

CONGRESSO ssre 2024

26–28.6

Locarno

Congresso della Società svizzera di ricerca in educazione (SSRE) 2024

Le competenze trasversali
in ambito educativo e formativo:
dai discorsi alle pratiche

Congrès de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE) 2024

Les compétences transversales
dans l'éducation et la formation :
des discours aux pratiques

Swiss Society for Research in Education (SSRE) 2024 Congress

Transversal competences
in education and training:
from discourses to practices

Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) 2024

Transversale Kompetenzen
in der allgemeinen und beruflichen
Bildung: vom Diskurs zur Praxis

Scuola universitaria professionale
della Svizzera italiana

SUPSI



SUFFP

SCUOLA UNIVERSITARIA
FEDERALE PER LA
FORMAZIONE PROFESSIONALE

**SGL SSFE
SSFI SSFSS**

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung
Société suisse pour la formation des enseignantes et des enseignants
Società svizzera per la formazione degli insegnanti
Societad svizra per la furmaziun da scolastas e scolasts

SSRE



SGBF

Société suisse pour la recherche en éducation
Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Società svizzera di ricerca in educazione

**Book
of abstracts**

Organizzazione / Organization / Organisation / Organisation

Il convegno della Società svizzera di ricerca in educazione (SSRE) 2024 è diretto e organizzato dal Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica (DFA/ASP) della SUPSI, dalla Scuola universitaria federale per la formazione professionale (SUFFP) e dalla Società svizzera per la formazione degli insegnanti (SSFI).

The Swiss Society for Research in Education (SSRE) 2024 conference is directed and organized by the Department of Education and Learning/University of Teacher Education (DFA/ASP) of The University of Applied Sciences and Arts of Southern Switzerland (SUPSI), the Swiss Federal University for Vocational Education and Training (SFUVET) and the Swiss Society for Teacher Education (SGL)

La conférence de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE) 2024 est dirigée et organisée par le Département formation et apprentissage/Haute école pédagogique (DFAE/ASP) de la SUPSI, la Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP) et la Société suisse pour la formation des enseignantes et enseignants (SSFI).

Der Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) 2024 wird vom Departement Bildung und Lehre / Pädagogische Hochschule (DFA/ASP) der SUPSI, der Eidgenössischen Hochschule für Berufsbildung (EHB) und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) geleitet und organisiert.

Comitato organizzativo / Organizing Committee / Comité d'organisation / Wissenschaftlicher Komitee

Masiar Babazadeh SUPSI-DFA/ASP

Elena Boldrini SUFFP

Luca Botturi SUPSI-DFA/ASP

Alberto Cattaneo SUFFP

Alberto Crescentini SUPSI-DFA/ASP

Francesco Galetta SUFFP

Stefano Losa SUPSI-DFA/ASP, SSRE, Conference Chair

Fabio Merlini SUFFP

Viviana Sappa SUFFP

Katja Vanini De Carlo SUPSI-DFA/ASP

Monika Wicki SSFI

Contatto / Contact / Contact / Kontakt

Sabrina Migani

Segreteria organizzativa / Organizing Secretariat / Secrétariat / Organisatorisches Sekretariat

Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica della SUPSI

Piazza San Francesco 19

CH-6600 Locarno

email: ssre2024@supsi.ch

Sommario / Summary / Résumé / Zusammenfassung

Keynotes	25
Förderung Transversaler Kompetenzen und Implikationen für die Lehrer*innenbildung am Beispiel des transversalen Unterrichtens Christine Künzli David, Federica Valsangiacomo Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Svizzera	26
Negotiating Opportunities: The Barriers to Equality in Soft Skills Jessica Calarco University of Wisconsin-Madison (UW), United States of America	27
Argument-based teaching and learning: What it is, why we should care, and how we can make the most out of it Chrysi Rapanta Universidade Nova de Lisboa (NOVA), Portugal	28
Competenze trasversali e sviluppo personale: una prospettiva psicologica Transversal competences and personal development: a psychological perspective Chiara Ghislieri Università degli Studi di Torino	29
Symposiums	30
Transversale Kompetenzen in flexibilisierten Studienangeboten an Schweizer Pädagogischen Hochschulen: Chancen und Herausforderungen Chair(s): Anja Winkler (Pädagogische Hochschule Bern, Schweiz) Discussant(s): Tina Hascher (Universität Bern)	31
La technique des degrés de certitude en ingénierie des évaluations Chair(s): Jean-Luc Gilles (Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud), Suisse), Jean-Michel Rigo (Université de Hasselt (UHasselt), Belgique), Najib El Kamoun (Université Chouaïb Doukkali (UCD), Maroc), Oliver Prosperi (Service de la recherche en éducation (SRED) du canton de Genève, Suisse) Discussant(s): Jean-Michel Rigo (Université de Hasselt (UHasselt), Belgique)	33
Capacités transversales et élèves à besoins éducatifs particuliers au cycle 3 Chair(s): Ariane Paccaud (Pädagogische Hochschule Fribourg, Suisse), Isabelle Noël (Pädagogische Hochschule Fribourg, Suisse) Discussant(s): Jeanne Rey (Haute Ecole Pédagogique de Fribourg)	36
Schulentwicklung im Mehrebenensystem – Ein mehrperspektivischer Blick auf Herausforderungen der Zusammenarbeit zwischen Schulbehörden und Schulleitungen Chair(s): Beat Rechsteiner (University of Zurich, Schweiz) Discussant(s): Patricia Schuler Braunschweig (Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz)	39
Bedeutung von Forschung in der Lehrer*innenbildung – Empirische Beiträge zu Kompetenzen, Interessen und Haltungen von angehenden Lehrpersonen Chair(s): Andrea Wullschleger (Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Schweiz) Discussant(s): Colin Cramer (Universität Tübingen)	42
Le développement des compétences psychosociales des élèves : enjeux autour de l'enseignement-apprentissage des compétences transversales dans la gestion de classe et des apprentissages Chair(s): Marie Jacobs (HEPL, Suisse), Philippe Gay (HEPL, Suisse) Discussant(s): Marina Fiori (HEFP, Suisse)	45

Schulentwicklung an Berufsfachschulen: Begleitberichte und Umsetzungsinstrumente aus der und für die Schulpraxis Chair(s): Thomas Ruoss (EHB, Schweiz) Discussant(s): Jeannette Wick (PHZH)	48
Transversale Kompetenzen in Bildung und Betreuung: Gelegenheiten für informelles und non-formales Lernen nutzen Chair(s): Michelle Jutzi (PHBern, Schweiz) Discussant(s): Patricia Schuler (PHZürich, Schweiz)	51
Die Zürcher Lernverlaufserhebung LEAPS: Erfassung überfachlicher Kompetenzen im Kindergarten unter Einbezug des familiären und schulischen Kontexts Chair(s): Miriam Compagnoni (Universität Zürich), Johanna Lieb (Pädagogische Hochschule Thurgau / Universität Konstanz, Schweiz) Discussant(s): Franziska Vogt (Pädagogische Hochschule St. Gallen)	54
Transversale Kompetenzen historisch: Kontroversen um ‚neue‘ Bildungs- und Ausbildungspraktiken bei Lehrpersonen in der deutschsprachigen Schweiz und im Tessin 1950-1980 Chair(s): Andrea De Vincenti (Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz), Norbert Grube (Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz), Andreas Hoffmann-Ocon (Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz) Discussant(s): Nathalie Pfiffner (Universität Zürich)	57
Förderung der Selbstregulation in der Primarschule, in der Hochschule und im Berufsalltag von Lehrpersonen – Chancen und Herausforderungen Chair(s): Francesca Suter (Pädagogische Hochschule Graubünden), Sog Yee Mok (Pädagogische Hochschule Graubünden) Discussant(s): Mathias Mejh (Pädagogische Hochschule Zürich)	60
Herausforderung inklusiver Unterricht – Drei Perspektiven auf mögliche Entwicklungsansätze Chair(s): Raphael Zahnd (PH FHNW, Schweiz) Discussant(s): David Labhart (HfH, Schweiz)	63
Promoting the health and well-being of children and adolescents: from research to educational policies, to intervention projects Chair(s): Jenny Marcionetti (SUPSI) Discussant(s): Anna Parola (University of Naples Federico II)	66
Engagement im Dazwischen – Subjektivierungen von migrantisierten Eltern im racial neoliberalism Chair(s): Oxana Ivanova-Chessex (PH Zürich), Lalitha Chamakalayil (HSA FHNW) Discussant(s): Wiebke Scharathow (PH Freiburg)	69
Artificial Intelligence in Education: Crossed perspectives of students and pre-service teachers Chair(s): Judit Martínez-Moreno (Zurich University of Teacher Education) Discussant(s): Cécile Hardebolle (EPFL)	72
Le développement des compétences transversales dans la formation des enseignant·es Chair(s): Crispin Girinshuti (HEP Vaud, Suisse), Stéphanie De Diesbach (HEP Fribourg, Suisse), Catherine Bonnat (HEP Vaud, Suisse), Elodie Paillard (HEP Vaud, Suisse), Joan Guillaume-Gentil (HEP Vaud, Suisse), Tiffany Defferrard (HEP Vaud, Suisse) Discussant(s): Catherine Bonnat (HEP Vaud, Suisse)	75
Le climat scolaire : un objet pour problématiser les inégalités dans l'enseignement-apprentissage des capacités transversales à l'école, à l'heure de "l'inclusion" et de la "durabilité" Chair(s): Stéphanie Bauer (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse), Lara Bolzman (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse) Discussant(s): Isabelle Bosset (Education 21)	78
Identifier et revendiquer la qualité du travail enseignant : quelle compétence transversale, pour quelle professionnalisation ? Chair(s): Manuel Perrenoud (UniGe, Suisse), Olivier Maulini (UniGe, Suisse) Discussant(s): Claudio Della Santa (SUPSI-DFA-ASP, Suisse)	81

Teachers health – Antecedents and Promotion

Chair(s): Anita Sandmeier (Pädagogische Hochschule Schwyz, Deutschland)

Discussant(s): Caroline Sahli Lozano (Pädagogische Hochschule Bern) 84

Teachers' perception, competence and practices regarding digital education and technology use in the classroom

Chair(s): Mireille Bétrancourt (Université de Genève, Suisse), Hana Bida (HEP BEJUNE)

Discussant(s): Juliette Désiron (University of Zurich) 87

Instructional video in authentic context: From research to practice

Chair(s): Juliette C. Desiron (University of Zurich, Switzerland)

Discussant(s): Mailk Beege (PH Freiburg, Germany) 90

Enhancing adjustment, resilience and well-being in educational settings: Insights from socio-emotional competences research and interventions

Chair(s): Marina Fiori (Haut Ecole Federal en Formation Professionnelle)

Discussant(s): Davide Antognazza (SUPSI) 93

Transversale Kompetenzen in der Schweizer Berufsbildung

Chair(s): Antje Barabasch (EHB, Schweiz)

Discussant(s): Karin Hauser (PHZH) 95

Educational technologies for fostering transversal competencies: experiences and food for thought

Chair(s): Arianna Marras (Università degli Studi di Salerno, Italia), Lucio Negrini (SUPSI)

Discussant(s): Alberto Cattaneo (SFUVET) 98

Selektionsprozesse auf dem Weg ins Gymnasium: Governance, Rechtfertigungen, Umsetzungen und deren Bedeutung für die Bildungschancen Jugendlicher

Chair(s): Sandra Hafner (Pädagogische Hochschule FHNW, Schweiz), Sara Landolt (Geographisches Institut, Universität Zürich), Regula Julia Leemann (Pädagogische Hochschule FHNW, Schweiz)

Discussant(s): Katharina Maag Merki (Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Zürich) 101

“Garantire uno spazio sicuro per immaginare futuri possibili”: programmi di intervento e buone pratiche per docenti in contesti a rischio e non

Chair(s): Anna Parola (Università degli Studi di Napoli Federico II), Jenny Marcionetti (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana)

Discussant(s): Luciana Castelli (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana) 104

L'esprit d'entreprendre, compétence-clef, compétence transversale ?

Chair(s): Patricia Champy Remoussenard (Université de Lille, France)

Discussant(s): Julie Deville (Université de Lille, France) 107

Über den Zusammenhang von Vermarktungstendenz und Ungleichheitsentwicklung im Schweizer Bildungssystem

Chair(s): Luca Preite (FHNW, Schweiz)

Discussant(s): Philipp Eigenmann (PH Thurgau) 110

Bildungsbedarf von vulnerablen Erwachsenen

Chair(s): Ruth Feller (Interface Politikstudien Forschung Beratung AG, Schweiz), Miryam Eser Davolio (Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften)

Discussant(s): Ruth Feller (Interface Politikstudien Forschung Beratung AG) 113

Jugendliche an der Schwelle zur Sekundarstufe II: Herausforderungen, Chancen und Unterstützungsperspektiven

Chair(s): Manuel Carli (Fachhochschule Nordwestschweiz- FHNW, Svizzera), Kathrin Brandenburg (Pädagogische Hochschule Bern), Sara Lustenberger (Pädagogische Hochschule Bern), Silvia Pool Maag (Pädagogische Hochschule Zürich)

Discussant(s): Claudia Schellenberger (Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik) 116

Prove standardizzate a scuola: tre esperienze tra similitudini e specificità Chair(s): Alberto Crescentini (SUPSI-DFA/ASP, Svizzera) Discussant(s): Maria Assunta Zanetti (Università di Pavia)	120
Individual contributions	123
Le domande come strumenti argomentativi. Stimolare l'argomentazione tramite giochi dialogici Fabrizio Macagno Universidade de Lisboa, Portogallo	124
L'effetto delle competenze socio-emotive sulla soddisfazione di vita attraverso lo student engagement in giovani adulti in formazione Jenny Marcionetti, Tanja Stevanovic SUPSI, Svizzera	125
Mobilitare competenze trasversali tramite giochi di simulazione Marco Lupatini ¹ , Andrea Plata ¹ , Sara Greco ² , Chiara Jermini ² ¹ SUPSI, Svizzera; ² USI, Svizzera	126
Il compito come Terzo Spazio tra competenze trasversali e competenze disciplinari Maila Pentucci ¹ , Chiara Laici ² ¹ Università "d'Annunzio" Chieti - Pescara (Italy), Italia; ² Università degli Studi di Macerata, Italia	127
De la résistance à l'autorisation jusqu'à l'émancipation: une posture enseignante développant le pouvoir d'agir et la compétence de la reconnaissance? Pascal Demonet Université de Genève (UNIGE), France	128
La Toile de l'égalité mise en oeuvre en formation initiale d'enseignant-e : analyse des travaux d'étudiant-es Isabelle Collet, Giorgia Magni, Elena Pont UNIGE, Suisse	129
L'educazione positiva e i punti di forza del carattere: promuovere lo sviluppo delle competenze trasversali e del benessere nelle scuole dell'infanzia ed elementari Marina Pettignano, Sara Benini, Jenny Marcionetti SUPSI, Svizzera	130
Anrechnung von Bildungsleistungen in der höheren Berufsbildung – Rahmenbedingungen und Anrechnungspraxis an Höheren Fachschulen in der Schweiz Sonja Engelage, Patrizia Salzmann, Christine Hämmerli, Carmen Baumeler Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung EHB, Schweiz	131
The potential of teacher-parent communication in primary school setting: Ukrainian refugee parents' perspective and experiences Olena Abramicheva PH Zug, Switzerland	132
"Unsichtbares sichtbar machen" – International vergleichende Studie zur Didaktik in Tagesstrukturen Patricia Schuler ¹ , Renate Stohler ² , Hannes Ummell, Christa Kappler ¹ , Alyssia Kuhn ¹ ¹ Pädagogische Hochschule Zürich; ² Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Soziale Arbeit	133
Förderung von transversalen Kompetenzen in Tagesschulen – Extended Education facilitating Key Competencies Patricia Schuler ¹ , Scholien Andrea ² ¹ Pädagogische Hochschule Zürich; ² ZHAW Soziale Arbeit	134
Compétences émotionnelles : étude des situations scolaires émotionnellement problématiques et des stratégies de remédiation rapportés par de futur·e·s enseignant·e·s (Haute école pédagogique du canton de Vaud) Laetitia Mauroux, Estelle Trisconi, Gay Philippe Hep Vaud, Suisse	135

INTAKT – Studie zur Qualität pädagogischer Interaktionen. Ergebnisse der Piloterhebung Boris Eckstein ¹ , Alexander Wettstein ² ¹ Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz; ² Pädagogische Hochschule Bern, Schweiz	136
Reflexion und Kooperation als wichtige transversale Kompetenzen von Lehrpersonen – Ein Einblick in das internationale Projekt „Teacher-led Learning Circles for Formative Assessment“ Monika Bieri ¹ , Robbert Smit ² ¹ Schule Wetzikon, Schweiz; ² Pädagogische Hochschule St.Gallen, Schweiz	137
Il genere come competenza trasversale nell'insegnamento dell'architettura María Isabel Alba Dorado ¹ , Sheila Palomares Alarcón ² ¹ Universidad de Málaga, Spagna; ² Universidad de Jaén, Spagna	138
Décentration : étudier une rencontre hors-mur pour saisir l'expérience vécue de l'altérité et questionner les identités. Recherche menée avec 8 classes en visite de lieux culturels et confessionnels dans les cantons de Fribourg, du Jura, de Neuchâtel Maud Lebreton Reinhard, Samuel Grilli HEP-BEJUNE, Suisse	139
[Nom anonymisé] : Soutenir par le jeu les compétences transversales en contexte scolaire et familial. Retour sur une recherche-action en classes primaires romandes et alémaniques Corinna Bumann-pacozzi ¹ , Julien Da Costa ² ¹ Haute École Pédagogique du Valais, Suisse; ² Université de Genève, Suisse	140
Démarche méthodologique d'une interdisciplinarité mise au service de l'approche ontologique : L'inclusion comme objet interprétatif partagé Josianne Veillette ¹ , Maud Lebreton Reinhard ² , François Gremion ³ ¹ Haute école pédagogique BEJUNE, Suisse; ² Haute école pédagogique BEJUNE, Suisse; ³ Haute école pédagogique BEJUNE, Suisse	141
Avoir de la présence en classe : une compétence transversale qui se développe ? Edmée Runtz-Christan Université de Fribourg, Suisse	142
Référentiels et progression du développement des compétences en stage: analyse d'un double regard entre formateur.rice.s de terrain et étudiant.e.s de l'enseignement spécialisé Corinne Monney, Marie-Paule Matthey HEP-VS, Suisse	143
Können digitale Trainings einen Beitrag zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen leisten? Eine Interventionsstudie zu Medizinischen Fachangestellten in der Ausbildung Tanja Tschöpe, Annalisa Schnitzler, Julia Raecke, Sebastian Konheiser, Markus Peters Bundesinstitut für Berufsbildung, Deutschland	144
Évaluer en collaboration et évaluer la collaboration : est-il possible ? Analyse de démarches expérimentées dans cinq classes du primaire à l'école genevoise Fernando Morales Villabona Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, Suisse	145
Informations- und Kommunikationstechnologien in der inklusiven und heilpädagogischen Bildung – ein systematisches Literaturreview zu einem transversalen Thema Ingo Bosse, Daniela Nussbaumer, Dennis Hövel Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Schweiz	146
Transversal skills in engineering curriculum as experienced by students Siara Isaac, Joelyn de Lima, Jessica Dehler Zufferey Ecole polytechnique fédérale de Lausanne, Switzerland	147

Leggere tra gli spazi grigi per ritrovare il verde intorno a noi. Una proposta interdisciplinare tra lettura ed educazione al benessere negli spazi d'aula in città Giusi Boaretto ^{1,2} , Elisa Désirée Manetti ² ¹ Free University of Bolzano Bozen; ² Department of Education and Learning / University of Teacher Education, University of Applied Sciences and Arts of Southern Switzerland	148
Anschlussfähigkeit herstellen. Schulische Netzwerkarbeit im digitalen Wandel Eliane Burri Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz	149
Promuovere employability in persone con disabilità attraverso il MTBS Valentina Mariani, Mariagrazia Facincani Università degli Studi di Verona, Italia	150
Gerechtigkeitserleben im Kontext von Schulentfremdung aus Sicht von Schülerinnen und Schülern der Primar- und Sekundarstufe I Angela Aegerter, Tina Hascher Universität Bern, Schweiz	151
Respecter autrui, compétence transversale à l'épreuve de la pluriculturalité Nithaël Rosso Aix-Marseille Université, France	152
Global Learning Experience: un programma di scambio virtuale per sviluppare e accrescere le competenze interculturali Elisa Maria Francesca Salvadori, Marta Milani Università degli studi di Verona, Italia	153
Il quaderno delle competenze Valentina Giuliani Pfister Scuola media Barbengo, Svizzera	154
Zusammenarbeit von Familie und Schule – ein holistisches Rahmenmodell Caroline Villiger Pädagogische Hochschule Bern, Schweiz	155
Feedback : Présentation d'un outil visant au développement des compétences transversales des élèves et premières évaluations de la part des professionnel·les Nicolas Bressoud ¹ , Philippe Gay ² , Elena Lucciarini ³ ¹ HEP-VS, Suisse & chEERS Lab, Université de Fribourg, Fribourg; ² HEPL, Suisse; ³ HEP-VS, Suisse & University of East London, East London	156
Didaktisches Modell zur Bearbeitung komplexer Anforderungssituationen für Studierende Liana Pirovino ¹ , Jeannette Wick ¹ , Nina Lutz ¹ , Astrid Braun ² , Piroska Zsindely ² , Jessica Pehlke Milde ² ¹ Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz; ² Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Schweiz	157
Educare al dialogo come strada per uno sviluppo integrato di competenze disciplinari e trasversali Chiara Piccini ¹ , Sara Hennessy ² , Ruth Kershner ² ¹ Scuola Universitaria Federale per la Formazione Professionale, CH; ² University of Cambridge, UK	158
Identifying the transversal competencies used by teachers in teaching-learning situations: double-addressing as a resource for exercising pedagogical authority Vanessa Joinel Alvarez ¹ , Valérie Lussi Borer ² ¹ Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse; ² Université de Genève, Suisse	159
Growth Mindset als Einflussfaktor für die Zusammenarbeit mit KI? Eine Empirische Studie in der Studieneingangsphase an Hochschulen Sabine Seufert, Mandana York	

Universität St.Gallen (HSG), Schweiz	160
«AI Empowerment» als Förderstrategie von AI Literacy in der Allgemeinbildung? Eine empirische Untersuchung in der Sekundarstufe I in den Kantonen St.Gallen und Luzern	
Sabine Seufert, Mandana York, Patrick Emmenegger, Scherwin Bajka	
Universität St.Gallen (HSG), Schweiz	161
Digi-Care: multimedia training prototype and learning situations for reflecting on and enhancing nurses' digital competencies	
Andrea Carla Volpe, Patrizia Salzmänn, Kezia Löffel	
The Swiss Federal University for Vocational Education and Training SFUVET, Switzerland	162
Faire participer les élèves à l'élaboration d'un programme d'éducation à l'alimentation saine et durable : Le projet UMAMI	
Maude Louvriot ¹ , Sarah Morier ²	
¹ HES-SO Valais/Wallis, Suisse; ² HEP-VS	163
Pertinence, compétences et défis perçus dans la formation à l'enseignement primaire	
Melanie Buser, Giuseppe Melfi	
HEP-BEJUNE, Suisse	164
Transversale Kompetenzen in der Berufsbildung fördern: Die Entwicklung von Bildungsplänen und Umsetzungsdokumenten für die berufliche Grundbildung	
Alexandra Strebel, Patricia Notter	
Eidg. Hochschule für Berufsbildung, Schweiz	165
Der Einfluss von sozialer Unterstützung und Arbeitsengagement auf transformationale Führung an Schweizer Schulen in sozial benachteiligter und nicht benachteiligter Lage	
Pierre Tulowitzki ¹ , Marcus Pietsch ² , Ella Grigoleit ¹ , Gloria Sposato ¹	
¹ Pädagogische Hochschule FHNW; ² Leuphana Universität Lüneburg	166
Artificial Intelligence (AI) in the educational-didactic context: from barrier to facilitator of the educational relationship	
Elèna Cipollone ¹ , Luna Lembo ¹ , Claudia Chierichetti ¹ , Francesco Peluso Cassese ²	
¹ università Niccolò Cusano, Italia; ² università Pegaso, Ren Lab, Italia	167
Kompetenzentwicklung und berufliche Identität als individuelle fachliche Entwicklungsaufgabe: Ergebnisse einer qualitativen Erhebung bei Erstabsolvent:innen eines neuen Studiengangs	
Barbara Wildermuth	
EHB Eidg. Hochschule für Berufsbildung, Schweiz	168
Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft im Fokus – Welche Prädiktoren sind bedeutsam bei Sekundarschüler:innen in Mathematik?	
Tanja Held ¹ , Tina Hascher ²	
¹ Liverpool John Moores University, Vereinigtes Königreich; ² Universität Bern, Schweiz	169
Berufliche Eignung von Lehramtsstudierenden im Spiegel beurteilungsrelevanter Überzeugungen von Praxislehrpersonen der Sekundarstufe I	
Franziska Good	
Universität Zürich, Schweiz	170
L'enseignement des stratégies d'apprentissage (ESA)	
Léna Rueflin, Virginie Joliat, François Gremion	
HEP-BEJUNE, Suisse	171
Zum Zusammenhang von Hausaufgabenqualität, Ärgererleben und Leistung von Sekundarschüler:innen im Deutschunterricht	
Christine Feiss ^{1,3} , Tanja Held ² , Gerda Hagenauer ³ , Sandra Moroni ⁴	
¹ Pädagogische Hochschule St. Gallen, Schweiz; ² Liverpool John Moores University;	
³ Paris-Lodron Universität Salzburg; ⁴ Universität Bern	172

Un modèle de capacité pour intégrer les capacités transversales et la formation générale du PER François Gremion ¹ , Valérie Rytz ² , Andréa Fuchs Fateh ² ¹ HEP-BEJUNE, Suisse; ² BKD-AKVB-EOF, Suisse	173
Filières : atout ou obstacle pour le développement de compétences transversales et disciplinaires des élèves en difficulté ? Franck Petrucci, François Rastoldo, Eva Roos Service de la recherche en éducation (SRED), Département de l'Instruction Publique, Canton de Genève (Suisse)	174
Die Rolle der Schulleitung in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern Mirjam Kocher, Anna Locher Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz	175
Le sens de l'humour, une compétence à travailler à l'école ? Valérie Angelucci ^{1,2} , Héloïse Durler ^{1,2} , Laurent Bovey ^{1,2} ¹ HEP-Vaud, Suisse; ² LATEFA (Laboratoire d'analyse du travail enseignant et de la formation en alternance)	176
Éduquer pour l'égalité : les interventions scolaires comme outil de développement de la démarche réflexive de l'élève ? Aurore Vayer, Isabelle Collet Université de Genève, France	177
Erwerbsbezogene Bildung und Entscheidungen in Erwerbsbiografien von Menschen mit Beeinträchtigung im Kontext von gesellschaftlichen Veränderungen Nina Wenger Universität Zürich, Schweiz	178
Datenethik als Lehrinhalt an schweizerischen Universitäten und Hochschulen Vera Husfeldt, Maia Lenherr, Urban Kalbermatter, Kerstin Lellwitz FHGR, Schweiz	179
Développer ses compétences transversales pour affronter des changements professionnels en bibliothèque grâce aux écrits réflexifs Laetitia Mauroux, Carole-Anne Deschoux, Stéphanie Burton, Sandrine Angéloz Huguenot, Léa Couturier Hep Vaud, Suisse	180
Una community ibrida orientata all'innovazione didattica quale spazio di apprendimento e collaborazione Siegfried Alberton, Federica Maggi, Manuela Romanelli - Nicoli, Francesca Amenduni, Luca Bonini, Matthias Conte Scuola Universitaria Federale per la Formazione Professionale - SUFFP, Lugano	181
Les enquêtes collaboratives comme espaces de développement des compétences transversales en formation continue à l'enseignement Valérie Lussi Borer ¹ , Vanessa Joinel Alvarez ² , Nora Ceroni ¹ , Corinne Duvoisin ² ¹ Université de Genève, Suisse; ² Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse	182
Les parcours scolaires et de formation de futurs enseignants issus de la migration et leurs perceptions des inégalités scolaires Olivier Delévaux HEP Vaud, Suisse	183
La gestion des conflits, une compétence transversale indispensable aux professionnel·le·s de l'école pour collaborer avec les familles ? Tania Ogay, Rahel Banholzer, Xavier Conus Université de Fribourg, Suisse	184
Relationierungskompetenz – Eine Schlüsselkompetenz für Studierende an Professionshochschulen Marija Stanisavljević, Kathrin Blum, Loli Milosevic, Thomas Senkbeil IKU FHNW, Schweiz	185

The influence of different memory environments on the retention of learning content from 360° videos Gaby Walker, Vito Candido, Francesca Amenduni, Christopher Keller, Alberto Cattaneo Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung, Learning Technologies Research Group Lugano, Switzerland	186
Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Wirksamkeit der Ansätze zum Umgang mit auffälligem Verhalten «Banking Time» und «Integrierte Beziehungsförderung» Detlev Vogel ¹ , Glenda Iten ² ¹ Pädagogische Hochschule Luzern, Schweiz; ² Pädagogische Hochschule Luzern, Schweiz	187
La ricerca collaborativa: una metodologia a sostegno della competenza riflessiva e dello sviluppo professionale dei docenti? Giovanna Cioci ¹ , Valentina Giovannini ² , Alessandra Rigamonti ² ¹ Università degli studi "G. d'Annunzio" di Chieti - Pescara; ² SUPSI - Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica	188
Lexical approach in the L2 classroom Sandra Gianinazzi, Nicola Webster, Marco Abbondio CPS-SSPSS, Giubiasco, Svizzera	189
Il ruolo del pensiero critico nei contesti universitari: una competenza trasversale di ordine superiore per educare alla cittadinanza Antonella Nuzzaci Università degli Studi di Messina, Italia	191
Leveling Up Careers: Exploring the Role of Gaming in Fostering Future Skills and Career Adaptability among Swiss Lower Secondary Students Christine Hoffelner ¹ , Christof Nägele ¹ , Albert Dügge ² ¹ University of Teacher Education at the University of Applied Sciences Northwestern Switzerland, Switzerland; ² University of Teacher Education of the Grisons, Switzerland	192
Transversale Kompetenzen in der Ausbildung von Quereinsteiger*innen: Gelingensbedingung für deren Transfer in die Unterrichtspraxis Sarah Forster-Heinzer ¹ , Silja Rohr-Mentele ² , Natalia Molina Otero ² , Doreen Flick-Holtsch ² ¹ Pädagogische Hochschule Luzern, Schweiz; ² Universität Zürich, Schweiz	193
Penser de façon critique en Economie Familiale? Le cas du Valais Laëtitia Carrera HEPVS, Suisse	194
Mathematikspezifisches Engagement an der Hochschule: Entwicklung einer Studierendentypologie Miriam Weich, Barbara E. Stalder, Franziska Templer Pädagogische Hochschule Bern, Schweiz	195
Quali competenze trasversali nell'Outdoor Education? Alessandra Natalini La Sapienza Università di Roma, Italia	196
COMID Ticino: un progetto didattico innovativo nell'ambito della formazione infermieristica avanzata per lo sviluppo di competenze disciplinari e trasversali Sara Levati, Cesarina Prandi, Monica Bianchi University of Applied Sciences and Arts of Southern Switzerland, Department of Business Economics, Health and Social Care, Switzerland	197
How do perceived emotions of lateral entry teachers affect self-reflection, self-regulation and their intention to stay in the profession? Natalia Molina Otero ¹ , Silja Rohr-Mentele ¹ , Sarah Forster-Heinzer ² , Doreen Flick-Holtsch ¹ ¹ University of Zurich; ² University of Teacher Education Lucerne	198

Kognitiv aktivierende Hausaufgabenhilfe von Eltern – Ergebnisse einer Pilotstudie Sandra Moroni ¹ , Esther Brunner ² , Hanna Dumont ³ ¹ Universität Bern, Schweiz; ² Pädagogische Hochschule Thurgau, Schweiz; ³ Universität Potsdam, Deutschland	199
Entwicklung des schulischen Wohlbefindens von Schüler:innen in inklusiven Klassen Lena Nusser ¹ , Carmen Zurbriggen ² , Amelie Labsch ¹ ¹ Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Deutschland; ² Universität Fribourg, Schweiz	200
Teams an Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen – ein Ort der Kompetenzentwicklung? Mirjam Kocher ¹ , Shiva Stucki-Sabeti ² , Albert Vollmer ³ , Franziska Zellweger ¹ , Christine Eckhardt ¹ , Nina-Cathrin Strauss ¹ , Rea Haldemann ² , Anna Sender ² , Nora Merz ³ , Oliver Rack ³ ¹ Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz; ² Hochschule Luzern, Schweiz; ³ Fachhochschule Nordwestschweiz	201
Developing transversal skills in a project-based course Alexandra Corina Niculescu, Roland Tormey, Helena Kovacs, Tamara Milosevic École Polytechnique Fédérale de Lausanne, Switzerland	202
Familiensprachen: Praktiken und Einstellungen von Eltern mit Vorschulkindern zum Gebrauch von Migrationss- und Lokalprachen in der Familie Dimitra Kolovou, Mita Ray, Franziska Vogt Pädagogische Hochschule St.Gallen	203
Eltern als Wegbereiter transversaler Kompetenzentwicklung – Kontextmessungen in einer standardisierten Elternbefragung Doris Hanappi, Denis Ribeaud Jacobs Center for Productive Youth Development (UZH)	204
Das «A» in STEAM-Projekten als Lernort für transversale Kompetenzen ? Wie Untersuchungen künstlerischer Bildung zur Förderung von MINT-Kompetenzen zu Erkenntnissen zur Förderung von transversalen Kompetenzen führen können Anja Küttel ¹ , Alexander Koch ² ¹ Pädagogische Hochschule Freiburg; ² Pädagogische Hochschule Luzern	205
DigiPlan – Digitale Unterrichtsplanung als kollaborative Lernumgebung Karin Manz, Stefan Schönenberger Pädagogische Hochschule FHNW, Schweiz	206
Hilft Vorwissen beim Textverständnis? Ergebnisse einer Studie bei jungen Erwachsenen und Studierenden Karin Gehrer Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi), Deutschland	207
Enhancing Procedural Learning in AR: The Interplay of Pedagogical Models and Technology Vito Candido, Alberto Cattaneo SFUVET (Swiss Federal University for Vocational Education and Training), Svizzera	208
Evaluating immersive 360° hypervideo as a learning tool: insights from paramedic education Rita Cosoli, Francesca Amenduni, Vito Candido, Alberto Cattaneo Swiss Federal University for Vocational Education and Training (SFUVET)	209
Soziale Perspektivenübernahme in der 4. und 5. Klasse fördern – eine Interventionsstudie Anna Frei ^{1,2} , Luciano Gasser ¹ ¹ PHBern, Schweiz; ² Universität Bern	210
Zur Förderung digitaler Kompetenz in der dualen Berufsausbildung Daniel König, Meike Weiland, Tim Komorowski, Lilli Heimes, Michael Heister Bundesinstitut für Berufsbildung, Deutschland.....	211

A Pragmatic Convergent Mixed-Methods Approach to Understand Resilience Development of Swiss Adolescents Longitudinally Wassilis Kassis ¹ , Ulrike Graf ² , Christian Rietz ² , Franziska Widmer ¹ ¹ FHNW, Pädagogische Hochschule, Schweiz; ² Pädagogische Hochschule, Heidelberg, Deutschland	212
Wie Lehrpersonen ihre Kompetenzen zur evaluativen Unterrichtsentwicklung im Prozess der Arbeit entwickeln Philipp Schmid Pädagogische Hochschule FHNW, Schweiz	213
Das inhaltsbezogene Interesse der Lehrerin/des Lehrers als Prädiktor für das Unterrichtshandeln und die Interessenentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Fach Sport Sonja Büchel, Felix Kruse, Christian Brühwiler PHSG, Schweiz	214
Entwicklungsorientiertes Lehren und Lernen in der Ausbildung Kindergarten/Unterstufe: Ein Blick auf die Herausforderungen transversalen Unterrichts in der Praxis Lucia Amberg, Sandra Büchel-Thalmaier, Michael Schmidhauser Pädagogische Hochschule Luzern, Schweiz	215
Les compétences transversales du processus d'enquête dans le curriculum de l' éducation préscolaire en Grèce et la formation des enseignants-stagiaires Aikaterini Michalopoulou Université de Thessalie, Grèce	216
Crescita 2.0: sviluppo di abilità e competenze trasversali Nathalie Rossi, Mara Bianchini, Lara Pellizzari, Giorgio Tarabra, Sergio Piasentin, Carla Pedrazzani SUPSI, Svizzera	217
Der Einbezug von fachlichen Selbstkonzepten zum Aufbau einer transversalen Reflexionskompetenz in der berufspraktischen Ausbildung: vom Diskurs zur Praxis Sabine Mommartz, Nina Gregori Pädagogische Hochschule FHNW, Schweiz	218
Développer l'autonomie au sein d'un dispositif éducatif de soutien à la transition vers une formation postobligatoire : regards croisés d'élèves et d'enseignant-e-s Léonie Liechti Université de Neuchâtel, Suisse	219
Individual and relational factors affecting students' well-being at middle school Luciana Castelli, Jenny Marcionetti SUPSI, Svizzera	220
Protagonisti/e del proprio percorso Fabio Lenzo, Selene Gervasoni, Alice Baudino, Leonardo Da Vinci SUPSI (DEASS), Svizzera	221
Middle management e qualità della vita organizzativa Strategie narrative per la valutazione e il miglioramento Alba Mussini Università degli studi di Foggia, Italia	222
Navigating Methodological Challenges in Grounded Theory: A Multilingual Data Coding Perspective Aleksandra Vuichard ¹ , Ella Grigoleit ² , Laetitia Progin ³ , Pierre Tulowitzki ⁴ ¹ HEP Vaud, Suisse; ² FHNW, Suisse; ³ HEP Vaud, Suisse; ⁴ FHNW, Suisse	223
Transversale Kompetenzen als Bestandteil einer inklusiven Lehrpersonenbildung René Wüthrich Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung, Schweiz	224

An assessment with VR? – An example of a mixed-methods study Christopher Keller Swiss Federal University for Vocational Education and Training (SFUVET), Schweiz	225
L'enseignement créatif : évolution des représentations de la créativité chez les futurs enseignants Guillaume Massy ¹ , John Didier ¹ , Maud Besançon ² ¹ Haute école pédagogique, Suisse; ² Université Rennes 2, France	226
Les CSE des enseignants : quels liens entre compétences générales, pratique en classe et apprentissage des élèves ? Nathalie Mella ¹ , Gwladys Rey ¹ , Bressoud Nicolas ² , Gomez Jean-Marc ² , David Sander ¹ ¹ Université de Genève, Suisse; ² Haute Ecole Pédagogique du Valais, St-Maurice, Suisse	227
C'est l'histoire de...Ou l'expérience de la subjectivité et son déploiement par l'exercice du résumé Carole-Anne Deschoux ¹ , Christophe Ronveaux ² ¹ HEP Vaud, Suisse; ² Unige, Suisse	228
Das Potential von digitalen Apps für das Dialogische Lesen Silvana Kappeler Suter, Johanna Quiring, Eva Heuss Pädagogische Hochschule St.Gallen, Schweiz	229
Education and care settings for formal, non-formal and informal learning – the level of the municipality Regula Windlinger, Michelle Jutzi, Luis Aguilar, Lynn Bolliger PHBern, Schweiz	230
Querschnittskompetenzen fördern dank Künstlicher Intelligenz: ChatGPT am Gymnasium Michael Ruloff, Kyra Christina Holzwarth Pädagogische Hochschule FHNW, Schweiz	231
Chatto, parlo, faccio: un'esperienza didattica sulle competenze trasversali di comunicazione nell'era digitale. Luca Botturi ¹ , Michela Linder ² , Matteo Vegetti ² ¹ SUPSI-DFA/ASP, Svizzera; ² SUPSI-DACD, Svizzera	232
Die Bedeutung transversaler Kompetenzen für den Erwerb und den Erhalt von Grundkompetenzen Erwachsener – theoretische und empirische Befunde als Grundlage zur Entwicklung eines dualen Abklärungsinstrumentes Martin Schmid, Stephanie Gyger, Sandra Lüthi PH FHNW, Schweiz	233
Les compétences transversales au service de la transition école-métier Sylvain Périchon HEP Vaud, Suisse	234
Enseigner les capacités transversales de manière explicite : plus-values et obstacles rencontrés dans la gestion de classe à visée inclusive par les futur·e·s enseignant·e·s Marie Jacobs, César Gfeller HEP Vaud, Suisse	235
Fostering democracy in educational systems. The Ensemble digital platform as an instrument for participation and transversal skills learning at tertiary level Laura Di Maggio ¹ , Andrea Plata ² , Michela Papandrea ¹ , Paolo Arru ² , Filippo Bignami ³ , Francesca Cellina ⁴ , Giada Ferrario ¹ , Annalisa Rollandi ⁴ , Edoardo Terzi ¹ , Matteo Vegetti ⁴ ¹ DTI, SUPSI, Switzerland; ² DFA/ASP, SUPSI, Switzerland; ³ DEASS, SUPSI, Switzerland; ⁴ DACD, SUPSI, Switzerland	236
Subjektiv eingeschätzte Wirkung und Herausforderungen des Einsatzes des Webtools KOMPRA zur Förderung überfachlicher Kompetenzen im Sportunterricht der beruflichen Grundbildung Samuel Krattenmacher ¹ , Angela Jochum ² ¹ Pädagogische Hochschule Schaffhausen, Schweiz; ² Pädagogische Hochschule St.Gallen, Schweiz	237

Digitale Innovation in der Lehrpersonenbildung: Erfahrungen und Herausforderungen bei der Implementierung von onlinebasierten Selbstlernangeboten und deren Einfluss auf die Lehrpraxis Kerstin Bäuerlein ² , Nina Hüsler ² , Alexandra Roggensinger ³ , Angela Jochum ³ , Samuel Krattenmacher ¹ , Thomas Rey ³ , Anna-Lena Ulrich ³ , Eva Weingartner ³ , Luca-Marie Eirich ² , Corinne Wyss ² ¹ Pädagogische Hochschule Schaffhausen, Schweiz; ² Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz, Schweiz; ³ Pädagogische Hochschule St.Gallen, Schweiz	238
Il sapere pedagogico: formazione e insegnamento nell'esperienza pedagogica della SUPSI di Locarno Elena Mascaro ¹ , Alessandra Gargiulo Labriola ² ¹ Università Cattolica, Milano; ² Università Cattolica, Milano	239
Où se cachent les compétences transversales dans un plan d'études bachelor en enseignement primaire ? Sabina Calastri Haute école pédagogique Vaud, Svizzera	240
Dove si nascondono le competenze trasversali in un piano di studi bachelor Insegnamento nella scuola elementare? Sabina Calastri Haute école pédagogique Vaud, Svizzera	241
Von marginalisiert bis empowert: Zusammenhänge zwischen der subjektiven Geschlechtszugehörigkeit und der Wahrnehmung des Schulklimas von LGBTQ+ Jugendlichen in der Deutschschweiz Ad J. Ott ^{1,2} , Christa Kappler ³ , Janine Lüthi ² , Monika Hofmann ² , Tina Hascher ² ¹ Pädagogische Hochschule Bern, Schweiz; ² Universität Bern, Schweiz; ³ Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz	242
Relationship between collective teacher efficacy and positive and negative outcomes along the Job Demands and Resources Model – A Systematic Review and Meta-Analysis Matthias Wicki ^{1,2} , Fabian Setz ¹ , Sergej Wüthrich ¹ , Sophie Schneider ¹ , Caroline Sahli Lozano ¹ ¹ Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation (IFE), Pädagogische Hochschule Bern, Bern; ² Service de Médecine des Addictions, Universitätsspital des Kantons Waadt (CHUV), Lausanne	243
La coopération entre professionnelLEs : Une épreuve de plus ? Un travail de coconstruction ? Un soutien à l'activité professionnelle ? Céline Geoffroy, Marco Allenbach HEP VD, Suisse	244
Learning analytics in schools: Is digital data use predicted by individual teachers or schools? Konstantinos Michos ¹ , Maria-Luisa Schmitz ^{1,2} , Juliette Desiron ¹ , Dominik Petko ¹ ¹ University of Zurich, Institute of Education, Switzerland; ² Swiss Federal University for Vocational Education and Training SFUVET	245
Psychosocial resources of teachers and positive interactions in the classroom. Results from the use of CLASS© model. Luciana Castelli, Sara Benini, Marina Pettignano, Luca Sciaroni SUPSI-DFA/ASP, Svizzera	246
Participation in Workplace Health Intervention in Schools – Applying a Public Health Perspective Laura Koch, Anita Sandmeier Pädagogische Hochschule Schwyz, Goldau	247
Competenze trasversali e competenze di democrazia: quale il nesso? Uno studio di caso esplorativo condotto presso un'altra scuola pedagogica svizzera Andrea Plata ¹ , Giusi Boaretto ^{1,2} , Marco Lupatini ¹ , Sonia Castro Mallamaci ¹ ¹ SUPSI-DFA/ASP, Svizzera; ² Free University of Bolzano-Bozen	248
Utiliser un outil transversal en sciences humaines et sociales (ODR) : un défi pour le personnel enseignant ? Alain Pache, Béatrice Rogéré Pignolet, Stéphanie Dubosson, Joël Schwab HEP Vaud, Suisse	249

"Pensare con le mani": l'approccio STEAM con il Tinkering alla scuola primaria (titolo provvisorio) Manlio Piva, Erica Boccalon Università di Padova, Italia	250
L'italiano come competenza trasversale per l'insegnamento delle discipline Luca Cignetti SUPSI, Svizzera	251
"Mi sono sentita crescere!". Accompagnare i giovani nella promozione territoriale delle competenze trasversali Silvia Luraschi, Laura Formenti Università di Milano Bicocca, Italia	252
Part of symposium 289 "Instructional video in authentic context" – Training pre-service teachers to implement multimedia principles in instructional videos: A multiple cases study Juliette C. Desiron, Eliana Brianza University of Zurich, Switzerland	253
La mise en évidence des compétences transversales en VAE (validation des acquis de l'expérience) : analyse de dossiers de candidat-e-s sous l'angle de la division socio-sexuée des savoirs Véronique Le Roy ¹ , Isabelle Collet ² ¹ HEFP, Suisse; ² UNIGE, Suisse	254
Il filo narrativo delle competenze Lara Balleri Università Telematica Pegaso, Italia	255
L'auto-évaluation de la performance comme catalyseur du lien entre intelligence émotionnelle et performances cognitives chez les apprenti-e-s en informatique Yoann Favre, Marina Fiori, Matilde Wenger HEFP, Suisse	256
Relplus – una buona pratica per la costruzione del benessere organizzativo nella scuola ticinese attraverso il rafforzamento delle competenze relazionali di docenti e dirigenti scolastici Paola Maeusli-Pellegatta, Furio Bednarz Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS)/Servizio Linea: sostengo a docenti in difficoltà e promozione del benessere, Svizzera	257
Struktur, Ausmass und motivationale Einflussfaktoren der Studienzufriedenheit von Studierenden der Schulischen Heilpädagogik Sabine Zingg, Caroline Sahli Lozano, Denise Geiser, Michelle Willen Pädagogische Hochschule Bern, Schweiz	258
Le competenze socio-affettive nella percezione di docenti ed insegnanti: un'indagine condotta presso la Scuola Professionale Socio-Sanitaria di Giubiasco Rasit Sadiki ¹ , Viviana Sappa ² ¹ Scuola Superiore per le Professioni Sanitarie e Sociali, Svizzera; ² Scuola Universitaria Federale per la Formazione Professionale, Svizzera	259
Un programma intercantonale di mobilità per lo sviluppo di employability Delia Cattani ¹ , Francesca Amenduni ¹ , Andrea Togni ² ¹ SFIVET (Swiss federal institute for vocational education and training), Svizzera; ² Divisione della formazione professionale (DFP) – Servizio Mobilità e scambi (MeS)	260
Empathie et styles d'enseignement en formation professionnelle duale : comment les deux concepts s'articulent chez des enseignant-e-s en école professionnelle Matilde Wenger, Marina Fiori, Yoann Favre Haute école fédérale en formation professionnelle HEFP, Suisse	261

Diventare docente nella comunità di apprendimento professionale Mario Bottinelli Montandon, Loredana Addimando SUPSI, Svizzera	262
Schülerfirma: Eine inklusive Projektmethode zur Förderung überfachlicher Kompetenzen Oliver Hengartner Hochschule für Heilpädagogik HfH Zürich	263
Teachers' digital technologies acceptance: A new perspective through the social representations approach Cécile Vassaux ¹ , Joris Felder ² , Gaëlle Molinari ³ ¹ TECFA - FPSE - UNIGE, Suisse; ² HEP Fribourg, Suisse; ³ TECFA - FPSE - UNIGE - UniDistance, Suisse	264
Construction du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe par le développement du pouvoir d'agir Marc Pidoux, Maude Loi Zedda, Boris Martin, Laurence Court Urzelai Intza, Sabine Oppliger HEP Vaud, Suisse	265
Identifying and promoting facets of professional competencies for education in a digital world: Findings from a mixed-methods study on the effective use of explanatory videos for learning in science education Michelle Hermann ^{1,2} , Markus Wilhelm ¹ , Markus Rehm ² , Dorothee Brovelli ¹ ¹ Pädagogische Hochschule Luzern, Schweiz; ² Pädagogische Hochschule Heidelberg, Deutschland	266
Il Lesson Study: un ambito privilegiato di applicazione e sviluppo delle competenze trasversali Rossana Falcade SUPSI, Svizzera	267
Competenze chiave per il futuro del lavoro e competenze trasversali. Il team working come corso universitario Filippo Sciaroni ¹ , Loredana Addimando ² , Alessandra Salvatore ¹ ¹ SUPSI, DEASS Svizzera; ² SUPSI, DFA Svizzera	268
Designing mathematical games for developing transversal skills Marta Barbero, Monica Panero SUPSI-DFA/ASP, Svizzera	269
Il counseling a servizio delle competenze: il compito dell'educazione e della formazione Immacolata Messuri Università Telematica degli Studi IUL, Italia	270
Le competenze trasversali: una leva per il futuro nella formazione degli insegnanti Alessandra Gargiulo Labriola Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia	271
L'esprit d'entreprendre, compétence-clef et transversale entre formes entrepreneuriales de l'activité et forme scolaire Patricia Champy Remoussenard Université de Lille, France	272
Portuguese Heritage Language in Switzerland: the design of a contextualised teacher education strategy Maria de Lurdes Gonçalves, Sónia Rita Melo Camoës, Institue Portuguese Teaching Abroad Network, Switzerland	273
Transversale Kompetenzen im dritten Raum – Linguistic Landscape Projekte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Edina Krompák Pädagogische Hochschule Luzern, Schweiz	274
Empirische Befunde zur Meta-Reflexivität in der Lehrpersonenbildung Andreas Schmidt ¹ , Colin Cramer ¹ , Sarah Forster-Heinzer ² , Jana Groß Ophoff ³ , Liana Pirovino ⁴ , Sophia Richter ³ ¹ Universität Tübingen, Deutschland; ² Pädagogische Hochschule Luzern, Schweiz; ³ Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Österreich; ⁴ Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz	275

Promuovere competenze trasversali tra gli operatori della salute: le competenze interculturali in ostetricia e ginecologia Mattia Lamberti Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia	276
Compétences transversales et paradoxes : Le développement des compétences psychosociales comme vecteur de réduction des inégalités scolaires et d'insertion Lisa Allaoua Heureux d'apprendre, France	277
Le Vacherin Mont-d'Or comme agent d'empowerment dans le rapport au savoir des enseignant·es du primaire — une formation continue Diane Hartmann, Thibaud Bauer HEP Vaud, Suisse	278
Learning for the Group or Learning through the Group? A Longitudinal Social Network Analysis on Group Regulated Learning in Higher Education Mathias Mejih Universität Bern, Schweiz	279
Effects of Adaptive Feedback through a Digital Tool – A Mixed-Methods Study on the Course of Self-Regulated Learning Mathias Mejih ¹ , Souiri Ismail ² , Hascher Tina ² ¹ Pädagogische Hochschule Zürich; ² Universität Bern, Schweiz	280
Videobasiertes Coaching steigert die Interaktionsqualität im inklusiven Unterricht Simona Altmeyer ¹ , Katharina Antognini ¹ , Ramona Eberli ¹ , Luciano Gasser ² ¹ HfH, Schweiz; ² PH Bern, Schweiz	281
Une démarche expérientielle créative au service de l'acquisition de compétences transversales en éducation à la durabilité Nicole Goetschi Danesi ^{1,2,3} , Nadia Lausset ^{1,3} ¹ HEPVaud, Suisse; ² CREAT- Laboratoire Laboratoire Création et Recherche dans l'Enseignement des Arts et de la Technologie; ³ LIREd- Laboratoire international de recherche sur l'Éducation à la Durabilité	282
Créativité, une compétence transversale clé pour le développement professionnel des futur.e.s enseignant.e.s Aleksandra Vuichard Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse, Université Paris-Est Créteil	283
Intégrer des instances participatives au long du parcours de formation : quelles pratiques, pour quel développement de compétences transversales ? Ruben Calhas Lopes, Silvia Sá Haute école pédagogique Vaud, Suisse	284
Philosophie pour enfant: une approche disciplinaire pour développer les compétences transversales, ou l'inverse? Hélène Courbat HEP Vaud, Suisse	285
La motivazione del docente: vocazione, conoscenza, compito nella scuola ticinese Pietro Bongiolatti SUPSI, Svizzera	286
Il ruolo delle competenze trasversali nell'educazione musicale alla scuola primaria Annamaria Savona ¹ , Matteo Luigi Piricò ² ¹ Pädagogische Hochschule Schwyz; ² Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana	287

Die Beziehung von Familie und Schule im Spiegel der gesetzlich vorgeschriebenen Elternräte: Führt die Einführung der Elternräte zur Mobilisierung von transversalen Kompetenzen bei Führungskräften einer schulischen Administration? Rahel Banholzer Departement für Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Universität Freiburg, Schweiz	288
Umgang mit herausfordernden Schulsituationen – Konzeptevaluation, Kreisschulbehörde Uto Dennis Christian Hövel, Fabio Sticca, Sihna Lind University of Teacher Education in Special Needs (HfH), Schweiz	289
Le competenze trasversali come strumenti di orientamento nella scuola secondaria di II grado Sara Martelli, Elena Carelli, Alice Lizzori, Maria Assunta Zanetti Università degli Studi di Pavia, Italia	290
Lo sviluppo delle soft skills a scuola, un possibile contributo dalla biblioteca Barbara Alemagna Saglia Scuola media Locarno 1, Svizzera	291
La relation familles-école au prisme d'une analyse longitudinale : quelles pistes pour une facilitation des relations prenant une tournure plus conflictuelle ? Loïc Cériani Université de Fribourg, Suisse	292
A framework for fostering socially responsible language education for refugee children Edina Krompák ¹ , Olena Marina ² ¹ Pädagogische Hochschule Luzern, Schweiz; ² Pädagogische Hochschule Luzern, Schweiz	293
'Portugal in 7 colours' – fostering intercultural competence, citizenship and communication skills Paula Rodrigues Haefliger, Rute Venâncio Camões IP, Coordenação do EPE- Suíça	294
Sviluppare le risorse degli insegnanti presenti e futuri: percorsi individuali e di gruppo Alberto Crescentini ¹ , Marina Pettignano ¹ , Alessia D'Amato ² , Luca Sciaroni ¹ ¹ SUPSI-DFA/ASP, Svizzera; ² ASST dei Sette Laghi, Varese	295
Harcèlement entre élèves : un éclairage sur les conditions sociales favorables ou inhibant le développement des compétences transversales Tina Stahel ¹ , Zoe Moody ² ¹ Haute école pédagogique du Valais, Suisse; ² Université de Genève et Haute école pédagogique du Valais, Suisse	296
Geschlechterrepräsentation in Erstlesebüchern – Vergleich zwischen Publikationen von 2012 und 2022 Deborah Wickli, Kai Schudel Universität Zürich, Schweiz	297
Lo Studio d'ambiente: concezioni e pratiche di insegnamento di un ambito transdisciplinare specifico Spartaco Calvo, Lorena Rocca, Marina Pettignano SUPSI, Svizzera	298
Buchstart – Potenziale der Bücherabgabe für Kleinkinder Franziska Vogt ¹ , Gláís Sales Cordeiro ² , Valeria Glauser ¹ , Silvana Kappeler Suter ¹ , Tanja Veraguth ¹ , Marius Vogt ¹ ¹ Pädagogische Hochschule St.Gallen, Schweiz; ² Université de Genève	299
Développement professionnel et persévérance en enseignement de jeunes enseignants : regards croisés Bernard Wentzel ¹ , Daniela Freisler-Mühlemann ² ¹ Université Laval, Canada; ² Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik	300
Accompagnement en formation d'adultes : quelle place accordée aux compétences transversales ? Tauana Moraes ^{1,2} ¹ Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse; ² Haute école fédérale en formation professionnelle, Suisse	301

Verkörpernte Sprachbildung (in Erweiterung von Dietrich (2019, S. 290) als prä- und reflexive transversale Kompetenz – eine theoretische und kritische Diskussion Katharina Kondo Technische Universität Dortmund, Deutschland	302
Beurteilung transversaler Kompetenzen in der Berufsbildung – Ein Entwicklungsprojekt im Fach Sport in der beruflichen Grundbildung Flavio Serino, Cécile Elmiger PH Luzern, Schweiz	303
Progettazione partecipata degli spazi educativi con il verde per lo sviluppo delle competenze trasversali Giusi Boaretto ^{1,2} , Lorena Rocca ^{2,3} ¹ Free University of Bolzano Bozen; ² Department of Education and Learning / University of Teacher Education, University of Applied Sciences and Arts of Southern Switzerland; ³ University of Padua	304
Förderung von kritischem Denken und Problemlösen im Lernort Betrieb – an den Beispielen der Hotellerie und Informatik Lena Freidorfer, Katrin Kraus Lehrstuhl für Berufs- und Weiterbildung, Universität Zürich, Schweiz	305
SOUNDSTAINABILITY. Il suono come strumento per lo sviluppo delle competenze trasversali e la cittadinanza attiva Lorena Rocca ¹ , Silvia Stocco ² , Carlotta Sillano ³ ¹ SUPSI-DFA/ASP, Svizzera; ² Università di Padova; ³ SUPSI-DFA/ASP, Svizzera	306
Les compétences socio-émotionnelles au service d'un mieux-être et devenir des élèves dans un établissement public vaudois : Évaluation d'un programme de formation des enseignant.e.s Edith Favoreu, Camille Van Klaveren Association Eurasia, Suisse	307
Compétences enseignantes en éducation à la durabilité : entre transversalité et spécificités Nadia Lausset Haute Ecole Pédagogique Vaud, Suisse	308
La réalisation des activités numériques au prisme de l'approche par les capacités: mise en lumière des processus menant à l'intégration Cécile Vassaux ¹ , Gaëlle Molinari ² , Joris Felder ³ ¹ TECFA - FPSE - UNIGE, Suisse; ² TECFA - FPSE - UNIGE - UniDistance, Suisse; ³ HEP Fribourg, Suisse	309
Competenze trasversali nella educazione geográfica Alfonso Garcia De la Vega Universidad Autónoma de Madrid, Spagna	310
How can adaptive learning technologies enhance self-regulated learning in K-12 Education? A systematic review Ismail Souiri ¹ , Mathias Mejeh ² ¹ Bern University, Switzerland; ² Pädagogische Hochschule Zürich	311

Hard sciences vs soft skills -> transversal skills at Swiss engineering schools

Chair(s): Joelyn de Lima (Ecole polytechnique fédérale de Lausanne, Switzerland)

Presenter(s): Siara Isaac (Ecole polytechnique fédérale de Lausanne, Switzerland),

Helena Kovacs (Ecole polytechnique fédérale de Lausanne, Switzerland),

Tamara Milosevic (Ecole polytechnique fédérale de Lausanne, Switzerland),

Barbara La Cara (ETH Zurich, Switzerland) 313

D'une transversalité à une disciplinarisation des compétences numériques en Romandie. Quels changements pour les partenaires de l'éducation et de la formation ?

Chair(s): Lionel Alvarez (CRE/ATE | HEP|PH FR | U-Fribourg, Suisse)

Presenter(s): Ania Tadlaoui-Brahmi (HEP|PH Fr & U-Genève), Marc Audetat (Unil), Corinne Ramillon (HEP-Vs),

Joris Felder (HEP|PH FR), Inès Plessis-Ouzariah (HEP|PH FR), Mathieu Payn (HEP|PH FR) 314

Memes als transversales Medium für den Schulunterricht

Chair(s): Gila Kolb (Pädagogische Hochschule Schwyz, Schweiz)

Presenter(s): Annamaria Savona (Pädagogische Hochschule Schwyz),

Anna Hürlimann (Pädagogische Hochschule Luzern),

Lea Weniger (Pädagogische Hochschule Schwyz),

Marco Longhitano (Pädagogische Hochschule Schwyz & Pädagogische Hochschule FHNW) 315

Collaborative development of transversal skills framework across a higher education institution

Chair(s): Helena Kovacs (EPFL), Iris Capdevila (EPFL)

Presenter(s): Tamara Milosevic (EPFL) 316

Le développement, en formation d'enseignant·es, des compétences transversales favorisant la prise en compte de l'égalité des genres et son enseignement

Chair(s): Katja Vanini De Carlo (DFA/ASP SUPSI), Sylviane Tinembart (HEP Vaud, Svizzera)

Presenter(s): Irene Biemmi (Università degli studi di Firenze), Boris Martin (HEP Vaud), Guyaz Muriel (HEP Vaud),

Ivana Stojanova (DFA/ASP SUPSI), Asia Maccagnino (DFA/ASP SUPSI) 317

L'histoire de l'éducation comme levier pour l'acquisition des compétences professionnelles des futur·es enseignant·es

Chair(s): Giorgia Masoni (HEP Vaud, Svizzera), Tinembart Sylviane (HEP Vaud, Svizzera)

Presenter(s): Giorgia Masoni (HEP VAUD), Sylviane Tinembart (HEP VAUD),

Anne Monnier (Université de Genève), Thomas Ruoss (EHB/HEFP), Wolfgang Sahlfeld (SUPSI DFA) 318

Developing students' sustainability skills with tangibles. A wind turbine case study

Chair(s): Valentina Rossi (EPFL, Switzerland)

Presenter(s): Siara Isaac (EPFL, Switzerland) 319

Le récit, porte d'entrée à la réflexivité et à ses déclinaisons

Chair(s): Saskia Weber Guisan (HEP Vaud), Geneviève Tschopp Rywalski (HEP Vaud)

Presenter(s): Marco Ferreira Valente (HEP Vaud), Anne-Marie Lo Presti (HEP Vaud), Bessa Myftiu (HEP Vaud),

Sabine Oppliger (HEP Vaud), Geneviève Tschopp Rywalski (HEP Vaud), Saskia Weber Guisan (HEP Vaud) 320

Competenze trasversali nella formazione professionale

Chair(s): Elena Boldrini (Swiss Federal University for Vocational Education and Training, Svizzera)

Presenter(s): Fabio Merlini (Swiss Federal University for Vocational Education and Training, Svizzera),

Francesco Galetta (Swiss Federal University for Vocational Education and Training, Svizzera),

Francesca Amenduni (Swiss Federal University for Vocational Education and Training, Svizzera),

Flavio Maggi (Centro Professionale Commerciale di Lugano),

Sandra Bernasconi (Formas),

Lucia Orelli (Liceo Cantonale di Bellinzona) 321

Une palette de compétences pour former à une éducation à la durabilité transformative Chair(s): Oppliger Sabine (HEP Vaud) Presenter(s): Thibaud Bauer (HEP Vaud), Lara Bolzman (HEP Vaud), Valérian Cece (HEP Vaud)	322
Posters	323
[nom anonymisé] : Soutenir par le jeu les compétences transversales en contexte scolaire et familial. Corinna Bumann-Pacozzi ¹ , Julien Da Costa ² ¹ Haute École Pédagogique du Valais; ² Université de Genève, Suisse	324
Le dispositif des ceintures de compétences au service du développement des capacités transversales et ses impacts sur l'anxiété d'évaluation. Tiffany Lonfat ¹ , Jean-Luc Gilles ² , Philippe Gay ² ¹ HETS Valais/Wallis; ² HEPL, Suisse	325
Datenkompetenz vermitteln: Studentische Expertentagungen Vera Husfeldt, Maia Lenherr, Urban Kalbermatter FHGR, Schweiz	326
Transversal Skills in Job Advertisements: Adapting to Change or a Strategy to Lower Requirements? Ines Loll ^{1,2} ¹ Federal Institute for Vocational Education and Training, Deutschland; ² Research Centre for Education and the Labour Market (Maastricht University)	327
Il modello di progettazione competenziale per sviluppare i processi cognitivi Laura Bellotti, Ramon Sommerhalder SUPSI, Svizzera	328
Perceived impact of Educational Dialogue on Transversal Skills: Analysis of a Teachers' and Researchers' online forum Farah Ahmed ¹ , Keiko Aramaki ² , Imran Arif ³ , Gonzalo Bermudez ⁴ , Meaghan Brugh ¹ , Jane Goodland ¹ , Sarah Peters ⁵ , Chiara Piccini ⁶ , Deepthy Raghavendra ⁷ , Kirk Weeden ⁸ ¹ University of Cambridge, UK; ² Teikyo University, JP; ³ Derby Museums, UK; ⁴ Universidad Nacional de Córdoba, AR; ⁵ Hull College, UK; ⁶ Scuola Universitaria Federale per la Formazione Professionale, CH; ⁷ ITM Business School: Kharghar, IN; ⁸ Monash University, AU	329
Digitale Belastung in der Kindheit: Ein Forschungsansatz und Einblicke in eine Pilotstudie Arvid Nagel ¹ , Felix Kruse ^{1,2} ¹ PH NMS Bern, Schweiz; ² Pädagogische Hochschule St.Gallen	330
Das technische Objekt als didaktischer Agent zur Förderung transversaler Kompetenzen: Entwicklung und Verifizierung eines fachdidaktischen Modells Anja Küttel, Marie Schenker PH Freiburg, Schweiz	331
Netzwerken – Lernen in Bewegung Karin Manz, Kevin Van Loon Pädagogische Hochschule FHNW, Schweiz	332
Sprachen im Beruf: Welche Sprachen brauchen Unternehmen? Anke Settlemeyer ¹ , Christina Widera ² ¹ Bundesinstitut für Berufsbildung, Germany; ² Bundesinstitut für Berufsbildung, Germany	333
Nach welchen (unbewussten) Kriterien benoten Lehrpersonen ihre Schüler*innen im Sportunterricht? Jonas Steiger PH NMS Bern, Schweiz	334

Self-determination: a soft skill for supporting transitions to and from higher education for students with autism Nathalie Quartenoud University of Fribourg, Suisse	335
Schulen gemeinsam entwickeln? Eine Analyse der Gestaltung und Aushandlung von Innovationsprozessen im Kanton Aargau Ella Grigoleit Fachhochschule Nordwestschweiz PH FHNW, Schweiz	336
Maturità professionale e maturità liceale a confronto nelle formazioni terziarie e implicazioni sull'equità Giovanna Zanolla, Emanuele Meier Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana	337
Diagnostisches Professionswissen in der Mathematik-Didaktik – Inhalte, Methoden, Überzeugungen Dozierender in der Lehrerinnen- & Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz – eine Interviewstudie Eliane Liechti ^{1,3} , Esther Brunner ² , Tina Hascher ³ ¹ Pädagogisches Hochschul-Institut NMS Bern, Schweiz; ² Pädagogische Hochschule Thurgau, Schweiz; ³ Universität Bern, Schweiz	338
Dinamiche Interconnesse: Funzioni Esecutive, Ansia Matematica e Competenze Matematiche in Studenti di Scuola Media Gaia Bonetti ¹ , Angela Pasqualotto ^{1,2} ¹ SUPSI-DFA/ASP, Svizzera; ² Università di Ginevra, Svizzera	339
Promozione di benessere organizzativo e competenze trasversali Paola Maeusli-Pellegatta Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) /Servizio Linea: sostengo a docenti in difficoltà e promozione del benessere, Svizzera	340
«In der Praxis hätte ich mehr Informationen» – Rollenspielinstruktionen in der Kommunikationsausbildung aus der Perspektive von Lernenden Markus Gerteis Pädagogische Hochschule Freiburg (CH), Schweiz	341
Compétences transversales et paradoxes : Le développement des compétences psychosociales comme vecteur de réduction des inégalités scolaires et d'insertion Lisa Allaoua Heureux d'apprendre, France	342
Förderung der Mehrsprachigkeit durch Linguistic Homescape Paula Rodrigues Haefliger, Anabela Carvalho Camões IP, Coordenação do EPE-Suisse	343
Vers un mieux-être et devenir des élèves dans un établissement public vaudois : Un dispositif de développement des compétences socio-émotionnelles des enseignant.e.s Edith Favoreu, Camille Van Klaveren Association Eurasia, Suisse	344
Un écosystème de formation inter-institutionnel pour développer des compétences en éducation à la durabilité Nadia Lausset Haute Ecole Pédagogique Vaud, Suisse	345
Effektive Nutzung und langfristige Unterstützung durch interaktive Touchscreen Medien bei der Verbesserung des rezeptiven Wortschatzes bei mehrsprachigen Vorschulkindern mit Migrationshintergrund Noémie Gfeller PH Bern, Schweiz	346

Translating strategy to practice: an example of a curricular initiative that supports students' development of transversal skills for sustainability Helena Kovacs, Tamara Milosevic EPFL, Svizzera	347
Un dispositif expérimental recourant à des tests psychométriques, adressé aux enseignants Amandine Gouttefarde Université de Genève, Suisse	348
L'insertion professionnelle dans l'enseignement en Suisse Romande et au Tessin sous l'angle de la réorientation – une question de développement différencié de compétences transversales ? Katja Vanini De Carlo ¹ , Marine Hascoët ² , Kristine Balslev ³ , Samuel Charmillot ³ , Valentina Giovannini ¹ , Alexandre Mabilon ⁴ , Giuseppe Melfi ⁵ , Jeanne Rey ⁶ , Isabel Voirol-Rubido ⁷ ¹ SUPSI-DFA/ASP, Suisse; ² HEPVD; ³ IUFE - UNIGE; ⁴ CERF (UNIFR); ⁵ HEP-BEJUNE; ⁶ HEPFR; ⁷ HEP-VS	349

Keynotes



ID: 377 / Key Note 1: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: G. Open theme (briefly define the theme in the space below)

Keywords: Inter- und Transdisziplinarität, manca, la, parola, chiave

Förderung Transversaler Kompetenzen und Implikationen für die Lehrer*innenbildung am Beispiel des transversalen Unterrichtens

Christine Künzli David, Federica Valsangiacomo

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Svizzera

Obwohl die Bedeutung von Inter- und Transdisziplinarität – gerade auch im Hinblick auf den Umgang mit aktuellen gesellschaftlichen Anliegen wie zum Beispiel Nachhaltiger Entwicklung – unbestritten zu sein scheint und fächerübergreifender bzw. nicht nur auf einzelne fachliche Kompetenzen ausgerichteter transversaler Unterricht in den Lehrplänen aller Bildungsstufen vorgesehen ist, ist in Bezug auf letzteren noch immer ein beträchtliches Theoriedefizit zu konstatieren. In der Fachliteratur findet sich zudem eine überaus heterogene Begrifflichkeit in diesem Themenbereich: Dieselben Begriffe werden für Unterschiedliches verwendet und unterschiedliche Begriffe bezeichnen dasselbe. Vor diesem Hintergrund wird im Beitrag eine bildungstheoretisch begründete Systematik unterschiedlicher Formen des transversalen Unterrichtens als Analyse- und Reflexionsinstrument für die Unterrichtsgestaltung diskutiert. Im Hinblick auf die Bearbeitung von Bildungszielen wird exemplarisch am Beispiel einer Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung aufgezeigt, wie Fachbereiche aufeinander bezogen werden können und welche Kompetenzen, die sich nur oder besonders gut in der Verbindung mehrerer Fachbereiche bearbeiten lassen, dadurch gefördert bzw. angebahnt werden können. Die Identifikation und Förderung dieser Kompetenzen stellt nicht nur eine zentrale Herausforderung für die schulische Bildung dar, sondern hat auch weitreichende Implikationen für die Lehrer*innenbildung. Es bedarf einer reflektierten und zielgerichteten Ausbildung von Lehrkräften, um ihnen die notwendigen Fähigkeiten für die Gestaltung eines – auf fundierter Fachlichkeit beruhenden – transversalen Unterrichts zu vermitteln. Im Rahmen des Beitrags wird daher auch die Bedeutung einer entsprechenden Lehrer*innenbildung besprochen und Elemente eines Curriculums für die Primarlehrpersonenbildung im Hinblick auf die Befähigung zu transversalem Unterricht vorgestellt.

Bibliography

Contributo KeyNote

ID: 378

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: G. Open theme (briefly define the theme in the space below)

Keywords: Soft Skill Advantage, Negotiated Advantage, Hidden Curriculum, Privilege, Inequalities in Schools

Negotiating Opportunities: The Barriers to Equality in Soft Skills

Jessica Calarco

University of Wisconsin-Madison (UW), United States of America

In this keynote lecture, Calarco will argue that the soft skill advantage is a negotiated advantage. Drawing on five years of ethnographic fieldwork and in-depth interviews with children, parents, and teachers, Calarco will show how students from more privileged backgrounds learn not only to navigate but also to negotiate the hidden curriculum of schooling—leveraging their privilege to persuade schools to bend to their advantage. Calarco will also show why teachers reward these privileged negotiating strategies, even when doing so amplifies inequalities. And she will discuss what it would likely take to overcome these inequalities in schools, cautioning against overreliance on deficit-oriented programs that teach soft skills to students from systematically marginalized groups, as those programs do little to prevent privileged students and their families from finding new opportunities to negotiate advantages in school.

Bibliography

Jessica Calarco is an Associate Professor of Sociology at the University of Wisconsin-Madison. Her research uses qualitative and mixed methods to reveal the power of privilege in families and schools and the myths that justify that power.

Calarco is the recipient of numerous early career, teaching, and publication awards. Her first book, *Negotiating Opportunities: How the Middle Class Secures Advantages in School*, received the Pierre Bourdieu Award for best book in the Sociology of Education. Her most recent book, *Qualitative Literacy: A Guide to Evaluating Ethnographic and Interview Research*, won the Outstanding Publication Award for best book in Methodology. Calarco is also the author of *A Field Guide to Grad School: Uncovering the Hidden Curriculum*, and her fourth book, *Holding It Together: How Women Became America's Social Safety Net*, will be published in 2024 with Penguin Random House. As an active public scholar, Calarco not only publishes her work in prestigious academic journals, including the *American Sociological Review*, the *Annual Review of Sociology*, the *American Educational Research Journal*, *Educational Researcher*, and *Social Psychology Quarterly*, but has also written for high-profile media outlets, including the *New York Times*, the *Washington Post*, the *Atlantic*, *Inside Higher Ed*, *CNN*, and *NBC News*.

ID: 379

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: G. Open theme (briefly define the theme in the space below)

Keywords: Argument-based teaching, Dialogic teaching, 21st-century skills, Classroom discourse, Pedagogical content knowledge

Argument-based teaching and learning: What it is, why we should care, and how we can make the most out of it

Chrysi Rapanta

Universidade Nova de Lisboa (NOVA), Switzerland

In this presentation, I embark on the task of defining argument-based teaching and learning and exploring its benefits for developing 21st-century skills and competencies. I examine various research topics where I, along with others, have applied argument-based teaching, using my own studies as examples, along with a few representative works by others.

I begin by explaining the broader term 'dialogic teaching,' providing classroom discourse examples of interactive but non-dialogic interactions, before moving on to the more specific practice of dialogical argumentation. This practice involves students producing some form of argumentative discourse, understood in its three main modes: argument-as-product, argument-as-process, and argument-as-dialogue.

After this introduction, I discuss the importance of argument-based teaching, highlighting five key competence areas: (a) development of argument skills, (b) improvement of conceptual learning, (c) advancement of epistemic skills, (d) gains in socio-emotional competencies, and (e) emergence of metacognitive and meta-dialogical skills.

I then describe the conditions necessary for successful argument-based teaching, including: (a) student engagement, (b) teachers' pedagogical content knowledge of argumentation, (c) social setting, (d) students' age, (e) ability level, and (f) prior knowledge.

Just before concluding, I share two unsuccessful stories, focusing on the risks, and two successful stories, focusing on the impact, of argument-based teaching. I conclude with final tips and takeaways for teachers and researchers interested in implementing dialogical argumentation as a pedagogical practice.

Bibliography

-
-
-

ID: 380

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: G. Open theme (briefly define the theme in the space below)

Keywords: competenze trasversali, sviluppo personale, prospettiva psicologica, benessere, formazione universitaria

Competenze trasversali e sviluppo personale: una prospettiva psicologica

Chiara Ghislieri

Università di Torino, Italy

È possibile sostenere lo sviluppo personale, in tema di competenze trasversali, in una prospettiva psicologica? La risposta a questa domanda richiede di discutere i modelli attuali, coglierne le criticità e individuare possibili linee di sviluppo della ricerca e della pratica. Ci troviamo oggi in una situazione in cui il ruolo delle competenze trasversali nelle dinamiche di benessere e riuscita, nei diversi contesti di vita (scuola, accademia, lavoro, ...; Emanuel et al., 2021; Garcia-Chitiva & Correa, 2023), è riconosciuto da più parti anche se mancano evidenze di ricerca coerenti, in proposito, e le pratiche di sostegno al riconoscimento delle competenze trasversali, oltre che di promozione del loro sviluppo, sono troppo spesso ancorate ad approcci normativi e prescrittivi, distanti da una prospettiva di sviluppo personale.

A partire dalle definizioni maggiormente condivise in ambito accademico in tema di competenze trasversali (Bartram et al., 2005; Bennett, Dunne, & Carré, 1999; Emanuel et al., 2021), l'intervento traccia i confini di questo articolato costruito rispetto ad alcuni concetti psicologici contigui (Marin-Zapata et al., 2022). Attraverso la discussione dei risultati di alcuni recenti studi relativi sia all'importanza attribuita alle competenze trasversali, dai singoli e dalle organizzazioni, sia agli effettivi legami tra queste variabili e alcuni indicatori di riuscita (Dolce et al., 2019; Floris et al., 2023), vengono successivamente presentati i principali nodi critici con riferimento, in particolare, alla tendenza verso l'omologazione, all'intonazione performativa, al ribaltamento della responsabilità collettiva sul piano individuale, e alle difficoltà concettuali e metodologiche in merito agli strumenti di "misura" delle competenze trasversali.

Una prospettiva psicologica, rispetto al sostegno al riconoscimento delle competenze trasversali e a un loro sviluppo in un orizzonte di piena espressione di sé, richiede un approccio inclusivo situato più che integrativo e normato, rispetto al quale sono ancora incerti i confini teorici, i metodi di ricerca e gli strumenti applicativi. In questa incertezza ritroviamo un ampio spazio di pensiero e azione per lo sviluppo di un dibattito costruttivo in tema di competenze trasversali, con ricadute importanti sulle pratiche di "potenziamento", soprattutto nell'ambito della formazione universitaria, dove queste ultime sono sempre più diffuse.

Bibliography

- Bartram, D. (2005). The great eight competencies: A criterion-centric approach to validation. *Journal of Applied Psychology*, 90, 1185–1203.
- Bennett, N., Dunne, E., & Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education*, 37(1), 71–93.
- Garcia-Chitiva, M. del P., & Correa, J. C. (2023). Soft skills centrality in graduate studies offerings. *Studies in Higher Education*, 1–25.
- Dolce, V., Emanuel, F., Cisi, M., & Ghislieri, C. (2020). The soft skills of accounting graduates: Perceptions versus expectations. *Accounting Education*, 29(1), 57–76.
- Emanuel, F., Ricchiardi, P., Sanseverino, D., & Ghislieri, C. (2021). Make soft skills stronger? An online enhancement platform for higher education. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100096.
- Floris, M., Sanseverino, D., Mazzetti, G., Guglielmi, D. & Ghislieri, C. (2023). Soft skills really matters? Prime evidenze di due studi realizzati in ambiente universitario. XIX Congresso Nazionale della Sezione di Psicologia per le Organizzazioni, Università di Cagliari – 6/8 Settembre 2023
- Marin-Zapata, S.I., Román-Calderón, J.P., Robledo-Ardila, C. et al. (2022). Soft skills, do we know what we are talking about? *Review of Managerial Science*, 16, 969–1000.

Symposiums



ID: 107

Symposium

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: Flexibilisierung, Coaching, Dozierende, Studierende, professionelle Weiterentwicklung

Transversale Kompetenzen in flexibilisierten Studienangeboten an Schweizer Pädagogischen Hochschulen: Chancen und Herausforderungen

Chair(s): **Anja Winkler** (Pädagogische Hochschule Bern, Schweiz)

Discussant(s): **Tina Hascher** (Universität Bern)

Die Rahmenbedingungen von Hochschulen sind eng mit gesellschaftlichen, technologischen und bildungspolitischen Entwicklungen verknüpft, aus denen sich die Herausforderung ergibt, den Wandel durch innovative Bildungsformate zu antizipieren. Ein aktueller Wandel ist, dass Lernen immer weniger auf bestimmte Zeiten, Orte oder Umstände beschränkt ist, sondern zunehmend individuell, mobil-flexibel und lebenslang stattfindet (swissuniversities, 2022). Entsprechend steigt die Nachfrage nach orts- und zeitunabhängigen Studienformaten stark an. Die Hochschulen sind gefordert, Ausbildungsgänge anzubieten, die von den Studierenden entsprechend ihren individuellen Voraussetzungen und Interessen genutzt werden können. Gefragt sind Studienformate, die der Heterogenität der Studierenden gerecht werden und ihre Wissens- und Kompetenzstände sowie ihre beruflichen Tätigkeiten, ihre soziale Herkunft und ihre Lebenssituation berücksichtigen. Folglich müssen die institutionellen Rahmenbedingungen flexibel sein, um den Studierenden die Gelegenheit zu bieten, ihre Lernwege selbstbestimmt und individuell zu gestalten (Brahm, 2015).

Infolge der Corona-Krise wurde die Umstellung der Präsenzlehre an den Hochschulen auf andere Formate und vor allem auf die Distanzlehre beschleunigt (Quesel, 2021). Dieser krisenbedingte Transformationsprozess hat dazu geführt, dass Lehrveranstaltungen bis heute in Vor-Ort-Präsenz und online bzw. synchron, asynchron oder hybrid stattfinden. Als positiven Effekt der Transformation zeigen Studien, dass Distanzlehre ein höheres Mass an Flexibilität und Individualisierung des Lernens ermöglicht, aber das Potenzial von Feedback für Lernprozesse nicht ausgeschöpft wird (Porsch et al., 2022). Damit diese Lernprozesse möglich werden, müssen Studierende das Potential von digitalen Angeboten und Formen aktiv nutzen. Dazu sind sie aufgefordert, interdisziplinäre Denkweisen und Handlungsfähigkeiten zu erlernen und den erhaltenen Raum in den flexiblen Studiengängen für den Aufbau von Kompetenzen in den Bereichen Kommunikation, Problemlösung, kritisches Denken und interkulturelle Sensibilität zu nutzen (Marín et al., 2020).

Inwiefern welche transversalen Kompetenzen von den Studierenden sowie den Dozierenden erwartet werden und welche Vor- und Nachteile daraus entstehen, möchten wir in diesem Symposium nachgehen.

(1) Im ersten Beitrag wird die Perspektive von Dozierenden und ihr Umgang mit der Flexibilisierung von Curricula anhand von Fokusgruppeninterviews betrachtet.

(2) Im zweiten Beitrag werden Forschungsbefunde zu Potenzialen und Stolpersteinen von flexiblen Curricula aus der Perspektive von Studierenden und Dozierenden vorgestellt.

(3) Im dritten Beitrag werden Erfahrungen von flexibilisierten Curricula als organisationale Lernprozesse analysiert und Implikationen für die Governance der Studiengänge sowie die Curriculumsentwicklung abgeleitet.

Bibliography

Brahm, T. (2015). Flexibilisierung im Studium – Hinderliche Notwendigkeit oder Chance für nicht-traditionelle Studierende? In P. Zervakis & T. Bargel (Hrsg.). Flexibilisierung und Mobilität im Euro-päischen Hochschulraum: Eine Nachlese zur Auftaktveranstaltung des Projekts nexus - „Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern“ an der Universität Konstanz am 25./26. März 2015 (S. 14–16). Universität Konstanz.

Marín, V. I., de Benito, B., & Darder, A. (2020). Technology-Enhanced Learning for Student Agency in Higher Education: a Systematic Literature Review. *Interaction Design and Architecture(s) Journal*, 45, 15-49. <https://doi.org/10.55612/s-5002-045-001>

Porsch, R., Gollub, P., Reintjes, Ch. (2022). Professionelles Lehrhandeln im Lehramtstudium: Lehrqualität und Perspektiven auf digitale Lehre aus Sicht von Studierenden. *Der pädagogische Blick*, 30 (2), 111-124.

Quesel, C. (2021). Auswirkungen von Covid-19 im Spiegel der Lehrevaluation 2020 an Pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39(3), 375–391. <https://doi.org/10.36950/bzl.39.2021.9212>

swissuniversities (2022). *Coordination de la politique des hautes écoles à l'échelle nationale 2025–28*. Swissuniversities.

Presentations of the Symposium

“Wer steuert hier eigentlich wen und was?” Lernerfahrungen von Hochschuldozierenden im Umgang mit Coaching

Christine Bieri Buschor, Beatrice Bürgler, Ramona Hürlimann

Pädagogische Hochschule Zürich

Die Forderung nach Flexibilisierung und Individualisierung von Curricula bezieht sich auf Lehr-Lernsettings, die orts-, zeitunabhängig und durch die Selbstregulation Lernender mitbestimmt sind wie z.B. Coachings. Diese Tendenz wird auch in der Lehrer:innenbildung durch den zunehmenden Bedarf an berufsintegrierten bzw. berufsbegleitenden Studiengängen und dem Workplace Learning, d.h. dem Zusammenspiel von formalem und informellem Lernen an unterschiedlichen Lernorten, verstärkt (Korthagen, 2017). Coachings bauen auf einer kooperativen Beziehung zwischen Coach und Coachee auf, um ko-kreativ Ziele zu erreichen und komplexe Probleme zu lösen. Coaching unterstützt transversale Kompetenzen wie Anpassungsfähigkeit, Entscheidungs- und Problemlösefähigkeit sowie Reflexionsfähigkeit. In der Lehrer:innenbildung existieren verschiedene Coachingformate, die stärker strukturiert, gesteuert und fachlich orientiert sind (z.B. Content-focused Coaching) und offenere Formen, die primär von den Anliegen der Coachees ausgehen (Kraft et al., 2018). Dafür brauchen die Dozierenden selbst transversale Kompetenzen. Der Beitrag knüpft hier an und fokussiert auf die damit einhergehende Rollenveränderung von Hochschuldozierenden. Er basiert auf (1) einer längsschnittlichen Befragung von 14 Dozierenden der Pädagogischen Hochschule Zürich im Kontext eines Online-Coachings zum Transfer eines Selbstmanagementtrainings von 60 Berufseinsteigenden und (2) einer Befragung von Dozierenden zu ihren Coaching-Erfahrungen von Quereinsteigenden im berufsintegrierten Studiengangmodell. Die qualitativen Daten wurden inhaltsanalytisch und mittels case studies ausgewertet. Die Ergebnisse verweisen auf verschiedene Coaching-Interaktionsmuster, Veränderungen der Erfahrungen über die Zeit und eine Verunsicherung der Rollenwahrnehmung. Die Diskussion zu den Implikationen für die professionellen, transversalen Kompetenzen von Dozierenden und die curricularen Weiterentwicklungen (Kelchtermans et al., 2018; Korthagen, 2017) runden den Beitrag ab.

Bibliography

Kelchtermans, G., Smith, K., & Vanderlinde, R. (2018) Towards an international forum for teacher educator development. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 120-134.

Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405.

Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547-588.

Erwartungen an und erste Erfahrungen mit flexiblen Lernwegen an der PHBern

Anja Winkler, Angela Aegerter, Aline Löw

Pädagogische Hochschule Bern

Im Zuge ihrer Weiterentwicklung hat die Pädagogische Hochschule Bern ihre Curricula flexibler und individualisierter konzipiert, damit die Studierenden ihren Lernweg eigenverantwortlich und intrinsisch motiviert gestalten können (PHBern, 2023). Die PHBern reiht sich damit in die Vielfalt der Bildungsangebote und -wege in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein und unterstreicht mit den neuen Curricula deren Flexibilität und Individualisierung (OECD, 2020). Vor diesem Hintergrund untersucht das Forschungsprojekt die Umsetzung und erste Erfahrungen mit den weiterentwickelten Curricula mit folgender Leitfrage: Welche Potenziale und Herausforderungen ergeben sich für Studierende und Dozierende durch die Flexibilisierung der Curricula an den beiden Instituten? Zur Beantwortung dieser Frage werden (1) Experteninterviews mit an der Entwicklung beteiligten Personen (N=9) und (2) Ratingkonferenzen (N=24) mit Studierenden und Dozierenden geführt. Während in den Experteninterviews nach den Erwartungen gefragt wird, sollen die Ratingkonferenzen Erkenntnisse über die Erfahrungen mit den flexiblen Curricula liefern. Beide Zugänge werden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Ziel des Forschungsprojekts ist es, neue Erkenntnisse über die Potenziale und Herausforderungen von flexiblen Lernwegen mit Fokus auf notwendige transversale Kompetenzen zu gewinnen, die der Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dienen. Im Symposium werden die ersten Ergebnisse dazu vorgestellt.

Bibliography

PHBern (2023). *Studienplan Sekundarstufe 1*. PHBern. Verfügbar unter: https://qmp.phbern.ch/File/CoreDownload?id=5379&filename=2022Jan_integriertes-BA-MA_Web.pdf&langId=1 [01.11.2023].

OECD (2020). *Lernkompass 2030*. Verfügbar unter: https://uploadssl.webflow.com/58decaafc7ee17897da21764/5f9be644d2d043046b1d5a44_OECD_Lernkompass_160920.pdf [20.03.2023].

Die Corona-Pandemie als Impuls für die Flexibilisierung der Lehrer:innenbildung? Eine Bestandsaufnahme für den Bildungsraum Nordwestschweiz

Philipp Hirsch, Carsten Quesel

Pädagogische Hochschule FHNW

Der Beitrag stellt anhand von Evaluationen zur Lehre in den Jahren 2020-2022 in einer Fallstudie dar, wie Studierende die «erzwungene Flexibilisierung» unter den Bedingungen der Corona-Pandemie erlebt haben und welche Wünsche und Anregungen sich aus diesen Erfahrungen für die zukünftige Studienorganisation ergeben (Hirsch et al., 2023). Interviews mit Koordinator:innen und Leiter:innen von Studiengängen dienen dazu, die Sicht der Studierenden im Hinblick auf Perspektiven der Hochschulentwicklung einzuordnen. Ein besonderes Augenmerk richtet sich bei diesen Interviews auf die Frage, welche Schlussfolgerungen aus der Pandemie im Hinblick auf die transversalen Kompetenzen der Studierenden zu ziehen sind (Burgsteiner et al., 2022; Döbeli Honegger, 2021). Mit qualitativen Inhaltsanalysen wird überprüft, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Studiengängen bestehen. Anhand der Befunde werden Implikationen für die Governance der Studiengänge und für die Curriculumsentwicklung erörtert. Die Erkenntnisse aus den Analysen münden abschliessend in Überlegungen, wie Impulse der «erzwungenen Flexibilisierung» in eine Policy der «freiwilligen Flexibilisierung» integriert werden können.

Bibliography

Burgsteiner, Harald & Krammer, Georg (Eds.) (2022). *Impacts of COVID-19 Pandemic's Distance Learning on Students and Teachers in Schools and in Higher Education: International Perspectives*. Leykam

Döbeli Honegger, B. (2021). Covid-19 und die digitale Transformation in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *BzL - Beiträge Zur Lehrerinnen- Und Lehrerbildung*, 39 (3), 411-422. <https://doi.org/10.36950/bzl.39.2021.9217>

Hirsch, P., Holmeier, M., Quesel, C. & Möser, G. (2023). *Perspektiven für den zukünftigen Mix aus Präsenz- und Onlineformaten der Lehre*. Pädagogische Hochschule FHNW.

ID: 135

Symposium

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies, E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Degrés de certitude, auto-évaluation, réalisme, métacognition, analyse spectrale

La technique des degrés de certitude en ingénierie des évaluations

Chair(s): **Jean-Luc Gilles** (Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud), Suisse), **Jean-Michel Rigo** (Université de Hasselt (UHasselt), Belgique), **Najib El Kamoun** (Université Chouaib Doukkali (UCD), Maroc), **Oliver Prosperi** (Service de la recherche en éducation (SRED) du canton de Genève, Suisse)

Discussant(s): **Jean-Michel Rigo** (Université de Hasselt (UHasselt), Belgique)

Depuis plusieurs décennies la plupart des institutions universitaires, en particulier dans les pays du Sud, sont confrontées à une forte augmentation de leurs effectifs d'étudiants alors que les budgets n'augmentent pas en proportion. Cette situation entraîne dans les cycles d'études où les étudiants sont les plus nombreux, un recours massif aux examens avec questions à choix multiple (QCM).

La technique des degrés de certitude (DC) associée aux QCM permet de dépasser le caractère « binaire (correct/incorrect) » de l'évaluation des performances des étudiants à condition de veiller à respecter une série de règles méthodologiques que Shufford & al. (1966) appellent « *admissible probability measurement procedures* ». En effet, en invitant l'étudiant à accompagner son choix d'une proposition du pourcentage de chances qu'il lui attribue d'être correcte, nous permettons plus de nuances dans l'analyse de ses performances. A un extrême, le choix d'une proposition incorrecte accompagnée du pourcentage de certitude maximum (100%) présente la pire des situations, celle où l'étudiant fournit une réponse erronée en estimant qu'elle a un maximum de chances d'être correcte. A l'opposé, l'étudiant qui répond correctement avec une certitude maximale fait preuve d'une connaissance assurée. Entre ces deux extrêmes, s'ouvre tout l'espace d'une analyse « spectrale » (et non plus « binaire ») des performances, espace non observable lorsque les pourcentages de certitude ne sont pas utilisés. Ainsi, dans le cas d'une réponse correcte, Jans & Leclercq (1999) proposent une terminologie *ad hoc* pour distinguer une « *ignorance* » (réponse correcte et certitude faible), d'une « *connaissance partielle* » (réponse correcte et certitude moyenne), d'une « *connaissance assurée* » (réponse correcte et certitude élevée). De telles nuances spectrales ont aussi été envisagées par ces auteurs dans le cas d'une réponse incorrecte.

La première communication de ce symposium aura pour but de présenter les règles méthodologiques de récolte des données d'auto-estimation. Nous y aborderons également les enjeux pour le développement du réalisme en tant que compétence transversale des apprenants et divers indices qui permettent de mesurer les performances d'autoévaluation. La deuxième communication portera sur l'analyse des auto-évaluations des étudiants du Bachelor of Medicine de l'Université de Hasselt (UHasselt, Belgique) et de certaines filières de l'Université Chouaib Doukkali (UCD) à El Jadida (Maroc) qui utilisent les DC. Nous nous intéresserons plus particulièrement à l'évolution du réalisme chez ces étudiants. La troisième communication sera consacrée à l'utilisation des données issues de l'application de la technique des degrés de certitude pour informer non plus sur la qualité des performances d'auto estimation des étudiants, mais sur la qualité de cohérence spectrale des QCM. Nous y exposerons les principes de l'analyse spectrale des QCM et le fonctionnement d'indices éducatifs spécifiques. Nous illustrerons notre propos à l'aide d'exemples d'utilisations à l'UHasselt et à l'UCD.

Bibliography

Gilles, J.-L. (2002). Qualité spectrale des tests standardisés universitaires – Mise au point d'indices éducatifs d'analyse de la qualité spectrale des évaluations des acquis des étudiants universitaires et application aux épreuves MOHICAN check up '99 (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Université de Liège, Liège, Belgique. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/824>

Gilles, J.-L., et Prosperi, O. (2015). Degrés de certitude [Computer Software]. Lausanne, Suisse: Haute école pédagogique du canton de Vaud. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/181>

Jans & Leclercq (1999). Mesurer l'effet de l'apprentissage à l'aide de l'analyse spectrale des performances, in C. Depover & B. Noel (Ed.), *Evaluation des compétences et des processus cognitifs*. Bruxelles : De Boeck, pp. 303-317.

Rigo, J.-M., Ef Jaafari, S., El Kamoun, N., et Gilles, J.-L. (2022, mai). De CORETEV à GIRIEF : un réseau international de recherches et d'expertises en ingénierie des évaluations. Communication présentée à Séminaire international de recherche CORETEV 2022 (SIR CORETEV 2022), Lausanne, Suisse. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5893>

Shufford, A., Albert, A. & Massengil, N.E. (1966). Admissible probability measurement procedures, *Psychometrika*, 31, 125-145.

Presentations of the Symposium

La technique des degrés de certitude : enjeux, règles méthodologiques et indices de mesure des performances d'auto-estimation

Jean-Luc Gilles¹, Oliver Prosperi², Najib El Kamoun³, Jean-Michel Rigo⁴

¹Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud), Suisse, ²Service de la recherche en éducation (SRED) du canton de Genève, Suisse, ³Université Chouaib Doukkali (UCD), Maroc, ⁴Université de Hasselt (UHasselt), Belgique

Nous nous intéresserons à la technique des Degrés de certitude (DC) en ingénierie des évaluations en formation. Il s'agit d'un mode de recueil et de notation des réponses à des Questions à choix multiple (QCM) qui consiste à demander aux étudiants non seulement de choisir la réponse correcte, mais aussi les probabilités qu'ils accordent à cette réponse d'être correcte. Ils reçoivent alors plus de points lorsque pour une réponse correcte accompagnée d'une certitude élevée que lorsqu'elle est accompagnée d'une certitude faible. La pénalité pour une réponse incorrecte avec une certitude élevée est suffisamment lourde pour décourager une assurance injustifiée. On encourage aussi l'aveu d'ignorance avec quelques points lorsqu'une réponse incorrecte est accompagnée d'une certitude peu élevée (Leclercq, 1991).

L'utilisation systématique des DC avec les QCM contribue à développer la compétence transversale de réalisme chez les apprenants (Gilles, 1997). Elle présente aussi un intérêt sur le plan sociétal dès lors qu'en amenant les individus à auto-évaluer systématiquement leurs connaissances ils prennent du recul par rapport à celles-ci, ce qui est de nature à tempérer leurs jugements. Capacité particulièrement appréciée dans un contexte où nous sommes submergés de « croyances » et de « Fake News ».

Pour être opérante, la technique des DC doit respecter quatre conditions méthodologiques afin de garantir un recueil sans biais des données liées à l'auto-estimation de ses compétences. Premièrement, le barème de tarifs doit être conforme à la théorie des décisions,

Le barème des points doit garantir à la personne évaluée que l'expression de son intime conviction rapporte plus de points que toute autre stratégie. Deuxièmement, la consigne doit être "probabiliste". Il s'agit d'éviter de demander à l'étudiant d'indiquer sa certitude par des termes vagues du type "peu sûr", "moyennement sûr", etc., ces expressions recouvrant des réalités différentes en fonction des sujets. Troisièmement, le calcul d'indices métacognitifs doit être possible et la consigne utilisée doit donc permettre le calcul d'indices permettant de mesurer les performances d'auto-estimation des évalués. Quatrièmement, les sujets doivent être préalablement entraînés avant d'employer cette technique lors d'examens ou d'épreuves comportant des enjeux certificatifs. Des possibilités de familiarisation à la technique des DC existent, certaines sont basées sur le « Shannon Guessing Game » (Shannon, 1951). Une variante informatisée a été proposée par Leclercq et Gilles (1994) et une version en ligne « GUESS » est aujourd'hui disponible (Gilles et Prosperi, 2015).

Nous terminerons en exposant deux indices de réalisme, l'un basé sur les différences entre les taux d'exactitude et les probabilités subjectives de réussite fournies par les évalués qui permet de mesurer le Réalisme (Rs) ; l'autre sur la différence entre certitude moyenne et taux d'exactitude moyen qui permet de distinguer la surestimation de la sous-estimation, la Centration des sujets (Cs).

Bibliography

Gilles, J.-L. (1997). Impact de deux entraînements à l'utilisation des degrés de certitude chez les étudiants de 1ère candidature de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'ULg. Dans E. Boxus, J.-L. Gilles, V. Jans et D. Leclercq (Eds.), Actes du 15ème Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (A.I.P.U.) (pp. 311-326). Liège, Belgique: Affaires Académiques de l'Université de Liège. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/2835>

Gilles, J.-L., Rigo, J.-M., et Calais, D. (2018, octobre). *L'instrumentation d'un cycle de Construction et de gestion qualité d'évaluations standardisées (CGQTS) à l'aide d'un Assessment Management System (DOCIMO) en Faculté de médecine de l'Université de Hasselt en Belgique*. Communication présentée à 5e Colloque du GEVAPP « Lieux, Rythmes Et Savoirs Dans L'alternance. Former Et Évaluer À Quoi, Quand Et Où ? », Martigny, Suisse. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/2783>

Leclercq, D., et Gilles, J.-L. (1994). GUESS, un logiciel pour entraîner à l'auto-estimation de sa compétence cognitive. Dans A. Dumont et J. Weber (Eds.), *Actes du 3ème colloque international ESIEE - Marne-La-Vallée « QCM et questionnaires fermés - Méthodes et pratiques »* (pp. 137-158). Paris, France: Université Paris 7 Denis Diderot. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/2860>

Prosperi, O. (2015). Le réalisme avec degrés de certitude. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 121-140. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/35>

Shannon, C.E (1951). Prediction and entropy of printed English. *Bell System Technical Journal*, 30(1):50-64.

Évolution des performances d'auto-estimation des connaissances des étudiants à l'aide de la technique des degrés de certitude dans deux contextes universitaires : l'UHasselt en Belgique et l'UCD au Maroc

Jean-Michel Rigo¹, Najib El Kamoun², Jean-Luc Gilles³, Oliver Prosperi⁴

¹Université de Hasselt (UHasselt), Belgique, ²Université Chouaib Doukkali (UCD), Maroc, ³Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud), Suisse, ⁴Service de la recherche en éducation (SRED) du canton de Genève, Suisse

On observe aujourd'hui une résurgence de l'intérêt pour la technique des Degrés de certitude (DC), en particulier dans les études médicales, un domaine où la capacité à auto-estimer avec réalisme ses connaissances est une compétence transversale qui peut s'avérer vitale pour la santé et la vie des patients. Smrkolj, Bančov et Smrkolj (2022, p. 2) signalent à ce propos : « *la technique des degrés de certitude ne doit pas être intégrée uniquement comme un type d'examen, mais plutôt comme une forme d'apprentissage qui prend en compte la certitude, une idée philosophique selon laquelle la connaissance n'est pas seulement l'exactitude des réponses mais aussi la certitude de la personne.* ».

La technique des DC a progressivement été introduite depuis une vingtaine d'années à l'Université de Hasselt (UHasselt) en Belgique dans les évaluations formatives et certificatives aux trois premières années du cursus d'études de médecine. Cette technique a aussi été introduite plus récemment à l'Université Chouaib Doukkali (UCD) au Maroc dans le cadre du projet européen Erasmus+ CORETEV (CO-construction Nord-Sud d'un Réseau d'Expertises pour l'utilisation des nouvelles Technologies en Évaluation) qui propose d'adopter une approche qualité en évaluation des apprentissages. Dans ces deux contextes les règles méthodologiques d'utilisation des DC ont été respectées. Le respect de ces règles et l'usage des indices de Réalisme (Rs) et de Centration des sujets (Cs) exposés dans la première communication de ce symposium nous permet d'accéder à des données fiables issues des contextes de l'UHasselt et de l'UCD (El Kamoun & al., 2023).

Des études sur l'impact des entraînements à la technique des DC sur l'amélioration des performances d'auto-estimation chez les étudiants de l'université de Liège soumis à des tests avec DC ont montré que la moyenne à l'indice Rs s'améliore au fil des tests. En ce qui concerne la centration qui permet de mesurer le niveau de sur ou de sous-estimation, on observait aussi une amélioration test après test (Gilles, 1996, 1997, 1998). La recherche de Wu et al. (2021) a montré, contrairement à l'idée communément admise que les femmes auraient tendance à prendre moins de risques que les hommes (e.g., Baldiga, 2014 ; Pekkarinen, 2015), que dans le cas de l'UHasselt avec la technique des degrés de certitude elles prenaient légèrement plus de risques que les hommes. Ces résultats se confirment-ils à l'UCD ? Avec les données accumulées à l'UHasselt et à l'UCD, sommes-nous en mesure de répondre à cette question ainsi qu'à celle qui concerne l'amélioration des performances d'auto-estimation au fil des tests et après plusieurs années d'utilisation de la technique des degrés de certitude ? Notre communication portera sur les analyses que nous avons réalisées à partir des données de l'UHasselt et de l'UCD pour répondre à ces questions.

Bibliography

Gilles, J.-L. (1996). *Utilisation des degrés de certitude et normes de réalisme en situation d'examen et d'auto-estimation à FA.P.S.E. - ULG*. Communication présentée à ADMEE-EUROPE "Dix années de travaux de recherche en évaluation", Grenoble, France. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4809>

Gilles, J.-L., et Prosperi, O. (2015). Degrés de certitude [Computer Software]. Lausanne, Suisse: Haute école pédagogique du canton de Vaud. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/181>

Prosperi, O. (2015). Le réalisme avec degrés de certitude. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 121-140. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/35>

Rigo, J.-M., Ef Jaafari, S., El Kamoun, N., et Gilles, J.-L. (2022, mai). De CORETEV à GIRIEF : un réseau international de recherches et d'expertises en ingénierie des évaluations. Communication présentée à Séminaire international de recherche CORETEV 2022 (SIR CORETEV 2022), Lausanne, Suisse. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5893>

Améliorer la qualité des questionnaires à choix multiple avec degrés de certitude en analysant la cohérence spectrale

Oliver Prosperi¹, Jean-Luc Gilles², Najib El Kamoun³, Jean-Michel Rigo⁴

¹Service de la recherche en éducation (SRED) du canton de Genève, Suisse, ²Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud), Suisse, ³Université Chouaib Doukkali (UCD), Maroc, ⁴Université de Hasselt (UHasselt), Belgique

Habituellement les pourcentages de certitude qui accompagnent les réponses aux QCM sont utilisés pour livrer des informations nuancées, spectrales (et non plus binaires), sur la qualité des performances des étudiants. L'aspect novateur de notre démarche réside dans le fait que nous avons exploité les certitudes fournies par les étudiants pour livrer cette fois des informations spectrales sur la qualité des questions (différentes des informations sur la qualité des performances des étudiants). Notre recherche a ainsi débouché sur l'élaboration d'une série d'indices originaux d'analyse de la qualité spectrale des épreuves (Gilles, 2002). Ces indices spectraux sont destinés à être utilisés lors de la phase de correction d'une évaluation, lorsqu'il s'agit de mettre en évidence les QCM problématiques et, au sein de celles-ci, les propositions qui contiennent des anomalies.

L'intuition de départ pour la construction de ces nouveaux indices est la suivante : logiquement les étudiants qui répondent correctement à une question devraient fournir des pourcentages de certitude plus élevés que les étudiants qui répondent incorrectement. Ainsi, pour une question à choix multiple qui fonctionne normalement du point de vue de l'utilisation des certitudes, nous devrions observer chez les sujets qui ont choisi la proposition correcte une tendance à fournir des pourcentages de certitudes en moyenne plus élevés que les pourcentages de certitude utilisés par les sujets qui se sont trompés. Parallèlement, pour chacune des propositions incorrectes, nous devrions aussi observer une tendance à choisir des pourcentages de certitude moins élevés que les pourcentages de certitude qui ont accompagné la réponse correcte. Nous dirons alors qu'il y a « cohérence spectrale ». Dès lors que cette situation ne se présente pas, par exemple lorsque les sujets ont tendance à fournir des certitudes plus élevées pour une des propositions incorrectes que pour la réponse correcte, nous nous trouvons face à un problème d'incohérence dans l'utilisation des pourcentages de certitude, nous parlerons alors « d'incohérence spectrale ».

Les nouveaux types d'indices de mesure de la cohérence spectrale sont : (1) le rpbis spectral (Gilles, 1998) ; (2) le rpbis Spectral Contrasté (rpbis SC) et (3) le rpbis Spectral Contrasté calculé après Turbo analyse (rpbis SCT) (Gilles, 2002). Nous exposerons dans un premier temps ces indices de cohérence spectrale, ensuite dans un second temps nous présenterons les résultats de leur application aux QCM de l'UHasselt et de l'UCD. Sur le plan de la détection des QCM problématiques nous tenterons de répondre à cette question : les rpbis spectraux détectent-ils mieux les problèmes que les rpbis classiques ?

Bibliography

Gilles, J.-L. (1998). Apports des mesures métacognitives lors d'un test de compréhension d'un article scientifique, in Depover & Noël (Eds), *Approches plurielles de l'évaluation des processus cognitifs*. Mons : Université de Mons-Hainaut, pp. 19-30.

Gilles, J.-L. (2002). *Qualité spectrales des tests standardisés universitaires—Mise au point d'indices éducatifs d'analyse de la qualité spectrale des évaluations des acquis des étudiants universitaires et application aux épreuves MOHICAN check up '99 Spectral [Quality of University Standardized Tests—Development of edumetrical indices for the analysis of the spectral quality of higher education standardized tests and application to the MOHICAN check up '99 tests]* (Doctoral thesis, University of Liège, Belgium). Retrieved from <http://hdl.handle.net/2268/2217>

Prosperi, O. (2017). Ordered Partition Model for confidence marking modeling. *Journal of Applied Measurement*, 18(3), 319-359. Retrieved from <http://hdl.handle.net/20.500.12162/253>

ID: 144

Symposium

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: B. Social relations and inequalities in front of transversal skills, C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, cycle 3, intégration sociale, relation enseignant-e-élève, orientation professionnelle

Capacités transversales et élèves à besoins éducatifs particuliers au cycle 3

Chair(s): **Ariane Paccaud** (Pädagogische Hochschule Fribourg, Suisse), **Isabelle Noël** (Pädagogische Hochschule Fribourg, Suisse)

Discussant(s): **Jeanne Rey** (Haute Ecole Pédagogique de Fribourg)

Les capacités transversales représentent une part importante du bagage dont chaque élève devrait être muni au cours de sa scolarité. Ceci semble d'autant plus important pour les élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers (BEP) intégrés à l'école ordinaire, ceux-ci étant davantage à risque d'être exclu·e·s du groupe de pairs et d'avoir une participation moindre dans les apprentissages (Pijl et al., 2008 ; Böttinger, 2022). Au sortir de l'école obligatoire, la période d'orientation professionnelle représente également un défi particulier pour ces élèves-là (Häffeli & Schellenberg, 2009). A partir de données empiriques, ce symposium montre en quoi le travail des capacités transversales est central pour leur intégration sociale, leur bien-être, leurs apprentissages et à terme leur orientation professionnelle.

La première communication (Noël / français) porte sur le sentiment d'appartenance et d'acceptation sociale de jeunes ayant des BEP, à partir de leur vécu. Elle met en évidence les facteurs et conditions ayant, de leur point de vue, facilité ou au contraire entravé cette intégration sociale. Parmi elles, le fait que les capacités transversales de collaboration et de communication soient travaillées explicitement avec tout le groupe-classe est thématisé et exemplifié.

La deuxième contribution (Luder et al. / allemand) analyse les aspects de l'activité enseignante ayant une influence sur l'intégration sociale des élèves ayant des BEP. L'accent est mis d'une part sur la relation entre les enseignant-e·s et les élèves et d'autre part sur les conditions cadres nécessaires pour l'établissement de relations de qualité. Les résultats mettent en évidence les capacités transversales des enseignant-e·s permettant de favoriser le développement d'un climat de classe sain et ainsi une meilleure intégration sociale de tous les élèves.

La troisième contribution (Paccaud et al. / français) s'intéresse au vécu de parents d'élèves BEP en lien avec l'orientation professionnelle de leurs enfants, aux facilitateurs et obstacles qu'ils identifient dans le cadre de ces démarches, ainsi qu'au rôle que jouent les compétences transversales de leurs enfants lors de cette période d'orientation professionnelle. Les résultats illustrent un certain nombre de difficultés rencontrées par les parents, mais aussi l'opportunité que représente cette période d'orientation professionnelle pour certain-e·s jeune, dans la mesure où leurs capacités transversales sont (enfin) reconnues et viennent en quelque sorte « compenser » certaines lacunes dans les domaines disciplinaires.

Les contributions de ce symposium mettent toutes en évidence l'importance, notamment au cycle 3, d'un travail individuel afin d'outiller chaque élève des capacités transversales nécessaires à son intégration sociale et à la réalisation de ses projets futurs. A côté de cela, les contributions montrent également l'importance d'un travail collectif de ces capacités transversales en classe, sous la houlette d'un·e enseignant-e qui les incarne. Travaillées individuellement et vécues collectivement, les capacités transversales deviennent ainsi un levier précieux face aux défis de l'éducation inclusive.

Bibliography

Böttinger, T. (2022). Förderbedarf gleich Ausgrenzung? Ein systematischer Forschungsreview zur sozialen Dimension schulischer Inklusion in der Primarstufe in Deutschland. <https://doi.org/10.25656/01:23914>

Häffeli, K., & Schellenberg, C. (2009). Facteurs de réussite dans la formation professionnelle des jeunes à risque. Conférence Suisse des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP/EDK).

Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/00313830802184558>

Presentations of the Symposium

Sentiment d'intégration sociale de jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers au cycle 3 : les compétences transversales au service de l'éducation inclusive.

Isabelle Noël

Pädagogische Hochschule Fribourg, Suisse

Les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers développent de meilleures habiletés sociales en classe ordinaire qu'en classe spécialisée, notamment grâce à la diversification des relations qu'ils ont l'occasion d'y établir. Cependant, leur acceptation sociale et par extension leur intégration sociale demeure difficile, comme l'ont montré Pijl et al. (2008) dans leur étude : les élèves ayant des besoins particuliers étaient moins populaires, avaient moins de relations d'amitié et participaient moins souvent en tant que membres d'un sous-groupe que leurs pairs sans besoins éducatifs particuliers.

D'un point de vue épistémologique, la recherche à la base de cette communication s'appuie sur la prémisse que considérer les enfants et les jeunes en tant qu'acteurs sociaux compétents et fiables et leur permettre de participer et d'être entendus dans les recherches consacrées à l'éducation inclusive est important (Robin et al., 2017). C'est dans cette optique que quinze jeunes entre 16 et 18 ans ayant bénéficié d'une mesure d'aide renforcée de pédagogie spécialisée (MAR) durant leur scolarité obligatoire ont été sollicités et ont accepté de participer à une recherche menée durant l'année scolaire 2020-2021.

Dans le cadre de cette communication, nous mettons l'accent sur un aspect particulier thématisé par les participantes et participants à la recherche durant les entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2007) : leur sentiment d'acceptation et d'intégration sociale à l'école. Les questions de recherche suivantes sont traitées dans cette communication :

- Comment les jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers et au bénéfice d'une mesure renforcée de pédagogie spécialisée ont-ils vécu leur intégration sociale à l'école ordinaire ? Se sont-ils sentis acceptés socialement ?
- Quels sont les facteurs qui ont facilité ou au contraire entravé leur intégration sociale, selon leur point de vue ?

Pour répondre à ces questions, nous avons réalisé une analyse de contenu selon la démarche itérative proposée par Miles et Huberman (1986). Alors que certains jeunes se sont sentis bien intégrés socialement, ce ne fut pas le cas pour beaucoup d'entre eux qui témoignent, parfois à demi-mots et d'autres fois avec une certaine amertume, de moqueries et de situations de rejet, particulièrement durant la période du cycle d'orientation. Alors que les vécus semblent divers, en rapport notamment aux différents besoins particuliers des jeunes en question, tous les participants sont unanimes concernant un aspect : l'impact majeur de l'attitude et des actions des enseignants sur leur intégration sociale au sein de la classe. C'est cet aspect que nous souhaitons illustrer et mettre en discussion dans cette communication. A partir de ce qu'évoquent les jeunes et de situations emblématiques rapportées, nous montrons en quoi les capacités transversales incarnées par les enseignants ainsi que le travail de ces capacités transversales avec tout le groupe, spécialement la communication et la collaboration, contribuent à orienter les interactions des élèves entre eux, élément fondamental au développement de l'éducation inclusive (Buchs, 2022).

Bibliography

- Buchs, C. (2022). Des mini-structures coopératives pour favoriser la participation des élèves : un outil de gestion de classe à visée inclusive. Lausanne : Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud.
- Kaufmann, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Miles, M., & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2ème éd.). De Boeck Université.
- Pijl, S., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405.
- Robin, P., Join-Lambert, H., & Mackiewicz, M. P. (2017). Les recherches avec les enfants et les jeunes en difficulté : Spécificité éthiques et méthodologiques. *Sociétés et jeunesse en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, 18.

Förderung von sozialer Integration und Beziehungsqualität auf der Sekundarstufe I

Reto Luder¹, André Kunz¹, Giuliana Pastore¹, Ariane Paccaud², Marco Schneider³

¹Pädagogische Hochschule Zürich, ²Haute Ecole Pédagogique de Frubourg, ³Schule Maur

Inklusive Schulen auf der Sekundarstufe I schaffen eine Lernumgebung (Lernangebot, Beziehungsangebot und Lernklima), in der eine gesunde kognitive und psychosoziale Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler möglich wird (Luder, Kunz & Keller, 2022). Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler (SuS) sind dabei fundamental und können nicht nur die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auf der kognitiven und sozial-emotionalen Ebene beeinflussen (Fabris et al., 2022), sondern wirken auch auf das Wohlbefinden (Hascher & Hagenauer, 2020) und die psychische Gesundheit von Lehrpersonen (Pedditz et al., 2021). Ebenfalls sind für inklusive gesunde Schulen die Beziehungsqualität unter den Peers in einer Klasse von grosser Bedeutung (Markus & Schwab, 2021).

Die Studie untersuchte folgende Fragestellung: Welche überfachlichen Aspekte des Lehrerhandelns beeinflussen die soziale Integration von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen (SEN)? Der Fokus liegt einerseits auf Aspekten von Beziehung zwischen Lehrpersonen und SuS und zwischen SuS, andererseits auf relevanten Rahmenbedingungen für Beziehungsgestaltung.

Methodik:

In einem längsschnittlichen multimethod-Design wurden quantitative und qualitative Daten von Schüler:innen (N=49) mit SEN, ihren Mitschüler:innen (N=584) sowie ihren Lehrpersonen analysiert.

Ergebnisse:

Für die befragten Lehrpersonen stellt Beziehung unter den SuS sowie die eigene Beziehung zu den SuS eine wichtige Basis für Lernprozesse, Lernfortschritte sowie Lernmotivation und Freude an und im Fachunterricht dar. Sie sehen eigene Anteile in der Beziehungsgestaltung (z.B. Offenheit, Interesse und Wertschätzung, sachbezogenes Feedback, Aufmerksamkeit und Zeit für Gespräche, Humor und eine Orientierung auf der Stärken der Kinder, ...), in der Organisation von Lernanlässen (spezielle Anlässe an der Schule, Projekte, ausser-schulische Lernorte, Lager, Lernateliers oder Zeiten und Räume für Hausaufgabenbetreuung, ...) sowie in der im Förderteam abgesprochenen Beziehungsarbeit.

Lehrpersonen, deren SuS die Qualität der Beziehung positiv einschätzten, berichten, dass in einem ruhigen, fokussierten Klassenklima SuS sich gegenseitig unterstützen und eine nicht-sanktionierende Fehlerkultur herrscht. Integration wird als positiv für das Klassenklima für alle SuS eingeschätzt, Ausgrenzungsprozesse als klimaverschlechternd. Kinder mit SEN gehören hier dazu.

Lehrpersonen, deren SuS die Qualität der Beziehung zu den SuS als durchschnittlich bis tief eingeschätzt haben, sagen, dass das Klassenklima wichtig ist für alle SuS für das Wohlbefinden und das Lernen, betonen aber den hohen Arbeitsaufwand z.B. für Kooperation, Lager, Ausflüge, Projekte, z.T. auch Arbeit von SSA oder externen Fachpersonen. Ein gutes Klassenklima wird öfter auch als «Glückssache» betrachtet. Wertschätzung einerseits, aber auch Grenzen aufzeigen andererseits sind für sie wichtig. Ausschluss von sehr störenden Jugendlichen in Separation wird als notwendige Massnahme genannt. Bei sehr grosser curricularer Distanz wird die Arbeit mit SuS mit SEN als schwierig eingeschätzt. Kleingruppen für SuS mit SEN werden eher favorisiert.

Weiter werden Rahmenbedingungen für fachliche und überfachliche Aspekte des Lehrerhandelns für eine positive Beziehungsgestaltung analysiert.

Elemente zur Diskussion:

Die Ergebnisse betonen die hohe Bedeutung einer professionellen Beziehungsgestaltung (in welchen überfachlichen Kompetenzen wichtig sind) für eine gelingende soziale Integration auf der Sekundarstufe I.

Bibliography

- Fabris M. A., Roorda D., & Longobardi C. (2022) Editorial: Student-teacher relationship quality research: Past, present and future. *Front. Educ.* 7:1049115. doi: 10.3389/feduc.2022.1049115
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2020). Swiss adolescents' well-being in school. *Swiss Journal of Educational Research*, 42(2), Article 2.
- Luder, R., Kunz, A. & Keller, R. (2022). Editorial: Inclusive Healthy Schools. *Front. Educ.*, 21 February 2022, Sec. Special Educational Needs <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.834359>
- Markus, S., & Schwab, S. (2021). Zusammenhänge von sozialen Beziehungen mit schulischem Wohlbefinden und emotionalem Erleben von Grundschüler*innen. In *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 336–351). Waxmann Verlag.
- Pedditz, M. L., Nonnis, M., & Nicotra, E. F. (2021). Teacher Satisfaction in Relationships With Students and Parents and Burnout. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.703130>

Rôle des compétences transversales dans l'orientation professionnelle d'élèves identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers

Ariane Paccaud¹, Giuliana Pastore², André Kunz², Reto Luder²

¹Haute Ecole Pédagogique de Fribourg, ²Pädagogische Hochschule Zürich

Les élèves identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers (iBEP) font partie de la population « à risque » de se retrouver sans solution de formation adéquate à la fin de la scolarité obligatoire (Häfeli & Schellenberg, 2009). Néanmoins, il a été montré qu'à profil égal, les jeunes iBEP ayant suivi une scolarité intégrative plutôt que séparative ont plus de chances de trouver des débouchés professionnels satisfaisants (Blanck, 2020).

Au-delà de l'influence positive des compétences cognitives et disciplinaires sur les débouchés professionnels des jeunes « à risque », la recherche met également en évidence l'importance des compétences transversales telles que l'autonomie, la communication, l'aisance sociale ou la confiance en soi par exemple (Häfeli & Schellenberg, 2009). Ruiz et Goastellec (2016) évoquent même une sorte de « curriculum caché » en lien avec des attentes de savoirs-être de la part des employeurs.

Cette recherche vise à investiguer l'avis et le vécu de familles d'élèves iBEP scolarisés au cycle 3 concernant l'orientation professionnelle de ces derniers. Les données sont issues d'un projet de recherche longitudinal national. Les trajectoires scolaires d'élèves iBEP scolarisés de manière intégrative ont été suivies du primaire jusqu'au passage vers le secondaire II. Les parents de 55 jeunes scolarisés dans une quinzaine de cantons suisses ont été interviewés à 4 reprises durant les années de cycle d'orientation (CO) de leurs enfants. Ces entretiens semi-directifs portaient sur le point de vue des parents concernant la scolarisation de leur enfant et les démarches d'orientation professionnelle. Les questions de recherche abordées dans cette contribution sont les suivantes :

- Comment les parents d'élèves iBEP scolarisés de manière intégrative vivent-ils la période d'orientation professionnelle de leurs enfants ?
- Quels facilitateurs et obstacles sont identifiés par les parents dans le cadre de ces démarches d'orientation professionnelle ?
- Selon les parents, quel rôle jouent les compétences transversales de leurs enfants lors de cette période d'orientation professionnelle ?

Pour répondre à ces questions, une analyse qualitative de contenu selon Kuckartz (2016) a été réalisée. Les résultats mettent en lumière, d'une part, des incertitudes vécues par les jeunes et leurs familles, notamment en lien avec l'impact du statut d'« élève au bénéfice de mesures d'aide » sur la recherche d'un apprentissage, ou la possibilité de bénéficier de mesures d'aide au secondaire II. D'autre part, des expériences positives sont rapportées en lien avec le vécu des jeunes qui, pour la première fois, vivent une expérience de réussite en stage. Leur difficultés scolaires sont « compensées » par des compétences sociales ou pratiques, valorisées par les potentiels employeurs. Ces résultats seront discutés pour illustrer des points d'attention à prendre en compte pour faire évoluer les pratiques d'orientation professionnelle en contexte intégratif.

Bibliography

Blanck, J. M. (2020). Übergänge nach der Schule als « zweite Chance »? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen « Lernen » (Bildungssoziologische Beiträge). Beltz Juventa. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=20643

Häfeli, K., & Schellenberg, C. (2009). Facteurs de réussite dans la formation professionnelle des jeunes à risque. Conférence Suisse des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP/EDK).

Kuckartz, U. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (3^e éd.). Beltz Juventa.

Ruiz, G., & Goastellec, G. (2016). Entre trouver et se trouver une place d'apprentissage : Quand la différence se joue dans la personnalisation du processus. Formation emploi, 133, 121-138. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4663>

ID: 156

Symposium

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: Schulentwicklung, Mehrebenensystem, Educational Governance, Schulbehörde, Schulleitung

Schulentwicklung im Mehrebenensystem – Ein mehrperspektivischer Blick auf Herausforderungen der Zusammenarbeit zwischen Schulbehörden und Schulleitungen

Chair(s): **Beat Rechsteiner** (University of Zurich, Schweiz)

Discussant(s): **Patricia Schuler Braunschweig** (Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz)

Schulentwicklung ist eine anspruchsvolle Reise. Sie ist herausfordernd, da Akteursgruppen mit unterschiedlichen Erwartungen und Kenntnissen zusammenkommen. Unterwegs müssen diese ihre Ziele, Ressourcen und Verantwortlichkeiten immer wieder neu verhandeln. Aus einer Governance-Perspektive wird Schulentwicklung daher als komplexe Koordination verschiedener Akteursgruppen beschrieben (Brüsemeister et al., 2010). Diese Koordination findet an unterschiedlichen Knotenpunkten im Mehrebenensystem der Schule auf Bildungssystem-, Schul- und Klassenebene statt. Beispielweise werden Vorgaben der Schulbehörde im lokalen Schulkontext rekontextualisiert (Fend, 2008) und in konkrete Handlungen und Strukturen umgesetzt. Koordinationsprozesse erfolgen jedoch nicht nur einseitig von oben nach unten. Es gibt auch Rückkopplungen, die horizontal innerhalb der gleichen Ebene oder von unten nach oben wirken und die übergeordnete Systemebene beeinflussen.

In den letzten Jahren wurden vermehrt Koordinationsprozesse zwischen der System- und Schulebene untersucht (Daly & Finnigan, 2011), da Leitungspersonen im Bildungssystem fortwährend unter Reformdruck stehen und sich entsprechend adaptiv neuen Herausforderungen stellen müssen (Afuah, 2014). Empirische Ergebnisse zeigen, dass solche Veränderungsprozesse besonders dann erfolgreich sind, wenn sie nicht isoliert von Einzelpersonen, sondern im Zusammenspiel unterschiedlicher Akteursgruppen koordiniert werden (Bryson et al., 2015).

Das vorliegende Symposium setzt hier an und zielt darauf ab, die Kooperationspraxis unter Leitungspersonen im Bildungssystem aus verschiedenen Perspektiven und anhand verschiedener methodischer Ansätze zu beleuchten.

Der erste Beitrag von *Rechsteiner et al.* untersucht, inwiefern Schulbehördenmitglieder als Broker in der Schulentwicklung agieren können. Durch einen systematischen Literaturüberblick wird dargestellt, ob und wie die Schulbehörde ihre Position effektiv für die Schulentwicklung nutzen kann. Als zentrales Ergebnis geht hervor, dass Schulbehördenmitglieder als *System travelers* agieren können, um eine kohärente Ausrichtung in der Schulentwicklung zwischen verschiedenen Akteursgruppen zu ermöglichen. Leider scheint dieses Potenzial an vielen Stellen ungenutzt zu bleiben.

Im zweiten Beitrag von *Wullschleger et al.* wird das dynamische Zusammenspiel zwischen Schulbehörden und Schulleitungen bei der Umsetzung von Reformen an einem Fallbeispiel aus den USA untersucht. Mithilfe von longitudinalen sozialen Netzwerk- und Self-Reportdaten wird analysiert, inwiefern Kooperation und Innovation bei der Umsetzung von Reformen zusammenwirken. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Offenheit für Innovationen ein wichtiger Faktor bei der Auswahl von Kooperationspartnern ist. Die Autor*innen argumentieren, dass ein besseres Verständnis des Zusammenspiels von Kooperation und innovativem Klima entscheidend ist, um Schulentwicklung im Mehrebenensystem besser zu verstehen.

Der letzte Beitrag von *Vasarik Staub et al.* basiert ebenfalls auf einer Fallstudie und stellt einen multimethodischen Ansatz vor, der die Zusammenarbeit zwischen Schulbehörde und Schulleitungen in einem Deutschschweizer Kanton untersucht. Als zentrales Ergebnis ihrer Arbeit betonen die Autor*innen, dass der dominierende Koordinationsmodus verhandelnd und beobachtend ist und top-down Beeinflussungsprozesse, wo immer möglich, vermieden werden. Zudem zeigen sich deutliche Diskrepanzen zwischen formaler Organisationsstruktur und tatsächlicher Kooperationspraxis, was sich unter anderem in Spannungen zwischen fachlicher Expertise und formalen Entscheidungsbefugnissen manifestiert.

Im Rahmen des Symposiums werden die Beiträge in ihrer Verknüpfung diskutiert, und daraus praktische Implikationen abgeleitet.

Bibliography

Afuah, A. (2014). *Business model innovation: Concepts, analysis, and cases*. Routledge.

Brüsemeister, T., Altrichter, H. & Heinrich, M. (2010). Governance und Schulentwicklung. In Thorsten Bohl, Werner Helsper, Heinz Günter Holtappels & Carla Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 126 – 129). Bad Heilbrunn: Klinkhardt-UTB.

Bryson, J. M., Crosby, B. C., & Stone, M. M. (2015). Designing and implementing cross-sector collaborations: Needed and challenging. *Public Administration Review*, 75(5), 647–663. <https://doi.org/10.1111/puar.12432>

Daly, A. J., & Finnigan, K. S. (2011). The Ebb and Flow of Social Network Ties Between District Leaders Under High-Stakes Accountability. *American Educational Research Journal*, 48(1), 39–79. <https://doi.org/10.3102/0002831210368990>

Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90867-0_1

Presentations of the Symposium

System travelers – Mitglieder der Schulbehörde als Brokers in der Schulentwicklung

Beat Rechsteiner¹, Miriam Compagnoni¹, Andrea Wullschleger², Katharina Maag Merki¹

¹University of Zurich, Schweiz, ²Pädagogische Hochschule der FHNW, Schweiz

Schulentwicklung ist keine triviale Aufgabe. Dies liegt mitunter daran, dass lose gekoppelte Akteursgruppen auf Schul- und Bildungssystemebene mit unterschiedlichen Erfahrungen und Interessen bestrebt sind, die schulische Praxis zu verbessern. Diese Bestrebungen sind nicht immer aufeinander abgestimmt und können gelegentlich in unterschiedliche Richtungen zielen. Doch gerade heterogene professionelle Netzwerke sind wesentlich, wenn es um Entwicklungsprozesse geht. So wiesen Bryson et al. (2015) darauf hin, dass komplexe gesellschaftliche Herausforderungen nur dann nachhaltig gelöst werden können, wenn verschiedene Akteursgruppen mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Erfahrungen und Zielen wissen, wie sie zusammenarbeiten können. Für eine nachhaltige Schulentwicklung bedeutet dies, dass eine funktionierende Kommunikation zwischen Akteursgruppen auf Schul- und Bildungssystemebene notwendig ist. Es geht also darum zu verstehen, wie lose gekoppelte Akteursgruppen verbunden werden können.

Hierzu liefert das Brokerage-Konzept einen vielversprechenden Ansatz (Burt, 2005). Brokerage lässt sich vereinfacht als dynamisches Brückenbauen zwischen "distinct social worlds" beschreiben (Stovel & Shaw, 2012).

In diesem Beitrag argumentieren wir, dass Brokerage-Analysen zu einem besseren Verständnis führen, wie Akteursgruppen im Schulkontext untereinander Brücken schlagen können, um verschiedene Perspektiven auf die Schulentwicklung abzustimmen. Fokussiert werden hierbei Mitglieder der Schulbehörde als potenzielle Broker in der Schulentwicklung (Kolleck, 2016).

Mitglieder der Schulbehörde sind unterschiedliche Akteure, welche auf lokaler bis nationaler Ebene agieren, um die Öffentlichkeit und deren Anliegen gegenüber der Schule zu vertreten. Aufgrund ihrer strategischen Funktion können sie gesetzliche Rahmenbedingungen vorgeben, andere Akteursgruppen unterstützen (oder beeinträchtigen) und die Zusammenarbeit zwischen Schulen oder anderen Schulsystemen koordinieren. Auf diese Weise beeinflussen sie den Fokus und den Handlungsspielraum von Schulen in ihrer Weiterentwicklung. Gemäss Honig und Hatch (2004) hängt die Zusammenarbeit zwischen Schulbehörden und Schulen von den Fähigkeiten der Beteiligten ab, eine kohärente Vorstellung davon zu entwickeln, welche Bedingungen notwendig, welche Prozesse effektiv und welche Ergebnisse bei der Schulentwicklung wünschenswert sind. Allerdings fehlt bis dato ein Überblick, wie und inwiefern Schulbehördenmitglieder als Brokers in Bezug auf Schulentwicklung auftreten können.

Entsprechend haben wir in einem Systematic Literature Review, basierend auf 42 Studien aus der Schulentwicklungsforschung, empirische Ergebnisse zum Brokerage-Konzept anhand eines Mixed-Method-Ansatzes (qualitative Inhaltsanalyse und Content Network Maps) ausgewertet. Drei empirische Erkenntnisse konnten so aus der bestehenden Forschungsliteratur herausgearbeitet werden: Erstens scheint es zentral zu sein, dass Behördenmitglieder sich als *System travelers* verstehen, die geschickt im Mehrebenensystem agieren können – von der Klassenebene über die Schule bis zur Systemebene. Zweitens bedeutet erfolgreicher Brückenbau für Behördenmitglieder, dass sie einen geteilten Problembereich schaffen, in dem verschiedene Akteursgruppen gemeinsam Herausforderungen erörtern und mehrperspektivische Lösungsansätze entwickeln. Drittens zeigen jedoch empirische Befunde, dass Akteure auf der Systemebene das Potenzial oft ungenutzt lassen, Brückenbauer zu sein. Im Gegenteil, indem sie externe Expertengruppen zwischen sich und andere Akteursgruppen schalten, geben Behördenmitglieder nicht selten eine strategisch bedeutsame Position auf und riskieren langfristig den Verlust von Einblick, Einfluss und Glaubwürdigkeit. Konsequenzen für Forschung und Bildungspraxis werden diskutiert.

Bibliography

Bryson, J. M., Crosby, B. C., & Stone, M. M. (2015). Designing and implementing cross-sector collaborations: Needed and challenging. *Public Administration Review*, 75(5), 647–663. <https://doi.org/10.1111/puar.12432>

Burt, R. S. (2005). *Brokerage and closure: An introduction to social capital*. Oxford University Press.

Honig, M. I., & Hatch, T. C. (2004). Crafting coherence: How schools strategically manage multiple, external demands. *Educational Researcher*, 33(8), 16–30. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008016>

Kolleck, N. (2016). Uncovering influence through social network analysis: The role of schools in education for sustainable development. *Journal of Education Policy*, 31(3), 308–329. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1119315>

Stovel, K., & Shaw, L. (2012). Brokerage. *Annual Review of Sociology*, 38, 139–158. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-081309-150054>

Dynamic Pathways – Das Zusammenspiel von Kooperation und Innovation bei der Umsetzung von Reformen durch Schulbehörden und Schulleitungen

Andrea Wullschleger¹, Yi-Hwa Liou², András Vörös³, Alan Daly⁴, Katharina Maag Merki⁵

¹Pädagogische Hochschule der FHNW, Schweiz, ²National Taipei University of Education, Taiwan, ³University of Birmingham, UK,

⁴University of California, San Diego, USA, ⁵University of Zurich, Schweiz

Das Bildungssystem ist als Mehrebenensystem konzipiert (Creemers & Kyriakides, 2008), in dem bildungspolitische Massnahmen auf Schul- und Unterrichtsebene implementiert werden sollen (Diamond, 2012). Werden in diesem System Veränderungsprozesse untersucht, lässt sich in jüngerer Zeit eine Verlagerung der Perspektive beobachten: Der Fokus liegt nicht mehr nur auf der Schule als Reformeinheit, sondern zunehmend auch auf der Verbindung zwischen Schulbehörden und den Schulen (Daly & Finnigan, 2011).

Leitungspersonen im Bildungssystem stehen heutzutage unter starkem Reformdruck. Sie müssen fortlaufend Strukturen und Prozesse an neue Anforderungen anpassen. Dies erfordert die Fähigkeit und den Willen Wissen auszutauschen, neue Ideen, Methoden oder Handlungsweisen zu entwickeln und auszuprobieren (Afuah, 2014). Entsprechende Innovationen können aber nicht von Einzelpersonen getragen werden, es braucht die Kooperation zwischen Leitungspersonen unterschiedlicher Ebenen (Kolleck, 2014). Um tiefer zu verstehen, wie Veränderungsprozesse im Bildungssystem ablaufen, ist es entsprechend von hoher Relevanz, das Zusammenspiel von Kooperation und Innovation unter Leitungspersonen im Bildungssystem zu untersuchen.

Die vorzustellende Studie geht deshalb folgender Frage nach: Wie spielen Kooperation und Innovation bei der Umsetzung von Reformen durch Schulbehörden und Schulleitungen zusammen und wie entwickelt sich diese Wechselwirkung über die Zeit?

Das Forschungsprojekt wird seit 2013 in einem Distrikt in Kalifornien (USA) durchgeführt und begleitet die Einführung einer Distrikt-weiten Lehrplanreform im Zusammenhang mit den Common Core State Standards (CCSS). Dem Forschungsprojekt liegt entsprechend ein längsschnittliches Design zugrunde. Während acht Jahren wurden Leitungspersonen verschiedener Ebenen des Bildungssystems (Schulbehörden und Schulleitungen) jährlich befragt. Die Stichprobe umfasst insgesamt 226 Leitungspersonen bei einer jährlichen Fluktuationsrate zwischen 2% und 17%. Sie wurden zur Kooperation untereinander, zur Wahrnehmung des innovativen Klimas im Bezirk insgesamt sowie zur Einstellung ihrer Kolleginnen und Kollegen zu innovativen Ideen befragt. Die arbeitsbezogene Kooperation sowie die Einstellungen der Kolleginnen und Kollegen zu innovativen Ideen wurden über soziale Netzwerke erhoben, die Wahrnehmung des innovativen Klimas über einen Online-Fragebogen. Zur Auswertung der Daten kamen *stochastic actor-oriented models* (SAOM) (Snijders et al., 2010) zum Einsatz, die sich für die statistische Analyse dynamischer Netzwerke eignen.

Vorläufige Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Kooperation und die Wahrnehmung des innovativen Klimas wie erwartet über die Zeit hinweg zusammenhängen. Leitungspersonen neigen dazu mit Kolleginnen und Kollegen zu kooperieren, die sie auch als offen für Innovationen wahrnehmen. Ebenfalls zeigte sich, dass wenn Kolleginnen und Kollegen als offen für Innovationen wahrgenommen werden, sich die Wahrscheinlichkeit einer Kooperation mit diesen Personen erhöht. Dem gegenüber gibt es keine Hinweise darauf, dass ein bezirksweites Klima einen Einfluss auf Kooperationsroutinen hat.

Ein besseres Verständnis des Zusammenspiels von Kooperation und innovativem Klima im Bildungssystem ist entscheidend um Veränderungsprozesse besser verstehen zu können. Die Ergebnisse haben das Potenzial effektive Veränderungsprozesse zu fördern.

Bibliography

Afuah, A. (2014). *Business model innovation: Concepts, analysis, and cases*. Routledge.

Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools*. Routledge. <https://www.routledge.com/The-Dynamics-of-Educational-Effectiveness-A-Contribution-to-Policy-Practice/Creemers-Kyriakides/p/book/9780415399531>

Daly, A. J., & Finnigan, K. S. (2011). The Ebb and Flow of Social Network Ties Between District Leaders Under High-Stakes Accountability. *American Educational Research Journal*, 48(1), 39–79. <https://doi.org/10.3102/0002831210368990>

Diamond, J. B. (2012). Practice: Partial Recoupling and Educational Opportunity. *Education and Urban Society*, 44(2), 151–182. <https://doi.org/10.1177/0013124511431569>

Snijders, T. A. B., van de Bunt, G. G., & Steglich, C. E. G. (2010). Introduction to stochastic actor-based models for network dynamics. *Social Networks*, 32, 44–60. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2009.02.004>

EduGov Studie: Rekonstruktion von formalen und empirischen Governance Strukturen in Schweizer Kantonen

Katriina Vasarik Staub¹, Katharina Maag Merki¹, Herbert Altrichter², Claudia Marusic-Würscher³, Andrea Wullschlegler⁴

¹University of Zurich, Schweiz, ²Johannes Kepler University, Österreich, ³Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz, ⁴Pädagogische Hochschule der FHNW, Schweiz

In der "Governance-Perspektive" (Schimank, 2007) wird die Steuerung eines Systems (Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007) als das Ergebnis der Handlungskoordination mehrerer Akteure in Mehrebenensystemen betrachtet. Um die Governance-Strukturen zu verstehen, ist es relevant, die formalen Strukturen, Ziele und Aufgaben der beteiligten Akteure im Einzelfall (Hufty, 2011) und die Beziehungen zwischen den Akteuren und die Fragen der Über- und Unterordnung zu untersuchen. Insbesondere ist es wichtig zu analysieren, welche Mechanismen (Schimank, 2007) verwendet werden, an welchen "Knotenpunkten" (Hufty, 2011) Koordinationsprinzipien ausgehandelt werden und wie Entscheidungen "rekontextualisiert" (Fend, 2008) werden, wenn Akteure auf einer bestimmten Ebene des Systems versuchen, z.B. den Reformvorschlägen Sinn zu geben (Coburn & Turner, 2011), und sie in Handlungen zu "übersetzen", die ihrer Systemebene angemessen sind.

Bisher fehlt ein Blick in die konkreten Tiefen der Handlungsregulation, die es erlaubt, formale und gelebte Strukturen und Prozesse zu untersuchen. Das Ziel unserer Studie ist daher, die formale und empirische Governance-Struktur in einem spezifischen Governance-setting zu rekonstruieren. Am Symposium werden ausgewählte Ergebnisse zur Handlungskoordination zwischen den Schulpräsident*innen, der Schulbehörde, den Rektor*innen und den Schulleitungen unter den folgenden Fragestellungen präsentiert und diskutiert:

1. Wie gestaltet sich die Handlungskoordination zwischen den Akteuren?
2. Inwiefern divergieren formale Regelungsstrukturen und empirisch identifizierten Handlungsmechanismen in Bezug auf Schulentwicklung?
3. Welche Bedeutung haben allfällige Differenzen für die Governance-Praxis?

Die Fragestellungen wurden in einer multimethodischen Fallstudie in einem Deutschschweizer Kanton analysiert. Es wurden Fokusgruppendifussionen (N = 10) mit relevanten Akteuren (N = 31) des Bildungssystems auf kantonaler, kommunaler und einzelschulischer Ebene durchgeführt. Die Daten wurden mittels einer strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet. Zusätzlich wurden soziale Netzwerkanalysen durchgeführt (N = 64).

1: Der Koordinationsmodus ist stark auf "Verhandlung" und "Beobachten" ausgerichtet. In Arbeitsgruppen auf kommunaler Ebene werden die Themen im Vorfeld mit zentralen Akteuren (z.B. Steuergruppe Lehrpersonen) besprochen. Diese Gruppen dienen als Sounding Boards insbesondere für die Schulbehörde, die im Verhandlungsmodus das Ziel verfolgt, Beeinflussungsprozesse zu vermeiden, wo immer möglich konsultativ zu verhandeln, um mögliche Probleme frühzeitig zu erkennen.

2: Es gibt erhebliche Unterschiede zwischen der formalen Governance-Struktur und der Koordinierungspraxis, insbesondere auf der Ebene der Gemeinde. So haben die Schulpräsident*innen der Gemeinden zwar formal eine strategische Führungsrolle inne, in der Praxis wird diese Rolle jedoch meist von den Rektor*innen wahrgenommen. Ebenso wird den Schulleiter*innen von den Rektor*innen mehr Entscheidungsbefugnis übertragen, als in den Verordnungsdokumenten vorgesehen ist.

3: Die Ergebnisse deuten auf drei Spannungen in der kantonalen Governance-Struktur hin: a) keine klar definierten Verantwortlichkeiten und Rechenschaftspflichten auf Gemeindeebene. b) Spannungen zwischen der fachlichen Expertise von Rektor*innen und Schulleiter*innen vs. demokratisch gewählten Akteuren (z.B. Schulpräsident*innen) ohne solche fachliche Expertise, aber mit formellen Entscheidungsbefugnissen. c) formelle Verantwortlichkeiten für die Schulentwicklung auf der Ebene Rektor*innen vs. Spielraum für Bottom-up-Entwicklung in einzelnen Schulen.

Bibliography

Literatur

Altrichter, H., Brüsemeister, T., & Wissinger, J. (Eds.). (2007). *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Coburn, C. E., & Turner, E. O. (2011). Research on Data Use: A Framework and Analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 9(4), 173–206. <https://doi.org/10.1080/15366367.2011.626729>

Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90867-0_1

Hufty, M. (2011). Investigating Policy Processes: The Governance Analytical Framework (GAF). In *Research for Sustainable Development: Foundations, Experiences, and Perspective* (pp. 403–424). NCCR North-South.

Schimank, U. (2007). Elementare Mechanismen. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank, & G. Simonis (Eds.), *Handbuch Governance: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (pp. 29–45). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90407-8_2

ID: 171

Symposium

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies

Keywords: Forschungskompetenz, Lehrer*innenbildung, Schlüsselkompetenz, Forschungsinteresse, forschende Haltung

Bedeutung von Forschung in der Lehrer*innenbildung – Empirische Beiträge zu Kompetenzen, Interessen und Haltungen von angehenden Lehrpersonen

Chair(s): **Andrea Wullschlegler** (Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Schweiz)

Discussant(s): **Colin Cramer** (Universität Tübingen)

Der Lehrer*innenberuf wird zunehmend als forschungsbasierter Beruf verstanden (Prenzel, 2020). Damit einher gehen sowohl bildungspolitische als auch wissenschaftliche Forderungen nach einer Professionalisierung des Lehrer*innenberufs, indem Entscheidungs- und Entwicklungsprozesse datengestützt und evidenzbasiert ablaufen (Groß Ophoff & Egger, 2023). Forschungskompetenzen von Lehrpersonen helfen im Umgang mit komplexen und sich stetig wandelnden Anforderungen. Deshalb sollten sie bereits in der Ausbildung angebahnt werden (Klewin & Koch, 2017). Die Rolle von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten wird dabei insbesondere darin gesehen, Studierenden näher zu bringen, «was die Berufspraxis durch die Wissenschaftspraxis gewinnen könnte» (Leonhard et al., 2016, S. 84f.). Forschungskompetenzen können somit als Schlüssel- und Querschnittskompetenzen verstanden werden, die auf allen Ebenen der Schul- und Unterrichtsentwicklung gewinnbringend eingesetzt werden sollen (Brown et al., 2017). Eng damit zusammen spielen das Forschungsinteresse (Paseka et al., 2022) sowie die forschende Haltung (Groß Ophoff & Egger, 2023) von angehenden Lehrpersonen.

Das Symposium verfolgt übergeordnet das Ziel, der Bedeutung von Forschungskompetenzen, Forschungsinteressen und Forschungshaltungen in der Lehrer*innenbildung nachzugehen und deren Verhältnis zu Schlüssel- und Querschnittskompetenzen aufzuzeigen. Im ersten Beitrag von Besa & Biehl steht die Frage im Zentrum, inwiefern Forschungsinteresse, Forschungskompetenz und Studienzufriedenheit resp. -passung im Zusammenhang stehen. Im zweiten Beitrag von Schweinberger et al. wird die Wirksamkeit innovativer Lehrkonzepte auf Forschungskompetenzen, das Forschungsinteresse und die Forschungshaltung von angehenden Lehrpersonen untersucht. Schließlich wird im dritten Beitrag von Hinzke die forschende Haltung von Lehramtsstudierenden qualitativ vertieft, indem unterschiedliche Ausprägungen einer forschenden Haltung in Kontexten des forschenden Lernens betrachtet werden. Das Symposium setzt mit diesen drei Beiträgen unterschiedliche Akzente bei der Betrachtung des Themas. Die Elemente werden mit unterschiedlichem Konkretisierungsgrad und unterschiedlichen methodischen Zugängen bearbeitet. In der anschließenden Diskussion von Cramer werden die Beiträge unter einer Professionalisierungsperspektive zusammengebracht und diskutiert.

Bibliography

Groß Ophoff, J., & Egger, C. (2023). Forschende Haltung und Kompetenz von Lehramtsstudierenden. Befunde aus zwei Studien. In K.-S. Besa, D. Demski, J. Gesang, & J.-H. Hinzke (Eds.), *Evidenz- und Forschungsorientierung in Lehrer*innenbildung, Schule, Bildungspolitik und -administration: Neue Befunde zu alten Problemen* (pp. 39–60). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38377-0_3

Klewin, G., & Koch, B. (2017). Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte? DDS–Die Deutsche Schule, 109(1), 58–69.

Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Kosinar, J., Reintjes, C., & Richiger, B. (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 11(1). <https://doi.org/10.3217/zfhe-11-01/05>

Paseka, A., Hinzke, JH., Feld, I. et al. (2022). Forschendes Lernen in der universitären Lehrer*innenbildung. Ergebnisse einer explorativen Längsschnittstudie zur Förderung von Forschungskompetenz und Forschungsinteresse in Forschungswerkstätten an der Universität Hamburg. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12, 81–108. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00337-7>

Prenzel, M. (2020). «Nützlich, praktisch, gut»: Erwartungen an die Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(1), 8–20. <https://doi.org/10.25656/01:21771>

Presentations of the Symposium

Zusammenhänge von Forschungsinteresse, Forschungskompetenz und Studienzufriedenheit

Kris-Stephen Besa¹, Annalisa Biehl²

¹Universität Konstanz, ²Universität Münster

Die Person-Umwelt-Theorie (Holland, 1997) geht davon aus, dass Menschen in Berufsfelder streben, die eine möglichst gute Passung zwischen ihren allgemeinen Interessen und den jeweiligen beruflichen Aufgaben und Anforderungen herstellen. Dieses ist insofern bedeutsam, als dass eine entsprechende Passung positive Auswirkungen auf spätere berufliche Zufriedenheit und Belastung hat (Heufelder, 2016). Da sich allgemeine Interessen jedoch bereits im Jugendalter relativ stabil herausbilden, sind diese sowohl für die spätere Berufstätigkeit als auch die vorhergehende Studiums- beziehungsweise Ausbildungsphase relevant; zumal Studienzufriedenheit und -passung relevante Prädiktoren für einen möglichen Studiumsabbruch sind (Besa, 2020).

Ein zentrales Merkmal – nicht nur – von Lehramtsstudiengängen ist die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen empirischer Forschung. Die hierfür benötigten Forschungskompetenzen können vor diesem Hintergrund als notwendige Schlüsselkompetenzen sowohl für das Studium als auch für spätere Berufstätigkeit betrachtet werden. Inwiefern hier ein Spannungsfeld zwischen berufs- und studiumsrelevanten Interessen vorliegt, wäre zu diskutieren, da diese Kompetenzen und die Berücksichtigung von Forschung aus Lehrkräftesicht für den späteren Beruf nur teilweise als bedeutsam angesehen werden (Besa, 2023). Jedoch liegen hier Binnenunterschiede vor und auch im Sinne der Person-Umwelt-Theorie zeigen sich zumindest für die höheren Lehrämter stärkere Ausprägungen forschenden Interesses vorhanden sind.

An diese Überlegungen anknüpfend soll in dem Beitrag auf Basis einer Lehramtsstichprobe von N = 365 Studierenden an deutschen Hochschulen der Frage nachgegangen werden, welche Interessen (erhoben in Anlehnung an das RIASEC-Modell von Holland, 1997) mit selbsteingeschätzten Forschungskompetenzen und der Studienzufriedenheit bzw. -passung zusammenhängen. Die Ergebnisse einer Korrelationsanalyse zeigen, dass das Forschungsinteresse im Sinne der Person-Umwelt-Theorie nicht nur – erwartbare – mittlere bis starke Zusammenhänge ($r = .43-.51$) mit verschiedenen Facetten der Forschungskompetenz zeigt, sondern ebenfalls mit der Studienzufriedenheit und Passung zum eigenen Studium korreliert ($r = .30-.31$). Dieses Ergebnis erstaunt umso mehr, als dass lediglich

eine Facette des Allgemeinen Interesses nach Holland, nämlich das konventionelle Interesse, noch niedrige signifikante Korrelationskoeffizienten ($r = .17-.19$) aufweist und ansonsten keinerlei signifikante Zusammenhänge bestehen.

Im Vortrag sollen die Ergebnisse weiterer Analysen präsentiert und vor dem Hintergrund möglicher praktischer Implikationen für Lehrkräftefortbildung und -bildung diskutiert werden.

Bibliography

Besa, K.-S. (2020). Passung und berufliche Identität als Prädiktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2(5), 6–15.

Besa, K.-S. (2023). Forschung(s)orientierung im Lehrer:innenberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer:in. Ein Studienbuch* (S. 435–450). Waxmann.

Heufelder, J. (2016). Berufliche Interessen und berufliche Umwelten von Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge. *DiSSERTATION: Universität Hamburg*.

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Psychological Assessment Resources.

"From Research to practice": Forschungskompetenzen in der Ausbildung von Lehrpersonen stärken

Kirsten Schweinberger, Jasmin Näpfl, Vanessa Rust

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

Forschungskompetenzen stellen Schlüsselkompetenzen dar, die Lehrpersonen befähigen, evidenzorientiert die eigene Praxis zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Daraus folgen zwei Ansprüche, die an Lehrpersonen herangetragen werden: So soll «...empirische Evidenz – verstanden als das jeweils beste verfügbare wissenschaftliche Wissen – eine wesentliche Wissens- und Informationsquelle für die Gestaltung von Unterricht sein» (Seidel et al., 2020, S. 85). Gleichzeitig sind Lehrpersonen zunehmend mit datenbasierten Rückmeldungen, wie Orientierungs- und Vergleichsarbeiten, konfrontiert, die Entwicklungsprozesse in Schulen anstossen sollen. Forschungskompetenzen lassen sich gliedern in die Fähigkeit, Forschungsergebnisse rezipieren und die Fähigkeit, aktiv am Forschungsprozess teilnehmen zu können (Using Research vs. Establishing Research; Brown et al., 2017).

Herausforderungen in der Rezeption von Forschungswissen mögen darin liegen, dass Erkenntnisse der Bildungsforschung eher als Orientierungshilfe denn konkrete Handlungsimplicationen verstanden werden müssen, deren Übertragung auf einzelne Unterrichtssituationen eine kontinuierliche, kritische Auseinandersetzung erforderlich macht (Hartmann & Kunter, 2022). Datengestützte Entscheide dagegen sind nah an schulspezifischen Problemen, setzen allerdings voraus, dass die erhobenen Daten angemessen interpretiert und passende Massnahmen abgeleitet werden (Brown et al., 2017). In diesem Zusammenhang werden Schwierigkeiten angehend und etablierter Lehrpersonen konstatiert, aus der Rezeption wissenschaftlicher Literatur (Hetmanek et al., 2015) beziehungsweise aus erhobenen Daten Implikationen für das professionelle Unterrichtshandeln abzuleiten (Brown et al., 2017).

Es braucht folglich innovative Lehrkonzepte, die einerseits die notwendigen Forschungskompetenzen vermitteln und andererseits die Übertragung in die Berufspraxis systematisch begleiten bzw. diese zumindest antizipieren lassen. Das Projekt «From research to practice» untersucht, inwieweit der Aufbau von Forschungskompetenzen mit einer höher wahrgenommenen Praxisrelevanz einher geht.

Es werden zwei Lehrveranstaltungsformate mit jeweils 4 Kursen mit insgesamt 205 Studierenden miteinander verbunden, wobei eines die Rezeption von Forschungswissen und das andere die aktive Teilnahme am Forschungsprozess fokussiert. Studierenden der Lehrveranstaltung zur Rezeption von Forschungswissen erfahren, wie wissenschaftliche Erkenntnisse die Deutung von Praxis erleichtern können, indem sie den erarbeiteten aktuellen Forschungsstand bei der Analyse einer Videovignette nutzen. Die Studierenden der Lehrveranstaltung mit der aktiven Teilnahme am Forschungsprozess evaluieren den Einsatz der Videovignette und erfahren, dass und wie Hochschullehre untersucht und optimiert und wie dieses Wissen auf eigene Lernsettings übertragen werden kann. Sie lernen folglich «wie Forschungsprojekte so konzipiert werden können, dass sie sowohl zu gültigen wissenschaftlichen Erkenntnissen führen als auch den Interessen und Ressourcen der Praxisagierenden gerecht werden» (Beywl & Künzli David, 2020, S. 54).

Anhand dreier Onlinebefragungen werden die subjektive Forschungskompetenz sowie das wertbezogene Interesse an Forschung und die forschende Haltung untersucht. Der Praxisbezug wird einmalig zum zweiten Messzeitpunkt erhoben. Es zeigt sich, dass die Rezeption von Forschungswissen weniger herausfordernd erlebt und ihr ein höherer Praxisbezug beigemessen wird als der Teilnahme am Forschungsprozess. Zudem gehen zunehmende Forschungskompetenzen weder mit einer verstärkten forschenden Haltung noch mit dem Zuwachs an Interesse einher. Alternative Ansätze für die Lehre, um dieser Herausforderung zu begegnen, wie Service Learning und Clearing House werden diskutiert.

Bibliography

Beywl, W., & Künzli David, C. (2020). Augenhöhe von Forschung und Praxis im Bildungsbereich. Potenziale instrumentellinklusive Forschung für Pädagogische Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(1), 54–66.

Brown, C., Schildkamp, K., & Hubers, M. D. (2017, 2017/04/03). Combining the best of two worlds: a conceptual proposal for evidence-informed school improvement. *Educational Research*, 59(2), 154–172. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1304327>

Hartmann, U., & Kunter, M. (2022). Mehr Praxis in der Bildungsforschung? *bildungsforschung*, 2. <https://doi.org/10.25539/bildungsforschung.v0i2.892>

Hetmanek, A., Wecker, C., Kiesewetter, J., Trempler, K., Fischer, M., Gräsel, C., & Fischer, F. (2015). Wozu nutzen Lehrkräfte welche Ressourcen? Eine Interviewstudie zur Schnittstelle zwischen bildungswissenschaftlicher Forschung und professionellem Handeln im Bildungsbereich. *Unterrichtswissenschaft*, 43(3), 194–210.

Seidel, T., Knogler, M., Schneeweiss, A., Diery, A., Mazziotti, C., & Hetmanek, A. (2020). Auf dem Weg zu einer evidenzbasierten Lehrerbildung – Meilensteine und aktuelle Entwicklungen im Clearing House Unterricht. *Profilbildung im Lehramtsstudium*, 85.

Forschende Haltung als Schlüsselkompetenz im Lehrer*innenhandeln – Rekonstruktionen zu Ausprägungen einer forschenden Haltung bei Lehramtsstudierenden in Kontexten forschenden Lernens

Jan-Hendrik Hinzke

Justus-Liebig-Universität Gießen

Das Lehrer*innenhandeln ist durch eine Vielzahl an antinomischen Spannungen gekennzeichnet, nicht nur im Unterricht müssen Lehrpersonen beständig mit Ungewissheit und Kontingenz umgehen und sich wandelnde gesellschaftliche Entwicklungen wie etwa aktuell Digitalisierung und Schüler*innen mit Fluchterfahrungen stellen Lehrpersonen vor nicht vorhersehbare Herausforderungen

hinsichtlich der Schul- und Unterrichtsentwicklung (Cramer et al., 2023). Angesichts dessen benötigen Lehrpersonen eine forschende Haltung, um ihre beruflichen Alltagsentscheidungen reflektiert treffen zu können.

Eine forschende Haltung im Lehramt kann aus einer kompetenztheoretischen Perspektive mit Überzeugungen in Verbindung gebracht werden (Groß Ophoff & Egger, 2023). Aus einer habitustheoretischen Perspektive lassen sich darunter „implizite Wahrnehmungs- und Denkmuster“ (Rotter et al., 2019, S. 8) fassen. Als gemeinsame Klammer kann der Wissensbegriff dienen, sofern darunter nicht nur ein rein deklaratives, der Explikation vollends zugängliches Wissen verstanden wird, sondern auch ein implizites Wissen, das handlungsleitend wirkt. Kennzeichnend für eine forschende Haltung als implizite Wissensform ist dabei, dass sie Lehrpersonen einen Zugang zur Welt und sich selbst ermöglicht, der u.a. durch folgende Aspekte gekennzeichnet ist: Bestreben kritisch und motiviert Fragen zu stellen, Perspektivwechsel vollziehen, Erfahrungen vergleichen, Routinen durchbrechen und wissenschaftlichen Ansprüchen folgend systematisch und methodisch geleitet Erkenntnisse generieren, die das eigene Handeln informieren.

Eine forschende Haltung lässt sich dann als Schlüsselkompetenz fassen, wenn unter letztgenannter „Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen“ (Schaper, 2012, S. 18) verstanden werden, „die domänenübergreifend sowie multifunktional und polyvalent anwendbar sind“ und dazu dienen, „Wissen und Können in komplexen und schwierigen beruflichen Alltagssituationen, aber auch in neuen und ungewohnten Situationen zur Anwendung zu bringen“ (ebd.).

Der Beitrag verfolgt ein doppeltes Anliegen. In theoretischer Ausrichtung wird – die oben aufgemachte Argumentationslinie vertiefend – gefragt, inwiefern es sich bei einer forschenden Haltung um eine Schlüsselkompetenz für das Lehrer*innenhandeln handelt. In empirischer Ausrichtung soll eruiert werden, inwiefern sich bei Lehramtsstudierenden in Kontexten forschenden Lernens Ausprägungen einer forschenden Haltung zeigen. Dazu wird auf qualitative Daten zweier Forschungsprojekte zurückgegriffen, in denen an zwei deutschen Universitäten Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden zu ihren Erfahrungen mit zweisemestrigen Kursen forschenden Lernens im Masterstudium geführt wurden. An die mit Hilfe der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2021) rekonstruierten studentischen Orientierungen wurde eine theoretisch und empirisch basierte Heuristik zur Bestimmung einer forschenden Haltung angelegt.

Im Ergebnis zeigen sich differenzierte Ausprägungen einer solchen Haltung, die sowohl über die Universitäten hinweg als auch teilweise innerhalb der jeweiligen Gruppen variieren. Erkennbar werden zudem Orientierungen, die keine Hinweise auf eine forschende Haltung aufweisen. Diskutiert wird, welche Thesen sich aus den explorativen Ergebnissen für die weitere Erforschung einer forschenden Haltung ergeben und ob bzw. wie der Aufbau einer forschenden Haltung als Schlüsselkompetenz im Lehramtsstudium qua forschendem Lernen gefördert werden kann.

Bibliography

Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10., überarb. Aufl.). Opladen u. a.: Budrich/UTB.

Cramer, C., Brown, C., & Aldridge, D. (2023). Meta-Reflexivity and Teacher Professionalism: Facilitating Multiparadigmatic Teacher Education to Achieve a Future-Proof Profession. *Journal for Teacher Education*, 74 (5), 467-480.

Groß Ophoff, J., & Egger, C. (2023). Forschende Haltung und Kompetenz von Lehramtsstudierenden. Befunde aus zwei Studien. In K.-S. Besa, D. Demski, J. Gesang & J.-H. Hinzke (Hrsg.), *Evidenz- und Forschungsorientierung in Lehrer*innenbildung, Schule, Bildungspolitik und -administration* (S. 39-60). Wiesbaden: Springer VS.

Rotter, C., Schülke, C., & Bressler, C. (2019). Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung? Einführung in den Band. In C. Rotter, C. Schülke & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* (S. 7-11) Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Schaper, N. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf (Abfrage: 3.11.2023).

ID: 175

Symposium

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: A. Transversal competencies today: theories, definitions and conceptual articulations, B. Social relations and inequalities in front of transversal skills, E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: compétences transversales, compétences psychosociales, formation à l'enseignement, gestion de classe, enseignement-apprentissage

Le développement des compétences psychosociales des élèves : enjeux autour de l'enseignement-apprentissage des compétences transversales dans la gestion de classe et des apprentissages

Chair(s): **Marie Jacobs** (HEPL, Suisse), **Philippe Gay** (HEPL, Suisse)

Discussant(s): **Marina Fiori** (HEFP, Suisse)

Le fil rouge de ce symposium consiste à répondre à la question suivante : pourquoi et comment former les futur·e·s enseignant·e·s à développer les compétences transversales (CT) de leurs élèves ? Les communications réunies dans ce symposium visent à mettre en lumière l'importance de la formation des enseignants dans le développement de ces compétences, étant donné leur rôle clé dans la réussite scolaire et l'épanouissement des élèves.

Une première communication permettra de situer les CT au sein des compétences psychosociales caractérisées par « l'habileté d'une personne à coordonner avec succès ses ressources cognitives, affectives et comportementales, de concert avec les composantes de son environnement, pour la réalisation de ses tâches ou de ses objectifs » (Meram et al., 2017, p.24). Une deuxième présentation rendra compte d'expériences de formations de futur·e·s enseignant·e·s au secondaire sur les CT plus étroitement liées aux compétences sociales et émotionnelles qui englobent la capacité à comprendre, gérer et interagir avec ses propres émotions, ainsi qu'à interagir efficacement avec les autres (Durlak et al., 2011). Enfin, la dernière contribution décrira le processus de formation de futur·e·s enseignant·e·s au primaire consistant à prendre en compte les CT pour une gestion de classe équitable et inclusive, c'est-à-dire valoriser et tirer parti de la diversité des élèves en veillant à garantir une équité de participation entre tous et toutes (Borri-Anadon et al., 2015).

Le développement des compétences psychosociales dans le champ de l'éducation s'appuie sur l'Organisation Mondiale de la Santé qui les présente comme un élément essentiel de promotion de la santé depuis la charte d'Ottawa de 1986. Par ailleurs, l'intérêt de la recherche pour les compétences psychosociales s'inscrit aussi dans le champ des travaux portant sur le bien-être des élèves et du climat scolaire (Shankland & Rosset, 2016) et la réussite académique (Durlak et al., 2011). Les CT sont également considérées comme l'« interface d'un ensemble de ressources [dont les savoirs disciplinaires] » (Bauvet, 2019, p.74), des « compétences outils » reposant sur des démarches communes à plusieurs disciplines (Roegiers, 2011), et pouvant être mobilisée dans différentes situations didactiques.

Avec les CT, les compétences psychosociales apparaissent comme un élément clé de la réussite scolaire, mais elles constituent également un vecteur d'inégalités scolaires dépendant du capital culturel des familles (Draelants & Ballatore, 2014). Si celles-ci sont nécessaires à l'éducation de l'élève (Roegiers, 2011), comment enseigner ces compétences de manière explicite pour que tous aient accès à une formation de qualité pour les développer ? Ce symposium se propose d'aborder la manière dont les enseignants peuvent être formés à intégrer ces compétences dans leur enseignement, en tenant compte des besoins et des défis particuliers des élèves issus de divers milieux et présentant des niveaux de compétences variés.

Bibliography

Bauvet, S. (2019). L'accessibilité aux outils d'identification et de développement des compétences transversales : un enjeu d'égalité sociale. *Administration & Éducation*, 161, 73-79. <https://doi.org/10.3917/admed.161.0073>

Draelants, H., & Ballatore, M. (2014). Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. *Revue française de pédagogie*, 186, 115-142. <https://doi.org/10.4000/rfp.4430>

Meram, D., Eyraud, G., Fontaine, D., & Oelsern, A. (2017). Favoriser l'estime de soi à l'école. Enjeux, démarches, outils. *Chronique Sociale*.

Roegiers, X. (2011). Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire: La Pédagogie de l'Intégration comme cadre de réflexion et d'action. De Boeck Supérieur.

Shankland, R., & Rosset, E. (2016). Review of brief school-based positive psychological interventions: a taster for teachers and educators. *Educational Psychology Review*. 29(2), 363–392. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9357-3>

Presentations of the Symposium

Les Compétences Transversales et leur Implémentation à la Lumière de Modèles Existants et Éprouvés

Elena Lucciarini¹, Nicolas Bressoud¹, Philippe Gay², Catherine Audrin², Nicolas Burel²

¹HEP Valais, Suisse, ²HEPL, Suisse

Les enseignant·e·s romand·e·s du primaire et du secondaire I sont appelé·e·s à développer les cinq capacités transversales déclinées dans le Plan d'Études Romand (PER): collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, pensée créatrice et démarche réflexive (CIIP, 2011). Le PER est entré en vigueur en 2011 et suit le plan d'études cadre romand (PECARO) datant de 2003, initié en 1998. Or, selon nos recherches, les origines historiques et scientifiques de cette déclinaison restent floues. L'objectif de cette présentation est double. Il s'agira premièrement d'ancrer ces capacités transversales du PER dans un modèle théorique existant robuste et éprouvé. Nous nous concentrerons surtout sur le modèle promoteur de Santé Publique France (Lamboy et al., 2022). Ce modèle synthétise les connaissances scientifiques sur les Compétences Psychosociales (CPS), développées notamment par l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE), l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) ou le CASEL (Collaborative for the Advancement of Social and Emotional Learning).

Pour répondre à ce premier objectif, des chercheur·e·s ont indépendamment travaillé à mettre en correspondance les catégories et sous-catégories du modèle de Santé Publique France et le modèle romand. 86 descripteurs des capacités transversales ont été sémantiquement, directement ou indirectement, liés aux 21 du modèle français. Huit descripteurs sur 86 n'ont pas trouvé de correspondance. Autre élément de comparaison intéressant, la pensée créatrice est réduite explicitement à un seul descripteur dans le modèle CPS. Quant aux stratégies d'apprentissage, autre catégorie principale du PER, elles n'apparaissent pas explicitement dans le modèle français.

Le deuxième objectif de cette présentation est de comparer le mode d'enseignement des capacités transversales recommandées par le CIIP dans le PER, et celui suggéré par des recherches fondées sur des données probantes. En effet, la CIIP prône un enseignement implicite des compétences transversales : « Les *capacités transversales* ne sont pas enseignées pour elles-mêmes ; elles sont mobilisées au travers de nombreuses situations contextualisées. » (CIIP, 2011). Pourtant, des travaux récents suggèrent que l'enseignement des CPS devrait être explicite, et donc enseignées pour elles-mêmes (Durlak et al., 2011). Cela conduit les auteur·e·s de la présente communication à plaider en faveur d'une didactique des compétences transversales dans la formation des enseignant·e·s.

En conclusion, les compétences transversales gagneraient à être basées sur des modèles plus robustes, à l'image du modèle des compétences psychosociales. Les institutions gagneraient également à développer leur implémentation selon les recherches issues des données probantes.

Bibliography

CIIP. (2011). *Plan d'Etudes Romand*. <https://www.ciip.ch/Plans-detudes-romands/Plan-detudes-romand-scolaire-obligatoire-PER/Plan-detudes-romand-PER>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions: Social and Emotional Learning. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Lamboy, B., Arwidson, P., du Roscoat, E., Fréry, N., Lecrique, J.-M., Shankland, R., Tessier, D., & Williamson, M.-O. (2022).

Weiss, J. (1998). *Le plan d'étude pour les enfants d'un monde nouveau*. 2, 11–13.

Mise en œuvre d'un module de formation visant à faciliter l'implémentation des capacités transversales en classes au secondaire 1 et 2 : évaluations des étudiant·e·s de formation initiale

Santiago Hernandez, Léa Couturier, Philippe Gay

HEPL, Suisse

L'Organisation Mondiale de la Santé recommande la mise en œuvre d'approches développant l'acquisition de « compétences de vie » chez les enfants d'âge scolaire en Suisse (Ambord et al., 2018). Le Comité suisse pour la promotion de la santé insiste également sur la nécessité pour les enfants d'acquiescer les compétences qui leur permettront d'interagir avec succès avec leur environnement social (Amstad et al., 2022). Dans les écoles, ces compétences verticales – prépondérantes à tous les âges de la vie – se retrouvent dans le terme de compétences ou capacités transversales, car elles traversent toutes les disciplines. Néanmoins, les futur·e·s enseignant·e·s du secondaire, spécialistes d'une discipline, pourraient souffrir de l'injonction du Plan d'études romand de devoir enseigner ces capacités transversales (CT) en plus de leur programme (e.g., Astolfi, 2008). Un enjeu majeur, encore plus particulièrement pour les CT, consiste à prendre conscience des objectifs d'apprentissage inhérents à ces compétences et à les enseigner de manière explicite (Hattie, 2020 ; Gauthier & Bissonnette, 2017).

Dans ce contexte, la présente contribution vise à présenter un dispositif de formation innovant de la HEP Vaud visant à faciliter l'implémentation des CT (en particulier la pensée créative, la communication et la collaboration) dans toute discipline et à tout moment de la scolarité obligatoire et post-obligatoire. Ce module de formation optionnel – en formation initiale au secondaire I et II – se présente sous forme d'alternance entre cours en présence avec analyse des pratiques et mise en œuvre de l'enseignement en classe de stage. La certification consiste à présenter l'analyse de groupe d'une planification mettant en avant un objectif spécifique visant l'acquisition d'une ou plusieurs CT. Le fonctionnement du groupe, en termes de CT, fait également l'objet d'une analyse s'appuyant sur les apports théoriques du module, incitant les étudiant·e·s à développer leurs propres capacités transversales dans l'élaboration de ce travail certifié collaboratif.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons analysé les questionnaires d'évaluation de module soumis aux étudiant·e·s. Les résultats préliminaires indiquent notamment que le sens et l'utilité de ce module pour leur pratique professionnelle sont perceptibles. Les étudiant·e·s relèvent en outre le caractère essentiel de ces thématiques, souvent occultées, et la mise en pratique de séquences d'enseignement.

Lors de la communication, nous présenterons les points forts de ce module de formation ; les éléments de discussion porteront notamment sur les pistes d'amélioration. Enfin, le dispositif de certification ainsi que quelques travaux d'étudiant·e·s particulièrement créatifs seront mis en abîme.

Bibliography

Ambord, S., Eichenberger, Y., & Delgrande Jordan, M. (2020). *Health and well-being of 11-15 year olds in Switzerland in 2018 and development over time*. Addiction Suisse. https://www.hbsc.ch/pdf/hbsc_bibliographie_361.pdf

Amstad, F., Unterwiesing, G., Sieber, A., Dratva, J., Meyer, M., Nordstrom, K., Weber, D., Hafen, M., Kriemler, S., Radtke, T., BucherDella Torre, S., Gentaz, E., Schifano, R., Wittgenstein Mani, A.-F. & Koch, F. (2022). *Promotion de la santé pour et avec les enfants – Résultats scientifiques et recommandations pour la pratique*. Rapport 8. Promotion Sante Suisse.

Astolfi, J. P. (2008). *La saveur des savoirs: disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF.

Gauthier, C., & Bissonnette, S. (2017). L'enseignement explicite: une approche pédagogique pour la gestion des apprentissages et des comportements. *La pédagogie: Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, 242-263.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

Quel dispositif pédagogique pour former les futur·e·s enseignant·e·s au développement des capacités transversales de leurs élèves ?

César Gfeller, Marie Jacobs, Stéphanie Bauer

HEPL, Suisse

Cette contribution a deux objectifs. Le premier est de présenter un dispositif de formation permettant d'accompagner les futur·e·s enseignant·e·s dans la mise en œuvre d'un projet en classe qui vise un enseignement explicite des compétences psychosociales. Le deuxième est de soumettre à la discussion des résultats récoltés auprès des étudiant·e·s ayant suivi ce module.

Ce dispositif de formation s'inspire du modèle de Kennedy (2016 dans Dellisse et Galand, 2021, p.25) relatif au processus de développement professionnel en trois étapes : 1) l'apports de savoirs, scientifiques et professionnels, susciterait une modification des connaissances des étudiant·e·s, (2) ces nouvelles connaissances entraîneraient une modification des pratiques pédagogiques, et (3) ces pratiques modifiées impacteraient les apprentissages des élèves. Les apports du module s'appuient sur le cadre théorique de la pédagogie inclusive (Borri-Anadon et al., 2015) et a pour objet, en particulier, le développement d'un climat de classe équitable et inclusif

au travers de l'enseignement-apprentissage des compétences psychosociales (Fortin, 2014). Pour permettre aux étudiant·e·s de concevoir un projet dans cette perspective, il leur a été demandé de cibler au moins une capacité transversale du Plan d'études romand. Le dispositif est structuré en trois étapes. La première étape consiste en une planification de la séquence à l'aide d'un canevas, la seconde renvoie à la réalisation de la séquence en classe de stage et la troisième demande une analyse de ses enjeux du point de vue de l'inclusion et de l'équité de participation (Cohen, 2022).

Cette communication s'inscrit dans une démarche de recherche qualitative et a fait l'objet d'une analyse par catégories conceptualisantes (Paillé & Mucchielli, 2012). Celle-ci présentera des données récoltées en 2022 : une étape exploratoire (évaluation du module, n=30) et par entretiens semi-directifs (n=7). L'analyse des premiers résultats montre l'importance de l'accompagnement par un·e même formateur·trice tout au long du projet mené en classe et avec qui les étudiant·e·s peuvent échanger en fonction de ce qu'elles et ils rencontrent dans le contexte de leur stage. Ensuite, elles et ils relèvent également la plus-value d'un enseignement explicite des capacités transversales en classe. En effet, elles sont peu travaillées explicitement, ni dans la formation ni sur le terrain. Finalement, plusieurs étudiant·e·s relèvent que les apports du module leur ont permis de modifier leur manière d'enseigner en proposant de nouvelles modalités et activités d'apprentissage, ce qui a suscité un regain de motivation chez leurs élèves. Des données complémentaires seront récoltées entre 2023-2024.

Bibliography

Borri-Anadón, C., Potvin, M. & Larochelle-Audet, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion, une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 49-63). Les Presses de l'Université du Québec.

Cohen, E. (2002). La construction sociale de l'équité dans les classes. Dans F. Ouellet (dir.), *Les défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle* (pp. 141-162). Les Presses de l'Université Laval.

Fortin, J. (2014). Chapitre 7. Les compétences psychosociales chez l'enfant. Dans J. Lecomte (dir.), *Introduction à la psychologie positive* (pp. 107-123). Dunod.

Galand, B., & Dellisse, S. (2021). Comment former les enseignants en cours de carrière pour améliorer les apprentissages des élèves ? Dans B. Galand & M. Janosz (dir.), *Améliorer les pratiques en éducation: Qu'en dit la recherche ?* (pp. 57-66). Presses universitaires de Louvain.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
<https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>

ID: 190

Symposium

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: Berufsfachschule, Lernortkooperation, Blended Learning, transversale Kompetenzen, Unterrichtsgestaltung

Schulentwicklung an Berufsfachschulen: Begleitberichte und Umsetzungsinstrumente aus der und für die Schulpraxis

Chair(s): **Thomas Ruoss** (EHB, Schweiz)

Discussant(s): **Jeannette Wick** (PHZH)

Das geplante Symposium widmet sich der Frage der Schulentwicklung an Berufsfachschulen und Mittelschulen aus einer anwendungs- und praxisorientierten Perspektive. Im Zentrum steht dabei die Präsentation und gemeinsame Diskussion von evaluativen Begleitberichten sowie erprobten Umsetzungsinstrumenten aus der Praxis, die sowohl für Schulleitungen und Lehrpersonen als auch für die Berufs- und Branchenverbände von Interesse sind. Gerade für die duale berufliche Grundbildung mit ihrer Anforderung an eine funktionierende Lernortkooperation, sind Anpassungsfähigkeit und Innovation im Rahmen von Schulentwicklung von grundlegender Bedeutung (Emmenegger & Seitzl, 2019; Renold et al., 2019).

Zur praxisnahen Diskussion dieser Herausforderungen der Schulentwicklung werden im Rahmen des Symposiums wissenschaftliche Begleitberichte an Berufsfachschulen sowie die Entwicklung und Implementierung von Umsetzungsinstrumenten für Berufsfachschulen vorgestellt. Hierbei werden innovative Ansätze und bewährte Praktiken hervorgehoben, die dazu beitragen, Schulentwicklungsprojekte zu unterstützen und schliesslich die Qualität der beruflichen Grundbildung an Lernort «Schule» zu gewährleisten. Die Begleitberichte eröffnen dabei auch kritische Perspektiven betreffend die Chancen und Grenzen der beobachteten Entwicklungsprojekte. Das vorgestellte Umsetzungsinstrument ist als praktische Ressource zu verstehen, um Schulentwicklung zielführend zu gestalten und an aktuelle Anforderungen anzupassen. Die Erfahrungen aus der Schulpraxis verdeutlichen, wie Schulentwicklung in der Praxis gelingen kann, wie sie aber gleichzeitig sehr unterschiedlich verstanden wird und wo trotzdem verbindende Elemente vorzufinden sind (Ackermann, 2021; Frieden et al., 2019; Wegmüller, 2021).

