



Dipartimento di Scienze Politiche

Cattedra di Politica Economica

IL MIGLIORAMENTO DELL'EFFICACIA DEI METODI DI  
ISTRUZIONE ATTRAVERSO GLI STRUMENTI  
DELL'ECONOMIA COMPORTAMENTALE

RELATORE

Prof. Paolo Garonna

CANDIDATO

Alessandra Mazzotta

Matr. 082842

ANNO ACCADEMICO 2018/2019

# INDICE

Introduzione.....	3
Capitolo I – Aspetti teorici	
1.1 Economia comportamentale: breve storia e temi principali.....	4
1.2 La teoria dei <i>nudge</i> e il <i>Behavioural Insights Team</i> (BIT).....	7
1.3 L’etica del <i>nudge</i> : contributi più recenti (Sandel, Sunstein, Bowles).....	10
Capitolo II – Applicazione dei <i>behavioural insights</i> all’istruzione	
2.1 <i>Behavioural insights</i> : genitori e figli.....	14
2.2 <i>Behavioural insights</i> : insegnanti e alunni.....	17
2.3 <i>Behavioural insights</i> : dirigenti scolastici e insegnanti.....	21
Capitolo III – Applicazioni pratiche nel Regno Unito: il <i>Behavioural Research Centre for Adult Skills and Knowledge</i> (ASK)	
3.1 Importanza ed efficacia dei messaggi di testo per ricordare e incoraggiare.....	25
3.2 Importanza ed efficacia della promozione di reti di supporto sociale.....	26
3.3 Importanza ed efficacia della creazione del senso di appartenenza alla classe.....	29
3.4 Importanza ed efficacia dello sviluppo delle <i>soft skills</i> .....	32
Conclusion.....	35
Bibliografia.....	36
Tesigrafia.....	37
Emerografia.....	38
Sitografia.....	42
Abstract.....	44

## INTRODUZIONE

Alla base di questo studio vi è la teoria dei *nudge*, concetto dell'economia comportamentale che sostiene che sia possibile sfruttare la conoscenza del comportamento degli agenti economici reali per migliorare il loro benessere attraverso sostegni positivi, suggerimenti e aiuti indiretti che influenzino le loro decisioni. In particolare, si pone l'attenzione su come questa teoria possa essere applicata nella pratica (sia nel piccolo che a livello nazionale) al campo dell'istruzione, in modo da migliorare la vita accademica degli studenti.

Le motivazioni che mi hanno spinto ad approfondire tale tema sono il mio interesse per la mente umana, per le sue debolezze e per i suoi errori tipici, e la voglia di cercare sempre un modo per migliorare in quello che faccio, cioè, principalmente, almeno al giorno d'oggi, studiare.

L'obiettivo di questa tesi di laurea è quello di dimostrare come sia possibile applicare i principi delle scienze comportamentali con successo ai metodi d'istruzione per aiutare gli studenti a raggiungere i loro obiettivi, sia nelle case e nelle scuole dei singoli ragazzi che a livello nazionale, con l'aiuto di istituzioni governative (come è stato ad esempio, prima che diventasse una società privata, il *Behavioural Insights Team*, più volte citato in questa trattazione).

A tal fine, ho esaminato dei *report* e degli studi che hanno mostrato delle applicazioni pratiche dei principi teorici delle scienze comportamentali al campo dell'istruzione e hanno illustrato i risultati ottenuti in alcuni esperimenti condotti in tale ambito nel Regno Unito.

La tesi si articola in tre capitoli. Il primo capitolo delinea gli aspetti teorici: vengono descritti i presupposti sui quali nasce e si fonda tutt'oggi l'economia comportamentale e i suoi temi principali; viene esplicitata la teoria dei *nudge*, la cui influenza più celebre è sicuramente la formazione del britannico *Behavioural Insights Team* (anche conosciuto come *Nudge Unit*); viene denotato come, se intesa e quindi usata nel modo corretto, la pratica del *nudging* sia del tutto etica. Il secondo capitolo riporta consigli pratici e strategie (che rientrano nelle pratiche del *nudging*, appunto) che i genitori, gli insegnanti e i dirigenti scolastici possono usare per aiutare gli studenti a raggiungere i loro obiettivi educativi. Il terzo capitolo descrive gli interventi concreti e i risultati ottenuti in alcuni esperimenti condotti nelle scuole e nelle università del Regno Unito dal *Behavioural Research Centre for Adult Skills and Knowledge*, un centro di ricerca appositamente fondato dal *Behavioural Insights Team*. Tali risultati saranno ripresi nelle conclusioni finali di questa tesi.

# CAPITOLO I

## ASPETTI TEORICI

### 1.1 Economia comportamentale: breve storia e temi principali

Uno dei concetti cardine della teoria economica classica (XVIII-XIX sec.), enunciato per la prima volta da J. S. Mill, è costituito dal modello di uomo c.d. “*Homo oeconomicus*”<sup>1</sup>. Si tratta di un tipo di uomo che presenta quattro caratteristiche principali:

1. Ha un sistema di preferenze (che è in grado di ordinare gerarchicamente) esogenamente dato, sulla base del quale agisce (scegliendo nell’ordine in cui sono disposte le preferenze);
2. Conosce perfettamente i dati rilevanti, cioè i mezzi e i fini delle sue scelte;
3. Ha una razionalità strumentale (perché utilizza i mezzi più adeguati a raggiungere i suoi fini) e parametrica (perché agisce senza tenere conto del comportamento altrui, ma solo sulla base dell’ordine delle sue preferenze);
4. Massimizza la sua utilità.

Questa teoria “si è dimostrata e continua a dimostrarsi empiricamente falsa, oltre che scarsamente verosimile”<sup>2</sup> e immorale, in quanto “la spinta individualistica che muove le ragioni dell’individuo è mitigata e raffreddata, parzialmente, dalle pulsioni empatiche del soggetto, il quale tende inevitabilmente ad approcci pro-sociali”<sup>3</sup>.

L’economista statunitense Richard Thaler distingue tra *Econs* (creature fittizie prese a modello dagli economisti, perfettamente razionali e quindi sempre in grado di prendere la decisione giusta) e *Humans* (gli esseri umani del mondo reale, che molto spesso hanno comportamenti anomali e, dunque, finiscono per sbagliare)<sup>4</sup>. Thaler ha vinto nel 2017 il premio Nobel per l’economia “for his contributions to behavioural economics”<sup>5</sup>, disciplina di cui è considerato uno dei fondatori. “Non è un’altra disciplina”<sup>6</sup>, spiega lo stesso Thaler. “È ancora economia, ma è un’economia arricchita con robuste iniezioni di buona psicologia e di altre scienze sociali. La ragione principale per introdurre gli *Human* nelle teorie economiche è la necessità di migliorare l’accuratezza delle predizioni ottenibili da queste teorie. [...] Oggi l’economia comportamentale è una branca in piena crescita della disciplina economica ed è possibile trovare docenti che la praticano nella maggior parte delle migliori università in tutto il mondo”<sup>7</sup>.

Assodato dunque che gli *Humans*, in contrapposizione agli *Econs*, non sono esseri perfettamente razionali e quindi possono sbagliare, ciò non toglie che certi errori di ragionamento e di preferenze “sono tuttavia tipici,

---

<sup>1</sup> <http://www.treccani.it/enciclopedia/homo-oeconomicus/>

<sup>2</sup> Kahneman, Daniel (2007). *Economia della felicità*. Il Sole 24 Ore, p. VIII.

<sup>3</sup> <https://leganerd.com/2016/12/22/homo-oeconomicus/>

<sup>4</sup> Thaler, Richard (2018). *Misbehaving. La nascita dell’economia comportamentale*. Einaudi, p. 5.

<sup>5</sup> <https://www.nobelprize.org/prizes/economic-sciences/2017/thaler/facts/>

<sup>6</sup> Thaler, Richard (2018). *Misbehaving. La nascita dell’economia comportamentale*. Einaudi, p. 12.

<sup>7</sup> *Ibidem*.

frequenti e prevedibili, in quanto in gran parte conseguenti a vincoli biologici e cognitivi dell'essere umano<sup>8</sup>.

Shefrin schematizza tali errori sistematici del comportamento umano, distinguendoli in euristiche, *bias* ed effetti di *framing*<sup>9</sup>.

1. Euristiche: le persone formulano giudizi e prendono decisioni sulla base di regole empiriche approssimative fondate sull'esperienza personale<sup>10</sup>. Riporto qui i quattro comportamenti euristici principali:
  - Rappresentatività: consiste nel categorizzare una persona o una cosa in base al suo grado di rappresentatività della categoria stessa. Si tratta di un giudizio fallace, in quanto si basa su pregiudizi e stereotipi e non tiene conto di probabilità statistiche<sup>11</sup>.
  - Disponibilità: consiste nel valutare la probabilità di eventi in base alla facilità per la propria mente di richiamare casi in cui essi si verificano. Tale approccio porta a valutare più la disponibilità dell'informazione in memoria e l'impatto emotivo del ricordo che la reale probabilità che l'evento in questione si verifichi<sup>12</sup>.
  - Ancoraggio: consiste nell'"ancorarsi" a un valore iniziale, da cui si parte e a cui ci si riferisce nel formulare il giudizio finale. Tale giudizio finale non risulta oggettivo, in quanto "punti di partenza differenti producono stime divergenti, ciascuna orientata verso il suo valore iniziale"<sup>13</sup>.
  - Euristica affettiva: sta a indicare il fatto che le persone attribuiscono un valore maggiore ai beni che già possiedono rispetto ai medesimi beni disponibili sul mercato, e, quindi, una volta acquistato un bene, hanno difficoltà a privarsene, e, se ciò accade, percepiscono una perdita maggiore rispetto al valore corrente di mercato del bene stesso<sup>14</sup>.

---

<sup>8</sup> Morera, Umberto & Marchisio, Emiliano (2012). *Finanza, mercati, clienti e regole... ma soprattutto persone*, in "Analisi Giuridica dell'Economia, Studi e discussioni sul diritto dell'impresa", p. 2 (<https://www.rivisteweb.it/doi/10.1433/37543>).

<sup>9</sup> Shefrin, Hersh (2002). *Beyond Greed and Fear: Understanding behavioral finance and the psychology of investing*. Oxford University Press, pp. 13-32.

<sup>10</sup> "Nel fare congetture sulla frequenza di qualcosa, tendiamo a chiederci quante volte ci si è presentato alla mente un caso del genere. È una buona regola pratica se, nella comunità in cui vivete, la facilità con cui potete richiamare alla mente quante volte avete incontrato persone con un dato nome vi fornirà un buon indizio circa la reale frequenza. Ma la regola fallirà se il numero di casi di un certo evento non è altamente correlato con la facilità con cui potete trovare degli esempi" (Thaler, Richard (2018). *Misbehaving. La nascita dell'economia comportamentale*. Einaudi, pp. 31-32).

<sup>11</sup> "Come esempio di giudizio formulato in base alla rappresentatività, immaginate che qualcuno vi consegni la seguente descrizione di un individuo: «Steve è una persona molto timida e riservata. È sempre pronto a dare una mano, ma non ama stare in mezzo alla gente e mostra scarso interesse per i problemi pratici. È buono e preciso, ha bisogno che sia sempre tutto chiaro e in ordine e ha una vera passione per i dettagli». Se vi danno una lista di possibili professioni (per esempio agricoltore, venditore, pilota di aerei, bibliotecario o medico), come fate ad assegnare a ognuna di esse la probabilità che sia quella di Steve? Con quali criteri le mettete in fila, dalla più probabile alla meno probabile? Nell'euristica della rappresentatività, la probabilità che Steve sia un bibliotecario viene determinata in base a quanto egli è rappresentativo dello stereotipo del bibliotecario, cioè a quanto assomiglia al tipico esemplare della classe. In realtà, studi condotti su problemi simili a questo hanno mostrato che la gente classifica le professioni per probabilità e per somiglianza esattamente nello stesso modo" (Kahneman, Daniel (2007). *Economia della felicità*. Il Sole 24 Ore, p. 33).

<sup>12</sup> "Per esempio, possiamo stimare il rischio di attacco cardiaco cui è esposta la fascia di popolazione di mezza età basandoci sui dati di incidenza della malattia nella cerchia dei nostri conoscenti" (*ivi*, p. 43).

<sup>13</sup> *Ivi*, p. 48.

<sup>14</sup> "In un esperimento ormai molto noto, a metà degli studenti di una classe furono assegnate alcune tazze con il marchio dell'università a cui appartenevano. Quelli che ricevettero la tazza dichiararono che il prezzo per cui l'avrebbero ceduta ai loro

2. *Bias*: Il *bias* cognitivo può essere definito come “un giudizio (o un pregiudizio) non necessariamente corrispondente all'evidenza, sviluppato sulla base dell'interpretazione delle informazioni in possesso, anche se non logicamente o semanticamente connesse tra loro, che porta dunque a un errore di valutazione o a mancanza di oggettività di giudizio”<sup>15</sup>. Ne consegue che l'analisi delle *bias* cognitive è fondamentale per ridurre gli errori nelle decisioni basate sull'euristica. Tra le distorsioni più frequenti e studiate, annovero qui:
- Errore fondamentale di attribuzione: consiste nella tendenza a spiegare dei comportamenti tramite la personalità di chi li compie, piuttosto che tramite il contesto<sup>16</sup>.
  - *Bias* di conferma: indica il fenomeno cognitivo umano per cui le persone tendono a ricercare conferme dei pregiudizi da cui partono<sup>17</sup>.
  - *Self-serving bias*: sta a significare che, tendenzialmente, ci si attribuisce la responsabilità dei successi, ma non dei fallimenti<sup>18</sup>.
  - *Hindsight bias*: si riferisce alla tendenza comune per le persone a percepire eventi che si sono già verificati come se fossero stati più prevedibili di quanto non fossero in realtà prima che accadessero<sup>19</sup>.

---

compagni era in media di 5,78 dollari. Quelli che non l'avevano ricevuta dichiararono che, in media, avrebbero pagato 2,21 dollari per acquistarla. Altri esperimenti simili, con formule differenti, hanno dimostrato che quando qualcosa è già nostro tendiamo a valutarlo di più di quanto faremmo se dovessimo acquistarlo” (<http://www.rentalblog.it/gli-errori-cognitivi-leffetto-dotazione/>).

<sup>15</sup> <https://www.weblux.it/dizionario/176/bias-cognitivo>

<sup>16</sup> “Gli psicologi Jones e Harris ipotizzarono [...] che le persone attribuiscono comportamenti apparentemente liberi e volontari alla disposizione interiore, e comportamenti apparentemente dovuti al caso alla situazione esterna. I soggetti dell'esperimento nel loro studio dovevano leggere un testo contro o pro-Fidel Castro. Dopo la lettura veniva loro chiesto di valutare l'atteggiamento pro-Castro degli autori del testo. I soggetti venivano divisi in due gruppi, al primo veniva fatto credere che gli autori scegliessero liberamente se scrivere a favore o contro Castro, a un secondo invece no. Quando i soggetti credevano che gli scrittori scegliessero liberamente le posizioni a favore o contro Castro, i soggetti tendevano sistematicamente a valutare le persone che avevano scritto a favore come aventi un atteggiamento più positivo nei confronti di Castro. Tuttavia, contraddicendo l'ipotesi iniziale di Jones e Harris, quando ai soggetti veniva detto che le posizioni degli scrittori erano determinate dal lancio di una moneta, valutavano ancora gli scrittori che scrivevano in favore di Castro come aventi, in media, un atteggiamento più positivo nei confronti di Castro di quelli che avevano scritto contro di lui. L'esperimento dimostra quindi la tendenza sistematica a sottovalutare i fattori disposizionali, ossia esterni, dovuti in questo caso all'impossibilità di scegliere se scrivere a favore o contro, e ad attribuire l'azione a una disposizione interna”

([https://it.wikipedia.org/wiki/Errore\\_fondamentale\\_di\\_attribuzione#Lo\\_studio\\_classico\\_di\\_dimostrazione:\\_Jones\\_and\\_Harris\\_\(1967\)](https://it.wikipedia.org/wiki/Errore_fondamentale_di_attribuzione#Lo_studio_classico_di_dimostrazione:_Jones_and_Harris_(1967))).

<sup>17</sup> “In un esperimento è stato dato ai partecipanti il compito di scoprire delle complesse regole riguardanti il movimento di oggetti simulati al computer. Gli oggetti sullo schermo del computer seguivano specifiche leggi che i partecipanti dovevano capire. Così i partecipanti potevano “sparare” agli oggetti per verificare le loro ipotesi. Malgrado molti tentativi, lungo una sessione di dieci ore, nessuno dei partecipanti riuscì a capire le regole del sistema. Tipicamente cercavano di confermare piuttosto che falsificare le loro ipotesi ed erano riluttanti a considerare delle alternative. Persino dopo aver visto prove oggettive che contraddicevano le loro ipotesi di lavoro, spesso continuavano a fare gli stessi tentativi. A qualche partecipante è stato insegnato il modo corretto di verifica delle ipotesi ma queste istruzioni non hanno quasi avuto alcun effetto”

([https://it.wikipedia.org/wiki/Bias\\_di\\_conferma](https://it.wikipedia.org/wiki/Bias_di_conferma)).

