

Marco Bartolucci, Federico Batini

C'era una volta un pezzo di legno

Un progetto Student Voice
per scuole a zero dispersione
della Rete di Gubbio



SCIENZE DELLA FORMAZIONE

FrancoAngeli

Collana di Scienze della Formazione

Marco Bartolucci, Federico Batini

C'era una volta un pezzo di legno

**Un progetto Student Voice
per scuole a zero dispersione
della Rete di Gubbio**

FrancoAngeli

Il presente volume è stato pubblicato grazie al contributo di:

- Istituto d'Istruzione Superiore "Cassata Gattapone" (Gubbio);
- Secondo Circolo "Aldo Moro" (Gubbio);
- Polo Liceale "G. Mazzatinti" (Gubbio);
- Liceo Classico "Properzio" (Assisi)

in collaborazione con

- Associazione di promozione sociale Pratika;
- Dipartimento di Filosofia, Scienze sociali, umane e della formazione (Università degli Studi di Perugia).

*In copertina: Rocco Cardinale, Senza titolo, 2016. Mina, acrilico e collage su carta
(cm 136,5 x 137).*

Si ringrazia l'autore per la gentile concessione

Copyright © 2016 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia* (CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

Indice

C'era una volta un pezzo di legno: un progetto più che un convegno di <i>Francesca Alunni, Maria Marinangeli, Francesca Pinna, David Nadery</i>	pag.	7
“Ho intenzione di ascoltarli”. Esempi internazionali e buone pratiche di Student Voice di <i>Alison Cook Sather</i>	»	9
Per chi la scuola? Perché la scuola? di <i>Federico Batini</i>	»	21
La scuola vista dagli studenti e dagli insegnanti: una ricerca di <i>Marco Bartolucci, Federico Batini</i>	»	27
Percorsi e strumenti per lo Student Voice di <i>Federico Batini, Maria Ermelinda De Carlo, Adriana Timpone, Giulia Toti</i>	»	45
Pratiche Student Voice: alcuni strumenti di <i>Federico Batini, Giulia Toti, Adriana Timpone</i>	»	89
Profili autori	»	109

C'era una volta un pezzo di legno: un progetto più che un convegno

*di Francesca Alunni, Maria Marinangeli, Francesca Pinna,
David Nadery*

E più che un progetto, una necessità. Il mestiere del Dirigente scolastico, a volerlo guardare bene, è la lotta continua tra l'elaborazione di un lutto (il non poter più "appartenere" ad una classe) e la tensione ideale alla costruzione di una comunità educante libera, consapevole, partecipata.

E i due diritti fondamentali che bisogna tutelare e promuovere, la libertà di insegnamento e il diritto allo studio, restano i riferimenti più certi e sicuri del nostro impegno, un po' costretto dalle pastoie di una burocrazia molesta e paralizzante, che limita lo sviluppo di una autonomia scolastica centrata su ricerca e sperimentazione. Eppure è stata per noi, Dirigenti scolastici degli istituti eugubini, una necessità: sperimentare, cercare la frontiera, l'anello che non tiene, il punto morto del mondo. Sono stati anni di pranzi e cene, di riunioni mensili tra il conviviale e il programmatico, di parole e progetti. Il gioco vale la candela? Da una parte lo sforzo titanico di un sistema scolastico: 13 anni tra i banchi, dai 6 ai 19, 5/6 ore al giorno, e i compiti a casa. Dall'altro il risultato prodotto in termini di reali competenze acquisite dai nostri alunni, di "senso per sé" e motivazione, di ricaduta sociale, di tasso di inclusività e mobilità sociale. E sullo sfondo, terribili, il dato delle risorse economiche impiegate e quello della dispersione scolastica, vero olocausto di cervelli. Che fare?

Da qui, l'esigenza, e il progetto, e il convegno. La formazione sulle competenze con il prof. Federico Batini, la collaborazione con il Dipartimento FISSUF dell'Università di Perugia, i nostri archivi aperti alle laureande per tesi e ricerche, l'utopia di costruire un curriculum verticale di territorio, il lavoro sull'inclusione e contro la dispersione scolastica, con progetti di flessibilità curricolare talmente estremi da diventare "scuola – non scuola": fuori di qui, per ritrovare la porta di ingresso al ritorno, e un senso.