Das Symposium trägt somit dazu bei, die Diskussion über die Zukunft der Berufsfachschulen in der Schweiz und darüber hinaus voranzutreiben und bietet konkrete Ansätze zur Schulentwicklung, die auf einer Reflexion bewährten Praktiken gründen. In einer Zeit des gesellschaftlichen Wandels und der sich rasch entwickelnden Arbeitswelt sind die Erkenntnisse aus diesem Symposium von grossem Wert, um sicherzustellen, dass Berufsfachschulen weiterhin eine entscheidende Rolle in der beruflichen Grundbildung spielen.

Das Symposium wird folgendermassen organisiert:

Der erste Beitrag (Rapold, Ruoss & Weber) stellt den wissenschaftlichen Begleitbericht zur sogenannten «Tour de Suisse: Blended Learning» vor. Dabei wurde «good practice» zu Blended Learning in zehn Berufsfachschulen in der ganzen Schweiz (und allen drei Sprachräumen) vor Ort präsentiert und diskutiert. Organisiert wurde der Anlass von der Table Rond Berufsbildender Schulen (TR BS) und der Eidgenössischen Hochschule für Berufsbildung (EHB).

Der zweite Beitrag (Appius & Nägeli) beleuchtet die Frage, inwiefern Futurs Skills im Unterricht an Berufs- und Mittelschulen gefördert werden. Fragenbogendaten und Unterrichtsbeobachtungen aus Evaluationen an Berufs- und Mittelschulen verdeutlichen, wie in instruierten, kollaborativen und eigenständigen Lernsettings Future Skills explizit aber auch implizit gefördert werden.

Der dritte Beitrag (Ackermann & Zehnder) stellt ein Konzept für Portfolio in der beruflichen Bildung und insbesondere den Lernort Berufsschule vor. Dieses Konzept wurde im Kontext der Berufsreformen «Kaufleute 2023» und «verkauf 2022» entwickelt und wird derzeit an ausgewählten Partnerschulen umgesetzt und wissenschaftlich begleitet.

Nach den drei je 15-minütigen Inputreferaten folgt die Diskussion von 45 Minuten initiiert durch einen Erstkommentar durch Dr. Jeannette Wick.

Bibliography

Ackermann, N. (2021). «Fit für die digitale Arbeitswelt»: Didaktische Implikationen der Reform «Kaufleute 2022» für die kaufmännischen Berufsfachschulen und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Perspektiven auf den Lernort Berufsfachschule: Festschrift zum 60. Geburtstag von Christoph Städeli, hrsg. von Claudio Caduff (S. 75–105). hep. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5776791>

Emmenegger, P., & Seitzl, L. (2019). Expertenbericht zur systemischen Steuerung der Berufsbildung in der Schweiz.

https://berufsbildung2030.ch/images/_pdf_de_en/Bericht_Systemische_Steuerung_BB2030.pdf

Frieden, M., Balzer, L., & Marti, R. (2019). Flexibel und bedarfsgesteuert unterrichten. Die Informatikausbildung an der gibb Berufsfachschule Bern. In Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (Bd. 48, Nummer 5, S. 38–39).

Renold, U., Caves, K., & Oswald-Egg, Maria Esther. (2019). Governance im Berufsbildungssystem Schweiz: Systemische Steuerung des schweizerischen Berufsbildungssystems. ETH KOF.

https://berufsbildung2030.ch/images/_pdf_de_en/Bericht_Governance_Berufsbildungssystem_Schweiz_BB2030_d.pdf

Wegmüller, R. (2021). Erfolgreiche Umsetzung von Berufsbildungsreformen dank geteilter Führung und agiler Schulentwicklung? bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, 41, 9.

Presentations of the Symposium

Blended Learning an Berufsfachschulen: Erkenntnisse aus einer Begleitstudie zu Praktiken an zehn Berufsfachschulen in der Schweiz

Thomas Ruoss, Claudia Rapold, Ruth Weber-Bürki

EHB

Auch wenn «Blended Learning» bereits seit geraumer Zeit als Konzept diskutiert wird (Petko et al., 2009), so haben insbesondere die Folgen des Lock-Downs die Aufmerksamkeit dafür deutlich verstärkt (Egli et al., 2022; Egli & Rüfenacht, 2020; Oggenfuss & Wolter, 2021). Exemplarisch sichtbar werden diese Entwicklung am Projekt «Tour de Suisse: Blended Learning», das in einer ersten Durchführung von Dezember 2022 bis Dezember 2023 durch die Table Rond Berufsbildender Schulen (TR BS) und die Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung (EHB) organisiert wurde. Ziel des Projekts war der Austausch von «good practice» zu Blended Learning zwischen Berufsfachschulen in allen Landesteilen der Schweiz. Zielpublikum waren neben Schulleitungsmitgliedern und Lehrpersonen auch Bildungsverantwortliche in den Kantonen, Berufsbildner:innen sowie Mitarbeitende in Berufs- und Branchenverbänden und Lehrende an Pädagogischen Hochschulen (SDK, 2023).

Im Rahmen von jeweils halbtägigen Etappen haben im Verlaufe eines Jahres zehn Berufsfachschulen in allen Sprachregionen der Schweiz vor Ort ihre Praktiken und Strategien des Blended Learning vorgestellt und Chancen sowie Herausforderungen und Gelingensbedingungen mit dem Publikum diskutiert. Die zehn Etappen wurden unter Anleitung der Projektleitung durch Studierende der EHB begleitet, beobachtet und mit Bezug auf gemeinsame Kernfragen ausgewertet. Der alle Etappen übergreifende Schlussbericht besteht aus einer vielfältigen Datengrundlage. Dafür berücksichtigt werden insbesondere die zehn Einzelberichte jeder Etappe. Diese Etappenberichte bestehen aus Beobachtungsberichten durch jeweils zwei externe Personen, aus einer Zusammenstellung der durch das Publikum gestellten Fragen und den entsprechenden Antworten sowie jeweils zwei Interviews mit Besucher:innen einer Etappe. In die Auswertung mit einbezogen werden zudem die Dokumentationen, die von der Berufsfachschule zur Verfügung gestellt wurden (Präsentationen, weitere Unterlagen) sowie eine standardisierte Teilnehmendenbefragung, die nach jeder Etappe allen Besucher:innen zugestellt wurde.

Im Zentrum der Begleitstudie stand die Frage: a) Wie wird Blended Learning von den beteiligten Berufsfachschulen verstanden? b) Welche Potenziale, Gelingensbedingungen und Herausforderungen werden mit Bezug auf Blended Learning thematisiert?

Ausgewertet wurden die oben beschriebenen Daten einerseits mittels qualitativer Inhaltsanalyse ergänzt durch eine deskriptive, statistische Auswertung der Ergebnisse der standardisierten Teilnehmendenbefragung.

Der Anfang 2024 zu erwartende Schlussbericht lässt unterschiedliche Einblicke erwarten in die aktuellen Praktiken zu Blended Learning an Berufsfachschulen in der Schweiz. Dabei handelt es sich primär um die Selbstdarstellung der einzelnen Schulen in diesem Bereich, die jedoch gerade vor dem Hintergrund einer vergleichenden Darstellung aller Etappen ermöglicht, gewisse Gemeinsamkeiten im Verständnis von «good practice» im Bereich des Blended Learning in Kontrast zu stellen zu unterschiedlichen oder gar widersprüchlichen Verständnissen und Schwerpunkten an den einzelnen Schulen. Diese Perspektive schafft für die Diskussion zukünftiger Schulentwicklung ein interessantes Spannungsfeld.

Bibliography

Egli, G., Meier, N., Bardill, N., & Dannecker, K. (Hrsg.). (2022). *Orientierungshilfe Blended Learning*. SBBK.

Egli, G., & Rüfenacht, K. (2020). *Projektbericht mit Lösungsansätzen und Varianten von «Blended Learning» zu Handen der KBGB und der SBBK*. Verabschiedet an der SBBK-Plenarversammlung vom 27. Mai 2020 in Luzern.

Oggenfuss, C., & Wolter, S. C. (2021). *Monitoring der Digitalisierung der Bildung aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler*. 25.

Petko, D., Uhlemann, A., & Büeler, U. (2009). *Blended Learning in der Ausbildung von Lehrpersonen*. <https://doi.org/10.25656/01:13719>

Schweizerische Direktorinnen- und Direktorenkonferenz der Berufsfachschulen (SDK). (2023). *Tour de Suisse (TdS) Blended Learning*. SDK – Schweizerische Direktorinnen- und Direktorenkonferenz der Berufsfachschulen. [https://www.sdk-csd.ch/de/tour-de-suisse/tour-de-suisse-\(tds\)-blended-learning-310.html](https://www.sdk-csd.ch/de/tour-de-suisse/tour-de-suisse-(tds)-blended-learning-310.html)

4K's im Unterricht an Berufsfach- und Mittelschulen. Ergebnisse einer Evaluationsstudie mittels Fragenbogendaten und Unterrichtsbeobachtungen

Stephanie Appius, Amanda Nägeli

PH St. Gallen

Bildung ist eine der grössten Ressourcen der Schweiz und globale Entwicklungen verstärken diesen Trend. Entsprechend fordert die Gesellschaft einen wesentlichen Beitrag zur wirtschaftlichen und sozialen Leistungskraft von Seiten der allgemein- und berufsbildenden Schulen. Die omnipräsente Verfügbarkeit von Informationen, die Dominanz der Bildwelt, die Dynamisierung voraussichtlicher Lebens- und Arbeitsverläufe erfordern ein grundsätzliches Umdenken im Bildungssystem (Roos 2018, S.24) und somit auch auf der Sekundarstufe II. Die Bedeutung von einzelnen Fächern wird sich, so die Prognosen, wandeln. Die überfachlichen Kompetenzen gewinnen an Bedeutung. Das Modell «4 Ks» benennt Kompetenzen, die für Lernende im 21. Jahrhundert von herausragender Bedeutung sind: Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken. Neue Technologien werden den Unterricht in Zukunft verändern (OECD, 2019). Damit einhergehend gewinnt die soziale Interaktion in der Lerngruppe aber auch zwischen den Lehrpersonen an Relevanz (Schleicher, 2018). Die Bedeutung von selbstorganisiertem und selbstgesteuertem Lernen verlangt Kreativität und Innovation und in den Reflexionsphasen kritisches Denken und Problemlösen (Sterel, Piffner & Caduff, 2018, S. 118).

Dieser Beitrag geht der Frage nach, inwiefern es Berufsfach- und Mittelschulen gelingt, ergänzend zum Kompetenzaufbau in Fächern und Berufsfeldern, überfachliche Kompetenzen zu stärken und somit die Lernenden auf eine hoch-technologisierte Arbeitswelt vorzubereiten. Hierfür werden anonymisierte qualitative und quantitative Daten aus Evaluationsprojekten, die u.a. spezifisch die Förderung von 4 Ks im Unterricht analysierten, nach Mixed Methods-Ansätzen (Kuchartz, 2014) ausgewertet. Im Zentrum steht die Frage, ob es den Berufsfach- und Mittelschulen gelingt die Lernenden hinsichtlich Kreativität, Kommunikation, Kollaboration und kritischem Denken zu stärken und in welchen Lernsettings dies insbesondere gelingt. Interessant ist hierbei der Vergleich der Wahrnehmung von Lehrpersonen und Lernenden sowie die Frage, ob Aspekte wie die Kompetenz der Lehrpersonen, die Zusammenarbeit im Kollegium, die pädagogische Haltung und die Bereitschaft zur Schulentwicklung mit der Unterrichtsgestaltung hinsichtlich der 4 Ks in Zusammenhang stehen. Im Weiteren erlauben die Daten einen ersten Vergleich zwischen den Schultypen Berufsfachschule und Mittelschule.

Basierend auf der Datenanalyse wird im Beitrag 1) diskutiert, wo die Berufsfach- und Mittelschulen hinsichtlich der Förderung von 4 Ks stehen. 2) Wird die Bedeutung von hierbei instruierten, kollaborativen und eigenständigen Lernsettings für die Förderung der 4Ks diskutiert. 3) Wagt der Beitrag einen Vergleich zwischen den Schultypen mit ihren unterschiedlichen strukturellen Voraussetzungen und ergründet Differenzen in der Förderung der 4 K's. Dabei wird auch der These nachgegangen, ob sich Differenzen nicht viel mehr zwischen Lehrpersonen und nicht zwischen dem Schultyp zeigen. 4) Soll in diesem Beitrag gezeigt werden, wo die Schulentwicklung ansetzen sollte, um förderliche Rahmenbedingungen und Strukturen zu schaffen, um innovative Unterrichtsentwicklung zu ermöglichen und letztlich zu fördern.

Bibliography

Kuchartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesign und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.

OECD (2019). *How's Life in the Digital Age? Opportunities and Risks of the Digital Transformation for People's Well-being*, OECD Publishing, Paris. Verfügbar unter: https://read.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/how-s-life-in-the-digital-age_9789264311800-en#page3 [abgerufen am 13.11.2023]

Roos, G. T. (2018). *Megatrends und Herausforderungen für die Schweiz. Swisssfuture*. Schweizerische Vereinigung für Zukunftsforschung. Verfügbar unter: https://digitalswitzerland.com/wp-content/uploads/2018/02/Megatrends_Report_Swisssfuture.pdf [abgerufen 13.11.2023]

Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing: Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en> (inzwischen ist auch die deutschsprachige Version erschienen: <http://oemm.oecd.adjoli.org/r.html?uid=b.1bz.4jhp.rvw.q1aj7r4zn7>)

Sterel, S., Pfiffner, M. & Caduff, C. (2018). *Ausbilden nach 4K: Ein Bildungsschritt in die Zukunft*. Bern: hep.

Portfolio in der Berufsbildung: ein Instrument zur Stärkung der inhaltlichen Lernortkooperation und zur Förderung transversaler Kompetenzen

Nicole Ackermann¹, Stefan Zehnder²

¹PHZH, ²2B Berufe Bildung

Bei Berufsreformen in der Schweiz wird seit einigen Jahren die berufspädagogische Leitidee der lernortübergreifenden und ganzheitlichen Handlungskompetenzorientierung aufgegriffen bzw. gestärkt, so wie bei den jüngsten Reformen «Kaufleute 2023» und «verkauf 2022» (Ackermann, 2021). Für die praktische Umsetzung dieser Leitidee an den drei Lernorten legt die Organisation der Arbeitswelt (OdA) jeweils verschiedene Instrumente fest, u. a. das Portfolio. Mit dem Portfolio dokumentiert und reflektiert der/die Lernende und seine/ihre Kompetenzentwicklung an den drei Lernorten. Für eine gelingende Einführung und Umsetzung des Portfolios braucht es ein pädagogisch-didaktisches Konzept, das am Lernort Berufsschule Bestandteil der Schulentwicklung ist.

In diesem praxisbezogenen Beitrag wird ein Konzept für Portfolio in der beruflichen Bildung und insbesondere am Lernort Berufsschule vorgestellt (Ackermann & Zehnder, 2023). Das Konzept bietet Orientierung und Anregung für Berufsbildungsverantwortliche am Lernort Schule hinsichtlich der Entwicklung und Umsetzung eines reform-konformen und kohärenten Portfolio-Konzepts, der pädagogisch-didaktischen Anleitung und Begleitung der Lernenden bei der Arbeit am Portfolio, der Förderung transversaler Kompetenzen wie Dokumentieren und Reflektieren sowie der kompetenzorientierten Beurteilung des Portfolios.

Der erste Teil des Beitrags skizziert Definitionen und Konzeptionen für Portfolio aus der Pädagogik (Häcker, 2017) und adaptiert diese für die Berufspädagogik. In der Berufsbildung erfüllt das Portfolio drei wesentliche Funktionen: Stärkung der inhaltsbezogenen Lernortkooperation (Kompetenzen aus drei Lernorten in einem Medium zusammenführen und sichtbar machen), Förderung transversaler Kompetenzen (Dokumentieren und Reflektieren in sowie Präsentieren von Artefakten) und Sensibilisierung für Lebenslanges Lernen (regelmässig über berufliche Laufbahn und gesellschaftliche Teilhabe nachdenken). Es werden drei Portfolio-Typen differenziert und entlang der Dimensionen Zweck (formative oder summative Beurteilung), Inhalt (alle oder ausgewählte Artefakte) und Entscheidungsfreiheit (enge Vorgaben oder Mindestanforderungen) charakterisiert. Des Weiteren werden Form und Inhalt von Portfolio-Aufträgen skizziert.

Der zweite Teil vertieft die Typen Entwicklungsportfolio und Reflexionsportfolio. Einerseits werden Modelle und Instrumente für die Anleitung, Begleitung und Beurteilung von Artefakten vorgestellt, die aus Portfolio-Aufträgen entstehen. Für das Dokumentieren in Artefakten sind textuelle und multimediale Formate möglich (Seufert & Brahm, 2007). Für das Reflektieren in Artefakten bietet das «Modell Reflexionsprozess» eine wissenschaftlich fundierte und praktisch erprobte Grundlage (Korthagen & Vasalos, 2005). Andererseits werden Methoden für die Anleitung des Sammelns und Verdichtens von Artefakten sowie Instrumente für die Beurteilung des Reflexionsportfolios als schriftliches Produkt und mündliche Präsentation vorgestellt.

Im dritten Teil wird das Forschungsdesign für eine Pilotstudie skizziert, mit der die Arbeit am Portfolio an Partnerschulen wissenschaftlich begleitet und die transversalen Kompetenzen der Lernenden im Quer- und Längsschnitt beforscht werden sollen.

Bibliography

Ackermann, N. (2021). Wissen, Handeln, Entfalten: Curriculare Orientierungen und Kompetenzkonzepte entlang der Lehrplanrevisionen der kaufmännischen Berufsbildung in der Schweiz. *Transfer Forschung <-> Schule*, 7, 54–67. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7007333>

Ackermann, N. & Zehnder, S. (2023). *Didaktischer Leitfaden Portfolio: Orientierung und Anregung für die Umsetzung der Berufsreformen «Kaufleute 2023» und «verkauf 2022» am Lernort Schule*. Pädagogische Hochschule Zürich und 2B Berufe Bildung GmbH. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8357987>

Häcker, T. (2017). Vielfalt der Portfoliobegriffe: Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (5. Auflage) (S. 33–39). Klett Kallmeyer

Korthagen, F. A. J. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching theory and practice*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>

Seufert, S. & Brahm, T. (2007). E-Assessment und E-Portfolio zur Kompetenzentwicklung: neue Potenziale für Ne(x)t Generation Learning? In T. Brahm & S. Seufert (Hrsg.), *«Ne(x)t Generation Learning»: E-Assessment und E-Portfolio: halten sie, was sie versprechen? Themenreihe 1 zur Workshop-Serie* (S. 2–26). Swiss Centre for Innovations in Learning, Universität St.Gallen.

ID: 200

Symposium

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: informelles Lernen, non-formales Lernen, Förderung, Betreuung, ausserunterrichtlich

Transversale Kompetenzen in Bildung und Betreuung: Gelegenheiten für informelles und non-formales Lernen nutzen.

Chair(s): **Michelle Jutzi** (PHBern, Schweiz)

Discussant(s): **Patricia Schuler** (PHZürich, Schweiz)

In vielen Kantonen wurden im Zuge des HarmoS-Konkordats (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 2007) Betreuungsangebote – sogenannte Tagesstrukturen – eingeführt, die in den letzten zwanzig Jahren stark ausgebaut wurden. Obwohl sich die Begriffe zwischen den Kantonen deutlich unterscheiden, geht es doch bei allen Angeboten um Betreuung, die ausserhalb des Unterrichts in einem institutionellen Setting stattfindet. Das Schweizerische Bildungssystem ist traditionell ein sogenanntes «split system», welches Bildung und Betreuungsangebote klar voneinander abgrenzt (Fukkink und Boogaard 2020; Bertram und Pascal 2016). Laut dem Bericht der IEA (Bertram und Pascal 2016) sind dies Systeme, die traditionell die frühkindliche Bildung und Betreuung hinsichtlich der «child care» und der «early education» unterscheiden. In der Schweiz zeigt sich dies beim Kindergarteneintritt mit vier Jahren, der einen institutionellen Übergang vom Betreuungs- ins Bildungssystem markiert. Wie Fukkink & Boogaard (2020) zeigen, hat diese klare Trennung einen Einfluss auf den Stellenwert des Betreuungssystems für Schulkinder. In der Schweiz zum Beispiel, sind die Tagesschulen eher auf den Aspekt «care» fokussiert und weniger auf den Aspekt der «education» (Jutzi 2020). Aktuelle Entwicklungen zeigen, dass die ausserunterrichtliche Betreuung – insbesondere in urbanen Gebieten – immer stärker in die Schule integriert wird, sei dies örtlich oder pädagogisch (Städteinitiative Bildung 2021). Dies bedeutet nicht nur eine institutionelle Kooperation, sondern auch die Debatte, welche Lernerfahrungen im Rahmen des Betreuungsangebotes ermöglicht werden können. In der Betreuung dominieren non-formale und informelle Angebote, die sich auf freiwillige, oft ungeplante oder unbewusste Lernprozesse beziehen (Schüpbach 2018).

Die drei Beiträge dieses Symposiums fokussieren darauf, inwiefern eine Verknüpfung unterschiedlicher Lernformen für den Erwerb transversaler Kompetenzen wichtig sind und wie dies in Bildungs- und Betreuungsangeboten gelingen kann. Beitrag 1 fokussiert Lernmöglichkeiten, der Beitrag 2 die ganzheitliche Bewegungsförderung und der Beitrag 3 die Selbst- und Sozialkompetenzen ausserunterrichtlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten.

In diesem Symposium wird neben dem Fokus auf die unterschiedlichen Lernmöglichkeiten der Betreuungsangebote auch die aktuelle institutionelle Entwicklung in drei Kantonen herausgearbeitet. Dabei gehen wir davon aus, dass der aktuelle Bedarf an Betreuungsangeboten und deren Weiterentwicklung in urbanen Gebieten der Schweiz ähnlich verläuft. Deshalb bringt das Symposium Forscherinnen aus drei verschiedenen kantonalen Hochschulen zusammen und ermöglicht eine kantonsübergreifende Diskussion dazu, inwiefern Tagesstrukturen den Schülerinnen und Schülern einen Vorteil hinsichtlich des Lernens und der Förderung bieten können und dürfen.

Bibliography

Bertram, Tony; Pascal, Chris (2016). Early Childhood Policies and Systems in Eight Countries: Findings from IEA's Early Childhood Education Study. Hg. v. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Hamburg.

EDK - Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2007). Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule. HarmoS-Konkordat.

Fukkink, Ruben; Boogaard, Marianne (2020): Pedagogical quality of after-school care: Relaxation and/or enrichment? In: Children and Youth Services Review 112, S. 104903. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.104903.

Jutzi, Michelle (2020): Zwischen Schul- und Freizeitpädagogik. Die Positionierung von Tagesschulen. Bern: hep.

Schüpbach, Marianne (Hg.) (2018): Handbuch Tagesschulen. Berlin: Springer.

Städteinitiative Bildung (Hg.) (2021): Ganztägige Bildung und Betreuung in Schweizer Städten. Modelle, Erfahrungen, Empfehlungen. Themenpapier der Städteinitiative Bildung. Winterthur.

Presentations of the Symposium

Gezielte und individuelle Förderung von Kompetenzen von Schüler*innen in Ganztageschulen

Barbara Stampfli, Michelle Jutzi

PHBern, Schweiz

In den letzten Jahren verbringen immer mehr Schüler*innen ihren Alltag neben der Schule auch in erweiterten Bildungs- und Betreuungssettings. Mit dieser Zunahme einher geht die Forderung, dass die Schüler*innen nicht nur in der Schule, sondern auch in der erweiterten Bildungs- und Betreuungsangeboten ihre Kompetenzen erweitern und schulen können, dazu gehört auch die Schulung der transversalen Kompetenzen (Fischer & Richey, 2021). Um gezielter auf die Bedürfnisse der Schüler*innen einzugehen und ihnen einen Lern- und Lebensraum zu bieten, kombiniert die gebundene Ganztageschule Unterricht und Betreuung und vereint beides unter einem Dach und mit denselben Bezugspersonen (Niederberger, 2020). Durch die verlängerte Präsenz im schulischen Setting ergeben sich neue Möglichkeiten hinsichtlich der Unterrichts- und Lernkultur, insbesondere dadurch, dass die Lehr- und Betreuungspersonen an einer Ganztageschule die Kinder sowohl im Unterricht wie auch in der Betreuung kennenlernen. So können sie verschiedene Perspektiven einnehmen und die Kompetenzen der Schüler*innen ganzheitlicher erfassen. Jedoch gibt es im Bereich der individuellen Förderung und der gezielten Kompetenzschulung nach den bisherigen Forschungsbeiträgen noch viel Verbesserungspotential (Trautmann und Lipkina 2020). Vollstädt (2009, S. 34) berichtet von der Chance in einer Ganztageschule den Fokus von einer defizitorientierten hin zu einer systematischen Förderung aller Schüler*innen zu wechseln. Ihm zufolge muss sich die Lernkultur insoweit verändern, dass vermehrt selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen sowie ein differenziertes Unterrichtsangebot in den Unterrichtsalltag integriert werden (Vollstädt 2009).

Der vorliegende Beitrag geht daher folgenden beiden Fragestellungen nach:

- Inwiefern verändert sich aus Sicht der Mitarbeitenden und Schulleitungen die Lern- und Unterrichtskultur an drei begleiteten Ganztageschulen?
- Inwieweit fördern die Lehr- und Betreuungspersonen die Schüler*innen gezielt und individuell?

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen werden Daten von 12 Gruppendiskussionen mit den Mitarbeitenden sowie 9 Interviews mit den Ganztageschulleitungen zu drei verschiedenen Zeitpunkten über zwei Jahre (2020 – 2022) hinweg miteinbezogen. Die Daten wurden transkribiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) mit einem deduktiv-induktiven Kategoriensystem ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich (wie bereits in den Studien zuvor) auch in den untersuchten Ganztageschulen noch viel Potential zur Verbesserung der täglichen Lern- und Unterrichtspraxis finden lässt. In Ansätzen sind jedoch individualisiertes Arbeiten und gezielte Förderung einzelner Schüler*innen bereits vorhanden. So berichten Mitarbeitende beispielsweise von Wochenplanarbeit, bei der jedes Kind über einen eigenen Plan mit verschiedenen Aufgaben verfügt, die es in seinem eigenen Lerntempo und eigenverantwortlich lösen kann. Während die Kinder arbeiten, können die Lehrpersonen bei jedem Kind einzeln vorbeigehen, gezielt nachfragen und unterstützen. Ausserdem haben sie das Gefühl, besser auf die Bedürfnisse der einzelnen Kinder eingehen zu können, da sie eine vertrautere Beziehung mit den Schüler*innen haben.

Aus der Studie lässt sich schlussfolgern, dass die Lern- und Unterrichtspraxis an gebundenen Ganztageschulen dringend noch näher untersucht und ausgebaut werden muss. Im Ausblick werden Entwicklungsschritte im Hinblick auf die Steigerung der Qualität der Bildungs- und Betreuungsangebote hinsichtlich Kompetenzerwerb der Schüler*innen aufgezeigt.

Bibliography

Fischer, N., & Richey, P. (2021). *Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen: Eine Einführung für Studium und Unterrichtspraxis*. Kohlhammer Verlag.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. Auflage)*. Beltz Juventa.

Niederberger, M. (2020). Students' perspectives on good and healthy all-day schools: Findings of a World Café. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 15, 263-268.

Trautmann, M. & Lipkina, J. (2020). Unterricht. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1009–1020). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_75

Vollstädt, W. (2009). Individuelle Förderung in der Ganztagschule: Qualitätsansprüche und Möglichkeiten. In S. Appel, H. Ludwig, U. Röther & G. Rutz (Hrsg.), *Leben – Lernen – Leisten* (S. 24–37). Wochenschau Verlag.

Ganzheitliche Bewegungsförderung in Schulen mit Tagesstrukturen

Ilaria Ferrari, Johanna Kress, Patricia Schuler

PHZürich, Schweiz

Die Einführung von Schulen mit Tagesstrukturen in der Schweiz führt dazu, dass Kinder und Jugendliche deutlich mehr Zeit in der Schule verbringen (Rauschenbach et al. 2012). Die Schulen mit Tagesstrukturen übernehmen in diesem Wandlungsprozess u.a. die Verantwortung für die Entwicklung von angemessenen und vielfältigen Bewegungs- und Sportangeboten für Kinder und Jugendliche (Naul und Neuber 2021), die sich an der Schnittstelle zwischen regulärem Sportunterricht und Vereinstraining, zwischen formalen, non-formalen und informellen Lernmöglichkeiten sowie zwischen Ganztagsbetreuung und Bildung befinden (Neuber 2008). Neben sozialen Lernmöglichkeiten bieten sie auch spielerische Begegnungen in der Bewegung sowie innere Ausgeglichenheit und Erholung (Cartmel et al. 2023)

Mit dem Ausbau von Tagesstrukturen werden die beiden Institutionen Schule und Betreuung bzw. deren professionelle Vertreter/innen mit der gemeinsamen Aufgabe der Erziehung und Bildung betraut. Der Ausbau von Tagesstrukturen wird somit als Chance gesehen, die Qualität und Wirkung von Schule insgesamt zu verbessern (Hildebrandt-Stramann 2018).

Mit dem Projekt SINTA «Sport in Schulen mit Tagesstrukturen» werden unterschiedliche ausserunterrichtliche sport- und bewegungsorientierte Aktivitäten (wie z.B. die offene Turnhalle in der Mittagspause und freiwillige Schulsportkurse am Nachmittag) an Schulen angeboten, bzw. optimiert, mit dem Ziel einer ganzheitlichen und nachhaltigen Bewegungsförderung und einer kindgerechten Rhythmisierung des Schulalltags zu erreichen. In diesen Angeboten sollten sowohl motorische als auch sozial-kognitive Kompetenzen (z.B. Kooperation und Kommunikation) gefördert und gefordert werden, welche für die physische und psychische Gesundheit von Bedeutung sind (Kemmis 2023). Um diese Angebote ganzheitlich und nachhaltig zu implementieren, wird im Projekt neu der Schwerpunkt auf die sportdidaktische Aus- und Weiterbildung von Betreuungspersonen gesetzt. Dies mit dem Ziel, sie zur Planung und Durchführung der Bewegungsaktivitäten zu befähigen.

Nach einer Bedarfsanalyse wurde im ersten Jahr neben der Optimierung der ausserunterrichtlichen Angebote v.a. die Durchführung der Aus- und Weiterbildung des Betreuungspersonals durchgeführt. Anschliessend wurden die Schülerinnen und Schüler sowie die Betreuungspersonen zu den Angeboten und der sportdidaktischen Aus- bzw. Weiterbildung befragt. Nach einer zweijährigen Begleitungs- und Optimierungsphase werden die Angebote wiederholt evaluiert, um die Nachhaltigkeit und die Effekte zu überprüfen.

Anhand der ersten quantitativen Ergebnisse basierend auf der Befragung der Schülerinnen und Schüler der 1. bis 5. Primarschulklassen, kann aufgezeigt werden, wie die ausserunterrichtliche Zeit an der Schule aus der Perspektive der Schüler:innen genutzt und wie sie bezüglich ihrer Qualität und Wirkung wahrgenommen wird. Ebenfalls kann anhand der Befragung des Betreuungspersonals in zwei Projektschulen die Qualität der sportdidaktischen Aus-, bzw. Weiterbildung evaluiert werden. Einerseits wird dargelegt, welchen Beitrag die sportdidaktische Weiterbildung auf die Professionalisierung der Betreuungsperson leistet. Andererseits wird die Umsetzung der Bewegungsaktivitäten in der Betreuungszeit untersucht.

Bibliography

Cartmel, Jennifer; Irvine, Susan; Harrison, Linda; Barblett, Lennie; Bobongie-Harris, Francis; Lavina, Leanne; Hadley, Fay (2023): Conceptualising the education and care workforce from the perspective of children and young people. In: *Frontiers in Education* (8).

Hildebrandt-Stramann, Reiner (2018): Rhythmisierung und Bewegung. Ein Beispiel der Bewegten Ganztagschule. In: *sportpädagogik* (2), S. 39–43.

Kemmis, S. (2023): Education for Living Well in a World Worth Living in. In: K. E. Reimer, M. Kauko, S. Windsor, K. Mahon und S. Kemmis (Hg.): *Living Well in a World Worth Living in for All*. Singapore: Springer.

Naul, Roland; Neuber, Nils (2021): Sport im Ganztags – Zwischenbilanz und Perspektiven. In: Nils Neuber (Hg.): *Kinder- und Jugendsportforschung in Deutschland – Bilanz und Perspektive*. Wiesbaden: Springer, S. 133–150.

Neuber, Nils (2008): Zwischen Betreuung und Bildung – Bewegung, Spiel und Sport in der Offenen Ganztagschule. In: *sportunterricht* 57 (6), S. 180–185.

Rauschenbach, T.; Arnoldt, B.; Steiner, Christine; Stolz, H.-J. (2012): Ganztagschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand. Expertise des Deutschen Jugendinstituts (DJI) im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Bertelsmann. Gütersloh.

Tagesstrukturen als Ort der Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen

Jasmin Näpfli, Kirsten Schweinberger

FHNW, Schweiz

Immer mehr Kinder verbringen zunehmend mehr Zeit in Formen der ganztägigen Bildung und Betreuung. Dies ist nicht nur in der Schweiz, sondern auch international zu beobachten, wo Ganztageschulen, Tagesschulen, gebundene und ungebundene Tagesstrukturen kontinuierlich ausgebaut werden. Die ausserschulischen Betreuungsangebote eint, dass sie in der Freizeit stattfinden und in unterschiedlicher Art und Weise differenzierte Möglichkeiten für ganzheitliche bzw. überfachliche Bildungsprozesse bereitstellen (Harring & Peitz, 2020). Sie ermöglichen Unterricht ergänzende und vielfältige Bildungsgelegenheiten, können beispielsweise sozial- oder freizeitpädagogisch ausgerichtet sein und erfüllen verschiedene Funktionen - beispielsweise Qualifikations- oder Integrationsfunktion für die Gesellschaft (Sauerwein, 2016). Dabei werden an den Besuch solcher Angebote hohe Erwartungen geknüpft. Erste Ergebnisse in der Wirkungsforschung zum Besuch ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote zeigen divergierende Resultate. Es zeigt sich allerdings, dass Qualität und Struktur dieser Angebote entscheidend für Ausmass und Art der Wirkung sind. Qualität wird je nach Ausrichtung der Angebote unterschiedlich definiert und die Sicht der Kinder auf die Qualität und das Erleben in den Tagesstrukturen wird selten erfragt, obwohl die subjektive Sicht der Kinder zu dem Erleben in Betreuungseinrichtungen zentral ist (Nentwig-Gesemann et al., 2018).

Der vorliegende Beitrag setzt hier an und geht der Frage nach, wie Kinder die Zeit in den Tagesstrukturen nutzen und welche Lerngelegenheiten zur Förderung der überfachlichen Kompetenzen die Tagesstrukturen den Kindern bietet. Es wird dabei dem Plädoyer innerhalb der pädagogischen Kindheitsforschung Rechnung getragen, Kinder als Expert*innen ihrer Lernerfahrungen zu sehen und ihnen eine aktive Rolle im Forschungsprozess zukommen zu lassen (Schultheis, 2019).

Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurden Daten von 46 Gruppendiskussionen und Fotorundgängen mit Kindern sowie Beobachtungen vor Ort in neun Tagesstrukturstandorten in einem Kanton der Schweiz analysiert. Die Gespräche wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012) ausgewertet. Als Ausgangspunkt für das Kategoriensystem dienten die überfachlichen Kompetenzen des Lehrplan 21.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Tagesstrukturen den Kindern einen vielfältigen Rahmen zur Stärkung der sozialen Kompetenzen bieten. So berichten die Kinder davon, dass sie allgemeine soziale Verhaltensregeln kennen und verstehen lernen sowie ihre Dialog- und Kooperationsfähigkeit in der Gemeinschaft stärken können. Konfliktsituationen in den Tagesstrukturen können als Lerngelegenheit zur Stärkung der Fähigkeit zum Perspektivwechsel und der Konfliktfähigkeit genutzt werden. Zusammenfassend zeigt sich, dass die Struktur einen Einfluss auf die möglichen gebotenen Lerngelegenheiten und somit auf die Förderung der transversalen Kompetenzen hat: Mehr geleitete Gruppensettings fördern insbesondere die Sozialkompetenzen, während eine höhere Freiheit vermehrt die Personalkompetenzen fördert. Betrachtet man den pädagogischen Mehrwert solcher Angebote, sollte ein langfristiges Ziel sein, die schulischen und ausserschulischen Bildungsorte und -prozesse in Einklang zu bringen und stärker aufeinander auszurichten. Dadurch würde eine gesamthafte Förderung der Kinder ermöglicht. Dies ist jedoch nur dort möglich, wo die Betreuungsangebote an die Unterrichtsangebote gekoppelt sind.

Bibliography

Coelen, & H.-U. Otto (Eds.), *Handbuch Ganztagsbildung* (pp. 793–807). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_59

Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.

Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., & Thedinga, M. (2018). Kita-Qualität aus der Perspektive von Kindern. *Frühe Bildung*, 7(2), 77–87. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000371>

Sauerwein, M. (2016). *Qualitätsmerkmale in Ganztagesangeboten aus Perspektive der Schüler/innen* (Vols. 60–80). Prolog.

Schultheis, K. (2019). Schule und Lernen aus der Perspektive der Kinder. Konzeptuelle und methodische Grundlagen der Pädagogischen Kinderforschung. In F. Hartnack (Ed.), *Qualitative Forschung mit Kindern* (pp. 49–82). Springer VS.

ID: 201

Symposium

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: B. Social relations and inequalities in front of transversal skills, C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies, D. Observing, studying and evaluating transversal competencies

Keywords: überfachliche Kompetenzen, Längsschnitt, Eltern, Kindergarten, Erfassung

Die Zürcher Lernverlaufserhebung LEAPS: Erfassung überfachlicher Kompetenzen im Kindergarten unter Einbezug des familiären und schulischen Kontexts

Chair(s): **Miriam Compagnoni** (Universität Zürich), **Johanna Lieb** (Pädagogische Hochschule Thurgau / Universität Konstanz, Schweiz)

Discussant(s): **Franziska Vogt** (Pädagogische Hochschule St. Gallen)

Die Zürcher Lernverlaufserhebung LEAPS ist ein von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich beauftragtes Forschungsprogramm (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2023), das durch ein Konsortium an der Universität Zürich, der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Pädagogischen Hochschule Thurgau durchgeführt wird. Es wurde auf der Grundlage eines Regierungsratsbeschlusses initiiert und soll Kinder bzw. Jugendliche in ihrer Kompetenzentwicklung über die gesamte obligatorische Schulzeit begleiten. Damit ist es eine von ganz wenigen Längsschnittstudien im deutschsprachigen Raum, die mit Untersuchungen bereits im Kindergarten beginnen und einen Untersuchungszeitraum von mehr als 10 Jahren vorsehen (Tomasik & Moser, 2021). Insgesamt sollen zwei Kohorten von jeweils 1000 Kindern getestet und befragt werden, die nach einem Zufallsverfahren aus der Population aller Kinder ausgesucht worden sind, die in den Schuljahren 2023/24 und 2024/25 im Kanton Zürich in den Kindergarten eingeschult werden. Übergeordnetes Ziel von LEAPS ist es, Aussagen zur Kompetenzentwicklung im fachlichen und transversalen Bereich (OECD, 2021), zur Chancengerechtigkeit im Zürcher Bildungssystem sowie zum Einfluss von Kontextmerkmalen auf das Lernen zu machen und Bedingungsfaktoren für einen positive schulische Entwicklung zu identifizieren.

Vor diesem Hintergrund bringt dieses Symposium vier Arbeitsgruppen aus unterschiedlichen Organisationen und Hochschulen zusammen, die an LEAPS beteiligt sind. Der erste Beitrag bietet einen Überblick über die Zielsetzung und das Studiendesign der sogenannten Kernerhebung, in der eine zentrale Auswahl von Konstrukten über die gesamte obligatorische Schulzeit gemessen wird. Darüber hinaus wird das Konzept der sogenannten Fokusmodule vorgestellt, die es Externen ermöglicht, sich mit spezifischen Themen und Erhebungsbereichen an LEAPS zu beteiligen. Der zweite Beitrag befasst sich mit der Frage der altersgerechten Erfassung sozial-emotionaler Kompetenzen im Kindergarten und berichtet über die erfolgreiche Pilotierung einer verhaltensbasierten Erfassung im Gruppenkontext. Im dritten Beitrag werden Herausforderungen und Möglichkeiten der Erfassung allgemein kognitiver Kompetenzen und der Kontextwahrnehmung durch Kindergartenkinder in digitalen Gruppensettings präsentiert sowie erste Schlussfolgerungen zu Wechselwirkungen gezogen. Im vierten Beitrag wird ein LEAPS Fokusmodul, die Elternbefragung, vorgestellt, welche Informationen zu sozialstrukturellen Charakteristiken der Eltern, zum wahrgenommenen Kindergartenalltag und dem kindliche Verhalten (aus Elternperspektive), zu elterlichen Erwartungen und Erziehungsverhalten erfasst.

Am Kongress werden sowohl Fragen im Zusammenhang mit der Beobachtung, Untersuchung und Bewertung von transversalen Kompetenzen im wissenschaftlichen Kontext angesprochen, aber auch der Einfluss unterschiedlicher Akteursgruppen und Kontexte auf transversale Kompetenzen thematisiert. Ergebnisse aus den Pilotstudien, die 2023 durchgeführt wurden, werden präsentiert und ein Einblick in erste Ergebnisse der Startuntersuchung des Frühjahrs 2024 im Kindergarten gegeben.

Bibliography

Bildungsdirektion Kanton Zürich [BD] (2023, 14. November). Zürcher Lernverlaufserhebung. <https://www.leaps-zh.ch/>

OECD (2021). Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills 2019. OECD.

<https://doi.org/10.1787/92a11084-en>

Tomasik, M. J., & Moser, U. (2021). Eine zweite Zürcher Längsschnittstudie: Konzeptpapier zuhanden der Bildungsdirektion Zürich. Institut für Bildungsevaluation Zürich.

Presentations of the Symposium

Konzept und Studiendesign der Zürcher Lernverlaufserhebung LEAPS: Erfassung fachlicher und transversaler Kompetenzen über die gesamte obligatorische Schulzeit

Martin J. Tomasik

Universität Zürich

Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich hat die Zürcher Lernverlaufserhebung LEAPS als Längsschnittstudie mandatiert, um den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler in ihren fachlichen und transversalen Kompetenzen während der gesamten obligatorischen Schulzeit zu erfassen. Mehr als 2.000 Schülerinnen und Schüler werden in 2 Kohorten zufällig ausgewählt und mindestens 11 Jahre lang begleitet, beginnend in der ersten Klasse des Kindergartens. Ein besonderer Schwerpunkt der sogenannten Kernerhebung liegt dabei auf die Erfassung transversaler Kompetenzen. Kernelemente, die während der gesamten Laufzeit über die obligatorische Schulzeit hinweg getestet werden, umfassen (a) sprachliche Kompetenzen, (b) mathematische Kompetenzen, (c) allgemeine kognitive Kompetenzen, (d) sozial-emotionale Kompetenzen, (e) handlungsregulatorische Strategien in Bezug auf akademischen Zielen sowie (f) die subjektive Wahrnehmung des Lernkontextes als förderlich für ihre Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit. Zusätzlich wird die LEAPS-Studie durch Fokusmodule ergänzt, um Fragen nach sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen, institutionellen, relationalen, kognitiven Bedingungen zur Entwicklung und Förderung von transversalen Kompetenzen zu klären und verschiedene Akteure einzubeziehen. So wird die Datenerhebung beispielsweise durch eine Elternbefragung begleitet, um den Einfluss des familiären Hintergrunds auf die Lernentwicklung zu untersuchen.

In diesem Beitrag wird zunächst die Zielsetzung der Untersuchung vorgestellt sowie ihr konzeptueller und struktureller Rahmen erläutert. Konzeptuell orientiert sich die Zürcher Lernverlaufserhebung an dem Metamodell relationaler Entwicklungssysteme (z. B. Overton, 2013) aus einer Lebensverlaufsperspektive (z. B. Elder & Shanahan, 2006). Strukturell zeichnet sie sich durch die bewusste Unterscheidung zwischen einer Kernerhebung und allfälligen Fokusmodulen aus, wobei in der Kernerhebung nur solche Konstrukte Eingang finden, deren intensive längsschnittliche Messung unabdingbar, aber auch möglich ist. Auch spielt bei der Auswahl und der Operationalisierung der untersuchten Konstrukte die theoretische Anschlussfähigkeit eine grosse Rolle. Anschliessend wird das geplante Studiendesign einschliesslich der zugrundeliegende Stichprobenstrategie vorgestellt. Dieses zeichnet sich durch eine breite Baseline-Erhebung im ersten Kindergartenjahr aus, die im folgenden Zyklus 1 in ein "Planned Missingness Design" (z. B. Shapiro et al. 2020) überführt wird. Spätestens ab Zyklus 2 soll dann das Konzept von Erhebungswellen aufgegeben werden und eine computergestützte kontinuierliche Leistungsmessung erfolgen. Die Stichprobe basiert auf einer zufälligen Ziehung von Schuleinheiten entlang vorher definierter

Stratifikationsmerkmale, wobei sowohl bildungsschwache als auch bildungsstarke Regionaleinheiten überproportional berücksichtigt werden.

In einem zweiten, kürzeren Teil wird die Idee sogenannter Fokusmodule vorgestellt, die es externen Interessierten ermöglichen, sich aktiv an LEAPS zu beteiligen. Diese Beteiligung kann beispielsweise durch das Einbringen eigener Themen und Messungen erfolgen, durch Koautorschaften bei der Auswertung der Daten, durch Mitarbeit an der Methodenentwicklung oder in translationalen Ansätzen zur Übersetzung der Ergebnisse in Kommunikationsprodukte, Handlungsprogramme oder in der Lehrerbildung.

Bibliography

Elder, G. H., Jr., & Shanahan, M. (2006). The life course and human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Child psychology*, Vol. 1: Theoretical models of human development (pp. 665–715). New York: Wiley and Sons.

Overton, W. F. (2013). Relationism and relational developmental systems: A paradigm for developmental science in the post-Cartesian era. *Advances in Child Development and Behavior*, 44, 21–64.

Shapiro, Z. R., Huang-Pollock, C., Graham, J. W., & Neely, K. (2020). Making the most of it: Application of planned missingness design to increase the efficiency of diagnostic assessment. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 42, 314–327.

Tomasik, M. J., & Moser, U. (2021). Eine zweite Zürcher Längsschnittstudie: Konzeptpapier zuhanden der Bildungsdirektion Zürich. Institut für Bildungsevaluation Zürich.

Verhaltensbasierte Erfassung sozial-emotionaler Kompetenzen bei Kindergartenkindern

Johanna Lieb, Monique Maute, Sonja Perren

Universität Konstanz & Pädagogische Hochschule Thurgau

In vielen Längsschnittstudien werden soziale und emotionale Kompetenzen mit Fragebögen erfasst. Damit wird insbesondere das Verhalten erfasst, welches Personen üblicherweise zeigen. Allerdings gibt es dadurch eine hohe Überlappung mit Persönlichkeitseigenschaften, welche per Definition der Anteil des Verhaltens ist, der über Zeit und Situationen hinweg stabil ist. Damit liegt der Fokus eher auf interindividuellen Unterschieden und die Entwicklungs- und Kompetenzperspektive geht verloren. In unserer Studie möchten wir die Entwicklung von Kompetenzen erfassen. Das heißt, wir möchten testen, was ein Kind in der Lage ist zu tun, wenn die Situation es erfordert (Soto et al., 2021) und wie sich diese Kompetenzen im Alter von 4 bis 8 Jahren entwickeln. Deshalb haben wir ein Verfahren entwickelt, um die sozial-emotionalen Kompetenzen in standardisierten Verhaltensbeobachtungen zu erfassen: das Behavioural Assessment of Social-Emotional Skills (BASES). In Anlehnung an die Konzeption der sozial-emotionalen Kompetenzen nach OECD-SSSES (2021) erfassen wir sozial-emotionale Kompetenzen in drei übergeordneten Dimensionen: Interpersonale Kompetenzen (Sozialibilität, Durchsetzungsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit), Intrapersonale Kompetenzen (Selbstkontrolle, Durchhaltevermögen, Emotionsregulation) und Intellektuelle Kompetenzen (Kreativität). Die Stichprobe der Validierung umfasst 146 Kinder im Alter von vier bis acht Jahren aus zehn Klassen in fünf Schulhäusern in der Schweiz. In Kleingruppen von bis zu 6 Kindern beschreibt jedes Kind vor der Gruppe ein Bild und löst gemeinsam mit den anderen Kindern ein Puzzle (Sozialibilität, Durchsetzungsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit), baut aus Legos zwei Objekte (Kreativität), sortiert Legos in einen Sortierkasten (Selbstregulation, Durchhaltevermögen) und sucht an einem Schlüsselbund einen passenden Schlüssel für eine Schatztruhe, ohne zu wissen, dass keiner passt (Emotionsregulation). Die Kompetenzen der Kinder werden anhand von Videoaufnahmen der Erhebungssituationen mit einem neu entwickelten Auswertungsmanual beurteilt. Das Auswertungsmanual beschreibt Marker für niedriges, mittleres und hohes Niveau der jeweiligen Kompetenz. Basierend darauf vergeben geschulte Rater:innen Werte von 1 (ausschliesslich Marker für niedrige Kompetenz treffen zu) bis 7 (ausschliesslich Marker für hohe Kompetenz treffen zu). 20 % der Kinder wurden von zwei unabhängigen Rater:innen kodiert. Die hohe Übereinstimmung zwischen den zwei Rater:innen mit ICC = .53 - .96 pro Konstrukt zeigt eine hohe Objektivität des Instruments. Interne Konsistenzen von $\alpha = 0.67 - .93$ pro Konstrukt zeigen eine hohe Reliabilität. Korrelationen der einzelnen Konstrukte mit einem Lehrpersonenfragebogen ($r = .21 - .44$) und mit dem Alter ($r = .06 - .47$) zeigen eine hohe Validität. Damit ist BASES geeignet, um die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindern im Alter von 4 bis 8 Jahren objektiv, reliabel, und valide zu erfassen.

Bibliography

OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills 2019*. OECD. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>

Soto, C. J., Napolitano, C. M., & Roberts, B. W. (2021). Taking skills seriously: Toward an integrative model and agenda for social, emotional, and behavioral skills. *Current Directions in Psychological Science*, 30(1), 26–33. <https://doi.org/10.1177/0963721420978613>

Lieb, J., Maute, M., & Perren, S. (2023): *Behavioural Assessment of Social-Emotional Skills (BASES)*. Auswertungsmanual.

Erfassung transversaler Kompetenzen in digitalen Gruppensettings: Exekutive Funktionen und soziale Eingebundenheit im Kindergarten

Miriam Compagnoni, Kai Schudel, Katharina Maag Merki

Universität Zürich

Exekutive Funktionen wie Aufmerksamkeitssteuerung, Impulskontrolle und Merkfähigkeit (Diamond & Ling, 2016) spielen als kognitive Kompetenzen eine zentrale Rolle in der Entwicklung fachlicher und sozial-emotionaler Kompetenzen. In Anlehnung an das Modell relationaler Entwicklungssysteme (Overton, 2015) und der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (Guay, 2022), stellt die Kompetenzentwicklung aber das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels individueller und kontextueller Faktoren dar. Die frühzeitige Erfassung im Kindergarten und das Verständnis der Wechselwirkung mit dem schulischen Kontext sind deshalb von großer Bedeutung (Diamond & Ling, 2016).

Mit der Transition ins formale Schulsystem müssen Kinder lernen, ihre Emotionen und ihr Verhalten in einem neuen, nicht freiwillig gewählten und komplexen sozialen Kontext in Interaktion mit Peers und Lehrpersonen zu regulieren. Soziale Eingebundenheit als grundlegendes Bedürfnis für intrinsisch motiviertes Lernen (Guay, 2022) ist entscheidend für die positive Entwicklung exekutiver Funktionen. Empirische Befunde zu wechselseitigen Effekten im Kindergarten sind jedoch begrenzt: Sie belegen einerseits, dass exekutive Funktionen Prädiktoren sozialer Kompetenzen sind (Diamond & Ling, 2016). Andererseits führen negative soziale Erfahrungen wie Peer-Ablehnung oder negative Beziehungen zur Lehrperson zu geringerer Impulshemmung und Merkfähigkeit (van Lier & Deater-Deckard, 2016). Längsschnittliche Untersuchungen und altersangemessene Messinstrumente sind nötig, um für den Schweizer Kontext die Entwicklung und Wechselwirkung aufzuzeigen und zu verstehen.

Die Zurich Learning Progress Study (LEAPS) wird ab Januar 2024 exekutive Funktionen und soziale Eingebundenheit bei 1000 Erstkindergartenkindern jährlich in Gruppensettings von bis zu sechs Kindern digital erfassen. Für die Erhebung der exekutiven

Funktionen wird der "Hearts & Flowers"-Test genutzt (Diamond & Ling, 2016). Zusätzlich wird die Merkfähigkeit mit Hilfe von weiteren spielerischen Aufgaben auf Tablets digital erfasst. Die subjektiv wahrgenommene soziale Eingebundenheit wurde angelehnt an etablierten Masse im Einzelsetting und Skalen für ältere Kinder neu für das digitale Gruppensetting entwickelt. Aufgrund von Deckeneffekten bei ersten Durchführungen wurde auf ein doppelt binäres digitales Format (Compagnoni et al., 2019) gewechselt. Trotz Herausforderungen bei digitalen Gruppentests in der Pilotierung (N = 66 Kinder zwischen 4-8 Jahren), zeigen die Skalen (1 'sehr gut' bis 4 'gar nicht gut') ausreichende Varianz und gute Reliabilitäten für die soziale Eingebundenheit bezüglich Peers (M = 1.99, SD = 0.75 α = .688), Lehrpersonen (M = 1.84, SD = 0.88, α = .754) und Eltern (M = 1.67, SD = 0.68, α = .630). Es zeigen sich kaum signifikante Gruppenunterschiede bezüglich des Geschlechts oder der Fremdsprachigkeit.

Die Kongresspräsentation wird methodologische Herausforderungen bei der Erfassung in tabletbasierten digitalen Gruppensettings im Kindergarten erörtern und erste deskriptive Ergebnisse, Gruppenunterschiede und Zusammenhänge zwischen exekutiven Funktionen und wahrgenommener sozialer Eingebundenheit zu Peers, Eltern und Lehrpersonen vorstellen. Langfristige Interaktionen und Zusammenhänge zwischen diesen Konstrukten in verschiedenen Entwicklungsstadien werden diskutiert sowie Fragen zu möglichen Interventionen und der Rolle von Institutionen bei der Förderung von exekutiven Funktionen und sozialer Eingebundenheit werden behandelt.

Bibliography

- Compagnoni, M., Karlen, Y., & Maag Merki, K. (2019). Play it safe or play to learn: Mindsets and behavioral self-regulation in kindergarten. *Metacognition and Learning*, 14, 291–314. <https://doi.org/10.1007/s11409-019-09190-y>
- Diamond, A., & Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34–48. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.11.005>
- Guay, F. (2022). Applying self-determination theory to education: Regulation types, psychological needs, and autonomy support. *Canadian Journal of School Psychology*, 37, 75–92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>
- Overton, W. F. (2015). Process and relational developmental systems. In W. F. Overton & P. C. Molenaar (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science*. Vol. 1: Theory and method (7th ed., pp. 9–62). Wiley.
- van Lier, P.A.C., Deater-Deckard, K. (2016) Children's Elementary School Social Experience and Executive Functions Development: Introduction to a Special Section. *J Abnorm Child Psychol* 44, 1–6 (2016). <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0113-9>

ID: 222

Symposium

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: soft skills, Kooperation, Kommunikation, kritisches Denken, Lehrpersonen

Transversale Kompetenzen historisch: Kontroversen um ‚neue‘ Bildungs- und Ausbildungspraktiken bei Lehrpersonen in der deutschsprachigen Schweiz und im Tessin 1950-1980

Chair(s): **Andrea De Vincenti** (Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz), **Norbert Grube** (Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz), **Andreas Hoffmann-Ocon** (Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz)

Discussant(s): **Nathalie Pfiffner** (Universität Zürich)

Die Phase von 1950 bis 1980 wurde mit transnationalen Perspektiven von Zeitgenoss:innen als gesellschaftlich krisenhaft, der soziale Wandel aber auch als Aufbruch wahrgenommen. Bildungshistorische Arbeiten fokussierten u.a., wie im Zusammenhang von Krise und Kritik die Transformation der Gesellschaft gestaltet wurde, etwa durch Bildungsplanung, Curriculumreform, lernzielorientierte Ansätze, Interaktion im Kontext der Mobilisierung sozialer Ressourcen und durch bevölkerungspolitische Sozialtechnologie. In diesem Kontext wurden herkömmlich ausgebildete Lehrpersonen sowie eine auf Wissensvermittlung, Leistung und Noten ausgerichtete Schule als defizitär kritisiert. Diesen Negativdiagnosen sollte häufig mit Verschiebungen der Berufserwartungen und des pädagogisch-psychologischen Wissens begegnet werden: Befürworter:innen einer Lehrer:innenbildungsreform, die Bezüge zu emotionalen und sozialen Bereichen stärken wollten, argumentierten, dass Lehrpersonen nicht nur als Wissensvermittler:innen, sondern als Erzieher:innen zur Humanisierung und Demokratisierung der Gesellschaft auszubilden seien. Eine humane Schule sollte besonders auf kooperatives Lernen und gelingende Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen setzen. So wurde gefordert, dass Lehrpersonen sowohl technologisch-mediale Dynamiken, etwa bei Jugend- und Popkultur, als auch neue dialogische Formen der Kooperation und Kommunikation aufgreifen sollten, wie sie in der Diskussion und Teamarbeit sichtbar wurden. Diese Neuausrichtungen wurden im Diskursumfeld von „1968“, das kritisches Denken vor traditionellen Hierarchien betonte, forciert.

Im Symposium werden für die Deutschschweiz und das Tessin quellennah zeithistorische Diskurse, Praktiken und Kontroversen zu neu postulierten Methoden und Settings in der seminaristischen Lehrpersonenbildung und in der Volksschule erschlossen, die im Untersuchungszeitraum versprochen, zur Emanzipation, Partizipation, Demokratisierung und Autoritätsreduktion beizutragen. Dabei soll die Auseinandersetzung mit damaligen Gegenbewegungen gesucht werden, die Forderungen nach Softskills u.a. im Sinne einer Erhöhung von Kommunikations-, Kooperations- und Kritikfähigkeit bei Lehrpersonen unterstützten, aber bei den neu postulierten Ansätzen ebenso die Gefahr einer Reproduktion von Ungleichheiten vermuteten. Zudem wird diskutiert, inwiefern sich (vermeintlich) neue antiautoritäre Ambitionen, Settings oder Methoden mit tradierten Praktiken in den Seminaren bzw. im Unterricht oder aber mit Optimierungspostulaten verflochten haben, inwiefern damit Gleichheit und Ungleichheit bearbeitet wurden und welche Akteur:innen sich hierbei wie zu positionieren versuchten.

Dieses mehrsprachige Symposium knüpft an frühere von uns im Rahmen von SGBF-Kongressen durchgeführte Veranstaltungen an. Es umfasst drei Beiträge, die zwischen 1950 und 1980 kontroverse Ambitionen, 'wundersame Lösungen' für die Bewältigung komplexer Probleme zu finden, diskutieren: Ein erster Beitrag fokussiert auf Formen der Kooperation und Kommunikation in Unterricht und Lehrpersonenausbildung, die stark auf psychologisierendes Wissen abstützen. Ein zweiter Beitrag untersucht kontroverse Debatten in Lehrpersonenzeitschriften zwischen 1960 und 1975, wie dem jugendlichen Gebrauch von Comics und Popmusik in einer Mischung aus Zurückweisung und kommunikativer, lebensweltlicher Anknüpfung zu begegnen sei. Ein dritter Beitrag beschäftigt sich mit der Lehrpersonenbildung im Tessin der 1970/80er Jahre, wobei die Ausbildung an der entstehenden *scuola media* zugleich für interdisziplinäres Denken, Handeln, Teamwork und pädagogische Experimente geöffnet werden sollte.

Die Teilnahme in beiden Sprachen (D/ITA) soll durch zweisprachige Präsentationen und Moderation sowie die Diskutant:in Nathalie Pfiffner (Universität Zürich) ermöglicht werden.

Presentations of the Symposium

Transversale Kompetenzen in historischer Perspektive: Wissenskämpfe zur hierarchiefreien Kommunikation, Kooperation und Kritikfähigkeit bei Lehrpersonen in der deutschsprachigen Schweiz 1950-1980

Andrea De Vincenti, Norbert Grube, Andreas Hoffmann-Ocon

Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz

Die Forschungsliteratur fasst den Untersuchungszeitraum 1950-1980 auch als „Age of Psychology“ (Grogan 2013, 4-6), wobei insbesondere für die „langen 1970er Jahre“ ein „Psychoboom“ diagnostiziert wird (Elberfeld 2020, 175). Hierbei ist in wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive die Verflechtung verschiedener wissenschaftlicher, alltagspraktischer sowie esoterisch-therapeutischer Psycho-Wissen kennzeichnend. So wurde im Untersuchungszeitraum u.a. Kritik an etablierten Unterrichtspraktiken in traditionellen Bildungsinstitutionen geäußert. In ihnen werde ein mit „Universalsauce“ übergossenes Lerngericht serviert, das Unwilligen mit einer „Prise Notendruck, ein[em] bisschen Prüfungsangst, ein[em] Löffelchen Karriereschmalz“ schmackhaft gemacht werde (Jost 1973). Schulreformerische Bestrebungen sollten gemäss diesen Akteur:innen auf eine humanere Schule zielen, die auch mittels Softskills zur Reifung und Entfaltung heranwachsender Menschen beitragen solle. Dabei wurden Formate wie die sozialintegrative Interaktion, das Sensitivity-Training und die gruppenspezifische (Team)Arbeit auch für Deutschschweizer Lehrpersonen propagiert, um so etwa gesellschaftliche Transformationen hin zu mehr kritischem Denken, Demokratie und Partizipation, aber auch in paradoxer Verknüpfung dazu zu optimierter Effizienz voranzutreiben (vgl. Levensen 2019). Begriffe wie Gruppendynamik, hierarchiefreie Kommunikation und Kooperation konnten einerseits Techniken für die Verbesserung von zwischenmenschlichen Beziehungen bezeichnen oder andererseits einen Forschungsbereich, der wissenschaftliches Wissen zu Interdependenzverhältnissen von Individuen, Gruppen, Institutionen und Gesellschaften hervorbrachte.

Dieser wissenschaftsgeschichtlich gerahmte Beitrag diskutiert die Frage, wie transversale Kompetenzen etwa im Bereich der Kommunikation, der Kooperation oder des kritischen Denkens in der untersuchten Zeit unter Einbezug psychologisierender Wissen zur Bewältigung von als problematisch erachteten gesellschaftlichen und insbesondere schulischen Entwicklungen verhandelt wurden. Damit wird ebenfalls fokussiert, welche unterschiedlichen Akteur:innen inmitten diskursiver Muster mit kontrastierenden und auch ähnlichen Argumenten ihre Standpunkte untermauerten. So soll vor allem auch in den Blick geraten, wie zeitgenössische Konzeptionen an etablierten Praktiken und jahrzehntealten Leitbildern, etwa des Dialogischen und der Kameradschaft zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen, anknüpften, um transversale Kompetenzen in schulischen Kontexten zu fördern. Auch der Umgang mit Konflikten, denen therapeutischer Wert beigemessen werden konnte, wird in diesem Zusammenhang betrachtet. Hierarchiefreie Kommunikation und Kooperation im Unterricht zielen auf die Lösung von gesellschaftlichen Problemen, doch unterlagen sie – darauf weisen archivalische Spuren hin – immer wieder

auch Störungen. So werden in diesem Beitrag auch damalige Probleme, Grenzerfahrungen und Enttäuschungen thematisiert, die Lehrpersonen als Teilnehmende von Trainingsgruppen oder als mit neuen Ansätzen Unterrichtende wahrnahmen und als Feedback in pädagogischen Zeitschriften äusserten. Diese Probleme konnten auf von propagierten Rollenwechseln überforderte Lehrpersonen und Schüler:innen und auf Zurückweisungen durch Teilnehmende von kooperativen Settings verweisen. Auch entstand verschiedentlich der Eindruck, dass die Überbetonung transversaler Interaktionsformen bei Lehrpersonen und im Unterricht zu uniformiertem Idealverhalten führen könne (Signer 1977, S. 145). Die bildungshistorischen Perspektiven auf Wissenskämpfe um Therapeutisierungs- und Schulreformansätze zur Ausbildung von transversalen Kompetenzen greifen auf die quellenkritische Methode zurück, indem serielle Quellen, wie Lehrpersonenzeitschriften und Jahresberichte von Lehrpersonenseminaren, sowie zeitgenössische konzepthafte Broschüren untersucht werden.

Bibliography

Elberfeld, J. (2020). *Anleitung zur Selbstregulation. Eine Wissensgeschichte der Therapeutisierung*. Campus.

Grogan, J. (2013). *Encountering America. Humanistic Psychology, Sixties Culture & the Shaping of the Modern Self*. Harper.

Levsen, S. (2019). *Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich 1945-1975*. Wallstein.

Jost, L. (1973). Tischlein-deck-dich-Magie. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 124(47), 1773.

Signer, R. (1977). *Verhaltenstraining für Lehrer. Zur Kritik erziehungspsychologischer Trainingskonzepte und ihre Weiterentwicklung*. Beltz.

Psychohygienische Ausbildung für Lehrpersonen gegen «Schundliteratur»? Eine bildungshistorische Diskursanalyse von Deutschschweizer Lehrer:innenzeitschriften zu popkulturellen Erscheinungen zwischen 1960 und 1975

Tomas Bascio

Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz

In diesem Beitrag wird mittels einer bildungshistorischen Diskursanalyse (Landwehr, 2009) die in verschiedenen Lehrpersonenzeitschriften ab 1960 formulierte Sorge um die Psychohygiene von Kindern und Jugendlichen untersucht. Schädliche Wirkungen auf die Gesundheit von Schüler:innen könnten – so die Befürchtung – der Konsum von Fernsehen, Filmen, aber auch von sogenannter «Schundliteratur» (Comics, Jugendmagazinen) oder von Popmusik haben (Widmer, 1961). Die Artikel in den Lehrpersonenzeitschriften stützen sich oftmals auf psychologische Forschungen, haben aber auch einen starken moralisch-sittlichen Impetus. Im Zentrum stehen oft Fragen nach einer zukunftssträchtigen Schul- und Allgemeinbildung und einer autonomen Lebensführung von Kindern und Jugendlichen. Appelle werden aber deutlich an die Adresse von Lehrpersonen und Eltern gerichtet: Letztere sollten ihre Kinder begleiten und als gute Vorbilder wirken, den Lehrkräften wird gelegentlich eine «psychohygienische Ausbildung» empfohlen, um die Gesundheit der Schüler:innen zu stärken und prophylaktisch vorzugehen. Solche Ideen passen zur Zeit diverser Vorschläge zu Bildungsreformen in der Schweiz und erinnern auch an spätere Konzepte von professionellem, überfachlichem Kompetenzerwerb nach Lee S. Shulman oder nach Jürgen Oelkers und Fritz Oser (Bascio, 2022).

Die Bedenken um Negativeinflüsse neuer Medien und Publikationen führten im Einzelfall gar zu Bücherverbrennungsaktionen, die 1965 von unterschiedlichen Lehrpersonen organisiert wurden (Kreis, 2021). Die Autor:innen äussern oft die Befürchtung, dass sich die popkulturellen Einflüsse negativ auf die Schüler:innen auswirken, z.B. in Form von Konzentrationsstörungen oder zunehmender Passivität und Oberflächlichkeit. Das Ende der 1960er Jahre herausgegebene Undergroundmagazin Hotcha! passt als stark konturierte Kontrastfolie wenig mit den von gewissen Lehrpersonen genannten Sorgen und dem Bild einer passiven Jugend. Pop- und Folkmusik, avantgardistische Literatur und Underground-Comics wurden in diesem Magazin sogar höherwertig als etablierte Kunsterscheinungen gewürdigt, sondern geradezu als Kampfmittel gegen das «Establishment» eingesetzt. Kultur und Politik mischten sich hier zu einem neuartigen kunstvoll-politischen Amalgam (Skenderovic & Späti 2012, S. 85), und Zürich wurde «zu einer Anlaufstelle amerikanischer Subkultur» (Wecker, 2020, S. 235).

Der hier im Zentrum stehende Fokus ist in der bisherigen bildungshistorischen Forschung kaum beachtet worden, nämlich der Diskurs über popkulturelle Einflüsse auf die Deutschschweizer Gesellschaft in den 1960er und 1970er Jahren aus Sicht von Lehrpersonen bzw. Lehrpersonenzeitschriften. Die Lösungen sozialer Probleme wurden im Kontext der Schule, der Lehrpersonenbildung situiert, darüber hinaus wurden unterschiedliche Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte angedacht, mit dem Erwerb diagnostischer, überfachlicher Kompetenzen. Dieser Diskurs in Lehrpersonenzeitschriften wurde durchaus auch kontrovers und vielschichtig geführt, hatte aber auffällig oft eine protektionistische und kulturpessimistische Schlagseite.

Im Symposium sollen einerseits Ergebnisse der Diskursanalyse präsentiert werden, andererseits die Qualität und Ergiebigkeit des Quellenmaterials und die Schwierigkeit der Rekonstruktion eines solchen Diskurses diskutiert werden.

Bibliography

Bascio, T. (2022). „Wesentliche Voraussetzungen für gute Unterrichtsführung liegen in Schichten der Seele, die durch wissenschaftliche Ausbildung nicht erfasst werden.“ Diskurse rund um das Unterrichtsfach und die Referenzdisziplin Pädagogik innerhalb der Schweizer Lehrpersonenbildung um 1970. Universität Zürich. <https://doi.org/10.5167/uzh-217323>

Kreis, G. (28. Juni 2021). 'Feuertod dem Schund' – wie in der Schweiz als gefährlich eingestufte Literatur verbrannt wurde. *Neue Zürcher Zeitung*.

Landwehr, A. (2009). *Historische Diskursanalyse* (2. Auflage). Campus Verlag.

Skenderovic, D., & Späti, C. (2012). Die 1968er Jahre in der Schweiz. Aufbruch in Politik und Kultur. Hier + Jetzt.

Wecker, R. (2020). Ist 1967 das wahre achtundsechzig? Gegenkultur, Hippie-Kultur und 68er Bewegung. In L. Bürgi & E. Keller (Hrsg.), *Ausgeschlossen einflussreich* (S. 225-251). Schwabe Verlag.

Widmer, K. (1961). Psychohygiene des Schulkindes (Teil 1 und 2). *Schweizer Schule*, 48(3;4), 81-86; 121-123.

Die Tessiner Lehrerbildungsinstitute in Locarno und Lugano im Aufbruch 1970-1985: neue Konstellationen, neue Praktiken, neue Zielkompetenzen

Wolfgang Sahlfeld, Ornella Monti

SUPSI Dip. Formazione e apprendimento/ Alta scuola pedagogica

Die Geschichte der Tessiner Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor 1968 ist mit wenigen Ausnahmen (Kindergärtnerinnenbildung vor 1958, private Seminare um 1900) an das Seminar Locarno (Scuola magistrale cantonale) als einzigen Ausbildungsort gebunden. Dies ändert

sich mit der schrittweisen Eröffnung eines zweiten Seminars in Lugano (1969/1977) und vor allem mit dem in der Tessiner Schulgeschichte einschneidenden Gesetz von 1974 über die Scuola media (Sek I), welche die Eröffnung eines eigenen Institutes für die Lehrpersonen dieser Schule (Fachlehrpersonen!) vorsah.

Dieser Prozess war mit einer letztlich als Reaktionen auf die Schülerproteste von 1968 zu verstehenden curricularen Reform im Seminar Locarno verknüpft (Monti-Jauch, 2020), welche vor dem Hintergrund einer Rekonfiguration der Akteurskonstellation zu sehen ist. So öffneten sich z.B. die Seminare der Zusammenarbeit mit Akteuren wie den gewerkschaftlichen Ferienkolonien (Dagradi & Lodi, in Veröffentlichung) und den italienischen Universitäten Pavia (Solcà, 2005) und Milano. Gleichzeitig begann auch im Tessin eine heftige Diskussion über die Reform der seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die 1986 mit der Eröffnung der Scuola magistrale postliceale einsetzte.

Der Beitrag soll der Frage nachgehen, inwiefern in den Lehrplänen des neuen Seminars Lugano, den schrittweise reformierten Lehrplänen des Seminars Locarno und den programmatischen Ausrichtungen des für die Lehrpersonen der Scuola media zuständigen Istituto per l'abilitazione e l'aggiornamento dei docenti (IAA) eine Aufmerksamkeit für neue Skills festgestellt werden kann. Insbesondere fragt sich, ob die Betonung eines über das fachliche bzw. pädagogische *Wissen* hinausgehenden beruflichen *Könnens* sogar die heute als „transversale Kompetenzen“ formulierten Zielkompetenzen als Ausbildungsziel antizipierte. Zu diesem Zweck sollen als Quellen vor allem Lehrpläne, Unterrichtsmaterialien und Sitzungsprotokolle herangezogen werden, anhand derer sich die Entwicklung der verschiedenen Institute und ihrer Curricula nachzeichnen lässt. Zur Beschreibung des breiteren bildungspolitischen Kontextes wird es wichtig sein, öffentlich zugängliche Quellen wie die Grossratsprotokolle (z.B. zur Legge sulla Scuola media, 1974) und das kantonale Schulblatt Scuola ticinese beizuziehen.

In Anbetracht des Austragungsortes wird der Beitrag auf Italienisch mit deutschen Verständnishilfen (PPT-Slides, Handout) vorgestellt werden.

Bibliography

Solcà, S. (2005). *Ticinesi all'Università di Pavia. La formazione degli insegnanti di scuola maggiore 1964-1981*. Cisalpino ed., 2009.

Monti-Jauch, O. (2020). *Il corso di Storia della pedagogia e della filosofia di Norberto Bottani alla Magistrale di Locarno, 1968-1969, classi IV*. Vortrag am SGBF-Kongress. <https://storiascuola.supsi.ch/wp-content/uploads/sites/12/2022/03/Presentazione-corso-Bottani-1968-1969-31.08.2020-OM-1.3.2022.pdf>

Dagradi, S. A., & Lodi, I. Per nuovi sentieri. Storia delle Colonie dei sindacati di Rodi 1923-1983 (in corso di pubblicazione).

ID: 232

Symposium

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Pädagogische Psychologie, Lehrerinnenbildung, Selbstregulation, Selbstreguliertes Lernen, Intervention

Förderung der Selbstregulation in der Primarschule, in der Hochschule und im Berufsalltag von Lehrpersonen – Chancen und Herausforderungen

Chair(s): **Francesca Suter** (Pädagogische Hochschule Graubünden), **Sog Yee Mok** (Pädagogische Hochschule Graubünden)

Discussant(s): **Mathias Meje** (Pädagogische Hochschule Zürich)

Selbstregulation (SR) als eine transversale Kompetenz umfasst die bewusste Regulierung von Kognitionen, Motivationen und Emotionen zur Erreichung eines Ziels (Greene, 2017) und kommt vor allem in herausfordernden Situationen zum Tragen. Exekutive Funktionen, wie Merkfähigkeit, Inhibitionskontrolle und kognitiver Flexibilität sind dabei zentral, da sie eine gezielte Handlungsplanung und -ausführung unterstützen (Lohaus & Glüer, 2017). Im Lernkontext und mit zunehmendem Alter der Kinder kann die SR für ein erfolgreiches Lernen eingesetzt werden und zeigt sich auch im effektiven Einsatz von Lernstrategien. In diesem schulischen Kontext wird deshalb von «selbstreguliertem Lernen» (SRL) gesprochen.

Empirische Forschung zum SRL (z.B. die Metaanalyse von Dent & Koenka, 2016) bestätigt den Zusammenhang zwischen kognitiven und metakognitiven Lernstrategien und schulischem Erfolg in der Primar- und der Sekundarstufe. Zudem wirken sich hohe Selbstregulationskompetenzen positiv auf das Wohlbefinden und einen gesunden Lebensstil aus (Robson et al., 2020).

Lehrpersonen und Eltern spielen für die Entwicklung und Förderung von SR(L) eine zentrale Rolle. Die Forschung zeigt, dass die Förderung von SRL auf allen Stufen möglich und wirksam ist, dies in der Praxis (von Lehrpersonen) aber noch nicht genügend umgesetzt wird (Dignath & Büttner 2008; Karlen et al., 2020). Zudem zeigen Metaanalysen (z.B. Dignath & Büttner, 2008), dass Interventionen zur Förderung von SRL nicht alle gleich wirksam sind. Dabei gibt es schulstufenspezifische und schulstufenübergreifende Erkenntnisse. Stufenübergreifend sind Trainings laut Dignath und Büttner (2008) wirksamer, wenn

- Forschende das Training durchführen (vs. Lehrpersonen),
- sich das Training auf den Lernkontext Mathematik (vs. Lesen/Schreiben oder anderen Fächer) bezieht und
- sich der theoretische Hintergrund auf soziokognitive Theorien bezieht (vs. metakognitive Theorien).

Des Weiteren korrelieren die Effektgrößen mit der Anzahl Trainingseinheiten positiv (ebd.). Auch in der Schweiz wurden vermehrt Studien konzipiert, die die Förderung von SRL im Fokus haben. Ziel des Symposiums ist es, die Wirksamkeit verschiedener Interventionsstudien zum SR(L) aus der Deutschschweiz sowie deren Erfolgsfaktoren und Hindernisse zu diskutieren, um daraus Empfehlungen für die weiterführende Forschung abzuleiten.

Der erste Beitrag fokussiert auf ein Training im Blended-Learning Format für Mütter mit Migrationshintergrund ($N = 16$) zur Förderung der Selbstregulation ihrer 5–11-jährigen Kinder.

In der zweiten Studie wurde ein gamifiziertes Online-Training im SRL für Studierende ($N = 112$) im Kontext einer realen Prüfungsvorbereitung entwickelt.

Im dritten Beitrag wurden die Selbstregulationskompetenzen von Lehrpersonen ($N = 273$) mittels Training und individuellem Coaching für die Überwindung von realen Berufsherausforderungen gefördert.

Die Beiträge fokussieren auf die Förderung der Selbstregulation von verschiedenen Zielgruppen und in unterschiedlichen Kontexten. Alle Trainings haben einen hohen Anwendungsbezug, da sie Lernende bei ihren alltäglichen Aufgaben unterstützen. Die diversen Forschungsdesigns führten zu verschiedenen Erfolgsfaktoren und Hindernissen in den Trainings, die im Symposium neben der Wirksamkeit der Interventionen von Dr. Mathias Meje diskutiert werden.

Bibliography

Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 2016(28), 425-474.

Dignath, C., & Büttner, G. (2008a). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231-264. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>

Greene, J. A. (2017). *Self-Regulation in Education*. Routledge.

Karlen, Y., Hertel, S., & Hirt, C. N. (2020). Teachers' professional competences in self-regulated learning: An approach to integrate teachers' competences as self-regulated learners and as agents of self-regulated learning in a holistic manner. *Frontiers in Education*, 5(159). <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00159>

Robson, D. A., Allen, M. S., & Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(4), 324-354. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>

Presentations of the Symposium

Entwicklung eines Trainings für Mütter mit Migrationshintergrund zur Verbesserung der Selbstregulation bei Kindern

Sog Yee Mok¹, Francesca Suter¹, Ayşenur Alp Christ², Altina Useini², Kevin Guerreiro Paulino², Vanessa Rust³, Tabea Achermann², Karin Viertler⁴, Rica Arpagaus⁴, Sina Schatzmann², Markus Neuenschwander³, Mirjam Weis⁵, Miriam Compagnoni²

¹Pädagogische Hochschule Graubünden, ²Universität Zürich, ³Pädagogische Hochschule FHNW, ⁴Pädagogische Hochschule St. Gallen, ⁵Technische Universität München

Einleitung

Selbstregulation umfasst die gezielte Überwachung und Anpassung des Verhaltens und der Emotionen durch den Einsatz von Strategien (Lohaus & Glüer, 2017). Exekutive Funktionen (z.B. Impulshemmung) unterstützen die Selbstregulation und beeinflussen die Steuerung von Handlungsplanung und -ausführung (Lohaus & Glüer, 2017). Eine frühe Förderung von Kindergarten- und Primarschulkinder ist auf Grund der positiven Effekte auf das Lernen und die Entwicklung absolut zentral (Blair & Razza, 2007).

Empirische Ergebnisse zeigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund weniger Selbstregulationsstrategien kennen als Kinder ohne Migrationshintergrund (Alivernini et al., 2019). Dies kann unter anderem zu schlechteren Bildungschancen von Kindern mit albanischem,

portugiesischem und türkischem Migrationshintergrund in der Schweiz beitragen (Beck, 2015). Da Eltern mittels Trainings ihre Kinder bei der Selbstregulation unterstützen können (Bruder et al., 2004), hat das Pilotprojekt zum Ziel ein Training für Mütter mit Migrationshintergrund zur Verbesserung der Selbstregulation bei ihren Kindern zu entwickeln und erproben.

Forschungsfragen

1. Inwiefern verbessert sich durch das Training a) das Wissen über Selbstregulationsstrategien und b) die Selbstwirksamkeit der Mütter, ihre Kinder bei der Selbstregulation zu unterstützen?
1. Inwiefern verbessert sich die Selbstregulation der Kinder durch das Training?
1. Welche Aspekte im Training empfanden die Mütter positiv bzw. negativ?

Methode

Die Pilotstudie verfolgt ein Mixed-Methods Design. Es werden 16 Mütter von 5-11-jährigen Kindern mit Migrationshintergrund aus der Deutschschweiz in verschiedenen Sprachgruppen trainiert und mittels Prä- und Post-Fragenbogen zum eigenen Wissen und zur Selbstwirksamkeit sowie zur Selbstregulation ihres Kindes/ ihrer Kinder befragt. Zusätzlich werden Trainingsbeobachtungen und vier Einzelinterviews (Mütter) qualitativ ausgewertet. Die neu entwickelten Trainingsmaterialien wurden mit sieben Müttern mittels Interviews für die Pilotstudie weiterentwickelt. Das 6-wöchige Training umfasst Übungen zur Stärkung von exekutiven Funktionen, die in drei Präsenztrainings (inkl. Diskussion der eigenen Familiensituation) und online Selbstlernphasen erprobt werden (7.5 Trainingsstunden, ca. 6-15 Stunden Selbstlernphase und Üben). Das Übungsmaterial umfasst für Mütter Anleitungsvideos, Übungskarten sowie Zusatzmaterial zu den Übungen und für Kinder Cartoon-artige Videos (typische Selbstregulationsherausforderungen) und Übungen. Alle Materialien und Trainings stehen auf Deutsch, Albanisch, Portugiesisch und Türkisch zur Verfügung. In je zwei Wochenblöcken werden die Themen «Planen und Ziele setzen», «Merkfähigkeit und Konzentration» und «Kontrolle von Gefühlen» behandelt. Die Übungen werden von den Müttern mit ihren Kindern zuhause mehrfach durchgeführt.

Ergebnisse

Die Datenerhebung wird im Januar 2024 abgeschlossen. An der Konferenz werden qualitative und quantitative Ergebnisse präsentiert.

Diskussion

Besonders überzeugend empfanden die Mütter im Training einerseits die übersichtlichen Übungen und die Diskussion der individuellen Familiensituation. Andererseits war es herausfordernd, Mütter für das Training zu gewinnen. Die Erfahrung aus der Rekrutierungsphase hat gezeigt, dass es sinnvoll ist, wenn die Mütter eine Empfehlung für das Training von einer Vertrauensperson erhalten. Zudem braucht es eine intensive Zusammenarbeit zwischen Forschenden und fremdsprachigen Übersetzenden, um zielgruppengerechte Materialien zu entwickeln und kulturelle Unterschiede im Rekrutierungs- und Trainingsprozess erfolgreich zu berücksichtigen.

Bibliography

- Alivernini, F., Manganelli, S., Cavicchiolo, E., Chirico, A., & Lucidi, F. (2019). The use of self-regulated cognitive strategies across students with different immigrant backgrounds and gender. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(5), 652–664.
- Beck, M. (2015). *Bildungserfolg von Migranten. Der Beitrag von Rational-Choice- Theorien bei der Erklärung von migrationsbedingten Bildungsungleichheiten in Bern und Zürich*. Bern.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663.
- Bruder, S., Perels, F., & Schmitz, B. (2004). Selbstregulation und elterliche Hausaufgabenunterstützung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36(3), 139-146.
- Lohaus, A., & Glüer, M. (2017). Selbstregulation bei Kindern im Rahmen der Entwicklungs- und Erziehungspsychologie. In B. Kracke & P. Noack (Eds.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (pp. 1–17).

Ein Online-Training im selbstregulierten Lernen für Hochschulstudierende

Carmen Hirt¹, Kerstin Bäuerlein², Yves Karlen¹

¹Universität Zürich, ²Pädagogische Hochschule FHNW

Studierende empfinden die vielfältigen Lernsituationen im Studium oft als Herausforderung. Zur Bewältigung dieser Herausforderungen benötigen sie Kompetenzen im selbstregulierten Lernen (SRL). Sie müssen ihren Lernprozess planen, überwachen und regulieren, um ihre Ziele zu erreichen. Viele Studierende sind diesbezüglich jedoch unzureichend vorbereitet und benötigen Unterstützung (z. B. Rinas et al., 2022).

Durch Trainingsmassnahmen lassen sich SRL-Kompetenzen und Lernergebnisse verbessern – in Präsenzkursen ebenso wie in Online-Trainings. Letztere bieten zusätzliche Individualisierungsmöglichkeiten sowie zeitliche und örtliche Flexibilität (z. B. van der Beek et al., 2019). Dennoch werden Online-Trainings häufig abgebrochen. Gamification-Elemente könnten hier unterstützen, indem sie die Motivation und die Leistung positiv beeinflussen (z.B. Su & Cheng, 2015). Bisherige Online-Trainings zum SRL geben zudem einen festen Inhalts- und Anwendungsplan vor. Eine Abstimmung auf individuelle Bedürfnisse der Studierenden wäre jedoch für den Lernerfolg wichtig (z. B. Dresel et al., 2015).

Auf diesen Erkenntnissen basierend wurde daher ein Online-Training für Hochschulstudierende unterschiedlicher Fachrichtungen konzipiert. Im Rahmen eines Pilotprojekts (2022-2023) wurde ein Teil des Trainings umgesetzt, der von der SRL-intensiven, realen Herausforderung der Prüfungsvorbereitung ausgeht und auf die metakognitiven Strategien Zielesetzen und Planen fokussiert. Neben der Online-Plattform wurden Trainings- (Erklärvideos mit virtuellen Lernenden als Modelle und Trainingsbegleiter:innen, Übungen, Quiz etc.) und Evaluationselemente (Tests, Fragebögen etc.) entwickelt. Direkte, indirekte und transferbezogene Trainingsmassnahmen knüpfen an bisherige Kompetenzen der Studierenden an und sind mit Gamification-Elementen angereichert (z. B. Levels, Badges).

Anhand eines randomisierten Prä-Post-Designs wurde untersucht, (1) wie effektiv das Online-Training die metakognitiven Strategien fördert und (2) wie die Studierenden Inhalt, Struktur, Design und Gamification-Elemente beurteilen. Einhundertzwölf angemeldete Studierende wurden randomisiert der Experimental- oder Wartekontrollgruppe zugeteilt. Davon nahmen 55 vollständig an der Studie teil ($n_{EG} = 19$, $n_{KG} = 36$), wobei die Experimentalgruppe durchschnittlich $M = 2.76$ Stunden ($SD = 2.02$) trainierte. Die Ergebnisse zeigen eine hohe Zufriedenheit mit dem Training, eine hohe Nützlichkeit der Trainingselemente für den Wissenserwerb und die Motivation sowie signifikant positive Trainingseffekte auf das metakognitive Strategiewissen und die Strategienutzung im Studium.

Neben der Konzeption eines fachunabhängigen Trainings, das auf reale Herausforderungen der Studierenden anwendbar ist, erwiesen sich hinsichtlich der Evaluation insbesondere das Finden eines geeigneten Erhebungszeitraums und die Stichprobenrekrutierung als herausfordernd, da Studierende verschiedener Hochschulen mit unterschiedlichen Prüfungszeiten Berücksichtigung finden sollten. Trotz

umfangreicher Werbemaßnahmen wurde nur eine kleine Stichprobe gewonnen, welche sich durch einen hohen Dropout nach dem Prä-Test (vor Trainingsstart) weiter reduzierte. Möglicherweise war der Aufwand für viele Studierende während der Prüfungsvorbereitung zu hoch. Um ökologische Validität zu gewährleisten, erschien es jedoch wichtig, die Studie während der Prüfungsvorbereitungsphase durchzuführen.

Die Studie unterstreicht das große Potential eines herausforderungsbasierten, gamifizierten und personalisierten Online-Trainings im SRL für Studierende, denn das Online-Training erwies sich trotz kurzer durchschnittlicher Trainingszeit als zielführend. Zugleich sind jedoch für künftige Projekte Massnahmen zur Rekrutierung sowie zur Erhöhung des Commitments von Teilnehmenden zu diskutieren.

Bibliography

Dresel, M., Schmitz, B., Schober, B., Spiel, C., Ziegler, A., Engelschalk, T., Jöstl, G., Klug, J., Roth, A., Wimmer, B., & Steuer, G. (2015). Competencies for successful self-regulated learning in higher education: structural model and indications drawn from expert interviews. *Studies in Higher Education*, 40(3), 454-470. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1004236>

Rinas, R., Pelikan, E., Finsterwald, M., Eckerlein, N., Schober, B., Lüftenegger, M., & Dresel, M. (2022). *Selbstreguliertes Lernen im Studium: ein Leitfaden für die Studienberatung*. Universität Augsburg. <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/98400>

Su, C. H., & Cheng, C. H. (2015). A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(3), 268-286.

van der Beek, S., Bellhäuser, H., Karlen, Y., & Hertel, S. (2019). New ways in fostering self-regulated learning at university: How effective are web-based courses when compared to regular attendance-based courses? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1-13. <https://doi.org/https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000254>

Selbstregulation bei berufseinsteigenden Lehrpersonen – Fazit einer Interventionsstudie mit Training und Coaching

Zippora Bühner, Christine Wolfram, Simone Berweger, Andrea Keck Frei, Christine Bieri Buschor

Pädagogische Hochschule Zürich

Selbstregulation gilt als Aspekt professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen. Als bereichsübergreifende Schlüsselkompetenz hängt sie mit Wohlbefinden, beruflichem Engagement und Unterrichtsqualität zusammen (Klusmann et al., 2008). Selbstregulation bezieht sich auf die Fähigkeit, eigene Gedanken, Gefühle und Handlungen zu steuern, um gesetzte Ziele zu verfolgen (Zimmerman, 2002), adaptiv mit Herausforderungen umzugehen und Stress zu bewältigen (Baumert & Kunter, 2006). Für Berufseinsteiger:innen sind diese Fähigkeiten mit Blick auf ihre Gesundheit und den Berufsverbleib zentral.

Das Projekt untersucht, inwiefern sich die Selbstregulation von berufseinsteigenden Lehrpersonen durch ein Selbstmanagement-Training (SMT) in Kombination mit Online-Coaching (OC) stärken lässt und wie sich die Intervention auf ihr Wohlbefinden auswirkt.

Es wurde ein Trainingsprogramm entwickelt und in einer Weiterbildung für Primar- und Kindergartenlehrpersonen an der PHZH überprüft (N = 273). In der *Trainingsphase* besuchte die Interventionsgruppe (N = 155) drei vierstündige Module: 1) Analysieren herausfordernder berufsbezogener Situationen sowie eigener Stärken/Schwächen bei deren Bewältigung; 2) erarbeiten lösungsorientierter Methoden und erweitern von Strategien im Umgang mit Belastung; 3) identifizieren eines persönlichen Handlungszieles und entwickeln eines Handlungsplans für die Praxis (Oettingen & Gollwitzer, 2001). In der anschließenden fünfmonatigen *Transferphase* begleiteten 15 professionelle Coaches 60 Lehrpersonen in der Umsetzung ihrer Handlungsziele und beim Transfer der SMT-Inhalte in die Praxis mittels OC (2-4 Termine à 30-60 Minuten via Coachingsoftware).

Daten aus vier quantitativen Befragungen wurden mittels Strukturgleichungsmodellen zur Prüfung der Auswirkungen des SMT und OC sowie des längsschnittlichen Zusammenspiels von Selbstregulation, beruflicher Belastung und beruflichem Engagement analysiert. Die qualitative Teilstudie umfasst die Dokumentation des OC-Prozesses durch die Coaches, Interviews mit Coaches und Coachees sowie die Analyse von Zielorientierungsmustern.

Die Analysen latenter Multigruppen-Strukturgleichungsmodelle konnten keinen Effekt des SMTs oder OCs auf die Entwicklung von Selbstregulation und Belastung im Vergleich zur Kontrollgruppe bestätigen. Das Coaching jedoch wirkte sich günstig auf den Zielimplementierungsprozess aus und beeinflusste das Zusammenspiel von Selbstregulation, Arbeitsengagement und Belastung in eine positive Richtung. Die Interviewanalysen bestätigten die Bedeutung des Coachings für die Wirksamkeit des Trainings und zeigten unterschiedliche Muster und Wege der Zielverfolgung.

Die Zufriedenheit mit dem Coaching und Training war insgesamt hoch. Das SMT hat sich in der Weiterbildung der PHZH mittlerweile bewährt. Als Herausforderung einer Interventionsstudie mit quasi-experimentellem Design erwies sich der Anspruch, auf individuelle Bedürfnisse der Weiterbildungs-Teilnehmenden einzugehen und gleichzeitig die durch das Forschungsdesign geforderte Standardisierung umzusetzen. Die randomisierte Gruppeneinteilung widerspricht der Prämisse der Freiwilligkeit von Coaching (Greif et al. 2022) und erzeugte teilweise Widerstand und Dropout (Stichprobenverzerrung).

Wir sehen unsere Studie als Ausgangspunkt für weiterführende Forschung zur Stärkung der Selbstregulation und Zielumsetzung von Lehrpersonen. Insbesondere dem Coaching beim Transfer von Weiterbildungsinhalten in den Berufsalltag – im Sinne einer individuellen Vertiefung und zur Aufrechterhaltung des Zielerreichungsprozesses – messen wir eine hohe Bedeutung zu.

Bibliography

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.

Greif, S., H. Möller, W. Scholl, J. Passmore, & F. Müller (2022). *International Handbook of Evidence-Based Coaching. Theory, Research and Practice*. Springer.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702-715.

Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2001). Goal setting and goal striving. In A. Tesser, & N. Schwarz (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology* (pp. 329-347). Blackwell.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner. *Theory into Practice*, 41(2), 64-72.

ID: 236

Symposium

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies

Keywords: Inklusiver Unterricht, Unterrichtsentwicklung, Lernen am gemeinsamen Gegenstand, Differenzierung, Soziale Teilhabe

Herausforderung inklusiver Unterricht - Drei Perspektiven auf mögliche Entwicklungsansätze

Chair(s): **Raphael Zahnd** (PH FHNW, Schweiz)

Discussant(s): **David Labhart** (HfH, Schweiz)

Seit den 1990er Jahren hat sich die Forderung nach inklusiver Bildung im internationalen Kontext als Entwicklungsziel für Bildungssysteme durchgesetzt (Köpfer, Powell & Zahnd, 2021). Die Zielsetzung geht mit der Aufhebung räumlich separierter Schulangebote einher, ist damit aber noch nicht erreicht. Neben der physischen Präsenz aller Schüler*innen in einer Schule erfordert die erfolgreiche Umsetzung Inklusiver Bildung auch einen Unterricht, der von der Vielfalt der Schüler*innen ausgeht und gemeinsames Lernen ermöglicht. Die erfolgreiche Umsetzung eines solchen Unterrichts erfordert transversale Kompetenzen, da sie nicht nur innerhalb einzelner Schulfächer, sondern auch fachübergreifend erfolgen muss (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

Obwohl die Festlegung des Ziels, inklusive Bildung als globalen Standard anzustreben, mittlerweile mehr als 30 Jahre zurück liegt, besteht noch eine wesentliche Diskrepanz zwischen der Forderung und den lokalen Umsetzungen. Auch von Seiten der Lehrpersonen wird die Umsetzung inklusiven Unterrichts in Klassenzimmern oft als herausfordernd erlebt. Diese Herausforderungen beziehen sich bspw. auf den Anspruch, die vielseitigen Lernausgangslagen der Schüler*innen im Unterricht zu berücksichtigen und einen differenzierten Unterricht anzubieten, die interprofessionelle Kooperation oder auch dem Umgang mit herausforderungsvollen Schüler*innen (Eckstein et al., 2017; Maia & Freire, 2023; Pool Maag & Moser Opitz, 2014).

Das Symposium greift die Herausforderung der Umsetzung inklusiven Unterrichts auf und widmet sich, mit hauptsächlichem Fokus auf die Bildungslandschaft der Schweiz, der Frage, welche Aspekte für eine inklusive Unterrichtsgestaltung als bedeutsam bewertet werden können und wie diese von den Lehrpersonen wahrgenommen, bewertet und umgesetzt werden. Im Fokus sollend dabei nicht nur die Herausforderungen stehen, sondern auch Ansatzpunkte, die zur Bewältigung dieser genutzt werden können.

Die Beiträge des Symposiums beziehen sich auf Ergebnisse aus drei Forschungsprojekten, die den inklusiven Unterricht als Forschungsgegenstand haben, diesen aber mit unterschiedlichen Methoden und unter Einbezug unterschiedlicher Akteur*innen analysieren. Die Beiträge zeigen auf, wie in den Projekten methodisch vorgegangen wurde und widmen sich insbesondere den Ergebnissen im Hinblick auf Umsetzung inklusiven Unterrichts. Die Inhalte der Beiträge werden abschliessend dazu genutzt, um in einen moderierten Austausch über die dem Symposium zugrunde liegende Fragestellung zu treten.

Bibliography

European Agency for Development in Special Needs Education (2012). Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. European Agency for Development in Special Needs Education.

Eckstein, B., Reusser, K., Stebler, R., & Mandel, D. (2013). Umsetzung der integrativen Volksschule – Was Lehrpersonen optimistisch macht. Eine Analyse der Überzeugungen von Klassenlehrpersonen im Kanton Zürich. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 35(1), 91–112.

Köpfer, A., Powell, J. J. W., & Zahnd, R. (Hrsg.). (2021). Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:21413>

Maia, V., & Freire, S. (2023). Understanding teachers' mindset regarding differentiated instruction: Issues related to curriculum planning. International Journal of Inclusive Education, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2245831>

Pool Maag, S., & Moser Opitz, E. (2014). Inklusiver Unterricht—Grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. Empirische Sonderpädagogik, 6(2), 133–149.

Presentations of the Symposium

Lernsituationen in inklusiven Settings mittels Videoclub länderübergreifend entwickeln und gestalten

Alexandra Roggensinger, Robbert Smit

PHSG, Schweiz

Im laufenden Kooperationsprojekt der PH St.Gallen und PH Vorarlberg «LIMIVE - länderübergreifend inklusive Settings mit Videos entwickeln» soll der inklusive Unterricht in St.Gallen und in Vorarlberg gemeinsam weiterentwickelt werden. Die beiden Regionen verfolgen die Implementierung eines inklusiven Schulsystems vor dem Hintergrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen. In Österreich ist die Umstellung auf den inklusiven Unterricht landesweit vorgesehen und vielerorts umgesetzt, woraus sich interessante Austauschmöglichkeiten für Schweizer Lehrpersonen ergeben. Didaktisch geht es darum, auf multiplen Wegen allen Lernenden einen Zugang zu Inhalten und Methoden des Unterrichts zu ermöglichen (Schlüter et al., 2016). Als theoretischer Hintergrund dienen die Konzepte des enable – involve – enhance, also befähigen – involvieren – verstärken (Suter, 2019), sowie das Universal Design of Learning (Schlüter et al., 2016).

In sieben Weiterbildungsveranstaltungen treffen sich jeweils drei zusammenarbeitende Tandems von Lehrperson und Heilpädagogin/-e zur Beobachtung und Diskussion von Videos aus dem eigenen Unterricht, sowohl länderspezifisch getrennt als auch punktuell alle gemeinsam. Aus diesen Treffen (Videoclubs, Sherin & van Es, 2009) entwickeln sich die Umsetzungsideen, die konkret ausprobiert und wiederum reflektiert werden. Die Themen werden mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) auf Basis eines Kodierleitfadens systematisch ausgewertet.

Vorgestellt wird die zeitliche Entwicklung der Themen, die sich in den Videoclubs ergeben. Es wird vermutet, dass sich im Verlauf eine Verlagerung von «lehrseits» hin zu «lernseits» ergibt. Erste Ergebnisse der Schweizer Videoclubs zeigen bspw. eine leichte Steigerung der Wahrnehmung der Themen enable – involve – enhance vom ersten zum zweiten Videoclub. Bisher liegt in der Wahrnehmung der Fokus der Tandems deutlich zugunsten der SchülerInnen, was als positiv zu werten ist, da das Lernen der Schüler/-innen im Vordergrund stehen sollte. Ferner finden sich ebenfalls Aussagen zu (lern)organisatorischen Merkmalen des Unterrichts. Es zeichnet sich ein gutes Wahrnehmen des Lernens am gemeinsamen Gegenstand ab. Die Resultate weisen auf das Potential gemeinsamer Unterrichtsentwicklung in heterogenen Lernsituationen hin.

Bibliography

De Vroey, A., Roelandts, K., Struyf, E., & Petry, K. (2016). Inclusive classroom practices in secondary schools. Towards a universal teaching approach. In B. De Wever, R. Vanderlinde, M. Tuytens, & A. Aelterman (Eds.), *Professional learning in education: challenges for teacher educators, teachers and student teachers* (pp. 179-202). Academia Press.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlage und Techniken*. Beltz.

Schlüter, A.-K., Melle, I., & Wember, F.B. (2016). Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens: Universal Design for Learning. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61(3), 270-285.

Sherin, M.G., & van Es, E.A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37.

Suter, C. (2019). *Inklusiver aufgabenorientierter Englischunterricht*. Berlin: JB Metzler.

Einblicke in die Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität an Schweizer Primarschulklassen in inklusiven Settings mit Fokus auf die sozial-emotionale Unterstützung und die innere, mathematikbezogene Differenzierung

Helena Krähenmann

PH FHNW, Schweiz

In der Schweiz besuchen im Zuge der Inklusionsbestrebungen vermehrt Schüle*innen mit verstärkten Massnahmen, z. B. Kinder mit intellektueller Beeinträchtigung (IB), die Regelschule. Die Entwicklung hin zu einer inklusionsorientierten Schule, in denen Schüler*innen mit den unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen, Bedürfnissen und Interessen unterrichtet werden, ist vergleichsweise jung und auch der Forschungsstand relativ gering, insbesondere was die Untersuchung von Qualitätsaspekten auf Unterrichtsebene in inklusiven Settings anbelangt.

Aus diesem Grund wurde bei einer Videostudie im Rahmen des SNF-Projekts (*Effective teaching practices in inclusive classrooms*) der Fokus auf die Qualität und Gestaltung des Unterrichts im Fach Mathematik in inklusiven Settings auf der Primarstufe gelegt. Dazu wurden pro Schulklasse (mit 1-2 Kindern mit diagnostizierter IB) eine Mathematikstunde, in der mind. eine Klassenlehrperson (KLP) und eine Fachperson der Schulischen Heilpädagogik (SHP) unterrichteten, gefilmt und ausgewertet. Zusätzlich fanden Interviews mit den multiprofessionellen Klassenteams statt.

In diesem Beitrag werden einige ausgewählte Ergebnisse aus der Videostudie berichtet und diskutiert. Zum einen liess bei den analysierten Videodaten zwei Unterrichtsgestaltungsoptionen ausmachen. Ist der Unterricht durch einen gemeinsamen Interaktionsraum für alle Schüler*innen geprägt, beispielsweise in Form von Klassenunterricht und Gruppenarbeitsphasen, geht dies mit einer ausgeprägteren gegenseitigen Unterstützung der Kinder mit und ohne IB auf sozial-emotionaler Ebene (z. B. respektvoller Umgang) signifikant positiv einher. Ein weiterer signifikant positiver Zusammenhang liess sich zwischen der sozialen-emotionalen Unterstützung von Kindern mit IB auf Seiten der KLP mit derjenigen zwischen den Schüler*innen mit und ohne IB feststellen. Dennoch zeigt sich, dass Schüler*innen mit IB häufiger in separierten Interaktionsräumen unterrichtet werden als ihre Peers, was grösstenteils mit der hohen Leistungsdifferenz zwischen den Lernenden begründet wird.

Eine weitere Unterrichtsumsetzung besteht in einem teilweise oder gänzlich separierten Interaktionsraum bzw. Unterrichten von Kindern mit IB, in Form von Kleingruppen- oder Einzelunterricht, der durch die SHP geleitet wird. Die separierende Unterrichtsgestaltung hängt signifikant mit einer geringer ausgeprägten sozial-emotionalen Unterstützung zwischen den Schüler*innen mit und ohne IB zusammen. Die Regulierung des sozialen Interaktionsraums durch die Unterrichtsgestaltung erzeugt somit bestimmte räumliche Erfahrungen, welche Einfluss auf die Verhaltens- und Kommunikationsweisen (vgl. z. B. Rieger-Ladich & Riecken, 2009) und auf die soziale Partizipation (vgl. Wiener & Tardif, 2004) nehmen können.

Anhand einer Clusteranalyse zeigt sich, dass es den Klassenteams schwer fällt im Mathematikunterricht eine innere, inhaltsbezogene Differenzierung (z. B. Einsatz unterschiedlicher Repräsentationsebenen/Zahlenräume) mit gemeinsamen Lernsituationen in heterogenen Lerngruppen (z. B. inhaltliche Anknüpfungspunkte zwischen SuS mit und ohne IB) zu verbinden. Am häufigsten werden gemeinsame Lernsituationen ohne inhaltsbezogene Differenzierung angeboten, das bedeutet, dass alle Schüler*innen an den gleichen mathematischen Aufgabenstellungen arbeiten. Dies entspricht jedoch nicht den Anforderungen einer inklusiven Didaktik (vgl. *Gemeinsamer Gegenstand* von Feuser, 2013; *UDL* von Rose, Gravel & Gordon, 2014/CAST, 2014).

Bibliography

Center for Applied Special Technology (CAST). (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2. <https://udlguidelines.cast.org/>

Feuser, G. (2013). Die "Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand" – eine Entwicklung induzierendes Lernen. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen* (S. 282–293). Stuttgart: Kohlhammer.

Rieger-Ladich, M. & Ricken, N. (2009). Macht und Raum: Eine programmatische Skizze zur Erforschung von Schularchitekturen. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 186–203). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rose, D. H., Gravel, J. W. & Gordon, D. T. (2014). Universal design for learning. In F. Lani (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Special Education* (2. Aufl. S. 475–489). Los Angeles, California: Sage.

Wiener, J. & Tardif, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 20–32.

Partizipative Analyse der Herausforderung inklusiven Unterrichts

Raphael Zahnd, Franziska Oberholzer

PH FHNW, Schweiz

Das Projekt "Partizipative Unterrichtsentwicklung" (ein Teilprojekt des Projekts "Primarschulen im Spannungsfeld von Inklusion und Bildungsstandards", SNF-Projektnummer 188805) verfolgt vor dem Hintergrund bildungspolitischer Rahmenbedingungen innerhalb der Schweiz das Anliegen, Unterricht mittels Design Based Research (Malmberg 2020) im Sinne inklusiver Pädagogik weiterzuentwickeln. Hintergrund dieses Vorgehens, das stark auf die praxisbezogenen Herausforderungen fokussiert, ist die dem inklusiven Unterricht zugeschriebene komplexe Problemstruktur (Werning, 2014), die sich auch im wissenschaftlichen Diskurs abbildet. Bereits vor längerer Zeit hat Moser Opitz (2014) auf konzeptionelle Herausforderungen (verschiedene Konzepte, unterschiedliche Sichtweisen, usw.) hingewiesen, die auch heute noch aktuell sind. Im Kontrast zu dieser Problemstellung stehen die vorliegenden, erfolgsversprechenden empirischen Ergebnisse bezüglich der Effekte inklusiver Bildung (Preuss-Lausitz, 2019), die das Ziel einer inklusiven Unterrichtsentwicklung stützen.

Der im Projekt angewendete Ansatz der Design Based Research (Malmberg 2020) setzt bei der wahrgenommenen Herausforderung an. Im Kontrast zur verbreiteten Anwendung von Design Based Research, die primär im Zusammenspiel zwischen Forschenden und Lehrpersonen funktioniert, wurden in diesem Projekt auch die Schüler*innen aktiv einbezogen. Hintergrund für dieses Vorgehen ist die bedeutsame Rolle, die Schüler*innen für die Entwicklung inklusiven Unterrichts zugeschrieben wird (Florian & Beaton 2018). Dieses vorgehen soll einerseits helfen, in konkreten Unterrichtssettings eine Weiterentwicklung anzuregen, die die unterschiedlichen Lernausgangslagen aller SuS berücksichtigt und kompetenzorientiertes, gemeinsames Lernen ermöglicht. Andererseits soll die systematische Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis auch theoriegenerierend sein.

Im Beitrag werden die verschiedenen Design Based Research Entwicklungsschritte vorgestellt und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Gestaltung inklusiven Unterrichts eingebettet. Die Entwicklungsschritte lassen sich entlang von mehreren, übergeordneten und wissenschaftlich bedeutsamen Themenfeldern diskutieren, die sich im Projekt als zentral herausgestellt haben. Dazu gehören die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen, die auf Interaktion und Dialog aufbauen, die Entwicklung kooperativer Arbeitsformen, die Entwicklung differenzierter und inhaltlich zugänglicher Aufgabenstellungen, die aktive Auseinandersetzung mit der sozialen Partizipation aller Schüler*innen und die multiprofessionelle Kooperation.

Bibliography

Florian, Lani, und Mhairi Beaton. 2018. «Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child». *International Journal of Inclusive Education* 22(8):870–84. doi: [10.1080/13603116.2017.1412513](https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513).

Malmberg, Isolde. 2020. «Die Blackbox ausleuchten. Potenziale von Design-Based Research für Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 38(1):79–93.

Moser Opitz, E. (2014). Inklusive Didaktik im Spannungsfeld von gemeinsamem Lernen und effektiver Förderung. Ein Forschungsüberblick und eine Analyse von didaktischen Konzeptionen für inklusiven Unterricht. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* (S. 52–68). Schneider Verlag Hohengehren.

Preuss-Lausitz, U. (2019). Ergebnisse der Inklusions- und Separationsforschung nach zehn Jahren UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bilanz und Perspektiven. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70(10), 468–483.

Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>

ID: 240

Symposium

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: Health, Well-being, Transversal competencies, Learning environments, Youth

Promoting the health and well-being of children and adolescents: from research to educational policies, to intervention projects

Chair(s): **Jenny Marcionetti** (SUPSI)

Discussant(s): **Anna Parola** (University of Naples Federico II)

The health and well-being of children and adolescents are aspects that it is always important to invest in, both for the young people themselves and for society in general (OECD, 2021). Schools, in which young people spend a large part of their time, have an important role to play in promoting health and wellbeing competencies (WHO & UNESCO, 2021).

The aim of this symposium is twofold: on the one hand, it presents studies that show which aspects are important to focus on, in order to promote the health and well-being of children and adolescents in educational contexts; on the other hand, it presents concrete interventions and their effectiveness in promoting transversal competences and well-being.

In particular, the first contribution "Individual and relational factors affecting students' well-being at middle school" emphasizes the importance of peer belongingness and a supportive school environment to promote adolescents' well-being, operationalized as the absence of victimization and adequate levels of academic self-efficacy and life satisfaction. The second contribution "Promoting students' well-being through transversal competencies: the role of social-emotional support" further highlights the importance of social-emotional support from teachers or group leaders for the development of transversal competencies which, in turn, promote well-being in both children and adolescents. The third contribution "School Health Promotion – A comparative study between Malaysia and Switzerland" adds the importance of school leader's attitudes towards mental health promotion at school, especially in the absence of clear national guidelines and responsibilities. Finally, the fourth contribution, "Promoting well-being among secondary school students: Intervention Project Well-Being in School (WESIR)" presents a 10-week intervention programme, including specific activities aimed at increasing well-being, and the study that verified its effectiveness, also highlighting the conditions under which the programme proved to be most effective.

Bibliography

OECD. (2021). Measuring What Matters for Child Well-being and Policies. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e82fded1-en>.

World Health Organization & UNESCO. (2021). Making every school a health-promoting school: Global standards and indicators. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/341907>

Presentations of the Symposium

Promoting Children's and Adolescents' Well-being through Transversal Competencies: The Role of Social-Emotional Support

Roger Keller, Barbara Blanc, Esther Kirchhoff, Simone Schoch

Zurich University of Teacher Education

Beyond the family, the socio-cultural environment (including youth associations or sports clubs) and school play an important role in developing transversal competencies and promoting well-being. Children and young people spend a large part of their time in these extra-familial learning and living settings under the supervision of teachers or group leaders. In two recent studies conducted within project-based learning environments, we investigated to which extent social and emotional support provided by teachers or group leaders is related to children's and adolescents' development of transversal competencies and well-being.

Study 1 was conducted in a total of N = 31 kindergarten that implemented the "Toy-Free Kindergarten" project in winter 2020-2021. In a pre- and post-test design, teachers (assessing n = 373 children) and parents (assessing n = 221 children) evaluated the children's development in terms of their transversal competencies. The social interactions between teachers and children were also examined through observation.

Study 2 explored whether the participation in the Swiss National Jamboree of the Swiss Guide and Scout Movement, a two-week event in the summer of 2022, enhanced adolescents' personal resources, well-being, and readiness to contribute to the community. Adolescents aged 14-17 were surveyed in a paper-pencil pre- and post-test survey (n = 607) and provided information on the social-emotional support they received from their group leaders.

The findings from both studies show that project-based learning environments, both inside and outside of school, successfully facilitate learning processes in terms of transversal competencies. In addition, a high level of transversal competencies is associated with better well-being. The results also indicate that the quality of social-emotional support from teachers or group leaders is of high importance for the development of transversal competencies.

Coping with challenges therefore depends not only on the children and young people themselves. Interested and reliable caregivers are an important prerequisite for increasing transversal competencies and well-being.

Bibliography

Kirchhoff, E., & Keller, R. (2021). Age-specific life skills education in school: A systematic review. *Frontiers in Education*, 6:660878. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/educ.2021.660878>

Lerner, R. M., Tirrell, J. M., Dowling, E. M., Geldhof, G. J., Gestsdóttir, S., Lerner, J. V., King, P. E., Williams, K., Iraheta, G., & Sim, A. T. R. (2019). The end of the beginning: Evidence and absences studying positive youth development in a global context. *Adolescent Research Review*, 4(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s40894-018-0093-4>

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017, Jul). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

School Health Promotion – A Comparative Study between Malaysia and Switzerland

Simona Betschart¹, Anita Sandmeier¹, Guri Skedsmo¹, Donnie Adams²

¹Pädagogische Hochschule Schwyz, ²University of Malaya

Since the publication of the Ottawa Charter in 1986, schools have been recognized as central hubs for health promotion (HP), emphasizing a holistic approach involving the entire school community (WHO & UNESCO, 2021). School leaders play a vital role in implementing HP measures and although little is known about key factors shaping their leadership practices, there is evidence that their attitudes towards HP are of particular importance (Dadaczynski et al., 2022). Contextual factors such as educational governance influencing the implementation of school HP have so far received little attention in research (Simovska et al., 2016). International comparative studies are a valuable approach for investigating how school leaders practices are influenced by these factors (Harris & Jones, 2015)

This exploratory project investigates the extent to which school leaders in Malaysia and Switzerland managed school mental HP during the Covid-19 pandemic. The education systems in these two countries differ considerably: Switzerland has a decentralized system with a high degree of school autonomy while Malaysia follows a centralized education system with clearly defined health related goals and structures. The following research questions are addressed:

- What is the level of implementation of mental HP in Swiss and Malaysian Schools?
- What are the relationships between mental HP implementation and School leader's attitudes towards mental HP in Switzerland and Malaysia?
- Can we explain possible differences in levels of implementation and related factors with regulations and educational policy in the two countries?

In June 2021, an online survey was conducted involving 1058 school leaders from both countries. Health promotion implementation was assessed using the Survey of School Promotion of Emotional and Social Health (SSPESH) scale (Dix et al., 2019). Regression and simple slope analyses were carried out using SPSS 28 and PROCESS for SPSS. Following the quantitative survey, a qualitative follow-up study was undertaken in May 2022, comprising interviews with school leaders in both countries. Interviews were analyzed using a deductively developed coding system aligned with WHO global standards for Health Promoting Schools (WHO & UNESCO, 2021).

Results show that school leaders in Malaysia report higher implementation levels in mental HP. Notably, school leaders' attitudes are significantly related with mental HP in Switzerland, while in Malaysia no such relationship was present. The interviews underscore the role of national and local factors affecting health promotion practices: in Malaysia, the presence of clear national guidelines and responsibilities as well as a distributive leadership on the school level help to institutionalize and prioritize HP in schools nationwide. In Switzerland, a federal system with loose guidelines makes HP highly dependent on individuals and leads to a wide array of HP activities. Swiss school leaders express a desire for increased HPS activities but cite time and staff constraints.

Bibliography

- Dadaczynski, K., Carlsson, M., & Gu, Q. (2022). Guest editorial: Leadership in school health promotion. The multiple perspectives of a neglected research area. *Health Education*, 122(3), 261–266. <https://doi.org/10.1108/HE-04-2022-138>
- Dix, K. L., Green, M. J., Tzoumakis, S., Dean, K., Harris, F., Carr, V. J., & Laurens, K. R. (2019). The Survey of School Promotion of Emotional and Social Health (SSPESH): A Brief Measure of the Implementation of Whole-School Mental Health Promotion. *School Mental Health*, 11(2), 294–308. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9280-5>
- Harris, A., & Jones, M. (2015). Transforming education systems: Comparative and critical perspectives on school leadership. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(3), 311–318. <https://doi.org/10.1080/02188791.2015.1056590>
- Simovska, V., Nordin, L. L., & Madsen, K. D. (2016). Health promotion in Danish schools: Local priorities, policies and practices. *Health Promotion International*, 31(2), 480–489. <https://doi.org/10.1093/heapro/dav009>
- World Health Organization & UNESCO. (2021). *Making every school a health-promoting school: Global standards and indicators*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/341907>

Promoting well-being among secondary school students: Intervention Project Well-Being in School (WESIR)

Julia Mori, Jakob Schnell, Katja Saxer
University of Bern

Well-being in schools is emerging as an essential part of education policy in many countries (Govorova et al., 2020). It can be seen as a precondition of successful learning, an educational goal in itself, and a protective resource to cope with challenges and adverse situations in school (Hascher & Hagenauer, 2020). It is however important not to view well-being separately from other aspects of school, but as an integral part of school life and curriculum. The aim of our study was to analyze the effects of a newly designed school-based well-being-increasing intervention program on student well-being. The findings of successful intervention studies showed that positive activities contribute not only to the development of student well-being and positive behaviors, but also to their learning and academic success (Inchley et al., 2016).

Participants were 800 secondary school students in Grade 8 in Switzerland, who participate in the longitudinal SNSF-Project Well-being in School (WESIR, 2019–2025). The 10-week-long intervention program “Well-Being-Boost Training”, as part of the WESIR project, was based on sound intentional well-being-enhancing strategies performed once a week that aim at cultivating positive emotions, cognitions, and behaviors among adolescents. (e.g., performing acts of kindness, expressing gratitude, sharing positive experiences).

We applied a quasi-experimental design involving random assignment of classes, with about $N = 170$ per each of the three experimental conditions—(1) a self-oriented condition (i.e., one is responsible for one's own well-being); (2) a socially-oriented condition (i.e., one is committed to socially-engaged pursuit of well-being); (3) a combined condition (self-oriented and social-behavioral activities)—and one control condition. Different intervention conditions allow to determine the specific effects of self-oriented practices, social-behavioral practices, and their combination on student well-being. Students in the control group reflected on their weekly learning process at school, representing a less engaging and influential activity that does not directly affect well-being. Well-being in school was measured with a multidimensional model of well-being in school (Hascher, 2004), including three positive (e.g., enjoyment in school) and three negative aspects (e.g., worries in school). Prior to the intervention, students and teachers participated in a training, in which we introduced the strategies and showed how to apply them. The intervention was implemented by students' teachers and integrated into actual classroom practice.

The preliminary findings showed that students in the combined condition reported more positive academic self-concept than did those in a control group and also more worries and physical complaints in school than did those in the self-oriented condition. Students in the self-oriented condition reported less social problems in school than did those in the socially-oriented condition. These findings contribute to intervention research on student well-being in school and extend knowledge on practical application of the strategies in classroom practices.

Bibliography

- Govorova, E., Benítez, I. & Muñiz, J. (2020). How schools affect student well-being: A cross-cultural approach in 35 OECD countries. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00431>
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Waxmann.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2020). Swiss adolescents' well-being in school. *Swiss Journal of Educational Research*, 42(2), 367–390. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.2>.
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Mathison, F., Aleman-Díaz, A., Molcho, M., Weber, M., & Barnekow, V. (2016). Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and Well-being. In *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey*. WHO Regional Office for Europe.

ID: 253

Symposium

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: B. Social relations and inequalities in front of transversal skills, C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies, G. Open theme (briefly define the theme in the space below)

Keywords: Rassismus, Bildung, qualitative Forschung, Lehrmittel, Biographie

Engagement im Dazwischen – Subjektivierungen von migrantisierten Eltern im racial neoliberalism

Chair(s): **Oxana Ivanova-Chessex** (PH Zürich), **Lalitha Chamakalayil** (HSA FHNW)

Discussant(s): **Wiebke Scharathow** (PH Freiburg)

Spätestens seit dem Aufkommen der Black-Lives-Matter-Bewegung ist Rassismus auch in der Schweiz zunehmend Teil der öffentlichen Debatte geworden (dos Santos Pinto et al., 2022). Eine Thematisierung von Rassismus bleibt jedoch mit einem gewissen Unbehagen verbunden, insbesondere, da sich die Schweiz lange als von Kolonialismus und Rassismus unbeeinflusst imaginiert hat (Boulila, 2019; Michel, 2015). Dies gilt auch für Bildungsinstitutionen, die sich oft für rassismussfrei oder per se antirassistisch halten. Zugleich belegen die vorhandenen statistischen Analysen eine Zunahme rassistischer Diskriminierung im Bildungsbereich (EDI, 2020; Mugglin et al., 2022; Naguib et al., 2017). Im Schweizer Lehrplan 21 finden sich keine expliziten Vorgaben zur Auseinandersetzung mit Rassismus und anderen Machtverhältnissen, ausser dem allgemeinen Hinweis, dass sich die Volksschule «gegen alle Formen der Diskriminierung» zu wenden hat (D-EDK, 2016, S. 20). Obwohl seit langem gefordert wird, eine kritische Reflexion zu Macht- und Differenzverhältnissen in die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen aufzunehmen (Dankwa et al., 2021; Eser Davolio, 2016; Ivanova-Chessex et al., 2022), bleibt das Erkennen von und Thematisieren von Rassismus und anderen Machtverhältnissen für die meisten Lehrkräfte ein heikles Thema (Affolter & Sperisen, 2021). Damit wird deutlich, dass Rassismuskritik als transversale Kompetenz und Perspektive in der Institution Schule auf verschiedenen Ebenen explizit implementiert werden muss – was im fächerübergreifenden Bereich im Lehrplan 21 (wenn auch ohne eine explizite Erwähnung) angelegt ist (D-EDK, 2013, 2016).

Das geplante Symposium bringt aktuelle qualitativ-empirische Beiträge zu Rassismus in Schweizer Bildungskontexten zusammen. Im Fokus ist Rassismus als ein «gesellschaftliches Verhältnis» (Rommelspacher, 2011, S. 29 Herv. i. O.), ein System von Diskursen und Praktiken, ein «überindividuelles, sozial konstruiertes und als solches geteiltes ‚Wissen‘» (Hormel, 2018, S. 84). Dabei ist von besonderem Interesse, wie ein so verstandener Rassismus als Teil von Routinen der Bildungsinstitutionen und gesellschaftlich und pädagogisch für legitim gehaltener Wissensbestände wirksam wird sowie welche Konsequenzen dies für Individuen (Jugendliche, Eltern), institutionelle Routinen (Lehrmittel und damit einhergehende routinisierte Praktiken) und gesellschaftliche Verhältnisse (Rassismus und Rassismuskritik) entfaltet.

Im ersten Beitrag analysieren Vera Sperisen und Simon Affolter, wie Rassismuskritik in aktuellen Lehrmitteln verankert ist, welche Ansätze für Auseinandersetzungen mit Rassismus eingeschrieben sind und inwiefern Leerstellen dazu beitragen, gesellschaftliche Verhältnisse zu verschleiern. Dilyara Müller-Suleymanova geht im zweiten Beitrag der Frage nach, was es für die Jugendlichen aus migrantischen Familien bedeutet, wenn ihre Biographien und Geschichten keinen Platz im Schulunterricht finden. Lalitha Chamakalayil, Luisa Genovese & Oxana Ivanova-Chessex erkunden, wie sich das bildungsbezogene Engagement von migrantisierten Eltern vor dem Hintergrund des im Schulkontext wirksamen Rassismus entfaltet. Auf diesen Beiträgen aufbauend wird in der Diskussion gefragt, wie eine rassismuskritische Bildung aussehen kann und wie sie ermöglicht wird.

Bibliography

Affolter, S. & Sperisen, V. (2021). „Migration – Rassismus – Schule: Eine dialogische Auseinandersetzung zwischen Wissenschaft und Praxis“. In S.-M. Filep, G. Pfruender, S. O. Dankwa & U. Klingovsky (Hrsg.), *Bildung. Macht. Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum*, 243–266. Bielefeld: transcript.

Boulila, S. C. (2019). Race and racial denial in Switzerland. *Ethnic and Racial Studies*, 42(9), 1–18.

Dos Santos Pinto, J., Ohene-Nyako, P., Pétrémont, M.-E., Lavanchy, A., Lüthi, B., Purtschert, P., & Skenderovic, D. (2022). Einleitung: Un/doing Race – Rassifizierung in der Schweiz. In J. dos Santos Pinto, P. Ohene-Nyako, M.-E. Pétrémont, A. Lavanchy, B. Lüthi, P. Purtschert, & D. Skenderovic (Hrsg.), *Un/doing Race: Rassifizierung in der Schweiz* (S. 9–55). Seismo.

Dankwa, Serena O., Sarah-Mee Filep, Ulla Klingovsky, und Georges Pfruender, Hrsg. *Bildung.Macht.Diversität: Critical Diversity Literacy im Hochschulraum*. 1. Aufl. Kultur und soziale Praxis. Bielefeld: transcript, 2021. <https://doi.org/10.14361/9783839458266>.

EDI. (2020). *Rassistische Diskriminierung in der Schweiz. Bericht der Fachstelle für Rassismusbekämpfung 2019/2020*. Eidgenössisches Departement des Innern. URL, Zugriff am 13.11.2023.

D-EDK. *Lehrplan21: Gesamtausgabe*. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2016. https://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_DE_Gesamtausgabe.pdf.

D-EDK. „Lehrplan 21. Fächerübergreifende Themen unter der Leitidee Nachhaltiger Entwicklung“, Juni 2013. http://konsultation.lehrplan.ch/downloads/container/31_303_0_1_0.pdf.

Eser Davolio, M.. „Fortschritte trotz fehlender Verbindlichkeit: antirassistische Bildung noch nicht flächendeckend“. *Tangram* 37 (Juni 2016): 40–43. <https://doi.org/10.21256/zhaw-17783>.

Hormel, U. (2018). Rassismus und Diskriminierung. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 81–86). Klinkhardt.

Ivanova-Chessex, O., Shure, S. & Steinbach, A. (2022) (Hrsg.). *Lehrer*innenbildung - (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Weinheim: Beltz Juventa.

Michel, N. (2015). Sheepology: The postcolonial politics of raceless racism in switzerland. *Postcolonial Studies*, 18(4), 410–426.

Mugglin, L., Efonayi, D., Ruedin, D., & D'Amato, G. (2022). *Grundlagenstudie zu strukturellem Rassismus in der Schweiz*. Schweizerischen Forum für Migrations- und Bevölkerungsstudien (SFM), Fachstelle für Rassismusbekämpfung (FRB). URL, Zugriff am 13.11.2023.

Naguib, T., Pärli, K., Bircher, N., Licci, S., & Schärer, S. (2017). Anti-Schwarze-Rassismus: Juristische Untersuchung zu Problem und Handlungsbedarf. URL, Zugriff am 13.11.2023.

Rommelspacher, B. (2011). Was ist eigentlich Rassismus? In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. (S. 25–38). Wochenschau.

Presentations of the Symposium

Ein rassismuskritischer Einblick in Schweizer Lehrmittel

Simon Affolter, Vera Sperisen

PH FHNW

In den Grundlagen des Lehrplan 21 ist der Bildungsauftrag einer diskriminierungskritischen Bildung festgeschrieben: Die Volksschule «wendet sich gegen alle Formen der Diskriminierung [...], fördert die Gleichberechtigung [und] trägt in einer pluralistischen Gesellschaft zum sozialen Zusammenhalt bei» (D-EDK, 2016, S. 20). Damit wird der Anspruch erhoben, transversale Kompetenzen wie Diversitätssensibilität oder Rassismuskritik zu fördern: Eine Auseinandersetzung mit strukturellem Rassismus bedeutet, entsprechenden Wissensordnungen gewahr zu werden und deren Wirkmacht im gesellschaftlichen Zusammenleben zu reflektieren.

Der Beitrag widmet sich der Frage, inwiefern es in aktuellen Lehrmitteln gelingt, diesen Auftrag zu erfüllen und entsprechende Bildungsprozesse anzustossen. Aus zugehörigkeitstheoretischer Perspektive stehen folglich Fragen zu natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen (Mecheril, 2003) im Fokus. Hierzu präsentieren wir eine Studie, in welcher 25 Lehrmittel der Stufe Zyklus 1 & 2 (Kindergarten bis 6. Klasse) sowie 21 Lehrmittel der Stufe Zyklus 3 (7.-9. Klasse) analysiert wurden, welche im Schuljahr 2021/2022 in kantonalen Lehrmittelverzeichnissen als obligatorisch oder empfohlen aufgeführt waren. Methodisch orientiert sich die Lehrmittelanalyse an der Kritischen Diskursanalyse (Jäger, 2021). In einem codierenden Verfahren haben sich vier Fokusfelder ergeben, zu welchen entsprechende Sequenzen zur weiteren Analyse festgelegt wurden: Rassismus als Thema, Migration als Thema, Raumvorstellungen sowie Repräsentationen von Gesellschaft.

Als zentrales Ergebnis zeigt sich, dass eine umfassende und systematische Auseinandersetzung mit Rassismus in den Lehrmitteln bisher nicht angelegt ist (Affolter & Sperisen, 2023). Zwar lässt sich eine zunehmende Sensibilität im Umgang mit rassistischen Begriffen sowie dem Thema «koloniale Schweiz» ausmachen. Gleichzeitig bieten Lehrmittel heute aber kaum Ansätze für eine rassismuskritische Bildung an, welche die strukturelle Dimension von Rassismus im Unterricht thematisierbar macht. Der Beitrag widmet sich deshalb abschliessend der Frage, wie auf der Grundlage aktueller Lehrmittel eine diversitäts- und rassismuskritische (politische) Bildung ermöglicht werden kann, um entsprechende transversale Kompetenzen zu fördern.

Bibliography

Affolter, S., & Sperisen, V. (2023). Rassismus und Repräsentation gesellschaftlicher Diversität in Lehrmitteln. Eidgenössische Kommission gegen Rassismus EKR. <https://www.ekr.admin.ch/publikationen/d107/1380.html>

D-EDK. (2016). Lehrplan 21. Gesamtausgabe. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. https://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_DE_Gesamtausgabe.pdf

Jäger, M. (2021). Kritische Diskursanalyse. Skizze eines Analysekonzepts. In S. Farrokhzad, T. Kunz, S. Mohammed Oulad M'Hand, & M. Ottersbach (Hrsg.), Migrations- und Fluchtdiskurse im Zeichen des erstarkenden Rechtspopulismus (S. 3–22). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32498-8_1

Mecheril, P. (2003). Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Waxmann.

Plurale Erinnerungen und transnationale Biographien von Jugendlichen und ihr Stellenwert im Schulunterricht

Dilyara Müller-Suleymanova

ZHAW

In den meisten Schweizer Schulen gehört migrationsbedingte Vielfalt zum Alltag. Viele Schüler:innen haben Bezüge zu mehr als einem Land, sie wachsen mit mehreren Sprachen und kulturellen Praktiken auf, ihre Biographien und ihr Alltag sind transnational geprägt. Spiegelt sich diese Vielfalt in den Lehrplänen und in der schulischen Wissensvermittlung wider? Die Schweizer Geschichtsschreibung integriert Migration noch nicht in ihre Meistererzählung (Lüthi & Skenderovic, 2019). In letzter Zeit wird vermehrt über die historischen Erfahrungen der vielfältigen Bevölkerung der Schweiz diskutiert und darüber, wie diese im öffentlichen Diskurs und in Bildungsinhalten reflektiert werden können (Marti 2021; Schär, 2016). Die Verstrickungen der Schweiz in koloniale Geschichten und Projekte finden immer mehr wissenschaftliche Aufmerksamkeit und öffentliche Anerkennung (Fischer-Tine & Purtschert, 2015; Schär, 2016). Diese Erfahrungen spiegeln sich bisher kaum in den in der Schweiz vermittelten Geschichtsnarrativen und Bildungsinhalten wider. Es wird wenig Wissen vermittelt über die komplexen historischen und politischen Ereignisse, darunter Kriege und bewaffnete Konflikte, die zur Migration grosser Bevölkerungsgruppen in die Schweiz geführt haben. Wenn das in den Schulunterricht kommt, dann sporadisch und durch die Initiative einzelner Lehrer:innen oder Schüler:innen.

In diesem Beitrag werden anhand der Befunde zweier Forschungsprojekte einige Einblicke aus Interviews und Fokusgruppen mit Jugendlichen, deren Eltern in die Schweiz eingewandert sind, vorgestellt und ihre Perspektive auf den Schulunterricht erläutert. Wie hängt ihr Ringen um Zugehörigkeit mit dem Schulunterricht zusammen? Wie werden die in der Schule vermittelten historischen Inhalte und Bilder von den Schüler:innen wahrgenommen? Was fehlt ihrer Meinung nach? Welche Folgen hat dies für die Schüler:innen, für ihre gesellschaftliche Teilhabe, für ihr Zugehörigkeitsgefühl? Damit knüpft der Beitrag an die Diskussion um Rassismus als ein System von Diskursen und Praktiken, ein «überindividuelles, sozial konstruiertes und als solches geteiltes Wissen» (Hormel, 2018, S. 84), das unter anderem durch die Unsichtbarmachung der Geschichte bestimmter Gruppen im schulischen Kontext reproduziert wird. Es stellt sich die Frage, wie die Vielfalt und Pluralität der Gesellschaft in der Schule, im Schulunterricht abgebildet werden kann.

Bibliography

Hormel, U. (2018). Rassismus und Diskriminierung. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, & U. Sandfuchs (Hrsg.), Handbuch Interkulturelle Pädagogik (S. 81–86). Klinkhardt.

Lüthi, B., & Skenderovic, D. (Eds.). (2019). Switzerland and Migration: Historical and Current Perspectives on a Changing Landscape. Cham: Springer International Publishing.

Marti, P. (2021). Wozu (Global-)Geschichte? Didaktische Potentiale von Globalgeschichte in der geschichtsdidaktischen Diskussionen. In K. J. Kuhn, M. Nitsche, J. Thyroff, & M. Waldis (Eds.), ZwischenWelten: Grenzgänge zwischen Geschichts- und Kulturwissenschaften, Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung, pp. 131–147. Münster: Waxmann Verlag.

Schär, B. C. (2016). Global und intersektional. Prolegomena zu einer noch neueren Geschichte der Schweiz. *Didactica Historica*, 2, 49–54.

Rassismus und Elternengagement in communitybasierten Bildungsprojekten

Lalitha Chamakalayil¹, Luisa Genovese², Oxana Ivanova-Chessex³

¹HSA FHNW, ²PH Bern, ³PH Zürich

Bildungsbezogenes Handeln migrantisierter Eltern bewegt sich zwischen Normen bildungsverantwortlicher Elternschaft (Jergus et al., 2018) und diskursiven Adressierungen als 'schwererreichbar', 'desinteressiert' und/oder 'bildungsfern'. Dabei bleibt die (An-)Erkennbarkeit ihres Einsatzes für die Bildung ihrer Kinder durch gesellschaftliche Machtverhältnisse strukturiert. Auf der Grundlage des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Forschungsprojektes „Elternengagement im Kontext von Bildungs-kindheiten: Formierungen und Aushandlungen in Migrationsverhältnissen“ (Nr. 215484) wird im Beitrag der Frage nachgegangen, ob und wie sich in communitybasierten Bildungsinitiativen engagierte migrantisierte Eltern als Bildungsakteur*innen positionieren und wie ihre Positionierungen mit gesellschaftlichen Macht- und Differenzverhältnissen und hegemonialen Diskursen verwoben sind.

An einem Fallbeispiel wird aufgezeigt, wie sich das bildungsbezogene Engagement von migrantisierten Eltern vor dem Hintergrund von Rassismus als gesellschaftliches Ordnungsprinzip entfaltet und welche Bildungsverständnisse hierbei bedeutsam werden. Mit Blick auf das Konzept von „racial neoliberalism“ (Goldberg, 2009) wird diskutiert, wie und welches elterliche Handeln in dieser „Matrix der Subjektivierung“ (Mecheril & Rose, 2014, S. 135) anerkannt wird. Um diesem Anliegen nachzugehen, werden erste Befunde aus der Analyse der biographischen Interviews (Schütze, 1983) mit sogenannten „engagierten Eltern“ vorgestellt, die subjektivierungsanalytisch ausgewertet werden (Rose, 2019). Das Projekt leistet einen zentralen Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Erforschung von Bildungsangeboten migrantisierter Eltern im Kontext von Machtverhältnissen. Dieses Wissen hilft, das Bildungshandeln der Eltern in Relation zu institutionalisierten Angeboten der Schule zu verstehen und Wege zu erkunden, die Zusammenarbeit zwischen Bildungsinstitutionen und Eltern migrationsgesellschaftlich angemessener zu gestalten.

Bibliography

Goldberg, D. T. (2009). *The threat of race: Reflections on racial neoliberalism*. Wiley-Blackwell.

Jergus, K., Krüger, J. O., & Roch, A. (2018). *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion: Aktuelle Perspektiven der Elternforschung*. Springer.

Mecheril, P., & Rose, N. (2014). Die Bildung der Anderen: Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu migrationsgesellschaftlichen Positionierungen. In C. Thompson, K. Jergus, & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen: Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 130–153). Velbrück Wissenschaft.

Rose, N. (2019). Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In A. Geimer, S. Amling, & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung: Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 65–85). Springer Fachmedien.

Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.

ID: 255

Symposium

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: AI, Digitalization, Teaching, Academic dishonesty, Career choice

Artificial Intelligence in Education: Crossed perspectives of students and pre-service teachers

Chair(s): **Judit Martínez-Moreno** (Zurich University of Teacher Education)

Discussant(s): **Cécile Hardebolle** (EPFL)

Over the last ten years, the advance in software and technological tools is leading artificial intelligence (AI) to be an integral part of educational contexts (Yue et al., 2022) and is increasingly becoming a focal topic of educational research (Zhai et al., 2021). This interest is driven by two main arguments. First, educational institutions are charged with the task of preparing students to become active members of society, which includes the relevant skills for navigating our digital society (UNESCO, 2021). Second, the features of AI technologies are highly dynamic, adaptive, and interactive in nature making them particularly compatible with teaching and learning processes and thus of significant pedagogical potential (Zhai et al., 2021). In other words, the future of education will inevitably be accompanied and affected by advances in AI.

This symposium will offer a comprehensive exploration of AI's impact on various educational facets, from student practices to the evolving perspectives of beginning and preservice teachers. Starting with a concrete illustration of AI's influence on upper secondary education, the first contribution will present data from a large-scale study aiming to explore the role of AI in homework avoidance and potential "cheating" incidents. The second contribution of this symposium focuses on beginning student teachers, investigating the degree to which they consider the changes that AI is introducing to the educational landscape when they begin their career. The third contribution examines preservice teachers' perceptions and preparedness for engaging in teaching and learning with AI.

Through investigating the perspectives of various educational actors (i.e., upper secondary students and preservice teachers), we aim to fostering a deeper understanding of the challenges and opportunities AI presents for education. The discussant will analyse the contributions under the scope of ethical risks associated with AI, providing a unique opportunity to explore the underlying values of AI-tools increasingly present in classrooms. Given the role of critical thinking and ethical decision-making as transversal skills for both students and teachers, the discussion will further delve into perceived limitations and ethical discussions surrounding AI.

Bibliography

United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UN. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381>

Yue, M., Jong, M. S.-Y., & Dai, Y. (2022). Pedagogical Design of K-12 Artificial Intelligence Education: A Systematic Review. *Sustainability*, 14(23), 15620. <https://doi.org/10.3390/su142315620>

Zhai, X., Chu, X., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., Istenic, A., Spector, M., Liu, J.-B., Yuan, J., & Li, Y. (2021). A Review of Artificial Intelligence (AI) in Education from 2010 to 2020. *Complexity*, 2021, 1–18. <https://doi.org/10.1155/2021/8812542>

Zhang, K., & Aslan, A. B. (2021). AI technologies for education: Recent research & future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100025. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100025>

Presentations of the Symposium

Are AI text-generators changing the landscape of digital homework avoidance for Swiss students?

Juliette C. Désiron, Maria-Luisa Schmitz, Dominik Petko

University of Zurich

Introduction

The constant development of digital technology in the last decades has made it possible not only to digitize, but also to rethink learning situations. Whether in class or for homework, it is increasingly easy for learners to find information and collaborate with their peers (Magalhães et al., 2020). However, these behaviors are not necessarily adopted for learning purposes, and are sometimes hijacked for the purpose of cheating (Agasisti et al., 2020; Ma et al., 2008).

While numerous studies have investigated the factors of academic dishonesty (see for example the review from Moss et al., 2018), the focus has often been on college students and formal assessments.

Although more schools are now equipped with digital devices or adhere to BYOD, academic dishonesty using digital tools is even more likely to occur when students work is unsupervised by teachers, such as when they do their homework. A study on digital cheating for homework showed that such practices are negatively related to test performance (Désiron & Petko, 2023).

One of the latest digital tools that can be used to support dissertations or do them in your stead are AI text-generators such as the now famous Chat GPT developed by OpenAI. The effect of this digital tool on engaging in homework avoidance behavior has not yet been studied. In the present study, we extended the questionnaire developed by Désiron and Petko (2023) to address that question.

Methodology

To investigate our research question, we will use data from the *blinded for review* project, which will be collected between the end of November and December 2023.

The 6-points Likert-scale used is an adaptation of the questionnaire on digital cheating from Désiron and Petko (2023), where reference to the use of internet for digital cheating are replaced with reference to AI text-generator (e.g., "I ran queries with an AI for summaries or answers, so that I don't have to do so much work myself").

After controlling the validity and reliability of the adapted scale, we will analyze the frequency of students reported digital cheating. Furthermore, we will use mixed multilevel modeling to analyze predictors of digital homework avoidance, with school as a random component. Additionally, to age, gender and socio-economic status, predictors will also include how often teachers' encourage their students to use AI-tools for school purposes.

Results and discussion

The analyses will allow us to test two alternative hypotheses. On the one hand, the ease to engage in digital cheating behavior with AI should lead to an increase in frequency compared to that reported in Désiron and Petko (2023). On the other hand, teachers' efforts to raise awareness among students of the need to use this tool wisely should reduce the use of it for cheating on homework.

Bibliography

References

- Agasisti, T., Gil-Izquierdo, M., & Han, S. W. (2020). ICT Use at home for school-related tasks: what is the effect on a student's achievement? Empirical evidence from OECD PISA data. *Education Economics*, 28(6), 601–620. <https://doi.org/10.1080/09645292.2020.1822787>
- Désiron, J.C., Petko, D. Academic dishonesty when doing homework: How digital technologies are put to bad use in secondary schools. *Educ Inf Technol* 28, 1251–1271 (2023). <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11225-y>
- Ma, H. J., Wan, G., & Lu, E. Y. (2008). Digital cheating and plagiarism in schools. *Theory into Practice*, 47(3), 197–203. <https://doi.org/10.1080/00405840802153809>
- Magalhães, P., Ferreira, D., Cunha, J., & Rosário, P. (2020). Online vs traditional homework: A systematic review on the benefits to students' performance. *Computers and Education*, 152(March 2019). <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103869>
- Moss, S. A., White, B., & Lee, J. (2018). A systematic review into the psychological causes and correlates of plagiarism. *Ethics and Behavior*, 28(4), 261–283. <https://doi.org/10.1080/10508422.2017.1341837>
- Petko, D., Cantieni, A., & Prasse, D. (2017). Perceived quality of educational technology matters: a secondary analysis of students ICT use, ICT-related attitudes, and PISA 2012 test scores. *Journal of Educational Computing Research*, 54(8), 1070–1091. <https://doi.org/10.1177/0735633116649373>

How does Artificial Intelligence in education influence the career choice of student teachers?

Judit Martínez-Moreno¹, Dominik Petko²

¹Zurich University of Teacher Education, ²University of Zurich

Introduction

In recent years, the field of Artificial Intelligence in Education (AIED) has witnessed a significant surge in popularity, attributed to the widespread adoption of Generative Artificial Intelligence (GenAI) tools (Williamson et al., 2023). AIED offers extensive opportunities, from enhancing learning processes to fostering critical thinking and problem-solving skills across various educational domains (Chiu et al., 2023).

Despite its potential, AIED's adoption rate in education remains comparatively low (Salas-Pilco et al., 2022). To address this, early integration into higher education is proposed, emphasizing AI Competencies for Teaching (Kim & Kwon, 2023). Another important factor that can predict job satisfaction and professional success is the motivation behind becoming a teacher (Watt & Richardson, 2007). Therefore, the current study aims to investigate whether student teachers consider AI as a significant factor influencing their career choice, exploring the role of AI in teaching motives and its alignment with the demands of the digital society.

Methodology

A total of 183 student teachers from two universities in Zurich participated in the study. The participants were enrolled in various programs at the Zurich University of Teacher Education and at the University of Zurich. The gender distribution was not gender balanced, with more women than men. The average age of the participants was 28.7 years.

To measure the extent to which student teachers consider AI as a factor in their career choice, the (D)FIT-Choice scale (Martínez-Moreno & Petko, 2023) was used, with the addition of a new subscale addressing the consideration of AI. The instrument used a Likert scale ranging from 1 (not at all important) to 7 (extremely important), with items created and validated in German.

Results and discussion

The reliability analysis of the (D)FIT-Choice factors and AI, as indicated by Cronbach's α and McDonald's ω coefficients, reveals good reliability for most factors. The newly introduced Artificial Intelligence in Education factor demonstrates robust reliability, surpassing other factors with a Cronbach's α of 0.938 and a McDonald's ω of 0.939.

Descriptive statistics highlight high mean scores for factors like Intrinsic Value Teaching, Satisfaction, and Intrinsic Value Subject, suggesting their significance in motivating individuals to pursue a teaching career. Confirmatory Factor Analysis (CFA) supports the inclusion of the Artificial Intelligence subscale under the Social Utility Value factor. Correlation analysis within the Social Utility Value factor reveals strong correlations between Contribute to the Digital Transformation and Artificial Intelligence.

These findings contribute to the development of a reliable tool for analysing student teachers' motivations amidst educational digital transformations. Notably, intrinsic values related to teaching and subject matter emerge as significant motivators, while digital aspects, including AI, hold comparatively less influence in the decision-making process for aspiring teachers.

Bibliography

References

- Chiu, T. K. F., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S., & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100118. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118>
- Kim, K., & Kwon, K. (2023). Exploring the AI competencies of elementary school teachers in South Korea. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100137. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100137>
- Martínez-Moreno, J., Petko, D. Motives for becoming a teacher in times of digital change: Development and validation of the (D)FIT-Choice scale. *Educ Inf Technol* (2023). <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12338-8>
- Salas-Pilco, S. Z., Xiao, K., & Hu, X. (2022). Artificial Intelligence and Learning Analytics in Teacher Education: A Systematic Review. *Education Sciences*, 12(8), Article 8. <https://doi.org/10.3390/educsci12080569>
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Williamson, B., Macgilchrist, F., & Potter, J. (2023). Re-examining AI, automation and datafication in education. *Learning, Media and Technology*, 48(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/17439884.2023.2167830>

Believers, critics, and the unperturbed: Exploring preservice teachers' perceptions of and their readiness for teaching and learning with AI

Introduction and present study

Artificial intelligence (AI) applications are becoming increasingly present in education contexts (Yue et al., 2022; Zhai et al., 2021) calling on teacher education institutions to prepare teachers for using AI to support their practice. Teacher training programs need to be tailored to the characteristics of their student teachers (Tondeur et al., 2021) and thus integrating AI requires understanding student teachers' positions with regards to AI and their readiness for learning to use it. The Will Skill Tool Pedagogy model (Knezek & Christensen, 2016) describes the factors predicting teachers' integration of technology in their practice. Thus, to assess future teachers' readiness for teaching and learning with AI, we investigated how early preservice teachers perceive AI in education (RQ1) and how these perceptions relate to their motivation (Will), knowledge for using AI (Skill), awareness of different AI applications (Tool), and knowledge for using AI for teaching and learning (Pedagogy) (RQ2).

Methods

The sample consisted of 44 preservice upper secondary teachers (28 females, 15 males, and one identifying as nonbinary; age: $M = 30$, $SD = 6.55$). Participants responded to an online survey including the following components:

- Writing their thoughts on AI in education (1-5 sentences; *AI-perceptions*);
- Listing number of known AI applications (*Tool*);
- Rating their AI technological knowledge (*Skill*) and their knowledge of using AI for teaching their subject (*Pedagogy*) (adapted TK and TPACK subscales of TPACK.xs; Schmid et al., 2020);
- Rating their beliefs of the utility of AI for education (*Will*) (adapted from Petko, 2012).

All scales yielded satisfactory reliabilities (Cronbach's α range: .79-.95) and group differences were investigated using ANOVAs and post hoc tests.

Results

Findings showed that preservice teachers hold different views on AI in education (critical, positive, and unperturbed) and that these are related to differences in their Skill ($F(2, 20) = 3.818$, $p = .039$) and Tool ($F(2, 23.5) = 5.847$, $p = .009$) components. Post hoc tests revealed that for the Skill component, preservice teachers thinking critically about AI scored significantly higher on than those unperturbed, whereas for the Tool factor both critical and positive preservice teachers scored significantly higher than those unperturbed. In addition, holding unperturbed views was found to be related to having a very limited awareness of different AI applications (i.e., knowing no or only one application).

Discussion

The findings of this study reveal preservice teachers to be heterogenous in their perceptions towards and their readiness for AI in education. These differences imply the need for 1) more research on how teacher characteristics relate to future use of AI as well as for 2) teacher education institutions to tailor their training programs to the potential and needs of their incoming student teachers.

Bibliography

References

- Knezek, G., & Christensen, R. (2016). Extending the will, skill, tool model of technology integration: adding pedagogy as a new model construct. *Journal of Computing in Higher Education*, 28(3), 307–325. <https://doi.org/10.1007/s12528-016-9120-2>
- Petko, D. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the 'will, skill, tool' model and integrating teachers' constructivist orientations. *Computers & Education*, 58(4), 1351–1359. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.013>
- Schmid, M., Brianza, E., & Petko, D. (2020). Developing a short assessment instrument for Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK.xs) and comparing the factor structure of an integrative and a transformative model. *Computers & Education*, 157, 103967. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103967>
- Tondeur, J., Howard, S. K., & Yang, J. (2021). One-size does not fit all: Towards an adaptive model to develop preservice teachers' digital competencies. *Computers in Human Behavior*, 116, 106659. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106659>
- Yue, M., Jong, M. S.-Y., & Dai, Y. (2022). Pedagogical Design of K-12 Artificial Intelligence Education: A Systematic Review. *Sustainability*, 14(23), 15620. <https://doi.org/10.3390/su142315620>
- Zhai, X., Chu, X., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., Istenic, A., Spector, M., Liu, J.-B., Yuan, J., & Li, Y. (2021). A Review of Artificial Intelligence (AI) in Education from 2010 to 2020. *Complexity*, 2021, 1–18. <https://doi.org/10.1155/2021/8812542>

ID: 260

Symposium

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Keywords: ingénierie de formation, mentorat, insertion professionnelle, dispositifs de formation, développement professionnel

Le développement des compétences transversales dans la formation des enseignant·e·s

Chair(s): **Crispin Girinshuti** (HEP Vaud, Suisse), **Stéphanie De Diesbach** (HEP Fribourg, Suisse), **Catherine Bonnat** (HEP Vaud, Suisse), **Eloïde Paillard** (HEP Vaud, Suisse), **Joan Guillaume-Gentil** (HEP Vaud, Suisse), **Tiffany Defferrard** (HEP Vaud, Suisse)

Discussant(s): **Catherine Bonnat** (HEP Vaud, Suisse)

Ce symposium a pour objectif d'explorer la relation entre les compétences transversales et les compétences disciplinaires dans le développement professionnel des enseignant·e·s. Plus spécifiquement, il s'agira de questionner les formes de légitimité que l'organisation de la formation des enseignant·e·s donne aux compétences transversales (Starck, 2019), dans un métier communément défini par la transmission des savoirs.

À la suite de l'Accord intercantonal sur la reconnaissance des diplômes d'enseignement à la fin des années 1990, les exigences de contenu des formations ont été harmonisées. Selon la CDIP (2019), la formation des enseignant·e·s est composée de quatre éléments distincts : les études disciplinaires scientifiques, la didactique des disciplines, les sciences de l'éducation et la formation pratique. Le règlement sur la reconnaissance des diplômes précise également le volume de formation attendu dans chaque domaine, avec une part importante dévolue aux disciplines et à leur didactisation.

Socle organisationnel des institutions de formations des enseignant·e·s, ces quatre domaines structurent ainsi les différents plans d'études et définissent les domaines d'expertise des unités d'enseignement et des centres de compétences qui les composent. En effet, une rapide analyse de l'organisation structurelle de ces institutions montre que ces derniers se sont essentiellement développés soit autour d'une didactique spécifique, soit autour d'objets de recherches en sciences de l'éducation, la compréhension et l'explicitation des compétences transversales étant l'apanage des sciences de l'éducation comme champ disciplinaire (Hofstetter, 2001).

Si les contours des compétences didactiques sont prédéfinis par les contenus disciplinaires, les compétences transversales (Develay, 2015) semblent tributaires des objets de recherche et de l'expertise scientifiques du personnel d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation. Dès lors, quelle place les compétences transversales occupent-elles dans le développement professionnel des enseignant·e·s ? Quelles sont leurs spécificités ? À quels besoins les dispositifs de formation qui leur sont dédiés cherchent-ils à répondre ? Et quelles sont les conditions institutionnelles qui entourent leur mise en œuvre ?

Les trois communications de ce symposium visent à explorer ces questions et à mettre en lumière différents lieux de développement des compétences transversales plus ou moins spécifiques, en fonction des besoins exprimés par les enseignant·e·s selon leur état de carrière (Girinshuti, 2020) : de l'insertion professionnelle des enseignant·e·s au développement professionnel des plus expérimenté·e·s.

La première communication cherchera à comprendre la manière dont les compétences émotionnelles se co-construisent durant la phase d'insertion professionnelle d'enseignant·e·s fribourgeois. La deuxième communication se penchera quant à elle sur l'identification et la transposition des compétences transversales dans le cadre d'une formation continue au tutorat dans le canton de Vaud. Enfin, la troisième communication proposera d'examiner, sous le prisme du type de compétences visées (transversales vs didactiques), les logiques à l'œuvre lors de la conception des cours de formation continue proposés par la HEP Vaud.

Bibliography

CDIP. (2019). Règlement concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement du degré primaire, du degré secondaire I et pour les écoles de maturité.

Develay, M. (2015). D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences. De Boeck Supérieur.

Girinshuti, C. (2020). Devenir enseignant. « Carrière de vie » et insertion professionnelle des enseignants diplômés en Suisse romande. (Alphil).

Hofstetter, R. (2001). Le pari des sciences de l'éducation. De Boeck Supérieur.

Starck, S. (2019). Quelles relations entre conceptions « quotidienne » et scientifique des compétences transversales ? Recherches en éducation, 37, Article 37.

Presentations of the Symposium

Le développement des compétences émotionnelles chez les enseignant·e·s en début de carrière : Pistes et défis pour leur construction

Stéphanie De Diesbach

HEP Fribourg, Suisse

Les émotions traversent le quotidien de l'enseignant·e. La question de leur prise en compte, autour d'aspects liés au rôle et à l'identité enseignante est considérée comme essentielle. Or, le développement de compétences émotionnelles, qui visent à l'acquisition d'habiletés à comprendre, gérer et mettre en mots ses émotions et celles des autres, améliore notamment l'activité d'enseignement et plus largement le bien-être (Audrin et Bressoud, 2022). La littérature insiste sur la nécessité d'intégrer dès la formation initiale des dispositifs qui aident les étudiant·e·s à identifier et verbaliser leurs émotions et à analyser leurs expériences émotionnelles dans leur articulation aux aspects identitaires (Goyette, 2019). L'intégration de tels dispositifs contribuerait à mieux préparer les futur·e·s enseignant·e·s aux défis de l'insertion professionnelle, souvent décrit comme un moment délicat qui génère des tensions identitaires importantes.

Dans le cadre d'un projet de recherche mené dans un canton romand sur la place et le rôle des émotions dans le développement identitaire des enseignant·e·s, cette communication vise à étudier la façon dont les compétences émotionnelles se construisent chez les enseignant·e·s des degrés primaires (1^{ère} à 8^{ème} Harmos) lors de la phase d'insertion dans le métier. En adoptant une démarche qualitative, des entretiens semi-dirigés seront menés avec des novices qui ont débuté leur carrière depuis moins de 3 ans. À partir d'un discours sur leur trajectoire, nous les solliciterons à expliciter les manières dont ils·elles considèrent le développement des compétences émotionnelles en début de carrière, leur place et rôle, et les ressources mises en place dans leurs pratiques pour prendre en compte

leurs émotions et celles d'autrui. Lors des entretiens, les novices seront également guidé·e·s à évoquer des événements marquants qui jalonnent leur parcours et à expliciter les émotions vécues et les actions mises en place pour leur donner sens.

En envisageant les émotions comme « outils » discursifs du développement (Vygotski, 1985), l'entrée par la verbalisation des émotions sera retenue à la fois dans la démarche de récolte de données et l'analyse du discours des enseignant·e·s interviewé·e·s. Les données recueillies seront analysées en prenant appui sur la méthode des incidents critiques (de Diesbach-Dolder et Muller Mirza, 2022) et l'analyse thématique (Braun et Clarke, 2006). L'analyse du discours mettra en évidence la pluralité des lieux et temps du développement des compétences émotionnelles ainsi que les défis quant à leur développement pour les enseignant·e·s débutant·e·s. Les résultats permettront également d'ouvrir sur les orientations à prendre pour élaborer des dispositifs qui favorisent l'acquisition de compétences émotionnelles. Nous discuterons finalement les enjeux du développement de ce type de compétences transversales, à la frontière de différentes sphères d'expériences.

Bibliography

Audrin, C., et Bressoud, N. (2022). Les compétences émotionnelles dans la formation enseignante. *Administration et éducation*, 4(176), 95-102.

Braun, V., et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

de Diesbach de Diesbach-Dolder, S., et Muller Mirza, N. (2022). Incidents critiques en leçons d'éducation interculturelle. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*. 44(2), 264-276.

Goyette, N. (2019). Expérimentation d'un dispositif d'accompagnement axé sur les forces afin de former des stagiaires selon la psychopédagogie du bien-être.

Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. La Dispute. Édition originale, 1934.

Compétences transversales et contexte de mise en action : adaptation et régulation d'un programme de formation au tutorat

Noria Baur

HEP Vaud, Suisse

Cette contribution, orientée sur la pratique, interroge la formation et l'accompagnement au tutorat dans le repérage et la prise de conscience des compétences transversales, et de leur développement en vue de leur mise en action dans un nouveau contexte de travail.

En Suisse romande, l'accompagnement des enseignant·e·s débutant·e·s présente des défis liés à un processus d'insertion professionnelle fortement décentralisé (Girinshuti, 2020). À la suite d'une décision politique d'élaboration d'un dispositif d'accompagnement institutionnalisé, la Haute École Pédagogique du canton a mis en place un programme de formation au tutorat des enseignant·e·s débutant·e·s dès l'automne 2022.

Dans le cadre d'un module de cette formation, nous avons mobilisé une approche de recherche-action (Morrisette, 2013) et de recherche-ingénierie (Allard-Poesi, Perret, 2003) avec un groupe de quinze enseignant·e·s (futur·e·s tuteur·rice·s) issu·e·s des trois degrés d'enseignement (primaire, secondaire 1 et secondaire 2). Cette démarche avait comme objectif d'identifier des compétences transversales qui leur étaient nécessaires dans l'implémentation d'un dispositif de tutorat et celles qui seraient à développer auprès des enseignants novices.

Les situations vécues par les participant·e·s ont soulevé des questionnements quant aux compétences dites transversales et au contexte dans lequel elles sont mobilisées (Tardif, Dubois, 2013), qu'il s'agisse de leurs degrés d'enseignement ou des configurations propres à leur établissement. À partir des résultats de l'analyse de leurs besoins nous avons réorienté nos interventions afin de pallier les difficultés rencontrées. Nous avons guidé les participant·e·s dans la mise en action des compétences d'analyse, de méthodologie et de résolution de problème dans le but de construire une cartographie de leur environnement de travail. Cette démarche poursuivait un double objectif, celui de rendre visibles les compétences nécessaires au tutorat et celui d'identifier les compétences lacunaires d'un enseignant novice telles que la coopération ou la communication dans la relation enseignant-famille.

Ainsi, nous cherchons à révéler les tensions existantes dans l'exercice de leur rôle de tuteur·rice·s, et dans quelles mesures des compétences co-développées seront ou pourront être mobilisées, dans une dynamique similaire de co-construction de compétences avec les enseignants novices dans leur insertion professionnelle.

La contribution questionne également les référentiels de compétences des dispositifs de formation et des attendus en matière d'action et d'évaluation.

Enfin, elle interroge de manière plus large l'ingénierie de formation et la transposition des compétences dans une dimension collaborative et évolutive.

Bibliography

Florence Allard-Poesi, Véronique Perret. La Recherche-Action. Y. Giordano. *Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative*, EMS, pp. 85-132, 2003.

Girinshuti, C. (2020). *Devenir enseignant : Carrières de vie et insertion professionnelle des enseignants diplômés en Suisse romande*. Alphil.

Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.

Tardif, J., & Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : Une course à obstacles, souvent infranchissables : *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XVIII(1), 29-45.

Compétences transversales et compétences disciplinaires : une offre de formation continue aux logiques différentes

Fabien Desponds, Crispin Girinshuti

HEP Vaud, Suisse

Alors que la formation initiale des enseignant·e·s à la Haute école pédagogique [canton] est élaborée à partir d'un référentiel de compétences professionnelles (HEP [canton], 2016), l'offre de formation continue courte pour les enseignant·e·s échappe dans une certaine mesure à un tel cadrage. Dès lors, la part la plus visible de cette offre, le programme annuel de cours (PAC), semble être

élaborée moins en fonction des besoins du terrain professionnel qu'en fonction de l'expertise des formateur·rice·s qui composent les 12 unités d'enseignement et de recherche de l'institution de formation des enseignant·e·s.

Depuis deux ans, cette offre fait l'objet d'une analyse systématique, afin de la repenser dans une dynamique de développement professionnel mieux articulée à la formation initiale. La présente contribution s'inscrit dans ce cadre de recherche pratique, dont l'un des objectifs est de mieux cerner les logiques sous-jacentes à l'élaboration de l'offre de formation continue.

L'un des facteurs susceptibles d'influencer la conception d'une offre de formation continue serait le type de compétences visées, en opérant la distinction entre compétences didactiques et compétences transversales.

Selon un cadre analytique emprunté à Dupriez (2007), le fonctionnement des établissements scolaires et les logiques de collaboration entre enseignant·e·s résulteraient substantiellement de la structure disciplinaire proposé par le Plan d'étude romand, mais également du découpage de la scolarité en cycles d'enseignant. Aussi, les disciplines constitueraient des éléments particulièrement structurants pour les établissements scolaires, mais également pour les institutions de formation comme pour les professionnel·le·s qui les composent (Reuter, 2019).

Dès lors, nous faisons l'hypothèse générale que les compétences transversales, de par leur caractère transdisciplinaire – i.e. qui dépasse une vision segmentée par et centrée sur les disciplines (Develay, 2023, cité par Bourgoz Froidevaux et Schneider, 2022), ne convoqueront pas les mêmes représentations et comportements que les compétences didactiques (directement en lien avec les savoirs disciplinaires) lorsqu'il s'agit pour les formatrices et formateurs de concevoir des formations continues visant à les développer ou développer l'habileté à les enseigner. Plus précisément, nous postulons que les formations continues dédiées aux compétences transversales seront proposées à un public plus large, moins spécifique, que les formations continues dédiées aux compétences didactiques.

Nos analyses réalisées sur les quelque 620 cours du PAC destinés aux enseignant·e·s proposés par notre institution de formation entre 2021 et 2024 tendent à confirmer cette hypothèse en montrant l'impact du type de compétences visées (transversales vs didactiques) sur d'une part l'étendue des cycles cibles et des fonctions cibles, et d'autre part le type d'inscription proposé (individuelle vs collective).

Ces résultats nous conduiront à interroger le levier que représente la formation continue des enseignant·e·s dans le développement de leurs compétences transversales et de celles des élèves, mais également ses limites dans un contexte dominé par une logique disciplinaire.

Bibliography

Bourgoz Froidevaux, A., & Schneider, C. (2022). Les capacités transversales, des compétences de vie : Entretien avec Michel Develay. *Les capacités transversales : Bulletin CIIP*, 6, 6-9.

Develay, M. (2023). *Les compétences de vie en classe*. De Boeck Supérieur.

Dupriez, V. (2007). CHAPITRE 1. Quelles relations entre les formes organisationnelles et les formes de l'action éducative au sein des établissements ? In J. F. Marcel, V. Dupriez, & D. P. Bagnoud (Éds.), *Coordonner, collaborer, coopérer* (p. 21-34). De Boeck Supérieur « perspectives en éducation et formation ».

HEP Vaud. (2016). *Référentiel de compétences professionnelles de la formation des enseignantes et des enseignants*. <https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/interfilieres/referentiel-competences-2016-hep-vaud.pdf>

Reuter, Y. (2019). Un débat fondamental pour les didactiques : La construction de la notion de discipline scolaire. In S. Aeby Daghé, E. Buela Bronckart, G. S. Cordeiro, J. Dolz, I. Leopoldoff, A. Monnier, C. Ronveaux, & B. Védrines (Éds.), *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique : Dialogues avec Bernard Schneuwly* (p. 69-82). Presses universitaires du Septentrion.

ID: 264

Symposium

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: B. Social relations and inequalities in front of transversal skills

Keywords: climat scolaire, inégalités, durabilité, inclusion, compétences sociales

Le climat scolaire : un objet pour problématiser les inégalités dans l'enseignement-apprentissage des capacités transversales à l'école, à l'heure de "l'inclusion" et de la "durabilité"

Chair(s): **Stéphanie Bauer** (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse), **Lara Bolzman** (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse)

Discussant(s): **Isabelle Bosset** (Education 21)

Récemment, le canton de Vaud s'est engagé dans deux projets de transformation de son école : l'école « à visée inclusive » et l'école « durable » (DEF, 2023; DFJC, 2019). Ces deux projets relèvent de deux paradigmes en éducation, l'inclusion et la durabilité, qui présentent bon nombre de points communs dans leurs principes. En particulier, la justice et la lutte contre les inégalités apparaissent comme des objectifs centraux du changement visé (UNESCO, 2020).

C'est à ce titre que le concept de climat scolaire peut représenter une grille de lecture intéressante. Ce prisme peut être un moyen d'actualiser et de repenser l'inclusion et la durabilité en créant un « environnement juste et sûr » (Raworth, 2018), en classe et au-delà. C'est également un objet de recherche bien documenté qui a son impact sur la réussite et le bien-être (Cohen et al., 2009) et qui, dans la réflexion qu'il engendre sur la qualité de l'environnement d'apprentissage, représente un moyen de lutter contre les inégalités (CNESCO, 2016). En particulier, le climat scolaire suppose l'établissement de relations positives entre pairs mais également avec les enseignant-e-s.

En conséquence l'enseignement-apprentissage des capacités transversales devient alors fondamental, en particulier celui des compétences sociales en tant qu'outil de développement du climat scolaire (Orpinas & Horne, 2006). L'enseignement-apprentissage de ces compétences favorise ainsi l'empowerment des élèves et donc leur capacité d'agir sur leur environnement (Galichet, 2014). A cet égard, ces compétences apparaissent d'autant plus importantes dans une visée d'inclusion et de durabilité car certaines recherches montrent particulièrement les enjeux du climat scolaire pour les élèves des groupes minoritaires (Archambault et al., 2019; Watkins & Aber, 2009).

L'objectif du symposium est d'interroger le climat scolaire dans son rôle de révélateur des inégalités à l'école, en se demandant ce qu'il permet de comprendre sur le fonctionnement des mécanismes de construction de ces dernières et sur leur dépassement potentiel. La question des compétences sociales des élèves sera portée au cœur des présentations en tant qu'outil de développement du climat scolaire. Les cadres de références de l'inclusion et de l'éducation à la durabilité – éléments constitutifs du plancher social (Raworth, 2018) – seront mis en discussion en tant qu'éclairages théoriques et praxéologiques du climat scolaire. La première communication présentera des résultats de recherche qui donneront la parole aux jeunes "en situation de vulnérabilité" dans leur compréhension des valeurs sous-jacentes au climat scolaire. La deuxième communication met en évidence une enquête d'envergure sur la manière dont les acteurs et actrices des écoles alternatives articulent compétences transversales et climat scolaire. Enfin, la dernière présentation interrogera la question de l'équité dans l'enseignement-apprentissage des compétences sociales, à travers les résultats d'une recherche-action/formation.

Bibliography

CNESCO. (2016). Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités CNESCO. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/160927Dossier_synthese_inegalites.pdf

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.

Galichet, F. (2014). L'émancipation: se libérer des dominations. Éd. de la Chronique sociale.

Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 27(2), 285-306.

Raworth, K. (2018). La théorie du donut. L'économie de demain en 7 principes. Plon.

Presentations of the Symposium

Le Donut « simplifié » ou comment la durabilité peut aider à penser les valeurs et le climat de classe auprès d'élèves en situation de "vulnérabilité"

Lara Bolzman

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Dans le cadre de ce symposium, nous allons présenter les résultats d'une recherche exploratoire vécue auprès d'élèves de l'enseignement spécialisé, souvent désaffiliés avec des capacités cognitives préservées, mais au "casier scolaire" souvent impactant. Il s'agit, avec ces élèves, de redéfinir les grandes catégories du donut telles que pensées par l'économiste Kate Raworth (2018) afin qu'elles soient interprétables et lisibles pour un public aussi large que possible. Il s'agit également à travers cette étude de mettre en avant les valeurs sous-jacentes à ces sous-catégories (et en particulier celle du plancher social). Il nous paraît essentiel de redonner la parole à des jeunes trop souvent absents des processus de réflexion sur le monde qu'ils habitent et de leur permettre d'être auteurs et acteurs d'une adaptation d'un modèle de représentation de la durabilité (qui intègre justement les questions d'accès à certains biens fondamentaux- travail, énergie- et qui questionne aussi l'équité et la justice sociale). «La question se pose de savoir dans quelle mesure une perception ou l'autre de la [durabilité]* à l'école, plutôt normative ou plutôt critique, n'en vient pas à être naturellement modifiée en fonction de l'identité sociale des publics scolaires, comme si la réflexion la plus critique devait être davantage réservée aux filières gymnasiales, la civilité et ses prescriptions restant réservée aux milieux plus défavorisés» (Heimberg, 2007, p.3).

Enfin, cette étude qualitative devrait nous permettre de mieux définir en filigrane le climat de classe et le type d'interventions pédagogiques qui permettent aux élèves cette mise en mouvement de l'intellect; cette transition d'une pensée linéaire vers une pensée complexe, et transformatrice (Sterling, 2011). Dans la droite ligne des pédagogies critiques (Perreira & De Cock, 2019), cette démarche se veut également un espace de mise en valeur de pédagogies émancipatrices qui invitent l'élève à déployer une pensée critique et participative. (Vare, 2007). Comme l'évoquent Jickling et Wals (cités par Morin, Theriault et alii, 2022, p.4) " il nous apparaît préférable de dépasser un enseignement basé exclusivement sur des connaissances en lien avec les changements climatiques et de développer une éducation transformatrice à visée sociocritique et orientée vers le développement du pouvoir d'agir".

Les capacités transversales telles que pensées dans ce projet rejoignent "les familles de compétences de vie" définies par Michel Develay (Develay, 2022) et sont proches à bien des égards de celles exposées par Nadia Lausset et Alain Pache (2019).

*Heimberg parle de "citoyenneté", nous nous sommes permis de remplacer ce terme par "durabilité".

Bibliography

Develay, M. (2022). Les capacités transversales, des compétences de vie, *Bulletin CIIP*(12).

Heimberg, C. (2007). Portée et limites de l'éducation à la citoyenneté démocratique. In: *Education en contextes pluriculturels : la recherche entre bilan et perspectives*. Genève. [s.l.] : [s.n.]

Morin, E., Theriault, G. et Bader, B. (2022). Le développement du sentiment du pouvoir d'agir des jeunes face aux changements climatiques à l'école secondaire. *Education relative à l'environnement*, 1(17).

Pache A., & Lausset, N. (2019). Former à la durabilité: vers un nouveau modèle de compétences. *Enjeux pédagogiques*, 33, 22-25.

Perreira, I. & De Cock, L. (2019). *Les pédagogies critiques*. Paris: Agone.

Raworth, K. (2018), *La théorie du donut*. Paris: Plon.

Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and teaching in higher education*, 5(11), 17-33.

Vare, P. (2007). De la pragmatique à la théorie: la participation comme apprentissage dans le contexte de projets de développement durable, in Reid, A., Jenssen, B et alii (Ed), *Participation et apprentissages: perspectives sur l'éducation à l'environnement, la santé et la durabilité*. Dordrecht: Presse Springer.

Compétences transversales et climat scolaire : une relation dynamique au sein d'écoles alternatives

Sarah Zerika¹, Frédéric Darbellay¹, Zoé Moody²

¹Centre interfacultaire en droits de l'enfant, Université de Genève, ²Haute école pédagogique du Valais & Centre interfacultaire en droits de l'enfant, Université de Genève

La dynamique du climat scolaire se déploie au travers des différentes dimensions de la vie scolaire telles que les relations, la sécurité, l'enseignement-apprentissage et l'environnement structurel (González et al., 2022). Selon Cohen et al. (2009), la dynamique d'un climat scolaire positif serait susceptible d'être renforcée par le développement de certaines compétences qualifiées de « transversales » : écoute de soi et des autres, résolution de problèmes, prise de décision, communication et collaboration. Les compétences transversales sont mobilisables dans diverses situations et regroupent les aspects cognitifs, métacognitifs et socio-émotionnels de l'apprentissage, en s'appuyant sur des savoirs disciplinaires (Gagnon, 2008). Les programmes qui développent ces compétences auprès des élèves proposent des pratiques pédagogiques favorisant par exemple les apprentissages coopératifs, l'empathie ou la résolution de problèmes. Ils montrent une amélioration significative des résultats scolaires, des comportements prosociaux, ainsi que des attitudes positives vis-à-vis de soi et des autres (Durlak et al., 2011). Dans les écoles alternatives, les compétences transversales sont spécifiquement intégrées au cœur du fonctionnement quotidien et des apprentissages considérés comme des processus complexes qui prennent sens au sein d'interactions sociales. L'application des règles de la vie en commun et la gestion des interactions entre pairs et enseignant-e-s font l'objet d'un travail ciblé à travers des dispositifs comme des conseils de classe et une gouvernance horizontale et participative (Zerika et al., 2022).

S'appuyant sur les résultats d'une étude exploratoire (Zerika et al., 2022) et d'une recherche doctorale en cours, cette contribution aborde la manière dont les compétences dites « transversales » sont comprises, valorisées et liées au climat scolaire, en se basant sur les représentations et les pratiques de différents acteurs et actrices et des observations. Les résultats préliminaires d'une recherche doctorale sur le climat scolaire dans trois écoles alternatives amèneront de nouveaux éléments d'analyse et de réflexion. Elle est menée sous forme de trois études de cas : (A) une école d'affiliation Montessori ; (B) une école appliquant une pédagogie en nature ; (C) une école à pédagogies actives. Les données ont été recueillies auprès des enseignantes, des élèves, des directions et des parents avec une approche qualitative via un dispositif méthodologique multiméthodes comprenant : entretiens semi-directifs (individuels et collectifs), dessins, entretiens mobiles, observations non participantes et analyses documentaires.

Les résultats de ces deux études seront comparés avec l'objectif d'éclairer les liens entre les compétences transversales, le climat scolaire et les pédagogies alternatives. En s'appuyant sur des réflexions théoriques et des résultats croisés, cette contribution vise non seulement à mieux comprendre les nuances et les complexités entourant les compétences transversales et leur résonance au sein de climats scolaires d'écoles alternatives, mais aussi à fournir des orientations pratiques pour les enseignants et enseignantes en matière d'intégration de celles-ci au sein des pratiques pédagogiques dans tous les établissements scolaires.

Bibliography

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N.M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Gagnon, M. (2008). La question des compétences transversales en éducation : de la métaphore du transfert à celle de la mobilisation. *Revue Éducation Formation*, e-288, 25-35.

González, C., Bacon, V., & Kearney, C. A. (2022). Systematic and evaluative review of school climate instruments for students, teachers, and parents. *Psychology in the Schools*, 1-56. <https://doi.org/10.1002/pits.22838>

Zerika, S., Moody, Z., & Darbellay, F. (2022). Les pédagogies « alternatives » au prisme de trois études de cas. *Recherches & Éducatives*. <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/12353>

La question de l'équité dans l'enseignement-apprentissage des compétences sociales des élèves : Qui participe ? Et pour quoi faire ?

Stéphanie Bauer, César Gfeller

Haute école pédagogique du canton de Vaud

Le climat scolaire est un outil de lecture possible de l'expérience des élèves, permettant d'interroger la perception de leur environnement d'apprentissage. C'est une notion mobilisée par les politiques éducatives en inclusion ou durabilité, souvent dans une réflexion générale

autour de la « whole school approach » (Wals & Mathie, 2022). Le défi reste néanmoins de comprendre la manière dont il peut être transposé à l'échelle de la classe et les enjeux que cela soulève dans son opérationnalisation pédagogique.

L'objectif de cette communication est d'illustrer la manière dont ce climat scolaire est compris et développé par les enseignants, lorsqu'ils mettent en place des activités d'enseignement-apprentissage des compétences sociales des élèves. Les compétences sociales des élèves s'inscrivent dans les capacités transversales du PER et relèvent plus particulièrement de la communication et de la collaboration. Plus précisément, les activités d'enseignement-apprentissage seront analysées sous l'angle de l'équité de participation afin d'interroger, non seulement ce qui se fait, mais qui participe réellement, dans une perspective inclusive (Borri-Anadon et al., 2015).

Les résultats issus d'une recherche-action/formation seront présentés. Deux enseignants du cycle 2 ont été suivis pendant 13 mois. La recherche visait le développement des compétences sociales des élèves afin de construire un climat scolaire positif et équitable. L'enseignement-apprentissage des compétences sociales s'est organisé sur quatre séquences pédagogiques, pour chaque enseignant, d'environ 6-8 périodes chacune. Des mesures du climat de classe (Janosz et al., 2007) et de l'équité des statuts (Cohen & Lotan, 1995), des focus-group avec les élèves (N=11) et des entretiens semi-directifs avec les enseignants (N=20) ont été réalisés tout au long du projet afin de soutenir les participants dans la démarche de développement professionnel.

Dans cette présentation, les résultats concernant l'enjeu d'équité seront mis en exergue à travers les questions suivantes :

- Quelles conceptions émergent, chez les enseignants et les élèves, de la compréhension de l'équité dans la participation à l'école ?
- Que nous apprennent ces conceptions sur la construction des inégalités à l'école et leur éventuel dépassement ?