<sup>18</sup> “Questo fenomeno è presente in tutti i settori. Nel mondo dello sport, dove la vittoria è il risultato del duro allenamento e la sconfitta è colpa degli arbitri. Nell'economia e nella finanza, dove i profitti sono merito di abili manager e le perdite sono colpa della crisi. Nella scuola, dove i bei voti dipendono dalla nostra intelligenza e quelli brutti dall'eccessiva severità dei professori”

(<https://www.themoodpost.it/editoriali/tutti-consapevoli/21466/>).

<sup>19</sup> “For example, a voter might believe that after accepting the Democratic nomination for president in August 2008, Barack Obama's chances of winning the U.S. presidency was about 60%. After Obama's victory in November 2008, this same voter might look back, see the victory as more predictable than it was before the outcome was known, and conclude that Obama's

3. Effetti di framing<sup>20</sup>: le scelte che vengono prese dipendono in parte dal modo in cui i problemi sono stati presentati. “Un presupposto teorico fondamentale per comprendere tale fenomeno è rappresentato dalla *Prospect Theory*”<sup>21</sup>, una teoria della decisione che individua, in particolare, due comportamenti che possono essere fonte di errore:
- Avversione alla perdita: spinge gli individui a comportarsi in modo avverso al rischio di fronte ad alternative che presentano sia possibilità di guadagno che di perdita, per cui l’errore consiste nel percepire le perdite come più grandi dei guadagni della stessa dimensione.
  - Avversione alla perdita certa: si manifesta quando un individuo, in una situazione “pericolosa”, sceglie l’alternativa rischiosa nonostante, a livello statistico, la perdita attesa derivante dalla situazione risulti maggiore di quella certa, perché ha la speranza di battere la probabilità di perdita certa, o almeno di pareggiare.

## 1.2 La teoria dei *nudge* e il *Behavioural Insights Team* (BIT)

Gli errori sistematici degli *Humans* descritti nel paragrafo precedente sono inevitabili, ma, in quanto prevedibili, è possibile sfruttarne la conoscenza per migliorare il benessere delle persone, nel senso che, sulla base del modo in cui tendenzialmente sappiamo che queste prenderanno una decisione, possiamo cercare di orientare tale decisione attraverso incentivi indiretti, mantenendo al tempo stesso la libertà di scelta di chi effettivamente prende la decisione finale<sup>22</sup>. Questa è l’idea di fondo alla base della teoria dei *nudge* (termine traducibile in italiano con “spintarella”, “pungolo”), enunciata per la prima volta nell’omonimo libro *Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness* da Thaler e Sunstein<sup>23</sup>. I due autori definiscono il *nudge* come “any aspect of the choice architecture that alters people’s behaviour in a predictable way without forbidding any options or significantly changing their economic incentives. To count as a mere nudge, the intervention must be easy and cheap to avoid. Nudges are not mandates. Putting the fruit at eye level counts as a nudge. Banning junk food does not”<sup>24</sup>. I cosiddetti “architetti delle scelte” sono coloro che organizzano il contesto nel quale gli individui prendono le loro decisioni<sup>25</sup>. Nel mondo reale, molte persone sono architetti delle scelte, spesso senza neanche accorgersene: “è architetto delle scelte il medico che descrive i diversi trattamenti cui si può sottoporre il suo paziente. In base alla presentazione che il dottore fa dei farmaci, il paziente deciderà quali comprare in farmacia perché a giudizio del medico sono più indicati

---

chances were at least 80% at the time of the convention”

([https://www.demenzemedicinagenerale.net/images/autori/Hindsight\\_bias\\_2012\\_pps\\_0.pdf](https://www.demenzemedicinagenerale.net/images/autori/Hindsight_bias_2012_pps_0.pdf)).

<sup>20</sup> Garofalo, Roberta (a. a. 2010/2011). *Finanza aziendale comportamentale: gli effetti dei bias sulle decisioni finanziarie*. Torino, Università degli studi di Torino, pp. 9-11 ([https://issuu.com/robertagarofalo/docs/definitivo\\_tesi\\_di\\_laurea\\_triennale-roberta\\_garofa](https://issuu.com/robertagarofalo/docs/definitivo_tesi_di_laurea_triennale-roberta_garofa)).

<sup>21</sup> *Ivi*, p. 10.

<sup>22</sup> Thaler, Richard & Sunstein, Cass (2009). *Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness*. Yale University Press, pp. 1-14.

<sup>23</sup> *Ibidem*.

<sup>24</sup> *Ibidem*.

<sup>25</sup> *Ibidem*.

per le cure necessarie. È architetto delle scelte il genitore che presenta le varie alternative per l'istruzione di suo figlio nel momento in cui deve scegliere la scuola superiore, classificando istituti professionali, tecnici e licei in base alle prospettive di lavoro future secondo gli interessi del figlio"<sup>26</sup>. È importante sottolineare che l'architetto delle scelte si muove sempre all'interno di un contesto chiamato "paternalismo libertario": per quanto egli cerchi di orientare le scelte degli individui verso determinate direzioni, perché reputa che tali direzioni siano più efficaci e siano quelle che gli stessi individui prenderebbero in condizioni di conoscenza perfetta (ovvero se fossero *Econs* e non *Humans*), alla base resta sempre l'idea fondamentale che le persone, alla fine, hanno piena libertà di scelta: le si può influenzare, ma nessuno forzerà loro a prendere una decisione piuttosto che un'altra"<sup>27</sup>.

Il tipico esempio, quando si parla di *nudge*, è quello delle mosche dipinte all'interno degli orinatoi dei bagni maschili dell'Aeroporto di Amsterdam Schiphol; da quando queste finte mosche sono comparse, "oltre l'80% di uomini in più ha centrato la tazza e la pulizia del luogo è aumentata, con un certo sollievo del management dell'aeroporto e un risparmio nei costi"<sup>28</sup>.

A livello nazionale, vari Stati hanno applicato negli anni la teoria dei *nudge* per cercare di migliorare le proprie politiche e i comportamenti delle loro popolazioni. Ad esempio, in Svezia è nata la campagna *The Fun Theory* con lo scopo di dimostrare che anche azioni faticose (come salire per le scale anziché prendere l'ascensore) possono dimostrarsi piacevoli: è diventato virale il video in cui si vedono persone uscire dalla metropolitana di Stoccolma attraverso gradini disegnati a mo' di pianoforte che emettono note musicali"<sup>29</sup>. Un altro esempio è costituito dalla campagna *Cool Biz*, nata in Giappone, "volta a ridurre l'uso dell'aria condizionata negli uffici durante la stagione estiva, diminuendo così il consumo di energia e il rilascio di emissioni. Lo scopo della campagna è quello di convincere le persone a recarsi a lavoro indossando capi più *casual* piuttosto che giacca e cravatta, così da non dover accendere l'aria condizionata. Tuttavia, invece di porre l'accento sul messaggio ecologico, la campagna fa appello al comportamento del gruppo, asserendo che un abbigliamento più informale è più «leggero e di tendenza». Si stima che nel 2011, grazie a questa campagna, sia stata ottenuta una riduzione delle emissioni di anidride carbonica pari a 1,56 milioni di tonnellate"<sup>30</sup>.

Al di là di questi esempi concreti utilizzati in modo sporadico dai governi, in merito alle esperienze nazionali che hanno applicato sistematicamente la teoria dei *nudge* ci riferiremo, in questa sede, al Regno Unito, dove l'allora primo Ministro David Cameron, nel 2010, chiamò Thaler a guidare, all'interno del Governo

---

<sup>26</sup> Feroldi, Serena (a. a. 2015/2016). *Il nudge: una prospettiva futura per un'amministrazione intelligente in Italia*. Roma, LUISS Guido Carli, p. 9 ([https://tesi.luiss.it/17995/1/624812\\_FEROLDI\\_SERENA.pdf](https://tesi.luiss.it/17995/1/624812_FEROLDI_SERENA.pdf)).

<sup>27</sup> Thaler, Richard & Sunstein, Cass (2009). *Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness*. Yale University Press, pp. 1-14.

<sup>28</sup> <https://www.eticaeconomia.it/rinnovare-lintervento-pubblico-i-nudge-nellesperienza-inglese/>

<sup>29</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=2lXh2n0aPyw&feature=youtu.be>

<sup>30</sup> [https://ec.europa.eu/environment/ecoap/about-eco-innovation/good-practices/eu/promoting-green-behaviour-don-t-mention-the-environment\\_it](https://ec.europa.eu/environment/ecoap/about-eco-innovation/good-practices/eu/promoting-green-behaviour-don-t-mention-the-environment_it)



britannico, il *Behavioural Insight Team* (BIT), noto anche come *Nudge Unit*<sup>31</sup>. “The *Behavioural Insights Team*” – si legge sul sito ufficiale – “exists to improve people’s lives and communities. [...] We generate and apply behavioural insights to inform policy, improve public services and deliver results for citizens and society”<sup>32</sup>. Il BIT “ha iniziato il suo percorso di vita al numero 10 di Downing Street come istituzione del governo – per la prima volta al mondo – dedicata all’applicazione delle scienze comportamentali alla politica”<sup>33</sup> e oggi è una società privata con numerosi uffici in tutto il mondo che presta servizi di consulenza a pubbliche amministrazioni e imprese. L’obiettivo è rimasto sempre lo stesso: tradurre in pratica (cioè in vere e proprie *policies*) i principi delle scienze comportamentali, con l’aiuto di uno staff competente ed esperto composto da ex funzionari civili, esperti di politica e di ambiti accademici concernenti l’economia comportamentale, la psicologia sociale, le neuroscienze e l’antropologia<sup>34</sup>. Tra gli affiliati rientrano, ad esempio, lo stesso Thaler e Theresa Marteau, direttrice della *Behaviour and Health Research Unit* presso l’Università di Cambridge<sup>35</sup>. Il BIT ha anche fatto un partenariato con il *Behavioral Insights Group* (BIG) dell’Università di Harvard e ha una stretta relazione anche con altre università, come l’Università di Oxford, l’Università della California e l’Università della Pennsylvania<sup>36</sup>. La proprietà della società spetta congiuntamente al Governo inglese, alla fondazione Nesta<sup>37</sup> e ai dipendenti stessi<sup>38</sup>.

Ogni anno, il BIT pubblica un *report* che illustra i risultati ottenuti in tutti i campi in cui il suo *team* opera (istruzione, sviluppo internazionale, uguaglianza e diversità, lavoro ed economia, consumatori e finanza, energia e sostenibilità ambientale, e altri ancora)<sup>39</sup>. Nel terzo capitolo di questa trattazione vedremo, basandoci anche sull’ultimo *report* annuale pubblicato sul sito ufficiale<sup>40</sup>, come il BIT ha concretamente applicato nell’ultimo anno i principi delle scienze comportamentali nel campo dell’istruzione e i risultati che ha ottenuto. Intanto, possiamo anticipare che i suoi esperimenti (in tutti gli ambiti) hanno quasi sempre successo: “secondo quanto riporta l’edizione inglese dell’Huffington Post<sup>41</sup>, nei [primi, N.d.R.] 5 anni della sua esistenza la *Nudge Unit* ha aumentato la donazione di organi, traghettato verso un impiego il 10% dei disoccupati che usufruivano dei *benefit* del *Job Center* e incrementato il superamento dell’esame d’ammissione alle forze alla polizia da parte di esponenti di minoranze etniche”<sup>42</sup>.

---

<sup>31</sup> <https://www.theguardian.com/politics/2008/jul/12/economy.conservatives>

<sup>32</sup> <https://www.bi.team/about-us/>

<sup>33</sup> Feroldi, Serena (2016). *Il nudge: una prospettiva futura per un’amministrazione intelligente in Italia*. Tesi di laurea, LUISS Guido Carli, p. 26 ([https://tesi.luiss.it/17995/1/624812\\_FEROLDI\\_SERENA.pdf](https://tesi.luiss.it/17995/1/624812_FEROLDI_SERENA.pdf)).

<sup>34</sup> <https://www.bi.team/about-us/>

<sup>35</sup> *Ibidem*.

<sup>36</sup> *Ibidem*.

<sup>37</sup> <https://www.nesta.org.uk/>

<sup>38</sup> <https://www.bi.team/about-us/>

<sup>39</sup> <https://www.bi.team/>

<sup>40</sup> <https://www.bi.team/publications/the-behavioural-insights-team-annual-report-2017-18/>

<sup>41</sup> [https://www.huffingtonpost.co.uk/2015/10/17/nudge-unit-david-halpern\\_n\\_8257264.html?guccounter=1](https://www.huffingtonpost.co.uk/2015/10/17/nudge-unit-david-halpern_n_8257264.html?guccounter=1)

<sup>42</sup> [https://www.glistatigenerali.com/qualita-della-vita\\_scienze-sociali/un-giro-dentro-la-nudge-unit-inglese-dove-si-decide-per-noi/](https://www.glistatigenerali.com/qualita-della-vita_scienze-sociali/un-giro-dentro-la-nudge-unit-inglese-dove-si-decide-per-noi/)

### 1.3 L'etica del *nudge*: contributi più recenti (Sandel, Sunstein, Bowles)

Come abbiamo visto, in varie parti del mondo i governi si servono di tecniche di *nudging*. La domanda che ci poniamo a questo punto è se ciò sia etico.

- Michael Sandel pone l'intenzione come parametro di giudizio per arbitrare l'eticità di un *nudge*. In *Justice. What's the right thing to do?*, egli fornisce il seguente esempio:

«Many years ago, when I was a graduate student, I drove across the country with some friends. We stopped at a rest stop in Hammond, Indiana, and went into a convenience store. When we returned to our car, it wouldn't start. None of us knew much about car repair. As we wondered what to do, a van pulled up beside us. On the side was a sign that said, "Sam's Mobile Repair Van." Out of the van came a man, presumably Sam.

He approached us and asked if he could help. "Here's how I work," he explained. "I charge fifty dollars an hour. If I fix your car in five minutes, you will owe me fifty dollars. If I work on your car for an hour and can't fix it, you will still owe me fifty dollars."

"What are the odds you'll be able to fix the car?" I asked. He didn't answer me directly, but started poking around under the steering column. I was unsure what to do. I looked to my friends to see what they thought. After a short time, the man emerged from under the steering column and said, "Well, there's nothing wrong with the ignition system, but you still have forty-five minutes left. Do you want me to look under the hood?"

"Wait a minute," I said. "I haven't hired you. We haven't made any agreement." The man became very angry and said, "Do you mean to say that if I had fixed your car just now while I was looking under the steering column you wouldn't have paid me?"

I said, "That's a different question"<sup>43</sup>.

Quello che Sandel vuole sottolineare in questo esempio è che "we haven't made any agreement" e "I would still have paid you if you fixed my car in the first fifteen minutes" sono affermazioni che possono coesistere. Se Sam avesse riparato la macchina subito, ancora prima che Sandel glielo avesse esplicitamente chiesto, Sandel avrebbe dovuto pagarlo perché Sam gli avrebbe fornito un servizio (quello di aggiustargli la macchina). Questo non avrebbe significato che Sam fosse stato assunto, perché non c'era stato precedentemente alcun accordo o consenso esplicito (senza il quale, teoricamente, Sandel non avrebbe dovuto pagare alcun soldo a Sam se quest'ultimo non gli avesse aggiustato la macchina). Morale della favola: un'obbligazione può esistere anche senza un esplicito atto di consenso o un contratto. Questo concetto è conosciuto, in termini di filosofia politica, come "a contract based on mutual benefit"<sup>44</sup>. Questo stesso concetto può essere esteso anche al *nudging*. L'atto del consenso nel *nudging* è problematico, perché potrebbe essere molto difficile per una persona esprimere il proprio consenso (o il proprio dissenso) ad essere *nudged*. Tuttavia, se il *nudge* viene implementato con l'intenzione di aiutare le persone e il *nudged* fornisce beneficio al *nudger*, allora, anche se il *nudger* non ha chiesto il consenso esplicito del *nudged*, i due sono comunque legati da un "contract based on mutual benefit"<sup>45</sup>. In conclusione, la domanda fondamentale da porsi, al

---

<sup>43</sup> Sandel, Michael (2010). *Justice: What's the Right Thing to Do?*. Farrar, Straus and Giroux, p. 148.