Da un paio di anni lo Student Voice. Ricordarsi di se stessi da ragazzi è stato decisivo: io sapevo, noi sapevamo cosa e chi funzionasse, come

e perché, nei nostri anni di scuola. Eppure nessuno ci chiese mai niente. Perché? Immaginare di costruire e ri-costruire un sistema scolastico tenendo in nessun conto l'opinione e la partecipazione consapevole di coloro per i quali lo stesso sistema viene progettato, è qualcosa che ha senso? La domanda non aveva una risposta evidente, ma il sospetto che non avesse poi molto senso era indubbiamente forte. E allora la metafora di Pinocchio "pezzo di legno" che diventa carne e ossa di bambino ci è sembrata fatta apposta: maggio 2015, prima edizione del convegno. Oltre 500 partecipanti in due sessioni plenarie, anche da fuori regione, stimoli importanti, buon successo dei laboratori per competenze con gli alunni, punti di criticità ma anche tanto entusiasmo. Ed ora la seconda edizione, con un lavoro sugli alunni che è partito da più lontano, con classi campione dei vari ordini e gradi impegnate a costruire proposte e modelli, il contributo di relatori importanti per i laboratori di attivazione didattica con i docenti, la preziosa presenza di Alison Cook Sather a raccontarci lo stato dell'arte dello Student Voice, in Italia e nel mondo.

La scuola è "istituzione imperfetta" e condivide questa sorte con altre istituzioni "imperfette": la giustizia, la famiglia, la stessa democrazia. Istituzioni, cioè, che si pongono fini di per sé inattuabili, sempre sfuggenti, mai completamente realizzati. Il nostro: educare ed istruire generazioni di giovani o, in forma più laica e moderna, far crescere cittadini consapevoli e liberi. Una sfida improba e splendida. Lo scopo è quello di continuare a sentirsi una comunità educante che, per quanto imperfetta, non smetta di interrogarsi sul proprio ruolo e rimanga in contatto con quanto di nuovo la riflessione accademica e la ricerca *evidence based* propongono. Il fine è forse inattuabile, ma la strada è segnata.

“Ho intenzione di ascoltarli”.

Esempi internazionali e buone pratiche di Student Voice

di *Alison Cook Sather*

Il titolo del Convegno che offre l'occasione per questo volume, “C'era una volta un pezzo di legno”, fa riferimento alla storia di Pinocchio e rappresenta una metafora relativa alla crescita dei giovani. È emozionante per me il fatto che in Umbria si sia attivato questo lavoro di passaggio dalla lezione tradizionale a pratiche didattiche di maggiore coinvolgimento degli studenti, concentrandosi su come farli crescere, ascoltandoli e sostenendo i loro processi decisionali e un loro impegno attivo. Sono grata di poter prendere parte al movimento Student Voice che si sta affermando in tutta Italia.

Ho intenzione di ascoltarli

La prima parte del mio titolo, “Ho intenzione di ascoltarli” è una citazione da una studentessa universitaria, un'insegnante in formazione in un corso universitario nel quale ho insegnato diversi anni fa. Sta dichiarando un impegno che ha intenzione di prendersi con i suoi studenti. Tale impegno deve essere ribadito regolarmente per garantire che venga proposto nelle pratiche. Ecco perché io uso le parole di questa studentessa per inquadrare le mie osservazioni – come promemoria e come impegno.

In questo contributo introdurrò brevemente la discussione attuale relativa allo Student Voice, condividerò esempi di Student Voice in azione nelle scuole, nella ricerca, e nella formazione degli insegnanti, offrendo un insieme di buone pratiche per il lavoro sullo Student Voice, e concluderò con alcune considerazioni finali relative alle sfide di questo lavoro.

