges Pompidou à Paris : Bibliothèque publique d'information, 2006, 280 p.

BROUGERE Gilles, BEZILLE Hélène, *De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation*, RFP, N° 158, janv., fév., mars 2007, 117-160

CARRE Philippe, *L'Apprenance, Vers un nouveau rapport au savoir*, Ed. Dunod, Paris, 2005, 212 p.

CARRE Philippe, TETARD Michel (coordonné par), *Les ateliers de pédagogie personnalisée personnalisée ou l'autoformation accompagnée en actes*, L'Harmattan, Paris, 2003, 222 p.

CARRE Philippe, MOISAN André, POISSON Daniel (sous la dir. de), *L'autoformation*, Vendôme, PUF, 1997, 276 p.

CARRE Philippe, CASPAR Pierre, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, 1999

CARRE Philippe, *De la motivation à la formation*, Paris, l'Harmattan, 2001, 210 p.

COLIN Lucette, LE GRAND Jean-Louis (sous la dir. de), *L'éducation tout au long de la vie*, Paris, Economica, Anthropos, 2008, 168 p.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *A Memorandum on Lifelong Learning*,

Brussels, CEC, 2000

DANVERS François, *500 mots-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : 1700 ouvrages recensés, 1992-2002*, préface de Charles WULF, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2003, 697 p.

DELORS Jacques, Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, *L'Education : Un trésor est caché dedans*, Paris, Unesco, Odile Jacob, 1996, 311 p.

DUMAZEDIER Joffre, *Penser l'autoformation*, Lyon, Chronique Sociale, 2002, 172 p.

FARIA-FORTECOËF Clarisse, *Le Dif ou l'individualisation de la formation dans la société cognitive*, Préface de Bernard Liétard, Collection Sciences Sociales, Ed. Le Manuscrit, 2007, 315 p.

GALVANI Pascal, *Quête de sens et formation : anthropologie du blason et de l'autoformation*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1997, 229 p.

HAEUW Frédéric, « Individualisation et nouvelles modalités de formation : Quelles articulations, quel avenir ? », *Actualité de la formation permanente*, n° 196, Centre Inffo, mai-juin 2005, pp. 51-57

HEBER-SUFFRIN C., HEBER-SUFFRIN M., *Echanger les savoirs*, Paris, Desclée de Brouwer, 1992

HEBER-SUFFRIN C., HEBER-SUFFRIN M., *Le cercle des savoirs reconnus*, Paris, Desclée de Brouwer, 1993

JEZEGOU Annie, *La formation à distance : Enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*, Paris, l'Harmattan, 1998, 183 p.

La lettre Algora, le bulletin des Ateliers de Pédagogie Personnalisée, Edition spéciale-N°61, inffo flash/N°654, 1^{er} au 15 mars 2005

Le Bulletin des APP, Algora, mission nationale d'appui et de liaison des Ateliers de Pédagogie Personnalisée, N° 60, décembre 2004 – janvier 2005

Le Grand Jean-Louis « Introduction à l'Education permanente et à la formation », cours en ligne L3 Sciences de l'Education, IED Paris 8

LE MAREC Joëlle, "Les musées et bibliothèques comme espaces culturels de formation : Note de synthèse", *Savoirs*, N° 11, 2006, pp. 11-38

LEON Antoine, La notion d'éducation permanente : sources, promesses, ambiguïtés, *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 3, CNAM/INETOP, 1975, pp. 217-232

LIETARD Bernard, *Le Dif et les conséquences qu'il aura sur les pratiques et les politiques*, Conférence, CNAM (Paris), 7/12/2004

MEIRIEU Philippe, « Individualisation, différenciation, personnalisation : de l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation », Conférence donnée lors du colloque de l'AECSE en 1991 à Lyon. Disponible également sur le site de Philippe Meirieu : <http://www.meirieu.com/>

PINEAU Gaston/Marie-Michèle, *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, 1983, 419 p.