<sup>44</sup> Shashikant, Prithvi (2016). *Essays on Ethical Nudging*. Rotterdam, Erasmus University Rotterdam, p. 20 (<file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/34977.pdf>).

<sup>45</sup> *Ibidem*.

fine di testare l'eticità di una tecnica di *nudging*, non è: “avevo dato o no il mio consenso ad essere *nudged?*”, ma: “è stato giusto che io fossi *nudged?*”; comprendere l'intenzione che è stata attribuita all'implementazione del *nudge* – se questa sia stata l'ottenimento di un beneficio per la popolazione, è fondamentale per rispondere alla domanda di partenza. Se un *nudge* non è ideato con l'intenzione di migliorare la vita di qualcuno, non può essere etico. In tal caso, non possono giustificarlo né un consenso esplicito né un “contract based on mutual benefit”<sup>46</sup>.

- La tesi di Cass Sunstein è che 1) non solo i *nudge* e l'architettura delle scelte sono inevitabili, ma anche 2) permissibili e addirittura necessari in vari campi etici (benessere, autonomia, dignità, e non solo)<sup>47</sup>.

#### 1. Riguardo al primo punto, Sunstein scrive:

«Consider in this light a tale from the novelist David Foster Wallace: “There are these two young fish swimming along and they happen to meet an older fish swimming the other way, who nods at them and says ‘Morning, boys. How's the water?’ And the two young fish swim on for a bit, and then eventually one of them looks over at the other and goes ‘What the hell is water?’” This is a tale about choice architecture. Such architecture is inevitable, whether or not we see it. It is the equivalent of water. Weather is itself a form of choice architecture, because it influences what people decide.

Human beings cannot live without some kind of weather. Nature nudges»<sup>48</sup>.

È possibile distinguere tra due diversi tipi di architettura delle scelte<sup>49</sup>. Il primo tipo è creato intenzionalmente dagli uomini senzienti, che ci sia o no di fondo l'intenzione di fare *nudging*: la temperatura di *default* di un termostato e il *design* di una caffetteria possono essere due esempi. Il secondo è l'ambiente in cui prendiamo le nostre decisioni – le cose che gli architetti delle scelte non possono controllare, come descritto da Sunstein nella citazione di cui sopra; queste possono essere il tempo meteorologico, l'umidità o qualsiasi altro aspetto della natura. E così, noi stessi siamo *nudged* dall'architettura delle scelte, sia intenzionalmente che non intenzionalmente, e la maggior parte di ciò che ci influenza non viene creato a tavolino da un non identificabile architetto, bensì dalla natura stessa. Ad esempio, alcuni ricercatori hanno scoperto che il tempo meteorologico del giorno in cui le persone comprano la loro nuova macchina influenza i fattori che tali persone reputeranno importanti per l'acquisto: esse tendono a comprare automobili con tettucci apribili quando fa caldo e automobili con un buon riscaldamento quando fa freddo, anche se le auto sono ovviamente un acquisto a lungo termine e sono progettate per essere usate durante tutte le stagioni<sup>50</sup>. Questo per ribadire che

---

<sup>46</sup> *Ibidem*.

<sup>47</sup> Sunstein, Cass (2015). *The Ethics of Nudging*. 32 Yale J. on Reg, p. 415

([https://digitalcommons.law.yale.edu/yjreg/vol32/iss2/6/?utm\\_source=digitalcommons.law.yale.edu%2Fyjreg%2Fvol32%2Fiss2%2F6&utm\\_medium=PDF&utm\\_campaign=PDFCoverPages](https://digitalcommons.law.yale.edu/yjreg/vol32/iss2/6/?utm_source=digitalcommons.law.yale.edu%2Fyjreg%2Fvol32%2Fiss2%2F6&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages)).

<sup>48</sup> Sunstein, Cass (2014). *The Ethics of Nudging*. Harvard University's DASH, p. 4 (<https://dash.harvard.edu/handle/1/16151743>).

<sup>49</sup> Shashikant, Prithvi (2016). *Essays on Ethical Nudging*. Rotterdam, Erasmus University Rotterdam, p. 9 (<file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/34977.pdf>).

<sup>50</sup> Cfr. Busse, Meghan, Pope, Devin, Pope, Jaren & Silva-Risso, Jorge (2012). *Projection bias in the car and housing markets*. National Bureau of Economic Research, w18212 (<https://www.nber.org/papers/w18212.pdf>).

l'ambiente naturale in cui si prendono le decisioni non può essere controllato dagli uomini, ma chiaramente influenza (*nudge*, appunto) le loro scelte.

2. Riguardo al secondo punto, Sunstein difende l'utilizzo delle tecniche di *nudging* negli ambiti etici che coinvolgono:

a. Il benessere.

«Some skeptics, concerned about welfare, object to paternalism as such. Perhaps people are the best judges not only of their ends, but also of the best means to achieve those ends, given their own tastes and values. [...] The distinction between means and ends is not always simple and straightforward. One question is the level of abstraction at which we describe people's ends. If we describe people's ends at a level of great specificity-eating that brownie, having that cigarette, texting while driving-then people's means effectively are their ends. The brownie is exactly what they want; it is not a means to anything at all (except the experience of eating it). If, by contrast, we describe people's ends at a level of high abstraction - "having a good life" - then nearly everything is a means to those ends. [...] Many nudges are entirely focused on helping people to identify the best means for achieving their own preferred ends. Consider cases in which people are mistaken about facts. [...] If a nudge informs them, then it is respecting their ends and is likely to promote their welfare. Or suppose that certain product characteristics are in some sense shrouded, and the nudge helps people to see them for what they are. Or suppose that people suffer from a behavioral bias-perhaps because they use the availability heuristic, perhaps because of unrealistic optimism. A nudge that corrects their mistake can help them to achieve their ends. [...] Suppose that people eat high calorie food, or drink a great deal, or fail to exercise, because they value today and tomorrow, and not so much next year or next decade. If a nudge succeeds in getting people to focus on their long-term interests, it might increase aggregate (intrapersonal) welfare over time»<sup>51</sup>.

b. L'autonomia.

«Do nudges intrude on autonomy? The answer depends on what kind of nudge is involved. Many nudges promote autonomy. A choice should not be considered autonomous if it is based on ignorance; if someone takes a stomach medicine in the belief that it will help with a cold, there is no interference with autonomy in informing him that it is stomach medicine. Autonomy requires informed choices, and many nudges are designed specifically to ensure that choices are informed. [...] Insofar as nudges respect freedom of choice, they are, along an important dimension, preserving people's autonomy»<sup>52</sup>.

c. La dignità.

«An insult to dignity is not merely part of a welfarist calculus. Such an insult does not depend on people's subjective feelings, and it is a grave act, perhaps especially if it comes from government. An insult to dignity, understood as a failure to treat people with respect, should not be permitted unless it has an overwhelmingly

---

<sup>51</sup> Sunstein, Cass (2015). *The Ethics of Nudging*. 32 Yale J. on Reg, pp. 434-435 ([https://digitalcommons.law.yale.edu/yjreg/vol32/iss2/6/?utm\\_source=digitalcommons.law.yale.edu%2Fyjreg%2Fvol32%2Fiss2%2F6&utm\\_medium=PDF&utm\\_campaign=PDFCoverPages](https://digitalcommons.law.yale.edu/yjreg/vol32/iss2/6/?utm_source=digitalcommons.law.yale.edu%2Fyjreg%2Fvol32%2Fiss2%2F6&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages)).

<sup>52</sup> *Ivi*, p. 439.

strong justification. If we endorse this view, it is especially important to ask whether nudges offend human dignity. [...] The force of the objection depends on the particular nudge. A GPS insults no one's dignity. Disclosure of factual information can hardly be seen as an offense to dignity-certainly if the information is useful and not based on a false and demeaning belief that people need it»<sup>53</sup>.

- Samuel Bowles, nel suo libro *The Moral Economy: Why Good Incentives Are No Substitute for Good Citizens*, osserva che gli incentivi spesso non solo non fanno ottenere l'effetto desiderato, ma possono rivelarsi controintuitivi e scacciare le buone intenzioni di partenza degli individui. È dunque cruciale per ogni potenziale legislatore riflettere per bene su cosa esattamente sia in ballo e come gli incentivi possano migliorare la situazione e avere effetti benefici nel lungo periodo senza il pericolo di spazzare via le buone intenzioni delle persone a cui si rivolgono.

“Ethical and other-regarding motives have always been essential to a well-governed society and are likely to be even more so in the future. Policies that ignore this fact and are indifferent to the preferences that motivate people's actions may compromise these essential predispositions. [...] Incentives and constraints, while essential to any social order, will never be sufficient and may have unintended adverse effects on ethical motivations”<sup>54</sup>.

È da specificare che l'osservazione di Bowles si rivolge più che altro a incentivi e disincentivi di tipo materiale (premi e sanzioni), in cui non rientrano le tecniche di *nudging*.

---

<sup>53</sup> *Ivi*, p. 441.

<sup>54</sup> Bowles, Samuel (2016). *The Moral Economy: Why Good Incentives Are No Substitute for Good Citizens*. Yale University Press, p. 36.

## CAPITOLO II

### APPLICAZIONE DEI *BEHAVIOURAL INSIGHTS* ALL'ISTRUZIONE

#### 2.1 *Behavioural insights*: genitori e figli

Il 21 giugno 2017, durante il Telegraph Festival for Education presso il Wellington College<sup>55</sup>, il *Behavioural Insights Team*, in collaborazione con *Pearson Education*<sup>56</sup>, ha rilasciato un'importante pubblicazione per i genitori, gli insegnanti e i dirigenti scolastici di tutto il mondo “to help them apply behavioural insights to their respective roles in the education process”<sup>57</sup>. Il *report* (O'Reilly, Fionnuala, Chande, Raj, Groot, Bibi, Sanders, Michael & Soon, Zhi (2017). *Behavioural Insights for Education: A practical guide for parents, teachers and school leaders*. London: Pearson) fornisce consigli pratici e strategie che si possono usare per aiutare gli studenti ad imparare meglio. “We are passionate about the potential of behavioural science – the study of how people think, feel and behave – combined with empirical approaches, to help us improve public services and the human condition. And where better to start, than with helping students of all ages to learn?”<sup>58</sup>.

In questo paragrafo ci concentreremo su come, secondo tale *report*, i genitori possono servirsi dei *behavioural insights* per aiutare i loro figli a raggiungere i loro obiettivi educativi. In questo senso, i genitori possono aiutare i loro figli essenzialmente attraverso due modi:

1. Aiutandoli a sviluppare modelli di pensiero positivi.
  - a. Per aiutare i propri bambini a sviluppare la loro metacognizione (cioè la loro consapevolezza delle proprie capacità e dei propri processi cognitivi), abilità utile per permettere loro di pensare in modo indipendente, riflettere sulle proprie azioni e cambiarle quando necessario, i genitori possono spingerli a porsi sempre nuove domande e a farli ragionare da soli a dove poter cercare la risposta che cercano, prima ancora di fornirgliene una loro, in modo da ispirarli curiosità<sup>59</sup>. Insegnare ai bambini a espandere le proprie conoscenze e a valutare gli strumenti da usare a tal fine li aiuterà durante gli anni scolastici, man mano che, nel loro percorso, incontreranno argomenti sempre più difficili.
  - b. È importante che i genitori capiscano il loro tipo di mentalità, in quanto essa influenza i loro comportamenti, che a loro volta possono finire per influenzare la mentalità dei loro bambini. In

---

<sup>55</sup> <http://festivalofeducation.com/>

<sup>56</sup> <https://www.pearson.com/>

<sup>57</sup> <https://www.bi.team/blogs/behavioural-insights-for-education-a-practical-guide-for-parents-teachers-and-school-leaders/>

<sup>58</sup> O'Reilly, Fionnuala, Chande, Raj, Groot, Bibi, Sanders, Michael & Soon, Zhi (2017). *Behavioural Insights for Education: A practical guide for parents, teachers and school leaders*. London: Pearson, p. 3.

<sup>59</sup> “For example, imagine an eight-year-old student, Tom, who is excited to tell his mother how he learned about the solar system at school on Wednesday. Tom lists several new facts he picked up in class. As well as responding enthusiastically to Tom’s new-found knowledge, Tom’s mother could also prompt him to wonder about something new. If Tom knows that Earth is a planet and has one moon, she could ask “What other planets are there? Do they have moons too?” Tom might then come up with questions of his own like “Do all planets take the same time to go round the sun?” Tom’s mother can encourage him to think of more and more questions and then plan how he’s going to try and answer them” (*ivi*, pp. 9-10).

termini educativi, la nostra mentalità è “fissa” quando tendiamo a pensare di essere nati con determinate capacità e che possiamo fare poco per migliorare (almeno in certi aspetti), mentre è “di crescita” quando crediamo che le nostre abilità non siano definite solo dal nostro talento innato, ma anche dallo sforzo che mettiamo in quello che facciamo<sup>60</sup>. I genitori per primi dovrebbero sforzarsi di ragionare sempre con una mentalità di crescita e trasmetterla anche ai propri figli, a partire da piccole e semplici azioni. Ad esempio, lodare esclusivamente il talento di un bambino in seguito ad un suo successo potrebbe portarlo a credere che la capacità innata è tutto ciò che conta; mentre lodarlo per lo sforzo compiuto significa riconoscere la sfida che ha affrontato e il duro lavoro che ha fatto per raggiungere il suo obiettivo<sup>61</sup>.

## 2. Aiutandoli a sviluppare strategie per avere successo.

- a. L'autocontrollo è uno dei fattori legato al successo scolastico: i bambini con un buon autocontrollo frequentano di più le lezioni a scuola e passano più tempo a svolgere i compiti a casa. Ma perché alcuni di loro sono più bravi ad autocontrollarsi rispetto ad altri? L'“esperimento del *marshmallow*”, condotto dallo psicologo Walter Mischel e da alcuni suoi colleghi negli anni '60<sup>62</sup>, ci può aiutare a rispondere a questa domanda. Il test consisteva nel dare ad alcuni bambini la scelta di mangiare subito un *marshmallow* o aspettare 15 minuti per ricevere due *marshmallow*. L'obiettivo era quello di testare se i bambini avessero l'autocontrollo sufficiente per resistere all'istantanea gratificazione data da un *marshmallow* in favore di un premio più grande ottenuto un po' dopo. I bambini che scelsero di aspettare (e quindi dimostrarono di avere un maggiore autocontrollo) ebbero più successo dieci anni dopo: ottennero punteggi migliori nel SAT<sup>63</sup> e furono stimati come “more academically and socially competent”<sup>64</sup> dai loro genitori. Tuttavia, la scoperta che più ci interessa, in questa sede, del “*marshmallow experiment*” è quella legata a come hanno fatto a resistere i bambini che sono riusciti ad aspettare. Per evitare la tentazione, alcuni bambini fissavano il soffitto, altri parlavano da soli, altri ancora si inventavano dei giochi per tenere la mente occupata. Mischel e il suo *team* si convinsero che i bambini che riuscivano ad aspettare usavano strategie che potevano essere insegnate anche ad altri bambini per aiutarli a migliorare il proprio autocontrollo. I ricercatori poi iniziarono a variare la posizione del *marshmallow* durante gli esperimenti: i bambini che lo vedevano aspettavano in media meno di

---

<sup>60</sup> “Some researchers have managed to change students' mindsets with mindset training sessions. A typical session involves learning the differences between a fixed and a growth mindset. Students then hear about the neuroscientific basis of learning – every time we learn something new, new connections or ‘synapses’ form in the brain. When we work hard, these connections are strengthened. A study in the US found that students who completed this training were more motivated (according to their teachers) and performed better in mathematics over a two-year period when compared with others who did not complete the training” (ivi, pp. 13-14).

<sup>61</sup> È importante ricordare che avere una mentalità di crescita non significa pensare che il talento naturale non esista, ma semplicemente che, se questo non è presente, sarà più difficile, ma non impossibile, ottenere buoni risultati.

<sup>62</sup> <https://oggiscienza.it/2018/03/06/marshmallow-test-autocontrollo-animati/>

<sup>63</sup> <https://collegereadiness.collegeboard.org/sat>

<sup>64</sup> O'Reilly, Fionnuala, Chande, Raj, Groot, Bibi, Sanders, Michael & Soon, Zhi (2017). *Behavioural Insights for Education: A practical guide for parents, teachers and school leaders*. London: Pearson, p. 16.

un minuto, mentre quelli che non avevano il dolce sotto gli occhi aspettavano in media quasi dieci volte di più. Con questo *excursus*, abbiamo dimostrato che ci sono dei modi effettivi per sviluppare l'autocontrollo, e questi possono essere applicati anche da un genitore che vuole aiutare il proprio figlio a resistere alla tentazione, ad esempio, di distrarsi mentre studia<sup>65</sup>. Un altro modo per sviluppare l'autocontrollo, suggerito da BIT e *Pearson*, è la tecnica del "self-distancing", che consiste nel pensare alla nostra situazione in terza persona, in modo da aiutarci a vedere il nostro obiettivo finale nella maniera più oggettiva possibile<sup>66</sup>. Non sono ancora stati svolti esperimenti del genere in ambito scolastico: non c'è una dimostrazione che questa strategia possa aiutare i bambini a raggiungere più facilmente i loro obiettivi educativi. Ma BIT e *Pearson*, nel loro *report*, incoraggiano i genitori a sperimentarla con i loro figli<sup>67</sup>.