Bibliography

Borri-Anadón, C., Potvin, M., & Larochelle-Audet, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion, une pédagogie de la diversité. In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 49-63). Les presses de l'Université du Québec.

Cohen, E. G., & Lotan, R. (1995). Producing equal-status interaction in the heterogeneous classroom. *American Educational Research Journal*, 32, 99-120.

Janosz, M., Bouthillier, C., Bowen, F., Chouinard, R., & Desbiens, N. (2007). Rapport de validation du Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles primaires (QES-primaire). http://gres-umontreal.ca/download/Rapport_validation_QES-primaire.pdf

Wals, A., & Mathie, R. (2022). Whole school responses to climate urgency and related sustainability challenges. *Encyclopedia of educational innovation*, 1-8.

ID: 268

Symposium

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies, D. Observing, studying and evaluating transversal competencies

Keywords: qualité, indices, critères, compétence générique, professionnalisation

Identifier et revendiquer la qualité du travail enseignant : quelle compétence transversale, pour quelle professionnalisation ?

Chair(s): **Manuel Perrenoud** (UniGe, Suisse), **Olivier Maulini** (UniGe, Suisse)

Discussant(s): **Claudio Della Santa** (SUPSI-DFA-ASP, Suisse)

La recherche témoigne d'un sentiment de disqualification chez le corps enseignant, en lien avec une évolution managériale normalisant leurs pratiques au nom d'une qualité extérieurement mesurable (Garcia, 2023). Mais si la profession veut résister à ce mouvement, elle doit pouvoir faire (re)connaître son travail par ses interlocuteurs (hiérarchie, élèves, parents, chercheurs, élus, etc.) en mobilisant des indices précis et en formulant un discours crédible à leur propos. Ancré dans ce postulat d'une *grammaire indiciaire des inférences* (Ferry, 2007), ce symposium propose de comparer différents matériaux prélevés dans différents contextes (récits de pratiques ordinaires du métier, traces d'interactions tutorales, entretiens d'évaluation périodique...) pour situer, d'une part les indices mobilisés pour présenter le travail accompli, d'autre part les jeux d'arguments (Chateauraynaud, 2007) pratiqués pour en justifier la qualité.

Quels sont les indices évoqués à partir du cours de l'expérience ? et Quels sont les discours élaborés pour faire valoir ces indices en tant que critères de qualité du travail ? Ces deux questions inscrivent la quête de qualité, non en dehors mais au cœur du travail enseignant, y compris quand celui-ci se conforme ou non normes produites ailleurs. Elles considèrent ainsi la compétence transversale d'identifier et de revendiquer la qualité de son activité, sans attendre la reconnaissance du public, mais en assumant de la rechercher.

Faire connaître et reconnaître les critères de qualité de son travail, tel pourrait se résumer la compétence que nous visons à mieux comprendre et conceptualiser. La transversalité de cette compétence repose avant tout sur l'impossibilité de préjuger du régime combinatoire que les praticiennes et praticiens emploient pour rendre compte de ce qu'ils font. La compétence à identifier des indices mobilisés comme critères dans des arguments, traverserait l'*expérience du travail enseignant*, conçue comme une unité longitudinale d'analyse, relevant d'une multi-activité, s'inscrivant dans une forme de « méta-travail » (Bidet, 2011) assez peu explorée dans le milieu de l'enseignement, alors même que les attentes en matière de rendre compte du travail augmentent (Maroy & Dutercq, 2017).

Appréhendant la responsabilité du travail et de ses spécialistes dans un milieu non seulement professionnel mais également social et politique, une telle compétence serait non seulement transversale à l'expérience laborieuse adressée à autrui mais aussi une compétence générique (grammaticale) qui subsumerait l'expérience de chaque style personnel vers une exposition du travail aux contraintes et ressources du genre professionnel. Le développement d'une telle compétence (en formation et au gré de l'expérience) devient alors une condition de la participation active au développement même du métier et de ses indices de crédibilité. Les recherches confrontées seront donc appelées à adopter un point de vue réflexif, en indiquant comment elles assument d'être juges et parties du processus de professionnalisation.

Bibliography

Bidet, A. (2011). L'engagement dans le travail. Qu'est-ce que le vrai boulot ? Paris : PUF.

Chateauraynaud, F. (2007). La contrainte argumentative. Les formes de l'argumentation entre cadres délibératifs et puissances d'expression politiques. In *Revue européenne des sciences sociales*, Tome XLV, 136, 129-148. Garcia, S. (2023). Enseignants : de la vocation au désenchantement. Paris : La Dispute.

Ferry, J. (2007). Le paradigme indiciaire. In D. Thouard (Ed.). *L'interprétation des indices. Enquête sur le paradigme indiciaire avec Carlo Ginzburg* (pp. 91-102). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Maroy, C. & Dutercq, Y. (2017). *Professionalisme enseignant et politiques de responsabilisation*. Bruxelles : De Boeck.

Presentations of the Symposium

Voir et faire voir son travail, quels critères sont mobilisés ? Analyse d'entretiens d'évaluation d'enseignant-e-s effectués par les directions d'établissement

Julien Clénin

HEP-Bejune, Suisse

Cette contribution examine les contenus des entretiens d'évaluation périodique qui ont lieu entre la direction d'un établissement scolaire et les enseignant-e-s. Elle se penche notamment sur les critères d'(auto)évaluation utilisés lors de ces moments, qu'ils soient mobilisés par les enseignantes et les enseignants eux-mêmes ou par la direction.

La présentation offre quelques résultats d'une recherche intitulée « Qui valide et sur quels critères le travail des enseignants ? » qui se penche, entre autres, sur les critères d'évaluation du travail enseignant qu'ils soient formels et/ou informels.

La collecte de données a été réalisée par le biais d'entretiens avec la direction et les enseignants, ainsi que par l'enregistrement de l'entretien d'évaluation périodique. L'entretien préalable permet d'identifier les intentions et les appréhensions des protagonistes, tandis que le second, après l'entretien périodique, se concentre sur l'expérience vécue par les acteurs.

Lors de l'entretien périodique, de nombreux facteurs entrent en jeu, notamment la façon dont les enseignants « voient et font voir leur travail », c'est-à-dire la manière dont ils présentent leur travail. Dans le contexte professionnel, ils ajustent et adaptent les multiples prescriptions qui « viennent d'en haut ». Comment justifient-ils cela face à leur hiérarchie, le font-ils lors de ces entretiens, quelles compétences réflexives et transversales sont sollicitées dans ces situations ?

Le travail des enseignants ne se résume pas à un simple suivi des prescriptions, ce qui signifierait un glissement vers une standardisation des pratiques et une technicisation du métier, dessinant ainsi la figure d'un enseignant exécutant (Malet, 2017). Il existe une ingéniosité professionnelle qui passe souvent inaperçue (Lussi Borer, Yvon & Durand, 2015) qui s'exprime par une re-conception des exigences et des prescriptions. Cependant, entre la professionnalité enseignante avec ses exigences élevées et les attentes fortes sur son travail, et la professionnalité dirigeante avec ses multiples contraintes et sa responsabilité régulièrement redéfinie, un champ de l'interprofession se dessine, un champ où l'évaluation prend une dimension singulière et qui permet de (obliger à ?) se (re-)poser la question suivante : « à quoi sert-il en fait d'évaluer ? » (Maulini, 2019). La visée s'inscrit-elle dans une perspective de contrôle et/ou de développement ? Quelles compétences transversales sont mobilisées pour voir et faire voir le travail ? Du point de vue de la direction et/ou du point de vue des enseignant-e-s ? Peut-on ménager à la fois les intérêts de l'enseignant et ceux des élèves ? (Laveault, 2007). Il reste donc encore à définir ce qui est objet de contrôle, et ce qui ne l'est pas (Clénin, 2021).

Cette contribution interroge un espace interprofessionnel qui se concentre sur l'activité de la profession enseignante et celle de la profession dirigeante.

Bibliography

Clénin, J. (2021). Visites de classe et entretiens d'évaluation, quels enjeux ? In L. Progin, C. Letor, R. Etienne & G. Pelletier, *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives* (pp. 207-222). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Laveault, D. (2007). Quelles compétences, quels types de validité pour l'évaluation. In L. Bélair, D. Laveault & C. Lebel, *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (pp. 25-50). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Lussi Borer, V., Durand, M., & Yvon, F. (2015). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Malet, R. (2017). Du développement professionnel à l'établissement-formateur : une nouvelle ère de l'imputabilité dans l'enseignement ? In Y. Duterq (Ed.), *Professionalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (pp. 143-157). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Maulini, O. (2019). *Eduquer entre engagement et lucidité*. Paris : ESF.

Faire reconnaître la difficulté. Les syndicats enseignants et les politiques inclusives

Philippe Losego

HEP-Vaud, Suisse

Cette communication porte sur les difficultés au travail vécues par les enseignants en relation avec les politiques inclusives. Ces politiques, à forte connotation morale, font partie des nouvelles politiques éducatives, légitimées par le niveau transnational : les « déclarations » (de Salamanque, de Lisbonne, etc.) et les recommandations des organismes internationaux (OCDE, UNESCO, Conseil de l'Europe) plutôt que négociées avec les organisations professionnelles. Celles-ci se trouvent en porte-à-faux, à la fois soumises à des politiques imposées de façon assez brutale (Pons, 2022) et gênées par le fait qu'elles adhèrent à la morale de ces politiques. Par ailleurs, plusieurs sociologues du travail enseignant s'accordent aujourd'hui sur le fait que les politiques inclusives s'inscrivent dans le cadre de la « Nouvelle Gestion Publique » caractérisée notamment par une très forte exigence de « remontée d'information » qui intensifie le travail et matérialise une sorte de méfiance institutionnalisée à l'encontre des enseignants (Garcia, 2019; Kamanzi et al., 2019; Lezeau, 2020).

Cette contribution s'appuie sur une recherche collaborative, réalisée sur la demande de syndicats enseignants (SSP et SER) et définie en collaboration avec eux. Elle offre donc deux types de résultats : dans une perspective classique, elle donne accès à plus de 2000 réponses individuelles à un questionnaire élaboré en commun. Dans une perspective plus réflexive, elle donne lieu à une analyse de l'action syndicale par l'enquête. Le matériau est constitué des réponses en ligne données par les adhérents et par quelques entretiens, formels ou informels, et réunions de travail menées avec les responsables syndicaux concernés par l'enquête et avec des adhérents ayant bien voulu se prêter au jeu du test du questionnaire.

L'enquête qualitative sur les responsables des organisations syndicales romandes montre que n'étant absolument pas à l'origine de ces politiques dont elles ne peuvent pourtant pas récuser la dimension morale, les organisations enseignantes en sont réduites à une posture défensive, centrée sur le « manque de moyen » (manque de formation, manque de spécialistes, manque de ressources financières, manque de reconnaissance de la part des directions) et la critique des lourdeurs administratives. Elles arguent de l'augmentation massive des prévalences pathologiques (augmentation des TSA et des TDAH principalement, mais aussi des dyslexies) mais n'ont développé jusqu'ici aucune expertise proprement professionnelle (c'est-à-dire autonome vis-à-vis des autorités) de l'inclusion et des compétences spécifiques à faire valoir face à un enjeu aussi transversal quant aux facettes du métier d'enseignant qu'il mobilise. Cependant, elles ont entrepris d'utiliser des moyens « scientifiques » pour arriver à décrire les difficultés. La présente recherche montrera si, et le cas échéant, comment, les syndicats vont être en mesure d'articuler un discours expert sur les politiques inclusives grâce à l'enquête.

Bibliography

Garcia, S. (2019). Intensification du travail enseignant et bureaucratisation : L'exemple des PPRE. *Revue Suisse de Sociologie*, 45(3).

Kamanzi, P. C., Lapointe, P., & Dembélé, M. (2019). La mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats au Québec : Entre l'optimisme des directions d'établissement et le scepticisme des enseignants. *Revue Suisse de Sociologie*, 45(3).

Lezeau, A. (2020). *Dérégulations professionnelles chez les enseignants du premier degré. Entre coûts et ajustements* [Doctorat]. Université de Bourgogne.

Pons, X. (2022). *Les trois âges des politiques d'éducation. Contexte, fabrique et mise en œuvre des réformes*. (Gouvernance des politiques éducatives, p. 98). CNESCO-CNAM.

Débattre de la qualité du travail entre enseignant-es : enjeux méthodologiques et politiques d'une enquête par groupes de focalisation

Olivier Maulini, Manuel Perrenoud

UniGe, Suisse

Cette contribution témoignera d'une phase intermédiaire de conception d'une enquête portant sur la qualité du travail enseignant telle que les praticiennes et praticiens la reconnaissent au cours de l'action et tel qu'elles et ils la font ou cherchent à la faire reconnaître dans des arènes (semi)publiques (LIFE, 2022). Plus précisément nous cherchons à théoriser de manière inductive les compétences en jeu, pour identifier les indices du travail de qualité dans une pluralité de situations emblématiques (savoir repérer les indices de la qualité pour réguler l'action) et pour rendre compte du travail dans des contextes, eux aussi pluriels, de la qualification du travail à l'adresse de tiers extérieurs aux pratiques (savoir argumenter les critères de qualité pour justifier l'action).

Ces deux compétences transversales (en tant qu'actualisation de ressources dans des situations typifiées au fil de l'expérience) sont visées comme des construits théoriques intermédiaires, entre une première phase de l'enquête qui consiste à interroger 60 enseignant-es (de l'ordre élémentaire à l'ordre post-obligatoire) sur leur conception de la qualité (quels indices et quels critères), et une seconde qui prévoit des groupes de focalisation (inter-ordres) avec les mêmes personnes.

Cette contribution proposera en particulier, au vu de la phase intermédiaire de notre enquête, de réfléchir aux enjeux méthodologiques auxquels nous faisons face, et sera nourrie des premiers éléments empiriques de la première phase mais aussi des résultats issus d'une enquête antérieure comparable portant sur le « beau travail » enseignant (Bouchetal & Perrenoud, 2024).

La technologie « focus group » (Parker & Tritter, 2006) permet de produire des données de second rang en soutenant un intérêt majeur qui résiderait, selon nous, dans la problématique potentielle des « débats de norme », à l'intérieur de ces groupes. Ces groupes sont conçus comme autant d'artéfacts sollicités pour l'enquête, mais aussi comme des arènes contrôlées où « instituer la délibération autour du 'travail bien fait' » (Bonnemain, 2022) pour enrichir les répertoires de la qualification de la profession par elle-même.

La double problématique d'identification d'indices et de formalisation de critères du travail enseignant de qualité devrait trouver dans ces arènes de l'enquête, non seulement une opportunité d'être mise à l'épreuve dans débats problématiques entre enseignant-es de divers ordres, mais aussi permettre de renforcer la réflexion à la fois sur les spécificités des ordres enseignants et sur les compétences génériques communes aux enseignant-es (dont une compétence définitionnelle), et de contribuer par là à alimenter une logique de professionnalisation par la controverse argumentée (Clot & Gollac, 2017).

Bibliography

Bonnemain, A. (2022). Travail bien fait, pouvoir d'agir et « écologie du travail ». *Activités*, 19-2. URL : <http://journals.openedition.org/activites/7509>

Bouchetal, T. & Perrenoud M. (2024) (Ed.). *Sous le dur métier, le beau travail ? Une étude sur le rapport des enseignant-es à leurs pratiques professionnelles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon. (projet accepté)

Clot, Y. & Gollac, M. (2017). Pour (et contre) un professionnalisme délibéré. In Y. Clot & M. Gollac (Ed.), *Le travail peut-il devenir supportable* (pp. 133-204). Paris : Armand Colin.

LIFE (2022). *À quels indices les enseignantes et enseignants reconnaissent-ils la qualité de leur travail ? Une enquête comparative dans les degrés primaires et secondaires de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin* (Requête acceptée par le FNS). URL : https://www.unige.ch/fapse/life/files/5016/6489/5387/221003-Maulini-Perrenoud_A_quels_indices_les_enseignant-es_reconnaissent-ils_la_qualite_de_leur_travail_REQUETE_FNS.pdf

Parker, A. & Tritter, J. (2006) Focus group method and methodology: current practice and recent debate. *International Journal of Research & Method in Education*, 29(1), 23-37.

ID: 277

Symposium

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: Gesundheit, Resilienz, Gesundheitsförderung, Arbeitsbedingungen, Lehrer*innenbildung

Teachers health – Antecedents and Promotion

Chair(s): **Anita Sandmeier** (Pädagogische Hochschule Schwyz, Deutschland)

Discussant(s): **Caroline Sahli Lozano** (pädagogische Hochschule Bern)

Studies show that the health of teachers is linked to school quality in many ways (Achermann Fawcett, Keller & Gabola, 2018). Healthy teachers are generally better able to build a positive social relationship with their pupils and perceive their classroom management as more functional than unhealthy teachers (Wettstein, Ramseier & Scherzinger, 2021). Furthermore, they are often more successful than colleagues with health impairments in adapting relevant aspects of teaching, such as the pace of interaction, to the needs of the pupils (Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006). Teachers who experience their profession positively also identify more with their own school, are more involved in school development (Kunz Heim, Sandmeier & Krause, 2014) and show fewer intentions to resign than colleagues with health impairments (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Therefore, the question arises, what factors are related to occupational health and how we can promote teachers' health in teacher training and in schools. The symposium addresses this question in four contributions:

Jenny Marcionetti and Luciana Castelli (DFA/ASP SUPSI) use a quantitative survey to investigate the antecedents and correlates of job satisfaction, well-being and burnout in teachers, including workplace antecedents (teacher autonomy, role clarity, social support, perceived workload) and individual antecedents (self-efficacy, dispositional optimism). This paper sets the stage for the following two presentations, one focussing on the promotion of individual antecedents and the other on workplace antecedents.

Isabelle Krummenacher, Irene Guidon, Tina Hascher and Julia Mori (University of Bern, Bern University of Teacher Education) focus on resilience as a critical skill for adaptability and success in the teaching profession and the promotion of resilience in teacher training with a new type of learning platform. Based on a quantitative intervention study, the effectiveness of the learning platform on resilience will be presented.

Laura Koch and Anita Sandmeier (Schwyz University of Teacher Education) address workplace health promotion in schools and investigate an organizational health intervention that aims to change workplace antecedents of staff health based on an employee survey and team workshops. The study aims to understand how school teams participatively interpret survey results and propose measures to improve workplace characteristics that they see as relevant to their health.

Denise Geiser, Risha Niederberger, Michelle Willen, Caroline Sahli Lozano and Sabine Zingg (Bern University of Teacher Education) present findings from a qualitative study that examined the resources and demands reported by (prospective) special education teachers. They subsequently reflect on how these findings relate to research on regular teachers.

Based on the presentations, the implications of the results will be discussed under the lead of Caroline Sahli Lozano.

Bibliography

Achermann Fawcett, E., Keller, R., & Gabola, P. (2018). Bedeutung der Gesundheit von Schulleitenden und Lehrpersonen für die Gesundheit und den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern. Wissenschaftliche Grundlage für das Argumentarium „Gesundheit stärkt Bildung“. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., & Baumert, J. (2006). Lehrerbeltung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20(3), 161–173.

Kunz Heim, D., Sandmeier, A., & Krause, A. (2014). Effekt von arbeitsbedingten und personalen Ressourcen auf das Arbeitsengagement und das Engagement für Schulentwicklung bei Lehrpersonen. Empirische Pädagogik, 28(1), 147–170.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job Demands and Job Resources as Predictors of Teacher Motivation and Well-Being. Social Psychology of Education: An International Journal, 21(5), 1251–1275.

Wettstein, A., Ramseier, E., & Scherzinger, M. (2021). Class-and subject teachers' self-efficacy and emotional stability and students' perceptions of the teacher–student relationship, classroom management, and classroom disruptions. BMC psychology, 9(1), 1–12.

Presentations of the Symposium

Factors affecting teachers' self-efficacy, burnout, job and life satisfaction

Jenny Marcionetti, Luciana Castelli

Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica SUPSI

Teachers' self-efficacy and teachers' well-being have been the focus of a growing number of studies in recent years (Lent et al., 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2016; Zee & Koomen, 2016). However, multifactorial studies contributing to explain relationships between antecedents of teachers' self-efficacy and well-being are rare. According to Lent and Brown's (2006, 2008) social cognitive model of job satisfaction (SCM-JS), job satisfaction is influenced by goal-directed activity, self-efficacy, work conditions and outcomes, goal- and efficacy-relevant environmental supports and obstacles, and personality and affective traits. Job satisfaction is also assumed to impact global life satisfaction.

Basing mainly on SCM-JS, our aim was to test two structural equation modelling models. The first, focused on teacher self-efficacy, wanted to describe the association of this construct with innovativeness of the school, teacher autonomy, role clarity, and role conflicts. The second, focused on teacher well-being, had the aim to describe the relation between teachers' dispositional optimism, perception of social support, self-efficacy, perceived workload, burnout, and job and life satisfaction.

To this aim, Swiss teachers in pre-primary, primary, lower secondary, upper secondary, and vocational schools were invited to fill in a questionnaire including standardized instruments to measure the previously cited constructs. The final sample included 676 teachers working in pre-primary and primary school (17.9%), lower secondary school (17.4%), upper secondary school (26.9%), and vocational school (32.2%); 5.6% of participants did not provide this information. Their mean age was of 44.53 years (SD = 10.27); 375 were females (55.5%), and 301 were men (44.5%).

The first model tested highlighted that especially general teaching autonomy, role clarity, and school innovativeness directly foster teacher self-efficacy. The second model suggested that dispositional optimism, social support, and perceived workload might reduce the risk of teacher burnout; dispositional optimism, social support, and teacher self-efficacy seem to positively affect job satisfaction; and dispositional optimism alone, together with burnout and job satisfaction, directly relates to teachers' life satisfaction.

Results indicate first that schools where teachers have good relationships with a principal who fosters their general autonomy, role clarity, and school innovativeness, as well as a good relationship with their colleagues, are workplaces in which teachers' self-efficacy can be developed; second, that fostering teacher optimism as well as supportive relationships with the colleagues and reducing workload, might be important to diminish the risk of burnout and increase teacher job and life satisfaction.

Implications concerning the transversal competences required to foster the development of good and productive working relationships, as well as those related to the development of a constantly improving feeling of self-efficacy and well-being will be discussed.

Keywords: teachers, self-efficacy, job satisfaction, life satisfaction, structural equation modelling models

Bibliography

- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 236–247. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.02.006>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 6–21. <https://doi.org/10.1177/1069072707305769>
- Lent, R. W., Nota, L., Soresi, S., Ginevra, M. C., Duffy, R. D., & Brown, S. D. (2011). Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: Test of a social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 91–97. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.12.006>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785–1799. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182>
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86, 981–1015. <https://doi.org/10.3102/003465431562680>

Promoting Resilience in Pre-Service Teachers: An Intervention Study Based on a Learning Platform

Isabelle Krummenacher¹, Irene Guidon², Tina Hascher¹, Julia Mori¹

¹Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Bern, ²Pädagogische Hochschule Bern

To navigate the dynamic modern education system effectively, educators need subject-specific and transversal skills, including vital social-emotional skills such as resilience (e.g., Beltman et al., 2019; Mansfield & Gu, 2019). Resilience can be understood as a critical skill for adaptability and success in the teaching profession. It can also be understood as a process that reflects a complex interplay between individual challenges and resources (e.g., motivation) and contextual challenges and resources (e.g., relationships) when teachers are confronted with adverse situations (Hascher et al., 2021). Resilient teachers are more likely to endure adverse situations, can adapt more easily to change, and are less likely to leave the profession (Mansfield et al., 2012). Although the importance of teacher resilience is well recognized, little is known about effective strategies to promote resilience in teachers.

In the BeLEARN project Fostering Resilience in Teacher Education (FoResT; 2022-2024)—a joint project of the University of Bern and the Bern University of Teacher Education—we take a comprehensive perspective on resilience and investigate the factors that support the development of resilience in pre-service teachers. We designed a resilience learning platform to equip future teachers with effective coping mechanisms to overcome typical challenges during their training and future careers. Similar to the BRiTE program for pre-service teachers (Mansfield et al., 2016), the FoResT learning platform offers six modules: (1) understanding resilience, (2) cultivating relationships, (3) establishing wellbeing, (4) showing initiative, (5) recognizing emotions, and (6) practising mindfulness. All modules aim to increase knowledge growth and self-reflection among pre-service teachers, provide strategies and exercises for coping with challenges, and encourage teachers to put these strategies into practice. The learning platform was implemented in a compulsory module at the Institute of Primary Education in the fall semester of 2023 and involved ten seminar groups ($n = 209$). The intervention used a quasi-experimental design with an experimental group ($n = 117$) and a control group ($n = 92$). Mixed-methods data was collected using a quantitative pre-post-follow-up design, supplemented by semi-structured individual interviews with randomly selected students from the experimental group ($n = 21$).

We will detail the design-based research framework for the learning platform and report program effectiveness results. Independent t-tests will compare mean scores between intervention and control groups, while a two-way repeated measures ANOVA will assess platform effectiveness. Thematic analysis will be applied to interview data. The study's implications for teacher training and the broader educational landscape will be discussed, emphasizing the integration of resilience-building interventions.

Bibliography

- Beltman, S., Dobson, M. R., Mansfield, C. F., & Jay, J. (2019). "The thing that keeps me going": Educator resilience in early learning settings. *International Journal of Early Years Education*, 28(4), 303–318. <https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1605885>
- Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: Towards an integrative model. *Educational Research*, 63(4), 416–439. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1980416>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff." Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357–367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Mansfield, C., & Gu, Q. (2019). "I'm finally getting that help that I needed": Early career teacher induction and professional learning. *The Australian Educational Researcher*, 46(4), 639–659. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00338-y>

What Fulfills and Burdens Prospective Special Education Teachers? A Qualitative Exploration of Work Experiences

Denise Geiser, Risha Niederberger, Caroline Sahli Lozano, Sabine Zingg, Michelle Willen

Pädagogische Hochschule Bern

Although special education teachers play an important role in the school system and are confronted with a variety of demanding work requirements, in contrast to regular teachers, little is known about how they experience their work situations (e.g. Squillaci, 2020). Despite working in the same environment, each group operates in distinct roles with similarities and fundamental differences in their areas of

responsibility. Consequently, the demands and resources they encounter may be comparable or disparate. Therefore, it is uncertain to what extent the research on regular teachers can provide insights for special education teachers. In order to generate indications for health promotion measures for special education teachers, knowledge about job-specific requirements and resources is necessary (Hascher & Waber, 2021).

The presentation unveils the findings of an exploratory study, that outlines, which aspects of work prospective special education teachers in German-speaking Switzerland perceive negatively or positively. The study used an adapted version of the Job Demands-Resources model (Schaufeli & Taris, 2014) as its theoretical framework. For data collection, semi-standardised interviews were conducted with 31 prospective special education teachers studying part-time and working in inclusive school settings. The research method employed was the content-structuring qualitative content analysis (Kuckartz & Rädiker, 2022).

The interviewed special education teachers reported a wide range of demands and resources across different levels, including task-oriented, organisational and social aspects. The most commonly mentioned resources include working with children, aspects of functioning cooperation and social support, compatibility with other areas of life, and knowledge gain through the Master's studies. The most frequently mentioned negative aspects include high workload and aspects of dysfunctional cooperation. Following the presentation of the findings, they will be discussed and contextualised in relation to the research on regular teachers.

Bibliography

Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5. Auflage). Beltz Juventa.

Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A Critical Review of the Job Demands-Resources Model: Implications for Improving Work and Health. In G. F. Bauer & O. Hämmig, *Bridging Occupational, Organizational and Public Health* (S. 43–68). Springer Netherlands.

Squillaci, M. (2020). Analysis of the burnout levels of special education teachers in Switzerland in link with a reform implementation. *European Journal of Special Needs Education*, 1–10. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1809802>

ID: 281

Symposium

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies, G. Open theme (briefly define the theme in the space below)

Keywords: digital education, technology integration, teachers' professional development, artificial intelligence, digital competence

Teachers' perception, competence and practices regarding digital education and technology use in the classroom

Chair(s): **Mireille Bétrancourt** (Université de Genève, Suisse), **Hana Bida** (HEP BEJUNE)

Discussant(s): **Juliette Désiron** (University of Zurich)

The digital transformation of society has prompted the necessity to prepare future generations to live in a world in which digital technology plays an increasing role. In Switzerland, new curricula have been proposed to specifically develop students' digital competences in mandatory education. Digital education aims to foster students' practical skills, conceptual knowledge and critical thinking on social and ethical issues related to technology use. In this respect, the way teachers use digital technologies is crucial to foster learners' digital literacy (Nguyen & Habók, 2023).

For more than three decades, the research has investigated the use of technology at school, leading to the conclusion that the technology has no effect in itself. In fact, successful technology integration depends on the alignment between learning goals and teachers' technopedagogical choices. For example, digital integration can support learning activities based on their potential to engage learners as it is theorized in the Interactive Constructive Active Passive theory of active learning (ICAP model, Chi & Wylie, 2014). Moreover, according to the TPACK model (Kohler & Mishra, 2006), effective technology integration requires teachers to master how to combine technology, pedagogy and content choices in a way that is relevant to learning objectives. The debate has been recently revived by the stunning progress of generative artificial intelligence, like Chat GPT, with primary concerns for the ethical and social issues associated to technology use in school (Mishra et al., 2023). Heiser and Romero (2023) highlight the importance for teachers to acquire specific skills needed to understand how artificial intelligence works, especially generative AI (GenAI), and to upgrade their technological and pedagogical knowledge to adapt to the needs of their educational context.

This symposium aims to address teachers' practices and representations regarding the use of digital technology at school, both to foster students' digital literacy and to support disciplinary content learning. Three presentations involving survey studies with teachers will be presented.

Antonietti et al. explored how teachers use technology in an on-line questionnaire study based on the ICAP model previously mentioned. Latent Profile Analysis (LPA) was performed and helped identify three teacher profiles based on their technology integration practices.

Bida et al. investigated with an on-line questionnaire how beginning teachers (2 year in-service) use technology in their teaching, in relation with their sense of self-efficacy in digital education.

Consoli et al. investigated how different media education approaches and the frequency of students' use of generative AI at school affect students' sense of responsibility and skills (both facets of the concept of digital agency).

Therefore, the symposium will contribute to better understand teachers' practices and beliefs regarding digital education, in order to provide recommendations for professional development and inputs for future research.

Bibliography

Chi, M. T., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219–243.

Heiser, L., & Romero, M. (2023). Éducation à l'intelligence artificielle: Quelles compétences acquérir par les élèves? Université Côte d'Azur.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.

Nguyen, L. A. T., & Habók, A. (2023). Tools for assessing teacher digital literacy: a review. *Journal of Computers in Education*, 10(4), 1–42.

Young, M. M., Bullock, J. B., & Lecy, J. D. (2019). Artificial discretion as a tool of governance: a framework for understanding the impact of artificial intelligence on public administration. *Perspectives on Public Management and Governance*, 2(4), 301–313.

Presentations of the Symposium

Exploring Technology Integration in Upper Secondary School: A Latent Profile Analysis Approach

Chiara Antonietti¹, Tessa Consoli², Maria-Luisa Schmitz², Philipp Gonon², Dominik Petko², Alberto Cattaneo¹

¹Scuola universitaria federale per la formazione professionale, ²University of Zurich

The integration of technology in education has grown significantly, and consequently so the research related to this theme. Whereas previous studies focused mainly on the frequency of technology use in class, our research shifts the focus to understanding the nuances of how technology is integrated into learning activities. This study investigates how technology is integrated to support different learning activities in the context of upper secondary schools through the lens of the Interactive Constructive Active Passive (ICAP) theory of active learning (Chi & Wylie, 2014). The ICAP theory has been becoming more popular in the field of technology education research and it has been used to categorize learning activities supported by technology use based on their potential to engage learners (Antonietti et al., 2023; Sailer et al., 2021; Wekerle et al., 2020).

Our aim is to investigate the extent to which upper secondary school teachers show different modes of integrating technology into teaching practice. We expect to identify distinct profiles of teachers, including those who predominantly use technology for passive learning activities and those who use technology for more active engagement to facilitate knowledge creation. However, we do not have specific hypotheses.

Data were collected through an online survey conducted between September 2021 and August 2022, with 2248 in-service teachers from Swiss upper secondary schools voluntarily participating. We employed the ICAP-Technology Scale (ICAP-TS; Antonietti et al., 2023) to

measure the integration of technology in passive, active, constructive, and interactive learning activities. Latent Profile Analysis (LPA) was performed to identify teacher profiles based on their technology integration practices. The results of the LPA revealed a three-profile solution as the best fit for our data, with varying levels of technology integration. Teachers in Profile 1 (N = 898) integrate technology mostly in passive learning activities. Teachers in Profile 2 (N = 994) reported to use technologies to present learning content but also to let students use technology to manipulate learning materials. Teachers in Profile 3 (N = 196) are those that mainly let students to use technology to manipulate and create new knowledge individually and collaboratively.

Even if most teachers were inclined towards integrating technology in passive and active learning activities, there is a smaller more innovative group of teachers that significantly promote student technology use, including content manipulation and collaborative knowledge creation. In summary, this study highlights the diversity in technology integration practices among upper secondary school teachers and highlights the predominance of passive and active learning activities supported by technology. Possible factors for these differences are explored. By providing a qualitative understanding of how technology is used in educational contexts, our research contributes to the broader discussion on enhancing the role of digital technology in teaching and learning.

Bibliography

Antonietti, C., Schmitz, M. L., Consoli, T., Cattaneo, A., Gonon, P., & Petko, D. (2023). Development and validation of the ICAP Technology Scale to measure how teachers integrate technology into learning activities. *Computers & Education*, 192, 104648. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104648>

Chi, M. T., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219-243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>

Sailer, M., Murböck, J., & Fischer, F. (2021). Digital learning in schools: What does it take beyond digital technology?. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103346. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103346>

Wekerle, C., & Kollar, I. (2022). Using technology to promote student learning? An analysis of pre-and in-service teachers' lesson plans. *Technology, Pedagogy and Education*, 31(5), 597-614. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2022.2083669>

Beginning teachers' sense of self-efficacy in implementing digital education learning objectives

Hana Bida¹, Cécile Vassaux¹, Mireille Bétrancourt², Stéphanie Boéchat-Heer¹, Denise Sutter Widmer²

¹HEP BEJUNE, ²Université de Genève

In French-speaking Switzerland, digital transformation of education is driven by the implementation of a specific digital education curriculum applied to the whole obligatory education (primary and secondary schools). Primary and secondary teachers work in different contexts and receive distinct training. Indeed, primary teachers are general practitioners and have to teach fundamental digital learning objectives while secondary teachers are specialized in some subjects and have to teach additional digital learning objectives (CIIP, 2021). During their respective training, primary and secondary teachers learn some similar digital competences. Nevertheless, we still know very little about the difference between beginning primary and secondary teachers' uses of digital technologies once they integrate schools. Furthermore, teachers' intention to use digital technology is influenced by other variables, as a sense of self-efficacy (Granić & Marangunic, 2019). According to Tondeur et al. (2017), beginning teachers do not feel adequately prepared to use digital technologies effectively. To understand the difference between primary and secondary teachers in the implementation of the digital education curriculum, this research aims to study and compare their digital technologies' uses, their sense of self-efficacy for teaching digital education and in teaching with digital technologies. This study investigates the difference between primary and secondary teachers concerning their self-efficacy for teaching digital education and in teaching with digital technologies and their uses of digital technologies.

A questionnaire was administered to 108 primary and 58 secondary teachers who graduated in 2020 across five French-speaking cantons in Switzerland. To grasp the variety of digital technology uses employed by beginning teachers, a typology of 20 digital technology uses was introduced drawing on the research of Ortoleva et al. (2017). A scale of sense of self-efficacy for teaching digital education, based on the learning goals of the digital education curriculum was developed. The response scale ranged from "not acquired at all"(1) to "fully acquired"(6). Sense of self-efficacy in teaching with digital technologies were measured through the adaptation of the Teachers' Sense of Teacher Efficacy Scale (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Regarding the frequencies of digital uses, significant differences between primary and secondary teachers were noticed for the use of programming software, picture and communication. Moreover, results show that secondary teachers feel significantly more competent for teaching digital education than primary teachers. In contrast, primary teachers feel significantly more capable of managing activities with digital technologies than secondary teachers. To examine the relation between teacher's sense of self-efficacy for teaching digital education and in teaching with digital technologies and the digital technology uses, simple linear regressions were executed. Sense of self-efficacy for teaching digital education was the only variable statistically significant to predict digital technology uses for both cohorts. These results show the importance of enhancing teacher's confidence in teaching digital education.

Bibliography

Granić, A., & Marangunic, N. (2019). Technology acceptance model in educational context: A systematic literature review. *British Journal of Educational Technology*, 50(5), 2572-2593.

Ortoleva, G., Peltier, C., & Betrancourt, M. (2017). MOOC: un mot, plusieurs facettes. Pour une caractérisation systématique des MOOC orientée ingénierie pédagogique. *Revue des sciences et techniques de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 24(2), 1-23.

Tondeur, J., Aesaert, K., Pynoo, B., Braak, J., Fraeyman, N., & Erstad, O. (2017). Developing a validated instrument to measure preservice teachers' ICT competencies: Meeting the demands of the 21st century. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 462-472. doi :10.1111/bjet.12380

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.

Which approaches to media education are suited to foster students' Generative Artificial Intelligence related responsibility and skills?

Tessa Consoli¹, Maria-Luisa Schmitz¹, Chiara Antonietti², Philipp Gonon¹, Alberto Cattaneo², Dominik Petko¹

¹University of Zurich, ²Scuola universitaria federale per la formazione professionale

The release of ChatGPT has sparked a flurry of comments discussing how Generative Artificial Intelligence (GenAI) could transform classroom practices. Alongside high hopes, many authors raised concerns about unethical practices such as cheating and plagiarism, exposure to false or dangerous information, increasing datafication, and the tendency to let artificial intelligence increasingly make

decisions about our lives and society (Williamson et al., 2023; Damberger, 2022). To teach students to use (Gen)AI responsibly, many scholars highlighted the necessity to adopt a critical-reflexive approach to AI-related media education in schools (Damberger, 2022; Mishra et al., 2023). However, there is a lack of empirical studies addressing these issues.

This study investigates the prevalence of different approaches to media education (Süss et al. 2010; Botturi, 2019) in upper secondary schools and how they influence students' GenAI responsibility and skills.

Data were collected between the end of November 2023 and January 2024 in five general baccalaureate, five specialized baccalaureate and five vocational schools in the German speaking part of Switzerland. The results presented here are based on a preliminary sample of N = 572 students from 11 upper secondary schools (results based on the full sample will be presented at the conference).

We first developed short survey scales to allow students to rate how many of their teachers adopt a more protective-conservative approach (sample item: "our teachers discourage the use of AI for learning"), a critical-reflexive approach (sample item "our teachers encourage us to critically evaluate the results of AI"), or a functional approach to media education (sample item "our teachers encourage us to use AI to be more productive"). All scales showed high reliability and the expected factor structure. We then used a cluster-robust structural equation modelling approach to examine how the frequency of GenAI use at school and the adoption of these different approaches to media education affect students' self-reported GenAI responsibility and GenAI skills.

Our preliminary results indicate that the adoption of a critical-reflexive media education approach positively and significantly influences students' GenAI responsibility, while frequent GenAI use tends to have a marginally significant and negative effect. In contrast, GenAI skills are most significantly and positively influenced by the frequency of GenAI use, with the adoption of a functional media education approach also contributing positively. Adopting a protective-conservative approach does not significantly predict the variance of either output variable.

These findings highlight the challenge that educators face in finding a balance between the critical-reflexive approach and the functional approach in promoting both AI skills and AI responsibility. They also show that even in this area of technology integration in education, it is important to consider not only the frequency of technology use but also pedagogical aspects.

Bibliography

- Botturi, L. (2019). Digital and media literacy in pre-service teacher education: A case study from Switzerland. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 14(3-4), 147-163
- Damberger, T. (2022). Medienentwicklung und Medienpädagogik: Künstliche Intelligenz. In *Handbuch Medienpädagogik* (pp. 1-8). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Mishra, P., Warr, M., & Islam, R. (2023). TPACK in the age of ChatGPT and Generative AI. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 39(4), 235-251.
- Williamson, B., Macgilchrist, F., & Potter, J. (2023). Re-examining AI, automation and datafication in education. *Learning, Media and Technology*, 48(1), 1-5.
- Süss, D., Lampert, C., & Wijnen, C. W. (2010). *Medienpädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

ID: 289

Symposium

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Keywords: Instructional video, classroom setting, semiotics, multimedia learning, teachers

Instructional video in authentic context: From research to practice

Chair(s): **Juliette C. Desiron** (University of Zurich, Switzerland)

Discussant(s): **Mailk Beege** (PH Freiburg, Germany)

Previous research on the design of instructional video and the effect to support learners' processing of such multimedia materials, mostly focus on the integration of design principles derived from the Cognitive Theory of Multimedia Learning (Mayer, 2014). Yet, these principles and empirical results are rarely followed in the design of available instructional video (Oh et al., 2020), or known by teachers or video creators. One explanation may lie in the fact that research is often based on material designed specifically for the study with data mostly collected in laboratory settings. Thus, teachers and designers may be under the impression that research findings cannot be transferred to authentic learning material, or that these groups are unaware of it. Furthermore, there is still little research on the use of instructional video in classroom, such as the active role of teachers' during screening (Wakefield et al., 2018), or the adequation between teachers' intent and student's perception of the content displayed in video format (Xiu et al., 2019).

In the first contribution the design of instructional video used by secondary school teachers of history and biology is analyzed through the scope of the multimedia principles, in an attempt to extend the results from previous research with MOOC video. Building on the authentic use of videos as instructional materials, the second contribution reports on the larger context of video screening in class, stressing the importance of the interactional competences of teachers involved. In the third contribution, the question of the adequation between teachers' purpose and learners' perception of instructional videos in the university context was investigated. Finally, building on the theoretical assumptions in multimedia learning research, the case study from the third contribution investigated supporting teachers in the edition and creation of instructional video.

An overall theoretical and practical discussion of this symposium will be offered by an established senior researcher in the field of instructional video for education.

Bibliography

Mayer, R. E. (2014). Cognitive Theory of Multimedia Learning. In R. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (2nd ed., pp. 43–71). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.005>

Oh, E. G., Chang, Y., & Park, S. W. (2020). Design review of MOOCs: Application of e-learning design principles. *Journal of Computing in Higher Education*, 32(3), 455–475. <https://doi.org/10.1007/s12528-019-09243-w>

Wakefield, E., Novack, M. A., Congdon, E. L., Franconeri, S., & Goldin-Meadow, S. (2018). Gesture helps learners learn, but not merely by guiding their visual attention. *Developmental science*, 21(6), e12664.

Xiu, Y., Moore, M. E., Thompson, P., & French, D. P. (2019). Student perceptions of lecture-capture video to facilitate learning in a flipped classroom. *TechTrends*, 63, 369–375.

Presentations of the Symposium

An In-depth Analysis of Multimedia Design Principles in Secondary School Videos

Sandra La Torre¹, Juliette C. Desiron²

¹HEP Vaud, Switzerland, ²University of Zurich, Switzerland

The purpose of this study is to observe whether the design of authentic instructional videos follows evidence-based multimedia design principles (Mayer, 2001, 3rd ed). Instructional videos are an important part of multimedia documents used by teachers in their classroom. However, it is unclear if and which of these multimedia design principles are implemented in instructional videos selected by teachers.

Based on Mayer's cognitive theory of multimedia learning (CTML) (Mayer, 2021, 3rd ed.), this study focuses on the presence of multimedia design principles in videos used in authentic contexts by history (n = 4) and science (n = 4) secondary school teachers. Following an exploratory methodology, 78 videos were analyzed to assess the presence of multimedia design principles (Mayer, 2021, 3rd ed.) and other guidelines (Bétrancourt & Benetos, 2018; Brame, 2016; Mayer et al., 2020)

The results indicate that, although the majority of videos contain multimedia design principles, some were transgressed or absent. Moreover, the presence of the three different groups of principles, based on their impact on the cognitive load (i.e., reducing extraneous processing, managing essential processing, and fostering generative processing) (Paas & Sweller, 2021) were rarely present in the same video.

In order to go a step further and to understand teachers' practice when they use instructional video, a data analysis of the integration of videos into learning sequences has completed the analysis of the videos. This second analysis shows that teachers add at least 4 design principles when they use video as instructional material: pre-training, segmenting, signaling and generative activities. This result suggests that the teacher's intervention during the screening could counterbalance the absence of principles in the videos, providing better support for the cognitive process that promotes meaningful learning.

Based on our results, future research should focus on how to integrate multimedia learning design principles whether by modifying existing videos or with teachers' interactions with the video and students during screening.

Bibliography

Bétrancourt, M., & Benetos, K. (2018). Why and when does instructional video facilitate learning? A commentary to the special issue "developments and trends in learning with instructional video." *Computers in Human Behavior*, 89, 471–475. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.035>

Brame, C. J. (2016). Effective Educational Videos: Principles and Guidelines for Maximizing Student Learning from Video Content. *CBE—Life Sciences Education*, 15(4), es6. <https://doi.org/10.1187/cbe.16-03-0125>

Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (Third edition). Cambridge University Press.

Mayer, R. E., Fiorella, L., & Stull, A. (2020). Five ways to increase the effectiveness of instructional video. *Educational Technology Research and Development*, 68(3), 837–852. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09749-6>

Paas, F., & Sweller, J. (2021). Implications of Cognitive Load Theory for Multimedia Learning. In R. E. Mayer & L. Fiorella (Eds.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (3rd ed., pp. 73–81). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108894333.009>

Accomplishing transitions to classroom video-centered activities: contributions from an interactional perspective on relational and epistemic competences

Marilena Cuozzo¹, Jean-Philippe Maitre¹, Laurent Filliettaz²

¹HEP Vaud, Switzerland, ²Université de Genève, Switzerland

This contribution investigates the role and place of video-centered activities in classroom lessons delivered at secondary level in francophone Switzerland. It focuses on moments of transitions in which such activities are initiated and concluded.

"[It] is counterproductive to separate didactics and pedagogy (...), [this] does not facilitate understanding of the diversity of obstacles that learning poses. » (Bucheton & Soulé, 2009, p.30). The same authors also denounce "the unthought dimension (...) of the role of language (...), yet (...) the main vector of shared work and relationships between the teacher and the students". (Ibid., p.31). From there, this communication argues for a combined analysis of the appropriation of knowledge and its multidimensional contexts through language. To do so, we follow the theoretical perspective of interactional analysis (Filliettaz, 2018) applied to classroom interactions and focusing specifically on the study of epistemic and relational aspects of interactions. Originating from linguistic pragmatics and the microsociology of everyday life, this framework defines interaction as "a temporal and sequentially ordered process that takes place when at least two individuals find themselves in a partially shared perceptual space, in which they resort to semiotic resources with a view to collectively leading joint action, itself indexed to historically and culturally constituted social practices" (Ibid., p.15).

Following this perspective, semiotic means used in social interactions are not limited to verbal language, but also include a wide range of multimodal resources (Kress & al. 2001). Moreover, following a Vygotskian tradition, the social and historical-cultural nature of interactions constitute mediations which "takes into account both the emergent and socio-cultural nature of discourse" (Mondada & Pekarek Doehler, 2000, p.7). Through them, "the interlocutors (...) collaboratively accomplish their learning contexts" (Ibid., p.8). The proponents of interactional analysis hypothesize that producing these interactions/mediations involves interactional competence (Young & Miller, 2004), which we describe as transversal.

Our presentation will focus on making such competences visible to understand the characteristics of transitional mediations towards video-centered tasks. These moments seem crucial for they combine issues related both with knowledge production and relational work. Furthermore, their preparation, shared projection and exploration within the lesson involves a combination of complex semiotic tools.

From there, the addressed research questions are the following: how do teachers and students 'make the transition' to a video-centered activity? Which contextualization cues do they produce to build these transitions? And how do they go about negotiating and taking roles towards the task?

The data used for this doctoral research consist in audio-video recordings of classroom interactions collected in two classes (history and sciences) of Vaud secondary education. We will present the results of the interactional analyzes of a collection of moments of transition to reveal the weaving of the pedagogical and the epistemic.

Bibliography

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3, 29-48.

Filliettaz, L. (2018). Interactions verbales et recherche en éducation : principes, méthodes et outils d'analyse (Carnets des sciences de l'éducation). Genève : Université de Genève.

Kress, G. et al. (2001). Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom. Londres : Continuum.

Mondada, L., & Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (12).

Young, R. F., & Miller, E. R. (2004). Learning as changing participation: Discourse roles in ESL writing conferences. *The Modern Language Journal*, 88(4), 519-535.

Educators' instructional design versus students' interpretations and use: is there a gap ?

Valérie Lussi Borer, Gaëlle Molinari, Marion Van Brederode, Giulia Ortoleva

Université de Genève, FPSE, Switzerland

This research explores the use of instructional videos as part of a flipped classroom at university, focusing on the logics of teacher design and student use. A holistic approach is adopted, combining the frameworks of educational technology and adult education. The aim is to identify any discrepancies between what is prescribed by teachers and what is actually performed by students.

The growing use of multimedia content in educational contexts has generated considerable interest in studying the effectiveness of educational videos (Mierowsky et al., 2020), which led to the development of design principles for instructional videos (Mayer et al., 2020). While research has mainly been conducted in experimental situations (Bétrancourt & Benetos, 2018), these principles need to be tested in ecological learning contexts. Indeed, little attention has been paid to how instructional videos are designed and perceived, as well as to their effect on student learning in the ecological setting of university teaching. Few research has focused on the uses of videos in flipped classroom devices (Verch and Nissen, 2020), and in particular on the relationship between learning from videos in the distance preparatory phase and carrying out practical activities in the classroom.

Our contribution looks at the design and use of pedagogical videos within a hybrid flipped classroom device, highlighting the need to closely examine the coherence between video design and pedagogical strategies.

The flipped classroom system analyzed in our research concerns university courses in pharmaceutical sciences. It comprises theoretical teaching and six practical assignments in groups of students. Prior to the practical work, students are required to take an online quiz, for which they are given 3 videos (and other material).

The aim of our research is to investigate the logic behind the design and use of the flipped classroom scenario and its associated videos.

We adopt a comprehensive approach, mobilizing conceptual frameworks drawn from educational technologies and theories of activity in adult training (Flandin, et al., 2018). Our approach is rooted in an ergonomic and clinical work psychology perspective (Hubault, 1996), highlighting possible conflicts between tasks prescribed by teacher-designers and actions actually performed by students. We examine the process of video design by teachers, the individual reception of videos by students, and their practical application during group work.

The results show that, despite not adhering to some multimedia design principles, students appreciate the videos, particularly for their continuity with face-to-face teaching. However, challenges remain, especially concerning the density of resources and the clarity of the pedagogical scenario. The study suggests that constructive or destructive interferences may exist between the logics of design and use, thus influencing the effectiveness of the learning environment. It underlines the importance of techno-pedagogical support for teachers and suggests avenues for future research.

Bibliography

Bétrancourt, M., & Benetos, K. (2018). Why and when does instructional video facilitate learning? A commentary to the special issue "developments and trends in learning with instructional video". *Computers in Human Behavior*, 89, 471-475.

Flandin, S., Lussi Borer, V., & Gaudin, C. (2018). Editorial: Considering experience to advance research in video-enhanced teacher learning. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18(1) [En ligne]. Repéré à <http://www.citejournal.org/volume-18/issue-1-18/editorial/experience-advance-research-in-video-enhanced-teacher-learning>

Mayer, R. E., Fiorella, L., & Stull, A. (2020). Five ways to increase the effectiveness of instructional video. *Educational Technology Research and Development*, 68(3), 837-852.

Mierowsky, R., Marcus, N., & Ayres, P. (2020). Using mimicking gestures to improve observational learning from instructional videos. *Educational Psychology*, 40(5), 550-569.

Verch, A., & Nissen, E. (2020). The Role of Video in the Flipped Language Classroom. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 46(3).

ID: 293

Symposium

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies, D. Observing, studying and evaluating transversal competencies, E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Socio-emotional competences, well-being, adjustment, students, teachers.

Enhancing adjustment, resilience and well-being in educational settings: Insights from socio-emotional competences research and interventions

Chair(s): **Marina Fiori** (Haut Ecole Federal en Formation Professionnelle)

Discussant(s): **Davide Antognazza** (SUPSI)

This symposium, which includes three distinct contributions, explores the role of socio-emotional competences in promoting adjustment and well-being in educational settings. Contribution n. 1 focuses on the role of Emotional Intelligence (EI) in vocational education and training, recognizing the underrepresented significance of socio-emotional competences in this educational domain. Employing a sample of 92 final-year vocational school students, the study reveals that both trait and ability EI significantly predict final grades, with trait EI emerging as the most influential predictor of school engagement and overall quality of life. These findings underscore the multifaceted nature of EI and advocate for the integration of socio-emotional competences into vocational education, emphasizing their pivotal role in academic success and students' overall quality of life.

Contribution n. 2 delves into the realm of emotional skills, emphasizing their importance in the optimal functioning of students. The study, involving 416 secondary education students in French-speaking Switzerland, explores relationships between different emotional skills and stress. Results indicate that higher stress levels correlate with poorer intrapersonal skills, particularly in the regulation and expression of one's own emotions. Additionally, vigor scores, especially emotional energy, correlate with better interpersonal emotional skills, emphasizing the potential benefits of cultivating various emotional skills for stress management and school resilience.

Contribution n. 3 introduces an online intervention in the form of a serious game designed to enhance teachers' well-being. Involving 227 in-service Italian teachers, the study employs a pre and post-test design with two experimental groups and a waiting list group. The online intervention, focusing on emotional regulation and empathy, shows positive effects on teachers' perceived stress, social-emotional competence, resilience, and self-efficacy. Qualitative findings highlight enhancements in emotional competence, self-care strategies, social awareness, relationship skills, decision-making, and school climate, suggesting the potential of serious games as an innovative approach to supporting teachers' well-being by way of enhanced socio-emotional competences.

These three contributions collectively contribute valuable insights into the complex interplay of socio-emotional factors in educational contexts. They underscore the importance of emotional intelligence and emotional skills in shaping academic success, stress management, and overall well-being for both students and educators. The findings advocate for the integration of socio-emotional competences into educational frameworks and innovative approaches, such as serious games, to foster a supportive and enriching learning environment.

Presentations of the Symposium

The contribution of trait and ability emotional intelligence to different types of adjustment in dual-track vocational school

Marina Fiori, Matilde Wenger, Yoann Favre

Haut Ecole Federal en Formation Professionnelle

Emotional Intelligence (EI) has emerged as a crucial factor influencing various aspects of individuals' lives, particularly in the realm of education (Durlak et al., 2011). This study examines the relatively unexplored domain of vocational education and training, where socio-emotional competences play a pivotal yet under-represented role (Sauli et al., 2022). The goal of the current study was to investigate the contribution of EI, conceptualized both as a dispositional tendency (trait EI) and as an ability (ability EI), to key elements of adjustment, including school and academic achievement, and overall quality of life in vocational school students.

Ninety-two students in their final year of vocational school participated in an online survey, encompassing measurements of trait and ability EI, personality traits, general reasoning abilities, school engagement, final school grades, and quality of life. Hierarchical linear regressions were conducted to test the unique predictive value of each EI component in relation to these crucial aspects of adjustment.

The findings revealed that both ability and trait EI significantly predicted final grades, on top of personality traits and general reasoning abilities. Moreover, trait EI and general reasoning emerged as robust predictors of quality of life, highlighting the far-reaching impact of emotional intelligence beyond the academic domain. Notably, trait EI emerged as the most influential predictor of school engagement, surpassing all other variables under consideration.

These results substantiate the conceptualization of EI as a multifaceted construct, wherein its distinct components demonstrate varying degrees of influence on different facets of adjustment. This research contributes to the growing body of knowledge on the significance of emotional intelligence in diverse educational settings. The findings emphasize the need to integrate socio-emotional competences into the domain of vocational education and training, recognizing their pivotal role in fostering successful academic trajectories and enhancing students' overall quality of life.

Bibliography

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Sauli, F., Wenger, M., & Fiori, M. (2022). Emotional competences in vocational education and training: State of the art and guidelines for interventions. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 14, 4. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/osp.14485>

Emotional skills to navigate between stress and vitality in the face of turbulence at school: A correlational study among secondary school students.

Philippe Gay, Nicolas Burel, Valérian Cece, Catherine Audrin

Haute Ecole Pédagogique de Lausanne

Emotional skills (Mikolajczak et al., 2014, 2020) include recognizing and understanding one's own emotions and those of others, expressing one's own emotions and facilitating the expression of others' emotions, regulating one's own emotions and helping others to do so, and finally using one's own emotions and those of others. Developing these emotional skills in children and adolescents is part of the recommendations of the Romand Plan of Study (PER), the World Health Organization (Ambord et al., 2018) and the Swiss Committee for Health Promotion (Amstad et al., 2022). For example, in the transversal skills of the PER, creative thinking includes 'identifying and expressing one's emotions', '...managing emotions...', while collaboration and communication skills aim to 'welcome others with their characteristics', 'identify perceptions, feelings and intentions', and 'adapt communication based on the recipient's reactions'.

Emotional skills are crucial for preventing and managing the harmful effects of high levels of stress, which affect the academic success, well-being and social relationships of 32.6% of young people in Switzerland (Albrecht et al., 2021). However, the specific importance of each of these different skills for the optimal functioning of students remains to be explored.

In this context, our contribution aims to better understand the relationships between different emotional skills and stress among secondary 2 students (mean age = 18.22, sd = 2.03) in French-speaking Switzerland. To this end, 416 students (245 boys) completed the short versions of the Short Profile of Emotional Competence (S-PEC) (Mikolajczak et al., 2014) and the Perceived Stress Scale (Lesage et al., 2012), as well as a school adaptation of Shirom and Melamed's Vigor Measure (Isoard-Gautheur et al., 2020), which assesses physical strength, emotional energy, and cognitive liveliness.

The results suggest that higher levels of stress correlate in particular with poorer intrapersonal skills (especially regulation and expression of one's own emotions) and that vigor scores, especially emotional energy, correlate with better interpersonal emotional skills (especially regulation and listening to others' emotions).

The cross-sectional nature of this research precludes any causal interpretation. Furthermore, these results should be treated with caution, given the scales used, which are still being validated in adolescents. Nevertheless, these initial data suggest that stress management and various facets of school resilience are not achieved solely through regulation of one's own emotions, and that other emotional skills (such as identifying, understanding and expressing emotions) could be cultivated to help students feel better.

Bibliography

- Albrecht I., Stocker P., Ziegler H. (2021), Environ un tiers des enfants et des jeunes en Suisse sont stressés - conclusions pour les jeunes, les parents et les écoles, *Pro Juventute Suisse, Zurich*
- Ambord, S., Eichenberger, Y., & Delgrande Jordan, M. (2020). Health and well-being of 11-15 year olds in Switzerland in 2018 and development over time. *Lausanne: Addiction Suisse*. https://www.hbsc.ch/pdf/hbsc_bibliographie_361.pdf
- Amstad, F., Unterweger, G., Sieber, A., Dratva, J., Meyer, M., Nordstrom, K., Weber, D., Hafen, M., Kriemler, S., Radtke, T., Bucher Della Torre, S., Gentaz, E., Schifftan, R., Wittgenstein Mani, A.-F., & Koch, F. (2022). Promotion de la santé pour et avec les enfants – Résultats scientifiques et recommandations pour la pratique. Rapport 8. Promotion Sante Suisse.
- Isoard-Gautheur, S., Ginoux, C., Heuzé, J.-P., Tessier, D., Trouilloud, D., Guillet-Descas, E., & Sarrazin, P. (2020). Construct Validity of the French Shirom-Melamed Vigor Measure (F-SMVM). *European Journal of Psychological Assessment*, 36(2), 372–386. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000518>
- Lesage, F.-X., Berjot, S., & Deschamps, F. (2012). Psychometric properties of the French versions of the Perceived Stress Scale. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 25(2), 178–184. <https://doi.org/10.2478/s13382-012-0024-8>
- Mikolajczak, M., Brasseur, S., & Fantini-Hauwel, C. (2014). Measuring intrapersonal and interpersonal EQ: The Short Profile of Emotional Competence (S-PEC). *Personality and Individual Differences*, 65, 42–46. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.023>
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nelis, D. (2020). *Les compétences émotionnelles* (2nd ed.). Dunod.

The effectiveness of a serious game to improve teachers' well-being: Results from a quali-quantitative Italian study

Valeria Cavioni¹, Veronica Ornaghi², Elisabetta Conte²

¹Universitas Mercatorum, Rome, Italy, ²University of Milano-Bicocca

The well-being of teachers is crucial for their job satisfaction, motivation, and ability to create supportive school environments. In the actual challenging world of education, ensuring the well-being of educators is increasingly important. Addressing this, our study introduces the 'Online Well-being Course (OWC)', a serious game designed to improve teacher well-being.

A total of 227 (205 females; mean age=45.8) in-service Italian teachers took part in the research. The aim of this contribution is twofold. Firstly, we present the results related to the effects of the OWC on various aspects of teachers' well-being, using a pre and post-test design that includes 2 experimental groups, namely group A (n=76) and B (n=72), and a waiting list group (n= 79). Secondly, we qualitatively illustrate the experiences of teachers who participated in the OWC applying in focus groups and asking participants to provide feedback about how and to what extent the OWC benefited their well-being. Teachers in group A initially collaborated in revising the contents of the OWC under the guidance of the project researchers before utilizing the course themselves. Teachers in group B employed the OWC directly, and those in Group C engaged with the OWC only after the post-test phase. The OWC was designed to facilitate engagement, skill development, and knowledge acquisition in the areas of teachers' well-being promotion (e.g. emotional regulation, and empathy). Participants were provided access to the OWC for five months.

To evaluate the effects of the OWC, participants were assessed using self-report questionnaires aimed at measuring teachers' perceived stress, social-emotional competence, resilience, and self-efficacy. To assess the effectiveness of the intervention, we employed a GLM with repeated measures. The results indicated a significant Time*Group interaction ($p = .002$). Univariate analyses revealed this interaction was significant for perceived stress ($p = .001$), socio-emotional competence ($p = .005$), and self-efficacy ($p = .026$). In terms of perceived stress, post-hoc comparisons indicated a substantial reduction from pre-test to post-test in group B than in groups A and C ($p = .039$ and $p = .007$, respectively). For social-emotional competence, both groups A and B showed significant improvements in post-test compared to group C ($p = .004$ and $p = .008$, respectively). Likewise, an increase in self-efficacy was significant in groups A and B, compared to group C, which saw almost no change from pre-test to post-test ($p = .043$ and $p = .026$, respectively). Finally, the OWC led to a significant increase in resilience exclusively for teachers in group B ($p = .026$).

From the qualitative findings, teachers reported enhancements in emotional competence, self-care strategies, social awareness, relationship skills, decision-making, and school climate. These outcomes suggested the potential of serious games as an innovative training approach for supporting teachers' well-being.

Bibliography

--

ID: 294

Symposium

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: A. Transversal competencies today: theories, definitions and conceptual articulations, E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Berufsbildung, transversale Kompetenzen, Curricula, Berufsfachschule, Lehrbetrieb

Transversale Kompetenzen in der Schweizer Berufsbildung

Chair(s): **Antje Barabasch** (EHB, Schweiz)

Discussant(s): **Karin Hauser** (PHZH)

Das Symposium lädt dazu ein, transversale Kompetenzen im Kontext der beruflichen Bildung der Schweiz zu diskutieren. Die Vortragenden kommen mehrheitlich aus dem Leadinghouse für Berufsfelddidaktik, welches von den swissuniversities unterstützt und vom EHB geführt wird. WissenschaftlerInnen aus 5 Hochschulen arbeiten in der zweiten Phase des Leadinghouse seit drei Jahren an der Thematik der Förderung von transversalen Kompetenzen in der Berufsbildung und haben dazu eine erste gemeinsame Zeitschrift im November 2023 herausgegeben. Im Rahmen dieser Zusammenarbeit ist auch dieses Symposium entstanden. Bezogen auf die übergeordneten Themen der Tagung spannt es den Bogen von theoretisch konzeptionellen zur methodisch didaktischen Auseinandersetzung. Dabei werden unterschiedliche Deutungsweisen transversaler Kompetenzen aufgezeigt und die Vielschichtigkeit derselben sichtbar. Ziel des Symposiums ist es, gemeinsam über das Verständnis von transversalen Kompetenzen und die Möglichkeiten diese in Curricula einzubinden und an allen Lernorten zu fördern, zu diskutieren. Besonderes Augenmerk liegt dabei a) auf der didaktischen Konzeption im Kontext der Berufsfelddidaktik und b) auf der konkreten Einbettung neuer Lehr-Lernformen an den verschiedenen Lernorten. Die Beiträge sind komplementär und widmen sich den folgenden Schwerpunkten:

Beitrag eins beschäftigt sich mit der Definition und Konzeptualisierung von transversalen Kompetenzen im In- und Ausland und unterscheidet zwischen unterschiedlichen Ansätzen und Verständnissen. Damit offeriert er einen Rahmen für die Auseinandersetzung mit transversalen Kompetenzen im Kontext der Berufsbildung.

Beitrag zwei widmet sich der curricularen Einbindung transversaler Kompetenzen in Verbindung mit den im neuen Lehrplan (Kaufleute 2023) festgelegten Handlungskompetenzen. Von besonderem Interesse ist die Einbettung von domänenspezifischen und domänenübergreifenden Anforderungssituationen, in welchen transversale Kompetenzen erworben werden sollen.

Im dritten Beitrag geht es um das Verständnis der transversalen Kompetenz als Haltung und damit Grundlage für eine Vielzahl an Verhaltensweisen, wie beispielsweise Umgang mit Ambiguität und Unsicherheit, die Fähigkeit zur Bildung von Vorstellungen und Assoziationen, Intuition, das Erkunden von Alternativen, oder die kritische Hinterfragung bestehender Strukturen und Gegebenheiten. Es wird argumentiert, dass die Vermittlung von Kreativität mehr als die kreative Gestaltung beruflicher Gegenstände ist und auch zur Charakterbildung beiträgt.

Kritisches Denken und Problemlösen stehen im Zentrum des vierten Beitrages. Anhand der Einsichten in konkrete Situationsdidaktiken in den Berufsausbildungen der Hotellerie und Informatik wird aufgezeigt, wie die beiden transversalen Kompetenzen vermittelt werden können. Damit leistet der Beitrag einen konkreten Einblick in die Praxis.

Nach einer 5minütigen fachlichen Einführung in die Thematik folgen vier je 15minütige Vorträge. Anschliessend wird Karin Hauser für 10 Minuten eine theoretische Zusammenführung und kritische Reflexion zu den Beiträgen vornehmen. In den anschliessenden 15 Minuten wird Antje Barabasch die Diskussion in der Veranstaltung moderieren.

Presentations of the Symposium

Transversale Kompetenzen: Ein durchlässiges, aber undifferenziertes Konstrukt für die Sekundarstufe-2-Bildung?

Alexander F. Koch, Silke Fischer

PH LU

Im Lehrplan21 und den Bildungsplänen der beruflichen Grundbildung[1] werden transversale Kompetenzen den Methoden-, Sozial- und personalen bzw. Selbstkompetenzen zugerechnet. Während die Sekundarstufe I als relativ unabhängiges System angesehen werden kann, steht diesem seitens der Berufsbildung eine Fülle von Anspruchsgruppen, z. B. Organisationen der Arbeit (OdAs), gegenüber. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach Kompetenzerwartungen an die Sekundarstufe II im Rahmen der Sekundarstufe-I sowie den berufs- und wirtschaftspolitischen Ansprüchen.

In diesem Beitrag wird den folgenden Forschungsfragen nachgegangen: (1) Wie werden transversale Kompetenzen in berufsbildungsbezogenen Rahmenkonzepten definiert? (2) Welche transversalen Kompetenzen werden in den Rahmenkonzepten aufgeführt? (3) Wie werden die aufgeführten transversalen Kompetenzen kategorisiert? (4) Welcher Unterschied ergibt sich zwischen international publizierten Rahmenkonzeptionen, wissenschaftlichen Publikationen (Übersichtsarbeiten) und dem Lehrplan21? Hierfür werden insgesamt vier prominente und ordnungsleitende Rahmenkonzeptionen transversaler Kompetenzen, drei aktuelle wissenschaftliche Publikationen (Chen, 2023; González-Pérez & Ramírez-Montoya, 2022; Van Laar et al., 2017) sowie der Lehrplan21 inhaltsanalytisch ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen, dass Anzahl und Art der in den Rahmenkonzepten aufgeführten transversalen Kompetenzen - abgesehen von den sogenannten vier K, Kritisches Denken und Problemlösen, Kreativität, Kommunikation und Kooperation - sehr unterschiedlich sind. Die EU benennt acht transversale Kompetenzen ohne Kategorisierung, die OECD führt 12 Kompetenzen in vier Kompetenzkategorien auf, Battelle for Kids (2019) differenziert 12 Kompetenzen in drei Kategorien und die ILO (2021) ordnet 20 Kompetenzen vier Kategorien zu. Zudem ist die vorgenommene Kategorisierung in jedem Rahmenkonzept verschieden, z. B. "life and career skills", "earning and innovation skills", "information, media and technology skills" - Battelle for Kids (2019) vs. "social and emotional skills", "cognitive and metacognitive skills", "basic digital skills", "basic skills for green jobs". Auffällig ist, dass einzig die ILO "grüne Kompetenzen" ausweist. Insgesamt können die meisten Kompetenzen den Sozial- und Selbstkompetenzen zugerechnet werden, wobei die Grundkompetenzen und die Methodenkompetenzen inklusive der digitalen Kompetenzen in den Rahmenkonzepten weniger von Bedeutung sind. Die Übersichtsarbeiten benennen 12 Kompetenzen ohne sie in Kategorien einzuordnen (Van Laar et al., 2017) oder beschränken sich auf sechs Kompetenzen als Indikatoren transversaler Kompetenzen (González-Pérez & Ramírez-Montoya, 2022). Chen (2023) versucht die Heterogenität von Kompetenzen systematisch zu rekodieren und eröffnet eine umfassende Sichtweise mit sieben Kategorien mit 34 Themenbereichen und insgesamt 297 Kompetenzen. Die Arbeiten sind meist auf einer mittleren bis höheren Auflösungsebene verortet, d. h. ohne konkrete Operationalisierungen.

Es ist zu diskutieren, inwieweit transversale Kompetenzen einen allgemeinen – Bildungsprozesse leitenden – Kompetenzrahmen beschreiben können und inwieweit diese Heterogenität einer wissenschaftlichen Untersuchung im Berufsfachschulunterricht entgegenstehen. In der Operationalisierung und Neukategorisierung der Lehrplan21-Kompetenzen könnte eine anschlussfähige Möglichkeit zur Weiterentwicklung der Bildungspläne der beruflichen Grundbildungen liegen. Des Weiteren könnte eine konkrete Operationalisierung der transversalen Kompetenzen dabei helfen diese im Unterricht zielgerichteter umzusetzen.

[1] Gemeint sind Bildungspläne, die nach dem Handlungskompetenzmodell aufgebaut sind.

Bibliography

Battelle for kids (2019). *Framework for 21st century learning. A unified vision for learning to ensure student success in a world where change is constant and learning never stops*. https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf

Chen, D. (2023). Toward an understanding of 21st century skills: From a systematic review. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 23(2), 275-294. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09511-1>

ILO (2021). *Global framework on core skills for life and work in the 21st century*. ILO. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/documents/publication/wcms_813222.pdf

González-Pérez, L. I., & Ramírez-Montoya, M. S. (2022). Components of Education 4.0 in 21st century skills frameworks: Systematic review. *Sustainability*, 14(3), 1493. <https://doi.org/10.3390/su14031493>

Van Laar, E., Van Deursen, A. J. A. M., Van Dijk, J. A. G. M., & De Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 72, 577-588. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>

Was lernen zukünftige Kaufleute? Eine qualitative Analyse des neuen kaufmännischen Lehrplans hinsichtlich domänenspezifischer und domänenübergreifender Kompetenzen

Nicole Ackermann, Simone Heinecke

PH ZH

In der Berufsbildung gilt Handlungskompetenzorientierung seit vielen Jahren als pädagogisch-didaktische Leitidee. Neuerdings sind im Kontext (digitaler) Transformation von Arbeit und Gesellschaft auch transversale Kompetenzen *en vogue* (Scharnhorst, 2021). Für die kaufmännische Berufsbildung in der Schweiz wurde mit der Reform «Kaufleute 2023» ein lernortübergreifendes, handlungskompetenzorientiertes Curriculum eingeführt und u. a. am Lernort Berufsschule die tradierten Fächer aufgelöst. Aufgrund von Struktur und Inhalt der curricularen Handlungskompetenzen im neuen kaufmännischen Lehrplan ist unklar, inwiefern sie als domänenspezifisch oder domänenübergreifend zu deuten sind.

Dieser Beitrag untersucht den neuen kaufmännischen Lehrplan hinsichtlich der curricularen Handlungskompetenzen. Es werden zwei Fragestellungen bearbeitet: (F1) Welche berufsbildenden und allgemeinbildenden Lerngegenstände lassen sich im Lehrplan identifizieren? (F2) Welche domänenspezifischen und domänenübergreifenden Anforderungssituationen sind in diesen Lerngegenständen spezifiziert?

Für die Dokumentenanalyse wurde ein forschungsgeneriertes Dokument verwendet (Döring & Bortz, 2016, S. 533-536, 540-544; Mayring, 2022), das die textuellen Daten aus dem kaufmännischen Lehrplan zusammenführt und bereinigt. Im ersten Schritt erfolgte eine zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse und induktive Kategorienbildung der originalen Daten für die Identifizierung/Strukturierung der Lerngegenstände; im zweiten Schritte eine strukturierende qualitative Inhaltsanalyse und deduktive Kategorienanwendung (Winther, 2010) der artifiziellen Daten für die Kodierung der Anforderungssituationen.

Insgesamt lassen sich 146 Lerngegenstände (Unterkategorien) und 15 Lernbereiche (Hauptkategorien) identifizieren. Die Lernbereiche können zu 4 Unterrichtsbereichen verdichtet werden: berufsbildend-administrativ (41 % der Lerngegenstände; Unterstützungsprozesse, Geschäftsprozesse, Managementprozesse), berufsbildend-kommunikativ (18 %; Kommunikation, Erstsprache, Fremdsprache), allgemeinbildend-objektbezogen (30 %; ökonomische, rechtliche, politische und kulturelle Bildung, BNE) und allgemeinbildend-subjektbezogen (11 %; persönliche Entwicklung, berufliche Sozialisation und Identität). Allerdings sind bei den meisten berufsbildenden Lerngegenständen die relevanten fachlichen Konzepte nicht expliziert, d. h. sie müssen aus der Berufswissenschaft und -praxis rekonstruiert oder innoviert werden.

Rund die Hälfte der Lerngegenstände adressieren kaufmännische Situationen (55 %), die etwa hälftig in einem bestimmten Unternehmensbereich (32 %; v. a. Geschäftsprozesse) und beliebigen Unternehmensbereichen (29 %; v. a. Unterstützungsprozesse und Managementprozesse) situiert sind. Zwei Fünftel der Lerngegenstände adressieren nicht-kaufmännische Situationen (40 %), d. h. Situationen im persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Lebensbereich. Allerdings verunmöglicht der Ansatz der «Allbranchenlehre» in der kaufmännischen Berufsbildung eine klare Abgrenzung der Domäne und damit eine Deutung hinsichtlich branchenspezifischer Geschäfts- und Arbeitsprozesse (Schlicht, 2019; Tramm, 2002).

In etwa zwei Drittel der Lerngegenstände sind überfachlich methodisch-technische Fähigkeiten (59 %) spezifiziert, in einem Viertel überfachlich sozial-kommunikative Fähigkeiten (23 %) und in 15 % überfachlich personale Fähigkeiten. Transversale Fähigkeiten sind häufiger für kaufmännische Situationen (79-93 %) spezifiziert als für nicht-kaufmännische (69 %). Allerdings sind transversale Fähigkeiten in den curricularen Handlungskompetenzen nicht explizit formuliert, d. h. sie müssen exploriert und interpretiert werden.

Die Ergebnisse geben Orientierung über die didaktische Komposition des neuen kaufmännischen Lehrplans. Es werden Implikationen für den Berufsschulunterricht (z.B. berufsdidaktische Modelle für die Gestaltung des kompetenzorientierten Unterrichts) und die Lehrer:innenbildung (z.B. interdisziplinäre Studienprogramme an den Hochschulen) in der kaufmännischen Domäne abgeleitet und diskutiert.

Bibliography

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (13. überarbeitete Auflage)*. Beltz.

Scharnhorst, U. (2021). Transversale Kompetenzen – notwendig, erwünscht und schwierig zu erreichen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 50(1), 18-23. <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/en/17030>

Schlicht, J. (2019). *Kommunikation und Kooperation in Geschäftsprozessen: Modellierung aus pädagogischer, ökonomischer und informationstechnischer Perspektive*. wbv Media GmbH & Company KG.

Tramm, T. (2002). Kaufmännische Berufsbildung zwischen Prozess- und Systemorientierung. In T. Tramm (Hrsg.), *Perspektiven der kaufmännischen Berufsbildung: Entwicklungen im Spannungsfeld globalen Denkens und lokalen Handelns* (S. 21-35). Bertelsmann.

Winther, E. (2010). *Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung*. wbv Media GmbH & Company KG.

Kreativität als Haltung

Antje Barabasch, Lona Widmer

EHB

Die transversale Kompetenz Kreativität wird von Lehrpersonen in der Berufsbildung häufig als Haltung bezeichnet. Haltung kann verstanden werden als ein Positionsbezug in Bezug auf Werte, Ideale, Standpunkte und Gesinnungen (Will/Dörr 2023) und auch als das Sichtbar-Werden eines Ethos. Nach Aristoteles bezeichnet «hexis» den angemessenen Umgang mit Affekten. Im Gegensatz zu Stimmungen sind Haltungen stabil und ihre Änderungen beinhalten tiefgreifende Erfahrungen (Zierer, 2020).

Dabei umfasst Kreativität als Kompetenz zahlreiche Fähigkeiten, wie den geschickten Umgang mit Ambiguität und Unsicherheit, die Fähigkeit zur Bildung von Vorstellungen und Assoziationen, Intuition, das Erkunden von Alternativen, die kritische Hinterfragung bestehender Strukturen und Gegebenheiten, die Bereitschaft zur Unkonventionalität im Herangehen an Aufgaben, die konstante Infragestellung des Status quo, die Fähigkeit zur Entwicklung von Zukunftsszenarien, die Suche nach neuen Perspektiven und die Anerkennung, dass es neben der verbalen Kommunikation auch andere Formen der Verständigung gibt (Erpenbeck, Sauter & Werner, 2016). In der Berufsbildung ermöglicht die Kreativität, Arbeit zu schaffen, welche sowohl originell als auch anpassungsfähig in Bezug auf verschiedene Aufgaben und Situationen ist.

Doch wie hängen Haltung und Kreativität zusammen? Welcher Haltung bedarf es, um kreativ zu sein bzw. Kreativität bei Lernenden zu befördern? Und kann Kreativität auch haltungsbildend sein?

Wir haben 15 semistrukturierte Interviews mit Lehrpersonen und Lernenden an Berufsfachschulen für Gestaltungsberufe durchgeführt (Helfferich, 2009). Zusätzlich wurden sechs Unterrichtsbesuche und -beobachtungen vorgenommen. Mit Lernenden wurden ebenfalls Fokusgruppeninterviews realisiert. Die transkribierten Daten wurden anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse mittels deduktiven Vorgehens kodiert und analysiert nach Kuckartz (2016).

Wir erörtern den Haltungsbegriff im Zusammenhang mit Kreativität zunächst auf der Basis der Interviewdaten. Die befragten Lehrpersonen verweisen darauf, dass beispielsweise ihre Ergebnisoffenheit bezogen auf die Resultate des kreativen Arbeitens ihrer Lernenden eine Haltung ist, die Kreativität bei den Lernenden befördert. Auch in der Selbstreflexion über eigenes kreatives Arbeiten und Unterrichten nannten die Lehrpersonen verstärkt Aspekte wie Wertfreiheit, Offenheit, Flexibilität oder Empathie als Werte und Einstellungen, die Ausdruck der eigenen Kreativität seien. Es zeigt sich unter anderem, dass Kreativität bei vielen Personen in den gestalterischen Berufen eine inhärente Grundhaltung ist. Das spiegelt sich auch in den Interviewaussagen in einer generellen Offenheit gegenüber Neuem, gegenüber anderen Menschen, sowie neuen Methoden, neuen Denk- und auch Verhaltensweisen wieder.

Wir verdeutlichen wie sich Kreativität als Haltung in den Einstellungen, Werten und Überzeugungen der Lehrenden und Lernenden widerspiegelt, wie ihre Haltung die Gestaltung von Lehren und Lernen beeinflusst und wie Kreativität als Haltung in der Berufsschule gefördert wird und damit auch zur Charakterbildung beiträgt. Die Studie gibt Hinweise darauf, dass die Förderung von Kreativität als Haltung einen Einfluss darauf hat wie Lernende in Gestaltungsberufen lernen und wie ihre Lernprozesse gefördert werden.

Bibliography

Erpenbeck, J., & Sauter, W. (2021). *Future learning und New Work: Das Praxisbuch für gezieltes Werte- und Kompetenzmanagement* (1. Auflage). Haufe Lexware. <https://doi.org/10.34157/9783648151303>

Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91858-7>

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse — Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.

Will, J. C., & Dörr, M. (2023). Haltung als Ausdruck sozialprofessionellen Ethos'. *Sozial Extra*, 47(1), 4-6. <https://doi.org/10.1007/s12054-023-00560-0>

Zierer, K. (2020). Stichwort Haltungen. In J. Schrader & P. Brandt (Eds.), *Haltungen* (S. 10-11). wbv Media GmbH & Company KG.

ID: 299

Symposium

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Educational technology, Transversal competencies, Educational robotics, Virtual reality, Digital Tool for learning.

Educational technologies for fostering transversal competencies: experiences and food for thought

Chair(s): **Arianna Marras** (Università degli Studi di Salerno, Italia), **Lucio Negrini** (SUPSI)

Discussant(s): **Alberto Cattaneo** (SFUVET)

The relationship between soft skills and educational technologies is a topical area of study in the educational landscape (González-Salamanca, Agudelo, Salinas, 2020; Wu, Manabe, Marek & Shu, 2023; Negrini et al., 2023). For several years, soft skills, such as communication, collaboration, creativity, and problem solving, have been considered key competencies for active citizenship in a modern society (World Economic Forum, 2016). The advent of educational technologies has opened up new avenues for promoting these skills. Digital tools and platforms provide dynamic and interactive environments that can simulate real-world challenges and collaborations, offering unique opportunities for the development of these skills (Sapounidis et al., 2023; Wu et al., 2023). In addition, the integration of educational technologies into teaching and learning encourages a shift from a teacher-centered to a learner-centered approach, in which students are more actively involved in their learning (Merlo & Caldara, 2016). This significant shift is in line with the nature of soft skills, which are best developed through active participation, experimentation and reflection, rather than through passive absorption of information. However, effective integration of educational technologies requires careful consideration of pedagogical approaches, learning objectives, the need for digital skills, and the readiness of teachers and students to adapt to new educational methods (Hew & Brush, 2006). Some of these reflections and questions will be addressed in this symposium through three studies dealing with soft skills and technologies.

A first contribution presents a national teacher training on educational robotics, developed not only to train teachers in the use of robots, but also to promote some of their soft skills, such as problem solving and collaboration. The study presents the design and first training experience, assessed through the "Robotics Interest Questionnaire" (RIQ), an instrument validated in Italian (Agus et al., 2023) and able to assess knowledge and sense of self-efficacy, interest, collaboration and problem solving.

The second paper presents an exploratory study of the ability of the ToL digital tool, developed by Department of Innovative Technologies of SUPSI (Marras & Babazadeh, 2023), to assess elementary school students' cross-curricular problem solving and planning skills. In this sense, the device qualifies as a digital tool at the service of teachers, which through playful approaches is able to support inclusive teaching in the classroom, providing elements for the assessment of transversal skills such as problem solving.

The third article presents a university-based survey of prospective teachers' perceptions of gamified teaching in Italy and Spain through a gamified approach that involved the use of digital applications such as Educative Breakout and Kahoot. The research is practice-oriented, and among the findings of the study is the benefit in using applications such as Educative Breakout for the development of soft skills such as teamwork, problem solving, social skills, and creativity.

Bibliography

González-Salamanca, J.C., Agudelo, O.L., Salinas, J. (2020). Key Competences, Education for Sustainable Development and Strategies for the Development of 21st Century Skills. A Systematic Literature Review. *Sustainability*, 12, 10366.
<https://doi.org/10.3390/su122410366>

Merlo, S., & Caldara, M. (2016). Collaborare e cooperare in rete. *Bambini*, 3, 52-56.

Negrini, L., Giang, C., Bonaiuti, G., Cascalho, J.M., Primo, T.T. & Eteokleous, N. (2023). Editorial: Educational robotics as a tool to foster 21st century skills. *Front. Educ.* 8:1186029. doi: 10.3389/feduc.2023.1186029

World Economic Forum. (2016). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*. WEF, Geneva.

Wu, W.C. Manabe, K., Marek, M.W. & Shu, Y. (2023). Enhancing 21st-century competencies via virtual reality digital content creation. *Journal of Research on Technology in Education*, 55(3), 388-410, DOI: 10.1080/15391523.2021.1962455

Presentations of the Symposium

Immersive educational robotics training for the development of teachers' soft skills: the Robotic Camp experience

Lucio Negrini¹, Arianna Marras²

¹SUPSI, ²Università degli Studi di Salerno

Several nations in recent years have incorporated educational robotics (ER) into classrooms (Bocconi, Chiocciariello, & Earp, 2018), recognizing its potential to engage students in STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) subjects (Sullivan and Bers, 2018) and to enhance soft skills such as problem solving, computational and critical thinking, teamwork, and a better understanding of technology (Sapounidis et al., 2023). ER is also present in the school curricula in Switzerland. To train teachers in ER, the University of Applied Sciences and Arts of Southern Switzerland (SUPSI), the universities of Teacher education of the Canton of Graubünden (PHGR) and of the Canton of Valais (PHVS), and the University of Applied Sciences and Arts of Western Switzerland (HES-SO VS) have designed the "RoboticCamp," an innovative, intensive, multilingual training program for in-service teachers from all Swiss language regions working in different school grades from elementary to high school. The Camp, held in Airolo from May 27-29, 2023, included some online preparatory activities followed by three days of coexistence of participants and trainers, during which they sought to create an interchange between colleagues from different Swiss language regions and a sense of community of practice through the conduct of workshops designed to experiment with different robots and programming languages.

The effectiveness of the Camp was evaluated through quasi-experimental research involving two administrations, before and after the "RoboticCamp" of the "Robotics Interest Questionnaire" (RIQ) an instrument validated in Italian (Agus et al., 2023) and capable of assessing knowledge and sense of self-efficacy, interest, collaborative work and problem solving. In addition to the questionnaire, interviews were conducted to explore teachers' ideas, perceptions and evaluations of the camp experience. The sample consisted of 16 teachers (f=7; m=9) with a median age of 43.5 years. The data were analyzed through descriptive and inferential statistics, showing a positive trend between pre- and post-test in all dimensions involved and a statistically significant difference in the factor of self-efficacy and knowledge of RE ($p < .001$) and in the transversal competence of problem solving ($p = 0.047$). The interviews show how teachers appreciated the cross-cultural exchange with teachers from other language regions and the personalization of learning made possible by

the proposed format. In conclusion, it is possible to support the training effectiveness of RoboticCamp, an intensive course that qualifies as a good training practice, which assumes a design structure in line with the guidance provided by Schina et al. (2021).

The Camp was able to increase not only teachers' knowledge but also their sense of self-efficacy and some of their transversal skills. The training structure can also be transferred to other domains of teacher education, offering innovative ways to rethink and design continuing education.

Bibliography

Agus, M., Bonaiuti, G. & Marras, A. (2023). Psychometric Validation of the Robotics Interest Questionnaire (RIQ) Scale with Italian Teachers. *J Sci Educ Technol*. <https://doi.org/10.1007/s10956-023-10075-8>

Bocconi, S., Chiocciariello, A., & Earp, J. (2018). The Nordic approach to introducing Computational Thinking and programming in compulsory education. Report prepared for the Nordic@BETT2018 Steering Group. doi: 10.17471/54007

Sapounidis, T., Tselegkaridis, S. & Stamovlasis, D. (2023). Educational robotics and STEM in primary education: a review and a meta-analysis. *Journal of Research on Technology in Education*.

Schina, D., Valls, C., Borrell-Riera, A., Usart, M. & Esteve-González, V. (2021). An associational study: preschool teachers' acceptance and self-efficacy towards Educational Robotics in a pre-service teacher training program. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 18. 10.1186/s41239-021-00264-z.

Sullivan, A., & Bers, M. U. (2018). Investigating the use of robotics to increase girls' interest in engineering during early elementary school. *International Journal of Technology and Design Education*, 29(5), 1033–1051. <https://doi.org/10.1007/s10798-018-9483-y>

A gaming approach to problem solving skills formative assessment in K9

Arianna Marras¹, Masiar Babazadeh²

¹Università degli Studi di Salerno, ²SUPSI

This work aims to demonstrate the potential of an educational game (edugame) as a device for inclusive didactics through immersive educational paths. One of the applications implemented in the edugame is a series of tasks inspired by the Tower of London (Shallice, 1982) (ToL), appreciating problem solving and planning skills of primary school pupils. The "digital ToL" qualifies as an innovative tool in compulsory formal education, and stimulates the involvement of teachers in experimenting with technology-mediated approaches.

The tool was developed in Unity, and presents the tasks of the tangible ToL on a tablet in a 3D environment. Participants move disks aiming to reach the target objective shown on the top-right corner of the screen. After a first experiment during the academic year 2022/2023 (Marras & Babazadeh, 2023), feedback suggested a redesign of the application. Participants indicated having longer breaks from task to task, examiners suggested adding positive reinforcement during the test, and use a different palette of colors for accessibility. Participants also spotted small bugs, which were fixed during the redesign process.

To investigate differences in the accuracy of ToL tasks depending on the modality presented, two different groups of pupils in two different school years were examined, resulting in two experiments. The first experiment (E1; N=57) saw the use of the first version of the application, the second (E2; N=46) used the redesigned tool.

Experiments were divided into two phases. In the first phase, one group worked with the tangible ToL (Fancello, Vio & Cianchetti, 2006) first and, a month and a half later, the digital ToL; in the second phase, another group was presented first with the digital ToL, and the tangible ToL after. Participants, from seven classes in South Sardinia, attended sixth grade. The two experiments gathered students' data on the scores obtained in the ToL. The inferential analysis did not report any relevant difference between the averages at the two times. Analysis of the paired-samples t-test showed no statistically significant difference in the scores obtained in the tasks in both phases of E1 (Phase 1 (N=26): $t(25)=0.0415$, $p=.967$; Phase 2 (N=31): $t(30)=-1.26$, $p=.217$) and E2 (Phase 1 (N=22): $t(21)=-1.68$, $p=.107$; Phase 2 (N=24): $t(23)=-0.748$, $p=.462$).

Despite the small sample of the study, the additional data collected in E2 confirms the findings that the digital ToL adequately measures the functions involved with no differences. This result suggests further verification of the assessment capacity of the digital tool using a larger sample. If this is confirmed, the digital ToL could become a valid support tool in classroom teaching for the assessment of students' executive functioning.

Keywords: Executive functions; Problem solving; Digital Tower of London; Formative assessment; K9.

Bibliography

Fancello G.S., Vio C., Cianchetti C. (2013). TOL. Torre di Londra. Test di valutazione delle funzioni esecutive (pianificazione, problem solving). Erickson.

Marras, A., & Babazadeh, M. (2023). Un approccio videoludico alla valutazione delle funzioni esecutive in ambito scolastico: una "Torre di Londra" digitale. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 3, 1–14.

Shallice, T. (1982). Specific impairments of planning. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Part. B*, 298, 199-209.

Background and perceptions of gamified teaching: the case of Italian and Spanish future teachers

Esther Edo Agustín¹, Giovanni Bonaiuti²

¹Universidad de Zaragoza, ²Università degli studi di Cagliari

Gamified teaching-learning strategies are raising interest among teachers at any stage (Yaccob et al., 2022). Educative Breakout and Kahoot are some of the most common gamified strategies used into class. Thus, this practice-oriented contribution encompasses an educational experience designed and implemented in two educational faculties, one Italian and one Spanish, whose main didactic aim is making future teachers aware of the potentialities of applying gamified experiences into class. The number of participants in the educational experience is 157 (N=157) students of Primary Teaching Degrees. The research objective was analysing the students' perceptions of the use of Educative Breakout and Kahoot as didactic strategies. Data collection was carried out by using two ad hoc questionnaires which gathers qualitative data and also descriptive quantitative regarding gamified strategies and gamers profiles. The qualitative data was analysed following the Grounded Theory and the quantitative analysis to complement the first one was a descriptive based on mean and median. Among the results, there are some differences between the assessment of Educative Breakout and Kahoot, being the second one more used in the educational system than the first one. There are also differences between Spanish and Italian students' opinions; Spanish students have experienced more gamified strategies in class than Italian students, so the results of the second group regarding motivation to participate in gamified experiences are higher. Among the conclusions of this practice-oriented contribution, it can be emphasised the high predisposition to apply Educative Breakout and Kahoot when they are future teachers, since the majority of the participants consider that these strategies are useful to grasp attention and increase interest. Thus, in agreement with

García-Tudela et al. (2020), future teachers feel willing to implement gamified strategies, but they need specific training for it. Concretely, among the benefits of using Educative Breakout, they mention the development of transversal competences as teamwork, problem solving, social abilities and creativity, some of the soft skills also stated in studies such as Friederich et al. (2018) or Morrell et al. (2020). However, dealing with specific competences, many participants believe that these strategies are only useful to review contents previously taught in class, so they relegate the use of these strategies as part of the evaluation process.

Bibliography

García-Tudela, P. A., Sánchez-Vera, M. D. M., & Solano-Fernández, I. M. (2020). Mejoras y necesidades de una escape room educativa en la formación inicial de docentes. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 13(27), 109-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7553429>

Friederich, C., Teaford, H., Taubenheim, A., Boland, P., Sick, B., 2018. Escaping the professional silo: an escape room implemented in an interprofessional education curriculum. *Interprofessional Care*, 33(5), 573–575. <https://doi.org/10.1080/13561820.2018.1538941>.

Morrell, B. L., Eukel, H. N., & Santurri, L. E. (2020). Soft skills and implications for future professional practice: Qualitative findings of a nursing education escape room. *Nurse Education Today*, 93(1), 104462. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104462>

Yaccob, N. S., Rahman, S. F. A., Mohamad, S. N. A., Rahim, A. A. A., Rashid, K. K. A., Aldaba, A. M. A., Yunus, M. M., & Hashim, H. (2022). Gamifying ESL Classrooms through Gamified Teaching and Learning. *Arab World English Journal*, 8, 177-191. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1362665>

ID: 305

Symposium

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: G. Open theme (briefly define the theme in the space below)

Keywords: Gymnasium, Selektion, Bildungsungleichheit, Governance, Übertritt

Selektionsprozesse auf dem Weg ins Gymnasium: Governance, Rechtfertigungen, Umsetzungen und deren Bedeutung für die Bildungschancen Jugendlicher

Chair(s): **Sandra Hafner** (Pädagogische Hochschule FHNW, Schweiz), **Sara Landolt** (Geographisches Institut, Universität Zürich), **Regula Julia Leemann** (Pädagogische Hochschule FHNW, Schweiz)

Discussant(s): **Katharina Maag Merki** (Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Zürich)

In der Schweiz gilt das Gymnasium trotz der Institutionalisierung alternativer Hochschulzugangswege als «Königsweg» zur Universität. Aufgrund bildungspolitischer Bestrebungen, die Gymnasialquote mittels verschiedener Verfahren und Instrumente tief zu halten, ist der Gymnasialzugang allerdings bezüglich Leistung und Herkunft sehr selektiv und (re-)produziert ungleiche Bildungschancen. In gewissen Kantonen ist der Übergang ins sogenannte Langzeitgymnasium direkt nach der Primarstufe möglich. In anderen Kantonen sind auf Sekundarstufe I progymnasiale oder andere Leistungszüge mit hohen Anforderungen institutionalisiert, die ins Kurzzeitgymnasium führen. Deshalb ist es für Jugendliche mit Gymnasialaspirationen hochrelevant, in welches Anforderungsniveau der Sekundarstufe I sie selektiert werden.

Im föderalistischen Bildungssystem der Schweiz sind die Selektionsverfahren an diesen Übergängen (z.B. Prüfung, Empfehlung der Lehrperson) und -kriterien (Noten, Sozialverhalten etc.) sowohl kantonale als mancherorts auch kommunal unterschiedlich. Ebenso differieren die Kantone und Gemeinden in den Strukturen und Angeboten des kantonalen Bildungssystems sowie der sozio-ökonomischen Zusammensetzung der Bevölkerung. So etwa bedeutet ein hoher Anteil akademisch gebildeter Eltern in urbanen Gebieten, dass mehr Familien für ihre Kinder ein Gymnasium anstreben. Im Weiteren variiert das Prestige des Gymnasiums im Vergleich zur Berufsbildung je nach regionaler Kultur und Wirtschaftsstruktur. Die Heterogenität der Selektionsverfahren am Übergang in die Sekundarstufe I im Allgemeinen sowie ins Gymnasium im Spezifischen wirft Fragen nach Bildungsgerechtigkeit und den Ursachen der sozial ungleichen Zugangschancen ins Gymnasium auf.

Das Symposium fokussiert anhand dreier Forschungsbeiträge auf die Regelungen und Folgen der Selektionsprozesse an diesen beiden Übergängen. Die Beiträge des Symposiums untersuchen für ausgewählte Kantone die Selektionsverfahren, -kriterien und Instrumente wie auch die bildungspolitischen und pädagogischen Begründungen. Sie analysieren die Erfahrungen und Motive der involvierten Akteur*innen – Verantwortliche der Bildungspolitik, Schulleitungen, Lehrpersonen, Schüler:innen und Eltern. Im Zentrum steht die Frage der ungleichen Bildungschancen – sei es als Folge der beschriebenen Selektionsprozesse oder als Rechtfertigungsargument für oder gegen bestimmte Selektionsverfahren im politischen und pädagogischen Diskurs.

Die drei qualitativ angelegten Forschungsbeiträge betrachten diese Fragen aus unterschiedlichen Perspektiven:

- Beitrag 1 untersucht parlamentarische Verhandlungen in zwei Kantonen zur Frage, wie die 'richtigen' und die 'richtige Anzahl' an Jugendlichen fürs Gymnasium selektioniert werden kann.
- Beitrag 2 untersucht den Übergang Primarstufe-Sekundarstufe I und zeigt anhand drei kantonalen Fallstudien, wie a) ein Selektionsverfahren gerechtfertigt und umgesetzt wird, das keine fixen Notenkriterien hat und b) welche Bedeutung dem Argument der (un)gleichen Bildungschancen in diesem Verfahren zugeschrieben wird.
- Beitrag 3 untersucht ethnografisch den Übergang von der Primarschule ins Langzeitgymnasium in der Stadt Zürich. Anhand von vier ausgewählten Fällen wird gezeigt, wie in einem Selektionsverfahren, das auf einer Kombination von Vornoten und zentraler Aufnahmeprüfung sowie einer mehrmonatigen Probezeit am Gymnasium beruht, die sozio-ökonomische und kulturelle Herkunft eines Kindes zu ungleichen Bildungschancen führen kann.

Die Beiträge eröffnen eine Diskussion über Selektionsprozesse, deren Rechtfertigung und Umsetzung, kantonale Unterschiede und deren Bedeutung für die Bildungschancen Jugendlicher.

Bibliography

Buchmann, M., Kriesi, I., Maarten, Koomen, Imdorf, C., & Basler, A. (2016). Differentiation in secondary education and inequality in educational opportunities: The case of Switzerland. In H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, & M. Triventi (Hrsg.), Models of secondary education and social inequality: An international comparison (S. 111–128). Edward Elgar Publishing.

Combet, B. (2019). The Institutional Dimension of Class-based Educational Decision-making: Evidence from Regional Variation in Switzerland. Zeitschrift Für Soziologie, 48(4), 301–320. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2019-0021>

Künzle, S. (2011). Regelungen und Massnahmen im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I: interkantonale Dokumentenanalyse am Beispiel der Kantone Zürich, St. Gallen, Schwyz, Luzern, Basel-Stadt, Bern und Thurgau. Institut für Erziehungswissenschaften. <http://edudoc.ch/record/104198>

Leemann, R. J., Pfeifer Brändli, A., & Imdorf, C. (2022). Access to Baccalaureate School in Switzerland: Regional Variance of Institutional Conditions and Its Consequences for Educational Inequalities. Education Sciences, 12(3), Article 3. <https://doi.org/10.3390/educsci12030213>

Presentations of the Symposium

Bildungspolitische Steuerung des Zugangs zum Gymnasium in zwei Kantonen – Ein Untersuchung der parlamentarischen Verhandlungen zu den Regelungen, um die 'richtigen' und die 'richtige' Anzahl von Schüler:innen zu selektionieren

Regula Julia Leemann

Institut Sekundarstufe I&II, Pädagogische Hochschule FHNW, Schweiz

In der Schweiz wird im politischen, wissenschaftlichen und medialen Diskurs immer wieder die Frage aufgeworfen, ob ein fairer und chancengerechter Zugang zum Gymnasium gewährleistet ist, und ob die Anzahl Gymnasiast:innen angemessen ist. Angesichts dem kantonal sehr unterschiedlichen Angebot an Ausbildungsplätzen im Gymnasium und den heterogenen Zulassungsregelungen interessiert, wie die für die bildungspolitische Governance verantwortlichen Akteure – die Volksvertreter im Parlament – diese Frage

diskutieren und beurteilen. Der Beitrag wendet sich damit dem bisher in der Forschung weitgehend vernachlässigten Ort zu, an dem über diese Steuerungsmechanismen verhandelt und entschieden wird – dem gesetzgebenden kantonalen Parlament.

Ziel des Beitrags ist zu untersuchen, wie Politiker:innen verschiedener Parteien die kantonal implementierten Angebotsstrukturen und Selektionsinstrumente bewerten, kritisieren oder verteidigen, welche Massnahmen und Reformen sie fordern oder ablehnen, und wie sie dies begründen. Die Analysen orientieren sich theoretisch am Ansatz der Soziologie der Konventionen. Wir gehen von der Annahme aus, dass sich die Parlamentarier:innen bei der Begründung ihrer politischen Positionen auf eine begrenzte Zahl von Rechtfertigungsordnungen stützen – sogenannte Konventionen –, die sich in liberal-demokratischen Gesellschaften in einem historischen Prozess als glaubwürdig, vernünftig und moralisch gerechtfertigt etabliert haben. Diese Konventionen sind immer einem Gemeinwohl verpflichtet – u.a. der Effizienz, Funktionalität und Planungssicherheit, der Chancengleichheit und Unparteilichkeit, dem Wettbewerb zur Selektion der Besten. Sie helfen Ordnung in Handlungssituationen zu bringen, in denen sich die Akteure koordinieren und zu einer Einigung oder einer Entscheidung kommen müssen.

Da Situationen meist durch eine Pluralität von Konventionen gekennzeichnet sind, treffen unterschiedliche Interpretationen aufeinander, die Geltung beanspruchen. Wir unterscheiden zwei Situationen von Disputen, in denen zur Klärung eine Realitätsprüfung ins Spiel kommt. Zum einen nehmen wir an, dass die Governance des Zugangs zum Gymnasium *innerhalb* einer Wertordnung in den Registern der Gerechtigkeit und Angemessenheit qualifiziert wird: Inwiefern ist die Erreichung des spezifischen Gemeinwohls garantiert? Zum anderen können aber auch *zwischen* Wertordnungen Kontroversen entstehen: Welche Rechtfertigungsordnung ist gerecht und angemessen?

In einem Fallstudien-Design werden zwei Kantone verglichen, die sich in Bezug auf ihre Governance-Mechanismen unterscheiden. Die Daten beruhen auf Dokumenten (Zeitraum 2000-2020: insbesondere bildungspolitische Vorstösse, Protokolle der Plenarversammlungen) sowie auf zwei Interviews mit Vertretern der Verwaltung. Im Kanton A prüfen alle Parteien innerhalb einer Wertordnung wiederkehrend die Funktionalität der Bildungswege, die eine verlässliche Planung der Bildungsangebote und ein effizientes Arbeiten in den einzelnen Schultypen ermöglichen sollen. Reformen zielen auf ein geordnetes und frühes Tracking ins Gymnasium, was im Ergebnis soziale Ungleichheit befördert. Im Kanton B kommt es zu einem Disput zwischen Wertordnungen. Von linken Politiker:innen wird wiederholt die fehlende Chancengerechtigkeit der Aufnahmeprüfung als Steuerungsinstrument angeprangert, da sie Kinder aus sozial schwachen Familien benachteilige. Die Vertreter:innen rechter Parteien leugnen die Tatsache ungleicher familiärer Unterstützung, fordern Wettbewerb und beharren darauf, dass eine Abschaffung der Aufnahmeprüfung es verunmöglichen würde, die angestrebte Maximalquote von Gymnasiast:innen einzuhalten.

Bibliography

Boltanski, L., & Thévenot, L. (2006). *On justification: Economies of worth*. Princeton: Princeton University Press.

Dale, R., & Parreira do Amaral, M. (2015). Discursive and institutional opportunity structures in the governance of educational trajectories. In M Parreira do Amaral, R Dale & P Loncle (eds), *Shaping the futures of young Europeans: Education governance in eight European countries* (S. 23–41). Oxford: Symposium Books.

Leemann, R.J., Pfeifer Brändli, A., & Imdorf, C. (2022). Access to baccalaureate school in Switzerland: Regional variance of institutional conditions and its consequences for educational inequalities. *Education Sciences* 12, Article 213.

Patriotta, G., Gond, J., & Schultz, F. (2011). Maintaining legitimacy: Controversies, orders of worth, and public justifications. *Journal of Management Studies* 48(8), 1804–1836.

Selektion ohne Notenkriterien? Bewertungsprinzipien und Gerechtigkeitsvorstellungen am Übergang in die Sekundarstufe I

Sandra Hafner

Pädagogische Hochschule FHNW, Schweiz

In vielen Kantonen der Schweiz werden Kinder nach der Primarschule in unterschiedlich anspruchsvolle Leistungstracks der Sekundarstufe I selektioniert, meist anhand einer Zuweisung durch die Primarlehrperson. Diese Leistungstracks stellen unterschiedlich vorteilhafte Lernmilieus dar, und während anforderungsreiche Tracks auf das sozial prestigereiche Gymnasium vorbereiten, sind leistungstiefere Tracks stigmatisiert und die Aussicht auf eine Lehrstelle unsicher. Deshalb hat der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I eine hohe Bedeutung für die weitere Bildungslaufbahn und damit die Bildungschancen Jugendlicher. Zuweisungen in – insbesondere anforderungstiefe – Leistungstracks müssen daher von der Lehrperson gerechtfertigt werden. Obwohl die Übertrittsverfahren und -kriterien kantonal variieren, dienen häufig Schulnoten als zentrale Legitimationsgrundlage für die Zuweisung in entsprechende Leistungstracks.

Dieser Beitrag fragt danach, wie beteiligte Akteur:innen ein Übertrittsverfahren bewältigen und rechtfertigen, bei dem es *keine* vom Kanton vorgegebenen Notenkriterien für die Selektion in die Leistungstracks der Sekundarstufe I gibt. Das Fehlen verbindlicher Notenkriterien geht mit Unsicherheit einher, stellt eine hohe Koordinationserfordernis für alle Beteiligten dar, und die Lehrperson muss ihre Zuteilung legitimieren. Solche Situationen lassen sich mit der Soziologie der Konventionen (SdK) analysieren. Sie geht davon aus, dass Akteur:innen sich bei der Bewertung von Schüler:innen und der Rechtfertigung von Zuweisungsempfehlungen und -verfahren auf unterschiedliche Prinzipien, sogenannte Konventionen stützen. Diese haben sich sozialhistorisch etabliert und orientieren sich jeweils an einem Gemeinwohl (z.B. Leistungsfähigkeit in der industriellen Konvention, Chancengerechtigkeit in der staatsbürgerlichen Konvention, Gemeinschaftlichkeit & soziale Passung in der häuslichen Konvention). Entsprechend können unterschiedliche Vorstellungen davon existieren, was ein 'gerechtes' Zuweisungsverfahren oder ein:e gute:r Schüler:in ist.

Datengrundlage sind Fallstudien in drei Kantonen, welche keine Notenkriterien für die Zuteilung in Leistungstracks der Sekundarstufe I vorgeben. Die Daten umfassen elf Interviews mit Vertretungen der Bildungsverwaltung, Schulleitungen und Lehrpersonen sowie kantonale Schulgesetze und weitere Dokumente zum Übertrittsverfahren. Die Analyse erfolgt mit dem konzeptionellen Instrumentarium der SdK.

Die Ergebnisse zeigen, wie Akteur:innen ein Übertrittsverfahren ohne fixe Notenkriterien bewältigen und rechtfertigen: sie distanzieren sich von der Vorstellung, dass Schulnoten ein objektives und gerechtes Mass für die Leistungsfähigkeit Jugendlicher seien und weisen damit das industrielle Bewertungsprinzip zurück. Im Zentrum ihrer Rechtfertigung und Zuweisungslogik steht das Wohl und die Persönlichkeit des einzelnen Kindes, sein familiärer Hintergrund und die soziale Passung zum entsprechenden Leistungstrack der Sekundarstufe I, was auf die häusliche Konvention als Bewertungs- und Gerechtigkeitsprinzip verweist. Mittels Kriterienraster versuchen die Lehrpersonen, die häuslichen Bewertungskriterien mess-, objektivier- und visualisierbar zu machen, um die Zuweisung in einen Leistungstrack gegenüber den Eltern zu rechtfertigen. Sind diese nicht einverstanden, greifen zusätzliche Mechanismen wie standardisierte Leistungsüberprüfungen oder der Beizug höherer Autoritätsinstanzen, die Ausdruck ergänzender oder komplementärer Konventionen sind. Vor dem Hintergrund der beobachteten Mechanismen und Bewertungsprinzipien eröffnen sich angesichts bestehender Forschung zur sozialen Sortierung am Übergang in die Sekundarstufe I Fragen nach Bildungschancen Jugendlicher in Selektionsverfahren an diesem Übergang.

Bibliography

- Angelone, D. (2019). Schereneffekte auf der Sekundarstufe I? Zum Einfluss des Schultyps auf den Leistungszuwachs in Deutsch und Mathematik. *Swiss Journal of Educational Research*, 41(2), 446–466. <https://doi.org/10.24452/sjer.41.2.11>
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (2007). *Über die Rechtfertigung: Eine Soziologie der kritischen Urteilkraft*. Hamburger Ed.
- Hupka-Brunner, S., & Meyer, T. (2021). Effekte von (bildungs-)institutionellen Rahmenbedingungen und familiären sowie individuellen Ressourcen im Jugendalter auf den weiteren schulischen und beruflichen Lebensverlauf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(6), 703–720. <https://doi.org/10.3262/ZP2105703>
- Niederhauser, J., & Hascher, T. (2022). Beurteilung beim Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe I. Eine Analyse von Praxen und Herausforderungen für Lehrpersonen in zwei Schweizer Kantonen. *Swiss Journal of Educational Research*, 44(3), 365–377. <https://doi.org/10.24452/sjer.44.3.6>
- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N., & Rottermann, B. (2012). Übergang in die Sekundarstufe I. In M. P. Neuenschwander, M. Gerber, N. Frank, & B. Rottermann (Hrsg.), *Schule und Beruf* (S. 97–133). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94156-1_5

Wie herkunftsbedingte Ungleichheiten beim Übertritt ans Gymnasium in der Stadt Zürich Bildungschancen beeinflussen

Sara Landolt, Carlotta Reh

Geographisches Institut, Universität Zürich

Wie in etlichen Ländern und entgegen politischer Versprechen, gleiche Bildungschancen für alle Schüler*innen zu fördern, werden im Schweizer Bildungssystem sozio-ökonomische Ungleichheiten reproduziert. So auch beim Übergang in die Sekundarstufe I, bei dem Schüler*innen in den meisten Kantonen auf Sekundarschulzweige mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus aufgeteilt werden (Felouzis & Charmillot, 2023).

Dieser Beitrag fokussiert auf den hoch selektiven Übergang am Ende der Primarstufe ans Langzeitgymnasium in der Stadt Zürich. Im Kanton Zürich erfolgt die Selektion bei diesem Übergang anhand von Vornoten (Deutsch und Mathematik) und einer zentralen Aufnahmeprüfung (ZAP) in Deutsch und Mathematik. Ca. 50% von den Schüler*innen, die sich für die ZAP anmelden, bestehen diese, womit jährlich jeweils um die 15% aller Schüler*innen im Kanton Zürich nach der Primarschule an das Langzeitgymnasium wechseln (Kanton Zürich, 2022a). Dabei zeigen sich grosse Unterschiede zwischen den Schulgemeinden; so variierte dieser Wert in der Stadt Zürich zwischen 34% im Schulkreis Zürichberg und 8% in Schwamendingen (Kanton Zürich, 2022a). Dies widerspiegelt auch die sozio-ökonomische Zusammensetzung der Schulkreise, belegt doch Schwamendingen innerhalb der Stadt Zürich die schwächste sozioökonomische Position im Sozialindex, Zürichberg die stärkste (Kanton Zürich, 2022b). Um gut auf die ZAP Vorbereitet zu sein, bieten die städtischen Primarschulen kostenlose, etliche private Anbieter*innen kostenintensive ZAP-Vorbereitungskurse an.

Die Kinder, die das Langzeitgymnasium besuchen dürfen, sind für die Dauer des ersten Semesters nur auf Probe aufgenommen. Diejenigen mit ungenügenden Leistungen müssen dieses daher am Ende dieser Probezeit wieder verlassen. Dies sind jeweils ca. 10% der Schüler*innen im ersten Semester (Kanton Zürich, 2022c).

Mit Rückgriff auf Bourdieus Konzept des sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapitals sowie des Feldbegriffs und mittels eines qualitativen Vorgehens fragen wir, wie herkunftsbedingte Privilegien und Benachteiligungen von Schüler*innen bei diesem Übergang relevant werden. Dabei stützen wir uns auf Daten aus einer mehrmonatigen Ethnographie mit sieben Zürcher Sechstklässler*innen aus unterschiedlichen sozioökonomischen Verhältnissen, die die Zweitautor*in während der Monate ihrer Vorbereitung auf die ZAP begleiten durfte. Mit dreien, die die ZAP bestanden, konnte sie die Ethnographie während der ersten Monate am Gymnasium fortsetzen.

Empirisch wird zunächst herausgearbeitet, wie insbesondere ökonomisches und kulturelles Kapital die ZAP-Vorbereitung beeinflussen kann und wie Kinder aus Familien mit wenig ökonomischem und/oder kulturellem Kapital auf z.B. engagierte Lehrpersonen oder kostenlose Vorbereitungskurse angewiesen sind, um diesen Mangel zu kompensieren. Anschliessend wenden wir uns dem Langzeitgymnasium selbst zu. Wir zeigen Momente auf, in denen dieses als klassifizierter Bildungsraum fungiert; insbesondere als ein Raum, der für Schüler*innen aus Familien der Ober- und Mittelschicht ausgelegt ist. Gleichzeitig zeigen unsere Daten, dass, wenn Ungleichheit am Gymnasium thematisiert wird, dies nicht primär entlang von Klassenunterschieden geschieht, sondern eher bezüglich Migrationshintergrund und Deutsch als Zweitsprache. Wir schliessen mit der Forderung, dass sich Schulen vermehrt mit klassenbedingten Ungleichheiten auseinandersetzen müssen, denn die Förderung gleicher Bildungschancen für alle Schüler*innen ist ein Recht und keine Gefälligkeit.

Bibliography

- Bauer, I. & Landolt, S. (2022). Studying region, network, fluid, and fire in an educational programme working against social inequalities. *Geoforum*, 136, 11–20. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2022.08.004>
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2022a). Bildungsstatistik: Kennzahlen von Schulgemeinden, Schuljahr 2022/2023, <https://pub.bista.zh.ch/de/zahlen-und-fakten/andere/kennzahlen-von-schulgemeinden/vergleich-von-schulgemeinden/>, 22.12.23
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2022b). Bildungsstatistik: Sozialindex, <https://pub.bista.zh.ch/de/zahlen-und-fakten/andere/sozialindex/sozialindex/>, 22.12.23
- Combet, B. (2019). The institutional dimension of class-based educational decision-making: evidence from regional variation in Switzerland. *Zeitschrift für Soziologie*, 48(4), 301–320. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2019-0021>
- Felouzis, G., & Charmillot, S. (2023). Tracking and educational inequality: a longitudinal analysis of two school reforms in Switzerland. *British Journal of Sociology of Education*, 44(4), 738–763. <https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2203359>

ID: 310

Symposium

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: formazione docenti, competenze trasversali, risorse interne, costruzione di carriera, pianificazione del futuro

“Garantire uno spazio sicuro per immaginare futuri possibili”: programmi di intervento e buone pratiche per docenti in contesti a rischio e non

Chair(s): **Anna Parola** (Università degli Studi di Napoli Federico II), **Jenny Marcionetti** (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana)

Discussant(s): **Luciana Castelli** (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana)

Alla luce dei cambiamenti dell'attuale società (vedi cambiamenti tecnologici, ambientali, economici e politici ad esempio) diviene sempre più importante garantire uno spazio sicuro per gli adolescenti per sostenere lo sviluppo di risorse utili per la pianificazione futura e per le diverse transizioni di carriera a cui sono inevitabilmente chiamati. In particolare, supportare gli studenti nello sviluppo di competenze trasversali è compito centrale dei sistemi educativi.

La letteratura sul tema mostra come i sistemi educativi e, dunque, docenti abbiano un ruolo chiave nel favorire lo sviluppo di competenze adattive legate alle transizioni di carriera e alla pianificazione del futuro (Gushue & Whitson, 2006; Parola et al., 2023; Wong et al., 2021). Nonostante questo, da un lato la letteratura psicologica sui fattori protettivi dei sistemi educativi sulle scelte di carriera risulta scarsa, e dall'altro non sempre ai docenti vengono fornite conoscenze e competenze per sostenere gli studenti in questo processo.

Il contributo di **Parola et al.** propone il NEFELE training model, un modello di intervento per docenti nato nell'ambito del progetto ERASMUS+ NEFELE. NEFELE ha integrato le metodologie di insegnamento per i docenti in formazione attraverso lo sviluppo e l'erogazione di strumenti didattici innovativi che possano essere utili nel sostenere la costruzione di carriera degli adolescenti e la promozione di una visione positiva del futuro. Il modello si dimostra efficace per incrementare adattabilità di carriera, esplorazione di carriera e competenze per il futuro (digitali, sostenibili, imprenditoriali e di vita).

Il contributo di **Zammiti et al.** presenta un intervento per la promozione dell'autoefficacia nei contesti educativi. In particolare, l'autoefficacia è vista come una delle competenze trasversali fondamentali dell'agire umano che influenza il modo in cui le persone pensano e agiscono. Lo sviluppo/potenziamento di questa risorsa permette una maggiore capacità di perseguimento dei propri obiettivi di carriera e, più in generale, di vita.

Il contributo di **Carillo et al.** presenta un progetto di ricerca azione partecipata (PAR) che coinvolge docenti e operatori in contesti a rischio per il contrasto alla dispersione scolastica. In particolare, il contributo esplora il punto di vista dei professionisti coinvolti mostrando come il percorso formativo si dimostri come un processo trasformativo, di ri-significazione del loro lavoro e del contesto in cui operano come docenti o operatori.

Infine, il contributo di **Pettignano et al.** propone un progetto di ricerca-formazione basato sulla psicologia positiva e in particolare sui punti di forza del carattere (PFC), che coinvolge docenti di scuola dell'infanzia ed elementare. L'obiettivo, attraverso un intervento sui PFC co-creato con i docenti, è la promozione dello sviluppo di competenze trasversali e benessere nei bambini e nei docenti stessi. L'intervento sarà preceduto e seguito da raccolte dati che permetteranno di testarne l'efficacia.

Bibliography

- Gushue, G. V., & Whitson, M. L. (2006). The relationship among support, ethnic identity, career decision self-efficacy, and outcome expectations in African American high school students: Applying social cognitive career theory. *Journal of Career Development*, 33(2), 112-124.

- Parola, A., Pettignano, M., & Marcionetti, J. (2023). Development and validation of the teacher career-related support self-efficacy (TCSSE) questionnaire. *Behavioral Sciences*, 13(1), 36.

- Wong, L. P., Yuen, M., & Chen, G. (2021). Career-related teacher support: A review of roles that teachers play in supporting students' career planning. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 31(1), 130-141.

Presentations of the Symposium

Supportare il processo di scelta di carriera attraverso il potenziamento di risorse personali e competenze trasversali in ambito educativo: il ruolo cruciale dei docenti

Anna Parola¹, Marina Pettignano², Luigia Simona Sica¹, Jenny Marcionetti²

¹Università degli Studi di Napoli Federico II, ²Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana

Negli ultimi anni, il sostegno alla costruzione di carriera degli studenti sta diventando sempre più una priorità per i sistemi educativi. A causa delle minacce e sfide dell'attuale mercato del lavoro i docenti sono chiamati a lavorare nelle loro classi per potenziare risorse personali e competenze trasversali utili a fronteggiare le transizioni di carriera degli studenti. La letteratura ha mostrato come i docenti siano percepiti dai propri studenti come una fonte importante di informazioni e svolgano un ruolo fondamentale nell'influenzare la pianificazione della carriera degli adolescenti (per una rassegna, Wong et al., 2021).

Il progetto NEFELE, finanziato dalla Comunità Europea nel programma Erasmus+ KA2, ha permesso la realizzazione di un modello di training per docenti in formazione, con un focus specifico ai docenti delle scuole secondarie di primo grado, per apprendere strategie utili da mettere in campo nelle classi per sostenere la costruzione di carriera degli adolescenti.

Più nello specifico, il NEFELE training model propone la fruizione di un MOOC (Massive Open Online Course) basato sui framework teorici della Career Construction Theory (CCT; Savickas, 2012) e della Positive Education (Seligman et al., 2009; Waters & Loton, 2019) e offre apprendimenti e strumenti pratici (NEFELE game) per potenziare da un lato le competenze trasversali necessarie per le scelte di carriera nella postmodernità (digital, entrepreneurial, life and green competences) e dall'altro promuovere speranza e ottimismo degli studenti nei confronti del futuro 'giocando' con i punti di forza del carattere e i valori.

La sperimentazione del training model è stata effettuata con studenti delle scuole secondarie di secondo grado nel contesto italiano. Nello specifico è stato realizzato uno studio controllato randomizzato per studiare l'effetto dell'intervento svolto da docenti formati in qualità di "orientatori" sul sostegno percepito da parte dei docenti, sull'adattabilità di carriera, sulle competenze e sull'esplorazione di carriera. Il gruppo sperimentale ha mostrato un incremento in tutti queste dimensioni rispetto al gruppo di controllo (assenza di intervento).

Implicazioni pratiche e linee guida da implementare all'intero dei curricula dei docenti e delle istituzioni scolastiche saranno discusse durante l'intervento.

Bibliography

- Savickas, M. L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13–19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>.
- Waters, L., & Loton, D. (2019). SEARCH: a meta-framework and review of the field of positive education. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 4(1–2), 1-46. <https://doi.org/10.1007/s41042-019-00017-4>.
- Wong, L. P. W., Yuen, M., & Chen, G. (2021). Career-related teacher support: A review of roles that teachers play in supporting students' career planning. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 31(1), 130–141. <https://doi.org/10.1017/jgc.2020.30>

Potenziare l'autoefficacia: strategie per lo sviluppo nei contesti scolastici

Andrea Zammitti¹, Angela Russo¹, Giuseppe Santisi¹, Paola Magnano²

¹Università di Catania, ²Università Kore di Enna

Introduzione. L'autoefficacia percepita è la convinzione di saper affrontare i compiti difficili o nuovi per raggiungere i propri obiettivi. Si tratta di una delle competenze trasversali fondamentali dell'agire umano, che influenza il modo in cui le persone pensano e agiscono. A livello scolastico, l'autoefficacia permette agli studenti di impegnarsi attivamente nel raggiungimento di buone performance.

Secondo la teoria socio-cognitiva di Bandura le credenze di autoefficacia dipendono da quattro fonti principali: l'*esperienza passata*, che consiste nella percezione di aver affrontato efficacemente delle situazioni in passato e di poterlo fare nuovamente in futuro; l'*esperienza vicaria*, che consiste nell'osservazione di un modello di efficacia percepito come simile a se stessi; la *persuasione verbale*, riferita ai feedback positivi o negativi che provengono dagli altri; gli *stati emotivi e fisici*, che riguardano le sensazioni che una persona sperimenta durante un'attività e che la fanno sentire più o meno efficace nel raggiungimento dei propri obiettivi.

Promuovere la convinzione che le persone possano essere capaci di raggiungere i propri obiettivi è una questione importante. In questa direzione, la scuola e gli/le insegnanti possono supportare i loro studenti e le loro studentesse nel potenziamento di questa risorsa.

Metodologia. Durante uno studio longitudinale, sono stati coinvolti due gruppi di adolescenti di scuola secondaria di primo grado (età media 12.34), suddivisi in gruppo di controllo (N = 40, 19 maschi e 21 femmine) e gruppo sperimentale (N = 40, 16 maschi e 24 femmine). Il gruppo sperimentale ha partecipato ad alcune attività qualitative di potenziamento dell'autoefficacia generale, basate sugli stessi pilastri del costrutto: le riflessioni sulle esperienze passate, la ricostruzione dei propri modelli di autoefficacia, i feedback positivi ricevuti in passato e gli stati emotivi e fisici che condizionano le persone durante lo svolgimento delle attività.

Risultati. Il gruppo sperimentale ha mostrato un aumento dei livelli di autoefficacia dopo il training ($M_{ante} = 34.55$; $DS = 6.42$; $M_{post} = 39.00$; $DS = 5.90$; $p < .001$); di conseguenza, la partecipazione alle attività di potenziamento di autoefficacia ha dato agli studenti e alle studentesse del gruppo sperimentale la possibilità di credere maggiormente nel raggiungimento dei propri obiettivi.

Elementi di discussione. La scuola è un contesto di elezione dove poter potenziare le risorse trasversali degli alunni e delle alunne e insegnare loro a perseguire nel raggiungimento dei propri obiettivi. Gli/le insegnanti possono supportare i propri studenti e le proprie studentesse a credere maggiormente in sé ed impegnarsi attivamente; un alunno o un'alunna che è convinto/a di non poter riuscire a raggiungere buoni risultati nella matematica è probabile che non si impegnerà nel raggiungimento di questo obiettivo. Per questo verranno discusse delle attività che gli/le insegnanti possono utilizzare nei loro contesti per favorire lo sviluppo di questa risorsa, specificandone vantaggi e svantaggi.

Parole chiave: autoefficacia, sviluppo, impegno, scuola, training.

Bibliography

- Bandura, A. (1977). Toward a unifying theory of behavioural change [Internet]. Vol. 84. *Psychological Review*, 191-215.
- Bandura, A. (2004). Social cognitive theory for personal and social change by enabling media. In A. Singhal, M. J. Cody, E. M. Rogers, & M. Sabido (Eds.), *Entertainment- education and social change: History, research, and practice*(pp. 75-96). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Zammitti, A., Magnano, P., & Santisi, G. (2020). "Work and Surroundings": A training to enhance career curiosity, self-efficacy, and the perception of work and decent work in adolescents. *Sustainability*, 12(16), 6473.

Come formare professionisti dell'educazione riflessivi, cooperativi e creativi? Un percorso di ricerca azione partecipata

Filomena Carillo¹, Lucia Irene Porzio¹, Elisabetta Fenizia², Santa Parrello²

¹Associazione non profit Maestri di Strada, Napoli, ²Università degli Studi di Napoli Federico II

Introduzione

In Italia la formazione iniziale degli insegnanti – prevalentemente disciplinare e teorica - è considerata insoddisfacente, soprattutto per la scuola secondaria nella quale la dispersione è ancora a livelli altissimi, non adeguata a preparare docenti capaci di promuovere competenze trasversali e del futuro. I tentativi di riforma non hanno coinvolto attivamente gli insegnanti (Gavosto, 2022).

L'Associazione non profit Maestri di Strada (MdS), che da oltre 20 anni realizza nella periferia di Napoli interventi di contrasto alla dispersione scolastica, ha messo a punto nel tempo una metodologia di lavoro (Melazzini, 2011; Parrello, 2023) che prevede una formazione generativa continua dei suoi operatori, necessaria per affrontare in equipe situazioni complesse attraverso l'interrogazione riflessiva della pratica educativa (Mortari, 2003).

Scopo

Il presente studio ha esplorato il punto di vista di un gruppo di professionisti dell'educazione esterni a MdS, coinvolti in un percorso di ricerca azione partecipata, con l'obiettivo di raccogliere il loro punto di vista su un modello di formazione centrato su cooperazione, creatività, contatto col territorio e riflessività.

Metodologia

Nell'anno scolastico 2022-23 MdS ha realizzato un progetto di ricerca azione partecipata (PAR) (Morales, 2016) con un gruppo di 18 professionisti esterni (10 insegnanti, 7 educatori e 1 psicologa), denominato Scuola Carla Melazzini (SCM). La PAR ha attraversato una fase di pianificazione (stesura del manifesto programmatico, reperimento dei fondi, apertura del bando), azione (open week, lezioni,

laboratori di arteeducazione, tirocini), riflessione (osservazioni e restituzione, gruppi riflessivi, diari di bordo, portfolio, relazioni finali) e valutazione (analisi dei materiali prodotti, focus group).

In questo studio presentiamo l'analisi testuale qualitativa di due tipi di materiali prodotti nella fase riflessiva: i resoconti di osservazione e le relazioni finali dei membri del gruppo. Il primo corpus è stato sottoposto ad Analisi Tematica dei Contesti Elementari (T-Lab), il secondo ad analisi qualitativa del contenuto.

Risultati. Dal primo Corpus sono emersi 6 clusters: 1. Trasformare i vissuti (13.98%); 2. Il silenzio nel cerchio: dallo spaesamento alla tolleranza (20.97%); 3. Spazio e tempo della formazione: errare per costruire la propria storia (15.5 %); 4. Contatto, accoglienza, risonanza (6.69%); 5. Trovare significati, condividere emozioni (23.4%); 6. Narrazione e riflessione (19.45%). L'analisi del secondo Corpus ha permesso di individuare 8 macro-temi: 1. Arteeducazione; 2. Riflessività; 3. La postura dell'educatore; 4. Il potere delle metafore; 5. I riti: la cura dell'inizio e della fine; 6. Esperienze di senso; 7. Errori e fragilità; 8. Contesti e cambiamenti sostenibili.

Elementi di discussione. I partecipanti descrivono il percorso formativo della SCM come un processo trasformativo, di ri-significazione del lavoro di docente, di riflessione sulla propria postura professionale e, dunque, di sostegno alla capacità di riconoscere il ruolo svolto dalle proprie competenze trasversali e matrici di significato nella costruzione della realtà in cui si interviene.

Parole chiave: formazione docenti; riflessività; ricerca-azione-partecipata; dispersione scolastica; narrazione

Bibliography

- Gavosto, A. (2022). *La scuola bloccata*. Bari: Laterza.
- Melazzini, C. (2011). *Insegnare al principe di Danimarca*. Palermo: Sellerio.
- Morales, M.P.E. (2016). Participatory Action Research (PAR) cum Action Research (AR) in teacher professional development: A literature review. *International Journal of Research in Education and Science(IJRES)*, 2(1), 156-165.doi:10.21890/IJRES.01395
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- ParrelloS.(2023), *I maestri di strada di Napoli: l'esperienza educativa contro il rischio della dispersione*. In italiadecide (eds), Rapporto 2023. La conoscenza nel tempo della complessità. Educazione e formazione nelle democrazie del XXI secolo, Bologna: il Mulino, cap. 13, 259-278

ID: 318

Symposium

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: A. Transversal competencies today: theories, definitions and conceptual articulations

Keywords: esprit d'entreprendre, compétences transversales, soft-skills, compétences clefs, forme entrepreneuriale de l'activité

L'esprit d'entreprendre, compétence-clef, compétence transversale ?

Chair(s): **Patricia Champy Remoussenard** (Université de Lille, France)

Discussant(s): **Julie Deville** (Université de Lille, France)

Les compétences transversales sont souvent considérées comme des ressources essentielles qui devraient permettre une plus grande flexibilité et la capacité de s'adapter aux changements rapides de la société. Les politiques éducatives les considèrent comme des compétences utiles et nécessaires à tout citoyen, dans sa vie professionnelle ou dans les autres secteurs de son activité sociale. Une liste de compétences-clés ou socle commun des compétences prescrit donc un cadre pour leur développement dans les systèmes éducatifs européens et les désignent comme des priorités dans l'éducation et la formation des populations. Dans ce symposium, Il s'agira de comprendre pourquoi et en quoi la compétence-clef esprit d'entreprendre, esprit d'entreprise ou d'initiative/autonomie constituerait une compétence transversale, et si c'est bien le cas, quels sont les enjeux de son développement ?

Nous interrogerons ce qui est le plus souvent posé comme des allants de soi. En effet les compétences relationnelles ou sociales ou encore collectives, et certaines aptitudes ou qualités telles que la créativité, l'esprit d'initiative ne sont, le plus souvent, pas considérées comme pouvant être construites par la formation. Perçues comme des qualités quasi innées ou susceptibles de se construire seulement à la faveur du vécu de certaines expériences, elles seraient négligées par le système d'enseignement classique. Il s'agira donc d'examiner comment celui-ci peut prétendre œuvrer à les développer alors qu'il ne leur donne pas nécessairement un statut clair et stable. La compétence transversale sera ainsi questionnée dans sa relation avec le système scolaire et la forme scolaire. Enfin nous discuterons le fait qu'elle constitue une compétence essentielle et stratégique pour le monde d'aujourd'hui et de demain, en la mettant en perspectives avec les transformations sociétales actuelles.

Ces questions seront abordées depuis des points de vue pluriels. X questionnera cette compétence-clef en insistant sur les tensions entre ce que préconisent et mettent en œuvre les instances éducatives, de formation et d'accompagnement et la réalité des compétences développées et engagées notamment par les nouveaux entrepreneurs, dans les formes et le sens qu'ils donnent aux formes entrepreneuriales de l'activité. Y à partir d'une enquête menée sur des dispositifs scolaires destinés à développer l'esprit d'entreprendre questionnera les implicites et les représentations, le brouillage même qui entourent les efforts éducatifs déployés en direction de ces compétences. Z s'intéressera plus spécifiquement aux *soft-skills* et notamment aux compétences entrepreneuriales construites et transférées par des étudiants dans des dispositifs associatifs extérieurs au cursus formel. W part de l'hypothèse que la force de l'esprit d'entreprendre en tant que concept quotidien est en même temps ce qui en assure la faiblesse en tant que concept scientifique et qu'explorer scientifiquement la notion d'esprit d'entreprise et d'entreprendre demande de suivre le travail de conversion sociale qui la mobilise selon l'imaginaire instituant et l'imaginaire institué.

Bibliography

Auteur (2021).

Boanca, I. et Starck, S. (2019). Les compétences transversales : un référent pertinent pour la formation [numéro thématique]. *Recherches en éducation*, 37.

de Miribel, J. & Sido, X. (2021). Consensus et allants de soi dans les formes d'opérationnalisation de l'éducation à l'esprit d'entreprendre. *Recherche & formation*, 97, 17-30.

Khasanzyanova, A. (2017). How volunteering helps students to develop soft skills. *International Review of Education*, 63(3), p.363-379.

Presentations of the Symposium

Les dimensions implicites de l'éducation à l'esprit d'entreprendre : des compétences indéterminées ?

Julien de Miribel

Université de Lille, France

Cette communication prend place dans les travaux menés autour des relations entre éducation, formation et formes entrepreneuriales de l'activité (Champy-Remoussenard, 2021). Elle propose de restituer des résultats d'une recherche concernant des dispositifs pédagogiques mis en œuvre en milieu scolaire et universitaire et visant le développement de l'esprit d'entreprendre. Elle revient plus spécifiquement sur une enquête réalisée pour le compte d'un service du rectorat d'une région académique française. Le service concerné développe, évalue et valorise des actions d'éducation à l'esprit d'entreprendre au sein de l'académie. La commande de recherche s'est concentrée sur l'évaluation des compétences dites entrepreneuriales développées à la faveur de ces actions.

Une démarche de recherche qualitative a été privilégiée. Elle a reposé sur l'observation directe de trois dispositifs, sur la réalisation de 10 entretiens ethnographiques avec des enseignants permettant notamment d'apprécier chez ces derniers certaines logiques d'implication et d'appropriation des dispositifs. Ces données ont été croisées à celles résultant d'une enquête par questionnaires adressée à des élèves et enseignants ayant participé à au moins un dispositif. 59 ont été recueillis. L'enquête a par ailleurs été menée sur la base d'une connaissance du contexte politico-éducatif autour des orientations politiques européennes et nationales en matière d'éducation à l'esprit d'entreprendre. L'étude repose pour cela sur la consultation d'une littérature constituant un cadre prescripteur et incitateur autour des orientations politiques européennes et nationales en matière d'éducation à l'esprit d'entreprendre.

L'enquête met en évidence certaines indéterminations concernant la nature des compétences visées par les organisateurs des dispositifs. En effet, si le développement de l'« esprit d'entreprendre » est identifié comme l'objectif de ces dispositifs, ses contours et les moyens d'acquérir des compétences en la matière sont en revanche peu spécifiés (Auteur, 2021). L'idée selon laquelle des compétences dites entrepreneuriales sont travaillées à travers les situations éducatives semble admise. Mais tout se passe comme si ces situations devaient favoriser d'elles-mêmes certaines acquisitions sans que ces dernières ne soient véritablement déterminées. Malgré ce flou, on peut voir dans ces actions la mise en avant de compétences transversales habituellement peu prisées dans les milieux académiques et délogées des préoccupations disciplinaires (Bézille, 2017 ; Giret et Morlaix, 2016).

Ces résultats soulèvent plusieurs questions. Par exemple :

- Quelles représentations des « compétences entrepreneuriales » opèrent dans les milieux éducatifs ? S'agit-il de développer des aptitudes à la gestion d'entreprise ou davantage de développer des compétences transversales (créativité, esprit d'initiative, travail en équipe, confiance en soi, etc.) ?

- Quelles compétences sont valorisées dans ces dispositifs ? S'agit-il de celles potentiellement construites dans l'agir des élèves ou bien celles associables à ce que les élèves peuvent percevoir de l'expérience entrepreneuriale à travers les dispositifs ? Et donc, quelles sont les types de compétences en jeu ?

Bibliography

Auteur (2021).

Bézille, H. (2017). Autodidaxies d'hier et d'aujourd'hui. Dans F. Thibault (dir.), *La recherche sur l'éducation. Eléments pour une stratégie globale, Tome 2* (p. 247-250). Rapport ATHENA.

Champy-Remoussenard, P. (2021). Note de synthèse. Éducation et formation à l'esprit d'entreprendre, pour quelles perspectives ? *Savoirs*, 57, 19-60.

Giret, J.-F. et Morlaix, S. (2016). *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels*. Editions universitaires de Dijon.

L'esprit d'entreprendre : une notion qui cultive l'imagination

Sylvain Starck

Université de Lorraine

Comment peut-on scientifiquement penser la compétence clé « esprit d'entreprendre ou d'entreprise » ? C'est la question que nous souhaitons éclairer dans cette communication, en privilégiant une exploration théorique. Cette interrogation pourrait se reformuler ainsi : que peut-on dire scientifiquement de ce qui est ainsi mis en avant en tant que compétence clé ?

Celle-ci est tout d'abord à considérer comme une création lexicale (Chambard, 2013) relevant d'un travail institutionnel porté par de multiples instances (Commission européenne, gouvernement français, OCDE, banque mondiale, ...). L'esprit d'entreprendre ou d'entreprise s'est notamment diffusé à partir des années 2010 dans l'ensemble des institutions scolaires et universitaires, débordant, dans le champ académique, le périmètre de l'entrepreneuriat, sous-champ disciplinaire des sciences de gestion. Les champs scientifiques héritent donc aujourd'hui d'une telle notion, qui, de par la place qu'elle tend à occuper dans l'espace social, professionnel, scolaire et universitaire, oblige à en assurer la mise en intelligibilité.

Comprendre ce que met en jeu cette expression, demande dès lors de la resituer dans le contexte argumentatif qui en assure la mise en sens. A la mise en exergue de nouveaux modes de production plus entrepreneuriaux (Champy-Remoussenard, 2015) attendus dans un monde plus ouvert et un contexte économique, social et technique traversés de changements rapides et imprévisibles répond l'émergence d'un nouvel acteur social capable d'y agir avec pertinence. Ce qui est présenté comme une compétence clé apparaît dès lors comme la vision légitimée d'un acteur idéal, pleinement adapté à ce nouveau milieu. Le fait que ces compétences intégrant des référentiels de formation ne soient pas associées à des démarches d'analyse de l'activité ou du travail – démarche qui garantit le lien entre visée gestionnaire et formative (Balas, 2023) - atteste de la dimension imaginaire de sa construction, participant à un processus d'institution imaginaire de la société (Castoriadis, 1975). Explorer scientifiquement la notion d'esprit d'entreprise et d'entreprendre demande donc de suivre le travail de conversion sociale qui la mobilise selon l'imaginaire instituant et l'imaginaire institué. La force de cet imaginaire repose sur le fait qu'il institue une image opérative de l'action d'entreprendre suffisamment polysémiques pour satisfaire, dans la configuration socio-historique contemporaine, une diversité d'économies de grandeur (Thévenot & Boltanski, 1991), à condition toutefois de préserver le flou assurant ce que nous dénommerons comme « un faux compromis ». C'est alors qu'il est possible de spécifier le caractère transversal de la notion et rendre pleinement intelligible le rôle des variations lexicales manifestes dans le champ de l'entrepreneuriat.

Une conclusion s'impose : ce qui assure la force de l'esprit d'entreprendre en tant que concept quotidien est en même temps ce qui en assure la faiblesse en tant que concept scientifique. Conclusion qui pourrait rejoindre nos travaux sur les compétences transversales (Auteur, 2019).

Bibliography

Auteur (2019).

Balas, S. (2023). Les référentiels des certifications professionnelles : entre intelligence formative et intelligence gestionnaire. *Formation emploi*, 164, 129-148.

Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Seuil.

Chambard, O. (2013). La promotion de l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur. Les enjeux d'une création lexicale. *Mots. Les langages du politique*, 102, 103-120.

Champy-Remoussenard, P. (2015). Les transformations des relations entre travail, éducation et formation dans l'organisation sociale contemporaine : questions posées par trois dispositifs analyseurs. *Revue française de pédagogie*, 190, 15-28.

Thévenot, L., & Boltanski, L. (1991). De la justification. Les économies de la grandeur. *P.*: Gallimard.

Compétences transversales ou soft skills des étudiants : les compétences et les attitudes entrepreneuriales et les conditions de leur transfert

Albina Khasanzyanova

Université Catholique de l'Ouest

Savoir faire face à l'imprévu, travailler en autonomie mais aussi en équipe, être responsable, savoir communiquer et faire preuve d'esprit d'initiative sont des compétences de plus en plus requises par le marché du travail. Ce sont des compétences génériques et transversales, autrement dit des *soft skills*. Elles sont souvent distinguées des compétences techniques ou instrumentales, se développent dans les différentes formes éducatives et peuvent être mobilisées à la fois dans des contextes scolaires et extrascolaires, notamment dans le milieu associatif (Auteur, 2017). D'après Cinque (2017) les *soft skills* « représentent une combinaison dynamique de compétences cognitives et méta-cognitives, de compétences interpersonnelles, intellectuelles et pratiques » (p. 85). Elles sont nécessaires dans la vie professionnelle et sociale de l'individu et pertinentes dans n'importe quel contexte. Elles « permettent des comportements professionnels spécifiques et sont essentielles à la transférabilité de compétences à différentes activités » (Emanuel, Ricchiardi, Sanseverino, & Ghislieri, 2021, p.2).

A partir d'une étude sur les compétences transversales des étudiants dans deux universités françaises, cette communication propose de discuter le caractère transversal des compétences, plus particulièrement en prenant l'exemple des compétences et des attitudes entrepreneuriales qui peuvent être définies en première analyse comme le développement de capacités d'apprentissages transversales, mêlées à une grande capacité d'adaptation *in situ* en réaction aux imprévus (Touraine, cité par Liebart, 2012). Nous questionnons la notion de compétences transversales et de transférabilité dans le cadre du développement professionnel à travers la démarche réflexive sur les apprentissages réalisés à l'université et hors de l'université qui pourrait les conduire à les mobiliser dans d'autres situations et à effectuer des transferts. Ainsi, il s'agit ici d'identifier à partir du discours des étudiants de premier cycle universitaire inscrits en licence de sciences de l'éducation, la nature et le sens de ce processus de transfert d'apprentissages.

Les résultats de cette étude ont montré que les expériences en dehors de l'université, notamment liées à des "petits boulots" leur permettent de renforcer des soft skills comme avoir une meilleure confiance en soi, être autonome mais aussi des compétences et des attitudes entrepreneuriales comme s'adapter, savoir communiquer, prendre la parole en public, utiles au métier de professeur des écoles ou pour découvrir le monde du travail. Ce sont des activités où les étudiants "mobilisent leurs habiletés cognitives, métacognitives et des dispositions liées au contexte d'apprentissage" (Samson, 2014, p.1) et résoudront des problèmes. Ainsi, le contexte associatif et professionnel apparaît comme un contexte spécifique, en dehors des normes et contraintes du système scolaire.

Bibliography

Auteur (2017).

Cinque, M. (2017). MOOCs and Soft skills: A comparison of different courses on creativity. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 13(3), 83-96.

Emanuel, F., Ricchiardi, P., Sanseverino, D., & Ghislieri, C. (2021). Make soft skills stronger? An online enhancement platform for higher education. *International Journal of Educational Research Open*, (2), 1-9.

Liebart E. (2012), « L'acquisition des compétences entrepreneuriales en CAE comme moyen d'améliorer l'employabilité », Business administration, Rapport de recherche.

Samson, G. (2014). Transfert des apprentissages, tout le monde en parle, mais.... *Le tableau, Université du Québec*, 3(4), 1-2.

ID: 322

Symposium

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: G. Open theme (briefly define the theme in the space below)

Keywords: Bildungsungleichheit, Vermarktung, Privatisierung, Digitalisierung, Agency

Über den Zusammenhang von Vermarktungstendenz und Ungleichheitsentwicklung im Schweizer Bildungssystem

Chair(s): **Luca Preite** (FHNW, Schweiz)

Discussant(s): **Philipp Eigenmann** (PH Thurgau)

In internationalen bildungswissenschaftlichen Perspektiven gewinnt die Erforschung der Vermarktung und Privatisierung von Bildung und Schule unter dem Stichwort des «Edu Business» an Bedeutung (vgl. Steiner-Khamsi, 2016). Im Gegensatz dazu scheint die Schweiz als Insel von dieser Entwicklung und Erforschung eher unberührt zu sein. So findet sich zwar vereinzelte Privatschulforschung die z.B. Eliteschulen, International School und Internate in den Blick nimmt (z.B. Schubiger, Rey, & Bolay, 2019). Als Prämisse reproduziert sich darin aber die Auffassung, dass diese Privatisierungs- und Vermarktungstendenz, wenn überhaupt, nur eine kleine und sehr wohlhabende internationale Schicht betrifft. Aus einer kritischen bildungswissenschaftlichen Perspektive stellt sich demgegenüber die Frage, inwiefern diese globale Entwicklung tatsächlich vor der Schweiz Halt macht und nicht zusehends auch Kernbereiche des Schweizer Bildungssystem wie zum Beispiel der Volksschule oder der Berufsbildung tangieren. Denn, allgemein betrachtet gewinnen auch in der Schweiz bildungsökonomische Perspektiven und nicht zuletzt die Bildungsprämisse der Humankapitalinvestition politisch und gesellschaftlich an Bedeutung (Bauer & Landolt, 2022). Und wenn das Schweizer Bildungssystem bereits so in der Kritik steht soziale Ungleichheit eher zu reproduzieren anstatt zu reduzieren (vgl. Meyer, 2009), so scheint das Potential von Forschungsperspektiven noch unausgeschöpft zu sein, die nach einer Verschränkung der Entwicklung von Bildungsungleichheit, Vermarktung und Privatisierungstendenzen im Schweizer Bildungssystem fragen.

Vor diesem Hintergrund werden im Symposium Ergebnisse aus drei laufenden Forschungsprojekten zu verschiedenen Bereichen des Schweizer Bildungssystem vorgestellt, deren gemeinsamer Nenner die Erforschung des Zusammenhang von Vermarktungstendenz und Ungleichheitsentwicklung ist. Ziel des Symposiums ist es in dieser Analyse von Vermarktungs- und Privatisierungstendenzen stets auch eine Analyse der Reproduktion von Bildungsungleichheit mit zu denken. Oder als Frage formuliert: *inwiefern lassen sich in Vermarktungs- und Privatisierungstendenzen im Schweizer Bildungssystem auch eine Verschärfung von Ungleichheitsreproduktion beobachten?*

Im ersten Beitrag geht es dabei am Beispiel des Kanton Zürich um den Übertritt ans Gymnasium und dem daran gekoppelten und wachsenden «Markt» von Vorbereitungskursen sowohl aus privater, kantonalschulischer sowie auch non-profit orientierter Perspektive. Wenn sich dieser Übertritt ans Gymnasium bereits so hochgradig sozial-selektiv darstellt, so scheint diese Marktentwicklung der Vorbereitungskurse diese Dynamik zusätzlich zu befeuern. Daran anschliessend befasst sich der zweite Beitrag mit dem wachsenden "Markt" der kostenpflichtigen Privatschulen in der beruflichen Grundbildung und Berufsmaturität. Unbemerkt von der Öffentlichkeit, der Bildungspolitik und der Bildungswissenschaften gewinnen nämlich kostenpflichtige Privatschulen in der Schweizer Berufsbildung quantitativ an Bedeutung. Und nicht zuletzt wird im dritten und abschliessenden Beitrag die Bildungsdigitalisierung der letzten zehn bis fünfzehn Jahren in der Schweizer Volksschulen analysiert. Sichtbar wird dabei nicht nur, wie in dieser Digitalisierungsoffensive private Akteure und Unternehmen Einzug in die Volksschule erhielten, sondern darüber hinaus mit ihren digitalen «Lösungen» zusehends auch eine pädagogische Praxis im Hinblick einer marktorientierten Output-Steuerung mittragen.

Bibliography

Bauer, I., & Landolt, S. (2022). Studying region, network, fluid, and fire in an educational programme working against social inequalities. *Geoforum*, 136, 11-20.

Meyer, T. (2009). Wer hat, dem wird gegeben: Bildungsungleichheit in der Schweiz. In C. Suter, S. Perrenoud, R. Levy, U. Kuhn, D. Joye, & P. Gazareth (Hrsg.), *Sozialbericht 2008. Die Schweiz vermessen und verglichen*. (S. 60-81). Zürich: Seismo.

Schubiger, E., Rey, J., & Bolay, M. (2019). Fostering the next generation of «responsible world leaders»: the learning of corporate social responsibility in swiss international schools. *Tsantsa. Journal of the Swiss Anthropological Association*, 24, 99-103.

Steiner-Khamsi, G. (2016). Standards are good (for) business: standardised comparison and the private sector in education. *Globalisation, Societies and Education*, 14(2), 161-182.

Presentations of the Symposium

Marktlogiken am Übertritt ins Gymnasium in Zürich

Itta Bauer, Sara Landolt

Department of Geography, University of Zürich

Der Beitrag stellt Ergebnisse aus einem laufenden SNSF-Forschungsprojekt vor, das sich auf den lokalen Bildungsmarkt fokussiert, der sich am hochselektiven Übertritt ans Gymnasium in der Stadt Zürich entwickelt hat. Welche Effekte eine zunehmende Privatisierung und Ökonomisierung von Bildung annehmen kann, hat Forschung aus dem angloamerikanischen und asiatischen Raum eindrücklich aufgezeigt, wobei explizit auch auf bildungspolitische Ungereimtheiten und verschiedene Formen des Widerstands eingegangen wurde (z.B. Cohen, 2020; Lipman, 2013). Der Vortrag knüpft an dieser Debatte an und erörtert mit Hilfe von konzeptionellen Schlüsselbegriffen der «geographies of marketization» (Berndt & Boeckler, 2023) komplexe Marktlogiken, die am Übertritt ins Gymnasium in Zürich wirkmächtig werden. Das zu Grunde liegende performative Verständnis von Märkten als «kontingente Ergebnisse der Artikulation verschiedener Markt- und Nicht-Markt-Logiken» (ebd., 2023: 133) ermöglicht es, zwei Dinge eingehender zu beleuchten: Erstens können wir die Auswirkungen der Konzeptualisierung realer Märkte als im Entstehen begriffene Märkte verstehen, die sich permanent verändern (können) und zweitens werden die Möglichkeiten für Anfechtungen und Widerstand sichtbar, ohne dass dabei eine scharfe Grenze zwischen Staat und Markt gezogen wird.

Empirisch bezieht sich unsere Forschung auf den selektiven Übertritt von der Primarschule ans Gymnasium in Zürich, den nur etwa 20% eines Jahrgangs schaffen (www.bista.zh.ch). Die Selektion dieser Schüler*innen erfolgt anhand von Vornoten und einer zentralen Aufnahmeprüfung (ZAP). Zur Vorbereitung auf die ZAP bieten die öffentlichen Schulen in der Stadt Zürich kostenfreie Vorbereitungskurse an. Zusätzlich findet sich ein grosses Angebot an privaten Vorbereitungsprogrammen. Dieses kommerzielle Angebot verstärkt die soziale Ungleichheit am Übertritt ans Gymnasium (Moser et al. 2011). Um den Bildungsmarkt und seine komplexen Verflechtungen zu verstehen, beziehen wir neben den klassischen Marktakteur*innen auch nicht-kommerzielle Akteur*innen (Schulen, Eltern) mit ein. Unser Beitrag

stützt sich auf Daten aus qualitativen Interviews mit allen Schulkreispräsident*innen der Stadt Zürich, Eltern von sechs Schüler*innen, die das Gymnasium besuchen wollen und sieben privaten Unternehmer*innen, die in Zürich ZAP-Vorbereitungskurse anbieten.

Forschungsfragen:

- Wie wirken die Akteur*innen bei der Konstruktion dieses Bildungsmarktes zusammen und wie (de-)stabilisieren sie diesen?
- Welche (Markt-)Logiken werden dabei sichtbar?
- Welche Formen des Widerstandes lassen sich im Kontext dieses kommodifizierten Übertritts erkennen?

Aus der Marketisierungstheorie leiteten wir deduktiv Kodes für die Datenanalyse ab. Die Forschungsergebnisse zeigen das komplexe Zusammenspiel dieses Marktes: Staatliche und private Kursangebote folgen neben ökonomischen auch pädagogischen Logiken; die Schule nimmt Eltern für die erfolgreiche Übertrittsvorbereitung ihrer Kinder in die Pflicht; Eltern sehen sich mit hohen Anforderungen (Sprachkompetenzen, zeitliche und finanzielle Ressourcen) konfrontiert und handeln z.T. diametral zu ihren persönlichen Werten bzgl. Markt, Staat und Bildung. Die Schulen praktizieren eine inkohärente Informationspolitik hinsichtlich der komplizierten kantonalen Übertrittsreglemente und schulischer Fördermöglichkeiten. Kostenlose private Initiativen zur Übertrittsvorbereitung stellen punktuell Formen des Widerstandes gegen die Vermarktlichung des Übertritts dar. Allerdings liegt es in der Verantwortung der kantonalen Bildungspolitik Sorge zu tragen für mehr soziale Gerechtigkeit bei Bildungsübergängen.

Bibliography

Berndt, C., & Boeckler, M. (2023). Geographies of marketization: Studying markets in postneoliberal times. *Progress in Human Geography* 47(1), 124–140. <https://doi.org/10.1177/03091325221144456>

Cohen, D. (2020). Markets as struggle: the circulation and construction of charter school markets in the United States. In: Berndt, C., Peck, J and Rantisi, NM (eds.) *Market/Place. Exploring Spaces of Exchange*. Newcastle upon Tyne: Agenda Publishing, 135-151.

Lipman, P. (2013). Economic crisis, accountability, and the state's coercive assault on public education in the USA. *Journal of Education Policy* 28(5), 557-573. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.758816>

Moser, U., Buff, A., Angelone, D., & al. (2011). *Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Berufsbildung gegen Bezahlung: eine qualitative Studie zu den Motiven, Hintergründen und finanziellen Ausgangslagen von Lernenden in kostenpflichtigen berufsbildenden Privatschulen in der Schweiz

Luca Preite¹, Simona Gmür¹, Jasmin Imboden¹, Evelyn Fischer², Nayeli Pfister²

¹PH FHNW, ²Universität Basel

Entgegen der Selbstdarstellung als "Gold-Standard" reproduzieren sich im Schweizer Berufsbildungssystem massgeblich Bildungsungleichheiten (Scharnhorst & Kammermann, 2020). So z.B. scheinen Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie sonderpädagogisch beschulte Jugendliche auf dem Lehrstellenmarkt nach wie vor benachteiligt (Imdorf, 2017). Des weiteren bestehen Zweifel an der gepriesenen Durchlässigkeit zur höheren Bildung, die vor allem für Schweizer Männer zu funktionieren scheint (Murdoch et al., 2017). Und nicht zuletzt finden immer weniger Jugendliche direkt eine Lehrstelle, stattdessen führt ihr Weg in Übergangsausbildungen und Zwischenlösungen (Sacchi & Meyer, 2016).

Vor diesem Hintergrund ist mit Interesse zu beobachten, wie unbemerkt von der Wissenschaft und Politik kostenpflichtige Privatschulen im Schweizer Berufsbildungssystem an Bedeutung gewinnen (Preite, 2023). Aktuell wird jede zehnte berufliche Grundbildung in den Bereichen Informatik, Betriebswirtschaft, medizinische Praxisassistenten sowie Gestaltung und Kunst an solchen Privatschulen absolviert. Dasselbe gilt für die Berufsmaturität: Auch hier werden rund 10% aller Ausbildungen an kostenpflichtigen Privatschulen absolviert. Über die letzten zehn Jahre betrachtet, haben sich diese Quoten fast verdoppelt.

Aus bildungswissenschaftlicher Sicht ist diese Entwicklung insofern relevant, weil diese Schulen weder Zugangsbeschränkungen kennen noch Bewerbungen verlangen. Entscheidend ist – mit Ausnahme des künstlerischen Bereichs – einzig und allein ob die Lernenden bzw. deren Eltern willens und fähig sind, das entsprechende Schulgeld von rund 15'000 bis 50'000 Franken zu bezahlen – gegebenenfalls auch in Ratenzahlungen. Damit unterscheiden sich diese Schulen in Bezug auf den Zugang sowohl vom Lehrstellenmarkt, bei dem die Betriebe entscheiden, als auch von den öffentlichen Schulen auf der Sekundarstufe II, bei denen notenrelevante Zugangsvoraussetzungen zählen. Und so scheint es weiter auch kein Zufall zu sein, dass diese Schulen in den sozialen Medien, in Gratiszeitungen und auf öffentlichen Verkehrsmitteln mit Slogans wie "Noch keine Lehrstelle? Wir haben die Lösung" oder "Keine Aufnahmeprüfung und kein Mindestnotendurchschnitt erforderlich" werben. Wenn überhaupt dürfte es nur erstaunen, dass diese kostenpflichtigen Privatschulen bisher weder Gegenstand der Berufsbildungs-, Privatschul- noch Übergangsforschung sind.

Auf der empirischen Basis von ethnografischen Beobachtungen in sechs Schulen und problemzentrierten Interviews mit 42 Lernenden und sieben Schulleitern schliesst der Beitrag diese Forschungslücke. Ziel ist es, mehr über die Motive, Hintergründe und die finanzielle Ausgangslage der Lernenden zu erfahren; oder als Frage formuliert:

1. Wie und warum entscheiden sich Lernende für eine bezahlte Berufsbildung?
2. Wie bezahlen die Lernenden das entsprechende Schulgeld?

Erste Ergebnisse deuten darauf hin, dass diese Option der bezahlten Berufsbildung für Lernende vor allem vor dem Hintergrund von Ausschlussverfahren im Berufsbildungssystem relevant wird, z.B. nach Lehrabbrüchen, Absagen bei der Lehrstellensuche und Nichtbestehen der Aufnahmeprüfung für die Berufsmaturität. Darüber hinaus zeigen sich erhebliche Unterschiede bei der finanziellen Ausgangslage, so dass von einem Spektrum zwischen prekären und wohlhabenden Verhältnissen auszugehen ist. Vor diesem Hintergrund diskutiert der Beitrag abschliessend, wie es diese bezahlte Berufsbildung jungen Menschen ermöglicht, Bildungsungleichheiten *nur* um den Preis neuer finanzieller Abhängigkeiten zu umgehen.

Bibliography

Imdorf, C. (2017). Understanding discrimination in hiring apprentices: how training companies use ethnicity to avoid organisational trouble. *Journal of Vocational Education & Training*, 69(3), 405-423.

Murdoch, J., Guégnard, C., Koomen, M., Imdorf, C., Kamanzi, C., & Meyer, T. (2017). Pathways fostering mobility to higher education for vulnerable immigrants in France, Switzerland and Canada. *European Journal of Higher Education*, 7(1), 29-42.

Preite, L. (2023). Berufsbildung gegen Bezahlung. In R. J. Leemann & E. Makarova (Hrsg.), *Das Paradox von sozialer Integration und Ausschluss im Schweizer Bildungswesen. Beiträge der Soziologie (Swiss Academies Reports 18,1)* (S. 72-78).

Sacchi, S., & Meyer, T. (2016). Übergangslösungen beim Eintritt in die Schweizer Berufsbildung: Brückenschlag oder Sackgasse? *Swiss Journal of Sociology*, 42(1), 9-39.

Scharnhorst, U., & Kammermann, M. (2020). Who is included in VET, who not? *Education + Training*, 62(6), 645-658.

Digitalisierung an Schweizer Volksschulen: Professionelles Handeln zwischen ökonomischen Handlungszwängen und pädagogischer Selbstbehauptung

Mario Steinberg

PH Zürich

Im Zuge der Digitalisierung des Schweizer Bildungssystems treten vermehrt privatwirtschaftliche Akteure wie BigTech-Unternehmen, EdTech-Startups, aber auch privatwirtschaftlich organisierte Lehrmittelverlage als Anbieter von digitalen Bildungstechnologien auf. Die von ihnen angebotenen Produkte versprechen Lösungen für zentrale schulische Handlungsprobleme. Im Zuge der Digitalisierung halten damit sozio-technische Systeme Einzug in die Schweizer Volksschule, die zwangsläufig nach marktwirtschaftlichen Zwängen und Kriterien entwickelt werden. 'Biases', die sich aus dem Prozess der Technikentwicklung und -vermarktung ergeben, wirken auf die Funktionsweise von Bildungstechnologien und beeinflussen damit die pädagogische Praxis in bisher weitgehend unbekannte Weise. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen rückt der Beitrag Lehrpersonen als zentrale Akteur:innen schulischen Handelns in den Vordergrund und fragt danach, wie digitale Bildungstechnologien vor dem Hintergrund alltäglicher schulorganisatorischer Handlungszwänge und -routinen gedeutet werden und wie sich die – in der Regel auf die Optimierung des Lernoutputs zielenden – Bildungstechnologien auf schulische Klassifikations- und Selektionsprozesse auswirken. Die empirische Grundlage des Beitrags bildet eine Serie von acht Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen an Schweizer Volksschulen. Die Analyseergebnisse zeigen, dass wesentliche pädagogische Handlungsprobleme nicht durch Technologien gelöst werden können. Vielmehr kann aus professionstheoretischer Perspektive die Funktionsweise vieler digitaler Bildungstechnologien im Schulalltag als hinderlich für das Gelingen pädagogischer Interaktion und das Zustandekommen pädagogischer Arbeitsbündnisse betrachtet werden. Vor dem Hintergrund der Zeitdiagnose eines solutionistisch argumentierenden digitalen Kapitalismus stellt der Beitrag die Frage, ob digitale Bildungstechnologien entgegen ihrer diskursiven Zielsetzung, schulische Lernprozesse zu optimieren und Bildungsungleichheiten abzubauen, dazu beitragen können, schulische Ungleichheitsverhältnisse zu reproduzieren oder gar zu verstärken, indem bestehende schulische Ungleichheitspraxen durch einen aus dem Silicon-Valley-Kapitalismus stammenden Glauben an technologischen Determinismus und einen damit einhergehenden überhöhten Wunsch nach sozialem Fortschritt durch Digitalisierung im öffentlichen Bildungswesen verschleiert werden.

Bibliography

Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: A. Combe, A. & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität* (S. 521-570). Suhrkamp.

Krein, U. & Schiefner-Rohs, M. (2023). »Hey, ich habe gesehen, du hast noch zwölf Wissenslücken« (Prägende) Verständnisse von Lernen und Lehren im Kontext datenbasierter Bildungstechnologien. In: M. Schiefner-Rohs; Hofhues, S. & Breiter, A. (Hg.) *Dataifizierung (in) der Bildung* (S. 63-81). Transkript.

Nachtwey, O., & Seidl, T. (2023). The Solutionist Ethic and the Spirit of Digital Capitalism. *Theory, Culture & Society*, Online First, 02632764231196829.

ID: 329

Symposium

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: B. Social relations and inequalities in front of transversal skills, C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies, D. Observing, studying and evaluating transversal competencies, F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Keywords: Grundkompetenzen, Erwachsene, Vulnerabilität, Ungleichheit, Bildungsangebote

Bildungsbedarf von vulnerablen Erwachsenen

Chair(s): **Ruth Feller** (Interface Politikstudien Forschung Beratung AG, Schweiz), **Miryam Eser Davolio** (Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften)

Discussant(s): **Ruth Feller** (Interface Politikstudien Forschung Beratung AG)

Das Symposium thematisiert transversale und Grundkompetenzen Erwachsener und reflektiert den Erwerb dieser Kompetenzen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Voraussetzungen einerseits und dem institutionellen Kontext andererseits. Dabei werden Erwachsene in den Blick genommen, die als vulnerabel gelten. Diese Erwachsenen weisen eine Vulnerabilität in einem sozialen Verständnis auf. Dies bedeutet beispielsweise ein niedriges Bildungsniveau, fehlender Berufsbildungsabschluss, Armut, Migrationshintergrund, Fremdsprachigkeit, Isolation, Informationsdefizite, fehlende Grundkompetenzen. Diese Verletzlichkeit kann durch verschiedene Faktoren erwirkt werden, die isoliert oder in Kombination vorkommen können. Vulnerable Erwachsene haben somit erschwerte Rahmenbedingungen, um an Bildungsprozessen teilzunehmen.

Der Beitrag fokussiert erstens auf die sozialen Beziehungen und Ungleichheiten im Bildungssystem angesichts der Vermittlung und dem Erwerb transversaler Kompetenzen. Es soll anhand von Studien und Evaluationen herausgearbeitet werden, welche Bedingungen für vulnerable Erwachsenen begünstigend sind, um transversale und andere Kompetenzen zu erwerben und welche Bedingungen diesen Erwerb hemmen.

Zweitens werden Einblicke zu einer ersten Bestandesaufnahme von Instrumenten zur Erhebung von Grundkompetenzen gegeben. Dabei wird die Frage beantwortet, inwiefern es möglich ist, Kompetenzen bei Erwachsenen zu messen, zu beobachten und wo Schwierigkeiten liegen.

Drittens wird reflektiert, wie das Verhältnis zwischen transversalen Kompetenzen und disziplinären Kompetenzen sich bei dieser Gruppe von Erwachsenen zeigt. So wird beschrieben, inwiefern sich beide Arten von Kompetenzen gegenseitig bedingen und wie die Bildungsangebote ausgestaltet sein müssen, um vulnerable Erwachsene zu erreichen, welche diese Kompetenzen nicht oder ungenügend in der Grundausbildung erwerben konnten.

Viertens werden die Anreizsysteme der Bildungsoffensive des Bundes und Angebote von Lernstuben, Schreibdiensten und Bildungsgutscheinen einer kritischen Analyse unterzogen, um die kompensatorischen Bemühungen in den einzelnen Kantonen zur Weiterentwicklung der Grundkompetenzen und transversaler Kompetenzen vulnerabler Erwachsener zu bewerten.

Der Beitrag fusst auf mehreren Studien, die im Rahmen von Evaluations- und Studienaufträgen bei Kantonen und dem Bund erarbeitet wurden. Die Ergebnisse dieser Studien fliessen in die Bearbeitung der vier genannten Foki ein und anschliessend im Fazit in ihren grösseren Zusammenhängen von Bildungsungleichheit sowie der Schweizer Bildungsoffensive und ihrer Rolle als kompensatorische Bildungsbemühungen gegenüber (teil-)exkludierten, vulnerablen Erwachsenen diskutiert.

Bibliography

Feller, Ruth; Lussi, Isabella; Büchel, Karin; Fritzsche, Deborah; Stehlin, Carole; Imbach, Lars (2022): Projekt Triage – Instrumente zur Abklärung und Beratung im Bereich Grundkompetenzförderung, Bericht zuhanden der Interkantonalen Konferenz für Weiterbildung (IKW) der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Interface Politikstudien Forschung Beratung, Luzern.

Feller, Ruth; Schwegler, Charlotte; Büchel, Karin; Bourdin, Clément (2022): IIZ-Projekt: «Förderung der Grundkompetenzen – Schnittstellen und Qualität». Bericht zuhanden der Co-Projektleitung des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und des Staatssekretariats für Migration (SEM), Luzern/Lausanne.

Eser Davolio, Miryam & Adili, Kushtrim (2023). Schlussbericht der Mid-Term Evaluation: Terms of Reference des Programms Grundkompetenzen für Erwachsene 2021 – 2024 im Kanton Zürich. Zürich ZHAW (unveröffentlicht)

Presentations of the Symposium

Instrumente zur Erfassung von Grundkompetenzen

Ruth Feller

Interface Politikstudien Forschung Beratung AG

Das 2017 revidierte Weiterbildungsgesetz (WeBiG) beauftragt Bund und Kantone, Erwachsenen den Erwerb und den Erhalt von Grundkompetenzen zu ermöglichen (Art. 14 Abs. 1 WeBiG). Gemäss Artikel 13 Absatz 1 des Weiterbildungsgesetzes sind Grundkompetenzen grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben, mündliche Ausdrucksfähigkeit, Rechnen sowie Anwendungskenntnisse von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT). Gemäss der Europäischen Gemeinschaft zählen aber auch soziale Lernkompetenz und Bürgerkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz sowie Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit zu den Schlüsselkompetenzen der Zukunft, die lebenslanges Lernen erst ermöglichen. Grundkompetenzen sind eine Voraussetzung dafür, dass Erwachsene überhaupt ihren Alltag bewältigen, in der Arbeitswelt bestehen und an Bildung teilnehmen können. In der Schweiz gibt es nach wie vor Personen, denen Grundkompetenzen für die berufliche Integration beziehungsweise den Verbleib im Arbeitsmarkt fehlen. Verschiedene Initiativen von Bund und Sozialpartnern wollen dazu beitragen, die Grundkompetenzen in der Bevölkerung zu stärken. Die Abklärung des vorhandenen Kompetenzniveaus durch die zuständigen Dienststellen, wie beispielsweise Sozialdienste oder Berufs-, Studien- und Laufbahnberatungen (BSLB), ist dabei von zentraler Bedeutung, um Lücken oder Schwächen bei den Grundkompetenzen von Erwachsenen zu erkennen und zielgerichtet anzugehen. Gleichzeitig stellt die Ermittlung des individuellen Kompetenzniveaus aber eine grosse Herausforderung dar, da es sich bei Personen mit Bedarf an Förderung von Grundkompetenzen um eine sehr heterogene Gruppe handelt. Zudem greifen die verschiedenen Dienststellen sowie Bildungsanbieter/-innen, die Abklärungen zu Grundkompetenzen vornehmen, auf unterschiedliche Instrumente und Methoden zurück, was zu unterschiedlichen Ergebnissen führt. Gleichwohl ist eine fundierte Abklärung der Kompetenzen eine notwendige Bedingung, um eine zielorientierte Förderung planen und umsetzen zu können.

Der Beitrag beleuchtet die Ergebnisse, die im Rahmen des Projekts TRIAGE der Interkantonalen Konferenz für Weiterbildung (IKW) der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren und –direktorinnen (EDK) erhoben wurden. Dies mit dem Ziel, eine Übersicht über diejenigen zentralen Akteure zu erstellen, die Abklärungen zu Grundkompetenzen vornehmen. Weiter werden die Abklärungsinstrumente, die in der Praxis bekannt sind und welche davon auch genutzt werden vorgestellt. Zudem wird beschrieben, welcher Unterstützungsbedarf bei den verschiedenen Akteuren, die Abklärungen zu Grundkompetenzen vornehmen, besteht, und inwiefern diese auf die Entwicklung weiterer Abklärungsinstrumente angewiesen sind.

Methodisch wurden verschiedene Zugänge gewählt: Die Studie beruht insgesamt auf drei Erhebungsschritten: Recherche und Dokumentenanalyse, Interviews mit Schlüsselpersonen und Betroffenen sowie Online-Befragung zentraler Beratungspersonen und Weiterbildungsanbieter/-innen.

Die Ergebnisse zeigen, dass Abklärungen bei den Sprachkompetenzen vorgenommen werden und da auch am meisten Instrumente vorhanden sind. Die Aufgabe der Abklärung von Grundkompetenzen in der Arbeitsintegration, der Sozialberatung, der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung, der Integration und der Weiterbildung werden mehrheitlich nicht als expliziter Auftrag wahrgenommen. Vor allem in der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung und der Sozialberatung ist die Grundkompetenzförderung noch wenig strukturell verankert. Ein Bedarf nach einer Übersicht über geeignete Instrumente sowie nach weiteren zielgruppenspezifischen Instrumenten unter anderem auch in Form von Selbsttests zur Abklärung von Grundkompetenzen besteht in allen Förderbereichen.

Bibliography

Feller, Ruth; Lussi, Isabella; Büchel, Karin; Fritzsche, Deborah; Stehlin, Carole; Imbach, Lars (2022): Projekt Triage – Instrumente zur Abklärung und Beratung im Bereich Grundkompetenzförderung, Bericht zuhanden der Interkantonalen Konferenz für Weiterbildung (IKW) der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Interface Politikstudien Forschung Beratung, Luzern.

Europäische Gemeinschaften (2007): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Online unter: <http://www.kompetenzrahmen.de/files/europaeischekommission2007de.pdf>, Zugriff am 06.01.2021.

European Association for the Education of the Adults (EAEA) (2018): The life skills approach in Europe. Summary of the LSE analysis. Online unter: https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/03/Life-Skills-Approach-in-Europe-summary_final.pdf, Zugriff am 06.01.2021.

Notter, Philipp; Arnold, Claudia; von Erlach, Emanuel; Hertig, Philippe (2006): Lesen und Rechnen im Alltag. Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz. Nationaler Bericht zur der Erhebung des Adult Literacy & Lifeskills Survey. Herausgeberreihe des Bundesamts für Statistik (BFS). Neuenburg. Online unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.342853.html>, Zugriff am 25.3.2021.

Grundkompetenz-Bildungsangebote für vulnerable Erwachsene – von der Schwierigkeit Entmutigte zu bilden

Miryam Eser Davolio, Kushtrim Adili

Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften

Ungenügende Grundkompetenzen in Lesen, Schreiben, Rechnen sowie fehlende Digital Skills sind in der Schweiz ein weitverbreitetes Problem und betreffen allein im Kanton Zürich ca. 160'000 Personen, welche einen erschwerten Zugang zu Arbeit und gesellschaftlicher Teilhabe erfahren. In diesem Zusammenhang wurde die Bildungsinitiative des Bundes lanciert, welche Niederschlag in den kantonalen Strategien und Massnahmen für Erwachsene mit ungenügenden Grundkompetenzen findet. Folglich wird auf eine kompensatorische Strategie mit niederschwelligen Angeboten gesetzt. Dass unsere Wissensgesellschaft es sich nicht leisten kann, Menschen zurückzulassen, um sie später wieder mit grossem Aufwand abzuholen, lässt sich auch aus bildungssoziologischer und intersektionaler Perspektive einfach begründen – die politisch-parlamentarische Legitimation von Selektionsmechanismen und Zugang zu Bildungsressourcen hingegen folgt noch einer einfachen Dichotomie von Inkludierten und Exkludierten, von Bildungsniveau als Bringschuld - anstatt inklusivere und diversitätssensible Bildungssysteme zu entwickeln.

Bei der Evaluation der Bildungsbemühungen im Rahmen des GruKE-Programms im Kanton Zürich hat sich gezeigt, dass die Stärkung des Selbstwertgefühls neben dem individuellen Assessment bzgl. Lernlücken eine der wichtigsten Vorbedingungen ist, dass Lernprozesse überhaupt möglich werden. Durch entmutigende und zurücksetzende Bildungserfahrungen in der Jugendzeit haben sich die betroffenen Erwachsenen zurückgenommen, trauen sich wenig zu und schämen sich, ihre Bildungsdefizite offenzulegen. Folglich braucht es zuerst einen Vertrauensbildungsprozess, damit die Betroffenen sehen, dass der Lernort und die -angebote nicht angstbesetzt wahrgenommen werden, sondern dass sie sich abgeholt und gestützt fühlen, um sich zu öffnen und entspannt auf das Lernsetting einzulassen.

Bibliography

Eser Davolio, Miryam & Adili, Kushtrim (2023). Schlussbericht der Mid-Term Evaluation: Terms of Reference des Programms Grundkompetenzen für Erwachsene 2021 – 2024 im Kanton Zürich. Zürich ZHAW (unveröffentlicht)

Eser Davolio, Miryam; Gül, Garabet; Mey, Eva (2020). *Der Arbeitsmarkt als Selektions- und Integrationsinstanz: Ausbildungs- und Berufsverläufe von Second@s in der Schweiz im Zeichen von Ungleichheit, Unsicherheit und Selbstoptimierung*. Migration und Soziale Arbeit. 2020(3), S. 222-229.

Wicht, Laurent; Scalabrini, Laure; Eser Davolio, Miryam; Brüesch, Nina; Solcà, Paola (2021). *Evaluation: von der Glückskette unterstützte Projekte für Jugendliche in Not in der Schweiz: Lebensläufe der Teilnehmenden und Merkmale der Projekte*. Zürich: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.21256/zhaw-24389>

Institutionelle und qualitätsbezogene Faktoren in der Kompetenzförderung von Erwachsenen

Karin Büchel, Ruth Feller

Interface Politikstudien Forschung Beratung AG

Für eine selbstbestimmte Teilhabe am beruflichen und gesellschaftlichen Leben sind bestimmte Grundkompetenzen erforderlich. Aus diesem Grund fördert der Bund unter anderem basierend auf dem Bundesgesetz über die Weiterbildung (WeBiG) den Erwerb und den Erhalt der Grundkompetenzen bei Erwachsenen. Gemäss Art. 13 Abs. 1 WeBiG sind unter Grundkompetenzen Kenntnisse und Fähigkeiten zu verstehen, die nötig sind, um sich in privaten und beruflichen Situationen zurechtzufinden. Zudem gelten sie als Voraussetzung für das lebenslange Lernen und Erfolg im Arbeitsmarkt. Weiterbildungsangebote für Erwachsene zur Förderung der Grundkompetenzen richten sich an Personen, die aufgrund unzureichender Grundkompetenzen keine Aus- oder Weiterbildungen absolvieren oder solchen Bildungsangeboten nur mit Mühe folgen können.

Auf Basis von leitfadengestützten Interviews mit Expert/-innen in den verschiedenen Kontexten (Weiterbildung, Berufs-, Laufbahn- und Studienberatung, Sozialhilfe, Integration, IV, LAM-Stellen), einer Online-Befragungen bei Weiterbildungsanbietenden und kantonalen

Verwaltungsstellen sowie Fallstudien wurden die aktuelle Praxis bei der Bereitstellung von Weiterbildungsangeboten für Erwachsene analysiert und darauf basierend Lösungsansätze für die vorhandenen Schnittstellen entwickelt. Zudem wurden Hinweise zur Optimierung der Qualität bei den Weiterbildungsangeboten gesammelt und Good-Practice-Beispiele erarbeitet.

Die Herausforderung der Grundkompetenzförderung besteht aktuell darin, dass verschiedene Verwaltungsstellen mit unterschiedlichen Finanzierungsmodi, wie zum Beispiel Subjekt-/Objektfinanzierungen, unterschiedlicher Fallführung und verschiedenen Systemlogiken (Versicherungslogiken wie z.B. im der ALV/IV vs. Förderlogik wie im AIG oder WeBiG) konfrontiert sind. Gleichzeitig gibt es eine grosse Zielgruppenüberschneidung bei den Verwaltungsstellen und die Finanzierungsprioritäten sind oft unklar. Diese Heterogenität und Komplexität sollten mit dem Ansatz einer zielgruppenorientierten Förderung überwunden werden. Dies bedeutet, dass gemeinsame Förderkonzepte über die Verwaltungsbereiche und Förderstrukturen geschaffen werden und die Klärung der Finanzierung von Anschlusslösungen herbeigeführt wird.