PINOT Bénédicte, *Formateur APP et Autoformation*, Mémoire de Master Professionnel « Ingénierie et conseil en formation », sous la direction de Hélène Bézille-Lesquoy, Université de Rouen, Département des Sciences de l'éducation, Février 2006. Disponible sur le site de l'A-Graf <http://www.a-graf.org/>, rubrique "Textes, ouvrages, articles"/ "Textes d'étudiants"/

PREVOST Hervé, *L'individualisation de la formation : autonomie et-ou socialisation*, Lyon, Chronique sociale, 1994, 178 p.

Sciences Humaines, Former, Se former, Se transformer, De la formation continue au projet de vie, Trimestriel, N° 40 Hors-Série, 2003, 219 p.

SCHWARTZ Bertrand, *Moderniser sans exclure*, Editions La Découverte, Paris, 1994, 244 p.

SCHWARTZ Bertrand, *L'Éducation demain*, Paris, Aubier-Martaga, 1993

SUN-MI Kim, VERRIER Christian, *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université – Implication et pédagogie*, Paris, De Boeck Université, collect. Perspectives en éducation et formation, 2009

TROLLAT Anne-Françoise, MASSON Claire (sous la dir.), *La formation individualisée*, Conférence de consensus – Collectif de Gilly-les-Cîteaux, Dijon, Educagri, Coll. Transversales, 2009

TROLLAT Anne-Françoise, « La formation individualisée, Une « conférence de consensus » : comment ? pourquoi ? pourquoi faire ? », *Actualité de la Formation Permanente*, n° 215, St. Denis, Centre Inffo, 2008, pp. 88-92

VANDERSPELDEN Jean, APP : Individualiser n'est pas personnaliser, ou apprendre à s'autoformer, *Actualité de la Formation Permanente*, N° 194, Janvier-Février 2005, St. Denis, Centre INFFO, pp. 35-43

Internet resources

ANFA, Association nationale pour la Formation automobile, Individualisations : repères pour l'apprentissage. Disponible sur : <http://www.anfa-auto.fr>.

Association pour la Promotion du label APP et pour l'animation nationale du réseau des ateliers de pédagogie personnalisée. Disponible sur : <http://www.app.tm.fr/>.

Association des Universités Populaires de France. Disponible sur : <http://www.universitepopulaire.eu/>

Centre de Documentation sur la Formation et le Travail (CDFT) du CNAM : <http://cdfc.cnam.fr/>

Centre Info : <http://www.centre-info.fr/>

EURYDICE, Directorate-General for Education and Culture, Non-Vocational Adult Education in Europe, Executive summary of National information on EURYBASE, Working Document, January 2007.

Eurydice, Directorate-General for Education and Culture. EURYBASE, The information Database on Education Systems in Europe. [on line]. [Brussels].The Education system in France, 2007-2008. Available on:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FR_EN.pdf

EACEA, Education and Culture DG, Lifelong Learning Program, Grundtvig Project, LEADLAB – Leading Elderly and Adult Development – LAB, WP1 – Start up, Workplan, 2009.

La Ligue de l'enseignement : <http://www.laligue.org/>

Las Vergnas Olivier, Médiations scientifiques et techniques pour l'empowerment individuel et collectif. Disponible sur : <http://enviedesavoir.org/>.

LAS VERGNAS Olivier, PROKHOROFF Catherine, "La cite des métiers de la Villette : un outil d'insertion professionnelle au sein d'une bibliothèque », BBF, 2009, N° 2, p. 50-55 [en ligne] <http://bbf.enssib.fr/>, consulté le 22 mars 2010

Office québécois de la langue française/dictionnaire terminologique. Disponible sur : www.olf.gouv.qc.ca

Riferimenti bibliografici tedeschi

Bannach, Michael: Selbstbestimmtes Lernen, Baltmannsweiler, 2002

Beeler, Armin: Selbst ist der Schüler (Überlegungen und praktische Vorschläge zum Lernen in der

Primarschule), 3. veränderte Aufl., Zug 1987

Bender, Walter: Der Wandel der Bedingungen des Lehrens und Lernens: Qualitätsmanagement. In: Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen, GdW-Ph-Ergänzungslieferung Nr. 79, 5.516, Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, S.1-16, 2008