- b. Mentre il concetto di autocontrollo si riferisce a come affrontiamo le tentazioni nel momento in cui le percepiamo, quello di grinta riguarda la passione e la perseveranza che mettiamo per raggiungere i nostri obiettivi a lungo termine. Anche la grinta è un aspetto del bambino che il genitore può aiutare a sviluppare e migliorare (almeno nel breve termine), con la giusta combinazione di obiettivi concreti e strategie corrette. Sicuramente, riflettere su come possiamo superare gli ostacoli tra noi e i nostri obiettivi può aiutarci a raggiungerli. Il professor Gabriele Oettingen e il suo *team* dell'Università di New York hanno ideato, a tal proposito, una tecnica chiamata "WOOP" (*Wish, Outcome, Obstacle, Plan*) per aiutare le persone di tutte le età a raggiungere i propri obiettivi. "WOOP" combina, a sua volta, due tecniche, denominate "mental contrasting" e "implementation intentions". "Mental contrasting" significa pensare a quello che vogliamo ottenere prima di visualizzare gli ostacoli che si frappongono tra noi e il nostro obiettivo<sup>68</sup>. "Implementation intentions" vuol dire programmare dei piani specifici su quello che faremo e quando, anche in risposta agli ostacoli precedentemente identificati<sup>69</sup>. Seguendo semplicemente queste due regole, saremo più portati a comportarci nel modo giusto al momento

---

<sup>65</sup> "For each temptation, write down one strategy your child could use the next time they feel tempted. For example, if they get distracted by their phone, they could switch it off and put it in another room, or even give it to you while they complete their homework" (*ivi*, p. 17).

<sup>66</sup> "For example, take Julie, who is trying to give up smoking. If she feels tempted to have a quick cigarette after lunch, she could practice reflecting on her situation in the third person. She might think to herself; 'Julie would really like to smoke now but knows that if she does, it will just make it harder to resist a cigarette the next time round.' Asking someone to refer to themselves as if they were a different person may feel strange for both of you at first, but it has been proven to be effective for some" (*ivi*, p. 16).

<sup>67</sup> "You could use this exercise at home with your child to help them think more objectively about tasks. Suppose your child is struggling with long division. They get confused about the order of numbers and where to add zeros. Before approaching the problem, ask your child "Who is your favourite character on TV at the moment?". Once they've chosen, use this character to help them complete the problem, "Great, let's get [character] to help us with this maths problem". Before each step, prompt your child to say aloud what [character] would do in this situation. • Which numbers would [character] divide first? • Would [character] add a zero? • What would [character] do next?" (*ivi*, p. 19).

<sup>68</sup> "Suppose someone wants to start running regularly to get fit. They could use the mental contrasting approach by thinking about a desired fitness level, before considering the obstacles that could prevent them from achieving it, like not being able to find time in their schedule to go running" (*ivi*, pp. 18-20).

<sup>69</sup> "So, in our example, someone who wants to run more but can't find the time might make a plan to go running in the park for one hour every Wednesday at 6pm instead of watching TV" (*ivi*, p. 20).



giusto. “Mental contrasting”, “implementation intentions” e le due combinate insieme nel “WOOP” si sono rivelate strategie efficaci in molte situazioni, tra cui aiutare studenti a prendere voti migliori<sup>70</sup>.

Torneremo sul concetto di grinta anche nel terzo capitolo di questa trattazione.

## 2.2 Behavioural insights: insegnanti e alunni

Questo paragrafo illustra modi pratici, sempre suggeriti da BIT e *Pearson*, in cui gli insegnanti possono integrare i *behavioural insights* nel loro metodo di insegnamento. Essenzialmente, i docenti possono aiutare i propri alunni a migliorare le loro abilità non cognitive<sup>71</sup> in due modi:

1. Aiutandoli a percepire la loro classe come un posto sicuro in cui imparare.
  - a. Ogni classe è composta da studenti con varie culture, storie, abilità e caratteristiche. Nonostante ognuno si senta – come è giusto che sia – diverso dagli altri, è importante che gli insegnanti attuino strategie che aiutino i loro alunni a percepire un senso di appartenenza alla loro classe. Ricerche dimostrano che tale fattore ha un’influenza notevole sulla motivazione, sull’impegno e sulla partecipazione degli studenti<sup>72</sup>. Far riflettere i ragazzi di una stessa classe su ciò che li accomuna (interessi, *hobbies*, caratteristiche...) può aiutarli in tal senso. Uno studio ha dimostrato, per esempio, che degli studenti universitari erano più cooperativi, in giochi come il dilemma del prigioniero, quando dovevano giocare con qualcuno che era nato nel loro stesso giorno<sup>73</sup>.

Un nuovo ambiente, come può esserlo una nuova scuola, può essere scoraggiante. Alcuni psicologi dell’Università di Stanford hanno ideato un breve esercizio per contrastare le ansie derivanti da nuovi contesti sociali<sup>74</sup>: “Students first read about how older students had worried about not fitting in when they first arrived. They then write a brief essay on how their own experiences compare to those they have just read, before reading their essay aloud in front of a video camera. This exercise helped students to realise that their anxieties are normal and that with time, these emotions subside. This exercise set African American students on an upward trajectory such that, by the time they reached their senior year (three years later), the achievement

---

<sup>70</sup> Cfr. Duckworth, Angela Lee, Kirby, Teri A., Gollwitzer, Anton & Oettingen, Gabriele (2013). *From Fantasy to Action: Mental Contrasting With Implementation Intentions (MCII) Improves Academic Performance in Children*. *Social Psychological and Personality Science*, 4(6), 745–753 (<https://doi.org/10.1177/1948550613476307>).

<sup>71</sup> Cfr. <https://www.scuolaeamministrazione.it/it/sviluppo-delle-abilita-non-cognitive-il-ruolo-delle-competenze-emotive-e-relazionali-nella-crescita-del-capitale-umano/>.

<sup>72</sup> Cfr. Goodenow, Carol & Grady, Kathleen E. (1993). *The relationship of school belonging and friends’ values to academic motivation among urban adolescent students*. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71 (<https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>).

<sup>73</sup> Cfr. Miller, Dale T., Downs, Julie S. & Prentice, Deborah A. (1998). *Minimal conditions for the creation of a unit relationship: The social bond between birthdaymates*. *European Journal of Social Psychology*, 28(3), 475–481 ([https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(199805/06\)28:3<475::AID-EJSP881>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(199805/06)28:3<475::AID-EJSP881>3.0.CO;2-M)).

<sup>74</sup> Cfr. Walton, Gregory M. & Cohen, Geoffrey L. (2011). *A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students*. *Science*, 331(6023), 1447–1451 ([https://ed.stanford.edu/sites/default/files/social\\_belonging\\_intervention.pdf](https://ed.stanford.edu/sites/default/files/social_belonging_intervention.pdf)).

gap between them and white American students had more than halved. It didn't just improve performance, it helped students to excel too – the percentage of African American students earning GPAs<sup>75</sup> [...] in the top 25% of the class tripled<sup>76</sup>.

- b. Un buon insegnante dovrebbe cercare di contrastare le percezioni negative che alcuni suoi studenti potrebbero avere di sé a causa, ad esempio, della cosiddetta “minaccia dello stereotipo”. “Una persona vive una situazione di minaccia dello stereotipo quando si sente a rischio di confermare uno stereotipo negativo associato al proprio gruppo sociale. Questa minaccia, oltre a creare una situazione di disagio, è in grado di ridurre le prestazioni (scolastiche, sportive, lavorative, sociali) delle persone che ne sono oggetto. In altre parole, se una ragazzina di 11 anni continua a sentirsi ripetere che i maschi sono più bravi in matematica delle femmine, ha un’altissima probabilità di avere risultati molto più scadenti in quella materia rispetto a quelli che avrebbe se non fosse sotto minaccia dello stereotipo. Numerosi studi hanno evidenziato diversi effetti negativi correlati con la minaccia dello stereotipo, tra cui: diminuzione delle prestazioni (per esempio scolastiche o sportive), attribuzioni interne di fallimento (“non sono capace”, “non sono abbastanza bravo/a, intelligente”), strategie di autosabotaggio, bassa motivazione e abbandono delle attività<sup>77</sup>. La minaccia dello stereotipo può essere in parte superata se si incita gli studenti a riflettere sui valori importanti per loro – su quelli aspetti delle loro vite che li rendono felici o danno un significato alle loro situazioni personali. Questo tipo di esercizio aiuta i ragazzi a riflettere su chi sono in quanto individui, piuttosto che sui pregiudizi di cui potrebbero essere vittime. “Students first choose two or three values that are most important to them (for example, their relationships with friends and family, music, being creative or having a sense of humour). They then write about why these values are important, for around ten minutes. Although the exercise showed no impact on the performance of White American students, it improved the GPA’s of African American students by 0.24 points on average. It has also shown to have a positive effect on other social groups like students whose parents did not attend university and women completing physics courses<sup>78</sup>. Il BIT ha recentemente testato una variante di questo esercizio con ulteriori studenti universitari nel Regno Unito. Analizzeremo i risultati ottenuti da questo esperimento nel terzo capitolo di questa trattazione, ma possiamo già anticipare che si tratta di risultati positivi, non solo per gli studenti che individualmente completano

---

<sup>75</sup> <https://www.studyusa.com/en/a/179/what-is-a-gpa>.

<sup>76</sup> O'Reilly, Fionnuala, Chande, Raj, Groot, Bibi, Sanders, Michael & Soon, Zhi (2017). *Behavioural Insights for Education: A practical guide for parents, teachers and school leaders*. London: Pearson, p. 26.

<sup>77</sup> <http://www.saracolognesi.it/la-minaccia-dello-stereotipo/>

<sup>78</sup> O'Reilly, Fionnuala, Chande, Raj, Groot, Bibi, Sanders, Michael & Soon, Zhi (2017). *Behavioural Insights for Education: A practical guide for parents, teachers and school leaders*. London: Pearson, p. 31.

l'esercizio in questione, ma anche per la loro intera classe. "A study in the US<sup>79</sup> suggests that African American students who did the exercise then went on to have an impact on the classroom in a way that resulted in positive outcomes for all students. Many teachers will have the sense that a few students can indeed affect the classroom as a whole, for better or worse. This study shows the potential of this simple exercise to alter the dynamic of a classroom to the advantage of all"<sup>80</sup>.

## 2. Aiutandoli a riflettere più profondamente sugli argomenti trattati in classe.

- a. Gli studenti spesso faticano a capire l'importanza di quello che imparano a scuola, almeno in funzione dei loro obiettivi a lungo termine. Per esempio, uno studente che aspira a diventare un giornalista potrebbe ragionevolmente chiedersi perché sia tenuto a studiare trigonometria. Uno studio negli Stati Uniti ha dimostrato che spingere gli studenti a riflettere sulla pertinenza dei loro corsi alle loro vite ha un impatto sui loro risultati<sup>81</sup>. "Students first summarised what they had learned in science class that day. They then considered how they could apply this new knowledge to their own life or the life of someone they know. Students who completed this exercise and perceived themselves as low performers went on to do better by roughly two thirds of a letter grade. They also reported being more interested in science class at the end of term compared to students who did not do the exercise"<sup>82</sup>. In uno studio simile<sup>83</sup>, agli studenti è stato chiesto di considerare non solo come i corsi che frequentano possano portare un beneficio alle loro vite future, ma anche al resto del mondo. Per intenderci, uno studente potrebbe impegnarsi tanto perché vorrebbe entrare in un'importante università, ma potrebbe anche essere motivato dal fatto che potrebbe usare le sue conoscenze per aiutare gli altri. I risultati hanno dimostrato che "this 'purpose for learning' exercise improved STEM<sup>84</sup> grades overall for those who completed it, and that students with low baseline performance benefited the most"<sup>85</sup>. Gli insegnanti possono prendere spunto da questi esperimenti per far capire ai loro studenti perché è importante ciò che li viene insegnato.

---

<sup>79</sup> Cfr. Powers, Joseph T., Cook, Jonathan E., Purdie-Vaughns, Valerie, Garcia, Julio, Apfel, Nancy & Cohen, Geoffrey L. (2015). *Changing environments by changing individuals: The emergent effects of psychological intervention*. *Psychological Science*, 27(2), 150–160 (<https://doi.org/10.1177/0956797615614591>).

<sup>80</sup> O'Reilly, Fionnuala, Chande, Raj, Groot, Bibi, Sanders, Michael & Soon, Zhi (2017). *Behavioural Insights for Education: A practical guide for parents, teachers and school leaders*. London: Pearson, p. 31.

<sup>81</sup> Cfr. Hulleman, Chris & Harackiewicz, Judith M. (2009). *Promoting interest and performance in high school science classes*. *Science*, 326(5958), 1410–1412

([https://www.researchgate.net/publication/40452728\\_Promoting\\_Interest\\_and\\_Performance\\_in\\_High\\_School\\_Science\\_Classes](https://www.researchgate.net/publication/40452728_Promoting_Interest_and_Performance_in_High_School_Science_Classes)).

<sup>82</sup> O'Reilly, Fionnuala, Chande, Raj, Groot, Bibi, Sanders, Michael & Soon, Zhi (2017). *Behavioural Insights for Education: A practical guide for parents, teachers and school leaders*. London: Pearson, p. 32.

<sup>83</sup> Cfr. Yeager, David S., Henderson, Marlone D., Paunesku, David, Walton, Gregory M., D'Mello, Sidney, Spitzer, Brian J. & Duckworth, Angela Lee (2014). *Boring but important: A self-transcendent purpose for learning fosters academic self-regulation*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(4), 559 (<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4643833/>).

<sup>84</sup> Science, Technology, Engineering and Mathematics.

<sup>85</sup> O'Reilly, Fionnuala, Chande, Raj, Groot, Bibi, Sanders, Michael & Soon, Zhi (2017). *Behavioural Insights for Education: A practical guide for parents, teachers and school leaders*. London: Pearson, p. 32.

b. Nel paragrafo 2.1, abbiamo visto l'importanza dello sviluppo di abilità come la metacognizione e la curiosità nella crescita dei bambini. *Philosophy for Children* (P4C)<sup>86</sup> è un programma educativo che, da oltre 40 anni e in più di 60 paesi, promuove tali capacità nei bambini e negli adolescenti dando loro spunti per non farli semplicemente assimilare nozioni, ma per mettere queste in discussione, in modo da capirle più a fondo. Le lezioni iniziano con la visione di un video o la lettura di un testo riguardanti concetti su cui successivamente gli studenti riflettono e sono chiamati a porre delle domande. L'obiettivo del programma è quello di incoraggiare opinioni diverse, di non dare assunzioni per scontate e di stimolare il ragionamento<sup>87</sup>. Studi recenti hanno dimostrato l'impatto positivo sull'apprendimento degli studenti che hanno provato P4C in varie parti del mondo. Ad esempio, la *European School of Madrid* ha iniziato a utilizzare il programma nel 1994, integrandolo nel *curriculum* regolare con una lezione alla settimana per tutti gli studenti di età compresa tra i 6 e i 18 anni; è risultato che gli studenti che avevano preso parte al programma avevano maggiori probabilità di aiutare gli altri e di sviluppare caratteristiche della personalità associate al successo e dimostravano di aver migliorato le loro abilità cognitive<sup>88</sup>.

Permettere agli studenti di riflettere e di disquisire su quello che imparano li aiuta a pensare in modo critico sul mondo che li circonda. Non è raro che i giovani si infervorino nel discutere sulle grandi domande della vita; è bene ricordare che quell'entusiasmo e quell'*engagement* possono muovere anche il loro studio<sup>89</sup>.

c. È stato dimostrato che il feedback è uno dei fattori più importanti ad incidere sui risultati di apprendimento<sup>90</sup>. La chiave per un *feedback* efficace sta nel capire perché il ragazzo ha sbagliato – potrebbe non aver capito l'argomento, o ciò che gli era stato chiesto di fare.