Il dibattito sullo Student Voice

C'è una discussione in corso e un dibattito in tutto il mondo per quanto riguarda ciò che noi intendiamo per "Student Voice", e se questo sia il miglior termine per denominare questo approccio. Io continuo ad usarlo, perché lo vedo come una metafora adatta per rappresentare la presenza degli studenti, il potere, e la partecipazione, la possibilità di lavorare con gli adulti. Proprio come per voi, la storia di Pinocchio è una metafora che riguarda il "prendersi cura" di un pezzo di legno, per favorirne la trasformazione in un essere umano completo, Student Voice è, per me, una metafora del lavoro che dobbiamo fare, noi educatori, per "dare vita" alle voci dei giovani.

La mia definizione di Student Voice è la seguente: "Ogni studente che parla dal suo punto di vista individuale, dalla sua prospettiva e attraverso le intuizioni collettive offerte e i contributi attivi degli altri studenti come gruppo eterogeneo (Cook-Sather, 2014). In questa definizione l'attenzione è rivolta a ciascuno studente e a tutti gli studenti. Questa definizione mette in pratica le seguenti convinzioni sulle capacità degli studenti e sul loro ruolo in materia di istruzione e riforma della scuola: i giovani hanno prospettive uniche sull'apprendimento, l'insegnamento e la scuola; le loro intuizioni necessitano non solo dell'attenzione, ma anche delle risposte degli adulti; e dovrebbero essergli offerte opportunità di plasmare attivamente la loro formazione (Cook-Sather, 2006).

Queste convinzioni si collegano anche alla potente nozione di Fielding (1999) di "collegialità radicale", che, sostiene, debba includere il posizionamento degli studenti come "agenti nel processo di apprendimento trasformativo" (p. 22).

Propongo i seguenti casi di Student Voice in azione in una scuola primaria, la ricerca Student Voice nelle scuole primarie e secondarie, e lo Student Voice nei corsi di formazione universitari per situare e magari per migliorare il proprio lavoro.

Esempio di Student Voice in azione in una scuola primaria

A mio avviso, il più potente esempio di Student Voice in azione in un contesto di scuola primaria è stato sviluppato da Dame Alison Peacock, in Inghilterra. Ha creato quello che lei chiama "ascolto delle scuole". Peacock e gli insegnanti con i quali collabora ascoltano e considerano le opinioni degli studenti nelle aree curriculari e danno loro "il controllo sui

propri processi di apprendimento” (Bragg, 2007, p. 659). Per esempio, in una scuola, un gruppo di studenti (età 8 e 9 anni) ha un’influenza riguardo alla scelta del testo utilizzato nelle loro lezioni di matematica. Un altro gruppo di bambini più grandi ha progettato e gestito sessioni in piccoli gruppi per i bambini più piccoli in matematica e in geografia. Ci sono molti esempi di modi in cui gli adulti ascoltano gli studenti di queste scuole e lavorano con loro in qualità di partner al fine di creare esperienze didattiche significative. Peacock ha promosso questo “ascolto” e approccio di partenariato in una scuola che era stata definita come “fallita” quando ne ha preso la leadership nel 2003. Nel 2007, il livello di questa scuola rientrava nel 5% delle migliori scuole a livello nazionale. Peacock attribuisce questo successo al suo approccio basato sull’“ascolto”.

Esempi di ricerche sullo Student Voice

Un’altra area in cui lo Student Voice ha preso piede è nella ricerca e nell’erogazione di borse di ricerca. In Inghilterra, Demetriou e Hopper (2007) hanno intervistato studenti di 6-10 anni riguardo a quello che pensano sia giusto e ingiusto a scuola. Nel nord della Svezia, nel contesto di un più ampio studio sullo sviluppo della personalità, i ricercatori hanno imparato da studenti iscritti nel 7° e 8° grado come si fanno le cose e come non vogliono essere trattati da altri (Bergmark, 2008). In Nuova Zelanda, i ricercatori hanno invitato studenti della secondaria ad identificare il modo in cui intendono l’apprendimento in aula e in che modo gli insegnanti possono facilitare tale apprendimento (Kane & Maw, 2005). Infine, in Grecia, gli studenti della scuola secondaria hanno discusso riguardo all’importanza dei contenuti che si possono connettere con la vita di tutti i giorni degli studenti, le opportunità di lezioni per un coinvolgimento attivo, e dando una maggiore responsabilità per l’apprendimento agli studenti (Mitsoni, 2006)¹. In tutti questi casi, i risultati della ricerca informano sia la comunità di ricerca che le scuole nelle quali è stata condotta la ricerca. Così si sta realizzando un ampio quadro teorico su ciò che possiamo imparare ascoltando le voci degli studenti e sulla pratica degli insegnanti all’interno delle scuole in cui sono state condotte le ricerche.