Bönsch Manfred (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Schule (Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen), Neuwied [u. a.] 2002

Clement, Gabriele: Im Dazwischen von Testierung und Retestierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3/2008, S.265-271. Frankfurt: hvv-Institut GmbH,2008

Dehn, Claudia (Hrsg.) (2009): Pädagogische Qualität. Einflussfaktoren und Wirkmechanismen. Hannover 2009: Expressum

Bestellung Band 15 Pädagogische Qualität Beschreibung Band 15 Pädagogische Qualität

Dehn, Claudia (Hrsg.): Raum + Lernen - Raum + Leistung. Strukturbedingungen kontinuierlicher Qualitätsentwicklung. Hannover 2008: Expressum

Bestellung Band 14 Raum + Lernen Beschreibung Band 14 Raum + Lernen

Douillet, Jacques (2008): Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals im Rahmen von LQW. In: BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Zeitschrift des Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). 6/2008 S.28-31

Deitering, Franz: Selbstgesteuertes Lernen. Reihe Psychologie und innovatives Management. 1995. Göttingen Hogrefe 2. Auflage 2001. ISBN 3-8017-0827-6

Druhmann, Carsten: Individualisierung durch Feedback in der Weiterbildung (Arbeitsbericht Nr. 15), Augsburg: Universität Augsburg, Medienpädagogik, 2007

Eichelberger, Harald: Der Jenaplan heute, ISBN 3706513102

Erhart, Friederike; Zech, Rainer (Hrsg.) (2009): Herausforderungen meistern! Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in Bildungsorganisationen der Wirtschaft und des Gesundheitswesens.

Hannover 2009: Expressum

Bestellung Band 16 Herausforderungen meistern! Beschreibung Band 16 Herausforderungen meistern!

Erhart, Maria: Selbstgesteuertes Lernen im Biologieunterricht (Entwicklung und Erprobung eines Methodenkonzepts zum Thema „Vögel“ für die 5. Jahrgangsstufe der Hauptschule mit dem Ziel der Förderung von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz), Herdecke 2005

Hartz, Stefanie: Steuerung in der Erwachsenenbildung durch LQW: Kontext- und Selbststeuerung.

In: Hessische Blätter für Volksbildung 3/2008, S.220-226. Frankfurt: hvv-Institut gGmbH, 2008

Hartz, Stefanie: Steuerung in und von Organisationen der Weiterbildung durch den Qualitätsdiskurs. In: Hartz, Stefanie; Schrader, Josef (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn 2008: Klinkhardt, S.251-270, 2008

Horst, Siebert: Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied: Luchterhand Verlag, 2001, 1. Auflage

Kieneke, Thomas; Schröder, Frank (Hrsg.): Qualität in der Bildungsberatung. Dokumentation zur Einführung des Lernerorientierten Qualitätstestierungsverfahrens LQW in Berliner Bildungsberatungsstellen. Berlin: zukunft im zentrum GmbH, 2008

Köck, P.: Handbuch der Schulpädagogik für Studium – Praxis – Prüfung, Donauwörth, 2000

Konrad, K. und **Traub**, S.: Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis, München, 1999

Krämer, Elke: Nicht für die Katz' arbeiten: Qualität auf Dauer. Die ersten Erfahrungen der Retestierung nach LQW. In: dis.kurs. Das Magazin des Deutschen Volkshochschul-Verbandes 4-2008, S.28-30, 2008

Kremers-Lenz, Christine: Die Verknüpfung von LQW als Qualitätssicherungsprozess mit Ansätzen der Organisationsentwicklung. Qualitätskriterien für das Callcenter der Volkshochschule Berlin Mitte (City VHS) – Analyse eines Praxisbeispiels. Reihe "Erwachsenenpädagogischer Report" Band 13; Humboldt-Universität zu Berlin, 2008

Kühnapfel, Susann; LernNetz Berlin-Brandenburg e.V. (Hrsg.) (2008): Mobile Bildungsberatung - Ein Handlungsleitfaden für die Praxis. Berlin-Neokölln: Karin Kramer Verlag