BIT e *Pearson* suggeriscono, nella loro guida, alcune regole empiriche che gli insegnanti possono usare quando danno *feedback* ai propri studenti<sup>91</sup>:

- i. Il *feedback* deve essere specifico, cioè riferito a una determinata situazione;
- ii. Deve essere dato nel tempo più vicino possibile all'evento a cui si collega;
- iii. Deve riguardare compiti impegnativi, non cose che gli studenti hanno già imparato;
- iv. Deve mirare alla radice dell'errore (cosa ha sbagliato esattamente l'alunno?);

---

<sup>86</sup> <https://p4c.com/>

<sup>87</sup> Un esempio di un'attività proposta da P4C si trova a questo link: <https://p4c.com/its-just-a-matter-of-opinion-2/>.

<sup>88</sup> Cfr. Colom, Roberto, Moriyón, Félix García, Magro, Carmen & Morilla, Elena (2014). *The long-term impact of Philosophy for Children: A longitudinal study (preliminary results)*. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35(1) (<http://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1129>).

<sup>89</sup> La stessa parola "studio" deriva dal lat. *studium*, der. di *studere* «aspirare a qualche cosa, applicarsi attivamente» (<http://www.treccani.it/vocabolario/studio/>).

<sup>90</sup> Cfr. Hattie, John & Gan, Mark (2011). *Instruction based on feedback*. *Handbook of research on learning and instruction*, 249–271 ([https://www.researchgate.net/publication/284700452\\_Instruction\\_based\\_on\\_feedback](https://www.researchgate.net/publication/284700452_Instruction_based_on_feedback)).

<sup>91</sup> O'Reilly, Fionnuala, Chande, Raj, Groot, Bibi, Sanders, Michael & Soon, Zhi (2017). *Behavioural Insights for Education: A practical guide for parents, teachers and school leaders*. London: Pearson, p. 36.

v. Deve indicare i passi successivi che lo studente deve compiere se vuole migliorare. Il *feedback* non deve essere dato per forza da un insegnante a uno studente, ma anche da uno studente ad un altro (c.d. “peer-to-peer feedback”). I docenti possono incoraggiare questa pratica in classe accoppiando gli alunni e facendoli confrontare tra di loro secondo le regole precedentemente indicate. Stimolare gli studenti a revisionare l’uno il lavoro dell’altro regolarmente può aiutarli a pensare in modo critico sul loro lavoro e su quello degli altri.

### 2.3 Behavioural insights: dirigenti scolastici e insegnanti

Questo paragrafo vuole sottolineare l’importanza del ruolo dei dirigenti scolastici e come questi possono applicare i *behavioural insights* per dirigere le loro scuole in maniera più efficace quando devono:

1. Assumere gli insegnanti.

- a. Per rendere il processo di reclutamento efficiente, è importante capire cosa cercano dei potenziali insegnanti in una scuola. Nel Regno Unito, il BIT ha progettato strategie di comunicazione per il reclutamento scolastico in modo tale che queste si focalizzassero sulle cose che avrebbero potuto essere ritenute più importanti dai futuri insegnanti; in particolare, lo scopo era quello di assumere docenti nelle scuole del Somerset, una zona rurale nel Sud Ovest dell’Inghilterra<sup>92</sup>. E così, nel 2015, a potenziali insegnanti di quelle scuole sono stati inviati diversi messaggi per incoraggiarli a considerare di lavorare in una scuola di una zona rurale. Una variante si concentrava sulla natura prosociale dell’attività dell’insegnamento (“If you’re the kind of person that is committed to improving the lives of children, you’re just the person Somerset is looking for”<sup>93</sup>), l’altra sottolineava la sfida che costituisce l’insegnamento (“If you’re the kind of person that has the skills and dedication to thrive in a challenging environment, you’re just the person Somerset is looking for”<sup>94</sup>). Il messaggio che poneva l’enfasi sulla sfida dell’insegnamento si è rivelato il più efficace, avendo portato più partecipanti a compiere i passi successivi per il reclutamento. Certamente si tratta di un singolo esperimento condotto nel Regno Unito, ma adattare gli annunci in modo tale che questi riflettano le motivazioni profonde che spingono gli insegnanti a svolgere il loro lavoro è un metodo che può essere usato anche nel resto del mondo per incoraggiare la domanda di impiego<sup>95</sup>.

---

<sup>92</sup> Cfr. <https://www.bi.team/publications/behavioural-insights-and-the-somerset-challenge/>.

<sup>93</sup> The Behavioural Insights Team (2015). *Behavioural Insights and the Somerset Challenge*. Behavioural Insights Limited, p. 36 (<https://www.bi.team/wp-content/uploads/2015/07/Somerset-Challenge-Report1.pdf>).

<sup>94</sup> *Ibidem*.

<sup>95</sup> “Think about the most dedicated teachers at your school. Ask them what it is that motivates them to put in so much effort every day. You could even ask them to help you draft the next job posting you place so that it draws on some of these elements” (O’Reilly, Fionnuala, Chande, Raj, Groot, Bibi, Sanders, Michael & Soon, Zhi (2017). *Behavioural Insights for Education: A practical guide for parents, teachers and school leaders*. London: Pearson, p. 43).

## 2. Tenersi stretti gli insegnanti<sup>96</sup>.

- a. Man mano che gli insegnanti acquisiscono esperienza e le difficoltà del loro lavoro si rendono sempre più evidenti, la motivazione e l'impegno potrebbero iniziare a declinare. Un modo in cui i dirigenti scolastici possono motivare i loro insegnanti è dando loro più controllo su quello che fanno. Uno studio dimostra che i docenti sono più soddisfatti del proprio impiego e meno stressati quando lavorano in scuole dove i dirigenti permettono loro più autonomia nelle decisioni<sup>97</sup>. Un modo per dare più autonomia agli insegnanti potrebbe essere quello di emulare il modello dell'organizzazione non profit statunitense *DonorsChoose*<sup>98</sup>. Quest'organizzazione consente agli insegnanti delle scuole pubbliche degli Stati Uniti di richiedere sul sito [www.donorschoose.org](http://www.donorschoose.org) articoli che desidererebbero per la loro classe – un microscopio per la lezione di scienze, una gita in un sito archeologico, ecc. – e invita i donatori a contribuire all'ammontare. Ovviamente i donatori possono scegliere di non finanziare articoli che non ritengono utili, per cui gli insegnanti sono costretti, se tengono veramente all'obiettivo, a scegliere cosa richiedere con cognizione di causa. L'implementazione di un sistema in cui l'ottenimento di un oggetto per la classe è subordinata al raggiungimento da parte della stessa di un obiettivo collettivo potrebbe aiutare a motivare sia gli studenti che gli insegnanti a lottare per la ricompensa scelta.
- b. A volte, i professori potrebbero pensare che gli sforzi che compiono per preparare le lezioni e insegnare ai ragazzi delle loro classi non sia pienamente apprezzato, né dai loro studenti né dalla direzione della loro scuola. Un modo semplice, ma non così banale, per contrastare i sentimenti di insoddisfazione potrebbe essere quello di ringraziare più spesso i propri dipendenti e di spingere anche gli studenti a mostrare gratitudine verso i loro insegnanti<sup>99</sup>. Un ulteriore metodo potrebbe consistere nell'incitare gli insegnanti stessi a riflettere su ciò che li gratifica del loro lavoro. In uno studio condotto nel 2011 ad Hong Kong<sup>100</sup>, è stato chiesto ad alcuni insegnanti di ripensare alla loro ultima settimana lavorativa e scrivere tre cose buone che li erano successe. L'esercizio ha aumentato il livello di soddisfazione degli insegnanti che lo hanno svolto e ha ridotto il loro esaurimento emotivo. I dirigenti scolastici potrebbero provare a adottare questo stesso approccio chiedendo ai loro professori di pensare a due o tre cose per cui sono grati all'inizio o alla fine di ogni semestre.

---

<sup>96</sup> Cfr.

[https://www.repubblica.it/economia/miojob/2018/12/26/news/trattate\\_bene\\_i\\_vostri\\_dipendenti\\_e\\_loro\\_tratteranno\\_bene\\_la\\_vostra\\_azienza\\_-214622443/](https://www.repubblica.it/economia/miojob/2018/12/26/news/trattate_bene_i_vostri_dipendenti_e_loro_tratteranno_bene_la_vostra_azienza_-214622443/).

<sup>97</sup> Cfr. Davis, Joan & Wilson, Sandra M. (2000). *Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress*. The Clearing House, 73(6), 349–353 (<https://doi.org/10.1080/00098650009599442>).

<sup>98</sup> <https://www.donorschoose.org/>

<sup>99</sup> Cfr. <https://www.bi.team/blogs/the-power-of-thank-you/>.

<sup>100</sup> Cfr. Chan, David W. (2011). *Burnout and life satisfaction: Does gratitude intervention make a difference among Chinese school teachers in Hong Kong?*. Educational Psychology, 31(7), 809–823 (<https://doi.org/10.1080/01443410.2011.608525>).

c. Un altro modo per incrementare, potenzialmente, la motivazione dei professori è quello di spingerli a ricordare i motivi per cui hanno scelto la loro professione<sup>101</sup>.

### 3. Coinvolgere i genitori.

- a. Riferire ai genitori i voti dei loro figli è una cosa giusta, ma, per permettere loro di poter aiutare efficacemente i propri pargoli a migliorare nelle verifiche successive, sarebbe più utile che la scuola facesse sapere in anticipo ai genitori quando si svolgeranno tali verifiche successive. Uno studio condotto nel Regno Unito<sup>102</sup> ha voluto testare se fornire informazioni tempestive ai genitori via sms (riguardanti le verifiche future, le cose imparate dai loro figli a scuola giorno per giorno, i compiti assegnati) abbia un impatto sulla *performance* accademica degli studenti. Ogni messaggio inviato durante l'esperimento, oltre a informare, invitava i genitori a compiere delle determinate azioni (ad esempio, a incoraggiare i figli a studiare per una certa verifica). I risultati hanno mostrato che gli studenti i cui genitori avevano ricevuto degli sms di questo tipo hanno finito per rendere meglio degli studenti i cui genitori non li avevano ricevuti<sup>103</sup>. Visto che già molte scuole comunicano con i genitori degli studenti via sms (principalmente per invitarli a eventi scolastici piuttosto che per fornirli informazioni specifiche sull'apprendimento dei loro figli), usare questo mezzo in modo più mirato può aiutare i genitori a sentirsi più coinvolti nella carriera scolastica dei figli. I messaggi di testo hanno poi il vantaggio di essere economici e accessibili a tutti: mentre solo alcuni genitori possono permettersi di partecipare a tutti o ad alcuni colloqui con i professori, tutti hanno un telefono, e non costa molto tempo e fatica usarlo per leggere un messaggio dalla scuola.
- b. Il peso che diamo alle informazioni che riceviamo dipende in gran parte da chi ce le riporta – se rispettiamo il messaggero, prestiamo più attenzione a quello che ci sta dicendo: è il cosiddetto “messenger effect”<sup>104</sup>. Sulla base di ciò, un potenziale modo per coinvolgere maggiormente i genitori nel processo di apprendimento dei loro figli potrebbe essere quello di inviare dei messaggi tramite altri genitori. Infatti, i genitori di un alunno potrebbero essere più reattivi nei confronti di altri genitori con cui possono identificarsi, piuttosto che nei confronti della scuola o dei professori. I dirigenti dovrebbero tenerlo a mente nel mandare comunicazioni scritte e verbali ai padri e alle madri; ad esempio, anziché scrivere essi stessi una lettera per invitarli ad un evento,

---

<sup>101</sup> “BIT has used this approach to increase the number of black and minority ethnic (BME) applicants successfully completing a competency based online test, in order to become a police officer. Before starting the competency test, applicants were asked to reflect on what becoming a police officer would mean to them and their community. The exercise increased the likelihood of a BME applicant passing the test by 50% and effectively eliminated the performance gap between BME and non-BME candidates” (O’Reilly, Fionnuala, Chande, Raj, Groot, Bibi, Sanders, Michael & Soon, Zhi (2017). *Behavioural Insights for Education: A practical guide for parents, teachers and school leaders*. London: Pearson, p. 44).

<sup>102</sup> *Texting Parents | Projects*. (2017). Education Endowment Foundation. Retrieved 8 May 2017, from <https://educationendowmentfoundation.org.uk/projects-and-evaluation/projects/texting-parents>.

<sup>103</sup> “Children who had the intervention experienced about one month of additional progress in maths compared to other children. This positive result is unlikely to have occurred by chance” (*ibidem*).

<sup>104</sup> Cfr. Arkin, Robert (2015). *Most Underappreciated. 50 Prominent Social Psychologists Describe Their Most Unloved Work*. Oxford University Press, pp. 264-267.

potrebbero chiedere ad altri genitori di fare l'invito, con tanto di spiegazione sul perché loro, in quanto genitori, ritengano l'evento in questione un evento importante a cui partecipare<sup>105</sup>.  
Facendo un ulteriore passo in avanti, le scuole potrebbero interagire con un nucleo centrale di genitori che potrebbero incoraggiare altri genitori nella loro rete a fare lo stesso: questa tecnica è nota come "network nudge"<sup>106</sup>.

---

<sup>105</sup> "The power of the *messenger effect* can be seen in a trial BIT ran with *Her Majesty's Revenue And Customs* (HMRC). The aim of the trial was to increase the number of employees donating part of their salary to a charity of their choice. One group received an email from their HR department informing them of the scheme while another group received an email from a colleague – Harriot. In the email, Harriot described why she chose to donate – "*I wanted to do something practical to support the recovery of abused and neglected children and have made a monthly donation of £15 to the NSPCC since 2000.*" The message from a colleague more than doubled the number of people donating" (O'Reilly, Fionnuala, Chande, Raj, Groot, Bibi, Sanders, Michael & Soon, Zhi (2017). *Behavioural Insights for Education: A practical guide for parents, teachers and school leaders*. London: Pearson, pp. 47-48).

<sup>106</sup> *Ivi*, p. 48.



## CAPITOLO III

### APPLICAZIONI PRATICHE NEL REGNO UNITO: IL *BEHAVIOURAL RESEARCH CENTRE FOR ADULT SKILLS AND KNOWLEDGE (ASK)*

#### 3.1 Importanza ed efficacia dei messaggi di testo per ricordare e incoraggiare

Nel 2014, il *Behavioural Insights Team* e il *Department for Business, Innovation and Skills*<sup>107</sup> hanno dato vita al *Behavioural Research Centre for Adult Skills and Knowledge (ASK)*, un centro di ricerca “focused on using behavioural science to help tackle adult numeracy and literacy”<sup>108 109</sup>. Le ricerche di ASK hanno coinvolto decine di migliaia di studenti in tutta l'Inghilterra<sup>110</sup>. Nel 2018, il *Behavioural Insights Team* e il *Department for education*<sup>111</sup> hanno rilasciato un *report* (Hume, Susanna, O'Reilly, Fionnuala, Groot, Bibi, Kozman, Eliza, Barnes, Jessica, Soon, Xian-Zhi, Chande, Raj & Sanders, Michael (2018). *Retention and Success in Maths and English: A Practitioner Guide to Applying Behavioural Insights*. Behavioural Insights Limited) sul lavoro condotto da ASK, in cui, essenzialmente, vengono identificati quattro principi che “policymakers and practitioners can implement to improve retention and success rates”<sup>112</sup>. In questo paragrafo, analizziamo il primo dei quattro principi: “ricordare e incoraggiare”.

Quello che il BIT vuole dimostrare è che suggerimenti tempestivi possono motivare gli studenti e aiutarli a impegnarsi nel loro apprendimento e a costruire abitudini di studio. Spesso, qualcosa di piccolo, come un suggerimento o un incoraggiamento, bastano a non farci abbandonare i nostri buoni propositi e ad andare avanti verso i nostri obiettivi. In una delle prove condotte, i messaggi di incoraggiamento e promemoria per gli studenti di matematica e inglese nei FE *college*<sup>113</sup> hanno fatto aumentare la loro frequenza alle lezioni del 22% (7,4 punti percentuali, dal 34,0 al 41,4%) e migliorato la proporzione degli studenti che hanno superato tutti gli esami del 16% (8,7 punti percentuali, dal 54,5 al 63,2%)<sup>114</sup>. La Tabella 1 contiene due esempi di sms

---

<sup>107</sup> Cfr. [https://en.wikipedia.org/wiki/Department\\_for\\_Business,\\_Innovation\\_and\\_Skills](https://en.wikipedia.org/wiki/Department_for_Business,_Innovation_and_Skills).

<sup>108</sup> <https://www.bi.team/blogs/adult-educators-comes-together-to-celebrate-launch-of-the-behavioural-research-centre-for-adult-skills-and-knowledge-ask/>

<sup>109</sup> “Numeracy and literacy are essential skills required for furthering education, succeeding at work and indeed navigating everyday life, yet around a quarter of adults are operating at below the level expected of a secondary school student. In 2014, the *Department for Business, Innovation and Skills* funded the *Behavioural Insights Team* to create the *Behavioural Research Centre for Adult Skills and Knowledge (ASK)*. The aim of ASK was to use behavioural science and rigorous evaluation to test different ways of supporting learners aged 16 years or older in their pursuit of maths and English skills” (<https://www.bi.team/publications/retention-and-success-in-maths-and-english-a-practitioner-guide-to-applying-behavioural-insights/>).