1. Per ulteriori esempi fare riferimento a Cook-Sather, 2014.

Esempi di Student Voice nella formazione insegnanti

Se abbiamo intenzione di cambiare le teorie e le pratiche nelle scuole, dobbiamo concentrarci sulla formazione degli insegnanti nonché sulle pratiche agite a scuola. Al Bryn Mawr College, l'università dove sono stata professoressa sin dal 1994, ho creato un progetto chiamato “Insegnare e apprendere insieme”.

Questo progetto è legato a un corso relativo ai metodi di insegnamento richiesti per la certificazione relativa all'insegnamento nelle scuole secondarie (questo è il corso finale per gli insegnanti in formazione, debbono frequentarlo prima di poter insegnare nelle scuole). Attraverso questo progetto, ogni insegnante in formazione è abbinato/accoppiato con uno studente della secondaria, che funge da consulente. Queste coppie si scambiano settimanalmente messaggi ed e-mail su ciò che consente la creazione di un buon ambiente di classe, sulle esperienze di apprendimento, sui test, ecc. Inoltre, un insegnante di scuola tiene incontri settimanali per gli studenti della scuole secondarie che partecipano al progetto. Questi incontri settimanali sono videoregistrati e diventano materiale indispensabile per gli insegnanti in formazione. L'obiettivo di questo progetto è quello di facilitare l'insegnamento e l'apprendimento reciproco e, in particolare, dare attenzione alle voci degli studenti e ad allargare le prospettive degli insegnanti in formazione, che stanno preparandosi a insegnare.

Ho condotto una ricerca su questo programma sin dal suo avvio, e ho potuto rilevare costantemente che i docenti in formazione:

- (1) riconoscono gli studenti come portatori di informazioni significative, riconoscono la loro autorità, li riconoscono come partner nell'insegnamento e nell'apprendimento;
- (2) sviluppano strategie pedagogiche e didattiche a partire dagli input e dai consigli forniti dagli studenti;
- (3) diventano insegnanti impegnati in direzione Student Voice e c'è una collaborazione insegnante-studente.

Inoltre ho scoperto che gli studenti della scuola secondaria:

- (1) sviluppano la consapevolezza, il linguaggio, e la capacità di parlare di insegnamento e apprendimento;
- (2) accrescono il loro impegno e gli investimenti nella propria formazione e in quella altrui;
- (3) diventano portatori di pensiero critico e anche consulenti nelle loro scuole (Cook-Sather, 2010, 2009b, 2007).

Questi risultati supportano l'empowerment degli studenti e la loro realizzazione, proprio come Pinocchio.

Le prospettive degli student sullo Student Voice

Ho fatto ricerche approfondite non solo relative ai miei progetti sullo Student Voice, ma anche attraverso altri progetti, e gran parte di queste ricerche privilegiano le voci degli studenti sulle loro esperienze. Le loro voci parlano più chiaramente di come si sentono compresi e rappresentati dal lavoro teorico sullo Student Voice. Gli studenti che partecipano a progetti sullo Student Voice: utilizzano la loro consapevolezza in continua evoluzione e il linguaggio per “intervenire” e chiedere aiuto agli insegnanti quando non capiscono qualcosa. Parlano di essere “più impegnati” in classe e di fare più di uno sforzo per essere “senza peli sulla lingua” nelle loro classi e prendono possesso del loro processo di apprendimento; imparano “come guardare l'aula dal punto di vista di chi insegna [e] capiscono che gli insegnanti sono, anche loro, esseri umani”; e si sentono come se avessero “maggiore voce in capitolo attraverso la [loro] educazione” e la capacità di diventare “uno studente più premuroso” (Cook-Sather & Curl, 2014).