Die Erreichung der Zielgruppe ist eine grosse Herausforderung in der Grundkompetenzförderung. Dafür gibt es strukturelle Gründe wie die Schwierigkeit der Zielgruppendefinition oder die unterschiedliche Präsenz der Zielgruppen in den bestehenden Strukturen der verschiedenen Akteure, die Weiterbildungen anbieten oder (mit-)finanzieren. Auf der individuellen Ebene befinden sich die Betroffenen oft in einschränkenden Lebenslagen (geringes Einkommen, Arbeitslosigkeit, Zugehörigkeit zu einer Minderheit, Alleinerziehend usw.) und die mangelnden Kompetenzen sind bei ihnen häufig mit Scham behaftet beziehungsweise es gibt negative Erfahrungen mit Bildungsangeboten. Alle diese Faktoren weisen darauf hin, dass niederschwellige oder sogar aufsuchende Angebote relevant wären, um die Zielgruppen zu erreichen. Die Grundkompetenzkurse sind aktuell allerdings in der grossen Mehrheit eher hochschwierig organisiert (Kosten, festgelegte Zeiten und Orte, Regelmässigkeit, Anforderungsprofile), welche somit spezifische Hürden für die Zielgruppe aufweisen.

Bibliography

Feller, Ruth; Schwegler, Charlotte; Büchel, Karin; Bourdin, Clément (2022): IIZ-Projekt: «Förderung der Grundkompetenzen – Schnittstellen und Qualität». Bericht zuhanden der Co-Projektleitung des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und des Staatssekretariats für Migration (SEM), Luzern/Lausanne.

Lussi, Isabella; La Mantia, Alexandra; Feller, Ruth (2021): Qualitätskriterien zur Förderung von Grundkompetenzen im Kanton Luzern. Interface, Luzern.

Amann et al. (2020): Evaluation des Förderschwerpunkts «Einfach besser!... am Arbeitsplatz», econcept zuhanden des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI.

ID: 367

Symposium

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: B. Social relations and inequalities in front of transversal skills

Keywords: Transition, Nachteilsausgleich, Lernzielreduktion, Berufseinstiegscoaching, antizipierte Passung

Jugendliche an der Schwelle zur Sekundarstufe II: Herausforderungen, Chancen und Unterstützungsperspektiven

Chair(s): **Manuel Carli** (Fachhochschule Nordwestschweiz- FHNW, Svizzera), **Kathrin Brandenburg** (Pädagogische Hochschule Bern), **Sara Lustenberger** (Pädagogische Hochschule Bern), **Silvia Pool Maag** (Pädagogische Hochschule Zürich)

Discussant(s): **Claudia Schellenberger** (Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik)

Der Übergang von der Schule in die nachobligatorische Ausbildung und die berufliche Eingliederung stellen wichtige Entwicklungsschritte für Jugendliche und junge Erwachsene dar. Sie erfordern karrierebezogene Entscheide, welche den Grundstein für den zukünftigen Ausbildungs- und Berufserfolg sowie den gesamten Lebenslauf legen (Blossfeld, 1987; Glauser, 2015). Nebst überfachlichen Kompetenzen und schulischen Leistungen üben askriptive Merkmale, wie Geschlecht, soziale Herkunft, Migrationshintergrund sowie institutionelle und regionale Faktoren, einen wesentlichen Einfluss auf den Übergangsprozess aus (Becker & Glauser, 2018; Becker & Zangger, 2013). Die Transition von der obligatorischen Schule in die Berufsausbildung ist Anwendungsbereich und Entwicklung bereichsübergreifender Kompetenzen zugleich. Insbesondere Jugendliche mit Lern- und Schulleistungsschwächen oder mit Beeinträchtigungen begegnen hier Hürden: Erschwert sind beispielsweise Zugänge zu Ausbildungen mit erhöhtem Anforderungsniveau, konstante Ausbildungsverläufe und reibungslose Übertritte in die Arbeitswelt resp. das Finden einer Arbeitsstelle (Dernbach et al., 2018; Hofmann & Schellenberger, 2019; Sahli Lozano, 2012). Das erfordert, Jugendliche mit besonderen Herausforderungen im Transitionsprozess zusätzlich zu unterstützen. Diese Unterstützungsleistungen können auf emotionaler, informativ-beratender wie praktisch-instrumenteller Ebene erfolgen (Rosenfeld, et.al., 2000). Trotz unterschiedlicher Angebote, Massnahmen und Instrumente scheinen jedoch nicht alle Zielgruppen erreicht zu werden, wie Statistiken zu Lehrvertragsauflösungsquoten oder hohen Anteilen Jugendlicher in Zwischenlösungen zeigen (Bundesamt für Statistik [BFS], 2021).

In diesem Zusammenhang stellen sich folgende Fragen, denen sich dieses Symposium widmet: Welche Schüler:innen sind in besonderer Weise von Herausforderungen im Transitionsprozess betroffen? Was sind mögliche Risikofaktoren für einen erschwerten Übergang von der Schule in die Berufsausbildung? Welchen konkreten Herausforderungen begegnen Jugendliche während der nachobligatorischen Ausbildung und wie beeinflusst der Austausch mit ausserschulischen Akteurskonstellationen die Unterstützungsleistungen von Lehrpersonen und die antizipierte Passungswahrnehmung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Anschlusslösung.

Im Beitrag I werden die Erfahrungen von Lernenden mit Lernzielreduktion (RILZ) oder Nachteilsausgleich (NAG) beim Übergang von Sek I auf Sek II untersucht. Erste Ergebnisse weisen darauf hin, dass dieser Übergang herausfordernd ist, da die Massnahmen nicht nahtlos fortgesetzt werden und erneute Anträge und Diagnosen erfordern. Diesbezüglich sind die Hilfe und das Wissen von Berufsschullehrpersonen oder des privaten Umfelds wichtig.

Beitrag II setzt an der Bedeutung sozio-kultureller Herkunft und individueller Voraussetzungen für die Bewältigung der Transition in die Sekundarstufe II an. Es werden einerseits benachteiligende Schlüsselfaktoren, wie "Migrationshintergrund", "soziale Herkunft" und "Leistungsvoraussetzungen", konkretisiert und andererseits ihr Einfluss auf den Direkteinstieg in den Beruf untersucht.

Im Beitrag III wird mithilfe eines Mehrebenenmodells genauer aufgezeigt, inwiefern sich bei Lehrpersonen ein regelmässiger Austausch mit ausserschulischen Akteuren auf deren Unterstützungsleistung während der Lehrstellensuche auswirkt, und ob dadurch eine höhere antizipierte Passung bei den Jugendlichen zur gewählten Lehrstelle erreicht werden kann.

Im Anschluss an die Präsentationen werden übergreifende Herausforderungen präzisiert und gewinnbringende Ansatzpunkte auch für die Förderung der Ausbildungsfähigkeit diskutiert. Zudem werden Folgerungen für weiterführende Entwicklungs- und Forschungsprojekte im Bereich gezogen.

Bibliography

Referenzen:

Becker, R. & Glauser, D. (2018). Berufsausbildung, Berufsmaturität oder Mittelschule? Soziale Selektivität beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Deutschschweiz. Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 44(1), 9-33. <https://doi.org/10.1515/sjs-2018-0002>

Becker, R., & Zangger, C. (2013). Die Bildungsexpansion in der Schweiz und ihre Folgen. KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 65(3), 423–449. <https://doi.org/10.1007/s11577-013-0209-6>

Bundesamt für Statistik (BFS) (2021). Lehrvertragsauflösung, Wiedereinstieg, Zertifikatsstatus. Resultate der dualen beruflichen Grundbildung (EBA und EFZ). Bildung und Wissenschaft, 15.

Blossfeld, H. P. (1987). Karriereprozesse im Wandel der Arbeitsmarktstruktur. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 20(1), 74-88.

Dernbach, S., Gebhardt, A., & Kamm, C. (2018). Unterstützung im Berufsorientierungsprozess macht Sinn: Gelingende Übergänge für Risikogruppen in die Berufsbildung (GÜRB). Transfer, Berufsbildung in Forschung und Praxis, 2. <https://transfer.vet/unterstuetzung-im-berufsorientierungsprozess-macht-sinn/>

Hofmann, C., & Schellenberger, C. (2019). Der Übergang Schule – (Aus-)Bildung – Beschäftigung in der Schweiz: Ein Überblick mit Fokus auf die berufliche Ausbildung. In C. Lindmeier, H. Fasching, B. Lindmeier, & D. Sponholz (Hrsg.), Sonderpädagogische Förderung heute: Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum (S. 194-217). Beltz Juventa.

Glauser, D. (2015). Berufsausbildung oder Allgemeinbildung: soziale Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Schweiz. Springer VS.

Rosenfeld, L.B., Richman, J.M., & Bowen, G.L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. Child & Adolescent Social Work Journal, 17, 205-226.

Sahli Lozano, C. (2012). Schulische Selektion und berufliche Integration – Theorien, Positionen und Ergebnisse einer

Chancen und Risiken von Lernzielreduktion und Nachteilsausgleich während der Sekundarstufe I für den Übergang in die nachobligatorische Ausbildung

Dr. Caroline Sahli Lozano, Sara Lustenberger, Kathrin Brandenburg

Pädagogische Hochschule Bern

Das Projekt LABIRINT (Langfristige Bildungsverläufe von Regelschüler*innen mit integrativen schulischen Massnahmen) umfasst den dritten Messzeitpunkt (t3) der Berner Langzeitstudie zu integrativen schulischen Massnahmen (BELIMA). In LABIRINT wird der Frage nachgegangen, welche Auswirkungen verschiedene integrative schulische Massnahmen (ISM), die während der obligatorischen Schulzeit vergeben wurden, auf die Transition in die Sekundarstufe II haben. Dabei liegt ein besonderes Augenmerk auf dem Berufsorientierungsprozess, der Suche nach Ausbildungsplätzen, dem Einstieg in die Ausbildung sowie möglichen Wechslen während der Ausbildung. Bislang liegen kaum wissenschaftliche Befunde zu längerfristigen Auswirkungen unterschiedlicher ISM vor. Erkenntnisse aus den beiden Vorläuferprojekten (t1 & t2; bspw. Sahli Lozano et al., 2023) sowie aus Studien und Theorien zur äusseren Differenzierung (Kronig, 2007) weisen jedoch darauf hin, dass sich die im Zeugnis vermerkte ISM reduzierte individuelle Lernziele (RILZ) im Sinne eines Stigmas (Goffman, 1967) negativ auf die zukünftige Bildungslaufbahn (z.B. Probleme bei der Lehrstellensuche) betroffener Schüler*innen auswirken könnte. Demgegenüber könnte ein Nachteilsausgleich (NAG) eher eine Reduktion der Chancenungleichheit erwirken (Glockengiesser, 2014) und damit zu einem vorteilhafteren Bildungsverlauf auf Sekundarstufe II führen (z.B. erfolgreiche Lehrstellensuche, konstante Bildungsverläufe). Überdies gibt es eine Massnahme wie RILZ auf Sekundarstufe II nicht mehr, während der Nachteilsausgleich auch auf dieser Ausbildungsstufe beantragt werden und weiterhin Unterstützung leisten kann (WBF, 2013).

Im Rahmen der LABIRINT-Studie wurden in einer quantitativen Datenerhebung rund 1372 Jugendliche, die bereits auf Sekundarstufe I und teilweise auch auf Primarstufe an der Längsschnittstudie teilgenommen hatten, befragt. Mit 20 Personen dieses Samples wurden zusätzlich qualitative Interviews geführt. Die Hälfte davon erhielt während der Schulzeit ISM. Das Ziel des geplanten Beitrags ist es, erste Einblicke in diese qualitativen Daten zu gewähren. Hierbei sollen die von den betroffenen Lernenden wahrgenommenen Chancen und Risiken von RILZ und NAG im Hinblick auf den Übergang in die nachobligatorische Ausbildung dargestellt und diskutiert werden. Ebenso soll beleuchtet werden, inwiefern diese Personen äussern, Bedarf an zusätzlichen oder alternativen Formen der Unterstützung gehabt zu haben.

Das gesichtete Interviewmaterial legt nahe, dass das Fehlen einer nahtlosen Fortführung der Massnahmen auf Sekundarstufe II zu Herausforderungen für die Lernenden führen kann. Lernende, die auf Sekundarstufe I einen NAG hatten, müssen diesen erneut beantragen, was eine erneute Abklärung und Diagnose erforderlich macht. Die betroffenen Lernenden empfinden diesen Prozess als herausfordernd, da er mit Aufwand und Eigeninitiative verbunden ist. Auch Lernende mit RILZ auf Sekundarstufe I müssen eigenständig nach potenziellen Unterstützungsmassnahmen suchen, was besonders schwierig ist, da RILZ auf Sekundarstufe II nicht mehr existiert. Das Erfordernis erneuter Anträge und Diagnosen, gepaart mit Informationsdefiziten, betont die Notwendigkeit einer verbesserten Kontinuität in der Unterstützung und einer klaren Kommunikation für einen reibungsloseren Übergang.

Bibliography

Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF) (2013). Gezielte Förderung und Unterstützung von Jugendlichen mit unterschiedlichen Begabungspotenzialen an der Nahtstelle I und in der Berufsbildung. Bericht des Bundesrates. Zugriff am 29.12.2022 unter <http://www.news.admin.ch/NSBSubscriber/message/attachments/37558.pdf>

Glockengiesser, I. (2014). Abgrenzung zwischen «Nachteilsausgleich» und «Notenschutz» auf der obligatorischen Bildungsstufe – eine Beurteilung aus rechtlicher Sicht. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik SZH*, 20(5), 17 – 23.

Goffman, E. (1967). *Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Suhrkamp.

Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Haupt Verlag

Sahli Lozano, C., Brandenburg, K., Wicki, M., Trösch, L., & Wüthrich, S. (2023). *The effects of accommodations and curriculum modifications on academic performance and perceived inclusion: a prospective longitudinal study among students in Switzerland*. *European Journal of Special Needs Education*, 1-16.

Förderung des beruflichen Direkteinstiegs von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Dr. Silvia Pool Maag

Pädagogische Hochschule Zürich

In der Schweiz beginnen rund 20% der Jugendlichen ihre Ausbildung um ein Jahr verzögert (5% sind ohne Ausbildung) (Meyer & Gomensoro, 2022). Damit befindet sich rund ein Viertel einer Übergangskohorte in Transition, wenn andere bereits in Ausbildung sind. Insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund haben seit Jahren Schwierigkeiten, direkt in die Berufsbildung einzumünden und besuchen deshalb oft Brückenangebote (z. B. Berufsvorbereitungsjahr, BVJ, Motivationssemester, SEMO, Praktikum) (Meyer, 2018). Diese bildungssystementlastenden Gefässe werden überdurchschnittlich oft von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf besucht und/oder von Lernenden mit sozio-kulturell bedingter Benachteiligung (soziale Herkunft und/oder Migrationshintergrund). Wie die Bildungsverlaufsorschung belegt, erreichen diese Jugendlichen in der gesamten DACH-Region (Deutschland, Österreich, Schweiz) seltener Schul- und Ausbildungsabschlüsse (Miesera et al., 2022).

Trotz positiver berufsintegrativer Effekte des Übergangssystems zeigen sich im Hinblick auf die Abschlussquote auf Sekundarstufe II, die von der EDK als bildungspolitisches Ziel 2006 auf 95% festgesetzt wurde folgendes: Jugendliche mit Schweizer Nationalität erreichen dieses Ziel annähernd (94 %). Demgegenüber liegt die Quote bei in der Schweiz geborenen Jugendlichen mit Migrationshintergrund erst bei 86 % und bei im Ausland geborenen Jugendlichen bei 73 % (vgl. SKBF 2018, 111). Diese Befunde werfen hinsichtlich der Gewährleistung von Chancengerechtigkeit im selektiven Bildungssystem der Schweiz die Frage auf, wie die berufliche Teilhabe von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zusätzlich unterstützt werden kann.

Hier setzt das Projekt „NON-STOP: Direkteinstieg in die Berufsbildung“ an und macht sich zunutze, dass jährlich rund zehn Prozent der Lehrstellen unbesetzt bleiben. Zielgruppe sind Jugendliche, deren Chancen auf den Direkteinstieg in den Beruf aufgrund schulischer, sozialer oder sprachlicher Schwierigkeiten erschwert sind und die berufliche Integration mit den vorhandenen Mitteln an der Schule nicht ausreichend unterstützt werden kann. Die Massnahmen umfassen ein individuelles Berufseinstiegscoaching sowie eine Ausbildungsbegleitung im ersten Lehrjahr, um den Verbleib sicherzustellen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Massnahmen hilfreich sind,

und dass verschiedene Ansatzpunkte den Direkteinstieg fördern. Neben der Bedeutung individueller Berufswahlentscheidungen unterstreicht die Analyse den grossen Stellenwert elterlicher und familiärer Unterstützung im Übergangsprozess. Soziale Herkunftseffekte wirken sich neben Schulleistungen an der Schwelle zwischen Sekundarstufe I und II am stärksten aus. Sie sind zum grössten Teil sekundärer Natur und erklärbar über „sozial selektives Entscheidungs-, Beratungs- und Unterstützungsverhalten von Eltern, Lehrpersonen und anderen wichtigen Bezugspersonen“ (Tomasik, Oostlander & Moser 2018, 101).

Auf Basis von Daten zur sozialen Herkunft (z.B. technische Ausstattung zuhause, Arbeitstätigkeit der Eltern, Nationalität, Sprache) und zu individuellen Voraussetzungen (z.B. Erst-/Zweitsprache, Schulleistungen, Arbeits- und Sozialverhalten, Hobbies, Berufswunsch, Anschlusslösung) werden globale Kategorien wie «soziale Herkunft», «Migrationshintergrund» und «individuelle Voraussetzungen» konkretisiert und ihr förderlicher bzw. benachteiligender Einfluss im Übergang Schule Beruf untersucht.

Bibliography

Meyer, T. (2018). *Wie das Schweizer Bildungssystem Bildungs- und Lebenschancen strukturiert. Empirische Befunde aus der Längsschnittstudie TREE*. Dissertation Universität Basel, 16.03.2018. Bern.

Meyer, T. & Gomensoro, A. (2022). Wie weiter nach der Schule? TREE-Studie: Erste Ergebnisse zu nachobligatorischen Bildungsverläufen der Schulentlassenen von 2016. *Transfer, Berufsbildung in Forschung und Praxis* (2/2022). <https://sgab-srfp.ch/wie-weiter-nach-der-schule/> (15.06.2022).

Miesera, S., Kimmelman, N., Pool Maag, S., Moser, D. (2022). Integration und Inklusion in der Beruflichen Bildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In K. Kögler, U. Weylandt & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (S. 53-73). Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742628>

SKBF (2018): *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Tomasik, M., Oostlander, J., Moser, U. (2018). *Von der Schule in den Beruf. Wege und Umwege in der nachobligatorischen Ausbildung*. Institut für Bildungsevaluation, Universität Zürich, 29. Juni 2018.

Effekte eines kooperativen Austauschs zwischen Lehrpersonen mit ausserschulischen Akteuren in Bezug auf Schultyp und der antizipierten Passungswahrnehmung bei Jugendlichen

Manuel Carli, Prof. Dr. Markus P. Neuenschwander, Dr. Ariana Garrote

Fachhochschule Nordwestschweiz Pädagogische Hochschule

Jugendliche, die eine Klasse mit Grundanforderungen, eine Förder-, oder Sonderschulklasse besuchen, sind mit höheren Herausforderungen in der Lehrstellensuche konfrontiert als jene mit guten schulischen Leistungen (Jochmaring, 2019). Zum anderen haben diese öfters Schwierigkeiten eine für sie passende Lehrstelle zu finden. Denn eine hohe subjektive Passung zum Lehrberuf steigert die Chancen eines erfolgreichen Abschlusses auf Sekundarstufe II und nach Lehrabschluss eines Verbleibs im erlernten Beruf (Buchs, et.al, 2015; Findeisen et al., 2023). Damit eine hohe Passung zwischen den Interessen und Fähigkeiten der Jugendlichen mit dem gewählten Beruf erreicht werden kann, bedarf es nach der sozialkognitiven Laufbahntheorie (SSCT) nach Lent (2000) eine hohe Selbstwirksamkeit, hohe Eigeninitiative und Unterstützung aus der Umwelt (Dietrich, et.al, 2015). Der Beitrag möchte aufzeigen, dass das Finden einer passenden Lehrstelle einerseits eine Eigenleistung des Jugendlichen darstellt, andererseits aber durch eine effektive Unterstützung durch Lehrpersonen beeinflusst. Lehrpersonen können dann effektiv unterstützen, wenn sie eng mit dem Berufsfeld vernetzt sind.

Forschungsfrage:

In welchem Ausmass tragen Eigeninitiative der Jugendlichen und effektive Unterstützung durch Lehrpersonen zum Finden einer passenden Lehrstelle bei Jugendlichen mit tiefen schulischen Leistungen bei? Wie beeinflusst die Vernetzung der Lehrpersonen zum Arbeitsmarkt die Effektivität der Lehrpersonenunterstützung?

Methode:

Diese Untersuchung basiert auf einem Online-Fragebogen, welcher im Frühjahr 2023 mit Schüler:innen und Klassenlehrpersonen durchgeführt wurde. In die Auswertung wurden 221 Schüler:innen (n = 159 Regelschüler:innen aus Schulformen mit Grundanforderungen, n = 38 Förderschüler:innen, und n = 24 Sonderschulschüler:innen) aus der deutschsprachigen (n = 147 Jugendliche), aus der französischsprachigen (n = 47 Jugendliche) Schweiz, die am Erhebungstag bereits eine zugesagte Lehrstelle hatten, aufgenommen. Bei den Lehrpersonen wurden aus der Deutschschweiz (n = 28) und der Romandie (n = 4) in die Berechnung einbezogen. Die Analyse baut auf der SCCT-Theorie auf, und es wurden die Konzepte der Passung ($\omega = .85$, [5 Items]), der Eigeninitiative ($\omega = .85$, [6 Items]), der Selbstwirksamkeit ($\omega = .85$ [4 Items]), die erfahrene Lehrpersonenunterstützung ($\omega = .87$, [8 Items]) als auch der besuchte Schultyp (1 = Regelschule [n=159], 0 = Förder-, oder Sonderschulklasse [n = 62]) berücksichtigt. Das Konzept des Austauschs mit ausserschulischen Akteuren ($\omega = .76$ [5 Items]) aus dem Lehrpersonenfragebogen, fungiert als Moderator in der Auswertung. Berechnet wurde die Analyse mittels der MPlus Version 8.10.

Ergebnisse:

Die Ergebnisse zeigen, dass der Effekt des Schultyps auf Passungswahrnehmung durch die Eigeninitiative mediiert wird. Es zeigt sich, dass der Effekt der Lehrpersonenunterstützung auf die Passungswahrnehmung durch die Vernetzung der Lehrperson mit dem Berufsfeld moderiert wird.

Diskussion:

Formen der effektiven Unterstützung von Jugendlichen mit tiefen schulischen Leistungen im Lehrstellenmarkt werden diskutiert

Bibliography

Dietrich, J., Dicke, A. L., Kracke, B., & Noack, P. (2015). Teacher support and its influence on students' intrinsic value and effort: Dimensional comparison effects across subjects. *Learning and Instruction*, 39, S. 45–54. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.05.007>.

Jochmaring, Jan: Übergänge von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Berufsausbildung. Eine Auswertung von Sekundärstatistiken - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 65 (2019) 3, S. 335-354 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-239466 - DOI: 10.25656/01:23946

Findeisen, S., Ramseier, L., & Neuenschwander, M. P. (2023). Changing occupations or changing companies—Predictors of different types of premature contract terminations in dual vocational education and training programs. *Vocations & Learning*. <https://doi.org/10.1007/s12186-023-09338-7>.

- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, S. 36–49. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.36>.
- Buchs, H., Müller, B., Buchmann, M. (2015). Qualifikationsnachfrage und Arbeitsmarkteintritt in der Schweiz Arbeit im erlernten Beruf, Berufswechsel oder Arbeitslosigkeit. *Köln Z Soziol.*, 67, S. 709–736. <https://doi.org/10.1007/s11577-015-0342-5>.

ID: 372

Symposium

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: A. Transversal competencies today: theories, definitions and conceptual articulations, G. Open theme (briefly define the theme in the space below)

Keywords: Monitoraggio sistema educativo, Competenze, Confronti intercantionali, Creatività, Metodi

Prove standardizzate a scuola: tre esperienze tra similitudini e specificità

Chair(s): **Alberto Crescentini** (SUPSI-DFA/ASP, Svizzera)

Discussant(s): **Maria Assunta Zanetti** (Università di Pavia)

La valutazione per competenze nei sistemi educativi ha richiesto uno sforzo indirizzato a produrre strumenti che permettessero di valutare grandi numeri di allievi in modo equo e con un impiego di risorse contenuto. Questo ha fatto sì che si sia sviluppata una competenza crescente nella costruzione e diffusione di prove standardizzate. Queste costituiscono una modalità per valutare le competenze delle allieve e degli allievi in ambito educativo. Vengono definite "standardizzate" delle prove le cui procedure di sviluppo, di somministrazione e di correzione delle stesse sono uniformi per chiunque partecipi alla prova (Crescentini et al., 2015). Queste procedure permettono di comparare i risultati delle allieve e degli allievi indipendentemente dalla classe o dalla scuola frequentata, facendo dunque astrazione dal loro contesto di apprendimento. Come indicato nel rapporto Eurydice (2009) le prove possono avere diversi obiettivi, quali quelli di bilancio degli apprendimenti di allieve e allievi al termine di un dato anno scolastico o di un ciclo di studi; monitoraggio di sistema e supporto per le/i docenti per avere riscontri sulle competenze di singoli allievi. Oltre che per gli obiettivi specifici, le prove standardizzate possono distinguersi in base alla popolazione di interesse (quindi dal grado scolastico delle allieve e degli allievi), alla modalità di somministrazione (ossia la procedura di svolgimento della prova da parte delle allieve e degli allievi) e all'ampiezza del campo di analisi (locale, nazionale e internazionale).

In ambito nazionale vi sono esperienze in questo senso sia a livello di singolo cantone che a livello di strumenti comparativi di carattere nazionale e internazionale.

Il simposio è organizzato su tre interventi:

1. L'esperienza delle prove standardizzate in canton Ticino: il progetto Prove Standardizzate Cantionali è attivo dal 2013 e ha potuto svolgere diverse indagini sul territorio, volte alla valutazione di competenze legate a diverse discipline insegnate nelle scuole primarie e secondarie ticinesi. L'intervento sarà l'occasione per fare una panoramica delle varie indagini, sottolineando il percorso di innovazione che ha portato ad alcune modifiche, ad esempio, nelle modalità di somministrazione e di diffusione dei risultati.
2. Les épreuves standardisées à Genève : panorama et perspectives.
3. Il pensiero creativo in classe: alcuni risultati di PISA 2022 in Ticino

L'obiettivo del simposio è di confrontare l'esperienza dei gruppi di ricerca sul tema, per individuare quei processi che all'interno dei rispettivi centri di ricerca si sono rivelati maggiormente efficaci e riflettendo sulle tematiche oggetto di valutazione.

Bibliography

Crescentini, A., Salvisberg, M., & Fenaroli, S. (2015). Le prove standardizzate in educazione: una riflessione tra valutazione di sistema e valutazione individuale. Scuola ticinese, (324), 15-18.

Eurydice. (2009). Les évaluations standardisées des élèves en Europe: objectifs, organisation et utilisation des résultats. Disponibile in: http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/eurydice_les_evaluations_standardisees_des_eleves_en_europe_2009.pdf [agosto 2015]

Presentations of the Symposium

L'esperienza delle prove standardizzate in canton Ticino: il progetto Prove Standardizzate Cantionali

Alberto Crescentini, Marina Pettignano, Emanuele Meier

SUPSI-DFA/ASP, Svizzera

Le prove di valutazione sono definite standardizzate in quanto si caratterizzano per la presenza di procedure definite e controllate per la valutazione uniforme delle competenze degli allievi. Questo significa che le prove vengono presentate e corrette in modo analogo a tutti gli allievi coinvolti permettendo di compararne i risultati individuali anche se appartenenti a classi e scuole diverse (Crescentini et al., 2015).

Il progetto delle Prove Standardizzate Cantionali è attivo dal 2013. Negli anni scolastici ha potuto svolgere diverse indagini sul territorio, volte alla valutazione di competenze legate a discipline insegnate nelle scuole dell'obbligo (scuole elementari e scuole medie) del Cantone. La prima disciplina testata è stata la matematica in quarta elementare, proprio nel 2013. In seguito, sono state realizzate prove di valutazione di competenze anche in italiano (attualmente solo nella scuola elementare) e in geografia (in quarta media). Per le discipline di matematica e italiano, a partire dal 2021 il progetto prevede, oltre alla realizzazione regolare di prove su allievi dello stesso grado scolastico, di seguire una coorte di allievi (testati in quinta elementare ed in seguito in quarta media). Questo permette da un lato, il monitoraggio trasversale del sistema scolastico nel corso del tempo e dall'altro, di analizzare l'evoluzione delle competenze individuali delle allieve e degli allievi nel corso degli anni.

La specificità del progetto è di basare i contenuti testati nella prova sui traguardi di competenza delle discipline così come elaborati nel *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (Divisione della scuola, 2015 e seguenti). Per lo sviluppo degli item utilizzati sono coinvolti esperti delle discipline e docenti dei cicli scolastici. Il fatto di ancorare i contenuti della prova a quelli solitamente insegnati nella didattica della disciplina stessa permette di poter anche fornire riscontri puntuali ai docenti sul livello di competenza raggiunto dagli allievi e a direzioni scolastiche e quadri istituzionali dati di sistema, utili alle politiche educative locali.

Il presente contributo presenterà le scelte metodologiche adottate nel tempo rispetto ai contenuti delle prove standardizzate, alla popolazione oggetto dello studio (rispetto ad altre prove che vengono eseguite su base campionaria), ai dispositivi adottati (e in particolare il passaggio tra le somministrazioni cartacee e su supporto informatico) e ai modelli di analisi utilizzati (in particolare quello di Rasch, 1960 che permette un'analisi della difficoltà intrinseca delle domande poste e del livello di competenza dei soggetti).

L'intento è di analizzare le possibili piste passate, presenti e future percorribili nell'ambito delle valutazioni standardizzate, sottolineando le specificità di prove realizzate in contesti specifici e circoscritti, anche in ottica comparativa rispetto ad altri test su larga scala, che prendono in esame sistemi educativi diversi.

Bibliography

Crescentini, A., Salvisberg, M., & Fenaroli, S. (2015). Le prove standardizzate in educazione: una riflessione tra valutazione di sistema e valutazione individuale. *Scuola ticinese*, (324), 15-18.

Divisione della scuola. (2015). Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese. Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. <https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/pds>

Rasch G., (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Danish Institute for Educational Research.

Les épreuves standardisées à Genève : panorama et perspectives.

Franck Petrucci, Carl Denecker, Oliver Prosperi, Eva Roos

SRED, Genève

Depuis le début des années 2000, les efforts entrepris pour améliorer la qualité de l'éducation se sont accompagnés d'un développement d'épreuves standardisées visant à fournir des informations sur les apprentissages des élèves. Selon Trosseille et Rocher (2015), les perspectives offertes par ces évaluations sont diverses selon que l'on s'intéresse aux élèves considérés individuellement comme sujets de leurs apprentissages ou comme des éléments d'une population. Dans le premier cas, les épreuves ont une fonction « diagnostique » et sont conçues pour fournir au personnel enseignant des outils nécessaires à l'adaptation de leur enseignement en fonction des besoins des élèves. Elles peuvent également être utilisées à des fins certificatives. Dans le second cas, l'objectif est d'observer les acquis des élèves et leur évolution pour le pilotage d'ensemble du système éducatif. On parle alors de « dispositifs d'évaluation bilan ». Ces deux grands types d'évaluations ne se substituent pas l'un à l'autre. En règle générale, un même test ne peut remplir toutes les fonctions car les usages qui lui sont conférés déterminent ses caractéristiques. Ainsi, les évaluations « diagnostiques » offrent des possibilités de comparaison dans l'espace (classes, établissements, etc.) en raison de la standardisation du contenu, des conditions de passation et des modalités de correction, mais ne sont pas adaptées à la comparaison dans le temps. Les évaluations « bilan », qui reposent sur les modèles psychométriques (Laveault & Grégoire, 2002), permettent quant à elles de faire un véritable suivi dans le temps.

L'École genevoise s'est depuis longtemps dotée d'épreuves de référence visant à évaluer les connaissances et compétences de ses élèves. Ces dernières complètent les évaluations des enseignants et entrent dans l'évaluation certificative des élèves. Elles ont également été utilisées à des fins de monitoring, alors même que leurs contenus sont variables d'une année à l'autre, rendant bien souvent l'analyse des évolutions délicate. Conscientes des difficultés engendrées par le flottement dans l'assignation des objectifs aux épreuves cantonales, les autorités scolaires genevoises ont entamé un processus de clarification des finalités et une réflexion sur la complémentarité des différents outils (fonctions, périodicité, degrés et disciplines couverts, etc.). Ceci a déjà conduit à la mise en place, en 2016-2017, de nouveaux tests d'attentes fondamentales (TAF) en fin de 11^e année HarmoS définis comme des instruments de monitoring et le développement d'instruments semblables pour la fin du primaire est à l'étude.

Cette communication se propose de dresser un panorama des épreuves standardisées disponibles à Genève et de faire le point sur les évolutions envisagées pour les années à venir. Au-delà d'un perfectionnement des méthodologies mises en œuvre, d'autres réflexions sur les usages plus larges de ces instruments seront proposées (p. ex. élaboration de politiques éducatives basées sur des données probantes ou développement d'une véritable culture de l'évaluation standardisée dans les écoles).

Bibliography

Laveault, D., & Grégoire, J. (2002). Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation (2^e édition), Bruxelles, De Boeck.

Trosseille, B., & Rocher, T. (2015). Les évaluations standardisées des élèves. *Éducation & formations*, 86(1), pp.15-35.

Il pensiero creativo in classe: alcuni risultati di PISA 2022 in Ticino

Miriam Salvisberg, Alice Ambrosetti

SUPSI-DFA/ASP, Svizzera

L'indagine internazionale PISA, ogni tre anni, valuta le competenze dei 15enni in scienze, lettura e matematica. A ogni ciclo viene introdotto anche un "ambito innovativo" ossia vengono misurate delle competenze del XXI secolo quali il *problem solving* nel 2012, le *global competences* nel 2018 e il *creative thinking* nel 2022: la Svizzera e il Canton Ticino non hanno però mai partecipato alla valutazione di questi ambiti. Tuttavia, in PISA 2022 nel questionario somministrato alle allieve e agli allievi sono state poste alcune domande sul pensiero creativo che permettono di fornire una panoramica su questa competenza trasversale; è proprio su di essa che questo contributo si focalizza.

L'obiettivo di questo contributo è di analizzare, grazie ai dati PISA 2022, come e quanto il pensiero creativo è sostenuto in classe, secondo il punto di vista delle 15enni e dei 15enni del Canton Ticino, e come questo si relaziona con il senso di autoefficacia nel pensiero creativo delle allieve e degli allievi.

Il pensiero creativo è definito da PISA come la competenza di impegnarsi in modo produttivo nella generazione, nella valutazione e nel miglioramento delle idee, che può portare a soluzioni originali ed efficaci, a progressi nella conoscenza e a espressioni d'impatto dell'immaginazione (OECD, 2023a, p. 144). Questa competenza è ritenuta importante da sviluppare nei giovani di oggi poiché può aiutarli ad adattarsi a un mondo in costante e rapido cambiamento (Lucas & Spencer, 2017, p. 15). L'importanza di questa competenza si denota anche dal fatto che essa è sempre più presente anche nei piani di studio o nei curricula della maggior parte dei Paesi dell'OCSE (OECD, 2023b); anche il Ticino non fa eccezione in quanto nel Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (Divisione della Scuola, 2022) questa competenza è inserita esplicitamente come competenza trasversale.

In questo contributo verrà innanzitutto contestualizzato il pensiero creativo quale competenza trasversale presente nel Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (Divisione della Scuola, 2022). In seguito, grazie agli indici costruiti a partire dal questionario di PISA 2022, verrà fornita una panoramica sul sostegno e sulla presenza di attività legate al pensiero creativo nelle scuole ticinesi frequentate dalle e dai 15enni. In particolare, si presenteranno, dal punto di vista delle allieve e degli allievi, le attività creative proposte in classe e la frequenza in cui vengono svolte (ad esempio, lezioni/attività artistiche, di scrittura creativa, musicali, ecc.). Si analizzerà inoltre se il contesto della classe è ritenuto come favorevole al pensiero creativo (esempio di item: *I miei insegnanti valutano positivamente la creatività degli allievi*). Infine, verrà presentato il senso di autoefficacia nel pensiero creativo delle allieve e degli allievi che verrà messo in relazione alle variabili sopra menzionate e a delle variabili di contesto (genere e condizione socioeconomica).

Bibliography

Divisione della Scuola. (2022). *Piano di studio della scuola dell'obbligo*. DECS.

Lucas, B., & Spencer, E. (2017). *Teaching Creative Thinking: Developing learners who generate ideas and can think critically*. Crown House Publishing Ltd.

OCDE. (2023a). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*. PISA, Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>.

OECD. (2023b). *Supporting Students to think creatively. What education policy can do*. PISA, Éditions OCDE.

Individual contributions



ID: 100 / SES O 03: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: domande, dialogo, argomentazione, pragmatica, interazione professore-alunno

Le domande come strumenti argomentativi. Stimolare l'argomentazione tramite giochi dialogici

Fabrizio Macagno

Universidade de Lisboa, Portogallo

La nozione di dialogo è il fondamento di molti approcci contemporanei alla pratica educativa (Kuhn, 2010; Schwarz & Baker, 2016), tra cui l'apprendimento basato sull'indagine (*inquiry-based teaching*), l'insegnamento dialogico, e l'area pedagogica dell'*argumentation and education* (Reznitskaya, 2012). Tramite il dialogo gli studenti non solo acquisiscono conoscenze fattuali, ma soprattutto apprendono come interagire con esse. Tramite il dialogo possono esercitare competenze trasversali essenziali, come per esempio le capacità di interpretare fatti, prove e argomenti, fondamentare una scelta o un punto di vista, o sviluppare nuovi concetti (Scardamalia & Bereiter, 2006). Tutte queste metodologie didattiche, tuttavia, sembrano prendere per scontata la complessità di un aspetto cruciale del dialogo, vale a dire la domanda, lo strumento preferenziale in ambito scolastico tramite il quale l'interlocutore (normalmente l'alunno) è coinvolto in un dialogo.

Studiata sin dagli anni '70 nell'ambito della pratica pedagogica come parte della sequenza a tre mosse (input, risposta, feedback), il concetto di domanda è stato sviluppato in linguistica e in pedagogia soprattutto dal punto di vista semantico (domande aperte o chiuse) o in termini di autenticità (o richiesta sincera di informazioni). Tuttavia, la domanda non è solamente questo; soprattutto le domande non sono tutte uguali, sia a livello "grammaticale" che soprattutto a livello pragmatico. La finalità di questo contributo è analizzare la dimensione funzionale e dialogica delle domande (Macagno, 2023), cioè come queste possano proporre dialoghi di natura differente, per esempio di tipo argomentativo, metalinguistico, deliberativo, o di scambio di informazioni. Tali funzioni verranno illustrate e discusse tramite l'analisi di un corpus di interazioni dialogiche (sia tra professori e alunni che tra gruppi di alunni) raccolto nell'ambito del progetto europeo DIALLS, mostrando come le domande possono essere considerate come strumenti per stimolare differenti capacità, tra cui quelle linguistiche e argomentative.

Bibliography

Riferimenti bibliografici

Kuhn, D. (2010). Education for thinking. *Teaching Philosophy*, 33, 428–432. <https://doi.org/Doi 10.1348/000709906x118018>

Macagno, F. (2023). Questions as Dialogue Games. The Pragmatic Dimensions of "Authentic" Questions. *Studies in Philosophy and Education*, 42(5), 519–539. <https://doi.org/10.1007/s11217-023-09892-6>

Reznitskaya, A. (2012). Dialogic Teaching: Rethinking Language Use During Literature Discussions. *The Reading Teacher*, 65(7), 446–456. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01066>

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 97–115). Cambridge University Press.

Schwarz, B., & Baker, M. (2016). *Dialogue, argumentation and education: History, theory and practice*. Cambridge University Press.

ID: 101 / SES H 07: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies

Keywords: Competenze socio-emotive, student engagement, soddisfazione di vita, giovani adulti, studenti

L'effetto delle competenze socio-emotive sulla soddisfazione di vita attraverso lo student engagement in giovani adulti in formazione.

Jenny Marcionetti, Tanja Stevanovic

SUPSI, Svizzera

Conoscere se e in quale misura le competenze socio-emotive influiscono sull'impegno scolastico nelle sue dimensioni accademiche, psicologiche e sociali e sul benessere soggettivo dei giovani in formazione è importante a qualsiasi livello scolastico e può dare indicazioni sugli aspetti su cui è utile investire maggiormente per favorire l'apprendimento e il benessere di allievi e studenti.

Uno dei quadri di riferimento più noti delle competenze socio-emotive è il CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) 5 (Weissberg et al., 2015), che considera cinque aree di competenza interconnesse: l'autoconsapevolezza; l'autoregolazione; la consapevolezza sociale; le abilità sociali; e il processo decisionale responsabile. Le competenze socio-emotive, che per definizione favoriscono lo sviluppo di relazioni positive, sembrano facilitare anche l'apprendimento poiché influenzano positivamente lo *student engagement* e negativamente il disimpegno degli studenti (Santos et al., 2023). Relazioni positive e apprendimento sono entrambi fattori importanti per il benessere soggettivo delle persone.

Questo studio, prendendo singolarmente in esame ciascuna dimensione del CASEL e ciascuna dimensione dello *student engagement* aveva come obiettivo di conoscere quali relazioni ci fossero tra queste dimensioni e quali con la soddisfazione di vita in giovani adulti in formazione. I dati sono stati raccolti presso 113 studenti in formazione in una Scuola specializzata superiore, in una Scuola universitaria professionale o in un'altra scuola del terziario utilizzando scale validate per la misura delle competenze socio-emotive (SSIS SEL Brief scales; Cavioni et al., 2023), dello *student engagement* (I-HESES; Marcionetti & Zammiti, 2023) e della soddisfazione di vita (SWLS; Diener et al., 1985).

Un modello di equazione strutturale ha permesso di evidenziare prima di tutto l'importanza delle dimensioni dell'autoconsapevolezza e dell'autoregolazione per sostenere un impegno profondo, sia cognitivo che affettivo, nello studio e in secondo luogo l'importanza della presa di decisioni responsabile per favorire l'impegno sociale nello studio, cioè il fatto di relazionarsi con compagni e docenti per favorire il proprio apprendimento. Infine, il modello ha permesso di mostrare come l'effetto delle due competenze socio-emotive dell'autoconsapevolezza e dell'autoregolazione sulla soddisfazione di vita degli studenti sia completamente mediato dal loro impegno cognitivo e affettivo nello studio.

Questo studio, i cui risultati andrebbero confermati coinvolgendo un campione più ampio di giovani adulti in formazione e possibilmente con un design di ricerca longitudinale, permette di avere una prima idea delle dimensioni socio-emotive su cui è potenzialmente rilevante lavorare per favorire l'impegno nello studio (e quindi l'apprendimento) e il benessere dei giovani adulti in formazione.

Bibliography

- Cavioni, V., Conte, E., Grazzani, I., Ornaghi, V., Cefai, C., Anthony, C., Elliott, S., & Pepe, A. (2023). Validation of Italian students' self-ratings on the SSIS SEL Brief Scales. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1229653>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Marcionetti, J., & Zammiti, A. (2023). Italian Higher Education Student Engagement Scale (I-HESES): Initial validation and psychometric evidences. *Counselling Psychology Quarterly*. <https://doi.org/10.1080/09515070.2023.2241031>
- Santos, A. C., Arriaga, P., Daniel, J.R., Cefai, C., Melo, H. S., Psyllou, A., Shieh, J.-J., Schutte, N., Furtado, C., David, C. H., Azevedo, M. C., Andreou, E., & Simões, C. (2023). Social and emotional competencies as predictors of student engagement in youth: a cross-cultural multilevel study. *Studies in Higher Education*, 48(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2099370>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C.E. Domitrovich, R. P. Weissberg, T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). The Guilford Press.

ID: 102 / SES F 01: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Educazione alla democrazia, pensiero critico, dialogo argomentativo, decentramento – giochi di simulazione, secondario I e II

Mobilizzare competenze trasversali tramite giochi di simulazione

Marco Lupatini¹, Andrea Plata¹, Sara Greco², Chiara Jermini²

¹SUPSI, Svizzera; ²USI, Svizzera

Il contributo mira a illustrare le scelte pedagogiche e la visione del progetto di ricerca TEDYC (Toolkit for Educating to a Dynamic Citizenship), un progetto internazionale e interdisciplinare della durata di tre anni, in cui sono coinvolte istituzioni svizzere e tedesche. L'obiettivo del progetto è l'elaborazione di giochi di simulazione volti a facilitare la messa in gioco e il rafforzamento della competenza trasversale del pensiero critico e riflessivo. In particolare, si intende lavorare sulle competenze argomentative, l'empatia e la capacità di decentramento (Greco, 2020), ossia di uscire dal proprio punto di vista accettando che l'altra persona possa avere un punto di vista diverso e altrettanto valido, attraverso l'immedesimazione in essa (Muller Mirza et al., 2009).

Il progetto parte dall'ipotesi che i giochi di simulazione, nei quali è previsto il dialogo, siano efficaci per sviluppare le competenze trasversali del pensiero critico e dell'ascolto (Raiser & Warkalla, 2011). I giochi di simulazione sviluppati si basano su situazioni controverse fittizie. Il primo è ambientato direttamente all'interno di un istituto scolastico del secondario e prevede la messa in scena di una situazione di conflitto suscitata dall'imposizione di regole di abbigliamento. Il secondo ruota attorno alla riprogettazione di uno spazio abbandonato situato all'interno del contesto urbano in cui ha sede la scuola. In entrambe le situazioni vengono definiti dei ruoli basati sulle diverse categorie di attori spaziali in gioco nella controversia. Allieve e allievi assumono questi ruoli e dibattono tra loro con l'obiettivo di arrivare a una soluzione condivisa, quindi deliberando assieme una decisione.

La presentazione intende contribuire alla riflessione sul ruolo dei giochi di simulazione nello sviluppo di queste competenze (Raiser & Warkalla, 2011) e si focalizzerà sulla valutazione della sperimentazione dei giochi effettuata in alcune classi del secondario I e II in Ticino durante la fase test della versione provvisoria dei giochi (febbraio-aprile 2024). Per valutare l'efficacia della sperimentazione saranno raccolti dati tramite questionari, interviste e focus group presso le persone in formazione e le/gli insegnanti coinvolti nella sperimentazione. I dati raccolti saranno focalizzati sulle esperienze vissute nella preparazione al gioco e nelle singole fasi di gioco, in particolare sulle difficoltà incontrate nel capire i materiali, le regole, i ruoli e le posizioni da difendere. Le interviste con le/i docenti serviranno inoltre a comprendere gli interventi da loro operati in itinere.

Le informazioni raccolte saranno usate per lo sviluppo della versione finale dei giochi che verrà presentata al pubblico nel mese di maggio del 2025. In particolare, la sperimentazione porterà sulla capacità di portare le classi coinvolte a mobilitare gli strumenti del pensiero critico e a metterne in gioco le capacità (Facione & Gittens, 2013) e sui diversi tipi di argomento da esse mossi (Gagnon, 2018).

Bibliography

Facione, P. A., & Gitters, C. A. (2013). Analyze Arguments and Diagram Decisions. In P. Facione & C. A. Gitters (Eds.), *Think Critically* (pp. 87-107). Pearson.

Gagnon, M., Marie, S., & Bouchard, É. (2018). Quelles pratiques critiques manifestées par des élèves du secondaire en contexte de situations d'apprentissage en histoire? In M.-A. Éthier, D. Lefrançois, & F. Audigier (Eds.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* (pp. 53-68). De Boek.

Greco, S. (2020). *Dal conflitto al dialogo*. Maggioli Editore.

Muller-Mirza, N., & A.N. Perret-Clermont. (2009). *Argumentation and education: Theoretical foundations and practices*. Springer.

Raiser, S., & Warkalla, B. (2011). Konflikte verstehen Planspiele und ihr Potenzial in der Lehre der Friedens- und Konfliktforschung. Vol. 13. Zentrum für Konfliktforschung der Philipps-Universität.

ID: 103 / SES N 01: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Keywords: progettazione, compito, processi, metacognizione, feedback

Il compito come Terzo Spazio tra competenze trasversali e competenze disciplinari.

Maila Pentucci¹, Chiara Laici²

¹Università "d'Annunzio" Chieti - Pescara (Italy), Italia; ²Università degli Studi di Macerata, Italia

Introduzione L'articolo presenta un pattern di microprogettazione, le cui caratteristiche emergono direttamente dall'analisi delle pratiche degli insegnanti, messo a punto durante un percorso di ricerca-formazione. Il focus è stato posto sul concetto di compito (Clanet & Maurice, 2008), dispositivo progettuale che ha diverse funzioni: a) spazio per la mobilitazione delle competenze; b) strumento a sostegno della relazione educativa, sia in termini di feedback, sia in termini di interazione e scambio tra alunno e docente; c) dispositivo che attiva processi sia legati alle competenze trasversali, sia alle competenze disciplinari. Il quadro di riferimento è quello proposto da Fishman & Dede (2016), relativo allo sviluppo di prestazioni distribuite, riferite a fattori non solo cognitivi ma anche intrapersonali e interpersonali e a competenze sia esplicite che tacite, utili per affrontare la risoluzione di problemi.

Metodologia La sperimentazione è stata condotta all'interno del percorso di formazione per docenti tutor o futuri tutor accoglienti dei tirocinanti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Macerata. Hanno partecipato 185 insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, coinvolti nel processo secondo i principi della Ricerca Collaborativa (Desgagné, 1997), al fine di realizzare prodotti dotati del criterio della doppia verosimiglianza, ovvero utili sia per il riposizionamento delle teorie di riferimento, sia per l'utilizzo nella pratica agita. Il percorso si è svolto in modalità blended dal novembre 2019 fino a maggio 2020. Il percorso è stato condotto attraverso le fasi della Design Based Research (Wang & Hannafin, 2005).

Risultati e discussione I primi esiti hanno permesso di co-produrre un pattern per la progettazione del compito significativo e problematico, articolato secondo una logica a tre sezioni, propria di molte pratiche di micro-learning: una fase di avvio, che deve contenere una situazione sfidante adatta per suscitare negli studenti il conflitto cognitivo e in grado di costruire un ponte (Rossi & Pentucci, 2021) tra le competenze già consolidate e quelle potenziali e da sviluppare; una fase di realizzazione, in cui lo studente sia attivo e proceda nella co-costruzione del sapere implicato; una fase metacognitiva, in cui possa ripercorrere e riflettere su ciò che ha imparato, soprattutto per comprendere i meccanismi del proprio apprendimento. Tale modello, sperimentato in aula, ha consentito agli insegnanti di comprendere i molteplici processi culturali, interpersonali e intrapersonali implicati nel compito. Questi non sono soltanto elementi per centrare la valutazione sommativa e formativa, ma strumenti che possono orientare la progettazione stessa e far emergere l'intenzionalità dell'insegnante, il quale predispone il dispositivo per approfondire ed esercitare di volta in volta diverse competenze. Inoltre, è stato possibile osservare, comparando vari artefatti progettuali, la duplice natura dei processi: richiedono infatti allo studente di mobilitare risorse proprie di campi disciplinari precisi, ma anche di lavorare su aspetti trasversali, su quelle competenze di base che attraversano i saperi e contribuiscono allo sviluppo dell'autonomia e della metacognizione.

Bibliography

Fishman, B., & Dede, C. (2016). Teaching and technology: New tools for new times. In D. Gitomer & C. Bell (eds.), *Handbook of Research on Teaching*, 5th Edition (pp. 1269-1334). New York, NY : Springer.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.

Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational technology research and development*, 53(4), 5-23.

Rivoltella, P. C. (2021). Il microlearning. Da teoria dell'apprendimento a metodologia didattica: mobile learning, Just-in-Time-Teaching, EAS. *Lectio Magistralis Exploring the future*, Skilla, 17.

Rossi, P.G., & Pentucci, M. (2021). La progettazione come azione simulata. *Didattica dei processi e degli eco-sistemi*. Milano : Franco Angeli

ID: 104 / POS: 28

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies

Keywords: Posture professionnelle enseignante, Résistance-Autorisation-Émancipation, Beau Travail, Pouvoir d'agir, Compétence de la reconnaissance

De la résistance à l'autorisation jusqu'à l'émancipation: une posture enseignante développant le pouvoir d'agir et la compétence de la reconnaissance?

Pascal Demonet

Université de Genève (UNIGE), France

Une recherche franco-suisse auprès d'enseignants de divers ordres d'enseignement (de la maternelle au lycée en France, du cycle élémentaire au cycle d'orientation en Suisse) a porté sur l'étude de leur rapport à leurs pratiques professionnelles. À partir d'une méthodologie de théorisation ancrée et d'induction analytique (Corbin et Strauss, 2008), et d'une approche exploratoire et qualitative, dix-huit entretiens individuels compréhensifs semi-directifs (Kaufmann, 2013) ont été réalisés. Puis, s'appuyant sur le matériau analysé, dix échanges collectifs sous forme de focus-groups ont été organisés. Recueillir des expériences de beau travail (Bouilloud, 2023) vécues par des praticiens a rendu possible l'induction d'indices et de critères qui permettent de les reconnaître et de les justifier. Présenter ensuite ces données à des collectifs d'enseignants afin de susciter par une coopération conflictuelle (Clot et al, 2021) des débats de normes, a permis de remonter du travail éprouvé aux critères individuels puis collectifs validant un travail de qualité. En outre, lors des rencontres, les professionnels ont dénoncé le contrôle excessif du travail enseignant et leurs conditions de travail difficiles. Ces freins et obstacles, en partie institutionnels, les empêchent de réaliser un travail accompli et leur donnent le sentiment parfois de faire du « sale boulot » (Payet, 1997) et d'exercer un « dur métier ». L'impression et/ou le fait de ne pas pouvoir faire du beau travail, soit l'incapacité à exercer une activité située, adressée à autrui (Clot, 1999), qui transforme le monde (Jobert, 2000) d'une manière non pas forcément idéale mais au moins valorisée, désirée par les praticiens, génère chez eux de la frustration, de la souffrance (Lantheaume et Hérou, 2008) et du décrochage professionnel (Karsentin et al, 2013). Le beau travail semblerait de ce fait au contraire représenter une ressource pour perdurer dans le métier. Or dans notre enquête, les enseignants décrivent de nombreux obstacles qui peuvent réduire leur pouvoir d'agir (Clot, 2017) mais révèlent aussi comment ils opèrent pour contourner ou dépasser ces derniers : faire preuve de résistance, « désobéir avec intelligence », etc. L'analyse du matériau a donc donné l'opportunité de déceler une posture enseignante (Bucheton et Soulé, 2009) adoptée par certains professionnels qui revendiquent plus ou moins par ce biais réaliser un travail de qualité : résister, s'autoriser à, pour au final s'émanciper (Dejours, 2022). Alors à quelles contraintes et/ou pressions institutionnelles exercées par quels acteurs ces enseignants résistent-ils ? Confrontés à celles-ci, que s'autorisent-ils ? De quoi s'émancipent-ils et pour qui ? Enfin en quoi cette posture professionnelle constitue-t-elle une ressource (Rabardel, 2005) leur permettant de faire du beau travail, de développer leur puissance d'agir et leur compétence de la reconnaissance (Honneth, 2000) tout en s'enracinant dans la profession ? La communication présentée aura pour visée de répondre à ces questions.

Bibliography

Bouilloud, J. (2023). Pouvoir faire un beau travail: Une revendication professionnelle. Érès.

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », Éducation et didactique, 3-3 | 29-48.

Clot, Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir. Paris : PUF.

Dejours, C. (2022). Le travail entre aliénation et émancipation. Dans : , E. Donaggio, J. Rose & M. Cairo (Dir), Travail e(s)t liberté (pp. 45-67). Toulouse: Érès.

Honneth A. (2000). La lutte pour la reconnaissance. Paris : Cerf.

ID: 105 / SES L 01: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: B. Social relations and inequalities in front of transversal skills, C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: genre, rapports sociaux, égalité, formation des enseignants, pédagogie critique

La Toile de l'égalité mise en oeuvre en formation initiale d'enseignant-e : analyse des travaux d'étudiant-es

Isabelle Collet, Giorgia Magni, Elena Pont

UNIGE, Suisse

En Suisse, la CDIP (1995) recommande depuis 1995 une formation des enseignant-es pour construire une égalité réelle entre les femmes et les hommes. Ce projet d'égalité « dans et par l'école » (Fassa, Rolle et Storari 2014) reste toutefois au stade de la recommandation. Rien dans les accords intercantonaux juridiquement contraignants, tels que l'accord HarmoS qui régit la scolarité obligatoire, rien dans le Plan d'études romand ne fait de l'égalité des sexes un objectif pédagogique.

Dans ce paysage, Genève a fait figure d'exception en instaurant une formation obligatoire aux questions de genre en éducation à partir de 2009 dans la formation initiale des enseignant-es du primaire et secondaire. Afin de dépasser les timides préconisations institutionnelles, ce cours a peu à peu mis en place une pédagogie critique féministe, inspirée de Freire (1974) et Solar (1992).

Ces principes de la pédagogie féministe ont été utilisés pour construire un outil : « la toile de l'égalité » Collet (2018), inspiré de Solar (1998), co-construit avec les enseignant-es du primaire en formation initiale et intégrant un des principes-clés de la pédagogie critique : la pratique dialogique (Pereira, 2017). Cet outil a ensuite évolué, pour devenir un instrument de formation pouvant adresser les différents rapports sociaux à l'œuvre en éducation (de classe, de sexe, de genre, de race et de handicap). Il a été conçu dans une optique d'empowerment, c'est-à-dire avec l'idée de permettre aux participant-es de prendre conscience de l'influence des rapports sociaux, tant sur leurs enseignements, gestes professionnels et attitudes, que sur les élèves dans le quotidien de la classe ou de l'établissement.

Quatre ans après sa mise en place, nous nous proposons une analyse réflexive à partir des travaux des étudiant-es du Master en enseignement secondaire qui ont suivi un cours obligatoire abordant les questions de sexe, genre, classe, race et handicap physique, utilisant la toile de l'égalité et proposant de la mettre en œuvre de manière fictive face à des expériences vécues en classe.

Nous disposons des travaux de 252 étudiant-es du secondaire, collectés pendant 3 ans. Ces travaux nous permettent de voir comment un processus de dévolution se met en place avec les futur-es enseignant-es qui se saisissent de la toile de l'égalité... et aussi jusqu'où, à travers leurs travaux elles et ils semblent prêt-es admettre que « Jamais l'éducation ne fut, n'est ou ne peut être neutre [...]. C'est déjà une erreur de la décréter comme une tâche simplement reproductrice de l'idéologie dominante, mais c'est encore une erreur de la considérer comme une force d'explication de la réalité, agissant librement, sans obstacles, ni difficultés » Freire (2006, p.112). A quel point mettent-ils et elles en œuvre une compétence transversale qu'on pourrait appeler "pédagogie de l'égalité" dans leurs enseignements disciplinaires ?

Bibliography

Collet, I. (2018). Dépasser les éducations à : vers une pédagogie de l'égalité en formation initiale d'enseignant-es. *Recherches féministes*, 31(1), 179-199.

Fassa, F., Rolle V. & Storari C. (2014). Politiques de l'égalité à l'école obligatoire. Des ambivalences qui diluent les rapports sociaux de sexe. *Revue suisse de sociologie*. (2).

Freire, P. (2006/1996). *Pédagogie de l'autonomie, Savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Paris, Édition Erès

Pereira, I. (2017). *Paulo Freire, pédagogue des opprimé-e-s*. Paris : Éditions Libertalia.

Solar, Claudie (1998). *Pédagogie et équité*. Montréal : Éditions Logiques.

L'educazione positiva e i punti di forza del carattere: promuovere lo sviluppo delle competenze trasversali e del benessere nelle scuole dell'infanzia ed elementari

Marina Pettignano, Sara Benini, Jenny Marcionetti

SUPSI, Svizzera

L'educazione positiva è un approccio basato sull'evidenza che permette di sostenere e promuovere benessere e apprendimento, in quanto favorisce lo sviluppo di risorse individuali utili per affrontare le complessità della scuola (Seligman et al., 2009). Lavy (2020) propone di concentrarsi sui punti di forza del carattere, in quanto promuovono lo sviluppo di competenze trasversali. I punti di forza del carattere sono le qualità positive che caratterizzano ogni persona - che si riflettono nei pensieri, nei sentimenti e nelle azioni, promuovendone sviluppo positivo e benessere (Park & Peterson, 2010).

L'obiettivo principale del progetto di ricerca-formazione Educazione positiva a scuola in Ticino: l'approccio dei punti di forza del carattere (EduPosTI) è quello di testare l'efficacia di un intervento pedagogico-didattico (co-creato con gli insegnanti) sullo sviluppo delle competenze trasversali e del benessere dei bambini della scuola dell'infanzia e della scuola elementare. Questo progetto contribuisce a colmare il gap presente in letteratura relativo agli studi sull'effetto di interventi di psicologia positiva nei bambini tra zero e sei anni, ad ora estremamente contenuti (Benoit & Gabola, 2021). Un'altra lacuna a cui risponde è quella relativa all'effetto indiretto di una formazione sulla psicologia positiva e dell'applicazione in aula di interventi di psicologia positiva sugli insegnanti stessi. In questo progetto, prima di implementare l'intervento (durante la primavera 2024), gli insegnanti di scuola elementare e dell'infanzia coinvolti seguiranno una formazione continua che fornirà loro strumenti teorici ed esempi di attività pratiche, utili alla costruzione dell'intervento che attueranno nelle loro classi/sezioni a partire dall'autunno 2024. Prima e dopo la formazione, i 18 partecipanti compileranno un breve questionario per raccogliere la loro concezione di benessere e gli indicatori utilizzati per valutarlo nei loro allievi, le loro pratiche già adottate per promuovere il benessere all'interno della classe/sezione e l'autoefficacia percepita rispetto a queste pratiche. L'analisi delle differenze tra la prima e la seconda raccolta dati permetteranno di valutare l'effetto della formazione su questi aspetti. Alla conferenza saranno presentati le basi teoriche e metodologiche del progetto e i risultati preliminari di questa prima raccolta dati.

Bibliografia

Benoit, V., & Gabola, P. (2021). Effects of positive psychology interventions on the well-being of young children: A systematic literature review. *International journal of environmental research and public health*, 18(22), 12065.

Lavy, S. (2020). A review of character strengths interventions in twenty-first-century schools: Their importance and how they can be fostered. *Applied Research in Quality of Life*, 15(2), 573–596. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9700-6>

Park, N., & Peterson, C. (2010). Does it matter where we live? The urban psychology of character strengths. *American Psychologist*, 65(6), 535-547. <https://doi.org/10.1037/a0019621>

Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>

Bibliography

Chan, D. W. (2010). Gratitude, gratitude intervention and subjective well-being among Chinese school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 30, 139–153. <https://doi.org/10.1080/01443410903493934>

Lavy, S. (2020). A review of character strengths interventions in twenty-first-century schools: Their importance and how they can be fostered. *Applied Research in Quality of Life*, 15(2), 573–596. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9700-6>

Park, N., & Peterson, C. (2010). Does it matter where we live? The urban psychology of character strengths. *American Psychologist*, 65(6), 535-547. <https://doi.org/10.1037/a0019621>

Partnership for 21st Century Skills (P21). (2009). P21 framework definitions. Retrieved from http://p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf

Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>

ID: 108 / SES M 03: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: G. Open theme (briefly define the theme in the space below)

Keywords: Lebenslanges Lernen, Anrechnung von Bildungsleistungen, Höhere Fachschulen, nichtformale und informelle Kompetenzen, Bildungsorganisation

Anrechnung von Bildungsleistungen in der höheren Berufsbildung – Rahmenbedingungen und Anrechnungspraxis an Höheren Fachschulen in der Schweiz

Sonja Engelage, Patrizia Salzmann, Christine Hämmerli, Carmen Baumeler

Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung EHB, Schweiz

Die Ausrichtung der Berufsbildung auf das lebenslange Lernen und die Entwicklung von Verfahren zur Anrechnung von bereits erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen (sogenannten Bildungsleistungen) an die formalen Berufsbildungsangebote sind wichtige Ziele von Bund und Kantonen in der Schweiz. Im Einklang mit dem Memorandum Lebenslanges Lernen (EU-Kommission 2002) sollen insbesondere auch nichtformale und informelle erworbene Kompetenzen, also etwa Weiterbildungen und Berufserfahrungen, stärker berücksichtigt werden. Mit der Anerkennung und Anrechnung von Bildungsleistungen sollen die soziale und wirtschaftliche Integration erleichtert und Chancen zur Mobilität über Höherqualifizierung eröffnet werden. Zugleich sollen sie zu einer besseren Nutzung von Potenzialen im Bildungssystem führen und so den Fachkräftemangel entschärfen.

Gemeinhin wird angenommen, dass in der beruflichen Bildung mit ihrem praxisorientierten Ausbildungssystem die Anrechnung von Kompetenzen leichter sein sollte als im allgemein (hoch)schulischen Bereich. Die gesetzlichen Grundlagen dafür sind in der Schweiz vorhanden, allerdings sind die entsprechenden Verfahren bislang nur in der beruflichen Grundbildung etabliert (Maurer 2019, SBFI 2018). Auf Stufe der höheren Berufsbildung, welche sich an Personen richtet, die bereits berufliche Erfahrungen mitbringen, und insbesondere an HF, verfügen die einzelnen Bildungsorganisationen über viel Handlungsspielraum. Die Anrechnungspraxis ist jedoch wenig transparent.

Dieser Artikel baut auf den Ergebnissen einer nationalen Untersuchung auf, die zeigt, dass in etwa der Hälfte der untersuchten Bildungsgänge HF bereits erworbene Bildungsleistungen nicht anerkannt und angerechnet werden (Salzmann et al. 2022). Dieser Artikel beleuchtet mögliche Erklärungen auf der Ebene der Bildungsorganisationen. Ziel der Untersuchung ist es, unterschiedliche Anrechnungspraxen und Begründungslinien von HF aus der Perspektive der Organisationen besser zu verstehen, um die Anrechnung von Bildungsleistungen gezielt fördern zu können.

Forschungsfragen: Welche Grenzen der Anrechnung von Bildungsleistungen an HF werden durch äussere Rahmenbedingungen (z.B. nationale Mindestvorschriften, Rahmenlehrpläne) gesetzt, bzw. wie gross der Spielraum ist für HF, bereits erworbene Kompetenzen von Studierenden anzuerkennen und anzurechnen? Basierend auf einem theoretischen Modell (Damm 2018, 2020) werden möglichst kontrastreiche Bildungsgänge HF skizziert und Begründungslinien ausgearbeitet. Angenommen wird zunächst, dass HF weniger anrechnen, wenn der Spielraum klein ist und mehr anrechnen, wenn viel Spielraum vorhanden ist. Kontraintuitive Fälle weichen aber von diesem Schema ab. Das sind HF, die trotz Spielraum nicht anrechnen. Oder solche, die anrechnen, obwohl die Möglichkeiten durch die äusseren Rahmenbedingungen sehr begrenzt sind. Daraus ergibt sich die Folgefrage: Was bewegt HF dazu, vom Schema abzuweichen, d.h. Spielräume nicht zu nutzen oder maximal auszu dehnen?

Ergebnis: Die Anrechnungspraxis von Bildungsleistungen hängt mit dem Selbstverständnis der Bildungsorganisationen und der Arbeitsmarktsituation zusammen. Aus marktwirtschaftlicher Sicht der Organisationen kann eine beschränkte Anrechnungspraxis sinnvoll sein, um eine HF zu profilieren. Andererseits werden in stark reglementierten Berufsfeldern durch die proaktive Schaffung eigener Bildungsgänge spezifische Bildungsgruppen angesprochen, die bei angespannter Arbeitsmarktlage den Fachkräftemangel entschärfen. Dies gilt es zu berücksichtigen, wenn die Anrechnung von Bildungsleistungen gefördert werden soll, um die vorhandenen Potenziale im Bildungssystem besser zu nutzen.

Bibliography

Damm, C. (2018). Anrechnung von außerhochschulischen Vorleistungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ergebnisse einer zweiteiligen empirischen Studie. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität, Magdeburg.

<https://doi.org/10.24352/UB.OVGU-2018-093>

Damm, C. (2020). Anrechnung als Anforderung. Relevanz und Praktiken der Anerkennung und Anrechnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In N. Sturm (Hrsg.), *Umkämpfte Anerkennung. Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen im akademischen Raum*. Marburg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26536-6>

Maurer, M. (2019). The challenges of expanding recognition of prior learning (RPL) in a collectively organized skill formation system: the case of Switzerland. *Journal of Education and Work*, 32(8), 665-677.

<https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1694141>

Salzmann, P., Engelage, S., Hämmerli, C., Neumann, J., & Baumeler, C. (2022). *Anrechnungspraxis von Bildungsleistungen an höheren Fachschulen*. Schlussbericht. Zollikofen: Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung EHB.

SBFI (2018). *Leitfaden: Anrechnung von Bildungsleistungen in der beruflichen Grundbildung*. Bern: SBFI.

ID: 111 / SES G 01: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: A. Transversal competencies today: theories, definitions and conceptual articulations

Keywords: primary education, teacher-parent communication, 'approachability' of a teacher, refugee learners, refugee parents

The potential of teacher-parent communication in primary school setting: Ukrainian refugee parents' perspective and experiences

Olena Abramicheva

PH Zug, Switzerland

International pedagogical discourse on the importance of teacher-parent communication in the context of refugee education in OECD countries focuses on definitions, institutionalized forms, cultural considerations as well as barriers and challenges of parental involvement in the educational process (Cerna, 2019; Hill, 2004; Zaidi, 2021), teachers' perspectives on refugee parents' involvement (Nagasa, 2014), factors affecting refugee parents' capacity to support their children's learning (Jamal & Windle, 2015), etc. Teacher-parent communication in the context of Ukrainian refugees' education hasn't been explored much though it is of obvious practical relevance to the teacher's transversal competencies and efficiency in creating learning-supportive environment of which ethnically diverse parents are an integral part.

Based on a qualitative approach and conducted among Ukrainian primary school students and their parents, our research on Refugee Perspectives on Swiss Primary School revealed a number of post-displacement factors affecting refugee learners' integration and uncovered several parents-related integration obstacles, most of which suggest ineffective or insufficient communication with the teacher. The data related to different patterns and implications of teacher-parent communication have been obtained through semi-structured interviews with primary school students and their parents (Cohen, Manion, 2007; Berg 1989). The inductive method and theme-centered analysis were employed to identify certain areas of parental concern and parents' expectations about their role in the education process.

Data analysis shows that established and maintained teacher-parent communication greatly contributes to refugee students' meaningful learning and is crucial for their motivation for integration, academic achievement, and emotional well-being. The school's wrong interpretation of refugee parents' increased need for communication with the teacher can lead to parents' miscomprehension of the new school system, culture and values, feeling of losing control of their kids' school life and performance, thus making them focus on uncertainty and school's faults rather than on the new learning opportunities for their kids. Can parents lacking in information about the new school culture and trust in the school be helpful in their kids' integration in the new educational environment? Likewise, can teachers lacking in information about a refugee student's educational background be efficient in understanding their concerns or meeting their learning, social and emotional needs? Neither seems beneficial for a refugee student.

If the points of reference in teachers' and refugee parents' perception of school are markedly different and generate tension, these differences can be communicated to/by both parties, to increase their awareness and reduce stress and uncertainty. Exercising 'partnership pedagogy', exposing their 'approachability' and fostering meaningful interaction with parents are communicative strategies teachers might employ to create safe spaces for refugee students and manage refugee parents' stress.

Refugee parents' diverse experiences of interaction with Swiss teachers and ideas of practical implications of possible parental involvement are outlined and discussed.

Bibliography

- 1.Cerna, L. (2019). Refugee education: Integration models and practices in OECD countries. OECD Education Working Papers, No 203, OECD Publishing, Paris. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/a3251a00-en>. 5
- 2.Hill, N.E. & Taylor, L.C. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic Achievement. Current Directions in Psychological Science, 13 (4), pp. 161-164.
- 3.Zaidi, R., Oliver, C., Strong, T., Alwarraq, H. (2021). Behind Successful Refugee Parental Engagement: The Barriers and Challenges. Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation 44:4.
- 4.Nagasa, K. (2014). "Perspectives of Elementary Teachers on Refugee Parent-Teacher Relations and the Education of Their Children". Journal of Educational Research and Innovation: Vol. 3: No 1, Article 1. Retrieved from <http://digscholarship.unco.edu/jeri/vol3/iss1/1>
- 5.Jamal Al-deen, T. and Windle, J. (2015). "The Involvement of Migrant Mothers in Their Children's Education: Cultural Capital and Transnational Class Processes". International Studies in Sociology of Education, Vol. 25/4, pp. 278-295.

ID: 112 / SES M 03: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: Tagesstrukturen, Tagesschule, Betreuung, Didaktik, Orientierungen

"Unsichtbares sichtbar machen" - International vergleichende Studie zur Didaktik in Tagesstrukturen

Patricia Schuler¹, Renate Stohler², Hannes Ummel¹, Christa Kappler¹, Alyssia Kuhn¹

¹Pädagogische Hochschule Zürich; ²Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Soziale Arbeit

Tagesstrukturen sind in Städten wie Zürich, Bern oder Basel institutionell mit Schule verbunden. Die Betreuung der Kinder im ausserunterrichtlichen Bereich findet unter demselben Dach wie der Unterricht statt, was Abgrenzung und organisatorische Zusammenarbeit von schulischen Akteuren mit dem Betreuungsbereich erleichtert. Begrenzungen und Überschneidungen sind weniger klar, wenn es um die Zielbestimmungen geht (Chiapparini et al., 2018). Die meisten Schulen entwickeln eigene Betreuungskonzepte, die theoretisch marginal kontextualisiert und stark lokal ausgerichtet sind. Ob und mit welcher Verbindlichkeit sie im beruflichen Alltag herangezogen werden, ist für die Schweiz empirisch kaum geklärt. Die Unverbindlichkeit der grundlegenden Steuerungsdokumente ist aber ein internationales Phänomen und führt zu einer gewissen Desillusionierung bei Personal, Forschenden und Bildungspolitik:innen (Cartmel et al., 2020, Hurst, 2019). Jenseits konzeptueller Vorgaben ist auch mit dem Eigensinn eines gerade erst entstehenden pädagogischen Berufsfeldes zu rechnen, in dem routinetechnische Lösungen für neue Problemlagen unter dem Druck vielseitiger Ansprüche erst gefunden werden müssen.

Der Beitrag versammelt erste Ergebnisse, basierend auf qualitativen Daten (Leitfadeninterviews mit Betreuenden und der Leitung Betreuung) aus drei deutschschweizerischen Tagesschulen. Dabei interessierte insbesondere, ob und ggf. wie allgemeine Konzepte, Kodexe und Leitlinien mit Normen und impliziten Orientierungen für die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen vermittelt werden. So sollen die «didactics» der Betreuung sichtbar gemacht werden. Theoretisch wird das Akteurshandeln als Sensemaking (Weick, 2005) konzipiert. Der Prozess des Sensemaking wird dann notwendig, wenn angesichts von Ressourcenknappheit und Rollenambivalenz Mehrdeutigkeit und Unsicherheit bezüglich Zielkonflikten auftritt (Allen & Penuel, 2015). Es bezieht die aktuellen Praktiken, das Vorwissen und die Überzeugungen der Akteure in der Auseinandersetzung mit den situativen Anforderungen wie den externen Erwartungen mit ein (Stollman, 2020).

Die empirischen Sondierungen führen in die Reflexion des grundlegenden Begriffs der «didactics»: Dieses für die Zusammenarbeit mit den schwedischen und australischen Partner:innen eingeführte Label ermöglichte es, einen gemeinsamen Nenner zu finden, der die unterschiedlichen institutionellen Kontexte einerseits, die Wissenschaftsdiskurse andererseits zu integrieren verspricht. Für den schweizerischen Kontext erschien eine Ausformulierung der «didactics» als Sensemaking erfolgversprechend. Dies kann aber bedeuten, dass die jeweiligen Ausformulierungen der Projektpartner:innen divergieren. Es entsteht eine Spannung zwischen dem Erfordernis von Kooperation und Vernetzung von Forschung einerseits, Verpflichtung auf Begrifflichkeit und Methodologie andererseits.

Bibliography

Allen, C. D. & Penuel, W. R. (2015). Studying teachers' sensemaking to investigate teachers' responses to professional development focused on new standards. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 136-149.

Cartmel, J.; Irvine, S.; Harrison, L.; Barblett, L.; Bobongie-Harris, F.; Lavina, L.; Hadley, F. (2023). Conceptualising the education and care workforce from the perspective of children and young people. *Frontiers in Education*, 8:1167486. doi: 10.3389/feduc.2023.1167486

Chiapparini, E.; Kappler, C. & Schuler, P. (2018). „Die wissen gar nicht, was wir alles machen“. Befunde zu multiprofessioneller Kooperation im Zuge der Einführung von Tagesschulen in der Stadt Zürich. In: E. Chiapparini, R. Stohler, & E. Bussmann (Eds.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 48– 60). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.

Hurst, B. (2019). Play and leisure in Australian School Age Care: Reconceptualizing children's wait-ing as a site of play and labour. *Childhood - A Global Journal of Child Research*, 26(4), pp. 462-475. doi:10.1177/0907568219868521

Stollman, S.; Meirink, J.; Westenberg, M. & Van Driel, J. (2020). Teachers' learning and sense-making processes in the context of an innovation: a two year follow-up study, *Professional Development in Education*, Routledge: Taylor Francis Group.

<https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1744683>

Weick, K. E. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409–421.

ID: 113

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Tagesschule, Tagesstrukturen, kooperatives Lernen, erweiterte Bildung, Betreuung

Förderung von transversalen Kompetenzen in Tagesschulen – Extended Education facilitating Key Competencies

Patricia Schuler¹, Scholian Andrea²

¹Pädagogische Hochschule Zürich; ²ZHAW Soziale Arbeit

Tagesstrukturen sind in der Schweiz in städtischen Gebieten im Aufbau. Diese befinden sich an der Schnittstelle zwischen Familie und Schule, zwischen privat und öffentlich (Epstein, 2010). Die Herausforderung besteht darin, Tagesstrukturen als etwas anderes als Schule und Familie zu gestalten und Möglichkeiten zu schaffen, eine gute Kindheit zu unterstützen. Was Tagesstrukturen sind und sein können, wie man sie entwickelt, um den Anforderungen einer sich wandelnden Gesellschaft gerecht zu werden, und wie man nicht-formale Bildungsangebote einrichtet, sind offene Fragen. Der politische Diskurs über Qualität der Tagesstrukturen reicht von der rudimentären Versorgung der Kinder bis zum erweiterten Bildungsangebot. Dabei können unterschiedliche Argumentationslogiken festgestellt werden (Betz et al, 2018). Kritik an einer Scholarisierung der Freizeit einerseits und der Familialisierung der Schule andererseits wird formuliert. Der Auftrag der Betreuung lässt sich aus kantonalen oder schulinternen Orientierungsrastern ableiten. Betreuende betonen, dass sich Tagesstrukturen in ihren Angeboten von dem Schulangebot unterscheiden und sich an sozialpädagogischen Konzepten orientieren sollen (Pálsdóttir, 2019), denn Tagesschulen haben das Potenzial, sozio-emotionale Kompetenzen, die Autonomie und Partizipation der Kinder zu fördern (Elvstrand & Närvänen, 2016).

In diesem Beitrag soll durch eine europäische Kooperation (2023-2026) ein Schulentwicklungsprozess zur Förderung von kooperativem Lernen an Tagesschulen in Gang gesetzt werden: Lehrpersonen und Betreuende reflektieren und entwickeln kooperative, kinderzentrierte Aktivitäten, resp. Angebote im Unterricht und der Betreuung.

Im Beitrag werden das Projektdesign und die Projektziele vorgestellt. Es handelt es sich um ein Aktionsforschungsprojekt: die Praxis von Mitarbeitenden an Tagesschulen soll dokumentiert, verändert und entwickelt werden, um schliesslich die Praxis der Tagesschule als solche zu verändern. Die didaktische, praktische und kritische Auseinandersetzung mit dem professionellen Handeln soll exemplarisch an Praktiken kooperativen Lernens zu Veränderungsprozessen im Handeln, Denken und Sprechen und in der Beziehung führen (Kemmis et al. 2023).

Dieses partizipatorische Schulentwicklungsprojekt ist eine internationale europäische Zusammenarbeit mit Norwegen (Universität Stavanger), Schweden (Linköping Universität), Dänemark (College of Education, Viborg) und Österreich (Johannes Kepler Universität, Linz), finanziert durch das Erasmus plus Programm der EU. Die Teilnahme der schweizerischen Partnerinnen (ZHAW Soziale Arbeit und PH Zürich zusammen mit der einer Tagesschule) wird durch Movetia finanziell unterstützt.

Bibliography

Betz, T., Bollig, S., Joos, M. & Neumann, S. (Hrsg.). (2018). Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa.

Epstein, J. L. (2010). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. Phi Delta Kappan, 92(3), 81-96. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>

Elvstrand, H. & Närvänen, A. (2016). Children's own perspectives on participation in Leisure-time centers in Sweden. American Journal of Educational Research, (4), 6, 496- 503. <http://dx.doi.org/10.12691/education-4-6>

Kemmis S. (2009). Action research as a practice-based practice, Educational Action Research, 17:3, 463-474, DOI: 10.1080/09650790903093284

Pálsdóttir, K. (2019). Connecting school and leisure-time centres. Children as brokers. In Dockett, S., Perry, B. & Einarsdóttir J. (Eds.). Listening to Children's Advice about Starting School and School Age Care, bls. 99-115. London: Routledge, Taylor & Francis Group.

ID: 114 / SES I 07: 4

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies

Keywords: Compétences émotionnelles, compétences transversales, régulation des émotions, formation à l'enseignement, formation initiale

Compétences émotionnelles : étude des situations scolaires émotionnellement problématiques et des stratégies de remédiation rapportées par de futur·e·s enseignant·e·s (Haute école pédagogique du canton de Vaud)

Laetitia Mauroux, Estelle Trisconi, Gay Philippe

Hep Vaud, Suisse

Notre recherche s'intéresse aux compétences transversales que sont les compétences émotionnelles. Elle vise à identifier les situations émotionnellement problématiques vécues en classe par des futur·e·s enseignant·e·s du primaire et secondaire en formation initiale et leurs stratégies afin de les réguler.

Selon Mikolajczak et al. (2020), les compétences émotionnelles réfèrent à la manière dont les individus identifient, comprennent, expriment, utilisent et régulent leurs émotions et celles d'autrui. Nombre d'études accréditent l'idée que ces processus sont à l'œuvre dans l'apprentissage à l'instar des processus cognitifs, métacognitifs, sociaux et moteurs (Boekaerts, 1999). Ils constituent aussi des facteurs prévenant les problèmes comme la violence, l'abus de substance, l'absentéisme et l'abandon en classe (Martinsone et al., 2020). Or, l'enseignant joue un rôle central pour aider les élèves à développer ces compétences. Un climat de classe positif où les relations enseignant-élèves sont chaleureuses influence les apprentissages sociaux et académiques. Les enseignant·e·s eux-mêmes peuvent être victimes de leurs émotions. Selon Lemarchand-Chauvin (2016), des émotions aussi vives que la joie et la colère ponctuent leur quotidien en classe et impactent leur pratique. Nous investiguons la question des émotions à travers la description de situations vécues par les stagiaires jugées émotionnellement problématiques. Nous examinons aussi les ressources qu'ils disent détenir ou manquer pour gérer leurs émotions et/ou celles des élèves, en particulier face aux exigences des apprentissages scolaires.

Les analyses de discours de 193 étudiant·e·s montrent qu'un premier type de situations émotionnellement problématiques décrit par les participant·e·s correspond à des épisodes soudains de « crises » (besoins particuliers, conflits, violence, drogue, etc.) concernant un élève ou des élèves à profil spécifique qui empêchent l'étude. Deuxièmement, la difficulté à engager les élèves dans les apprentissages cause frustration et épuisement. Un troisième type concerne la relation avec le·a formateur·trice de terrain ou l'institution en général.

Quant aux stratégies mobilisées par les stagiaires pour faire face à de telles situations, quatre stratégies prédominent : faire exprimer les émotions, instaurer une relation de confiance, agir sur la dimension corporelle ou physiologique de l'émotion et agir sur les émotions académiques. Ces stratégies se déclinent selon deux types d'approches pouvant coexister. La conception « réactive » consiste à traiter le problème au cas par cas, en privé, hors de la classe ou à l'issue de la leçon afin de créer rapidement un retour à l'étude. La conception « préventive » consiste à mettre en œuvre des pratiques ritualisées (conseil de classe, habitudes de fonctionnement et de travail) par l'intermédiaire desquelles des stratégies de régulation sont développées dans la durée. Les réponses des participant·e·s accréditent l'idée que les compétences émotionnelles sont une thématique qui interpelle et fait partie intégrante de l'expertise professionnelle à acquérir.

Bibliography

Boekaerts, M. (1999). Self-Regulated Learning: Where We Are Today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.

Lemarchand-Chauvin, M.-C. (2016). L'impact de la colère et de la joie sur le discours des enseignants d'anglais novices : Une étude longitudinale dans l'académie de Créteil à partir de questionnaires, journaux de bord, captations vidéo et entretiens d'autoconfrontation [These en préparation, Paris 3]. <https://www.theses.fr/s172311>

Martinsone, B., Ferreira, M., & Talić, S. (2020). Teachers' Understanding of Evidence of Students' Social Emotional Learning and Self-Reported Gains of Monitored Implementation of SEL Toolkit. *Journal of Education Culture and Society*, 11(2), 157-170. <https://doi.org/10.15503/jecs2020.2.157.170>

Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nelis, D. (2020). Les compétences émotionnelles. Dunod.

ID: 115 / SES C 03: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies

Keywords: Pädagogische Interaktion, emotionales Klima, Klassenführung, Wahrnehmungsverzerrung, Verhaltensauffälligkeit

INTAKT – Studie zur Qualität pädagogischer Interaktionen. Ergebnisse der Piloterhebung

Boris Eckstein¹, Alexander Wettstein², Laura Schwitter²

¹Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz; ²Pädagogische Hochschule Bern, Schweiz

Einleitung. Die bisherige Forschung und Theoriebildung leistete wichtige Beiträge zum Verständnis der Qualität unterrichtlicher Konfigurationen und Prozesse (Pianta & Hamre, 2009; Praetorius et al., 2020). Aus interaktionistischer Perspektive verbleibt jedoch Klärungsbedarf und es ergeben sich Forschungsdesiderata, bspw. zum Einfluss von (verzerrten) Lehrpersonen-Erwartungen auf zukünftiges Disziplin- und Sozialverhalten der Schüler:innen (Eckstein et al., in Vorbereitung). Diesen Desideraten widmet sich die kürzlich vom Schweizerischen Nationalfonds bewilligte INTAKT-Studie zur Qualität pädagogischer Interaktionen (Laufzeit: 2024 – 2027) auf der Basis eines theoretischen Prozessmodells pädagogischer Interaktionen und einer 2*3*3 Systematik, wonach sämtliche Merkmale pädagogischer Interaktionsqualität jeweils einer der 18 Kombinationsmöglichkeiten zugeordnet werden können: 2 Akteure (Lehrperson / Schüler:in) * 3 Domänen (Organisation, Klima, Wissenskonstruktion) * 3 interaktionale Kernprozesse (Verhalten, Verhaltenswahrnehmung, allgemeines Erleben).

Methode. Die multimethodal-multiperspektivisch angelegte Längsschnittstudie INTAKT berücksichtigt den interaktionalen Charakter des Unterrichts nicht nur in der theoretischen Fundierung, sondern auch im methodischen Design. Dazu wird in einem ersten Schritt ein Instrumentarium entwickelt für zwei verschiedene Erhebungsmethoden: (i) Kodierschema für systematische Beobachtung (Aussensicht durch Forschende); (ii) standardisierter Fragebogen (Innensicht der Akteure). Ausgehend von der 2*3*3 Systematik werden für alle Perspektiven (Lehrpersonen, Schüler:innen, Beobachtende) bedeutungsgleiche Indikatoren operationalisiert. Die neu entwickelten Instrumente werden in einer Piloterhebung (2024) erprobt und bei Bedarf überarbeitet. Auf dieser Grundlage wird in der INTAKT-Haupterhebung (2025/2026) die pädagogische Interaktionsqualität in 100 Sekundarschulklassen längsschnittlich untersucht. Deskriptiv perspektivenvergleichende Basisanalysen werden für personalisiertes Feedback an die Lehrpersonen genutzt. Ein Ziel der Vertiefungsanalysen besteht darin, Wechselwirkungen zwischen Verhalten und Erleben sowie Effekte von Kovariaten zu ermitteln.

Ergebnisse. An der Tagung werden ersten Ergebnisse der INTAKT-Piloterhebung vorgestellt, darunter die für die teilnehmenden Lehrpersonen personalisierten Ergebnisberichte zur Interaktionsqualität in ihren Klassen (in anonymisierter Form). Weiter wird der Stand der Analysen zur Qualität des neu entwickelten INTAKT-Instrumentariums (z.B. interne Konsistenz und faktorielle Struktur der Skalen) präsentiert.

Diskussion. Im Tagungsbeitrag werden die theoretisch-konzeptionellen Grundlagen von INTAKT, das Forschungsdesign sowie erste Ergebnisse der Piloterhebung zur Diskussion gestellt. Konkrete Diskussionselemente dürften die Durchführung der Erhebungsmethoden im Pilot sowie die Qualität der Ergebnisse darstellen. Vom Plenum geäußertes Feedback wird bei der Vorbereitung der INTAKT-Haupterhebung zur Optimierung genutzt.

Bibliography

Eckstein, B., Wettstein, A., Grob, U. & Fauth, B. (in Vorbereitung). The Quality of Pedagogical Interactions in the Classroom. A Novel Theoretical Conceptualization and an Innovative 2*3*2 Systematics.

Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119.

Praetorius, A.-K., Grünkorn, J. & Klieme, E. (Hrsg.). (2020). Zeitschrift für Pädagogik. 66. Beiheft. Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität: Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen. Beltz.

Reflexion und Kooperation als wichtige transversale Kompetenzen von Lehrpersonen – Ein Einblick in das internationale Projekt „Teacher-led Learning Circles for Formative Assessment“

Monika Bieri¹, Robbert Smit²

¹Schule Wetzikon, Schweiz; ²Pädagogische Hochschule St.Gallen, Schweiz

Die Erfahrungen der Lehrpersonen ist eine Ressource, die im Zusammenhang mit qualitativ hoher Unterrichts- und Schulentwicklung noch wenig genutzt wird. Lehrkräfte können durch die gemeinsame Reflexion ihrer Praxis viel zur Umsetzung einer zukunftsfähigen Schule beitragen. Die Entwicklung der transversalen Kompetenzen von Lehrpersonen ist dafür massgebend. Im Projekt „Teacher-led Learning Circles for Formative Assessment“ der EI-IE Education International wurde im Sinne des Konzeptes «non-positional teacher leadership» (Frost, 2019) in von Lehrpersonen geleiteten Lernzirkeln die Praxis der formativen Beurteilung reflektiert und weiterentwickelt. Der Begriff «teacher leadership» ist im englischen Raum nicht eindeutig geklärt (Nguyen et al., 2020) und auf deutsch nur schwer übersetzbar (Strauss & Anderegg, 2020). Non-positional teacher leadership bedeutet, dass Lehrpersonen initiierte Führung über das Klassenzimmer hinaus ausüben, aber auch bewährte Methoden vorleben (Gordon et al., 2014), wobei teacher leaders von Kolleg:innen als Modelle wahrgenommen werden. Solche von Lehrpersonen ausgehende Unterrichts- und Schulentwicklung ist in der Schweiz noch Neuland und das Projekt könnte als Pilot bedeutsame Impulse leisten.

Das von der Jacobs Foundation finanzierte Projekt läuft auch in Südamerika, Asien und Afrika. Ein internationaler Austausch ist integriert; die wissenschaftliche Begleitung geschieht in Canada (Campbell et al., 2022) unter Mithilfe der PHSG. Sowohl die Teilnehmenden wie auch die leitende Lehrperson wurden in den Austausch mit den anderen Projektgruppen eingebettet. Dies geschah etwa an internationalen Konferenzen oder im virtuellen Austausch.

Die Struktur der Learning Circles folgt einem von HertsCam entwickelten Leitfaden (Frost, 2019). Dabei übernahm eine erfahrene Lehrperson (facilitator) die Aufgabe den Zirkel zu moderieren. Dem Aufruf durch den LCH folgten leider nur vier Lehrpersonen aus den Kantonen ZH, LU, SG und BS. Eine stieg nach drei von sieben Treffen aus. Die Lernzirkel erfolgten sowohl in Präsenz wie auch im online-Format.

Ziel des Beitrags ist die Präsentation der Entwicklung der individuellen Praxis über das eigene Schulzimmer hinaus. Berichtet wird zudem über den Teamprozess und der Nachhaltigkeit im Laufe der sieben Treffen, welche mittels non-positional teacher leadership durchgeführt wurden. Es zeigte sich, dass die Arbeit im Lernzirkel nicht unabhängig von der jeweiligen Schulkultur stattfinden kann. Umgekehrt kann gerade dies eine Motivation sein, an einem solchen Austausch teilzunehmen. Für die Moderation ist es bedeutsam über eigenes Erfahrungs- und Fachwissen zu verfügen, um den Prozess zielführend begleiten zu können. Das Erkennen der eigenen Wirkung war für alle Teilnehmenden motivierend und half Führungskompetenzen aufzubauen. Für die Leitung eines solchen Lernzirkels sind transversale Kompetenzen von zentraler Bedeutung. Die Moderation des Lernzirkels beobachtete im Prozess, dass die Produktion von Unterrichtsmaterial via Reflexion der eigenen Praxis hin zu Kooperationen mit anderen Lehrpersonen überwunden werden musste. Dieser Prozess führt dazu, dass eine Wirkung über das hier vorgestellte Projekt hinaus zu erwarten ist.

Bibliography

Campbell, C., DeLuca, C., & LaPointe-McEwan, D. (2022). Developing Teacher Leadership and Teaching Practice for the Use of Formative Assessment to Improve Students' Learning. Education International EI-IE.

Frost, D. (2019). Teacher leadership and professionalism. In Oxford Research Encyclopedia of Education.

Gordon, S. P., Jacobs, J., & Solis, R. (2014). Top 10 Learning needs for teacher leaders. The Learning Professional, 35(6), 48.

Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2020). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017) Evidence, patterns and implications. Journal of Educational Administration, 58(1), 60-80.

Strauss, N.-C., & Anderegg, N. (2020). Teacher Leadership-Schule gemeinschaftlich führen. hep.

ID: 117

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Architettura, genere, trasversalità, insegnamento, Spagna.

Il genere come competenza trasversale nell'insegnamento dell'architettura.

Maria Isabel Alba Dorado¹, Sheila Palomares Alarcón²

¹Universidad de Málaga, Spagna; ²Universidad de Jaén, Spagna

Questa proposta mostra alcuni dei risultati di un progetto didattico in corso sull'innovazione educativa con una prospettiva di genere nell'insegnamento dell'architettura, sviluppato in un'università dell'Andalusia (Spagna).

L'inserimento della prospettiva di genere nel panorama educativo ha avuto il suo massimo sviluppo nei livelli di istruzione non universitari. Solo più recentemente, in coincidenza con l'approvazione di diversi quadri normativi, si è iniziato a promuovere l'inclusione della prospettiva di genere nell'istruzione universitaria. Tuttavia, questi quadri normativi che hanno permesso la creazione di nuovi scenari e opportunità non hanno avuto un impatto diretto nelle aule. Non hanno fatto sì che gli insegnanti fossero formati alle competenze di genere e, tanto meno, che gli studenti lavorassero in modo concreto e/o trasversale sui contenuti di genere.

Rispetto ad altre discipline, l'insegnamento dell'architettura in Andalusia ha introdotto con lentezza la riflessione sulla prospettiva di genere. Ciò ha dato luogo non solo a situazioni di disuguaglianza nell'insegnamento, nella ricerca e nella pratica professionale, ma anche a una visione androcentrica della nostra disciplina. In questo senso, le Scuole di architettura sono il primo spazio di azione per il raggiungimento dell'uguaglianza tra architetti attraverso l'integrazione di genere.

Per sviluppare questo lavoro, da un lato è stata effettuata una ricerca esaustiva della letteratura relativa all'architettura e agli studi di genere in una prospettiva nazionale e internazionale. Dall'altro, abbiamo analizzato le guide all'insegnamento dell'architettura di un caso di studio per osservarne e analizzarne i punti deboli e avanzare proposte di miglioramento.

L'obiettivo di questo articolo è riflettere sul modo in cui l'insegnamento dell'architettura può promuovere la prospettiva di genere, sia in modo specifico che trasversale, mediante l'inclusione di metodologie didattiche innovative, così come attraverso i contenuti.

Bibliography

Alba Dorado, M. I. (2018). Nadie hablará de nosotras... Invisibilidad y presencia de la mujer en la arquitectura. Ábaco. Revista de Cultura y Ciencias Sociales, 1-2 (95-96), 30-39.

Hultzs, A. (2022). Otras Prácticas: Historias de la arquitectura con perspectiva de género. ZARCH, (18), 30–41.

Gutiérrez Mozo, E., Gilsanz Díaz, A., Barberá Pastor, C. y Parra Martínez, J. (2021). Arquitectura: guías para una docencia universitaria con perspectiva de género. Castelló de la Plana: Xarxa Vives d'Universitats.

Novas, M. (2014). Arquitectura y género. Una reflexión teórica. Castelló de la Plana: Instituto Universitario de Estudios Feministas y de Género, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universitat Jaume I.

Palomares Alarcón, S. (2023). La mujer y la industria en el contexto del Plan Jaén (1953). En Trabajos de (no) andar por casa. Perspectivas de género para el Patrimonio Industrial. VIII Congreso sobre patrimonio industrial y obra pública en España (pp. 246-253). Bilbao: Bizkaiko Foru Aldundia – Diputación Foral de Bizkaia.

ID: 118 / SES L 01: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies, E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: altérité, décentration, expérience, activité, sémiologie

Décentration : étudier une rencontre hors-mur pour saisir l'expérience vécue de l'altérité et questionner les identités. Recherche menée avec 8 classes en visite de lieux culturels et confessionnels dans les cantons de Fribourg, du Jura, de Neuchâtel

Maud Lebreton Reinhard, Samuel Grilli

HEP-BEJUNE, Suisse

Aborder le patrimoine local à l'école, c'est relier l'Histoire du genre humain à l'histoire d'un environnement immédiat ancré dans le présent en tant qu'espace vécu. Si pour les un·e·s, ce patrimoine reflète cette profondeur culturelle dans laquelle s'enracine la personnalité, pour d'autres, il est facteur d'intégration en tant qu'espace commun partagé au présent. Dans les deux cas, il a trait au questionnement identitaire.

Le Plan d'Études Romand (CIIP, 2010) recommande de travailler la pensée réflexive par la remise en question et la décentration, cette dernière étant directement reliée à la reconnaissance de l'altérité, la sienne y compris (Abdallah-Pretceille, 1997), comme base du vivre ensemble.

Cette communication présente une recherche menée avec huit classes des niveaux obligatoires et postobligatoires des cantons de Fribourg, du Jura et de Neuchâtel. Leur visite de lieux culturels et confessionnels invitait les élèves et leurs enseignant·e·s à une double rencontre : celle d'un lieu et d'un témoin dudit lieu.

Pour saisir le caractère expérientiel de cette double rencontre, les chercheur·e·s ont documenté l'activité des apprenant·e·s et de leurs enseignant·e·s avec deux types de traces, visuelles et verbales. Basé sur une méthode en voie de théorisation, les chercheur·e·s ont utilisé les caractéristiques fondamentalement différentes des deux types de traces pour documenter l'espace-processus d'intelligibilité ainsi ouvert, lequel a permis d'accéder à la fabrication de sens dans toute sa complexité, son caractère situé et son potentiel sur l'enseignement-apprentissage.

En légendant *a posteriori* des photographies qu'il·elle·s ont prises durant leur visite, les apprenant·e·s et leurs enseignant·e·s ont reconstruit une situation vécue et qualifié leur expérience. Pour les chercheur·e·s, l'étude des relations entre les modalités sémiotiques a permis de saisir, décrire et identifier les leviers de l'expérience vécue par les apprenant·e·s et leurs enseignant·e·s.

Considérant la dimension anthropologique de l'éducation (Ingold, 2018), cette recherche s'inscrit dans la perspective pragmatique et située de l'apprentissage (Lave & Wenger, 1991) dans laquelle l'expérience subjective est d'abord et avant tout sémiotique (Rosenthal & Visetti, 2010). En étudiant l'articulation entre les deux modalités sémiotiques visuelle et verbale, l'approche méthodologique multimodale (Jewitt, 2011) a permis d'appréhender l'expérience vécue (Dewey, 1993 ; Vygotski, 2003) grâce au sens attribué (Dumet, 2010) par les sujets dans les traces devenues signes (Micheli, 2014). Avec une visée transformatrice du sujet-apprenant (Biasin, 2018), l'apprentissage de la décentration suppose de faire l'expérience de l'Autre, voire devenir l'Autre de l'Autre, à condition de mettre en perspective sa propre altérité avec comme préalable l'acceptation de la ressemblance (Abdallah-Pretceille, 1997).

Bibliography

Abdallah-Pretceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 123-132.

<https://doi.org/10.7202/031907ar>

Jewitt, C. (2011). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Routledge/Taylor & Francis.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>

Micheli, R. (2014). Chapitre 1. Essai d'une typologie des modes de sémiotisation de l'émotion. Dans R. Micheli, *Les émotions dans les discours : Modèle d'analyse, perspectives empiriques* (pp. 17-31). De Boeck Supérieur-Duculot.

Rosenthal, V., & Visetti, Y.-M. (2010). Expression et sémiologie pour une phénoménologie sémiotique. *Rue Descartes*, 4(70), 24-60. <https://doi.org/10.3917/rdes.070.0024>

ID: 119 / SES G 02: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies, E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Compétences transversales, jeu sérieux, recherche-action, interculturalité, plan d'étude scolaire

[Nom anonymisé] : Soutenir par le jeu les compétences transversales en contexte scolaire et familial. Retour sur une recherche-action en classes primaires romandes et alémaniques.

Corinna Bumann-pacozzi¹, Julien Da Costa²

¹Haute École Pédagogique du Valais, Suisse; ²Université de Genève, Suisse

Il existe aujourd'hui un consensus scientifique (OCDE, 2016 ; CIIP, 2022) pour reconnaître que les compétences transversales influent sur l'avenir scolaire, académique, professionnel et citoyen de l'élève. Cependant, l'acquisition de ces compétences ne va pas « de soi » et leur présence hétérogène au sein des populations d'élèves est source d'inégalités scolaires (Gaussel, 2018). Bien que leur caractère essentiel soit reconnu et qu'elles occupent une place croissante au sein des curriculums (Plan d'Étude Romand et Lehrplan 21), la nature implicite et interdisciplinaire des compétences transversales en fait des objets d'enseignement peu visibles aux yeux de l'élève, difficilement évaluable par l'enseignant et souvent peu valorisés (Dutrévis & Rastoldo, 2020).

En contribuant à l'outillage de l'élève pour son avenir académique et professionnel, les compétences transversales entretiennent une relation de synergie avec le contexte d'échange et de mobilité promu par l'Agence Nationale Movetia. En 2020, cette dernière a entamé une réflexion en collaboration avec la Haute école pédagogique du Valais, visant à soutenir, par le biais d'une approche ludique, le développement de ces compétences chez les élèves du primaire. Si un jeu offre la possibilité d'impliquer l'élève dans des activités riches englobant les dimensions sensori-motrices, émotionnelles, cognitives et sociales (Heimlich, U., 2015), il reste un outil complexe à développer et incertain dans sa mise en œuvre.

Le Générateur de micro aventures, fruit d'un travail de recherche-action, a été l'occasion de travailler sur des compétences transversales curriculaires dans un contexte large, permettant des activités aussi bien dans le cadre formel d'une classe que dans celui, plus informel, des familles et de leur entourage. Nous présentons ici les problématiques qui ont guidé le développement de ce matériel de jeu et les observations réalisées auprès des enseignants et des 200 élèves de dix classes du Haut et du Bas Valais. Enfin, nous ouvrons la discussion sur l'importance des mécanismes de « visibilisation » des compétences en contexte scolaire et de l'« outillage » des enseignants concernant cette problématique.

Bibliography

CIIP (2022, December). Les capacités transversales. Bulletin de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (6). Retrieved from https://www.irdp.ch/data/secure/4238/document/bulletin_ciip_06_2022.pdf

OCDE (2016), Les compétences au service du progrès social : Le pouvoir des compétences socio-affectives, Études de l'OCDE sur les compétences, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264256491-fr>.

Dutrévis, M., and Rastoldo, F. (2020). Compétences transversales : les bénéfices de sortir de l'implicite. Rapport du service de la recherche en éducation (SRED) du canton de Genève. 20, 047.

Heimlich, U. (2015). Einführung in die Spielpädagogik (3., aktu. U. erweitert. Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Gaussel, M. (2018). À l'école des compétences sociales, Dossier de veille de l'IFÉ, Institut Français de l'éducation n°121.

ID: 121 / SES C 06: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Keywords: Inclusion, interdisciplinarité, ontologie, multiscalarité, reliance

Démarche méthodologique d'une interdisciplinarité mise au service de l'approche ontologique : L'inclusion comme objet interprétatif partagé.

Josianne Veillette¹, Maud Lebreton Reinhard², François Gremion³

¹Haute école pédagogique BEJUNE, Suisse; ²Haute école pédagogique BEJUNE, Suisse; ³Haute école pédagogique BEJUNE, Suisse

La recherche en éducation actuelle est principalement disciplinaire. Des thématiques identiques sont étudiées sous l'angle de la pédagogie, la psychologie, la sociologie, la philosophie, etc. Cumulative, cette multiplicité des regards peut se réduire, voire se réduit le plus souvent à un empilement empirique. Ce dernier, ne permettant pas une compréhension systémique (Lapointe, 1993), freine l'accès à une compréhension globale, spécifique à une approche phénoménologique.

Cette communication aborde le volet méthodologique d'une recherche exploratoire interdisciplinaire en cours mise au service d'une approche ontologique (Derycke & Dutrait, 2008) du phénomène de l'inclusion en milieu scolaire. Dépendante des descriptions, des pratiques et de la reconnaissance qu'on lui porte au sein d'une communauté, la compréhension de l'enseignement à visée inclusive repose sur les représentations individuelles et collectives qui, en tant que construits socio-professionnels, deviennent les potentielles réponses apportées à la prise en charge de l'élève jugé différent. Chaque fois que des actrices et acteurs partagent ces typifications de la réalité, ils l'institutionnalisent et lui attribuent plusieurs niveaux de légitimation : terminologique, théorique, sociale et, enfin, symbolique.

L'objectif des auteurs·e·s dans ce projet est de développer au plan méthodologique, « un savoir agir responsable et validé » au sens de Le Boterf (2015), à la fois situé et transférable. Dans cette recherche exploratoire, les trois auteur·e·s éprouvent l'interdisciplinarité en étudiant conjointement les verbatims de neuf focus group menés avec des enseignant·e·s des degrés primaires, secondaires et de l'enseignement spécialisé des trois cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (Suisse), ayant partagé leur vision et leurs pratiques de l'inclusion scolaire. Issus des sciences de l'éducation, de l'histoire et la sociolinguistique et de l'anthropologie culturelle, les trois auteur·e·s posent l'inclusion comme objet interprétatif partagé (Star, 2010), grâce auquel l'acculturation réciproque leur permet de douter pour faire émerger un questionnement commun et dégager les significations partagées.

Pour appréhender la réalité de l'inclusion scolaire, les auteur·e·s se basent sur l'expérience et les perceptions des actrices et acteurs qui ne participent jamais à sa fixation au niveau sociopolitique, mais sont convié·e·s à être expert·e·s de la pratique inclusive. Cette approche inédite et multiscalaire de verbatims représente un défi de taille afin que l'issue de ce projet ne se réduise pas à un empilement de connaissances, mais parvienne à une connaissance nouvelle dont les dimensions ne sont pas déductibles des spécificités disciplinaires préalables. La présentation de la méthode envisagée permet de dégager les enjeux et les risques d'une reliance telle que théorisée par Edgar Morin (Le Moigne, 2008), appliquée au service de la complexité et de l'intégrité scientifique.

Bibliography

Derycke, M., & Dutrait, F. (2008). « Sur le statut « ontologique » de certains concepts: discussion avec Laurence Kaufmann », *Langage & société*, (4), 107-122.

Lapointe, J. (1993). L'approche systémique et la technologie de l'éducation. Repéré à <http://yves.noblet.free.fr/Files/Other/DOCUMENTATION/Divers/Approche%20systemique%20de%20la%20technologie%20de%20l%20education.pdf>

Le Boterf, G. (2015). Construire les compétences individuelles et collectives : agir et réussir avec compétence, les réponses à 100 questions, Paris, Eyrolles.

Le Moigne, J. L. (2008). « Edgar Morin, le génie de la Reliance », *Synergies monde*, 4(1), 178-184.

Star, S.L. (2010). « Ceci n'est pas un objet-frontière : Réflexions sur l'origine d'un concept », *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol 4, 1(1), 18-35. doi :10.3917/rac.009.0018.

ID: 122 / SES I 07: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Présence, distance, corps, théâtralité, formation des enseignant·e·s

Avoir de la présence en classe : une compétence transversale qui se développe ?

Edmée Runtz-Christan

Université de Fribourg, Suisse

A l'époque de l'I.A. peut-on encore penser la transmission des savoirs indépendamment de la personne qui les transmet, une personne en présence -ou non- avec un corps, une voix, un regard... ? Le nombre croissant de colloques sur la thématique du corps de l'enseignant, durant cette dernière décennie, prouve bien, si besoin en était, l'importance de la présence de l'enseignant dans la relation pédagogique. Dans le contexte de formation initiale des enseignant·e·s du secondaire II à l'université de Fribourg, nous proposons un cours de pédagogie de la présence suivi d'une réflexion écrite a posteriori. Nous souhaitons par-là observer les changements qu'une telle formation peut induire dans la relation prof-élève.

Dans un premier temps nous nous attacherons à définir le concept de présence (Runtz-Christan, 2000) en nous référant à la littérature et à une étude qualitative menée par des entretiens semi-directifs auprès de professionnels du monde du théâtre, de celui de la pédagogie ainsi qu'auprès d'élèves. Pour ce faire, nous avons procédé à une analyse compréhensive du discours avec des logiques de catégories émergentes. Trois axes principaux ont été pris en compte : un axe centré sur les composantes de la présence, un autre sur ses caractéristiques et un troisième sur ses effets en matière d'enseignement, d'apprentissage.

Cette analyse catégorielle a permis de voir les similitudes entre le monde de l'enseignement et celui du théâtre et comment ce dernier pouvait inspirer la formation des enseignant·e·s. Car, comme l'a rappelé Meirieu (2023), à bien des égards, enseigner c'est faire du théâtre : offrir des rituels pour passer de l'enrôlement à l'engagement, trouver la juste distance pour donner une place à l'autre et lui permettre d'être en scène, l'intéresser pour qu'il développe son propre intérêt dans un espace-classe qui oriente ce qui s'y vit et s'y éprouve. En 1983 déjà, Pujade-Renaud décrivait l'enseignant en montrant que celui-ci opère une mise en scène active de son corps pour tenter d'assurer une prise de possession des regards et ainsi métamorphoser la passivité en captation.

Dans un deuxième temps nous présenterons quelques exercices, jeux de rôles, saynètes inspirés du monde du théâtre pour que le sujet vive sa corporéité, soit attentif au langage de son corps et puisse se saisir de ce qu'il ressent dans sa relation aux autres (Tellier, 2021 ; Jourdan 2006). Cette expérience permet non seulement d'expérimenter ce dispositif de formation mais de l'observer et de l'analyser puis de le partager avec l'ensemble des participants : entendre les collègues souligner les forces des uns et des autres en matière de composantes de la présence permet de conscientiser plus encore sa propre présence et de développer son « corps pédagogique ».

Bibliography

Jourdan I. (2006). "Rapport au corps, rapport aux activités physiques sportives et artistiques et logique professionnelle : deux études de cas en formation initiale en EPS". Aster, n°42, pp. 57-78.

Meirieu (2023). Qui veut encore des professeurs ? Collection Libelle, Editions du Seuil.

Pujade-Renaud C. (1983). Le corps de l'enseignant dans la classe. ESF.

Runtz-Christan, E. (2000). Enseignant et comédien : un même métier ? ESF.

Tellier, M. (2021). "Ceci est mon corps: le corps de l'enseignant dans la classe ". In P. Terrien et N. Olympio (Eds.). La réussite scolaire, universitaire et professionnelle : Conditions, contextes, innovations (pp. 173-193). Presses Universitaires de Provence.

ID: 123 / SES I 01: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: interactions tutorales, outil de certification, rôle prescrit, conception de rôle, acteur

Référentiels et progression du développement des compétences en stage: analyse d'un double regard entre formateur.rice.s de terrain et étudiant.e.s de l'enseignement spécialisé

Corinne Monney, Marie-Paule Matthey

HEP-VS, Suisse

La proposition de contribution individuelle prend appui sur un matériau récolté dans le cadre de la formation valaisanne des « Conseillers de terrain –maître de stage » en enseignement spécialisé et de trois années de formation de Master II en enseignement spécialisé s'agissant des étudiant.e.s-enseignant.e.s. Suivant la question de recherche

Comment les formateur.rice.s de terrain apprécient-ils-elles les balises que fournissent les grilles d'évaluation en ce qui concerne la progression du développement des compétences? De quelle manière les traces laissées dans leurs grilles d'évaluation sont susceptibles de soutenir la progression des étudiant.e.s enseignant.e.s spécialisé.e.s?

la contribution mettra en relief également la parole de trente enseignant.e.s spécialisé.e.s sur leur perception face au nouvel outil de certification de leur pratique, les échelles descriptives.

Les attentes en tension perçues, catégorisées par induction croisée des variations et des régularités, seront présentées et ouvertes à la discussion. Un processus itératif en trois temps, sur le principe de la théorisation ancrée de Glaser et Strauss (2012), s'y est organisé.

Notre recherche suit deux axes principaux. D'abord, celui des attentes de rôle prévues de l'extérieur, du rapport aux nouvelles normes introduites et la perception des acteurs face à cette attente de rôle de l'extérieur.

Ensuite, la conception propre de rôle des acteurs a été interrogée, à l'aune d'une double injonction demandée : utiliser dans son accompagnement de Conseiller de terrain le nouveau référentiel de l'enseignement spécialisé et les échelles descriptives dévolues à l'enseignement spécialisé et à la certification de gestes professionnels critériés. Concernant les étudiant.e.s, leur parole est également consignée.

Ce sont finalement ces double traces, en référence aux "traces d'interactions tutorales" mentionnées dans le document de cadrage qui seront de fait examinées et mise en discussion dans un processus progressif d'atteinte de gestes professionnels critériés et a priori partagés.

Bibliography

Clot, Y. (1999, 2004). La fonction psychologique du travail. Paris : PUF.

Crozier, M. & Friedberg, E. (1977, 1981). L'acteur et le système. Paris : Seuil.

Maulini, O. (2015). Les institutions à l'épreuve des dispositifs. Les recompositions de l'éducation et de l'intervention sociale. In M. Becquemin & C. Montandon, Les institutions à l'épreuve, 138-140. Rennes :Presses universitaires.

Schwartz, Y. (2010). Débats de normes, monde de valeurs, Manifeste pour un ergo-engagement. In Travail et Ergoengagement, tome II, chapitre 5/11. Toulouse : Octarès.

Vanhulle, S. (2012). Quand l'activité professionnelle s'invite dans la formation académique : le cas de stages en enseignement. In E. Bourgeois & M. Durand (Ed.). Apprendre au travail, 165-175. Paris : PUF.

ID: 124 / SES A 06: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: soziale Kompetenzen, emotionale Kompetenzen, digitales Training, Medizinische Fachangestellte, Interventionsstudie

Können digitale Trainings einen Beitrag zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen leisten? Eine Interventionsstudie zu Medizinischen Fachangestellten in der Ausbildung.

Tanja Tschöpe, Annalisa Schnitzler, Julia Raecke, Sebastian Konheiser, Markus Peters

Bundesinstitut für Berufsbildung, Deutschland

Soziale und emotionale Kompetenzen (SEK) spielen in vielen Berufen eine wichtige Rolle, beispielsweise für die Zusammenarbeit in Teams sowie für Interaktionen mit Patientinnen und Patienten oder Kundinnen und Kunden. Trotzdem wird der Förderung dieser Kompetenzen in der beruflichen Ausbildung häufig noch zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Dies gilt auch für Medizinische Fachangestellte (MFA), obwohl diese Berufsgruppe täglich anspruchsvolle soziale Situationen bewältigen muss (z.B. fordernde Patientinnen/Patienten, Konflikte im Team; Vu-Eickmann et al., 2018). Außerdem können verbesserte SEK nicht nur den Arbeitsalltag erleichtern, sondern auch Wohlbefinden und Gesundheit von MFA erhöhen.

Aus diesem Grund haben wir auf Basis einer Anforderungsanalyse ein Kompetenzmodell für SEK von MFA entwickelt. Es beschreibt die drei Kompetenzen Emotionsregulation, Perspektivenkoordination und Kommunikationsstrategien als zentrale SEK für diese Berufsgruppe. Um den Stand dieser Kompetenzen bei MFA messen zu können, haben wir einen Situational Judgement Test (SJT) entwickelt. An einer Stichprobe von über 400 Auszubildenden zu MFA konnten wir mit diesem Test Entwicklungsbedarfe bei allen drei Kompetenzen aufzeigen. Daraufhin entwickelten wir ein digitales Training zur gezielten Förderung dieser Kompetenzen in der Ausbildung von MFA. Das Training besteht aus drei ca. 1-stündigen digitalen Lerneinheiten, die jeweils eine der drei Kompetenzen durch Vermittlung relevanten Wissens, Videobeispiele und Übungen fördern sollen. Die Inhalte des Trainings orientieren sich an psychologischen Theorien und Trainingsansätzen zu den jeweiligen Kompetenzen (z. B. von Gross (2015), Selman (2003) und Brand-Hörsting (2019), vgl. Peters et al., 2023).

In einer Interventionsstudie mit Trainings- und Kontrollgruppe und einem Prätest-Posttest-Follow-Up-Design überprüfen wir derzeit die Wirksamkeit des Trainings. Hierbei setzen wir erneut selbst entwickelte Situational Judgement Tests zur Messung der SEK vor und nach dem Training ein. Von Herbst 2023 bis Frühjahr 2024 nehmen ca. 400 MFA im zweiten Ausbildungsjahr an der Studie teil. Wir erwarten eine signifikante Erhöhung der SEK in der Trainingsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe. Außerdem erwarten wir Verbesserungen in distalen Variablen wie der beruflichen Selbstwirksamkeit. Auf der Konferenz werden wir erste Ergebnisse aus der Studie berichten.

Ein signifikanter Effekt des Trainings würde bedeuten, dass es möglich ist, SEK in einem relativ kurzen Zeitraum in einem digitalen Setting erfolgreich zu fördern. Wir gehen jedoch davon aus, dass für langfristige Effekte zusätzliche Maßnahmen in Berufsschulen und/oder Ausbildungsbetrieben erforderlich sein werden, bei denen die Auszubildenden das Erlernte ausprobieren und besprechen können. Außerdem sind gewisse sprachliche und digitale Kompetenzen Voraussetzungen für das Trainingsverständnis. Auch wenn sich die Anwendungsbeispiele im Training aktuell auf den MFA-Alltag beziehen, sind die grundsätzlichen Inhalte vermutlich auch hilfreich für Auszubildende anderer Berufe. Sollte sich der digitale Ansatz als tragfähig zum Vermitteln grundlegender Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich sozialer und emotionaler Kompetenzen erweisen, ist eine Übertragung auf andere Berufe und Kontexte denkbar.

Bibliography

Brand-Hörsting, B. (2019). Wertschätzende Kommunikation für Pflegekräfte und Ärzte. Paderborn: Junfermann.

Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26 (1), 1-26.

Peters, M., Tschöpe, T., Konheiser, S., Raecke, J., & Schnitzler, A. (2023). Development of a Digital Training for Social and Emotional Competences for Medical Assistants in Vocational Education and Training in Germany . *Empirical Research in Vocational Education and Training*.

Selman, R. L. (2007). Promotion of social awareness : Powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice. New York: Russell Sage.

Vu-Eickmann, P., Li, J., Andreas, M., Angerer, P. & Loerbroks, A. (2018). Associations of psychosocial working conditions with health outcomes, quality of care and intentions to leave the profession: results from a cross-sectional study among physician assistants in Germany. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 91(5), 643–654.

ID: 125 / SES O 03: 4

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies

Keywords: évaluation, collaboration, évaluation collaborative, recherche collaborative, école primaire

Évaluer en collaboration et évaluer la collaboration : est-il possible ? Analyse de démarches expérimentées dans cinq classes du primaire à l'école genevoise

Fernando Morales Villabona

Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Face aux mutations significatives de notre société, il devient impératif pour l'école de se réinventer en mettant l'accent sur le développement de compétences transversales. Ces compétences, telles que la réflexion critique, la prise de décision, la communication et la collaboration, sont essentielles pour préparer les élèves, dès leur jeune âge, aux défis de demain (Dumont et al., 2010).

De manière corrélée, un questionnement crucial dans le domaine de l'évaluation des apprentissages concerne le besoin de penser celle-ci dans des modalités sociales et collaboratives (Mottier Lopez, 2015), en s'intéressant particulièrement à l'implication des élèves dans le processus évaluatif. Notre recherche s'attache à comprendre les liens entre ce processus et les interactions de collaboration à l'école, en particulier dans le contexte de l'évaluation formative, qui vise à soutenir les apprentissages scolaires.

Dans une approche de recherche collaborative (Desgagné, 1997), nous analysons des démarches évaluatives expérimentées dans cinq classes de primaire (5^e à 8^e année, élèves de 8 à 12 ans) dans le canton de Genève. En articulation avec un espace de formation continue dédié à définir les contours et les enjeux d'une *évaluation collaborative*, des observations en classe ont été conduites.

Au moyen d'enregistrements audio, d'outils conçus par les enseignants, de productions d'élèves et de notes de terrain, notre étude propose des analyses dynamiques (Kumpulainen & Lipponen, 2010) pour répondre aux questions suivantes : quelles conditions sont nécessaires pour évaluer des compétences transversales, comme la collaboration, au sein d'activités en classe ? Quels outils peuvent soutenir des démarches évaluatives axées sur la collaboration entre élèves ? Comment concevoir ces outils et avec quelle participation de la part des enseignants et des élèves ? En quoi de telles démarches évaluatives peuvent-elles favoriser le développement d'une capacité transversale comme la collaboration ?

Les résultats de notre étude mettent en évidence que la définition de l'objet évalué constitue en elle-même un défi : bien que les enseignants soient motivés par l'idée d'évaluer la collaboration, ils demeurent dubitatifs quant à la manière de positionner cette compétence transversale dans le cadre de l'évaluation, surtout par rapport aux autres apprentissages scolaires tels que les contenus disciplinaires.

Dans le contexte d'évaluations associées à des travaux de groupe, deux types de démarches instrumentées ont été expérimentés : dans un premier temps, avec des critères définis par les enseignants, et dans un deuxième temps, avec des critères co-construits avec la classe. Nos analyses montrent, malgré des limites, un engagement actif des élèves dans les deux cas. La co-construction de critères apparaît particulièrement porteuse pour les élèves en ce qu'elle soutient, semble-t-il, leur prise de conscience progressive sur ce que signifie (concrètement) collaborer avec des pairs, y compris pour identifier des difficultés et des manières de les affronter.

Bibliography

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.

Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (2010). Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, OCDE.

Kumpulainen, K. & Lipponen, L. (2010). Productive interaction as agentic participation in dialogic enquiry. Dans K. Littleton & C. Howe (dir.), *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (p. 48-63). Routledge.

Mottier Lopez, L. (2015). Évaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement. De Boeck.

ID: 126 / SES C 02: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: A. Transversal competencies today: theories, definitions and conceptual articulations

Keywords: Systematische Übersichtsarbeit, Informations- und Kommunikationstechnologien, Inklusive Bildung, Heil- und Sonderpädagogik, Transdisziplinarität

Informations- und Kommunikationstechnologien in der inklusiven und heilpädagogischen Bildung – ein systematisches Literaturreview zu einem transversalen Thema

Ingo Bosse, Daniela Nussbaumer, Dennis Hövel

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Schweiz

D

Der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) wird als transversales Thema der Pädagogik intensiv beforscht. Bislang gibt es jedoch nur wenig Forschung zu IKT im Bereich der Sonderpädagogik. Im Rahmen des IN_USE-Forschungsprojekts wurden der Einsatz von IKT in der schulischen Sonderpädagogik untersucht. Der Schwerpunkt liegt auf der Untersuchung der Anwendung von IKT in der integrativen Bildung und des Nutzens der eingesetzten Technologien.

Die Datenbanken Web of Science und Scopus sowie EBSCOhost wurden für die Suche in den Jahren 2011-2023 verwendet. Berücksichtigt wurden empirische Forschungsarbeiten, in englischsprachigen Zeitschriften mit peer-review. Die gefundenen Artikel wurden auf ihre Übereinstimmung mit den Forschungsfragen analysiert. Anschließend wurde eine Übersicht der Ergebnisse zusammengestellt und in drei Hauptkategorien gegliedert: 'Das Potenzial der Technologie zur Förderung der Inklusion', 'Lernende in der digitalen inklusiven Bildung' und 'Lehrpersonen und digitale inklusive Bildung'.

Der PRISMA-Checkliste folgend wurden 435 Arbeiten in die systematische Überprüfung einbezogen. Zu den am häufigsten verwendeten IKT gehörten Computer, iPads und andere Tablets, gefolgt von speziell entwickelten Apps. Die vorherrschende Teilnehmergruppe bestand aus Schüler:innen aus dem Autismus-Spektrum.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass inklusive digitale Bildung ihren Schwerpunkt von spezifischen Behinderungen auf einen stärker transversalen und partizipativen Ansatz verlagern sollte und in den Mittelpunkt die Barrierefreiheit stellen sollte.

Bibliography

-Bosse, I. (2021), Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Medien und Inklusion. In U. Sander, F. von Gross and K.-U. Hugger (Eds.), Springer eBook Collection. Handbuch Medienpädagogik (2. Auflage, S. 723–734). Springer VS.

-Nussbaumer, D. and Hövel, D. (2021), Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) in der schulischen Heilpädagogik (IN_USE): Ein systematischer Überblick. Zeitschrift für Heilpädagogik, 72, S. 628–639.

-Mertens, C., Quenzer-Alfred, C., Kamin, A.-M., Homrighausen, T., Niermeier, T. and Mays, D. (2022), Empirischer Forschungsstand zu digitalen Medien im Schulunterricht in inklusiven und sonderpädagogischen Kontexten – eine systematische Übersichtsarbeit. Empirische Sonderpädagogik(1), S. 26–46.

-Quenzer-Alfred, C., Mertens, C., Homrighausen, T., Kamin, A.-M., Mays, D. (2023), Systematisches Review des empirischen Forschungsstands zu digitalen Medien für SchülerInnen mit einem zusätzlichen oder einem sonderpädagogischen Förderbedarf unter Berücksichtigung inklusiver, integrativer und exkludierender Unterrichtsszenarien. In K. Scheiter and I. Gogolin (Eds.), Edition ZfE: Band 15. Bildung für eine digitale Zukunft (S. 125–158). Springer VS.

ID: 127

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies

Keywords: university-level, engineering, student perceptions, teaching transversal skills, curriculum

Transversal skills in engineering curriculum as experienced by students

Siara Isaac, Joelyn de Lima, Jessica Dehler Zufferey

Ecole polytechnique fédérale de Lausanne, Switzerland

This study investigates engineering students' experience of transversal skills in their curriculum to provide an alternative perspective to a recent analysis of course documents that identified that transversal skills were under-addressed (anonymised1) at our institution. In response to this finding, several initiatives were launched to assist students' development of these skills (anonymised2). It is therefore pertinent to assess the coherence between what students and teachers report has been taught in a course (Clemmons et al. 2022). Indeed, it is important to investigate the transversal skills students perceive to be present in their curriculum because what they think they are learning is related to what they actually learn (Kuhn & Rundle-Thiele, 2009; Wijngaards-de Meij & Merx, 2018). While the course documents provide the teacher perspective on what is taught and assessed in a course, significant differences have been documented between the curriculum as described by instructors and what is experienced by students (Matthews & Mercer-Mapstone, 2018).

We were particularly motivated to undertake this study with regard to students' perception of transversal skills, as teachers often erroneously assume that students can autonomously develop them if provided with opportunities to implement them (anonymised2).

With a view to improving the integration of transversal skills in higher education curricula, we report on 7 groups of transversal competencies (ie. intrapersonal, entrepreneurship, ethics/ sustainability) in terms of the degree to which 244 undergraduate engineering students perceived the integration of training, feedback and assessment of transversal skills in their engineering courses. Distributed mid-semester, the survey had a 5-point Likert-style response scale ranging from "(almost) never" to "(almost) always" to record how the skills were present in their current courses. Overall, students reported that transversal skills were not often addressed in their courses. They reported receiving information (mean 1.36-2.38, st dev .829-1.306) and being evaluated (mean 1.3-2.19, st dev .845-1.39) slightly more often than receiving feedback (mean 1.24-1.80, st dev .804-1.30). Students' responses divided the 7 groups of transversal skills into 2 categories ($p < .001$), with interpersonal, communication, organisational and knowledge evaluation skills representing the top end of the distribution across the 3 pedagogical aspects of training, feedback and assessment and while the skills of entrepreneurship, intrapersonal and sustainability/ethics represented the bottom end. We also report on the impact of demographic aspects of students' identity (i.e. being born abroad or having parents who did not attend university), as this has been shown to influence how students experience engineering (Verdín & Godwin, 2015). This analysis is fundamental to responding to the challenges of inclusion and personal development to nurture the competencies of all our graduates.

Bibliography

Clemmons, A. W., Donovan, D. A., Theobald, E. J., & Crowe, A. J. (2022). Using the Intended–Enacted–Experienced Curriculum Model to Map the Vision and Change Core Competencies in Undergraduate Biology Programs and Courses. *CBE—Life Sciences Education*, 21(1), ar6. <https://doi.org/10.1187/cbe.21-02-0054>

Kuhn, K.-A., & Rundle-Thiele, S. (2009). Curriculum alignment: Student perception of learning achievement measures. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(3), Article 3.

Matthews, K. E., & Mercer-Mapstone, L. D. (2018). Toward curriculum convergence for graduate learning outcomes: Academic intentions and student experiences. *Studies in Higher Education*, 43(4), 644–659. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1190704>

Verdín, D., & Godwin, A. (2015). First in the family: A comparison of first-generation and non-first-generation engineering college students. 2015 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE), 1–8. <https://doi.org/10.1109/FIE.2015.7344359>

Wijngaards-de Meij, L., & Merx, S. (2018). Improving curriculum alignment and achieving learning goals by making the curriculum visible. *International Journal for Academic Development*, 23(3), 219–231. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1462187>

Leggere tra gli spazi grigi per ritrovare il verde intorno a noi. Una proposta interdisciplinare tra lettura ed educazione al benessere negli spazi d'aula in città

Giusi Boaretto^{1,2}, Elisa Désirée Manetti²

¹Free University of Bolzano Bozen; ²Department of Education and Learning / University of Teacher Education, University of Applied Sciences and Arts of Southern Switzerland

L'UNESCO (2021) esorta l'istruzione terziaria a lavorare in modo interdisciplinare per affrontare le cause di fenomeni complessi quali il *climate change* e la *plant awarness disparity*, e promuovere lo sviluppo delle competenze trasversali, quali le GreenComp (GC) (Bianchi, Pisiotis, Cabrera, 2022), e della consapevolezza dell'interconnessione tra umano e non-umano. Per sostenere tali processi, la ricerca sull'*education for sustainability* (EfS) identifica la creazione di contesti di incontro informali come un'occasione per lo creazione di *curricula* condivisi e innovativi. Educare a valori, conoscenze e azioni orientate alla sostenibilità, richiede il partire sia dal costruito di interconnessione sia tra umano-non umano sia tra diverse epistemologie-metodi. Il contributo fa riferimento, dunque, ad un framework interdisciplinare in cui dialogano l'eco-pedagogia e l'eco-didattica, la geografia, la psicologia e i *Critical Plant Studies* (Boaretto, in press). La presente proposta didattica, sviluppatasi a partire dall'incontro tra tale framework e la didattica dell'italiano, nasce dalla lettura dell'albo *Dove crescono gli alberi* di Kang-mi (2021) in cui è possibile individuare una dicotomia esterno-interno, declinata sia fisicamente sia metaforicamente, e la necessità, presente fin dall'infanzia, di modificare lo spazio che ci circonda per appropriarcene e per trasporre in maniera tangibile il nostro spazio emotivo interno (Colombo, 2019).

Consapevoli dell'analogia tra albo illustrato/ambiente naturale-urbano (ibidem) e che l'ambiente educativo è composto da spazio fisico, relazioni e *curriculum*, è stato costituito un ambiente caratterizzato dalla presenza del mondo vegetale che non solo rappresenta un elemento di benessere, bensì anche diventa soggetto educante con cui porsi in relazione grazie ad attività *ad hoc*. L'obiettivo della presente proposta è sviluppare pratiche educative che promuovano la cura per l'ambiente (le GC) utilizzando l'albo illustrato come mediatore che supporta il passaggio dallo spazio dell'io allo spazio esterno. Gli stimoli concreti (che saranno presentati in sede di convegno) sono stati finalizzati a stimolare la riflessione del corpo studente rispetto a tale dicotomia rispondendo ai seguenti interrogativi: Cosa facciamo se il mondo esterno non è più accogliente? Ne creiamo uno interno tutto nostro, che rispecchi ciò che ci fa sentire al sicuro. Ma come? E, soprattutto, esiste la possibilità di un'inversione di tendenza: di tornare ad avere un ambiente accogliente anche fuori? Ad essere individuati come significativi per tale progettazione sono stati i criteri di individualizzazione, attività, multisensorialità, attaccamento al luogo e naturalezza, selezionati dai criteri di qualità degli spazi di apprendimento sviluppati da Mangione e Chipa (2022).

Per poter analizzare scientificamente la proposta didattica, è stato previsto il coinvolgimento di due gruppi di futuri docenti di scuola dell'infanzia. I dati sono raccolti sia tramite osservazioni partecipanti svolte dalle ricercatrici durante le attività sia grazie alle proposte progettuali elaborate dal corpo studente a partire dalla lettura delle immagini dei loro spazi e dell'albo, avvenuta tramite i criteri sopracitati.

Bibliography

Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera, M. (2022). GreenComp: the European sustainability competence framework, https://joint-research-centre.ec.europa.eu/greencomp-european-sustainability-competence-framework_en

Boaretto, G. (in press). Sviluppo di un curriculum per la promozione delle GreenComp

2022. Pratica di educazione per un mondo sostenibile. Atti convegno ETN. Zeroseiup.

Colombo, R. (2019). Spazi interni e spazi esterni. In Hamelin, Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato (pp. 239-248). Donzelli.

International Commission on the Futures of Education. (2021). Reimagining our futures together: a new social contract for education. UNESCO. https://unevoc.unesco.org/pub/futures_of_education_report_eng.pdf

Rocca, L. (2023). La scuola, sistema formativo integrato nel contesto urbano. In J. Bachmann, M. Bottinelli Montandon, C.

Canonica Manz, G. Croci Maspoli-Pozzi, M. Cutolo, G. Gruosso, V. Haug, S. Joublot Ferré, D. Kappler, A. Lovisetto, M.

Lupatini, M. Mocchi, O. Monti, L. Rocca, & E. Vincenzi Pagliuca (2023), La città e il contesto urbano (pp. 9-14). Dipartimento formazione e apprendimento, SUPSI

ID: 130 / SES M 02: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies, E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Digitaler Wandel, Volksschule, Schulentwicklung, Vernetzung, Educational Governance

Anschlussfähigkeit herstellen. Schulische Netzwerkarbeit im digitalen Wandel

Eliane Burri

Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz

Schulen sind in der digitalen Welt herausgefordert Schülerinnen und Schülern effektive und lernförderliche Umgebungen zu gestalten und dabei neben fachlichen auch (digitale) Querschnittskompetenzen zu fördern. Dazu vernetzen sich unterschiedliche Akteursgruppen in und ausserhalb der Schule miteinander. Im Rahmen von explorativen Fallstudien wird diese Zusammenarbeit in Schulen vor Ort untersucht, um ein besseres Verständnis des digitalen Wandels und der beteiligten Akteure zu erlangen.

Empirischer Zugang des vorliegenden Beitrags ist eine explorative Fallstudie im Bereich der Volksschule. Mittels qualitativer Interviews wird die Arbeit unterschiedlicher Akteure im Kontext digitalisierungsbezogener Schulentwicklung untersucht. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass sich Schulen mit mehr und zunehmend heterogenen Akteursgruppen innerhalb und ausserhalb der Bildungslandschaft abstimmen und koordinieren, um den digitalen Wandel zu gestalten (Prasse 2012; Lewis und Hartong 2021). Diese Netzwerkarbeit spielt eine wichtige Rolle für Bildungsinnovationen und systemübergreifende Kooperationspartnerschaften werden als förderlich für das System Schule genannt (Eickelmann und Gerrick 2017). Es ist erforderlich, dass sich schulische und ausserschulische Akteure abstimmen und anschlussfähig machen, um miteinander interagieren zu können.

Der Beitrag identifiziert die zentralen Akteure, die am Prozess der Digitalisierung beteiligt sind und wie diese zusammenarbeiten: neben Lehrpersonen, Pädagogischen ICT Supportern und Schulleitungen sind dies beispielsweise Behörden sowie IT- und EdTech-Unternehmen. Es wird aufgezeigt, wie diese Akteure miteinander interagieren und kooperieren, um digitale Technologien in das Lehren und Lernen zu integrieren und damit zeitgemässe Lernumgebungen zu gestalten, die Querschnittskompetenzen (wie Z. B. Data Literacy) ermöglichen.

Der Beitrag zeigt auf, wie die Zusammenarbeit der Akteure dazu beitragen kann, Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung von (digitalen) Querschnittskompetenzen (vgl. dazu Lehrplan21 Medien und Informatik) zu stärken. Gleichzeitig werden die dafür notwendigen Querschnittskompetenzen des schulischen Personals (Z.B. kommunikative und kollaborative Kompetenzen) erarbeitet. Daraus werden praxisorientierte Empfehlungen zur Koordination und möglichen Mitgestaltung der digitalen Schulentwicklung abgeleitet. Auf theoretischer Ebene trägt der Beitrag zur Diskussion um die Beteiligung verschiedener Akteure im digitalen Wandel bei und hebt die Rolle einer Reihe von Akteuren hervor, die häufig unbeachtet bleiben (vgl. Steinberg, 2021; Maag Merki & Altrichter, 2015).

Bibliography

- Eickelmann, B. & Gerick, J. (2017). Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Zielsetzungen, Rahmenbedingungen und Implikationen für die Schulentwicklung Schulmanagement-Handbuch 4 (17), 54-82 .
- Lewis, S., & Hartong, S. (2021). New shadow professionals and infrastructures around the datafied school: Topological thinking as an analytical device. *European Educational Research Journal*, 21(6), 946–960.
- Maag Merki, K., & Altrichter, H. (2015). Educational Governance. *Deutsche Schule*, 107(4), 396–410.
- Prasse, D. (2012). Bedingungen innovativen Handelns an Schulen (Conditions for Innovation in Schools: Innovation orientation, innovation climate and social networks: Their function and interaction from the perspective of ICT-integration in schools).
- Steinberg, M. (2021). Transformation durch Bildungsdigitalisierung? Zur Governance der digitalen Schulwelt. *SWS-Rundschau*, 61(4), 431–450.

ID: 132 / SES C 04: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: B. Social relations and inequalities in front of transversal skills, E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: problem solving, comunicazione strategica, Modello di Terapia Breve Strategica, employability, persone con disabilità

Promuovere employability in persone con disabilità attraverso il MTBS

Valentina Mariani, Mariagrazia Facincani

Università degli Studi di Verona, Italia

Questo contributo illustra un intervento formativo basato su tecniche del Modello di Terapia Breve Strategica (MTBS) di per promuovere competenze trasversali (CT) utili ad incrementare employability in persone con disabilità (PCD). L'employability, ovvero l'attitudine ad approcciare proattivamente il mondo del lavoro e ad agire in modo efficace una volta entrati in esso, è sorretta da CT di problem solving (i.e., la capacità di definire obiettivi chiari e concreti e di rimuovere gli ostacoli che ne impediscono il raggiungimento) e di comunicazione strategica (efficace ed adeguata al contesto) che il MTBS permette di sviluppare.

Il MTBS, fondato sugli assunti del Costruttivismo Radicale e della Pragmatica della Comunicazione Umana di Paul Watzlawick, considera le esperienze che il soggetto concretamente vive quali rappresentazioni del soggetto stesso, frutto di un complesso insieme di processi percettivi, emotivi e cognitivi in cui la comunicazione (con se stessi e con gli altri) ha un ruolo primario. La metodologia di intervento usata dal MTBS è quella del "conoscere cambiando", secondo la quale si potranno rintracciare le matrici di un problema solo agendo concretamente per cercare di risolverlo, per questo il MTBS punta a sviluppare nei soggetti "consapevolezza operativa" ovvero la capacità di comprendere come una situazione problematica viene percepita e quali tentativi fallimentari di soluzione la mantengono, al fine di sviluppare nuove e diverse prospettive di pensiero e di azione. A tale scopo il MTBS prevede una sequenza di fasi: 1. Analisi del problema; 2. Individuazione delle Tentate Soluzioni Ridondanti Disfunzionali (pensieri e agiti comunicativi) che mantengono il problema; 3. Acquisizione di consapevolezza sugli effetti di tali agiti; 4. Implementazione di nuove strategie di azione; 5. Verifica degli effetti.

Viene qui presentato un intervento formativo che ha coinvolto 21 PCD impegnate in corsi di qualificazione professionale finalizzati all'inserimento lavorativo; esso è consistito nel simulare situazioni di lavoro che richiedono CT (es., gestire conflitti, dare/ricevere feedback, cooperare) e nel guidare i formandi nell'uso degli strumenti previsti dal MTBS. Le PCD hanno potuto concretamente sperimentare le sequenze del MTBS al fine di farle proprie e hanno appreso utili tecniche di problem solving (es., Come Peggiorare Volontariamente, Tecnica dello Scalatore). Essi hanno inoltre attivato processi riflessivi sul loro stile comunicativo, imparando ad agire una comunicazione strategica, al tempo stesso digitale (organizzata e coerente) ed analogica (che tiene conto ed esprime il vissuto emotivo proprio ed altrui).

L'efficacia del metodo è stata discussa in due focus group con i formandi: il primo, svolto al termine della formazione, ha mostrato che le CT di problem solving e comunicazione strategica erano state acquisite, il secondo, a due mesi dalla fine del training, ha evidenziato la capacità di usare queste CT anche in contesti esterni all'aula e a distanza di tempo.

Bibliography

Nardone, G., & Watzlawick, P. (2005). Brief strategic therapy: Philosophy, techniques, and research. Jason Aronson.

Nardone, G., & Portelli, C. (2005). Cambiare per conoscere. L'evoluzione della terapia breve strategica. Ponte alle Grazie.

Nardone, G., & Salvini, A. (2004). Il dialogo strategico. Comunicare persuadendo: tecniche evolute per il cambiamento. Ponte alle Grazie.

Ju, S., Zhang, D., & Pacha, J. (2012). Employability skills valued by employers as important for entry-level employees with and without disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 35(1), 29-38.

Bonaccio, S., Connelly, C. E., Gellatly, I. R., Jetha, A., & Martin Ginis, K. A. (2020). The participation of people with disabilities in the workplace across the employment cycle: Employer concerns and research evidence. *Journal of Business and Psychology*, 35, 135-158.

ID: 134 / SES C 05: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: G. Open theme (briefly define the theme in the space below)

Keywords: Schulentfremdung, Lehrer*innengerechtigkeit, Schüler*innenperspektive, Gruppendiskussionen, Qualitative Inhaltsanalyse

Gerechtigkeitserleben im Kontext von Schulentfremdung aus Sicht von Schülerinnen und Schülern der Primar- und Sekundarstufe I

Angela Aegerter, Tina Hascher

Universität Bern, Schweiz

Schulentfremdung ist eine generalisierte negative Einstellung gegenüber der Schule, welche im Laufe der Schulzeit entstehen kann und sich in negativen Gedanken und Gefühlen gegenüber akademischen und sozialen Aspekten der Schule manifestiert. Dabei werden drei durch Wechselbeziehungen charakterisierte Bereiche von Schulentfremdung identifiziert: die Peers, das Lernen und die Lehrpersonen (Hascher & Hadjar, 2018). Die durch die Schülerinnen und Schüler subjektiv und individuell erlebte Gerechtigkeit im Handeln von Lehrpersonen (Dalbert, 2011) kann das Wohlbefinden, die Motivation, das Sozialverhalten, die Leistungsentwicklung sowie generell die Einstellung zur Schule beeinflussen (Resh & Sabbagh, 2014; Dalbert, 2013) und ist folglich auch für schulische Entfremdungsprozesse relevant. Erleben Schülerinnen und Schüler Lehrer*innengerechtigkeit, steigt einerseits das Vertrauen auf eine gerechte Behandlung in der Schule und andererseits geht damit die Verpflichtung einher, sich selbst gerecht zu verhalten (Dalbert, 2013).

Der Beitrag widmet sich der Frage, wie Schülerinnen und Schüler Ungerechtigkeit im Handeln von Lehrpersonen als entfremdungsförderndes Element wahrnehmen und beschreiben. Hierfür werden Daten der qualitativen Teilstudie des Forschungsprojekts *School Alienation in Switzerland and Luxembourg (SASAL)* ausgewertet. Die Teilstudie umfasst fünfzehn Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern der 6. und 7. Klasse (N=134) aus dem Kanton Bern. Diese wurden audiographiert, transkribiert und inhaltsanalytisch nach Kuckartz (2018) mit Hilfe der Software MAXQDA ausgewertet.

Erste Ergebnisse verweisen darauf, dass die durch Schülerinnen und Schüler wahrgenommene Ungerechtigkeit im Handeln von Lehrpersonen für alle Entfremdungsbereiche relevant ist und dabei unterschiedliche Gerechtigkeitsdimensionen anspricht. Akzentuiert werden Ungerechtigkeitsaspekte in Bezug auf den Entfremdungsbereich *Lernen* berichtet. Auf Primarstufe wird die grosse (Leistungs-)Heterogenität innerhalb der Klasse und das damit einhergehende intransparente Lehrpersonenhandeln entgegen dem Gleichheitsprinzip als entfremdungsfördernd wahrgenommen. Des Weiteren berichten beide Schüler*innengruppen Ungerechtigkeiten im Lehrpersonenhandeln in Bezug auf die Ausübung der Selektions- und Allokationsfunktion im Zuge der Oberstufentransition und der damit einhergehenden Chancenverteilung. Beurteilungsprozesse sowie Disziplinarmaßnahmen bergen weiteres Potenzial für die Wahrnehmung von Ungerechtigkeiten. Im Rahmen des Beitrags werden die Ergebnisse der Gruppendiskussionen vorgestellt und in Hinblick auf präventive Handlungsstrategien diskutiert.

Bibliography

Dalbert, C. (2011). Warum die durch die Schüler und Schülerinnen individuell und subjektiv erlebte Gerechtigkeit des Lehrerhandelns wichtig ist. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 25(1), 5-18.

Dalbert, C. (2013). Schlussfolgerungen für das Handeln von LehrerInnen. In Dalbert, C. (Hrsg.), *Gerechtigkeit in der Schule* (S. 127-142). Springer.

Hascher, T., & Hadjar, A. (2018). School alienation – Theoretical approaches and educational research. *Educational Research*, 60, 1-18, <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1443021>.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz

Resh, N., & Sabbagh, C. (2014). Sense of justice in school and civic attitudes. *Social Psychology of Education*, 17(1), 51–72. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9240-8>

ID: 136

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: B. Social relations and inequalities in front of transversal skills

Keywords: Respect d'Autrui, Pluriculturalité, Interculturalité, Identité, Programmes

Respecter autrui, compétence transversale à l'épreuve de la pluriculturalité

Nithaël Rosso

Aix-Marseille Université, France

La communication s'inscrit dans le cadre d'un projet de thèse et a pour objectif d'introduire des éléments théoriques concernant les obstacles inhérents au développement de la compétence transversale du respect d'autrui au sein d'une société pluriculturelle. Défini comme l'un des quatre apprentissages fondamentaux de l'école de la République, le Respect d'Autrui se heurte aux dynamiques de repli identitaires des communautarismes, qui ne cessent de prendre de l'ampleur au sein d'un monde globalisé signifiant une crise du sens (Crispi, 2015), en bref, un terreau de réactions face à ce qui peut être perçu comme relatif à une homogénéisation des modes de vie et des modes de penser : les contacts, notamment entre populations issues des anciens empires coloniaux et les autochtones européens, supposent une confrontation des visions du monde (*Weltanschauung*), des cosmogonies. Ces discours, qui fondent le Monde de chaque culture, ne sanctifient pas, *de facto*, les mêmes Mondes (Elias, 1988) : l'identité est nourrie sur la base d'une cosmogonie car cette dernière sanctifiant le monde définit la référence de '*comment le Monde est*' et donc de '*comment il doit continuer d'être*'. Cela implique des discontinuités dialogiques car il ne demeure pas, dans un premier temps, de reconnaissance mutuelle comme faisant partie d'un même groupe ou d'une même société, puis dans un second temps, d'appréhension de l'altérité comme égale à Soi, car dès lors l'identité n'aurait plus de corps, plus de raison d'exister (Ali, 2023). Un enjeu sociétal majeur de la voie vers l'interculturalité demeure ainsi dans une dialectique entre le général et le particulier : une capacité de tout individu à rentrer dans une relation intersubjective qui définit le dialogue entre les cultures, en d'autres termes, respecter autrui, respecter l'altérité, ce qui fonde les différences, les différences entre chacun (Laplantine, 2005 ; MEN, 2020). Nous nous retrouvons donc face à des ethnocentrismes qui, dans la perspective d'un vivre-ensemble, tendent à ne pas favoriser le dialogue interculturel dont le respect d'autrui demeure une condition *sine qua non*. En effet, autrui représentant un pôle *envers* lequel nous nous construirions induirait nécessairement de la conflictualité, l'Autre apparaissant par voie de conséquence comme étant '*ce qu'il ne faut pas être afin d'être ce que nous sommes*' : ainsi, cela implique une négation d'autrui, à travers laquelle le respect d'autrui ne pourrait se construire étant donné qu'il est mu d'une logique de l'*avec* autrui, et non de l'*envers* autrui (Laplantine, 2005). Au regard des enjeux du fait de tendre vers une interculturalité, certaines compétences du programme d'EMC semblent pertinentes en ce qu'elles supposent une nécessaire interaction respectueuse en classe motivée par la confrontation entre différents points de vue dans la perspective de la poursuite d'un intérêt général, ces deux dimensions étant concomitantes.

Bibliography

Ali, M. (2023). Cultures, savoirs et identités: Questions vives en anthropologie de l'éducation. Presses universitaires des Antilles.

Crispi, V. (2015). L'interculturalité. Le Télémaque, 47, 17-30.

Elias, N. (1988). Le sacré et le profane. Folio essais.

Laplantine F. (2005). Le social et le sensible. Introduction à une anthropologie modale. Téraèdre.

Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports (30-07-2020). Bulletin Officiel de l'Education Nationale(n°31).

ID: 137 / SES G 01: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: G. Open theme (briefly define the theme in the space below)

Keywords: global learning experience, competenze interculturali, apprendimento collaborativo, scambio virtuale, scambio internazionale

Global Learning Experience: un programma di scambio virtuale per sviluppare e accrescere le competenze interculturali

Elisa Maria Francesca Salvadori, Marta Milani

Università degli studi di Verona, Italia

Come evidente dall'analisi della letteratura, l'utilizzo del termine "competenze trasversali" non è univoco e manca di una chiara e condivisa definizione semantica. Ciononostante, è possibile rintracciarle in molti documenti sottoforma di soft skills, competenze chiave, life skills, competenze di cittadinanza. Il Parlamento e il Consiglio Europeo, nel 2006 e nel 2018, hanno individuato le *competenze chiave per l'apprendimento permanente*; si tratta di competenze utili per partecipare attivamente alla vita sociale e ai processi di sviluppo e innovazione in un mondo globalizzato, interconnesso e multiculturale. Tra le competenze si trovano la competenza multilinguistica, digitale, personale, sociale e la capacità di imparare a imparare, in materia di cittadinanza e di consapevolezza ed espressione culturali.

La ricerca che si intende presentare focalizza l'attenzione sulle competenze interculturali, intese come «l'insieme di caratteristiche conoscenze e attitudini e abilità atto e gestire con profitto relazioni con persone linguisticamente e culturalmente differenti» (Portera, 2013, p. 144). Scopo dello studio è stato indagare un'esperienza di apprendimento globale (GLE) tra studenti di Counselling (Università DePaul di Chicago) e studenti di Scienze del servizio sociale (Università degli studi di Verona) come occasione per sperimentare esperienze di apprendimento collaborativo internazionale e sviluppare competenze interculturali.

Durante il programma gli studenti hanno collaborato (virtualmente) per individuare le risorse di ciascun territorio relative ad alunni e famiglie con background migratorio, creando delle mappe virtuali a supporto di (futuri) percorsi di integrazione e sostegno. Gli studenti hanno poi analizzato le differenze e le somiglianze tra la propria mappa e quella del gruppo internazionale partner, ampliando così le loro conoscenze e percezioni su servizi e risorse della comunità; confrontandosi sui funzionamenti dei sistemi sanitari, scolastici, educativi e sociali dei due territori nonché riflettendo sui loro ruoli professionali all'interno di tali sistemi, attraverso un'attività di studio di caso.

Al termine del progetto studenti e studentesse hanno partecipato ad un momento di restituzione collettivo e hanno compilato un questionario on line, elaborato sul modello di Deardorff (2006), volto a indagare le percezioni generali degli studenti riguardo al programma, le sfide e gli apprendimenti significativi maturati grazie allo scambio e l'influenza del progetto sulle loro competenze interculturali.

I dati così raccolti sono stati analizzati all'interno del paradigma qualitativo (Denzin & Lincoln, 2018) utilizzando l'analisi tematica per individuare i temi portanti e fornire una "fotografia" delle caratteristiche del progetto ritenute utili o sfidanti da parte degli studenti. In particolare, i dati sono stati sintetizzati utilizzando le sei fasi dell'analisi tematica riflessiva di Braun e Clarke (2006). Tale analisi ha portato all'individuazione di cinque temi principali, tra cui l'impatto del progetto sulle competenze interculturali dei partecipanti, inteso come possibilità di metterle in campo e di implementarle.

Bibliography

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.

Denzin, N.K., & Lincoln, Y. (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.

Portera, A., & Milani, M. (2019). *Competenze interculturali e successo formativo*. ETS.

Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*, 2, 17-37.

ID: 138 / SES N 04: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Keywords: Competenze trasversali, strategie, insegnamento L2, tedesco, buone pratiche

Il quaderno delle competenze

Valentina Giuliani Pfister

Scuola media Barbengo, Svizzera

I tre *Quaderni delle competenze* sono il frutto di un progetto e un lavoro comune di alcune insegnanti di tedesco coordinate da Valentina Giuliani Pfister, docente alla scuola media di Barbengo. Il progetto, firmato con uno pseudonimo (Elena Pisani per Valentina Giuliani Pfister) e pubblicato dalla casa editrice Loescher in allegato al corso di tedesco *Das* di Giorgio Motta nel 2015, propone un approccio all'insegnamento della lingua tedesca per competenze trasversali a più discipline. In questo progetto le competenze vengono intese non soltanto come *Fertigkeiten*, le classiche quattro abilità linguistiche di base (*lesen, hören, sprechen und schreiben*) ma anche e soprattutto nel senso delle cosiddette *soft skills*, abilità indispensabili per la formazione personale oltre che disciplinare. Per la giornata di studio locarnese si propone una riflessione su alcune buone pratiche di insegnamento della lingua straniera (in particolare tedesca) a partire da attività contenute nei tre *Quaderni*, attività che mettano al centro lo sviluppo delle **competenze trasversali** e delle **strategie** di acquisizione delle medesime.

Bibliography

Elena Pisani, Il Quaderno delle competenze 1, Loescher Torino, 2015.

Elena Pisani, Il Quaderno delle competenze 2, Loescher Torino, 2015.

Elena Pisani, Il Quaderno delle competenze 3, Loescher Torino, 2015.

Giorgio Motta, Das, Loescher Torino, 2015.

ID: 139 / SES B 02: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: Familie, Schule, Zusammenarbeit, holistisches Modell, Lehrpersonenbildung

Zusammenarbeit von Familie und Schule – ein holistisches Rahmenmodell

Caroline Villiger

Pädagogische Hochschule Bern, Schweiz

Das Verhältnis zwischen Erziehungsberechtigten und der Schule bzw. Lehrpersonen ist komplex, wenn nicht krisenbehaftet. Goodall und Montgomery bezeichnen das Verhältnis als eine «area of confusion» (2014, S. 399), womit deutlich wird, dass das Verhältnis für viele Beteiligte weitgehend unklar ist oder zu Verunsicherung führt. Es gibt zwar empirische Belege dafür, dass eine Mehrheit der Erziehungsberechtigten die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen als zufriedenstellend einschätzt (z.B. Villiger & Trösch, 2020), aber auf der anderen Seite erlebt jede fünfte Lehrperson die Zusammenarbeit als belastend (Brägger et al., 2019). Die Herausforderungen betreffen längst nicht alle Eltern, sondern konzentrieren sich auf einen kleineren Teil der Elternschaft, was die Belastung für die Lehrpersonen aber nicht vermindert. Insbesondere Berufseinsteigende haben grossen Respekt vor diesem Aufgabenbereich, verbunden mit dem Eindruck, in der Ausbildung zu wenig gut darauf vorbereitet worden zu sein (vgl. Lehmann, 2018). In der bisherigen Fachliteratur werden einige hilfreiche und klärende Ansätze bzw. Qualitätsmerkmale herausgearbeitet (z.B. Vodafone Stiftung Deutschland, 2013), die für die Zusammenarbeit zwischen Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen handlungsleitend sein können. Jedoch ist die Begründung, warum diese Zusammenarbeit wichtig ist, teilweise unbefriedigend. Begrifflichkeiten wie Zusammenarbeit und elterliche Beteiligung werden zum Teil gleichbedeutend verwendet, was zu Verwirrung und falschen Schlussfolgerungen führt. Der Beitrag beabsichtigt, ausgehend von einer theoretischen Begründung der Zusammenarbeit von Schule und Erziehungsberechtigten ein holistisches Rahmenmodell vorzuschlagen, das eine Grundlage für die Gestaltung einer konstruktiven Zusammenarbeit bietet. Dabei werden bisher weitgehend miteinander verstrickte Aspekte (z.B. institutionelle Strukturen und Gefässe, persönliche Dispositionen, Prozesse) entflechtet und in eine übersichtliche Struktur gebracht. Die Qualität bzw. Konstruktivität von Zusammenarbeit wird somit in Bezug auf strukturelle und prozessuale Aspekte verortet. Der vorliegende Beitrag lädt dazu ein, den Nutzen des vorgeschlagenen Rahmenmodells für die Forschung, Lehrpersonenbildung und Schulpraxis zu diskutieren und allfällige blinde Flecken, die das Modell bisher nicht abzubilden vermag, zu identifizieren.

Bibliography

Brägger, M. (2019). LCH Arbeitszeiterhebung 2019. Bericht zur Erhebung bei 10'000 Lehrpersonen. Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz. Retrieved from: <https://www.lch.ch/agenda/detail/arbeitszeiterhebung-lch-2019-bericht-buero-braegger-2019> (10.11.2023)

Goodall, J. & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: a continuum. Educational Review, 66(4), 399-410. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>

Lehmann, J. (2018). Parental involvement: an issue for Swiss primary school teacher education. Journal of Education for Teaching, 44(3), 296-308. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465626>

Villiger, C. & Trösch, L. M. (2020). Erziehungs- und Bildungs Kooperation mit den Kindergartenlehrpersonen aus Sicht der Eltern. In E. Wannack & S. Beeli-Zimmermann (Hrsg.), Der Kindergarten im Fokus. Empirische und pädagogische Einblicke (Beiträge für die Praxis, Band 9) (S. 94-101). hep.

Vodafone Stiftung Deutschland (2013). Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus. Retrieved from: https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/06/vfst_qm_elternarbeit_web.pdf (10.11.2023)

Feedback : Présentation d'un outil visant au développement des compétences transversales des élèves et premières évaluations de la part des professionnel·les

Nicolas Bressoud¹, Philippe Gay², Elena Lucciarini³

¹HEP-VS, Suisse & chEERS Lab, Université de Fribourg, Fribourg; ²HEPL, Suisse; ³HEP-VS, Suisse & University of East London, East London

Le développement et la mise en œuvre des compétences psychosociales dans les écoles préoccupent le milieu de la recherche (Durlak et al., 2022). En Suisse occidentale, les politiques éducatives déclarent l'enseignement de ces compétences dites transversales selon la dénomination officielle du PER. Cette contribution vise à présenter un outil ayant pour objet le développement de ces compétences transversales combinées avec les compétences académiques ainsi que l'évaluation par les enseignant·es spécialisé·es.

Cet outil, construit à partir de l'état de la recherche internationale sur le feedback et la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2012), et développé au contact des enseignant·es se nomme la Règle du Feedback (Lucciarini & Bressoud, 2022). Sous la forme d'une règle en plastique de 30 cm, elle comporte une marche à suivre pour donner une rétroaction en six étapes :

1. s'assurer que le moment pour aborder le feedback est opportun ;
2. discuter des points forts du travail et la démarche qui a permis la performance ;
3. souligner le chemin parcouru depuis la dernière évaluation ;
4. identifier les éléments qui méritent d'être améliorés ;
5. dresser un plan d'action pour continuer à améliorer les points et travailler les défis ;
6. demander comment se sent le ou la récepteur·trice, et noter si d'autres éléments sont à ajouter.

Par ses étapes explicitant les points forts, les progrès, les défis du ou de la bénéficiaire, la Règle du Feedback est alignée sur le développement des compétences transversales liées à la connaissance de soi. Par son aspect relationnel (demande et ouverture), elle contribue à soutenir les compétences transversales liées à la collaboration et la communication. En ce sens, l'outil est pensé pour être utilisé entre l'enseignant·e spécialisé·e et l'élève mais également entre pair·es.

Pour évaluer cet outil, une courte présentation en a été faite à près de 80 enseignant·es spécialisé·es de 27 à 60 ans (M=36). En vue d'une implémentation, ils et elles ont évalué la Règle du Feedback en 15 questions selon sept critères (p.ex. leur besoin de formation sur les questions du feedback, la facilité d'utilisation, l'ancrage théorique, les pistes d'améliorations possibles).

Les résultats principaux indiquent que 93% des participant·es pensent que cet outil peut être intéressant pour leur pratique. Le design de l'outil est perçu comme efficace pour guider les utilisateur·trices. Étonnamment, la présence d'un ancrage théorique fort est le critère le moins plébiscité par les participant·es.

En conclusion la Règle du Feedback est bien perçue et pourrait constituer un moyen efficace pour l'amélioration des compétences psychosociales et académiques des élèves (Wisniewski et al., 2020). Des perspectives de recherche en ce sens sont proposées afin de mieux comprendre son impact sur les différentes catégories de compétences psychosociales.

Bibliography

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-Determination Theory. In P. Van Lange, A. Kruglanski, & E. Higgins, Handbook of Theories of Social Psychology: Volume 1 (pp. 416–437). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>

Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11–12), 765–782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>

Lamboy, B., Arwidson, P., du Roscoat, E., Fréry, N., Lecrique, J.-M., Shankland, R., Tessier, D., & Williamson, M.-O. (2021). Les Compétences psychosociales: Un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021. Santé Publique France.

Lucciarini, E., & Bressoud, N. (2022, November 11). Using feedback to enhance both academic skills and explicit wellbeing skills: Presentation of a novel evidence-based tool. Annual Meeting of the Association for Educational Assessment, Dublin.

Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>

Didaktisches Modell zur Bearbeitung komplexer Anforderungssituationen für Studierende

Liana Pirovino¹, Jeannette Wick¹, Nina Lutz¹, Astrid Braun², Pirooska Zsindely², Jessica Pehlke Milde²

¹Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz; ²Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Schweiz

Fragestellung und Ziele

Studierende des Lehr- und Gesundheitsbereichs sehen sich in der berufspraktischen Ausbildung mit unterschiedlichen komplexen Anforderungssituationen (KAS) konfrontiert. Als KAS werden Situationen verstanden, in denen das bisherige Wissen und Können fortgeschrittener Studierender der berufspraktischen Ausbildung nicht ausreichen, um direkt zu einer Lösung zu gelangen (EdgeLab, 2022). Es wird davon ausgegangen, dass es zur Erkennung und Bearbeitung komplexer Anforderungssituationen problemorientierte Strategien (z.B. Formen von Reflexion, Training) benötigt, die von Ausbilder:innen vermittelt werden können. Der Erwerb dieser Strategien soll es den Studierenden ermöglichen, sich lebenslang mit KAS auseinanderzusetzen, da sie diese erstens erkennen und zweitens auch strukturiert bearbeiten. Obwohl KAS subjektiv erlebt werden, wird angenommen, dass sich einmal erworbene Strategien auf nachfolgende Situationen übertragen lassen. In diesem Sinne werden sie als relevante transversale Kompetenzen für die Bearbeitung von KAS und für ein lebenslanges Lernen (Kraus, 2001) im Umgang mit KAS erachtet.

Offen bleibt hingegen die Frage, mit welchen *didaktischen Hilfsmitteln* Ausbilder:innen eine angeleitete und strukturierte Bearbeitung von KAS unterstützen können. In enger Zusammenarbeit von Personen aus Hochschule und Berufspraxis wurde darum ein didaktisches Modell zur Bearbeitung von KAS entwickelt. Dieser Beitrag verfolgt die doppelte Absicht, den Entwicklungsprozess des neuen didaktischen Modells EdgeLab darzustellen sowie die Elemente zu illustrieren, die diesem Modell zugrunde liegen.

Methodische Zugänge

Im transdisziplinären Projekt EdgeLab wurde im Rahmen des Design-Based Research Ansatzes (McKenney & Reeves, 2018) in einem Gremium bestehend aus der Projektgruppe (Projektleitung und wissenschaftliche Mitarbeiterinnen zweier Hochschulen) und der «Arbeitsgruppe EdgeLab» (Vertreter:innen aus dem Lehr- und Gesundheitsbereich von Hochschulen und Berufsfeldern) das didaktische Modell EdgeLab entwickelt. Der zyklische Entwicklungsprozess des Modells fand in Workshops statt, in denen die Vertreter:innen ihre Wissensbestände aus Hochschule und Berufsfeld einbrachten und dadurch eine Verknüpfung theoretischer und praktischer Wissensbestände stattfand. Das didaktische Modell EdgeLab wurde in sechs Workshops entwickelt. Dieser zyklische und iterative Entwicklungsprozess enthielt Phasen der inhaltlichen, grafischen praktischen und theoretischen Evaluation.

Erste Ergebnisse und Diskussionspunkte

In Anlehnung an Reusser (2005) setzt sich das didaktische Modell aus zwei sich überlappenden Dreiecken zusammen. Das erste Dreieck symbolisiert die Interaktionsbeziehungen aller Beteiligten (Student:in, Ausbilder:in, weitere signifikante Beteiligte) während einer KAS. Die Handlung der Student:in erfolgt meist in Bezug auf weitere signifikante Beteiligte wie beispielsweise Patient:innen oder Schüler:innen.

Das zweite Dreieck symbolisiert die Rekonstruktion der KAS. Diese erfolgt, insofern ein weiteres Nachdenken darüber wünschenswert oder notwendig ist. Die Rekonstruktion erfolgt meist *nach* dem Auftreten der KAS (Korthagen & Vasalos, 2005) und es wird evidenzbasiert durchgeführt.

Beide Dreiecke sind in einem spezifischen Kontext eingebettet, der sowohl durch Rahmenbedingungen der Praxis (z.B. personelle Konstellationen) als auch der Ausbildung (z.B. Curriculum) charakterisiert ist.

Für die Diskussion stellen sich Fragen der Praktikabilität des didaktischen Modells für die berufspraktische Ausbildung und der Reflexion im Sinn einer transversalen Kompetenz als wichtige Strategie zur Bearbeitung von KAS.

Bibliography

EdgeLab (2022). Arbeitsdefinition Komplexe Anforderungssituation. Pädagogische Hochschule Zürich, 15.06.2022.

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>

Kraus, K. (2001). *Lebenslanges Lernen—Karriere einer Leitidee*. Bertelsmann.

McKenney, S., & Reeves, T. C. (2018). *Conducting educational design research*. Routledge.

<https://www.taylorfrancis.com/books/9781351601771>

Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen.— Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(2), Article 2.

Educare al dialogo come strada per uno sviluppo integrato di competenze disciplinari e trasversali

Chiara Piccini¹, Sara Hennessy², Ruth Kershner²

¹Scuola Universitaria Federale per la Formazione Professionale, CH; ²University of Cambridge, UK

Nella formazione di insegnanti delle scuole professionali emerge l'esigenza di sviluppare e valutare nelle persone in formazione la capacità di argomentare, esplicitando le ragioni di quanto si afferma e assumendo un atteggiamento critico. Nel nostro tempo, connotato dalle specificità dell'informazione digitale, la facilità di espressione di vissuti e opinioni sembra essere accompagnata dalla difficoltà a comprendere e valutare quanto viene letto o ascoltato (Carr 2010, Nardi 2015).

Educare al dialogo può essere strada per allenare le capacità sopracitate, di argomentazione e riflessione critica (Alexander, 2019). Dialogare significa ragionare insieme attraverso scambi verbali, in un'interazione costruttiva, in cui le argomentazioni vengano selezionate, esplorate ed elaborate congiuntamente. Partecipare a dialoghi di qualità in classe aiuta ad acquisire l'attitudine all'ascolto e la capacità di dialogo interiore a fronte di compiti individuali (Mercer, Dawes, Wegerif, 2004).

La ricerca offre risorse per implementare un insegnamento in cui il dialogo sia strumento e oggetto di apprendimento. Tra queste, appare particolarmente orientato alla pratica l'approccio sviluppato dal Cambridge Educational Dialogue Research group (CEDiR), che partendo da un modello analitico ha messo a punto un insieme di strumenti noto come T-SEDA (Hennessy et al. 2021); T-SEDA include un sistema di codifica del dialogo educativo e accompagna le/gli insegnanti a condurre indagini finalizzate a riconoscere, valutare e potenziare le componenti dialogiche del lavoro in classe (formulazione di obiettivi personali funzionali al potenziamento del dialogo, progettazione di discussioni in plenaria e/o attività collaborative tra pari, svolgimento e raccolta dati, analisi del dialogo avvenuto e revisione delle scelte didattiche).

Nell'ambito di un progetto condotto presso la Scuola Universitaria Federale per la Formazione Professionale, si è inteso verificare la trasferibilità del modello alla formazione professionale, attraverso lo svolgimento e monitoraggio di due percorsi di sviluppo per insegnanti, finalizzate a diffondere l'approccio T-SEDA. Il primo percorso ha coinvolto 5 docenti di diverse materie, il secondo 13 docenti di Cultura Generale; entrambi hanno richiesto il completamento di almeno un ciclo di raccolta dati da parte dei-lle partecipanti durante un semestre. Gli strumenti di monitoraggio dei percorsi (interviste, sondaggi, analisi delle produzioni e diario di bordo) hanno fornito informazioni sugli apprendimenti sviluppati dai-lle docenti, sulle rappresentazioni dei-lle medesimi-e e della ricercatrice. I risultati sono incoraggianti:

- Percezione di rilevanza dell'approccio da parte dei-lle docenti (insegnamento dialogico come strumento per sviluppare capacità argomentative e critiche);
- Facilità di identificazione dei propri obiettivi di sviluppo in riferimento all'insegnamento dialogico;
- Comprensibilità del sistema di codifica del dialogo;
- Usabilità degli strumenti T-SEDA per l'osservazione e valutazione del dialogo in classe.

Si apre la strada per potenziare, entro percorsi di sviluppo professionale per insegnanti, la capacità di integrare dialogo di qualità nelle lezioni, facilitando l'allenamento da parte di allievi e allieve di competenze trasversali tanto rilevanti quanto difficili da sviluppare e valutare.

Bibliography

Alexander, R. (2019). Whose discourse? Dialogic Pedagogy for a post-truth world. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 7

Carr, N. (2010). *The shallows: How the internet is changing the way we think, read and remember*. Atlantic Books Ltd.

Hennessy, S., Kershner, R., Calcagni, E., & Ahmed, F. (2021). Supporting practitioner-led inquiry into classroom dialogue with a research-informed professional learning resource: A design-based approach. *Review of Education*, 9(3), e3269.

Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R., & Sams, C. (2004). Reasoning as a scientist: Ways of helping children to use language to learn science. *British educational research journal*, 30(3), 359-377.

Nardi, A. (2015). Lettura digitale vs lettura tradizionale: implicazioni cognitive e stato della ricerca. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(1), 7-29.

ID: 146 / SES I 06: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: pedagogical authority, novice teachers, think-aloud protocols, double-addressing, video-enhanced teacher education

Identifying the transversal competencies used by teachers in teaching-learning situations: double-addressing as a resource for exercising pedagogical authority

Vanessa Joinel Alvarez¹, Valérie Lussi Borer²

¹Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse; ²Université de Genève, Suisse

In teaching-learning situations, novice teachers are concerned with issues of classroom management and particularly face the challenge of authority or leadership, which requires transversal competencies. In our view, pedagogical authority relies on the agreement of the students and implies obedience while preserving their freedom. Teachers' pedagogical authority is influenced by contextual factors among which the specific characteristics of the classroom group (Joinel Alvarez, 2023). In their literature review, Wenner & Campbell (2017) highlighted the need for new, high-quality empirical research on teacher leadership in order to gain a deeper understanding of the processes at work.

To address this, we report here on our recent research aimed at understanding the extent to which novice teachers identify the challenges associated with group interactions and develop transversal competencies to cope with them (Joinel Alvarez & Lussi Borer, 2023).

To this end, in 2018, we filmed ten novice teachers' actual activity in their classrooms (24 class groups located in nine High Schools in the canton of Vaud, Switzerland) and confronted them with their activity while exercising pedagogical authority in teaching-learning situations. Activity analysis aims to transcend the issue of "good practice" which is replaced by a "professional issue" that teachers have to answer and in the course of which they will potentially face a dilemma. In order to act, the teachers will rely on a strategy based on intentions, expectations, emotions and concerns, to which research must be given access so as to understand the reasons why teachers act the way they do (Leblanc, 2018). By focusing on the activity and narrative of novice teachers, this research aims at producing scientific knowledge on their actual work by reflecting on their subjective experiences in understanding their activity.

Based on think-aloud protocols (self-confrontation interviews *sensu* Poizat & San Martin, 2020) expressing teachers' own professional experience (as internally perceived), we examine all the interactions within the classroom in which teachers make an authority-related request to one or more students. Within an overall complexity of interactions, we found that teachers use double addressing interactions in nearly one third (32.9%) of all interactions. These interactions involve two recipients whom the teacher addresses simultaneously. These may imply several students or subgroups of students, who are addressed by the teacher through two different communication channels (either verbally or nonverbally), in an imposed or in a chosen manner. By making them explicit, we contribute to the understanding of the double-addressing skills used by teachers to exert their pedagogical authority and open the way to further co-designed teacher education.

Bibliography

- Joinel Alvarez V. (2023). Modélisation de l'exercice de l'autorité dans la relation d'enseignement. In C. Roelens, M. Beretti, G. Boudjadi, & C. Point (Eds.), *L'autorité en éducation*. Saint-Etienne, France : Presses Universitaires de Saint-Etienne.
- Joinel Alvarez, V., & Lussi Borer, V. (2023). Breaking in the black box of pedagogical authority. Combined analysis of video and think-aloud protocols. *Teaching and Teacher Education*, 134, 104310. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104310>
- Leblanc, S. (2018). Analysis of video-based training approaches and professional development. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18(1), 125–148.
- Poizat, G., & San Martin, J. (2020). The course-of-action research program: historical and conceptual landmarks. *Activités*, 17(2), 1–31.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of educational research*, 87(1), 134–171.

ID: 148 / SES A 01: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: A. Transversal competencies today: theories, definitions and conceptual articulations

Keywords: Growth Mindset, Künstliche Intelligenz (KI), Mensch-Maschine-Interaktionen, AI Literacy, Wettbewerb

Growth Mindset als Einflussfaktor für die Zusammenarbeit mit KI? Eine Empirische Studie in der Studieneingangsphase an Hochschulen

Sabine Seufert, Mandana York

Universität St.Gallen (HSG), Schweiz

Einleitung

Die Künstliche Intelligenz (KI) scheint zunehmend das Leben der Menschen durch mehr Interaktionen zwischen Menschen und Robotern zu beeinflussen (Dang & Liu, 2022). KI-Roboter können dabei als physische oder virtuelle Agenten definiert werden, die mit Hilfe von KI programmiert werden und halb- oder vollautonom arbeiten, um Aufgaben auszuführen, die traditionell bislang von Menschen erledigt wurden (Dang & Liu, 2022). Im Gegensatz zu anderen Maschinen sind Roboter als typische Träger von KI konzipiert und ähneln in ihrem Aussehen oder ihrer Leistung dem Menschen (Dang & Liu, 2021). Dementsprechend schreiben Menschen Robotern menschenähnliche geistige Fähigkeiten oder Verstand zu, wie beispielsweise dem KI-Chatbot ChatGPT eine menschenähnliche Kommunikation und Interaktion zugeschrieben wird.

Diese Entwicklungen führen zu neuen und erhöhten Anforderungen an die digitalen Kompetenzen der Menschen (Seufert & Meier, 2023), die als transversale Kompetenz im Sinne einer «AI Literacy» betrachtet werden kann und die Zusammenarbeit mit KI betont (Vuorikari et al., 2022). In bisherigen empirischen Studien wurde die Bedeutung von Einstellungen und Denkweisen, unter anderem die Unterscheidung von einem «Growth Mindset» und einem «Fixed Mindset», für die Mensch-Maschine-Zusammenarbeit untersucht (Dang & Liu, 2021; Dang & Liu, 2022). Fixed Mindset beschreibt die Überzeugung, dass Intelligenz und andere Persönlichkeitsmerkmale unveränderlich sind, wohingegen bei einer wachstumsorientierten Denkweise (Growth Mindset) diese als durch Lernen und Anstrengung formbar betrachtet werden (Dweck, 1999). Umfangreiche Interventionsprogramme zielen darauf ab, Jugendliche in der Entwicklung eines Growth Mindsets zu fördern, wobei sich Zusammenhänge mit akademischen Leistungen zeigen.

Aus Untersuchungen in China und den USA von Dang & Liu (2022) geht hervor, dass Studierende mit einem Growth Mindset eher bereit sind mit KI-Robotern zusammenzuarbeiten. Bei einem Fixed Mindset hingegen, überwiegt die Einstellung, mit dem KI-Roboter im Wettbewerb zu stehen. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, zu überprüfen, inwieweit sich diese Zusammenhänge im deutschsprachigen Raum wiederfinden lassen.

Das Projekt verfolgt daher die übergreifende Fragestellung:

Inwiefern beeinflusst ein Growth Mindset die Einstellungen von Studierenden gegenüber KI und die Bereitschaft, mit KI zusammenzuarbeiten?

Methodik

Datenbasis ist eine Befragung mit N = 636 Studierenden im Studieneingangssemester der Universität St.Gallen und Mannheim (49% weibliche, 51% männliche Studierende). Die Umfrage wurde digital mithilfe der Plattform "Qualtrics" durchgeführt.

Ergebnisse

In unserer Studie konnten die Ergebnisse von Dang & Liu (2022) repliziert werden: Studierende mit einem Growth Mindset im Gegensatz zu einem Fixed Mindset konzentrierten sich weniger auf Leistungsziele, nahmen KI-Roboter als weniger wettbewerbsfähig wahr und äusserten geringere Absichten, mit ihnen zu konkurrieren.

Diskussion

Die vorliegende Forschung erweitert unser Verständnis von neuen Mensch-Maschine-Interaktionen und hat Implikationen für die Erleichterung der Einführung von KI-basierten Technologien. Die Ergebnisse liefern auch pädagogische Implikationen, um Anforderungen an eine AI Literacy, verstanden als Potenzial, mit KI zusammenarbeiten zu können, zu schärfen sowie auch an bestehenden entwicklungsorientierten Ansätzen wie Growth Mindset für Förderstrategien anknüpfen zu können.

Bibliography

Dang, I., & Liu, L. (2022). Implicit theories of the human mind predict competitive and cooperative responses to AI robots. *Computers in Human Behavior*, 134, 107300. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107300>

Dang, J., & Liu, L. (2021). Robots are friends as well as foes: Ambivalent attitudes toward mindful and mindless AI robots in the United States and China. *Computers in Human Behavior*, 115, 106612. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106612>

Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.