<sup>110</sup> <https://www.bi.team/blogs/four-principles-to-support-learners-our-new-reports-from-the-behavioural-research-centre-for-adult-skills-and-knowledge/>

<sup>111</sup> <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education>

<sup>112</sup> Hume, Susanna, O'Reilly, Fionnuala, Groot, Bibi, Kozman, Eliza, Barnes, Jessica, Soon, Xian-Zhi, Chande, Raj & Sanders, Michael (2018). *Retention and Success in Maths and English: A Practitioner Guide to Applying Behavioural Insights*. Behavioural Insights Limited, p. 4.

<sup>113</sup> Cfr. [https://en.wikipedia.org/wiki/Further\\_education](https://en.wikipedia.org/wiki/Further_education).

<sup>114</sup> “While the statistics describe the quantitative impact of the interventions ASK trialled, the impact goes beyond the numbers. We were interested in how the learners felt about the interventions and how they worked at an individual level. Below are some quotes from learners about how the text messages trialled had an effect on their learning. • “In a way [the texts] are making me like feel more positive because I feel that I am going to get somewhere with a lot of hard work”. • “They’re reminding you what you need to do. If they didn’t care they wouldn’t remind you. Every week they will text you. They will take their time

che sono stati inviati durante tale prova. I messaggi intendevano fornire un supporto continuo con semplici suggerimenti su come gli studenti avrebbero potuto continuare gli studi nonostante le possibili battute d'arresto.

Table 1: Examples of the Text Messages<sup>115</sup>.

Theme	Example message
Growth mindset	[firstname], no one is born good at [subject]. Like any skill, with effort and time you will improve. [college]
Belonging	Hi [firstname], we are so pleased to have you back alongside your classmates in 2015! What do you want to achieve this year? [college]

I risultati di questo studio suggeriscono che inviare sms agli studenti sulla base dei *behavioural insights* è un modo semplice e poco costoso<sup>116</sup> per incrementare la loro motivazione, la loro partecipazione e i loro risultati.

### 3.2 Importanza ed efficacia della promozione di reti di supporto sociale

Uno studio dimostra che i giovani che dicono di avere genitori, amici e insegnanti che li supportano rendono meglio a scuola di quelli che non dispongono di tali risorse di supporto<sup>117</sup>. Eppure, queste persone, anche volendo aiutare il loro caro, potrebbero non sapere come farlo nel migliore dei modi, magari perché non hanno accesso a informazioni importanti sulla vita scolastica dello studente, o perché non lo ritengono così utile.

Inviare messaggi di testo agli amici e ai familiari degli studenti dei FE *college* contenenti dei suggerimenti per incoraggiare il proprio amico/parente ha fatto sì che la frequenza alle lezioni dello stesso aumentasse del 7% (4,1 punti percentuali, dal 55,6 al 59,7%) e i suoi risultati migliorassero del 27% (5,9 punti percentuali,

---

out and they will remind you, this is what you need to do, even though it is not their responsibility, they will tell you this is what you need to do". •"I don't think I would have got through the year without having someone to support me. She'd get a text about if I had an exam. She'd be like; "you've got your exam" and "revise it" and bring it up which was good because I didn't use to talk about my exams. But this year I have, and she's been really supportive with it". (<https://www.bi.team/blogs/four-principles-to-support-learners-our-new-reports-from-the-behavioural-research-centre-for-adult-skills-and-knowledge/>).

<sup>115</sup> Hume, Susanna, O'Reilly, Fionnuala, Groot, Bibi, Kozman, Eliza, Barnes, Jessica, Soon, Xian-Zhi, Chande, Raj & Sanders, Michael (2018). *Retention and Success in Maths and English: A Practitioner Guide to Applying Behavioural Insights*. Behavioural Insights Limited, p. 18.

<sup>116</sup> "Were the texts to be delivered for the full academic year, the intervention would cost less than £5 per learner, including the cost of the messages themselves as well as administrator time" (*ivi*, p. 19).

<sup>117</sup> Cfr. Wentzel, Kathryn R., Russell, Shannon & Baker, Sandra (2016). *Emotional support and expectations from parents, teachers, and peers predict adolescent competence at school*. *Journal of Educational Psychology*, 108(2), 242 (<https://psycnet.apa.org/record/2015-28398-001>).

dal 22,2 al 28,1%)<sup>118</sup>. La Tabella 2 contiene tre esempi di sms che sono stati inviati durante la prova condotta da ASK presso la Kennedy School di Harvard nell'anno accademico 2015/16. I messaggi si ponevano l'obiettivo di incoraggiare le persone vicine allo studente (da lui precedentemente indicate) a chiedere al proprio amico/parente come andassero le sue giornate a scuola, a lodare i suoi sforzi e ad augurargli buona fortuna in vista degli esami.

Table 2: Examples of Study Supporter Programme text messages<sup>119</sup>.

Message theme	Example
Course content	Hi [Study supporter firstname], [learner firstname] is learning about statistics. Please ask [him/her] to explain the difference between the mean and the median and how to calculate them. Thanks, [College name]
Advance notice of upcoming exams	Hi [Study supporter firstname], as the exams are happening soon, on May 26th and June 9th, please ask [learner firstname] if [he/she] is practicing previous years' exam papers. That will really help [him/her] understand how questions are phrased and how to get full points. Thanks, [College name]
General positive conversation prompts	Hi [Study supporter firstname], it's Easter break for [learner firstname] over the next two weeks! Please ask [him/her] what was the most surprising or useful thing [he/she] learnt in [maths/English] class this term. Thanks, [College name]

I risultati mostrano che mandare messaggi agli amici e alla famiglia degli studenti può essere un modo efficace per aumentare la partecipazione e i risultati di quest'ultimi. Nello specifico, l'impatto dei messaggi di testo di supporto sui risultati ottenuti si è rivelato maggiore di quello sulla partecipazione; questo implica che, oltre a incoraggiare gli studenti a presentarsi alle lezioni, l'intervento potrebbe anche avere avuto un impatto più ampio sull'impegno che gli studenti hanno messo nei loro studi.

Vi sono poi sempre più prove che le emozioni e le preferenze sociali<sup>120</sup> delle persone, come la reciprocità,

<sup>118</sup> Hume, Susanna, O'Reilly, Fionnuala, Groot, Bibi, Kozman, Eliza, Barnes, Jessica, Soon, Xian-Zhi, Chande, Raj & Sanders, Michael (2018). *Retention and Success in Maths and English: A Practitioner Guide to Applying Behavioural Insights*. Behavioural Insights Limited, p. 7.

<sup>119</sup> *Ivi*, p. 22.

<sup>120</sup> Cfr. [http://www.treccani.it/enciclopedia/preferenze-sociali\\_%28Dizionario-di-Economia-e-Finanza%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/preferenze-sociali_%28Dizionario-di-Economia-e-Finanza%29/).

l'altruismo, l'invidia e la colpa, possono essere potenti motivatori<sup>121</sup>. Questi “sentimenti morali” motivano le persone a prendere in considerazione gli interessi degli altri<sup>122</sup>. D'altronde, siamo molto più bravi a mantenere le promesse che abbiamo fatto agli altri che a rispettare gli impegni che abbiamo preso con noi stessi: non riuscire a raggiungere il proprio obiettivo non ha conseguenze concrete quando si è preso l'impegno solo con sé stessi, ma ha delle conseguenze visibili (e quindi risulta più deludente) se si è fatta una promessa a qualcun altro<sup>123</sup>.

Fatta questa premessa, così come è importante promuovere, per migliorare l'impegno dello studente relativo al suo apprendimento, le relazioni tra gli studenti e le loro già esistenti reti di supporto sociale, si può promuovere anche quelle tra gli stessi compagni di classe<sup>124</sup>. Per testare se effettivamente quest'ultima tattica possa riuscire ad aumentare il coinvolgimento e lo sforzo verso gli obiettivi condivisi degli studenti, ASK ha lavorato con 21 centri per bambini in Inghilterra.

- In breve, alcuni studenti ricevevano un incentivo finanziario di tipo “individuale” (cioè ricevevano dei soldi se frequentavano le lezioni), altri un “buddy incentive”<sup>125</sup> (ossia ricevevano dei soldi se loro stessi e il loro “buddy” frequentavano entrambi le lezioni).
- Più in dettaglio, il programma era così illustrato:
  - a. Ogni studente veniva accoppiato a caso con un altro compagno di classe.
  - b. I ragazzi venivano poi informati che avrebbero ricevuto £2,50 x il totale della lunghezza del corso se avessero preso parte ad almeno il 60% delle lezioni o £5 x il totale della lunghezza del corso se avessero partecipato ad almeno l'80% delle lezioni.
  - c. Nel gruppo di alunni che avrebbero potuto ricevere l'incentivo individuale, la frequenza alle lezioni del singolo studente gli sarebbe stata sufficiente per ricevere il premio. Nel gruppo “buddy incentive”, gli alunni avrebbero ottenuto i soldi solo se entrambi i ragazzi della coppia predefinita avessero frequentato l'80% delle lezioni o più. C'era poi un gruppo di studenti a cui non era stato detto degli incentivi (“gruppo di controllo”).

---

<sup>121</sup> Cfr. De Hooge, Ilona E., Breugelmans, Seger M. & Zeelenberg, Marcel (2008). *Not so ugly after all: when shame acts as a commitment device*. Journal of personality and social psychology, 95(4), 933 (<https://psycnet.apa.org/record/2008-12903-012>).

<sup>122</sup> “For example, someone might be inclined to show up to a session in the gym because they agreed to go with a friend and they would feel guilty if they stood them up. Alternatively, the person might feel good for attending the gym because their friend has done them a favour recently. In both of these cases, social preferences strengthen the person’s motivation to go to the gym through guilt (first example) and reciprocity (second example)” (Hume, Susanna, O’Reilly, Fionnuala, Groot, Bibi, Kozman, Eliza, Barnes, Jessica, Soon, Xian-Zhi, Chande, Raj & Sanders, Michael (2018). *Retention and Success in Maths and English: A Practitioner Guide to Applying Behavioural Insights*. Behavioural Insights Limited, p. 25).

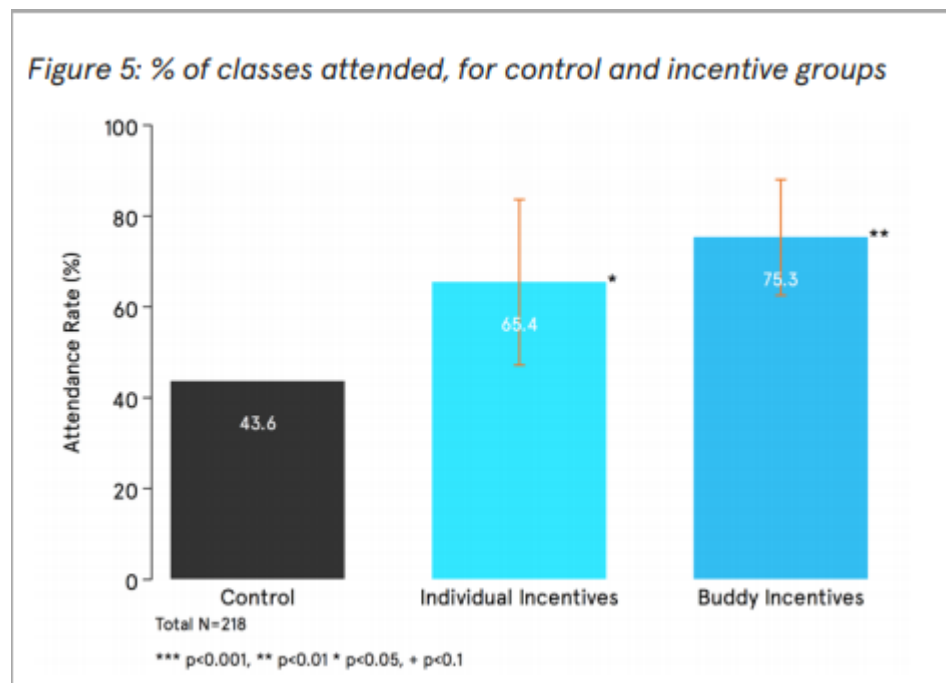
<sup>123</sup> Cfr. Rogers, Todd, Milkman, Katherine L. & Volpp, Kevin G. (2014). *Commitment devices: using initiatives to change behavior*. JaMa, 311(20), 2065-2066 ([https://scholar.harvard.edu/todd\\_rogers/publications/commitment-devices-using-initiatives-change-behavior](https://scholar.harvard.edu/todd_rogers/publications/commitment-devices-using-initiatives-change-behavior)).

<sup>124</sup> Abbiamo già visto, nel secondo capitolo, che le persone con cui abbiamo cose in comune possono esercitare un'influenza significativa sul nostro comportamento.

<sup>125</sup> Hume, Susanna, O’Reilly, Fionnuala, Groot, Bibi, Kozman, Eliza, Barnes, Jessica, Soon, Xian-Zhi, Chande, Raj & Sanders, Michael (2018). *Retention and Success in Maths and English: A Practitioner Guide to Applying Behavioural Insights*. Behavioural Insights Limited, p. 26.

I risultati dell'esperimento hanno mostrato che entrambi i tipi di incentivi miglioravano significativamente la frequenza alle lezioni, ma il "buddy incentive" funzionava ancora meglio dell'incentivo individuale (vedi Figura 1).

Figure 1: The results in detail<sup>126</sup>.



I risultati di questo studio, condotto su 218 bambini in totale, suggeriscono che un piccolo incentivo finanziario potrebbe significativamente far aumentare la frequenza degli alunni alle lezioni; un incentivo che incorpori una dimensione sociale, poi, potrebbe rivelarsi ancora più efficace.

### 3.3 Importanza ed efficacia della creazione del senso di appartenenza alla classe

La motivazione di una persona può essere "intrinseca" o "estrinseca": nel primo caso, ciò che la spinge a compiere un'azione deriva da un desiderio personale o dall'interesse nel compiere tale azione; nel secondo caso, la persona è spinta da ragioni esterne (per esempio, dalla volontà di ricevere un premio o dalla paura della sanzione)<sup>127</sup>. È essenziale comprendere il tipo di motivazione degli studenti che li sprona a imparare, se si vuole offrire loro una buona educazione e aiutarli a trarre beneficio dalle loro abilità. Infatti, è stato dimostrato che una persona intrinsecamente motivata a impegnarsi nello studio sarà più portata a sacrificarsi

<sup>126</sup> Ivi, p. 27.

<sup>127</sup> Ivi, p. 29.

per i suoi obiettivi<sup>128</sup>, a rendere meglio<sup>129</sup>, a non abbandonare i corsi che frequenta<sup>130</sup> e a provare un maggiore benessere psicologico<sup>131</sup>. Al contrario, coloro che sentono di dover fare un'azione forzatamente, tendenzialmente faticano di più e rendono di meno<sup>132</sup>.

Sulla base di ciò, ASK ha progettato una prova volta a migliorare la percezione dei soldati<sup>133</sup> sull'importanza dell'apprendimento di un buon inglese e delle abilità matematiche – nell'esercito e in generale. “The ‘Purpose for Learning’ trial tested whether a short social-psychological intervention could enhance the soldiers’ intrinsic motivation to learn more deeply, their engagement with the course, and their exam performance”<sup>134</sup> – scrivono il BIT e il *Department for Education* nel loro *report*. “Participants were randomly allocated to either the ‘Purpose for Learning’ exercise, or a control exercise. The group in the control did a similarly structured exercise that asked them to think about their transition to the Army – an issue that was personal and salient, but that we expected wouldn’t affect their motivation for learning”<sup>135</sup> (vedi Tabella 3).

Table 3: Description of the purpose for learning intervention<sup>136</sup>.

Stage	Description	Objective
Activating prosocial motivation	Soldiers were asked to write briefly on the question, “What are some ways that you think the world could be a better place?”	The objective of this is to put them in a more prosocial mindset by getting them to think about the prosocial concerns they have, and

<sup>128</sup> Cfr. Skinner, Ellen, Wellborn, James G. & Connell, James P. (1990). *What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school*. Journal of educational psychology, 82(1), 22

([https://www.pdx.edu/sites/www.pdx.edu/psy/files/media\\_assets/30\\_What%20it%20takes%20to%20do%20well%20in%20school%20and%20whether%20I've%20got%20it--Skinner%20Wellborn%20%26%20Connell--1990.pdf](https://www.pdx.edu/sites/www.pdx.edu/psy/files/media_assets/30_What%20it%20takes%20to%20do%20well%20in%20school%20and%20whether%20I've%20got%20it--Skinner%20Wellborn%20%26%20Connell--1990.pdf)).