Prospettive degli insegnanti in formazione sullo Student Voice

Così come quelli per gli studenti, gli esiti per gli insegnanti in formazione sono molto importanti. Questi insegnanti in formazione imparano ad ascoltare gli studenti come parte della loro preparazione. Entrano nelle classi impegnandosi ad ascoltare gli studenti. Ecco alcuni esempi di ciò che scrivono riguardo all'imparare ad ascoltare gli studenti come parte della loro preparazione per insegnare: “L'interazione tra Suzanne e me mi stava insegnando come ascoltare uno studente, analizzare i suoi pensieri, come applicarli alla formazione del mio personale stile di insegnamento. Il rapporto che stavamo costruendo ha portato le mie riflessioni di nuovo sui miei obiettivi: essere un'insegnante efficace e interagire con i miei futuri studenti”.

“Cosa c'è di così speciale riguardo a questo progetto? è che ci stiamo concentrando sulle loro voci, perché altrimenti possiamo solo imparare tutta la teoria, imparare tutto questo e non applicarlo mai, e mai comunicare ai giovani”.

“Dopo aver partecipato a questo progetto, ho iniziato la mia carriera di insegnante centrandomi sugli studenti piuttosto che con una prospettiva focalizzata sull’insegnante. Questa prospettiva ha preso forma da come ho interagito con gli studenti individualmente così, allo stesso tempo, ha dato forma al curriculum. L’enfasi sullo scambio dialogico mi ha fatto molto comodo per creare una classe centrata sulle domande e per ottenere una posizione disponibile entro un curriculum del distretto scolastico che ha valutato il mio come un approccio basato sulle ‘skills’”.

Student Voice: un movimento internazionale

È emozionante vedere questo lavoro diffondersi in altri paesi in tutto il mondo, Italia compresa. Il lavoro che il Professor Batini e colleghi stanno facendo da avvio a un percorso in avanti, un cammino importante per le scuole.

Questo lavoro si unisce agli sforzi in corso altrove, come vengono presentati nei manuali, tra i quali ne cito tre. *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (Thiessen & Cook-Sather, 2007) è la raccolta di capitoli che riguardano gli studi sulle esperienze di valorizzazione del ruolo degli studenti nella scuola in Afghanistan, Australia, Canada, Inghilterra, Ghana, Irlanda, Pakistan e gli Stati Uniti. Gli autori dei capitoli offrono intuizioni su come gli studenti concettualizzino e si avvicinino alla scuola e capiscano e affrontino le opportunità sociali nei loro corsi e le sfide nel lavoro con gli altri studenti e gli insegnanti. Lo *Student Voice Handbook: Bridging the Academic/Practitioner Divide* (Czerniawski & Kidd, 2011) è la raccolta di capitoli che attengono alle relazioni tra Student Voice e ricerca-azione, cittadinanza, educazione democratica e “studenti come ricercatori” e localizzano questi dibattiti all’interno di prospettive internazionali. Si basa su più punti di vista e comprende una guida, studi di casi applicati, esempi e esperienze provenienti dai cinque continenti. Infine *Student Voice: The International Movement to the Emergent Perspectives in Italy* (Grion & Cook-Sather, 2013) è una raccolta di contributi che offrono una prospettiva storica sul movimento dello Student Voice in altri paesi, con alcuni approfondimenti e poi esempi relativi al lavoro sullo Student Voice che si sta facendo in Italia.

Le migliori pratiche

Esaminando gli sforzi realizzati per lo Student Voice, propongo tre aree di buone pratiche, ognuna delle quali è di per sé complessa. Ognuna di queste pratiche deve poi essere considerata nel contesto particolare del lavoro sullo Student Voice intrapreso.