Seufert, S., & Meier, C. (2023) Hybride Intelligenz: Zusammenarbeit mit KI-Assistenzsystemen in wissensintensiven Bereichen. *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik*, 1-16. <https://doi.org/10.1365/s40702-023-01012-9>

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes (No. JRC128415). Joint Research Centre (Seville site). <https://dx.doi.org/10.2760/115376>

ID: 149 / SES A 01: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: A. Transversal competencies today: theories, definitions and conceptual articulations

Keywords: Künstliche Intelligenz (KI), AI Empowerment, AI Literacy, Transversale Kompetenzen, KI in der Bildung

«AI Empowerment» als Förderstrategie von AI Literacy in der Allgemeinbildung? Eine empirische Untersuchung in der Sekundarstufe I in den Kantonen St.Gallen und Luzern

Sabine Seufert, Mandana York, Patrick Emmenegger, Scherwin Bajka

Universität St.Gallen (HSG), Schweiz

Einleitung

Die rasanten Entwicklungen im Bereich der künstlichen Intelligenz (KI) führen zu neuen Anforderungen an digitale Kompetenzen (Vuorikari et al., 2022). In diesem Kontext wird «AI Literacy» als grundlegende Kompetenz diskutiert, um KI zu verstehen, zu nutzen und sich kritisch damit auseinanderzusetzen (Ng et al., 2021, vgl. auch DigComp 2.2, the digital competence framework for citizens, Vuorikari et al., 2022). Bislang gibt es wenige empirische Studien, AI Literacy als transversale Grundkompetenz zu fördern (vgl. hierzu die Metastudie von Laupichler et al., 2022). An dieser Forschungslücke setzt der geplante Beitrag an.

Die Forschungsgruppe Kong et al. (2021) entwickelte einen AI Literacy Kurs als transversale Kompetenz für alle Studiengänge in der Hochschulelehre. Der Ansatz von Kong et al. (2021) integriert das Ziel der Befähigung durch KI («AI Empowerment») und somit das Ziel, das Selbstvertrauen der Lernenden durch die Beschäftigung mit KI zu stärken. Um das Konzept «AI Empowerment» messbar zu machen, haben Kong et al. (2021) ein Instrument entwickelt, das auf den Arbeiten von Frymier et al. (1996) zu «Learner Empowerment» aufbaut. Dies beschreibt das Ausmass, in dem sich Lernende nicht nur motiviert fühlen, Aufgaben zu erledigen, sondern auch ein gewisses Mass an Kontrolle über diese Aufgaben haben. Die Übertragung dieses Konzepts auf den Kontext KI erscheint ein interessanter Entwicklungsansatz für eine AI Literacy zu sein, da der Umgang mit KI eine hohe Dynamik und Bereitschaft zum kontinuierlichen Weiterentwickeln eigener Kompetenzen in Kooperation mit KI und weniger in Konkurrenz zur KI erfordert. AI Empowerment setzt sich in der Studie von Kong et al. (2021) aus den folgenden Dimensionen zusammen: «AI Self-Efficacy» (Selbstwirksamkeit im Umgang mit KI), «Meaningfulness» (wahrgenommene Bedeutung von KI im täglichen Leben), «Impact» (Einschätzung der Wirkung durch die Interaktion mit KI) sowie «Creative Self-Efficacy» (Überzeugung, neue Ideen und Lösungen zu entwickeln). Zielsetzung unserer Studie ist es, das Konzept des AI Empowerments nach Kong et al. (2021) bei Lernenden näher zu untersuchen, auf den Kontext der Allgemeinbildung (Sekundarstufe I) zu übertragen und als Ansatz einer Förderstrategie für AI Literacy zu reflektieren.

Methode

Die Daten basieren auf einer Befragung mit N = 2'519 Schüler:innen der Sekundarstufe I (8. Klasse) in den Kantonen St.Gallen und Luzern, die im Zeitraum Oktober bis November 2022 anhand einer Online-Umfrage in Qualtrics durchgeführt wurde.

Ergebnisse und Diskussion

Insgesamt weisen die Jugendlichen ein tendenziell niedriges Niveau an AI Empowerment auf. Der Vergleich der Geschlechter zeigt signifikante Unterschiede: Mädchen zeigen in allen Dimensionen des AI Empowerments (Befähigung durch KI) eine weniger starke Ausprägung als Jungen. Das Konzept des AI Empowerments könnte den Nutzen bieten, gezielt zu erkennen, an welchen Punkten individuelle Ansatzmöglichkeiten bestehen, um den Umgang mit KI zu erlernen. Der Beitrag stellt somit neue Ansatzpunkte zur Förderung von AI Literacy zur Diskussion.

Bibliography

Frymier, A. B., Shulman, G. M., & Houser, M. (1996). The development of a learner empowerment measure. *Communication Education*, 45(3), 181-199. <https://doi.org/10.1080/03634529609379048>

Kong, S. C., Cheung, W. M. Y., & Zhang, G. (2021). Evaluation of an artificial intelligence literacy course for university students with diverse study backgrounds. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100026. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100026>

Laupichler, M.C., Aster, A., Schirch, J., & Raupach, T. (2022). Artificial intelligence literacy in higher and adult education: A scoping literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100101. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100101>

Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens-With new examples of knowledge, skills and attitudes (No. JRC128415). Joint Research Centre (Seville site). <https://dx.doi.org/10.2760/115376>

ID: 150 / SES A 07: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Digital competencies, nursing, digital transformation, learning training tools, situated learning

Digi-Care: multimedia training prototype and learning situations for reflecting on and enhancing nurses' digital competencies

Andrea Carla Volpe, Patrizia Salzmann, Kezia Löffel

The Swiss Federal University for Vocational Education and Training SFUVET, Switzerland

In current discussions of the increasing digitalization of the world of work, the impacts of technological changes on work processes and activities are often highlighted, as is the question of how this will change competence requirements for employees (eHealth Suisse, 2018). In the nursing field, the introduction of IT-supported documentation and communication systems and mobile end devices is crucial (Daum 2017), because transmission and communication of patient care information (PCI), which are essential to ensure continuity and quality of patient care (Güttler et al., 2010; Daum, 2017), are significantly impacted by digital device introduction and digitalization (e.g., Rouleau et al., 2017).

In the NRP-77 project 'Digitalisation and transmission of clinical information in nursing: implications and perspectives (digi-care)', based on an ethnographic study conducted in six hospital wards in the German-speaking part of Switzerland and the Canton of Ticino, we explored the impact that digitalization has on the transmission of PCI in nursing. We analyzed how this will influence competence requirements for nurses and used selected and validated situations of PCI transmissions to develop training tools for the development of nurses' digital competencies.

In this contribution we will present two types of training tools, an immersive 360° hypervideo on the topic of shift handover and text-based learning situations on other key moments in PCI transmission with digital devices. For the development of the training tools, we drew on approaches of situated or distributed cognition (e.g., Collins et al., 1991), and a theoretical tradition of work analysis, the so-called 'course-of-action' approach (Durand & Poizat, 2015; Theureau, 2003, 2006). The goal of the work analysis was to identify and characterize situations involving the transmission of PCI using digital devices. We filmed 24 nurses with micro cameras during three shifts per nurse, employing the *job shadowing* method. Subsequently, nurses participated in self-confrontation interviews, reviewing video footage to identify significant aspects in observed situations.

Starting from a set of validated significant, exemplary situations, we developed an immersive 360° video that contains interactive elements such as illustrations and learning tasks for learners to reflect on aspects of the transmission of PCI with digital tools. We developed text-based learning situations, each featuring a description grounded in real work practices, enriched with illustrations, learning tasks, and situational digital competencies that can be further developed.

The testing of learning tools in two workshops with hospital and educational representatives resulted in mainly positive assessments regarding ease of use, realism, and training relevance. In future projects, Digi-Care tools will be used in nursing training to assess their effectiveness in enhancing digital competencies and to compare the advantages and disadvantages of VR versus text-based learning situations.

Bibliography

Collins, A., Brown, J. S., & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American Educator*, 15(3), 6-11.

Daum, M. (2017). Digitalisierung und Technisierung der Pflege in Deutschland. DAA-Stiftung Bildung und Beruf.

eHealth Suisse. (2018). Stratégie Cybersanté Suisse 2.0 2018-2024.

Poizat, G., & Durand, M. (2017). Réinventer le travail et la formation des adultes à l'ère du numérique: état des lieux critique et prospectif. *Raisons éducatives*, (1), 19-44.

Rouleau, G., Gagnon, M. P., Côté, J., Payne-Gagnon, J., Hudson, E., & Dubois, C. A. (2017). Impact of information and communication technologies on nursing care: results of an overview of systematic reviews. *Journal of medical Internet research*, 19(4), e122.

ID: 151 / SES E 01: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Participation des enfants, éducation à l'alimentation durable, enfants co-chercheurs et co-chercheuses, méthodologies participatives, recherche avec les enfants

Faire participer les élèves à l'élaboration d'un programme d'éducation à l'alimentation saine et durable : Le projet UMAMI

Maude Louvriot¹, Sarah Morier²

¹HES-SO Valais/Wallis, Suisse; ²HEP-VS

Les habitudes alimentaires ont des influences sociales, écologiques et sanitaires et se développent majoritairement au cours de l'enfance. Aussi, l'école se doit d'offrir à l'ensemble des élèves un accès équitable à une éducation à l'alimentation durable dans une visée transformative, participant à la réduction des inégalités sociales. Toutefois, comme l'ensemble des éducations à (Louvriot, 2020), l'éducation à l'alimentation présente certains enjeux liés à son implémentation. Même si elle est thématisée dans les plans d'étude suisses, peu de temps y est consacré et les études montrent que les parents et les enseignant-es échangent peu à ce propos (Aydin et al. 2022). Aussi, des pratiques innovantes permettraient de renforcer les savoirs, les compétences et les attitudes des élèves à ce sujet en allant au-delà de l'éducation nutritionnelle traditionnelle, pour y intégrer les questions sanitaires, sociales, économiques, environnementales, culturelles et culinaires (Valley et al. 2020). Face à ce constat, plusieurs institutions (BFH, HEP-VS, Senso 5, HESTS) se sont rassemblées afin de développer un programme d'éducation à l'alimentation pour l'école primaire.

Dans ce contexte, plusieurs partenaires ont été mobilisés pour réfléchir à ces enjeux. Outre les scientifiques, les enseignant-es et les expert-es de la thématique, une classe d'élèves de 6H a été nommée comme équipe d'enfants co-chercheurs et co-chercheuses, permettant de prendre en compte l'expertise des principales personnes concernées : les élèves. Une méthodologie participative et transdisciplinaire a été mise en place (Camponovo et al. 2020) afin de récolter l'avis des élèves sur l'ensemble du développement du programme, de la définition des thématiques à l'élaboration des outils de monitoring, tout en passant par le graphisme et l'animation des séances. De multiples outils méthodologiques innovants et adaptés aux enfants (méthodes visuelles, *diamond ranking*, focus groupes, ...) ont été mobilisés en ce sens. Cette phase de consultation se déroule durant l'année scolaire 2023-2024.

Le but de cette contribution est de mettre en lumière les résultats obtenus au cours de cette consultation participative, en mettant en perspective les différentes voix obtenues ainsi que la manière de les prendre en considération de manière cohérente. Après un retour sur les enjeux liés à l'éducation à l'alimentation, aux savoirs, compétences et attitudes qui en découlent, et à son intégration dans le contexte scolaire primaire, le projet de consultation des enfants co-chercheurs et co-chercheuses sera présenté. Il s'agira non seulement de l'aborder dans une perspective méthodologique, mais également de souligner la manière dont la participation des enfants a été mobilisée de manière effective (Lundy, 2007). Enfin, les résultats obtenus permettront de mettre en dialogue la perspective des expert-es, des enseignant-es et des enfants, soulignant comment les savoirs, les compétences et les attitudes liées à l'éducation à l'alimentation, mais également les aspects liés à sa visée transformative sont appréhendés par les enfants.

Bibliography

- Aydin, G., Margerison, C., Worsley, A., & Booth, A. (2022). Parents' communication with teachers about food and nutrition issues of primary school students. *Children*, 9(4), 510.
- Camponovo, S., Moody Z., Darbellay F., Berchtold-Sedooka A., Jaffé, P.-D. (2020). Une approche transdisciplinaire du chemin de l'école : les enfants comme co-chercheuses et co-chercheurs. Dans I. Côté, K. Lavoie, R.-P. Trottier-Cyr (eds), *La recherche centrée sur l'enfant. Défis éthiques et innovations méthodologiques* (pp. 247-273). Presses de l'Université Laval.
- Louvriot, M. (2020). Enjeux autour de l'implémentation de l'éducation aux droits de l'enfant en Suisse romande. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 42(1), 108-126.
- Lundy, L. (2007). «Voice» is not enough: conceptualising article 12 of the United Nation convention on the rights of the child. *British educational research journal*, 33(6), 927-942.
- Valley, W., Anderson, M., Blackstone, N. T., Sterling, E., Betley, E., Akabas, S., ... & Spiller, K. (2020). Towards an equity competency model for sustainable food systems education programs. *Elem Sci Anth*, 8, 33.

ID: 152 / SES I 06: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Formation à l'enseignement primaire, contextes de formation différents, perception des exigences, différenciation pédagogique, compétences transversales

Pertinence, compétences et défis perçus dans la formation à l'enseignement primaire

Melanie Buser, Giuseppe Melfi

HEP-BEJUNE, Suisse

Notre étude vise à analyser et comparer la formation enseignante au regard de la perception des exigences professionnelles par les futur·e·s enseignant·e·s du primaire dans trois contextes de formation différents : formation francophone ; germanophone ainsi que formation bilingue. Les enseignant·e·s en devenir sont confrontés dès leur formation aux différentes exigences de la profession enseignante. Plus spécifiquement, notre étude analyse comment les étudiant·e·s de ces trois contextes différents évaluent leurs programmes de formation professionnalisants par rapport aux exigences relatives à la différenciation pédagogique à différentes phases de leur formation. Notre approche s'inscrit dans le prolongement des travaux de Keller-Schneider (2017) qui a catégorisé ces exigences professionnelles du point de vue d'enseignant·e·s et d'étudiant·e·s. L'outil de cette auteure, repris dans une perspective longitudinale et comparative, nous a permis de cerner comment les étudiant·e·s en formation primaire dans ces trois contextes pondèrent ces exigences, en particulier celles relatives à la différenciation pédagogique (Meia et al., 2022), en termes de *pertinence*, *compétence* et *défi*. Les données proviennent de questionnaires (n=689) soumis à trois reprises (t_1 , t_2 , t_3) aux étudiant·e·s des trois contextes. La perception des exigences est considérée comme importante (*pertinence*) par tous les étudiant·e·s, indépendamment du contexte et de la phase de formation (Brouwer & Korthagen, 2005). En revanche, la pondération du sentiment lié à la *compétence* et au *défi* varie entre t_1 et t_3 : alors que le premier augmente chez tous les étudiant·e·s, le deuxième est plus marqué au milieu de la formation qu'à t_1 et t_3 .

Il est intéressant de remarquer que les scores des étudiant·e·s bilingues se situent le plus souvent entre ceux des autres groupes. Nous faisons l'hypothèse que leurs caractéristiques personnelles et le parcours d'étudiant·e·s bilingues placés en immersion réciproque (Buser, 2017), effectuant leurs stages dans des établissements de deux langues de scolarisation (français et allemand) et confrontés à deux cultures institutionnelles de deux régions linguistiques les sensibilise à l'importance de la différenciation pédagogique. Leur perception des exigences professionnelles semble liée au contexte institutionnel dans lequel elles / ils se trouvent. Ce résultat témoigne du fait que les étudiant·e·s bilingues sont contraints à faire preuve d'une certaine *capacité d'adaptabilité* et davantage de compétences transversales telles que le soutien mutuel entre pairs et l'entraide (immersion réciproque), la collaboration, la capacité d'écoute, de développer un réseau professionnel, de faire preuve d'autonomie, etc. Ceci peut être lié à la réalisation de stages dans la langue partenaire, à la découverte de certaines disciplines sous un autre éclairage linguistique et conceptuel et au fait de vivre soi-même l'expérience de l'immersion (sensibilisation aux enjeux des élèves allophones). À l'avenir, nous prévoyons de développer ce projet en y intégrant d'autres contextes internationaux de formation à l'enseignement primaire (Morales-Perlaza et al., 2020).

Bibliography

Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? American Educational Research Journal, 42(1), 153–224.

Buser, M. (2017). Vers un nouveau profil des enseignants et des enseignantes au primaire en Suisse : bref portrait d'un futur dispositif de formation initiale entièrement bilingue. Formation et profession, 25(3), 113-115.

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.a132>.

Keller-Schneider, M. (2017). Individualisierung in der Grundschule – berufsphasenspezifische Wahrnehmungen. In F. Heinzel & K. Koch (Éds.). Jahrbuch Grundschulforschung, 21 (pp. 92-97). Springer. 10.1007/978-3-658-15565-0_14

Meia, J.-St., Carron, P., Dominé, K., Gremion, F., & Zappella, D. (2022). Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier. Des propositions pour les degrés secondaires. <https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/7201.pdf>

Morales-Perlaza, A., Tardif, M., Buser, M., & Wentzel, B. (2020). Les savoirs à la base de la formation à l'enseignement au Québec, en Ontario et en Suisse. Revue des sciences de l'éducation, 45(3), 80-111. <https://doi.org/10.7202/1069641ar>

ID: 153 / SES H 04: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: Berufsbildung, Bildungsplan, Governance, Berufsentwicklung, Lehrplanentwicklung

Transversale Kompetenzen in der Berufsbildung fördern: Die Entwicklung von Bildungsplänen und Umsetzungsdokumenten für die berufliche Grundbildung

Alexandra Strebel, Patricia Notter

Eidg. Hochschule für Berufsbildung, Schweiz

Transversale Kompetenzen sollen die Arbeitsmarktfähigkeit stärken – somit sind sie insbesondere für die berufliche Grundbildung relevant, die der Mehrheit der Schweizer Jugendlichen einen Einstieg in die Arbeitswelt bietet. Dieser Beitrag zielt darauf ab, aus Governance und didaktischer Perspektive zu beleuchten, wie transversale Kompetenzen im aktuellen Berufsbildungssystem auf der Makro- und Mesebene gefördert werden können: Einerseits werden der Prozess der Berufsentwicklung und seine Akteure analysiert, andererseits die Methoden zur Identifikation und didaktischen Aufarbeitung von transversalen Kompetenzen im Rahmen des handlungskompetenzorientierten Ansatzes des Staatssekretariates für Berufsbildung, Forschung und Innovation (SBFI).

Basierend auf Studien zur Governance der Berufsbildung (Strebel et al. 2021) und transversalen Kompetenzen (Scharnhorst 2021) erörtern wir die Fragen, wie im Prozess der Berufsentwicklung transversale Kompetenzen identifiziert, in die nationalen Bildungspläne integriert und in Umsetzungsdokumenten konkretisiert werden. Dabei greifen wir auf Fallstudien einzelner Berufe zurück.

Im Prozess der Berufsentwicklung findet die Anpassung der beruflichen Grundbildungen an neue Anforderungen standardisiert unter Einbezug der sogenannten Verbundpartner statt. Dies sind Akteure des Arbeitsmarktes (Berufsleute und ihre Verbände (Organisationen der Arbeitswelt OdA)), sowie nationale und kantonale Behörden. Die starke Rolle der OdA soll die enge Verknüpfung der Abschlüsse mit dem Arbeitsmarkt und seinen Anforderungen sicherstellen. Das heisst, wenn der Arbeitsmarkt vermehrt transversale Kompetenzen benötigt, sollten diese von den OdA erkannt und in die Grundbildungen eingebracht werden. Neben Arbeitsmarktanforderungen beeinflussen auch nationale Vorgaben und Standards der Berufsbildung die Form, in der transversale Kompetenzen in die Berufsbildung einfließen können, insbesondere das Konzept der Handlungskompetenzorientierung des SBFI. Gemäss diesem Ansatz werden transversale Kompetenzen in den Bildungsplänen in Situationsbeschreibungen und in Form von sogenannten Leistungszielen festgehalten. Nachdem die OdA die Bildungsinhalte konzipiert und diese interne und externe Anhörungsprozesse durchlaufen haben, setzt das SBFI sie in Kraft. Nun folgt ein Schlüsselmoment: Es muss sichergestellt werden, dass die Neuerungen auch auf dem Terrain – in Betrieben, überbetrieblichen Kursen und in den Berufsfachschulen aufgegriffen werden. Dabei unterstützt das Zentrum für Berufsbildung (ZfB) einen grossen Teil der OdA im Auftrag des Bundes. Auf Basis eines situierten Kompetenzverständnisses (Schuler & Vogt 2022) entwickelt das ZfB mit Arbeitsgruppen aus Berufsbildenden und Lehrpersonen Ausbildungsprogramme für die Betriebe und üK sowie Lehrpläne für die Berufsfachschulen. Der Beitrag zeigt anhand konkreter Fallbeispiele auf, wie transversale Kompetenzen auf dieser meso-didaktischen Ebene integriert werden.

Bibliography

Scharnhorst, U. (2021). Transversale Kompetenzen – notwendig, erwünscht und schwierig zu erreichen. Bonn: Franz Steiner Verlag

Schuler, M., & Vogt, B. (2022). Lehrpläne für einen situationsorientierten Unterricht an Berufsfachschulen. In G. Ghisla, E. Boldrini, C. Gremion, F. Merlini, & E. Wüthrich (Hrsg.), *Didaktik und Situationen: Ansätze und Erfahrungen für die Berufsbildung* (S. 249-260). Bern: hep.

Strebel, A., Baumeler, C., & Engelage, S. (2021). Governing Occupations: How Small Occupations Dealt with the Swiss VET Reform. In R. Bürgi & P. Gonon (Eds.), *Governance: Revisited* (pp. 133-158). Bern: Peter Lang.

Der Einfluss von sozialer Unterstützung und Arbeitsengagement auf transformationale Führung an Schweizer Schulen in sozial benachteiligter und nicht benachteiligter Lage

Pierre Tulowitzki¹, Marcus Pietsch², Ella Grigoleit¹, Gloria Sposato¹

¹Pädagogische Hochschule FHNW; ²Leuphana Universität Lüneburg

International, aber auch aus deutschsprachigen Ländern gibt es Hinweise, dass transformationale Führung die Arbeitshaltung von Lehrpersonen und das Schulklima beeinflussen kann (Thomas et al., 2020). An Schulen in sozial benachteiligter Lage erscheint eine derartige Führung besonders relevant, da die dortigen Rahmenbedingungen oftmals «ein hohes Maß an Wandlungs- und Innovationsfähigkeit» von Lehrpersonen erfordern (Klein, 2018, S. 37). Gleichzeitig ist unklar, inwiefern die Lage einer Schule eine derart ausgerichtete Führung möglicherweise begünstigt oder erschwert. Von Bedeutung erscheint ferner die soziale Unterstützung von Führungskräften, da Führung zunehmend nicht als isolierte «Einbahnstrasse» des Einflusses, sondern als Interaktion zwischen Personen betrachtet wird. Vor diesem Hintergrund war es das Ziel dieser Studie, zu untersuchen, inwiefern die soziale Unterstützung und die Lage der Schule das Engagement und die Ausprägung transformationaler Führung von Schulleitungen beeinflussen. Den theoretischen Rahmen bildet das *Job-Demands-Resources-Model of Work Engagement* (Bakker & Demerouti, 2008), mit welchem sich das Verhältnis arbeitsbezogener Ressourcen und Anforderungen im Kontext des Engagements und Arbeitsverhaltens beschreiben lässt.

Durchgeführt wurde eine Sekundäranalyse von Daten einer standardisierten Befragung von Schulleitungen (N=2'011) aus dem Herbst 2021. Für die Sekundäranalyse wurden die folgenden latenten Variablen genutzt: Transformationale Führung (4 Items, $\omega = 0.82$) (MLQ; Bass & Avolio, 1995; Felfe, 2006; Harasz & van Ophuysen, 2011); *Arbeitsengagement* (3 Items, $\omega = 0.82$) (UWES; Schaufeli et al., 2006); *Soziale Unterstützung* (3 Items, $\omega = 0.92$) (Ksienzyk, 2006); soziale Lage der Schule (Einzelitem) (Manitius & Döbelstein, 2017).

U.A. wurden ein Strukturgleichungsmodell für die Gesamtschweiz und ein Mehrfachgruppen-Strukturgleichungsmodell für die Sprachregionen geschätzt, wobei das Modell für Gesamtschweiz den besten Fit aufwies. Es zeigte einen insgesamt guten Modellfit ($\chi^2 = 141.171$ [df = 55], $p < .001$, CFI = .97, RMSEA = .04, SRMR = .03). Dabei liessen sich mithilfe der Modellvariablen rund 32 Prozent der Varianz in der transformationalen Führung ($R^2 = .316$) sowie 14 Prozent im Arbeitsengagement ($R^2 = .135$) der Schweizer Schulleitungen aufklären.

Es zeigt sich, dass Arbeitsengagement und soziale Unterstützung positive Effekte auf transformationale Führung haben, unabhängig von der Schullage. Jedoch weisen Schulleitungen in sozial benachteiligten Schulen ein geringeres Arbeitsengagement auf, was zu einer geringer ausgeprägten transformationalen Führung führt. Wiederum beeinflusst die soziale Unterstützung das Arbeitsengagement von Schulleitungen positiv. Das heisst, dass Schulleitungen, die stärkere Unterstützung im Kollegium erfahren, ein höheres Arbeitsengagement und dadurch eine stärker ausgeprägte transformationale Führung zeigen.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Lage der Schule einen negativen Effekt auf das Arbeitsengagement haben kann. Dies könnte mit den besonderen Herausforderungen an derartigen Schulen zusammenhängen (z.B. beschränkte Fördermöglichkeiten in Familien, Defizitorientierungen von Lehrpersonen). Für eine zielgerichtete Unterstützung erscheint es hilfreich, die spezifischen Faktoren, die das Arbeitsengagement beeinflussen, zu erforschen. Die Ergebnisse unterstreichen dabei die Bedeutung sozialer Unterstützung für das Arbeitsengagement. Die sozialen Ressourcen für Schulleitungen bzw. Schulen zu stärken, würde die Kapazitäten für (transformationale) Führung erhöhen, was wiederum dem Innovationsklima zuträglich wäre; unabhängig von der Lage der Schule.

Bibliography

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13(3), 209–223. <https://doi.org/10.1108/13620430810870476>

Klein, E. D. (2018). Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung (SHIP Working Paper Reihe No. 02). Universität Duisburg-Essen. <http://dx.doi.org/10.17185/dupublico/45206>

Ksienzyk, B. (2006). Sozial unterstützendes Verhalten im Arbeitskontext [Dissertation, Universität Potsdam]. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-7634>

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>

Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2020). Transformational school leadership as a key factor for teachers' job attitudes during their first year in the profession. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 106–132. <https://doi.org/10.1177/1741143218781064>

ID: 155 / SES A 05: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: innovation, technology, student, teacher, learning environment

Artificial Intelligence (AI) in the educational-didactic context: from barrier to facilitator of the educational relationship.

Elèna Cipollone¹, Luna Lembo¹, Claudia Chierichetti¹, Francesco Peluso Cassese²

¹università Niccolò Cusano, Italia; ²università Pegaso, Ren Lab, Italia

The development and gradual use of Artificial Intelligence (AI), even in the field of education, raise numerous concerns related to emotional and relational aspects (Douali et al., 2022) and the reshaping of the teacher's role. Teachers perceive a risk in their position, no longer seen as the primary mediator of knowledge within the classroom (Alvarez-Jaimes et al., 2023; Schiff, 2020). Based on literature analysis, the research hypothesis is that AI poses a risk to the perceived self-efficacy of teachers, affecting the teacher-student educational relationship. To confirm or refute this hypothesis, this contribution proposes an experimental research project in two phases: 1. An exploratory investigation phase aims to understand the teacher's perception of AI. Specifically, it analyzes the teacher's stance on technology and explores the causes contributing to AI-related concerns. The study assesses the teacher's self-efficacy regarding technology using the Intrapersonal Technology Integration Scale by Niederhauser and Perkmen (2008). Additionally, it examines the teacher's readiness for technology through the Technology Readiness Questionnaire (Neyer et al., 2012). The study also focuses on the teacher's perspective on the educational relationship, using a questionnaire based on the Student-Teacher Relationship Scale (Pianta, 2001) and the teacher's emotional component contextualized to AI use, employing a Self-Report Questionnaire. 2. Following the analysis of data from the above phase, future perspectives include an experimental application stage involving the implementation of an intervention protocol. This aims to enhance the teacher-student educational relationship and improve teacher competencies in AI. The proposal aims to introduce an intervention methodology derived from a reconfiguration of traditional didactic, grounded in the concept of deconstruction of education (Peluso Cassese, 2019). This approach seeks to foster a redefinition of the roles of both the teacher and the learner, no longer situated within a hierarchical perspective but within an egalitarian and collaborative context. Students become knowledge mediators on AI, strengthening the educational relationship through positive interdependence principles, fostering cognitive and relational skill development. This approach aligns with the research question addressing teachers' concerns about AI's impact on both quantitative and qualitative aspects of education.

Bibliography

Peluso Cassese, F., Cipollone, E., Morsanuto, S. "THE IMPORTANCE OF" UNSTRUCTURED" DIDACTICS IN TEACHER TRAINING TO IMPROVE THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE SKILLS IN CHILDREN." ITALIAN JOURNAL OF HEALTH EDUCATION, SPORT AND INCLUSIVE DIDACTICS 3.2 (2019).

Douali, L., Selmaoui, S., & Bouab, W. Artificial Intelligence in Education: Fears and Faiths. International Journal of Information and Education Technology, 12(7) (2022)

Alvarez, J., & Lane, S. Rising Against the Machine: Appeasing the Educators' Fears of Artificial Intelligence Taking Over Foreign Language Education. UNC System Learning and Technology Journal, 1(1) (2023)

ID: 157 / SES H 04: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Keywords: Professionalität, berufsbildungsrelevante fachliche und transversale Kompetenzen, Berufliche Kompetenz, berufliche Identität, individuelle fachliche Entwicklungsaufgaben

Kompetenzentwicklung und berufliche Identität als individuelle fachliche Entwicklungsaufgabe: Ergebnisse einer qualitativen Erhebung bei Erstabsolvent:innen eines neuen Studiengangs

Barbara Wildermuth

EHB Eidg. Hochschule für Berufsbildung, Schweiz

Einleitung (Zweck des Beitrags, theoretische Elemente, Problemstellung und Forschungsfrage)

Vor dem Hintergrund fundamentaler Änderungen der Arbeitswelt und damit verbunden steigenden Kompetenzanforderungen an Arbeitnehmer:innen wird im Bereich der Berufsbildung die Professionalisierung dieser Fachkräfte gefordert (Meyer & Baumhauer, 2018). Im 2019 eingeführten Studiengang «Bachelor of Science (BSc) in Berufsbildung», in welchem berufsbildungsrelevante fachliche und transversale Kompetenzen vermittelt werden, wird diese Forderung aufgenommen. Studierende setzen beispielsweise Trends und Entwicklungen der Berufsbildung theoriegestützt in eigenen Projekten um und tragen damit Forschungsergebnisse in die Arbeitswelt zurück. Mit dieser Kombination von «wissenschaftlichem Wissen» und «berufspraktischem Erfahrungswissen» trägt der Studiengang zur Professionalität der Fachkräfte bei, was unabhängig des Status einer Profession zu einer spezifischen Qualität des beruflichen Handelns führt (Nittel, 2000). Über die berufliche Kompetenzentwicklung und damit verbunden einer beruflichen Identität dieser Fachkräfte in der Berufsbildung mit akademischem Studium – in Abgrenzung zu Fachkräften der Berufsbildung mit betrieblicher Bildung oder Berufsschullehrpersonen – ist empirisch noch wenig bekannt.

Dieser Beitrag setzt hier mit einer explorativen Untersuchung der ersten Kohorte dieses Studiengangs an. Das Ziel ist es, einen ersten Forschungsbeitrag zur neu entstehenden Berufsgruppe der Spezialist:innen der Berufsbildung (BSc) als zentrale Akteur:innen im Bildungssystem zu leisten.

Da Absolvent:innen des BSc in Berufsbildung nach dem Studium in unterschiedlichen Berufsfeldern arbeiten, stellt sich die Frage nach einem gemeinsamen Kern des beruflichen Handelns. Leitend ist daher das Modell der beruflichen Kompetenz- und Identitätsentwicklung in der Bewältigung von individuellen fachlichen Entwicklungsaufgaben (Henrich, 2020; Weinhardt, 2020), mittels dessen die Entwicklung der Absolvent:innen untersucht wird.

Der Beitrag geht daher der zentralen Frage nach, *wie Absolvent:innen des BSc in Berufsbildung vor dem Hintergrund heterogener struktureller Anforderungen ihre individuellen fachlichen Entwicklungsaufgaben in den beiden Facetten «berufliche Kompetenzentwicklung» und «berufliche Identität» beschreiben.*

Methodik

Zur Beantwortung dieser Frage wurden alle Studierenden (n=10) kurz vor Abschluss ihres Studiums sowohl mit einem Online-Fragebogen als auch teilstandardisierten problemzentrierten Interviews über prägende Erfahrungen als auch Studienwahlmotive befragt. Das transkribierte Datenmaterial wird inhaltsanalytisch mittels eines inhaltlich strukturierenden qualitativen Verfahrens ausgewertet (Kuckartz & Rädiker, 2022). Über eine Ergebnistriangulation mit den deskriptiven Analysen aus der schriftlichen Befragung soll zusätzlich die Beziehung zwischen individuellen Voraussetzungen und den Studienwahlmotiven herausgearbeitet werden.

Erste Ergebnisse sowie Elemente zur Diskussion

Erste Auswertungen deuten darauf hin, dass Absolvent:innen ihre beruflichen Kompetenzen bezugnehmend auf etablierte Berufsfelder beschreiben und ihre berufliche Identität auf einer bereits bestehenden beruflichen Identität aufbauen. Dennoch kristallisiert sich ein gemeinsamer Kern des beruflichen Handelns heraus, welcher als spezifische «Sprache» umschrieben und zielgruppenadäquat eingesetzt wird.

Die Ergebnisse leisten einen Beitrag zur kontrovers geführten bildungspolitischen Debatte im Spannungsfeld zwischen geforderter Professionalisierung in der Berufsbildung und Akademisierungsbefürchtungen, wobei mögliche Handlungsfelder aufgezeigt und Perspektiven für weitere Forschungsaktivitäten erschlossen werden können.

Bibliography

Henrich, M. (2020). Sozialpädagogische Professionalisierung als berufsbiographische Entwicklungsaufgabe: Lern- und Bildungsprozesse am Beispiel der Handlungsform Beratung im Hochschulstudium. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 116(4), 614–642. <https://doi.org/10.25162/zbw-2020-0026>

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden (5. Auflage). Beltz Juventa.

Meyer, R., & Baumhauer, M. (2018). Professionalisierung des Berufsbildungspersonals durch wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. Berufsbildung – Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, 72(174), 2–4.

Nittel, D. (2000). Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Weinhardt, M. (2020). Systemische Professionalisierung als Lern- und Bildungsprozess: Fachliche Entwicklungsaufgaben lösen, Professionalisierungskulturen gestalten. In P. Bauer & M. Weinhardt (Hrsg.), Systemische Kompetenzen entwickeln (1. Aufl., S. 121–133). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666459115.121>

Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft im Fokus – Welche Prädiktoren sind bedeutsam bei Sekundarschüler:innen in Mathematik?

Tanja Held¹, Tina Hascher²

¹Liverpool John Moores University, Vereinigtes Königreich; ²Universität Bern, Schweiz

Transversale oder überfachliche Kompetenzen sind für eine erfolgreiche Lebensführung zentral. Entsprechend sind auch die Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen als Teilbereiche der überfachlichen Kompetenzen in den Lehrplan 21 eingebunden. Ein wichtiges Element innerhalb der Selbstkompetenz bilden die Leistungsbereitschaft und Arbeitshaltung. Dazu gehört, dass Schüler:innen sich motivieren und auch unter erschwerten Bedingungen ausdauernd an Aufgaben arbeiten können (D-EDK, 2016). Ausdauer umfasst die Neigung, eine Herausforderung oder ein Problem zu überwinden, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Bei Schwierigkeiten oder Misserfolgen soll man weiter versuchen, eine Aufgabe erfolgreich zu lösen (Tinto, 2017). Auf das Fach Mathematik angewendet, bedeutet dies, dass Schüler:innen sich bemühen, herausfordernde Mathematikaufgaben zu lösen oder schwierige mathematische Konzepte zu verstehen. Mit der Ausdauer eng verknüpft ist der Glaube daran, dass sich Anstrengung auszahlt, die sog. Anstrengungsbereitschaft. Dazu gehört im Bereich Mathematik die Überzeugung, dass mathematische Fähigkeiten durch Üben und intensive Auseinandersetzung verbessert werden können (DiNapoli, 2023).

Beide Konzepte werden unter der Motivationsforschung subsumiert, jedoch selten gezielt untersucht (Wu et al., 2020). Ziel der vorliegenden Untersuchung ist deshalb, die Prädiktoren von Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft in Mathematik zu beleuchten. Der theoretische Rahmen bildet dabei die Erwartungs-Wert-Theorie (Eccles & Wigfield, 2020). Entsprechend werden die Selbstwirksamkeit sowie der Aufgabenwert (persönlicher Wert, Nützlichkeit, Kosten) als Prädiktoren verwendet. Darüber hinaus werden das Geschlecht und die Leistung in einem standardisierten Leistungstest als Kontrollvariablen verwendet. Es wird davon ausgegangen, dass die Selbstwirksamkeit, der persönliche Wert und die Nützlichkeit positiv mit der Ausdauer und der Anstrengungsbereitschaft zusammenhängen, während die Erwartung von hohen Kosten (z.B. emotionale Belastung) einen negativen Prädiktor für beide Konstrukte darstellt.

Die Stichprobe umfasst rund 550 Schweizer Schüler:innen der 7. Klasse (H9) aus den Kantonen Bern, Solothurn und Wallis. Die Schüler:innen wurden nach dem ersten Semester in der 7. Klasse schriftlich befragt. Die genestete Datenstruktur (Schüler:innen innerhalb der Schulklasse) wird durch die Anwendung von linear mixed effect models berücksichtigt. Für die Datenanalyse wurde das *nlme* package in R verwendet.

Die vorläufigen Resultate deuten darauf hin, dass die Selbstwirksamkeit und der Aufgabenwert Prädiktoren der Ausdauer und der Anstrengungsbereitschaft sind. Dabei zeigen sich Unterschiede in der Ausprägung zwischen den beiden Konstrukten. Sowohl das Geschlecht sowie die Leistung scheinen ebenfalls mit der Ausdauer und der Leistungsbereitschaft zusammenhängen. Die Resultate verdeutlichen die Wichtigkeit von Wertüberzeugungen in Mathematik für unterschiedliche motivationale Aspekte und somit für Teile der Selbstkompetenz. Für die Praxis bedeutet dies, dass Lehrpersonen ein besonderes Augenmerk auf die Wertkomponente legen und zu Beginn einer neuen Thematik gezielt die Nützlichkeit oder den möglichen persönlichen Wert hervorstreichen sollten. Hinsichtlich des Kostenfaktors stellt sich die Frage, welche Handlungsoptionen für Lehrpersonen bestehen, um diese Kosten (z.B. emotionale Kosten: Mathematik wird als Belastung wahrgenommen) für einzelne Schüler:innen zu reduzieren. Insgesamt zeigen die Resultate, über welche Aspekte die Lehrpersonen die Selbstkompetenz von Schüler:innen unterstützen können.

Bibliography

D-EDK. (2016). Lehrplan 21 - Gesamtausgabe. D-EDK.

DiNapoli, J. (2023). Distinguishing between Grit, Persistence, and Perseverance for Learning Mathematics with Understanding. *Education Sciences*, 13(4), 402. <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/4/402>

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>

Tinto, V. (2017). Reflections on Student Persistence. *Student Success*, 8(2), 1–8. <https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376>

Wu, F., Fan, W., Arbona, C., & de la Rosa-Pohl, D. (2020). Self-efficacy and subjective task values in relation to choice, effort, persistence, and continuation in engineering: an Expectancy-value theory perspective. *European Journal of Engineering Education*, 45(1), 151–163. <https://doi.org/10.1080/03043797.2019.1659231>

ID: 160 / SES I 05: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies

Keywords: Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Überzeugungen von Praxislehrpersonen, berufliche Eignung, Eignungsabklärung, personale und soziale Kompetenzen

Berufliche Eignung von Lehramtsstudierenden im Spiegel beurteilungsrelevanter Überzeugungen von Praxislehrpersonen der Sekundarstufe I

Franziska Good

Universität Zürich, Schweiz

Auf das Lernen und Lehren gerichtete Überzeugungen von Lehrpersonen gelten als einflussreich für die Steuerung des professionellen Handelns (Reusser & Pauli, 2014). Ihnen wurde in den vergangenen zehn Jahren wachsende wissenschaftliche Aufmerksamkeit zuteil (Dohrmann, 2021). Erst sehr wenig Wissen besteht jedoch zu Überzeugungen von Lehrpersonen bezogen auf Voraussetzungen, die angehende Lehrpersonen mitbringen müssen, um den Lehrberuf verantwortlich und erfolgreich ausüben zu können.

Die Relevanz dieser Überzeugungen ist besonders für Praxislehrpersonen gegeben, denen im Prozess der beruflichen Eignungsabklärung von Studierenden einer Pädagogischen Hochschule eine Schlüsselrolle zukommt. Sie beurteilen deren Unterricht und Verhalten in den von ihnen begleiteten Praktika, was direkt in die Einschätzung der beruflichen Eignung am Ende des ersten Studienjahres einfließt (EDK, 2019).

Im vorliegenden Beitrag werden deshalb Überzeugungen von Praxislehrpersonen zu Eigenschaften und Kompetenzen in den Blick genommen, welche diese für die Ausübung des Lehrberufs als Voraussetzung erachten. Zum einen wird nach der zugeschriebenen Relevanz bestimmter Eigenschaften und Kompetenzen gefragt, zum anderen nach Vorstellungen dazu, wie gegeben beziehungsweise stabil oder aber (durch die weitere Ausbildung) veränderbar diese Merkmale sind. Schliesslich interessieren die eignungsbezogenen Beurteilungsmassstäbe der Praxislehrpersonen, von denen angenommen wird, dass sie in einem systematischen Zusammenhang mit den Überzeugungen bezüglich Relevanz und Veränderbarkeit stehen.

Die schriftlich befragten N=211 Praxislehrpersonen aus sechs Kantonen schätzten dafür 17 theoretisch begründete Eignungskriterien (Personmerkmale und professionelle Handlungskompetenzen; Kunter et al., 2011) hinsichtlich Relevanz und Veränderbarkeit ein. Zudem beurteilten sie Vignetten zu Studierenden am Ende des 1. Studienjahres, welche nach der Massgabe einer selektiven Schwäche bezogen auf ausgewählte Personmerkmale bzw. Kompetenzen konstruiert worden waren.

Bisherige Auswertungen zeigten, dass die Relevanzeinschätzungen der vorgegebenen 17 Personmerkmale und Kompetenzen durchgehend hoch bis sehr hoch ausfielen. Dennoch wurde eine interindividuelle Varianz in bedeutsamer Ausprägung sichtbar. Demgegenüber variierte die Einschätzung der Veränderbarkeit jedes einzelnen Merkmals interindividuell weit stärker und auch die Unterschiede zwischen diesen gestalteten sich ausgeprägter. Bezüglich der Vignetten zeigte sich bei den Praxislehrpersonen durchgehend eine recht kritische Haltung. Allerdings lag auch hier eine beträchtliche interindividuelle Varianz vor. Sowohl die Relevanz- wie die Veränderbarkeitseinschätzungen liessen sich unter Rückgriff auf Personmerkmale nur zu einem geringen Anteil aufklären. Andererseits erwiesen sich die besagten Überzeugungen als prädiktiv für die Strenge der Beurteilung der Vignetten: Erwartungsgemäss fiel der Massstab strenger aus, wenn die Relevanz hoch und die Veränderbarkeit tief eingeschätzt wurde.

Eine Voraussetzung für einen professionellen Beurteilungsprozess bilden das Bewusstsein und die Reflexion über die eigenen Überzeugungen, Wertvorstellungen und blinden Flecken (Keller-Schneider et al., 2018). In diesem Sinn sind die Ergebnisse insbesondere für die Aus- und Weiterbildung von Praxislehrpersonen von Bedeutung.

Bibliography

Dohrmann, J. (2021). Überzeugungen von Lehrkräften. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994176>

EDK. (28. März 2019). Das neue EDK-Reglement über die Anerkennung von Lehdiplomen. Kurz-Info. FH Schweiz.

https://www.fhschweiz.ch/customer/files/2036/anerkennung_lehdiplome_kurzinfo_d.pdf

Keller-Schneider, M., Sauer, D. & Seel, A. (2018). LehrerInnenbildung und Praktikumslehrpersonen. Deutschland – Österreich – Schweiz. Journal für LehrerInnenbildung, 18(4), 7–16.

Oser, F. & Blömeke, S. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. Zeitschrift für Pädagogik, 58(4), 415–421. <https://doi.org/10.25656/01:10405>

Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrberuf (S. 642 – 661). Waxmann.

ID: 161 / SES C 06: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Inclusion scolaire, enseignement explicite, stratégies d'apprentissage, communauté d'apprentissage professionnelle, ressources et obstacles

L'enseignement des stratégies d'apprentissage (ESA)

Léna Rueflin, Virginie Joliat, François Gremion

HEP-BEJUNE, Suisse

Le passage d'une école intégratrice à une école inclusive pose des défis multiples aux enseignant·e·s devant répondre à une diversité grandissante. La visée inclusive les incite à répondre à des besoins divers et à offrir à tous les élèves un accès à la réussite scolaire. Si le modèle de la réponse à l'intervention exprime l'idée qu'un enseignement ordinaire devrait permettre à quelque 80% des élèves de réussir leur scolarité par le biais d'un enseignement souple et flexible, il n'en demeure pas moins qu'une pédagogie différenciée en réponse première aux besoins de tous les élèves n'est pas encore un fait acquis par l'école (Meia, et al, 2022).

Pour tenter de relever ce défi, l'enseignement des stratégies d'apprentissage semble une piste d'action concrète (Vianin, 2020). L'objectif du projet ESA est de favoriser le développement de l'enseignement des stratégies d'apprentissage chez les enseignants·e·s et leur appropriation par les élèves. Les stratégies d'apprentissage, une des cinq capacités transversales du PER, renvoient à la capacité d'analyser, de gérer et d'améliorer ses démarches d'apprentissage, ainsi que des projets en se donnant des méthodes de travail efficace.

Dans le projet ESA, les axes de la conception universelle des apprentissages (CUA), qui prend en compte la diversité des individus, sont travaillés au travers de l'enseignement explicite (Gauthier, et al., 2013) des stratégies d'apprentissage, considérées comme des ressources que l'apprenant engage dans l'exercice de ses compétences (Bégin, 2008).

Un kit-ESA, actuellement en phase de développement, sera évalué et expérimenté par une communauté d'apprentissage professionnelle formée d'enseignant·e·s en fonction au cycle 2. Celle-ci sera constituée au printemps 2024 dans le cadre d'un cours de formation continuée de la HEP-BEJUNE s'articulant autour de l'ESA, de l'appropriation par les enseignant·e·s et de l'expérimentation du kit-ESA en classe avec les élèves. Ce kit-ESA comprend : un guide destiné aux enseignant·e·s dès le 2^e cycle, un répertoire de stratégies spécifiques et des activités autonomes et un support pour les élèves : le cahier « Iplouf » à créer en classe avec du matériel peu coûteux et pratique.

Dans ce projet de recherche participative et de développement (Loiselle et Harvey, 2007), la focale est posée sur les obstacles et les ressources soulevés sur le terrain. La méthodologie de recherche est mixte. Pour la cueillette des données, divers outils sont prévus : journal de terrain et d'observation, questionnaires d'évaluation, entretiens semi-dirigés avec les enseignant·e·s.

La question de recherche à laquelle cette communication tentera de répondre est : Quels obstacles les enseignant·e·s identifient-ils à la mise en œuvre du kit-ESA dans leur classe et quelles propositions d'améliorations suggèrent-ils ? Nous faisons l'hypothèse que l'appropriation de l'outil par les enseignant·e·s sera fonction de leur perception de son utilité pour répondre à la diversité des élèves.

Bibliography

Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47–67. <https://doi.org/10.7202/018989ar>

Gauthier, C ; Bissonnette, S et Richard, M. (2013). Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages. Bruxelles : De Boeck.

Loiselle, J et Harvey, S. (2007). La recherche-développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, Vol.27(1), 40-59. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

Meia, J-S, Carron, P, Dominé, K, Gremion, F et Zappella, D. (2022). Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier. Bienne : HEP-BEJUNE.

Vianin, P. (2020). Comment donner à l'élève les clés de sa réussite. L'enseignement des stratégies d'apprentissage à l'école. Bruxelles : De Boeck.

Zum Zusammenhang von Hausaufgabenqualität, Ärgererleben und Leistung von Sekundarschüler:innen im Deutschunterricht

Christine Feiss^{1,3}, Tanja Held², Gerda Hagenauer³, Sandra Moroni⁴

¹Pädagogische Hochschule St. Gallen, Schweiz; ²Liverpool John Moores University; ³Paris-Lodron Universität Salzburg;

⁴Universität Bern

Hausaufgaben sind für viele Schüler:innen Teil des Schulalltags. In bisherigen Studien wurden verschiedene Facetten der Hausaufgabenpraxis erforscht, wobei intensiv untersucht wurde, ob Hausaufgaben zu einer Leistungssteigerung führen (z.B. Schnyder et al., 2006). Es zeigte sich, dass Anstrengung ein entscheidender Aspekt für die Wirksamkeit von Hausaufgaben ist (ebd.). Die Motivation und die damit verbundene Anstrengung werden wiederum von der Hausaufgabenqualität (Rosário et al., 2018) und den erlebten Emotionen (Pekrun et al., 2023) während des Hausaufgabenprozesses beeinflusst. Frühere Studien zeigten, dass eine hohe Hausaufgabenqualität zu weniger negativen Emotionen führt und negative Emotionen mit einer geringeren Leistung einhergehen (Dettmers et al., 2011).

In der vorliegenden Studie wird untersucht, inwieweit Aspekte der wahrgenommenen Hausaufgabenqualität in Deutsch (konkret: (1) die Einbettung der Hausaufgaben in den Lehr-Lern-Prozess und (2) die Differenzierung) mit der Rechtschreibleistung der Schüler:innen und ihrem Erleben von Ärger während der Deutschhausaufgaben zusammenhängen. Zudem wird untersucht, inwieweit der während der Deutschhausaufgaben erlebte Ärger diesen Zusammenhang vermittelt.

Die Studie geht über bisherige Studien hinaus, da sie sich auf eine spezifische Emotion im Hausaufgabenprozess fokussiert und deren Zusammenhang mit zwei spezifischen Qualitätskriterien analysiert. Ärger wurde gewählt, da davon ausgegangen wird, dass sie eine negative Emotion ist, die häufig von den Schüler:innen im Hausaufgabenprozess erlebt wird. Die Einbettung der Hausaufgaben in den Lehr-Lern-Prozess ist wichtig, da sich gezeigt hat, dass die Schüler:innen Hausaufgaben als qualitativ hoch einschätzen, wenn sie mit Zielen des Unterrichts verknüpft sind (Rosário et al., 2018). Dies wiederum wirkt sich mittels Anstrengung auf die Leistung der Schüler:innen aus (ebd.). Die Differenzierung als zweites Qualitätskriterium ist ebenfalls zentral, da die Passung für viele Schüler:innen nicht optimal ist, wenn sie alle die gleichen Hausaufgaben erhalten und über- oder unterfordert sind, was sich negativ auf die Leistungsentwicklung auswirken kann.

Es wurden insgesamt 23 Klassen (410 Schüler:innen; 51,5% weiblich) der 8. Klasse im deutschsprachigen Teil des Kantons Berns (querschnittlich) befragt. Aufgrund der genesteten Natur der Daten (Schüler:innen in Klassen) (Huang, 2018) wurden Mehrebenen-Mediationen mit R durchgeführt.

Die Ergebnisse zeigen, dass der Hausaufgabenqualitätsaspekt «Einbettung in den Lehr-Lern-Prozess» negativ mit dem erlebten Ärger zusammenhängt und dieser wiederum negativ mit der Rechtschreibleistung. Kein signifikanter Zusammenhang besteht dahingegen zwischen der wahrgenommenen Differenzierung und dem Ärger der Schüler:innen. Die Mehrebenen-Mediationen zeigen, dass ein positiver indirekter Effekt der wahrgenommenen Einbettung der Hausaufgaben in den Lehr-Lern-Prozess auf die Rechtschreibleistung durch den Ärger der Schüler:innen bei den Hausaufgaben besteht. Dem gegenüber besteht kein signifikanter indirekter Effekt bei der Differenzierung.

Aus den Ergebnissen lassen sich Implikationen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen ableiten. Durch eine Erweiterung der professionellen Kompetenzen der Lehrpersonen hinsichtlich der qualitätsvollen Gestaltung von Hausaufgaben (insbesondere durch die Einbettung derselben in den Lehr-Lernprozess) können Lehrpersonen aktiv zu einer Verminderung von Ärger der Schüler:innen beitragen.

Bibliography

Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Goetz, T., Frenzel, A. C. & Pekrun, R. (2011). Students' emotions during homework in mathematics: Testing a theoretical model of antecedents and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 25–35. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.001>

Huang, F. L. (2018). Multilevel modeling myths. *School psychology quarterly*, 33(3), 492–499. <https://doi.org/10.1037/spq0000272>

Pekrun, R., Marsh, H. W., Elliot, A. J., Stockinger, K., Perry, R. P., Vogl, E., Goetz, T., van Tilburg, W. A. P., Lüdtke, O. & Vispoel, W. P. (2023). A three-dimensional taxonomy of achievement emotions. *Journal of personality and social psychology*, 124(1), 145–178. <https://doi.org/10.1037/pspp0000448>

Rosário, P., Carlos Núñez, J., Vallejo, G., Nunes, T., Cunha, J., Fuentes, S. & Valle, A. (2018). Homework purposes, homework behaviors, and academic achievement. Examining the mediating role of students' perceived homework quality. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 168–180. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.04.001>

Schnyder, I., Niggli, A., Cathomas, R., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2006). Wer lange lernt, lernt noch lange nicht viel mehr: Korrelate der Hausaufgabenzeit im Fach Französisch und Effekte auf die Leistungsentwicklung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53, 107–121.

Un modèle de capabilité pour intégrer les capacités transversales et la formation générale du PER

François Gremion¹, Valérie Rytz², Andréa Fuchs Fateh²

¹HEP-BEJUNE, Suisse; ²BKD-AKVB-EOF, Suisse

L'attention portée par l'école aux élèves vulnérables permet d'aborder le concept de capabilité dans le champ éducatif. Dans ses développements récents, l'approche par les capacités (Nussbaum, 2012) a inspiré le complément apporté au Lehrplan 21 (Hollenweger et Bühler, 2019) pour la prise en charge des élèves en situation de handicap. Une adaptation de ce document (Gremion & al., 2022) au Plan d'études romand (PER) a pu être élaborée pour le canton de Berne. Cette initiative était portée par la responsable de l'enseignement spécialisé francophone à l'Office de l'école obligatoire et du conseil.

Le mot « *capabilité* » est un anglicisme, que Nussbaum (2012) propose de définir par les réponses aux deux questions suivantes : « Qu'est-ce que les gens sont réellement capables de faire et d'être ? » « Quelles possibilités leur sont réellement offertes ? » (p. 10). Cette notion de capabilité se réfère aux libertés réelles dont disposent les individus pour mener la vie qu'ils souhaitent, en se basant sur leurs compétences, leurs ressources et les opportunités disponibles dans leur environnement. Elle permet, à l'école comme ailleurs, d'appréhender la diversité et la complexité des habiletés et aptitudes de toute personne.

Le but de cette communication est, d'une part, de présenter ce modèle de capabilité développé pour l'application du PER aux élèves à BEP bénéficiant de mesures d'enseignement spécialisées renforcées. Ce modèle articule les axes thématiques de la *Formation générale* aux Capacités transversales du PER (Gremion & al., 2022). L'inclusion de tous les élèves au sein de l'école ordinaire permet de resituer, en regard du développement des compétences transversales, le but de la scolarisation et des finalités de l'école, en conformité avec le prescrit en vigueur tel que formulé dans le *projet global de formation de l'élève* (CIIP, 2003). D'autre part, il s'agit de présenter la démarche globale du dispositif au sein de laquelle le modèle de capabilité s'intègre et permet l'élaboration d'un projet pédagogique individualisé (PPI).

Au printemps 2023, l'ensemble des enseignant·e·s spécialisé·e·s de la partie francophone du canton de Berne a suivi une formation complète d'une journée et demie pour s'initier à ce modèle de capabilité et à la rédaction des PPI de leurs élèves au bénéfice de mesures renforcées. L'accompagnement actuel des enseignant·e·s en prise à la rédaction des PPI et à l'appropriation de ce modèle de capabilité nous permet d'identifier, tant des avantages que des obstacles inhérents à ce dispositif et à son appropriation. Sur la base d'observations de terrain, nous présenterons quelques éléments répertoriés dans les préoccupations d'enseignant·e·s ou de directions d'établissement confrontés à son appropriation, ainsi que les raisons qui les incitent à nous adresser une demande de feed-back au cours de son élaboration.

Bibliography

CIIP (2003). Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003 : <https://www.plandetudes.ch/web/guest/PG2-declaration>

Gremion, F., Fuchs Fateh, A., Rytz, V., & Brügger, V. (2022). Mise en application du Plan d'études romand pour les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers dans les écoles ordinaires et les écoles spécialisées. Direction de l'instruction publique et de la culture du canton de Berne <https://www.bvsa.bkd.be.ch/fr/start/themen/lehrplan-bvsa.html>

Hollenweger, J. & Bühler, A. (2019). Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen : verabschiedet von der Plenarversammlung der Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz am 14. Mai 2019) Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz (Hrsg.)

[https://www.regionalkonferenzen.ch/sites/default/files/2021-](https://www.regionalkonferenzen.ch/sites/default/files/2021-12/2019_Anwendung%20des%20LP21%20f%C3%BCr%20SuS%20mit%20komplexen%20Behinderungen.pdf)

[12/2019_Anwendung%20des%20LP21%20f%C3%BCr%20SuS%20mit%20komplexen%20Behinderungen.pdf](https://www.regionalkonferenzen.ch/sites/default/files/2021-12/2019_Anwendung%20des%20LP21%20f%C3%BCr%20SuS%20mit%20komplexen%20Behinderungen.pdf)

Nussbaum, M. (2012). Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ? Flammarion.

ID: 164 / SES C 04: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Keywords: Compétences disciplinaires, compétences transversales, filières, analyses multiniveaux, enseignement secondaire

Filières : atout ou obstacle pour le développement de compétences transversales et disciplinaires des élèves en difficulté ?

Franck Petrucci, François Rastoldo, Eva Roos

Service de la recherche en éducation (SRED), Département de l'Instruction Publique, Canton de Genève (Suisse)

À Genève, la gestion de l'hétérogénéité des élèves dans l'enseignement secondaire I se traduit par la mise en place de filières. Dès la fin de l'enseignement primaire les élèves sont orientés dans trois sections distinctes sur la base de leurs performances. La justification de ce choix organisationnel repose sur l'idée d'un ciblage plus efficace de l'enseignement devant conduire à de meilleurs apprentissages (Dupriez, 2010). Cette focalisation sur la meilleure adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves occulte cependant le fait que le placement dans un groupe de niveau faible peut aussi avoir des effets délétères sur d'autres dimensions qui interagissent avec les compétences scolaires et influent sur la réussite. Ainsi, certaines compétences motivationnelles et métacognitives des élèves comme le sentiment de compétences ou l'intérêt pour les apprentissages peuvent se trouver dégradées (Berends, 1995 ; Carbonaro, 2005).

Cette communication se propose d'examiner les questions suivantes :

- Dans quelle mesure l'assignation à un groupe de niveau faible affecte-t-elle certaines compétences transversales des élèves ?
- Ces mêmes compétences transversales contribuent-elles effectivement à de meilleurs performances en Mathématiques et en Français ?

La recherche porte sur un large échantillon d'élèves, de classes et d'enseignants de 11^e année issus des trois filières (2'700 élèves, 240 classes et 170 enseignants). Des tests standardisés ont permis d'évaluer les compétences « de base » des élèves en Mathématiques et en Français à deux reprises au cours de l'année scolaire 2021-22 (design prétest/post-test). En parallèle, ils ont également répondu à un questionnaire dans lequel certaines compétences transversales ont été mesurées (motivation, persévérance, sentiment de compétences, métacognition, intérêt pour les apprentissages et intérêt pour les Mathématiques). Les enseignants de chaque discipline ont, quant à eux, été interrogés sur leurs pratiques en classe.

L'étude de l'effet des filières sur les compétences transversales repose sur la comparaison des scores moyens aux différentes échelles. Des analyses multiniveaux dans lesquelles on contrôle le niveau de départ des élèves et la filière permettent ensuite de raisonner « toutes choses égales par ailleurs » et d'étudier un effet « net » des compétences transversales sur les compétences disciplinaires.

Les élèves des filières les moins exigeantes sont, en moyenne, moins motivés que les autres. Ils expriment également un sentiment de compétence plus faible et maîtrisent moins les stratégies de métacognition, notamment celles en lien avec le monitoring et la régulation. En revanche, leur intérêt pour les apprentissages en général et pour les Mathématiques en particulier n'est pas plus faible. Par ailleurs, il apparaît que le sentiment de compétences possède un effet statistiquement significatif sur les performances en Mathématiques et en Français. On relève également un effet de l'intérêt pour les Mathématiques sur les performances dans cette même discipline.

Bibliography

Berends, M. (1995). Educational stratification and students' social bonding to school. *British journal of sociology of education*, 16(3), 327-351.

Carbonaro, W. (2005). Tracking, students' effort, and academic achievement. *Sociology of education*, 78(1), 27-49.

Dupriez, V. (2010). Séparer pour réussir ? Les modalités de groupement des élèves. UNESCO.

ID: 166 / SES M 01: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: Schulleitung, Ausbildung von Lehrpersonen, berufspraktische Ausbildung, Praxislehrpersonen, Mentorin und Mentor

Die Rolle der Schulleitung in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Mirjam Kocher, Anna Locher

Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz

In der Schweizer Lehrer:innenbildung haben die schulpraktischen Studien einen besonderen Stellenwert, da mit ihnen die unterrichtspraktische Bewährung der Studierenden im an das Studium anschliessenden Berufseinstieg sichergestellt werden soll. Den Praxislehrpersonen, in deren Klassen angehende Lehrpersonen zwischen 3 Wochen und 10 Monaten während ihrer Praktikumsphasen verbringen, kommt daher eine hohe Relevanz als Modell, Berater:in und Beurteilende zu (z.B. Košinár et al., 2019a; Kreis et al., 2020). In welchem Verhältnis stehen Schulleitende zu ihren Praxislehrpersonen, und wie können sie diese in der Ausübung ihrer Funktion unterstützen? Im 2022 gestarteten, SNF-geförderten Projekt „Die Praxislehrperson als Lehrerbildner*in: Orientierungen und Handlungspraxis in der Erfüllung des doppelten Berufsauftrags Lehrperson und Ausbilder*in – eine berufsbiographische Längsschnittstudie unter Einbezug der Schulleitungsperspektive“ sollen Anforderungen und Entwicklungsaufgaben von Praxislehrpersonen aus ihrer Perspektive sowie aus derjenigen der Schulleitungen identifiziert werden. Dieser Beitrag thematisiert das Rollenverständnis von Schulleitenden bei der Ausbildung von zukünftigen Lehrpersonen. Schulleitungen haben ein umfangreiches Aufgabenspektrum zu bewältigen, das «von Schulverwaltung, Personalentwicklung, Schulentwicklung, regionaler und schulübergreifender Vernetzung bis hin zur Unterrichtstätigkeit» (Lerchster et al., 2020) reicht. Vorliegende Forschungen nehmen vor allem Aufgaben der Führung und Steuerung und den Einfluss der Schulleitung auf die Schule und die Lehrpersonen in den Blick, wohingegen die Rolle der Schulleitung in der berufspraktischen Ausbildung bisher nicht thematisiert wird. Die vorliegende Studie geht diesem Desiderat nach und fragt: 1.) Welche Kriterien für die Auswahl von Praxislehrpersonen und welche Qualifizierungsnotwendigkeiten sehen die Schulleitungen? 2.) Welche Aufgaben und Anforderungen schreiben sie der Praxislehrpersonenrolle und -tätigkeit sowie sich selbst im Ausbildungskontext zu?

In einem ersten Schritt wurden 19 strukturierte Experteninterviews mit Schulleitenden durchgeführt. Thematisiert wurden Auswahlkriterien für geeignete Praxislehrpersonen und Massnahmen für die Entwicklung von deren Ausbildungskompetenzen ebenso wie Möglichkeiten der Einbindung von Schulleitungen in die Ausbildung und in die Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen. Anschliessend wurden die Interviews transkribiert und mit genügender Interkoderreliabilität in MAXQDA inhaltsanalytisch (Kuckartz & Rädiker, 2022) anhand eines deduktiv und induktiv entwickelten Kategoriensystem ausgewertet. Basierend auf den inhaltsanalytisch aus der Interviewanalyse erarbeiteten Codes wird ein Fragebogen mit Schulleitenden (N = 500) durchgeführt. Der Fragebogen erörtert die Sichtweise der Schulleitungen zur Auswahl und Qualifikation der Praxislehrpersonen, zu den Anforderungen von Praxislehrpersonen und zu Ihrer Rolle im Ausbildungskontext.

Im Beitrag werden zunächst Befunde aus der Inhaltsanalyse von 19 Experteninterviews mit Schulleiter:innen vorgestellt. Die Ergebnisse zeigen, dass das Ausbildungshandeln der Praxislehrpersonen den Schulleitungen in der Regel wenig zugänglich ist. Es werden differenzierte Auswahlkriterien für Praxislehrpersonen von den Schulleitungen genannt, wobei von Kriterien der Unterrichtsqualität am häufigsten berichtet wird. Weder geraten die Vielfalt der Aufgaben einer Praxislehrperson noch deren Weiterentwicklung und Unterstützung in ihren Fokus.

Ergänzend werden Ergebnisse der quantitativen Fragebogenerhebung vorgestellt, die bis zum Zeitpunkt des Kongresses vorliegen (die Fragebogenerhebung findet im Januar statt).

Bibliography

Košinár, J., Gröschner, A. & Weyland, U. (2019a) (Hrsg.). *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde*. Münster: Waxmann.

Kreis, A., Krattenmacher, S., Wyss, C., Galle, G., Ha, J., Locher, A. & Fraefel, U. (2020). Tandems von Praxisdozierenden und PH Dozierenden – berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule. *Beiträge zur LehrerInnenbildung*, 38(3), 407-421.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Grundagentexte Methoden)* (5. Auflage). Beltz/Juventa.

Lerchster, R.E., Lackner, P. & Zehetmeier, St. (2018). Schulleitung zwischen Innovationsbedarf und Veränderungswiderstand. *Erziehung und Unterricht*, 9-10.

Trachsler, E.; Brügggen, S., Nido, M., Ackermann, K. & Ulich, E., (2008). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008. Ergebnisse der Untersuchung im Auftrag des Departements BKS, Kanton Aargau*.

ID: 167

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: B. Social relations and inequalities in front of transversal skills

Keywords: humour, sociologie des émotions, inégalités scolaires, formation des enseignants, apprentissages

Le sens de l'humour, une compétence à travailler à l'école ?

Valérie Angelucci^{1,2}, Héloïse Durler^{1,2}, Laurent Bovey^{1,2}

¹HEP-Vaud, Suisse; ²LATEFA (Laboratoire d'analyse du travail enseignant et de la formation en alternance)

Dans la littérature scientifique, l'usage de l'humour dans le cadre scolaire est présenté comme contenant de nombreux atouts. Il améliore les apprentissages scolaires en favorisant l'établissement d'un rapport réflexif au langage (Lahire, 2019), permet la mobilisation de compétences cognitives de haut niveau et produit des effets physiologiques et psychologiques positifs (Blanc et Brigaud, 2021). Des études rapportent également les bienfaits relationnels et motivationnels de l'humour (Banas et al., 2011). Du côté des enseignants et enseignantes, l'usage de l'humour et de l'autodérision favorisent une gestion de classe plus efficace, il serait « une des clés de la prévention et gestion des incidents » (Barrère, 2002, p. 16) en renforçant son rôle et en améliorant la relation avec ses élèves.

Dans ce contexte, comment comprendre que l'humour ne soit pas davantage traité en formation des enseignants et enseignantes et ne soit pas considéré à l'école comme une « compétence transversale », au même titre que la collaboration, la démarche réflexive, les stratégies d'apprentissage, la communication ou la pensée créatrice ?

On peut supposer que cette absence est due à conception commune du rire et du sens de l'humour comme étant naturels, instinctifs et personnels ; et partant, non enseignables.

À l'appui des travaux les plus récents de sociologie des émotions qui montrent notamment que l'humour est une pratique distinctive et que toutes les catégories sociales n'actualisent pas de façon identique les grands schèmes du comique (Flandrin, 2021), cette communication propose de déconstruire le caractère universel et naturel de l'humour et de considérer son rôle dans la constitution des inégalités scolaires.

L'école peut-elle contribuer, notamment en faisant de l'humour une véritable thématique enseignée ou en pratiquant l'humour, à réduire ces inégalités ? Et l'humour ne devrait-il pas également être enseigné en formation des enseignants et des enseignantes, à la fois comme pratique enseignante et comme contenu pédagogique à enseigner ?

Bibliography

Barrère, A. (2002). Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents. *Déviance et Société*, 26, 3-19.

Banas, J. A., Dunbar, N., Rodriguez, D., & Liu, S.-J. (2011). A review of humor in educational settings. *Communication Education*, 60, 115-144.

Blanc, N. & Brigaud, E. (2021). Chapitre 13. Humour et apprentissages scolaires un duo prometteur ! In P. Gobin (éd.), *Émotions et apprentissages* (pp. 354-365). Dunod.

Flandrin, L. (2021). *Le Rire. Enquête sur la plus socialisée de toutes nos émotions*. La Découverte.

Lahire, B. (dir.) (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Éd. du Seuil.

ID: 169 / SES L 01: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: B. Social relations and inequalities in front of transversal skills, C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: Interventions scolaires, Inégalité, Lutte contre les stéréotypes, Démarche réflexive, Pédagogie critique

Éduquer pour l'égalité : les interventions scolaires comme outil de développement de la démarche réflexive de l'élève ?

Aurore Vayer, Isabelle Collet

Université de Genève, France

L'école, en tant que lieu de socialisation et de reproduction sociale, apparaît comme un levier potentiel pour sensibiliser les apprenant-es et réduire les inégalités. Parmi les diverses orientations des politiques éducatives, la lutte contre les stéréotypes de sexe en est une. Toutefois, elle présente des limites (Collet, 2018). Par ailleurs, dans l'optique d'une lutte contre les inégalités, en complément de l'analyse des politiques éducatives, les pédagogies critiques semblent proposer des outils pour transformer la société (Pereira, 2019). Néanmoins, il est important de noter que les pédagogies critiques, elles aussi, ne sont pas exemptes de limites (Mozziconacci, 2022). L'adoption de leurs méthodes par certaines interventions scolaires (Chartrain et al., 2013) interrogent, notamment celles visant à déconstruire les stéréotypes de sexe, perçues comme l'un des outils intéressants pour viser l'égalité des sexes. Il devient alors pertinent d'étudier en quoi leur contenu et la pédagogie employée favorisent chez les élèves l'acquisition d'une « démarche réflexive », autrement dit une capacité transversale permettant notamment de « renoncer aux idées préconçues » et de « reconnaître ses préjugés » (CCIP, 2010).

Pour mener cette étude, des données ont été recueillies à l'aide de 7 entretiens semi-directifs et de 7 observations en classe, lors d'interventions menées par une association suisse romande, axée sur ces questions. Ancrée dans une approche épistémologique féministe, cette recherche adopte une méthodologie d'analyse par théorisation ancrée, permettant une exploration inductive des données.

Au cours de cette étude, le ciblage des interventions observées sur les stéréotypes de sexe a soulevé une interrogation quant à sa tendance à invisibiliser et à renforcer les systèmes de domination. Cette recherche suggère que le niveau d'engagement militant des intervenantes pourrait influencer leur approche pédagogique et la transmission d'un féminisme dit « libéral » en classe, tout en tenant compte des contraintes institutionnelles et sociales. Aussi, cette étude invite à repenser les interventions scolaires participant au développement de la démarche réflexive des élèves, tout en enrichissant le débat sur les pédagogies critiques.

Bibliography

CCIP. (2010). Démarche réflexive (p.11). CCIP. <https://per.ciip.ch/api/files/252>

Chartrain, C., Amsellem-Mainguy, Y., & Olivier, A. (2013). Prévenir et sensibiliser au-delà du cadre scolaire. Cahiers de l'action, 40(3), 71-90. <https://doi.org/10.3917/cact.040.0071>

Collet, I. (2018). Lutter contre les stéréotypes ou changer les institutions ? La Lettre de l'Association femmes & mathématiques, 18, 5-7. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:109429>

Mozziconacci, V. (2022). Qu'est-ce qu'une éducation féministe ? Égalité, émancipation, utopie. Editions de la Sorbonne.

Pereira, I. (2019). Panorama international des pédagogies critiques. Dans L. de Cock, & I. Pereira, Les pédagogies critiques (pp. 36-50). Agone - Contre-feux.

ID: 170 / SES C 01: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: A. Transversal competencies today: theories, definitions and conceptual articulations, D. Observing, studying and evaluating transversal competencies

Keywords: erwerbsbezogene Bildung, Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Inklusion, Erwerbsbiografie

Erwerbsbezogene Bildung und Entscheidungen in Erwerbsbiografien von Menschen mit Beeinträchtigung im Kontext von gesellschaftlichen Veränderungen

Nina Wenger

Universität Zürich, Schweiz

Aktuelle gesellschaftliche Transformationsprozesse wie Digitalisierung, Flexibilisierung, Individualisierung und Bildungsexpansion sind aus erwachsenenpädagogischer Perspektive mit veränderten Handlungsmöglichkeiten sowie Anforderungen an die Subjekte verbunden (Heimlich & Behr, 2018). Damit steigt die Bedeutung des lebenslangen Lernens, besonders in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB), wo nicht nur erwerbsbezogene Kompetenzen und Wissen erworben, sondern auch Handlungsmöglichkeiten und Gestaltungsfähigkeiten entwickelt werden, um das eigene Leben und die eigene Erwerbsbiografie aktiv zu gestalten (Kraus, 2022). Trotz der sukzessiven Umsetzung von Inklusion scheint der Zugang zu EB/WB besonders für strukturell benachteiligte Gruppen wie Menschen mit Behinderungen nach wie vor mit zusätzlichen Herausforderungen verbunden zu sein (York & Jochmaring, 2021). Die Teilnahmerate von Menschen mit Behinderungen an den Angeboten der EB/WB sind deutlich tiefer als von Menschen ohne Behinderungen (SKBF, 2023, S. 357) und der Forschungsstand dazu, wie Menschen mit Behinderungen ihre individuellen Bildungs- und Lebensverläufe gestalten, welche Ausbildungen absolviert und wie die Übergänge und Zugänge zu Berufsbildung, Hochschule und Arbeitsmarkt erlebt werden ist gering (Köpfer et al., 2021). In diesem Dissertationsprojekt wird deshalb die Frage untersucht, wie Menschen mit einer Beeinträchtigung ihre Erwerbsbiografie gestalten. Dafür werden problemzentrierte Leitfadenterviews mit narrativem Einstieg analysiert, welche im Rahmen des Forschungsprojekts „Governance: Cohesion and Context (GoCC)“, einem Teilprojekt des Innosuisse-Flagships „Swiss Circular Economy of Skills and Competences (SCESC)“ mit in der Schweiz erwerbstätigen Menschen geführt wurden. Dreizehn Interviews von Menschen mit selbstdeklariert diagnostizierter Beeinträchtigung wurden mittels Grounded Theory ausgewertet. Als wichtige Bedingungen für die Gestaltung der eigenen Erwerbsbiografie zeigen sich beispielsweise inklusive Unterstützungsmassnahmen und Regelschulabschlüsse, den Zugang zu Erwerbstätigkeit und erwerbsbezogener Bildung sowie die Relevanz der Beeinträchtigung im Arbeitskontext. Die Kernkategorien und die gegenstandsverankerte Theorie befinden sich aktuell noch in der Entwicklung. Im Beitrag sollen die Ergebnisse dann im Detail vorgestellt und diskutiert werden.

Bibliography

- Heimlich, U., & Behr, I. (2018). Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In Tip-pelt, R.; von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. (S. 1207–1223). Springer VS.
- Köpfer, A., Powell, J., & Zahnd, R. (2021). Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung. Verlag Barbara Budrich. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=21413
- Kraus, K. (2022). Erwerbsorientierung als Subjektivierung. Zur Bedeutung des Subjektbezugs in der erwerbsorientierten Bildung. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 45(3), 513–528. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00230-w>
- SKBF (2023). Bildungsbericht Schweiz 2023. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- York, J., & Jochmaring, J. (2021). Dilemmata einer inklusiven Arbeitswelt – Menschen mit Behinderung zwischen Sondersystemen und Gestaltungschancen einer Arbeitswelt 4.0?! In B. Schimek, G. Kremsner, M. Proyer, R. Grubich, F. Pau-del, & R. Grubich-Müller (Hrsg.), Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung (S. 84–91). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5924-07>

ID: 172 / SES H 05: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Keywords: Datenethik, transversale Fähigkeiten, Transparenz, Studiengänge, Lehrinhalte

Datenethik als Lehrinhalt an schweizerischen Universitäten und Hochschulen

Vera Husfeldt, Maia Lenherr, Urban Kalbermatter, Kerstin Lellwitz

FHGR, Schweiz

Je mehr sich Berufe in einer Weise verändern, die die Verarbeitung von Daten notwendig macht, desto wichtiger wird auch der ethisch korrekte Umgang mit diesen Daten. Betrachtet man die neuere technische Entwicklung im Zusammenhang mit künstlicher Intelligenz, so scheint es offensichtlich, dass die Beschäftigung mit der Datenethik in Zukunft eine noch wesentlich höhere Bedeutung erlangen wird.

Datenethik befasst sich mit den moralischen und ethischen Aspekten des Umgangs mit Daten. Es geht darum, sicherzustellen, dass Daten auf verantwortungsvolle Weise genutzt werden. Dies beinhaltet den Schutz der Privatsphäre, die Transparenz bei der Datenerhebung und -verarbeitung sowie die Vermeidung von Diskriminierung oder Missbrauch und die Einhaltung gesetzlicher Vorschriften.

Die Förderung von ethischen Aspekten in der Ausbildung ist daher von grosser Bedeutung. Es ist notwendig, dass Studierende die ethischen Prinzipien und Werte verstehen und in der Lage sind, sie auf verschiedene Situationen und Kontexte anzuwenden. Dies erfordert die Entwicklung von transversalen Fähigkeiten, die es den Studierenden ermöglichen, ihr Wissen und ihre Kompetenzen flexibel anzuwenden und angemessene Lösungen zu finden.

Es gibt bereits viele Studiengänge, die den technischen Umgang mit Daten lehren, wie zum Beispiel Data Science, Data Visualization oder Computer Science.

Im Rahmen eines an der Fachhochschule Graubünden (FHGR) angesiedelten und von swissuniversities geförderten Projekts wurde untersucht, inwiefern ausgewählte Bachelor- und Masterstudiengänge die ethischen Aspekte des Umgangs mit Daten abdecken.

Für die Analyse wurden die einzelnen Modulbeschreibungen der Studiengänge gesammelt und anschliessend mithilfe eines dafür entwickelten Codebuchs systematisch durchsucht. Die daraus resultierenden Daten ermöglichten eine quantitative Auswertung, die einen Überblick über den Umfang und die Art der Behandlung ethischer Aspekte in den Studiengängen lieferte.

Insgesamt zeigt die Analyse der Studiengänge, dass der ethische Umgang mit Daten in der Ausbildung bereits eine gewisse Bedeutung hat, aber noch weiter gestärkt werden könnte. Die Integration von Lehrinhalten und -methoden, die die Entwicklung von transversalen Fähigkeiten fördern, könnte dazu beitragen, dass zukünftige Fachkräfte besser auf die Herausforderungen im Umgang mit Daten vorbereitet sind und ethische Aspekte angemessen berücksichtigen.

Bibliography

Barton, M.-C. & Pöppelbuß, J. (2022). Prinzipien für die ethische Nutzung künstlicher Intelligenz., 468–481. Springer Link.
<https://doi.org/10.1365/s40702-022-00850-3>

Schüller, K., Busch, P., & Hindinger, C. (2019). Future Skills. Ein Framework für Data Literacy. Kompetenzrahmen und Forschungsbericht (Forschungsbericht Nr. 47 /August 2019). Hochschulforum Digitalisierung.

Kuhlen, R. (2004). Informationsethik: Umgang mit Wissen und Information in elektronischen Räumen. UVK-Verlag.

ID: 173 / SES H 04: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: Compétences transversales, écrits réflexifs, portfolio numérique, identité professionnelle, Bibliothécaires en milieu scolaire

Développer ses compétences transversales pour affronter des changements professionnels en bibliothèque grâce aux écrits réflexifs

Laetitia Mauroux, Carole-Anne Deschoux, Stéphanie Burton, Sandrine Angéloz Huquenot, Léa Couturier

Hep Vaud, Suisse

« Nous ne sommes pas des enseignant·e·s, pourquoi apprendre tout cela ? » Cette question est récurrente en début de formation pour les bibliothécaires inscrit·e·s au CAS "Bibliothécaire en Milieu Scolaire" (BMS). Elle est révélatrice des tensions identitaires vécues en formation.

Le premier module aborde justement la dynamique identitaire. Il est intitulé « Le métier : identité et défis ». Afin de le valider, les participant·e·s rédigent deux traces réflexives abordant leur rôle professionnel. En début de formation, un premier écrit les invite à détailler leur perception des rôles des différent·e·s intervenant·e·s durant les animations pédagogiques en bibliothèques lorsque iels accueillent des classes et leur enseignant·e et à questionner leur capacité à collaborer. En fin de formation, un deuxième écrit réflexif traite de l'évolution de leurs conceptions identitaires et des compétences développées. Ainsi à travers ces écrits réflexifs, nous étudions le processus de développement de compétences professionnelles, notamment celles relevant de compétences dites "transversales" ainsi que l'identité professionnelle appréhendée comme une dynamique ou une quête perpétuelle d'équilibre : la dynamique identitaire (Kaddouri, 1999).

Certaines recherches définissent les compétences transversales en fonction de ce qu'elles ne sont pas (disciplinaires, spécifiques, didactiques) (Boanca & Starck, 2019). Crahay (2006) parle d'une caverne d'Alibaba conceptuelle s'insérant dans une "énigme" plus générale de la compétence" (Dolz et Ollagnier, 2002). De notre côté, nous empoignons le problème en nous centrant sur l'action de l'apprenant·e comme sujet social qui passe d'une logique de la restitution à une logique de la compréhension (Dolz et Ollagnier, 2002). Nous retenons les questions de recherche suivantes : Comment le développement des compétences transversales alimente-il le développement de l'identité professionnelle ? Comment est-il stimulé et soutenu par la production d'écrits réflexifs ?

La méthodologie qualitative s'intéresse à deux bibliothécaires ayant répondu positivement à notre sollicitation. Les parcours contrastés de ces collègues au sein du CAS attestent tous deux d'un développement professionnel. Les deux participants ont commenté les traces produites en formation lors d'entretiens individuels 8 mois après avoir certifié le CAS. Les analyses reposent sur ces deux entretiens semi-directifs et sur les deux productions écrites réalisées en formation. Nous nous intéressons à ce qu'ils disent des compétences transversales développées. Nous avons retenu deux compétences transversales : la collaboration et la dimension réflexive. Comment le développement de ces deux compétences transversales a-t-il permis de faire évoluer leur perception de leur rôle identitaire de bibliothécaire en milieu scolaire ? Qu'en disent-ils ? L'analyse des résultats sera présentée et discutée lors de la conférence. Nous percevons une limite liée au discours rapporté des participant·e·s qui ne prouve pas le développement effectif de ces compétences ; en effet, "dire, ce n'est pas (nécessairement) "faire" (Bain, 2002).

Bibliography

Bain, D. (2002). De l'évaluation aux compétences : Mise en perspective de pratiques émergentes. In L'énigme de la compétence en éducation (p. 129-145). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dolz.2002.01.0129>

Boanca, I., & Starck, S. (2019). Les compétences transversales : un référent pertinent pour la formation ? Recherches en éducation, (37).

Crahay, M. (2006), « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », Revue française de pédagogie, vol.154, n°1, p.97-110.

Dolz, J. et Ollagnier, E. (2002). L'énigme de la compétence en éducation, de Boeck.

Kaddouri, M. (1999). Innovation et dynamiques identitaires. Recherche & formation, 31(1), 101-112.

<https://doi.org/10.3406/refor.1999.1572>

ID: 174 / SES A 05: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Community, formazione continua, innovazione, bisogni, proazione

Una community ibrida orientata all'innovazione didattica quale spazio di apprendimento e collaborazione

Siegfried Alberton, Federica Maggi, Manuela Romanelli - Nicoli, Francesca Amenduni, Luca Bonini, Matthias Conte

Scuola Universitaria Federale per la Formazione Professionale - SUFFP, Lugano

La società del nostro tempo è in continua evoluzione ed è sottoposta ad accresciute richieste provenienti dal mondo del lavoro. Queste evoluzioni si riflettono sul mondo della formazione, che deve essere pronto a fornire una risposta adeguata e innovativa. Per farlo è opportuno creare un ambiente che favorisca lo scambio di idee, lo sviluppo di nuove pratiche e l'implementazione di azioni didattiche innovative, come richiesto con sempre più insistenza dai e ai diversi attori che compongono il sistema della formazione. Si è pensato di rispondere a questa esigenza strutturando una comunità di apprendimento (community) ibrida rivolta ad un pubblico attivo sia in contesti professionali che scolastici, il cui focus è l'utilizzo di nuove strategie e tecnologie didattiche.

Grazie alle tecnologie digitali, si ampliano le possibilità di ibridare spazi, assicurando un'alternanza tra presenza e virtuale. Nello specifico, si sta alternando LinkedIn con incontri presso il nostro istituto. Una community ibrida è utile anche per favorire il coinvolgimento attivo di un maggiore numero di persone, valorizzando stili e apporti individuali diversi.

La community vuole avere una funzione a) strumentale, quale il confronto tra pari su strumenti e pratiche innovative sperimentate; b) progettuale, come la co-costruzione e la sperimentazione di nuovi progetti; c) socioaffettiva, strutturata dalla condivisione di esperienze e dal consolidarsi di nuovi legami.

Attraverso la creazione del gruppo LinkedIn, si vuole favorire lo scambio e la proazione delle persone implicate, andando oltre l'erogazione di contenuti, ma valorizzando e capitalizzando le competenze di ciascuno. La community vuole essere anche un incentivo per sperimentare ed innovare.

Con questi obiettivi, si vogliono coinvolgere le/i partecipanti nella costruzione degli obiettivi e delle modalità di funzionamento della community, utilizzando strumenti di facilitazione ispirati p.es. dalla Lego®serious play® e dal design thinking.

Diverse sono le sfide da affrontare per mantenere attiva e utile la community. Innanzitutto, è essenziale elaborare un modello qualitativo e quantitativo per monitorare il grado di partecipazione sia su LinkedIn che negli incontri in presenza. Si deve identificare una modalità per la raccolta di dati primari e l'elaborazione degli stessi. In questo modo è possibile anche identificare punti di forza e aree di miglioramento delle proposte fatte, nonché gli interessi dei partecipanti. Inoltre, perché continui nel tempo ad essere uno spazio stimolante e capace di rispondere ai bisogni dei membri, è necessario rilevarne i bisogni, bilanciando le necessità individuali e la natura collaborativa della community. Resta inoltre aperta la questione delle strategie didattiche da applicare per raggiungere gli obiettivi che la community stessa si è data.

Durante la conferenza presenteremo i risultati dei primi mesi di sperimentazione, in particolare l'analisi dei bisogni, il modello di monitoraggio del grado di partecipazione e la soddisfazione dei partecipanti.

Bibliography

Macià, M., & García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 55, 291-307. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.021>

Ranieri, M., Manca, S., & Fini, A. (2012). Why (and how) do teachers engage in social networks? An exploratory study of professional use of Facebook and its implications for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 43(5), 754-769. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01356.x>

Riva, G. (2019). *Nativi digitali*. Il Mulino: Bologna

Sancassani, S. (2023). *La ricerca del giusto mezzo*. Pearson: Milano

Trust, T., Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2016). "Together we are better": Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, 102, 15-34. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007>

ID: 178 / SES I 08: 4

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: analyse de l'activité enseignante, vidéo-formation, enquête collaborative, processus d'autorisation, prendre soin

Les enquêtes collaboratives comme espaces de développement des compétences transversales en formation continue à l'enseignement

Valérie Lussi Borer¹, Vanessa Joinel Alvarez², Nora Ceroni¹, Corinne Duvoisin²

¹Université de Genève, Suisse; ²Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Cette contribution documente le développement de compétences transversales (savoir collaborer et interagir, savoir se décentrer et analyser des situations professionnelles) développées par des personnes enseignant au niveau primaire et secondaire dans le cadre d'un dispositif de formation continue par enquête collaborative (Lussi Borer & Muller, 2016). Il s'agit du Module d'approfondissement professionnel (MAPPro) en gestion bienveillante des comportements en classe qui se déroule sur une année scolaire à la HEP Vaud (Joinel Alvarez, 2023). Ce dispositif, qui est basé sur la documentation filmée de situations réelles et de problématiques de travail rencontrées sur le terrain professionnel, a été construit en articulant des boucles de conception, de formation et de recherche dans une perspective de conception continuée dans l'usage. Ainsi, les résultats produits par la recherche donnent à voir les trajectoires de formation des participant·es tant par rapport à l'évolution de ce qui est observé et analysé en lien avec les pratiques enseignantes ramenées par les situations filmées, que par rapport aux manières de signifier, d'échanger et de faire évoluer les normes relatives à l'activité professionnelle en situation de formation.

A la fin de l'année de formation, les 8 participant·es ont choisi deux extraits significatifs en lien avec les sept (demi-)journées de formation qui ont été filmées, générant ainsi 48 heures de formation enregistrées. Les extraits choisis liés à des moments d'analyse collective ont été retranscrits verbatim puis analysés pour identifier la fréquence et la nature des propos concernant les compétences transversales tenus par les participant·es.

Alors que le dispositif d'enquête collaborative vise à créer un espace dans lequel l'analyse des gestes professionnels est contextualisée/enrichie, puis décontextualisée/problématisée pour être finalement recontextualisée/projetée dans une situation à venir (en lien avec les compétences de décentration et d'analyse), nos premiers résultats montrent que cet espace est également investi par les participant·es pour « prendre soin » de l'activité professionnelle et du cadre de l'espace de formation ainsi que pour développer des *processus d'autorisation* relatifs au *genre professionnel* enseignant (Clot, 2017). Par *processus d'autorisation*, nous entendons le développement de la capacité des enseignant·es à déterminer les normes qui leur sont propres leur permettant de rester en santé, tout comme la capacité à transformer ces normes pour en adopter de nouvelles (Schwartz, 2009). Il nous intéresse donc dans cette contribution d'analyser la place prise dans le dispositif de formation par ces compétences non anticipées liées au *prendre soin* et au *processus d'autorisation*. Nos résultats montreront quelles formes prennent les échanges liés à ces compétences en lien avec l'analyse partant de situations de travail filmées et qu'est-ce que ces échanges génèrent dans l'espace et le collectif de formation.

Bibliography

Clot, Y. (2017). Travail et pouvoir d'agir. PUF.

Joinel Alvarez, V. & Lussi Borer, V. (à paraître). (Se) former en gestion de classe entre pairs et experts. Phronesis.

Lussi Borer, V., & Muller, A. (2016). L'enquête collaborative comme démarche de transformation de l'activité d'enseignement : de la formation initiale à la formation continuée. In V. Lussi Borer & L. Ria (Eds.), Apprendre à enseigner (pp. 193–207). PUF.

Schwartz, Y. (2009). Manifeste pour un ergo-engagement. In Y. Schwartz & L. Durrive (Eds.), L'activité en dialogues. Entretien sur l'activité humaine (II) (pp. 221–249).

ID: 179 / SES G 02: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: B. Social relations and inequalities in front of transversal skills

Keywords: Enseignants issus de la migration, élèves issus de la migration, inégalités scolaire, résilience, réussite scolaire et éducative.

Les parcours scolaires et de formation de futurs enseignants issus de la migration et leurs perceptions des inégalités scolaires

Olivier Delévaux

HEP Vaud, Suisse

Les enseignants issus de la migration (EIM) constituent une population encore relativement peu étudiée en Suisse romande. La recherche doctorale sur laquelle s'appuie cette contribution cherche à analyser les spécificités de leurs trajectoires de formation, souvent peu linéaires (Gomensoro & Bolzman, 2016), et leurs impacts sur les pratiques professionnelles. Nous postulons que leur perception de la scolarité des élèves issus de la migration et des facteurs susceptibles d'améliorer leur réussite scolaire et éducative est influencée par leur propre parcours (Niyubahwe et al., 2019).

La communication portera sur le développement, chez de futurs EIM, de compétences transversales et d'éléments externes qui ont favorisé leur résilience (Terrisse & Larose, 2001) face à des facteurs de risque rencontrés dans leur propre scolarité. Elle cherchera également à mettre en évidence la présence de ressources attitudinales et éthiques susceptibles de favoriser la réussite scolaire et éducative (Feyfant, 2014) des élèves issus de la migration qui leur sont confiés.

La recherche s'appuie sur une méthode qualitative à visée compréhensive. La récolte de données a été réalisée au travers d'entretiens semi-directifs. Trente-six entretiens concernent des futurs EIM en troisième et dernière année de formation en enseignement primaire à la HEP Vaud. Des entretiens complémentaires ont été effectués avec 6 d'entre eux environ 18 mois après l'obtention de leur diplôme. L'âge moyen des répondants est d'environ 26 ans lors de la première rencontre. Les entretiens ont fait l'objet d'un enregistrement audio et les transcriptions ont fait l'objet d'une analyse thématique en deux temps.

Les résultats ne permettent pas d'établir s'il y a une évolution en termes d'importance des inégalités scolaires et des discriminations subies entre la génération des futurs EIM et celle de leurs élèves. Les formes de discriminations constatées ont cependant peu évolué.

Les EIM se montrent particulièrement sensibles à l'expression de stéréotypes et de préjugés touchant les élèves issus de la migration. Ils se montrent cependant réticents à se voir assignés aux classes et établissements concentrant les plus forts taux de diversité culturelle et sociale. Ils proposent par ailleurs des pistes visant l'amélioration de la réussite scolaire et éducative des élèves issus de la migration qui tiennent compte de ce qui leur a fait défaut lors de leur propre scolarité ou des facteurs de protection qui ont contribué à la réussite de leur propre parcours.

Si l'apport des EIM pour la réussite scolaire des élèves issus de la migration semble se confirmer, ils ne constituent pas l'unique solution pour y parvenir et les pistes évoquées s'avèreraient applicables par tous les enseignants. Le développement, au travers de la formation, de compétences transversales favorisant la prise de conscience des mécanismes de discrimination touchant les élèves issus de la migration constitue en ce sens un défi intéressant.

Bibliography

Feyfant, A. (2014). Réussite éducative, réussite scolaire. Note de Veille de l'institut français de l'éducation, 24.

Gomensoro, A., & Bolzman, C. (2016). Les trajectoires éducatives de la seconde génération. Quel déterminisme des filières du secondaire I et comment certains jeunes le surmontent? *Swiss Journal of Sociology*, 42(2), 289-308.

Niyubahwe, A., Mukamurera, J., & Jutras, F. (2019). Rôles et contributions des enseignants issus de l'immigration dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 42(2), 438-463.

Terrisse, B., & Larose, F. (2001). La résilience : Facteurs de risques et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, 14, 129-172.

ID: 180 / SES B 02: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies, G. Open theme (briefly define the theme in the space below)

Keywords: relation école-familles, collaboration, conflit, communication interculturelle, compétence transversale

La gestion des conflits, une compétence transversale indispensable aux professionnel-le-s de l'école pour collaborer avec les familles ?

Tania Ogay, Rahel Banholzer, Xavier Conus

Université de Fribourg, Suisse

Comment expliquer les difficultés rencontrées dans l'établissement d'une collaboration entre l'école et les familles, dont il est attendu qu'elle permette de réduire les inégalités devant la réussite scolaire qui affectent particulièrement les élèves issus de la migration (Gremion et al., 2019) ? C'est ce que nous cherchons à comprendre grâce à deux recherches, inspirées par l'ethnographie critique de l'éducation (Carspecken, 1996) et réalisées dans le canton de Fribourg, l'une dans un établissement scolaire (Ogay, 2017) et l'autre, encore en cours, au sein de l'administration scolaire cantonale (Gremion et al., 2022). L'approche de la relation école-familles que nous développons (Ogay, 2024) grâce à ces deux recherches convoque les apports de la communication interculturelle (en particulier Frame, 2013) afin de comprendre les dynamiques communicationnelles qui se jouent dans les relations entre l'école et les familles. Dans cette perspective, nous nous intéressons notamment aux représentations que les professionnel-le-s de l'école ont des parents d'élèves : quelles catégorisations des parents sont mobilisées par ces professionnel-le-s, avec quelles conséquences sur la relation ?

Si nous nous concentrons sur les données récoltées auprès des cadres de l'administration scolaire cantonale, nous observons un biais dans leur perception des parents. En effet, une petite minorité de parents monopolise largement leur attention : les parents qui contestent l'action de l'école et disposent des ressources sociales et symboliques pour s'y opposer, par exemple en s'adressant aux médias, à la justice ou au politique. Les autres parents, et particulièrement les parents peu familiers de la culture scolaire locale, restent invisibles (Périer, 2019) ; leurs besoins spécifiques dans la collaboration avec l'école semblent absents des préoccupations des responsables scolaires. Face aux parents perçus comme menaçants, l'institution scolaire se place dans une position défensive, cherchant à limiter autant que possible l'accès des parents au terrain scolaire, ce qui a pour effet de reléguer encore plus loin les parents pour qui l'école représente un monde étranger.

Dans cette communication, nous rendrons compte de l'analyse d'une dizaine de situations avec des parents dans lesquelles les cadres qui nous les ont racontées sont intervenu-e-s. Nous analyserons les catégorisations des parents qu'ils et elles ont mobilisées ainsi que la façon avec laquelle ils et elles ont géré le conflit entre l'école et les parents. Nous référant à l'approche originale du conflit préconisée par la Thérapie sociale (Rojzman, 2007), nous critiquerons l'approche irénogène de la gestion du conflit (selon le terme proposé par Eder, 1998) dans les approches classiques de communication interculturelle. Nous proposerons ainsi de considérer non pas la compétence à « gérer » les conflits mais la compétence à les « faciliter » comme une compétence transversale indispensable aux professionnel-le-s de l'école pour collaborer avec les familles, dans leur diversité.

Bibliography

Carspecken, P. F. (1996). *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*. Routledge.

Eder, K. (1998). Conséquences „polémogènes“ et conséquences „irénogènes“ de la communication interculturelle. In P. Dibia & C. Wulf (Hrsg.), *Ethnosociologie des échanges interculturels* (S. 65–74). Anthropos.

Frame, A. (2013). *Communication et interculturalité: Cultures et interactions interpersonnelles*. Lavoisier.

Gremion, L., Gremion, F., & Dumoulin, C. (2019). *Ecoles et familles en situation de précarité: Un lien fragile à renforcer*. (e book, Bd. 44). L'Harmattan.

Gremion, L., Ogay, T., Ballif, L., Banholzer, R., & Conus, X. (2022). Des chercheuses et chercheurs dans et hors du terrain: Les coulisses d'un dispositif ethnographique critique. Association pour la recherche qualitative, Hors-série « Les Actes »-Les collections(26), 15–31.

Ogay, T. (2017). *Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école (recherche COREL)* [Rapport final à l'intention du Fonds National Suisse de la Recherche]. Université de Fribourg, Département des Sciences de l'éducation et de la formation.

Ogay, T. (sous presse). Pour que la relation école-familles soit véritablement pensée comme une relation: Une approche de communication interculturelle. In *L'inclusion scolaire, 10 ans de projets et de réflexions*. Éditions HEP-BEJUNE.

Périer, P. (2019). *Des parents invisibles: L'école face à la précarité familiale*. Presses Universitaires de France.

Rojzman, C. (2007). *Sortir de la violence par le conflit*. La Découverte.

ID: 181 / SES H 07: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Professionshochschule, Relationierungskompetenz, Kohärenz, Studierendenperspektive, empirischer Beitrag

Relationierungskompetenz – Eine Schlüsselkompetenz für Studierende an Professionshochschulen

Marija Stanisavljević, Kathrin Blum, Loli Milosevic, Thomas Senkbeil

IKU FHNW, Schweiz

Zusammenfassung:

Das Studium an Professionshochschulen vermittelt unterschiedliche, professionsspezifische Wissensbestände und Methoden. Komplementär dazu ermöglichen unterschiedliche Praxisformate (wie Praktika oder Werkstätten) erste handlungsorientierte Auseinandersetzungen und Erfahrungen mit und in dem zukünftigen Professionsfeld (Helsper 2001). Nach ihrem Studium verfügen Studierende sowohl über umfassende Erfahrungshorizonte als auch über fundiertes Wissen und Können, um in ihrem Beruf professionell handeln zu können. Um ebendiese Leistung zu erbringen, benötigen Studierende spezifische transversale Kompetenzen, welche auf die Komplementarität der unterschiedlich verankerten Handlungs- und Wissensbestände (theoriegeleitetes, Reflexionswissen und Handlungswissen) fokussieren. In unserem Beitrag gehen wir der Frage nach spezifischen transversalen Kompetenzen (Scharnhorst & Kaiser 2018) nach, die Studierende an Hochschulen mit starkem Praxisbezug – wie pädagogischen Hochschulen – notwendigerweise entwickeln, um die Kohärenz zwischen theoriegeleiteten Wissensbeständen und handlungsorientierten Erfahrungswerten herstellen zu können. Diese Schlüsselkompetenz bezeichnen wir als Relationierungskompetenz. Sie soll dazu beitragen, diverse Wissensbestände und Praktiken (Leonhard 2018) zueinander in Bezug setzen zu können.

Das Institut Kindergarten-/Unterstufe und das Institut für Weiterbildung und Beratung der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz verantworten zusammen das von swissuniversities (Förderlinie Projektgebundene Beiträge 11) geförderte Projekt *HERMES – Zusammenarbeit in der Lehre*. Im Rahmen des Projekts gestalten PH-Lehrende gemeinsam mit Lehrpersonen aus dem Schulfeld ausgewählte Lehrveranstaltungen. Die kooperativ gestaltete Lehre beruht auf unterschiedlichen Expertisen der Lehrenden und ermöglicht Studierenden somit eine inhaltsbezogene Relationierung mit ebendiesen Expertisen sowie mit unterschiedlich gelagerten Wissens- und Handlungsbeständen.

Die studentische Perspektive und Auseinandersetzung mit der kooperativ gestalteten Lehre wird im Rahmen des lernzielorientierten Evaluationsverfahrens Teaching Analysis Poll (TAP, Franz-Özdemir et al. 2019) erhoben sowie mithilfe der fokussierten, moderierten Gruppendiskussionen vertieft. Die analytische Auslegung der gewonnenen Daten gestaltet sich im Sinne qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker 2022).

Ausgehend von der Datenanalyse wollen wir sowohl die Struktur der Relationierungskompetenz aus studentischer Sicht schärfen als auch die Bedingungen für deren Realisierung diskutieren.

Bibliography

- Franz-Özdemir, M.; Reimann, J. & K. Wessel (2019): Teaching Analysis Poll (TAP) – Konzept und Umsetzung einer aktuellen Methode an der Schnittstelle von Evaluation und Lehrentwicklung. In: Berendt, B.; Fleischmann, A.; Salmhofer, G.; Schaper, N.; Szczyrba, B.; Wiemer, M. & J. Wildt (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: 37-64
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*(3), 7-15.
- Kuckartz, U. & S. Rädiker (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim.
- Leonhard, T. (2018): Potenziale einer praxistheoretischen Perspektive auf die Lehrpersonenbildung. In: T. Leonhard, J. Kosinar, & C. Reintjes (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: 81-92.
- Scharnhorst, U. & H. Kaiser (2018): Transversale Kompetenzen. Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation im Rahmen des Projekts «Berufsbildung 2030 – Vision und strategische Leitlinien». Bern.

ID: 184 / SES A 04: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: G. Open theme (briefly define the theme in the space below)

Keywords: 360° hypervideos, immersion, retention of learning, learning effectiveness, immediate- and delay post-test

The influence of different memory environments on the retention of learning content from 360° videos

Gaby Walker, Vito Candido, Francesca Amenduni, Christopher Keller, Alberto Cattaneo

Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung, Learning Technologies Research Group Lugano, Switzerland

Immersive technologies, such as 360° hypervideo (360°HVR), are gaining popularity in education. Recent studies suggest they may increase cognitive load (CL) and decrease learning outcomes (Lege & Bonner, 2020). However, a growing number of lab studies indicates virtual reality's contextual immersion may boost retention. More studies are needed with real educational materials, within ecological settings, (Ugwitz & Jeli, 2023), aimed at testing the longitudinal impact of virtual reality on long-term memory (Mayer, 2021).

The purpose of this study is twofold: assessing the learning effectiveness of a 360°HVR application designed in accordance with curriculum-teaching objectives; investigating the impact on long-term information retention while controlling for CL levels.

Methods

150 apprentice chefs were randomly assigned to five conditions (C). At the beginning all groups followed a 360°HVR on how to receive fish, except for control condition (C1) which went through a frontal classroom lesson on fish reception. Then all participants filled out a knowledge quiz (*immediate post-test*), administered in different modes. C1 and C2 took the quiz on paper. C3-C4-C5 took the quiz in different virtual environments: a blank room environment (C3), a classroom environment (C4) and the same kitchen environment as the instructional 360°HVR (C5). Two weeks later, all groups performed the *delayed post-test* under the same condition as for the post-test.

Data collection and analysis

Data collected consisted in 1. knowledge quiz results; 2. cognitive load (CL; Klepsch et al., 2017), 3. sense of presence and 4. motion sickness (Lessiter et al., 2001) collected both at *immediate post-test* and in the *delayed post-test*. Data collection will be completed in November 2023.

Conclusion

Consistent with previous studies, we do not anticipate significant differences between experimental conditions and the control group in the *immediate post-test*. However, we expect significant differences in the *delayed post-test*, particularly for C5. In C5, participants taking the quiz will be re-immersed in the virtual kitchen environment where the learning occurred two weeks prior, which may positively influence learning outcomes. We did not expect to see significant differences in CL levels. All the results will be ready for presentation at the congress.

Bibliography

Klepsch, M., Schmitz, F., & Seufert, T. (2017). Development and validation of two instruments measuring intrinsic, extraneous, and germane cognitive load. *Frontiers in psychology*, 8, 1997.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01997>

Lege, R., & Bonner, E. (2020). Virtual reality in education: The promise, progress, and challenge. *Japan Association for Language Teaching Computer Assisted Language Learning Journal (JALT CALL Journal)*, 16(3).

J. Lessiter, J. Freeman, E. Keogh and J. Davidoff, "A Cross-Media Presence Questionnaire: The ITC-Sense of Presence Inventory," in *Presence*, vol. 10, no. 3, pp. 282-297, June 2001, doi: 10.1162/105474601300343612.

Mayer, R. E. (Ed.). (2021). *Multimedia Learning Theory: Perspectives from Cognitive Psychology* (p. 223). Cambridge University Press.

Ugwitz, P., & Jeli, M. (2023). Context-dependent memory recall in HMD- based immersive virtual environments. 1–15.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0289079>

ID: 185 / SES D 02: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: B. Social relations and inequalities in front of transversal skills, G. Open theme (briefly define the theme in the space below)

Keywords: Sozio-emotionales Lernen, Umgang mit auffälligem Verhalten, Beziehungsgestaltung, Banking Time, Inklusion in Schulen

Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Wirksamkeit der Ansätze zum Umgang mit auffälligem Verhalten «Banking Time» und «Integrierte Beziehungsförderung»

Detlev Vogel¹, Glena Iten²

¹Pädagogische Hochschule Luzern, Schweiz; ²Pädagogische Hochschule Luzern, Schweiz

Für viele Lehrpersonen und die Schule insgesamt stellt ein angemessener Umgang mit auffälligem Verhalten in der Klasse eine Herausforderung dar, die viel Stress erzeugt. Das Gelingen einer inklusiven Schule hängt auch davon ab, wie Lernende mit auffälligem Verhalten integriert und gefördert werden können, ohne Lehrpersonen und Schulsystem an die Grenzen der Belastbarkeit zu bringen (Liesen & Luder, 2011). Um Lehrpersonen und Schulen bei dieser Aufgabe zu unterstützen, gibt es sorgfältig aufbereitete, evidenzbasierte Ansätze zum beziehungsorientierten und wirksamen Umgang mit auffälligem Verhalten von Schüler*innen.

«Banking Time (BT)» (Pianta & Hamre, 2001) als theorie- und evidenzbasierter Ansatz zum Umgang mit auffälligem Verhalten in Zyklus 1 ist ein solcher Ansatz. Dabei finden über 6 Wochen verteilt 12 kurze Sequenzen statt, in welchen das betreffende Kind allein mit der Klassenlehrperson spielt. Dabei führt das Kind die Interaktion, die Lehrperson gibt dem Kind Raum und zeigt eine eher beobachtende Haltung. In den meisten Fällen sorgt dies für eine deutliche Entspannung der Lehrperson-Kind-Beziehung und führt in der Folge zu einer Reduzierung des auffälligen Verhaltens. Hintergrund ist, dass viele der betroffenen Kinder keine sicheren Bindungserfahrungen gemacht haben. In den Banking Time Sequenzen erfahren sie Sicherheit und Akzeptanz, was zu einer Verbesserung der Emotionsregulation und letztlich zu einer Reduktion des auffälligen Verhaltens in der Klasse führt.

Die vorliegende Interventionsstudie hat geprüft, ob die in amerikanischen Studien festgestellten positiven Effekte der Methode (z.B. Williford et al., 2015) auch unter den Bedingungen des Schweizer Schulsystems eintreten. Zur Überprüfung der Intervention gab es zwei Vergleichsgruppen: eine Wartekontrollgruppe ohne Intervention (passiv) und eine aktive Vergleichsgruppe mit dem Interventionsansatz «Integrierte Beziehungsförderung (IBF)» (Vogel, 2021). Mit den Kindern dieser aktiven Gruppe wurden Micro-Interventionen durchgeführt, d.h. dass die Lehrpersonen in den Unterrichtsalltag integriert und gezielt «über das normale Mass hinaus» beziehungsorientiert und emotional unterstützend mit dem verhaltensauffälligen Kind interagiert haben.

Die Stichprobe umfasste 138 Schüler*innen aus Zyklus 1 und 46 Lehrpersonen der Zentralschweiz. Die teilnehmenden Schüler*innen wurden durch ein Screening (Kurzversion BIKO Test, s.u.) ausgewählt und randomisiert den Bedingungen zugeteilt. Vor Beginn, nach Abschluss und sechs Wochen nach der Intervention wurden die Qualität der Lehrperson – Schüler*innenbeziehung (STRS) sowie das Verhalten der betreffenden Schüler*innen mit dem BIKO 3-6 Test (Skala zu sozio-emotionalen Basiskompetenzen) erfasst. Die Ergebnisse aus einer ANOVA mit Messwiederholung zeigten signifikante Verbesserungen über die Zeit für die Qualität der Beziehung als auch für das Verhalten der Schüler*innen, jedoch keine signifikanten Gruppen- oder Interaktionseffekte. Dabei finden sich grössere Effektstärken für die beiden Ansätze BT und IBF im Vergleich zur passiven Kontrollgruppe, z.B. für die Subskalen Nähe (STRS) und Problemverhalten (BIKO). Die Wirksamkeit der Ansätze BT und IBF ist demnach auf einem vergleichbaren Niveau. Diskutiert wird schliesslich die Umsetzungsgenauigkeit (Fidelity), die bei derartigen Interventionen einen erheblichen Einfluss auf die Effekte hat (LoCasale-Crouch et al., 2018).

Bibliography

Liesen, C. & Luder, R. (2011). Forschungsstand zur integrativen und separativen schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 17(8), 11-18.

LoCasale-Crouch, L., Williford, A., Whittaker, J., DeCoster, J. & Alamos, P. (2018). Does Fidelity of Implementation Account for Changes in Teacher–Child Interactions in a Randomized Controlled Trial of Banking Time?. Journal of Research on Educational Effectiveness, 11(1), 35-55. <https://doi.org/10.1080/19345747.2017.1329365>

Pianta, R. C. & Hamre, B. (2001). Banking Time. Preschool Relationship Enhancement Project. Pre-K Manu-al. Verfügbar unter: www.lookconsultation.org/resources/BankingTime-Resource1.pdf

Vogel, D. (2021). Den goldenen Faden halten: Beziehungsorientierter Umgang mit auffälligem Verhalten in Kindergarten und Schule – TEIL 1. Mit Kindern wachsen, 4, 24-29. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5877736>

Williford, A. P., Wolcott, C.S., Whittaker, J. V. & J. Locasale-Crouch, J. (2015). Program and Teacher Characteristics Predicting the Implementation of Banking Time with Preschoolers Who Display Disruptive Behaviors. Prevention Science, 16(8), 1054-1063. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0544-0>

ID: 186 / SES I 08: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: formazione dei docenti, competenza riflessiva, video analisi delle pratiche, comunità di pratica, ricerca collaborativa

La ricerca collaborativa: una metodologia a sostegno della competenza riflessiva e dello sviluppo professionale dei docenti?

Giovanna Cioci¹, Valentina Giovannini², Alessandra Rigamonti²

¹Università degli studi "G. d'Annunzio" di Chieti - Pescara; ²SUPSI - Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica

La competenza riflessiva è una delle soft skill necessarie nella professionalità dell'insegnante (La Marca & Gulbay, 2018; LeBoterf, 2002; Magnoler, 2012; Perrenoud, 2001) poiché permette di riprogettare e ricalibrare l'agito presente e futuro. Affinché sia stimolata e coltivata, una strada percorribile consiste nel coinvolgere i docenti in percorsi di Ricerca Collaborativa (Desgagné, 1997), una metodologia nella quale si crea una Nuova Alleanza (Damiano, 2006) fra università e scuola, al fine di esplorare nuove piste di indagine teorica, al contempo formando gli insegnanti su competenze disciplinari specifiche e su competenze trasversali (Tardiff & Dubois, 2013) come la postura riflessiva e la capacità di lavorare in gruppo. Questa indagine intende illustrare come la RC sugli ecosistemi formativi digitali, allestita in un istituto comprensivo dell'Italia Centrale nel 2021-2023, abbia contribuito a sensibilizzare e potenziare tali competenze nei/nelle docenti partecipanti. I dati sono stati raccolti nella fase co-operativa della RC, nella quale gli insegnanti e le insegnanti hanno svolto le attività videoregistrate in classe, analizzate prima singolarmente, con interviste di esplicitazione (Vermersch, 2005; Vinatier, 2013) e poi in gruppo sul modello delle analisi di pratiche di Altet (2003). Inoltre le tre autrici hanno somministrato un questionario autocompilato, sul modello del Critical Incident di Brookfield. I dati (le interviste e il CIQ) sono stati analizzati tramite analisi narrativa tematica (Riessman, 2008) e analisi tematica (Braun & Clarke, 2022), impiegando il software MAXQDA 2022, triangolando le tre risultanti per arrivare alla enucleazione dei temi più rilevanti. L'analisi dei dati ha consentito di evidenziare una prima distinzione fra gli effetti sugli alunni e sulle alunne (come il loro coinvolgimento emotivo, l'uso delle tecnologie, il potenziamento della motivazione e dell'inclusione) e quelli sui/docenti. Si rintraccia una ricaduta positiva rispetto all'analisi della propria pratica: dalla progettazione, agli atteggiamenti, alla stessa attività, nonché alla possibilità di notare ciò che precedentemente non aveva mai colpito, come reazioni degli/delle alunni/e, posture didattiche inefficaci, gestione del tempo. Inoltre la RC sembra aver spinto a «vedere ciò che da soli non si vede», grazie alla condivisione del video con la ricercatrice e con i/le colleghi/e; poter osservare il lavoro degli altri allarga lo sguardo e apre nuovi orizzonti verso una didattica innovativa. Da qui nasce l'impulso verso il cambiamento nell'impiegare le tecnologie e nello sperimentare metodologie didattiche; si insinua l'idea e la volontà di spezzare gli automatismi e di ricalibrare il proprio agito.

Lo studio ha consentito di evidenziare i benefici della Ricerca Collaborativa, in termini di acquisizione o potenziamento delle competenze trasversali: un miglioramento o la conquista della postura riflessiva, nonché la capacità di collaborare con i colleghi e con i ricercatori universitari, creando comunità di pratiche, nelle quali condividere visioni, prospettive, esperienze, sulle quali riflettere e ricevere suggerimenti di miglioramento.

Bibliography

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 2, 371 – 393.

La Marca, A., & Gulbay, E. (2018). Didattica Universitaria e sviluppo delle soft skills. Pensa Multi Media.

Magnoler, P. (2012). Ricerca e formazione, La professionalizzazione degli insegnanti. Pensa Multimedia edizioni.

Perrenoud, P. (2001). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle, su unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html

Tardif, J., & Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation: une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 29-45.

ID: 187

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Keywords: Lexical Approach, task-based learning, useful lexis, global simulation, student-centred practice

Lexical approach in the L2 classroom

Sandra Gianinazzi, Nicola Webster, Marco Abbondio

CPS-SSPSS, Giubiasco, Svizzera

Starting from Michael Lewis' idea of "prefabricated lexical sequences" or "chunks" as a way to gain fluency[1], we refer to Scott Thornbury[2] who tries to verify what principles are still relevant in today's teaching.

- Fluency is both item- (chunk-) based and rule-based, so it's not a question of forgetting the rules; the result being the so-called "grammaticalized lexis".
- Language acquisition and fluency originate from usage (i.e., from real life language exposure).
- Raising awareness allows the students to make predictions about the language and to memorise lexis (with a better chance of making it stick and of sounding less "foreign").

... So, what is there to know, about this approach, that is relevant in practice?

Here is a brief summary of Michael Lewis studies[3].

Language is arbitrary.

It is so difficult to learn. All lexical items (words, collocations, expressions) are the language which a particular group has agreed to use. In addition, many common words carry little meaning if not inserted in a context (think about words such as *thing, put, have, get...*).

Partner-words.

It is more efficient to learn the whole expression first (which usually ranges between two and seven words) and (when necessary) break it into its parts (single words) than the other way round.

Repeating and recycling.

It is necessary to regularly expose the learners to the new expressions in their context and make them aware of the process. Many activities in the classroom might be the occasion to revise the lexis previously taught.

Organising lexis (but no wordlists...)

There are definitely many ways of organising the words and expressions in order to study them, and they are all valuable. The criteria might be by

- **topic;**
- **situation and role-play;**
- **global simulation**, i.e., task-based learning (Levine 2014[4]);
- **notion** (functional language);
- **narration.**

Basic types of lexical exercises.

Identifying chunks from a text, a conversation...with the help (when necessary) of the L1.

Matching.

Categorising

Sequencing expressions as they appear in a real-life situation.

Deleting by finding the "odd" expression.

Grammaticalizing

In conclusion, our project is based on three key-principles:

- CHUNKS
- GRAMMATICALISED LEXIS (learning fixed expression and then extrapolating the rules)
- ORGANISED LEXIS (vs word-lists)

So far, we have produced hands-on materials related to the lexical areas of FAMILIES and the BRITISH ISLES (travelling and/or living in the UK and Ireland).

[1] Lewis, M. (1993) The Lexical Approach. Hove. Language teaching Publications.

[2] Scott Thornbury. "Revisiting The Lexical Approach". In ETAS Journal, volume 36, no.2 Spring 2019.

[3] Lewis, M. (1997) Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice. Heinle Cengage Learning

[4] Levine, G.S. (2004). Global Simulation: A Student-Centred, Task-Based Format for Intermediate Foreign Language Courses. *Foreign Language Annals*. Vol. 37, No.1. Spring 2004.

Bibliography

[1] Lewis, M. (1993) The Lexical Approach. Hove. Language teaching Publications.

[2] Scott Thornbury. "Revisiting The Lexical Approach". In ETAS Journal, volume 36, no.2 Spring 2019.

[3] Lewis, M. (1997) Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice. Heinle Cengage Learning

[4] Levine, G.S. (2004). Global Simulation: A Student-Centred, Task-Based Format for Intermediate Foreign Language Courses. *Foreign Language Annals*. Vol. 37, No.1. Spring 2004.

ID: 188 / POS: 25

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Pensiero critico, pensiero civico, cittadinanza, competenze trasversali, competenze di ordine superiore

Il ruolo del pensiero critico nei contesti universitari: una competenza trasversale di ordine superiore per educare alla cittadinanza

Antonella Nuzzaci

Università degli Studi di Messina, Italia

La questione della cittadinanza, della sua natura, della sua funzione e del suo statuto, ha attraversato tutta la storia dell'Occidente, soprattutto con la nascita della democrazia. Ogni epoca si è preoccupata del risveglio della coscienza e della competenza del cittadino e della preoccupazione di quest'ultimo di difenderle. La cittadinanza richiede una formazione critica che è alla base delle prime forme di democrazia, che oggi costituiscono le fondamenta degli istituti di istruzione superiore. Orlowski (2011) auspica che l'educazione possa diventare luogo di "resistenza e speranza" attraverso l'adozione del pensiero critico, inteso come insieme di abilità cognitive trasferibili a diversi contesti e ambiti della vita (Davies & Barnett, 2015, p. 89), che può risultare determinante per lo sviluppo e la promozione delle capacità di valutazione, di indagine e di giudizio. Tuttavia, le pratiche di insegnamento raramente si concentrano sulla coltivazione di tali competenze negli studenti (Tang, 2016). Ciò solleva interrogativi generali sul ruolo che il pensiero critico svolge nel rafforzare gli apprendimenti, compresi quelli civici. In ambito universitario, dove è inteso come una risorsa altamente apprezzata, desiderabile e sempre più essenziale (Facione 1990a) esso si caratterizza per essere: un giudizio propositivo e autoregolamentato che si traduce in interpretazione, analisi, valutazione e inferenza, nonché nella spiegazione delle considerazioni probatorie, concettuali, metodologiche, criteriologiche o contestuali su cui si basa tale giudizio. Come strumento di indagine e di pensiero autodiretto, autodisciplinato, autocontrollato e autocorrettivo, richiede uno sforzo persistente per esaminare qualsiasi credenza o presunta forma di conoscenza alla luce delle prove a sostegno e delle ulteriori conclusioni a cui tende, presupponendo una comunicazione efficace e la capacità di riconoscere i problemi, di trovare mezzi praticabili per affrontarli, di raccogliere e organizzare le informazioni rilevanti. Il contributo dà conto degli esiti di un progetto condotto in contesto universitario riguardante il rapporto tra educazione alla cittadinanza e pensiero critico nella formazione degli insegnanti, dove diventa centrale la sua "trasversalità" sia nelle relazioni con le competenze personali sia con quelle disciplinari e tecniche legate a un particolare settore professionale. Queste competenze sono spesso considerate cruciali per il successo professionale e personale in vari contesti, come dimostrano gli esiti del progetto descritto.

Bibliography

Davies, W. M. & Barnett, R. (Eds.) (2015). *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. New York, NY: Palgrave.

Facione, P. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. Newark, Del.: SPONS AGENCY American Philosophical Association.

Nuzzaci, A. (2022). L'educazione alla cittadinanza tra pensiero critico e civico: quali competenze di ordine superiore nella formazione degli insegnanti. In M. Fiorucci & E. Zizioli (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 107-111). Lecce: Pensa MultiMedia s.r.l.

Orlowski, P. (2011). *Teaching about hegemony: Race, Class and Democracy in the 21st Century*. Saskatoon: Springer.

Tang, L. (2016). *Exploration on Cultivation of Critical Thinking in College Intensive Reading Course English Language Teaching*. Canadian Center of Science and Education, 9(3), 1-18.

ID: 189 / SES A 06: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies, E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: future skills, career planning, career adaptability, gaming, lower secondary

Leveling Up Careers: Exploring the Role of Gaming in Fostering Future Skills and Career Adaptability among Swiss Lower Secondary Students

Christine Hoffelner¹, Christof Nägele¹, Albert Dügge²

¹University of Teacher Education at the University of Applied Sciences Northwestern Switzerland, Switzerland; ²University of Teacher Education of the Grisons, Switzerland

According to Curriculum 21 (D-EDK, 2016), career planning should be viewed in line with the understanding of Savickas et al. (2009) as a lifelong design process, wherein interests may develop through learning experiences (Lent & Brown, 2019). But where can young people access learning experiences that can provide them with skills to design their careers? This paper examines an important domain for young people: the world of games. According to Süss et al. (2022), over two-thirds of Swiss young people aged 12-15 play video games on a regular basis. Popular gaming activities comprise highly social and creative options such as utilizing wikis and creating teams (Du et al., 2021). Enabling young people to contemplate these skills in relation to their career planning could be particularly beneficial for it.

Theoretical concepts for integrating the gaming world in career counseling have been proposed (particularly by Rochat & Armengol, 2020) as a possible intervention. A digital tool has now been developed for such an intervention, facilitating 265 students from diverse class levels (Extended = 166, Basic = 37, Mixed = 62), and Grades (7th = 90, 8th = 143, 9th = 32) to reflect on the skills they use while playing. The study applied future skills (Dede, 2010) and career adaptability resources (Savickas, 1997) frameworks to evaluate the responses, which play a crucial role in constructive and adaptive career planning. The first results show, that out of the total respondents, 86% (N=188) listed 680 skills, such as perseverance, logical thinking, and motivation, which align with the future skill framework. Of the 194 students who identified future skills, 59 (30%) listed ICT skills, 150 (77%) listed learning and innovation skills, and 164 (85%) listed life and career skills. 42% (N=108) of the students identified critical thinking skills, such as concentration, accuracy, and networked thinking, whilst 65% (N=126) identified initiative and self-direction skills, such as game strategy, orientation, and having a broad overview. Of the students who mentioned future skills (N=194), approximately 60% (N=116) expressed the need for these skills in their career planning. We also found that 92% (N=187) were stating 529 skills, which can be categorized by the career adaptability approach, e.g. planning, making decisions, ambition. 8% (N=17) were naming other skills, e.g. dribbling, farming, good reflexes. Can the gaming world prepare young people for the demands of the future workforce, and can reflection on it encourage self-directed career planning? We are pleased to invite you to discuss this question and to present further results from the digibe intervention study among lower secondary school students (Nägele et al., 2020), which was significantly co-funded by SERI.

Bibliography

Dede, C. (2010). 21st-century skills: Rethinking how students learn. In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.), *Comparing Frameworks for 21st-century Skills* (S. 51–76). Bloomington, IN: Solution Tree Press.

D-EDK. (2016). *Lehrplan 21: Gesamtausgabe*. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK).

Rochat, S., & Armengol, J. (2020). Career counseling interventions for video game players. *Journal of Career Development*, 47(2), 207–219. <https://doi.org/10.1177/0894845318793537>

Savickas, M. L. (1997). Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247–259. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>

Süss, D. D., Waller, G., Céline, K., Gregor, W., Lilian, S., Isabel, W., Jael, B., Pascal, S., & Daniel, S. (2022). *Ergebnisbericht zur JAMES-Studie 2022*.

Transversale Kompetenzen in der Ausbildung von Quereinsteiger*innen: Gelingensbedingung für deren Transfer in die Unterrichtspraxis

Sarah Forster-Heinzer¹, Silja Rohr-Mentele², Natalia Molina Otero², Doreen Flick-Holtsch²

¹Pädagogische Hochschule Luzern, Schweiz; ²Universität Zürich, Schweiz

Lehrpersonenmangel beschäftigt gegenwärtig die Politik. Aufgrund der Mangellage wurden in unterschiedlichen Ländern Quereinsteigerprogramme entwickelt, um Personen über alternative Zugangswege für eine Unterrichtstätigkeit an Schulen zu gewinnen. So gibt es auch in Österreich seit Herbstsemester 2023 einen Hochschullehrgang «Quereinstieg Allgemeinbildung», der in jedem Bundesland durch die Pädagogischen Hochschulen angeboten werden muss. Das Interesse der Politik ist nicht nur jede Schulklasse mit Lehrpersonen zu «bestücken», sondern über Nachqualifizierung ebenfalls längerfristig den Bestand an Lehrpersonen zu sichern. Aus Forschungsliteratur ist bekannt, dass der Berufseinstieg in den Lehrberuf als kritischer Moment des Verbleibs gilt (Zaruba et al., 2023). Dieser ist insbesondere für Quereinsteigende eine Herausforderung, da diesen das pädagogische Wissen und Lehrerfahrung fehlen (Kwok & Cain, 2021). Eine mögliche Ressource stellen die transversalen Kompetenzen von Quereinsteigenden dar. So betonen beispielsweise Ruitenburg und Tigchelaar (2021), dass Quereinsteigende bereits transversale Kompetenzen mitbringen, die sie in früheren Stufen ihres beruflichen Werdegangs erworben haben. Transversale Kompetenzen werden dabei als lernbar, notwendig sowie wertvoll für effektives Handeln in einer Vielzahl von beruflichen Aktivitäten und somit als bereichsübergreifend und nicht ausschliesslich an einen bestimmten Kontext gebunden verstanden (ESCO, 2022; Régent & Eckert, 2022). Anders als Lehrpersonen in Regelausbildungsprogrammen erlernen Quereinsteigende diese transversalen Kompetenzen jedoch oft in einem von der Unterrichtstätigkeit sehr differnten Setting und sie verfügen über limitierte Fähigkeiten, diese Kompetenzen in die Unterrichtstätigkeit und -praxis zu transferieren (Ruitenburg & Tigchelaar, 2021). Eine zentrale Gelingensbedingung für den Transfer scheint die soziale Unterstützung durch Mentor*innen (schulbezogene verantwortliche Personen für das Onboarding) wie auch Coaches (von der Ausbildungsinstitution verantwortliche Personen, die das Onboarding an der Schule begleiten, Ruitenburg & Tigchelaar, 2021; Zaruba et al., 2023) zu sein. Vor diesem Hintergrund werden folgende Forschungsfragen in diesem Beitrag adressiert:

- 1) Welche transversalen Kompetenzen bringen Quereinsteigende bereits mit und wie entwickeln sich diese?
- 2) Wie hängt die Kompetenzeinschätzung der eigenen transversalen Kompetenzen mit den Erfahrungen des Berufseinstiegs zusammen?
- 3) Wie gut fühlen sich Quereinsteigende in ihrem Berufseinstieg durch die Schule sowie Coaches des Hochschullehrgangs unterstützt?
- 4) Wirkt die schul- bzw. ausbildungsbezogene Unterstützung durch Mentor*innen und Coaches fördernd für die Weiterentwicklung transversaler Kompetenzen sowie den Transfererfolg?

Um diese Forschungsfragen beantworten zu können, werden 370 Studierende, die im Herbstsemester 2023 mit dem Quereinsteigerprogramm an den österreichischen Pädagogischen Hochschulen gestartet sind, während ihrer Ausbildung mehrmals befragt. Eine erste Befragung (Rücklauf $n = 180$) fand im September 2023 (t_0) nach zwei institutionellen Einführungswochen, direkt vor Schulstart statt. Eine erste Analyse der Ergebnisse zu t_0 zeigt, dass die Studierenden im Quereinstieg die transversalen Kompetenzen (digitale Fähigkeiten, Umgang mit Belastungen, Kommunikationsfähigkeiten) im Vergleich zu fachlichen, fachdidaktischen und unterrichtsspezifischen Kompetenzen als eher hoch einschätzen. Wie diese Einschätzung mit den Erfahrungen des Berufseinstiegs zusammenhängt, ob den Quereinsteigenden die Transferleistung auf die Unterrichtstätigkeit gelingt und inwiefern soziale Unterstützung das Gelingen moderiert, werden wir diskutieren.

Bibliography

De Greef, M., Fellingner, J., Dhengozova, M., Gmaj, I., Fijalkowska, B., Pierwienicka, R., Wojcicka, A. & Auzinger, M. (2023). The impact of validation and guidance of transversal skills: Scientific impact study of the field trials of the European project TRANSVAL-EU. Brüssel/Vienna: TRANSVAL-EU.

Kwok, A., & Cain, C. (2021). Alternatively certified teachers' perceptions of new teacher induction. *Professional Development in Education*, 49, 784–796.

Régent, V. & Ecker, B. (2022). Transversal Skills in Higher Education Curricula. Empirical Evidence from Austria, Ireland and Portugal. In B. Fallago & S. Cassgrande (Eds). *The Routledge Handbook of Comparative Economic Systems* (p. 305-329).

Ruitenburg, St. K. & Tigchelaar, A. E. (2021). Longing for recognition: A literature review of second-career teachers' induction experiences in secondary education. *Educational Research Review*, 33(2021), 100389.

Zaruba, N., Richter, E., Porsch, R. & Richter, D. (2023). Was trägt zu einem erfolgreichen Berufseinstieg bei Seiteneinsteiger:innen bei? Eine Studie zur Relevanz pädagogischer Vorerfahrung und sozialer Unterstützung im ersten Berufsjahr. In R. Porsch & P. Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf: Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung* (S. 345-366). Münster: Waxmann.

ID: 192 / SES E 01: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: pensée critique, éducation à l'alimentation, modélisation de l'enseignement, dispositif de formation, créativité didactique

Penser de façon critique en Economie Familiale? Le cas du Valais

Laëtitia Carrera

HEPVS, Suisse

La pensée critique est une compétence, certes transversale, mais aussi propre à l'épistémologie de l'Education Nutritionnelle (EN) – Economie Familiale (EF). En effet, un choix alimentaire relève d'un triple processus qui n'est pas toujours conscient (De Labarre, 2001). Si le plaisir procuré par l'alimentation et les habitudes alimentaires héritées par la famille sont des facteurs forts dans la détermination des choix alimentaires futurs, les scandales alimentaires et la prolifération d'une nourriture ultra-transformée, néfaste pour notre santé, questionnent quant à la place à accorder dans l'enseignement de l'EN-EF au développement de la pensée critique des élèves du cycle d'orientation. L'analyse du Plan d'étude romand démontre que la pensée critique est peu considérée dans les objectifs de la branche.

Ainsi le but de la recherche est double : identifier la place accordée au développement de la pensée critique (Boisvert, 2015) chez les élèves du cycle d'orientation en Valais en EF et pointer les obstacles, du point de vue de l'enseignant·e, pour la mise en œuvre d'un enseignement permettant le développement de cette compétence aux cycle 3. L'enjeu est d'orienter les dispositifs de formation.

Nous nous sommes appuyés·ées sur une approche méthodologique mixte, recourant à la fois à des données quantitatives et qualitatives. Le recueil des données s'est déroulé en deux temps : la transmission d'un questionnaire aux enseignants·es d'EF du Valais romand et la réalisation de trois entretiens avec des enseignants·es ayant communiqué leurs noms et sélectionnés·ées suite au questionnaire. Pour analyser les réponses au questionnaire et aux entretiens, nous avons relevé des indicateurs afin de catégoriser par thématiques les propos de l'échantillon et ainsi accéder à leurs représentations (Bardin, 2013).

Il est admis par les enseignants·es que la pensée critique est un savoir à transmettre aux élèves en EF en Valais. Cependant le discours sur les pratiques a révélé une perte de ce savoir au fil de la transposition didactique. Ceci a pour conséquence d'aboutir à un enseignement injonctif, où l'élève est surtout amené à reproduire des gestes, des pensées. Les trois obstacles majeurs identifiés sont l'absence d'une épistémologie commune et admise par la profession, le manque de maîtrise, par l'enseignant·e, d'outils didactiques pour permettre aux élèves de développer leur pensée critique ainsi que la posture verticale adoptée par l'enseignant·e au regard du savoir à construire par les élèves.

Nous retiendrons deux éléments de discussion. Le premier est la proposition de développer la pensée critique des étudiants·es en formation en rendant visible le dispositif d'enseignement-apprentissage mis en place par le·la formateur·trice et ainsi développer la créativité didactique (Terzidis, 2020). Également pour impacter le terrain et favoriser l'enseignement de la pensée critique en EF, nous proposons une modélisation de l'enseignement de l'EF (Carrera, 2023) afin d'outiller les futurs·es enseignants·es d'EN-EF en formation.

Bibliography

Bardin, L. (2013). L'analyse de contenu (2e éd.). Paris, France: PUF.

Boisvert, J. (2015). Pensée critique : définition, illustration et applications. Revue québécoise de psychologie, 2015, no. 36 (1), p. 3-33.

Carrera, L. (2023). La place et les modalités d'enseignement de la pensée critique en Économie Familiale : le cas des enseignants en Valais. (Mémoire de master inédit). Haute école pédagogique du Valais, Suisse.

De Labarre, M. (2001). Les trois dimensions de l'expérience alimentaire du mangeur : l'exemple du Sud-Ouest français.

Anthropology of food, S1, consulté le 23 juillet 2023: [<https://journals.openedition.org/aof/1206>]. Doi:

<https://doi.org/10.4000/aof.1206>

Terzidis, A. (2020). Former les enseignants pour la génération "Z"... ou la créativité didactique. Didactica Historica. Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire. 6/2020, 99-106.

ID: 194 / SES N 01: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies

Keywords: Engagement, Mathematik, sozial-kognitive Variablen, transversale Ressource, allgemeine Studierfähigkeit

Mathematikspezifisches Engagement an der Hochschule: Entwicklung einer Studierendentypologie

Miriam Weich, Barbara E. Stalder, Franziska Templar

Pädagogische Hochschule Bern, Schweiz

Theoretischer Rahmen und Leitfragen

Mathematische Kompetenzen sind eine wichtige Komponente der allgemeinen Studierfähigkeit und mitentscheidend für den Studienerfolg (Rüede et al., 2018; Heublein et al., 2009). Gerade in mathematikspezifischen Lehrveranstaltungen nicht-mathematischer Studiengänge beklagen Hochschulen jedoch häufig, dass Studierende zum Teil erhebliche Leistungsdefizite mitbringen. Sie würden sich überdies zu wenig engagieren, so dass Lern- und Leistungsziele nicht erreicht werden (Hoppenbrock et al., 2016). Engagement ist mehrdimensional und beschreibt, wie Lernende fühlen (emotional), denken (kognitiv) und handeln (verhaltensbezogen), wenn sie sich mit Lernaufgaben beschäftigen (Fredricks et al., 2019). Engagement – v.a. in Mathematik – stellt eine wichtige transversale Ressource dar. Neuere Studien zeigen, dass Lernende je nach Ausprägung der jeweiligen Engagement-Dimensionen in verschiedene Engagement-Typen eingeteilt werden können. Diese zeichnen sich auch durch unterschiedliche sozial-kognitive Voraussetzungen aus (Miller et al., 2021). Für mathematikspezifisches Engagement und insbesondere zu Engagement-Typen auf der Tertiärstufe ist die Befundlage aber noch rar. Die wenigen Studien stammen vorwiegend aus dem nicht-europäischen Raum und beziehen sich auf Lernende der Sekundarstufen (z.B. Miller et al., 2021).

Vor diesem Hintergrund haben wir für mathematische Lehrveranstaltungen in nicht-mathematischen naturwissenschaftlichen Studiengängen untersucht:

- 1) welche Engagement-Typen sich basierend auf den drei Dimensionen (emotional, kognitiv, verhaltensbezogen) finden lassen;
- 2) durch welche sozial-kognitiven Voraussetzungen (Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen) sich diese Typen auszeichnen;
- 3) wie sich die Typen in ihren Studienleistungen und Maturanoten unterscheiden.

Methode

Es wurde eine qualitative Studie durchgeführt, basierend auf 15 semi-strukturierten Interviews mit 15 Studierenden verschiedener naturwissenschaftlicher Studiengänge an einer Schweizer Universität. Zusätzlich füllten die Studierenden einen Online-Fragebogen zu ihren Maturitäts- und Studienleistungen aus. Die Interviews wurden aufgezeichnet, transkribiert, anonymisiert und codiert. Das Kategoriensystem wurde deduktiv erstellt, wobei für die Engagement-Dimensionen sowie die Selbst- und Ergebniserwartungen evaluative Unterkategorien (hohe, mittlere, tiefe Ausprägung) gebildet wurden. Die Inter-coder-Reliabilität für alle Kategorien war hoch. Die Codierungen in den Engagementdimensionen bildeten die Grundlage für die Typenbildung, deren jeweilige Selbst- und Ergebniserwartungen sowie Leistungen in Mathematik zusätzlich herausgearbeitet wurden.

Ergebnisse, Implikationen

Es wurden sechs Engagement-Typen identifiziert, von denen drei in ihren dimensional Ausprägungen homogen waren (*Disengagierte*, *mittelmässig Engagierte*, *Engagierte*) und zwei heterogen (*frustriert Arbeitende*, *hart Arbeitende*). Letztere waren vor allem emotional weniger engagiert. Bei einem weiteren Typus veränderte sich das Engagement auffallend positiv (*zunehmend Engagierte*). Nur die Engagierten zeichneten sich durch dauerhaft hohe Selbstwirksamkeitserwartungen und gute Leistungen aus. Hohe Ergebniserwartungen waren für ein hohes Engagement nicht unbedingt notwendig. Bemerkenswert waren allerdings die tiefen Ergebniserwartungen der *Disengagierten*. Die Mathematik-Maturanoten hingen nur wenig mit der späteren Typenzugehörigkeit zusammen.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich hinter schlechten Mathematikleistungen unterschiedliche Engagement-Typen mit unterschiedlichen Lernbedürfnissen verbergen. Will man möglichst alle Engagement-Typen «mitnehmen», ist die Förderung ihrer Selbstwirksamkeitserwartungen und ihres emotionalen Engagements von zentraler Bedeutung. Die Veränderlichkeit des Engagements und der Leistungen in Mathematik während des Übergangs bietet den Hochschulen Chancen zur Weiterentwicklung ihrer Lehre.

Bibliography

Fredricks, J. A., Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2019). Interventions for student engagement: Overview and state of the field. In J. A. Fredricks & A. L. C. Reschly, Sandra L. (Eds.), *Handbook of student engagement interventions* (pp. 1–11). Elsevier. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00001-2>

Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D., & Besuch, G. (2009). Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente_zur_bologna-reform/studienabbruch_ursachen.pdf

Hoppenbrock, A., Biehler, R., Hochmuth, R., & Rück, H.-G. (2016). *Lehren und Lernen von Mathematik in der Studieneingangsphase*. Springer.

Miller, C. J., Perera, H. N., & Maghsoudlou, A. (2021). Students' multidimensional profiles of math engagement: Predictors and outcomes from a self-system motivational perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 261–285.

Rüede, C., Weber, C., & Eberle, F. (2018). Welche mathematischen Kompetenzen sind notwendig, um allgemeine Studierfähigkeit zu erreichen? Eine empirische Bestimmung erster Komponenten. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 40(1), 63–93. <https://doi.org/10.1007/s13138-018-0137-0>

ID: 195 / SES E 02: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: OE, scuola, competenze, skills, outdoor

Quali competenze trasversali nell'Outdoor Education?

Alessandra Natalini

La Sapienza Università di Roma, Italia

L'Outdoor Education (OE), inteso come "una grande varietà di esperienze pedagogiche caratterizzate da didattica attiva che si svolge in ambienti esterni alla scuola e che è impostata sulle caratteristiche del territorio e del contesto sociale e culturale in cui la scuola è collocata" (Giunti et al., 2023; Natalini, 2022), si configura come un approccio educativo in grado di contribuire allo sviluppo delle competenze trasversali dei bambini. In tal senso, il contributo mostra, attraverso un'analisi sistematica della letteratura, come l'OE offra ambienti unici e inediti per sviluppare e affinare questo genere di competenze attraverso esperienze pratiche, lavoro di squadra ed esposizione a situazioni sfidanti della natura e dell'ambiente che circonda il bambino. Numerosi studi hanno evidenziato come l'apprendimento all'aria aperta possa influenzare lo sviluppo delle competenze sociali, cognitive ed emotive degli individui. In tutti questi casi, le competenze trasversali coinvolte travalicano le specifiche attività all'aperto per essere applicate in una vasta gamma di contesti per trarre il massimo beneficio da esperienze che possono essere in grado di affrontare sfide e opportunità in vari aspetti della vita. Esse possono essere acquisite attraverso esperienze dirette nell'OE, contribuendo a sollecitare una crescita personale e professionale più ampia. Il contributo si sofferma ad analizzare quelle competenze trasversali che nell'OE costituiscono tratti distintivi, quali in particolare: la leadership, con cui sviluppare la capacità di guidare e ispirare gli altri, che può essere considerata essenziale nell'ambiente all'aperto, dove la collaborazione e la fiducia sono fondamentali; la comunicazione efficace, fondamentale in situazioni all'aperto, dove la sicurezza e la coordinazione sono spesso cruciali; la resilienza, con cui imparare a gestire lo stress, affrontare le difficoltà e adattarsi ai cambiamenti è fondamentale nell'OE e nella vita di tutti i giorni e conoscere le procedure di base di primo soccorso e saper affrontare situazioni di emergenza è essenziale per la sicurezza personale e degli altri. Grazie al complesso di metodologie e di esperienze sfidanti che l'OE implica vengono appresi anche numerosi altri aspetti, quali la sensibilizzazione ambientale, che aiuta a comprendere e apprezzare l'ambiente naturale, e i comportamenti sostenibili e atteggiamenti di cura nei confronti della natura. Differenti metodologie possono essere sviluppate grazie all'approccio educativo dell'OE, come: il team building, che implica la capacità di lavorare in gruppo e che include la comunicazione efficace, la gestione dei conflitti e la capacità di lavorare insieme per raggiungere obiettivi comuni; il problem solving, che vede le attività all'aperto come situazioni che spesso presentano sfide e ostacoli a cui trovare una soluzione; e, infine, il pensiero critico, incrementato da situazioni all'aperto che richiedono di imparare a valutare le circostanze, prendere decisioni informate e riflettere sull'esperienza (Kuo, Barnes & Jordan, 2019; Schenetti, 2022; Mann, Gray, & Truong, 2022).

Bibliography

1. Giunti, C., Lotti, P., Mosa, E., Naldini, M., Orlandini, L., Panzavolta, S., Tortoli, L. et al. (2023). "Avanguardie educative". Linee guida per l'implementazione dell'Idea Outdoor education. INDIRE.
2. Kuo, M., Barnes, M., Jordan, C. (2019). Do Experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship. In *Frontiers in Psychology*, 10, Losanna.
3. Mann, J., Gray, T., & Truong, S. (2022). Rediscovering the Potential of Outdoor Learning for Developing 21st Century Competencies. In *High-Quality Outdoor Learning: Evidence-based Education Outside the Classroom for Children, Teachers and Society*, 211-229. Cham: Springer International Publishing.
4. Schenetti, M. (2022). La Rete delle Scuole Pubbliche all'Aperto: per una formazione in servizio di insegnanti-ricercatori. In *Il nodo, per una pedagogia della persona*, 6(52), 145-158. ISSN 2280-4374.
5. Natalini, A. (2022). Natura e cultura nell'educazione della Rinnovata Pizzigoni e nella Scuola del mare e del bosco. Pensamultimedia.

ID: 196 / SES H 02: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies, E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills, F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Keywords: Formazione infermieristica, complessità cure, cure domiciliari, ricerca, sviluppo competenze

COMID Ticino: un progetto didattico innovativo nell'ambito della formazione infermieristica avanzata per lo sviluppo di competenze disciplinari e trasversali

Sara Levati, Cesarina Prandi, Monica Bianchi

University of Applied Sciences and Arts of Southern Switzerland, Department of Business Economics, Health and Social Care, Switzerland

Introduzione

Nell'ambito del percorso formativo del Master of Science di Cure Infermieristiche (MScN) SUPSI si è deciso di applicare una metodologia didattica fortemente incentrata sull'interconnessione fra pratica clinica e ricerca. I programmi di studio dei moduli di Pratica clinica avanzata: malattie croniche e Ricerca, metodi e scrittura scientifica del terzo semestre si sono fusi per realizzare un'esperienza formativa innovativa.

Metodologia

A partire da una trattazione approfondita delle migliori evidenze scientifiche inerenti le tematiche della Fragilità e della Complessità è stato perfezionato un vero e proprio progetto di ricerca che ha richiesto un intervento di raccolta dati, interviste e focus group svolte dagli studenti direttamente nei servizi di Cure a domicilio, a fianco di infermieri che quotidianamente svolgono attività cliniche e che sono stati invitati a partecipare a questo progetto attraverso il coinvolgimento delle istituzioni per le quali prestano servizio. Il progetto aveva come obiettivo la validazione dello strumento di raccolta dati COMID in lingua italiana e l'esplorazione della facilità di utilizzo dello strumento, nonché la sua potenziale implementazione dei contesti di cure domiciliari del Canton Ticino.

Risultati

Lo studio è stato condotto seguendo tutti gli step indicati nel protocollo e i moduli si sono sviluppati in piena coerenza con i profili competenze CanMeds e Hamric. Questa esperienza formativa ha contribuito all'acquisizione di competenze disciplinari specifiche, tra cui la comprensione e sperimentazione di metodiche di rilevazione della complessità delle cure nel contesto delle cure domiciliari. Inoltre, questo progetto didattico ha permesso agli studenti di essere parte attiva di un progetto di ricerca infermieristica che li ha visti attivi nelle diverse fasi di pianificazione e raccolta dati. Tuttavia, la struttura del progetto e le attività previste - tra cui la compilazione in cieco dello strumento seguita da un confronto sulla compilazione stessa e la facilità d'uso oppure la pianificazione in gruppo di un focus group - hanno portato gli studenti a sviluppare e allenare anche una serie di competenze trasversali, tra cui una comunicazione efficace, il pensiero critico e analitico, la capacità di risolvere i problemi e gestire i conflitti e l'attitudine a lavorare in gruppo. Lo sviluppo di tali competenze disciplinari e trasversali è stato osservato e monitorato attraverso i dossier di certificazione e la lettura del diario del ricercatore in cui ogni studente ha svolto una pratica riflessiva sull'esperienza e le competenze messe in gioco.

Discussioni

L'importanza che viene attribuita alle competenze trasversali deriva dal fatto che queste definiscono il profilo personale di un individuo a partire non da "cosa sa fare", ma dal "come lo fa". Lo sviluppo delle competenze trasversali resta dunque di primaria importanza in un contesto di formazione infermieristica avanzata, che mette al centro delle cure erogate il paziente e team di cura sempre più interprofessionali.

Bibliography

Levati, S., Prandi, C., Bonetti, L., Bianchi, M. (2022). La complessità dell'assistenza domiciliare: studio di validazione e fattibilità di implementazione dello strumento COMID in Canton Ticino. Protocollo di ricerca. NEU, 4, 56-64

Busnel, C., Marjollet, L., & Perrier-Gros-Claude, O. (2018). Complexité des prises en soins à domicile : développement d'un outil d'évaluation infirmier et résultat d'une étude d'acceptabilité. Revue Francophone Internationale de Recherche Infirmière, 4, 116-123. doi:<https://doi.org/10.1016/j.refiri.2018.02.002>

Vallet, F., Busnel, C., & Ludwig, C. (2019). Analyse de la fidélité d'un instrument d'évaluation de la complexité multidimensionnelle (COMID) pour les infirmières à domicile. Recherche en soins infirmiers, (138), 53-64.

ID: 197 / SES I 04: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: Lateral entry teaching programs, emotions, self-reflection, self-regulation, intention to stay in the teaching profession

How do perceived emotions of lateral entry teachers affect self-reflection, self-regulation and their intention to stay in the profession?

Natalia Molina Otero¹, Silja Rohr-Mentele¹, Sarah Forster-Heinzer², Doreen Flick-Holtsch¹

¹University of Zurich; ²University of Teacher Education Lucerne

Emotions affect teachers professional competence development (Frenzel et al., 2021); more so, the perceived emotions of prospective teachers at the beginning of their careers are a decisive factor in their willingness to stay in the profession (Lindqvist et al., 2022). In particular, for teachers entering the profession via a lateral entry, induction is of crucial importance, as they lack pedagogical knowledge and teaching experience (Kwok and Cain, 2021). However, little research was conducted on the perceived emotions of teachers entering the profession through lateral entry programs. Due to emotions' implications on the development of transversal competencies such as self-regulation and self-reflection, among others, discourses on transversal competencies in education should include emotions as an important topic. Therefore, in this study, we measure and analyze the emotions experienced by prospective teachers during an Austrian lateral entry program. Additionally, we include their *emotion regulation strategies*, their *perceived self-reflection competence*, *emotional exhaustion*, and their *perceived support provided by their mentors and coaches*.

We are conducting a longitudinal study with four measurement points: the first (t_0) took place after two "induction weeks" at the university colleges of teacher education in September 2023, and the second (t_1) will take place three months after the start of teaching in December 2023. More measurement points are planned until 2025. At all measurement points, we (will) ask participants about (i) their satisfaction with the *decision to start the lateral entry program*, (ii) their *intention to quit the program and the teaching profession*, and (iii) their *experience of four emotions* (joy, pride, anger, and anxiety). These emotions are measured with 16 items, adapted from Frenzel et al. (2016) and Bieleke et al. (2021) on a 6-point Likert scale (1 strongly disagree, 6 strongly agree).

At the conference, we will report the results of the first two measurement points. In t_0 , 179 prospective teachers answered the online questionnaire. The preliminary results (t_0) indicate that, on average, the participants experienced the two induction weeks with pride ($M=4.14$, $SD=1.13$) and joy ($M=3.77$, $SD=1.06$), while on average, the participants reported little anger ($M=2.73$, $SD=1.33$) and anxiety ($M=2.74$, $SD=1.16$). Additionally, joy and pride correlate positively with participants' *satisfaction to have started the program* (joy: $r=.73$ $p<.001$; pride: $r=.64$ $p<.001$) and negatively with their *intention to quit the program* (joy: $r=-.39$ $p<.001$; pride: $r=-.38$ $p<.001$). In contrast, anger and anxiety correlate positively with participants' *intention to discontinue the program* (anger: $r=.42$ $p<.001$; anxiety: $r=.39$ $p<.001$) and negatively with their *satisfaction of starting it* (anger: $r=-.57$ $p<.001$; anxiety: $r=-.39$ $p<.001$). For t_1 , we expect results on emotions participants experienced in their teaching practice and relate them to their *regulation strategies*, their *perceived self-reflection competence*, their *emotional exhaustion*, and their *perceived support from their mentor and coach*.

Bibliography

Bieleke, M., Gogol, K., Goetz, T., Daniels, L. & Pekrun, R. (2021). The AEQ-S: A Short Version of the Achievement Emotions Questionnaire, *Contemporary Educational Psychology*, Volume 65. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101940>.

Frenzel, A.C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250–264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>

Frenzel, A.C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., Durksen, T.L., Becker-Kurz, B. & Klassen, R.M. (2016). Measuring Teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148–163.

Kwok, A., & Cain, C. (2021). Alternatively certified teachers' perceptions of new teacher induction. *Professional Development in Education*, 49, 784–796.

Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A., & Thornberg, R. (2022). The emotional journey of the beginning teacher: Phases and coping strategies. *Research Papers in Education*, 38, 615 - 635.

Kognitiv aktivierende Hausaufgabenhilfe von Eltern – Ergebnisse einer Pilotstudie

Sandra Moroni¹, Esther Brunner², Hanna Dumont³

¹Universität Bern, Schweiz; ²Pädagogische Hochschule Thurgau, Schweiz; ³Universität Potsdam, Deutschland

Die Frage, ob und wie Eltern ihre Kinder bei den Hausaufgaben unterstützen sollten, ist in der Öffentlichkeit, in der Bildungspolitik und unter Lehrkräften umstritten. Die COVID-Pandemie hat dieses Thema erneut in den Fokus gerückt. Mehrere Studien zeigten, dass Eltern unterschiedlich mit Fernunterricht umgingen (Bol, 2020) und dass sich die Schulschliessungen nachteilig auf die Leistung der Schüler:innen, insbesondere aus bildungsfernen Familien, auswirkten (z.B. Maldonado & De Witte, 2021). Die Forschung zur elterlichen Unterstützung bei Hausaufgaben untersucht seit langem, wie sich diese auf die schulische Leistung von Schüler:innen auswirkt. Dabei interessierte sich die Forschung insbesondere dafür, welche Faktoren die Qualität der elterlichen Unterstützung bestimmen und ob sich Unterschiede nach sozialer Herkunft feststellen lassen. Dabei wurde die Qualität der elterlichen Hausaufgabenhilfe bislang in erster Linie unter Rückgriff auf die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (2002) konzeptualisiert und operationalisiert (z.B. Silinskas & Kikas, 2019). Auf Grundlage dieser Konzeption liessen sich keine Hinweise darauf finden, dass sich die Qualität elterlicher Hausaufgabenhilfe in Abhängigkeit der sozialen Herkunft unterscheidet. Die Befunde aus der COVID-Pandemie deuten jedoch darauf hin, dass die bisherige Forschung zur elterlichen Hausaufgabenhilfe die Qualität elterlicher Hilfe möglicherweise nicht umfassend genug erfasst hat. Bisherige Konzeptionen zur elterlichen Unterstützung bei Hausaufgaben haben sich vor allem auf die Beziehungsqualität zwischen Eltern und Kindern konzentriert. Der Grad der kognitiven Aktivierung durch Eltern bei der Hausaufgabenhilfe wurde dabei nicht berücksichtigt. Dies hat dazu geführt, dass es bislang an Instrumenten mangelt, die neben der Beziehungsqualität auch weitere Facetten des elterlichen Engagements, wie die kognitive Aktivierung, erfassen. Der vorliegende Beitrag geht dieser Frage nach und untersucht, wie sich die kognitive Aktivierung von Eltern bei der Hausaufgabenhilfe empirisch erfassen lässt.

Im Rahmen einer Pilotstudie wurden Videodaten von 27 Eltern-Kind-Dyaden aus dem Kanton Bern erhoben. Die Schüler:innen (9 Mädchen, 18 Jungen) besuchten zum Erhebungszeitpunkt die sechste Klasse. Die Eltern-Kind-Dyaden wurden in die Schule eingeladen und bekamen Mathematikaufgaben zum Thema Brüche gestellt, die das Kind mit Unterstützung eines Elternteils (11 Mütter, 16 Väter) lösen sollte. Die Eltern-Kind-Interaktionen wurden dabei gefilmt.

In Anlehnung an Fauth et al. (2014) wurde zur Auswertung der Videodaten ein hoch-inferentes Ratingsystem mit vier Indikatoren (z.B. «Die Mutter/der Vater fragt genau nach, was das Kind bereits verstanden hat und was noch nicht») entwickelt. Die ersten Ergebnisse der Kodierungen deuten darauf hin, dass sich deutliche Unterschiede zwischen den Eltern-Kind-Dyaden abbilden lassen.

Die Ergebnisse der Pilotstudie zeigen, dass sich die kognitive Aktivierung bei der Hausaufgabenhilfe empirisch erfassen lässt und dass sich Eltern wesentlich darin unterscheiden, ob und wie sie ihr Kind kognitiv aktivieren. Somit liegt erstmals ein Instrument zur Erfassung der kognitiven Aktivierung bei der Hausaufgabenhilfe vor, das in zukünftigen Studien eingesetzt werden kann.

Bibliography

Bol, T. (2020). Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands. First results from the LISS Panel.

<https://doi.org/10.31235/osf.io/hf32q>

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). Handbook of self-determination research. University of Rochester Press.

Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. & Büttner, G. (2014). Grundschulunterricht aus Schüler-, Lehrer- und Beobachterperspektive: Zusammenhänge und Vorhersage von Lernerfolg. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 28(3), 127–137. <https://doi.org/10.25656/01:14831>

Maldonado, J. E. & De Witte, K. (2021). The effect of school closures on standardized student test outcomes. British Educational Research Journal, 48(1), 49–94. <https://doi.org/10.1002/berj.3754>

Silinskas, G. & Kikas, E. (2019). Math homework: Parental help and children's academic outcomes. Contemporary Educational Psychology, 59:101784, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101784>

Entwicklung des schulischen Wohlbefindens von Schüler:innen in inklusiven Klassen

Lena Nusser¹, Carmen Zurbriggen², Amelie Labsch¹

¹Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Deutschland; ²Universität Fribourg, Schweiz

Schulische Inklusion bedeutet nicht nur einen diskriminierungsfreien Zugang zum allgemeinen Bildungssystem für alle Kinder und Jugendlichen, sondern auch eine optimale Entwicklung der Schulleistungen und des subjektiven Wohlbefindens (SWB) zu ermöglichen. In der Sekundarstufe I wird das SWB von Schüler:innen jedoch durch verschiedene Entwicklungsaufgaben herausgefordert. Die bisherige Forschung deutet auf einen Rückgang des SWB in der frühen Adoleszenz hin. Insbesondere Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) berichten im Vergleich zu ihren Peers ohne SPF über ein geringeres SWB (Goldan et al., 2022).

Das SWB wird als ein multidimensionales Phänomen verstanden, welches von individuellen und kontextuellen Faktoren beeinflusst wird. Wichtige Ressourcen für das schulbezogene SWB sind positive soziale Beziehungen sowie ein positives Klassenklima (Steinmayr et al., 2018). In inklusiven Klassen, die sich durch eine heterogene Komposition auszeichnen, unterstützt u.a. adaptives Unterrichten das erfolgreiche Lernen von Schüler:innen, was wiederum förderlich für deren SWB ist (Pozas et al., 2021). Ebenfalls kann die Einstellung der Lehrpersonen zu Inklusion Unterschiede im SWB zwischen Schüler:innen mit und ohne SPF reduzieren (Heyder et al., 2020).

Dieser Beitrag untersucht die Entwicklung des SWB von Schüler:innen in inklusiven Schulklassen von der 6. bis zur 9. Klasse in Abhängigkeit von individuellen und kontextuellen Faktoren. Dabei konzentrieren wir uns auf drei zentrale Komponenten des schulbezogenen SWB: das emotionale Wohlbefinden in der Schule, die soziale Integration in der Klasse und das akademische Selbstkonzept. Neben der Frage der Entwicklung des schulbezogenen SWB von Schüler:innen in der Sekundarstufe I gehen wir der Frage nach, welche Effekte das soziale Klassenklima, die Schüler:innen-Lehrperson-Beziehung, die Einstellung der Lehrpersonen zu Inklusion und ihr Verantwortungsbewusstsein auf die Veränderung im SWB der Schüler:innen haben.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen verwenden wir Daten der Längsschnittstudie INSIDE (Inklusion in der Sekundarstufe in Deutschland). Schüler:innen aus inklusiven Klassen sowie ihrer Klassenlehrpersonen wurden in den Klassenstufen 6 (n = 3899), 7 (n = 1661) und 9 (n = 812) befragt. Die Befragung beinhaltete zu jedem Messzeitpunkt die Schüler:innenversion des Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ; Venetz et al., 2015), der die drei genannten Dimensionen des SWB abdeckt. Die Veränderung des SWB wurde anhand eines Multilevel Latent Neighbor Change Score Models unter Einbezug der individuellen und kontextuellen Variablen untersucht. Zudem wurde für die Heterogenität der Klassenkomposition und die individuellen Merkmale Geschlecht, SPF, Migrationshintergrund, soziale Herkunft und kognitive Grundfähigkeiten kontrolliert.

Erste Ergebnisse zeigen eine insgesamt recht stabile, aber leicht rückläufige Entwicklung des schulbezogenen SWB von Klasse 6 bis 9. Die drei Dimensionen weisen allerdings unterschiedliche Verläufe auf. So nimmt das emotionale Wohlbefinden tendenziell stärker ab als die soziale Integration und das akademische Selbstkonzept. Darüber hinaus deuten die Ergebnisse auf kompensierende Effekte hin: Je positiver die Schüler:innen-Lehrperson-Beziehung wahrgenommen werden und je höher das Verantwortungsbewusstsein der Lehrkräfte ist, desto weniger nimmt das emotionale Wohlbefinden und die soziale Integration der Schüler:innen ab.

Bibliography

- Goldan, J., Nusser, L., & Gebel, M. (2022). School-related subjective well-being of children with and without special educational needs in inclusive classrooms. *Child Indicators Research*. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09914-8>
- Heyder, A., Südkamp, A., & Steinmayr, R. (2020). How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs? *Learning and Individual Differences*, 77, 101776. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776>
- Pozas, M., Letzel, V., Lindner, K.-T., & Schwab, S. (2021). DI (differentiated instruction) does matter! The effects of DI on secondary school students' well-being, social inclusion and academic self-concept. *Frontiers in Education*, 6. <http://dx.doi.org/10.3389/educ.2021.729027>
- Steinmayr, R., Heyder, A., Naumburg, C., Michels, J., & Wirthwein, L. (2018). School-Related and Individual Predictors of Subjective Well-Being and Academic Achievement. *Frontiers in Psychology*, 9, 2631. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02631>
- Venetz, M., Zurbriggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2015). The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ) (Deutsche Version). <https://piqinfo.ch>

ID: 203 / SES H 05: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Keywords: Doppeltes Kompetenzprofil, Teamlernen, Kompetenzentwicklung, wissenschaftliches Personal, Personalentwicklung Hochschulen

Teams an Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen – ein Ort der Kompetenzentwicklung?

Mirjam Kocher¹, Shiva Stucki-Sabeti², Albert Vollmer³, Franziska Zellweger¹, Christine Eckhardt¹, Nina-Cathrin Strauss¹, Rea Haldemann², Anna Sender², Nora Merz³, Oliver Rack³

¹Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz; ²Hochschule Luzern, Schweiz; ³Fachhochschule Nordwestschweiz

Der vorliegende Beitrag fokussiert die Kompetenzentwicklung im Rahmen von Teamarbeit «on the job» an Pädagogischen Hochschulen (PH) und Fachhochschulen (FH). Die Grundlage bildet das von Swissuniversities geförderte Projekt «Teams als Lernorte zur Förderung des doppelten Kompetenzprofils». Ein doppeltes Kompetenzprofil in den Bereichen Wissenschaft und Praxis wird vom wissenschaftlichen Personal an PHs und FHs vorausgesetzt und weist auf die Entwicklung von wissenschaftlichen und berufspraktischen Kompetenzen als gleichermaßen wichtig hin (Swissuniversities, 2017). In der neueren Literatur wird nicht nur von einem doppelten, sondern von einem mehrfachen Kompetenzprofil der Mitarbeitenden ausgegangen (Biedermann et al., 2020; Scherrer et al., 2020). Die Forderung nach einem umfassenden Kompetenzprofil aller Mitarbeitenden stellt hohe Erwartungen an die einzelnen Mitarbeitenden sowie an die Hochschule insgesamt. Das vorliegende Projekt geht davon aus, dass Kompetenzentwicklung eine ständige Aufgabe aller Mitarbeitenden darstellt, und dass Teams nicht nur der Aufgabenerfüllung dienen, sondern darüber hinaus als Lernorte fungieren (bspw. Decuyper et al., 2010). Damit Teams zu Lernorten werden, gilt es, entsprechende Rahmenbedingungen herzustellen, die teamdynamische Phänomene wie transactive memory oder Vertrauen unterstützen (Busch & von der Oelsnitz, 2016). Zentral ist dabei das Erlangen eines gemeinsamen Verständnisses davon, wo die Kompetenzen der einzelnen Teammitgliedern liegen, wie sie produktiv für die zu lösenden Aufgaben eingesetzt werden können und wie (neue) Kompetenzen geteilt und ko-konstruiert werden (Decuyper et al., 2010).

Der vorliegende Beitrag geht folgenden Fragen nach: 1. Wie beschreiben Mitarbeitende an PH und FH ihr individuelles Kompetenzprofil? 2. Welche Kompetenzen zeigen sich auf der Teamebene? Wie sind die Kompetenzen im Team verteilt? 3. Wie findet Kompetenzentwicklung miteinander und/oder voneinander im Team statt? 4. Wie kann die Kompetenzentwicklung mittels Interventionen unterstützt werden?

Zur Beantwortung obiger Forschungsfragen wurden leitfadengestützte Interviews (N = 30) sowie Beobachtungen von Teamsitzungen (N = 6) und Fokusgruppen (N = 7) an drei verschiedenen Hochschulen durchgeführt.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Mitarbeitenden von einem vielfältigen Kompetenzprofil sprechen, das nebst berufsfeld- und wissenschaftsbezogenen Kompetenzen auch methodische Kompetenzen, Fachkompetenzen, Selbst- und Sozialkompetenzen sowie Führungskompetenzen beinhaltet. Die Analyse der Videosequenzen aus Teamsitzungen wird ebenfalls auf der Teamebene ein differenziertes Kompetenzprofil sichtbar. Dabei fällt auf, dass berufsfeldbezogene und wissenschaftsbezogene Kompetenzen zwar aufgabenspezifisch eingesetzt, aber in den beobachteten Sequenzen kaum aufeinander bezogen werden. Die Ergebnisse der Fokusgruppen weisen darauf hin, dass die Wahrnehmung des Teams als ein Ort der Kompetenzentwicklung von der Komplexität der Aufgabe abhängt. Zudem zeigte sich, dass Lernen im Team, das über das Teilen von Wissen hinausgeht, wenig gelebt wird – insbesondere bei Ausbildungsaufgaben. Entsprechend fehlt es an ko-konstruktiven Lernprozessen oder dem gemeinsamen Aushandeln unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven.

Bis zum Zeitpunkt der Präsentation werden weitere Ergebnisse aus der Evaluation der Umsetzung von Interventionen vorliegen, die zur Diskussion gestellt werden. Insgesamt sollen die zentralen Erkenntnisse aus dem Projekt präsentiert und diskutiert werden.

Bibliography

Biedermann, H., Krettenmacher, S., Graf, S. & Cwik, M. (2020). Zur Bedeutung des doppelten Kompetenzprofils in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 38 (3), 326-342.

Böckelmann, C., Tettenborn, A., Baumann, S. & Elderton, M. (2019). Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen: Qualifikationsprofile, Laufbahnwege und Herausforderungen. Hochschule / Pädagogische Hochschule Luzern: Luzern.

Busch, M.W. & von der Oelsnitz, D. (2016). Emergente Teamphänomene – Warum sich Erfolge eines Teams nicht einfach kopieren lassen. Gruppe.Interaktion.Organisation, 47, 345-355.

Decuyper, S., Dochy F., Van de Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. Educational Research Review, 5, 111-133.

Scherrer, C. & Thomann, G. (2020). Kompetenz zwischen dem Individuum und seiner organisationalen Umgebung – eine Spurensuche. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 38 (3), 380-393.

Swissuniversities (2017). Laufbahnen an Fachhochschulen. Bern.

ID: 204 / SES N 06: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: A. Transversal competencies today: theories, definitions and conceptual articulations, D. Observing, studying and evaluating transversal competencies, E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Transversal skills, project-based learning, training portfolios, ethical sensitivity, reflection

Developing transversal skills in a project-based course

Alexandra Corina Niculescu, Roland Tormey, Helena Kovacs, Tamara Milosevic

École Polytechnique Fédérale de Lausanne, Switzerland

I

Introduction

Although project-based courses are usually well appreciated by the students, it appears that students engaged in an open-ended and complex design project as part of a team typically end up focusing much of their attention on the end product rather than the process involved in the product they are designing (Piccard et al., 2021). Emphasis on the end-product leads to losing track of important transversal or professional skills. Project planning, risk analysis, ethical design, communication, and working in interprofessional teams are now recognised as core engineering skills (Tormey & Laperrouza, 2023), yet, significant learning opportunities for development of such skills are missed (Tormey, 2021). To address this problem, we propose a 'training portfolio' (Smith & Tilema, 2003) model which draws students attention to the process-based learning goals and which provides them opportunities to reflect on their experiences. Therefore, our study aimed at investigating the development of transversal skills for engineering students enrolled in a master's course at a technical higher institution in Central Europe.

Methodology

Approximately 60 master students, enrolled in an engineering course, participated in a group project focusing on designing a specific solution to an open-ended problem. During the project, the students were required to submit several reports that focused on the process they were going through. The final document was a portfolio compiled at the end of the project, and served as part of the formative or summative assessment to strengthen skills development. Taking this structure of the course as a planned learning trajectory, a pre-post measurement using the self-assessment of students'existing skills in working on interdisciplinary projects with the Interprofessional Project Management Questionnaire (IPMQ, Tormey and Laperrouza, 2019) was employed. The IPMQ has four dimensions: Planning, Risk Assessment, Ethical Sensitivity and Interprofessional Communication. The score on each scale is calculated as an average value and can range between 1 and 5 (Likert scale: strongly disagree to strongly agree), where the higher the score, the more self-efficacy belief is displayed on that dimension. The instrument shows good validity and reliability in both French and English and, as such, is suitable for use with students.

Results

Results suggest that – unlike many project courses - students develop these transversalskills over the duration of this course. The impact is statistically significant and moderate in size for project planning and interprofessional communication; further, moderately to stronger for ethical sensitivity and strong for risk analysis. This suggests that the training portfolio model may be pedagogically productive.

Discussion

Suggestions on the use of the tool to enable the kinds of reflection that will help students to develop these transversal skills will be considered and shared.

Bibliography

Picard, C., Hardebolle, C., Tormey, R., & Schiffmann, J. (2021). Which professional skills do students learn in engineering team-based projects? *European Journal of Engineering Education*, 1 19. <https://doi.org/10.1080/03043797.2021.1920890>

Smith, K. & Tillema, H. (2003) Clarifying different types of portfolio use, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28:6, 625-648, DOI: 10.1080/0260293032000130252

Tormey, R. (2021, September). Developing Professional Skills in Student Project Teams using a Learning Portfolio. Paper presented at the annual meeting of the European Society for Engineering Education, Berlin, Germany.

Tormey, R., & Laperrouza, .M. (2023). The development, validation and use of an interprofessional project management questionnaire in engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 48(3), 502-517, DOI: 10.1080/03043797.2023.2171854

ID: 209 / SES G 02: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: B. Social relations and inequalities in front of transversal skills

Keywords: Mehrsprachigkeit, Frühe Kindheit, Familienbildung, Migration, Typologie

Familiensprachen: Praktiken und Einstellungen von Eltern mit Vorschulkindern zum Gebrauch von Migrationss- und Lokalsprachen in der Familie

Dimitra Kolovou, Mita Ray, Franziska Vogt

Pädagogische Hochschule St.Gallen

Mehrsprachiges aufwachsen trägt zur Entwicklung transversaler Kompetenzen wie Kommunikation in Anerkennung von kultureller Diversität bei. Mehrsprachig aufwachsen ist für Kinder eine Chance, beispielsweise, wenn sie in der frühen Kindheit eine oder mehrere Familiensprachen und die jeweilige Lokalsprache lernen können. Die verschiedenen Sprachen sind für die inner- und ausserfamiliäre Beziehungen die mehrsprachige und multikulturelle Identität, wie auch die kognitiven Anregungsqualität und Bildung bedeutsam (Bader 2022, Layendecker 2019).

Für Eltern, deren Erstsprache bzw. stärkste Sprache nicht der Lokalsprache, sondern einer Migrationssprache entspricht, stellen sich zahlreiche Herausforderungen: die Sprachenpolitik in der Schweiz betont oftmals die Bedeutung der Lokalsprache für die Bildungslaufbahn (Vogt, Stern & Fillietaz, 2022). Den Migrationssprachen wird dabei häufig ein tiefer Status zugeschrieben (Panagiotopoulou & Zettl 2021). Dazu kommen Verunsicherungen beispielsweise betreffend des Mischens von Sprachen oder der Sprachentwicklung.

Wie gestalten Eltern mit Kindern im Vorschulalter den Umgang mit den Familiensprachen und der Lokalsprache? Diese Frage steht im Zentrum dieser Untersuchung. Für Deutschland gibt es Befunde, dass die Eltern mehrheitlich in ihrem Sprachgebrauch in der Familie die Herkunftssprachen verwenden. Für den Sprachgebrauch der Kinder geben je ein Drittel der Eltern an, dass ihre Kinder die Familiensprachen oder die Lokalsprache vorziehen oder keine Präferenz haben (Schneller et al. 2022).

Neben der Sprachpraxis in der Familie sollen zudem auch die Einstellungen der Eltern erfasst werden, um Zusammenhänge zwischen Sprachpraktiken und Einstellungen zu den Familiensprachen und Lokalsprachen zu untersuchen.

Im Projekt werden Eltern befragt, die als Besuchende an einem Angebot teilnehmen, das explizit oder implizit zur Förderung der Sprachenvielfalt und des mehrsprachigen Aufwachsens beiträgt. Die Angebote umfassen beispielsweise multikulturellen Treffs, Leseanimation in den Migrationssprachen oder Aktivitäten innerhalb der Sprachgruppen.

Der Elternfragebogen ermittelt die Praxis im Umgang mit den Sprachen in der Familie sowie die Einstellungen zu Mehrsprachigkeit. Der Fragebogen wird als Audio-Fragebogen konzipiert und in verschiedene Migrationssprachen übersetzt. Zur Beantwortung dienen Piktogramme als Symbole für die Antwortkategorien. Für die Datenanalyse sind Latent Class Analysis für die Typenbildung von Sprachpraktiken und -einstellungen sowie Regressionsanalysen vorgesehen.

Die Ergebnisse geben Einblick in die Vielfalt des mehrsprachigen Aufwachsens, ermöglichen ein empirisches und exploratorisches Verständnis von Typen von mehrsprachigen Familien in Bezug auf Sprachpraktiken und -einstellungen und weisen auf Potenziale hin, wie mehrsprachiges Aufwachsen in der Schweiz für Kinder zu einer entscheidenden transversalen Kompetenz von Mehrsprachigkeit, Kommunikation und kultureller Vielfalt beiträgt.

Bibliography

Bader, D. (2022) Förderprogramm «ici. gemeinsam hier.»: Wissenschaftliche und empirische Möglichkeiten FM Studies #80, Universität Neuchâtel https://www.unine.ch/files/live/sites/sfm/files/listes_publicationsSFM/Etudes%20du%20SFM/SFM%20-%20Studies%2080d.pdf

Layendecker, B. (2019). Bilingualität und Familie. In B. Kracke & P. Noack (Eds.), Handbuch. Entwicklungs- und Erziehungspsychologie (pp. 69-82). Berlin: Springer.

Panagiotopoulou, J. A. & Zettl, E. (2021): Sprachpolitik in zugewanderten Familien und Einrichtungen frühpädagogischer Erziehung und Bildung. In: Georgi, V. & Karakaşoğlu, Y. (Hg.): Frühe Kindheit. Band 1. Reihe Migration, Diversität, Bildung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 49-64

Schneller, K., Lautenschläger, T., Sawatzky, A., Kierdorf, J. & Sachse, S. (2022) Sprachlich-familiäre Hintergründe mehrsprachig aufwachsender Kinder In Kaiser-Kratzmann, J., & Sachse, S. (Eds.). (2022). Mehrsprachigkeit in der Frühen Bildung. (S. 153-171) Waxmann Verlag.

Vogt, F., Stern, S., & Fillietaz, L. (Hrsg.). (2022). Frühe Sprachförderung: Internationale Forschungsbefunde und Bestandesaufnahme zur frühen Sprachförderung in der Schweiz (Studie im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation). St.Gallen, Zürich, Genève: Pädagogische Hochschule St.Gallen, Infrans, Université de Genève.

Eltern als Wegbereiter transversaler Kompetenzentwicklung – Kontextmessungen in einer standardisierten Elternbefragung

Doris Hanappi, Denis Ribeaud

Jacobs Center for Productive Youth Development (UZH)

Eltern zählen zu den entscheidenden Wegbereitern für die Entwicklung transversaler Kompetenzen bei Kindern. Die Familie fungiert dabei als bedeutender Sozialisierungs- und Lernort, der neben dem schulischen Umfeld einen wesentlichen Raum bietet, um das "Lernen" zu erlernen, Erfahrungen zu sammeln und Verhalten zu testen. Kontextmessungen sind daher wesentlicher Bestandteil einer umfassenden Abbildung von Kompetenzentwicklung und Bildungsverläufen. Die standardisierten Kontextmessungen in LEAPS erfassen objektive Familienbedingungen, soziale Praktiken und elterliche Einstellungen, die sich auf die allgemeine Entwicklung sowie den Erwerb transversaler Kompetenzen bei Kindern auswirken. Die LEAPS Elternbefragung wurde in Anlehnung an das Metamodell relationaler Entwicklungssysteme (z. B. Lerner & Overton, 2017) und der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2012) entwickelt, die die Grundlage für die Erforschung intrinsischer Motivation und deren Auswirkungen bilden. Empirisch bestätigt wird dieses Wirkungsmodell u.a. insbesondere in der familiären Erziehung (z. B. Joussemet et al., 2008).

In diesem Beitrag wird die LEAPS Elternbefragung vorgestellt. Der Fokus liegt auf der Erfassung sozialstruktureller Charakteristiken der Eltern, des wahrgenommenen Kindergartenalltags und dem kindlichen Verhalten (aus Elternperspektive), elterlicher Erwartungen und Erziehungsverhalten. Dabei stützen sich erste deskriptive Auswertungen auf entwicklungspsychologische und sozialisationstheoretische Ansätze und sind inhaltlich mit denen der Kernerhebung parallelisiert. Diese Daten werden mit transversalen Kompetenzmessungen im Kindergarten, insbesondere den sozial-emotionalen Kompetenzen verknüpft, um zu verstehen, wie Eltern Kinder in ihrer Entwicklung dieser Kompetenzen unterstützen können.