<sup>129</sup> Cfr. Miserandino, Marianne (1996). *Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children*. Journal of educational psychology, 88(2), 203

(<https://pdfs.semanticscholar.org/6818/a24062e249fcd8e6d96c464b660795247136.pdf>).

<sup>130</sup> Cfr. Vallerand, Robert J. & Blssonnette, Robert (1992). *Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study*. Journal of personality, 60(3), 599-620

([http://jwalkonline.org/docs/Grad%20Classes/Fall%2007/Org%20Psy/Cases/motivation%20articles/PERUSED/in\\_extrinsic%20and%20amotive%20styles%20pdct%20bx.pdf](http://jwalkonline.org/docs/Grad%20Classes/Fall%2007/Org%20Psy/Cases/motivation%20articles/PERUSED/in_extrinsic%20and%20amotive%20styles%20pdct%20bx.pdf)).

<sup>131</sup> Cfr. Sheldon, Kennon M. & Kasser, Tim (1995). *Coherence and congruence: two aspects of personality integration*. Journal of personality and social psychology, 68(3), 531

(<https://pdfs.semanticscholar.org/eb0e/87931609a080c74d444d5f2f28e739c85b0d.pdf>).

<sup>132</sup> Cfr. [https://www.huffingtonpost.it/2014/07/15/lavoro-motivazioni-carriera-fare-cio-che-si-ama\\_n\\_5586955.html](https://www.huffingtonpost.it/2014/07/15/lavoro-motivazioni-carriera-fare-cio-che-si-ama_n_5586955.html).

<sup>133</sup> “The Army requires soldiers to have Level 2 English and maths qualifications to be eligible for promotion to Sergeant. Training is most usually delivered through relatively short, intensive programmes. Although it is quite a unique cohort of learners, we believe that research with the Army is relevant for other contexts” (Hume, Susanna, O’Reilly, Fionnuala, Groot, Bibi, Kozman, Eliza, Barnes, Jessica, Soon, Xian-Zhi, Chande, Raj & Sanders, Michael (2018). *Retention and Success in Maths and English: A Practitioner Guide to Applying Behavioural Insights*. Behavioural Insights Limited, p. 31).

<sup>134</sup> *Ibidem*.

<sup>135</sup> *Ibidem*.

<sup>136</sup> *Ivi*, p. 32.

		thereby focus on a broader purpose.
Selfpersuasion	Soldiers were asked to write a testimonial similar to the ones they had just read, for future learners.	A powerful way to encourage someone to adopt a belief is to ask them to justify that belief to others. By writing the message oneself, the message becomes personal and self-persuasive.

I risultati hanno mostrato che, su un totale di 396 partecipanti, il 91,5% dei soldati nel gruppo “Purpose for learning” hanno superato il livello richiesto, mentre del gruppo “control” è passato l’86,6% delle persone: una differenza di approssimativamente il 5%<sup>137</sup>.

Un altro modo per creare il senso di appartenenza alla classe negli studenti è ridurre il senso di minaccia<sup>138</sup> che potrebbero avvertire: alcuni ragazzi potrebbero sentirsi a disagio nell'ambiente scolastico o accademico a causa delle loro precedenti esperienze educative. ASK ha scoperto che un esercizio di scrittura riflessiva breve, ma ben progettato, può aiutare i ragazzi a superare le loro ansie e a migliorare i loro risultati. In collaborazione con il Professor Geoffrey Cohen e il suo team dell’Università di Stanford, ASK ha sviluppato un esercizio di questo tipo per spingere gli studenti a riflettere sui loro valori personali – su quelli aspetti della loro vita che li rendono felici o danno un significato alle loro azioni. Gli studenti dovevano ricordare e scrivere dei momenti in cui quei valori avevano dato loro forza. Questo esercizio aveva l’obiettivo di aiutarli a riflettere su loro stessi e sulla loro integrità (cfr. capitolo 2). “Learners completed the exercise up to four times throughout the academic year in their regular English or maths classes. In total, 4381 learners across 13 FE colleges on GCSE or Functional Skills courses were involved”<sup>139</sup>. La Tabella 4 fornisce un esempio dei moduli.

Table 4: Structure of the values affirmation modules<sup>140</sup>.

Stage	Description	Objective
Selecting values	Learners are given a brief explanation of what values are (they are “something that gives some meaning to your life, or that	Learners can select values that matter to them. Choosing just 2-3 values allows the learners to

<sup>137</sup> *Ivi*, p. 33.

<sup>138</sup> Ad esempio, nel secondo capitolo abbiamo parlato della c.d. “minaccia dello stereotipo”.

<sup>139</sup> Hume, Susanna, O’Reilly, Fionnuala, Groot, Bibi, Kozman, Eliza, Barnes, Jessica, Soon, Xian-Zhi, Chande, Raj & Sanders, Michael (2018). *Retention and Success in Maths and English: A Practitioner Guide to Applying Behavioural Insights*. Behavioural Insights Limited, p. 35.

<sup>140</sup> *Ivi*, p. 36.

	makes you feel better or happy”). Then, learners are presented with a list of values. They are asked to select 2-3 values that are most important to them and give their life meaning.	focus on what is genuinely most important to them in their lives.
Reflection and reflective writing	Learners are asked to consider the values they have selected and “think about times when these values were very important to you”. They then write a few sentences about why the values matter to them.	This reflection and reflective writing allows learners to connect with why these values matter to them, to think of concrete instances that demonstrate when and how their values mattered to them.

Nel complesso, l’esercizio ha migliorato i risultati degli studenti che lo hanno provato del 25% (4,2 punti percentuali, dal 16,7 al 20,9%)<sup>141</sup>.

Questa scoperta suggerisce che, per alcuni studenti, avvertire un senso di minaccia in classe è una barriera che influenza direttamente i loro risultati. Incoraggiarli a riflettere su ciò che è importante per loro sembra alleviare questa minaccia e portarli a risultati migliori.

### 3.4 Importanza ed efficacia dello sviluppo delle *soft skills*

La ricerca di ASK mostra che abilità come l’autocontrollo, la curiosità e l’intelligenza emotiva possono essere importanti tanto quanto le capacità cognitive per il successo nella vita<sup>142</sup> (nel secondo capitolo, abbiamo già visto possibili modi per sostenere lo sviluppo di queste abilità). Una “life skill” essenziale è sicuramente la grinta, ovvero la capacità di perseverare verso obiettivi a lungo termine (come visto sempre nel secondo capitolo). Un esercizio sviluppato da ASK, mirato a migliorare la grinta degli studenti dei FE college, ha fatto aumentare la partecipazione degli stessi per la prima metà dell’anno. “We developed the Grit intervention in collaboration with Professor Angela Duckworth and her team at the University of Pennsylvania”<sup>143</sup>, scrivono il BIT e il *Department for Education* nel loro report. “The intervention was delivered online and required no staff training”<sup>144</sup>. Nella Tabella 5, viene fornito un esempio di modulo.

<sup>141</sup> *Ivi*, p. 7.

<sup>142</sup> *Ivi*, p. 40.

<sup>143</sup> *Ivi*, p. 43.

<sup>144</sup> *Ibidem*.



Table 5: Example module from the Grit intervention<sup>145</sup>.

Stage	Module content
Setting specific goals	Setting a stretch goal means thinking about something you would like to be better at in the future, and then putting a plan in place to help you get there. The more specific you make your goals, the better. For example, when a great singer practices, they don't just say 'I'm going to be brilliant at this song'. They pinpoint which parts of the song they need to work on and say, 'I'll practice this one part until I've mastered it'.
Why set specific goals	Setting specific goals allows you to measure your performance. If your goals are specific, you can see whether or not you achieved them. For example, if you say, "I want to go up a grade in my next English test", then you can see if you achieved this by looking at your test results. But if you say, "I want to be a great writer", you cannot tell if you achieved this goal because everyone has a different opinion on what makes a great writer.
Goal task	Now it's your turn. Write down one of your stretch goals make a plan for how you will achieve it. Be sure to specify (1) what you will practice, (2) where you will practice, (3) when you will practice and (4) for how long you will practice.

Nella figura 2, sono visibili i risultati dell'esercizio.

<sup>145</sup> *Ibidem*.

Figure 2: The results in detail<sup>146</sup>.

Figure 11: Mid-year (12 weeks) and Full Academic Year (36 weeks) – Average maths and English class attendance

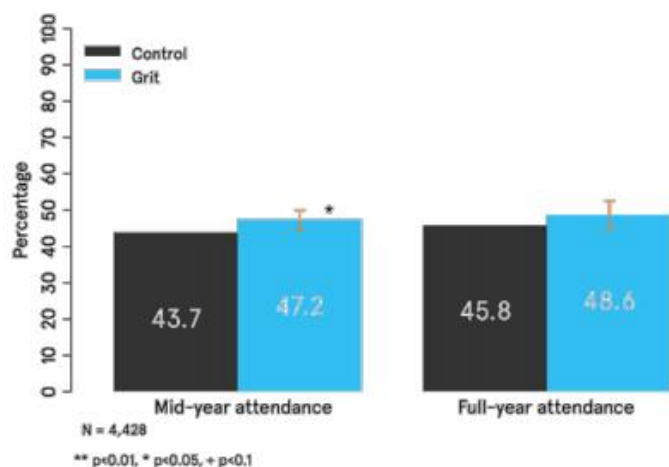
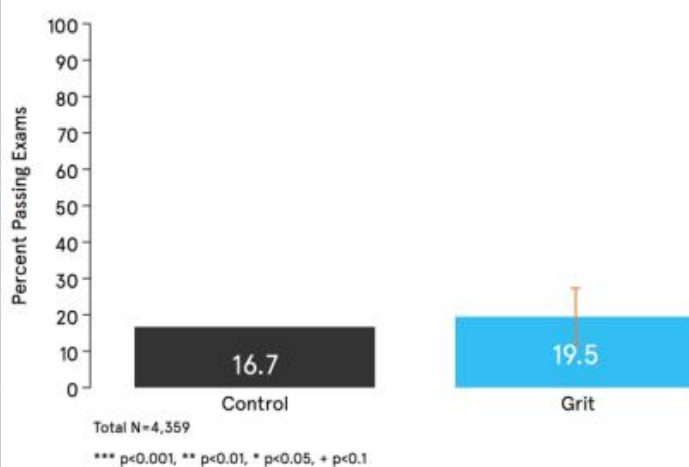


Figure 12: Full Academic Year (36 weeks) – % of Students who Passed All Their Exams



I moduli sono riusciti ad aumentare la grinta degli studenti, ma non tanto come sperato. Dopo l'intervento, molti di loro hanno affermato di aver apprezzato l'esperimento, ma hanno ritenuto che quattro sessioni fossero troppe<sup>147</sup>. Questo potrebbe aver causato frustrazione tra i ragazzi, che a sua volta potrebbe aver influenzato la misura in cui essi si sono impegnati negli esercizi. I ricercatori stanno ancora lavorando su come poter migliorare la grinta nelle persone; l'intervento testato in questo studio è stato uno dei primi nel suo genere ad essere stato provato nel Regno Unito<sup>148</sup>. Ulteriori prove su come migliorare la grinta sono ancora in evoluzione<sup>149</sup>.

<sup>146</sup> Ivi, p. 44.

<sup>147</sup> Ibidem.

<sup>148</sup> Ibidem.

<sup>149</sup> Ibidem.

## CONCLUSIONE

Questo studio ha cercato di rispondere alla domanda: “Come è possibile migliorare l’efficacia dei metodi di istruzione attraverso gli strumenti dell’economia comportamentale?”. A tal fine, dopo un *excursus* teorico (in cui sono stati delineati storia e temi principali dell’economia comportamentale, è stata esplicitata la teoria dei *nudge* e la sua influenza a livello statale più conosciuta, cioè il *Behavioural Insights Team*, ed è stato dimostrato che essa, se interpretata e utilizzata correttamente, è del tutto etica) sono stati analizzati *report* e studi che hanno esemplificato come applicare tali aspetti teorici all’istruzione. In particolare, nel secondo capitolo della presente trattazione sono stati descritti modi pratici in cui genitori, insegnanti e dirigenti scolastici possono mettere insieme la conoscenza del comportamento degli agenti economici reali (nel caso specifico analizzato, trattasi degli studenti) e la pratica del *nudging* e incorporarle nell’ambiente casalingo e in quello scolastico per aiutare i ragazzi a migliorare la propria vita accademica. Alcuni degli approcci delineati mirano a migliorare le abilità non cognitive (come la perseveranza, la creatività e l’empatia), che ci aiutano a sviluppare l’intelligenza fino al raggiungimento dei nostri obiettivi personali. Molti dei metodi citati hanno mostrato risultati promettenti nel ridurre il divario accademico tra gli studenti più poveri e quelli più ricchi. Insomma, sebbene non siano una panacea, i *behavioural insights* hanno il potenziale per essere un catalizzatore del cambiamento nel modo in cui gli studenti apprendono, gli insegnanti educano e i dirigenti scolastici gestiscono le scuole. Nel terzo capitolo, poi, sono stati descritti gli interventi concreti e i risultati ottenuti in alcuni esperimenti condotti nelle scuole e nelle università del Regno Unito dal *Behavioural Research Centre for Adult Skills and Knowledge*, un centro di ricerca appositamente fondato dal *Behavioural Insights Team* per testare, servendosi sempre degli strumenti delle scienze comportamentali, diversi modi per supportare gli studenti. È importante sottolineare che le ricerche condotte finora nell’ambito dei *behavioural insights* e dell’istruzione sono da intendersi come un punto di partenza per ulteriori ricerche in collaborazione con coloro che alla fine forniranno concretamente il cambiamento ricercato – professionisti, politici e studenti stessi<sup>150</sup>. Come in ogni ricerca, poi, va ricordato che eventuali variazioni agli approcci riportati potrebbero aumentare o diminuire il potenziale effetto dell’intervento in questione<sup>151</sup>. I lettori dovranno esserne consapevoli se vorranno provare a adattare tali interventi nei loro particolari contesti<sup>152</sup>.

---

<sup>150</sup> <https://www.bi.team/publications/retention-and-success-in-maths-and-english-a-practitioner-guide-to-applying-behavioural-insights/>

<sup>151</sup> *Ibidem*.

<sup>152</sup> *Ibidem*.

## BIBLIOGRAFIA

Arkin, Robert (2015). *Most Underappreciated. 50 Prominent Social Psychologists Describe Their Most Unloved Work*. Oxford University Press.

Bowles, Samuel (2016). *The Moral Economy: Why Good Incentives Are No Substitute for Good Citizens*. Yale University Press.

Kahneman, Daniel (2007). *Economia della felicità*. Il Sole 24 Ore.

Sandel, Michael (2010). *Justice: What's the Right Thing to Do?*. Farrar, Straus and Giroux.

Shefrin, Hersh (2002). *Beyond Greed and Fear: Understanding behavioral finance and the psychology of investing*. Oxford University Press.

Thaler, Richard & Sunstein, Cass (2009). *Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness*. Yale University Press.

Thaler, Richard (2018). *Misbehaving. La nascita dell'economia comportamentale*. Einaudi.

## TESIGRAFIA

Feroldi, Serena (a. a. 2015/2016). *Il nudge: una prospettiva futura per un'amministrazione intelligente in Italia*. Roma, LUISS Guido Carli.

[https://tesi.luiss.it/17995/1/624812\\_FEROLDI\\_SERENA.pdf](https://tesi.luiss.it/17995/1/624812_FEROLDI_SERENA.pdf)

Garofalo, Roberta (a. a. 2010/2011). *Finanza aziendale comportamentale: gli effetti dei bias sulle decisioni finanziarie*. Torino, Università degli studi di Torino.

[https://issuu.com/robertagarofalo/docs/definitivo\\_tesi\\_di\\_laurea\\_triennale-roberta\\_garofa](https://issuu.com/robertagarofalo/docs/definitivo_tesi_di_laurea_triennale-roberta_garofa)

Shashikant, Prithvi (2016). *Essays on Ethical Nudging*. Rotterdam, Erasmus University Rotterdam.

<file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/34977.pdf>

## EMEROGRAFIA

Busse, Meghan, Pope, Devin, Pope, Jaren & Silva-Risso, Jorge (2012). *Projection bias in the car and housing markets*. National Bureau of Economic Research, w18212.

<https://www.nber.org/papers/w18212.pdf>

Chan, David W. (2011). *Burnout and life satisfaction: Does gratitude intervention make a difference among Chinese school teachers in Hong Kong?*. *Educational Psychology*, 31(7), 809–823.