Lischewski, **Friedhelm**; Müller, **Renate**: INDIVIDUALISIERTES LERNEN – MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN IN DER SCHULPRAXIS, vorgelegte Dissertation, Dem Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen, 2006

Moegling, Klaus (Hrsg.): Didaktik selbstständigen Lernens (Grundlegung und Modelle für die Sekundarstufen I und II), Bad Heilbrunn 2004

Petersen, **Peter** : Der Kleine Jena-Plan, ISBN 3407220804

Rohde, Julia: Von der Teilnehmerorientierung zur Teilnehmerintegration. Beteiligungsmöglichkeiten von Kunden in Wirtschaft und Weiterbildung. Diplomarbeit an der Leibniz Universität Hannover, 2009

Weidemann, Wolfgang: Jenaplan-Schulen in Hessen zwischen 1945 und 1965 - eine pädagogische Aufbereitung als Beitrag zur Schuldiskussion, ISBN 3-924789-11-8.

Weinstein, C. E./Husman, J./Dierking, D.R.: Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In: Boekaerts, M./Pintrich, P./Zeidner, M. (Hrsg.): Handbook of self-regulation. San Diego 2000, S. 727–747

Zech, Rainer: Lernerorientierte Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis. Modellversion 3., ArtSet Forschung, Bildung, Beratung, Qualitätstestierung, Expressum-Verlag, Hannover, 2006

Zech, Rainer: Führungsqualität. Über das Management eigensinniger Organisationen. In: Erwachsenenbildung 54 (2008), Heft 3, S.127-131

Zech, Rainer (2008): Um ihrer selbst Willen gut. Wissensarbeit als Handwerk - Gedanken über gute Arbeit und Qualität. In: changeX vom 18.09.2008

Zech, Rainer (2008): Gute Arbeit - Qualitätsentwicklung als Professionalisierungsstrategie der Erwachsenenbildung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at, Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online im Internet: Rainer Zech Gute Arbeit

Zech, Rainer (2008): Beratung und Lernen. Überlegungen zur gelungenen Beratung und zur Qualitätsentwicklung in Beratungsorganisationen. In: Kieneke, Thomas; Schröder, Frank (Hrsg.): Qualität in der Bildungsberatung. Dokumentation zur Einführung des Lernerorientierten Qualitätstestierungsverfahrens LQW in Berliner Bildungsberatungsstellen. Berlin: Zukunft im Zentrum GmbH, S.19-28

Zech, Rainer: Systemveränderung - Umbau der Erwachsenenbildung, 2008

Zech, Rainer: Handbuch Qualität in der Weiterbildung. Weinheim und Basel: Beltz, 2008
Bestellung Handbuch Qualität in der Weiterbildung; Beschreibung Handbuch Qualität in der Weiterbildung

Zech, Rainer: Selbstreflexion fördern - nicht Kontrolle ausüben! In: Weiterbildung, Ausgabe 1/2008, S.22-24, 2008

Zech, Rainer: Gelingende Bildung. Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. In: Nuissl von Rein, Ekkehard (Hrsg.): The Development of Continuing Education in the 21th Century. Hangzhou: Zhejiang University Press, S.91-97 (chinesisch), S.87-100 (deutsch), 2008

Roferimenti bibliografici greci

Sharan B. Merriam, Rosemary S. Caffarella, Lisa M. Baumgartner, *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide* (3rd edition), 2007.

M. Cecil Smith (Editor), Nancy DeFrates-Densch (Editor), *Handbook of Research on Adult Learning and Development* (1st edition), 2008.

Dorothy MacKerache, *Making Sense Of Adult Learning* (2nd edition), 1996.

Kokkos, A., *Educating Trainers in Greece: Evaluation study of the first national Train the Trainers program*, 2008.

Lintzeris P., The importance of critical reflection and rational dialogue in Jack Mezirow's theory of Transformative Learning. 2007.

Arlin P., *Cognitive development in adulthood A fifth stage?*, *Developmental psychology*, 1975.

Kathleen Taylor, Catherine Marienau Ph.D, Morris Fiddler, *Developing Adult Learners: Strategies for Teachers by*, 2000.

www.inquiry.net/adult/trainer/index.htm