Methodik: Die Teilnehmenden dieses Forschungsprojektes sind Eltern bzw. Erziehungsberechtigte der zur Teilnahme ausgewählten Schülerinnen und Schüler der Zürcher Lernverlaufserhebung (LEAPS). In der ersten Erhebungswelle erhalten je ca. 1.100 Eltern zwischen Februar und Juni 2024 (Teilkohorte 1) sowie Februar und Juni 2025 (Teilkohorte 2) einen personalisierten Einladungslink zur 30-minütigen Online-Umfrage. Diese Umfrage findet wiederholt statt und Veränderungen des Kontexts werden erfasst.

Erwartete Ergebnisse: Durch die Elternbefragung können wir die Qualität unserer Stichprobe und Daten evaluieren, und Entwicklungs- und Bildungsverläufe in Beziehung zu Familienstrukturen sowie sozialen Praktiken und kulturellen Werten setzen. Wie wichtig schätzen Eltern die Autonomie-Entwicklung ihrer Kinder ein und wie unterschiedlich organisieren Eltern den Alltag mit ihrem Kind? Was ist Eltern in der Erziehung ihrer Kinder wichtig? Ebenso haben wir die Möglichkeit, Unterschiede in der Wahrnehmung des Kontexts zwischen Eltern und Kindern zu untersuchen, um zu verstehen, wie Eltern die Unterstützung ihres Kindes in der Kindergarten- oder Schulzeit wahrnehmen und wie diese von ihren Kindern wahrgenommen wird. Elemente zur Diskussion: Wie kann die Erhebung familiärer Kontexte dazu beitragen, verlässliche und aussagekräftige Informationen über Bildungsverläufe und den Kompetenzerwerb zu gewinnen? Gibt es Unterschiede zwischen alleinerziehenden Eltern im Vergleich zu Elternpaaren in der Förderung gewisser Kompetenzen (z.B. Autonomie-Entwicklung)? Beeinflussen elterliche Wahrnehmungen und Praktiken die Schulerfahrungen der Kinder?

Bibliography

Lerner, R. M., & Overton, W. F. (2017). Reduction to absurdity: Why epigenetics invalidates all models involving genetic reduction. *Human Development*, 60(2-3), 107-123. <https://doi.org/10.1159/000477995>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Joussemet, M., Landry, R., & Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology*, 49, 194–200. <https://doi.org/10.1037/a0012754>

ID: 212 / SES N 02: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: STEAM, künstlerischer Bildung, Transferwirkungen, technische Kompetenzen, 3. Zyklus

Das «A» in STEAM-Projekten als Lernort für transversale Kompetenzen ? Wie Untersuchungen künstlerischer Bildung zur Förderung von MINT-Kompetenzen zu Erkenntnissen zur Förderung von transversalen Kompetenzen führen können

Anja Küttel¹, Alexander Koch²

¹Pädagogische Hochschule Freiburg; ²Pädagogische Hochschule Luzern

Im Rahmen der Fragestellung zur Art von Transferwirkungen künstlerischer Bildung auf technische Kompetenzen wurden Zusammenhänge von Schulnoten in den MINT-Fächern und künstlerischen Fächern des 3. Zyklus im Kanton Freiburg mittels kanonischer Korrelation analysiert. Diese zeigte eine positive Beziehung zwischen den Noten in Kunst- und MINT-Fächern (kanonische Korrelation $r=.41$).

Es scheint, als könnten die MINT-Bildung und künstlerische Fächer voneinander profitieren, allerdings nur auf seiten leistungsstarker Schüler:innenprofile. Mittlere künstlerische Leistungsprofile können nur wenig verlässlich durch die MINT-Note klassifiziert werden.

Es lassen sich Hinweise finden, dass vor allem die Steigerung der transversalen Kompetenzen wie Wahrnehmungsfähigkeit oder Problemlösefähigkeit durch künstlerische Lernaktivitäten für diese Zusammenhänge verantwortlich sein können, wie es wenige bisher durchgeführte Studien zur Wirkung von künstlerischer Bildung bereits vermuten lassen (Winner, 2013).

Die STEAM-Pädagogik geht davon aus, dass künstlerische Aktivitäten den sozialen Handlungsrahmen ausmachen, der den Aktivierungskontext von MINT-Kompetenzen darstellt (Yakman, 2008). Dies kann dafür verantwortlich sein, dass z.B. Lernaffinität und Selbstvertrauen gesteigert werden.

Wir stellen für die gemeinsame Sitzung die Hypothese auf, dass Bildung in künstlerischen Fächern eventuell in besonders definierten Kontexten wie der STEAM-Bildung einen geeigneten Ort zur Ausbildung transversaler Kompetenzen bilden können.

Wir möchten mögliche didaktische Modelle und Unterrichtsszenarien entwickeln und diskutieren, indem wir den folgenden Fragestellungen nachgehen:

- Welches Potential haben künstlerische Fächer im Schulkontext zur Ausbildung von transversalen Kompetenzen?
- Welche strukturellen Szenarien sind für künstlerische Fächer denkbar, damit sie zu Lernorten werden, in denen explizit transversale Kompetenzen ausgebildet werden?
- Welche Kontexte sind notwendig, um künstlerische Fächer zu effektiven Lernorten für transversale Kompetenzen werden zu lassen?

Bibliography

Winner, E., Goldstein, Th. R., Vincent-Lancrin, S. (2013). The impact of arts education: From advocacy to evidence. in OECD. Art for Art's sake?: The impact of arts education, OECD publishing, Paris, pg. 21-56, <https://doi.org/10.1787/9789264180789-4-en>

Yakman, G. (2008). STEAM Education: An overview of creating a model of integrative education.

ID: 215 / POS: 24

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Professionalisierung, Unterrichtsplanung, Co-Planning, digitale Lernumgebung, Tiefenstrukturen von Unterricht

DigiPlan - Digitale Unterrichtsplanung als kollaborative Lernumgebung

Karin Manz, Stefan Schönenberger

Pädagogische Hochschule FHNW, Schweiz

Der Aufbau einer Unterrichtsplanungskompetenz gehört für Lehramtsstudierende zu einer der zu erreichenden Kernkompetenzen auf dem Weg ihrer persönlichen Professionalisierung. Der systematische, verlangsamte Planungsprozess, um Lern-Prozesse von Schüler*innen bewusst zu durchdringen und in einer «Übungsplanung» zu modellieren, aber auch später das Entwickeln einer eigenen Form des Planungshandelns in Richtung einer «Alltagsplanung» gehören zu den erreichenden Austrittskompetenzen in einem Lehramtsstudium (Fraefel 2020).

Seit 2018 sind an der Professur Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsforschung, Institut Primarstufe PH FHNW, ein **«Phasenmodell Unterrichtsplanung»** sowie weitere Materialien zur Unterrichtsplanung entwickelt, getestet und implementiert worden (Manz/Schönenberger 2022). 2022 konnte die Erstellung einer Homepage <https://unterrichtsplanung.ch/> realisiert und Planungsformulare im HTML-Format angeboten werden. Im Projekt «DigPlan – Digitale Unterrichtsplanung» (2022 – 2024) werden das «Phasenmodell Unterrichtsplanung» sowie die Planungsmaterialien weiterentwickelt. Mit der Neuprogrammierung von unterrichtsplanung.ch steht ab Januar 2024 eine umfangreiche, interdisziplinäre digitale Lernumgebung zur Verfügung. Der Einzelbeitrag möchte diese Lernumgebung vorstellen und die bislang gemachten Erfahrungen reflektieren.

Die Lernumgebung hilft Studierenden, transversale Kompetenzen zu entwickeln und «das Allgemeine» in der Unterrichtsplanung mit den fachbezogenen Spezifikationen der Schulfächer zu verbinden (Fraefel/Larcher 2018). Erziehungswissenschaften und Entwicklungspsychologie legen ein allgemeines Verständnis dar, an dem die Fächer ihr explizites Planungsverständnis anschliessen. Dank der kollaborativ und interaktiv nutzbaren Lernumgebung wird es möglich sein, stärker transdisziplinär und vernetzt zusammenarbeiten können. Es wird eine reibungslose Schnittstelle zwischen Hochschul-internen und -externen Personen entstehen: Studierende werden Peers, Praxislehrpersonen oder Dozierende einladen können, ihre Planungsarbeit zu kommentieren oder auch direkt mitzugestalten (Co-Planning im Micro-Team). Zeitnahes, fachliches Feedback für Planungsentwürfe von Studierenden sind somit realisierbar. Nach Planungsphasen geordnete fachspezifische Good Practice-Planungsbeispiele, Tutorials sowie weitere Lernmedien bestimmen die Inhalte der Homepage.

Der kollaborative digitale Raum entspricht den 21. century skills, weil so eine direkte Vernetzung zwischen den Fächern und Studierenden, Dozierenden und Praxislehrpersonen entstehen kann. Diese Idee ist einmalig, noch an keiner Schweizer PH ist bislang ein solches Projekt realisiert worden. Die zeit- und ortsunabhängige und situative Nutzung mit einem hohen Individualisierungsgrad, ist der Hochschuldidaktik des 21. Jahrhunderts angemessen und trägt den unterschiedlichen Studierendengruppen und ihren zeitlichen Bedürfnissen Rechnung.

Im Sinne des SAMR-Modells von Puentedura für den Einsatz von digitalen Medien muss ein digitales Tool für die Unterrichtsplanung einen realen Mehrwert erbringen, um auch wirklich akzeptiert und genutzt zu werden. **Unterrichtsplanung.ch** wird nicht nur die Hochschullehre im Sinne von «mehr können» oder «besser anwendbar sein» (Verbesserung) bereichern, sondern auch die kognitive Transferleistung (Handlungskompetenzen im Sinne von Planungshandeln und Unterrichtshandeln) im Transfer zwischen den verschiedenen Fachbereichen (Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaft und Berufspraktische Studien) verbessern (Transformation). Letztlich wird bei den Studierenden durch einen geteilten Fachdiskurs das Verständnis von Tiefenstrukturen von Unterricht und lernwirksamem Unterricht für Schüler*innen geschärft werden. **Unterrichtsplanung.ch** kann deshalb dazu beitragen, träges Wissen zu verringern.

Bibliography

Fraefel, U. (2020). Praktiken professioneller Lehrpersonen: mit dem Aufbau zentraler Praktiken zu erfolgreichem Handeln im Unterricht: ein Arbeitsbuch für angehende und berufstätige Lehrpersonen. hep.

Fraefel, U. & Larcher, S. (2018). Wo ist das „Allgemeine“, Nichtdomänenspezifische an der Pädagogischen Hochschule FHNW? Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36, 3, S. 420-426. DOI: 10.25656/01:19048

Manz, K. & Schönenberger, S. (2022). Unterricht planen mit dem «Phasenmodell Unterrichtsplanung». Einführung – Kontextualisierung – Erklärung. Manuskript PH FHNW. fhnw.ch/ph/unterrichtsplanung.

ID: 216 / SES N 03: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies

Keywords: Vorwissen, Textverständnis, Testkonstruktion, Lesekompetenz, junge Erwachsene

Hilft Vorwissen beim Textverständnis? Ergebnisse einer Studie bei jungen Erwachsenen und Studierenden

Karin Gehrer

Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (IfBi), Deutschland

In der Literatur wird Vorwissen unterschiedlich breit definiert oder implizit beschrieben (vgl. Review von Hattan et al., 2023). Es wird theoretisch davon ausgegangen, dass Textverständnis bzw. die Lesekompetenz von dem Vorwissen beeinflusst wird, das Lesende mitbringen. Neu aufgenommene Informationen können sich umso leichter mit dem bisherigen Wissen verknüpfen, je vertiefter sich die Leserin oder der Leser vorher bereits mit einem Thema auseinandergesetzt hat. Positive Zusammenhänge zwischen einem aktuellen Textverständnis und dem bereits vorhandenen Vorwissen wurden empirisch für verschiedenste Bereiche gezeigt. Lesende mit Missverständnissen (misconceptions) in ihrem Vorwissen erinnern sich an weniger Informationen aus einem neuen Text als Lesende ohne Missverständnisse (Kendeou & van den Broek, 2007). Shapiro (2004) kam zu dem Schluss, dass individuell unterschiedliches Vorwissen 30-60% der Lesekompetenz aufklären kann. Jedoch insbesondere bei schwachen Lesenden kann eine niedrige Arbeitsgedächtnisleistung dazu führen, dass vorhandenes Wissen nicht mit den neuen Informationen eines Textes verknüpft werden kann. Somit erfolgt keine Integration des Vorwissens und es kann kein angemessenes Situationsmodell des Textes gebildet werden (Stephany, 2021). Eine umfangreiche Meta-Analyse relativierte kürzlich den bisher angenommenen Einfluss von Vorwissen (Simonsmeier et al., 2022).

Mit der vorliegenden Studie wird der Frage nach dem Einfluss von Vorwissen in der Erfassung von Lesekompetenz nachgegangen. Lesekompetenz wird konzeptioniert und operationalisiert im Sinne von Textverständnis alltagsnaher heterogener Texte mit verschiedenen Funktionen (z.B. Anleitung, Kommentar). Vorwissen wurde abgefragt als Kenntnisse und Erfahrungen der Lesenden mit dem Thema oder der im Text geschilderten Situation. Die theoriebasierten Hypothesen lauteten, dass a) textspezifisch bezogenes Vorwissen einen positiven Effekt auf das Textverständnis der Teilnehmenden habe und b) differenzielle Effekte bezüglich gewisser Textsorten oder für gewisse Subgruppen (Studierende, gute Leser:innen) vorliegen.

In einer NEPS-Erhebung (N= 2665) in Deutschland wurden jungen Erwachsenen außerhalb des universitären Kontextes (n= 812; 19-23 Jahre) sowie fortgeschrittenen Studierenden (n= 535; 24-35 Jahre) jeweils 2 x 5 Texte mit unterschiedlichen Funktionen und Themen mit dazugehörigen Verständnisfragen vorgelegt. Anschließend gaben die Teilnehmenden an, in welchem Ausmaß zu welchen Texten bzw. Themen sie Vorwissen besaßen (Likert-Skala 1-4). Die ersten Befunde zeigen signifikante Unterschiede im selbstberichteten Vorwissen zugunsten der Studierenden gegenüber den anderen Teilnehmenden. Die Korrelation zwischen den Lesekompetenzwerten (WLE) und dem Vorwissen ist signifikant ($r=.19$). Differenzielle Effekte zeigen sich zwischen den Subgruppen: die Korrelation ist bei der Subgruppe der Studierenden leicht höher als bei den jungen Erwachsenen. Regressionen bestätigen den Einfluss von Vorwissen auf die Lesekompetenz, auch unter Kontrolle des Geschlechts. Die Implikationen dieser und weiterer Befunde für die Aufnahme neuer Informationen und das Textverständnis junger Menschen nach der Schulzeit werden diskutiert.

Bibliography

- Hattan, C., Alexander, P. A., & Lupo, S. M. (2023). Leveraging what students know to make sense of texts: What the research says about prior knowledge activation. *Review of Educational Research*. <https://doi.org/10.3102/00346543221148478>
- Kendeou, P. & van den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition*, 35, 1567–1577. <https://doi.org/10.3758/BF03193491>.
- Shapiro, A. M. (2004). How Including Prior Knowledge As a Subject Variable May Change Outcomes of Learning Research. *American Educational Research Journal*, 41(1), 159-189. <https://doi.org/10.3102/00028312041001159>
- Simonsmeier, B.A., Flaig, M., Deiglmayr, A., Schalk, L., & Schneider, M. (2022). Domain-specific prior knowledge and learning: A meta-analysis. *Educational Psychologist*, 57(1), 31-54. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1939700>
- Stephany, S. (2021). The influence of reading comprehension on solving mathematical word problems: A situation model approach. *Diversity dimensions in mathematics and language learning*, 370-395.

ID: 217 / SES A 04: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: G. Open theme (briefly define the theme in the space below)

Keywords: Augmented Reality, Procedural Learning, Pedagogical models, Cognitive Load, Negative knowledge

Enhancing Procedural Learning in AR: The Interplay of Pedagogical Models and Technology

Vito Candido, Alberto Cattaneo

SFUVET (Swiss Federal University for Vocational Education and Training), Svizzera

Introduction

In the past decade, Augmented Reality (AR) has garnered increasing interest in professional training (Avila-Garzon et al., 2021). AR is accessible on a variety of devices, from smartphones to advanced tools like HoloLens 2, and it presents unexplored potential in procedural learning, especially with wearable devices. While studies confirm AR's utility in assisting procedural execution (Wang et al., 2022), its effectiveness in facilitating actual procedural learning remains contentious. Garzón et al. (2020) note a scarcity of studies on AR's pedagogical effectiveness, indicating a research gap. With these premises, we sought a pedagogical model for procedural learning in AR, concentrating on demonstration-based learning, proven effective with video, and its augmentation with negative knowledge. The aim was to utilize the strengths of video and AR in depicting common errors through animations, assessing their effect on learning outcomes and Cognitive Load (CL). Our hypotheses were as follows: H1: Integrating negative knowledge with demonstration-based learning will lead to improved learning outcomes. H2: Performance will be comparable across technologies (video vs. wearable AR). H3: CL levels will be consistent across all conditions, irrespective of the technological or pedagogical factor.

Materials

and

Methods

Utilizing a 2x2 design, we compared video and wearable AR, alongside standard and negative knowledge-enhanced demonstration-based learning. Our sample comprised 114 vocational students (Age: 15–35 years; M = 17.89; SD = 2.67; 69 males), assigned a t-shirt folding task. We assessed performance based on folding quality, including criteria like symmetry and alignment, and measured CL using Klepsch et al.'s scale (2017). The study followed a sequence of training, retention, and transfer tasks, with performance and CL recorded at each stage.

Results

H1 was robustly validated ($BF_{10} = 25.452^{***}$, Error = 1.14×10^{-71}), confirming negative knowledge's significant impact on performance. However, this effect was not seen in retention and transfer tasks. H2 was confirmed, showing equivalent performance across technologies ($BF_{01} = 4.334^*$, Error = 0.009; $BF_{01} = 3.266^*$, Error = 0.016). H3 also demonstrated equivalent CL levels, both when comparing different technologies ($BF_{01} = 4.255^*$, Error = 1.036) and across pedagogical approaches ($BF_{01} = 3.173^*$, Error = 5.908).

Discussion

The results underscore the critical role of pedagogical strategies, particularly negative knowledge, in improving immediate performance in AR learning contexts. However, the significant differences in performance were not maintained in retention and transfer tasks, suggesting that the pedagogical approach we proposed maximizes performance when guided by technology but does not sustain these results in testing learning through retention and transfer tasks. The uniformity in performance and CL levels across different technologies, demonstrates the consistent impact of Cognitive Theory of Multimedia Learning (CTML) in designing both video and AR educational applications.

Bibliography

Avila-Garzon, C., Bacca-Acosta, J., Duarte, J., & Betancourt, J. (2021). Augmented Reality in Education: An Overview of Twenty-Five Years of Research. *Contemporary Educational Technology*, 13(3).
<https://doi.org/10.30935/cedtech/10865>

Garzón, J., Baldiris, S., Gutiérrez, J., & Pavón, J. (2020). How do pedagogical approaches affect the impact of augmented reality on education? A meta-analysis and research synthesis. *Educational Research Review*, 31, 100334.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100334>

Klepsch, M., Schmitz, F., & Seufert, T. (2017). Development and validation of two instruments measuring intrinsic, extraneous, and germane cognitive load. *Frontiers in Psychology*, 8, 1997.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01997>

Wang, Z., Bai, X., Zhang, S., Billingham, M., He, W., Wang, P., ... & Chen, Y. (2022). A comprehensive review of augmented reality-based instruction in manual assembly, training and repair. *Robotics and Computer-Integrated Manufacturing*, 78, 102407. <https://doi.org/10.1016/j.rcim.2022.102407>

ID: 219 / SES A 07: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: 360° hypervideo, professional education, paramedics, motivation, cognitive load

Evaluating immersive 360° hypervideo as a learning tool: insights from paramedic education

Rita Cosoli, Francesca Amenduni, Vito Candido, Alberto Cattaneo

Swiss Federal University for Vocational Education and Training (SFUVET)

Introduction. The integration of digital technology is providing new opportunity for simulation-based training (SBT) in healthcare education. Among these technologies, Virtual Reality (VR) can create new forms of simulations bringing substantial progress in SBT (Thurman et al., 1994). Our study delves into the potential of immersive 360° hypervideo (360IHV) to enable SBT in training of paramedics. A 360° video reproduces real-world footage in all directions within a spherical space (Snelson & Hsu, 2020). 360IHV can be viewed in immersive mode using a Head-Mounted Display for VR. Moreover, a 360IHV includes additional materials such as buttons to control the navigation. The specific research questions are the following: I. Does 360IHV enhance learners' knowledge? II. To what extent does the 360IHV elicit learners' cognitive load and motivation?

Materials and methods. Seventeen in-training paramedics (9 female) aged 25 ± 4 (21-37 years) watched a 360IHV of a simulated road rescue during a classroom lesson. Learners visualized the 360IHV using Meta Quest 2. Post-viewing, participants completed the Klepsch's 8-items cognitive load (CL) scale on a 7-point Likert scale from 0 to 6, and the Reduced Instructional Materials Motivation Survey (RIMMS) based on the ARCS Model (Keller, 2010), with 12-items on a 5-point Likert scale from 0 to 4 (Loorbach et al., 2015). A knowledge test with a maximum score of 48 was administered before and after the visualization. The test included eleven questions related to knowledge on how to ensure safety in the context of road rescue. The results of the knowledge test are presented in percentages.

Results. Participants showed the following means and standard deviations in the subscales of cognitive load (intrinsic CL = 2.00 ± 1.51 ; germane CL = 3.06 ± 1.07 ; extraneous CL = 1.57 ± 0.97) and in the RIMMS subscales (attention = 2.39 ± 0.54 ; relevance = 2.92 ± 0.84 ; confidence = 2.55 ± 0.99 ; satisfaction = 2.35 ± 1.03). The assessment test showed mean score rate and standard deviations in the pre-test of $92.40\% \pm 6.54$, and in the post-test of $95.71\% \pm 4.13$. Since the distribution isn't normal, Wilcoxon's signed-ranks test was used to compare the two paired groups. It showed a significant difference between pre-test and post-test ($W = 0.00, p = .006$).

Discussion. The germane CL levels were the highest among the CL types, suggesting that learners were engaged and effectively allocated mental resources to learning activities (Klepsch et al., 2017). Motivation was highest in the relevance domain, probably given the life-saving context of the simulation, also perceived through the 360IHV. The knowledge scores significantly improved post-video. Given the findings, the 360IHV holds promise as an educational tool in professional training, enhancing learning outcomes and fostering both motivational and cognitive engagement in targeted learning scenarios.

Bibliography

Keller, J. M., & Keller, J. M. (2010). The Arcs model of motivational design. *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*, 43-74.

Klepsch, M., Schmitz, F., & Seufert, T. (2017). Development and validation of two instruments measuring intrinsic, extraneous, and germane cognitive load. *Frontiers in psychology*, 8, 1997.

Loorbach, N., Peters, O., Karreman, J., & Steehouder, M. (2015). Validation of the Instructional Materials Motivation Survey (IMMS) in a self-directed instructional setting aimed at working with technology. *British journal of educational technology*, 46(1), 204-218.

Snelson, C., & Hsu, Y. C. (2020). Educational 360-degree videos in virtual reality: A scoping review of the emerging research. *TechTrends*, 64(3), 404-412.

Thurman, R. A., & Mattoon, J. S. (1994). Virtual reality: Toward fundamental improvements in simulation-based training. *Educational technology*, 34(8), 56-64.

Soziale Perspektivenübernahme in der 4. und 5. Klasse fördern – eine Interventionsstudie**Anna Frei^{1,2}, Luciano Gasser¹**¹PHBern, Schweiz; ²Universität Bern

Soziale Erfahrungen wie das Knüpfen von Freundschaften oder das Erleben von Mobbing sind bedeutsam für das kindliche Wohlbefinden. In Anbetracht der zunehmenden Mobbing Erfahrungen von Schüler*innen in der Schweiz gewinnt die Fähigkeit, die Welt durch die Augen anderer zu sehen und in einen offenen Dialog darüber zu treten, zunehmend an Bedeutung (Konsortium PISA, 2018). Eine wichtige Voraussetzung dafür ist die Soziale Perspektivenübernahme (SPT), also die Fähigkeit, die Gedanken, Gefühle und Absichten anderer Menschen zu erschliessen sowie verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen und miteinander in Bezug setzen zu können. Dieser Fähigkeit wird eine hohe Relevanz für die sozio-emotionale Entwicklung zugeschrieben (Lecce & Devine, 2021). Dabei wird angenommen, dass insbesondere das Berücksichtigen der Perspektiven mehrerer Akteur*innen sowie das Verknüpfen dieser mit ihren unterschiedlichen Positionen mit einem verbesserten Verständnis sozialer Dynamiken einhergeht (Kim et al., 2018).

Bisher liegt kaum Forschung zur Wirksamkeit schulbasierter Interventionsprogramme auf die Entwicklung von SPT in der späten Kindheit vor (Durlak et al., 2011). Kleingruppendiskussionen über Kinderbücher stellen dafür einen vielversprechenden Förderansatz dar. Sie ermöglichen nicht nur Perspektiven von verschiedenen Figuren einzunehmen, sondern auch sich über das literarische Gespräch kritisch mit den Perspektiven anderer Kinder auseinanderzusetzen (Gasser et al., 2022).

Im Rahmen einer SNF-Interventionsstudie widmen wir uns deshalb der Frage, ob die SPT von Kindern in der 4. und 5. Klasse mittels schülerzentrierten Kleingruppendiskussionen gezielt gefördert werden kann. Als Grundlage dazu dient ausgewählte hochwertige Kinderliteratur zu verschiedenen sozialen Themen (z.B. Mobbing). Die Studie folgt einem randomisierten Kontrollgruppendesign und umfasst 750 Kinder und 51 Lehrpersonen. Die SPT wurde mittels eines Instrumentes, welches auf Vignetten zu problematischen Schulsituationen basiert, erfasst (Kim et al., 2018). Die Kinder schätzen dabei in einem offenen Antwortformat ein, welchen Rat zwei Figuren unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen sozialen Rollen (z.B. befreundet mit Mobbing-Gruppe) oder Erfahrungshintergründe (z.B. eigene Mobbing Erfahrung) in Bezug auf eine soziale Problemsituation geben würden. Die Antworten der Kinder wurden anschliessend gemäss einem standardisierten Auswertungsmanual hinsichtlich der Verwendung von SPT-*Artikulationen* (Beschreibung potenzieller Gedanken, Gefühle oder Verhalten verschiedener Figuren) und SPT-*Positionierungen* (Identifikation der sozialen Position der Figuren) kodiert.

Die Daten sind im Schuljahr 22/23 erhoben worden und werden aktuell mehrbenenanalytisch ausgewertet, um zu berücksichtigen, dass die Perspektivenübernahmefähigkeiten von Kindern innerhalb einer Klasse ähnlicher sein könnten als zwischen Kindern unterschiedlicher Klassen. Vorläufige Analysen weisen darauf hin, dass die Intervention die SPT der Kinder in der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant steigern konnte. Die Ergebnisse geben Einblick in die Wirksamkeit einer literarischen Intervention auf die Entwicklung von Perspektivenübernahmefähigkeit. Abschliessend werden pädagogische Implikationen abgeleitet und diskutiert.

Bibliography

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Gasser, L., Dammert, Y., & Murphy, P. K. (2022). How Do Children Socially Learn from Narrative Fiction: Getting the Lesson, Simulating Social Worlds, or Dialogic Inquiry? *Educational Psychology Review*, 34(3), 1445–1475. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09667-4>

Kim, H. Y., LaRusso, M. D., Hsin, L. B., Harbaugh, A. G., Selman, R. L., & Snow, C. E. (2018). Social perspective-taking performance: Construct, measurement, and relations with academic performance and engagement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 57, 24–41. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.05.005>

Konsortium PISA. (2018). PISA 2015: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich. Bern, Genf: SKFI/EDK und Konsortium PISA.ch <https://doi.org/10.7892/BORIS.135825>

Lecce, S., & Devine, R. T. (2021). Social Interaction in Early and Middle Childhood. In H. J. Ferguson & E. E. F. Bradford (Hrsg.), *The Cognitive Basis of Social Interaction Across the Lifespan* (S. 47–69). Oxford University Press.

ID: 226 / SES H 03: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: Digitale Kompetenz, Partizipation, Selbstbestimmungstheorie, Berufsausbildung, Berufsschule

Zur Förderung digitaler Kompetenz in der dualen Berufsausbildung

Daniel König, Meike Weiland, Tim Komorowski, Lilli Heimes, Michael Heister

Bundesinstitut für Berufsbildung, Deutschland

Im Zuge der Digitalisierung entwickelt sich die individuelle, digitale Kompetenz zu einer notwendigen, wenn auch nicht hinreichenden Bedingung für die Partizipation und Selbstbestimmung in der digitalisierten Welt (vgl. Key Competences for Lifelong Learning, 2019). Neben berufs- bzw. tätigkeitsspezifischen Anforderungen der Arbeitswelt, ist auch die Lebenswelt zunehmend geprägt durch digitale Technologien, die neben Chancen auch Risiken bergen, bspw. im Hinblick auf die Verbreitung von Falschinformationen und Algorithmen, die das Nutzungsverhalten bspw. in Online-Shops und Social Media beeinflussen. Innerhalb des Bildungssystems ist die Berufsschule – neben dem Ausbildungsbetrieb – der zentrale Ort zur Förderung der digitalen Kompetenz während der dualen Berufsausbildung. Die Lerninhalte sollen nicht nur die erfolgreiche Bearbeitung beruflicher Anforderungen ermöglichen, sondern – und hier zeigt sich der transversale Charakter der digitalen Kompetenz – auch zur Bewältigung der Anforderungen im privaten, kulturellen und politischen Leben befähigen (KMK, 2016).

Die Förderung digitaler Kompetenz im Berufsschulunterricht wird nach der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2008) durch selbstbestimmtes, autonom motiviertes Lernen und Arbeiten der Berufsschülerinnen und -schüler unterstützt. Voraussetzungen für dieses intrinsisch motivierte Lernen sind das Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit, welche nach Deci & Ryan zentrale, psychologische Grundbedürfnisse darstellen.

Vor diesem theoretischen Hintergrund untersuchen wir in unserem Forschungsprojekt die Förderung digitaler Kompetenz in der dualen Berufsausbildung an Berufsschulen in einem deutschen Stadtstaat, indem wir ein zweistufiges Forschungsdesign anwenden, das dem Prinzip der Methodentriangulation folgt. Im Frühling 2023 haben wir vier explorative Gruppendiskussionen (Fokusgruppen) mit Berufsschullehrkräften zur Förderung digitaler Kompetenzen im Unterricht durchgeführt und nach der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz ausgewertet. Darauf aufbauend werden wir im Winter 2023/2024 etwa 6.000 Berufsschülerinnen und -schüler u.a. zu ihren selbsteingeschätzten digitalen Kompetenzen und Motivationen befragen. Der verwendete Online-Fragebogen nutzt dafür standardisierte Skalen, wie ICT-SC25 nach Schaufel et al. (2021) und den „Autonomy and Competence in Technology Adoption Questionnaire“ (ACTA) nach Peters et al. (2018).

In den Gruppendiskussionen wurde bereits sichtbar, dass digitale Kompetenz im Berufsschulunterricht nicht nur im Kontext berufsbezogener Aufgaben gefördert wird, sondern gezielt Themen und Tools gewählt werden, die einen hohen Lebensweltbezug aufweisen, wodurch die individuelle Transferfähigkeit der Berufsschülerinnen und -schüler gestärkt und die Transversalität der digitalen Kompetenz unterstützt wird. Mit den Ergebnissen der Online-Befragung sollen neben differenzierten Analysen zu bildungs- und berufsspezifischen digitalen Kompetenzprofilen auch Kompetenzentwicklungen während der dualen Berufsausbildung durch den Vergleich verschiedener Ausbildungsjahre sichtbar werden.

Der Fokus des Forschungsprojekts liegt unabhängig von der Verankerung innerhalb der Berufsbildung auf der Befähigung der Berufsschülerinnen und -schüler zur Partizipation und Selbstbestimmung sowohl in der Arbeits- als auch der Lebenswelt. Im Tagungsbeitrag sollen neben der selbsteingeschätzten digitalen Kompetenz der Berufsschülerinnen und -schüler und vor allem auch die Voraussetzungen für deren Förderung vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie und der Transversalität anhand der qualitativen und quantitativen Ergebnisse analysiert werden.

Bibliography

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Key competences for lifelong learning. (2019). European Commission. <https://doi.org/10.2766/569540>
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Ed.). (2016). Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf
- Schauffel, N., Schmidt, I., Peiffer, H., & Ellwart, T. (2021). Self-concept related to information and communication technology: Scale development and validation. *Computers in Human Behavior Reports*, 4, 100149. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2021.100149>
- Peters, D., Calvo, R. A., & Ryan, R. M. (2018). Designing for motivation, engagement and wellbeing in digital experience. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00797>

ID: 227

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Keywords: Resilience, Development of Resilience, Resilience Profiles, Convergent Mixed-Methods, School Success

A Pragmatic Convergent Mixed-Methods Approach to Understand Resilience Development of Swiss Adolescents Longitudinally

Wassilis Kassis¹, Ulrike Graf², Christian Rietz², Franziska Widmer¹

¹FHNW, Pädagogische Hochschule, Schweiz; ²Pädagogische Hochschule, Heidelberg, Deutschland

The presented mixed-methods research examined the concept of resilience development among secondary school students in a Swiss sample, focusing on supportive markers including self-efficacy, self-determination, and additional social resilience resources. Data for the quantitative part were collected by the READ-Scale - Resilience Scale for Adolescence (Hjemdal et al., 2006) - as well as grade satisfaction, complemented by a collection of objective data regarding academic success (grades in reading, German, and English). Resilience outcome patterns were able to be outlined in their evolution across two survey points with a quantitative longitudinal approach, consisting of supportive indicators and school success: "thriving", "struggling", "mixed", and "challenged". Regarding comparing the classes' stability over one school year, a multilayered picture can be identified. Concerning the stability over time, the "challenged" and the "mixed" classes showed remarkable immobility. In contrast, over time, the class "thriving" was significantly reduced and the class "struggling" enhanced.

The qualitative part exemplifies the profiles and profile transition in individual characteristics. Through four interviews with students from the surveyed sample, resilience profiles were delineated. After analyzing the qualitative data, three main categories emerged: Burdens, Coping: Ability, Process, and Resources, and Resilience Outcomes. For example, two pupils have overcome massive stressful experiences in childhood and adolescence. Corona is largely perceived as a prospective issue concerning career trajectories, due to the difficulties encountered in obtaining internships. Moreover, parents are perceived as supportive within the family context for school success. At the same time, they were considered as a source of school-related stress. Additionally, only specific teachers are seen as a resource. Peers have both negative and positive effects on one's learning behavior. Finally, self-help, being a source of support, having courage, and reflective behaviors function as key resilience factors.

This is a convergent mixed-methods research design, in which quantitative and qualitative strands of the research were performed independently, and their results are brought together in the overall interpretation (Schoonenboom & Johnson, 2017). Within this study, we verified, directly contrasted and linked the two sets of findings regarding school success and resilience development among teenage students in Swiss High Schools. A joint display (Creswell & Plano Clark, 2018) was devised to merge the data. As a final step, claims will be made during the discussion and a meta-inference developed (Schoonenboom, 2022) based on the research question: How does resilience develop in relation to school success and what are the factors that influence self-efficacy? The meta-inference is currently being developed with the goal of being demonstrated at the conference. The emphasis during the presentation will be on the creation of the joint display based on the quantitative and qualitative results and the development of the meta-inference.

Bibliography

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.). SAGE Publications, Inc.

Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T. C., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. H. (2006). A new scale for adolescent resilience: Grasping the central protective resources behind healthy development. *Measurement and evaluation in Counseling and Development*, 39(2), 84-96.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis-Computerunterstützung*, Weinheim: Beltz.

Schoonenboom, J., & Johnson, R. B. (2017). How to construct a mixed methods research design. *KZfSS Kölner Zeitschrift Für Soziologie Und Sozialpsychologie*, 69(S2), 107-131.

Schoonenboom, J. (2022). Developing the meta-inference in mixed methods research through successive integration of claims. In J. H. Hitchcock & A. J. Onwuegbuzie, *The Routledge Handbook for Advancing Integration in Mixed Methods Research* (1st ed., pp. 55-70). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429432828-6>

ID: 229 / SES I 05: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Professionelles Lernen, Lernen im Prozess der Arbeit, Luuise, Grounded Theory-Methodologie, Reflexion

Wie Lehrpersonen ihre Kompetenzen zur evaluativen Unterrichtsentwicklung im Prozess der Arbeit entwickeln

Philipp Schmid

Pädagogische Hochschule FHNW, Schweiz

Die Fähigkeit, bei der Unterrichtsgestaltung auch situative Gegebenheiten systematisch zu berücksichtigen, stellt mit Blick auf Lernwirksamkeit eine bedeutsame allgemeindidaktische Kompetenz von Lehrpersonen dar. Dabei bieten evaluatives Denken (Hattie, 2023) sowie entsprechende Fertigkeiten eine vielversprechende Geisteshaltung Entwicklungsperspektive für Lehrpersonen. Eine noch laufende Studie geht der Frage nach der Entwicklung evaluativer Kompetenzen nach, indem sie Verläufe arbeitsprozessbezogener Lernprozesse von erfahrenen Lehrpersonen im Rahmen eines Formats zur Selbstevaluation des Unterrichts untersucht.

Theoretisch ist die Studie im «Lernen im Prozess der Arbeit» verortet. Dieses ursprünglich aus der betrieblichen Bildung stammende Forschungsfeld beschäftigt sich mit dem professionellen Lernen in anspruchsvollen Tätigkeiten und hat sich in den letzten Jahren auch in der Lehrpersonenbildung ausgeweitet (Dehnbostel, 2007). Dabei wird dem informellen Lernen eine bedeutende Rolle zugeschrieben; entsprechend sind informelle Lernaktivitäten und damit verbundene Lernoutcomes von Lehrpersonen gut erforscht (z.B. Bakkenes et al. 2010). Neuere Arbeiten weisen auf die Komplementarität von formellen und informellen Lernformen hin und konzipieren Zusammenhänge zwischen den beiden Formen (z.B. Kraus, 2015).

Den Kontext der Studie bildet das Luuise-Verfahren zur Selbstevaluation des Unterrichts (Beywl et al., 2023), welches seine theoretischen Wurzeln in der pädagogisch ausgerichteten Evaluationswissenschaft (z.B. Scriven, 1966) sowie im Visible-Learning-Modell (Hattie, 2023) hat und als praxissituierendes Lernformat entlang den Qualitätsmerkmalen wissenschaftlicher Weiterbildung (Lipowsky & Rzejak, 2023) konzipiert ist.

Methodisch wird ein Grounded-Theory-Verfahren nach der Strauss'schen Linie (Strauss & Corbin, 1990) angelegt. Auf der Basis von Interviews wird mittels offenen, axialen und selektiven Kodierens das professionelle Lernen von Lehrpersonen im Kontext eines Weiterbildungsformats exploriert, welches unter Anwendung des paradigmatischen Modells als gegenstandsbezogenes Modell mittlerer Reichweite ausgearbeitet wird.

Erste Ergebnisse lassen das Lernen von Lehrpersonen im Kontext der Studie als eine Form bewussten Experimentierens erkennen. Sie geben Hinweise darauf, dass sich Handeln und Reflektieren gegenseitig bedingen und über mehrere Zeitphasen ablaufen. Die Ergebnisse werden mit bestehenden Reflexions- und Handlungsmodellen zum professionellen Lernen (z.B. Dewey, 1938; Schön, 1983; Kolb, 1984) in Beziehung gesetzt und in dem Beitrag mitsamt deren Implikationen für die Weiterbildung von Lehrpersonen zur Diskussion gebracht.

Bibliography

Bakkenes, Inge, Vermunt, Jan D. & Wubbels, Theo (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction* 20(6), 533–48.

Beywl, Wolfgang, Pirani, Kathrin, Wyss, Monika, Mittag, Michael & Hattie, John A. (2023). Lernen sichtbar machen – Das Praxisbuch. Erfolgreich unterrichten mit dem Luuise-Verfahren. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Dehnbostel, Peter, Lindemann, Hans-Jürgen & Ludwig, Christoph (2007). Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb. Münster: Waxmann.

Dewey, John. (1938). *Logic. The theory of inquiry*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Hattie, John (2023). *Visible Learning: The Sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Kolb, David A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Kraus, Katrin, Schmid, Martin & Thyroff, Julia (2015). Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung. Eine empirische Analyse von Kompetenzdarstellungen. Solothurn und Basel: Pädagogische Hochschule Fachhochschule Nordwest-schweiz.

Lipowsky, Frank & Rzejak, Daniela (2023). Wodurch zeichnen sich wirksame unterrichtsbezogene Fortbildungen aus? – Ein Überblick über den Forschungsstand. In: P. Daschner, K. Karpen & O. Köller (Hrsg.), *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Fortbildung von Lehrkräften in Deutschland – Sachstand und Perspektiven* (S. 132-152). Weinheim: Beltz Juventa.

Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

Scriven, Michael Q. (1966). *The methodology of evaluation* (Bd. 1196). Lafayette: Purdue University.

Strauss, Anselm Leonard, & Corbin, Juliet M. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.

ID: 230 / SES N 03: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies, G. Open theme (briefly define the theme in the space below)

Keywords: Inhaltsbezogenes Interesse, professionelle Lehrer:innenkompetenzen, Interessenentwicklung, Sportunterricht, Wirkungskette

Das inhaltsbezogene Interesse der Lehrerin/des Lehrers als Prädiktor für das Unterrichtshandeln und die Interessenentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Fach Sport

Sonja Büchel, Felix Kruse, Christian Brühwiler

PHSG, Schweiz

Einleitung

Motivationale Orientierungen sind ein wichtiger Aspekt der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen. Sie initiieren Handlungen, erhalten sie und evaluieren sie (Kunter et al., 2009). Bei einer auf Interesse beruhenden Handlung spielen das Vorliegen positiver Emotionen sowie die hohe subjektive Wertschätzung des Gegenstands eine wichtige Rolle. Diese Kombination geht mit einer höheren Bereitschaft zur aktiven Auseinandersetzung mit dem Gegenstand einher (Krapp, 1999), was wiederum effektives Handeln und schliesslich beruflichen Erfolg unterstützt (Krapp & Hascher, 2009; Kunter, 2011). So wird angenommen, dass Lehrpersonen mit höherer Ausprägung im Interesse sich intensiver mit dem Gegenstand auseinandersetzen, was zu elaboriertem und qualitativem Unterrichtshandeln und weiterführend zu positiven Wirkungen in Bezug auf fachliche und überfachliche Kompetenzen bei Schüler:innen führt. Diese Beziehungen konnten verschiedene Studien (z.B. Reich et al., 2023) in Ansätzen nachweisen, allerdings gibt es für das Fach Sport dazu noch wenig Evidenz. Der Beitrag geht deshalb der Frage nach, inwiefern sich das inhaltsbezogene Interesse der Lehrperson als prädiktiv für das Unterrichtshandeln und weiterführend für die Interessenentwicklung der Schüler:innen erweist.

Methodik

Im Rahmen der vom SNF geförderten Studie EPiC-PE «Effects of Professional Competencies of PE-Teachers on Teaching and Student Learning» wurden 665 Schüler:innen der Sekundarstufe I zu zwei Messzeitpunkten (t1 und t2) zu personalen und motivational-emotionalen Merkmalen (u.a. Interesse an Basketball) sowie zu t2 zu Unterrichtsmerkmalen (Disziplin, motivational-emotionaler Support, inhaltsbezogener Support, kognitiv-motorische Aktivierung) befragt. Die Lehrpersonen (N=48) wurden zu einem Messzeitpunkt (t1) zu personalen, motivational-emotionalen Merkmalen (u.a. Interesse an Sportspielen), Überzeugungen, Wissen und Unterrichtsmerkmalen befragt. Zwischen t1 und t2 fand eine sechswöchige Unterrichtseinheit in einem Inhaltsbereich (u.a. Sportspiele/Basketball) statt. Für die Bearbeitung der Fragestellung wurden t-Tests, Korrelationen sowie Mehrebenenregressions- und -strukturgleichungsmodelle eingesetzt.

Ergebnisse

Das inhaltsbezogene Interesse der Schüler:innen steigert sich von t1 ($M=2.72$; $SD=.85$) zu t2 ($M=2.82$; $SD=.83$) statistisch signifikant ($p=.00$; Cohen's $d=.65$). Das inhaltsbezogene Interesse der Lehrperson zu t1 zeigt sich als statistisch bedeutsamer Prädiktor für die Interessenentwicklung der Schüler:innen ($\beta=.37^*$). Wird das von Schüler:innenseite eingeschätzte Unterrichtshandeln in die Mehrebenenanalyse einbezogen, zeigt sich der inhaltsbezogene Support auf der Between-Ebene als statistisch bedeutsam ($\beta=.67^{***}$) für die Interessenentwicklung der Schüler:innen. Die übrigen Unterrichtsmerkmale erweisen sich als nicht statistisch signifikant ($p>.05$). Unter Berücksichtigung des Unterrichtshandelns verschwindet der direkte Effekt des Lehrpersonen-Interesses ($\beta=.39$ n.s.) Die Prüfung einer medierenden Wirkung ausgehend vom Interesse der Lehrperson über den inhaltsbezogenen Support auf die Interessenentwicklung der Schüler:innen erweist sich als statistisch bedeutsam ($\beta=.27^*$).

Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass das inhaltsbezogene Interesse der Lehrperson als prädiktiv für die inhaltsbezogene Interessenentwicklung der Schüler:innen fungiert. Die direkte Wirkung verschwindet allerdings, wenn das Unterrichtshandeln berücksichtigt wird. Es zeigt sich somit eine medierende Wirkung, welche die These einer Wirkungskette ausgehend von den Lehrer:innenkompetenzen über den Unterricht auf Schüler:innenoutcomes untermauert und dadurch Raum für Diskussionen hinsichtlich der Förderung von motivational-emotionalen Lehrer:innenkompetenzen bietet.

Bibliography

Krapp, A. (1999). Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. Zeitschrift für Pädagogik, 45(3), 387-406.

Krapp, A., & Hascher, T. (2009). Motivationale Voraussetzungen der Entwicklung der Professionalität von Lehrenden. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder (Hrsg.), Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung (S. 377-387). Beltz.

Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder (Hrsg.), Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung (S. 153-165). Beltz.

Reich, C., Markus, S. & Lohrmann, K. (2023). Die Bedeutung von Unterrichtsgestaltung und Bedürfniserfüllung für das fachbezogene Interesse von Grundschülerinnen und Grundschülern. Zeitschrift für Grundschulforschung, 16, 215-233.

ID: 231 / SES I 07: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Ausbildung von Lehrpersonen Zyklus 1, Entwicklungsorientiertes und fächerorientiertes Lernen, Kriterien fächerübergreifenden Unterrichts, Transversales Unterrichten in Schule und Hochschule, Entwicklungsorientierte Didaktik

Entwicklungsorientiertes Lehren und Lernen in der Ausbildung Kindergarten/Unterstufe: Ein Blick auf die Herausforderungen transversalen Unterrichts in der Praxis

Lucia Amberg, Sandra Büchel-Thalmaier, Michael Schmidhauser

Pädagogische Hochschule Luzern, Schweiz

Kindergarten und Schule haben, bezogen auf die Vorstellung von Lehren und Lernen, unterschiedliche Vergangenheiten. Steht in der Schule traditionellerweise die Sache und damit die Frage, was das Kind zu lernen hat im Vordergrund, orientiert sich der Vorschulbereich an der Frage, wo das Kind in seiner Entwicklung steht und wie es in seiner weiteren Entwicklung unterstützt werden kann. Mit der Einführung des Lehrplans 21 und der Einteilung des Kompetenzaufbaus in drei Bildungszyklen werden Kindergarten und Unterstufe auch in der Deutschschweiz als gemeinsamer erster Bildungszyklus gefasst. Um den entwicklungs- und lernpsychologischen Besonderheiten der 4- bis 8-jährigen Kinder Rechnung zu tragen, wurde der Kompetenzaufbau im Zyklus 1 nicht ausschliesslich auf der Grundlage einer Fachorientierung verfasst, sondern es wurde auch die Entwicklungs- und Lebensweltorientierung in den Blick genommen. Im Lehrplan wird darauf hingewiesen, dass Kinder in diesem Alter Spielen und Lernen als Einheit erleben und dem Spiel daher eine wichtige Bedeutung zukommt (D-EDK, 2017, S. 24-25). Dem impliziten und inzidentellen Lernen des jungen Kindes, welches sich in spielerischen Tätigkeiten zeigt und in Anlehnung an Heimlich immer multidimensional und somit fächerübergreifend angelegt sind (Heimlich, 2015, S. 201 ff.), wird so Rechnung getragen. Gleichzeitig kommt damit auch zum Ausdruck, dass sich Wirklichkeiten nicht nur entlang der Wissensvermittlung in einer Fächerlogik aneignen lassen (de Sterke et al. 2020). Um gegenüber des historisch gesehen schon lange bestehenden Diskurses einer disziplinierten Wissensvermittlung anschlussfähig zu sein, müssen Konzepte, die die entwicklungsorientierte Aneignung von Wissen beschreiben, konzeptionell verankert und professionstheoretisch anschlussfähig sein (ein Versuch z.B. bei Bürgi & Amberg, 2023).

Auf der Grundlage dieser Überlegungen wurde im Rahmen einer Studienplanreform im Studiengang ein „Fächergreifender Studienbereich“ geschaffen. Innerhalb der vier Module dieses Studienbereichs werden anhand von berufsrelevanten Fragestellungen Themen bearbeitet, die für das Lehr-/Lernverständnis des Zyklus 1 von zentraler Bedeutung sind. Die Module werden in interdisziplinären Teams konzipiert und durchgeführt. In der Präsentation wird ein Einblick in die Konzeption und Durchführung der Module gegeben und es sollen erste Erkenntnisse sowie weiterführende Fragen zur Diskussion gestellt werden. Der Schwerpunkt wird dabei einerseits auf im Vorfeld des Starts der Module bereits festgelegten Kriterien zur Evaluation des fächerübergreifenden Unterrichts gelegt. Diese umfassten in Anlehnung an (Caviola et al. 2009) Items in den Bereichen „Zusammenarbeit der Dozenten und Dozentinnen“, «Konzeption des perspektivenübergreifenden Unterrichts», «Ausgestaltung des perspektivenverbindenden Unterrichts» sowie «Fachliches und überfachliches Wissen und Können der Lernenden». Andererseits sollen Prozesse und Ergebnisse der weiterführenden konzeptionellen Arbeiten vorgestellt werden. Insbesondere zeigte sich im Prozess der Entwicklung, dass der Anspruch an transversalen Unterricht Veränderungsprozesse sowohl auf der Ebene der Lernenden wie auch auf der Ebene der Lehrenden auslösen muss. So erfordert transversaler Unterricht z.B. einen anderen/neuen Blick auf Lernende (in Schule und Hochschule), verstanden mit einer Zunahme an bewusst gestalteter Freiheit (Klein, 2022). Eine entwicklungsorientierte Didaktik gewinnt an Bedeutung.

Bibliography

Bürgi, L., & Amberg, L. (2023). Didaktik des Spiels. In L. Bürgi & L. Amberg (Hrsg.), Kompetenzorientierte Spielsituationen (S. 14-99). Bern: hep.

Caviola, H., Kyburz-Graber, R., & Locher, S. (2009). Was ist guter fächerübergreifender Unterricht? Folio: Zeitschrift für Lehrkräfte in der Berufsbildung, 135(5), 22-26.

de Sterke, E. J., Künzli David, C., & Bertschy, F. (2020). Jenseits des Fachprinzips? – 'Umgang' und 'Wissen' als Horizont einer Transversalen Perspektive auf Anfangsunterricht. itdb inter- und transdisziplinäre Bildung, 1, 140-158. doi:10.5281/zenodo.5083374

D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2017). Lehrplan 21, Grundlagen. Fundstelle: <https://v-ef.lehrplan.ch/>

Heimlich, U. (2015). Einführung in die Spielpädagogik (3. aktual. Aufl.) (Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt).

Klein, A. (2022). Entwicklung oder Entwicklungsorientierte Bildung als Ideal? In C. Stalder, W. Burk, & C. Stadler (Hrsg.), Entwicklungsorientierte Bildung: ein Paradigmenwechsel (S. 116-128). Weinheim: Beltz Juventa.

ID: 233 / SES I 08: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Keywords: Mots-clés; réflexion, pensée critique, créativité, résolution de problèmes, enseignants-stagiaires

Les compétences transversales du processus d'enquête dans le curriculum de l' éducation préscolaire en Grèce et la formation des enseignants-stagiaires

Aikaterini Michalopoulou

Université de Thessalie, Grèce

Les compétences du 21^e siècle sont au cœur du programme d'études de la maternelle en Grèce et s'étendent à des domaines et unités thématiques.

Dans le modèle adopté dans le Curriculum, une boîte à outils de quatre cases est proposée, contenant des compétences transversales du processus d'enquête, comme indiqué ci-dessous (Curriculum d'Éducation Préscolaire, 2021: 8):

1. réflexion et prise de décision réfléchie,

1. pensée critique,

2. créativité,

3. résolution de problèmes.

Dans notre recherche, nous examinons les points de vue de 120 étudiants du Département d'enseignement préscolaire de l'Université de Thessalie, qui enseignent dans des écoles maternelles de Volos (Grèce) pendant cinq semaines dans le cadre de leur stage pratique, sur l' initiation aux compétences transversales du processus d'enquête et l' aide aux enfants d' âge préscolaire à mener progressivement des enquêtes plus méthodiques.

La méthode utilisée et celle d'un questionnaire qui concerne les thèmes suivants :

- Le type de questions posées aux enfants (par ex. questions de compréhension, recherche d'informations ou d'explications, questions qui guident, posent un problème, stimulent, corrigent)

- La participation des enfants

- Les disciplines dans lesquelles les enfants participent le plus

- La prise d'initiative chez les enfants

D'après nos résultats, les enseignants soutiennent les enquêtes des enfants lorsque :

Ils consacrent du temps à explorer et à comprendre les expériences antérieures des enfants/ Ils identifient les questions et préoccupations des enfants et leur présentent de nouvelles questions/ Ils formulent des questions conçues pour stimuler la réflexion et l'imagination/ Ils préfèrent toujours les questions ouvertes, comme celles qui aident les enfants à extraire des informations et des idées sans «réponse» spécifique (analyse/interprétation logique, hypothèse/hypothèse probable, imagination/invention)/ Ils développent la capacité de synthétiser des informations et des idées, en se concentrant sur les contradictions, les contrastes, les différentes sources de preuves / Ils encouragent l'évaluation, la prise de décision et le jugement / Ils encouragent la transmission des idées et l'application des connaissances.

Bibliography

Références bibliographiques

Audigier, François: Domaines généraux de formation, compétences, éducation à...: les curriculums et les disciplines scolaires chahutées. D'un cadrage historique et pédagogique à l'éducation en vue du développement durable comme exemple emblématique. In:

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 37 (2015) 3, 426-440. <https://doi.org/10.25656/01:12727>

Conseil de l'Europe (2016). Compétences pour une culture de la démocratie - Vivre ensemble sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques et culturellement diverses. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

Jonnaert, Philippe & Barrette, Johanne & Boufrahi, S. & Masciotra, Domenico. (2005). Contribution critique au développement des programmes d'études : Compétences, constructivisme et interdisciplinarité. Revue des Sciences de l'éducation, 30, 667-696. <https://doi.org/10.7202/012087ar>

Lison, C. & De Ketele, J.-M. (2007). De la satisfaction au moral professionnel des enseignants: étude de quelques déterminants. Revue des sciences de l'éducation, 33(1), 179-207. <https://doi.org/10.7202/016194ar>

Michalopoulou, Aik. (2014b). Inquiry-Based Learning through the Creative Thinking and Expression in Early Years Education, Creative Education, 5, 6, 377-385. <http://www.scirp.org/journal/ce>, <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.56047>

ID: 234 / SES H 08: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Healthcare professionals education, nursing education, life skills, non-technical skills, personal and professional development

Crescita 2.0: sviluppo di abilità e competenze trasversali

Nathalie Rossi, Mara Bianchini, Lara Pellizzari, Giorgio Tarabra, Sergio Piasentin, Carla Pedrazzani, Veronica Butti, Marta Mantegazza, Qendresa Vërshefci

SUPSI, Svizzera

Introduzione

Un'ampia letteratura e le raccomandazioni di numerose organizzazioni internazionali evidenziano la centralità dello sviluppo di competenze trasversali nella formazione dei futuri professionisti (Whittemore, 2018) ed in particolare di quelli della cura (Low et al., 2021). A fronte di un contesto sanitario sempre più complesso e in continua evoluzione, lo sviluppo di tali competenze risulta fondamentale per affrontare con resilienza le sfide del mondo del lavoro e della vita personale (Low et al., 2021; WHO, 2013). A tal proposito, nel corso di laurea in Cure infermieristiche SUPSI è stato recentemente introdotto un modulo volto a promuovere la consapevolezza delle proprie potenzialità di sviluppo di competenze trasversali e a proporre esperienze che favoriscano la crescita di abilità professionali non tecniche (*non-technical skills*) e di vita (*life skills*).

Metodologia

Il corso, costruito con la collaborazione attiva di (ex-) studenti e studentesse, è proposto trasversalmente al triennio formativo, in forma ibrida con un'offerta differenziata, accattivante e facilmente fruibile di contenuti in modalità asincrona (video, brevi letture, podcast, proposte di attività ed esercizi, etc.). Parallelamente sono proposte quattro giornate esperienziali con attività di gruppo in classe e alcuni incontri di accompagnamento con un tutor di riferimento. Nel percorso lo studente ha inoltre l'opportunità di attivarsi in riflessioni personali attraverso un quaderno delle competenze.

Il corso esplora e sollecita sei domini di competenza tra loro interdipendenti tra quelli ritenuti essenziali in ambito professionale e personale (Linehan, 2015; Marmocchi et al., 2004): consapevolezza, tollerare la fatica, comunicazione efficace, regolazione delle emozioni, abilità di lavoro in gruppo, star bene con la propria corporeità. Ogni ambito è affrontato in ciascun anno di formazione con un approfondimento progressivo e declinazioni diverse in funzione del percorso. Ogni studente ha la possibilità di seguire secondo il proprio ritmo e le proprie esigenze, quanto proposto nei sei domini di competenza. Una mappatura iniziale basata sulla letteratura ha guidato la scelta e lo sviluppo dei contenuti del modulo, con un continuo adattamento in termini di pertinenza e sulla base di una valutazione in itinere.

Sono stati raccolti alcuni primi dati quantitativi (questionari semi-strutturati) e qualitativi (focus group) per esplorare l'esperienza degli studenti del primo e secondo anno in relazione al modulo e ai temi affrontati.

Risultati

I primi dati evidenziano come gli studenti siano guidati ad esercitare l'autovalutazione e l'attività riflessiva come pratiche continuative nel proprio percorso formativo e come opportunità per riconoscere e sviluppare punti di forza e potenzialità. Rispetto ai sei domini di competenza, gli studenti hanno potuto identificare gli ambiti per loro significativi per tratteggiare alcune prime traiettorie evolutive di sviluppo e crescita personale.

Discussione

Nonostante la numerosità degli studenti, il modulo favorisce un'attenzione particolare allo sviluppo e alla centralità di ciascuno, nella "cura" del proprio percorso di crescita.

Bibliography

Low, S., Nash, R., Butler-Henderson, K. & Lloyd, S. (2021). Transversal competency development in healthcare professionals: A scoping literature review to identify effective educational paradigms, principles and strategies. *Journal of University Teaching & Learning practice*, 18 (8). Doi: 10.5376/1.18.8.5

Ng, L.K. (2020). The perceived importance of soft (service) skills in nursing care: A research study. *Nurse Education Today*, 85, 104302. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104302>

Whittemore, S.T. (2018). Transversal Competencies Essential For Future Proofing The Workforce. White Paper. In www.skilla.co.uk

Widad, A. & Abdellah, G. (2022). Strategies Used to Teach Soft Skills in Undergraduate Nursing Education: A Scoping Review. *Journal of Professional Nursing*, 42, 209–218. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2022.07.010>

World Health Organization. (2013). Transforming and scaling up health professionals' education and training. Geneva: World Health Organization.

Linehan, M. M. (2015). DBT® Skills Training. Manuale. Raffaello Cortina Editore
Marmocchi, P., Dall'Aglio C., Zannini M. (2004). Educare le Life Skills. Erickson.

ID: 237 / SES I 07: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Musikalische Selbstkonzepte, Interaktionsanalyse, Berufspraktische Ausbildung, Fachdidaktik, transversale Reflexionskompetenz

Der Einbezug von fachlichen Selbstkonzepten zum Aufbau einer transversalen Reflexionskompetenz in der berufspraktischen Ausbildung: vom Diskurs zur Praxis

Sabine Mommartz, Nina Gregori

Pädagogische Hochschule FHNW, Schweiz

In der Identitätsforschung wurde in den letzten Jahrzehnten das psychologische Konstrukt des Selbstkonzepts weitgehend erforscht und beschrieben (Shavelson et al., 1976; Hallam, 1999). Über Äusserung, wer sie sind oder was sie können in Bezug auf ein bestimmtes Fach, beschreiben Schüler*innen ihre domänenspezifischen Selbstkonzepte (Spychiger, 2007). Insbesondere dysfunktionale Selbstkonzepte haben einen grossen Einfluss auf die Bereitschaft und Motivation, sich auf fachspezifische Lernangebote und Lernprozesse einzulassen. Die Fähigkeit, Selbstkonzepte der Schülerinnen zu erkennen, kann als Diagnosefähigkeit bezeichnet werden, die zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen gehört (Rieche et al., 2018). Die Kenntnis der eigenen fachlichen Selbstkonzepte kann als Voraussetzung für die Entwicklung dieser Diagnosefähigkeit angesehen werden (Mommartz, in Vorb.). Dieser Beitrag ist ein Folgeprojekt des Forschungsprojekts «Die Pädagogische Imagination. Ein konzeptueller Ansatz zur Arbeit mit dem musikalischen Selbstkonzept in der Musiklehramtsausbildung», das an der Pädagogischen Hochschule Bern durchgeführt wurde. Im Forschungsprojekt wurden vor und nach dem Semesterpraktikum narrative Leitfadeninterviews (Marotzki, 2000) mit S1-Studierenden des 4. Semesters durchgeführt und mittels RGTM (Breuer et al., 2019) ausgewertet. Dabei konnte aufgezeigt werden, dass musikalische Selbstkonzepte von Studierenden direkt auf ihre pädagogischen Handlungsentscheidungen einwirken. Im Teilprojekt werden die leitfadengestützten Prä-Interviews (n = 6) im Hinblick auf das Erfragen von impliziten Selbstkonzeptsetzungen und die damit einhergehenden Positionierungsaktivitäten der Studierenden interaktionsanalytisch (Deppermann, 2013; Lucius-Hoene & Deppermann, 2002; Birkner et al., 2020) untersucht. Die Fragestellung lautet: Welche interaktiven Praktiken hinsichtlich des Erfragens von musikalischen Selbstkonzepten von Studierenden lassen sich in der dialogischen Interviewsituationen rekonstruieren? Die Kenntnis, so die zugrundeliegende These, wie fachliche Selbstkonzepte erfragt werden, stellt die Voraussetzung dar, entsprechende Settings zum Aufbau dieser transversalen Reflexionskompetenz für die fachdidaktische Lehre und die Berufspraxis zu entwickeln. Dies mit dem Ziel, dass angehende Lehrpersonen diese Selbsterkenntnis als die Grundlage für eigene Persönlichkeitsentwicklung, ihre Professionalisierung und den nachfolgenden Aufbau einer entsprechenden Diagnosefähigkeit in Bezug auf domänenspezifische Selbstkonzepte ihrer Schüler*innen nutzen können.

Bibliography

Autor*in (in Vorb.). Die Pädagogische Imagination. Ein methodischer Ansatz zur Arbeit mit dem musikalischen Selbstkonzept in der Musiklehramtsausbildung. Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main. Dissertationsprojekt.

Deppermann, A. (2008). Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Springer VS.

Marotzki, W. (2000). Qualitative Biographieforschung. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt.

Rieche, H., Fischer, A. K., Geißler, C., Eitel, A., Brunner, G., & Renkl, A. (2018). Wenn Schülerinnen und Schüler glauben, unmusikalisch zu sein: Erkennen angehende Musik-Lehrkräfte solche Überzeugungen? Beiträge empirischer Musikpädagogik. Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Musik.

Spychiger, M. (2007). „Nein, ich bin ja unbegabt und liebe Musik“. Ausführungen zu einer mehrdimensionalen Anlage des musikalischen Selbstkonzepts. Diskussion Musikpädagogik, 33, 9–20.

ID: 239 / SES H 05: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Keywords: Transition école-métier, autonomie, conceptions enseignantes, expérience scolaire, pratiques pédagogiques

Développer l'autonomie au sein d'un dispositif éducatif de soutien à la transition vers une formation postobligatoire : regards croisés d'élèves et d'enseignant-e-s

Léonie Liechti

Université de Neuchâtel, Suisse

Depuis plus d'une vingtaine d'année, différents types de dispositifs éducatifs destinés aux jeunes ont émergé en Suisse pour favoriser leur transition vers une formation postobligatoire. Qu'il s'agisse de formations scolaires à plein temps ou combinées à la pratique professionnelle, ces « offres transitoires » peuvent viser tant la consolidation des acquis scolaires que le soutien des jeunes dans l'élaboration de choix professionnels et de formation, voire la préparation à l'entrée dans une formation professionnelle initiale (Landert & Eberli, 2015). Elles sont ainsi susceptibles de favoriser le développement d'une large palette de compétences transversales.

Cette contribution propose d'examiner celles développées au sein d'un dispositif romand de soutien à la transition vers une formation post-obligatoire. En adoptant une approche sociale et culturelle en psychologie du développement pour aborder la transition (Zittoun, 2012) et s'inspirant de travaux s'intéressant aux influences des conceptions et pratiques enseignantes sur l'activité intellectuelle des élèves (Bonnéry & Renard, 2013) et à leur expérience scolaire, il s'agit de comprendre la façon dont le corps enseignant identifie les compétences transversales à prioriser et les intègre dans sa pratique professionnelle, ainsi que l'expérience subjective qu'en font les élèves. De ce fait, deux questions de recherche orientent l'étude : 1) Comment les compétences transversales travaillées dans le dispositif sont-elles mises en œuvre par les enseignant-e-s dans le dispositif ? 2) Comment se caractérise l'expérience scolaire que font les élèves du développement des compétences transversales dans le dispositif ?

Le corpus dont sont issues les données analysées a été constitué durant une année scolaire (2014/2015) afin de mener une analyse de cas institutionnelle d'un programme scolaire de soutien à la transition. Le matériel empirique mobilisé relève d'entretiens semi-directifs menés d'une part avec des enseignant-e-s du dispositif (N=9), et d'autre part avec des élèves (N=15) à trois reprises durant l'année scolaire. Une analyse thématique a été conduite selon une logique itérative sur les données verbales transcrites.

Les analyses révèlent que l'autonomie, principale compétence transversale visée par les enseignant-e-s se décline d'un côté de façon diffuse à travers des composantes structurelles et institutionnelles du dispositif et d'un autre, par le biais de stratégies pédagogiques mises en œuvre en classe et qui tendent soit à placer les savoirs en jeu au centre des activités d'apprentissage, soit à les aborder de manière indirecte, voire détournée. De plus, l'expérience des élèves révèle une adhésion globale aux stratégies qui placent les apprentissages au centre des activités scolaires mais se montre davantage nuancée quant aux pratiques pédagogiques plus invisibles des enseignant-e-s, amenant à discuter les malentendus possibles découlant de la visibilité des pratiques enseignantes et des interprétations personnelles qu'en font les élèves, à l'instar d'autres travaux (Bautier et al., 2011).

Bibliography

Bautier, E., Catteau, C., Joigneaux, C., & Thouny, C. (2011). Des difficultés invisibles aux apprentissages non faits. In La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement (p. 45-53). Presses Universitaires de Rennes.

Bonnéry, S., & Renard, F. (2013). Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. Sociologie d'un détour. Lien social et Politiques, 70, 135-150. <https://doi.org/10.7202/1021160ar>

Landert, C., & Eberli, D. (2015). Solutions transitoires au moment de la transition I - Etat des lieux. SEFRI.

Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions. Des ruptures aux ressources. In P. Curchod, P.-A. Doudin, & L. Lafortune (Éds.), Les transitions à l'école (p. 261-279). Presses de l'Université du Québec.

ID: 241 / SIMPOSIO 03: 2**Single contribution**

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: life satisfaction, peer belonging, academic self-efficacy, victimization, middle school

Individual and relational factors affecting students' well-being at middle school

Luciana Castelli, Jenny Marcionetti

SUPSI, Svizzera

Life satisfaction is the cognitive component of subjective well-being that refers to "[...] a judgmental process, in which individuals assess the quality of their lives on the basis of their own unique set of criteria" (Pavot & Diener, 1993, p. 164). Adolescents' life satisfaction at school is related to several individual and relational factors, such as peer relatedness and school supportiveness (Newland et al., 2015), as well as academic self-efficacy (Kim & Park, 2020). On the other hand, victimization experiences have a negative impact on students' life satisfaction (Savahl et al., 2018). The aim of the study was to test a model of relations of school factors predicting life satisfaction. Participants were 2200 6th and 7th grades children attending middle school in Ticino. Data have been collected with the Middle Years Development Instrument questionnaire (Schonert-Reichl et al., 2013). As preliminary analyses, an independent-samples t-test and a confirmatory factor analysis were conducted. Then, a structural equation modelling model was specified including all constructs under study as latent variables. Results showed that the sense of peer belonging and a supportive school environment have a positive effect on children academic self-efficacy and life satisfaction, and reduce the probability of victimization. Victimization, in turn, negatively affects life satisfaction and academic self-efficacy, while academic self-efficacy has a positive effect on life satisfaction. Findings support the importance of promoting relational and individual factors to improve students' life satisfaction.

Bibliography

Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164–172.

<https://doi.org/10.1037/1040-3590.5.2.164>

Newland, L. A., Lawler, M. J., Giger, J. T., Roh, S., & Carr, E. R. (2015). Predictors of children's subjective well-being in rural communities of the United States. *Child Indicators Research*, 8, 177–198. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9287-x>.

Kim, M. J. & Park, J. H. (2020). Academic self-efficacy and life satisfaction among adolescents: Mediating effects of self-transcendence. *Child & Youth Services*, 41(4), 387–408. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2020.1852920>

Savahl, S., Montserrat, C., Casas, F., Adams, S., Tiliouine, H., Benninger, E., & Jackson, K. (2018). children's experiences of bullying victimization and the influence on their subjective well-being: A multinational comparison. *Child Development*, 90(2), 414–431. <https://doi.org/10.1111/cdev.13135>

Schonert-Reichl, K.A., Guhn, M., Gadermann, A.M., Hymel, S., Sweiss, L., & Hertzman, C. (2013). Development and validation of the Middle Years Development Instrument (MDI): Assessing children's well-being and assets across multiple contexts. *Social Indicators Research*, 114, 345–369. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0149-y>

ID: 242 / SES H 08: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: auto-valutazione, feedback strutturati, monitoraggio competenze, valutazione formativa, pratica riflessiva

Protagonisti/e del proprio percorso

Fabio Lenzo, Selene Gervasoni, Alice Baudino, Leonardo Da Vinci

SUPSI (DEASS), Svizzera

Il dossier del progetto auto-formativo è una proposta didattica trasversale al Bachelor in Lavoro Sociale della SUPSI ed è da intendersi quale strumento a disposizione degli studenti per orientarsi nell'auto-valutazione delle competenze sociali e personali indispensabili per esercitare efficacemente il ruolo di operatore sociale. Le basi teoriche sulle quali poggia fanno riferimento agli approcci pedagogici di matrice attivista incentrati sulla rielaborazione delle esperienze vissute. Le esercitazioni didattiche, le esperienze significative incontrate in stage e il dialogo che si instaura tra docenti, responsabili pratici e studenti, alimentano il circuito di pratica riflessiva imprescindibile per le professioni sociali. L'auto-narrazione scritta assume centralità in tutto il percorso unitamente al feedback formativo. Tramite il dossier del progetto auto-formativo viene costruito un progetto individuale lungo l'arco dei tre anni di formazione e, inoltre, vengono messi in evidenza i cambiamenti delle rappresentazioni dello studente rispetto a temi quali: l'identità professionale, l'idea di sostegno sociale e le macro-finalità del lavoro socio-educativo. Lo strumento è composto da tre schede di auto-valutazione, uno schema progettuale e un'area dedicata al monitoraggio del percorso di accrescimento delle competenze e dei cambiamenti interscambi. Lo studente si sperimenta in esercitazioni didattiche mirate all'attivazione delle competenze nei moduli teorici che intervengono sull'asse tematico *dimensione relazionale nella professione*. Vengono definiti gli obiettivi, le strategie da adottare e le tempistiche ipotizzate per raggiungere i traguardi di competenza. La costruzione e l'aggiornamento del progetto (che avviene integrando le esperienze di pratica professionale) vengono sostenute dai colloqui di feedback strutturato con i docenti dei moduli e con i responsabili pratici che accompagnano gli studenti durante gli stage. I momenti di confronto hanno lo scopo di sostenere lo studente nel delineare in maniera organizzata gli obiettivi formativi e le strategie identificate per l'accrescimento della competenza nel tempo. Questo percorso sostiene lo sviluppo di capacità metacognitive di auto-osservazione, meta-riflessione e progettazione rispetto alle proprie risorse/potenzialità e ai propri limiti/vincoli, permettendo alla persona di prendere dimestichezza con l'auto-valutazione delle competenze trasversali. La valutazione del progetto auto-formativo è prettamente formativa, così da permettere allo studente di toccare tematiche legate alle competenze personali e sociali senza sentirsi pregiudicato rispetto alla certificazione del modulo. Due degli esiti principali dell'implementazione del progetto sono stati la creazione di opportunità costanti di auto-valutazione, riflessione sul proprio percorso e confronto sulle competenze personali e sociali; nonché una percezione di maggior auto-efficacia nella progettazione su sé stessi da parte degli studenti. Il sapere esperienziale ha assunto una valenza trasformativa poiché ha contribuito a dare senso al percorso formativo rafforzando i legami tra i moduli e lo stage. Riguardo le prospettive future si prevede di implementare un supporto digitale che racchiuda in un unico spazio l'insieme degli strumenti utilizzati e semplifichi il monitoraggio e la condivisione tra i diversi interlocutori.

Bibliography

Grion, V., Serbati, A. (a cura di). (2017). Nuove prospettive e pratiche di valutazione all'Università. Pensa Multimedia. Lecce.

Grion, V., Serbati, A. (2019). Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Prospettive emergenti, ricerche e pratiche. Pensa Multimedia. Lecce.

Saussez, F., Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation? *Mesure et évaluation en éducation*. 30(1), 97–124.

St-Pierre, L., (2004). L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer?. Vol. 18 n°1, *Pédagogie collégiale*.

ID: 243

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: people care, people management, diversity management, employee engagement, humanity management

Middle management e qualità della vita organizzativa Strategie narrative per la valutazione e il miglioramento

Alba Mussini

università degli studi di Foggia, Italia

ABSTRACT

Nonostante le grandi trasformazioni economiche e sociali che stanno caratterizzando la nostra epoca, la scuola rimane senz'altro un luogo di cittadinanza attiva e di progettazione di futuro.

Alcune ricerche di settore hanno da tempo sottolineato come spesso, nel contesto scolastico, entrano problemi sociali complicati che non riguardano solo le sfere della cognizione, del comportamento o della buona educazione, ma che incidono in profondità sullo stile di vita e sulla personalità dei soggetti coinvolti.

In questo quadro, spesso si sottovaluta il ruolo che il benessere organizzativo di dirigenti, docenti e collaboratori può avere per il raggiungimento di quegli obiettivi educativi che mirano non solo all'apprendimento di conoscenze ma, soprattutto, alla formazione integrale e integrata del soggetto, ovvero al suo benessere personale e sociale.

In tal senso, il presente contributo si interroga sul ruolo che l'introduzione di nuovi modelli di *care management* e la formazione dei professionisti può avere per la promozione di una buona *governance* d'Istituto e, al tempo stesso, di preziose *soft skills* in grado di migliorare lo stesso *know-how* organizzativo nella convinzione che le dinamiche relazionali non possono essere sottovalutate, soprattutto se si considera, poi, che il benessere dei dirigenti, docenti e del team coinvolto è strettamente legato alla qualità dell'apprendimento e del successo formativo degli studenti.

Come migliorare, quindi, le dinamiche relazionali tra dirigenti e docenti affinché il lavoro educativo possa ritenersi concretamente condiviso?

In questo caso, la Pedagogia può intervenire come scienza mediatrice di processi organizzativi di qualità che puntino alla valorizzazione delle soggettività enfatizzando nuove prospettive migliorative. Tra queste, il *Middle management* scolastico rappresenta un valido strumento organizzativo capace di innescare modalità educative, comunicative e partecipative e promuovere competenze chiave per una sana gestione della comunità scolastica (Pagliuca, vol.3/5, 2022).

Nello specifico, il contributo si chiede in che modo le metodologie narrative di assessment, soprattutto quelle basate sui circoli d'ascolto di qualità e di esperienza, possono migliorare l'efficacia delle funzioni del *Middle management* scolastico nella prospettiva che la relazione educativa, infatti, non riguarda soltanto la parte cognitiva della persona, la sua capacità di conoscere e risolvere i problemi e di contestualizzare lo scenario in cui avviene lo scambio interpersonale, ma implica altri aspetti in primo luogo le emozioni (Cusinato, 2013).

Dall'analisi delle evidenze, poi, si prospetta la progettazione di un *tool kit* narrativo per la periodica valutazione e miglioramento del *Middle management* analizzato.

Saper gestire la propria formazione continua, quindi, è una competenza che ogni operatore della cura deve poter sviluppare perché essa subordina l'acquisizione e lo sviluppo di tutte le altre (Martino, in Epale Journal, 2022).

Bibliography

Cusinato M., La competenza relazionale. Perché? E come prendersi cura delle relazioni, Springer-Verlag Italia, 2013

Martino F., Il Lifelong Learning come vocazione ontologica "nell'Essere Più", in Epale Journal (11), 81-88, 2022

Pagliuca F., Dall'emergenza all'innovazione: come promuovere il miglioramento scolastico attraverso il middle management in Leadership, innovazione e cambiamento organizzativo. Promuovere comunità di apprendimento professionale, Open Journal of IUL University, Vol. 3, n.5 (2022).

ID: 244 / SES M 01: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: G. Open theme (briefly define the theme in the space below)

Keywords: educational leadership, multilingual coding, cross-cultural methodology, grounded theory, linguistic challenge

Navigating Methodological Challenges in Grounded Theory: A Multilingual Data Coding Perspective

Aleksandra Vuichard¹, Ella Grigoleit², Laetitia Progin³, Pierre Tulowitzki⁴

¹HEP Vaud, Suisse; ²FHNW, Suisse; ³HEP Vaud, Suisse; ⁴FHNW, Suisse

This contribution reflects on methodological issues and challenges in coding qualitative data in two languages derived from the same study. Data was collected in the context of an ongoing study on leadership practices exercised by professionals in schools across the French-speaking region of Switzerland (canton of Vaud) and the German-speaking region (canton of Aargau).

As Spillane (2006) points out, the model of distributed leadership focuses on the interactions between actors rather than on the actors themselves, taking into account any leadership activity regardless of whether it is attributable to a formal or informal leader.

Our research approach is inspired by the principles of Grounded Theory, which views research as a process where theoretical and empirical work are closely intertwined in a constant interplay (Glaser & Strauss, 1967). The data is derived from comprehensive interviews conducted with principals, deans, and teachers, accumulating a total of 10 schools (5 in French-speaking Switzerland and 5 in German-speaking Switzerland) for a total of 20 weeks of observation per team or 40 for the whole survey).

This presentation focuses on the reflection of methodological issues across different linguistic regions, specifically honing in on the analysis of leadership as it is authentically practiced, scrutinizing the terminology employed by actors within the educational system. Grounded Theory, emphasizing closeness to data and theory emergence, involves meticulous examination during open coding, where labels or codes are assigned to reveal concepts expressed succinctly through words or phrases capturing the essence of the data.

Our investigation has revealed that the use of the German term 'Schulentwicklung' has no direct equivalent in French: its literal translation as 'school development' is unsatisfactory because it refers to a domain that does not exist in French-speaking Switzerland. Similarly, we delve into terms such as 'pädagogisches Führungsverhalten' in German or 'influence pédagogique' in French, examining how they align or diverge in capturing the same reality. This not only involves dealing with words lacking corresponding translations but also navigating the nuances of Swiss dialects like "Schwyzerdütsch." This comprehensive analysis seeks to understand not just linguistic variations but the underlying intricacies of educational systems within the same country.

These challenges become pivotal points of reflection, shedding light on the nuances in educational leadership across linguistic divides within the same national context.

As we navigate the complexities of multilingual data coding, our findings aim to contribute to the broader discourse on the methodological intricacies of conducting educational research in multilingual contexts.

Bibliography

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Sociology Press.

Progin, L. & Tulowitzki, P. (2020). *Cartographie du leadership professionnel au sein des établissements scolaires*. Demande de subside déposée auprès du Fonds national suisse de la recherche scientifique. Subside obtenu n° 200892, 2021-2025.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.

ID: 245 / SES C 01: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: A. Transversal competencies today: theories, definitions and conceptual articulations, C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: Inklusive Berufsbildung, Inklusionskompetenzen, transversale Kompetenz, Curricula, Lehrpersonenausbildung.

Transversale Kompetenzen als Bestandteil einer inklusiven Lehrpersonenbildung

René Wüthrich

Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung, Schweiz

Zweck des Beitrags

Der Beitrag diskutiert die Gestaltung der Curricula im Studium für angehende Lehrpersonen für Berufskunde im Hauptberuf. Dabei wird die Bedeutung von transversalen (Inklusions)kompetenzen hervorgehoben.

Theoretische Elemente

Im Ziel 4 der Agenda 2030 zur nachhaltigen Entwicklung wird die Erhöhung von Inklusion, Gleichberechtigung sowie lebenslangem Lernen gefordert. Dies erfordert ein umfassendes Verständnis von Inklusion, das die verschiedenen Merkmale der Heterogenität berücksichtigt und die individuellen Bedürfnisse jedes Einzelnen erfüllt (vgl. Rützel, 2014, S. 62). Hofmann und Schellenberg (2019, S. 202) stellen fest, dass die Sekundarstufe II weniger integrativ ausgerichtet ist und über reduzierte Unterstützungsmöglichkeiten verfügt (z. B. keine zusätzliche Lehrperson für Heilpädagogik). Das zweijährige Studium zur Lehrperson für Berufskunde im Hauptberuf (BKU-Lehrperson) ist generalistisch konzipiert und umfasst die zwei-, drei- und vierjährige berufliche Grundbildung sowie nach Studienvariante die höhere Fachschule (HF). Die zweijährige berufliche Grundbildung ist im Vergleich zu den drei- und vierjährigen beruflichen Grundbildungen weniger anspruchsvoll. Zusätzlich gibt es auf der Sekundarstufe II mit der Praktischen Ausbildung nach INSOS (PrA) und der INVOL-Vorlehre weitere Angebote mit sonderpädagogischen Anforderungen. Die Curricula im Studium zur BKU-Lehrperson umfassen traditionell 60 ECTS-Punkte mit fachdidaktischen und berufspädagogischen Inhalten. Gemäss Empfehlungen sollten Curricula 5% der Ausbildungszeit für inklusive Pädagogik vorsehen. Weder in der Schweiz noch in den Nachbarländern ist dies derzeit der Fall (vgl. Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2011, S. 29).

Problemstellung

Die Studie von Wüthrich (2023, S. 238-239) weist darauf hin, dass Inklusionskompetenzen sowie transversale Fähigkeiten im Studium zur BKU-Lehrperson wenig berücksichtigt werden, obwohl eine zeitgemässe Lehrpersonenbildung diesem Anspruch Rechnung tragen sollte (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2011). Es stellt sich die Frage, wie das Curriculum zukunftsorientiert und nachhaltig gestaltet werden kann, um die Bedeutung von transversalen Kompetenzen zu erhöhen.

Methodik:

An fünf Berufsfachschulen in vier Kantonen wurden jeweils Lehrpersonen (N=10) und ihre Schulleitungen (N=5) befragt. Die Lehrpersonen wurden mittels halbstrukturierter Leitfadeninterviews befragt, während die Schulleitungen mittels Experteninterviews befragt wurden. Anschliessend wurde das didaktische Handeln von ausgewählten Lehrpersonen (n=3) aus den Interviews mittels Unterrichtsbeobachtungen und strukturierten Dialogen vertiefter untersucht und die Ergebnisse trianguliert. Zusätzlich wurde eine Literaturanalyse durchgeführt.

Ergebnisse:

Die Studie von Wüthrich (2023, S. 234) präsentiert ein systemisches Modell für einen inklusiven Unterricht mit vier Handlungsfeldern sowie den Ebenen Lehrperson und Schulleitung. Die Ergebnisse legen nahe, dass transversale Fähigkeiten im Unterricht von grosser Bedeutung sind, obwohl diesen in den Curricula wenig Beachtung geschenkt wird und stattdessen vielfach Inhalte von Weiterbildungsangeboten sind.

Elemente zur Diskussion:

Eine inklusive Berufsbildung erfordert eine inklusive Lehrpersonenausbildung! Die Ausrichtung der Studieninhalte von angehenden BKU-Lehrpersonen soll kritisch diskutiert werden. Dabei sollte der Anspruch bestehen, Inklusionskompetenzen sowie die Kompetenz zum Unterrichten von transversalen Fähigkeiten als fixer Bestandteil für eine zukunftsorientierte und nachhaltige Lehrpersonenbildung in den Curricula von BKU-Lehrpersonen zu integrieren.

Bibliography

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. (2012). Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_de.pdf [14.11.2023].

EDA, Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten (2020). Ziel 4: Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern. <https://www.eda.admin.ch/agenda2030/de/home/agenda-2030/die-17-ziele-fuer-eine-nachhaltige-entwicklung/ziel-4-inklusive-gleichberechtigte-und-hochwertige-bildung.html> [18.11.2023].

Hofmann, C. & Schellenberg, C. (2019). Der Übergang Schule - (Aus-)Bildung - Beschäftigung in der Schweiz. Ein Überblick mit Fokus auf die berufliche Ausbildung. In C. Lindmeier, H. Fasching, B. Lindmeier & D. Sponholz (Hrsg.), Sonderpädagogische Förderung heute, 2. Beiheft inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung - aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum (S. 194–217). Weinheim: Beltz.

Rützel, J. (2014). Inklusion als Herausforderung für die beruflichen Schulen. HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung, 3(1), 61–74.

Wüthrich, R. (2023). Didaktisches Handeln von Berufsfachschullehrpersonen in heterogenen Lerngruppen und die Rolle gesetzlicher Vorgaben – eine explorative Untersuchung zur Inklusion in der zweijährigen beruflichen Grundbildung. 2023, University of Zurich, Philosophische Fakultät. <https://doi.org/10.5167/uzh-234851> [12.11.2023].

ID: 246 / SES A 04: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: VR, Assessment, VET, Study process, Mixed-methods study

An assessment with VR? - An example of a mixed-methods study

Christopher Keller

Swiss Federal University for Vocational Education and Training (SFUVET), Schweiz

Immersive technologies have been shown to be effective and enhance learning outcomes (Toyoda et al., 2022), especially by improving factors such as engagement, motivation, attention, information retention (Ranieri et al., 2022; Ryan et al., 2022; Ummihusna & Zairul, 2022), satisfaction and self-efficacy (Ryan et al., 2022). The sense of presence created by immersive technology can simulate real-life situations, enhance positive conditions conducive to learning and consequently fostering better learning outcomes (Makransky, 2022). These technologies, such as virtual reality (VR), are particularly appropriate for situations where careful observation is necessary to transfer knowledge into practice (Hwang et al., 2022).

At a vocational school in Switzerland, we conducted an experiment with logistics apprentices to find out whether a VR environment of a vacant apartment is appropriate for assessing the knowledge about housing deficits previously acquired in general education classes (ABU). The experiment consisted of three steps. First, the participating trainees were divided into two experimental groups. They completed the virtual assessment either in full immersion with a head-mounted display (HMD) or with a notebook (NB). Subsequently, they were asked to think aloud during the assessment in VR. This method follows the approach developed by Ericsson and Simon (Ericsson & Simon, 1980, 1993). Second, the young learners were asked three open-ended questions about how they felt about the assessment and how they believed it would benefit their daily lives or future. Finally, the students completed an online survey to record their perceptions of the cognitive, affective, and motivational aspects of the assessment in VR. Researchers accompanied the trainees and recorded their thought processes. The audio recordings and online survey were then analyzed quantitatively and qualitatively.

The study included 81 logistics apprentices, and an independent samples t-test revealed that the HMD study group found more housing defects or damage in the assessment than the NB study group, with a medium effect size. A one-way multivariate analysis of variance showed no statistically significant differences between the study groups in cognitive, affective, and motivational aspects related to the technology used in the assessment. Overall, the findings suggest that VR is a viable option for assessment, allowing learners to apply their knowledge successfully. However, it is important to acknowledge that conducting empirical studies on VR's potential for assessment requires substantial effort from researchers.

Our paper provides valuable insights from a mixed-methods study with a quasi-experimental design, emphasizing the journey as a reward. The primary objective is to offer guidance to researchers conducting VR-based assessment projects, highlighting teacher involvement and providing a blueprint for planning and implementing future VR assessments. This collaborative approach showcases researchers' crucial role in integrating VR into schools, fostering transversal competences, and enhancing innovative teaching, learning, and assessment opportunities.

Bibliography

Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological review*, 87(3), 215.

Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. MIT Press.

Hwang, G.-J., Chang, C.-C., & Chien, S.-Y. (2022). A motivational model-based virtual reality approach to prompting learners' sense of presence, learning achievements, and higher-order thinking in professional safety training. *British Journal of Educational Technology*, 53(5), 1343-1360. <https://doi.org/10.1111/bjet.13196>

Makransky, G. (2022). The Immersion Principle in Multimedia Learning. In R. E. Mayer & L. Fiorella (Eds.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (3 ed., pp. 296-303). Cambridge University Press.

Ranieri, M., Luzzi, D., Cuomo, S., & Bruni, I. (2022). If and how do 360° videos fit into education settings? Results from a scoping review of empirical research. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(5), 1199-1219. <https://doi.org/10.1111/jcal.12683>

ID: 247 / SES N 07: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: Créativité, représentations, enseignant, formation, capacités transversales

L'enseignement créatif : évolution des représentations de la créativité chez les futurs enseignants

Guillaume Massy¹, John Didier¹, Maud Besançon²

¹Haute école pédagogique, Suisse; ²Université Rennes 2, France

Parmi les capacités transversales du plan d'étude romand (PER), la pensée créatrice apparaît comme un levier pour développer l'inventivité, la fantaisie, l'imagination et la flexibilité dans un contexte de situation problème (CIIP, 2010). La nature multiple des situations permettant son développement (exprimer ses idées, prise de risque, analyser une création, faire des choix en fonction de contraintes matérielles ou techniques) coïncide avec certains aspects du processus créatif et plus largement d'éléments issus de la créativité. De ce fait, l'école devient un environnement crucial pour le développement de la créativité (Morais et al., 2017), et les enseignants en sont les fers de lance (Al-Dababneh, Al-Zboon & Ahman, 2019). Cependant, l'absence de cadre communément accepté pour la promotion et le développement de la créativité à l'école génère un écart entre le prescrit et l'activité réelle des enseignants (Karwowski et al., 2020 ; Guo, Taong & Pang, 2021). De récentes études (Patston et al., 2017, Karwowski et al., 2020) soulignent que l'implication des enseignants dans la stimulation de la créativité de leurs élèves dépend étroitement de leurs représentations et théories implicites sur ce concept. Cependant, même si des recherches existent sur ce que pensent les enseignants en matière de créativité, peu s'intéressent aux constructions sociales sous-jacentes de celle-ci. Ainsi, dans un contexte de formation axée sur la pédagogie créative en activités créatrices et manuelles (ACM), cette étude explore la construction et l'évolution des représentations sociales des étudiants sur la créativité. Cela afin d'identifier des tendances et mieux comprendre la manière dont ce concept est compris et évolue sous l'impact de la formation. L'analyse des mots, issue d'une tâche d'association verbale chez 214 futurs enseignants de la petite enfance et du niveau élémentaire supérieur, a permis l'accès au noyau figuratif des représentations sociales de la "créativité", de la "créativité à l'école" et de "l'élève créatif". La comparaison de l'organisation des éléments constitutifs de chacune d'elles permet une compréhension approfondie, des aspects centraux et périphériques, ainsi que leur évolution sous l'influence de la formation. En outre, des différences significatives ont été observées entre les représentations sociales identifiées par les enseignants de la petite enfance et ceux du degré élémentaire supérieur. En effet, celle-ci tend vers une modification des représentations qui s'éloignent des théories implicites de la créativité. Ces premiers résultats interrogent la construction des représentations des futurs enseignants tout en contribuant à enrichir nos connaissances sur l'impact de formations à la créativité. En conclusion, elle ouvre de nouvelles perspectives afin de mieux accompagner les étudiants dans la compréhension et le développement de la créativité en classe.

Bibliography

- Al-Dababneh, K. A., Al-Zboon, E. K., & Ahmad, J. (2019). The creative environment: teachers' perceptions, self-efficacy, and teaching experience for fostering children's creativity. *Early Child Development and Care*, 189(10), 1620-1637.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). Plan d'études romand: cycle 3. Neuchâtel: CIIP.
- Guo, J., Tong, Y., & Pang, W. (2021). Teachers' perceptions of students' creativity in China's classrooms: The role of students' academic achievement and misbehaviors. *The Journal of Creative Behavior*, 55(1), 228-240.
- Karwowski, M., Gralewski, J., Patston, T., Cropley, D. H., & Kaufman, J. C. (2020). The creative student in the eyes of a teacher: A cross-cultural study. *Thinking*
- Patston, T. J., Cropley, D. H., Marrone, R. L., & Kaufman, J. C. (2017). Teacher self-concepts of creativity: Meeting the challenges of the 21st century classroom. *The International Journal of Creativity & Problem Solving*, 27(2), 23-34.

Les CSE des enseignants : quels liens entre compétences générales, pratique en classe et apprentissage des élèves ?

Nathalie Mella¹, Gwladys Rey¹, Bressoud Nicolas², Gomez Jean-Marc², David Sander¹

¹Université de Genève, Suisse; ²Haute Ecole Pédagogique du Valais, St-Maurice, Suisse

De nombreuses études montrent que de bonnes compétences sociales et émotionnelles (CSE) constituent une composante essentielle d'un apprentissage et d'un développement positif à l'école. Alors que la majorité des recherches souligne l'importance de ces compétences chez les élèves, le rôle des CSE des enseignants est moins documenté (Carmen et al., 2022). Dans cette recherche, nous avons exploré le lien entre (1) les CSE générales des enseignants, (2) leur aptitude à réguler leurs expériences émotionnelles en classe et à maintenir des relations positives avec les élèves et (3) la réussite scolaire des élèves. Nous nous sommes également demandé dans quelle mesure ces relations étaient modérées par l'effectif de classe. 47 enseignants au sein d'établissements d'enseignement secondaire ont pris part à cette recherche en complétant une série de questionnaires comprenant le Profil de Compétences Emotionnelles (short-PEC, Mikolajzak et al., 2014), ainsi qu'un test visant à évaluer leurs aptitudes à comprendre et réguler les situations émotionnelles et relationnelles en classe (TRUST, Aldrup et al., 2020). En outre, des questions relatives à la composition de leur classe (effectif et moyenne de classe) ont été incluses, ainsi que des questions socio-démographiques et portant sur leurs années d'expérience. Deux analyses de médiation-modération ont été menées, l'une testant le lien entre les CSE *intrapersonnelles*, la capacité à réguler les émotions difficiles en classe et la réussite scolaire des élèves ; l'autre testant le lien entre les CSE *interpersonnelles*, la capacité à gérer les situations relationnelles difficiles en classe et la réussite scolaire des élèves. Pour chaque analyse, nous avons testé le rôle modérateur de l'effectif de la classe sur le lien entre CSE et capacité à comprendre et réguler les situations relationnelles et émotionnelles, et pris en compte l'ancienneté, le sexe et le nombre d'heures hebdomadaire d'enseignement.

Les résultats montrent que les CSE *interpersonnelles* des enseignants prédisent significativement leur capacité à gérer les situations relationnelles difficiles en classe et que cette relation est modérée par l'effectif de la classe : dans les classes à grands effectifs, seuls les enseignants ayant de bonnes CSE interpersonnelles arrivent à bien gérer les situations relationnelles difficiles en classe. Par ailleurs, cette capacité ne prédit pas significativement la réussite scolaire des élèves. D'autre part, bien que les CSE *intrapersonnelles* des enseignants ne montrent pas d'effet direct ni indirect sur la réussite scolaire des élèves, la capacité à réguler leurs émotions en classe prédit significativement et positivement la réussite scolaire des élèves. De manière intéressante, l'ancienneté ne montre aucun effet significatif sur les variables d'intérêt. Ces résultats soulignent l'importance des CSE des enseignants dans la capacité à établir et maintenir une relation positive avec les élèves et montrent qu'un effectif classe important peut mettre les enseignants ayant de faibles compétences relationnelles en situation de vulnérabilité.

Bibliography

Carmen, R. G., Olga, B. G., & Beatriz, M. (2022). Socio-emotional competence and self-efficacy of future secondary school teachers. *Education Sciences*, 12(3), 161.

Mikolajczak, M., Brasseur, S., & Fantini-Hauwel, C. (2014). Measuring intrapersonal and interpersonal EQ: The short profile of emotional competence (S-PEC). *Personality and individual differences*, 65, 42-46.

Aldrup, K., Carstensen, B., Köller, M. M., & Klusmann, U. (2020). Measuring teachers' social-emotional competence: Development and validation of a situational judgment test. *Frontiers in psychology*, 11, 892.

ID: 249 / SES N 07: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Keywords: didactique du français, instrument, résumé incitatif, texte composite, disciplinatio

C'est l'histoire de...Ou l'expérience de la subjectivité et son déploiement par l'exercice du résumé

Carole-Anne Deschoux¹, Christophe Ronveaux²

¹HEP Vaud, Suisse; ²Unige, Suisse

Le résumé d'un livre que l'on a lu est considéré comme un exercice scolaire de restitution peu créatif, lié à une discipline spécifique, le *français*. Il fait partie de ces instruments « traditionnels » par lequel l'enseignant vérifie ce que l'élève a compris. Il est peu question de créativité. Plusieurs recherches ont pourtant montré l'intérêt de déplacer les visées d'une activité langagière de condensation extrêmement féconde pour le développement d'habiletés interprétatives plus générales. Mais la transformation d'un instrument multiséculaire (Chervel, 2006) pour de nouveaux contextes d'enseignement n'est pas chose aisée (Wirthner, 2013). Il semble que les pratiques soient soumises à des cohérences modélisantes qui agissent comme des sédiments. Dans quelle mesure et sous quelle forme peut-on modifier ces cohérences modélisantes au profit d'un développement de cette compétence transversale que d'aucuns nomment la « créativité » ?

Cette contribution s'insère dans une recherche menée par le Grafe'LLN, soutenue par le Fonds National Suisse de la recherche (100019_205162). Elle s'inscrit dans une approche historicoculturelle, dans le champ de l'enseignement de la lecture de textes composites (Bautier & alii, 2012) ou multimodaux (Lebrun & alii, 2012). La recherche contraste des niveaux scolaires et leurs transitions (nous sommes en 4-5H et 8-9H) avec deux genres (un récit initiatique et un texte encyclopédique). Par une ingénierie didactique qui implique des contraintes, elle piste les usages et les développements d'instruments de l'enseignant.e pour remonter à la disciplinatio (Ronveaux et Schneuwly, 2018)

Pour cette présentation, nous nous intéressons à la troisième tâche proposée qui est un résumé incitatif. Elle porte sur le récit initiatique et prend la forme d'un bandeau de libraire ou la quatrième de couverture d'un ouvrage. Nous effectuons une analyse interpersonnelle d'une même situation pour regarder les variations dans les performances de tous les élèves de 4H. Nous regardons comment l'élève fait-il pour rendre son texte attractif alors que tout le monde a lu la même histoire. Nous remontons aux consignes données par les enseignant.es et cherchons à reconstruire la technique sociale de référence (Védrines, 2023).

Ce faisant, nous discutons de la créativité des élèves et reprenons le débat de l'expérience de la subjectivité. Nous montrons qu'elles ne peuvent se développer sans un environnement riche et varié et revenons sur cet environnement.

Bibliography

Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C. et Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-79.

Chervel, A. (2003), *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, Retz.

Ronveaux, C. & Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinatio et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.

Védrines, B. (2023). *Expérience de la subjectivité dans l'enseignement littéraire*. Peter Lang.

Wirthner, M. (2017). *Outils d'enseignement : au-delà de la baguette magique, Outils transformateurs, outils transformés dans des séquences d'enseignement en production écrite*, Peter Lang.

ID: 250 / SES A 05: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Keywords: Digitale Apps, frühe Kindheit, dialogisches Lesen, emergent literacy skills, exekutive Funktionen

Das Potential von digitalen Apps für das Dialogische Lesen

Silvana Kappeler Suter, Johanna Quiring, Eva Heuss

Pädagogische Hochschule St.Gallen, Schweiz

Dialogisches Lesen ist eine Methode der Bilderbuchbetrachtung, bei der Beiträge der Kinder ausdrücklich erwünscht sind (Whitehurst et al. 1994). In zahlreichen Studien konnte bestätigt werden, dass sich das dialogische Lesen förderlich auf emergent literacy skills wie Wortschatz (Flack, Field & Horst, 2018) und das Verständnis der Geschichte (z.B. Grolig et al., 2020) auswirkt.

Geschichten für Kinder gibt es nicht nur als gedruckte Bücher, sondern auch als Bilderbuch-Apps. Im Gegensatz zu gedruckten Bilderbüchern enthalten Apps oft interaktive Elemente wie Hotspots, Animationen, Sounds oder gar Aufgaben und Spiele. Studien, die untersucht haben, wie sich das Format auf die Interaktion zwischen erwachsener Person und Kind, die Aufmerksamkeit und Beteiligung des Kindes sowie auf dessen emergent literacy skills auswirkt, zeigen gemischte Befunde (Christ, Wang, Chiu & Cho, 2019; Richter & Courage, 2017; Strouse & Ganea, 2016; Krcmar & Cingel, 2014). Weiter scheinen neben dem Format Merkmale der erwachsenen Person sowie des Kindes die genannten Variablen zu beeinflussen (Richter & Courage, 2017; Reich, Yau & Warschauer, 2016; Takacs, Swart & Bus, 2015). In diesem Zusammenhang werden u.a. die exekutiven Funktionen des Kindes genannt (Richter & Courage, 2017). Es wird vermutet, dass Kinder mit ausgereifteren exekutiven Funktionen die Aufmerksamkeit auch bei komplexeren Situationen und mehreren Informationskanälen aufrechterhalten und sich auf die wesentlichen Elemente der Geschichte fokussieren sowie Ablenkung durch irrelevante Elemente unterdrücken können (Richter & Courage, 2017; Blair & Razza, 2007).

Hier setzt das SNF-Projekt «Das Potential von digitalen Apps für das Dialogische Lesen – PoDiA» an. Es geht u.a. der Frage nach, wie sich das Format und die Art der eingebetteten Elemente auf die Interaktion zwischen erwachsener Person und Kindern im Alter von 4 – 5 Jahren, die Beteiligung sowie die emergent literacy skills der Kinder auswirken und inwiefern Merkmale der Kinder, wie die exekutiven Funktionen, die genannten Variablen beeinflussen. Der theoretische Rahmen bildet ein Angebots-Nutzungsmodell (Helmke, 2012), das an die Situation der dialogischen Bilderbuchbetrachtung angepasst wurde.

Die Stichprobe besteht aus Studierenden von Pädagogischen Hochschulen sowie Kindern im Alter zwischen 4 – 5 Jahren. Die Studierenden werden zufällig den Konditionen zugeteilt (gedrucktes Bilderbuch, App) und erheben die Daten zu zwei Zeitpunkten. Zum ersten Messzeitpunkt werden der geschichtenbezogene Wortschatz und Merkmale des Kindes (u.a. exekutive Fähigkeiten) sowie der Familie erhoben. Die exekutiven Funktionen werden mittels dreier Erhebungsverfahren erfasst, die Teilbereiche Arbeitsgedächtnis, Inhibition sowie kognitive Flexibilität (Miyake et al., 2000) abdecken. Drei bis sieben Tage später schaut der oder die Studierende mit dem Kind die Geschichte an und erhebt nochmals den geschichtenbezogenen Wortschatz sowie das Geschichtenverständnis des Kindes. Zum Abschluss wird das bereichsspezifische Wissen der Studierenden erhoben.

Im geplanten Beitrag werden zunächst das Projekt sowie das auf das dialogische Lesen angepasste Angebots-Nutzungs-Modell vorgestellt. Anschliessend werden die Erhebungsinstrumente zur Erfassung der exekutiven Funktionen näher erläutert, sowie erste Zwischenergebnisse diskutiert.

Bibliography

Helmke, A. (2012). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze: Klett Kallmeyer.

Reich, S. M., Yau, J. C. & Warschauer, M. (2016). Tablet-based ebooks for young children: what does the research say? *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 37, 585-591.

Richter, A. & Courage, M.L. (2017). Comparing electronic and paper storybooks for preschoolers: Attention, engagement, and recall. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 92-102.

Takacs, Z.K., Swart, E.K. & Bus, A.G. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks. A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85, 689 – 739.

Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day-care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.

ID: 256 / SES M 02: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: Education and care, extended education, municipality, educational governance, values

Education and care settings for formal, non-formal and informal learning – the level of the municipality

Regula Windlinger, Michelle Jutzi, Luis Aguilar, Lynn Bolliger

PHBern, Schweiz

Transversal competencies cannot be acquired in schools alone; children need a range of settings for formal, non-formal and informal learning, such as schools, after-school care, youth work or music and sports clubs (Frei et al., 2016; Heinrich, 2020). The municipality, as a political and geographical unit, is responsible for organising, financing, and providing these education and care services.

The growing need for childcare beyond compulsory schooling resulted in the legal integration of day-care facilities into primary education responsibilities under HarmoS. Compared to the past, when "education" at the local level was largely equated with public schools, today we understand the term much more broadly. Education includes transversal competences that can be acquired in a wide range of complementary family and school programmes that run alongside or are integrated into compulsory schooling (Städteinitiative Bildung, 2016).

The municipalities in the canton of Bern differ greatly in the scope of their education and care services and the extent to which those work together. This is due to the different needs of the population and the local context. In this study, we examine the conceptions of education that emerge in a municipality, to what extent they encompass an "extended concept of education" (Chiapparini et al., 2018) and how these are related to the relevant provision and the local context.

Data stem from an exploratory qualitative study of six diverse cases sampled from the population of the 339 municipalities of the Canton of Bern. In order to select cases in such a way that they differ in terms of contextual conditions (e.g. size, social index, structuring, rural/urban/agglomeration location), a cluster analysis was calculated based on register data of all municipalities. One municipality from each cluster was selected. We conducted guided interviews (n=50) with governance-relevant actors to capture the different perspectives. These interviews were recorded, transcribed, and analysed using qualitative content analysis with deductive category formation (Kuckartz & Rädiker, 2020). The main category of interest for this contribution is the values concerning education within one municipality.

Analysis of the data is currently underway. Initial results show major differences in what is understood by "education" in the municipalities, but also by different actors within them, how broadly this term is understood and to whom responsibility for the development of pupils' competences is assigned (e.g. municipality or family).

The in-depth description of the qualitatively analysed cases / municipalities can provide insights into different local developments. In a next step the aim is to generalise and expand the findings by extending the sample to all municipalities in the Canton of Bern.

Bibliography

Chiapparini, E., Kappler, C., & Schuler Braunschweig, P. (2018). Ambivalenzen eines erweiterten Bildungsbegriffs an Tagesschulen: Befunde aus einer qualitativen Untersuchung mit Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften an Tagesschulen in Zürich. *Diskurs Kindheits- Und Jugendforschung*, 13(3), 321–335. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i3.05>

Frei, L., Schüpbach, M., Allmen, B. von, & Nieuwenboom, W. (2016). Bildungsbezogene Erwartungen an Tagesschulen: Förderangebote an offenen Tagesschulen in der Deutschschweiz. Advance online publication. <https://doi.org/10.25656/01:15106>

Heinrich, A. J. (2020). Sozialräumliche Bildungslandschaften. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen, & H.-U. Otto (Eds.), *Handbuch Ganztagsbildung* (pp. 1337–1349). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_99

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2020). Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31468-2>

Städteinitiative Bildung (Ed.). (2016). *Bildungsgerechtigkeit: Bildungspolitisches Grundlagenpapier der Städteinitiative Bildung*. Zürich.

ID: 257 / SES A 03: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: Digitalisierung, KI, Computer, Kompetenzen, Unterricht

Querschnittskompetenzen fördern dank Künstlicher Intelligenz: ChatGPT am Gymnasium

Michael Ruloff, Kyra Christina Holzwarth

Pädagogische Hochschule FHNW, Schweiz

Die digitale Transformation der Gesellschaft und damit des Arbeitsmarkts stellt für die Bildung im 21. Jahrhundert eine der grössten Herausforderungen dar (Ruloff & Petko, 2021). Neben der Integration neuer Technologien im Unterricht oder der Anpassung von Lehrplänen stehen insbesondere neue Kompetenzen – explizit Querschnittskompetenzen – im Fokus. Neben «digital literacy» oder der Fähigkeit, zu programmieren (vgl. Shute, Sun & Asbell-Clarke, 2017), geht es namentlich um personale und kommunikative Kompetenzen sowie Methoden- und Handlungskompetenzen. Zur Integration digitaler Medien an der Schule und damit auch zur «ICT-Professionalisierung» von Lehrpersonen liegen vielfältige Forschungsarbeiten und erprobte Modelle vor (vgl. Schmidt & Reintjes, 2022) – hingegen existieren zur schulischen Arbeit mit den völlig neuen Programmen wie «ChatGPT», die auf Künstlicher Intelligenz (KI) basieren, noch keine empirischen Daten.

Die aktuell durchgeführte, erste Pilot-Erhebung zur Nutzung von Künstlicher Intelligenz durch Schülerinnen und Schüler am Gymnasium gewährt erste Einblicke. An der quantitativen Erhebung nahmen rund 80 Schüler/innen im Alter von 16 bis 18 Jahren – bzw. vier Klassen – eines Basler Gymnasiums teil. Im Rahmen der anonymisierten Befragung haben die Jugendlichen Angaben zur Nutzung, aber auch zu Einstellungen und Interessen mit Blick auf KI-Programme gemacht. Die ersten Ergebnisse deuten darauf hin, dass die befragten Schülerinnen und Schüler «Künstliche Intelligenz» in nahezu jedem Fach während des Unterrichts nutzen – unabhängig davon, ob die Lehrperson Bescheid weiss. Die Gründe für die Nutzung von KI und die diesbezüglichen Erwartungen der Jugendlichen an die Lehrpersonen sind divers.

Im Beitrag werden die Ergebnisse der Befragung vorgestellt. Dabei wird insbesondere auf die freien Antworten der Schülerinnen und Schüler eingegangen (Gründe für die Nutzung von KI sowie Interessen und Anliegen an die Adresse der Schulen bzw. Lehrpersonen). Dabei findet eine erste Einordnung mit Blick auf Querschnittskompetenzen statt. Im Zentrum stehen die beiden folgenden Fragen: Welche Kompetenzen sind im Kontext der Nutzung von KI für die Schülerinnen und Schüler relevant und welche Implikationen ergeben sich für Lehrpersonen im Unterricht? Eine Diskussion der Fragen, welche Rolle die Schulen in diesem Zusammenhang einnehmen (sollen), welche Perspektive Lehrpersonen einbringen und inwiefern Querschnittskompetenzen mit Hilfe von KI im Unterricht gefördert werden können, runden den Beitrag ab.

@font-face {font-family:"Cambria Math"; panose-1:2 4 5 3 5 4 6 3 2 4; mso-font-charset:0; mso-generic-font-family:roman; mso-font-pitch:variable; mso-font-signature:-536870145 1107305727 0 0 415 0;}@font-face {font-family:Calibri; panose-1:2 15 5 2 2 4 3 2 4; mso-font-charset:0; mso-generic-font-family:swiss; mso-font-pitch:variable; mso-font-signature:-469750017 -1073732485 9 0 511 0;}p.MsoNormal, li.MsoNormal, div.MsoNormal {mso-style-unhide:no; mso-style-qformat:yes; mso-style-parent:""; margin:0cm; mso-pagination:widow-orphan; font-size:12.0pt; font-family:"Calibri",sans-serif; mso-ascii-font-family:Calibri; mso-ascii-theme-font:minor-latin; mso-fareast-font-family:Calibri; mso-fareast-theme-font:minor-latin; mso-hansi-font-family:Calibri; mso-hansi-theme-font:minor-latin; mso-bidi-font-family:"Times New Roman"; mso-bidi-theme-font:minor-bidi; mso-font-kerning:1.0pt; mso-ligatures:standardcontextual; mso-fareast-language:EN-US;}MsoChpDefault {mso-style-type:export-only; mso-default-props:yes; font-family:"Calibri",sans-serif; mso-ascii-font-family:Calibri; mso-ascii-theme-font:minor-latin; mso-fareast-font-family:Calibri; mso-fareast-theme-font:minor-latin; mso-hansi-font-family:Calibri; mso-hansi-theme-font:minor-latin; mso-bidi-font-family:"Times New Roman"; mso-bidi-theme-font:minor-bidi; mso-fareast-language:EN-US;}div.WordSection1 {page:WordSection1;}

Bibliography

Ruloff, M. & Petko, D. (2021). School principals' educational goals and leadership styles for digital transformation: results from case studies in upper secondary schools. *International Journal of Leadership in Education*.

<https://doi.org/10.1080/13603124.2021.2014979>

Schmidt, R. & Reintjes, C. (2022). Integrierte ICT-Professionalisierung. In: U. Schütte, N. Bürger, M. Fabel-Lamla, P. Frei, K. Hauenschild, J. Methe, B. Schmidt-Thieme & C. Wecker (Hrsg.), *Digitalisierungsbezogene Kompetenzen fördern: Herausforderungen, Ansätze und Entwicklungsfelder im Kontext von Schule und Hochschule* (S. 55–65). Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.

Shute, V., Sun, C. & Asbell-Clarke, J. (2017). Demystifying computational thinking. *Educational Research Review*, 22, 142–158.

Chatto, parlo, faccio: un'esperienza didattica sulle competenze trasversali di comunicazione nell'era digitale.

Luca Botturi¹, Michela Linder², Matteo Vegetti²

¹SUPSI-DFA/ASP, Svizzera; ²SUPSI-DACD, Svizzera

A partire dalla diffusione degli smartphone, della connessione sempre disponibile e dei sistemi di messaggistica gratuiti, larga parte delle nostre comunicazioni quotidiane sono passate a modalità mediate, in particolare attraverso le chat. Per i più giovani, la comunicazione via chat, sia in modalità uno-a-uno che in modalità di gruppo, è ormai una consuetudine, ma viene spesso impiegata in maniera inconsapevole. La comunicazione via chat offre chiari vantaggi in termini di rapidità, economicità e multimedialità; d'altro canto però limita l'utilizzo dei segnali non verbali, che sono centrali nella comunicazione diretta (Argyle, 1972). La riflessione, lo sviluppo di consapevolezza e di competenze applicative per la comunicazione online rientra tanto nell'ambito delle competenze trasversali (Phutela, 2015) quanto nell'ambito disciplinare (o trasversale, in Ticino) Tecnologie e Media.

L'atelier *Chatto, parlo, faccio*, sviluppato in occasione di Media in Piazza 2023 (www.mediainpiazza.ch) include quattro attività sviluppate per stimolare una riflessione sulla comunicazione via chat per allievi di scuola media. L'approccio scelto è ludico ed esperienziale, privilegiando la messa in situazione individuale. La classe esplora le dimensioni-chiave della comunicazione non verbale (Hans & Hans, 2015), come intonazione, espressioni facciali, gestualità e prossemica. Attenzione particolare viene dedicata agli emoticon, spesso utilizzati come surrogato di elementi espressivi ed emotivi (Ayan, 2022; Kannan & Shreya, 2017).

Le prime tre attività sono esercizi di gruppo.

1. I partecipanti estraggono frasi da un mazzo di carte e le interpretano secondo uno scenario specifico, scoprendo come intonazione, gestualità ed espressione del volto trasmettono senso ed emozioni in modo più ampio delle parole stesse.
2. Tramite un quiz interattivo realizzato con WooClap, i partecipanti esplorano emoticon e gesti comuni, scoprendo come il corpo sia in generale meno ambiguo degli emoticon.
3. Attraverso un gioco fisico i partecipanti possono sperimentare il ruolo dello spazio come strumento di comunicazione (prossemica) potente e talvolta inconsapevole.

La quarta attività è invece una sfida. Ogni squadra riceve la trascrizione di una medesima chat di gruppo, insieme a uno specifico scenario. In base a questo, ogni gruppo deve mettere in scena la situazione usando gli elementi di comunicazione non verbale esplorati in precedenza. L'atelier si conclude con una riflessione dialogica (*debriefing*), che mette in luce l'importanza di scegliere consapevolmente gli strumenti di comunicazione in base all'autenticità e alla rilevanza del messaggio che si desidera trasmettere, senza ripiegare sulla soluzione più rapida o comoda.

La valutazione, rilevata tramite questionario al termine della sessione, segnala alto gradimento in termini di coinvolgimento e interesse, e valori lievemente più bassi per la percezione di apprendimento. I partecipanti dimostrano di aver identificato i contenuti più rilevanti. L'esperienza di *Chatto, parlo, faccio* permette di riflettere sul valore di attività esperienziali di apprendimento basate su giochi e simulazioni e di esplorare il rapporto tra contenuti disciplinari e competenze trasversali.

Bibliography

Argyle, M. (1972). Non-verbal communication in human social interaction. In R. A. Hide, Non-verbal communication, Cambridge University Press, p. 242-269.

Ayan, E. (2020). Descriptive analysis of emoticons/emoji and persuasive digital language use in WhatsApp messages. Open Journal of Modern Linguistics, 10(04), 375. <https://doi.org/10.4236/ojml.2020.104022>

Hans, A., & Hans, E. (2015). Kinesics, haptics and proxemics: Aspects of non-verbal communication. IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS), 20(2), 47-52.

Kannan, S., & Shreya, N. (2017). Understanding emoticons: Perception and usage of emoticons in WhatsApp. Artha Journal of Social Sciences, 16(3), 49-68. <https://doi.org/10.12724/ajss.42.4>

Phutela, D. (2015). The importance of non-verbal communication. IUP Journal of Soft Skills, 9(4), 43-49.

ID: 259 / SES O 01: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Grundkompetenzen, Erwachsene, Abklärungsinstrument, personale Kompetenzen, methodische Kompetenzen

Die Bedeutung transversaler Kompetenzen für den Erwerb und den Erhalt von Grundkompetenzen Erwachsener – theoretische und empirische Befunde als Grundlage zur Entwicklung eines dualen Abklärungsinstrumentes

Martin Schmid, Stephanie Gyger, Sandra Lüthi

PH FHNW, Schweiz

Der Erwerb und der Erhalt von Grundkompetenzen bilden wesentliche Voraussetzungen, um alltagsbezogene und berufliche Handlungsanforderungen bewältigen zu können. Unter Grundkompetenzen werden gemäss Weiterbildungsgesetz (2017) die Bereiche Lesen, Schreiben, mündliche Ausdrucksfähigkeit, Mathematik sowie die Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) verstanden. Diese Grundkompetenzbereiche sind Schätzungen zufolge (die aktuellsten Zahlen gehen auf das Jahr 2006 zurück) bei zehn bis siebzehn Prozent der erwachsenen Bevölkerung ungenügend entwickelt. Wie das aktuell laufende Forschungs- und Entwicklungsprojekt Triage (Laufzeit September 2022 – Dezember 2024) zeigt, werden mangelnde Ausprägungen in den Grundkompetenzen mit geringen transversalen Kompetenzen akkordiert. Die im Rahmen des Projekts durchgeführten empirisch-qualitativen Befragungen von 21 Expertinnen und Experten sowie von zehn Personen mit Schwierigkeiten in den fünf Grundkompetenzbereichen haben gezeigt, dass bei Letzteren insbesondere personale und methodische Kompetenzen schwach ausgeprägt sind. Im Bereich der personalen Kompetenzen fehlt es dieser Population u.a. am Erkennen der eigenen Ressourcen (z.B. in der Beschreibung und Beurteilung von Lernwegen) sowie an Ausdauer im Entwickeln selbständiger Lernprozesse (z.B. im Umgang mit sich verändernden Situationen). Die Schwächen in den methodischen Kompetenzen liegen insbesondere in der Sprachfähigkeit (z.B. im Verstehen und Einordnen von Fachausdrücken und Textsorten), im Nutzen von Informationen (z.B. im vernetzten Denken) sowie in der Problemlösefähigkeit (z.B. im Gebrauch von Lernstrategien).

Das Projekt Triage, ursprünglich geplant zur individuellen Abklärung der Grundkompetenzen Erwachsener, wurde basierend auf diesen Befunden ausgedehnt. Ziel ist nicht mehr ausschliesslich eine Kompetenzbilanzierung der einzelnen Grundkompetenzbereiche mit einer Einschätzung zum persönlichen Förderanspruch, sondern eine zusätzliche Ausweitung auf die Stärkung und Entwicklung der erwähnten transversalen Kompetenzen. In ausgeprägter Form erleichtern diese eine Anpassung an neue Anforderungen bzw. Veränderungen oder die Bewältigung unterschiedlicher Herausforderungen in beruflichen als auch privaten Lebenskontexten. Zur Einschätzung der Grundkompetenzen bei zeitgleicher Förderung der transversalen Kompetenzen wurde im Rahmen des Projekts Triage ein Instrument entwickelt, um die eigenen Ressourcen aufzudecken, reflexiv einzuschätzen und einzuordnen. Das Instrument unterstützt einen dialogischen Reflexionsprozess, regt an, sich mit den eigenen Fähigkeiten auseinanderzusetzen und sich über die eigenen Stärken und Schwächen bewusst zu werden. Das Instrument wurde für den Beratungskontext konzipiert. Die Beratenden unterstützen ihre Klientinnen und Klienten bei diesem Prozess, indem sie die Aufgaben anleiten und dadurch mit ihnen in einen Dialog über vorhandene und noch zu entwickelnde Kompetenzen treten. Im Anschluss daran werden gemeinsam Wege diskutiert, mit welchen Lernstrategien und mit welchen Ressourcen eine Kompetenzentwicklung im Bereich der Grundkompetenzen erfolgreich verlaufen kann.

Der Beitrag gibt einen theoretischen Einblick in die Bedeutung von Grundkompetenzen vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens, beleuchtet aus empirischer Perspektive die Verzahnung von mangelnden Grundkompetenzen und fehlenden transversalen Kompetenzen und zeigt basierend auf dem entwickelten Instrument auf, wie die Einschätzung von Grundkompetenzen gleichzeitig eine Möglichkeit bietet, die transversalen Kompetenzen zu erkennen und zu stärken.

Bibliography

Löffler, Cordula; Korfkamp, Jens (Hrsg.) (2019): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster, New York: Waxmann.

Grotlüschen, Anke; Buddenberg Klaus (Hrsg.) (2020): LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Bielefeld: wbv.

Scharnhorst, Ursula; Kaiser, Hansruedi (2018): Transversale Kompetenzen. Bern: Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB IFFP IUFP.

ID: 261 / SES C 02: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: G. Open theme (briefly define the theme in the space below)

Keywords: orientation, transition, école, métier, difficultés

Les compétences transversales au service de la transition école-métier

Sylvain Périchon

HEP Vaud, Suisse

La transition entre l'école et le monde professionnel pour des élèves à besoins particuliers requiert de nombreux points d'attention. Cette transition nécessite évidemment des compétences pratiques telles que la précision, le rythme, la collaboration ou la créativité. Les compétences scolaires sont également mises en avant, en particulier les mathématiques qui sont utiles quelles que soient les métiers visés. Mais, les professionnels qui accompagnent cette transition, à commencer par les enseignants, ne mettent souvent pas assez l'accent sur les compétences transversales.

La recherche ainsi que l'expérience sur le terrain démontrent néanmoins que les compétences transversales sont fondamentales voire prioritaires lorsqu'il s'agit d'orienter un jeune dans une formation professionnelle. A maintes reprises des responsables de centres de formation ont pu me confier que ce qu'ils observaient en premier lorsqu'ils accueillaient un jeune en stage dans leur structure c'était les compétences transversales et sociales de l'élève: respect des règles, de ses pairs et des adultes, capacité à communiquer et intégrer un message, méthodologie dans le travail, etc. En parallèle de ces témoignages, J.-P. Abbet et J. Moreau s'appuient sur une enquête portant sur le lien entre les différentes transitions scolaires et les compétences transversales pour identifier quelles sont les compétences attendues en fonction des différents parcours scolaires. Au cœur de cette enquête, une focale détaille comment la transition école-métier ne peut se départir de certaines compétences transversales.

Quelles sont les compétences transversales attendues dans l'optique d'une transition école-métier réussie? Comment les caractériser plus précisément dans le contexte du monde professionnel? Comment peuvent-elles être travaillées en amont par les enseignants spécialisés? Quels défis plus spécifiques rencontrent les élèves à besoins particuliers dans ce travail des compétences transversales?

L'objet de cette contribution tentera de répondre à ces questions en mettant en parallèle d'un côté des témoignages et des observations faites sur le terrain et d'un autre côté des réflexions émanant du monde de la recherche.

Bibliography

Abbet, J.-P. (2010). Intégration dans la formation, compétences sociales et avenir des apprenants.

Résultats d'une enquête auprès des élèves, apprentis et gymnasiens vaudois, Lausanne, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP) 146.

Abbet, J.-P. et J. Moreau (à paraître). Les compétences sociales et leur place dans la formation.

Résultats d'une enquête auprès des élèves, apprentis et gymnasiens vaudois ainsi que de leurs enseignants, Lausanne, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).

ID: 262 / SES C 05: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: B. Social relations and inequalities in front of transversal skills, E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: gestion de classe, inclusion, capacités transversales, compétences psychosociales, formation des enseignant·e·s

Enseigner les capacités transversales de manière explicite : plus-values et obstacles rencontrés dans la gestion de classe à visée inclusive par les futur·e·s enseignant·e·s

Marie Jacobs, César Gfeller

HEP Vaud, Suisse

Cette enquête qualitative a été menée auprès d'étudiant·e·s en formation et d'enseignant·e·s novices (2021-2023) ayant participé à un module de formation visant l'approfondissement de compétences professionnelles dans le domaine de la gestion de classe à visée inclusive (Gaudreau et al, 2016). Pour ce faire, elles et ils devaient mettre en œuvre un projet dans leur classe de stage afin de soutenir le développement des compétences psychosociales (Fortin, 2014). En s'appuyant sur le potentiel des élèves et les ressources collectives du groupe classe, il leur a été demandé d'élaborer une séquence d'enseignement en ciblant plusieurs descripteurs des capacités transversales du plan d'études romand (CIIP, 2016) comme objectifs d'apprentissage.

Selon une perspective compréhensive (Kaufmann, 1996) cherchant à recueillir les représentations des interviewé·e·s, l'enquête a été guidée par la question suivante : « En quoi votre formation initiale a-t-elle permis de développer des compétences professionnelles en matière d'inclusion scolaire ? ». Le corpus de données a fait l'objet d'une analyse par catégories conceptualisantes permettant de mettre en perspective trois types de résultats : les pratiques évoquées pour développer les capacités transversales dans une visée inclusive, les apprentissages des élèves au niveau de la collaboration et de la communication, les obstacles rencontrés sur le terrain provoquant une fragilisation de leur sentiment d'efficacité.

Les personnes interrogées décrivent une évolution ressentie comme bénéfique des relations entre pairs, et qui se répercute au niveau de la qualité de la relation pédagogique. L'enseignement explicite ou décroché (Hernandez et al, 2022) des capacités transversales apparaît comme un élément clé en faveur de l'inclusion. Ces résultats coïncident avec les travaux de Durlak et al. (2011) qui démontrent une progression dans l'acquisition de ces compétences émotionnelles et sociales lorsqu'elles sont enseignées à l'école et leurs effets sur les comportements prosociaux et la réussite scolaire. Les futur·e·s enseignant·e·s réalisent la faisabilité de projets pédagogiques en lien avec le développement des compétences psychosociales et relativisent les contraintes que cela pourrait représenter. Les enseignant·e·s déjà en exercice nous décrivent des stratégies pédagogiques variées en matière d'inclusion auxquelles se greffent l'enseignement des compétences psychosociales mais elles·ils relèvent une difficulté quotidienne dans la conduite de leur classe face à des situations d'inclusion pour lesquelles ils·elles se sentent particulièrement vulnérables.

Bibliography

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning : A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-32.

Fortin, J. (2014). Chapitre 7. Les compétences psychosociales chez l'enfant. Dans J. Lecomte (dir.), *Introduction à la psychologie positive* (pp. 107-123). Dunod.

Gaudreau, N., Fortier, M. P., Bergeron, G. et Bonvin, P. (2016). Gestion de classe et inclusion scolaire: pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous. Dans L. Prud'homme, R. Vienneau, H. Duchesne et P. Bonvin (dir.), *L'inclusion scolaire : recherche et développement dans une perspective internationale*. (p. 139-152). De Boeck Supérieur.

Hernandez, S., Couturier, L. Bressoud, N. & Gay, P. (2022). « Et en plus, on doit encore enseigner les capacités transversales ... ». *Éducateur*, 30-31.

Kaufman, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Nathan.

ID: 263 / SES A 03: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: participation, collaboration, democratic governance, digital citizenship, transversal skills

Fostering democracy in educational systems. The Ensemble digital platform as an instrument for participation and transversal skills learning at tertiary level.

Laura Di Maggio¹, Andrea Plata², Michela Papandrea¹, Paolo Arru², Filippo Bignami³, Francesca Cellina⁴, Giada Ferrario¹, Annalisa Rollandi⁴, Edoardo Terzi¹, Matteo Vegetti⁴

¹DTI, SUPSI, Switzerland; ²DFA/ASP, SUPSI, Switzerland; ³DEASS, SUPSI, Switzerland; ⁴DACD, SUPSI, Switzerland

In the current global landscape, characterized by profound challenges such as climate change, social inequality, political polarization, economic instability, public health crises, and the rapid pace of technological change, innovative research and practice in the field of democracy and citizenship education has become increasingly central. International organizations have long pursued the idea that schools should become an example of democratic and inclusive decision-making processes (Council of Europe, 2018). Experimenting democracy within schools through interactions with community members and decision-making processes not only strengthens the sense of belonging to the community but also, and most importantly, develops transversal skills that are crucial for life in society (Nuzzaci, 2023; UNESCO, n.d.).

The interdisciplinary Ensemble program, developed in a Swiss University of Applied Sciences, aims to the creation of a participatory and democratic digital platform which allows students, academic and administrative staff to promote initiatives, ideas and projects, to contribute to the development of school institutions. Thanks to this platform, users can launch initiatives and get feedback from the whole institution community, take part in the decision-making process, and directly deliberate on themes and issues that affect the entire community. Ensemble supports the whole decision-making process, from generating innovative approaches to finding shared solutions.

The Ensemble platform leverages on two digital tools: i) LiveSmart-Campus, a proximity-based application (Papandrea et al., 2021), firstly released in 2021 and further developed with the aim of involving the community in the campus life, and ii) Decidim, an open-source participatory democracy infrastructure (Decidim, n.d.), already used in many universities, companies and municipalities all over the world. Their combination will allow the provision of real-time and adaptive services, an active contribution to the development of the campus, and usage of gamification approaches to engage its community.

Ensemble provides concrete examples of how digitalisation can support the design of democratic and participatory spaces in educational contexts. More specifically, one of the project's main goals is to demonstrate how digital technologies can concretely foster participation in the life of a university community, while contributing, at the same time, to stimulate the development of some transversal skills.

The project lasts two years and will end in December 2024, after being tested in different environments (urban and academic). The monitoring results will be processed by the end of 2024 and will suggest possible future adaptations of the platform. The project is accompanied by a scientific committee and is followed with interest by Lugano Living Lab (City of Lugano), which would like to integrate the platform into governance processes to foster the participation of its citizens in decision-making processes concerning the city.

The contribution includes the presentation of the Ensemble methodology, the platform and some use-cases tested in spring 2024.

Bibliography

1. Council of Europe. (2018). Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 3. Guidance for implementation. Council of Europe Publishing.

2. Decidim. (n.d.). <https://decidim.org/>

3. Nuzzaci, A. (2023). Educazione democratica e educazione alla cittadinanza: la scuola come spazio di costruzione dell'identità civica. In A. Plata, & M. Lupatini (A cura di), La progettazione di spazi democratici e partecipativi a scuola. Alcuni fondamenti teorici e pratici (pp. 25-41). SUPSI-DFA.

4. Papandrea, M., Baldassari, A., Vanini, S., Catelli, C., Nasarov, D. & Leidi, T. (2021, October 28–29). LiveSmart-CAMPUS: a proximity based solution for an enhanced human experience. [Conference Session]. FTAL'21: Conference on Sustainable smart cities & regions, SUPSI, Lugano, Switzerland.

5. UNESCO. (n.d.). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Whole Institution Approach – der ganzheitliche BNEAnsatz. Deutsche UNESCO Kommission. <https://www.unesco.de/node/6100>

Subjektiv eingeschätzte Wirkung und Herausforderungen des Einsatzes des Webtools KOMPRA zur Förderung überfachlicher Kompetenzen im Sportunterricht der beruflichen Grundbildung

Samuel Krattenmacher¹, Angela Jochum²

¹Pädagogische Hochschule Schaffhausen, Schweiz; ²Pädagogische Hochschule St.Gallen, Schweiz

An den Sportunterricht der beruflichen Grundbildung wird der Anspruch gestellt, dass nebst der Fachkompetenz immer auch überfachliche Kompetenzen gefördert werden sollen (SBFI, 2014). Dies geht einher mit den globalen Entwicklungen zu einem verstärkten Fokus auf überfachliche Kompetenzen (Döbeli Honegger, 2017; OECD, 2021). Sportlehrpersonen stehen vor der Herausforderung, überfachliche Fähigkeiten zu fördern und zu bewerten, während sie gleichzeitig die Inhalte des Lehrplans vermitteln und einen umfassenden Bildungs- und Bewertungsauftrag erfüllen müssen. Der Rahmenlehrplan für Sportunterricht verweist zudem auf die grosse Bedeutung der Bereiche Feedback und Reflexion (SBFI, 2014) und zielt darauf ab, vermehrte Verantwortungsübernahme der Lernenden durch Eigenbeurteilung der eigenen Entwicklung stärker zu beachten.

Projekte an berufsbildenden Schulen in der Schweiz versuchen unter anderem mit digitalen Hilfsmitteln überfachliche Kompetenzen zu evaluieren und zu fördern. An der Berufsfachschule für Gesundheit Baselland entstand auf Seiten der Sportlehrpersonen der Wunsch, in einem Projekt eine einheitliche, verbindliche Methodik zur Erfassung, Sichtbarmachung und Förderung der überfachlichen Kompetenzen zu entwickeln. Über das Online-Tool „Kompetenzorientierte Praxisbegleitung - KOMPRA“ (www.kompra.swiss) besteht die Möglichkeit einer umfassenden Einschätzung der überfachlichen Kompetenzen aus Eigensicht der Lernenden und aus Fremdsicht aller am Prozess beteiligten Lehrenden. Die regelmässige Nutzung dieses Tools durch Lernende und ihren Lehrpersonen kann eine bedeutsame Unterstützung für die professionelle Begleitung der überfachlichen Kompetenzen in der schulischen Ausbildung gewährleisten. KOMPRA bietet Lernenden und ihren Lehrpersonen die Möglichkeit in einer einheitlichen Struktur an den individuellen definierten Kompetenzen zu arbeiten und die angestrebten Handlungskompetenzen sowie deren Fortschritte sichtbar zu machen (vgl. Krattenmacher et al., 2019).

Aus einer Evaluation des Einsatzes von KOMPRA bei Sportlehrpersonen des Sekundarstufe II ging hervor, dass die überwiegende Mehrheit der Lehrpersonen, welche mit KOMPRA arbeiteten fanden, dass sie durch den Einsatz von KOMPRA den Lernenden eine genauere Auskunft über den Stand der überfachlichen Kompetenzen geben konnten und sich die Lernenden durch den Einsatz von KOMPRA verstärkter mit den überfachlichen Kompetenzen auseinandergesetzt haben (vgl. Disler et al., 2020). Als eine Herausforderung für den Einsatz von KOMPRA konnte ermittelt werden, dass differierende methodisch-didaktische Überzeugungen einen entscheidenden Einfluss auf die Akzeptanz für einen erfolgreichen Einsatz von KOMPRA haben können (vgl. Krattenmacher et al. 2019).

Dieser Beitrag illustriert anhand einer Evaluation durch Lernende und Lehrpersonen an der Berufsfachschule für Gesundheit Baselland, wie KOMPRA zur Förderung überfachlicher Kompetenzen eingesetzt wird und welche Wirkung die Arbeit mit dem Webtool auf die Förderung von überfachlichen Kompetenzen besitzt.

Bibliography

Disler, P., Krattenmacher, S. & Preckel, D. (2020). Projektevaluation „Projekt 1 – D-ÜFK – Diagnostik der überfachlichen Kompetenzen“: Zwischenbericht zu Händen des SBFI. Luzern: Dienststelle Berufs- und Weiterbildung Luzern (DBW). (unveröffentlicht)

Döbeli Honegger, B. (2017). Mehr als 0 und 1: Schule in einer digitalisierten Welt. Bern: hep verlag.

Krattenmacher, S., McCombie, G. & Büchel, S. (2019). Implementation des Webtools „Kompetenzorientierte Praxisbegleitung“ (KOMPRA) in der Ausbildung angehender Berufsschullehrpersonen. Chancen und Herausforderungen. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik –online, (Spezial 16: Berufsfelddidaktik in der Schweiz), 1-17. <https://doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/913>

OECD (2021). OECD Skills Outlook 2021. Learning for Life. Online unter: <https://www.oecd.org/education/oecd-skills-outlook-e11c1c2d-en.htm>

SBFI (2014). Rahmenlehrplan für Sportunterricht in der beruflichen Grundbildung. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI. Online unter: https://www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/2018/01/rlp-sport.pdf.download.pdf/rlp_sport_d.pdf (26.10.2023)

ID: 267 / SES A 06: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills, G. Open theme (briefly define the theme in the space below)

Keywords: Selbstlernangebote, Praxislehrpersonen, Lehrpersonenweiterbildung, Partizipation, Transfer

Digitale Innovation in der Lehrpersonenbildung: Erfahrungen und Herausforderungen bei der Implementierung von onlinebasierten Selbstlernangeboten und deren Einfluss auf die Lehrpraxis

Kerstin Bäuerlein², Nina Hüsler², Alexandra Roggensinger³, Angela Jochum³, Samuel Krattenmacher¹, Thomas Rey³, Anna-Lena Ulrich³, Eva Weingartner³, Luca-Marie Eirich², Corinne Wyss²

¹Pädagogische Hochschule Schaffhausen, Schweiz; ²Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz, Schweiz; ³Pädagogische Hochschule St.Gallen, Schweiz

Im Zuge der Digitalisierung im Bildungsbereich entstanden neue Möglichkeiten für die Unterstützung von Lehr-Lern-Prozessen. Vor diesem Hintergrund wurde das Projekt „Onlinebasierte Selbstlernangebote für Begleitpersonen in der berufspraktischen Ausbildung von angehenden Lehrpersonen“ initiiert. Es zielt darauf ab, Praxislehrpersonen aktuelles wissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen mithilfe von niederschweligen Selbstlernangeboten zugänglich zu machen. Es stehen dabei auch transversale Kompetenzen wie Selbstlernfähigkeiten und mediendidaktisches Wissen im Zentrum.

Die Selbstlernangebote werden auf einer digitalen Lernplattform zur kostenlosen Nutzung bereitgestellt. Ihre orts- und zeitunabhängige Zugänglichkeit stellt einen innovativen Ansatz in der Wissensvermittlung dar und eröffnet die Möglichkeit, eine breite Zielgruppe zu erreichen. Dies könnte eine signifikante Veränderung in der Lehrerbildung bewirken, indem es Praxislehrpersonen ermöglicht, an Weiterbildungen teilzunehmen und ihr Wissen zu erweitern, ohne mit den üblichen Herausforderungen wie langen Anreisen oder Unterrichtsausfällen konfrontiert zu sein (Bachmaier, 2011).

Die Selbstlernangebote wurden von 30 Tandems aus Dozierenden der Pädagogischen Hochschule und Praxislehrpersonen erstellt, was eine hohe (fach-)didaktische Qualität und Praxisrelevanz sicherstellt. Zudem ermöglicht dieser ko-konstruktive Ansatz einen Wissenstransfer zwischen Wissenschafts- und Praxisexpert:innen.

Im Projekt wird unter anderen die Frage verfolgt, welche Erfahrungen und Herausforderungen die Implementierung von onlinebasierten Selbstlernangeboten in der Lehrpersonenbildung mit sich bringt und wie diese die Lehrpraxis beeinflussen. Um die Frage beantworten zu können wurde ein mixed methods-Ansatz gewählt (vgl. Kuckartz, 2014). Die Ersteller:innen der Selbstlernangebote (N=60) wurden nach Fertigstellung der Angebote mittels Leitfadeninterviews befragt. Diese qualitativen Daten bieten Einblicke in die Herausforderungen und Erfolge bei der Erstellung und Implementierung der Selbstlernangebote. Die Interviews, die zwischen 45 und 70 Minuten dauerten, wurden gemäss Dresing und Pehl (2018) transkribiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass die beteiligten Praxislehrpersonen einen erheblichen Mehrwert in der Erweiterung ihres Wissens sehen: «Für mich gibt es über solche Projekte immer einen sehr einfachen und sehr guten Zugang zu Wissen, an das ich sonst nicht komme. ... ich habe so viel gelernt. Und das war für mich natürlich, quasi unbezahlbar, also das ist super.» (FHNW, I2, Pos. 26). Die Dozierenden äusserten sich weniger positiv über den Wissensgewinn, was auf unterschiedliche Bedürfnisse und Erwartungen an das Projekt hinweist. Die Einschätzungen der Nutzer:innen (N= ca. 250) der Selbstlernangebote wird mit einem Fragebogen erfasst. Die Befragung, die auf validierten Skalen basiert (z.B. Rzejak et al., 2023), wird zwischen Dezember 23 und März 24 durchgeführt. Es wird damit die subjektive Wissenserweiterung, Relevanz und der Mehrwert der Selbstlernangebote erfasst. Zudem wird erhoben, inwieweit solche Weiterangebote von potenziellen Nutzer:innen als gewinnbringend erachtet werden. Die Ergebnisse dieser quantitativen Erhebung liegen zum Zeitpunkt des Kongresses vor und werden präsentiert.

Im Beitrag wird der Mehrwert von onlinebasierten Selbstlernangeboten in Bezug auf ihre Erstellung und Nutzung diskutiert. Es wird erörtert, wie diese die Lehrpraxis beeinflussen und welche Möglichkeiten und Grenzen sie für die Lehrerweiterbildung bieten.

Bibliography

Bachmaier, R. (2011). Fortbildung Online. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines tutoriell betreuten Online-Selbstlernangebots für Lehrkräfte, [Doktorarbeit]. Online unter: <https://epub.uni-regensburg.de/22007> (13.10.2023)

Dresing, T., & Pehl, T. (2018). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende (8. Auflage). Marburg, 2018. Online unter: https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf (13.10.2023)

Kuckartz, U. (2014). Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer VS.

Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (12., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.

Rzejak, D., Gröschner, A., Lipowsky, F., Richter, D., Calcagni, E. (2023). Qualität von Lehrkräftefortbildungen einschätzen. Ein Arbeitsbuch aus dem Projekt IMPRESS. DOI: 10.25656/01:26502

ID: 269 / POS: 29

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: A. Transversal competencies today: theories, definitions and conceptual articulations, C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies, E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills, F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Keywords: Sapere pedagogico, formazione degli insegnanti, competenza pedagogica, competenza di ricerca, transdisciplinarietà

Il sapere pedagogico: formazione e insegnamento nell'esperienza pedagogica della SUPSI di Locarno

Elena Mascaro¹, Alessandra Gargiulo Labriola²

¹Università Cattolica, Milano; ²Università Cattolica, Milano

Il presente contributo nasce dalla riflessione scaturita al termine del tirocinio svolto presso il centro di ricerca EAI del DFA di Locarno, convogliato all'interno della tesi della laurea magistrale in Scienze pedagogiche e servizi alla persona della scrivente.

La domanda che accompagna la ricerca è la seguente: qual è il contributo che il sapere pedagogico può apportare nel processo di formazione degli adulti, all'interno di un percorso di professionalizzazione all'essere insegnante? Quel che si vuole presentare è un percorso investigativo ad un duplice livello, teorico e pratico.

Riguardo il primo aspetto, all'interno di un orizzonte epistemologico di senso di stampo fenomenologico-ermeneutico, la riflessione pedagogica prende le mosse da alcuni spunti tratti dalla *Pedagogia del lavoro*, di Daniela Dato^[1], la quale vede «una educazione degli adulti intesa come strumento di aggiornamento professionale ma anche e soprattutto di autorealizzazione ed emancipazione personale»^[2]. Tra il rischio dell'alienazione della persona, data dalla discontinuità, dalla frammentarietà, dall'ibridazione dall'indeterminatezza dell'attuale società, e la difficoltà di raggiungere l'emancipazione, vi è l'azione formativa. Ciò che emerge, circa l'alveo della formazione degli adulti, è la ricerca di un equilibrio personale, tra i vari squilibri contestuali. Si impone la necessità di una «fondamentale educazione al cambiamento»^[3]. In questa prospettiva sono presentate le riflessioni circa la competenza pedagogica e la competenza di ricerca, ancora di speranza nel mare in tempesta della contemporaneità e bagaglio professionale utile per i formatori degli adulti e per i futuri docenti di tutti gli ordini scolastici.

L'aspetto pratico investigato riguarda in macro l'organizzazione generale della SUPSI, nei suoi tre livelli di formazione dell'adulto: continua, di base e il settore della ricerca. Ad un livello micro, verrà svolta una descrizione della formazione presso il DFA, analizzando le competenze in uscita dei futuri docenti, in dialogo sinergico le *character skills*^[4] e la competenza di ricerca, come postura professionale ed esistenziale. Si entrerà così in un contesto transdisciplinare^[5], proponendo una nuova azione formativa, nell'ambito della formazione continua per i docenti, ispirata all'*antropologia per adulti*^[6].

[1] Dato D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*. Franco Angeli.

[2] *Ibid.*, p. 13.

[3] *Ibid.*, p. 21.

[4][5] G. Chiosso-A.M. Poggi-G. Vittadini (2021). *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Il Mulino.

[5] Cambria F. (a cura di). (2022). *Il sapere dei saperi. Per una formazione transdisciplinare*. Jaka Book.

[6] E. Mascaro (2021). *Antropologia per adolescenti. Un'introduzione all'importanza del rivelare la relazione nel contesto educativo e didattico*. LAS.

Bibliography

-Bellingreri A. (2015). Tratti innovativi di una pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico. In G. Elia (Ed.), *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione* (pp. 76-86). Franco Angeli.

-Dato D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*. Franco Angeli.

-De Natale M.L. – Monno S. (2007). *Educare gli adulti. Nuove competenze operative per i docenti*. Armando Editore.

-Duccio D. (2003). *Manuale di educazione degli adulti*. Laterza.

-Gargiulo Labiola A. (2023). *La competenza pedagogica. Tra centralità della persona e formazione al lavoro*. Pensa Multimedia.

ID: 270 / SES I 08: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Keywords: Formation en enseignement primaire, plan d'études, ingénierie de la formation, compétences, démarche participative

Où se cachent les compétences transversales dans un plan d'études bachelor en enseignement primaire ?

Sabina Calastri

Haute école pédagogique Vaud, Svizzera

Dans le processus de révision de son plan d'études (PE), la filière Enseignement primaire de la HEP Vaud (FBP) se demande où sont cachées les compétences transversales, afin de pouvoir les visibiliser davantage. Le PE actuel, qui date de 2012, montre ses limites et avec l'arrivée de nouvelles injonctions institutionnelles, une révision s'impose. Quelle meilleure opportunité pour partir à la chasse aux compétences transversales ?

La première étape consiste à définir ce que nous recherchons. Dans le contexte de la HEP Vaud, l'un des instituts de formation des futurs enseignants du primaire en Suisse romande, nous avons décidé de reprendre les cinq grands domaines de « capacités transversales » du Plan d'études romand (PER), à savoir : collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, pensée créatrice et démarche réflexive (CIIP, 2010).

Alors que les compétences transversales (Kennel, 2019) sont de plus en plus présentes et font partie intégrante des programmes d'études pour les élèves, les contraintes imposées lors de l'élaboration d'un nouveau programme d'études ne semblent pas tenir compte de cet élément essentiel. En Suisse romande, le *Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignants* (CAHR) a fourni des lignes directrices avec des éléments à respecter pour la création du nouveau cursus bachelor en enseignement primaire, mais sans jamais parler des compétences transversales. Par ailleurs, selon le règlement de la CDIP, la formation de 180 ECTS doit compter 36 ECTS minimum de formation pratique, ainsi que des composantes en sciences de l'éducation, en études disciplinaires scientifiques et didactique des disciplines. Cela laisse peu de possibilité d'accorder une place à des éléments transversaux.

Lors du travail de révision d'un plan d'études, l'enjeu réside dans la prise en considération du cadre légal sans négliger le référentiel de compétences. Dans le cas de la filière BP, le référentiel de compétences définit « les connaissances, capacités et comportements professionnels que les étudiant·e·s et les enseignant·e·s en activité développent pendant leurs formations » (HEP, 2020, §2). Dès lors, comment valoriser ces compétences alors que les injonctions externes ne les mentionnent pas et qu'elles ne sont citées qu'une seule fois dans le référentiel de compétences de l'institut de formation ?

Cette communication se veut un témoignage des réflexions d'ingénierie de la formation (Ardouin, 2017) qui ont été menées dès 2021 par la FBP de la HEP Vaud (leader dans le pilotage) sur la façon d'articuler toutes les compétences, en mettant en relation les éléments imposés par le cadre politique, le cadre institutionnel et les différentes idées discutées avec les collègues lors des moments collectifs de partage d'idées (Meignant, 2014).

Les résultats présentés sont ceux d'un processus de révision en cours d'un PE qui sera mis en oeuvre en 2025/2026.

Bibliography

Ardouin, T. (2017). Ingénierie de formation : Intégrez les nouveaux modes de formation dans votre pédagogie. Dunod.

CIIP, Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). Plan d'études romand. <https://portail.ciip.ch/per/domains>

Kennel, S. (2019). La place des compétences transversales dans la formation universitaire. *Éducation permanente*, (1), 63-72.

Meignant, A. (2021). Manager la formation. Un nouveau souffle avec la réforme de 2014 ? (9e éd.). Editions liaisons.

HEPL. (2020, 18 février). Référentiel de compétences professionnelles. <https://www.hepl.ch/accueil/formation/referentiel-de-competences.html>

ID: 271

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Keywords: formazione primaria, piano di studi, ingegneria della formazione, competenze, approccio partecipativo

Dove si nascondono le competenze trasversali in un piano di studi bachelor Insegnamento nella scuola elementare?

Sabina Calastri

Haute école pédagogique Vaud, Svizzera

Nel processo di revisione del suo piano di studi (PS), la sezione responsabile del Bachelor Insegnamento nella scuola elementare alla HEP Vaud (FBP) si chiede dove siano nascoste le competenze trasversali, al fine di poterle rendere più visibili. L'attuale PS, che risale al 2012, mostra i suoi limiti e, con l'arrivo di nuove ingiunzioni istituzionali, è necessaria una revisione. Quale migliore opportunità per andare a caccia di competenze trasversali?

Il primo passo da intraprendere è definire ciò che stiamo cercando. Nell'ambito della HEP Vaud, uno degli istituti di formazione dei futuri insegnanti della scuola elementare della Svizzera romanda, abbiamo deciso di riprendere le cinque grandi aree delle "capacità trasversali" del Piano di studio romando (PER), ossia: collaborazione, comunicazione, strategie di apprendimento, pensiero creativo e approccio riflessivo (CIIP, 2010).

Mentre le competenze trasversali (Kennel, 2019) sono sempre più presenti e costituiscono parte integrante dei programmi di studio per gli allievi, i vincoli imposti allo sviluppo di un nuovo curriculum per i docenti in formazione non sembrano tener conto di questo elemento essenziale. Nella Svizzera romanda, il *Consiglio accademico delle scuole superiori romande per la formazione degli insegnanti* (CAHR) ha fornito delle linee guida con alcuni elementi da rispettare per la creazione del nuovo corso di laurea Insegnamento nella scuola elementare, ma non ha mai menzionato le competenze trasversali. Inoltre, secondo il regolamento CDIP, la formazione di Bachelor da 180 ECTS deve comprendere almeno 36 ECTS di formazione pratica, oltre a componenti in scienze dell'educazione, studi disciplinari scientifici e didattica delle discipline. Ciò lascia scarse possibilità di inserire elementi trasversali nel percorso di formazione dei futuri insegnanti.

Quando si lavora alla revisione di un piano di studi, si deve tener conto del quadro legale senza trascurare il profilo di competenze professionali di riferimento della HEP Vaud. Nel caso dell'indirizzo di Bachelor in insegnamento nella scuola elementare, il documento definisce le conoscenze, le capacità e le attitudini professionali che gli studenti e gli insegnanti in attività sviluppano durante le formazioni (HEP, 2020). Come valorizzare tali competenze quando le ingiunzioni esterne non le menzionano e queste sono citate una sola volta nel profilo di competenze dell'istituto di formazione?

Questa comunicazione vuole essere una testimonianza delle riflessioni di ingegneria della formazione (Ardouin, 2017) che sono state condotte dalla FBP dell'HEP Vaud (leader nel pilotaggio) su come articolare nel nuovo curriculum di studi le competenze, considerando gli elementi imposti dal quadro politico, il quadro istituzionale e le diverse idee emerse durante le discussioni con i colleghi nei momenti di lavoro di condivisione e coconstruzione (Meignant, 2014). I risultati presentati sono quelli di un processo di revisione, attualmente in corso, di un PS che entrerà in vigore nel 2025/2026.

Bibliography

Ardouin, T. (2017). *Ingénierie de formation : Intégrez les nouveaux modes de formation dans votre pédagogie*. Dunod.

CIIP, Conférence Inter cantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du

Tessin. (2010). *Plan d'études romand*

<https://portail.ciip.ch/per/domains>

Kennel, S. (2019). *La place des compétences transversales dans la formation universitaire*. *Éducation permanente*, (1), 63-72.

Meignant, A. (2021). *Manager la formation. Un nouveau souffle avec la réforme de 2014 ?* (9e éd.). Editions liaisons.

HEPL. (2020, 18 février). *Référentiel de compétences professionnelles*.

https://www.hepl.ch/accueil/formation/referentiel_de_compences.html

Von marginalisiert bis empower: Zusammenhänge zwischen der subjektiven Geschlechtszugehörigkeit und der Wahrnehmung des Schulklimas von LGBTQ+ Jugendlichen in der Deutschschweiz

Ad J. Ott^{1,2}, Christa Kappler³, Janine Lüthi², Monika Hofmann², Tina Hascher²

¹Pädagogische Hochschule Bern, Schweiz; ²Universität Bern, Schweiz; ³Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz

Trotz der gesetzlichen Verankerung von LGBTQ+ freundlichen Massnahmen in der Schweiz in den letzten Jahren, wie die unbürokratische Änderung des binären Geschlechtseintrags und die Öffnung der Ehe für gleichgeschlechtliche Paare, werden Menschen ausserhalb der cis-heterosexuellen Norm noch immer im gesellschaftlich Abweichenden positioniert (vgl. Oldemeier, 2017). Hinweise darauf liefern steigende Meldungen von LGBTQ+ feindlichen Angriffen und Diskriminierungen, abwertende Aussagen von Regierungsmitgliedern zu Nicht-Binarität sowie jüngst die Absage eines dritten Geschlechtseintrags durch den Bundesrat.

Die Schule als Stellvertreterin für Werte und Normen der Gesellschaft ist unmittelbar mit dieser Gleichzeitigkeit von Veränderung heteronormativer Verhältnisse sowie von Stabilisierungs- und Beharrungstendenzen (Kleiner, 2018) verknüpft. Obwohl sie in ihrem Selbstbild eine geschlechtsneutrale Bildungsinstitution ist, fördert sie durch die Reproduktion normativer heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit die Marginalisierung von LGBTQ+ Jugendlichen (Bak & Yildiz, 2016). Schüler*innen geschlechtlicher wie auch sexueller Minderheiten stehen dadurch neben alterstypischen Herausforderungen vor zusätzlichen Hürden, darunter die Entwicklung und Integration der von der Heteronormativität abweichenden geschlechtlichen und sexuellen Identität sowie der Umgang mit Homo-, Bi- und Transfeindlichkeit (Gaupp & Krell, 2020) in der Schule. Weitere potenzielle Stressfaktoren sind eine fehlende Sichtbarkeit im Unterricht, LGBTQ+ feindliche Beziehungen sowie eine schulische Umgebung, welche die Bedürfnisse von LGBTQ+ Jugendlichen nicht berücksichtigt - also ein insgesamt negativ erfahrenes Schulklima (Bak et al., 2016). Dies scheint insbesondere für trans, nicht-binäre und gendernonkonforme Kindern und Jugendliche zuzutreffen (Horton, 2022).

Im Beitrag wird anhand von Daten aus dem Schweizer Projekt «SOGUS – Sexuelle Orientierung, Geschlecht und Schule» untersucht, inwiefern die subjektive Geschlechtszugehörigkeit von LGBTQ+ Jugendlichen mit ihrer Wahrnehmung des Schulklimas zusammenhängen. Im Rahmen des Projekts wurde ein partizipativer Forschungsansatz gewählt: Im Frühjahr 2022 wurden Gruppengespräche durchgeführt mit N = 9 LGBTQ+ Jugendlichen, die Auskunft über ihre Erfahrungen in der Lebenswelt Schule gaben. Dies ermöglichte ein vertieftes Verständnis darüber, welche Themen für LGBTQ+ Jugendliche im schulischen Setting von Bedeutung sind. Im Herbst 2022 füllten LGBTQ+ Schüler*innen aus der Deutschschweiz im Alter von 14-19 Jahren (N=572) eine anonyme Online-Befragung aus. Die Analyse der standardisierten und offenen Antworten zum Erleben der Jugendlichen dienen für den Beitrag zur Beantwortung der Frage, wie LGBTQ+ Jugendliche je nach geschlechtlicher Zugehörigkeit die Lebenswelt Schule wahrnehmen und wo sich allenfalls Handlungsbedarf zeigt.

Bibliography

- Bak, R. & Yildiz, M. (2016). Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Kontext Schule. In K. Fereidooni & A.P. Zeoli (Hrsg.), *Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung* (S. 183-198). Wiesbaden: Springer VS.
- Gaupp, N. & Krell, C. (2020). Lebenssituationen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen. *Unsere Jugend*, 72(7/8), 299-305.
- Horton, C. (2022). Gender minority stress in education: Protecting trans children's mental health in UK schools. *International Journal of Transgender Health*, 24(2), 195-211.
- Kleiner, B. (2018). An den Rändern der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Lebenslagen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und inter*geschlechtlichen sowie genderqueeren (Kindern und) Jugendlichen. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Geschlechterforschung*. Beltz Juventa.
- Oldemeier, K. (2017). Heteronormativität: Erfahrungen von jungen lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Menschen. *Forum Gemeindepsychologie*, 22(1), 1–14.

ID: 273 / SES D 02: 4

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: Collective teacher efficacy, job demands-resources (JD-R) model, stress, burnout, wellbeing

Relationship between collective teacher efficacy and positive and negative outcomes along the Job Demands and Resources Model - A Systematic Review and Meta-Analysis

Matthias Wicki^{1,2}, Fabian Setz¹, Sergej Wüthrich¹, Sophie Schneider¹, Caroline Sahli Lozano¹

¹Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation (IFE), Pädagogische Hochschule Bern, Bern; ²Service de Médecine des Addictions, Universitätsspital des Kantons Waadt (CHUV), Lausanne

INTRODUCTION: Collective teacher efficacy (CTE), "a group's shared belief in its conjoint capability to organize and execute the courses of action required to produce given levels of attainment" (Bandura, 1997, p. 477), has been identified as one of the most influential factors on student achievement (Hattie, 2015). Meanwhile, an emerging body of literature suggests that CTE is not only linked to effective educational practices, such as the adoption of strategies for school enhancement, fostering teacher leadership, setting high academic standards, and prioritizing educational goals, but also to teachers' health and well-being (Donohoo, 2018). Utilizing the Job Demands-Resources (JD-R) model (Schaufeli & Taris, 2014), the most well-researched model in the field of occupational work, this study investigates the association between CTE and various teacher outcomes like stress, engagement, and job satisfaction aiming to both review existing methodologies and quantify these associations in a meta-analysis.

METHOD: A comprehensive research was performed in PsycINFO, PSYINDEX, ERIC, EMBASE, WOS, Scopus, ERC, ERIC, MEDLINE, and SocINDEX, for peer-reviewed journal articles published up to October 2023. Inclusion criteria focused on quantitative empirical research examining associations between CTE and outcome variables along the J-DR model among primary or lower secondary education teachers. Research focusing on subsets of teachers (e.g., language), or applying a narrow scope of CTE (e.g., for teaching Japanese) were excluded. Random-effect models were employed to compute pooled correlations (Fisher's z) across studies.

RESULTS: The literature review yielded 48 relevant articles for the narrative synthesis; with 43 of these, encompassing data from 32,319 teachers, being suitable for meta-analysis. Few studies applied multilevel modeling treating collective efficacy as a Level 2 (school-level) variable, whereas the majority assessed it as a Level 1 (individual teacher-level) variable. Due to the heterogeneity of studies with a multi-level approach their results could only be summarized in a narrative review. Preliminary analysis indicated significant negative correlations between perceived CTE and stress, burnout, depression, powerlessness, and the intention to quit; all correlations corresponded to medium effect sizes (exception: small to medium effect size for stress). Correlations between CTE and positive outcome variables were significant and positive: large effect sizes were found for well-being, satisfaction, enthusiasm, and commitment; medium effect sizes for engagement, belonging and life-satisfaction; and small effect sizes for health status.

DISCUSSION: Based on the findings, collective efficacy emerges as a promising approach to enhance teachers' well-being and job satisfaction, while potentially mitigating negative outcomes such as stress and burnout. Multilevel analyses and longitudinal studies are required for a better understanding of the function of CTE.

Bibliography

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman and Company.

Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. *Journal of educational change*, 19(3), 323-345.

Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of teaching and learning in psychology*, 1(1), 79.

Schaufeli, W., & Taris, T. (2013). The job demands-resources model: A critical review. *Gedrag & Organisatie*, 26(2).

ID: 274 / SES O 01: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: A. Transversal competencies today: theories, definitions and conceptual articulations

Keywords: Collaboration, Coopération, Inclusion, Equipe pluridisciplinaire, Recherche collaborative

La coopération entre professionnelLes : Une épreuve de plus ? Un travail de coconstruction ? Un soutien à l'activité professionnelle ?

Céline Geoffroy, Marco Allenbach

HEP VD, Suisse

La coopération entre professionnelLes représente un enjeu important face à l'augmentation du nombre de professionnelLes œuvrant dans les établissements scolaires, pour répondre aux défis de l'école (prévention du décrochage, inclusion scolaire et sociale, promotion de la santé, etc.). La division grandissante du travail éducatif (Losego & Dürler, 2019) peut générer des problématiques de morcellement des prises en charge, si le travail collectif ne se développe pas conjointement. Une abondante littérature identifie des conditions nécessaires au développement de la coopération ou propose des modèles de coopération impliquant une forte interdépendance. Mais les injonctions et les dispositifs visant à augmenter la collaboration entre les acteurTRICES n'aboutissent pas souvent aux effets escomptés et les modèles théoriques prônés s'observent rarement dans les pratiques effectives.

De nouveaux courants de recherche s'intéressent dès lors aux pratiques des acteurTRICES et à la façon dont la coopération se construit (Amaré et Martin-Noureux, 2017). A partir d'une revue de littérature, une équipe de chercheurEs suisses et canadienNEs (Allenbach et alii, 2016) avaient élaboré, un modèle en six processus contribuant à la construction de relations coopératives, qu'il nous a semblé intéressant de confronter à l'empirie. Pour étudier les interactions au sein d'une équipe pluridisciplinaire, une recherche collaborative (Desgagné, 1997) s'est négociée entre chercheurEs et praticienNEs afin de mieux comprendre les processus de construction de la coopération au sein de leur équipe.

Nous avons opté pour une étude de cas unique, à travers des données multiples, produites de manière successive, sur une durée de 18 mois :

- 1) enregistrement audio de séances d'équipe pluridisciplinaire et observation participante de ces séances ;
- 2) entretiens individuels de type compréhensif et d'auto-confrontation (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001) à partir des enregistrements des séances d'équipes ;
- 3) trois séances de restitution et mise en débat.

Cette démarche itérative et récursive de production et d'analyse des données, a offert des occasions variées de confrontation constructive entre chercheurREs et praticienNEs. Ce dispositif a favorisé, stimulé et accompagné leurs réflexions sur leurs actions. L'analyse des données a permis de simplifier le modèle initial, aboutissant à trois processus fondamentaux :

- la construction d'un sens partagé, étroitement lié au développement de la motivation et de l'implication des participantEs ;
- la négociation des rôles réciproques, impliquant la reconnaissance des expertises de chacunE ;
- le développement de relations de confiance permettant l'expression des divergences.

La question de l'absence ou de la présence de controverses a débouché sur des analyses permettant de mieux comprendre le sens spécifique de la coopération au sein de cette équipe pluridisciplinaire, comme soutien au travail de construction de la collaboration entre acteurTRICES directement impliqués dans des situations d'élèves (réseaux) ou dans des projets de prévention (groupes de travail).

Bibliography

- Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F. & Tremblay, P. (2016). Relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire, 71-86. In L. Prud'homme, P. Bonvin, H. Duchesne & R. Vienneau (dir.) L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Amaré, S., Martin-Noureux, P. (2017). Éducation et handicap, rencontre entre ensei- gnants et éducateurs. Du mariage forcé à une union librement consentie. Érès.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. Éducation permanente, n° 146.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. Revue des sciences de l'éducation, 23(2), 371-393. Repéré à <https://www.erudit.org/revue/rse/1997/v23/n2/index.html>.
- Losego, P. et Dürler, H., (2019). Travailler dans une école. Sociologie du travail dans les établissements scolaires en suisse romande. Neuchâtel : Alphil. Repéré à <https://www.alphil.com/index.php/travailler-dans-une-ecole.html>.

ID: 275 / SES A 07: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies

Keywords: learning analytics, schools, teachers, digital data, teacher data literacy

Learning analytics in schools: Is digital data use predicted by individual teachers or schools?

Konstantinos Michos¹, Maria-Luisa Schmitz^{1,2}, Juliette Desiron¹, Dominik Petko¹

¹University of Zurich, Institute of Education, Switzerland; ²Swiss Federal University for Vocational Education and Training SFUVET

While research on learning analytics has been predominantly conducted in higher education, there is a scarcity of empirical findings in the context of schools (Kovanovic et al., 2021). As the digitalization of schools gradually increases, opportunities for the analysis and utilization of digital data arise, particularly through the use of learning analytics tools. However, teachers need to develop transversal competencies, such as their data literacy, to be able to use such tools (Mandinach & Abrams, 2022).

Building on prior work (Michos et al., 2023), this study employs the will-skill-tool theoretical framework (Christensen & Knezek, 2001) to analyze digital data use in upper secondary schools in Switzerland as a proxy for use of learning analytics tools. Data from a large scale study involving 2246 teachers across various Swiss cantons and schools was used to investigate our research question. Based on a multilevel model at the teacher and school levels, we aimed to identify predictors of digital data use for instructional purposes.

Results show that digital data use is significantly predicted by the will-skill-tool framework, including teachers' positive beliefs towards digital technologies (will), teachers' data literacy (skill), and the availability of data technologies (tool). The multilevel model further illustrates that variations in digital data usage can be attributed to different schools, with teachers' data literacy emerging as the primary predictor. This result stresses the role of schools in influencing how teachers utilize digital data for instructional purposes, with teachers' data literacy playing a central role.

In light of these results, we discuss potential training programs and propose further studies that could be conducted in schools to enhance teachers' transversal competencies, such as data literacy, and facilitate the integration of learning analytics tools in educational settings.

Bibliography

Christensen, R., & Knezek, G. (2001). Instruments for assessing the impact of technology in education. *Computers in the Schools*, 18(2-3), 5-25.

Kovanovic, V., Mazziotti, C., & Lodge, J. (2021). Learning analytics for primary and secondary schools. *Journal of Learning Analytics*, 8(2), 1–5. <https://doi.org/10.18608/jla.2021.7543>.

Mandinach, E. B., & Abrams, L. M. (2022). Data literacy and learning analytics. C. Lang, A. F. Wise, A. Merceron, D. Gašević, and G. Siemens (Eds.), *Handbook of Learning Analytics* (pp. 196–203). Society for Learning Analytics Research. <https://doi.org/10.18608/hla22.019>

Michos, K., Schmitz, M. L., & Petko, D. (2023). Teachers' data literacy for learning analytics: a central predictor for digital data use in upper secondary schools. *Education and Information Technologies*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11772-y>

ID: 276 / SES C 03: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies, E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Psychosocial resources, positive interactions, classroom observation, CLASS, teachers

Psychosocial resources of teachers and positive interactions in the classroom. Results from the use of CLASS© model.

Luciana Castelli, Sara Benini, Marina Pettignano, Luca Sciaroni

SUPSI-DFA/ASP, Svizzera

The CLASS© theoretical model (Hamre & Pianta, 2007) considers the quality of classroom interactions a decisive factor in promoting a positive environment and effective learning. The model identifies three domains that describe teacher-student interactions in support of learning, namely emotional, organizational, and instructional support; each of which calls upon different teachers' psychosocial resources (Aldrup et al., 2020). For example, the domain of emotional support involves the skills necessary for a warm and empathetic communication that is sensitive to the classroom's affective states.

In this study, we applied the CLASS© observation tool to assess classroom interactions underlying the quality of the educational environment examined in 15 second-grade classrooms. Sixteen teachers and 257 children were involved in the study (divided in two groups; intervention and control). Observations were conducted at two time points during the school year 22/23. After the first observation, teachers of the intervention group received an individual feedback on the observed dimensions and followed a 32 hours training concerning the CLASS© dimensions. After the second observation we also conducted short interviews with the teachers. Results indicate that in the observed classes, the quality of interactions is already at a high level and that those teachers who have attended the training demonstrate a slight growth in the instructional support domain. Furthermore, the interviews reveal how teachers, as a result of the training, perceive themselves as more effective in the management of the relationships with the pupils and of certain classroom dynamics previously identified as challenging. Although no significant differences were found between the CLASS© scores before and after training, the trends are encouraging, particularly based on teachers' reported perceived competences. This contribution aims to highlight some reflections on the importance of teachers' observation as a contribution to the development and strengthening of their social and emotional competences for the quality of classroom interactions.

Bibliography

Aldrup, K., Carstensen, B., Köller, M.M. & Klusmann, U. (2020). Measuring Teachers' Social-Emotional Competence: Development and Validation of a Situational Judgment Test. *Frontiers in Psychology*, 11, 892.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00892>

Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., & Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: associations with preschool children's development. *Child Development*, 85, 1257–1274.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12184>

Participation in Workplace Health Intervention in Schools – Applying a Public Health Perspective**Laura Koch, Anita Sandmeier**

Pädagogische Hochschule Schwyz, Goldau

There has been an increased interest in developing effective interventions to improve teachers' health, as findings show that teachers regularly experience high stress levels (Kunz Heim et al., 2014). One approach to promote teacher health are organizational health interventions (OHIs), which aim to change the structural conditions of the work environment. These changes are brought about through a collective process, in which employees are actively involved. Thus, employee participation is a key driver of change (Roodbari et al., 2022). However, the imperative, that a high level of participation in OHIs is favorable, is challenged by recent empirical findings. While some findings indicate a positive impact of employee participation on intervention outcomes, others show that participation can lead to unintended negative effects (Schelvis et al., 2016). These inconsistent findings can partly be explained by the complexity and diversity of participation in OHIs itself. Participation can be realized in various forms and settings and different approaches are used by practitioners (Abildgaard et al., 2020). So far, the complexity of participation in OHIs has seldom been systematically described, partly because convincing analytical frameworks were missing. Additionally, there are only few comprehensive evaluations of OHIs in school settings, and the existing evaluations scarcely include procedural factors, such as participation, into the analysis (Dadaczynski et al., 2015). Therefore, the overall aim of the study is to identify different forms of teacher participation in an organizational health intervention in schools.

The data used for this study are part of an ongoing, longitudinal multi-case study of six schools across different levels (primary, secondary, tertiary). The intervention includes an online survey of staff to assess the current state of demands, resources, and health of staff at team and school level, and the participatory interpretation of the results in team workshops and planning of measures. The analysis draws from various data sources, including semi-structured qualitative interviews with school leadership and teachers, observations of key participative elements of the intervention, as well as field notes to provide a deep understanding of the participative process. In the first step of the analysis, data was coded using the analytical framework by Abildgaard et al. (2020). Based on the coding process, descriptive and analytical case summaries were composed to identify different forms of participation for each case. To analyze whether these patterns were also identifiable across cases, case summaries were then structured as comparative summaries for a cross-case analysis.

We expect to contribute to a more precise conceptualization of participation in a workplace health intervention to improve teacher health. In addition, the results may increase our knowledge about different forms of participation in school improvement processes.

Bibliography

- Abildgaard, J. S., Hasson, H., von Thiele Schwarz, U., Løvseth, L. T., Ala-Laurinaho, A., & Nielsen, K. (2020). Forms of participation: The development and application of a conceptual model of participation in work environment interventions. *Economic and Industrial Democracy*, 41(3), 746–769.
- Bauer, G. F., & Jenny, G. J. (Hrsg.). (2014). *Salutogenic organizations and change. The concepts behind organizational health intervention research*. Dordrecht Heidelberg New York London: Springer.
- Dadaczynski, K., Paulus, P., Nieskens, B., & Hundeloh, H. (2015). *Gesundheit im Kontext von Bildung und Erziehung – Entwicklung, Umsetzung und Herausforderungen der schulischen Gesundheitsförderung in Deutschland*. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(2), 197–218.
- Kunz Heim, D., Sandmeier, A., & Krause, A. (2014). Negative Beanspruchungsfolgen bei Schweizer Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(2), 280–295.
- Roodbari, H., Axtell, C., Nielsen, K., & Sorensen, G. (2022). Organisational interventions to improve employees' health and wellbeing: A realist synthesis. *Applied Psychology: An International Review*, 71(3), 1058–1081.
- <https://doi.org/10.1111/apps.12346>

ID: 279 / SES F 01: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: A. Transversal competencies today: theories, definitions and conceptual articulations, C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies, E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Educazione alla cittadinanza democratica (EDC), competenze democratiche, curriculum nascosto, formazione docenti, pratiche didattiche

Competenze trasversali e competenze di democrazia: quale il nesso? Uno studio di caso esplorativo condotto presso un'alta scuola pedagogica svizzera

Andrea Plata¹, Giusi Boaretto^{1,2}, Marco Lupatini¹, Sonia Castro Mallamaci¹

¹SUPSI-DFA/ASP, Svizzera; ²Free University of Bolzano-Bozen

Le competenze trasversali, sempre più al centro della riflessione pedagogico-didattica, sembrano rappresentare sia una possibile soluzione alle sfide di un mercato del lavoro liquido sia una potenziale risposta al bisogno dei sistemi educativi di formare persone in grado di abitare e forgiare una società equa e coesa, che sappia riconoscere, rispettare e promuovere i valori fondanti della democrazia. Le alte scuole pedagogiche, in virtù del loro ruolo, hanno dunque il dovere di promuovere l'educazione alla cittadinanza democratica (EDC).

Il contributo, inserendosi in questa cornice, presenta i risultati di un'indagine svolta presso un'Alta Scuola pedagogica svizzera (ASP) per comprendere cosa venga concretamente eseguito in ambito di EDC.

Lo studio esplorativo e descrittivo indaga le concezioni del corpo accademico rispetto al concetto di democrazia ed esegue una mappatura delle attività, dei contenuti e degli approcci didattici utilizzati per promuovere le competenze democratiche dei docenti in formazione presso l'ASP di riferimento. Le concezioni di democrazia sono analizzate tramite la nozione di *thin vs. thick democracy* di Gandin & Apple (2002). L'analisi delle competenze democratiche fa riferimento al *Framework di competenze per una cultura della democrazia* (RFCDC) del Consiglio d'Europa (2022), sintesi di un centinaio di modelli di competenze presenti a livello europeo.

La ricerca, che si concluderà ad aprile 2024, è condotta attraverso un approccio a metodo misto: la prima fase di *desk research* prevede una mappatura dell'offerta formativa sull'EDC e un confronto tra i modelli di competenze trasversali nazionali e internazionali con l'RFCDC al fine di evidenziarne differenze e similitudini; la seconda, la somministrazione al corpo accademico di un questionario costruito *ad hoc* volto a rilevare le attività di insegnamento e apprendimento svolte in ambito di EDC; la terza, un approfondimento qualitativo dei dati raccolti tramite questionario attraverso interviste semi-strutturate condotte presso un campione di convenienza.

I risultati delle analisi svolte finora evidenziano da un lato una sovrapposizione significativa tra l'RFCDC e i principali modelli di riferimento delle competenze trasversali, dall'altro la presenza di un "curricolo nascosto" che già prevede l'insegnamento/apprendimento di alcune competenze democratiche, senza tuttavia dichiararlo esplicitamente nei piani di studio. Questi risultati, che mettono in luce una mancanza di consapevolezza da parte del corpo accademico rispetto a quanto già si fa in ambito di EDC, portano a riflettere sul potenziale intrinseco delle competenze trasversali nel favorire una cultura della democrazia e sulla necessità di trovare delle strategie per rendere l'attività di promozione delle competenze democratiche nei curricula e nelle attività d'aula maggiormente esplicita (Mompoin-Gaillard & Lázár, 2015). Ciò permetterebbe di rispondere attivamente a un bisogno riconosciuto non solo dalle principali organizzazioni internazionali che si occupano di educazione (Hoskins et al., 2014), ma anche dalle istituzioni politiche ed educative svizzere (Zamora et al., 2020).

Bibliography

Consiglio d'Europa. (2022). Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia. Volume 1. Contesto, concetti e modello. Edizioni del Consiglio d'Europa.

Gandin, L. A., & Apple, M. W. (2002). Thin versus thick democracy in education: porto alegre and the creation of alternatives to neo-liberalism. *International Studies in Sociology of Education*, 12(2), 99-116. <https://doi.org/10.1080/09620210200200085>

Hoskins, B., Saisana, M., & Villalba, C.M.H. (2015). Civic Competence of Youth in Europe: Measuring Cross National Variation through the Creation of a Composite Indicator. *Social Indicator Research*, 123, 431-457. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0746-z>

Mompoin-Gaillard, P., & Lázár, I. (Eds.) (2015). TASKs for democracy. 60 activities to learn and assess transversal attitudes, skills and knowledge. Council of Europe Publishing.

Zamora, P., Schafroth, C., & Röder, C. (2020). Die politische Bildung in der Schweiz. Anny Klawa Morf Stiftung.

ID: 280 / SES N 05: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Keywords: Didactique, formation, sciences humaines et sociales, compétences, enquête

Utiliser un outil transversal en sciences humaines et sociales (ODR) : un défi pour le personnel enseignant ?

Alain Pache, Béatrice Rogéré Pignolet, Stéphanie Dubosson, Joël Schwab

HEP Vaud, Suisse

Avec l'entrée en vigueur du Plan d'études romand (PER) et des Moyens d'enseignement romands (MER), les disciplines des sciences humaines et sociales visent une meilleure compréhension des sociétés et, plus généralement, un ensemble de finalités civiques, intellectuelles ou critiques et pratiques (Fierz, 2017). Pour atteindre cet objectif ambitieux, le corps enseignant dispose aujourd'hui d'un guide didactique, d'un livre de l'élève, de ressources numériques ainsi que d'un ouvrage de référence, appelé « Mémento » dans les degrés 5-6H et « ODR » – Outils, démarches, références – dans les degrés 7-8H ainsi que 9-11H.

Cet outil transversal, qui a pour but de permettre aux élèves « de s'approprier, en situation, des outils et des pratiques de recherche appropriés aux problématiques des Sciences humaines et sociales... » (CIIP, 2010) complète des objectifs d'apprentissage davantage disciplinaires puisque centrés sur des contenus en histoire, en géographie, en citoyenneté ou, pour le canton de Vaud, en éthique et cultures religieuses. Il importe donc bien d'examiner les relations, chez l'élève, entre capacités et compétences, d'une part, et, d'autre part, entre le développement de compétences disciplinaires et transversales. Deux auteurs nous ont inspiré sur ces questions : Meirieu (1987), tout d'abord, pour qui « aucune capacité n'existe à l'état pur et toute capacité ne se manifeste qu'à travers la mise en œuvre de contenus » (p. 181). Roegiers (2010), ensuite, qui définit la compétence comme la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes.