(1) Coltivare un atteggiamento di autentico rispetto

Il rispetto è essenziale e richiede un ripensamento sulle nostre ipotesi circa le capacità e i ruoli degli studenti. Dobbiamo veramente credere che gli studenti siano portatori di prospettive essenziali per poter parlare di insegnamento e apprendimento, e dobbiamo vederli come partner, non come semplici destinatari di istruzione. Ciò significa valorizzare il loro essere e alimentare la loro crescita come per coloro che sono già in possesso di quelle capacità.

Sono gli stessi studenti a sostenere l'importanza del rispetto. Discutono sul perché una migliore comunicazione tra insegnanti e studenti della scuola secondaria potrebbe far sì che gli studenti abbandonino con meno probabilità le loro classi, Maurice Baxter, spiega: “Non si può avere una buona comunicazione senza rispetto. Se io non ti rispetto, non possiamo comunicare” (Sanon *et al.*, 2001). Lawrence-Lightfoot (2000) mette in evidenza il ruolo dell'insegnante in questa dinamica: “Il rispetto: per ottenerlo, è necessario darlo” (p. 22; vedi anche Cook-Sather 2002). In *Learning from the Student's Perspective: A Sourcebook for Effective Teaching* (Cook-Sather, 2009a), ho sviluppato un'intera sezione focalizzata sul rispetto. Questa sezione del libro è stato scritto da studenti universitari attingendo dalle parole di molti studenti della scuola secondaria di scuole e paesi differenti, che dimostrano l'importanza del rispetto per gli studenti.

A partire dai primi anni del movimento sullo Student Voice, anche gli studiosi hanno sostenuto l'importanza del rispetto. Scrivendo in Inghilterra, MacBeath e i suoi colleghi hanno affermato semplicemente: “I giovani hanno il diritto di essere ascoltati” (2003, p. 2). Scrivendo in Cile, Prieto (2001) ha assunto una posizione simile, sostenendo che alla base della sua ricerca vi era una forte convinzione riguardo “alla capacità e alla necessità degli studenti di poter parlare per se stessi” (p. 88).

Scrivendo in Canada, riflettendo, attraverso una varietà di iniziative sullo Student Voice, Thiessen (1997) ha suggerito che agire partendo delle prospettive degli alunni è un approccio adottato dai “difensori del diritto [degli studenti] di essere ascoltati individualmente e collettivamente – perché le loro voci siano rispettate, le loro preferenze considerate, le loro critiche considerate, e anche le loro scelte sulle discipline” (p. 191).

(2) Creare autentiche, inclusive, e significative opportunità per lo Student Voice

I falsi inviti o gli approcci paternalistici sono tra i maggiori problemi legati agli sforzi sullo Student Voice. Vi è la possibilità, come avvertono alcuni teorici, che gli sforzi siano “benigni ma accondiscendenti” o “cinici e manipolatori” (Fielding, 2004, p. 200). C’è anche il pericolo di eccessiva indulgenza che alla fine conduce alla rimozione, in conseguenza di una visione romantica dei bambini. Come Pollard, Thiessen e Filer (1997) affermano, l’atteggiamento “non sono che dolci”, “riflette il paternalismo degli adulti, ma non contribuisce alla comprensione e all’analisi dei problemi e delle preoccupazioni che sono importanti per gli studenti” (p. 2). Una forma altrettanto umiliante di attenzione allo Student Voice è quella che li considera come decorazioni. Fine e i suoi colleghi (2007) spiegano che, le loro caselle di posta elettronica sono “un catalogo virtuale degli inviti [da parte di ricercatori, editori e responsabili politici] per ‘raccolgere le voci degli studenti’ come se fossero addobbi per l’albero di Natale su una riforma già predeterminata ‘per il loro bene’” (pp. 805-806). Infine, vi è il pericolo di iniziative Student Voice, anche mosse da buone intenzioni: alcuni sforzi per “aumentare lo Student Voice e la partecipazione può effettivamente rafforzare una gerarchia di potere e di privilegio tra gli studenti e minare i tentativi di riforme” (Silva, 2001, p. 98).