<https://doi.org/10.1080/01443410.2011.608525>

Colom, Roberto, Moriyón, Félix García, Magro, Carmen & Morilla, Elena (2014). *The long-term impact of Philosophy for Children: A longitudinal study (preliminary results)*. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35(1).

<http://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1129>

Davis, Joan & Wilson, Sandra M. (2000). *Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress*. *The Clearing House*, 73(6), 349–353.

<https://doi.org/10.1080/00098650009599442>

De Hooge, Ilona E., Breugelmans, Seger M. & Zeelenberg, Marcel (2008). *Not so ugly after all: when shame acts as a commitment device*. *Journal of personality and social psychology*, 95(4), 933.

<https://psycnet.apa.org/record/2008-12903-012>

Duckworth, Angela Lee, Kirby, Teri A., Gollwitzer, Anton & Oettingen, Gabriele (2013). *From Fantasy to Action: Mental Contrasting With Implementation Intentions (MCII) Improves Academic Performance in Children*. *Social Psychological and Personality Science*, 4(6), 745–753.

<https://doi.org/10.1177/1948550613476307>

Goodenow, Carol & Grady, Kathleen E. (1993). *The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students*. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71.

<https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>

Hattie, John & Gan, Mark (2011). *Instruction based on feedback*. *Handbook of research on learning and instruction*, 249–271.

[https://www.researchgate.net/publication/284700452\\_Instruction\\_based\\_on\\_feedback](https://www.researchgate.net/publication/284700452_Instruction_based_on_feedback)

Hulleman, Chris & Harackiewicz, Judith M. (2009). *Promoting interest and performance in high school science classes*. *Science*, 326(5958), 1410–1412.

[https://www.researchgate.net/publication/40452728\\_Promoting\\_Interest\\_and\\_Performance\\_in\\_High\\_School\\_Science\\_Classes](https://www.researchgate.net/publication/40452728_Promoting_Interest_and_Performance_in_High_School_Science_Classes)

Hume, Susanna, O'Reilly, Fionnuala, Groot, Bibi, Kozman, Eliza, Barnes, Jessica, Soon, Xian-Zhi, Chande, Raj & Sanders, Michael (2018). *Retention and Success in Maths and English: A Practitioner Guide to Applying Behavioural Insights*. Behavioural Insights Limited.

<https://www.bi.team/publications/retention-and-success-in-maths-and-english-a-practitioner-guide-to-applying-behavioural-insights/>

Miller, Dale T., Downs, Julie S. & Prentice, Deborah A. (1998). *Minimal conditions for the creation of a unit relationship: The social bond between birthdaymates*. *European Journal of Social Psychology*, 28(3), 475–481.

[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(199805/06\)28:3<475::AID-EJSP881>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(199805/06)28:3<475::AID-EJSP881>3.0.CO;2-M)

Miserandino, Marianne (1996). *Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children*. *Journal of educational psychology*, 88(2), 203.

<https://pdfs.semanticscholar.org/6818/a24062e249fcd8e6d96c464b660795247136.pdf>

Morera, Umberto & Marchisio, Emiliano (2012). *Finanza, mercati, clienti e regole... ma soprattutto persone*, in "Analisi Giuridica dell'Economia, Studi e discussioni sul diritto dell'impresa".

<https://www.rivisteweb.it/doi/10.1433/37543>

O'Reilly, Fionnuala, Chande, Raj, Groot, Bibi, Sanders, Michael & Soon, Zhi (2017). *Behavioural Insights for Education: A practical guide for parents, teachers and school leaders*. London: Pearson.

<https://www.bi.team/blogs/behavioural-insights-for-education-a-practical-guide-for-parents-teachers-and-school-leaders/>

Powers, Joseph T., Cook, Jonathan E., Purdie-Vaughns, Valerie, Garcia, Julio, Apfel, Nancy & Cohen, Geoffrey L. (2015). *Changing environments by changing individuals: The emergent effects of psychological intervention*. *Psychological Science*, 27(2), 150–160.

<https://doi.org/10.1177/0956797615614591>

Rogers, Todd, Milkman, Katherine L. & Volpp, Kevin G. (2014). *Commitment devices: using initiatives to change behavior*. *JaMa*, 311(20), 2065-2066.

[https://scholar.harvard.edu/todd\\_rogers/publications/commitment-devices-using-initiatives-change-behavior](https://scholar.harvard.edu/todd_rogers/publications/commitment-devices-using-initiatives-change-behavior)

Sheldon, Kennon M. & Kasser, Tim (1995). *Coherence and congruence: two aspects of personality integration*. *Journal of personality and social psychology*, 68(3), 531.

<https://pdfs.semanticscholar.org/eb0e/87931609a080c74d444d5f2f28e739c85b0d.pdf>

Skinner, Ellen, Wellborn, James G. & Connell, James P. (1990). *What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school*. *Journal of educational psychology*, 82(1), 22.

[https://www.pdx.edu/sites/www.pdx.edu/psy/files/media\\_assets/30\\_What%20it%20takes%20to%20do%20well%20in%20school%20and%20whether%20Ive%20got%20it--Skinner%20Wellborn%20%26%20Connell--1990.pdf](https://www.pdx.edu/sites/www.pdx.edu/psy/files/media_assets/30_What%20it%20takes%20to%20do%20well%20in%20school%20and%20whether%20Ive%20got%20it--Skinner%20Wellborn%20%26%20Connell--1990.pdf)

Sunstein, Cass (2014). *The Ethics of Nudging*. Harvard University's DASH.

<https://dash.harvard.edu/handle/1/16151743>

Sunstein, Cass (2015). *The Ethics of Nudging*. 32 Yale J. on Reg.

[https://digitalcommons.law.yale.edu/yjreg/vol32/iss2/6/?utm\\_source=digitalcommons.law.yale.edu%2Fyjreg%2Fvol32%2Fiss2%2F6&utm\\_medium=PDF&utm\\_campaign=PDFCoverPages](https://digitalcommons.law.yale.edu/yjreg/vol32/iss2/6/?utm_source=digitalcommons.law.yale.edu%2Fyjreg%2Fvol32%2Fiss2%2F6&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages)

The Behavioural Insights Team (2015). *Behavioural Insights and the Somerset Challenge*. Behavioural Insights Limited.

<https://www.bi.team/wp-content/uploads/2015/07/Somerset-Challenge-Report1.pdf>

Vallerand, Robert J. & Blssonnette, Robert (1992). *Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study*. *Journal of personality*, 60(3), 599-620.

[http://jwalkonline.org/docs/Grad%20Classes/Fall%2007/Org%20Psy/Cases/motivation%20articles/PERUSED/in\\_extrinsic%20and%20amotive%20styles%20pdct%20bx.pdf](http://jwalkonline.org/docs/Grad%20Classes/Fall%2007/Org%20Psy/Cases/motivation%20articles/PERUSED/in_extrinsic%20and%20amotive%20styles%20pdct%20bx.pdf)

Walton, Gregory M. & Cohen, Geoffrey L. (2011). *A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students*. *Science*, 331(6023), 1447-1451.

[https://ed.stanford.edu/sites/default/files/social\\_belonging\\_intervention.pdf](https://ed.stanford.edu/sites/default/files/social_belonging_intervention.pdf)

Wentzel, Kathryn R., Russell, Shannon & Baker, Sandra (2016). *Emotional support and expectations from parents, teachers, and peers predict adolescent competence at school*. *Journal of Educational Psychology*, 108(2), 242.



<https://psycnet.apa.org/record/2015-28398-001>

Yeager, David S., Henderson, Marlon D., Paunesku, David, Walton, Gregory M., D'Mello, Sidney, Spitzer, Brian J. & Duckworth, Angela Lee (2014). *Boring but important: A self-transcendent purpose for learning fosters academic self-regulation*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(4), 559.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4643833/>

## SITOGRAFIA

<http://festivalofeducation.com/>

<http://www.rentalblog.it/>

<http://www.saracolognesi.it/>

<http://www.treccani.it/>

<https://collegereadiness.collegeboard.org/>

<https://ec.europa.eu/>

<https://educationendowmentfoundation.org.uk/>

<https://leganerd.com>

<https://oggiscienza.it/>

<https://p4c.com/>

<https://www.bi.team/>

<https://www.demenzemedicinagenerale.net/>

<https://www.donorschoose.org/>

<https://www.eticaeconomia.it/>

<https://www.glistatigenerali.com/>

<https://www.gov.uk/>

<https://www.huffingtonpost.co.uk/>

<https://www.huffingtonpost.it/>

<https://www.nesta.org.uk/>

<https://www.nobelprize.org/>

<https://www.pearson.com/>

<https://www.repubblica.it/>

<https://www.scuolaeamministrazione.it/>

<https://www.studyusa.com/en>

<https://www.theguardian.com/politics>

<https://www.themoodpost.it/>

<https://www.weblux.it/>

<https://www.wikipedia.org/>

<https://www.youtube.com/>

## ABSTRACT

One of the main assumptions of classical economics was the so-called *homo oeconomicus*: a man, essentially, whose main characteristics were rationality and exclusive interest of maximizing his own utility. When it was realized that the *homo oeconomicus* model wasn't realistic, because men aren't perfectly rational beings, but, on the contrary, they are systematically wrong, behavioural economics was born. Richard Thaler, who won the Nobel Prize for Economics in 2017, is considered his founder. This discipline deals with describing financial phenomena and applying the principles of psychology to them, in order to identify and forecast the aspects of people that influence their decisions and market outcomes. Some of these aspects are: the heuristics (people make judgments and decisions relying on approximate empirical rules based on personal experience), the biases (people make decisions based on prejudices that do not necessarily correspond to the evidence, prejudices that are developed on the basis of the interpretation of the information in possession, even if not logically connected among them, which therefore lead to an error of assessment or lack of objectivity of the final judgment) and the framing effects (the choices that are made depend in part on how the problems were previously presented).

It is possible to exploit the knowledge of these human traits to improve the well-being of people through positive reinforcement and indirect suggestions that positively influence their final decisions: this is the basic idea behind the nudge theory, enunciated for the first time by Thaler and Cass Sunstein in their book *Nudge: Improving Decisions about Health, Wealth, and Happiness* (2008). If it is interpreted and used correctly (that is, if the incentives don't represent impositions but leave the freedom of choice to those who actually make the final decisions, if they are implemented with the intention of helping people, if they want to correct the errors that could prevent the recipients to reach their ultimate goals, if they are respectful of the people to whom they're addressed), the theory is completely ethical and can effectively improve people's lives.

At national level, various states have applied the nudge theory over the years to try to improve the policies and the behavior of their populations. The most famous influence of this theory, to which I refer in particular in this thesis, is the creation of the Behavioural Insights Team (also known as Nudge Unit), which was born in 2010 in the United Kingdom as a governmental institution dedicated to the application of behavioural sciences to politics and today is a private company with numerous offices around the world that provides consultancy services to public administrations and enterprises.

The Behavioural Insights Team (BIT) published a report in 2017 (O'Reilly, Fionnuala, Chande, Raj, Groot, Bibi, Sanders, Michael & Soon, Zhi (2017). *Behavioural Insights for Education: A practical guide for parents, teachers and school leaders*. London: Pearson) in which the nudge theory is applied to the educational field, with the purpose of helping students of all ages to learn in the best way. In this thesis, I describe the ways suggested by the BIT in which:

- Parents can concretely use behavioural insights to help their children achieve their educational goals. In particular, they can:

1. Help their children to develop their metacognition, that is their awareness of their abilities and cognitive processes, a useful skill to allow them to think independently, reflect on their actions and change them when necessary. Teaching children to expand their knowledge and to evaluate the tools to be used for this purpose will help them during the school years, as they progressively encounter increasingly difficult topics.
  2. Help their children to cultivate a “growth mindset”, that is to make them believe that their abilities are not defined only by their innate talent, but also by the effort they put into what they do. Parents first should strive to always reason with a growth mentality and then pass it on to their children, starting with small and simple actions.
  3. Help their children to develop self-control (a concept referring to how we deal with temptations when we perceive them) and the grit (the passion and the perseverance that we put into achieving our long-term goals): two fundamental characteristics for having success at school and in life in general.
- Teachers can integrate behavioural insights into their teaching method. In particular, they can:
    1. Help their students to perceive a sense of belonging to their class, so as to positively influence their motivation, their commitment and their participation.
    2. Help their students to counteract the negative perceptions they might have of themselves due, for example, to the so-called “stereotype threat”.
    3. Help their students to understand the importance of what they learn at school, at least according to their long-term goals.
    4. Help their students to develop skills such as metacognition and curiosity, to ensure that they do not simply assimilate notions, but also put them into question, in order to understand them more deeply.
    5. Help their students to improve the way they study by giving them effective feedback, so that they think critically about their work.
  - School leaders can make use of behavioural insights to manage their schools more effectively when they face challenges like:
    1. Teacher recruitment. To make recruitment efficient, it is particularly important to understand what potential teachers are looking for in a school and to adapt the communication strategies accordingly.
    2. Teacher retention. As teachers gain experience and the difficulties of their work become increasingly evident, motivation and commitment may begin to decline. For retaining teachers, it is essential to motivate them, thank them and make them remember what pushed them and still continue to push them to do their job.
    3. Parental engagement. It is useful to pre-inform parents about school life, and also to choose the right messenger when there’s an important message to convey.

For each section, I added further studies and experiments that show that the recommended methods can turn out efficient.

In the third chapter, I move from theory to practice: I describe the concrete experiments and the results achieved in some schools and universities in the United Kingdom by the Behavioural Research Centre for Adult Skills and Knowledge (ASK), a research centre founded by the BIT specifically for using behavioural science tools to help address adult numeracy and literacy. The final report released in 2018 illustrating ASK research (Hume, Susanna, O'Reilly, Fionnuala, Groot, Bibi, Kozman, Eliza, Barnes, Jessica, Soon, Xian-Zhi, Chande, Raj & Sanders, Michael (2018). *Retention and Success in Maths and English: A Practitioner Guide to Applying Behavioural Insights*. Behavioural Insights Limited) identifies four essential principles that

policymakers and professionals can implement to improve retention and success rates, accurately described in this thesis:

1. "Remind and encourage". What the BIT wants to show is that timely suggestions can motivate students and help them engage in their learning and build study habits. Often, something small, like a suggestion or encouragement, is enough to keep us from abandoning our good intentions and moving forward towards our goals. In one of the tests conducted, messages of encouragement and reminders for math and English students in FE colleges increased their class attendance by 22% (7.4 percentage points, from 34.0% to 41.4%) and improved the proportion of students who passed all exams by 16% (8.7 percentage points, from 54.5% to 63.2%). The results of this study, therefore, suggest that sending text messages to students on the basis of behavioural insights is a simple and inexpensive way to increase their motivation, their participation and their results.
2. "Promote social support networks". Sending text messages to friends and family members of FE college students with suggestions to encourage their friends/relatives meant that their attendance increased by 7% (4.1 percentage points, from 55.6% to 59.7%) and their results improved by 27% (5.9 percentage points, from 22.2% to 28.1%). The results show, therefore, that sending messages to the students' friends and family can be an effective way to increase their participation and results. Specifically, the impact of supporting text messages on the results obtained was greater than that on participation; this implies that, in addition to encouraging students to present themselves in class, the intervention could also have had a wider impact on the commitment that the students put into their studies. Just as it is important to promote, in order to improve the students' commitment to learning, the relationships between students and their already existing social support networks, it is important also to promote the relationships among the classmates themselves. To test whether this latter tactic can actually increase the involvement and effort towards the students' shared goals, ASK has worked with 21 children's centers in England. The results of this study conducted on 218 children in total, illustrated in detail in this thesis, suggest that a small financial incentive could significantly increase

attendance at the lessons; besides, an incentive that incorporates a social dimension could prove even more effective.

3. “Create a sense of belonging in the classroom”. Many learners in maths and English courses may feel uncomfortable in the learning environment due to their previous educational experiences. BIT found that short but well-designed reflective writing can help learn to overcome these anxieties and improve learning outcomes. An exercise where FE learners reflected on their personal values improved achievement by 25% (4.2 percentage points, from 16.7% to 20.9%).
4. “Develop skills beyond maths and English”. Research shows that essential life skills, such as self-control and emotional intelligence, can be as important as cognitive ability for lifetime success. A set of exercises targeting FE learners’ “Grit” (i.e. their ability to persevere towards long run goals) improved attendance for the first half of the year, but this effect was not sustained.

In conclusion, although not a universal remedy, behavioral insights certainly have the potential to improve the way students learn, teachers educate scholars and school leaders manage schools.

It is important to underline that the research conducted so far in the field of behavioral insights and education is to be understood as a starting point for further research in collaboration with those who will ultimately provide the required change – professionals, politicians and students themselves. As in any research, it should be remembered that any changes to the reported approaches could increase or decrease the potential effect of the intervention in question. Readers should be aware of this if they want to try to adapt such interventions in their particular contexts.