Sur la base de ces références, notre activité de formateur·trice nous a amené à définir une série de défis didactiques. En voici quelques exemples :

- Comment utiliser l'outil transversal « ODR » avec des élèves afin de mettre en œuvre un raisonnement propre aux sciences humaines et sociales ?
- Comment articuler cet outil transversal avec les autres ressources à disposition des élèves ?
- Comment construire une progression tout au long des différents cycles de la scolarité obligatoire ?
- Comment différencier son enseignement à l'aide de cet outil transversal ?
- Comment évaluer le travail des élèves à l'aide de cet outil transversal ?
- Comment travailler la compétence critique dans une perspective citoyenne (Pache & Rouiller, 2022) à l'aide de cet outil transversal ?

Pour travailler ces différentes questions, la HEP Vaud propose aux enseignant·e·s du cycle 3, depuis septembre 2023, un module de formation continue centré sur trois demi-journées. Ce module alterne des phases de présentations avec des phases d'expérimentation, d'échanges et d'analyse de pratiques.

Les premiers retours des enseignant·e·s mettent en évidence une difficulté à s'approprier la démarche d'enquête et une tendance à considérer l'outil transversal en question comme quelque chose qui s'ajoute à des contenus déjà très chargés plutôt qu'un outil qui permet d'intégrer ou d'articuler différents savoirs.

Bibliography

CIIP (2010). Plan d'études romand. <https://portail.ciip.ch/per/domains>

Fierz, S. (2017). Le domaine Sciences humaines et sociales : une des nouveautés du Plan d'études romand. Bulletin CIIP, 4.

Meirieu, Ph. (1987). Apprendre... oui, mais comment. ESF.

Pache, A. & Rouiller, S. (2022), « Complexity and Criticality in Relation to ESD Competences », dans Paul Vare, Nadia Lausset & Marco Rieckmann (eds.), Competences in Education for Sustainable Development. Critical Perspectives (p. 53-60), Cham, Suisse, Springer.

Roegiers, X. (2010). Les principaux concepts fondateurs de l'intégration des acquis. In X. Roegiers, La pédagogie de l'intégration (pp. 45-82). De Boeck.

ID: 285 / SES N 04: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies, E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills, F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Keywords: STEAM, maker education, tinkering, costruzionismo, case study

"Pensare con le mani": l'approccio STEAM con il Tinkering alla scuola primaria (titolo provvisorio)

Manlio Piva, Erica Boccalon

Università di Padova, Italia

Il contributo intende analizzare gli aspetti fondamentali della pedagogia STEAM applicati alla Maker Education, in particolare modo al tinkering, strategia che utilizza la filosofia del "pensare con le mani" per enfatizzare la risoluzione creativa e improvvisata di problemi attraverso la costruzione di oggetti con materiali essenzialmente di riciclo. Questo approccio riflette le teorie del costruzionismo di Seymour Papert, in cui gli studenti esternano, costruendo e poi perfezionando iterativamente, le loro idee su come funziona qualcosa. Mentre il tinkering è spesso esaltato come una novità nell'educazione STEAM per il focus che pone verso l'analisi di fenomeni scientifici, molti studiosi hanno notato che, come pratica educativa, ha radici profonde nelle pedagogie avanzate da Froebel, Dewey, Montessori, e con il Reggio Emilia Approach di Malaguzzi, che sostengono la centralità dei materiali e del setting per motivare e accrescere l'apprendimento autonomo degli studenti. Su questi fondamenti il contributo vuole illustrare una sperimentazione con 21 alunni di una classe quarta primaria di una scuola di Rovigo, condotta attraverso otto esperienze di tinkering delineate secondo precise macro-categorie (mare, terra, cielo), in linea con i traguardi di sviluppo delle Indicazioni Nazionali e con le principali competenze chiave europee. La sperimentazione si è sviluppata secondo una didattica laboratoriale scandita da tre fasi (pre-operatoria, operatoria, ristrutturativa), è ad oggi rappresenta uno dei pochi progetti in questo ambito realizzati nel panorama educativo italiano. L'obiettivo è stato quello di fornire un contributo significativo alla ricerca sull'educazione STEAM e sulle strategie innovative per l'insegnamento delle discipline scientifiche, al fine di promuovere un apprendimento più efficace e coinvolgente per gli studenti, oltre che improntato su competenze trasversali che richiamassero anche la tematica della sostenibilità per l'uso fatto di materiali di riciclo. La ricerca ha inteso esplorare le potenzialità di questa strategia in cui l'attenzione è stata concentrata sulla modalità di lavoro e risoluzione di problemi, scaturita sia dall'operatività che dal confronto tra i bambini, esaminando il loro contributo in termini di iniziativa e intenzionalità, risoluzione dei problemi e pensiero critico, comprensione concettuale, creatività ed espressione personale, coinvolgimento sociale ed emotivo, nonché le 5 dimensioni di apprendimento sviluppate dai professionisti del Tinkering Studio di San Francisco. Esplorando, manipolando, testando e costruendo artefatti altamente significativi per mano degli alunni, la sperimentazione ha mostrato come l'impiego del tinkering possa essere una strategia didattica innovativa, valida e interessante per avvicinare positivamente e creativamente gli studenti alle discipline scientifiche. Analizzando i dati raccolti, si evince come il tinkering potenzi negli allievi lo sviluppo di capacità di problem-solving, competenze artistico-creative, oltre che le soft-skills, e promuova miglioramenti significativi in termini di competenze collaborative e critico-riflessive.

Bibliography

- Bevan, B., (2017). The promise and the promises of Making in science education. *Studies in science education*, Vol. 53 (1), p. 75-103.
- Bevan, B., Gutwill, J. P., Petrich, M., & Wilkinson, K., (2015). Learning through STEM-rich tinkering: findings from a jointly negotiated research project taken up in practice. *Science Education*, Vol. 99 (1), p. 98-120.
- Dougherty, D., & Conrad, A., (2016). *Free to make: how the maker movement is changing our schools, our jobs, and our minds*. Berkeley: North Atlantic Books.
- Papert, S., & Harel, I., (1991). *Constructionism: research reports and essays*. Norwood: Ablex Pub. Corp.
- Wilkinson, K., & Petrich, M., (2014). *The art of tinkering*. San Francisco: Weldon Owen.

ID: 286 / SES N 01: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Keywords: Italiano lingua di comunicazione, Italiano come competenza trasversale, Italiano a scuola, Linguistica italiana applicata all'insegnamento, Comunicare a scuola

L'italiano come competenza trasversale per l'insegnamento delle discipline

Luca Cignetti

SUPSI, Svizzera

Nei contesti in cui compare come lingua di insegnamento, l'italiano non è soltanto una materia di studio ma è anche un'importante competenza trasversale, in quanto principale veicolo di trasposizione didattica e strumento di interazione tra tutti gli interlocutori presenti nel contesto formativo (collegli, studenti, genitori): è dunque indispensabile che ogni docente, indipendentemente dalla materia insegnata, ne possieda una competenza piena ed estesa a tutte le sue varietà (cfr. Cignetti, Demartini, Fornara e Viale 2022, pp. 311 ss.). La valorizzazione delle competenze trasversali si scontra tuttavia con alcune criticità, due delle quali esplicitamente citate in letteratura, quali «l'estrema varietà di definizioni, classificazioni, clusterizzazioni del concetto» e «il fatto che ad oggi esistono ancora pochi studi [...] che indagano il rapporto tra alcune metodologie didattiche specifiche e la promozione delle competenze trasversali» (cfr. Greggio et al. 2022, p. 403). Con l'obiettivo di perfezionare la trattazione delle «Competenze chiave per l'apprendimento permanente presente nelle Raccomandazioni del consiglio d'Europa del 22 maggio 2018», sempre Greggio et al. 2022 hanno isolato sei competenze trasversali di riferimento, ciascuna suddivisa in sotto-competenze. La prima di queste ultime, denominata «competenza alfabetico-funzionale», è articolata in ulteriori otto sotto-competenze, la prima delle quali corrisponde proprio alla «capacità di comunicare efficacemente in forma scritta e orale». Il contributo si propone di esplicitare le possibili declinazioni di tale capacità di «comunicare efficacemente» – considerando che in letteratura l'efficacia comunicativa riguarda esplicitamente le finalità e le ricadute contestuali degli usi linguistici, che sono temi di specifica competenza della pragmalinguistica, la quale, a sua volta, è fortemente debitrice nei confronti della retorica classica (cfr. Mortara Garavelli 1988, p. 356) – con riferimento al contesto scolastico dei licei del Canton Ticino, ricorrendo alle esperienze e ai materiali didattici raccolti nelle lezioni del modulo "Italiano lingua di comunicazione nella scuola" del Diploma per l'insegnamento delle scuole di maturità dell'ASP /DFA.

Bibliography

Cignetti, L., S. Demartini, S. Fornara e M. Viale (2022), *Didattica dell'italiano come lingua prima*, Bologna, Il Mulino.

Cignetti, L. e S. Fornara (2014; 1° rist. 2015; 2° rist. 2016), *Il piacere di scrivere. Guida all'italiano del terzo millennio*. Con la prefazione di Luca Serianni, Roma, Carocci.

Greggio, G., Lampugnani, P.A., Masini M., Piccinno, T. & Bracco, F. (2022), *Didattica per la trasversalità. Strategie didattiche e sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in A. La Marca & A. Marzano (a c. di), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills*. Atti del convegno Nazionale SIRD, Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 402-415.

Lavinio, C. (2011), *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Roma, Carocci.

Mortara Garavelli, B. (1988), *Manuale di retorica*, Milano, Bompiani.

ID: 288

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: pedagogia critica, sistemica, complessità, territorio, apprendimento permanente

“Mi sono sentita crescere!”. Accompagnare i giovani nella promozione territoriale delle competenze trasversali.

Silvia Luraschi, Laura Formenti

Università di Milano Bicocca, Italia

Il contributo presenta alcune riflessioni pedagogiche relative a un progetto territoriale di promozione delle competenze trasversali rivolto a giovani (17-27 anni) della provincia di Lecco. Le scriventi sono state incaricate come consulenti esterne per dare al progetto (in corso da qualche anno) una cornice pedagogica più esplicita e per interrogare le attività di accompagnamento formativo rivolte ai/alle partecipanti, reclutati tramite bando pubblico e coinvolti/e in attività lavorative temporanee all'interno di organizzazioni che promuovono cultura, educazione, turismo e comunicazione (enti locali, musei, parrocchie, enti del terzo settore). L'impegno lavorativo dipende dal tipo di incarico (ad esempio, una o più volte alla settimana durante l'intero anno, due mesi nel periodo estivo) e prevede un'indennità economica regolata da un contratto di lavoro. Il nome del progetto, *Giovani Competenti* (Consorzio Consolida), sottolinea la finalità di offrire ai/alle giovani un'esperienza sul campo che possa essere occasione di valorizzazione, orientamento e apprendimento, ma anche di impegno civile e conoscenza del proprio territorio. Per questo sono accompagnati da tutor e supportati in un percorso di formazione alle competenze trasversali.

L'intervento di consulenza pedagogica si è focalizzato sulla costruzione del senso del progetto nell'ampia rete di attori/enti coinvolti, poiché l'esperienza (come la competenza) non è un fatto individuale, ma nasce da interazioni concrete dentro contesti che generano significati e rappresentazioni, le quali plasmano azioni, identità e apprendimenti. Il progetto attiva interazioni significative tra molte persone: i giovani, gli adulti che li accompagnano sul campo, le tutor, i responsabili degli enti e indirettamente tutta la cittadinanza del territorio e perfino la sua materialità, al di là dell'elemento umano. La cornice sistemica (Bateson, 1984) e il paradigma della complessità riletto in chiave pedagogica (Formenti, 2017) ci consentono di rileggere le competenze trasversali come esito provvisorio di un intreccio di fattori che richiedono un tempo/luogo dedicato per poter emergere. Quindi, le narrazioni individuali e collettive sul senso del progetto e su chi sia un "giovane competente" sono state indagate attraverso una serie di interviste biografiche (Merrill e West, 2012) ai diversi attori implicati: giovani competenti del presente e del passato, referenti degli enti, professionisti del consorzio promotore, soggetti politici (ideatori e/o finanziatori).

L'esperienza è stata raccontata, significata e interpretata criticamente per generare consapevolezza, riflessività e progettualità in una chiave esistenziale (Luraschi, 2021), che va ben oltre l'orientamento al lavoro e l'occupabilità. La costruzione delle competenze può così essere riletta alla luce delle sfide culturali e sociali della contemporaneità, non ultime il nomadismo e il multiculturalismo, che sfidano ogni pretesa territoriale o comunitaria. La rilevanza scientifica di queste riflessioni risiede nel rivedere letture troppo lineari e individualistiche del concetto di competenza, ampliandone la definizione teorica. Dal punto di vista pratico, la ricerca può offrire indicazioni utili per le reti territoriali dell'apprendimento permanente.

Bibliography

Bateson G. (1984). *Mente e Natura. Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.

Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.

Luraschi, S. (2021). *Le vie della riflessività. Per una pedagogia del corpomente*. Roma: Armando Editore.

Merrill, B., West, L. (2012). *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo.

ID: 290 / SIMPOSIO 10: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Keywords: Pre-service teachers, Multimedia Learning, Qualitative methods, Video-based learning, Video edition

Part of symposium 289 "Instructional video in authentic context" - Training pre-service teachers to implement multimedia principles in instructional videos: A multiple cases study

Juliette C. Desiron, Eliana Brianza

University of Zurich, Switzerland

Multimedia learning is a well-established field, with numerous empirical studies on the effects of design principles on students' learning outcome. However, most studies are conducted in laboratory settings, with materials that are not necessarily designed with teachers. On the other side of this problem, most videos available to teachers online rarely take into consideration guidelines developed by research in multimedia learning (de Koning et al., 2018).

Mayer et al. (2020) have attempted to provide guidelines for the design of instructional video, but the transfer to practice is yet unknown. Following a similar goal, Castro-Alonso et al. (2021) proposed guidelines on the redesign of instructional multimedia (including static and animated media). The recommendations are, in part, addressed to teachers. However, the authors mainly provide examples of implementation from empirical research.

In this intervention study, we wanted to analyze whether evidence-based training of pre-service teachers to multimedia design principles could efficiently implement those in existing video.

Nine pre-service teachers (PST), enrolled in a training course on Video edition participated in the study. The PST teaching topics included social sciences ($n = 3$), languages ($n = 3$), and natural sciences ($n = 2$). Each training course session focused on the theoretical underpinnings and practical implementation of a single multimedia principle (segmentation, signaling and coherence), followed by the screening of an edited video example, and a software (OpenShot) live tutorial when needed. At the end of the training course participants provided an edited video with an edition script.

The unit of analysis of the present qualitative study are the videos edited by the PST.

The original and edited videos were coded based on the coding-grid from La Torre (2022). We used within and cross-cases analyses to find patterns to describe teacher's edition process.

All original videos followed at least one of three multimedia design principle taught in the seminar, but never all of them, with segmentation the most often absent. Descriptive data indicated no overall differences in the number of editions by design principle. Reasons for edits were overall in alignment with the theoretical purpose of the principles. Signaling was mostly used to stress information visually or to create verbal redundancy with labels. Segmentation however was not only used for the sole purpose of giving learners time to process the information to be learnt, but also to explicitly structure the content (e.g., insertion of title frames). Finally, coherence was applied both to decrease video length and to cut out information irrelevant to the learning objectives.

Follow up research should investigate whether changes implemented by teachers are beneficial to learners, as well as which and how much of the design principles best support learning outcome.

Bibliography

Castro-Alonso, J. C., de Koning, B. B., Fiorella, L., & Paas, F. (2021). Five Strategies for Optimizing Instructional Materials: Instructor- and Learner-Managed Cognitive Load. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1379–1407.

<https://doi.org/10.1007/s10648-021-09606-9>

de Koning, B. B., Hoogerheide, V., & Boucheix, J.-M. (2018). Developments and Trends in Learning with Instructional Video. *Computers in Human Behavior*, 89, 395–398. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.055>

Eitel, A., Prinz, A., Kollmer, J., Niessen, L., Russow, J., Ludäscher, M., Renkl, A., & Lindner, M. A. (2021). The misconceptions about multimedia learning questionnaire: An empirical evaluation study with teachers and student teachers. *Psychology Learning and Teaching*, 20(3), 420–444. <https://doi.org/10.1177/14757257211028723>

La Torre, S. (2022). La théorie cognitive de l'apprentissage multimédia en contexte authentique. Le cas des vidéos pédagogiques (Master dissertation, University of Geneva).

Mayer, R. E., Fiorella, L., & Stull, A. T. (2020). Five ways to increase the effectiveness of instructional video. *Educational Technology Research and Development*, 68(0123456789), 837–852. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09749-6>

ID: 292

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: B. Social relations and inequalities in front of transversal skills

Keywords: Validation des acquis de l'expérience, rapport aux savoirs, genre, rapports sociaux de sexe, compétences transversales

La mise en évidence des compétences transversales en VAE (validation des acquis de l'expérience) : analyse de dossiers de candidat-e-s sous l'angle de la division socio-sexuée des savoirs

Véronique Le Roy¹, Isabelle Collet²

¹HEFP, Suisse; ²UNIGE, Suisse

La validation des acquis de l'expérience a été introduite en Suisse en 2004 dans la Loi sur la Formation Professionnelle (LFPr). A la HEFP (Haute Ecole Fédérale en Formation Professionnelle), un dispositif de validation des acquis de l'expérience a été mis en place dès 2004.

Nous connaissons depuis Mosconi (1994) l'influence du genre sur la construction du rapport au savoir, et comment cette division socio-sexuée des savoirs impacte les choix d'orientation des femmes et des hommes (Vouillot, 2007). D'ailleurs, en formation professionnelle, l'expérience individuelle d'orientation professionnelle est fortement structurée par la division sexuelle du travail (Maruani, 2011) : il y a des métiers d'hommes et des métiers de femmes, ces derniers étant de moindre valeur (Kergoat, 2000). Si le dispositif VAE semble constituer un réel potentiel d'émancipation professionnelle pour les hommes comme pour les femmes, il reproduit pourtant largement la division sexuelle du travail.

Est-ce que les femmes et les hommes mobilisent les compétences transversales de la même manière et aux mêmes fins dans le dispositif de validation des acquis de l'expérience de la HEFP ? Pour répondre à cette question, nous allons analyser au regard du genre les critères d'évaluation qui président à l'octroi des validations, et la manière dont ceux-ci sont appliqués dans l'évaluation des trajectoires professionnelles des femmes et des hommes, telles qu'elles sont décrites dans le dossier ciblé de compétences (DCC).

Ce dossier consiste en un récit autobiographique suivi de la description de trois situations professionnelles. Les candidat-e-s ont deux documents à leur disposition, pour les guider dans leur rédaction :

- Référentiel de compétence illustrant les domaines de compétence de l'enseignant-e
- Indicateurs des domaines de compétence se rapportant aux modalités d'observation

Nous avons à notre disposition les dossiers des candidat-e-s de la volée 2019-2020, à savoir 22 dossiers répartis entre 10 femmes et 12 hommes, les femmes étant majoritairement représentées dans les domaines de la santé et du travail social, des arts visuels et arts appliqués, du textile et habillement, ou encore de l'hôtellerie et la restauration. De leur côté, les hommes sont actifs dans les domaines de l'informatique, de la construction et technique, de l'économie, de l'agriculture, nature et métiers verts, ou encore des transports et de la logistique.

Nous nous demandons si, via ces critères, le dispositif de VAE impose aux candidat-e-s une certaine conformité d'une part dans la manière dont ils et elles présentent leur trajectoire professionnelle, et d'autre part dans la manière dont les compétences transversales sont mobilisées par les unes et les autres, en particulier en ce qui concerne « les capacités d'adaptation et d'évolution dans les différents contextes où l'on est appelé à opérer », comme il est dit dans l'appel à communication.

Bibliography

Kergoat, D. (2000). Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe. In H. Hirata, I. Laborie, H. Le Doaré & D. Senotier (Ed.), Dictionnaire critique du féminisme (pp. 35-44). Paris : Presses universitaires de France.

Maruani, M. (2011). Travail et emploi des femmes (4e édition). Paris : La Découverte.

Mosconi, N. (1994). Femmes et savoirs : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs. Paris : L'Harmattan.

Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. Travail, genre et sociétés, 18(2), 87-108. URL :

<http://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2007-2-page-87.htm>

ID: 295

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies, E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: narrazione, competenze, valore, progettualità, andragogia

Il filo narrativo delle competenze

Lara Balleri

Università Telematica Pegaso, Italia

Le referenze scientifiche ci mostrano che le persone acquisiscono e perdono padronanza di diverse competenze nel corso del tempo, a seconda di quanto le utilizzano, dei vincoli esterni a cui sono sottoposte, e del fatto che le condizioni ambientali e sociali in rapida evoluzione cambiano l'insieme di competenze e il livello richiesti (OCSE, 2023). Le scelte professionali e formative a cui l'adulto è chiamato, talvolta con urgenza e in risposta a sollecitazioni esterne, possono indebolire la sua identità personale e professionale. Vivere una vita appagante, allo stesso modo, può non implicare piena consapevolezza delle scelte compiute e configurarsi come una fragilità silente, specie in balia delle mutevoli condizioni del mercato e dei repentini cambiamenti delle relazioni.

Il bisogno di tenere insieme le mutevoli e spesso frammentarie esperienze professionali e di vita risponde all'esigenza di dar loro valore. Riconoscere nel proprio percorso gli apprendimenti significativi, conseguiti anche al di fuori dei percorsi formali, permette di consolidare atteggiamenti e attitudini che si rivelano preziosi per costruire una progettualità concreta e appagante.

Narrativizzare (Bruner, 1991) può consentire all'individuo contemporaneo di mettersi al centro del processo di meta-apprendimento allo scopo di imparare a dare significato alle esperienze e ai relativi apprendimenti (Del Sarto, 2005).

Bibliography

Bruner J., La costruzione narrativa della realtà, in Ammaniti M. e Stern D. N. (a cura di), Rappresentazioni e narrazioni, Bari-Roma, Laterza, 1991.

Del Sarto G., Parlare, comprendere, tradurre, condividere, in Batini F. e Del Sarto G., Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita, Trento, Erickson, 2005.

OCSE, 2023, https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2023_c0639303-it

ID: 296 / SES H 05: 4

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies

Keywords: Intelligence émotionnelle, personnalité, formation professionnelle initiale, performances cognitives, auto-évaluation

L'auto-évaluation de la performance comme catalyseur du lien entre intelligence émotionnelle et performances cognitives chez les apprenti-e-s en informatique

Yoann Favre, Marina Fiori, Matilde Wenger

HEFP, Suisse

Le concept d'intelligence émotionnelle (IE) englobe les capacités et les perceptions de soi liées à la reconnaissance, à l'expression, à la compréhension et à la gestion des émotions (Mayer et Salovey, 2008). La recherche à ce sujet montre depuis des décennies l'effet positif de l'IE sur le bien-être, l'efficacité personnelle, l'employabilité et de façon plus générale sur la réussite scolaire et professionnelle. Une méta-analyse récente a pu montrer que l'IE en tant que trait de personnalité est un puissant prédicteur des notes scolaires (MacCann et al., 2020). D'autres études ont commencé à étudier l'IE dans la formation professionnelle et ont démontré son importance, notamment dans la réussite de l'apprentissage (Tremonte-Freydefont et al., sous presse), mais aussi pour améliorer l'employabilité (Lice & Sloka, 2019). Cette contribution se concentre alors sur la manière dont l'IE impacte les performances à des tâches cognitives liées au domaine professionnel. En d'autres termes, quelles peuvent être les composantes nécessaires pour que l'IE joue un rôle fructueux dans la réussite de l'apprentissage. Une possibilité serait que l'IE pourrait augmenter le sens d'efficacité perçue dans une situation de défi cognitif, en mobilisant les ressources nécessaires pour y faire face ainsi qu'une attitude proactive vers le challenge.

Une étude a été menée auprès d'apprenti-e-s en première année dans les métiers de l'informatique (n=120). Ceux-celles-ci ont complété un questionnaire mesurant l'IE comme trait de personnalité, des tests de logique, d'analyse et de programmation – trois domaines jugés importants pour la réussite dans le domaine professionnel de l'informatique – mais aussi l'estimation subjective de la performance à ces tests. Suite à une analyse corrélatoire, trois modèles de médiation ont été réalisés afin de mettre à jour la nature du lien entre l'IE et les performances au test cognitifs.

Les résultats des analyses de médiation indiquent, pour les trois domaines testés, un effet médiateur significatif du lien entre l'IE et les performances aux tâches cognitives par l'estimation des performances à ceux-ci : *test de logique* ($\beta = 0.0416$, $p = 0.002$) ; *test d'analyse* ($\beta = 0.02635$, $p = 0.008$) ; *test de programmation* ($\beta = 0.06488$, $p = 0.006$). Pour ces trois modèles, l'effet direct de l'IE sur les performances est non-significatif, suggérant que l'IE a un lien avec les performances aux tâches cognitives principalement de manière indirecte, par le biais de l'estimation que les apprenti-e-s ont de leur propre performance. La perception subjective de la capacité à réussir le test joue alors un rôle crucial dans la façon dont l'IE affecte la performance cognitive, comme un mobilisateur des ressources fondamentales à la réussite. Ces résultats soulignent l'importance de l'auto-évaluation, une compétence-clé pour maximiser l'impact positif de l'intelligence émotionnelle sur la réussite dans des contextes éducatifs et professionnels.

Bibliography

Lice, A., & Sloka, B. (2019). Promoting emotional intelligence in vocational education as a method to achieve employability of graduates.

MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychol Bull*, 146(2), 150-186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence : New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>

Tremonte-Freydefont, L., Wenger, M., & Fiori, M. (sous presse). Emotional Intelligence and Success in Initial Vocational Education and Training: A Study among Healthcare Assistants and Social Care Workers. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*.

ID: 297 / SES C 03: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: competenze relazionali, leadership, esperienza, apprendimento trasformativo, benessere organizzativo

Relplus – una buona pratica per la costruzione del benessere organizzativo nella scuola ticinese attraverso il rafforzamento delle competenze relazionali di docenti e dirigenti scolastici

Paola Maeusli-Pellegatta, Furio Bednarz

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS)/Servizio Linea: sostengo a docenti in difficoltà e promozione del benessere, Svizzera.

Focus e metodologia

Lo studio focalizza il programma Relplus, che punta al rafforzamento delle competenze di relazione, comunicazione e leadership per creare un clima di lavoro positivo e contrastare i fenomeni di disagio emergenti nella scuola ticinese. L'analisi, finalizzata alla concettualizzazione del modello, è guidata dalla letteratura riferita all'apprendimento trasformativo in età adulta (Mezirow, Illeris, Jarvis), ed è condotta mediante rilevazioni empiriche e approfondendo la documentazione a disposizione: studi preparatori, piani lezione, materiali didattici e rilevazioni di soddisfazione rivolte ai partecipanti. Risposte ai questionari, formulate in modo aperto, e trascrizioni delle interviste agli attori chiave sono sottoposti ad un'analisi di contenuto tematico, applicando ai testi il metodo della *condensation par abstraction* (Van der Maren). Le dimensioni dell'apprendimento delineate da Illeris – affettiva, relazionale e cognitiva – sono utilizzate per classificare i dati e identificare i pilastri del modello.

Due focus group rivolti ai partecipanti, realizzati online con il supporto di software di elaborazione collaborativa, permettono di raccogliere i vissuti e di cogliere gli apprendimenti significativi realizzati grazie all'apparato riflessivo, oltre che di condividere i punti di forza e le opportunità di sviluppo del progetto.

Le prospettive di trasferibilità e valorizzazione del modello sono definite mediante l'analisi incrociata di Relplus e di una decina di "buone pratiche" di benessere organizzativo sviluppate in settori diversi. Vengono utilizzati la documentazione disponibile, i risultati di altri studi e alcune interviste di approfondimento, ricorrendo alla cornice teorica fornita dalla letteratura (Grawitch et al., 2007; Robertson e Tinline, 2008) che classifica le pratiche a seconda delle dimensioni focalizzate (riconoscimento economico, partecipazione, sviluppo professionale, relazioni, welfare...) e del loro rilievo ai fini dello sviluppo di rapporti sociali positivi all'interno di un ambiente di lavoro.

Risultati ottenuti

Lo studio sottolinea la coerenza di Relplus come percorso di apprendimento trasformativo, basato su un approccio esperienziale che rafforza le competenze trasversali e la capacità di decostruire e ricostruire gli schemi mentali per far posto a nuovi stimoli e stili. Consente di identificare i punti cardine del modello:

- equilibrio tra *driver* affettivi e relazionali dell'apprendimento
- costruzione di uno schema comunicativo coerente, basato sulla relazione non giudicante e sul confronto rispettoso tra le opinioni
- attivazione di relazioni positive e a-gerarchiche tra tutti gli attori
- attenzione alla dimensione riflessiva
- *scaffolding* facilitante assicurato dai formatori.

Lo studio identifica le condizioni di funzionamento e trasferibilità del modello e le lega a scelte organizzative coerenti che facilitino l'implementazione del nuovo *habitus* relazionale nei luoghi di lavoro.

Prospettive

Lo studio indica possibilità di evoluzione inerenti tempi e spazi di sviluppo della formazione, ad esempio in modalità ibride. Pone la questione della patrimonializzazione degli apprendimenti acquisiti (progetto personale come "messa in parola" delle prassi ai fini della validazione delle competenze). Suggerisce di valorizzare maggiormente l'ecosistema scuola come setting esperienziale.

Bibliography

Biasin, C. (2016): Adulthood, riflessione critica e apprendimento trasformativo. Metis – L'educazione degli adulti nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia, n. 5, pp.139-152.

Grawitch M.J., Gottschalk M., Munz D.C., (2006). The path to a healthy workplace: A critical review linking healthy workplace practices, employee well-being, and organizational improvements. Consulting Psychology Journal, 58: 129-147.

Illeris, K. (2007). How We Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond. Routledge.

Mezirow J. (2000). Learning to think like an Adult: Core conceptions of Transformation Theory, in Mezirow, J. and Associates (eds) Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in progress Jossey Bass, San Francisco, 2000.

Robertson I., Tinline G., (2008). Understanding and improving psychological well-being for individual and organizational effectiveness, in Kinder A., Hughes R., Cooper C.L. (a cura di) Employee well-being and support, Wiley-Blackwell, Chichester: 39-50

ID: 300

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies

Keywords: Studienzufriedenheit, Schulische Heilpädagogik, Studienwahlmotivation, Lernzielorientierung, Mediationsanalyse

Struktur, Ausmass und motivationale Einflussfaktoren der Studienzufriedenheit von Studierenden der Schulischen Heilpädagogik

Sabine Zingg, Caroline Sahli Lozano, Denise Geiser, Michelle Willen

Pädagogische Hochschule Bern, Schweiz

Zurzeit fehlen in der Schweiz qualifizierte Schulische Heilpädagog:innen. Um diesen Mangel zu beheben, ist es auf institutioneller Ebene wichtig, dass ein hoher Anteil der Studierenden das Studium erfolgreich abschließt. Im Hinblick auf den gesellschaftlich erwünschten erfolgreichen Abschluss des Studiums der Schulischen Heilpädagogik spielt auf individueller Ebene die Studienzufriedenheit als überfachliches Bildungsergebnis der Studierenden eine wichtige Rolle (Braun et al., 2014). Während zur Studienzufriedenheit von angehenden Regellehrpersonen mittlerweile einige Befunde vorliegen (vgl. Bernholt et al., 2018), ist über die Studienzufriedenheit von Schulischen Heilpädagog:innen noch nichts bekannt. Der vorliegende Beitrag greift dieses Forschungsdesiderat auf. Ziel der Untersuchung ist es, die Struktur und das Ausmass sowie die motivationalen Einflussfaktoren der Studienzufriedenheit im Bereich der Ausbildung von Schulischen Heilpädagog:innen zu analysieren.

Die Stichprobe umfasst 449 Studierende der Schulischen Heilpädagogik im 3. Studiensemester, die zu Beginn des Herbstsemesters 2021 online an der zweiten Befragung einer gesamtschweizerischen Längsschnittstudie teilnahmen.

Das dreidimensionale Konzept der Studienzufriedenheit gemäss Westermann et al. (1996) wurde mittels konfirmatorischer Faktoranalyse bestätigt. Die deskriptiven Analysen zeigen, dass die Studierenden zum Befragungszeitpunkt mit den Studieninhalten am zufriedensten waren. Auch die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen erreichte einen Wert über dem Skalenmittelwert, während die Zufriedenheit mit der persönlichen Bewältigung von Belastungen im Studium knapp darunter lag. Dieses Forschungsergebnis weicht von bisherigen Befunden ab, in denen die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen stets am schlechtesten bewertet wurde.

Subjektive Studienerfolgsmerkmale wie die Studienzufriedenheit hängen mit motivationalen Merkmalen zusammen (Biermann et al., 2021), wobei von einem positiven Einfluss intrinsischer Motivationsaspekte auf die Studienzufriedenheit ausgegangen wird. In der vorliegenden Studie wurden sowohl die Eingangsmotivation (Studienwahlmotivation) als auch die aktuelle Lernmotivation während des Studiums (Lernzielorientierung) als Prädiktoren der Studienzufriedenheit einbezogen. Entsprechend dem adaptierten Angebot-Nutzungs-Modell zur Vorhersage von Lehr-Lernprozessen an Hochschulen (Braun et al., 2014) wurde in den Analysen berücksichtigt, dass die Studienwahlmotivation der Studierenden die Studienzufriedenheit entweder direkt oder auch indirekt über die Lernzielorientierung beeinflusst. In den latenten Pfadanalysen zeigen sich nur bei der Zufriedenheit mit den Studieninhalten signifikante indirekte Effekte der intrinsischen Studienwahlmotivation (pädagogisches und fachliches Interesse), die über die Lernzielorientierung vermittelt werden. Signifikante direkte Effekte der motivationalen Einflussfaktoren auf die Dimensionen der Studienzufriedenheit ergaben sich theoriekonform bzw. bestätigten mehrheitlich bisherige Befunde.

Die vorliegenden Ergebnisse tragen zur Erweiterung des bisherigen Forschungsstands zur Studienzufriedenheit bei. Die berichteten positiven Effekte von pädagogischem und fachlichem Interesse auf die Zufriedenheit mit den Studieninhalten legen nahe, dass die Ausrichtung der Studierenden auf ihre persönlichen Interessen einen signifikanten Einfluss hat. Es ist daher empfehlenswert, dass die Hochschulen bei der Gestaltung ihres Angebots darauf achten.

Bibliography

Bernholt, A., Hagenauer, G., Lohbeck, A., Gläser-Zikuda, M., Wolf, N., Moschner, B., Lüschen, I., Klaß, S., & Dunker, N. (2018). Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. *Journal für Bildungsforschung Online*, 10(1), 24–51.

Biermann, A., Karbach, J., Spinath, F. M., & Brünken, R. (2021). Eingangsmerkmale und Studienerfolg von Lehramtsstudierenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 68(3), 155–169. <https://doi.org/10.2378/peu2021.art11d>

Blömeke, S. (2009). Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplom-Studium – Zur prognostischen Validität kognitiver und psycho-motivationaler Auswahlkriterien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(1), 82–110. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0044-0>

Braun, E., Weiss, T., & Seidel, T. (2014). Lernumwelten in der Hochschule. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (6., vollst. überarb. Aufl., S. 433–454). Beltz. <https://content-select.com/de/portal/media/view/537b0ee5-9390-4139-90f2-104d2efc1343?forceauth=1>

Westermann, R., Heise, E., Spies, K., & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. [Identifying and assessing components of student satisfaction.]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43(1), 1–22.

ID: 301 / SES H 04: 4

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies

Keywords: competenze socio-affettive dei docenti, relazione educativa, scuola professionale, percezione degli studenti e delle studentesse, possibilità di intervento

Le competenze socio-affettive nella percezione di docenti ed insegnanti: un'indagine condotta presso la Scuola Professionale Socio-Sanitaria di Giubiasco.

Rasit Sadiki¹, Viviana Sappa²

¹Scuola Superiore per le Professioni Sanitarie e Sociali, Svizzera; ²Scuola Universitaria Federale per la Formazione Professionale, Svizzera

Questo lavoro nasce all'interno di una visione dell'insegnante come maestro, detentore non solo di conoscenze da trasmettere, ma responsabile di una relazione da attivare con ogni singolo/a alunno/a, di un incontro educativo con il fine ultimo di promuovere la crescita della persona oltre che del futuro professionista (Recalcati, 2014). In questa prospettiva le competenze socio-affettive assumono un ruolo centrale come risorse di cui l'insegnante deve disporre per poter svolgere a pieno il proprio compito. Tuttavia, è ampiamente riscontrata e dimostrata una certa fragilità relazionale nella scuola, vuoi dovuta all'errata convinzione che le competenze didattiche e disciplinari possano ritenersi sufficienti per l'insegnamento, vuoi causata dalla difficoltà concreta di entrare in relazione con i e le giovani persone in formazione e con le loro difficoltà (Azer, 2005; Blandino, 2000). A partire da tali presupposti è stata avviata un'indagine conoscitiva presso la Scuola Professionale Socio-Sanitaria di Giubiasco (Canton Ticino, Svizzera) a cui hanno partecipato 62 docenti e 313 allievi afferenti al curriculum formativo Operatore Sociosanitario con la maturità professionale integrata (OSSMP). Obiettivo dell'indagine è rispondere alle seguenti domande: a) in che misura le competenze socio-affettive sono percepite utili e importanti dagli e dalle insegnanti per lo svolgimento della loro professione? b) In che misura gli/le insegnanti percepiscono di possedere tali competenze? c) Cosa ostacola lo sviluppo di tali competenze e cosa potrebbe essere di aiuto per gli/le insegnanti d) In che misura le competenze socio-affettive degli/delle insegnanti sono percepite utili dagli/dalle allievi/e? e) quali caratteristiche dovrebbe possedere un insegnante "ideale" secondo gli e le allievi/e?

A tal fine è stato somministrato un questionario online strutturato sulla base della definizione di competenze socio-affettive ripresa da Goleman (1995) e pertanto distinguendo cinque componenti: consapevolezza di sé, gestione di sé, motivazione empatia, abilità sociali.

I risultati mettono in evidenza come sia i docenti che gli allievi considerino centrale il ruolo delle competenze socio-emotive nell'insegnamento, soprattutto rispetto alla dimensione della consapevolezza e della gestione di sé e delle abilità sociali. Pur delineando un buon livello di competenza percepita gli e le insegnanti descrivono diversi elementi personali e contestuali che ostacolano la gestione delle proprie risorse socio-emotive quali il tempo, aspetti gestionali, stress e stanchezza personali e professionali. Sul versante degli studenti e delle studentesse vi è la ricerca di docenti autentici, capaci di riconoscere le fatiche dell'apprendimento e capaci di valorizzare le persone in formazione. I risultati verranno descritti in modo dettagliato offrendo un riscontro anche sugli sviluppi concreti a seguito dell'indagine.

Lo studio costituisce un Lavoro di Diploma per l'ottenimento dell'abilitazione come docente di materie professionali a titolo principale (emesso dalla Scuola Universitaria Federale per la Formazione Professionale, SUFFP Lugano) ed è parte di un progetto istituzionale presso la Scuola Professionale Socio-Sanitaria di Giubiasco

Bibliography

Azer, S. A. (2005). The qualities of a good teacher: how can they be acquired and sustained?. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 98(2), 67-69.

Blandino, G. (2000). *Le capacità relazionali, prospettive psicodinamiche*, Torino: Utet Libreria.

Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva, cosa è perché può renderci felici*, Milano: Rizzoli.

Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino: Einaudi

ID: 302 / SES H 02: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: mobilità, employability, competenze trasversali, accompagnamento, scaffolding

Un programma intercantonale di mobilità per lo sviluppo di employability

Delia Cattani¹, Francesca Amenduni¹, Andrea Togni²

¹SFIVET (Swiss federal institute for vocational education and training), Svizzera; ²Divisione della formazione professionale (DFP) - Servizio Mobilità e scambi (MeS)

Introduzione

Il contributo presenta i risultati della valutazione del programma intercantonale di mobilità *Swiss Mobility*, progetto sostenuto dalla SEFRI e condotto negli anni 2016-2024. Il programma, sviluppato in partenariato tra i Cantoni Lucerna, Ticino e Vaud, è destinato a giovani neo diplomati/e di percorsi *VET* e prevede uno soggiorno professionale in uno dei Cantoni partner e un accompagnamento con un corso di lingua.

Per la valutazione del programma (commissionata alla SUFFP dalla Divisione della formazione professionale - Servizio Mobilità e scambi) è stato preso in considerazione il costrutto di *employability* inteso come forma di adattabilità proattiva al lavoro secondo tre dimensioni: identità di carriera, capitale umano e sociale, adattabilità personale (Fugate et al., 2004). Per l'elaborazione delle linee guida destinate ai Servizi di mobilità cantonali sono stati presi in considerazione alcuni costrutti legati alle pratiche di accompagnamento. Sono stati approfonditi i concetti di apprendistato cognitivo (Collins, Browne e Newman, 1995) e di scaffolding (Van De Pol et al., 2010) come impalcatura di sostegno allo/a stagista con graduale trasferimento di responsabilità (fading).

Metodologia

Per l'indagine è stata utilizzata una strategia *mixed method*, combinando strumenti di raccolta dati qualitativi e quantitativi. La prima fase d'indagine prevedeva 3 interviste semi-strutturate svolte con i responsabili dei Servizi cantonali. Successivamente, è stato elaborato e diffuso un questionario online a cui hanno risposto 30 stagisti/e e 19 responsabili di stage aziendali coinvolti in tutte le edizioni del programma fino al 2022. Infine, sono stati realizzati dei momenti di discussione tramite 3 interviste individuali a stagisti/e, un focus group con 3 responsabili di stage e una discussione di gruppo con i responsabili dei Servizi cantonali.

Risultati

Dai dati emerge una correlazione tra il programma e lo sviluppo di employability in stagisti/e. Le due aree di employability maggiormente attivate dal programma sono il capitale umano e sociale (sviluppo di competenze e di reti relazionali fondamentali) e l'adattabilità personale (sviluppo di proattività, locus of control interno, autoefficacia). I dati indicano anche una correlazione tra le pratiche di accompagnamento attivate dalle aziende e dai Servizi cantonali e lo sviluppo di employability. Le pratiche di accompagnamento orientate al fading si sono dimostrate funzionali allo sviluppo di competenze trasversali legate all'occupabilità e all'adattabilità.

Elementi di discussione

Le linee guida elaborate hanno messo in luce alcune strategie di potenziamento del programma per rafforzare lo sviluppo di *employability* tramite lo sviluppo di accompagnamenti arricchiti da pratiche riflessive in grado di evidenziare le competenze trasversali attivate dallo/a stagista (diari di bordo, portfolio, questionari di autovalutazione sulle competenze trasversali attivate), la formazione

dei responsabili di progetto per attivare pratiche di accompagnamento adeguate alla sfide poste dalle esperienze di mobilità e, infine piattaforme in grado di attivare connectivity e peer tutoring secondo le logiche della community.

Bibliography

Barmettler, C., Bichsel, B., Seiler P. (2012). Axes prioritaires concernant l'encouragement des activités de mobilité et de l'apprentissage des langues étrangères dans un contexte scolaire dans le cadre de la formation professionnelle. SEFRI, Berna.

Boldrini, E., Stämpf, D. (2018). Valutazione progetto Swiss Mobility. IUFFP, Lugano.

Fugate, M., Kinicki, J.A., Ashforth, B.E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior* 65 (2004) 14–38.

Hammond, J., Gibbons, P. (2001). Che cos'è lo scaffolding?. nSydney: Primary English Teachers Association.

Van De Pol, J., Volman, M., Beishuizen, V. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educ Psychol Rev.*

ID: 304 / SES H 07: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies

Keywords: analyse de positionnement multidimensionnel, empathie, enseignants, formation professionnelle, théorie de l'autodétermination

Empathie et styles d'enseignement en formation professionnelle duale : comment les deux concepts s'articulent chez des enseignant-e-s en école professionnelle

Matilde Wenger, Marina Fiori, Yoann Favre

Haute école fédérale en formation professionnelle HEFP, Suisse

Dans l'enseignement, l'empathie en tant que compétence transversale fait référence à la capacité d'un-e enseignant-e à comprendre les situations personnelles et sociales des élèves, à ressentir inquiétude et bienveillance en réponse aux émotions qu'elles et ils éprouvent et à réagir avec compassion sans oublier l'apprentissage. Dès lors, l'empathie joue un rôle central dans la relation entre enseignant-e et apprenant-e (Aldrup et al., 2022). Parallèlement à cette compétence socio-émotionnelle, le lien élève-enseignant-e est aussi défini par les styles d'enseignement (Gross et al., 2020), pratiques des enseignant-e-s pour stimuler la motivation des élèves. Par ailleurs, parmi les quatre styles identifiés dans la littérature – soutien à l'autonomie, structuration, contrôle et chaos – le *soutien à l'autonomie* contient dans sa définition la notion d'empathie (Berger et al., 2017). Partant, le but de cette étude était d'analyser le lien entre les construits théoriques *styles d'enseignement* et *empathie* dans la formation professionnelle. Nous avons visé à évaluer la similarité et la dissemblance entre ces deux notions, en optant pour des analyses de positionnement multidimensionnel, approche validée dans la théorie de l'autodétermination (Aelterman et al., 2019), mais non encore appliquée à l'empathie.

Des enseignant-e-s d'écoles professionnelles romandes (N=105) ont rempli un questionnaire comprenant notamment une échelle d'empathie (distinguant quatre facettes : *souci empathique*, sentiments de sympathie et de préoccupation envers autrui ; *prise de perspective*, tendance à adopter la perspective d'autrui ; *fantaisie*, propension à s'immerger dans les émotions et actions de personnages fictifs ; *détresse personnelle*, sentiments d'anxiété et de malaise dans des contextes interpersonnels tendus) et des vignettes sur les quatre styles d'enseignement. Ces variables ont été analysées en les « positionnant » dans un espace délimité afin d'en définir leur degré de proximité.

Les résultats ont montré que la relation entre styles d'enseignement et facettes de l'empathie est représentée par deux axes perpendiculaires : le premier reflète le degré de soutien apporté aux besoins d'autrui, tandis que le second concerne l'autocentrage vs l'hétérocentrage, soit le focus sur soi-même par rapport à l'attention portée aux autres. Le quadrant combinant soutien bas et hétérocentrage comprend les styles *contrôle* et *chaos* ; celui combinant soutien bas et autocentrage regroupe la facette de l'empathie *détresse personnelle* ; le quadrant de soutien élevé combiné à l'hétérocentrage regroupe principalement *soutien à l'autonomie* et *structuration*, mais aussi quelques items de *prise de perspective* ; celui de soutien élevé combiné à l'autocentrage rassemble *souci empathique* et *fantaisie*. Ainsi, nos analyses montrent que seule la prise de perspective est partiellement liée aux styles *soutien à l'autonomie* et *structuration*, relevant que, bien que proches, ces deux notions demeurent distinctes.

Ces résultats mettent donc en avant l'utilité de l'empathie en tant que caractéristique complémentaire aux styles d'enseignement, susceptible de refléter les dynamiques motivationnelles et d'apprentissage des élèves en classe.

Bibliography

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497-521. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000293>

Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is empathy the key to effective teaching? A systematic review of its association with teacher-student interactions and student outcomes. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1177-1216. <https://dx.doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>

Berger, J.-L., Girardet, C., Vaudroz, C., & Aprea, C. (2017). The Motivational Basis of Classroom Management Practices and Beliefs of Swiss Vocational Teachers. In H. M. G. Watt, P. W. Richardson, & K. Smith (Eds.), *Global perspectives on teacher motivation* (pp. 125-160). Cambridge University Press.

Gross, V., Berger, J. L., Wenger, M., & Sauli, F. (2020). Motivating styles in dual, initial vocational education and training. *Journal of Vocational, Adult and Continuing Education and Training*, 3(1), 67-88. <https://dx.doi.org/10.14426/jovacet.v3i1.126>

ID: 306 / SES N 05: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies

Keywords: comunità di apprendimento professionale, identità professionale, riflessività, soft skill, art education

Diventare docente nella comunità di apprendimento professionale

Mario Bottinelli Montandon, Loredana Addimando

SUPSI, Svizzera

La presente ricerca si origina all'interno del percorso di formazione universitaria presso la SUPSI, Dipartimento di Formazione e Apprendimento / Alta Scuola Pedagogica, all'interno del Modulo Professionale del primo anno del Master in Insegnamento per il livello secondario I. Il dispositivo di formazione prevede che gli studenti lavorino all'interno di comunità di apprendimento professionale (CAP) composte da quattro membri, impegnandosi in attività di progettazione, osservazione, intervizione e insegnamento. Tale approccio si basa sul modello teorico delle Comunità di pratica (Wenger, 2006), che supera la dicotomia tra teoria e pratica (Korthagen, 2010) e individua nelle soft skill il fulcro di sviluppo per gli insegnanti in formazione. L'interazione all'interno di queste comunità offre agli studenti la possibilità di integrare le dimensioni teoriche con l'esperienza pratica, fornendo un contesto formativo in cui emergono e si consolidano competenze trasversali fondamentali, contribuendo così alla costruzione di un'identità professionale autentica e riflessiva (Zwart et al., 2015; Zembylas, 2003). Il focus della ricerca si concentra sulla costruzione dell'immagine di sé da parte del docente in formazione: "Quali rappresentazioni di docente hanno in mente i futuri insegnanti di scuola media? Che docenti vorrebbero essere?". L'indagine si propone di esplorare tali dimensioni di significato attraverso un riferimento specifico alle ricerche in Art Education (Kowalchuk, 1999; Kuster et al., 2010) e alle problematiche legate al concetto di autocompetenza (Frey et al., 2022). Lo studio qualitativo, tutt'ora in corso, è stato condotto su un gruppo di 12 studenti e studentesse e ha previsto la raccolta di dati attraverso immagini prodotte dagli studenti, diari di bordo compilati durante le sessioni di lavoro in CAP e un focus group finale, che si terrà nel mese di febbraio 2024, per il bilancio dell'esperienza. Lo studio è di tipo esplorativo e non prevede l'individuazione di ipotesi a priori da mettere a verifica. La raccolta dati permetterà di individuare alcune dimensioni semantiche significative per i partecipanti e di dare conto del percorso di costruzione dell'identità professionale dei docenti in formazione, a partire anche dall'analisi degli artefatti prodotti sul tema all'interno del corso. I dati provenienti da focus group e diari di bordo saranno sottoposti ad analisi di contenuto carta-matita al fine di individuare una categorizzazione esaustiva delle percezioni dei partecipanti. I risultati attesi permetteranno di comprendere in che modo la partecipazione alle CAP influenzi le rappresentazioni di sé e la costruzione dell'identità professionale dei futuri docenti. Le soft skill (Pellerey, 2016), individuate come elemento chiave di sviluppo, saranno esplorate in profondità, considerando come contribuiscano alla formazione di insegnanti riflessivi e consapevoli.

Bibliography

Korthagen, F.A.J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 98-106.

Kowalchuk, E. A. (1999). Perceptions of practice: What art student teachers say they learn and need to know. *Studies in Art Education*, 41(1), 71-90. doi: 10.1080/00393541.1999.11651666

Pellerey, M. (2016). Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali. *Rassegna CNOS, Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*, 32(1), 41-50.

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Cortina.

Zwart, R.C., Korthagen, F.A., & Attema-Noordewier, S. (2015). A strength-based approach to teacher professional development. *Professional Development in Education*, 41, 579-596.

ID: 307

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: B. Social relations and inequalities in front of transversal skills, C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies, E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills
Keywords: Schülerfirma, Projektunterricht, Inklusion, Aktionsforschung, handlungsorientierter Unterricht

Schülerfirma: Eine inklusive Projektmethode zur Förderung überfachlicher Kompetenzen

Oliver Hengartner

Hochschule für Heilpädagogik HfH Zürich

Der vorliegende Beitrag möchte die Unterrichtsform der «Schülerfirma» genauer beleuchten und deren Potenzial zur Förderung transversaler Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern aufzeigen. Schülerfirmen sind eine besondere Form von schulischer Projektarbeit, in der Schülerinnen und Schüler eigene Geschäftsideen selbstständig umsetzen und dabei in Kontakt mit der «echten» Welt treten. Unter dem rechtlichen Dach der Schule produziert und verkauft eine Schülerfirma reale Produkte oder bietet Dienstleistungen an. Der Absatzmarkt einer Schülerfirma ist die Schule und das schulische Umfeld. Primär geht es nicht darum, hohe Umsätze und Gewinne zu erzielen. Vielmehr schaffen Schülerfirmen attraktive Lernanlässe und ermöglichen fächerübergreifendes, handlungsorientiertes Lernen (vgl. www.gruenderkids.de). Die Umsetzung von Schülerfirmen-Unterricht gelingt in allen Altersstufen, von Primar- bis Berufsschülern. Elementare Bestandteile sind dabei ein basisdemokratisches Vorgehen, wie auch die Orientierung an Interessen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Vor allem in Deutschland, aber auch zunehmend in der Schweiz erfreuen sich Schülerfirmen steigender Bekanntheit und Beliebtheit. Die offene Unterrichtsform steht in der Tradition der «entwicklungslogischen Didaktik» und dem Konzept des Lernens «am gemeinsamen Gegenstand» (vgl. Feuser, 2015). Im Sinne einer «Schule für alle» können dabei alle Schülerinnen und Schüler mit ihren spezifischen Fähigkeiten und Kompetenzen lernwirksam eingebunden werden. In diesem Sinne birgt das Unterrichtskonzept der «Schülerfirma» auch für den Einsatz in sonder- und heilpädagogischen Wirkungsfeldern, insbesondere in der inklusiven Schule, hohes Potenzial. Je nach Zielsetzung können fachliche (z.B. Sprache, Mathematik, BNE), wie auch überfachliche Kompetenzen oder eine Auseinandersetzung mit der Berufswahl im Zentrum stehen. Die bekannteste Form einer Schülerfirma ist der Betrieb eines Pausenkiosk durch Schüler:innen. Weitere Inspirationen: <https://www.startup-zukunft.de/>. An der Hochschule für Heilpädagogik in Zürich wird die Wirksamkeit dieses Unterrichtskonzepts im Rahmen von Masterarbeiten von Schulischen Heilpädagog:innen mithilfe von Aktionsforschung in mehreren laufenden oder abgeschlossenen Projekten bearbeitet, aus welchen in diesem Beitrag berichtet und deren (erste) Ergebnisse aufgezeigt werden. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf die erfolgreiche Einbindung und Partizipation von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen gelegt. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass diese offene und adaptive Projektmethode für die Förderung transversaler Kompetenzen in der inklusiven Volksschule besonders geeignet zu sein scheint.

Bibliography

- de Haan, G. (Hrsg.). (2013). Handreichung Nachhaltige Schülerfirmen: Gründen, Umsetzen, Gestalten. Freie Universität. https://www.eineweltfueralle.de/uploads/tx_cagmaterialbrowser/Proepsting_Handreichung_Nachhaltige_Schuelerfirmen.pdf
- Feuser, G. (2015). Inklusion – eine Herausforderung der Pädagogik? Jahrbuch für Pädagogik, 2015(1), 133–146. https://doi.org/10.3726/267059_133
- Kaminski, H., & Schröder, R. (2011). Praxis Wirtschaft. Arbeitsheft Schülerfirma. Westermann.
- Meschenmoser, H. (2009). Rahmen- und Gelingensbedingungen der Schülerfirmenarbeit. In R. Lehmann (Hrsg.), BELLA. Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf „Lernen“ (S. 175–195). Waxmann.
- Meschenmoser, H. H. (2005). Schülerfirmen: Ein Lehrarrangement zur Förderung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen benachteiligter Jugendlicher. In K. Felkendorff & E. Lischer (Hrsg.), Barrierefreie Übergänge? Jugendliche mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten zwischen Schule und Berufsleben (S. 40–51). Pestalozzianum.

ID: 308 / SES A 02: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: B. Social relations and inequalities in front of transversal skills

Keywords: Social Representations, Upper Secondary Teachers, Digital Technologies, Acceptance, Prototypical Analysis

Teachers' digital technologies acceptance: A new perspective through the social representations approach

Cécile Vassaux¹, Joris Felder², Gaëlle Molinari³

¹TECFA - FPSE - UNIGE, Suisse; ²HEP Fribourg, Suisse; ³TECFA - FPSE - UNIGE - UniDistance, Suisse

In the context of education's digital transformation, the teachers' digital technologies acceptance stands as a crucial prerequisite to ensure that students are equipped with the transversal digital competencies required to thrive in a technology-driven world (Caneva & Pulfrey, 2023). Although academics have predominantly employed the Technology Acceptance Model (TAM) to investigate teachers' digital technologies acceptance (Granić & Marangunić, 2019), this study diverges by emphasising an exploration into the broader range of beliefs and attitudes to understand what shapes the teachers' digital technology acceptance. The social representation approach provides a different and comprehensive perspective to grasp the complex relationship teachers have with digital technologies.

A social representation is a hierarchised system organised around a central core that gathers elements providing the meaning of the social representation. This central core is surrounded by a peripheral system that includes more diverse elements (Abric, 2003). Moreover, individuals express an attitude towards a representation which can be positive, neutral, or negative (Moliner, 1995). Through the social representation approach, this study aims to understand the structure, content, and evaluation of the teachers' social representations of digital technologies in education.

An online questionnaire was distributed among 16 upper secondary school administrations in the Canton of Geneva, Switzerland. In total, 70 in-service upper secondary teachers participated in this study (58.6% female; 40.0% male; 1.4% other). The questionnaire included three phases. First, the participants were requested to write five words coming spontaneously to their mind when they read the term «digital technologies in education». Secondly, the participants had to classify the produced words according to their perceived importance (1=the most important word to 5=the least important word). Thirdly, the participants were asked to evaluate their words from 1 to 5 according to their perceived valence (1=very negative valence; 3=neutral valence; 5=very positive valence).

In total, 267 words were produced, 47,94% of which were mentioned only once. This score reflects a high degree of inter-individual variability. A prototypical analysis was applied to obtain the social representation's structure and content. The central core is composed of 13 words, of which 9 are positively connoted and 4 have a negative valence. Results indicate a duality between the elements constituting the central core. Indeed, words such as "inefficacy"- "inequality"- "danger"- "superficiality" are opposed to "opportunity"- "critical thinking"- "possibility"- "autonomy"- "resources". While the central core is composed of abstract concepts, the first periphery (13 words) gathers mainly terms based on the instrumental aspect of the representation ("computer"- "screen"- "tool"- "equipment"). To measure the teachers' attitudinal orientation, the polarity index was used (De Rosa, 2003). Findings show that the number of positive and negative connoted words for the stimulus «digital technologies in education» tend to be equal (-0.02). These results will be used to draw up recommendations to support teachers' digital technology acceptance.

Bibliography

Abric, J. C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. Méthodes d'étude des représentations sociales, 296.

Caneva, C., & Pulfrey, C. (2023). Digital Capacity Building in Schools: Strategies, Challenges, and Outcomes. Médiations et médiatisations, (13), 45-64.

De Rosa, A. M. S. (2003). Le "réseau d'associations": une technique pour détecter la structure, les contenus, les indices de polarité, de neutralité et de stéréotypie du champ sémantique liés aux Représentations Sociales. In Méthodes d'étude des représentations sociales. (pp. 81-117). Éditions éres.

Granić, A., & Marangunić, N. (2019). Technology acceptance model in educational context: A systematic literature review. British Journal of Educational Technology, 50(5), 2572-2593.

Moliner, P. (1995). A two-dimensional model of social representations. European journal of social psychology, 25(1), 27-40.

ID: 309 / SES I 04: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: Développement du pouvoir d'agir, sentiment d'efficacité personnelle, gestion de classe, analyse de l'activité, formation des enseignants

Construction du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe par le développement du pouvoir d'agir

Marc Pidoux, Maude Loi Zedda, Boris Martin, Laurence Court Urzelai Intza, Sabine Oppliger

HEP Vaud, Suisse

Notre contribution vise à étudier le développement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en gestion de classe (Gaudreau et al., 2015) d'enseignants en formation. Cette recherche s'inscrit dans un dispositif de formation qui articule deux approches transversales : le développement du pouvoir d'agir (DPA ; Vallerie & Le Bossé, 2006) et l'analyse de l'activité (Barbier, 2019). Nous postulons qu'une formation étayée principalement sur ces deux approches permet le renforcement du SEP en gestion de classe des enseignants en formation. L'enjeu est important, puisqu'en termes de gestion de classe, les enseignants disposant d'un SEP et qui font face aux comportements difficiles des élèves, sont plus enclins à développer des pratiques éducatives adaptées aux aspirations des élèves. Par ricochet, les élèves développent alors des attitudes plus positives dans leurs apprentissages et leur développement. Ainsi, l'impact sur leur vécu scolaire et leur réussite s'avère positif (Gaudreau et al., 2015). De plus, nous visons aussi à développer tant les capacités réflexives que la capacité à agir face à des situations problématiques en gestion de classe en proposant aux enseignants en formation une démarche par une démarche d'analyse personnelle et structurelle (Vallerie & Le Bossé, 2006) qui permettrait d'augmenter leur agentivité (Ricœur, 2000). Nos réflexions soulèvent plusieurs questions : quel est l'impact d'un module de formation dans l'ensemble de la formation sur le développement du SEP ? comment le DPA peut-il renforcer les compétences réflexives des étudiants ? quelles relations entre le DPA et le développement du SEP ?

Notre méthodologie de recherche, dans une perspective qualitative, vise à faire émerger les changements dans les postures, les gestes professionnels, les compétences transversales et le SEP en gestion de classe des enseignants en formation. Elle s'appuie sur une analyse de transcriptions de focus group (Greenbaum, 1997) et de textes produits par les étudiants dans le cadre de leur formation. Une analyse du contenu de ces sources en interjuge est ensuite effectuée. Les résultats préliminaires laissent penser que le dispositif proposé impacte positivement le SEP des étudiants en termes de gestion de classe. En effet, l'approche des problématiques en gestion de classe par le DPA aurait permis, selon les propos des étudiants dans le focus group, d'identifier les problèmes de manière concrète dans « l'ici et maintenant », de prendre en compte les enjeux des élèves et les enjeux invariants, afin de trouver la plus grande marge de manœuvre possible dans leurs choix pédagogiques et de se donner plus de liberté dans leur prise d'initiative dans le cadre de leur enseignement. Quelques limites et les prochaines étapes de la recherche seront également abordées.

Bibliography

Barbier, J. (2019). Analyse de l'activité. In C. Delory-Momberger (Ed.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 187-191). ERES.

Gaudreau, N., Frenette, É., & Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). *Mesure et évaluation en éducation*, 38(2), 3160.

<https://doi.org/10.7202/1036762ar>

Greenbaum, T.L. (1997). *The Handbook for Focus Group Research*, Sage.

Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Seuil

Vallerie, B., & Le Bossé, Y. (2006). Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités : De son expérimentation à son enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 39(3), 87-100.

<https://doi.org/10.3917/lse.393.0087>

ID: 312 / SES N 06: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Keywords: Explanatory videos, Science education, Teacher competencies, Professional vision, Mixed methods

Identifying and promoting facets of professional competencies for education in a digital world: Findings from a mixed-methods study on the effective use of explanatory videos for learning in science education

Michelle Hermann^{1,2}, Markus Wilhelm¹, Markus Rehm², Dorothee Brovelli¹

¹Pädagogische Hochschule Luzern, Schweiz; ²Pädagogische Hochschule Heidelberg, Deutschland

In an increasingly digitalised world, information is spreading faster and faster and the assessment of available information is becoming increasingly important. This presents teachers with a twofold challenge: on the one hand, they are expected to organise subject-related lessons that simultaneously contribute to the promotion of competence to assess information. On the other hand, they are required to select from the wealth of digital learning opportunities that potentially best support the desired increase in competence. The latter is exemplified by the popular explanatory videos on participatory platforms such as YouTube. Unlike established educational media, these are not subject to quality controls and are therefore of heterogeneous quality (Kulgemeyer 2018). Teachers are therefore required to act as gatekeepers by assessing the quality of explanatory videos when selecting them and embedding them appropriately in lessons.

Against this background, the presentation gives insight in a mixed-methods study supported by the Swiss National Science Foundation, which surveyed situation-specific facets of professional teaching competencies for the effective use of explanatory videos in science education among (prospective) teachers at lower secondary level. The subject of the study is the professional vision (van Es and Sherin 2008) of characteristics of learning support as a measure of the quality of explanatory videos. To operationalise the quality of the explanatory videos, a criteria grid was developed by linking established quality characteristics of science teaching (Heinitz and Nehring 2020) with quality characteristics for explanatory videos (Kulgemeyer 2018, among others). As part of an expert rating, 17 experts characterised the explanatory videos used as stimuli according to the criteria grid. The expert norm generated in this process formed the basis for the content analysis of the assessments of the explanatory videos used by the study participants (N = 330). In addition, potentially explanatory factors for the ability of professional vision were collected (including facets of pedagogical content knowledge and attitudes towards digital media).

The results of the study show that the participants often overestimated the quality of the explanatory videos, which fits well with results from situated surveys of professional vision using video vignettes, according to which prospective teachers, in contrast to experienced teachers, often overlook learning-supporting measures of cognitive activation or cognitive structuring in presented lesson recordings (Meschede et al. 2017). The results suggest that (prospective) teachers often do not utilise the learning support potential theoretically available in explanatory videos as digital media (Nerdel and Kotzebue 2020). Against this background, the article addresses the connections between the skills assessed and explanatory factors. Based on this, approaches are derived for the training and further education of science teachers to sensitise them to quality criteria for explanatory videos and thus to better exploit the potential of the medium through criteria-based assessment.

Bibliography

Heinitz, B., & Nehring, A. (2020). Kriterien naturwissenschaftsdidaktischer Unterrichtsqualität – ein systematisches Review videobasierter Unterrichtsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 319–360. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00074-8>

Kulgemeyer, C. (2018). A Framework of Effective Science Explanation Videos Informed by Criteria for Instructional Explanations. *Research in Science Education*, 50(1), 2441–2462.

Meschede, N., Fiebranz, A., Möller, K., & Steffensky, M. (2017). Teachers' professional vision, pedagogical content knowledge and beliefs: On its relation and differences between pre-service and in-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 66, 158–170. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.010>

Nerdel, C., & Kotzebue, L. von (2020). Digitale Medien im naturwissenschaftlichen Unterricht. Aufgaben für die Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (2020) 2, S. 159-173. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66. <https://doi.org/10.25656/01:25789>

van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244–276. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.005>

ID: 313 / SES O 03: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Lesson Study, co-progettazione, osservazione, ricerca-azione, formazione e sviluppo professionale

Il Lesson Study: un ambito privilegiato di applicazione e sviluppo delle competenze trasversali

Rossana Falcade

SUPSI, Svizzera

Il *Lesson Study* (LS) o “studio delle lezioni” è la traduzione in inglese del termine giapponese Jyugyokenkyu. Si tratta di un dispositivo di micro-formazione e ricerca, originario del Giappone che, grazie ad opportune trasposizioni culturali, si è diffuso in anche in Occidente (Lewis, C., 2002; Clivaz, S., Takahashi, A., 2018).

Nella sua essenza, si basa sulla collaborazione e il confronto reciproco tra i docenti, attraverso una ciclica co-progettazione, co-osservazione e co-riflessione di una lezione.

La dimensione delle competenze trasversali, in tale dispositivo, è pervasiva e strutturante. Infatti, non si tratta solo di ottenere, a conclusione dell'intero ciclo, delle lezioni didatticamente “più robuste” perché sperimentate, affinate e validate da più docenti in più classi. Si tratta, in primo luogo, di un'occasione privilegiata per approfondire le proprie competenze professionali a partire dalla capacità di co-elaborare, comunicare, condividere, riflettere criticamente su se stessi e sulle proprie azioni didattiche in funzione degli apprendimenti mirati.

Come ci ricordano Bartolini Bussi e Ramploud (2018), «*Si ha un aumento della qualità del processo, non tanto nel senso di realizzare una lezione «perfetta», quanto piuttosto nel senso di aumentare la capacità dei membri del gruppo di interagire in modo efficace per uno scopo comune*».

Abbiamo sperimentato il dispositivo del LS all'interno della formazione Master of Arts SUPSI in Insegnamento per il livello secondario I del DFA/ASP.

Nell'a.a. 2018-2019 e nell'a. a. 2022-2023, rispettivamente, due gruppi di tre docenti in formazione, che si abilitavano per l'insegnamento della matematica nella scuola media ticinese, hanno sviluppato il loro lavoro di diploma agganciandolo a tale dispositivo. La prima esperienza verteva sul problem solving in ambito aritmetico, la seconda su quello geometrico.

Sono state implicate complessivamente una classe di I e cinque classi di II media.

I docenti coinvolti hanno indagato, ciascuno, una diversa domanda di ricerca. La ripetizione del ciclo del LS in più classi ha permesso di raccogliere un numero significativo di dati, confrontabili tra loro. Nel nostro caso, quindi, il dispositivo formativo originale è stato reinterpretato, diventando anche un interessante strumento di ricerca-azione in didattica della matematica.

In entrambe le esperienze, i dati raccolti si ricollegano non solo al miglioramento di alcune competenze professionali specifiche o all'analisi fine di alcuni processi o fenomeni didattici osservati. Ciò che emerge, grazie ad osservazioni e questionari, è soprattutto la percezione da parte dei docenti coinvolti di un incremento significativo delle proprie competenze trasversali (Rosso, 2019; Fiore, 2022).

Tali risultati, quindi, confermerebbero non solo il potenziale del dispositivo del LS per la formazione iniziale e continua, ma anche la sua praticabilità e coerenza con l'impianto formativo del DFA/ASP e con il sistema scolastico ticinese.

Bibliography

- Bartolini Bussi, G., & Ramploud, A. (2018). Il lesson study per la formazione degli insegnanti. Roma: Carocci editore S.p.A
- Clivaz, S., Takahashi, A., (2018). Mathematics Lesson Study Around the World, the World: Conclusions and Looking Ahead, Springer International Publishing AG, part of Springer Nature 2018 M. Quaresma et al. (eds.), https://doi.org/10.1007/978-3-319-75696-7_9
- Fiore, Katerina (2023) Lesson study e problem solving geometrico: nel contesto del laboratorio didattico di II media. Master thesis, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana.
- Rosso, Tania (2019) Lesson study e problem solving: analisi di una prima esperienza nel contesto della scuola media ticinese. Master thesis, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana.
- Lewis, C. (2002). Lesson Study: A Handbook of Teacher-Led Instructional Change. Research for Better Schools.

ID: 314 / SES O 02: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies

Keywords: Teamworking, serious game, gamification, realtà virtuale, apprendimento esperienziale

Competenze chiave per il futuro del lavoro e competenze trasversali. Il team working come corso universitario

Filippo Sciaroni¹, Loredana Addimando², Alessandra Salvatore¹

¹SUPSI, DEASS Svizzera; ²SUPSI, DFA Svizzera

[In accordo con i principi enunciati dall'Accademia della Crusca, nel rispetto di chi nega la tradizionale sistemazione binaria dei generi e d'accordo con il fatto che il genere come categoria grammaticale non coincide con il genere naturale; nel seguente testo, si evitano le reduplicazioni retoriche (es. studenti e studentesse) e si utilizza il genere maschile per indicare tutte le persone indipendentemente dalla propria identità di genere]

In un mondo in costante evoluzione, in cui le sfide complesse richiedono soluzioni altrettanto sofisticate, le competenze legate alla collaborazione e al lavoro di squadra stanno rapidamente diventando fondamentali nel contesto professionale (come sostengono per es. Seow, Pan & Koh, 2019). Questo contributo esplora le percezioni di studenti e docenti impegnati in un modulo opzionale integrato in un percorso universitario, progettato appositamente per sviluppare e consolidare competenze trasversali relative al lavoro di squadra. Vengono esaminati in modo approfondito i motivi alla base della sua implementazione e le strategie adottate per la sua progettazione e realizzazione. Secondo uno studio condotto da Wilhelm et al. nel 2002, in accordo con altre ricerche, i datori di lavoro attribuiscono maggiore importanza alle competenze legate alle relazioni umane, tra cui spicca il teamwork, rispetto a quelle di natura concettuale e tecnica. Per accrescere la capacità di lavorare in gruppo è necessario sviluppare un set di skills che non riguardano aspetti disciplinari ma elementi trasversali, considerati rilevanti nell'apprendimento (O'Neil et al., 1997). Uno di questi elementi è il lavoro di squadra.

Il contributo presenterà un bilancio dell'esperienza maturata nel corso opzionale sul tema della gestione del lavoro di squadra offerto all'interno del corso di laurea. Negli ultimi cinque anni hanno frequentato il corso circa 100 studenti. La domanda a cui il contributo tenta di rispondere è: "quali indicazioni e regolazioni è possibile applicare ad un corso che mira a sviluppare competenze trasversali?" Per rispondere al quesito saranno illustrate le modalità di funzionamento del corso e le sue forme didattiche, che hanno previsto l'applicazione di tecniche di insegnamento frontale e dialogata e momenti laboratoriali, con l'utilizzo di serious game e sistemi di realtà virtuale per l'addestramento al lavoro di squadra.

Il bilancio del corso contempla l'analisi delle valutazioni degli studenti, le sfide affrontate, e le modifiche implementate nel corso degli anni per migliorare l'efficacia dell'insegnamento. Il contributo propone un momento di confronto sull'utilizzo di nuove tecnologie in ambito didattico, sul rapporto tra scuola universitaria e studenti e sull'evoluzione di programmi formativi finalizzati allo sviluppo delle competenze trasversali.

Bibliography

O'Neil, H.F., Chung, G.K.W.K., & Herl, H.E. (1999). Computer-based collaborative knowledge mapping to measure team processes and team outcomes (No. 502). Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Teaching.

Seow, P.-S., Pan, G., & Koh, G. (2019). Examining an experiential learning approach to prepare students for the volatile, uncertain, complex and ambiguous (VUCA) work. *The International Journal of Management Education*, pp. 62-76

Wilhelm, W. J., Logan, J., Smith, S. M., & Szul, L. F. (2002). Meeting the demand: Teaching "soft" skills. Delta Pi Epsilon Publishers.

ID: 315 / SES N 06: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Keywords: Mathematical games, backward design, teacher education, transversal skills, mathematical processes

Designing mathematical games for developing transversal skills

Marta Barbero, Monica Panero

Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Svizzera

The contribution proposes the analysis of a teacher education experience developed in the context of a course for 16 pre-service primary school teachers focusing on mathematical games as a didactic tool. Specifically, this course aims to develop didactic design skills in order to introduce, consolidate and deepen mathematical processes in dialogue with transversal skills through the use of games. To achieve this objective, a three-stage methodological approach is proposed to students, inspired by backward design (Wiggins & McTighe, 2005): first they are asked to identify the products expected by their pupils, then to determine the elements and indicators to assess them, and finally to design the game experiences to bring out the targeted mathematical and transversal learning. This model will guide the design and analysis of the activities proposed by the students in the course, in line with the *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (DECS, 2022); for example, some games could promote the transversal skill of communication in relation to the specific learning goals of the process of *Comunicare e argomentare* in one of the three mathematical domains *Numeri e calcolo*, *Geometria* or *Grandezze e misure*.

The *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* provides the foundation for the mathematical and transversal skills that will be developed through games. This is in line with the PISA 2022 Mathematics Framework (OECD, 2023), where the definition of mathematical literacy highlights the importance of mathematical reasoning in real-life contexts and the crucial role of the transversal skills required for "constructive, engaged and reflective 21st Century citizens" (p. 22).

The research methodology adopted includes two anonymously administered online questionnaires. The initial questionnaire is aimed at collecting information on the teaching tools and approaches previously used by students to work on transversal skills in mathematics and any predictions of how they could be developed through mathematical games. The final questionnaire, on the other hand, aims to collect information on the difficulties encountered by the students in transposing specific transversal skills into the designed mathematical games, including a description of the processes followed and the elements considered essential to foster the development of specific transversal skills.

The contribution proposes the analysis of some significant examples of mathematical games proposed by the students and of the questionnaires data, to investigate how the students tackled, understood and transposed the transversal skills intertwined with mathematical cognitive processes.

This experience will provide future teachers with teaching tools that they can reuse when planning mathematical activities to develop jointly transversal skills and mathematical processes in their pupils. At the same time, it will allow lecturer-researchers to test teaching strategies to make pre-service primary school teachers aware of the possible connections between disciplinary and transversal skills.

Bibliography

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. (2022). Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese. DECS.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). PISA 2022 Assessment and Analytical Framework. PISA, OECD Publishing.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). Understanding by design. Association for Supervision and Curriculum Development.

ID: 316 / SES O 01: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: A. Transversal competencies today: theories, definitions and conceptual articulations, E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: counseling, competenze, educazione, formazione, cambiamento

Il counseling a servizio delle competenze: il compito dell'educazione e della formazione

Immacolata Messuri

Università Telematica degli Studi IUL, Italia

L'attuale società, fluida e globale, richiede una grande preparazione del singolo nel fronteggiare le situazioni di vita, personale, sociale e professionale. Per tali ragioni è necessario che le persone siano sempre più equipaggiate a livello di risorse cognitive, attitudinali ed etiche. Le competenze trasversali, in particolare, possono insegnare flessibilità e capacità di adattarsi alle rapide trasformazioni della società (Sanavio, 2021).

Quali sono le competenze trasversali? Quale ruolo concreto svolgono nella scuola e nella formazione? Quali buone pratiche è possibile individuare? Per promuovere le competenze trasversali in ambito educativo e formativo si può far riferimento al counseling, che interviene adeguatamente nei processi di formazione e di apprendimento perché permette di mediare tra le esigenze logico-cognitive e quelle emotivo-relazionali. Il counseling sviluppa, in particolare, la competenza del saper scegliere autonomamente (Di Fabio, 2002).

Le competenze trasversali promosse a scuola consentono di preparare adeguatamente ai ruoli da ricoprire nel mondo degli adulti e nel mondo del lavoro. Le competenze trasversali che è più opportuno promuovere sono la capacità di comunicare in maniera efficace, la capacità di pensare in modo critico, la capacità di lavorare in gruppo, la tendenza al problem solving (Di Nuovo, Magnano, 2013).

La formazione, invece, nel suo significato di dare forma, comporta la previsione di tempi tecnici che permettono all'interlocutore di assimilare e di comprendere. La formazione rappresenta la risorsa permanente per orientare le trasformazioni (Loiodice, 2004).

Il cambiamento è da considerarsi una condizione difficile da raggiungere (è, quindi, poco ricercato). La tendenza, piuttosto, è quella di rimanere in una condizione di stasi, l'omeostasi, all'interno della quale ci si sente soggettivamente a proprio agio (anche se, oggettivamente, si stanno vivendo momenti di difficoltà e di non benessere) (Rondot, 2012). Sul piano affettivo siamo tutti, costantemente, in rete. Quando sarà necessario promuovere un cambiamento il singolo troverà, all'interno di questa rete, delle molle o dei freni al cambiamento stesso. Di questo stato di fatto spesso non si è consapevoli (Rondot, 2012).

Questa comunicazione metterà in evidenza che in un mercato del lavoro sempre più competitivo, che dà vita ad un mondo professionale costantemente alla ricerca di personale specializzato, si pone la necessità di fornire alle persone in formazione adeguati interventi di orientamento, da realizzarsi con il supporto di relazioni d'aiuto, centrate sulla persona, e di interventi di counseling. Questi interventi saranno condotti attraverso una particolare tipologia di relazione d'aiuto e saranno finalizzati ad analizzare e valutare le situazioni personali per porle in relazione con le richieste del contesto e per individuare e rimuovere ostacoli che di fatto impediscono l'inserimento (o il reinserimento) lavorativo. Le competenze trasversali, in questo discorso, svolgono un ruolo strategico.

Bibliography

Di Fabio Anna M., Counseling e relazione d'aiuto. Linee guida e strumenti per l'autoverifica, Milano, Giunti, 2003.

Di Nuovo S., Magnano P., Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali per la continuità tra livelli scolastici, Trento, Erickson, 2013.

Loiodice I., Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta, Milano, FrancoAngeli, 2004.

Rondot F., Apprendere: Istruzioni per l'uso. Alla fine resta solo il necessario, Milano, Sonda, 2012.

Sanavio F., Abilità invisibili. Le competenze trasversali che fanno la differenza nel mondo del lavoro, Palermo, Dario Flaccovio Editore, 2021.

ID: 317 / SES I 05: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies

Keywords: Competenza pedagogica, formazione, tutorship, sostenibilità, bene comune

Le competenze trasversali: una leva per il futuro nella formazione degli insegnanti.

Alessandra Gargiulo Labriola

Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia

In ambito educativo, il concetto di competenza è al centro di un acceso dibattito legato alla pedagogia degli adulti. Lo scopo del presente contributo, mira a illustrare un progetto di ricerca sulla figura del Tutor aziendale e sulle sue competenze nei percorsi dell'apprendistato. Essa trova i suoi riferimenti teorici nella pedagogia del lavoro e del personalismo cristiano. L'esplicitazione dell'inquadramento della ricerca impone un riferimento contenutistico agli obiettivi della formazione duale il cui focus consiste nell'esigenza di migliorare la formazione degli insegnanti, per il contrasto al deficit di competenze nella transizione dei giovani dal mondo della scuola a quello del lavoro. A partire dal considerare l'importanza del dialogo costruttivo tra insegnanti e formatori, la ricerca intende rivolgersi ai formatori esperti di processi formativi. I risultati attesi riguardano la possibilità di valorizzare le competenze dei tutor aziendali connesse a quelle degli insegnanti e formatori. In tale prospettiva si intende considerare in modo critico le problematiche correlate allo sviluppo delle competenze trasversali, identificandole come risorse idonee per la formazione della persona, leva per sostenere l'idea di uno sviluppo umano che tenda a creare società eque, sostenibili e aperte. In questa prospettiva, il bene comune, inteso come sviluppo sociale frutto di un adeguato inserimento del cittadino nel tessuto civile, presuppone una condizione: la formazione permanente degli insegnanti non solo per la conoscenza dei saperi, ma anche per la competenza pedagogica. Nell'ambito dei contesti del sistema duale, la formazione degli insegnanti deve aprirsi alla conoscenza del lavoro educativo del tutor formativo e del tutor aziendale per collaborare alla costruzione di un sistema formativo integrato e di successo per tutti gli allievi nelle fasi di passaggio tra i diversi sistemi. L'impianto metodologico consiste nel metodo della ricerca-azione interessato ad approfondire le "Competenze educative del tutor aziendali". L'ipotesi che si intende accreditare considera i tutor aziendali come esperti di processi formativi che, insieme agli insegnanti e ai formatori del sistema leFp, costruiscono conoscenze utili ad affrontare i problemi che incontrano i loro beneficiari: gli apprendisti. La logica dell'indagine risponde alla necessità di valorizzare le pratiche educative e formative esistenti, di condivisione e scambio di *best practice* tra tutti i soggetti che hanno partecipato alla ricerca: insegnanti, formatori e tutor. Al riguardo la metodologia della ricerca-azione si fonda sulla dimensione partecipativa. La ricerca ha coinvolto 48 tutor aziendali. Le tecniche di raccolta dati sono qualitative e quantitative (un questionario di rilevazione delle competenze, un'intervista semi-strutturata, un focus group). In un nuovo scenario, dove la rapidità e la varietà dei processi in atto nella società richiedono l'acquisizione di strumenti di comprensione e interpretazione della realtà, il sistema scolastico deve avvalersi del contributo della ricerca pedagogica (Gargiulo, 2023) per conferire senso all'identità della scuola e per promuovere i principi della dignità del lavoro.

Bibliography

Gargiulo Labriola A. (2023), La competenza pedagogica. Tra centralità della persona e formazione al lavoro. Pensa Multimedia, Lecce.

Malavasi P. (2020), Insegnare l'umano. Vita e Pensiero, Milano.

Simeone D. (2011), La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto, Vita e Pensiero, Milano.

L'esprit d'entreprendre, compétence-clef et transversale entre formes entrepreneuriales de l'activité et forme scolaire

Patricia Champy Remoussenard

Université de Lille, France

Cette communication s'inscrit dans une série de travaux menés depuis une dizaine d'année concernant le développement de l'éducation à l'esprit d'entreprendre considérée comme un analyseur des transformations du travail, de l'éducation et de la formation et de la forme scolaire. Elle questionnera la compétence-clef « esprit d'entreprendre ou d'entreprise » en la mettant en perspective avec la manière dont sont envisagées, d'une part les mesures éducatives prises pour la développer, d'autre part les développements récents de ce qu'on appellera les formes entrepreneuriales de l'activité.

Nous insisterons sur les tensions entre ce que préconisent et mettent en œuvre les instances éducatives et la réalité des compétences développées et engagées notamment par les nouveaux entrepreneurs.

Ce que nous avons appelé le modèle entrepreneurial de l'activité entre en contradiction avec le modèle traditionnel de la transmission du travail et du métier et induit un bouleversement du rapport aux compétences. Chaque entrepreneur crée une configuration d'activité inédite en mobilisant des savoirs et des compétences eux aussi différents et combinés différemment. Cela est particulièrement visible dans le cas des micro-entreprises et des start-ups. Ce qui ne permet plus de parler d'adéquation entre l'activité et un diplôme ou d'envisager un référentiel de compétences communs puisque l'activité est dans ce cas par essence singulière.

Les recherches sur les activités entrepreneuriales pointent l'émergence de rapports à l'apprentissage, à la formation, à la construction des compétences très différents de ceux que l'on avait privilégiés dans la société industrielle et même dans la première époque d'une société de service. Par exemple, la part de créativité engagée dans l'activité de travail est perçue comme très importante par les personnes interviewées. Elles renforcent également cette idée que tout ne s'apprend pas à l'école ni par les systèmes de formation mais que les entrepreneurs et notamment ces micro-entrepreneurs mettent en place des stratégies spécifiques d'auto et de co -apprentissage qui relèvent de l'autodidaxie et qui prennent une place importante dans la construction des compétences

Cette communication prend appui sur plusieurs recherches menées dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement supérieur à propos des dispositifs éducatifs destinés à développer l'EEE (mini entreprises notamment) et sur une recherche en cours portant sur les activités et les compétences des « micro-entrepreneurs » révélatrices des nouvelles formes de l'activité entrepreneuriales et de l'évolution du rapport au travail. Elle entend revisiter un certain nombre de concepts tels que celui de compétence, d'activité, de compétence transversale. En effet l'activité des entrepreneurs mobilisent nombre de compétences qu'on peut considérer comme transversales ou des *softskills*. Une des questions est de savoir si elles s'acquièrent à l'école et/ ou dans d'autres contextes que les dispositifs de formation formels et en quoi elles peuvent interpeller la forme scolaire.

Bibliography

Auteur (2021).

Chambard, O. (2020). « Faire sauter l'idée toute faite que l'université est un lieu où on apprend. » : La socialisation des étudiants à l'entrepreneuriat. *Sociétés contemporaines*, 120, 41-69.

de Miribel, J. & Sido, X. (2021). Consensus et allants de soi dans les formes d'opérationnalisation de l'éducation à l'esprit d'entreprendre. *Recherche & formation*, 97, 17-30.

Mégret, J. (2021). D'une formation à l'entrepreneuriat aux prémices d'une « andragogie entrepreneuriale » : le cas des Très Petites Entreprises (TPE) bretonnes. *Savoirs*, 57, 63-78. <https://doi.org/10.3917/savo.057.0063>

Starck, S. (2017). Formation à l'entrepreneuriat dans le secondaire français : quelles réalités politiques, du supranational au local ? *Formation emploi*, 140, 127-145.

ID: 320 / SES I 01: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: contextualized in-service teacher education, heritage language teaching, professional development, collaborative work, transversal competencies

Portuguese Heritage Language in Switzerland: the design of a contextualised teacher education strategy

Maria de Lurdes Gonçalves, Sónia Rita Melo

Camões, Institute Portuguese Teaching Abroad Network, Switzerland

In-service teacher education does not exist *per se*. It is conceived and designed for professionals who work in a particular context, with the aim of responding both to perceived needs and acting proactively to chart future paths. This includes the development of transversal competencies which enable teachers to adapt to the various educative contexts and to design flexible didactic proposals, meeting the constant and rapid society's changes and demands.

In the context of teaching Portuguese Heritage Language (PHL), a teacher education narrative has been gradually built up, especially since the beginning of this century, through practices that include and take into account a constant dialogue between the expectations, needs and desires of the different stakeholders: students, teachers, teacher educators, researchers and the context's characteristics (Gonçalves and Melo-Pfeifer, 2020).

The concept of Heritage Language (HL), understood as a language which is acquired within the family context and which differs from the spoken language of the surrounding environment and of the language used at school (Valdés, 2014), has a promising and fruitful fluidity and plasticity in the field of linguistic and didactic-pedagogical research, also requiring flexibility and adaptation in the design of teacher education practices.

Having as conceptual background the concept of professional development as a "process that begins with teachers' college; continues throughout a teacher's professional life; and is affected by teacher's characteristics, teaching contents (what they teach), and teaching strategies/methods/approaches (how they teach)" (Sancar, Atal, & Deryakul; 2021:8), this presentation aims to share the teacher education strategies and path of the Coordination of Portuguese Teaching Abroad Network in Switzerland over the last decade.

To do so, we will refer to the strategic principles that have shaped a contextualized, individualized and co-constructed space for in-service teacher education. Therefore, we will unveil the design of the different phases of the professional development path, going behind the scenes, looking at the different levels and perspectives. We will address the conception, preparation, implementation and reception of these teacher education spaces, in other words, the way they resonate in the participants' professional experience (Almeida and Melo, 2021). Therefore, we will share the analysis of teachers' reflections and participation rates on the diverse teaching education offers along three levels: macro, meso and micro. Thus, we will be able to trace a kaleidoscopic view of the teachers' engagement in their professional development.

The results point out to the different levels of professional learning of active and receptive participants (Gonçalves, 2017). Nevertheless, the implemented teacher education strategy succeeded in enhancing teachers' ability to be part and work in a team. Portuguese heritage language teachers in Switzerland have been appropriating the meaning of their personal and professional history, accommodating innovations, assimilating changes and incorporating them into their daily work showing a (trans)formative performance

Bibliography

- Almeida, B.; Melo, S. (2021). "Manhãs Transformadoras": desafios formativos do ensino do Português no Estrangeiro. In Araújo e Sá, M. H., Ambrósio, S. (Coords.). Dinâmicas de (investigação em contextos de promoção da língua portuguesa: a presença do CIDTFF na rede Camões, I.P. Coleção Educação e Formação – cadernos Didáticos. N.º 9. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 433-447. <http://hdl.handle.net/10773/31307>
- Gonçalves, M. L. (2017). Tackling sustainability: first steps into co-designing teacher professional development. In APPLES – Journal of Applied Language Studies, Special Issue Co-Designs. Envisioning Multi-sited Language Education Policies. Vol. 11-3 pp. 81-89. doi:10.17011/apples/urn.201712104585
- Gonçalves, M. L.; Melo-Pfeifer, S. (coord.) (2020). Português Língua de Herança e formação de professores. Lisboa: Lidel.
- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. Teaching and Teacher Education, 101, 103305.
- Valdés, G. (2014). Heritage language students. Handbook of heritage, community, and native american languages in the United States: Research, policy, and educational practice, 27-35.

ID: 321 / SES I 06: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Keywords: dritter Raum, Linguistic Landscape, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Querschnittkompetenzen, Mehrsprachigkeit

Transversale Kompetenzen im dritten Raum – Linguistic Landscape Projekte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Edina Krompák

Pädagogische Hochschule Luzern, Schweiz

Den theoretischen Hintergrund des Beitrages bilden die Theorie des dritten Raums von Zeichner (2010) und die pädagogische Wende in der Erforschung von Linguistic Landscape (LL) (Krompák et al., 2022). Zeichner (2010) verwendet das Konzept der hybriden/dritten Räume auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, indem er die Zusammenarbeit von Praktikerinnen und Praktikern sowohl akademischem Personal hervorhebt, um den Wissenstransfer zu verbessern. Die vom Bundesamt für Kultur geförderte Entwicklungsprojekte «Sprachland - Förderung der Mehrsprachigkeit durch Linguistic Landscape» und «Mehrsprachige Bildungsräume – Integrative Sprachförderungen durch Linguistic Landscape» zielen einerseits auf die Förderung der Familiensprachen und der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler, und andererseits auf die Zusammenarbeit des multiprofessionellen Teams, bestehend aus den Lehrpersonen für HSK-Unterricht, Klassenlehrpersonen, Hochschuldozierenden und Studierenden. Darüber hinaus zielt das Projekt darauf ab, das Potenzial von LL als pädagogisches Werkzeug zu nutzen und Möglichkeiten für seine Verwendung im Klassenzimmer anzubieten (Krompák, 2021). Meine Untersuchung wird von den folgenden Forschungsfragen geleitet: Wie erleben angehende Lehrpersonen den dritten Raum durch die Entwicklung und Durchführung eines LL-Schulprojekts? Wie verbinden sie die Forschungserfahrung mit praktischem und akademischem Wissen? Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen wurden Fokusgruppeninterviews mit 14 Studierenden durchgeführt. Darüber hinaus gibt die qualitative Analyse der von den angehenden Lehrpersonen entwickelten Unterrichtsmaterialien einen tiefen Einblick in ihre erworbenen fachspezifischen und transversalen Kompetenzen.

Bibliography

Krompák, E. (2021). Social Justice durch die Erforschung von Linguistic Landscape. *Babylonia Journal of Language Education*, 1, 30–39.

Krompák, E., Fernández-Mallat, V., & Meyer, S. (Eds.). (2022). *Linguistics landscapes and educational spaces*. Multilingual Matters.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 89(11), 89–99.

Empirische Befunde zur Meta-Reflexivität in der Lehrpersonenbildung**Andreas Schmidt¹, Colin Cramer¹, Sarah Forster-Heinzer², Jana Groß Ophoff³, Liana Pirovino⁴, Sophia Richter³**¹Universität Tübingen, Deutschland; ²Pädagogische Hochschule Luzern, Schweiz; ³Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Österreich; ⁴Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz

Meta-Reflexivität wurde als eine neue, theoriebasiert postulierte Perspektive auf Professionalität von Lehrpersonen in den wissenschaftlichen Diskurs eingebracht (Cramer et al., 2019). Sie beschreibt die Notwendigkeit, Situationen im schulischen Handlungsfeld aus mehreren Perspektiven zu sehen, diese Betrachtungsweisen kritisch-konstruktiv zu prüfen und in Relation zu setzen. Mit Mehrperspektivität, Distanzierung, Kontextgebundenheit, Alternativität, Unabhängigkeit, Transparenz, Meta-Kommunikation, Begründungspflicht, Dynamik und Historisierung (Cramer et al., 2023a) wurden zehn meta-reflexive Prinzipien für die Lehrpersonenbildung postuliert. Eine Operationalisierung dieser Prinzipien erscheint bedeutend, um, wie auf Basis vieler anderer Ansätze der Professionalität (vgl. Cramer et al., 2023b), empirische Forschung zur Meta-Reflexivität allererst zu ermöglichen.

In diesem Beitrag wird als Ausgangspunkt zunächst das theoretische Konstrukt der Meta-Reflexivität mit Bezugnahme zum Kongressthema der transversalen Kompetenzen diskutiert. Mit dem Ziel der Operationalisierung, welche Bedeutung meta-reflexiven Prinzipien in der Lehrpersonenbildung zugewiesen wird, wurde ein Fragebogeninstrument entwickelt und empirisch überprüft. Dieser Prozess wird in dem Vortrag nachgezeichnet und Befunde der Skalenanalyse sowie zur Konstruktvalidität werden vorgestellt. So liegen erste Ergebnisse zu Zusammenhängen mit epistemischen Überzeugungen (vgl. Rosman et al., 2019) vor, die als Facette professioneller Handlungskompetenz als ein zentrales Ziel der Lehrpersonenbildung angesehen werden. Da in beiden Forschungsfeldern Kognitionen über epistemische Entitäten thematisiert werden, kann das Vorhandensein dieser Zusammenhänge als relevant für die Konstruktvalidierung gelten.

Grundlage der Skalenkonstruktion waren vier Pilotierungsstudien mit $N = 569$ Studierenden der Studieneingangsphase. Im Ergebnis laden die meta-reflexiven Prinzipien weder auf einen gemeinsamen Faktor, noch lassen sich die Items jenen theoretisch postulierten und damit konzeptuell trennenden Dimensionen zuordnen. Vielmehr erweist sich eine dreifaktorielle Lösung als am besten zu den Daten passend, deren Faktoren sich mit Vorläufigkeit, Multiperspektivität und Erkenntnisgenese beschreiben lassen (Schmidt et al., 2023). Deren interne Konsistenz liegt zwischen $\omega = .697$ und $\omega = .729$ und es können etwa 35 Prozent der Gesamtvarianz aufgeklärt werden. Für die Validität des Instruments spricht außerdem, dass sich erwartungskonform signifikante Korrelationen zwischen sophistizierteren epistemischen Überzeugungen mit dem meta-reflexiven Faktor der Multiperspektivität zeigen. Dies spricht dafür, dass die gemessenen epistemischen Überzeugungen und die eingeschätzte Bedeutsamkeit meta-reflexiver Prinzipien verwandte, aber empirisch voneinander abgrenzbare Konstrukte darstellen. Insgesamt spricht die Befundlage dafür, dass das neue Instrument zur Erfassung meta-reflexiver Prinzipien in der Lehrpersonenbildung empirisch tragfähig und forschungsökonomisch handhabbar ist.

Derzeit wird in einem Forschungsverbund (Deutschland, Österreich und Schweiz) eine größere Erhebung an Lehrpersonenbildungsstandorten durchgeführt mit dem Ziel einer weiter vertiefenden Konstruktvalidierung. Untersucht werden u.a. Zusammenhänge zwischen den Bedeutsamkeitseinschätzungen meta-reflexiver Prinzipien mit theoretisch als affiliiert angenommenen Variablen, wie z.B. Überzeugungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis, berufliche Interessensstruktur oder den tatsächlich wahrgenommenen forschenden Lerngelegenheiten. Erste Ergebnisse zu den postulierten Zusammenhängen werden in dem Vortrag vorgestellt. Anschließend werden Limitationen sowie potenzielle Implikationen für die Lehrpersonenbildung in den drei beteiligten Ländern diskutiert, sowie Anschlussmöglichkeiten für weiterführende Forschung skizziert.

Bibliography

Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmann, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423. <https://doi.org/10.3262/ZP1903401>

Cramer, C., Brown, C., & Aldridge, D. (2023a). Meta-Reflexivity and Teacher Professionalism: Facilitating Multiparadigmatic Teacher Education to Achieve a Future-Proof Profession. *Journal of Teacher Education*, 74(5), 467–480. <https://doi.org/10.1177/00224871231162295>

Cramer, C., Groß Ophoff, J., & Schreiber, F. (2023b). Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Zur Inkohärenz von Professionstheorie und Überzeugungen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(1), 67–87. <https://doi.org/10.3262/ZP2301067>

Rosman, T., Mayer, A.-K., Merk, S., & Kerwer, M. (2019). On the benefits of 'doing science': Does integrative writing about scientific controversies foster epistemic beliefs? *Contemporary Educational Psychology*, 58, 85–101. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.007>

Schmidt, A., Röhl, S. & Cramer, C. (2023). Empirische Operationalisierung der Prinzipien von Meta-Reflexivität. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven* (S. 155–178). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998068.08>

ID: 324 / SES H 03: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: Competenze Interculturali, Diversità, Formazione sanitaria, Ostetricia e ginecologia, Adult Education

Promuovere competenze trasversali tra gli operatori della salute: le competenze interculturali in ostetricia e ginecologia.

Mattia Lamberti

Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia

Le competenze trasversali sono sempre più riconosciute come componenti essenziali della formazione dei professionisti della cura. La capacità degli operatori di gestire efficacemente le relazioni interpersonali e di comunicare in modo empatico è fondamentale per garantire un'assistenza ottimale. Il contributo esplora l'importanza delle competenze trasversali nella pratica degli operatori sanitari, soffermandosi sulle competenze interculturali. Nelle diverse tradizioni linguistiche la ricerca di modelli e pratiche per farsi carico, da parte degli operatori sanitari e delle organizzazioni, di offrire una cura attenta e sensibile alle differenze individuali, principalmente su base etnico-culturale, ha trovato diverse definizioni (Betancourt, 2006). I concetti di competenza culturale, competenza cross-culturale e competenza interculturale sono stati utilizzati talvolta come sinonimi, talvolta con lievi sfumature semantiche. La competenza interculturale, nello specifico, sottolinea l'interazione tra individui (Rohini & Indra, 2009) provenienti da contesti culturali diversi, sottolineando il rispetto reciproco, la comprensione e la comunicazione efficace tra le culture (Deardorff, 2006). Per cura culturalmente competente, ci si riferisce alla combinazione di conoscenze, comportamenti e scelte organizzative volte a garantire a pazienti con differenti background culturali, un'esperienza positiva di cura, che tenga conto dei valori di riferimento, delle credenze e dei bisogni del paziente anche in quanto membro di una comunità di appartenenza (Cross, 1989). La scelta di formare alla relazione interculturale si è evoluta in modo significativo come strategia per affrontare le disparità nell'assistenza (Brach & Fraserirector, 2000) tanto per i pazienti migranti, quanto per tutti i cittadini al contempo portatori e interpreti di una propria cultura e di una propria specificità biografica, etnica, religiosa, familiare. Oltre alla ricostruzione del dibattito relativo al tema delle competenze interculturali in sanità, il contributo intende presentare gli esiti di una ricerca realizzata nel triennio 2021-2024. La ricerca, attraverso il ricorso a metodi misti (Robasto & Trincherò 2019) ha inteso indagare le pratiche professionali di operatori e operatrici dell'area materno infantile nei consultori familiari lombardi. Adottando un modello consequenziale esplorativo la raccolta dati si è avviata con un questionario, successivamente all'analisi del questionario si è proceduto alla realizzazione di interviste semistrutturate che hanno coinvolto 20 professionisti e professioniste tra ostetriche, ginecologhe e assistenti sanitarie. Le interviste sono state analizzate ricorrendo all'analisi tematica di contenuto con il supporto del programma Nvivo. L'ultima fase del lavoro è stata la definizione di un modello di competenza interculturale che può costituire un prezioso strumento nella definizione di pratiche formative e organizzative in un contesto caratterizzato dal sempre maggiore numero di migranti in tutti i paesi del mondo (IOM, 2022)

Bibliography

Betancourt, J. R. (2006). Cultural Competence and Medical Education: Many Names, Many Perspectives, One Goal: Academic Medicine, 81(6), 499–501. <https://doi.org/10.1097/01.ACM.0000225211.77088.cb>

Brach, C., & Fraserirector, I. (2000). Can Cultural Competency Reduce Racial and Ethnic Health Disparities? A Review and Conceptual Model. Medical Care Research and Review, 57(1_suppl), 181–217. <https://doi.org/10.1177/1077558700057001S09>

Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. Journal of Studies in International Education, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>

Rohini, A., & Indra, L. (2009). Intercultural Competence in Health Care. Developing Skills for Interculturally Competent Care. In D. K. Deardorff (A c. Di), The Sage handbook of intercultural competence. Sage.

ID: 325 / SES C 01: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: A. Transversal competencies today: theories, definitions and conceptual articulations, B. Social relations and inequalities in front of transversal skills, E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: compétences, psychosocial, éducation, insertion, inégalités

Compétences transversales et paradoxes : Le développement des compétences psychosociales comme vecteur de réduction des inégalités scolaires et d'insertion

Lisa Allaoua

Heureux d'apprendre, France

Cette communication s'inscrit dans le champ disciplinaire de l'Education et la Formation, sur la base d'une recherche expérimentale et comparative.

Les compétences psychosociales (transversales) représentent ce que l'on nomme dans le milieu professionnel 'soft skills' et ce que l'on évoque de manière courante comme 'les savoir-être'. Elles sont repartitionnées en 3 catégories (sociales, émotionnelles, cognitives), elles-mêmes découpées en sous-catégories. L'Organisation Mondiale de la Santé a mis en avant cette catégorisation et la formalisation de ces compétences, durant la fin des années 90 (Lamboy, 2021).

En effet, la question des compétences psychosociales en lien avec les inégalités est encore peu exploitée et peu documentée, elle apparaît pourtant comme un axe intéressant à aborder.

Cette communication s'appuie sur mon travail de recherche, le terrain de recherche est mon activité professionnelle au sein de laquelle je mets en place des programmes CPS pour des publics en scolarité ou insertion professionnelle.

Ces CPS recèlent un paradoxe qu'il est intéressant de soulever; en effet, ces compétences sont attendues de plus en plus sur le marché de l'emploi, à l'Ecole; cependant, elles ne sont pas transmises de manière formelle dans ces différents espaces. A ce jour, hors programme spécifique, il n'existe pas d'espace dédié à l'apprentissage de ces compétences de manière formalisée et démocratique. Cela évolue, notamment avec l'arrivée dans les programmes scolaires de cours sur l'Empathie (2023), même si cela s'inscrit dans une perspective de réponse à une problématique (harcèlement scolaire) et non dans une idée de formation à un socle de compétences.

Il est, par ailleurs, intéressant de constater qu'il existe à la fois l'injonction sous-jacente à la maîtrise de ces compétences (de les nommer d'ailleurs 'compétences'! terme qui désigne initialement une aptitude intégrée) et dans le même temps de ne pas proposer leur acquisition de manière accessible.

Si donc on pose l'idée que c'est par l'expérience que se forment les CPS, on peut alors s'interroger sur l'accès à ces dernières pour l'ensemble des milieux sociaux (Bourdieu et Passeron, 1964). Si l'accès à ces ressources est inégalitaire, alors, de facto : l'acquisition des compétences inhérentes à ces expériences le sera elle aussi. On comprend alors aisément la part d'in-équité qui existe dans l'injonction à la maîtrise de ces aptitudes (que l'on nomme 'compétences' sans pourtant les avoir apprises).

L'objet de cette communication sera alors de mettre en exergue en quoi ce paradoxe lié aux Compétences transversales (attendues mais pas transmises) nourrit la problématique des inégalités liées à l'emploi et à l'Ecole, et comment la mise en place de programme CPS démocratiques participerait à agir sur cette inéquité.

Nous illustrerons cela par une initiative française bien ancrée et inspirée des USA (1960) : le PRODAS (traduit en français par Jacques Lalanne dans les années 1970).

Bibliography

- Bourdieu et Passeron, Les héritiers, 1964

- Béatrice Lamboy, Les compétences psychosociales, 2021

- Béatrice Gendron, Des savoirs à la compétence : une articulation formation - employabilité - vivre-ensemble, Savoirs et formation, 2019

- Sandrine Broussouloux, Yves Laval, Dominique Berger 'Un cadre de référence pour développer les CPS à l'Ecole. La santé en Action, INPES, 2015

- Aurélie Tardy, et al; Transférabilité et fonctions clés d'un programme de développement des compétences psychosociales en milieu scolaire : le programme de développement affectif et social (PRODAS), 2022

ID: 327 / SES E 02: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: empowerment, rapport au savoir, auto-efficacité, formation continue, sciences humaines et sociales

Le Vacherin Mont-d'Or comme agent d'empowerment dans le rapport au savoir des enseignant·es du primaire — une formation continue

Diane Hartmann, Thibaud Bauer

HEP Vaud, Suisse

Dans le cadre de notre activité de formateur·ice d'enseignant·es, nous sommes en train de concevoir une formation continue attestée pour les enseignant·es primaires autour d'un objet patrimonial local : le Vacherin Mont-d'Or. Elle s'insère dans des sciences humaines et sociales qui veulent tant se rapprocher de la réalité sociale des élèves que les rendre capables de répondre aux défis de l'Anthropocène.

Par son entrée thématique, cette formation vise à travailler la capacité des enseignant·es à appréhender tous types de savoirs et à les enseigner. Cette capacité découle selon nous non seulement des savoirs acquis mais aussi d'une compétence à se sentir légitime à agir sur ceux-ci (Perrenoud, 1999). Ainsi, l'un des objectifs de la formation est de travailler les compétences transversales chez les enseignant·es dans une perspective d'empowerment. Elle vise à renforcer leur sentiment d'auto-efficacité dans leur rapport au savoir (Mornata, 2015). En effet, si on parle beaucoup de sentiment d'auto-efficacité des enseignant·es, on se concentre plus sur la gestion de classe ou des compétences disciplinaires particulières que sur le rapport au savoir, qui nous semble être un réel enjeu dans la formation initiale et continue des enseignantes généralistes (Galand & Vanlede, 2004). Ce constat est étayé par notre expérience tant dans l'enseignement que dans la formation enseignante. Il nous semble de plus que les compétences transversales posent un double défi : elles ne sont que rarement enseignées, et encore moins évaluées, pour elles-mêmes dans la formation enseignante et ce alors que les enseignantes devraient à leur tour les développer chez leurs élèves (Redondo, 2020).

Nous présenterons certaines problématiques liées à la formation des généralistes en didactique des sciences humaines et sociales et comment la formation continue proposée tente, à sa petite échelle, de proposer des pistes pour y répondre en développant l'auto-efficacité et en agissant sur le rapport au savoir des enseignant·es, dans une perspective d'empowerment. Nous montrerons pourquoi le choix du Vacherin Mont-d'Or comme objet d'entrée dans le savoir pourrait permettre d'offrir un pouvoir d'agir réel aux enseignant·es, tout en restant ancré dans le prescrit.

Nous expliciterons comment les compétences transversales sont mobilisées dans notre planification de manière explicite ou non pour les enseignant·es, en présentant un exemple d'activité proposée. Nous relèverons les difficultés à construire un moment d'enseignement-apprentissage centré sur les compétences transversales, ce qui est d'autant plus nécessaire dans une optique d'éducation à la durabilité. Nous proposerons enfin une réflexion sur comment cette activité d'ingénierie de formation agit sur notre propre empowerment.

Bibliography

Le Breton, H. & Sabin, G. (2020). Pédagogie sociale : Le quotidien comme source d'émancipation. Spirale - Revue de recherches en éducation, 66, 37-49. <https://doi.org/10.3917/spir.066.0037>

Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? Savoirs, 5, 91-116. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>

Mornata, C. (2015). Chapitre 5. Le rapport au savoir des enseignants : complémentarité des dimensions épistémiques, identitaires et sociales. Dans : Valérie Vincent éd., Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement: Enjeux, richesse et pluralité (pp. 75-86). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.vcent.2015.01.0075>

Perrenoud, P. (1999). Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : savoirs et compétences dans un métier complexe [2e éd.]. ESF éd.

Redondo, C. (2020). La place de la notion d'empowerment dans le champ de l'éducation au développement durable : Quels transferts entre développements théoriques et traductions pratiques ? Spirale - Revue de recherches en éducation, 66, 151-164. <https://doi.org/10.3917/spir.066.0151>

ID: 328 / SES O 02: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: B. Social relations and inequalities in front of transversal skills

Keywords: Self-Regulated Learning, Collaborative Learning, Socially Shared Regulated Learning, Social Network Analysis, Higher Education

Learning for the Group or Learning through the Group? A Longitudinal Social Network Analysis on Group Regulated Learning in Higher Education

Mathias Mejeu

Universität Bern, Schweiz

Theoretical Framework

Successful self-regulated learning (SRL) is a key component of academic achievement, well-being, and engagement in higher education. At the same time, contemporary research on SRL no longer focuses exclusively on the individuals, but increasingly on their learning context. In this regard, one line of research focuses on collaborative learning, i.e., not only how learners learn alone, but also how they learn in interaction with others. Learning and co-regulation of group processes is referred to as socially shared regulated learning (SSRL) (Hadwin et al., 2017). An important prerequisite for successful SSRL is shared metacognitive regulation of learning processes, as this allows goals to be set and, ideally, jointly achieved within the group (Isohätälä et al., 2017).

In refining theoretical frameworks and supporting collaborative processes, this paper explores SSRL as a key transversal competence. The study presented herein investigates group regulation processes among students in higher education using social network analysis. The work is guided by two central questions:

1. To what degree is SSRL improved by a group intervention that focuses on metacognitive regulation?
2. What are the differentiated effects of social influence and social selection on SSRL?

Method

The purpose of the present study is to examine the development of metacognitive regulation within learning groups over the period of 6 weeks. The sample consisted of 80 students in two comparable courses at a Swiss university. Students were divided into groups of 5 to 6 at the beginning of the semester and had to complete a group assignment (writing a seminar paper) by the end of the semester. Data was collected quantitatively via an app using a questionnaire. In the short surveys, one item each was used for each of the components of planning, monitoring, and regulating (LIST). To gather network data, participants were asked: "With whom in your group did you regularly interact?". A SAOM was applied to evaluate the social networks (Snijders, 2001).

Findings

(1) Regarding the first research question the analysis showed, that the average planning activity seems to be slightly higher in the treatment ($M = 2.94$) than in the control group ($M = 2.75$). Furthermore, the analyses show that the Jaccard index is satisfactory across all six measurement time points (0.32). The density in is distributed approximately equally over all measurement time points (-1.27).

(2) Regarding the second research question, there is a significant positive effect regarding planning activity in the treatment group over time. This indicates that students improve their metacognitive regulation with respect to planning over time. Furthermore, the outdegree parameter in the control group is significantly negative, indicating that the density of the exchange network decreases.

Bibliography

- Hadwin, A., Järvelä, S., & Miller, M. (2017). Self-Regulation, Co-Regulation, and Shared Regulation in Collaborative Learning Environments. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2nd ed., pp. 83–106). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-6>
- Isohätälä, J., Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2017). Socially shared regulation of learning and participation in social interaction in collaborative learning. *International Journal of Educational Research*, 81, 11–24. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.10.006>
- Snijders, T. A. B. (2001). The Statistical Evaluation of Social Network Dynamics. *Sociological Methodology*, 31(1), 361–395. <https://doi.org/10.1111/0081-1750.00099>

ID: 330 / SES O 02: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies, E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Self-Regulated Learning, Adaptive Learning Technology, Higher Education, Mixed-Methods, Development

Effects of Adaptive Feedback through a Digital Tool – A Mixed-Methods Study on the Course of Self-Regulated Learning

Mathias Mejeu¹, Souiri Ismail², Hascher Tina²

¹Pädagogische Hochschule Zürich; ²Universität Bern, Schweiz

Theoretical Framework

Regulating learning processes autonomously and being self-motivated, as transversal competence, is a crucial prerequisite for lifelong learning. Consequently, self-regulated learning (SRL) is understood as crucial factor for the successful qualification of young people and an active participation in society. SRL is defined as independent, self-directed behavior of individuals who want to improve their knowledge and skills (Paris & Paris, 2001). SRL is a task-related process consisting of different phases (planning, action, reflection), in each of which the different aspects of learning have different relevance (e.g., Zimmerman, 2000).

The increasing digital transformation of higher education teaching and online learning environments creates new opportunities for learning analytics. Therefore, more work is needed to better understand how to foster and empower students in terms of their SRL in digitized learning environments (Broadbent & Poon, 2015). Investigating and understanding SRL means taking the temporal and dynamic character of SRL and an increasingly diverse student body with differences in the effective use of SRL strategies. This study aims at answering two questions:

1. How can the course of SRL (task-related) be captured and analyzed by a digital tool?
2. What impact does adaptive feedback have on SRL of students and how do they deal with it?

Methods

We present a Mixed Methods Study on a learning environment conducive to SRL. A digital tool (website and app) was developed to adaptively support SRL.

Over a period of 9 weeks, a digital tool for adaptive feedback was used in a longitudinal design in a university course. Individual trajectories on learning-related variables of SRL were collected and analyzed using multilevel models. The sample consisted of undergraduate students (n=33). A stimulated recall procedure with purposively selected learners (n=6) was used to qualitatively investigate the use of the support processes regarding SRL. For the quantitative analysis, 1-2 item measurements were used for Motivation (OMQ), Emotion (AEQ), and Cognition (MSLQ). The interviews were conducted on the basis of a retrospective introspection („think aloud“) and analyzed through qualitative content analysis.

Findings

The results show, that a significant increase in different SRL variables can be specified over time, with relatively small standard errors. At the same time, random-slope - random-intercept models allow to identify inter- as well as intra-individual differences. These results were analyzed in depth by the qualitative interviews. Individual growth curves of the six selected individual cases were specified and related to qualitative categories. Overall, the following areas were found to be relevant for goal orientation: "Suggestions for adjustments or confirmation", "Maintaining focus", "Increase in own interest" and "Individual situation". The topic "maintaining focus" shows, for example, that by working with the tool, students succeed in not losing focus on their goals during the semester.

Bibliography

Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1–13.

<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>

<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100292>

Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Videobasiertes Coaching steigert die Interaktionsqualität im inklusiven Unterricht**Simona Altmeyer¹, Katharina Antognini¹, Ramona Eberli¹, Luciano Gasser²**¹HfH, Schweiz; ²PH Bern, Schweiz

Eine hohe Interaktionsqualität zwischen Lehrpersonen und der Klasse, aber auch der Lernenden untereinander, fördert die schulische und psychosoziale Entwicklung von allen Lernenden (Hamre & Pianta, 2005). Das theoretische Rahmenmodell Teaching Through Interactions Framework (Hamre et al., 2013) postuliert dazu drei Bereiche von Interaktionen: Emotionale Unterstützung, Klassenmanagement und Lernunterstützung (Hamre et al., 2013). Forschung hat gezeigt, dass eine hohe Interaktionsqualität besonders für Lernende entscheidend ist, deren schulische und sozio-emotionale Entwicklung durch kindliche Risikofaktoren, wie Lernschwierigkeiten oder Verhaltensprobleme, gefährdet ist (Hamre & Pianta, 2001, 2005). Die Gestaltung eines guten, wirksamen Unterrichts für alle Lernenden erfordert von den Klassenlehrpersonen (KLP) und Schulische Heilpädagog*innen (SHP) das Hinarbeiten auf das geteilte Ziel einer möglichst hohen Interaktionsqualität im gemeinsamen Unterricht, um alle Lernenden bestmöglich zu fördern und kindlichen Risikofaktoren entgegenzuwirken. Es stellt sich deshalb die Frage, ob und wie sich die Interaktionsqualität im gemeinsamen Unterricht gezielt weiterentwickeln lässt.

In einem randomisierten Kontrollgruppendesign mit vier Messzeitpunkten wurde die Veränderbarkeit der Interaktionsqualität durch eine videobasierte Coaching-Intervention erstmals im inklusiven Unterricht untersucht. Insgesamt haben 64 integrative Regelklassen des Zyklus 2 (3.-6. Klasse) mit 1188 Kindern aus 14 Deutschschweizer Kantonen teilgenommen. Die Klassen bestanden durchschnittlich aus $M = 20.1$ Lernenden (Range: 12-25). Die KLP und SHP einer Klasse nahmen jeweils als Team an der Studie teil. Von allen teilnehmenden Unterrichtsteams erhielten die KLP und SHP von 33 Klassen das videobasierte MyTeachingPartner™-Coaching (Pianta et al., 2018) zur Reflexion und Weiterentwicklung der Interaktionsqualität. Die KLP und SHP von den übrigen 31 Klassen dienten als aktive Kontrollgruppe. Sie analysierten und reflektierten die Interaktionen ebenfalls anhand ihrer Unterrichtsvideos, jedoch kollegial und entlang eines Beobachtungsleitfadens. Die Interaktionsqualität des videografierten gemeinsamen Unterrichts von KLP und SHP wurde zu allen Messzeitpunkten mit dem Classroom Assessment Scoring System – Upper Elementary (Pianta et al., 2012) quantitativ erfasst. Zur Untersuchung der Veränderung der Interaktionsqualität über die ersten drei Messzeitpunkte wurden gemischte Modelle mit random intercepts und random slopes gerechnet, um individuellen Veränderungsverläufen Rechnung zu tragen.

Die Ergebnisse zeigen für die Interventionsgruppe eine signifikante Verbesserung der durchschnittlichen Interaktionsqualität über die Klassen und Messzeitpunkte hinweg. Innerhalb der Klassen sind individuelle Verläufe erkennbar. Insbesondere im Bereich der Lernunterstützung verbessert sich die Interaktionsqualität in der Interventionsgruppe. Es wird im Beitrag diskutiert, weshalb besonders die Qualität der Lernunterstützung durch das Coaching steigt und wie die Erkenntnisse zur Gestaltung eines wirkungsvollen Unterrichts für alle Lernenden und zur Förderung transversaler Kompetenzen für alle Altersstufen genutzt werden können.

Bibliography

- Hamre, B. K., & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76(5), 949–967.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Hamagami, A. (2013). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Pianta, R. C., Funk, G. W., Hadden, S. D., & Hamre, B. K. (2018). CLASS 1-on-1 Video Coaching (MPTM): Handbook for coaches. Charlottesville (VA), USA: Teachstone.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Mintz, S. (2012). Classroom Assessment Scoring System: Upper Elementary Manual. Charlottesville (VA), USA: Teachstone.

ID: 332 / SES E 03: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Education à la durabilité, compétence enseignante, dispositif pédagogique, approche expérientielle, créativité

Une démarche expérientielle créative au service de l'acquisition de compétences transversales en éducation à la durabilité

Nicole Goetschi Danesi^{1,2,3}, Nadia Lausselet^{1,3}

¹HEP Vaud, Suisse; ²CREAT- Laboratoire Laboratoire Création et Recherche dans l'Enseignement des Arts et de la Technologie; ³LIRED- Laboratoire international de recherche sur l'Éducation à la Durabilité

Les compétences transversales sont des composantes centrales d'une éducation à la durabilité (ED) depuis l'émergence de cette « éducation à... ». Bien qu'un consensus existe actuellement autour d'une série de compétences transversales relevant de l'ED (UNESCO, 2017), la question des modalités pédagogiques favorisant leur acquisition reste ouverte, notamment au niveau de la formation des enseignant.e.s.

En parallèle, l'importance d'approches expérientielles dans le cadre d'une ED est évoquée par un nombre croissant d'auteur.e.s (Sipos et al. 2008). Percevoir et ressentir, et non plus seulement comprendre cognitivement les enjeux de durabilité, apprendre à voir et non plus seulement à savoir, s'engager de façon non verbale et intuitive dans l'exploration de processus dynamiques et complexes orientés au futur sont autant d'éléments qui contribuent à créer du sens et à travailler des compétences transversales en ED (Jickling et al. 2017 ; Heras, 2022). Parmi ces démarches expérientielles, l'expérience esthétique était déjà mentionnée par Dewey comme étant transformatrice, au niveau de la personne, et comporte une dimension transformative, au niveau de la société, comme le précise Zask (2003).

La présente contribution propose d'explorer l'articulation entre une approche expérientielle créative réalisée dans un contexte binational (Suisse-Inde) et l'acquisition, ou non, de compétences transversales en ED au niveau de la formation des enseignant.e.s.

Après avoir clarifié les bases conceptuelles relatives aux compétences transversales en ED, elle esquisse brièvement le dispositif pédagogique mis en place pour travailler ces compétences avec un groupe de futur.e.s enseignant.e.s de tous niveaux. Ce dispositif, basé sur une démarche expérientielle et créative soutenue par la tenue d'un carnet de dessin et d'apprentissage, sera analysé selon deux perspectives :

- Analyse d'un corpus de traces créatives réalisées par les étudiant.e.s sous l'angle des compétences transversales en ED selon le modèle « A rounder sense of purpose »

- Analyse d'un focus-group (Markova, 2003) réalisé avec ces mêmes étudiant.e.s concernant leur sentiment d'acquisition, ou non, des dites compétences.

La mise en perspective des deux niveaux d'analyse permettra de faire émerger des points de discussions quant aux dispositifs pédagogiques permettant de développer, ou non, les compétences transversales en ED au niveau de la formation des enseignant.e. Une réflexion aura lieu sur la pertinence et les risques de focaliser sur ces compétences, la diversité dans leur (non)acquisition, le lien aux connaissances et à la posture enseignante, pouvant varier selon la conception sous-jacente de l'ED. La dialogique entre le dispositif pédagogique en tant que tel et le rôle de l'équipe de formateurs/trices sera également abordée, le tout pouvant aboutir à des pistes de réflexion pour la formation des enseignant.e.s en ED, avec une ouverture plus générale sur le travail de compétences transversales en formation des enseignant.e.s.

Bibliography

Heras, M. (2022). Art and connectedness within Sustainability: educating through aesthetic pedagogies. In P.Vare, N. Lausselet, M.Rieckmann (Ed.), *Competences in Education for sustainable development: critical perspectives* (pp. 145-157). Cham: Springer.

Jickling, B. (2017). Education Revisited: Creating Educational Experiences that are held, felt, and disruptive. In: (15-30) B. Jickling and S. Sterling (Eds.) *Post-Sustainability and Environmental Education*. Palgrave Studies in Education and the Environment. Cham, Switzerland: Springer Nature.

Markova, I. (2003). Les focus groups. In S. Moscovici & F. Buschini (Ed.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 221-242). Paris : Presses universitaires de France.

Sipos, Y., B. Battisti, and K. Grimm. (2008). Achieving transformative sustainability learning: engaging head, hands and heart. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 9(1):68-86. <http://dx.doi.org/10.1108/14676370810842193>

Zask, J. (2003). *Art et Démocratie : les peuples de l'art*. Paris : PUF.

ID: 333 / SES I 03: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies, E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: créativité, innovation, approche multivariée, formation initiale, processus créatif

Créativité, une compétence transversale clé pour le développement professionnel des futur.e.s enseignant.e.s

Aleksandra Vuichard

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse, Université Paris-Est Créteil

Étant donné que la société actuelle est en constante évolution, le développement des *soft skills*, telles que la créativité, collaboration et flexibilité devient un enjeu majeur du XXI^{ème} siècle.

Dans le domaine de l'éducation, l'école a un rôle clé à jouer dans ce processus, en offrant aux élèves des opportunités d'explorer, d'expérimenter et de créer, tout en les accompagnant dans leur adaptation aux nouvelles réalités du marché du travail (Besançon, Georgsdottir et Lubart, 2005). Face à ce défi, les enseignant.e.s doivent innover dans leurs pratiques pédagogiques afin de favoriser le développement de ces compétences chez leurs apprenant.e.s et de répondre aux besoins actuels et futurs de l'enseignement et de la formation (Capron Puozzo, 2016).

En se basant sur l'approche multivariée de Lubart et al. (2015), la créativité est définie comme « la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (p. 23). L'approche multivariée prend en compte quatre facteurs : cognitif, conatif, émotionnel et environnemental. De récentes recherches (Corazza, 2016 ; Vuichard, Botella & Capron Puozzo, 2023) ont montré aussi que le processus créatif n'est pas une notion statique, mais au contraire un concept dynamique.

Cette contribution présente les résultats d'utilisation d'un dispositif créatif et innovant créé pour développer la créativité des étudiant.e.s au sein d'un module à la Haute école pédagogique en Suisse. Plus précisément, neuf techniques de créativité, basées sur le *design thinking*, ont été conçues pour permettre aux étudiant.e.s de Master (n=10) d'entrer dans la pédagogie de la créativité dans un environnement d'apprentissage différent. Notre question de recherche vise à déterminer quels facteurs multivariés sont mobilisés dans le processus créatif des étudiant.e.s.

Les objectifs sous-jacents à l'utilisation de ces techniques de créativité sont doubles : d'une part un objectif pédagogique : accroître l'engagement et la motivation des étudiant.e.s, d'autre part, un objectif de recherche pour identifier : les facteurs multivariés des participant.e.s. Pour étudier le processus créatif, la récolte de données, de nature mixte se composait d'un carnet de bord contenant un questionnaire destiné à mesurer le processus créatif.

Les résultats, tant quantitatifs que qualitatifs, confirment les participant.e.s ont principalement ressenti des émotions positives telles que la curiosité/intérêt et l'enthousiasme, et dans une certaine mesure la frustration. Le processus créatif évalué par les étudiant.e.s suggère que ces dernier.dernière.s se sont retrouvé.e.s majoritairement dans l'étape de questionnement, de recherche, d'association, avec peu de pause.

Cette recherche relève le défi de l'intégration de la créativité dans les pratiques professionnelles dans le domaine de la formation des enseignant.e.s, dans le but de les reproduire dans leurs classes, présentes ou futures. Par le biais de l'apprentissage expérientiel, cette recherche intègre l'acquisition de compétences fournissant aux participant.e.s des outils qui leur permettront d'aborder l'avenir avec flexibilité et ouverture d'esprit, car il aura un impact positif sur leur pratique professionnelle.

Bibliography

Besançon, M., Georgsdottir, A., & Lubart, T. (2005). La créativité, son développement et l'école. *Diversité Veille École Intégration.*, 140, 47-54.

Capron Puozzo, I. (2016). La créativité en éducation et formation: Perspectives théoriques et pratiques. De Boeck Supérieur.

Corazza, G. E. (2016). Potential originality and effectiveness: The dynamic definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 28(3), 258-267.

Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F. (2015). *Psychologie de la créativité* (2e édition). Armand Colin.

Vuichard, A., Botella, M., & Capron Puozzo, I. (2023). Creative Process and Multivariate Factors through a Creative Course "Keep Calm and Be Creative". *Journal of intelligence*, 11(5), 83. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11050083>

ID: 334 / SES F 02: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: instances participatives, assurance qualité, compétences transversales, représentation estudiantine, développement professionnel

Intégrer des instances participatives au long du parcours de formation : quelles pratiques, pour quel développement de compétences transversales ?

Ruben Calhas Lopes, Silvia Sá

Haute école pédagogique Vaud, Suisse

On remarque actuellement combien l'acquisition de compétences transversales a acquis un statut particulier au sein des référentiels et programmes d'enseignement supérieur (Letor, 2019). En parallèle, l'implication des étudiants dans la gouvernance universitaire fait partie intégrante des processus d'assurance qualité et du cadre légal (art. 59, LEHE). La participation des étudiants dans la vie institutionnelle est présentée en tant que projet d'intérêt pour impulser des changements et promouvoir des délibérations inclusives et authentiques sur des questions communes (Commission Européenne, 2009; Kennedy & Pek, 2023). Globalement, les apports et acquis de cette participation à des espaces délibératifs et consultatifs nous semblent peu connus et peu exploités.

Il importe ici de souligner le caractère optionnel de cette implication et potentiellement complémentaire au développement des compétences disciplinaires. On remarquera que les mécanismes traditionnels de participation estudiantine peuvent souvent se limiter à l'évaluation des enseignements par les étudiant-e-s (EEE) ou évaluation d'autres prestations universitaires. Naylor et al. (2021) s'interrogent sur la participation peu significative des étudiants à ces procédés. Toutefois, au vu de la diversité croissante des profils étudiants et de la complexité des défis sociétaux actuels, il semble pertinent de susciter l'engagement des étudiants en mobilisant des capacités transversales. Cette opportunité (complémentaire) d'apprentissage pourrait s'avérer être un bon moyen de s'outiller pour faire face aux défis qui les attendent après les études.

Cette contribution interroge la place et le vécu des acteurs et actrices des dispositifs et instances de participation. Concrètement, nous présenterons les résultats d'une recherche-action en cours dont l'objectif est de situer les effets, en termes de développement professionnel et de développement de compétences transversales, de la participation à des instances de représentation des étudiants. Dans quelle mesure les instances participatives mises en place au sein de la haute école peuvent-elles contribuer à la promotion et/ou au développement des compétences transversales ? Quelles sont les raisons et motivations qui poussent les étudiant-e-s à endosser ce rôle de représentante et à intégrer les dispositifs participatifs ? Quelles sont les retombées de cette participation et expérience académique pour la pratique et la formation des enseignants ?

En nous appuyant sur une méthodologie qualitative, nous avons réalisé une enquête ancrée dans le vécu des étudiants et participants à diverses instances de notre institution. Des entretiens semi-directifs et des observations de séances sont en cours de réalisation. En perspective, les apports de cette recherche seront mobilisés dans le cadre de l'activité du centre assurance qualité. La valorisation de cette implication auprès des apprenants et enseignants représente un défi majeur. Concrètement, il s'agira d'explicitier des situations significatives de développement professionnel des enseignants et de porter un regard renouvelé, afin de concevoir des actions, scénarios et modalités futures, au plus proche des espaces et acteurs diversifiés.

Bibliography

Commission Européenne. (2009). Améliorer la qualité de l'enseignement supérieur : Une étude du programme Tempus.

Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/74383>

Kennedy, J., & Pek, S. (2023). Mini-publics, student participation, and universities' deliberative capacity. *Studies in Higher Education*, 48(1), 63-82. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2111551>

Letor, C. (2019). Évaluer les compétences transversales dans l'enseignement supérieur. *Education Permanente*, 218(1), 21-30.

Loi fédérale sur l'encouragement des hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (Loi sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles, LEHE) du 30 septembre 2011 (Suisse). <https://fedlex.data.admin.ch/eli/oc/2014/691>

Naylor, R., Dollinger, M., Mahat, M., & Khawaja, M. (2020). Students as customers versus as active agents : Conceptualising the student role in governance and quality assurance. *Higher Education Research and Development*, 40(5), 1026-1039. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1792850>

ID: 335 / SES N 02: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills, F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Keywords: philosophie pour enfants, représentations, objectifs, didactique disciplinaire, compétences transversales

Philosophie pour enfant: une approche disciplinaire pour développer les compétences transversales, ou l'inverse?

Hélène Courbat

HEP Vaud, Suisse

La présente contribution propose d'exposer le fruit d'un travail de mémoire de master en sciences et pratiques de l'éducation. Ce travail part du constat qu'il y a une grande diversité de raisons pour lesquelles les pratiques philosophiques avec les enfants sont valorisées : du développement de la pensée chez Lipman, aux objectifs de citoyenneté et de vivre ensemble que l'on retrouve actuellement dans beaucoup de publications en passant par des finalités thérapeutiques, pédagogiques, ou encore langagières. Ainsi, les auteurs relèvent les nombreux bienfaits qu'apporterait cette pratique. De plus, mon activité professionnelle dans ce domaine m'a rendue sensible aux motifs plus pragmatiques des acteurs de terrain à engager des ateliers de philosophie dans une structure. Les questions auxquelles ce travail tente de répondre sont donc les suivantes : qu'est-ce que cherchent les acteurs et actrices des milieux sociaux, éducatifs et culturels dans lesquels se déroulent des ateliers de philosophie ? Pour quelles raisons font-ils et elles appel à ce type de pratique au sein de leur structure, et quel rapport cela a-t-il avec les finalités annoncées par les auteurs des livres de référence du domaine ? À quels besoins est-ce que cela répond ? Enfin, quelles sont les représentations dictant la mise en place d'ateliers de philosophie dans une structure éducative ou culturelle ?

Menée selon une méthodologie inspirée de la théorie ancrée, en suivant une démarche inductive et itérative, l'enquête a été réalisée à partir d'entretiens semi-directifs. L'analyse a révélé la place de premier plan qu'occupent les visées concernant la vie collective : objectifs de pacification sociale, d'éducation à la citoyenneté, ou de mobilité sociale. En second plan, les enquêtes donnent une importance aux objectifs visant des compétences de réflexion, avec en troisième une importance relative d'objectifs visant le bien-être des participants aux ateliers. Sur cette base empirique, ma contribution aspire à explorer la manière dont la philosophie pour enfants peut être un vecteur de développement des compétences transversales, tout en soulignant les implications potentiellement problématiques de cette constatation (enjeux conceptuels, écueils possibles de ce constat, paradoxes éventuels, etc.). Je souhaite ainsi proposer une réflexion sur la relation entre discipline philosophique et compétences transversales. En tant que méthode d'apprentissage philosophique se pose la question de la préservation des objectifs disciplinaires face à l'accent mis sur les compétences transversales. Parallèlement, il m'apparaît pertinent d'interroger si les compétences transversales, lorsqu'elles sont toutes intégrées dans cette approche, ne deviennent pas, de facto, des compétences philosophiques.

Bibliography

Blond-Rzewuski, O., Bidar, A., & Meirieu, P. (2018). Pourquoi et comment philosopher avec des enfants? : De la théorie à la pratique en classe.

Genest, O., & Pellaton, C. (s.d.). L'impact de la pédagogie de projet sur la motivation, le sens et le développement des compétences transversales. <https://doi.org/10.22005/BCU.17124>

Lipman, M. (2011). À l'école de la pensée : Enseigner une pensée holistique. De Boeck.

Pelé-Peycelon, M., & Alcade, C. (2018). Chercheur-ressource : Questions d'engagements sur le terrain. SHS Web of Conferences, 52, 01002. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20185201002>

Reboul, O. (2018). La philosophie de l'éducation (12e éd). Que sais-je ?

Tozzi, M. (Éd.). (2019). Perspectives didactiques en philosophie : Éclairages théoriques et historiques, pistes pratiques. Lambert-Lucas.

ID: 336 / SES I 03: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: Motivazione, scuola ticinese, grounded theory, ruolo dell'insegnante, benessere

La motivazione del docente: vocazione, conoscenza, compito nella scuola ticinese

Pietro Bongiolatti

SUPSI, Svizzera

Questo contributo si concentra sull'analisi della motivazione degli insegnanti come competenza trasversale, esplorando le ragioni che guidano l'ingresso nella professione e alimentano l'engagement quotidiano. La prospettiva adottata si basa sulla comprensione che la motivazione non sia una variabile statica limitata alla scelta iniziale della carriera ma piuttosto una competenza dinamica che permea l'intera esperienza professionale dell'insegnante (Hakanen et al., 2006).

Nello specifico, il progetto attinge dalla visione di Hansen (1995), il quale concepisce la motivazione degli insegnanti in un'ottica vocazionale come una forma di servizio pubblico che offre soddisfazione personale duratura a coloro che scelgono questa professione. Questa prospettiva estende la concezione della motivazione al di là delle sole ragioni iniziali di scelta della carriera, sottolineando la necessità di esaminare come i docenti mantengano e alimentino la propria motivazione nel corso della loro carriera.

La cornice teorica adottata in questo studio sottolinea l'importanza di superare le tradizionali analisi delle sole motivazioni iniziali, come evidenziato anche da Fray e Gore (2018). Questi autori suggeriscono che un approccio più ampio può apportare nuovi contributi alla comprensione di perché le persone scelgano l'insegnamento e di come mantengano alta la loro motivazione nel tempo.

Il contesto specifico della ricerca è il Ticino: il ricco capitolo di Scuola a tutto campo (Plata et al., 2023) dedicata al benessere dei docenti e del personale scolastico affronta il tema, in linea con gli scopi dello studio, in prospettiva quantitativa: in questo contributo ci si vuole però anche soffermare sugli aspetti qualitativi che favoriscono lo sviluppo di un ambiente di lavoro stimolante e sostenibile.

Per perseguire questo obiettivo, la metodologia di ricerca adottata si basa sulla Grounded Theory e sulla Inquiry into narrative, utilizzando interviste personali per esplorare le motivazioni degli insegnanti ticinesi. Il campionamento si è concentrato su insegnanti di scuola media con diverse esperienze professionali, discipline e contesti geografici.

I risultati riguardano la rivelazione del valore intrinseco del ruolo dell'insegnante, superando la concezione riduttiva del docente come semplice funzionario. Si può infatti notare che riconoscere il proprio compito come investito di senso fornisce ai docenti energie e risorse per affrontare le sfide quotidiane, sostenendo il benessere e la motivazione, con conseguenti benefici anche per gli studenti. Tuttavia, si riconoscono i limiti della ricerca, inclusi quelli legati alla dimensione limitata del campionamento e alle sfide tipiche delle ricerche qualitative basate su interviste e narrazioni personali. In conclusione, il contributo vuole offrire uno spunto originale alla comprensione generale della realtà scolastica ticinese, con ricadute che stimolino e sostengano la motivazione e il benessere degli insegnanti.

Bibliography

- Fray, L., & Gore, J. (2018). Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007–2016. *Teaching and Teacher Education*, 75, 153–163.
- Gola G. (2009). Metodi e tecniche di ricerca sull'apprendimento informale degli adulti, in Id. (Ed.) *L'apprendimento informale nella professione* (pp. 107-154), Aracne.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, 43(6), 495-513.
- Hansen, D. (1995). *The call to teach*. Teachers College Press.
- Castelli, L., Plata, A. (Eds.) (2023). *Scuola a tutto campo: indicatori del sistema educativo ticinese: edizione 2023*. Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI).

ID: 337 / SES N 04: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies, E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills, F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Keywords: competenze trasversali, pensiero creativo, canto di classe, attività musicali, scuola primaria

Il ruolo delle competenze trasversali nell'educazione musicale alla scuola primaria

Annamaria Savona¹, Matteo Luigi Piricò²

¹Pädagogische Hochschule Schwyz; ²Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

La musica detiene un potenziale significativo nella promozione e nello sviluppo di competenze trasversali (De Prada Creo et al., 2020). Questo perché partecipare attivamente alla pratica musicale costituisce una forma di espressione culturale sovente collettiva e rituale, deputata a promuovere la coesione e l'inclusione sociale (Hallam, 2015; Stadler Elmer, 2015). Le attività musicali offrono significative opportunità per sviluppare competenze trasversali, che però devono essere necessariamente esplicitate per diventare obiettivi educativi chiari e consapevoli, paralleli a quelli musicali nelle lezioni, permettendo agli attori scolastici di beneficiarne pienamente. Consideriamo una classe impegnata in un'attività canora: gli studenti sono chiamati ad attivare e regolare le proprie competenze trasversali seguendo regole musicali e linguistiche condivise, e assumendo ruoli specifici quali quello del direttore o del solista. Questo esempio illustra l'implementazione implicita delle competenze trasversali nell'educazione musicale, senza per forza che vi sia, da parte del docente, un'esplicita intenzionalità nel promuoverle. In questo caso, ogni partecipante autoregola l'impiego delle proprie competenze trasversali sulla base di regole specifiche condivise, che sono regole musico-linguistiche (pulsazione, melodia, ecc.) e seguendo una distribuzione concordata dei ruoli (direttore-coro, parti individuali nel canto polifonico, ecc.). Ma se il contenuto e l'obiettivo della lezione cambiano, anche le competenze trasversali si manifestano in modo diverso. Si pensi, ad esempio, a gruppi di studenti e studentesse che inventano un brano musicale. In questo caso, il contributo individuale di ogni partecipante è orientato al pensiero creativo e al problem-solving (Kurt und Näumann, 2008; Evelein, 2015; Fiedler und Hasselhorn, 2018; Dressler, 2015, Suter, 2023). Le studentesse e gli studenti devono dialogare in collaborazione, devono ascoltare con attenzione, rispettare, accettare e integrare le proposte delle altre e degli altri, devono negoziare le proprie idee, accantonandole o affermandole per raggiungere l'obiettivo del gruppo. Nell'ambito del nostro progetto di ricerca, ci concentriamo sulle seguenti domande: Quale ruolo giocano le competenze trasversali nei diversi contenuti e a seconda degli obiettivi specifici dell'educazione musicale? Come è possibile rendere visibili e intenzionali le competenze trasversali implicitamente sollecitate in diverse occasioni musicali? L'obiettivo del nostro progetto è quello di identificare le competenze trasversali implicite ad attività musicali di vario tipo, per esempio durante il canto di classe, nell'ambito delle esperienze di improvvisazione o di composizione collettiva. Il set di dati sarà composto da lezioni videoregistrate che saranno analizzate sistematicamente. La discussione dei risultati si estenderà anche a considerare se e come l'identificazione delle competenze trasversali nelle attività musicali possa essere trasferita ai processi creativi e di problem-solving in altre discipline.

Bibliography

De Prada Creo, E., Mareque, M., & Portela-Pino, I. (2020). The acquisition of teamwork skills in university students through extra-curricular activities. *Journal of Education and Training*, 63(2), 165–181. <https://doi.org/10.1108/et-07-2020-0185>

Dreßler, S., Eibach, B., & Zenk, C. (2015). Gestaltet eine Musik, die richtig gut zur Modenschau passt! – Überlegungen zur Gestaltung problemhaltiger Situationen im Musikunterricht. *Diagonal*, 36(1), 101–122. <https://doi.org/10.14220/digo.2015.36.1.101>

Hallam, S. H. (2015). *The Power of Music: A Research Synthesis of the Impact of Actively Making Music on Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People*. International Music Education Research Centre.

Handschik, M. H., & Fuchs, M. F. (2015). «Musik erfinden. Experimentieren, Improvisieren und Komponieren». In *Musikdidaktik für die Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (pp. 180–199). Helbling.

Stadler Elmer, S. (2015). *Kind und Musik: Das Entwicklungspotenzial erkennen und verstehen*. Springer.

ID: 339 / SES B 01: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: B. Social relations and inequalities in front of transversal skills, G. Open theme (briefly define the theme in the space below)

Keywords: interkulturelle Kommunikation, Elternpartizipation, Schuladministration, Dialektik, Beziehung Familie Schule

Die Beziehung von Familie und Schule im Spiegel der gesetzlich vorgeschriebenen Elternräte: Führt die Einführung der Elternräte zur Mobilisierung von transversalen Kompetenzen bei Führungskräften einer schulischen Administration?

Rahel Banholzer

Departement für Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Universität Freiburg, Schweiz

Die Beziehung zwischen Familie und Schule scheint auf den ersten Blick eine Selbstverständlichkeit zu sein. Das komplexe Bildungssystem zu «lesen», wird von der Institution Schule als eine elterliche Kompetenz vorausgesetzt. Doch gerade für Familien mit Migrationshintergrund und/oder solchen mit bildungsferneren Lebensentwürfen (OECD, 2023) sind die unausgesprochenen Codes der Schule nicht selbstverständlich. Daher kooperieren sie auch nicht in der von der Institution Schule erwarteten Weise (Périer, 2019). Nicht nur Familien, auch Fachkräfte an Schulen und Führungskräfte der schulischen Administration finden sich in der Komplexität der Organisationsform Schule wieder. Verinnerlichte Systemmuster und Systembedingungen (Schrüttesser, 2007), hier auch als institutioneller Ethnozentrismus definiert (Ogay, 2017), scheinen die Entwicklung notwendiger transversaler Kompetenzen auf der Führungsebene zu bremsen, welche für den Ansatz der Beziehung von Familie und Schule (Ogay, im Druck) notwendig wären und allen Familien helfen würde das komplexe Bildungssystem zu «lesen».

Mit Daten aus Forschungsarbeiten des SNF-Projekts DÉCOLLE wird die Herangehensweise der Beziehungsgestaltung zwischen Schule und Familie auf der Ebene der schulischen Administration im zweisprachigen Kanton Freiburg betrachtet. Dabei fungieren die kritische Ethnografie der Bildung und der abduktive Ansatz als methodischer Zugang. Die explizite Eingrenzung auf die Führungskräfte der schulischen Administration (Amtsvorstehende, Inspektorinnen und Inspektoren) begründet sich darin, dass es für die genannte Gruppe wenige Forschung gibt.

Der vorliegende Beitrag analysiert die Beziehungsgestaltung zwischen Familie und Schule mit dem Fokus auf der seit 2014 im Schulgesetz verankerten Elternräte. Die Analysen führen zu dem Ergebnis, dass der politische Entscheid, die etablierten Schulkommissionen durch Elternräte zu ersetzen, im institutionellen Rahmen ein Veränderungsmoment darstellt, welcher von Instabilität geprägt ist. Für die erfolgreiche Einführung scheinen nicht nur gesetzlich festgelegte Komponenten zentral zu sein. Die von den Führungskräften mobilisierten transversalen Kompetenzen (wie diese im Lehrplan 21 verortet sind) haben ebenso einen erheblichen Einfluss auf die Beziehungsgestaltung der Elternräte. Das Werte- und Entwicklungsquadrat (Schulz von Thun, 2015) dient als Analysegrundlage, um die Ressourcen und Hemmschwellen in diesem Veränderungsprozess sichtbar zu machen und die transversalen Kompetenzen der Führungskräfte in einem dialektischen Spannungsverhältnis in Bezug auf die Bildungsorganisation zu diskutieren.

Bibliography

OECD. (2023). PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit (Bd. 1). Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-ergebnisse-band-i_b359f9ab-de

Ogay, T. (2017). L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles? Le rôle perturbateur des implicites de l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 337–352.

Périer, P. (2019). Des parents invisibles: L'école face à la précarité familiale. Presses Universitaires de France.

Schrüttesser, I. (2007). Bildung: Organisierter Widerspruch? Über die Möglichkeiten und Grenzen der Organisationsentwicklung im Bildungssystem (I. Schrüttesser, Hrsg.). P. Lang.

Schulz von Thun, F. (2015). Von wem stammt das Werte- und Entwicklungsquadrat? *SyStemischer- Die Zeitschrift für systemische Strukturaufstellungen*, 7, 88–98.

ID: 340 / SES M 01: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: B. Social relations and inequalities in front of transversal skills, E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills, G. Open theme (briefly define the theme in the space below)

Keywords: Verhalten, Erleben, Inklusion, Stress, Selbstwirksamkeit

Umgang mit herausfordernden Schulsituationen - Konzeptevaluation, Kreisschulbehörde Uto

Dennis Christian Hövel, Fabio Sticca, Sihna Lind

University of Teacher Education in Special Needs (HfH), Schweiz

Ausgangslage

Herausfordernde Schulsituationen gehören in pädagogischen Einrichtungen auf allen Stufen zum Alltag. Um diesen Herausforderungen begegnen zu können, ist es sinnvoll, ein Konzept auf Ebene der Schule oder sogar auf Ebene eines Schulkreises zu entwickeln (Carr et al., 2002). Ziel ist es, eine gemeinsame Kultur im Umgang mit herausfordernden Schulsituationen zu etablieren, denn eine solche Kultur ermöglicht nicht nur präventive, sondern auch intervenierende Lösungen für verschiedene Situationen zu finden und damit den Leidensdruck aller Beteiligten zu reduzieren (Bradshaw et al., 2012). Die Kreisschulbehörde Uto der Stadt Zürich hat ein derartiges Konzept entwickelt und wird dies im Schuljahr 2023-2024 implementieren. Um diesen Implementierungsprozess wissenschaftlich zu begleiten und zu evaluieren, wird eine Prozessevaluation durchgeführt. Diese Evaluation wird dazu beitragen, die Implementierung der angewandten Massnahmen zu erfassen und zugeschnittene Lösungen für die einzelnen Schulen im Umgang mit herausfordernden Schulsituationen zu gewährleisten.

Methode

Das Projekt ist in drei klar strukturierte Phasen unterteilt: Feed-Up, Feed-Back und Feed-Forward. In der Feed-Up Phase wird eine umfassende Situationsanalyse von allen Schulleitungen durchgeführt, begleitet von einer Befragung des gesamten Schulpersonals. Die Schulleitungen werden im Herbst 2023 einen Onlinefragebogen zu verschiedenen Aspekten des Umgangs mit herausfordernden Schulsituationen bearbeiten. Die Situationsanalyse besteht überwiegend aus offenen Fragen, die Aspekte wie Leitung, Prävention und Intervention abdecken. Die Daten der Schulleitungen werden durch eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet. Parallel dazu wird im Herbst 2023 und im Sommer 2024 das gesamte Schulpersonal mittels Onlinefragebögen zu ihren Einstellungen bezüglich Inklusion, ihrer Selbstwirksamkeit und Belastung befragt. Die Ergebnisse dieser Befragung werden sowohl deskriptiv als auch inferenzstatistisch ausgewertet, um Veränderungen im Verlauf des Schuljahrs zu identifizieren. Die Feed-Back Phase präsentiert die Ergebnisse in einem ganzheitlichen Bericht sowie in schulhausspezifischen Berichten. Diese Rückmeldungen bilden die Grundlage für die abschliessende Feed-Forward Phase: Im Dialog mit den einzelnen Schulhäusern und der Kreisschulbehörde Uto werden Empfehlungen und Massnahmen erarbeitet, um den Umgang mit herausfordernden Schulsituationen zu verbessern.

Erwartete Ergebnisse

In Bezug auf die Situationsanalyse der Schulleitungen wird erwartet, dass Einblicke in die aktuellen Strategien und Prozesse zum Umgang mit herausfordernden Schulsituationen in den verschiedenen Schulhäusern gewonnen werden. Diese Ergebnisse können mit dem Konzept der Kreisschulbehörde Uto sowie mit aktuellen Erkenntnissen aus internationalen Studien gegenübergestellt werden. Die Befragung des Schulpersonals wird hingegen Erkenntnisse über den Verlauf des Befindens und der Einstellungen des gesamten Schulpersonals liefern. Dabei wird es auch möglich sein, Unterschiede sowohl zwischen den Schulhäusern als auch innerhalb der Schulhäuser zu ermitteln. Die Ergebnisse beider Instrumente werden trianguliert, um ein Gesamtbild der Strategien auf Ebene der Schulleitungen und des Befindens auf Ebene des Schulpersonals zeichnen zu können. Dieses Gesamtbild wird genutzt, um einen übergeordneten sowie jeweils einen schulhausspezifischen Bericht zu erarbeiten und daraus weitere Empfehlungen und Massnahmen abzuleiten.

Der Vortrag stellt die vorläufigen Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Daten vor.

Bibliography

Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2012). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems. *Pediatrics*, 130(5), e1136–e1145. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-0243>

Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., Anderson, J. L., Albin, R. W., Koegel, L. K., & Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 4–16. <https://doi.org/10.1177/109830070200400102>

ID: 341 / SES H 08: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies, D. Observing, studying and evaluating transversal competencies

Keywords: life skills, orientamento, competenze trasversali, punti di forza, adolescenza

Le competenze trasversali come strumenti di orientamento nella scuola secondaria di II grado

Sara Martelli, Elena Carelli, Alice Lizzori, Maria Assunta Zanetti

Università degli Studi di Pavia, Italia

Introduzione: Presenteremo un modulo formativo all'interno di un progetto di orientamento nella scuola sec. di II grado. Il tema dell'orientamento è di importanza centrale in relazione alle continue trasformazioni che hanno aumentato complessità e incertezza nel futuro, imponendo il cambio di scenari e prospettive individuali e di contesti (2). Nella complessità, ogni scelta richiede un processo di autoconsapevolezza multi-fronte. Diventa cruciale riconoscere e allenare competenze che vadano oltre quelle tecniche (1;3). Solo se si includono anche le competenze trasversali è possibile costruire un orizzonte raggiungibile e coerente per creare il progetto di formazione, lavoro e vita (4).

Metodologia: A una fase di spiegazione teorica ed esperienziale sulle 10 life skills nella definizione dell'OMS (5), segue la richiesta di individuare da 1 a 4 le competenze valutate come propri punti di forza o aree di miglioramento. Abbiamo escluso le compilazioni oltre le 4 o di chi ha ripetuto competenze sia come punti di forza che come aree da migliorare.

Risultati: Rientravano nei criteri di inclusione le risposte di 3547 partecipanti (su 3995) di cui 3116 frequentanti i licei e 431 i tecnici o i professionali; 1359 maschi e 1978 femmine; 1295 frequentavano la classe 3^a, 1052 la 4^a e 1200 la 5^a. Empatia (43%) e senso critico (30%) sono le competenze più scelte fra i punti di forza, mentre gestione dello stress (47%) e delle emozioni (37%) sono considerate aree più migliorabili. Il T-test rileva fra i punti di forza che empatia e senso critico sono scelte significativamente di più dalle femmine e nei licei, mentre saper prendere decisioni e la gestione delle emozioni sono più scelte dai maschi e nei tecnici e professionali. Anche saper risolvere i problemi è considerato un punto di forza per i maschi. Fra le aree da migliorare le femmine scelgono significativamente più dei maschi gestione dello stress, gestione delle emozioni e saper prendere decisioni, mentre i maschi scelgono di più comunicazione efficace, capacità relazionali, creatività ed empatia. Saper risolvere i problemi è considerata un'area da migliorare significativamente di più nei tecnici e professionali mentre al liceo è più scelta l'autoconsapevolezza.

Elementi di discussione: L'individuazione del personale bilanciamento di competenze di vita può essere cruciale per individuare delle strategie di compensazione psico-educative che rinforzino le aree di maggior fragilità anche in considerazione della scuola frequentata e del genere di riconoscimento, su cui sarebbe interessante valutare l'impatto degli stereotipi di genere. Al fine di individuare l'impatto dell'età sulle percezioni in merito alle proprie competenze, abbiamo scelto di costruire un gruppo di controllo di adulti fra le e i docenti delle scuole coinvolte, i cui risultati non ci sono ancora arrivati. L'autovalutazione è un limite e riteniamo possa essere utile confrontarla con strumenti di valutazione delle competenze effettive.

Bibliography

1) Defitrika, F., & Mahmudah, F. N. (2021). Development of life skills education as character building. *International Journal of Educational Management and Innovation*, 2(1), 116-135.

2) Garcia-Chitiva, M. d. P., & Correa, J. C. (2023). Soft skills centrality in graduate studies offerings. *Studies in Higher Education*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2254799>

3) Pellerey M. (2017). *Soft Skill e orientamento professionale*. Roma: CnosFap

4) Prajapati, R., Sharma, B., & Sharma, D. (2016). Significance Of Life Skills Education. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 10(1), 1–6. <https://doi.org/10.19030/cier.v10i1.9875>

5) World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs 2020*. Geneva, Switzerland

ID: 342 / SES N 05: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies, E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: silent book, gioco, ludopedagogia, coaching ludico, biblio-educatore

Lo sviluppo delle soft skills a scuola, un possibile contributo dalla biblioteca

Barbara Alemagna Saglia

Scuola media Locarno 1, Svizzera

Introduzione: Il presente contributo offre un esempio di insegnamento delle competenze trasversali (soft skills) come obiettivo principale all'interno della scuola media. Per favorire l'apprendimento di un contenuto diverso dalle lezioni impartite in aula, che riguardano essenzialmente le competenze disciplinari, gli allievi si spostano in un luogo d'incontro comunitario, la biblioteca, dove ad attenderli trovano un ambiente accogliente e stimolante, idealmente concepito come un "learning center". Un bibliotecario debitamente formato, con competenze sia nella materia sia in animazione, crea attività, il cui obiettivo principale è lavorare su una o più soft skills. Prendendo spunto dalla ludopedagogia e dalla teoria di M. Csikszentmihalyi, si suppone che sperimentare le competenze trasversali provando il piacere del gioco contribuisca al coinvolgimento personale dei partecipanti e ne favorisca l'apprendimento. *Metodologia:* La formazione segue i principi della ludopedagogia, sono proposti strumenti di coaching, adattati, trasformati in gioco per provocare divertimento e ricordi positivi nei partecipanti. Nell'esempio di attività presentata, che include tutti e valorizza il talento di ciascuno, le risorse personali degli allievi vengono attivate utilizzando la mediazione di un libro silenzioso (con sole immagini). Durante la prima parte della formazione (90 minuti), vari momenti giocosi e creativi conducono a scrittura libera e narrazione collettiva in tema. La seconda parte (90 minuti) recupera le conoscenze elaborate nella prima, consolida le competenze con strumenti mirati e termina con una valutazione individuale creativa. *Risultati:* il feedback è stato positivo, si è osservato coinvolgimento e divertimento nei partecipanti, i prodotti finali hanno dimostrato la consapevolezza raggiunta dagli allievi nella materia. *Discussione:* quest'attività pilota è parte di un'offerta di strumenti di coaching ludico in fase di realizzazione. Dato il tempo limitato a disposizione per l'attività nel contesto di prova, si è rinunciato all'utilizzo di strumenti digitali, malgrado questi potrebbero costituire un ausilio interessante, in particolare nella fase di valutazione dell'apprendimento. In futuro si potrebbe pensare di implementare formazioni continue sulle soft skills ai bibliotecari scolastici al fine di diversificare ulteriormente l'utilizzo del fondo librario (in particolare dei silent book) durante le loro animazioni, oppure completare la formazione dei docenti di materie disciplinari con proposte centrate sullo sviluppo delle soft skills degli alunni. Si potrebbe anche considerare di offrire un servizio itinerante specializzato a disposizione della rete scolastica.

Bibliography

Boraud, A. (2017). Quelles compétences pour les professionnels au Learning Center ? : De l'opinion à l'utopie, Bulletin des Bibliothèques de France, 13, 38-45. <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2017-13-0038-005>

Csikszentmihalyi, M. (1990). Literacy and intrinsic motivation. Daedalus, 119(2), 115-140. <http://www.jstor.org/stable/20025303>

Lavigne, M. (2022). La ludopédagogie, acteurs et idéologie, Revue Éducatives, 6(1), H1-H18.

https://www.openscience.fr/IMG/pdf/iste_edu22v6n1_h.pdf

Murari, S., Vinci, L., Zizioli, E. (2019). "Controvento": La lettura si fa percorso ri-educativo. Biblioteche oggi, 37(1), 37-41.

<http://www.bibliotecheoggi.it/rivista/article/view/896/953>

ID: 343 / SES B 01: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: B. Social relations and inequalities in front of transversal skills

Keywords: relation familles-école, parents minoritaires, conflit, perspective longitudinale, communication interculturelle

La relation familles-école au prisme d'une analyse longitudinale : quelles pistes pour une facilitation des relations prenant une tournure plus conflictuelle ?

Loïc Cériani

Université de Fribourg, Suisse

De plus en plus de recherches avancent que, malgré un appel au partenariat, les parents moins familiers de la culture scolaire tendent à rencontrer certains obstacles limitant leur pouvoir d'agir dans leur relation avec l'école (Graham et al., 2021). En effet, ces parents peuvent rencontrer de nombreux malentendus et incompréhensions et voir leur relation avec l'école se développer « sur un terrain profondément miné » (Guigue & Tillard, 2010, p. 74). Alors que ce constat continue à faire l'objet de nombreuses investigations, peu d'études se sont articulées autour de l'évolution des mécanismes constitutifs de la relation familles-écoles (Ichou, 2010). Sur cette base, les questions suivantes peuvent être posées : qu'en est-il vraiment de la relation familles-école au fil du temps ? Prend-elle nécessairement une tournure conflictuelle et houleuse ?

Afin d'explorer cette zone d'ombre, cinq familles ayant participé à une précédente recherche lors de l'entrée à l'école de leur enfant aîné ont été recontactées afin de prendre part à des entretiens semi-directifs, cette fois-ci articulés autour de la transition de leur enfant vers l'école secondaire. Dans une perspective de communication interculturelle (Ogay, sous presse), une analyse longitudinale et abductive met en évidence trois types de *patterns* relationnels distincts, allant de relations placées durablement sous le signe du dialogue à des relations prenant progressivement une tournure plus conflictuelle. Un examen systématique des affects des parents d'élèves à l'aide du *Geneva Affect Label Coder* (Scherer, 2005) montre que de nombreux affects négatifs peuvent tapisser le vécu des parents et participent à alimenter le conflit survenant avec l'école. En plus de questionner la probable importance de la dynamique instaurée au moment de l'entrée à l'école, une analyse critique interroge la communication plus affirmée et plus offensive que certains parents semblent avoir été amenés à adopter afin de protéger le bien-être de leur enfant.

Cette communication orale représente une occasion de thématiser certains des éléments soutenant ou entravant le développement du pouvoir d'agir des parents interviewés, qui ont probablement participé à l'évolution de leur relation avec l'école au fil de la scolarisation de leur enfant. Sur cette base, cet exposé débouchera sur la formulation de différentes pistes axées sur l'une des compétences transversales des professionnel·le·s de la sphère scolaire : la facilitation des conflits survenant dans leur relation avec les parents d'élèves (nous étendons la notion de compétences transversales, faisant habituellement référence au plan d'étude d'un·e élève, aux professionnel·le·s de l'éducation). Concernant aussi bien la formation des enseignant·e·s que la gouvernance institutionnelle, ces recommandations seront articulées autour de la promotion d'une communication familles-école validant la perspective des parents d'élèves et autour du développement des compétences émotionnelles des enseignant·e·s.

Bibliography

Graham, A., Truscott, J., O'Byrne, C., Considine, G., Hampshire, A., Creagh, S., & Western, M. (2021). Disadvantaged families' experiences of home-school partnerships : Navigating agency, expectations and stigma. *International Journal of Inclusive Education*, 25(11), 1236-1251. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1607913>

Guigue, M., & Tillard, B. (2010). Parents et professionnels du travail éducatif : une relation en tension. Regards croisés autour de vingt jeunes en difficulté. *Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 27(1), 57-80. <https://doi.org/10.3917/rief.027.0057>

Ichou, M. (2010). Rapprocher les familles populaires de l'école: Analyse sociologique d'un lieu commun (Dossier d'études). Caisse nationale des allocations familiales (CNAF).

Ogay, T. (sous presse). Pour que la relation école-familles soit véritablement pensée comme une relation : une approche de communication interculturelle. In *Inclusion scolaire et inégalités : perspectives plurielles et bilan sur les défis* (p. 195-215). Éditions HEP-BEJUNE.

Scherer, K. R. (2005). What are emotions ? And how can they be measured ? *Social Science Information*, 44(4), 695-729. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>

ID: 344 / SES G 01: 4

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: G. Open theme (briefly define the theme in the space below)

Keywords: multilingualism, intercultural education, refugee children, well-being, socially responsible language education

A framework for fostering socially responsible language education for refugee children

Edina Krompák¹, Olena Marina²

¹Pädagogische Hochschule Luzern, Schweiz; ²Pädagogische Hochschule Luzern, Schweiz

Multilingualism and intercultural education are long-adapted practices in the curricula as well as in policy papers of many EU countries. The Council of Europe (2022) promotes plurilingual and intercultural education and fosters social inclusion of children who have diverse linguistic and cultural backgrounds. In addition, the processes of globalization in the modern world as well as the refugee crises of 2015 and 2022 emphasized the importance of language competences for social inclusion and the need to provide inclusive and socially responsible language education (European Commission, 2022). As Stroud (2018, p. 17-18) puts it: "if we are to engage seriously with the lives of others, an imperative is reconceptualizing language in ways that can promote a *diversity of voice* and contribute to a *mutuality and reciprocity* of engagement across difference".

This study was initiated by UNICEF with the aim to support learning and teaching of a language of a host country as a language of instruction, provide continuity in education and development for displaced children, and support local efforts to address refugee children's social and educational needs.

Based on good practices in language education in European countries, consultations with UNICEF education teams and focus group discussions with UNICEF representatives from the four countries – Hungary, Poland, the Czech Republic, and the Slovak Republic – as well as theoretical and empirical research on refugee children's language education, the framework "Welcoming Refugee Children in Host Countries by Supporting Global Language Skills (WINGS)" comprises four basic pillars: 1. Language and cultural awareness. 2. Language learning spaces and well-being. 3. Multimodal and multilingual language learning. 4. Social support in language learning (Krompák & Marina, in press). It also offers recommendations on its implementation at the policy, school, and classroom levels. The framework offers a theoretically and empirically based approach to foster socially responsible language education for refugee children.

Bibliography

Council of Europe (2022). Recommendation CM/Rec (2022)1 of the Committee of Ministers to member States on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture.

https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=0900001680a563ca

European Commission / EACEA / Eurydice (2022). Supporting refugee learners from Ukraine in schools in Europe. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union

Krompák, E., & Marina, O. (in press). Welcoming Refugee Children in Host Countries by Supporting Global Language Skills (WINGS). A framework for language integration. UNICEF.

Stroud, C. (2018). Linguistic citizenship. In L. Lim, C. Stroud & L. Wee (Eds.). The Multilingual Citizen. Towards a politics of language for agency and change (pp. 17-39). Multilingual Matters.

ID: 345 / SES G 01: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: A. Transversal competencies today: theories, definitions and conceptual articulations, F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Keywords: pluriliteracy, interculturality, heritage language, differentiation, transversal competencies

‘Portugal in 7 colours’ – fostering intercultural competence, citizenship and communication skills

Paula Rodrigues Haefliger, Rute Venâncio

Camões IP, Coordenação do EPE- Suíça

In an increasingly global world, it is essential that we equip our learners with plurilingual and intercultural competencies, so that they can thrive and develop their personal and cultural identities based on healthy and sustainable roots. In this context, the acquisition and development of the heritage language (HL) plays a crucial role, as it is the learners’ “language of the heart” and with which they keep close emotional ties. In many cases, the HL is also their first language.

HL classes include learners from different age groups, with diverse levels of language proficiency, motivation, and aptitude. Supporting effective learning for such mixed-ability and mixed-age groups requires a didactic planning that meets the interests of different students and stimulates their skills, by linking class contents to pre-acquired knowledge and lived experiences.

In order to achieve this goal, we have developed the project ‘*Portugal in 7 colours*’. We chose this colourful metaphor to approach Portuguese culture topics in parallel with Swiss culture, creating opportunities for our learners to discover the warmth of similarity and the wealth of difference. On the one hand, the topics are represented by colours and each colour serves as common axis for all levels, which helps to structure the learning content. The project aims to develop language competence and cultural identity, it also fosters education for citizenship and stimulates the development of multiliteracy skills. On the other hand, this strategy works as a colourful mnemonic that helps learners to recall the connections created at the time the content was taught.

In our contribution, we will present the project and its results after 5 years of implementation. We will show how it is possible to promote social, differentiated and significant learning through meaningful and relevant tasks. We will include examples of how our project helped our learners to develop not only communicative and intercultural competence but also multiliteracy, citizenship, critical and creative thinking skills.

Bibliography

Zeliha Aktaş, Preface to the series "Materials for Teaching of HL»Vol.4, PHZurique

Lo-Philipp, Towards a Theoretical Framework of Heritage Language Literacy and Identity Processes (2010)

Grosso, M. J. (2020). Preliminary note. In M. L. Gonçalves, & S. Melo-Pfeifer. Português LH e Formação de Professores. Lisboa, Lidel

Ausubel DP. (1963). The psychology of meaningful verbal learning. New York: Grune & Stratton.

ZINGG, Irène, PH Bern Mehr Sprache(n) für alle und noch mehr Schrifte, Bulletin VALS-ASLA spécial, 243-258, 2020

ID: 346 / SES I 01: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies, E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: capitale psicologico, insegnanti, educazione, autosviluppo, coaching

Sviluppare le risorse degli insegnanti presenti e futuri: percorsi individuali e di gruppo

Alberto Crescentini¹, Marina Pettignano¹, Alessia D'Amato², Luca Sciaroni¹

¹SUPSI-DFA/ASP, Svizzera; ²ASST dei Sette Laghi, Varese

Nell'ambito della letteratura in educazione sono associati gli effetti benefici che possono essere ottenuti con interventi di psicologia positiva (Allen et al., 2022). Questi possono essere svolti durante la formazione iniziale o durante la formazione continua. Nelle ricerche sugli insegnanti si è visto come la consapevolezza del proprio valore e del proprio potenziale abbia una influenza sul benessere, sulla qualità dell'insegnamento e sulla capacità di motivare gli studenti (Vink, Ouwenel, & Le Blanc, 2011). Interventi che prendono avvio a partire dai modelli della Psicologia Positiva sono delle valide piste per coltivare il benessere degli insegnanti Sin e Lyubomirsky (2009, p. 467).

Tra i costrutti che possono svilupparsi vi sono, ad esempio, la speranza (Snyder, 2000), l'ottimismo (Seligman, 1998), l'auto-efficacia (Bandura, 1997) e la resilienza (Walker, 2020). Questi costrutti, sono stati identificati da Luthans, Avolio e Avey (2007) come costitutivi del capitale psicologico (*PsyCap*). Essi sono per loro definizione misurabili, aperti allo sviluppo in tempi brevi e legati al benessere e alla performance lavorativa, condizioni poste per essere parte del Capitale Psicologico. Per gli insegnanti, il lavoro sul potenziale personale si è rivelato legato anche alla qualità dell'insegnamento e alla capacità di motivare gli allievi (Vink et al, 2011). Su questo principio si basano gli interventi formativi legati al capitale psicologico attuati nella formazione iniziale e continua degli insegnanti nel Canton Ticino (Svizzera). I corsi proposti sono stati sviluppati tenendo conto delle esigenze istituzionali e dei bisogni individuali dei partecipanti. I momenti di formazione di gruppo in aula sono stati affiancati a percorsi di sviluppo individuali. Ogni corso nel suo complesso ha avuto la durata di un anno scolastico. Durante questo arco di tempo ciascun partecipante è stato supportato nella progettazione di un piano di autosviluppo contenente obiettivi, scadenze, attività da intraprendere e strumenti per valutare i risultati ottenuti. I partecipanti hanno potuto misurare il proprio Capitale Psicologico all'inizio e alla fine del corso e prendere coscienza dei cambiamenti avvenuti.

La presentazione sarà focalizzata sulla descrizione delle attività di coaching (sia individuali che collettive), condotte con docenti e direttori, e sui risultati quali-quantitativi ottenuti utilizzando questo tipo di approccio.

Bibliography

- Allen, K. A., Furlong, M. J., Vella-Brodrick, D., & Suldo, S. M. (Eds.). (2022). Handbook of positive psychology in schools: Supporting process and practice. Routledge.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572.
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned optimism*. Pocket Books.
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of clinical psychology*, 65(5), 467-487.
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of Hope: Theory, Measures, and Applications*. London: Academic Press.
- Vink, J., Ouwenel, E., & Le Blanc, P. (2011). Psychological resources for engaged employees: Psychological capital in the job demands-resources model. *Gedrag & Organisatie*, 24(2), 101-120.
- Walker, B. (2020). Resilience: what it is and is not. *Ecology and Society*, 25(2).

Harcèlement entre élèves : un éclairage sur les conditions sociales favorables ou inhibant le développement des compétences transversales

Tina Stahel¹, Zoe Moody²

¹Haute école pédagogique du Valais, Suisse; ²Université de Genève et Haute école pédagogique du Valais, Suisse

Le harcèlement est reconnu dans la littérature scientifique comme un phénomène de groupe (Saarento et Salmivalli, 2015). Dans cette logique, le harcèlement est défini comme un processus relationnel dans lequel les élèves s'influencent socialement mutuellement pour exercer des violences envers des victimes, qui peinent à se défendre (Saarento et Salmivalli, 2015). Le terme « relationnel » peut aussi renvoyer au fait que des élèves, principalement des autrices-auteurs, utilisent le harcèlement pour atteindre des objectifs sociaux (ex : gagner en popularité, établir des relations, etc. ; Spadafora et al., 2020) afin de s'intégrer auprès d'autres pairs et survivre en contexte scolaire. Il n'est donc pas surprenant que le harcèlement ait tendance à se manifester dans les écoles, qui regroupent un grand nombre d'élèves en interactions continues. Selon Volk et al. (2014), les autrices-auteurs, cherchant à atteindre consciemment ou inconsciemment des objectifs par le harcèlement, font preuve d'intentionnalité.

En cherchant à atteindre des objectifs par le harcèlement, les élèves ont ainsi probablement moins d'opportunité pour développer des compétences transversales, les incitant plutôt à privilégier l'usage de la violence pour s'intégrer auprès de leurs pairs, au détriment notamment de formes de communication ou de résolution de problèmes plus pacifiques. Nous supposons ainsi que l'étude de l'intentionnalité lors du harcèlement peut renseigner les conditions sociales favorables ou inhibant le développement des compétences transversales. Pour mener cette réflexion, cette contribution s'appuie sur les données récoltées lors d'une recherche menée en 2018 en Valais (Moody et al., 2020) sur le harcèlement. Elle accorde une attention particulière à l'intentionnalité des témoins, car elles-ils jouent un rôle central dans l'émergence du harcèlement et sont sans doute davantage représenté-e-s parmi les élèves que les autrices-auteurs (Janosz et al., 2012). Une méthodologie qualitative et une démarche compréhensive sont mobilisées : 48 jeunes majoritairement scolarisé-e-s dans les écoles secondaires obligatoires ont participé à des *focus groups* et des entretiens individuels. Une approche multiactrices-acteurs est aussi privilégiée, car bien que notre intérêt porte sur les élèves témoins, les rôles de harcèlement sont perméables.

Les résultats révèlent que les élèves témoins au secondaire accordent une grande importance à leurs relations avec leurs pairs, et que leur intentionnalité y est liée. Lorsque des pairs avec qui les élèves témoins ont des relations sont exposé-e-s au harcèlement, elles-ils ont tendance à percevoir ces violences comme une menace et un moyen d'atteindre un objectif : se protéger. Cela suggère que l'absence de sécurité relationnelle entre les élèves peut rendre difficile le développement et la promotion des compétences transversales, ce qui lie ces enjeux à ceux du vivre ensemble. L'analyse de ces résultats ouvrira sur une montée en généralité et une réflexion sur les liens étroits entre les questions du vivre ensemble et celles des compétences transversales.

Bibliography

- Janosz, M., Pascal, S., et Galand, B. (2012). Chapitre 5. Être témoin de violence à l'école : son importance et ses liens avec le climat scolaire. Dans Janosz, M., Pascal, S. et Galand, B. (dir.), *Prévenir les violences à l'école* (pp. 93-109). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.verho.2012.01.0091>
- Moody, Z., Stahel, T., et Di Giacomo, F. (2020). Le harcèlement entre pairs en milieu scolaire en Valais : vécus, manques et ressources (1-6H et 9-10 CO) (Rapport à l'attention du Service de l'enseignement du canton du Valais non publié). Service de l'enseignement du canton du Valais, Sion.
- Saarento, S., et Salmivalli, C. (2015). The role of classroom peer ecology and bystanders' responses in bullying. *Child Development Perspectives*, 9(4), 201-205. <https://doi.org/10.1111/cdep.12140>
- Spadafora, N., Marini, Z. A., et Volk, A. A. (2020). Should I defend or should I go ? An adaptive, qualitative examination of the personal costs and benefits associated with bullying intervention. *Canadian Journal of School Psychology*, 35(1), 23-40. <https://doi.org/10.1177/0829573518793752>
- Volk, A. A., Dane, A. V., et Marini, Z. A. (2014). What is bullying ? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327-343. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>

ID: 348

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: B. Social relations and inequalities in front of transversal skills, G. Open theme (briefly define the theme in the space below)

Keywords: doing gender, Kinderbücher, Geschlechterrepräsentation, Geschlechterkonstruktion, Geschlechterforschung

Geschlechterrepräsentation in Erstlesebüchern – Vergleich zwischen Publikationen von 2012 und 2022

Deborah Wickli, Kai Schudel

Universität Zürich, Schweiz

Titel: Geschlechterrepräsentation in Erstlesebüchern – Vergleich zwischen Publikationen von 2012 und 2022

Thema B „Soziale Beziehungen und Ungleichheiten angesichts transversaler Kompetenzen“

Geschlechterunterschiede in transversalen Kompetenzen werden schon in früher Kindheit durch geschlechterspezifische Sozialisationsprozesse entwickelt (Henschel, 2020) und haben Konsequenzen auf die Schulleistung (z.B. Portela-Pino et al., 2021) und das Arbeitsleben (z.B. Gómez et al., 2021). Eine relevante mediale Sozialisationsform, mit der gesellschaftliche Wertvorstellungen reproduziert werden, bilden Kinderbücher (Willms, 2022).

Die Autor:innen gehen in ihrem empirischen deskriptiven Beitrag deshalb der Frage nach, wie die Geschlechterrepräsentation in deutschsprachigen Erstlesebüchern mit Publikationsjahr im 2012 und im 2022 ausgestaltet ist und ob sich ein sozialer Wandel hin zu egalitärer Repräsentation in diesen zwei Stichproben feststellen lässt. Dafür kodieren und quantifizieren die Autor:innen Hauptfiguren von jeweils ungefähr 70 Erstlesebüchern pro Publikationsjahr nach Gender, Eigenschaftszuschreibungen und Aktivitäten. Es werden sowohl Informationen aus dem Text als auch aus der Bebilderung berücksichtigt, was auch ermöglicht, die beiden Präsentationsformen auf das Potential genderneutraler Darstellung hin zu prüfen.

Um eine möglichst repräsentative Stichprobe zu erhalten, stützen sie sich auf Anschaffung und Kategorisierung der Bücher der etablierten öffentlichen Pestalozzi-Bibliothek Zürich. Die Autor:innen präsentieren in ihrem Beitrag ihre aktuell (im Januar 2024) noch in Erhebung befindlichen Ergebnisse.

Die Ergebnisse sollen sichtbar machen, ob und in Bezug auf welche Aspekte ein Wandel der Geschlechterrepräsentation in den letzten zehn Jahren stattgefunden hat.

Bibliography

Gómez, Gema Santiago; López, Oscar García; Vega, Ignacio Diez; Duarte, Sara Redondo; Ponce, Silvia Lavandera (2021): The Impact of Gender and Academic Degrees on the Performance of Transversal Competencies in Higher Education Students. In: IJHE 11 (3), S. 148. DOI: 10.5430/ijhe.v11n3p148.

Henschel, Angelika (2020): Geschlechtersozialisation in der frühen Kindheit. In: Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner, Heinz Sünker und Michaela Hopf (Hg.): Handbuch Frühe Kindheit. 2. Aufl. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 99–108.

Portela-Pino, Iago; Alvariñas-Villaverde, Myriam; Pino-Juste, Margarita (2021): Socio-Emotional Skills as Predictors of Performance of Students: Differences by Gender. In: Sustainability 13 (9), S. 4807. DOI: 10.3390/su13094807.

Willms, Weertje (2022): Gender in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Berlin/Boston: De Gruyter.

ID: 349 / SES E 03: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: A. Transversal competencies today: theories, definitions and conceptual articulations, F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Keywords: Scuola primaria, Scienze sociali, Studio dell'ambiente, Competenze transdisciplinari, Approccio sistemico

Lo Studio d'ambiente: concezioni e pratiche di insegnamento di un ambito transdisciplinare specifico

Spartaco Calvo, Lorena Rocca, Marina Pettignano

SUPSI, Svizzera

Il presente contributo renderà conto di quanto emerso da un'indagine volta a comprendere le concezioni e le pratiche didattiche relative allo Studio d'ambiente dei docenti di Scuola primaria in Ticino.

Gli strumenti di rilevazione di cui si è avvalso lo studio sono stati:

_ la documentazione ufficiale che rende conto della nascita e dello sviluppo di questo ambito di insegnamento, concretamente i piani formativi e i relativi documenti preparatori elaborati tra il 1980 e il 2022;

_ un questionario indirizzato a tutti i docenti di Scuola primaria, realizzato in stretta collaborazione con il Gruppo Studio dell'ambiente (GSA), finalizzato a rilevare quantitativamente la concreta applicazione del Piano di studio della scuola dell'obbligo (nella sua versione del 2015, con alcune aperture a ciò che era in progetto di implementare nella sua versione del 2022) in questo ambito. Oltre alla dimensione quantitativa, lo strumento propone diverse domande aperte al fine di consentire agli insegnanti di esprimersi liberamente sulle diverse dimensioni di questo ambito didattico;

_ delle interviste svolte presso docenti, selezionati in maniera tale da coprire anzianità di servizio differenti e sedi con caratteristiche eterogenee, finalizzate ad approfondire quanto emerso dal questionario.

La presentazione metterà in evidenza le scelte didattico-pedagogiche – ma anche di politica scolastica – che hanno portato a inserire l'ambito disciplinare Studio dell'ambiente nei *Programmi per la scuola elementare* del 1984, sostituendo la Geografia, la Storia e le Scienze naturali. Di seguito verranno descritte le sfide imposte, ma anche le opportunità concesse allo sviluppo di questo ambito didattico dalla riforma dei piani di formazione seguita all'entrata in vigore del Concordato HarmoS, che sposta la focalizzazione del processo di insegnamento/apprendimento sullo sviluppo delle competenze ed obbliga a pensare alla Scuola dell'obbligo come ad un'unità coerente.

Successivamente verrà esposta una sintesi di quanto emerso dalle analisi quantitative e dagli approfondimenti qualitativi a proposito delle concezioni e pratiche didattiche dei docenti che operano sul territorio, soffermandoci, in particolare, sulle difficoltà da loro espresse a sviluppare un insegnamento realmente transdisciplinare, vedremo in particolare come le sfide imposte varino considerevolmente a dipendenza dell'età dei loro allievi.

Infine, sempre a partire da quanto espresso dagli insegnanti, proporremo alcune piste di sviluppo per un ulteriore consolidamento di questo ambito transdisciplinare.

Bibliography

_ Bagliani, M. M., & Dansero, E. (2011). Politiche per l'ambiente. Dalla natura al territorio (pp. 1-400). UTET università.

_ Beitone, A., & Martin-Baillon, A. (2016). La neutralité axiologique dans les sciences sociales, Une exigence incontournable et incompressible. *Revue du MAUSS permanente*, 18, 53-1.CDPE (2007)

_ Calvo, S., Rocca, L. (2022): Rapporto intermedio sugli esiti del questionario

inerente alle pratiche didattiche nell'ambito dello Studio dell'ambiente nella Scuola primaria ticinese. Locarno: CIRSE

_ Trincherò, R. (2012). Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola. FrancoAngeli.

ID: 350 / POS: 27

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: B. Social relations and inequalities in front of transversal skills

Keywords: Book-gifting program, early literacy, Buchstart, dialogic reading, evaluation

Buchstart – Potenziale der Bücherabgabe für Kleinkinder

Franziska Vogt¹, Glaís Sales Cordeiro², Valeria Glauser¹, Silvana Kappeler Suter¹, Tanja Veraguth¹, Marius Vogt¹

¹Pädagogische Hochschule St.Gallen, Schweiz; ²Université de Genève

Einleitung

Bedeutsam für die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten ist die Förderung durch die Bezugspersonen ab dem Säuglingsalter (Heidlage et al 2018). Die gemeinsame Bilderbuchbetrachtung hat dafür besonders Potenzial. International zeigen verschiedene Buchabgabe-Programme Wirkung auf das Home Literacy Environment wie auch auf Sprachkompetenzen, insbesondere bei Kindern aus benachteiligten Familien (de Bondt et al. 2020). Allen Programmen ist die kostenlose Buchabgabe und eine Form von Vermittlung zur Anregung der gemeinsamen Buchbetrachtung gemeinsam. Die Vermittlung umfasst Informationsbroschüren, Anleitungsfilme (Chao et al. 2015), sowie persönliche Erläuterung und/oder Modellieren durch Freiwillige oder Fachpersonen (de Bondt et al. 2020). Insbesondere zeigen jene Programme eine Wirkung, bei welchen eine wiederholte Bücherabgabe stattfindet und/oder die Bücherabgabe und Vermittlung durch eine Fachperson geschieht, welche einen Bezug zur Familie hat (de Bondt et al. 2020). Bei einer einmaligen Bücherabgabe hingegen zeigt sich oft keine signifikante Wirkung (Kuhlmann, 2013).

In der Schweiz ist Buchstart in allen drei Sprachregionen verbreitet: Das einmalig abgegebene Buchstart-Paket enthält zwei Bilderbücher und einen Flyer in mehreren Sprachen zur Vermittlung. Die Umsetzung ist regional und lokal sehr unterschiedlich. In der Schweiz stellt sich für Buchstart die Frage nach der Ausrichtung und Umsetzung des Programms, sowie insbesondere der Zielgruppenerreichung.

Methodisches Vorgehen

In einem Online-Fragebogen wurden Personen befragt, die an der Umsetzung von Buchstart in der Schweiz beteiligt sind. Diese Schlüsselpersonen sind beispielsweise Bibliothekar:innen, Mütter-Väter-Beratende, Mitarbeitende der Gemeindeverwaltung oder Kita-Fachpersonen. 859 Personen nahmen an der Befragung teil und beantworteten Fragen zur Übergabe der Buchstart-Pakete, zu den erreichten Zielgruppen, zur Zielerreichung und zur Weiterentwicklung von Buchstart. Die Datenanalyse der deskriptiven Statistik sowie die Vergleiche der Antworten der Sprachregionen und Berufsgruppen erfolgte mit SPSS.

Weiter wurden fünf Projektverantwortliche in halbstrukturierten Leitfaden-Interviews befragt, zu Schwerpunkten und Weiterentwicklung von Buchstart und zu den Kooperationen. Diese Daten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet.

Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass die beteiligten Schlüsselpersonen die kostenlose Abgabe des Buchstart-Pakets an Familien mit Kleinkindern als sehr wichtig erachten und Buchstart als Programm sehr schätzen. Die Schlüsselpersonen unterscheiden sich in der Einschätzung ihrer Rolle bei der Übergabe. Mehrheitlich erwarten sie nicht, dass die Bezugspersonen von ihnen Hinweise zu Strategien der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung erhalten möchten. Viele der Teilnehmenden an der Fragebogenstudie sehen es als Herausforderung, Familien zu erreichen, die wenig Zugang zu Büchern haben. Die Schlüsselpersonen sind der Ansicht, dass alle Kinder ein Buchstart-Paket erhalten sollen.

Für die Weiterentwicklung betonen viele Schlüsselpersonen sowie Projektverantwortliche, dass der niederschwellige Zugang weitere Beachtung erfordert. Die Erreichung insbesondere von benachteiligten Familien ist eine Herausforderung.

Diskussion

Wie in verschiedenen Studien gezeigt, sehen auch die an Buchstart Beteiligten ein Potenzial in Buchabgabe-Programmen. Die Ergebnisse für die Schweiz werden in den Kontext der frühen Sprachförderung in der Schweiz (Autor:innen 2022) gesetzt und es werden Szenarien für die Weiterentwicklung von Buchstart diskutiert

Bibliography

Chao, S. L., Mattocks, G., Birden, A. & Manarino-Leggett, P. (2015). The Impact of the Raising A Reader Program on Family Literacy Practices and Receptive Vocabulary of Children in Pre-Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 427–434.

de Bondt, M., Willenberg, I. A. & Bus, A. G. (2020). Do Book Giveaway Programs Promote the Home Literacy Environment and Children's Literacy-Related Behavior and Skills? *Review of Educational Research*, 90(3), 349–375

Heidlage, J. K., Cunningham, J. E., Kaiser, A. P., Trivette, C. M., Barton, E. E., Frey, J. R., & Roberts, M. Y. (2018). The effects of parent-implemented language interventions on child linguistic outcomes: A meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 50(1), 6-23.

Kuhlmann, E. (2013). *Buchstart Hamburg: Evaluation eines kulturpädagogischen Sprach-frühförderprogramms*. Zugl.: Hamburg, Univ., Diss. Schriftenreihe Schriften zur Entwicklungspsychologie. Kovač

Autor:innen 2022

Développement professionnel et persévérance en enseignement de jeunes enseignants : regards croisés

Bernard Wentzel¹, Daniela Freisler-Mühlemann²

¹Université Laval, Canada; ²Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik

Introduction

De nombreuses études convergent pour souligner l'impact de certaines difficultés, notamment la complexité du travail (Freisler-Mühlemann & Paskoski, 2016), sur les trajectoires d'enseignants en insertion professionnelle. Les risques sont bien documentés : épuisement professionnel, perte de motivation, voire décrochage professionnel et abandon du métier. Pourtant, avant d'être une période à risque pour la carrière, l'insertion professionnelle doit constituer une étape importante du développement professionnel tout au long de la vie (Wentzel et Akkari, 2011 ; Freisler-Mühlemann, Schäfer et Winkler, 2021).

Dans cette contribution, en comparant des données recueillies auprès d'enseignants dans deux contextes différents (Suisse et Québec), l'objectif est d'identifier et confronter, d'un côté les expériences à risque dans les trajectoires des jeunes enseignants, et de l'autre côté les expériences favorables au développement professionnel et à la persévérance dans le métier.

Problématique et cadre conceptuel

Une insertion professionnelle réussie peut accroître la persévérance des débutants ou mener à décrocher de la profession lorsqu'elle est très compliquée. Dès la formation, il convient de créer les conditions d'une insertion réussie en priorisant certaines orientations, parmi lesquelles : un développement professionnel basé notamment sur des compétences réflexives (Capron Puozzo et Wentzel, 2016 ; Freisler-Mühlemann, et al., 2021) ; un accompagnement individualisé et l'intégration dans un collectif de travail. À l'heure de la pénurie criante d'enseignants qualifiés, il convient de soutenir l'insertion et le développement professionnel des novices en favorisant la persévérance définie comme le fait de maintenir son choix de carrière et de persister à long terme dans la profession (Portelance et al., 2014). Elle est liée au développement professionnel tout au long de la vie. Quelles expériences, ressources ou dispositifs d'accompagnement favorisent la persévérance dans l'enseignement des débutants? Comment prévenir les risques d'abandon professionnel ?

Méthodologie

Pour répondre à ces questions, nous réalisons une analyse secondaire comparée de données qualitatives recueillies par entretiens auprès d'enseignants novices dans deux contextes très différents, la Suisse et le Québec. Pour la Suisse, les données ont été recueillies dans le cadre d'une étude biographique sur l'entrée dans la carrière enseignante. Pour le Québec, elles ont été recueillies par entretien auprès d'enseignants stagiaires dans le cadre d'un projet de recherche sur l'accompagnement des novices par des mentors dans un dispositif de formation en emploi. Certaines catégories d'analyses ont été définies conjointement pour identifier les risques de décrochage professionnel et, à l'inverse, pour présenter les facteurs de persévérance et de développement professionnel (sentiment de compétences, ressources à dispositions, accompagnement, pratiques réflexives, etc.).

Résultats attendus

Ce projet est l'occasion d'initier une nouvelle collaboration internationale entre deux chercheurs.e.s. Outre la présentation de résultats, la communication permettra une discussion sur certains enjeux actuels du développement professionnel et de l'insertion dans une période de pénurie d'enseignants à l'échelle mondiale.

Bibliography

Capron Puozzo, I. and Wentzel, B.(2016). "Créativité et réflexivité : vers une démarche innovante de formation des enseignants", *Revue française de pédagogie*, 197 | 2016, 35-50.

Freisler-Mühlemann, D. & Paskoski, D.(2016). Professionelles Selbstkonzept und Biografie von Lehrpersonen der Volksschule – ein Fallvergleich. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 34(1), 109–122.

Freisler-Mühlemann, D.; Winkler, A.; Schafer, Y. & Böhlen, L. (2021). Die Bedeutung des Mentorats für die Reflexivität für Lehrpersonen am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn. *Journal für LehrerInnenbildung. Themenheft: (Selbst-)Reflexion als Selbstzweck?* (1), 96–106.

Portelance, L., Martineau, S. et Mukamurera, J. (2014). Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment?. Québec. PUQ.

WENTZEL, Bernard ; AKKARI, Abdeljalil. L'insertion professionnelle des enseignants du secondaire en Suisse : la professionnalisation en débat In : La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire : Parcours, expériences, épreuves [en ligne]. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2012

ID: 354 / SES I 03: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: Formation d'adultes, Accompagnement, Compétences transversales, Apprentissage transformateur, Evaluation

Accompagnement en formation d'adultes : quelle place accordée aux compétences transversales ?

Tauana Moraes^{1,2}

¹Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse; ²Haute école fédérale en formation professionnelle, Suisse

Cette contribution s'insère dans le cadre de l'accompagnement et l'évaluation de *Récits professionnels* élaborés par des enseignant.e.s en emploi, dans le contexte d'une formation pédagogique. Ces enseignant.e.s, devenu.e.s des étudiant.e.s, ont été engagé.e.s dans des écoles professionnelles sur la base de leur parcours métier, afin de transmettre leurs connaissances à des jeunes. L'option de réaliser un *Récit professionnel* vient parachever la fin de leur formation pédagogique (travail de diplôme). Dans ce dispositif, des apports théoriques, pratiques et autobiographiques sont attendus dans l'idée de permettre à son auteur.e de se comprendre comme « acteur d'une trajectoire » aboutissant sur « l'entrée dans la profession d'enseignant » (Vanhulle, Mottier Lopez & Deum, 2007). La mise en récit de deux situations jugées cruciales et la réalisation d'un bilan d'apprentissages invitent les auteur.e.s à développer des compétences méta-réflexives et d'auto-analyse favorisant l'articulation entre les « savoirs enseignés » et « les savoirs d'expérience » (Barbier, 1996) ainsi que le développement progressif d'une nouvelle identité professionnelle.

Cette collaboration propose une analyse pratique de ce dispositif d'accompagnement à la réalisation du travail de fin de formation dans l'enseignement supérieur. À travers l'exploration en filigrane de concepts théoriques tel que « la théorie de l'apprentissage transformateur » (Mezirow, 1981 in Alhadeff-Jones, 2014), les « enjeux de l'accompagnement individuel et collectif » (Cifali, 2018) sont mis en lumière et l'articulation avec les compétences transversales est tissée.

Je propose ainsi d'échanger sur les liens possibles entre l'accompagnement en formation d'adultes et les compétences transversales à travers les questionnements suivants : quelle place est accordée au développement des compétences transversales dans un tel dispositif d'accompagnement à la certification ? Quelles sont les « dimensions saillantes des compétences transversales » (Dokou, Vernier, Dang & Houanti, 2021) développées par la participation à ce dispositif d'accompagnement à la réalisation du travail de diplôme ?

À travers l'analyse des retours de quatre étudiant.e.s et de leurs accompagnateur.trice.s, recueillis à l'aide d'un questionnaire à la fin du dispositif d'accompagnement (prévu en mai 2024), les perceptions sur la place et l'acquisition des compétences transversales seront mises en lumière. Afin de circonscrire l'analyse, 3 thèmes sont priorisés : l'autonomie, la créativité et la flexibilité. Je présume que la réflexion sur ces compétences transversales et, le cas échéant, leur identification et leur formalisation favorisent le développement de celles-ci y compris dans la perspective de leur future pratique en tant qu'enseignant.e.

Sur le plan pratique, l'analyse des données vise à identifier des pistes d'action pour optimiser le dispositif en question et plus amplement les pratiques d'accompagnement d'adultes en formation. Dans une perspective d'amélioration continue, il est attendu que le dispositif soit perfectionné dans le sens d'un renforcement de la promotion et l'acquisition de compétences transversales.

Bibliography

Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Puf, Paris.

Vanhulle, S., Mottier Lopez, L., Deum, M.-C. (2007). La co-construction de soi et de ses savoirs professionnels comme effet de l'alternance: quels indicateurs ?. In F. Merhan, C. Ronveaux, & S. Vanhulle (Eds.), *Alternances en formation* (pp. 241-257). Bruxelles: De Boeck. (Raisons éducatives)

Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner : valeurs des métiers de la formation*. Presses Universitaires de France.

Alhadeff-Jones, M. (2014). *Théorie de l'apprentissage transformateur et expérience de la recherche en formation d'adultes*. Education Permanente, 198, 141-154.

Dokou, G., Vernier, É., Dang, R., & Houanti, L. (2021). Capital de mobilité internationale et développement des compétences transversales : cas des étudiant(e)s de la région des Hauts-de-France (Nord de Paris). *Management & Avenir*, 121, 171-191

ID: 356

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: A. Transversal competencies today: theories, definitions and conceptual articulations

Keywords: transversale Kompetenzen, Prä- und Reflexivität, Verkörperte Sprachbildung, Mimesis, Performativität

Verkörperte Sprachbildung (in Erweiterung von Dietrich (2019, S. 290) als prä- und reflexive transversale Kompetenz - eine theoretische und kritische Diskussion

Katharina Kondo

Technische Universität Dortmund, Deutschland

Mit diesem Beitrag soll die Verbindung zwischen Sprache, als eine reflexive transversale Kompetenz, und Körperlichkeit, als eine präreflexive transversale Kompetenz, in ihrer Bedeutung für Bildung diskutiert werden. Die „verkörperte Sprache“ (Dietrich, 2019, S. 290) ist immer auch eine Vermittlung von Ich und Welt und somit verbunden mit dem Bildungsbegriff nach Kergel (2018), der Bildung „als performatives, positiv konnotiertes Selbst-/Weltverhältnis des Subjekts in sozialen Kontexten definiert“ (Kergel, 2018, S. 5). Kergel (2018) stellt ergänzend die These auf, „dass Selbst-/Weltverhältnisse nicht notwendigerweise reflexiv sein müssen“ (2018, S. 7). Hier wird die Verbindung zwischen reflexiven und präreflexiven transversalen Kompetenzen für Bildung deutlich. Wenn Menschen miteinander interagieren, geschieht dies nicht ausschließlich auf der Basis von Sprache als reflexive Fähigkeit, sondern auch auf der Basis von präreflexiven Kompetenzen und den damit einhergehenden spür- und fühlbaren Momenten von Interaktionen. Gleichzeitig können Menschen sich in solchen Momenten *bilden* und das Selbst- und Weltverhältnis verändert sich.

Die theoretische Elemente dieses Beitrags stellen die Performativität und die Mimesis dar. Performativität umschreibt in Bezug auf Austin, „dass wir häufig mit Hilfe sprachlicher Äußerungen Handlungen vollziehen“ (Wulf et al., 2001, S. 12), wobei performatives Wissen „semantisch nicht eindeutig“ (Wulf et al., 2001, S. 13) ist und in „mimetischen Prozessen“ (Wulf et al., 2001, S. 13) entsteht. Im Verständnis von Performativität werden somit Sprache und Körper als transversale Kompetenzen miteinander verbunden. Diese Verbindung wird ergänzt durch die Theorie der Mimesis:

„Mimetisches Verhalten bzw. Handeln bezeichnet die Bezugnahme auf einen anderen Menschen oder auf eine andere ‚Welt‘, in der Absicht, ihm oder ihr ähnlich zu werden.“ (Wulf, 2014, S. 248)

Die Fokussierung von reflexiven transversalen Kompetenzen, wie z. B. der Sprache und die Vernachlässigung von präreflexiven transversalen Kompetenzen, wie z. B. der Körperlichkeit, in der Bildung(sforschung) machen die Problemstellung deutlich, die dieser Beitrag aufgreifen und untersuchen möchte. Daraus ergibt sich folgende Forschungsthese:

Mimesis und Performativität stellen theoretische Ansätze dar, mit der die Verbindung zwischen reflexiven und präreflexiven transversalen Kompetenzen, welche sich u. a. in der verkörperten Sprachbildung zeigen, nachgedacht werden kann.

Erwartete Ergebnisse der literaturbasierten Erforschung sind zum einen, dass sich in der verkörperten Sprachbildung auf theoretischer Ebene Aspekte der prä- und reflexiven transversalen Kompetenzen zeigen. Außerdem wird davon ausgegangen, dass sich die theoretischen Konzepte der Mimesis und der Performativität als Verbindung von reflexiven und präreflexiven transversalen Kompetenzen eignen. Auf dieser theoretischen Grundlagen können in der qualitativen Bildungsforschung zukünftig transversale Kompetenzen untersucht werden.

Folgende Frage eröffnet eine Diskussion des Beitrages:

1. Inwiefern ist die theoretische Auseinandersetzung mit prä- und reflexiven transversalen Kompetenzen (ir)relevant für die Bewältigung von praktischen Herausforderungen wie z. B. Inklusion, Migrationsströme, Digitalisierung?

Bibliography

Dietrich, C. (2019). Ins Sprechen kommen. In C. Dietrich, U. Stenger & C. Stieve (Hrsg.), Schriftenreihe der DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit. Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit: Eine kritische Vergewisserung (1. Auflage, S. 288–304). BeltzJuventa.

Kergel, D. (2018). Qualitative Bildungsforschung: Ein integrativer Ansatz. Springer VS.

Wulf, C. (2014). Mimesis. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), Handbuch. Handbuch Pädagogische Anthropologie (S. 247–258). Springer VS.

Wulf, C., Göhlich, M. & Zirfas, J. (2001). Sprache, Macht und Handeln - Aspekte des Performativen. In C. Wulf, M. Göhlich & J. Zirfas (Hrsg.), Grundlagen des Performativen: Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln (S. 9–24). Juventa-Verl.

ID: 357 / SES N 02: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies

Keywords: Beurteilung, Bewertung, transversale Kompetenzen, Sportunterricht, Berufsbildung

Beurteilung transversaler Kompetenzen in der Berufsbildung – Ein Entwicklungsprojekt im Fach Sport in der beruflichen Grundbildung

Flavio Serino, Cécile Elmiger

PH Luzern, Schweiz

Die Beurteilung von Kompetenzen gibt immer wieder Anlass zu Diskussionen und wird kontrovers diskutiert (Lötscher & Roos, 2021). Nebst der wiederkehrenden Notendebatte, welche sich primär auf fachliche Kompetenzen bezieht, stellt auch die Beurteilung transversaler Kompetenzen ein eigentliches Forschungsdesiderat dar. Dies zeigt sich unter anderem exemplarisch an den unterschiedlichsten kantonalen Bewertungsformen in Zeugnissen (z.B. kategoriale Unterscheidungen, Codierungen in Form römischer oder numerischer Zeichen, etc.).

Aus fachdidaktischer Sicht stellt sich nebst Fragen zur Beurteilung transversaler Kompetenzen eine grundsätzliche Frage: Nämlich jene eines allfällig gesonderten Stellenwerts und Beitrags des Faches Sport zur Entwicklungsförderung transversaler Kompetenzen. Dies stellt Theobald (2016) mit Bezug auf entsprechende Erläuterungen aus Bildungsplänen der Bundesrepublik Deutschland in den Raum, lassen das sportpädagogische Konzept des Doppelauftrags des Schulsports «Erziehung zum/durch Sport» (bspw. Kurz, 2008) oder auch die Volksmundthese des Sports als Lebensschule (bspw. Gubelmann & Baldassarre, 2020) vermuten, welche dem Sport einen Mehrwert für die Persönlichkeits- und Sozialisationsentwicklung attestieren. Im schulischen Setting des dualen Berufsbildungssystems kommt einem solchen Standpunkt noch mehr Bedeutung zu, da Sportunterricht nebst dem allgemeinbildenden und dem berufskundlichen Unterricht den dritten Unterrichtsbereich darstellt.

Spätestens mit der Verfassung des aktuellen Rahmenlehrplans für den Sportunterricht in der beruflichen Grundbildung (SBFI, 2014) wurden die Bedingungen geschaffen, sich explizit mit transversalen Kompetenzen im Berufsschulsport auseinanderzusetzen. So sind in diesem nationalen Rahmenlehrplan zahlreiche sogenannte überfachliche – also transversale – Kompetenzen definiert. Weiter ist der pädagogische Auftrag im Sinne einer «ganzheitlichen Entwicklungsförderung» mit dem Ziel des Beitrags zum Aufbau einer «allgemeinen Handlungsfähigkeit» (ebd., S. 2) klar dargelegt.

Nebst dieser inhaltlichen Ausrichtung wurde auf formaler Ebene in der Sportförderungsverordnung die Bewertung im Sportunterricht geregelt. Diese besagt, dass im Sportunterricht an Berufsfachschulen pro Schuljahr mindestens eine Qualifizierung der Lernenden vollzogen und diese auch schriftlich ausgewiesen werden soll. Dabei wird offengelassen, ob primär fachliche Kompetenzen und/oder auch transversale Kompetenzen in den Zeugnissen ausgewiesen werden. Die Form und der Inhalt dieser Kompetenzbeurteilungen obliegt den jeweiligen Berufsfachschulen, welche sich nach Weisungen und Richtlinien der kantonalen Lehrpläne für den Berufsschulsport richten. Aufgrund der föderalistischen Bildungsstruktur finden sich mittlerweile unterschiedlichste kantonale Konzeptionen und Handhabungen in Bezug auf die Bewertung transversaler Kompetenzen im Berufsschulsport.

Innerhalb der Projektgruppe, welche für die Erarbeitung des Schullehrplans Sport für den Kanton DODB [details omitted for double-blind peer review] zuständig war, entstand im Jahr 2017 der Wunsch, der Beurteilung transversaler Kompetenzen mehr Bedeutung zu schenken. Die Forschungsgruppe Bewegung und Sport der PH DODB entwickelte in Zusammenarbeit mit der kantonalen Dienststelle Berufs- und Weiterbildung ein entsprechendes Pilotprojekt mit dem Ziel, transversale Kompetenzen aus einer Selbst- und Fremdsicht zu beurteilen und digital zu erfassen.

Im Beitrag werden die Bedeutsamkeit, Chancen und Risiken transversaler Kompetenzen für den (Berufs-)Schulsport aus fachdidaktischer Sicht theoretisch-konzeptionell beleuchtet. Weiter wird das konkrete Entwicklungsprojekt zur Beurteilung und Erfassung transversaler Kompetenzen mittels des digitalen Bewertungsformats präsentiert.

Bibliography

Gubelmann, H., & Baldassarre, C. (2020). Sport soll Lebensschule sein. Eine Balance zwischen optimaler Leistung und dem Wohlergehen der Sportlerinnen und Sportler finden. *Psychoscope* 3/20, 19-21.

Kurz, D. (2008). Der Auftrag des Schulsports. *Sportunterricht*, 57(7), 211-218.

Lötscher, H., & Roos, M. (2021). Grundlagen kompetenzorientierter Beurteilung. In H. Lötscher, M. Naas, & M. Roos (Hrsg.), *Kompetenzorientiert beurteilen* (S. 13-128). Bern: hep.

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (Hrsg.). (2014). *Rahmenlehrplan für Sportunterricht in der beruflichen Grundbildung*. Bern: BBL.

Theobald, U. (2018). *Überfachliche Kompetenzen im Sportunterricht. Governance von Lerninhalten am Beispiel der Bildungsplanreform 2016 in Baden-Württemberg*. Münster & New York: Waxmann.

ID: 358 / SES E 02: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies, E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Spazi educativi, competenze trasversali di cittadinanza, ricerca-azione partecipata, verde, interdisciplinarietà

Progettazione partecipata degli spazi educativi con il verde per lo sviluppo delle competenze trasversali.

Giusi Boaretto^{1,2}, Lorena Rocca^{2,3}

¹Free University of Bolzano Bozen;; ²Department of Education and Learning / University of Teacher Education, University of Applied Sciences and Arts of Southern Switzerland; ³University of Padua

Il contributo presenta un progetto di ricerca-azione partecipata (PAR) che ha coinvolto la comunità universitaria del Dipartimento Formazione e Apprendimento/Alta Scuola Pedagogica nell'ideazione e realizzazione di due spazi di apprendimento di qualità. Il progetto si è basato sui principi del Manifesto degli Spazi Educativi (4+1) (Tosi, 2019) e ha coinvolto il corpo studente, docenti e personale amministrativo.

I risultati del progetto supportano le indicazioni provenienti da agenzie quali l'OCSE (2017) e l'UNESCO (2016) e da policy internazionali e nazionali, che sottolineano l'importanza dello sviluppo delle competenze trasversali ovvero delle abilità e delle conoscenze che sono utili in vari contesti della vita. Ad emergere è, infatti, come la progettazione partecipata degli spazi educativi possa essere un'efficace strategia per promuovere lo sviluppo delle competenze trasversali di studentesse e studenti. In particolare, la metodologia della PAR consente a tutte/i partecipanti di lavorare in modi diversi e di sviluppare le proprie capacità di problem solving, pensiero critico e pensiero divergente. La co-progettazione, stimolando a lavorare insieme per raggiungere un obiettivo comune - il ripensamento e la creazione dell'aula studenti e di uno spazio informale - aiuta studentesse e studenti a sviluppare le proprie capacità di comunicazione e collaborazione. Inoltre, il processo fornisce loro l'opportunità di esercitare il senso della responsabilità delle proprie azioni attraverso il confronto costante con le Istituzioni. Infine, creare un ambiente positivo e inclusivo che incoraggi studentesse e studenti ad assumersi rischi e a sperimentare, consente di promuovere lo sviluppo della fiducia in sé e un atteggiamento resiliente verso le sfide.

Il progetto si inserisce all'interno della ricerca di dottorato di Boaretto (in press) e vede come protagoniste le piante quale variabile vivente grazie a cui ripensare gli spazi fisici e al tempo stesso dare vita a nuovi curricula interdisciplinari verdi in grado di ripensare la relazione tra docenti e studenti nella valorizzazione, lettura, ascolto del non-umano - piante.

La rilevanza del progetto risiede nel suo intento trasformativo che diviene occasione di sviluppo delle competenze trasversali di cittadinanza. Gli spazi educativi progettati partecipativamente possono diventare un modello per promuovere la bellezza - un luogo esteticamente armonioso favorisce la crescita culturale di chi lo frequenta (Ktafl et al., 2022); la flessibilità - un ambiente manipolabile, diversificato e mobile è capace di ospitare diversi tipi di attività formali e informali; l'innovazione - un luogo in grado di offrire affordances fisiche e sociali personalizzabili supporta fantasia e creatività.

Bibliography

Boaretto, G. (2023). Sviluppo di un curriculum per la promozione delle GreenComp 2022. Verso una cittadinanza planetaria. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, & I. Vannini (Eds.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*, 229-231. PensaMultimedia.

Kraftl, P., McKenzie, M., Gulson, K., Accioly, I., Blackmore, J., Burke, C., Perrota, C., Clarke, D.A.G., Daniels, H., Fregoso Bailon, R.O., Goodyear, V., Goodyear, P., Gunasekara, I., Hartong, S., Hickman Dunne, J., Howard, S., Lupinacci, J., Mcphie, J., Mannion, G., Nxumalo, F., Parmell, R., Pykett, J., Ratuio, P., Sefton Green, J., Selwyn, N., Stovall, D., Southgate, E., Talbert, R., Teelucksingh, C., Tucker, R., Uduku, O., Wilson, A. and Wood, A. (2022). Learning spaces: built, natural and digital considerations for learning and learners. In Duraiappah, A.K., Van Atteveldt, N.M., Buil, J.M., Singh, K., & Wu, R. (Eds.), *Education and the learning experience in Reimagining education: The International Science and Evidence based Education Assessment*. UNESCO MGIEP.

OECD (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>.

Tosi, L. (Eds.). (2019). *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, allestire e utilizzare ambienti di apprendimento*. Giunti.

UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific. (2014). *Skills for holistic human development*. UNESCO Education Policy Brief (2). UNESCO.

Förderung von kritischem Denken und Problemlösen im Lernort Betrieb – an den Beispielen der Hotellerie und Informatik

Lena Freidorfer, Katrin Kraus

Lehrstuhl für Berufs- und Weiterbildung, Universität Zürich, Schweiz

Die Wichtigkeit transversaler Kompetenzen – wie dem Kritisches Denken (KD) oder dem Problemlösen (PL) – wird in berufsbildungsbezogenen Fachdiskursen zunehmend betont (Pfiffner et al., 2022). Diese Kompetenzen gewinnen im Kontext der Veränderungen der Arbeitswelt bereits seit den 1980er Jahren an Bedeutung. Bislang ist jedoch relativ wenig darüber bekannt, wie transversale Kompetenzen im Rahmen der in der Regel stark an der Fachlichkeit einzelner Berufe orientierten Ausbildung vermittelt werden (Scharnhorst & Kaiser, 2018).

Zur Schliessung dieser Lücke möchte ein Forschungsprojekt mit Fokus auf Verständnis und Förderung von KD und PL im betrieblichen Teil der beruflichen Ausbildung beitragen. Dabei werden mit Hotellerie und Informatik zwei Dienstleistungsbereiche fokussiert, in welchen dem KD und PL eine besondere Bedeutung zukommt (Freidorfer & Kraus, 2023).

Die Ergebnisse basieren auf (a) einer Analyse deutsch- und englischsprachiger wissenschaftlicher Literatur zu KD und PL und (b) leitfadengestützten Interviews mit 23 betrieblichen Berufsbildungsverantwortlichen aus Hotellerie und Informatik. Im Vortrag werden Erkenntnisse aus diesem Projekt zur Praxis der Förderung von KD und PL in den Lehrbetrieben präsentiert:

- Merkmale von Situationen, in denen betriebliche Berufsbildungsverantwortliche Lernende im KD und PL fördern
- Vorgehensweisen in der Förderung von KD und PL
- Unterstützende Faktoren in der Stärkung Lernender im KD und PL (bspw. bestimmte Ausbildungsmaterialien, Gespräche mit Kollegen/innen, usw.)
- Herausforderungen in der Förderung von KD und PL aus Sicht der betrieblichen Berufsbildungsverantwortlichen

In der Literatur wird diskutiert, dass in der Förderung von KD und PL in betrieblichen Ausbildungen (auch in technischen Berufen) insbesondere traditionelle Methoden, wie bspw. Diskussionen erlebter Problemsituationen oder auch Rollenspiele, eingesetzt werden. Die Projektergebnisse bestätigen dies und zeigen, dass betriebliche Berufsbildungsverantwortliche u.a. unterschiedliche Gesprächsformen und -settings (u.a. Einzelgespräche und Gruppendiskussionen) zur Stärkung von KD und PL einsetzen.

Im Vortrag werden die mittels Inhaltsanalyse gewonnenen Erkenntnisse unter Berücksichtigung von zwei konkreten theoretischen Zugängen analysiert: Zum einen wird dabei auf die Phasen in dem von Dewey (2002) geschilderten Ablauf des Lernens Bezug genommen: Aufwerfen von Fragen, Recherchieren nach relevanten Informationen, Generierung und Überprüfung von Hypothesen, Analyse und Überprüfung des Datenmaterials und Auswertung. Zum anderen wird die Lernzieltaxonomie nach Bloom (1956) zur Analyse der Ergebnisse herangezogen.^[1] Es handelt sich hierbei um theoretische Ansätze, auf die bereits auch in wissenschaftlicher Literatur, in welcher die Förderung von transversalen Kompetenzen in der Berufsbildung im Fokus steht, zurückgegriffen wurde (Jahn, 2012; Sterel et al., 2018). Im Rahmen des Vortrages sollen die eigenen Forschungsbefunde mit den Erkenntnissen der genannten theoretischen Ansätze und den Erkenntnissen aus den dazu vorliegenden Forschungsarbeiten abgeglichen werden. Dies zum einen, um die generierten Forschungsbefunde entlang der bereits bestehenden theoretischen Zugänge systematisch darstellen zu können und zum anderen, um ausgehend von diesem Abgleich Potentiale für neue Entwicklungen feststellen zu können.

^[1] Es handelt sich hier in beiden Fällen um theoretische Konzepte, denen ein pädagogisches Verständnis von KD und PL zugrunde liegt.

Bibliography

Bloom, B. S. (1973). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich (2. Aufl.). Beltz.

Dewey, J. (2002). Logik. Die Theorie der Forschung. Suhrkamp Verlag.

Freidorfer, L., & Kraus, K. (2023). Kritisches Denken und Problemlösen als transversale Kompetenzen mit berufsübergreifenden Anteilen und berufsspezifischen Interpretationen – Einblicke in die betriebliche Berufsbildung in Hotellerie und Informatik. Bwp@ Berufs- Und Wirtschaftspädagogik.

Jahn, D. (2012). Kritisches Denken fördern können. Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals. Shaker.

Scharnhorst, U., & Kaiser, H. (2018). Transversale Kompetenzen. Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI im Rahmen des Projekts «Berufsbildung 2030 Vision und Strategische Leitlinien». Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB IFFP IUFP.

ID: 362 / SES F 02: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Cittadinanza attiva, Sensibilizzazione, Sostenibilità, Ascolto, Paesaggio sonoro

SOUNDSTAINABILITY. Il suono come strumento per lo sviluppo delle competenze trasversali e la cittadinanza attiva.

Lorena Rocca¹, Silvia Stocco², Carlotta Sillano³

¹SUPSI-DFA/ASP, Svizzera; ²Università di Padova; ³SUPSI-DFA/ASP, Svizzera

Il seguente lavoro ha trovato fondamento all'interno del Convegno Soundstainability XI International FKL Symposium on Soundscape <http://www.paesaggiosonoro.it/soundstainability/> il cui obiettivo è stato quello di avviare un dialogo interdisciplinare che esaminasse l'uso del paradigma acustico nei tempi e nei luoghi in cui viviamo, con l'idea di un presente e di un futuro sostenibili.

Il progetto di ricerca formazione si è sviluppato presso l'Università di Padova, ha tratto spunto dalle tematiche del Convegno coinvolgendo futuri docenti della Scuola dell'obbligo, docenti universitari, Sound Artists, professionisti del suono, tutor e ricercatori con l'intento di creare un prodotto, rivolto ai bambini della scuola dell'infanzia ed elementare, in grado di sensibilizzarli al rapporto tra suono, sostenibilità e ascolto.

La ricerca ha dimostrato che il suono può essere utilizzato come strumento didattico efficace per lo sviluppo delle competenze trasversali, quali la comunicazione, la collaborazione, il pensiero critico e la creatività. In particolare, il podcast, le installazioni sonore e il gioco sono stati individuati quali strumenti efficaci per promuovere un ascolto consapevole del paesaggio sonoro, in grado di valorizzare le risorse e le necessità del presente e favorire la possibilità di soddisfarle anche in futuro.

Attraverso la somministrazione di un questionario semi strutturato e la raccolta dei diari di viaggio che hanno tenuto traccia dell'esperienza di creazione dei materiali didattici (valutazione del processo) si è evidenziato che sviluppare l'ascolto consapevole del paesaggio sonoro è una competenza trasversale fondamentale per la comunicazione e la collaborazione. Anche l'apprendimento esperienziale e la transdisciplinarietà, che hanno caratterizzato il progetto, hanno favorito la comunicazione tra tutti gli attori coinvolti, la collaborazione, la risoluzione dei problemi, il pensiero critico, l'autogestione, l'apprendimento attivo, la resilienza e la creatività.

L'analisi del prodotto ha evidenziato come il paesaggio sonoro sia un ambiente di apprendimento autentico in cui sviluppare le competenze trasversali. Tutti i materiali didattici realizzati hanno un approccio transdisciplinare in grado di favorire un apprendimento attivo in quanto richiedono all'alunno di mettersi in gioco attraverso l'esplorazione, l'azione, il contatto con il territorio, in una dimensione ludica. Così facendo, la narrazione sonora diventa palestra di educazione alla cittadinanza, in quanto promuove senso di impegno e partecipazione per un'educazione volta al cambiamento. Infatti, la componente sonora sviluppa competenze di lettura dei processi complessi che regolano un territorio, portando ad un impegno concreto verso la comunità di appartenenza. Così facendo, l'alunno è protagonista di cambiamento: con le proprie percezioni dà valore ai luoghi per immaginarne sviluppi futuri.

Bibliography

Bonnet, J. F. (2016). *The Order of Sounds: A Sonorous Archipelago*. Cambridge: MIT Press.

Farinelli, F. (2017). L'uccisione della voce, in Erkizia, X. (2017), pp. 30-41.

Rocca, L. (2019). *I suoni dei luoghi. Percorsi di geografie degli ascolti*. Roma: Carocci.

Schäfer, R. M. (1973). *The Music of Environment*. Vienna: Universal Edition.

Schäfer, R. M. (1985). *Il paesaggio sonoro*. Milano: Casa Ricordi.

Schäfer, R. M. (1998). *Educazione al suono. 100 esercizi per ascoltare e produrre il suono*. Milano: Casa Ricordi.

ID: 363

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies

Keywords: compétences, socio-émotionnelles, évaluation, enseignant.e.s, transfert

Les compétences socio-émotionnelles au service d'un mieux-être et devenir des élèves dans un établissement public vaudois : Évaluation d'un programme de formation des enseignant.e.s

Edith Favoreu, Camille Van Klaveren

Association Eurasia, Suisse

Un programme de formation qui vise à favoriser une évolution systémique vers un mieux-être et devenir des élèves a été mis en œuvre dans un établissement public vaudois (secondaire 1). Il accompagne les enseignant.e.s dans le développement de leurs compétences socio-émotionnelles (CSE) pour être à même de les incarner et de les transférer dans leur quotidien professionnel, et notamment en classe.

Le projet pilote développé en partenariat avec la HEP et le CHUV a permis de former 14 enseignant.e.s volontaires en année 1 et 12 en année 2. L'évaluation a été réalisée avant, au cours de, et après l'intervention (fin du programme et 8 mois après) sur l'utilité perçue, la satisfaction du dispositif, l'évolution de leurs compétences et les conditions de transferts grâce à des questionnaires, une auto-évaluation et un focus group. Les résultats présentent une augmentation significative du niveau de compétence de l'ensemble des enseignant.e.s.

Bibliography

Bourgeois, E. (2018). Le désir d'apprendre. Presses Universitaires de France.

Delattre, S., & Favoreu, E. (2020). Le processus de subjectivation, voie de la transformation dans l'apprentissage en situation de travail (non-publié).

Fournier, M., & Philippe Carré. (2016). L'autoformation, d'hier à aujourd'hui. In Éduquer et former connaissances et débats en éducation et formation (Éditions Sciences Humaines, pp. 353–361). essay, Éditions "Sciences humaines.

Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2012). Evaluating training programs: The four levels. BK, Berrett-Koehler.

ID: 365 / SES E 01: 1

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: A. Transversal competencies today: theories, definitions and conceptual articulations, D. Observing, studying and evaluating transversal competencies, E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Education à la durabilité, compétences enseignantes, pédagogies puissantes, architecture de la formation, formation de formateurs/trices

Compétences enseignantes en éducation à la durabilité : entre transversalité et spécificités.

Nadia Lausselet

Haute Ecole Pédagogique Vaud, Suisse

Le discours autour de l'éducation à la durabilité (ED) s'est étoffé dès la décennie UNESCO correspondante, (2005-2014), et a abouti à sa prise en compte dans les plans d'études et dans la formation des enseignant.e.s. L'ancrage dans le contexte de l'Anthropocène a depuis fait évoluer la conception de l'ED, et les compétences qui y sont attribuées, ce qui ne se répercute pour l'instant pas dans le prescrit. En parallèle, dans les pratiques, il reste encore difficile pour une majorité d'enseignant.e.s de créer ce que Lange (2015) appelle des "situations capacitanes" permettant aux élèves d'acquérir les compétences nécessaires pour relever les défis actuels en matière de durabilité. Ce décalage pose la question de la formation des enseignant.e.s et des compétences nécessaires pour enseigner dans une optique d'ED contemporaine. Une récente analyse de la littérature sur les compétences enseignantes en ED (Corres & al 2020) a souligné que la plupart des 14 modèles de compétences étudiés ne définissaient pas la notion de compétence sur laquelle ils étaient basés, présentaient des compétences générales qui n'étaient pas nécessairement liées à l'ED, ou ne faisaient pas de distinction entre les compétences de l'enseignant et celles de l'élève. A cela s'ajoute une absence d'articulation claire entre compétences enseignantes en ED, dimensions épistémologiques et dimensions pédagogiques (Lozano & al, 2019 ; Lausselet, 2022).

Sur cette base, la présente contribution propose une clarification de la notion de compétence enseignante en ED et un modèle de compétence enseignante en découlant. Au niveau méthodologique, une première version du modèle a été discutée dans le cadre de trois focus-group (Markova 2003) réalisés avec des formateurs et formatrices d'enseignant.e.s de suisse romande. Le modèle a ensuite été adapté, avant d'être discuté une deuxième fois dans le cadre des mêmes focus-group. La combinaison de clarifications conceptuelles et des résultats des focus-group devrait permettre d'identifier des pistes pour dessiner les contours d'un modèle de compétences enseignantes en ED plus précis que les modèles existants, qui permettent de développer des compétences enseignantes en ED d'une part, mais aussi de cartographier et d'articuler un parcours de formation cohérent dans le domaine d'autre part.

Bibliography

Corres, A., Rieckmann, M., Espasa, A. & Ruiz-Mallen, I. (2020). Educator competences in sustainability education: a systematic review of frameworks. Sustainability, 12/9858, 1-24.

Markova, I. (2003). Les focus groups. In S. Moscovici & F. Buschini (Ed.), Les méthodes des sciences humaines. Paris : Presses universitaires de France, 221-242.

Lausselet, N. (2022). Modèles de compétences enseignantes en éducation à la durabilité : perspective critique. In : N. Durisch Gauthier, N. Fink, A. Pache (Ed.). Former dans un monde en crise. Les didactiques des sciences humaines et sociales face aux transformations sociétales. Mélanges offerts à Philippe Hertig. Neuchâtel : Alphil, 185-196.

Lozano, R., Barreiro-Gen, M., Lozano, F.-J. & Sammalisto, K (2019). Teaching Sustainability in European Higher Education Institutions: Assessing the Connections between Competences and Pedagogical Approaches. Sustainability 11/1602, 1-17.

ID: 368 / SES A 02: 3

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies

Keywords: intégration du numérique, capacités, enseignants du secondaire II, incident critique, processus

La réalisation des activités numériques au prisme de l'approche par les capacités: mise en lumière des processus menant à l'intégration

Cécile Vassaux¹, Gaëlle Molinari², Joris Felder³

¹TECFA - FPSE - UNIGE, Suisse; ²TECFA - FPSE - UNIGE - UniDistance, Suisse; ³HEP Fribourg, Suisse

L'intégration du numérique dans les pratiques éducatives est l'une des principales préoccupations de notre époque. Alors qu'il existe une littérature foisonnante sur les facteurs influençant l'intégration du numérique par les enseignant-e-s, peu d'études se sont penchées sur les processus à l'œuvre dans la mise en capacité des enseignant-e-s à intégrer le numérique lors d'activités d'enseignement-apprentissage. Or, la compréhension de ce processus est nécessaire pour comprendre ce qui permet ou empêche les enseignant-e-s d'intégrer le numérique.

L'approche par les capacités (Sen, 2001) offre une grille de lecture pertinente pour comprendre ce processus en analysant les moyens et les opportunités dont les individus disposent lorsqu'ils doivent agir. Cette approche se focalise sur ce que les individus sont réellement capables de réaliser, en fonction des ressources à disposition, de leur conversion en (in)capacités et des choix qu'ils prennent (Fernagu, 2018, p. 143). Cette contribution a pour objectif de comprendre les «processus d'opportunités» portant sur les facilitateurs et inhibiteurs permettant ou empêchant de convertir les ressources des enseignant-e-s pour agir en «capacités d'action» lors d'activité numérique en classe. (Fernagu, 2018, p. 158).

Cette étude a été menée au sein d'une recherche plus large visant à conceptualiser le bien-être enseignant avec le numérique (Vassaux et al., 2023). Une méthode qualitative combinant la technique des incidents critiques et la description des pratiques enseignantes a été employée. Des entretiens individuels semi-directifs ont été menés auprès de 20 enseignant-e-s du secondaire II provenant du canton de Genève. Les enseignant-e-s étaient invité-e-s à décrire une situation d'enseignement-apprentissage avec le numérique ayant eu une influence significative sur leur bien-être. Cinq études de cas ont été réalisées à partir de ces entretiens pour atteindre les objectifs de la présente étude. Une analyse catégorielle (L'Ecuyer, 1990) a permis l'élaboration d'un système de catégories mixtes à la fois déduites du cadre théorique et induites par le vécu des enseignant-e-s. Pour valider la robustesse du codage, la grille a été soumise à l'accord inter-juge de deux autres chercheur-e-s. Les résultats intermédiaires montrent que pour réaliser leurs activités d'enseignement-apprentissage avec le numérique, les enseignant-e-s disposent à la fois de ressources internes (sentiment d'efficacité personnelle, expérience précédente vécue avec le numérique, formation) et externes (les collègues, l'administration, le matériel). Les facteurs de conversion qui amènent ou empêchent la mobilisation de ces ressources peuvent être interpersonnels (la présence ou l'absence du soutien des collègues, de la direction, le comportement des élèves en classe), techniques (la qualité, le fonctionnement et la disponibilité du matériel), ergonomique (l'aménagement des salles de classe) ou encore de temps. A travers l'approche par les capacités, cette contribution offre une nouvelle perspective en prenant en considération le processus menant à l'intégration du numérique au travers de la dialectique entre l'enseignant et son environnement.

Bibliography

Fernagu-Oudet, S. (2018). Organisation et apprentissage : des compétences aux capacités. Habilitation à diriger des recherches. Université Bourgogne Franche-Comté. (tel-01988063)

L'Ecuyer, R. (1990). Methodologie de l'analyse développementale de contenu. Methode GPS et concept de soi. Quebec, Canada : Presses de l'Université du Quebec.

Sen, A. (2001). Ethique et économie. Paris: PUF (rééd. « Quadrige »)

Vassaux, C., Felder, J., & Molinari, G. (2023, septembre). Le BEEN ou Bien-Être Enseignant avec le Numérique : Une composante à considérer [Communication]. Congrès annuel de la Société Suisse pour la Recherche en Éducation (SSRE), Zürich.

ID: 369

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Keywords: Geografia, Estrategia didáctica, Competenze disciplinari, Competenze trasversali, Educazione geográfica

Competenze trasversali nella educazione geográfica

Alfonso Garcia De la Vega

Universidad Autónoma de Madrid, Spagna

Le competenze trasversali sono promosse da discipline specifiche. Uno di questi casi si riferisce a quelle competenze specifiche dell'educazione geográfica che promuovono le competenze trasversali. Lo studio propone casi studio riferiti a contenuti geografici e strategie didattiche che promuovono competenze trasversali. Pertanto, il paesaggio e il territorio, in quanto contenuti geografici che riuniscono altri contenuti del curriculum, suggeriscono di incorporare competenze trasversali. Tra queste vale la pena evidenziare le capacità di valutazione dell'intervento umano sul territorio e di valorizzazione del paesaggio. Le strategie didattiche riferite all'educazione geográfica includono, tra gli altri, l'apprendimento basato sui problemi e la lettura del paesaggio, dove possono essere promosse competenze trasversali. Pertanto, nell'apprendimento basato sui problemi, si può promuovere la competenza intrapersonale e transpersonale, riferendosi alla capacità di raggiungere accordi consensuali attraverso il dialogo e il rispetto delle opinioni degli altri. La lettura del paesaggio favorisce competenze legate al pensiero spaziale e critico sui risultati osservati e interpretati. Si tratta, in sintesi, di mostrare una stretta relazione tra le competenze disciplinari dell'educazione geográfica e le competenze trasversali conseguibili.

Bibliography

García De la Vega (2022) Assessment of Geographical Competence in Fieldtrip, Sustainability, 14.

Méreme-Shoumaker (1998) Competence géographique et compétence

Partoune (1996) Competence géographique.

ID: 370 / SES A 01: 2

Single contribution

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: A. Transversal competencies today: theories, definitions and conceptual articulations, E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Adaptive learning technologies, design, K-12 education, self-regulated learning, systematic review

How can adaptive learning technologies enhance self-regulated learning in K-12 Education? A systematic review

Ismail Souiri¹, Mathias Mejez²

¹Bern University, Switzerland; ²Pädagogische Hochschule Zürich

Research has increasingly emphasized the role of emerging educational technologies in supporting and promoting students' self-regulated learning (SRL). In particular, adaptive learning technologies (ALTs) are currently drawing attention for their ability to create adaptive learning environments conducive to developing self-regulated learners and enhancing learning performance across a range of contexts. Previous review studies have predominantly focused on the evidence of ALTs for SRL in higher education; however, little is known about their role in promoting SRL in K-12 education settings (Martin et al., 2020; Muñoz et al., 2022). So far, however, it remains unclear how ALTs have to be designed and implemented so that they can be incorporated into the educational practice of teachers in the long term and thus sustainably promote the SRL of learners (Broadbent et al., 2020; Divanji et al., 2023). To fill this research gap, we conducted a systematic review of available scholarship to examine design features of ALTs used to enhance SRL in k-12 education settings. This systematic literature review aims to answer one central question:

How are Adaptive Learning Technologies designed to support Self-Regulated Learning and cater to the varied needs of students in K-12 education settings?

Method

We conducted this systematic review adhering to the five-step process outlined in the Clearinghouse Procedures and Standards Handbook (2017). This involved (1) developing the review protocol, (2) identifying relevant literature, (3) screening studies, (4) reviewing articles, and (5) reporting findings. The search strategy included the creation of a keyword list with synonyms of the terms like "self-regulated learning", "self-regulation", "adaptive learning technologies", "secondary education", "secondary schools", and "upper-secondary schools" and their respective terms.

The keyword strings were executed on several databases including ERIC and Reserach Education Complete (via EBSCO), Web of Science, Scopus, and IEEE were queried using specified sets of keywords to retrieve relevant literature. 25 relevant studies met the incusion criteria.

Findings

The findings indicate that ALTs exhibit diverse design features, catering to a range of self-regulatory skills across different SRL dimensions – encompassing cognitive, metacognitive, motivational, and emotional/affective aspects. However, our analysis also reveals that links between built-in features of ALTs and SRL features are rarely and meaningfully established. Considering the design complexities and challenges of modeling SRL phases and subprocesses, this paper proposes recommendations to better integrate SRL features into ALTs, thereby enhancing their educational effectiveness.

Bibliography

Broadbent, J., Panadero, E., Lodge, J. M., & de Barba, P. (2020). Technologies to Enhance Self-Regulated Learning in Online and Computer-Mediated Learning Environments. In M. J. Bishop, E. Boling, J. Elen, & V. Svihla (Eds.), *Handbook of Research in Educational Communications and Technology* (pp. 37–52). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-36119-8_3

Divanji, R. A., Bindman, S., Tung, A., Chen, K., Castaneda, L., & Scanlon, M. (2023). A one stop shop? Perspectives on the value of adaptive learning technologies in K-12 education. *Computers and Education Open*, 5, 100157. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100157>

Martin, F., Chen, Y., Moore, R. L., & Westine, C. D. (2020). Systematic review of adaptive learning research designs, context, strategies, and technologies from 2009 to 2018. *Educational Technology Research and Development*, 68(4), 1903–1929. Scopus. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09793-2>

Sessions



ID: 141

Collective session

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Hard sciences vs soft skills -> transversal skills at Swiss engineering schools

Chair(s): **Joelyn de Lima** (Ecole polytechnique fédérale de Lausanne, Switzerland)

Presenter(s): **Siara Isaac** (Ecole polytechnique fédérale de Lausanne, Switzerland), **Helena Kovacs** (Ecole polytechnique fédérale de Lausanne, Switzerland), **Tamara Milosevic** (Ecole polytechnique fédérale de Lausanne, Switzerland), **Barbara La Cara** (ETH Zurich, Switzerland)

This collective session is a participative exploration of how to develop engineering students' transversal skills. Involving facilitators from 4 units across 2 Swiss institutions, a brief review of transversal skills expected of engineering students (Kolmos & Holgaard, 2019; Passow & Passow, 2017) will serve to introduce the difficulties teachers experience (Isaac et al., 2023) and the deficiencies experienced by students (Kovacs et al., 2023; Lermigaux-Sarrade et al., 2021). Panellists will present recent projects from these 2 institutions that illustrate different models for micro and macro level structures that enable students to appreciate, learn, and practice these essential skills. [Anonymised2] will formulate an analysis of institutional drawbacks for transversal skills education. Drawing on a survey conducted with 2830 alumni, they will demonstrate transversal skills are essential in transition from university to work. [Anonymised3] will describe the 3T PLAY framework for micro-experiential learning opportunities to provide students with conceptual knowledge (knowing), opportunities to apply procedural skills (doing) and prompts for meta-cognitive/emotional reflection (learning from doing). [Anonymised4] will present findings from a study with 666 students across three academic departments, demonstrating how teacher engagement can assist in developing transversal competencies in students. . The moderator [anonymised1] will engage participants in structured discussions to analyse the examples and to leverage diverse perspectives by applying them in their personal institutional contexts.

Bibliography

Isaac, S., Petringa, N., Jalali, Y., Tormey, R., & Dehler Zufferey, J. (2023). Are Engineering Teachers Ready to Leverage the Power of Play to Teach Transversal Skills? Proceedings of the SEFI 2023 Conference.

Kolmos, A., & Holgaard, J. E. (2019). Employability in Engineering Education: Are Engineering Students Ready for Work? In S. H. Christensen, B. Delahousse, C. Didier, M. Meganck, & M. Murphy (Eds.), *The Engineering-Business Nexus: Symbiosis, Tension and Co-Evolution* (pp. 499–520). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-99636-3_22

Kovacs, H., Capdevila, I., Lermigaux-Sarrade, I. J. L., & Jermann, P. (2023). From University to Work: Alumni Viewpoints. Proceedings of the CDIO 2023 Conference. CDIO 2023.

Lermigaux-Sarrade, I., Kovacs, H., & Capdevila, I. (2021). Students' Perceptions of Master Programmes: Ready for Work in 2021? Proceedings of the 49th Annual Conference (SEFI 2021).

Passow, H. J., & Passow, C. H. (2017). What Competencies Should Undergraduate Engineering Programs Emphasize? A Systematic Review. *Journal of Engineering Education*, 106(3), 475–526. <https://doi.org/10.1002/jee.20171>

ID: 147

Collective session

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: F. Transversal competencies and disciplinary competencies

D'une transversalité à une disciplinarisation des compétences numériques en Romandie. Quels changements pour les partenaires de l'éducation et de la formation ?

Chair(s): **Lionel Alvarez** (CRE/ATE | HEP|PH FR | U-Fribourg, Suisse)

Presenter(s): **Ania Tadlaoui-Brahmi** (HEP|PH Fr & U-Genève), **Marc Audetat** (Unil), **Corinne Ramillon** (HEP-Vs), **Joris Felder** (HEP|PH FR), **Inès Plessis-Ouzariah** (HEP|PH FR), **Mathieu Payn** (HEP|PH FR)

Le PER EdNum déployé pour l'ensemble des cantons suisses romands en 2021 opère un changement important dans les compétences attendues des élèves en fin de scolarité obligatoire. De la transversalité des MITIC à la disciplinarisation de l'éducation numérique, les modifications sont structurelles, certes, mais elles appellent aussi à une réflexion sur les pratiques. Il y a ainsi toute une cascade de conséquences pour chaque actrice du projet d'éducation et de formation, entre des questions matérielles, des nécessités de didactiques et pédagogies nouvelles, des besoins de formation ou encore de débat quant à l'interdisciplinarité à cultiver. Puisque la notion de discipline peut être définie comme "une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école" (Reuter et al., 2013, p. 81), il y a de nombreuses zones à éclaircir dans ce changement introduit par le PER EdNum. Cette session collective sert de temps d'arrêt pour fédérer différents partenaires autour de ce passage (transversal --> disciplinaire), afin de profiter de cette occasion pour analyser la disciplinarisation de contenus scolaires et ses implications.

Bibliography

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Dauney, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). Disciplines scolaires. Dans Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (pp. 81-85) (2e Edition). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01.0081>

ID: 168

Collective session

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Memes als transversales Medium für den Schulunterricht

Chair(s): **Gila Kolb** (Pädagogische Hochschule Schwyz, Schweiz)

Presenter(s): **Annamaria Savona** (Pädagogische Hochschule Schwyz), **Anna Hürlimann** (Pädagogische Hochschule Luzern), **Lea Weniger** (Pädagogische Hochschule Schwyz), **Marco Longhitano** (Pädagogische Hochschule Schwyz)

Memes zirkulieren im world wide web, auf social media, Messengerprogrammen und damit in digital vernetzten Endgeräten. Sie sind Ausdrucksmittel von Jugendkulturen und zeichnen sich zumeist durch Witz und Aktualität aus. Der Evolutionsbiologe Richard Dawkins (1976) beschreibt Memes als „small units of culture that spread from person to person by copying or imitation“ (Shifman 2013, S. 2). Memes sind Mikroformate (Moormann et al. 2021), die aus der Kombination von Bild und Text zu einer Sinneinheit werden. Mittlerweile haben sich unzählige Kategorien von Internet-Memes gebildet, wie z.B. kurze Clips, Reels oder GIFs. Memes werden in der Alltagskommunikation, zur Illustration von Emotionen oder als Kommentar tagesaktueller politischer Ereignisse eingesetzt. Hierin liegt auch die Problematik von Memes, deren Humor komplexe Situationen verkürzt und damit potentiell verletzend sein kann. Der Sinn eines Memes erschliesst sich zudem oft erst unter der Voraussetzung spezifischer, kontextübergreifender Kenntnisse. Gleichsam bedingt die Gestaltung eigener Memes die Fähigkeit, Informationen und Konzepte aus verschiedenen Bereichen auf kompakte und kreative Weise zusammenzuführen. Memes haben so das Potenzial, transversale Kompetenzen (TK) zu fördern. Memes werden auch in der pädagogischen Praxis eingesetzt: Es gibt Hochschullehrende, die Memes nutzen, um Inhalte richtig zu stellen (Sabine Hossenfelder 2023), um Feedback einzuholen (@Frauforschung, 2023), um über Kunstwerke zu sprechen (Schmidt/Kolb 2019), oder um Lerninhalte zu überprüfen.

Unsere These ist, dass bei der Arbeit mit Memes im Schulunterricht vielfältige transversale Kompetenzen zum Einsatz kommen und gefördert werden können. In der gemeinsamen Sitzung geht es darum, Potenziale von Memes im Schulunterricht für die Entwicklung transversaler Kompetenzen zu diskutieren.

Bibliography

@Frauforschung (2023) Edition: ✨ Unterrichtsqualität ✨. Online: https://www.instagram.com/p/CzMK_w0MK-z?hl=de

Hossenfelder, Sabine (2023): Physicist reacts to memes on quantum physics. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=tlAYPf1N-iE>

Moormann, Peter / Zahn, Manuel / Bettinger, Patrick/ Hofhues, Sandra / Keden, Helmke Jan / Kaspar, Kai (Hrsg.) (2021): Mikroformate. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Phänomene in digitalen Medienkulturen, Schriftenreihe Kunst Medien Bildung, Band 8, München: kopaed

Kolb, Gila & Schmidt, Helena (2021) The Art of Art Memes. In: Peter Moormann / Manuel Zahn / Patrick Bettinger / Sandra Hofhues / Helmke Jan Keden / Kai Kaspar (Hrsg.): Mikroformate. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Phänomene in digitalen Medienkulturen. Schriftenreihe Kunst Medien Bildung. Band 8, München, S. 41-51

Shifman, Limor (2014). Memes in digital culture. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. Toffler, A. (1980). The third wave: The classic study of tomorrow. New York, NY: Bantam

ID: 206

Collective session

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Collaborative development of transversal skills framework across a higher education institution

Chair(s): **Helena Kovacs** (EPFL), **Iris Capdevila** (EPFL)

Presenter(s): **Tamara Milosevic** (EPFL)

Transversal skills have gained traction in the recent decades, in terms of how they are taught, learned, assessed or represented in the curriculum. However, even with pressing evidence, there is often a lack of strategy and coherence for developing transversal skills in a systematic and progressive way.

Given the need to reassess and renew the institutional framework for transversal skills at our institution, we have taken a collaborative approach that aims to involve representatives of all stakeholders in its adaptation. To achieve this, we have designed a workshop that (1) promotes a wide reflection on the aim of educating future engineers, (2) helps to map the present curriculum and (3) identifies paths for improvement of the curricular teaching of transversal skills. Our approach encourages the stakeholders to engage at an early stage, and to determine how their engagement contributes to scaffolding learning of transversal skills.

The aim of this collective session is to provide participants the opportunity to experience a digested version of the session we developed, and create space for discussion, feedback, and perspectives related to similar pedagogical initiatives at other institutions.

ID: 221

Collective session

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Le développement, en formation d'enseignant-es, des compétences transversales favorisant la prise en compte de l'égalité des genres et son enseignement

Chair(s): **Katja Vanini De Carlo** (DFA/ASP SUPSI), **Sylviane Tinembart** (HEP Vaud, Svizzera)

Presenter(s): **Irene Biemmi** (Università degli studi di Firenze), **Boris Martin** (HEP Vaud), **Guyaz Muriel** (HEP Vaud), **Ivana Stojanova** (DFA/ASP SUPSI), **Asia Maccagnino** (DFA/ASP SUPSI)

À la suite de la déclaration de Beijing (2020), le Bureau fédéral suisse de l'égalité entre hommes et femmes a relevé plusieurs dispositions satisfaisantes prises pour lutter contre les violences faites aux femmes. Cependant, il a remarqué également que les principes d'égalité n'étaient pas encore totalement incarnés dans la société suisse et qu'il était nécessaire de former les citoyen·ne·s à la question. De plus, ce Bureau relève que l'adhésion du corps enseignant est nécessaire pour donner les impulsions vers un changement. Il est alors pertinent de se questionner sur **quels sont les dispositifs et quelle est l'ingénierie de formation à l'enseignement qui permettent de développer des compétences professionnelles pour enseigner aux élèves l'esprit critique et leur capacité d'analyse quant aux stéréotypes de genre et les sensibiliser aux inégalités**. En effet, la plupart des programmes scolaires ne prévoient pas de cours spécifiques d'éducation à l'égalité des genres et les enseignant·e·s se concentrent essentiellement sur les disciplines scolaires et les contenus prescrits. Or, c'est grâce à des compétences professionnelles transversales telles que : porter un regard critique sur ses pratiques et son rôle social, prendre en compte la diversité, agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions, privilégier des situations d'apprentissages non-genrés (HEP Vaud, 2015) que le·la professionnel·le pourra répondre aux recommandations de la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP, 1993/2006) en matière de formation égalitaire.

Bibliography

Abbatecola, E., e Stagi, L. (2020). Pink is the new black: Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia. Rosenberg & Sellier.

Biemmi, I., & Leonelli, S. (Eds.). (2020). Gabbie di genere: retaggi sessisti e scelte formative. Rosenberg & Sellier.

Dayer, C. (2014/2017). Sous les pavés, le genre : hacker le sexisme. Editions de l'Aube.

HEP Vaud (2004, 2015). Référentiel de compétences professionnelles. Formation des enseignantes et enseignants. Lausanne : HEP Vaud.

Santambrogio, A. (2014). Genere, identità e violenze educative. L'educazione al genere e la questione identitaria alla luce del costrutto di pedagogia nera. Un'analisi possibile. Edizioni Accademiche Italiane.

ID: 223

Collective session

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: F. Transversal competencies and disciplinary competencies

L'histoire de l'éducation comme levier pour l'acquisition des compétences professionnelles des futur·e·s enseignant·e·s

Chair(s): **Giorgia Masoni** (HEP Vaud, Svizzera), **Tinembart Sylviane** (HEP Vaud, Svizzera)

Presenter(s): **Giorgia Masoni** (HEP VAUD), **Sylviane Tinembart** (HEP VAUD), **Anne Monnier** (Université de Genève), **Thomas Ruoss** (EHB/HEFP), **Wolfgang Sahlfeld** (SUPSI DFA)

Comme le montre Hofstetter (2021), en Suisse seules certaines facultés des Sciences de l'éducation ou les Hautes écoles pédagogiques ont parfois des chaires ou des postes professoraux dédiés à l'histoire de l'éducation. Cependant, comme le démontre Extermann (2008), cette présence est très ténue, voire optionnelle, dans les programmes de formation des futur·e·s enseignant·e·s.

Cette session collective se donne donc pour objectif de problématiser la place et la fonction de la discipline « histoire de l'éducation » dans la formation des enseignant·e·s. Nous postulons à l'instar de Bandini (2019) que cette discipline est essentielle pour favoriser l'acquisition de compétences transversales permettant aux futur·e·s professionnel·le·s d'être critiques et porteurs·teuses de connaissances et de culture sur la profession.

Dans le contexte suisse, la naissance des Hautes écoles pédagogiques a posé la question de savoir quelles méthodes et quels types de recherche (micro-histoire, histoire locale, histoire orale, etc.) peuvent être intéressantes à proposer au sein des cours de formation (Seveso, 2020 ; Sahlfeld *et al.*, 2023). Dans d'autres pays limitrophes de la Suisse (Reyniers *et al.*, 2018), l'histoire de l'éducation dans les Départements universitaires et les écoles de formation des enseignant·e·s connaît un statut et un poids différent voir plus important. Pour ces raisons également, la participation d'intervenant·e·s des trois régions linguistiques à cette session collective est importante car elle permet de poser un regard sur la discipline et ses potentialités au sein de la Suisse tout en dépassant les frontières linguistiques, politiques et culturelles.

Bibliography

Bandini, G. (2019). Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale. In G. Bandini, S. Oliviero, Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze (pp. 41-53). Firenze University Press.

Extermann, B. (2008). Histoire de l'éducation et formation des enseignants en Suisse romande. Etat des lieux et enjeux. Formation et pratiques d'enseignement en question, 7, 139-154.

Hofstetter, R. (2021). L'histoire de l'éducation à la confluence d'autres disciplines : ancrages, chantiers et questions vives. La Revue suisse des sciences de l'éducation (2000-2019), un miroir des enjeux à l'international. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 43(1), 12-25.

Reyniers, N., Verstraete, P., Ruyskensvelde, S. V., & Kelchtermans, G. (2018). Let us entertain you: An exploratory study on the beliefs and practices of teaching history of education in the twenty-first century. Paedagogica Historica, 54(6), 837-845.

Sahlfeld, W., Cook, Y., Falcade, R., Monti, O. & Targhetta, F. (2023). Leggere vecchi quaderni scolastici. Un'introduzione con letture di quaderni di allievi e maestri (1880-1920). Dipartimento formazione e apprendimento - SUPSI.

ID: 224

Collective session

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Developing students' sustainability skills with tangibles. A wind turbine case study

Chair(s): **Valentina Rossi** (EPFL, Switzerland)

Presenter(s): **Siara Isaac** (EPFL, Switzerland)

The urgency of the climate crisis calls us to integrate sustainability in all areas of our life. It is imperative that educators ensure that higher education students develop skills to incorporate strong sustainability principles into their work [1].

Despite the wide agreement from educators and university administrators on the importance of transversal skills for students [2], students often report a lack of these skills in their study programs [3]. This deficiency likely stems from the incorrect assumption that transversal skills are developed by simply creating situations that require them [4]. On the contrary, research indicates that in order for students to develop these skills, they should be specifically addressed and scaffolded [3, 5].

This 90' workshop addresses the gap in current educational practices by proposing a practical, evidence-informed intervention for students to effectively teach transversal skills.

Designed as an experiential learning exercise itself, this workshop has 2-parts. SSRE 2024 participants will first engage in an activity, usually facilitated for students, targeting the development of transferable sustainability skills, system thinking, integrated problem solving, and multi-stakeholder decision-making. In part 2, participants will briefly explore the framework for teaching transversal skills that underpins the activity [4]. This framework makes explicit 3 phases essential for students to develop skills: providing conceptual knowledge (knowing), opportunities to apply procedural skills (doing) and prompts for meta-cognitive/emotional reflection (learning from doing). Participants will be provided with the workshop facilitation guide to assist them to apply the 3-phase framework in their own contexts.

Bibliography

- [1]R. Lozano, R. Lukman, F. J. Lozano, D. Huisingh, and W. Lambrechts, 'Declarations for sustainability in higher education: becoming better leaders, through addressing the university system', *Journal of Cleaner Production*, vol. 48, pp. 10–19, Jun. 2013, doi: 10.1016/j.jclepro.2011.10.006.
- [2]H. J. Passow and C. H. Passow, 'What Competencies Should Undergraduate Engineering Programs Emphasize? A Systematic Review', *Journal of Engineering Education*, vol. 106, no. 3, pp. 475–526, 2017, doi: 10.1002/jee.20171.
- [3]H. Kovacs, T. Milosevic, and A. Niculescu, 'Planned, Taught, Learnt: Analysis of Transversal Skills Through Curriculum Using Portfolio', in *SEFI 2023 Proceedings*, 2023.
- [4]Anonymised, in *Proceedings of the SEFI 2023 conference*, 2023.
- [5]C. Picard, C. Hardebolle, R. Tormey, and J. Schiffmann, 'Which professional skills do students learn in engineering team-based projects?', *European Journal of Engineering Education*, vol. 47, no. 2, pp. 314–332, Mar. 2022, doi: 10.1080/03043797.2021.1920890.

ID: 228

Collective session

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Le récit, porte d'entrée à la réflexivité et à ses déclinaisons

Chair(s): **Saskia Weber Guisan** (HEP Vaud), **Geneviève Tschopp Rywalski** (HEP Vaud)

Presenter(s): **Marco Ferreira Valente** (HEP Vaud), **Anne-Marie Lo Presti** (HEP Vaud), **Bessa Myftiu** (HEP Vaud), **Sabine Oppliger** (HEP Vaud), **Geneviève Tschopp Rywalski** (HEP Vaud), **Saskia Weber Guisan** (HEP Vaud)

Dans le cadre de la Haute école pédagogique du canton de Vaud, plusieurs formes de récits sont mobilisées pour permettre aux futur·es enseignant·es, aux étudiant·es en formation initiale et aux professionnel·le·s de l'enseignement d'entrer dans une démarche d'analyse réflexive de leur pratique. Que ce soit dans un dispositif de validation des acquis de l'expérience, lors d'un séminaire d'intégration, lors d'un atelier d'écriture ou dans l'espace de leur pratique professionnelle, le recours au récit est quasiment systématique.

Que produit le récit ? Si la réflexivité, associée à ce type de démarche est un fait communément accepté (Bernard et al., 2019; Charlier et al., 2020; Cifali, 2001; Niewiadomski & Delory-Momberger, 2013; Orofiama et al., 2000), cette session collective permettra d'en explorer les potentialités et d'identifier des compétences transversales possiblement développées par la narration. Une cartographie dynamique de ces compétences en interaction avec les différentes formes de récits sera esquissée.

La première partie de cette session présentera les diverses formes de récits, leurs mises en œuvre, les contextes dans lesquels ils s'insèrent ainsi que les cadres théoriques qui les sous-tendent comme l'approche biographique et l'approche narrative (Lo Presti & Oppliger, 2019; Myftiu, 2023; Tschopp Rywalski, 2023; Weber Guisan, 2023). Des traces empiriques viendront compléter les apports et illustrer certains effets produits, en y adoptant un regard critique.

Dans un deuxième temps, en atelier, les participant·es pourront vivre, dans un esprit d'équipe, l'expérience du récit pour approcher notamment la réflexivité, la créativité, la pensée prospective et discuter cette pratique narrative.

Bibliography

Cifali, M. (2001). Chapitre 6. Démarche clinique, formation et écriture. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels* (p. 119-135). De Boeck Supérieur. [https://mireillecifali.ch/Articles_\(1976-1996\)_files/DBU_PAQUA_2001_01_0119.pdf](https://mireillecifali.ch/Articles_(1976-1996)_files/DBU_PAQUA_2001_01_0119.pdf)

Lo Presti, A.-M., & Oppliger, S. (2019). Touches biographiques et formation d'enseignant·e·s. In M.-C. Bernard, G. Tschopp & A. Slowik (Eds.), *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (pp. 47-61). Editions science et bien commun & LEL du CRIRES. https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/les-voies-du-recit-pdf_final.pdf

Myftiu, B. (2023). *Récits d'expérience*. Tome 6. Ovadia.

Tschopp Rywalski, G. (2023). *Journaux d'enseignant·es. Parcours d'engagement, sens de la pratique et effets de développement* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Fribourg.

Weber Guisan, S. (2023). Les effets de l'autoévaluation dans un processus de VAE : apports d'écrits réflexifs de candidat·es d'un dispositif de VAE en Suisse. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 52(3), 437-459. <https://journals.openedition.org/osp/17759>

ID: 266

Collective session

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: A. Transversal competencies today: theories, definitions and conceptual articulations, C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies, F. Transversal competencies and disciplinary competencies

Competenze trasversali nella formazione professionale

Chair(s): **Elena Boldrini** (Swiss Federal University for Vocational Education and Training, Svizzera)

Presenter(s): **Fabio Merlini** (Swiss Federal University for Vocational Education and Training, Svizzera), **Francesco Galetta** (Swiss Federal University for Vocational Education and Training, Svizzera), **Francesca Amenduni** (Swiss Federal University for Vocational Education and Training, Svizzera), **Flavio Maggi** (Centro Professionale Commerciale di Lugano), **Sandra Bernasconi** (Formas), **Lucia Orelli** (Liceo Cantonale di Bellinzona)

Negli ultimi decenni, i rapidi e profondi cambiamenti osservati nel mondo del lavoro sono stati accompagnati da nuovi fabbisogni di competenze, queste ultime definite in molteplici modi a seconda del periodo e del contesto: competenze trasversali, soft skills, 21st century skills o life skills. Le innumerevoli definizioni si sono sviluppate all'interno di quadri di riferimento spesso connotati sul piano politico e ideologico. Per le istituzioni formative diventa così essenziale interrogarsi su quali siano gli obiettivi dichiarati e impliciti di una formazione alle competenze trasversali. Inoltre, risulta cruciale adottare degli approcci scientifici per mettere alla prova i presupposti su cui si fondano i modelli didattici al momento maggiormente diffusi. Come si evince da alcuni studi, spesso tali presupposti non sono dimostrati (Frey et al., 2014; Tiruneh et al., 2014).

Si vuole attivare una tavola rotonda che affronti il tema delle competenze trasversali con una prospettiva critica, multidisciplinare e volta a comprenderne la traduzione nei percorsi formativi professionali. In particolare, la discussione sarà articolata intorno alla seguente domanda: In che misura, ed eventualmente quali competenze trasversali risultano significative per la formazione in generale e per la formazione professionale in particolare? Il dibattito verrà introdotto da una riflessione a cura della Scuola universitaria federale per la formazione professionale (Francesca Amenduni e Francesco Galetta) in base alla propria esperienza in ambito di ricerca e formazione. Le persone coinvolte nel confronto, direttamente attive sul terreno dell'implementazione di percorsi formativi, sono state scelte in rappresentanza del mondo del lavoro e della formazione.

Bibliography

Frey, A., Balzer, L., & Ruppert, J. J. (2014). Transferable competences of young people with a high dropout risk in vocational training in Germany. *International journal for educational and vocational guidance*, 14, 119-134.

Tiruneh, D. T., Verburgh, A., & Elen, J. (2014). Effectiveness of critical thinking instruction in higher education: A systematic review of intervention studies. *Higher Education Studies*, 4(1), 1-17.

ID: 291

Collective session

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: A. Transversal competencies today: theories, definitions and conceptual articulations

Une palette de compétences pour former à une éducation à la durabilité transformative

Chair(s): **Oppliger Sabine** (HEP Vaud)

Presenter(s): **Thibaud Bauer** (HEP Vaud), **Lara Bolzman** (HEP Vaud), **Valérian Cece** (HEP Vaud)

La nouvelle ère géologique dite Anthropocène marque une étape décisive pour l'humanité en la confrontant à des questions existentielles dont le caractère planétaire est sans précédent. Répondre aux défis socio-environnementaux devient un enjeu crucial en termes d'éducation (Wallenhorst et Pierron, 2019). La palette de compétences « A Rounder Sense of Purpose (RSP) » permet de former les enseignant·e·s à une éducation à la durabilité (ED) transformative tout en mettant en avant les compétences nécessaires pour que les élèves puissent répondre aux défis de l'Anthropocène. Ces douze compétences transversales visent à promouvoir « une pédagogie orientée vers l'action et la transformation qui engage les apprenant·e·s dans des processus de pensée et d'action participatifs, systémiques, créatifs et critiques » (<https://aroundersenseofpurpose.eu/fr/framework/themodel/>). L'ouverture à la transdisciplinarité prônée dans cet outil est aussi propice à la solidarité et un enseignement inclusif. Cet atelier propose de découvrir et d'expérimenter le modèle RSP de sa conceptualisation à son application pratique dans le domaine éducatif.

L'alternance, entre apports théoriques, présentation de travaux d'étudiant·e·s de la Haute école pédagogique du canton de Vaud et temps de pratique concrète, permettra aux participant·e·s de vivre divers dispositifs pour questionner la place des compétences transversales dans leur activité et acquérir de nouvelles ressources dans une perspective d'ED transformatrice (Vare et Scott, 2007). Les contenus proposés s'appuieront également sur des résultats de recherche dont certains issus d'une étude autour de la spatialité/environnement et des émotions en vue de développer des compétences telles que l'empathie et la participation (Nuoffer et al., 2023).

Bibliography

A Rounder Sense of Purpose: Educational Competences for Sustainable Development. En ligne : www.aroundersenseofpurpose.eu

Nuoffer, F., Bolzman, L., Perichon, S. et Samson, I. (2023). L'expérience spatiale comme moteur d'apprentissage en géographie scolaire. L'exemple du photo mapping et des cartes sensibles. *Geoagenda* (3), 33-35.

UNESCO (2017). Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives. UNESCO
En ligne : <https://www.unesco.org/en/articles/education-sustainable-development-goals-learning-objectives>

Vare, P. et Scott, W. (2007). Learning for a change : exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191-198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>

Wallenhorst, N. et Pierron, J.-P. (Ed.) (2019). Éduquer en Anthropocène. Le Bord de l'eau.

Posters



ID: 120 / POS: 14

Research poster

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies, E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: jeux sérieux, compétences transversales, interculturalité, plan d'étude scolaire, recherche-action

[nom anonymisé] : Soutenir par le jeu les compétences transversales en contexte scolaire et familial.

Corinna Bumann-Pacozzi¹, Julien Da Costa²

¹Haute École Pédagogique du Valais; ²Université de Genève, Suisse

En contribuant à l'outillage de l'élève pour son avenir académique et professionnel, les compétences transversales entretiennent une relation de synergie avec le contexte d'échange et de mobilité promu par l'Agence Nationale Movetia. En 2020, cette dernière a entamé une réflexion en collaboration avec Haute école pédagogique du Valais, visant à soutenir, par le biais d'une approche ludique, le développement de ces compétences chez les élèves du primaire. Si un jeu offre la possibilité d'impliquer l'élève dans des activités riches englobant les dimensions sensori-motrices, émotionnelles, cognitives et sociales (Heimlich, U., 2015), il reste un outil complexe à développer et incertain dans sa mise en œuvre.

Nous présentons ici le travail de développement du Générateur de micro aventures, un jeu en version française et alémanique permettant des activités aussi bien dans le cadre formel d'une classe que dans celui, plus informel, des familles et de leur entourage. Intégré au sein d'une "recherche-action" (ou recherche-intervention, Latour, 1989 ; Martinand, 2003), réalisée dans dix classes du Haut et du Bas Valais, nous reviendrons sur les observations de terrain ayant fait évoluer le design du jeu et notre vision des pratiques scolaires autour des compétences transversales.

Bibliography

Heimlich, U. (2015). Einführung in die Spielpädagogik (3., aktu. U. erweitt. Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Latour, B. (1989). La science en action. Introduction à la sociologie des sciences. Paris : La Découverte.

Martinand J.-L. (2003). Les savoirs entre pratique, formation et recherche. Entretien de E. Burguière avec J. L. Martinand. Recherche et formation, 40.

ID: 128 / POS: 2

Research poster

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: pédagogie alternative, ceintures de compétences, évaluation positive, capacités transversales, anxiété

Le dispositif des ceintures de compétences au service du développement des capacités transversales et ses impacts sur l'anxiété d'évaluation.

Tiffany Lonfat¹, Jean-Luc Gilles², Philippe Gay²

¹HETS Valais/Wallis; ²HEPL, Suisse

L'évaluation revêt une importance fondamentale dans le système scolaire romand, reflétant sa place centrale dans la société. Cependant, cette importance accordée à l'évaluation peut engendrer un fort sentiment d'anxiété chez les élèves. Face à l'anxiété d'évaluation et à ses conséquences sur le bien-être des élèves, des approches pédagogiques alternatives, telles que le dispositif des ceintures de compétences insérées ou non dans la pédagogie Freinet, offrent une perspective moins anxiogène de l'évaluation et de l'environnement socio-éducatif (Gilles et al., 2018). Contrairement au système d'évaluation traditionnel, ce dispositif met l'accent sur la maîtrise progressive des compétences plutôt que sur la performance ponctuelle. Cette forme d'évaluation dite « positive » vise à encourager les élèves à persévérer en leur indiquant leur niveau d'acquisition contrairement à une évaluation-sanction (Cieutat & Connac, 2021). Dans le dispositif en question, les élèves travaillent à leur rythme pour atteindre différents niveaux de maîtrise, représentés par des ceintures. Il permet également de développer les capacités transversales comme la coopération, la communication et l'autonomie. Dans le dispositif d'évaluation positive en ceintures de compétences, les élèves ont, lorsque les objectifs contrôlés ne sont pas atteints, l'opportunité de passer l'examen jusqu'à deux fois. Selon Dueck (2016), le système de réévaluation offre la possibilité d'une deuxième chance et permet aux élèves de prendre conscience qu'ils peuvent améliorer leur performance et que l'erreur peut être considérée comme constructive et non comme une sanction. Cela peut également être un facteur de diminution de l'anxiété (Hanin et al., 2022).

La présente recherche quasi-expérimentale investigate les impacts du dispositif des ceintures de compétences sur l'anxiété des élèves lors des évaluations (Lonfat, 2023). Pour ce faire, 14 classes d'élèves des degrés primaires (3H à 7H) réparties dans un groupe expérimental (avec introduction du dispositif) et un groupe de contrôle ont rempli des questionnaires pour mesurer les niveaux d'anxiété à trois temps de mesure.

Les résultats mettent en évidence plusieurs conclusions. Les filles rapportent généralement davantage d'anxiété que les garçons. L'anxiété varie en fonction du degré scolaire, les élèves des premières années étant plus sujets à ressentir de l'anxiété face à l'évaluation. Concernant les effets de l'introduction des ceintures de compétences, les résultats relèvent un effet significatif sur l'anxiété, en réduisant les niveaux d'anxiété chez les élèves du groupe expérimental par rapport au groupe de contrôle, dans lequel une augmentation du niveau d'anxiété est constatée.

Ces résultats suggèrent l'importance de développer des stratégies pédagogiques axées sur les capacités transversales des élèves (coopération, collaboration, pensée réflexive, autonomie, etc.), leur responsabilisation et la reconnaissance de leurs réussites pour favoriser un environnement d'apprentissage serein et productif.

Bibliography

Cieutat, P., & Connac, S. (2021). Coopération et évaluation. Pour ne décourager aucun élève. Recherche collaborative en école primaire. 40 praticiens-chercheurs. Chronique Sociale.

Dueck, M. (2016). Mieux évaluer et motiver ses élèves. Stratégies d'évaluation au service de l'apprentissage. Chenelière Éducation.

Gilles, J.-L., Charlier, P., Pfeuti, S., & Prosperi, O. (2018). Appréciations par les élèves de leur environnement socioéducatif et résultats aux épreuves externes communes en fin d'enseignement primaire : comparaison des établissements Freinet et traditionnels de l'enseignement communal liégeois. Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation, 26(3), 20-42.
<http://doi.org/10.18162/fp.2018.457>

Hanin, V., Lepareur, C., Hascoët, M., Pouille, J., & Gay, P. (2022). Quelle remédiation à l'anxiété de performance en classe? Une étude comparant trois conditions d'évaluation en vue de minimiser l'anxiété mathématique. La Revue LEeE, 5.
<https://doi.org/10.48325/RLEEE.005.05>

Lonfat, T. (2023). Les impacts du dispositif des ceintures de compétences sur l'anxiété d'évaluation. [Mémoire de Master en sciences et pratiques de l'éducation]. HEP du canton de Vaud et Université de Lausanne.

ID: 131 / POS: 21

Research poster

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Datenkompetenz, digitale Kompetenzen, Fake News, Datenethik, OER

Datenkompetenz vermitteln: Studentische Expertentagungen

Vera Husfeldt, Maia Lenherr, Urban Kalbermatter

FHGR, Schweiz

Daten fallen an unterschiedlichen Stellen sowohl im beruflichen als auch im privaten Kontext an und es werden immer schneller immer mehr. Der Umgang mit Daten, das Wissen über Chancen und Risiken der Datenverarbeitung und die Fähigkeit, diese Risiken zu umgehen und die Chancen zu nutzen, werden deshalb in unserer heutigen Gesellschaft immer wichtiger (Ridsdale et al., 2015; Schüller, Busch & Hindinger, 2019).

Man muss die Datenkompetenz heute uneingeschränkt als Schlüsselkompetenz mit vergleichbarer Bedeutung wie Schreiben und Lesen bezeichnen. Und sie hat dadurch zusammen mit anderen digitalen Kompetenzen eine sehr bedeutende Rolle in der heutigen Bildungslandschaft bekommen. Wenn es darum geht, Lehrpläne für Schulen aufzustellen oder zu revidieren oder Curricula in Hochschulen zu erstellen, dann kommt man heute nicht mehr darum herum, auch den digitalen Kompetenzen - und insbesondere der Datenkompetenz - eine besondere Bedeutung zuzugestehen (Unger, Beck & Husfeldt, 2023).

Zusammen mit weiteren Schweizer Hochschulen (PHSG, PHFR, EHB, EPFL) hat die FHGR ein Arbeitspaket zu Datenkompetenz konzipiert und unter dem Dach eines grösseren Gesamtprojekts der "Swiss Digital Skills Academy" unter der Leitung der EPFL mitlanciert. Hier geht es darum, didaktische Konzepte zu entwickeln, die dabei helfen, Datenkompetenzen breit in der Schweizer Hochschullandschaft zu verankern. An der FHGR ist in diesem Rahmen eine Seminarreihe entstanden.

Seit dem Frühlingsemester 2021 wurden in dieser Seminarreihe anhand von studentischen (Online) Expertentagungen folgende Themen behandelt: Datenkompetenz allgemein, Fake News und Datenethik. Ein besonderer Schwerpunkt lag dabei auch auf der Vermittlung der entsprechenden Inhalte an Hochschulen.

Ziel des Seminars und der studentischen Expertentagung ist es, dass die Studierenden ihr Verständnis für die Bedeutung digitaler Kompetenzen in demokratischen Gesellschaften vertiefen. Weiter erweitern sie ihre Methodenkenntnisse und erlangen praxisrelevante Einblicke in die aktuellen Trends im Bereich der Datenkompetenzen.

Studierende der Informationswissenschaft sind im Rahmen des Seminars angehalten, eine wissenschaftliche Tagung mitzugestalten und dabei sowohl als Präsentierende als auch als Autorinnen und Autoren eines Tagungsbandes aufzutreten. Die Beiträge können hierbei in Form von Einzelreferaten, aber auch als Symposium oder als interaktiver Roundtable daherkommen.

Dazu analysieren die Studierenden gruppenweise vor dem aktuellen Forschungsstand unterschiedliche Aspekte des gewählten Themas zum entsprechenden Themenschwerpunkt und setzen sich kritisch mit den verschiedenen Fragestellungen auseinander.

In Form eines Abstracts, das genauer auf die Begriffsdefinitionen, den aktuellen Forschungs- und

Entwicklungsstand sowie ihr Vorhaben eingeht, werden die Erkenntnisse dokumentiert. Als zentrale Methode werden Literaturanalysen eingesetzt.

Die hohe Qualität der Beiträge und der Diskussionen steht deutlich für den Erfolg des Konzepts. Die Webseiten der bisherigen drei Tagungen, die selbst Open Educational Ressourcen darstellen, sind Teil der vielfältigen Produktpalette dieses Projekts.

Bibliography

Ridsdale, C., Rothwell, J., Smit, M., Hossam A.-H., Bliemel, M., Irvine, D., ... Wuetherick, B. (2015).

Strategies and Best Practices for Data Literacy Education. Knowledge Synthesis Report. Halifax, Canada: Dalhousie University.

Schüller, K., Busch, P., & Hindinger, C. (2019). Future Skills. Ein Framework für

Data Literacy. Kompetenzrahmen und Forschungsbericht (Forschungsbericht Nr. 47 /August 2019). Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

Unger, V., Beck, M., Husfeldt V. (2023). Data Literacy. Philipp T., Schmohl T. (Hrsg.) Handbook Transdisciplinary Learning, (S. 79). Bielefeld: transcript Verlag.

ID: 145 / POS: 10

Research poster

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: A. Transversal competencies today: theories, definitions and conceptual articulations

Keywords: Transversal skills, Online Job Advertisements, Text Mining, Green Economy, ESCO

Transversal Skills in Job Advertisements: Adapting to Change or a Strategy to Lower Requirements?

Ines Loll^{1,2}

¹Federal Institute for Vocational Education and Training, Deutschland; ²Research Centre for Education and the Labour Market (Maastricht University)

The green transition is reshaping the demand for specific occupations and the tasks within those occupations due to emerging technologies. This is leading to a change in skill requirements. In fast-paced industries, non-occupation-specific skills, often referred to as transversal skills, such as adaptability or willingness to learn are increasingly crucial for keeping up with technological change (Arcelay et al., 2021). Evidence for this can be found in cross-national VET research. The German VET system emphasizes acquiring job-specific skills within companies, leading to a smooth school-to-work transition (Forster & Bol, 2018), but may lead to vocational decline later in life due to potential skill obsolescence (Hanushek et al., 2017). In contrast, school-based systems like Sweden prioritize transversal skills, facilitating adaptability to labour market changes (Rasmusson et al., 2019).

At the same time, a shortage of skilled workers could give transversal skills a new significance. An emphasis on transversal skills as requirements for a job, rather than many specific skills, could be a strategy employed by companies to lower requirements and attract career changers who may not possess these specific skills yet. Furthermore, it is scarcely known what determines whether and to what extent companies prioritize transversal or job-specific skills for the same occupation.

For this study text mining techniques and machine learning methods are applied to analyse job advertisements, within the field of green economy, with a focus on vocational education and training graduates. The primary objective is to explore whether there are variations in the demand for transversal skills versus specific skills across regions characterized by specific traits. For this purpose, the required skills mentioned in job advertisements are extracted and matched with the "European Skills, Competences, Qualifications, and Occupations" (ESCO) taxonomy (European Commission, 2022). The ESCO taxonomy comprises a categorization of skill specificity: occupation-specific skills, sector-specific skills, cross-sectoral skills, and transversal skills. From this categorization, a skill specificity indicator is derived, which is then linked to various regional indicators, such as skill shortages and population density, to examine the extent to which these factors influence skill specificity.

Bibliography

Arcelay, I., Goti, A., Oyarbide-Zubillaga, A., Akyazi, T., Alberdi, E., & Garcia-Bringas, P. (2021). Definition of the Future Skills Needs of Job Profiles in the Renewable Energy Sector. *Energies*, 14(9), 2609. <https://doi.org/10.3390/en14092609>

European Commission. (2022). ESCO – European Skills, Competences, Qualifications and Occupations (1.1.1) [dataset]. https://esco.ec.europa.eu/en/classification/skill_main

Forster, A. G., & Bol, T. (2018). Vocational Education and Employment over the Life Course Using a New Measure of Occupational Specificity. *Social Science Research*, 70, 176–197. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.11.004>

Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Woessmann, L., & Zhang, L. (2017). General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Lifecycle. *Journal of Human Resources*, 52(1), 48–87. <https://doi.org/10.3368/jhr.52.1.0415-7074R>

Rasmusson, M., Albæk, K., Lind, P., & Myrberg, M. (2019). Cognitive Foundation Skills Following Vocational Versus General Upper-Secondary Education: A Long-Term Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(7), 985–1006. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1466361>

ID: 158 / POS: 20

Research poster

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: A. Transversal competencies today: theories, definitions and conceptual articulations, E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Competenze trasversali, Progettazione educativa, Didattica per competenze, Scuola dell'infanzia, Sostenibilità

Il modello di progettazione competenziale per sviluppare i processi cognitivi

Laura Bellotti, Ramon Sommerhalder

SUPSI, Svizzera

A fronte delle continue sfide che caratterizzano la nostra epoca, le competenze trasversali sono viste come la risorsa capace di garantire un'evoluzione positiva dell'umanità.

Considerata la posta in gioco, anche le scuole hanno un ruolo fondamentale nel sostenere le future generazioni nello sviluppo di tali competenze.

Nonostante i molteplici contributi scientifici, culturali e l'avanzamento delle scoperte nell'ambito delle scienze dell'educazione che ambiscono a sostenere i docenti nella progettazione per competenze[1], l'universo che connota lo sviluppo dell'allievo all'interno delle istituzioni educative[2], appare polisemico e complesso. In particolare, all'interno del lavoro di progettazione si riscontra una certa difficoltà dei docenti nell'analizzare efficacemente i processi cognitivi e di apprendimento che stanno alla base della costruzione delle competenze.

Il progetto sul quale stiamo lavorando, oggetto di questa ricerca, si prefigge di fornire uno strumento concreto capace di agevolare l'insegnante nella progettazione per competenze seguendo il Modello RIZA[3] (Risorse, Interpretazione, Azione, Autoregolazione). Il lavoro in corso, al momento, è riferito al primo e al secondo ciclo della scuola dell'obbligo del Canton Ticino.

La prima fase, quella esplorativa, è stata svolta con circa 70 docenti di pratica professionale (DPP) e una classe di studenti del Bachelor in insegnamento per la scuola dell'infanzia presso il Dipartimento di Formazione e Apprendimento, Alta Scuola Pedagogica (DFA, ASP). Questa fase ha permesso di constatare che, nonostante la chiarezza delle indicazioni cantonali formalizzate nel Piano di Studi per la Scuola dell'Obbligo Ticinese[4], l'applicazione pratica dei concetti teorici non è evidente.

Le difficoltà rilevate nel campione di riferimento, sulla base di colloqui più o meno regolari, alle quali si cerca di trovare risposta sono legate all'implementazione della progettazione per competenze basata sul modello RIZA.

La seconda fase del progetto, condotta da un gruppo di lavoro composto da 20 studenti del seminario di approfondimento professionalizzante (SAP) e da due docenti, una docente professionista e uno in scienze dell'educazione, ha portato allo sviluppo di un modello di progettazione basato sulla scomposizione competenziale orientato ad integrare il concetto di competenze trasversali nel contesto di esperienza basato sulle discipline, ponendo il focus del lavoro sui processi cognitivi.

Una prima considerazione sulla sperimentazione evidenzia un'acquisizione di maggior consapevolezza da parte degli studenti e una maggior efficacia nella progettazione.

In conclusione, la sperimentazione mostra che il modello elaborato, accompagnata da altri strumenti di progettazione, sostiene i docenti nella realizzazione di situazioni di apprendimento efficaci.

[1] Pentucci, M., & Rossi, P.G. (2022). *Progettazione come azione simulata, didattica dei processi e degli eco-sistemi*, F. Angeli.

[2] M. Castoldi (2022), *Costruire e certificare competenze con il curriculum verticale nel primo ciclo*, Carrocci

[3] Trincherò, R. (2018). *Costruire e certificare competenze con il curriculum verticale nel primo ciclo*. Fabbri Editori.

[4] DECS (2022), *Piano di studi della scuola dell'obbligo ticinese*, recuperato da <https://pianodistudio.edu.ti.ch/wp-content/uploads/2023/10/Piano-di-studio-perfezionato.pdf>

Bibliography

M. Castoldi (2022), *Costruire e certificare competenze con il curriculum verticale nel primo ciclo*; *Progettare per competenze*, Carrocci, Roma; R. Trincherò (2022), Rizzoli, Milano; Scuola dell'obbligo ticinese (2022), *Piano di studi della scuola dell'obbligo ticinese*, Bellinzona Veladini e co, recuperato da <https://pianodistudio.edu.ti.ch/wp-content/uploads/2023/10/Piano-di-studio-perfezionato.pdf>

ID: 176 / POS: 15

Research poster

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies, E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: educational dialogue, teachers professional development, MOOC, cross-functional skills, thematic analysis

Perceived impact of Educational Dialogue on Transversal Skills: Analysis of a Teachers' and Researchers' online forum

Farah Ahmed¹, Keiko Aramaki², Imran Arif³, Gonzalo Bermudez⁴, Meaghan Brugha¹, Jane Goodland¹, Sarah Peters⁵, Chiara Piccini⁶, Deepthy Raghavendra⁷, Kirk Weeden⁸

¹University of Cambridge, UK; ²Teikyo University, JP; ³Derby Museums, UK; ⁴Universidad Nacional de Córdoba, AR; ⁵Hull College, UK;

⁶Scuola Universitaria Federale per la Formazione Professionale, CH; ⁷ITM Business School: Kharghar, IN; ⁸Monash University, AU

The contributors - as part of a large group of participants in a 6-week open online course on the fundamentals of educational dialogue (Brugha and Ahmed, 2023) - analyzed the discussions developed through the course's online forum using a thematic analysis approach (Braun & Clarke, 2006). The aim of the research was to understand which themes and concepts aroused the most interest when an international community of educators and researchers engaged in a discussion about the underlying philosophies of educational dialogue (Alexander, 2020; CEDiR Group, 20218; Mercer, Wegerif, and Major, 2019).

One of the themes highlighted and analyzed is the perceived value of educational dialogue as a tool for developing transversal competences useful for the development of the individual in close synergy with the development of disciplinary competences. On the one hand - in fact - the dialogic approach is discursively represented within the discussion forum as particularly functional in terms of curricular learning, as a tool for making students' representations visible and creating a favorable environment for error-based learning.

On the other hand, the course participants repeatedly emphasized, in the context of various discussions, the potential of the dialogic approach for the development of important transversal competences, such as:

- Knowing how to listen;
- Knowing how to distance oneself from one's own and others' points of view, considering multiple perspectives;
- Knowing how to weigh and articulate one's opinions;
- Knowing how to elaborate new ideas.

What the forum's analysis has highlighted leads us to confirm the appropriateness of developing dialogic practices in the classroom, with the end of developing both disciplinary and transversal skills at the same time. The scope and structuring of the forum discussions did not, however, make it possible to systematically collect participants' concrete experiences so as to identify the repertoires of practices considered most effective, nor to detail the analysis in relation to different teaching contexts. To this end, there is need for more situated research to enrich and extend these findings.

Bibliography

Alexander, R. (2020). A dialogic teaching companion. Routledge.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Brugha, M., & Ahmed, F. (2023). Teacher professional development in educational dialogue: lessons from a massive open online course. *Routledge Open Research*, 2, 15.

CEDiR Group (2018). A Dialogue about Educational Dialogue: Reflections on the Field and the Work of the Cambridge Educational Dialogue Research (CEDiR) Group. Faculty of Education Working Paper. 2018/04, University of Cambridge.

Mercer, N., Wegerif, R., & Major, L. (Eds.). (2019). *The Routledge international handbook of research on dialogic education*. Routledge.

Alexander, R. (2020). A dialogic teaching companion. Routledge.

ID: 182 / POS: 11

Research poster

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: G. Open theme (briefly define the theme in the space below)

Keywords: Interaktive Mediennutzung, Medienwirkung, Digitalisierung, Digitaler Stress, Bildung und Gesundheit

Digitale Belastung in der Kindheit: Ein Forschungsansatz und Einblicke in eine Pilotstudie

Arvid Nagel¹, Felix Kruse^{1,2}

¹PH NMS Bern, Schweiz; ²Pädagogische Hochschule St.Gallen

In den vergangenen Jahren erlebten Kinder und Jugendliche signifikante Veränderungen in ihren Lebensbedingungen. Seit Beginn des neuen Jahrtausends wachsen sie in einer Realität auf, in der die Integration von Informations- und Kommunikationstechnologien zur alltäglichen Norm geworden ist. Dies führte dazu, dass Prensky (2001) den Ausdruck der Digital Natives prägte. Interaktive Medien spielen eine grundlegende Rolle in der Sozialisation von Kindern und sind fest in ihrem täglichen Leben verankert. Digitale soziale Netzwerke, Smartphones und Computerspiele zählen zu den bevorzugten Freizeitbeschäftigungen und nehmen neben Familie, Schule und Gleichaltrigen eine zentrale Stellung ein (vgl. Feierabend et al., 2022). Viele Jugendliche starten ihren Tag mit einem Blick auf soziale Netzwerke, wobei ihre Aktivitäten massgeblich von der unmittelbaren Verfügbarkeit neuer Medien beeinflusst werden und der Tag endet häufig mit einem letzten Beitrag in der Virtualität. Forschende, Eltern, Lehrpersonen und bildungspolitische Entscheidungsträger stellen sich die Frage, welche Folgen das Mediennutzungsverhalten für Individuen und Gesellschaft hat. Trotz intensiver Forschungsbemühungen in den letzten Jahren bleiben beträchtliche Wissenslücken bestehen, insbesondere im Bereich des Kindesalters und vor allem in Bezug auf problematische und pathologische Nutzungsweisen (vgl. Kliesener et al., 2022). Aufgreifend dieses Forschungsdesiderats wird in einer Längsschnittstudie mit drei Erhebungszeitpunkten, die im Februar 2024 startet, folgende forschungsleitende Fragestellung untersucht: Welche Konsequenzen ergeben sich durch die Nutzung interaktiver Medien im Kindesalter in Bezug auf bildungsrelevante Aspekte wie Schulnoten, Selbstkonzept, Lehrer-Schüler:innen-Beziehung und Einstellungen zur Schule? Zusätzlich dazu werden gesundheitsbezogene Aspekte wie psychische Gesundheit, schulisches Wohlbefinden, Einsamkeit und digitaler Stress untersucht. Besonderes Augenmerk wird darauf gelegt, wie sich digitaler Stress bei Kindern entwickelt und welche Faktoren dazu beitragen können.

Um die Hauptforschungsfrage zu beantworten, werden insgesamt 1500 Schüler:innen der 3. bis 6. Klasse im Kanton Bern sowohl im Querschnitts- und Längsschnittvergleich innerhalb eines Multi-Kohorten-Sequenz-Designs untersucht. Für die statistische Analyse werden mehrere Analysemethoden verwendet, darunter Mehrebenen-Strukturgleichungsmodelle sowie cross-lagged Panelmodelle, welche die hierarchische Datenstruktur berücksichtigen sowie die gleichzeitige Überprüfung von strukturbezogenen Hypothesen erlauben. Andererseits ermöglichen sie die analytische Untersuchung von Panel- und Trenddaten im Multi-Kohorten-Sequenz-Design. Die Datenerhebungen erfolgen ab Februar 2024 durch wiederholte jährliche schriftliche Befragungen der Schüler:innen, die online während jeweils einer Unterrichtslektion in der Klassengemeinschaft durchgeführt werden. Zusätzlich dazu werden Befragungen von Eltern und Lehrpersonen durchgeführt, die thematisch mit dem Forschungsschwerpunkt verknüpft sind. Im Rahmen dieses Beitrags werden die Ergebnisse einer Pilotstudie zu diesem Themenkomplex vorgestellt. Im Herbst 2023 wurden mithilfe eines Online-Fragebogens 240 Schüler:innen der Klassenstufen 3 bis 6 und deren Eltern von drei Primarschulen im Kanton Bern befragt. Die zu präsentierenden Resultate umfassen deskriptive Befunde, Zusammenhangsanalysen sowie die Faktorstrukturen der entwickelten Skalen für digitalen Stress, Internet Gaming Disorder, problematische Nutzung von sozialen Medien, psychische Gesundheit und die mehrdimensionale Operationalisierung des Wohlbefindens. Diese Ergebnisse werden kritisch reflektiert und diskutiert, auch im Kontext der schulischen Verpflichtung, Schüler:innen einen effektiven Umgang mit ICT beizubringen.

Bibliography

Feierabend, S., Rathgeb, T., Kheredmand, H., & Glöckler, S. (2022). JIM-Studie 2022. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.

Kliesener, T., Meigen, C., Wieland Kiess, W., & Poulain, T. (2022). Associations between Problematic Smartphone Use and Behavioural Difficulties, Quality of Life, and School Performance among Children and Adolescents. *BMC Psychiatry*, 22(1), 1-12.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

ID: 211 / POS: 7

Research poster

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: Designdidaktik, Objektinteraktion, Problemlösekompetenz, Autonomieförderung, didaktisches Modell

Das technische Objekt als didaktischer Agent zur Förderung transversaler Kompetenzen: Entwicklung und Verifizierung eines fachdidaktischen Modells

Anja Küttel, Marie Schenker

PH Freiburg, Schweiz

Im Gestaltungsunterricht als Bestandteil des Fächerkanons der obligatorischen Schule in der Schweiz lässt sich eine spezifische Dynamik vorfinden: die ständige und zentrale Interaktion zwischen Mensch und Objekt im Designprozess. Design ist eine Disziplin, die sich stark an den Bedürfnissen der Gesellschaft orientiert. Designunterricht bietet deswegen die Möglichkeit, sich über die Konzeption und Gestaltung von Objekten zahlreichen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zu nähern. Designunterricht aus der Perspektive von soziologischen und philosophischen Konzepten betrachtet, wie z. B. der Technologieidee von Simon (1996) oder der Akteur-Netzwerk-Theorie von Latour (1994), eröffnet Möglichkeiten, ein fachdidaktisches Modell zu entwickeln, das die Interaktion zwischen Individuum und Objekt im gestalterischen Lernprozess präzisiert und hilft, die hier besonders aktivierten Kompetenzen zu identifizieren.

In einer systematischen Literaturanalyse zur Rolle und Bedeutung zur Interaktion von Objekten und Menschen wurden Theorien und Konzepte verschiedener Autoren aus verschiedenen Disziplinen wie Philosophie, Psychologie, Soziologie und den Neurowissenschaften untersucht. Diese Analyse erlaubt es, Ansätze aus verschiedenen Disziplinen zu identifizieren, die für die Entwicklung eines didaktischen Modells für den Gestaltungsunterricht sprechen, der die Objektinteraktion als fachspezifisches Element in den Vordergrund stellt.

Identifiziert wurden hier vor allem Konzepte wie die erzählende Funktion von Objekten über die Entstehung sozialer Strukturen (Simon, 1996), die Fähigkeit von Objekten, eine soziale Situation zu gestalten (Latour, 1994), der Aufforderungscharakter von Objekten zu bestimmten Handlungen (Objektaffordanz) (Latour, 1994, De Los Reyes, 2023) und letztlich auch die Auswirkung auf die kognitive Entwicklung durch die sensorielle Auseinandersetzung mit Objekten (Raynal & Rieunier, 1997).

Die Ergebnisse der Analyse erlauben die Entwicklung eines fachdidaktischen Modells – das Modell «ODA – Objekt als didaktischer Agent», das neben den klassischen Akteuren des Gestaltungsunterrichts – den Lernenden, den Lehrenden und dem situativen Kontext – das Objekt als weiteren Agenten identifiziert und bewusst für die Ausgestaltung des gestalterischen Lernprozesses und Kompetenzaufbau in diesem nutzt.

Diese theoretische Arbeit wird gefolgt von empirischen Untersuchungen durch lesson studies, in denen mittels Videoanalyse beobachtet wird, welcher Art die Effekte der Objektinteraktion sind und welche Kompetenzen hier aktiviert werden können.

Erste Beobachtungen im Unterricht der Zyklen 1 und 2 zeigen, dass in der Interaktion mit Objekten, in denen ein technisches Objekt gezielt als didaktischer Agent genutzt wird, vor allem Kompetenzen wie Problemlösefähigkeit und Selbststeuerung gefördert werden.

Das Poster stellt die Ergebnisse der Analyse sowie das fachdidaktische Modell ODA vor und gibt einen Einblick in erste Ergebnisse der empirischen Untersuchung.

Ziel der Studie ist es, aufgrund der Identifikation von Funktionsweisen und Effekten der Objektinteraktion zur Entwicklung transversaler Kompetenzen didaktische Mittel zu entwickeln, die im Gestaltungsunterricht eingesetzt werden können.

Bibliography

Küttel, A. (2023) : Ich kann, will, werde gestalten. Selbstwirksamkeitserleben im Gestaltungsunterricht der Sekundarstufe 1, <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/324319>, Dissertation

Latour, B. (1994) : Une sociologie sans objet ? Note théorique sur l'interobjectivité. *Sociologie du travail*, 36(4), p. 587-607.

Simon, H. (1996): *The sciences of the artificial*. Cambridge: MIT

Winner, E., T. Goldstein and S. Vincent-Lancrin (2013): *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing. Récupéré sur: dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en

Zaid, A. (2023) : Les objets en didactique des enseignements technologiques. Dans Bisault et al. *Objets pour apprendre, objets à apprendre*. 2, *Quelles pratiques enseignantes pour quels enjeux ?* ISTE Editions.

ID: 213 / POS: 16

Research poster

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: Unterrichtsforschung, Unterrichtsentwicklung, Lernraumgestaltung, Geöffneter Unterricht, Bewegter Unterricht

Netzwelten – Lernen in Bewegung

Karin Manz, Kevin Van Loon

Pädagogische Hochschule FHNW, Schweiz

Die Schule von heute arbeitet oft mit Lernraumkonzepten aus dem 19. Jahrhundert: Statisches Sitzen und rezeptives Lernen am Pult ist die Lernrealität von vielen Schüler*innen. Bewegungsmangel zählt bei Kindern zu einem der grössten gesundheitlichen Risikofaktoren und wirkt sich nachweislich negativ auf die Lernfähigkeit aus. Zwar gibt es Lehrpersonen, die Bewegungspausen in ihren Unterricht einbauen, doch dass kognitives Lernen mit Bewegung kombiniert wird, ist selten.

Im Innosuisse-Projekt «Netzwelten – Lernen in Bewegung» wurde zusammen mit zwei Wirtschaftspartnern und externen Experten eine veränderte Lernraumgestaltung in der Primarschule entwickelt und getestet. Mit begehbaren Netzen einer grossen Netzwelt in einem Flur und Netzmöbeln wurden an zwei Schulen qualitativ neuartige Lernräume geschaffen. Es wurde untersucht, wie sich Lernen, Konzentration und Motivation von Kindern sowie die Unterrichtskultur verändern, wenn der natürliche Bewegungsdrang beim Lernen im Unterricht mehr Bedeutung erhält (Manz/Van Loon 2023).

«Lernraum-Reallabore» (Hammon 2020) mit Primarschüler*innen, Lehrpersonen und PH-Studierenden bildeten den Start des Projekts. Folgende Fragen an die Schüler*innen waren zentral: Wo lernst du gerne? Wie stellst du dir deinen Lieblingslernort vor? Kollaborativ wurden Modelle von Netzwelten entwickelt, die danach in die Konstruktion und Umsetzung einflossen. Aus der Aktionsforschung kommend, sind Reallabore in der Schulraumentwicklung inzwischen eine verbreitete Methode der «Phase 0» im Bauprozess. Dabei wird partizipativ und ko-konstruktiv mit den zukünftigen Nutzenden eine Bedürfnisabklärung erstellt. Alle Beteiligten mobilisieren in solchen interdisziplinären Prozessen zwischen Pädagogik und Architektur diverse transversale Kompetenzen.

Die pädagogische Begleitforschung (teilnehmende Beobachtungen, Unterrichtsvideos, Interviews) brachte vielfältige Daten ein. Die Ergebnisse zeigen: Netzwelten entsprechen einer attraktiven, bewegungsanimierenden Lernumgebung. Durch den Aufforderungscharakter von Netzwelten sind Schüler*innen motiviert, sich darin zu bewegen. Sie haben die Möglichkeit, proaktiv und kreativ ihr Lernen mitzugestalten. Sie entwickeln metakognitive Kompetenzen, ihr Lernen zu planen, über ihre Lernprozesse nachzudenken und zu entscheiden, welcher Lernraum ihr Lernen am besten unterstützt. Schüler*innen entwickeln eigene Regeln zum Nutzen von Netzwelten. Das gemeinsame Aushandeln von Konfliktsituationen kann somit die Sozialkompetenz fördern.

Insbesondere bei den Lehrpersonen konnte im Verlauf des Projekts ein Wandel in ihren subjektiven Beliefs festgestellt werden. Durch den ergänzenden Lernraum wird der Unterricht vermehrt geöffnet, was für Lehrpersonen anfangs eine Herausforderung war. Zudem hat sich gezeigt, dass der Umgang mit den neuartigen Lernräumen Zeit benötigt, bis sich eine neue Unterrichtskultur in Bezug auf «physically active learning» etabliert. Lehrpersonen haben eher wenig Wissen über das Konzept des «Bewegten Unterrichts» (BASPO 2013; EDK 2005).

Konklusion: Die Lernraumgestaltung mit Netzwelten erfordert unterstützende pädagogisch-didaktische Anregungen und Weiterbildungen für Lehrer*innen. Voraussetzung für einen Kulturwandel hinsichtlich der Unterrichtskultur sind Offenheit für Neues, Zeit, das Commitment des ganzen Schulhausteams sowie die ideelle und finanzielle Unterstützung der Schulbehörden. Gelingensbedingungen für die Installation von Netzwelten sind die Beteiligung aller wichtigen Akteure im Prozess von Anfang an und ein professionell geleitetes Bauprojekt mit verantwortlichen Ansprechpersonen innerhalb der Gemeinde.

Bibliography

Bundesamt für Sport BASPO (Hrsg.) (2013). Die Bewegte Schule. Erläuterungen zum Schweizer Modell. Magglingen: BASPO.

EDK (2005). Bewegungserziehung und Bewegungsförderung in der Schule. Erklärung. Bern: EDK.

Hammon, A. (2020). LernRAUM-Netzwelten. Deutsche Bauzeitschrift, 06. https://www.dbz.de/artikel/dbz_LernRAUM-Netzwelten_3535683.html

Manz, K., Van Loon, K. (2023). Netzwelten – Lernen in Bewegung. Der Film zum Projekt. <https://tube.switch.ch/videos/ATUaHQi2EB>.

ID: 214 / POS: 4

Research poster

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies

Keywords: Mehrsprachigkeit, Beruf, Kompetenzerwerb für den Beruf, Nachfrage nach Sprachen, informeller Spracherwerb

Sprachen im Beruf: Welche Sprachen brauchen Unternehmen?

Anke Settlemeyer¹, Christina Widera²

¹Bundesinstitut für Berufsbildung, Germany; ²Bundesinstitut für Berufsbildung, Germany

Globalisierung, internationale wirtschaftliche Beziehungen und Einwanderung führen auch in Deutschland dazu, dass in Unternehmen und bei Dienstleistungen nicht nur in Deutsch kommuniziert wird.

Auswertungen einer repräsentativen Erwerbstätigenbefragung zeigen, dass der Bedarf an Sprachen außer Deutsch in den letzten Jahren deutlich gestiegen ist. Während 2006 49 Prozent der Befragten angaben, dass sie Fremdsprachen im Beruf benötigen, sind es 2018 schon 68 Prozent (Hall, 2021, S. 37). Entsprechende sprachliche Kompetenzen dürften zum Erreichen unternehmerischer Ziele beitragen und die Beschäftigungsfähigkeit der Sprecher/-innen erhöhen.

Englisch ist dieser Befragung zufolge die am häufigsten verwendete Sprache, gefolgt von Französisch. Darüber hinaus werden zahlreiche andere Sprachen benötigt, zum Beispiel Türkisch, Spanisch und Italienisch. Diese letztgenannten Sprachen werden insbesondere von mehrsprachigen, auch migrantischen Personen im Beruf eingesetzt. Ein berufsbezogener Unterricht in diesen Sprachen erfolgt kaum. Dies bedeutet, dass die Sprachkenntnisse in erster Linie in nicht-beruflichen Kontexten, z. B. in der Familie, erworben werden und auf berufliche Kontexte übertragen werden müssen. Somit können (mehr-)sprachliche Kompetenzen verbreiteten Konzepten transversaler Kompetenzen zugeordnet werden (Scharnhorst, 2021, S. 20).

Wenige aktuelle Erkenntnisse zu Nachfrage, konkretem Einsatz von Sprachen im Beruf und zu möglichen Professionalisierungsbedarfen (Lüdi, 2017) liegen vor. In einem Forschungsprojekt gehen wir diesen Desiderata nach.

Wir analysieren die Nachfrage an Sprachen mit Hilfe eines umfangreichen Pools an Online-Stellenanzeigen aus den Jahren 2017-2021, der quantitativ deskriptiv und textanalytisch ausgewertet wird. Zur Vertiefung der Befunde werden Fallstudien in Unternehmen durchgeführt, u.a. mit leitfadengestützten Interviews. Hierbei betrachten wir Sprache als soziale Praxis nach der Theorie von Heller (2007).

Auf dem Poster stellen wir erste Ergebnisse unseres laufenden Forschungsprojektes vor. Es werden die aktuelle Nachfrage von Unternehmen nach Sprachen außer Deutsch dargestellt und regionale und berufsspezifische Unterschiede aufgezeigt. Nachfrage-Profile für ausgewählte Sprachen, z.B. Italienisch, Polnisch und Arabisch, die auf Analysen der Stellenanzeigentexte beruhen, werden vorgestellt. Ergebnisse erster Erkundungen in Unternehmen werden präsentiert und Implikationen für die schulische und betriebliche Bildungspraxis diskutiert.

Bibliography

Hall, A. (2021). Fremdsprachenanforderungen in der Arbeitswelt. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 50 (1), 37-38.

Heller, M. (2007). Bilingualism as Ideology and Practice. In M. Heller (Hrsg.), *Bilingualism. A social approach*. (S. 1-22). Basingstoke. <https://doi.org/10.1057/9780230596047>.

Lüdi, G. (2017). Welche Sprachausbildung für eine mehrsprachige Arbeitswelt. In T. Ambrosch-Barona & A. Kropp & J. Müller-Lance (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Ökonomie* (S. 31–41). Universitätsbibliothek der Ludwig Maximilian Universität München.

Scharnhorst, U. (2021). Transversale Kompetenzen – notwendig, erwünscht und schwierig zu erreichen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 51 (1), 18–23.

ID: 235 / POS: 9

Research poster

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: G. Open theme (briefly define the theme in the space below)

Keywords: Schulnoten, Sportunterricht, Repertory Grid Technik, "non-achievement factors", Prädiktoren von Schulnoten

Nach welchen (unbewussten) Kriterien benoten Lehrpersonen ihre Schüler*innen im Sportunterricht?

Jonas Steiger

PH NMS Bern, Schweiz

Ein zentrales Ergebnis aus der empirischen Auseinandersetzung mit Schulnoten, ist, dass Schulnoten kein aussagekräftiges Mass für Schulleistungen sind (Lintorf, 2012). Gleichzeitig sind gute Schulnoten aus bildungsbiographischer Sicht bis heute von hoher Relevanz, weil sie den Zugang zu weiterführenden Schulen und den tertiären Bildungswegen regeln.

Mit Blick auf aktuelle Studien zur Notengebung fällt auf, dass sich die meisten davon auf den Zusammenhang zwischen Schulnoten und (objektiven) Testleistungen und damit auf die Akkuratheit der Lehrer*innenurteile fokussieren (z.B. Lorenz et al., 2016). Deutlich weniger Studien widmeten sich hingegen der Prüfung, ob abgesehen von leistungsbezogenen Merkmalen auch weitere Merkmale die Notengebung beeinflussen. Entsprechende Befunde zeigen jedoch, dass sog. «non-achievement factors» in die Notengebung von Lehrpersonen miteinfließen (z.B. Cox, 2011). Insbesondere für den Kontext des Sportunterrichts wurde festgestellt, dass Lehrpersonen oft nicht in der Lage sind, ihre Beurteilungskriterien zu benennen bzw. zu verbalisieren (z.B. Annerstedt & Larsson, 2010).

Vor diesem Hintergrund soll in diesem Beitrag der Frage nachgegangen werden, wie (mehr oder weniger bewusste bzw. verbalisierbare) Beurteilungskriterien Sport unterrichtender Lehrpersonen die Zeugnisnoten der Schüler*innen im Fach Sport erklären können.

Anknüpfend an eine mittels Repertory Grid Technik (Fransella et al., 2004) durchgeführte Studie zur lehrer*innenseitigen Einschätzung von Schüler*innen der 7.-9. Klasse im Sportunterricht (vgl. Autor*in, 2019) wurden für die laufende Studie zusätzlich die Zeugnisnoten der Schüler*innen im Fach Sport erfasst.

Die multivariate Betrachtung, basierend auf linearen und logistischen Regressionsanalysen zur Erklärung der Schulnoten im Fach Sport bringt differente Beurteilungsweisen der Lehrpersonen zum Vorschein. Diese sollen im Rahmen des Beitrags präsentiert und kritisch diskutiert werden.

Bibliography

Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010) 'I have my own picture of what the demands are ...': Grading in Swedish PEH – problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review* 16(2): 97–115.

Fransella, F., Bell, R., & Bannister, D. (2004): *A Manual for Repertory Grid Technique*. Chichester: John Wiley & Sons.

Lintorf, K. (2012). Wie vorhersehbar sind Grundschulnoten. Prädiktionskraft individueller und kontextspezifischer Merkmale. Wiesbaden: VS Verlag.

Lorenz, G., Gentrup, S., Kristen, C., Stanat, P., & Kogan, I. (2016). Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrerwartungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68, 89-111.

Cox, K (2011). Putting classroom grading on the table: A reform in progress. *American Secondary Education* 40(1): 67–87.

ID: 238 / POS: 26

Research poster

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: Autism, Higher Education, Self-Determination, Transitions, Environment

Self-determination: a soft skill for supporting transitions to and from higher education for students with autism

Nathalie Quartenoud

University of Fribourg, Suisse

Introduction : Students on the autism spectrum are at higher risk of dropping-out prematurely of university than their neurotypical counterparts (Cage et al., 2020; McPeake et al., 2023). Study drop out conducts to a loss in work forces in society, hence, inequity (Nicholas, Attridge, Zwaigenbaum, & Clarke, 2015). Increasing students self-determination has been identified as a best practice towards transitions (Morningstar & Clavenna-Deane, 2018).

Aim of the contribution : This contribution will point out the role of higher education institutions as environmental supports to increase students self-determination during transitions to and from university.

State of the research in the field : Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental condition defined by altered social communication, restricted, repetitive patterns of behaviour, interests, or activities, and atypical sensory functioning (APA, 2013). According to international figures, 0,45% to 1,9% students with ASD attend higher education (Bakker, Krabbendam, Bhulai, & Begeer, 2019). ASD students often present a strong imbalance between academically high-achievement and struggle with core diagnostic features (Kuder & Accardo, 2018). This imbalance may generate stress and heighten mental health risk (Hirota & King, 2023). It may consequently reduce opportunities to experiment soft skills like social life outside of academia or professional experiences during the studies.

Within the evidence based practices on autism, most often addressed outcomes are communication, social, and challenging behaviours (Hume et al., 2021). Research is predominantly done in primary or elementary school settings, some research is recently done on employment, but studies are scarce between these two ends (McDonald et al., 2022). Until recently, no study included supports to self-determination for this population (Hume et al., 2021; Pulos et al., 2023). Knowledge specific to self-determination and ASD students in higher education will be discussed during this contribution.

Higher self-determination when achieving higher education leads to positive outcomes in terms of employment, independent living, increased community participation and increased quality of life (Shogren, Palmer, Wehmeyer, Williams-Diehm, & Little, 2012). Self-determination will be discussed through its modernised version, the Causal Agency Theory (Shogren, Rifenbark, & Hagiwara, 2021).

Méthod: We will discuss international practices regarding transitions as identified in our ongoing literature revue. We will present scientific insights on ways ahead for the practice targeted to this population.

Discussion : Despite solid academic skills, ASD students are at highest risk of dropping out of higher education prematurely (Seaman & Cannella-Malone, 2016). The impacts are distinct on students career paths and their quality of life, on the labour market and society (McDonald et al., 2022; Roux, Rast, Anderson, & Shattuck, 2017). The findings of this new research field will allow to foster discussions regarding the swiss setting in the light of international experiences in higher education.

Bibliography

Quartenoud, N., & Ruffieux, N. (2022). L'autisme dans le degré tertiaire de l'éducation : une e-plateforme de soutien et d'information. CSPS, 3, 16–23. Retrieved from www.szh-csps.ch/r2022-09-02

Shogren, K. A., Rifenbark, G. G., & Hagiwara, M. (2021). Self-determination assessment in adults with and without intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 59(1), 55–69. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-59.1.55>

Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Little, T. D., & Lopez, S. J. (2017). Development of self-determination through the life-course. *Development of Self-Determination Through the Life-Course*, (2017), 1–303. <https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6>

Zeedyk, S. M., Bolourian, Y., & Blacher, J. (2019). University life with ASD: Faculty knowledge and student needs. *Autism*, 23(3), 726–736. <https://doi.org/10.1177/1362361318774148>

ID: 254 / POS: 6

Research poster

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: Schulführung, Distributed Leadership, Innovationsprozesse, Partizipation, Grounded-Theory-Methodologie

Schulen gemeinsam entwickeln? Eine Analyse der Gestaltung und Aushandlung von Innovationsprozessen im Kanton Aargau

Ella Grigoleit

Fachhochschule Nordwestschweiz PH FHNW, Schweiz

Mit zunehmendem Handlungsspielraum und Rechenschaftspflichten auf Einzelschulebene kommt der schulischen Führung eine bedeutsame Rolle für die Gestaltung und Entwicklung von Schulen zu. Die Verschiebung von Aufgaben- und Verantwortungsbereichen und wachsender Komplexität im Umgang mit dynamischen gesellschaftlichen und politischen Veränderungen machen Schulen zu einem Ort des stetigen Wandels (Hangartner & Svaton, 2013). International deuten Forschungserkenntnisse darauf hin, dass in Hinblick auf die Innovationsfähigkeit von Schulen die gemeinsame Gestaltung und Verteilung von Verantwortung zwischen Schulleitenden und Lehrpersonen relevant ist (Harris, 2009). Dennoch mangelt es gerade im deutschsprachigen Raum an Untersuchungen, die Führungshandeln als Interaktion in der Praxis beleuchten und neben Schulleitenden «weitere Personen in den Blick [nehmen], um Schulführung in seiner Gesamtheit zu verstehen» (Strauss & Andereg, 2020, S. 9).

Den konzeptuellen Rahmen des Forschungsvorhabens bietet die Distributed-Leadership-Perspektive, der zufolge Führungsaktivitäten stattfinden, unabhängig davon, ob sie einer formellen oder informellen Führungsperson zuzuschreiben sind (Spillane & Mertz, 2015). Führung, betrachtet als (gegenseitige) Einflussnahme, fokussiert auf die Wechselwirkungen zwischen den Akteuren sowie der Situation und hebt die Bedeutsamkeit dynamischer Beziehungsgefüge im Kontext der Gestaltung und Entwicklung von Schulen hervor (Diamond & Spillane, 2016).

Im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht die Analyse der Gestaltung und Aushandlung von Innovationsprozessen an Schulen im Kanton Aargau.

Vorrangig sollen dabei folgende Forschungsfragen adressiert werden:

- Welche Muster und Strukturen der Entscheidungsfindung lassen sich identifizieren?
- Wie werden Innovationsprozesse initiiert und koordiniert?
- Welche Herausforderungen und unterstützenden Faktoren prägen die Umsetzung von Innovationen in schulischen Kontexten?

In Einklang mit der Grounded Theory Methodologie verläuft das Forschungsvorhaben in einem Wechsel zwischen Datenerhebung und Analyse mit dem Ziel der sukzessiven Theorienbildung anhand des Datenmaterials (Corbin & Strauss, 2015). Im Verlauf dieses iterativen Prozesses werden Kategorien induktiv aus den Daten abgeleitet und präzisiert, um schrittweise zur Erklärung von Phänomenen herangezogen zu werden.

Die Erhebung im Rahmen des SNF-Projekts zur Erforschung professionellen Führungshandelns (Projekt PLUS) erfolgt durch mehrwöchige Beobachtungsphasen, Interviews mit Schulleitungen und Lehrpersonen sowie der Analyse von schulinternen und rechtlichen Dokumenten.

Erste Erkenntnisse legen nahe, dass die Gestaltung von Innovationsprozessen neben Faktoren wie der Organisationsstruktur und Ressourcenlage auch massgeblich durch bestehende Beziehungsgefüge und die berufsbiographischen Hintergründe der Akteure beeinflusst werden. Hierbei scheinen Erfahrungen mit unterschiedlichen Modellen schulischer Führung und Partizipationsformen sowie das berufliche Selbstverständnis eine Rolle zu spielen.

In der Schweizer Bildungslandschaft stellt die Schulleitung eine vergleichsweise junge Berufsgruppe dar. Parallel dazu besteht in den Kollegien eine Diversität an beruflich sozialisierten Lehrpersonen, die verschiedene Grade der beruflichen Autonomie im Verlauf ihrer Laufbahn erfahren haben. Die Einbindung von Lehrpersonen in die Gestaltung und Entwicklung von Schulen ist in einigen Kantonen mittlerweile explizit in den Berufsaufträgen von Lehrpersonen verankert. Dennoch existieren nur begrenzt empirische Erkenntnisse darüber, wie diese Mitwirkung erfolgt. Die Studie zielt darauf ab, das Verständnis für die Verteilung von Verantwortung in der schulischen Weiterentwicklung zu vertiefen.

Bibliography

Corbin, J. M., & Strauss, A. (2015). Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory (4. Aufl.). Sage.

Diamond, J. B., & Spillane, J. P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in Education*, 30(4), 147–154. <https://doi.org/10.1177/0892020616665938>

Hangartner, J., & Svaton, C. J. (2013). From autonomy to quality management: NPM impacts on school governance in Switzerland. *Journal of Educational Administration and History*, 45(4), 354–369. <https://doi.org/10.1080/00220620.2013.822352>

Harris, A. (2009). Distributed Leadership: What We Know. In A. Harris (Hrsg.), *Distributed Leadership: Different Perspectives* (S. 11–21). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9737-9_2

Spillane, J. P., & Mertz, K. (2015). *Distributed leadership*. Oxford Bibliographies.

Strauss, N.-C., & Andereg, N. (Hrsg.). (2020). *Teacher Leadership: Schule gemeinschaftlich führen* (Bd. 1). hep.

ID: 282 / POS: 1

Research poster

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: G. Open theme (briefly define the theme in the space below)

Keywords: Formazione professionale, università, transizione 2, equità, permeabilità

Maturità professionale e maturità liceale a confronto nelle formazioni terziarie e implicazioni sull'equità.

Giovanna Zanolla¹, Emanuele Meier²

¹Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana; ²Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

Nell'ultimo decennio numerosi studiosi delle disuguaglianze, in particolare dei Paesi anglosassoni, hanno inserito nella ricetta per una maggiore equità sociale il potenziamento della formazione professionale ed espresso preoccupazione per il diverso livello di stima accordato alla formazione accademica e a quella tecnico-professionale e per la forte svalutazione della seconda a vantaggio della prima, ritenuta l'unica via per aver successo nelle economie contemporanee (Putnam, 2016; Reay, 2017; Sandel, 2020). Sotto questo aspetto il sistema educativo svizzero che, come sottolinea l'economista britannico Paul Collier (2020), unisce a università di fama internazionale una formazione professionale che costituisce una via di accesso riconosciuta a impieghi di alto livello, è spesso citato come un esempio da seguire. Una delle sue caratteristiche, essenziale per garantire l'equità oltre che per mantenere alta l'attrattività della formazione professionale, è l'alto grado di permeabilità, in quanto dà modo a chi da adolescente ha intrapreso un percorso professionale, di accedere in un secondo momento a una formazione universitaria (Caves et al., 2023). Risale agli Novanta, infatti, l'introduzione della maturità professionale, cui è seguita l'istituzione delle scuole universitarie professionali, pensate proprio per i giovani in possesso della maturità professionale. Con quest'ultimo titolo di studio è inoltre possibile iscriversi, previo superamento dell'esame complementare passerella, a un'università, a un politecnico e a un'alta scuola pedagogica.

Ma quanti giovani in possesso di maturità professionale si iscrivono a una formazione universitaria? Quanti la portano a termine? Quali le loro opportunità di inserirsi nel mercato del lavoro e quali quelle di ricadere nella categoria dei NEET? Questo lavoro si propone di rispondere a questi interrogativi impiegando i dati LABB dell'Ufficio Federale di Statistica. L'analisi si focalizza sui 675 studenti ticinesi che hanno ottenuto la maturità professionale nel 2012. Le loro traiettorie nei successivi otto anni sono state quindi comparate con quelle dei 727 giovani che nel 2012 hanno ottenuto una maturità liceale. In particolare, all'analisi longitudinale è stata abbinata l'analisi delle sequenze, che permette di evidenziare ogni statuto vissuto dagli individui in ciascuno dei 100 mesi di osservazione per ricavarne una traiettoria. Dalle analisi risulta che le percentuali di dropout nel terziario universitario sono nettamente maggiori tra coloro che detengono una maturità professionale rispetto a quelle che si osservano tra i possessori di maturità liceale. Ad esempio, se il 26% dei detentori di una maturità professionale non porta a termine la formazione bachelor intrapresa, tale percentuale cala al 2% tra i detentori della maturità liceale. Tra i giovani in possesso di una maturità professionale che non hanno proseguito gli studi in una formazione terziaria, si nota inoltre una certa persistenza nel tempo di NEET, in particolare tra le ragazze, che costituiscono probabilmente un segmento particolarmente fragile nel mercato del lavoro.

Bibliography

- Caves, K. M., McDonald, P., Naço, D., & Renold, U. (2023). A ticket up and a ticket out: Promoting and ensuring permeability in education system reform. CES Studies, 32.
- Collier, P. (2020). Il futuro del capitalismo: Fronteggiare le nuove ansie. Gius. Laterza & Figli Spa.
- Putnam, R. D. (2016). Our kids: The American dream in crisis. Simon and Schuster.
- Reay, D. (2017). Miseducation. Inequality, education and the working classes. Policy Press.
- Sandel, M. J. (2020). The tyranny of merit: What's become of the common good?. Penguin UK.

ID: 283 / POS: 12

Research poster

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies

Keywords: Lernangebot zu mathematikspezifisch-diagnostischen Professionswissen, Lehrerinnen- und Lehrerausbildung Primarstufe, Dozierende, Überzeugungen, Deutschschweiz

**Diagnostisches Professionswissen in der Mathematik-Didaktik – Inhalte, Methoden, Überzeugungen
Dozierender in der Lehrerinnen- & Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz – eine Interviewstudie**

Eliane Liechti^{1,3}, Esther Brunner², Tina Hascher³

¹Pädagogisches Hochschul-Institut NMS Bern, Schweiz; ²Pädagogische Hochschule Thurgau, Schweiz; ³Universität Bern, Schweiz

Obwohl in der Literatur Konsens darüber herrscht, dass diagnostische Kompetenzen als eine der vier Schlüsselkompetenzen von (angehenden) (Mathematik-)Lehrpersonen gelten (Helmke, 2015), ist der Forschungsstand dazu eher bescheiden (Moser Opitz, 2022). Gänzlich fehlen Untersuchungen, wie diagnostische Kompetenzen und auch fachspezifische diagnostische Kompetenzen in der Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen gelehrt werden (Kaiser, Bremerich-Vos, König, 2020). Ein wesentlicher Grund für fehlende Befunde dürfte sein, dass fachspezifische Diagnostik in der allgemeinen Lehrerinnen- und Lehrerbildung lange Zeit wenig Relevanz hatte, sondern vorwiegend der heilpädagogischen Ausbildung zugeordnet wurde. Die Tatsache, dass Schulklassen zunehmend heterogener werden und sich die Beurteilungspraxis durch den Lehrplan 21 verändert (hin zu formativen Anlässen), fordert von (angehenden) Regellehrpersonen, dass sie den Unterricht gezielter auf individuelle Lernbedürfnisse ausrichten. Je treffender (angehende) Regellehrkräfte diagnostizieren können, desto erfolgreicher können sie ihre Schüler:innen beim (fachspezifischen) Lernen begleiten und beraten (Hascher, 2008).

Es ist demnach Aufgabe Pädagogischer Hochschulen, zur Entwicklung von fachspezifisch-diagnostischen Kompetenzen von Studierenden beizutragen. In diesem Zusammenhang nehmen Dozierende eine entscheidende Rolle ein. Sie verantworten, dass Studierende (angehende Lehrpersonen) in fachspezifisch-diagnostischen Kompetenzen gefördert werden. Daher rücken Dozierende als Lehrveranstaltungsverantwortliche ins Blickfeld der vorliegenden Forschungsarbeit. Im Fokus stehen Dozierende der Mathematik-Didaktik auf der Primarstufe an Pädagogischen Hochschulen der gesamten deutschsprachigen Schweiz. Im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie wird untersucht, welche Inhalte Dozierende zu diagnostischem Professionswissen in der Mathematik-Didaktik lehren, mit welchen pädagogischen Handlungsstrategien (Methoden) sie dieses Professionswissen fördern und wie sie ihr Lehr-Lern-Angebot zu diagnostischem Professionswissen in der Mathematik-Didaktik begründen (Überzeugungen). Daraus lässt sich folgende übergeordnete Fragestellung ableiten: Wie gestalten Dozierende der Mathematik-Didaktik an Pädagogischen Hochschulen auf der Primarstufe der deutschsprachigen Schweiz ihr Angebot zum Aufbau mathematikspezifisch-diagnostischen Professionswissen?

Durch leitfadengestützte Interviews sind insgesamt 24 Dozierende der Mathematik-Didaktik auf der Primarstufe (Kindergarten bis 6. Klasse) an allen deutschsprachigen Pädagogischen Hochschulen der Schweiz (insgesamt 13 Institute) befragt worden. Mit Hilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) werden die Daten ausgewertet. Im Beitrag wird dargestellt, wie und welche theoretischen Grundlagen in die Lehre einfließen, welche didaktischen Methoden eingesetzt werden und durch welche Überzeugungen sich die Dozierenden dabei leiten lassen.

Bibliography

Hascher, T. (2008). Diagnostische Kompetenz im Lehrerberuf. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung (S. 71-86). Waxmann.

Helmke, A. (2015). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität (6. Aufl.). Kallmeyer.

Kaiser, G., Bremerich-Vos, A., & König, J. (2020). Professionswissen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (S. 811-818). Julius Klinkhardt.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerstützung. Beltz.

Moser Opitz, E. (2022). Diagnostisches und didaktisches Handeln verbinden: Entwicklung eines Prozessmodells auf der Grundlage von Erkenntnissen aus der pädagogischen Diagnostik und der Förderdiagnostik. Journal für Mathematik-Didaktik, 43 (1), 205-230.

<https://doi.org/10.1007/s13138-022-00201-1>

ID: 284 / POS: 5

Research poster

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: F. Transversal competencies and disciplinary competencies, G. Open theme (briefly define the theme in the space below)

Keywords: Funzioni esecutive, Abilità matematiche, Ansia matematica, Genere, Bisogni Educativi speciali

Dinamiche Interconnesse: Funzioni Esecutive, Ansia Matematica e Competenze Matematiche in Studenti di Scuola Media

Gaia Bonetti¹, Angela Pasqualotto^{1,2}

¹SUPSI-DFA/ASP, Svizzera; ²Università di Ginevra, Svizzera

La presente indagine si propone di esplorare la complessa interconnessione tra le funzioni esecutive, l'ansia matematica e le competenze di calcolo e ragionamento matematico negli studenti di scuola media, con particolare attenzione alle variabili di genere, età e la presenza di bisogni educativi speciali. L'ipotesi principale è orientata verso la identificazione di correlazioni negative tra l'ansia matematica e le prestazioni in ambito matematico, nonché correlazioni positive tra specifiche funzioni esecutive, quali il completamento del compito, e le competenze matematiche. Inoltre, si presume che la relazione tra ansia matematica e competenze matematiche sia mediata da specifiche funzioni esecutive, soprattutto quelle legate all'autoregolazione emotiva. Si ipotizza, inoltre, che la correlazione negativa tra ansia matematica e prestazioni matematiche sia più pronunciata nelle studentesse rispetto agli studenti, e che negli studenti con bisogni educativi speciali tale correlazione sia più marcata rispetto ai loro coetanei senza diagnosi.

Il campione di studio comprende quattro classi di prima media e quattro classi di quarta media, coinvolgendo complessivamente circa 120 partecipanti. I dati sono stati raccolti attraverso l'impiego del test standardizzato AC-MT-3-6-14 per le competenze di calcolo e ragionamento matematico, del questionario BRIEF 2 per le funzioni esecutive e del questionario mAMAS per l'ansia matematica. La valutazione delle competenze di calcolo e ragionamento matematico è stata effettuata mediante prove scritte focalizzate sulla capacità di calcolo, la fluenza di calcolo e l'approssimazione dei risultati, mentre il ragionamento matematico è stato valutato attraverso esercizi di inferenza e completamento di matrici numeriche. Le funzioni esecutive sono state misurate attraverso la valutazione di inibizione, automonitoraggio, shift, regolazione emotiva, completamento del compito, memoria di lavoro e pianificazione. L'ansia matematica è stata suddivisa in ansia da apprendimento e ansia da valutazione.

L'eventuale convalida delle ipotesi potrebbe apportare un contributo significativo alla comprensione del ruolo delle funzioni esecutive nello sviluppo delle competenze matematiche e nella gestione dell'ansia matematica. Tali risultati potrebbero informare strategie educative mirate, promuovendo una prospettiva integrata per l'insegnamento della matematica e favorire un apprendimento più efficace delle competenze trasversali e disciplinari.

Bibliography

- Passolunghi, M. C., & Siegel, L. S. (2001). Short-term memory, working memory, and inhibitory control in children with difficulties in arithmetic problem solving. *Journal of experimental child psychology*, 80(1), 44-57.
- Ashcraft, M. H., & Kirk, E. P. (2001). The relationships among working memory, math anxiety, and performance. *Journal of experimental psychology: General*, 130(2), 224.
- Živković, M., Pellizzoni, S., Mammarella, I. C., & Passolunghi, M. C. (2022). Executive functions, math anxiety and math performance in middle school students. *British Journal of Developmental Psychology*, 40(3), 438-452.

ID: 298 / POS: 18

Research poster

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: Italian

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: benessere organizzativo, relazioni positive, leadership, tutorship, didattica attiva

Promozione di benessere organizzativo e competenze trasversali

Paola Maeusli-Pellegatta

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS)/Servizio Linea: sostengo a docenti in difficoltà e promozione del benessere, Svizzera.

1. Introduzione

Il Servizio LINEA è un dispositivo formativo e di accompagnamento attivo nel mondo scolastico con l'obiettivo di sostenere docenti in difficoltà e promuovere benessere. Il Servizio affonda le sue radici nel dibattito pubblico sul futuro profilo del docente avviato un ventennio fa per volontà della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica istruzione (CDPE).

2. Metodologia

Durante l'epoca moderna la scuola poteva considerarsi, pensare e agire come un sistema chiuso. Oggi è tenuta a ridefinire i suoi confini, a pensarsi alla luce di questa crescente complessità e dell'interazione costante e necessaria con le altre istanze (famiglia, economia, stato, media, cambiamenti socio-culturali, ecc.). Tutto questo porta ad un aumento della complessità dell'ecosistema educativo e genera tensioni relazionali e stress lavoro correlato, determinando un bisogno accresciuto di competenze trasversali, che l'insieme degli attori devono saper esercitare. Per rispondere alle emergenze organizzative e al disagio, nel corso del 2009, il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) del Cantone Ticino mette le prime basi per la creazione del Servizio con l'istituzione di gruppi di lavoro che cercano di esplorare e approfondire il tema legato all'evoluzione del ruolo del docente, del disagio e di possibili soluzioni da mobilitare. Sulla base di quanto emerso dai gruppi di lavoro vengono identificati 4 ambiti d'azione centrali (*informazione, formazione e aggiornamento, supporto, gestione risorse umane e mediazione dei conflitti, alternative professionali*) e 14 misure concrete di intervento. Con la risoluzione governativa del 12 giugno 2013 prende avvio il Servizio e viene autorizzata l'implementazione delle misure elaborate dai gruppi di lavoro.

3. Risultati

Da oltre un decennio il Servizio sostiene docenti in difficoltà e promuove benessere nel mondo scolastico tramite proposte formative innovative che mirano allo sviluppo di competenze trasversali, tra cui comunicazione efficace, pensiero critico e creativo, problem solving, collaborazione, leadership, mediazione e gestione di conflitti. Il Servizio adotta un approccio multidimensionale, utilizzando strategie didattiche differenziate che muovono dall'apprendimento collaborativo tra pari, a metodi esperienziali, ludici, immersivi, partecipativi e a mediazione artistica. Oltre a percorsi formativi formalizzati destinati al personale scolastico di ogni ordine e grado, il Servizio offre accompagnamenti mirati basati sulle necessità specifiche di singole sedi scolastiche o di docenti in grave difficoltà.

Le misure di intervento hanno dato vita a progetti complessi che, negli anni, sono stati monitorati tramite regolari indagini valutative esterne.

4. Riflessione/implicazione

Tramite il poster l'intento è presentare alcuni dei progetti formativi elaborati dal Servizio per lo sviluppo e il rafforzamento di competenze trasversali secondo strategie didattiche differenziate e un approccio preventivo e olistico al benessere organizzativo. In particolare, si intende dare spazio alla riflessione sulle strategie didattiche più idonee allo sviluppo di competenze trasversali.

Bibliography

Cattani, D., Bednarz, F., Salini, D., Alberton, S. (2022). Indagine RelPlus - Analisi e prospettive di sviluppo di un percorso formativo innovativo. Scuola universitaria federale per la formazione professionale SUFPP / Progetto LINEA - Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) del Cantone Ticino.

Cattani, D., Mäusli-Pellegatta, P., Bednarz, F. (2023). Linea Tour: un viaggio nel mondo della comunicazione e delle relazioni. Prima azione di monitoraggio edizione 2021-2022. Scuola universitaria federale per la formazione professionale SUFPP / Progetto LINEA - Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) del Cantone Ticino.

DECS (2012a). Rapporto finale del progetto "Sostegno ai/docenti in difficoltà". A cura dei quattro gruppi di lavoro: Supporto / Informazione, formazione, aggiornamento / Gestione delle risorse umane, mediazione dei conflitti / Alternative professionali. Cantone Ticino: dell'educazione della cultura e dello sport.

Salini, D., Camenzind, L., Rauseo, M. (2020). Rassegna di letteratura scientifica sulle pratiche d'inserimento professionale e di tutorato rivolte a insegnanti. Lugano: Istituto universitario federale per la formazione professionale IUFFP / Progetto LINEA, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport del Cantone Ticino (DECS).

Sappa, V. (2018). Il teatro come strumento per promuovere la resilienza e il benessere degli e delle insegnanti: monitoraggio dell'iniziativa per chi suonano il campanello". SUFPP

ID: 303 / POS: 23

Research poster

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: Lehrpersonenbildung, Kommunikationsausbildung, Lernaufgaben, Rollenspiel, Instruktion

«In der Praxis hätte ich mehr Informationen» - Rollenspielinstruktionen in der Kommunikationsausbildung aus der Perspektive von Lernenden

Markus Gerteis

Pädagogische Hochschule Freiburg (CH), Schweiz

Auf Hochschulstufe wird Kommunikation als bedeutsame transversale Kompetenz verstanden (z.B. Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich, 2008). Angesichts des spezifischen Kompetenzprofils im Lehrberuf ist die Kommunikationsausbildung, welche didaktisch in Anlehnung an situiertes bzw. problembasiertes Lernen häufig durch simulierte Lernsettings (darunter auch Rollenspiele) implementiert wird (Gartmeier et al., 2022), in diesem Kontext sowohl als überfachliche wie auch fachliche Kompetenz zu betrachten.

Während die Forschung bisher häufig die Wirksamkeit von Lernsettings in den Blick nahm, konstatieren Gartmeier et al. (2022) angesichts der Komplexität von Kommunikationstrainingsprogrammen und der damit verbundenen Problematik der Ursachenallozierung von Effekten weiteren Forschungsbedarf im Hinblick auf Arten und Implementierung von einzelnen didaktischen Massnahmen. Welcher Stellenwert insbesondere der Formulierung von Lernaufgaben in problembasierten Lernumgebungen zukommt, wie beispielsweise Authentizität, Komplexität oder Mehrperspektivität, hat Reusser (2005) mit Bezug auf das didaktische Dreieck dargelegt. Und dass selbst vermeintlich marginale formale Aspekte wie eine persönliche Ansprache in einem Text sich positiv auf die Transferleistung sowie die Involviertheit in die Aufgabe auswirken, konnten Dutke, Grefe & Leopold (2015) zeigen. Übertragen auf den Kontext von Rollenspielen in der Kommunikationsausbildung stellt sich somit die Frage, wie Rollenspielinstruktionen als didaktische Aufgabenbestandteile formal sowie inhaltlich ausgestaltet sein sollten, um die intendierten Wirkungen auf verschiedenen lernpsychologisch relevanten Ebenen (z.B. Motivation, Angstreduktion, Lernzielerreichung etc.) zu erzielen. Dabei lassen sich theoretisch gegensätzliche Positionen vertreten. Beispielsweise könnte anhand des «cognitive load»-Ansatzes argumentiert werden, dass zu viele Detailinformationen hinderlich seien. Durch viele Detailinformationen könnten hingegen die Desiderata «Authentizität» oder «Komplexität» gestärkt werden. Gemäss «Angebots-Nutzungs-Modell» wird die Lernaktivität und somit der Lernerfolg neben der Aufgabenqualität auch durch die Wahrnehmung der Lernaufgabe sowie durch die Präferenzen von Lernenden beeinflusst. Empirische Daten hierzu könnten folglich Hinweise darauf geben, wie Rollenspielinstruktionen didaktisch angelegt werden könnten, um Lernergebnisse zu optimieren.

Rund 20 Lehramtsstudierende der Pädagogischen Hochschule Freiburg (CH) werden daher in einem ersten Schritt explorativ, anhand einer Ankerinstruktion und offen formulierten Prompts (z.B. «Welche Informationen sollten in einer Rollenspielinstruktion enthalten sei? Weshalb ist dies für Sie wichtig?»), zu formalen, prozeduralen und inhaltlichen Präferenzen bei Rollenspielinstruktionen und deren Begründungen schriftlich befragt. Dies mit dem Ziel die Präferenzen der Lernenden zu erheben und daraus unterrichtsmethodische Konsequenzen sowie bedeutsame Variablen für eine darauffolgende systematische Studie herzuleiten. Vorgestellt und diskutiert werden die inhaltsanalytisch (Mayring, 2019) ausgewerteten Antworten der Erhebung (welche im Frühjahr 2024 durchgeführt wird) und erste didaktische Folgerungen für die Förderung von Kommunikationskompetenzen (Gartmeier et al., 2022). Des Weiteren kann auf methodischer Ebene diskutiert werden, inwiefern explorative Daten in einer ersten Phase der Datenerhebung nutzbar gemacht werden können, um aufbauend - beispielsweise in einem quasiexperimentellen Design - spezifische Effekte (z.B. Aufgabeninvolvierung, Authentizität) einzelner Einflussfaktoren (z.B. persönliche Ansprache, Detaillierungsgrad) untersuchen zu können.

Bibliography

Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich. (Hrsg.) (2008). Dossier: Überfachliche Kompetenzen. Universität Zürich.

Dutke, S., Grefe, A.C. & Leopold, C. (2015). Learning from scientific texts: personalizing the text increases transfer performance and task involvement. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 499-513.

Gartmeier, M., Schick, K., Berberat, P.O. & Hertel, S. (2022). Befunde zur Förderung kommunikativer Kompetenz aus dem medizinischen Kontext: Welche Perspektiven ergeben sich daraus für die Ausbildung von Lehrpersonen im Hinblick auf das Führen von Elterngesprächen? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69, 122 –137.

Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 20, 3, Art. 16, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>.

Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen.– Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23, 2, 159-182.

ID: 326 / POS: 19

Research poster

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: A. Transversal competencies today: theories, definitions and conceptual articulations, B. Social relations and inequalities in front of transversal skills, C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies, E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: compétences, psychosocial, éducation, insertion, inégalités

Compétences transversales et paradoxes : Le développement des compétences psychosociales comme vecteur de réduction des inégalités scolaires et d'insertion

Lisa Allaoua

Heureux d'apprendre, France

Cette communication s'inscrit dans le champ disciplinaire de l'Education et la Formation, sur la base d'une recherche expérimentale et comparative.

Les compétences psychosociales (transversales) représentent ce que l'on nomme dans le milieu professionnel 'soft skills' et ce que l'on évoque de manière courante comme 'les savoir-être'. Elles sont répertoriées en 3 catégories (sociales, émotionnelles, cognitives), elles-mêmes découpées en sous-catégories. L'Organisation Mondiale de la Santé a mis en avant cette catégorisation et la formalisation de ces compétences, durant la fin des années 90 (Lamboy, 2021).

En effet, la question des compétences psychosociales en lien avec les inégalités est encore peu exploitée et peu documentée, elle apparaît pourtant comme un axe intéressant à aborder.

Cette communication s'appuie sur mon travail de recherche, le terrain de recherche est mon activité professionnelle au sein de laquelle je mets en place des programmes CPS pour des publics en scolarité ou insertion professionnelle.

Ces CPS recèlent un paradoxe qu'il est intéressant de soulever; en effet, ces compétences sont attendues de plus en plus sur le marché de l'emploi, à l'Ecole; cependant, elles ne sont pas transmises de manière formelle dans ces différents espaces. A ce jour, hors programme spécifique, il n'existe pas d'espace dédié à l'apprentissage de ces compétences de manière formalisée et démocratique. Cela évolue, notamment avec l'arrivée dans les programmes scolaires de cours sur l'Empathie (2023), même si cela s'inscrit dans une perspective de réponse à une problématique (harcèlement scolaire) et non dans une idée de formation à un socle de compétences.

Il est, par ailleurs, intéressant de constater qu'il existe à la fois l'injonction sous-jacente à la maîtrise de ces compétences (de les nommer d'ailleurs 'compétences'! terme qui désigne initialement une aptitude intégrée) et dans le même temps de ne pas proposer leur acquisition de manière accessible.

Si donc on pose l'idée que c'est par l'expérience que se forment les CPS, on peut alors s'interroger sur l'accès à ces dernières pour l'ensemble des milieux sociaux (Bourdieu et Passeron, 1964). Si l'accès à ces ressources est inégalitaire, alors, de facto : l'acquisition des compétences inhérentes à ces expériences le sera elle aussi. On comprend alors aisément la part d'in-équité qui existe dans l'injonction à la maîtrise de ces aptitudes (que l'on nomme 'compétences' sans pourtant les avoir apprises).

L'objet de cette communication sera alors de mettre en exergue en quoi ce paradoxe lié aux Compétences transversales (attendues mais pas transmises) nourrit la problématique des inégalités liées à l'emploi et à l'Ecole, et comment la mise en place de programme CPS démocratiques participerait à agir sur cette inéquité.

Nous illustrerons cela par une initiative française bien ancrée et inspirée des USA (1960) : le PRODAS (traduit en français par Jacques Lalanne dans les années 1970).

Bibliography

- Bourdieu et Passeron, Les héritiers, 1964
- Béatrice Lamboy, Les compétences psychosociales, 2021
- Béatrice Gendron, Des savoirs à la compétence : une articulation formation - employabilité - vivre-ensemble, Savoirs et formation, 2019
- Sandrine Broussouloux, Yves Laval, Dominique Berger 'Un cadre de référence pour développer les CPS à l'Ecole. La santé en Action, INPES, 2015
- Aurélie Tardy, et al; Transférabilité et fonctions clés d'un programme de développement des compétences psychosociales en milieu scolaire : le programme de développement affectif et social (PRODAS), 2022

ID: 352 / POS: 13

Research poster

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: B. Social relations and inequalities in front of transversal skills

Keywords: Mehrsprachige Bildungsräume, Integrative Sprachförderung, Linguistic Landscape, Linguistic-Homescape, gesellschaftliche Mehrsprachigkeit

Förderung der Mehrsprachigkeit durch Linguistic Homescape

Paula Rodrigues Haefliger, Anabela Carvalho

Camões IP, Coordenação do EPE-Suisse

Das Entwicklungsprojekt «Mehrsprachige Bildungsräume – Integrative Sprachförderung durch Linguistic Landscape», das vom Bundesamt für Kultur finanziert und an der Pädagogischen Hochschule Luzern durchgeführt wird, fördert die individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit der Lernenden und die Zusammenarbeit der HSK-Lehrpersonen, Studierenden und Dozierenden. Im Rahmen dieses Projekts wurden Teilprojekte durchgeführt, in denen die sprachliche Landschaft als pädagogische Ressource eingesetzt wurde. Linguistic Homescape umfasst die sprachlichen und semiotischen Zeichen im privaten Raum und gibt Auskunft über die sprachliche Identität, sprachliche Praktiken eines Individuums.

Das Ziel des Posters besteht darin, den Linguistic-Homescape-Ansatz vorzustellen und einen innovativen Weg aufzuzeigen, wie die Multimodalität der Sprache wie visuelle und auditive Aspekte im Unterricht berücksichtigt werden können. Durch die praktische Arbeit einer erfahrenen HSK-Lehrperson erhalten alle Interessierten einen vertieften Blick in die Linguistic Landscape und ihre die Umsetzung im Sprachunterricht.

Bibliography

- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gonçalves, M. L. & Vincentini, (2021). Portuguese in Switzerland: investigating the representations of families and teachers. In A. Souza & S. Melo-Pfeifer (Eds.). *Portuguese as a Heritage Language in Europe: a pluricentric perspective* (pp. 119 –150). Pontes Editores.
- Krompák, E. (2021). Social Justice durch die Erforschung von Linguistic Landscape. *Babylonia Journal of Language Education* 1, 30–39.
- Krompák, E., Fernandes Rodrigues Haefliger, P. M., Santos Gonçalves, M.L & Sejdiu, V. (2023, June 12 – 14). Linguistic Landscape in Portuguese Heritage Language Class. Translanguaging in the Age of (Im)mobility [Conference presentation]. Translanguaging in the Age of (Im)mobility, Dalarna University, Sweden.
- Saner, Ph. (2023, June 12 – 14). The Language of Sound. [Poster presentation]. Translanguaging in the Age of (Im)mobility, Dalarna University, Sweden.

ID: 364

Research poster

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: E. Areas of application, experiences, and projects for the development of soft skills

Keywords: compétences, socio-émotionnelles, enseignant.e.s, soin, pédagogie

Vers un mieux-être et devenir des élèves dans un établissement public vaudois : Un dispositif de développement des compétences socio-émotionnelles des enseignant.e.s

Edith Favoreu, Camille Van Klaveren

Association Eurasia, Suisse

Un programme de formation co-construit avec les établissements qui vise à accompagner les enseignant.es dans le développement de leurs compétences socio-émotionnelles (CSE).

Pour ce faire il développe des espaces capabilisants favorisant le bien-être des enseignant.es; interrogeant et renforçant la posture professionnelle, les dynamiques relationnelles (avec les élèves mais aussi avec les pairs et les familles), la pédagogie (intégrant les pratiques expérientielles et le mouvement) et les curriculum (en intégrant explicitement ou implicitement les compétences socio-émotionnelles).

Le dispositif basé sur l'intermodalité est articulé autour de trois modules reposant sur trois modèles de soin : à soi, aux autres et à la planète (nature et société).

Bibliography

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based Universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Toronto.

Goleman, D., & Senge, P. M. (2016). *Triple focus*. Ediciones B.

ID: 366 / POS: 27

Research poster

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: Education à la durabilité, écosystème de formation, milieu encapacitant, complémentarités inter-institutionnelles, compétences transversales

Un écosystème de formation inter-institutionnel pour développer des compétences en éducation à la durabilité

Nadia Lausselet

Haute Ecole Pédagogique Vaud, Suisse

L'idée d'écosystème de formation est mobilisée dans le cadre de l'éducation à la durabilité (ED) pour indiquer un environnement d'apprentissage multiple qui permet d'exercer les compétences ED. Wals (2020) définit un écosystème de formation comme un « ensemble d'éléments reliés et interdépendants, combinés dans le but de constituer un système organique qui permet aux personnes actives *dans* et *avec* ce système d'apprendre à l'aide de modalités variées » (*trad.*, p.63).

La présente contribution cherche à changer de focale afin de thématiser l'accompagnement non pas de personnes, mais d'écoles, dans leur implémentation d'une ED. Elle met ainsi en lumière des questions de gouvernance et leur nécessaire articulation à des enjeux pédagogiques, afin de constituer un écosystème institutionnel de formation soutenant. Cette logique vertueuse permet tant aux bénéficiaires (écoles obligatoires et postobligatoires) qu'aux partenaires de l'enseignement supérieur de consolider leurs approches en ED. Dans le canton de Vaud, celui-ci regroupe notamment un Département de la Formation (DEF), une Université et une Haute Ecole Pédagogique qui collaborent dans une optique de complémentarité au service de l'évolution du système scolaire vers une meilleure prise en compte de l'ED. Le poster prévu présentera cet écosystème institutionnel de formation et fera ressortir les enjeux clés qui ont y sont liés.

Bibliography

Wals, A. E. (2019). Sustainability-oriented ecologies of learning. *Ecologies for Learning and Practice: Emerging Ideas, Sightings, and Possibilities*; Taylor & Francis: Abingdon, UK.

ID: 373 / POS: 3

Research poster

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: German

Topics: B. Social relations and inequalities in front of transversal skills, C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies, D. Observing, studying and evaluating transversal competencies

Keywords: Sprachentwicklung, mehrsprachige Vorschulkinder, Sprachlern-Apps, Medieneinsatz in der Bildung, Chancengleichheit

Effektive Nutzung und langfristige Unterstützung durch interaktive Touchscreen Medien bei der Verbesserung des rezeptiven Wortschatzes bei mehrsprachigen Vorschulkindern mit Migrationshintergrund

Noémie Gfeller

PH Bern, Schweiz

Sprachkompetenz spielt eine entscheidende Rolle für den Bildungserfolg und späteren wirtschaftlichen Erfolg von Kindern (Kempert et al., 2016). Insbesondere bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern zeigen internationale Schulleistungstudien, dass die Beherrschung der Bildungssprache mit schulischem Erfolg korreliert (Schlager, 2020). Um Benachteiligungen vorzubeugen, ist eine frühe Förderung der Sprachkompetenz vor dem Eintritt in die Grundschule von entscheidender Bedeutung.

Adäquate Sprachkompetenzen sind *die* transversale Kompetenz schlechthin. Die Fähigkeit, effektiv zu kommunizieren, ist entscheidend für den Erfolg in verschiedenen Lebensbereichen, sei es im schulischen Umfeld, am Arbeitsplatz oder im sozialen Leben. Die Förderung von Sprachkompetenzen vor dem Eintritt in die Grundschule spielt eine entscheidende Rolle bei der Vorbereitung junger Menschen auf die Anforderungen der Arbeitswelt und fördert deren Beschäftigungsfähigkeit. Ein Mittel, um die Sprachkompetenzen bei Kindern mit Migrationshintergrund zu fördern, können edukative Apps sein, die als kostengünstige und effiziente Interventionen auf breiter gesellschaftlicher Basis zum Einsatz kommen könnten (Griffith, et al. 2019). So konnte empirisch nachgewiesen werden, dass sich die Nutzung spezieller Lernprogramme positiv auf die kognitiven Fähigkeiten sowie den Spracherwerb auswirken kann (Aufenanger, 2019) oder dass diese eine hilfreiche Ergänzung beim Lernen sein können (Glassman & Glassman, 2015).

Diese Studie untersucht die Effekte von interaktiven Touchscreen Medien auf die sprachlichen Kompetenzen von mehrsprachigen Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. Insbesondere wird die App "Fun German" auf ihren effektiven Einsatz hin untersucht. Die Studie basiert auf der Annahme, dass der gezielte Einsatz von Lern-Apps vor dem Schuleintritt einen positiven Effekt auf den rezeptiven Wortschatz haben kann.

Die geplante Forschung besteht aus zwei Hauptphasen. In der ersten Phase nutzen Kinder über einen Zeitraum von vier Wochen die App "Fun German", während eine Kontrollgruppe keinen gezielten Medienkonsum zur Sprachförderung erfährt. Prä- und Post-Tests werden durchgeführt, um die Effekte auf den rezeptiven Wortschatz zu messen. In der Folgestudie ist eine längere Beobachtung des Einsatzes einer Bilderbuch-App geplant.

Die Studie bezieht sich auf mehrsprachige Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, insbesondere auf diejenigen, bei denen der Input zur Bildungssprache gering ist. Dabei wurden 3-5 jährige Kinder aus Kindergärten, Spielgruppe, Tagesschulen und MuKi Deutsch Kursen rekrutiert. Die Daten aus der ersten Studie sind bereits vorhanden und zeigen erste Tendenzen zu einem positiven Effekt der Sprachlernapp.

Die Untersuchungen bedienen sich eines Mixed-Methods-Ansatzes, der quantitative und qualitative Methoden kombiniert. Neben Wortschatztests werden Interviews und Gruppendiskussionen mit Eltern, Lehrkräften und Kindern durchgeführt. Die erwarteten Ergebnisse könnten wichtige Erkenntnisse für die Gestaltung früher Sprachfördermassnahmen liefern und die Potenziale sowie Limitationen von interaktiven Medien für mehrsprachige Kinder verdeutlichen. Da Sprache in dieser Form aus dem natürlichen Zusammenhang herausgenommen wird, bleibt zu bedenken, inwiefern andere Interventionsformen die stärker in den Alltag eingebettet sind, noch zielführender wären.

Bibliography

1. Aufenanger, S. (2019). Der Einfluss der Computernutzung auf die kognitive und sprachliche Entwicklung von Kindergartenkindern. Computernutzung, Kindergartenkinder, kognitive Entwicklung, sprachliche Entwicklung, Einfluss digitaler Medien in Kindertagesstätten. Medienimpulse, 57(1), 1-27. DOI: 10.21243/mi-01-19-02
2. Glassman, N.R. & Glassman, A. G. (2015). It Can Be More than Just Fun and Games: Health and Science Apps for Kids. Journal of Electronic Resources in Medical Libraries, 12(4), 220-231, 10 DOI: 10.1080/15424065.2015.1099396
3. Griffith, S. F. et al. (2019): Promoting early achievement in low-income preschoolers in the United States with educational apps, Journal of Children and Media, DOI: 10.1080/17482798.2019.1613246
4. Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K.M., Paetsch, J., Darsow, A., Maluch, J., and Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache für zugewanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler and C. Kristen (Eds.), Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten (S. 157-241). Wiesbaden: VS Verlag. DOI: 10.1007/978-3- 658-04322-3_5.
5. Schlager, S. (2020). Zur Erforschung des Zusammenhangs zwischen Sprachkompetenz und Mathematikleistung. Essener Beiträge zur Mathematikdidaktik. Wiesbaden: Springer Spektrum. DOI: 10.1007/978-3-658-31871-0_2

ID: 374 / POS: 17

Research poster

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: English

Topics: C. Actors/actresses and educational and training practices around transversal competencies

Keywords: transversal skills, sustainability, educational design, coherent policy, implementation

Translating strategy to practice: an example of a curricular initiative that supports students' development of transversal skills for sustainability

Helena Kovacs, Tamara Milosevic

EPFL, Svizzera

Higher education institutional contexts endure due to the stability and continuity of their internal practices, which oftentimes are difficult and slow to change. However, under external pressures and the emergence of new ideas and knowledge that shake up the system, institutional transformation is desired and sometimes necessary (Harries, 2021). While "the qualification of engineering graduates is expected to correspond to the industrial and societal demands", results in curricula improvement are sometimes far from achieved (Ihsen, 2001). This particularly resonates when developing a comprehensive, progression-based curricular offer on a diverse set of transversal skills that oftentimes tend to be scattered and ill-supported.

To change the system, educational strategies and policies are developed or renewed. However, while policy directions on the institutional level may follow a straightforward logic, practical implementation usually relies on familiar well-established solutions. Setting up a (re)new(ed) direction in a system that is hard to change is a challenge that has to be tackled both from top-down and bottom-up, with many stakeholders. Literature on effective policy implementation suggests that steps and strategies need to offer purposeful, multidimensional and contextual change that fits the resolution of the identified policy problem. Viennet and Pont (2017) suggest four dimensions of effective policy implementation, including smart policy design, inclusive stakeholder engagement, conducive context and coherent implementation strategy.

In this poster presentation we disclose a practical example of the implementation of part of the transversal skills strategy by intertwining two courses which mutually benefit each other, and most importantly support the student learning and skill progression. The development of a logical and coherent educational context for developing transversal skills for sustainability teaching and learning came as a result of addressing an institutional need through a purposeful, multidimensional proposal that is context-aware. Thus, this poster presents not only how transversal skills related to sustainability teaching and learning are developed at our institution, but also how they are embedded into the existing context, as well as how we ensure that students gain appropriate supportive structures to progress in their practice of skills. The design is novel for the context in its scope and topic, yet we expect that the results from piloting such a practical solution will positively impact the coherent implementation of the overall transversal skills strategy.

The main contribution of this poster presentation is to showcase the practice of coherent implementation of strategy for transversal skills, but beyond that, it also intends to ask critical questions related to resources and the value of the approach.

Bibliography

- Harries, S. (2012). Innovation and change: ideas, networks and communities. Records Management and Knowledge Mobilisation. <https://doi.org/10.1016/B978-1-84334-653-1.50006-8>
- Ihsen, S. (2001). Changing engineering education through integrated consultant intervention. Analysis, Design and Evaluation of Human-Machine Systems. Kassel, Germany.
- Viennet R. & Pont B. (2017). Educational Policy Implementation: a Literature Review and Proposed Framework. OECD Education Working Papers, No. 162, OECD Publishing, Paris. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-implementation_fc467a64-en

ID: 375 / POS: 22

Research poster

Orientation of contribution: Practice-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies

Keywords: école inclusive, compétences transversales, tests psychométriques, enseignant, formation continue.

Un dispositif expérimental recourant à des tests psychométriques, adressé aux enseignants

Amandine Gouttefarde

Université de Genève, Suisse

Avec la politique à visée inclusive, l'école connaît une profonde mutation. Comme l'écrit Charles Gardou (2018) ce changement questionne, bouscule les enseignants tant ce milieu est empreint d'idéaux, de normes et d'injonctions paradoxales à ce cadre de pensées. Il y a malaise. Pourtant, si cette visée reste symbolique alors elle restera lettre morte. Si elle est doublée par une force extérieure alors elle se réduira à une pure contrainte (Durrive, 2015). Or pour qu'elle ne soit pas contrainte, ou le moins possible, il est important que les enseignants s'approprient cette nouvelle norme, qu'ils la fassent leur et la transforment à leur image. Autrement dit, un processus de conversion intérieur et de déconstruction est nécessaire (Giust-Despariaries, 2002a et 2002b). Si notre identité professionnelle inhérente, entre autres, à notre identité personnelle est déstabilisée, les pratiques le sont également par effet de dominos. La différenciation pédagogique ou la pédagogie universelle génèrent des besoins, des dilemmes et des ajustements particuliers. Le métier peut être perçu comme n'étant plus tout à fait le même. Dans ce contexte l'enseignant essaie, il tâtonne et est régulièrement mis à mal. Les pratiques inclusives font l'objet de formations continues mais, force est de constater que l'identité professionnelle des enseignants déjà en fonction est bien souvent laissée sous leur seule responsabilité. Pourtant, l'identité professionnelle évolue grâce à une mise en tension du monde vécu au travail, des relations au travail et au sentiment d'appartenance ainsi que de la trajectoire et des perspectives d'avenir (Fray & Picouveau, 2010). C'est cette réflexion et mon constat comme enseignante spécialisée qui m'ont amené à proposer, au cours de l'année scolaire 2019-2020, à tous les acteurs éducatifs (1-11H) de mon établissement scolaire vaudois un dispositif expérimental utilisant les tests psychométriques TRIMA (<https://trima.ca>).

Concrètement, quatre tests intitulés : « Qui suis-je ? », « De quoi suis-je capable ? » (bilan de compétences transversales), « Quelles sont mes valeurs affichées et vécues ? » puis « "Quel enseignant" suis-je ? "Quels élèves" ai-je dans ma classe ? » avaient pour objectif de permettre un travail d'introspection pour en dernier lieu ouvrir un dialogue pédagogique. Ce dispositif se veillait toutefois à ne pas renverser les responsabilités institutionnelles liées à la politique inclusive en des responsabilités individuelles. Enfin, si le coût de ces tests était à la charge des participants, je ne percevais toutefois aucune rémunération. Il n'y avait pas de conflit d'intérêt.

Cette année-là, un peu plus de quarante enseignants et aides à l'intégration volontaires ont participé. En 2024-2025, ce dispositif sera affiné et proposé aux enseignants du Lycée Français International du Panama pour ensuite, en 2025-2026, être proposé aux enseignants d'un autre établissement vaudois intéressé.

Le poster vise à présenter ledit dispositif.

Bibliography

Durrive, L. (2015). L'expérience des normes. Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique. Toulouse : Octares éditions.

Fray, A & Picouveau, S. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité au travail. *Management & Avenir*, 38(8), 72-88.

Gardou, C. (2018). *Société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule* (2ème éd.). Toulouse, France: Erès.

Giust-Despariaries, F. (2002a). Approche psychosociale clinique de l'identité. *Recherche et formation*, 41, 49-63.

Giust-Despariaries, F. (2002b). L'identité professionnelle du point de vue de la psychologie sociale clinique. Présenté à Analyse de pratiques et professionnalité, 28-31 octobre 2002, Versailles.

ID: 376 / POS: 8

Research poster

Orientation of contribution: Research-oriented contribution

Abstract language: French

Topics: D. Observing, studying and evaluating transversal competencies

Keywords: insertion, réorientation, formation à l'enseignement, profils, rapport à la formation

L'insertion professionnelle dans l'enseignement en Suisse Romande et au Tessin sous l'angle de la réorientation – une question de développement différencié de compétences transversales ?

Katja Vanini De Carlo¹, Marine Hascoët², Kristine Balslev³, Samuel Charmillot³, Valentina Giovannini¹, Alexandre Mabilon⁴, Giuseppe Melfi⁵, Jeanne Rey⁶, Isabel Voirol-Rubido⁷

¹SUPSI-DFA/ASP, Suisse; ²HEPVD; ³IUFE - UNIGE; ⁴CERF (UNIFR); ⁵HEP-BEJUNE; ⁶HEPFR; ⁷HEP-VS

La contribution sous forme de poster entend présenter des analyses récemment réalisées dans le cadre de l'enquête intercantonale INSERCH, qui aborde le processus d'insertion professionnelle des diplômé·e·s en enseignement pendant la phase de transition entre la formation et la pratique professionnelle, ainsi que pendant les premières années d'activité en tant qu'enseignant·e. L'enquête, par questionnaire en ligne, est reconduite annuellement auprès des nouveaux et nouvelles diplômé·e·s des instituts de formation à l'enseignement des HEP romandes (HEPFR, HEP-BEJUNE, HEPVD, HEP-VS), du Tessin (SUPSI), de l'IUFE (UNIGE) et du CERF (UNIFR). Deux facettes importantes de l'insertion professionnelle sont couvertes : la qualité de l'insertion et les apports de la formation initiale (Rey et al, 2022).

Dans le cadre du congrès SSRE 2024, nous souhaitons aborder l'insertion professionnelle des enseignant·es sous l'angle des compétences professionnelles développées selon les profils d'entrée en formation en s'intéressant notamment aux enseignant·e·s qui se réorientent depuis d'autres professions. Ainsi, nous postulons qu'une dimension relative aux compétences transversales peut être identifiée comme étant intéressante pour analyser ces différents profils (Gremion, 2016). Il semble, en effet, que malgré la présence grandissante de profils en réorientation dans le corps enseignant au niveau international (Coppe et al., 2020) et l'intérêt de mieux comprendre ce que ces profils particuliers peuvent amener à leurs communautés de pratique notamment en termes de compétences transversales (Troesh & Bauer, 2017, in Coppe et al, 2020) ces publics sont encore peu étudiés.

Les analyses des données concernent la passation de mai 2023 du questionnaire et portent sur 481 enseignant·e·s. Elles s'orientent sur le repérage et l'étude de profils d'accès à la formation initiale qui se différencient par leur parcours préalable à l'inscription à une des institutions concernées. Nous avons identifié trois profils – des personnes qui accèdent à la formation directement après la fin de leurs études secondaires supérieures (N = 351 ; 74%) ; celles qui ont fait une réorientation vers l'enseignement, venant d'une profession proche (N = 86 ; 18%), et celles qui sont en réorientation depuis un métier éloigné de celui de l'enseignement (N = 30 ; 8%). Sur la base de ces trois profils, nous avons procédé à des analyses pour étudier en quoi ces types de parcours se différencient, une fois les personnes entrées dans la profession, en termes de bilan de la formation initiale notamment concernant les compétences transversales. Dans ce poster nous exposerons les premiers résultats des analyses qui montrent qu'autant en termes de valorisation de leurs parcours de formation que de leurs compétences de prise en main de leur formation (par exemple en termes d'articulation entre théorie et pratique), ces profils en réorientation se différencient des profils linéaires. Nous discuterons des implications que ces résultats peuvent apporter pour les formations à l'enseignement.

Bibliography

Rey, J., Balslev, K., Hascoët, M., Charmillot, S., Melfi, G., Vanini De Carlo, K., Voirol- Rubido, I. et Waroux, E. (2022). Entrer dans le métier en temps de pandémie : formation, recherche d'emploi et vécu professionnel des enseignant·es. *Raisons éducatives*, 26, 319-352. <https://doi.org/10.3917/raised.026.0319>

Gremion, F. (2016). Regard transversal sur le développement des compétences en situation d'insertion professionnelle. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 21, 249-256.

Coppe, T., März, V. & Raemdonck, I. (2020). Changer de métier pour devenir enseignant, une transition professionnelle difficile. *Admee* (Casablanca, du 22/01/2020 au 24/01/2020). <http://hdl.handle.net/2078.1/225312>