Fare in modo che tutte le voci degli studenti si sentano è una delle più grandi sfide di questo lavoro. Studenti diversi dicono cose diverse, alcune delle quali possono essere difficili da ascoltare (Bragg, 2001; Johnston & Nicholls, 1995). Tuttavia, se vogliamo onorare lo Student Voice, dobbiamo essere capaci di ascoltare tutte le voci degli studenti. Quando gli studenti non si sentono realmente consultati né compresi e gli insegnanti o i dirigenti scolastici li ascoltano solo per placarli o per usare le loro parole per poi sostenere i programmi degli adulti, questi (gli studenti) smettono di parlare. Uno studente in una ricerca condotta negli Stati Uniti occidentali, ha sostenuto, “Se parli e la gente non ti ascolta, non vuoi più parlare” (Mitra, 2001, p. 92; cfr. anche Silva, 2001). Inviti e dialoghi devono essere autentici e significativi; devono concentrarsi su quelle cose che sono importanti per gli studenti, non sulle cose che sono importanti per gli adulti.

(3) Sviluppare strutture che supportino lo Student Voice e il continuo dialogo tra studenti, insegnanti e dirigenti scolastici e diano attenzione alle voci degli studenti come parte della valutazione e dello sviluppo professionale

È essenziale che vi siano “strutture” in grado di sostenere i lavori sullo Student Voice. Ciò significa avere tempi regolari e sostegno e, in ultima

analisi, integrazione nel modo di fare le cose. Esempi di come creare tali strutture possono comprendere:

- (a) Proposte e inviti, a livello di scuola, a partecipare al lavoro Student Voice e alla creazione di un atteggiamento di serietà, anche di leggera competizione, per il modo in cui saranno selezionati gli insegnanti e gli studenti partecipanti. Questa collaborazione deve riguardare non soltanto quelli disponibili, ma anche i più “prestigiosi” insegnanti e studenti in modo che gli altri considereranno il progetto come uno strumento di partecipazione della scuola più legittimo e persino desiderabile.
- (b) Concedere tempo e fornire supporto per l’orientamento al lavoro sullo Student Voice a scuola. Sponsorizzare un’attività di orientamento di una giornata o di mezza giornata, sul posto, in cui i partecipanti discutano motivazioni e premesse del progetto. Si possono invitare i partecipanti degli anni passati a condividere le loro conoscenze e loro consigli, e in generale creare continuità tra le esperienze di partecipazione realizzate nel tempo.
- (c) Integrare le opportunità di partecipazione nel programma scolastico regolare (al contrario di spremerli dopo la scuola in mezzo a altri impegni e altre attività scolastiche) e, per estensione, nel curriculum. Offrendo agli studenti l’opportunità di riflettere criticamente sulle proprie esperienze di scolarizzazione, si sviluppa il potenziale per promuovere maggiore impegno in quelle esperienze scolastiche, soprattutto quando le intuizioni degli studenti vengono prese sul serio e trovano risposta nei piani di studio e le linee pedagogiche sono sviluppate e riformate nella scuola.
- (d) Pianificare giorni di sviluppo professionale intorno agli input degli studenti e a ciò che si ricava dalla loro collaborazione. Invitare gli studenti partecipanti per condividere le loro conoscenze con i docenti, il consiglio di istituto, nelle riunioni dell’associazione genitori-insegnanti o in altre sedi di discussione a scuola o nel quartiere.
- (e) Includere un ascolto autentico e una collaborazione con gli studenti come parte dei report e delle valutazioni degli insegnanti e delle scuole. Se il lavoro di Student Voice non “conta” nelle valutazioni degli insegnanti e delle scuole, non sarà una priorità. I criteri utilizzati per la valutazione devono cambiare per poter includere l’ascolto delle voci degli studenti e la collaborazione con gli studenti nella pratica educativa e nella riforma della scuola (Cook-Sather, 2007).

Senza queste forme di sostegno strutturato, il lavoro sullo Student Voice finisce sempre per essere opzionale, viene approvato e promosso da persone impegnate, entusiaste, ma non viene istituzionalizzato.

L'apprendimento non è sempre comodo

Sulla copertina del mio libro, *Learning from the Student's Perspective: A Sourcebook for Effective Teaching*, uno studente sta scrivendo sulla lavagna: "L'apprendimento non è sempre comodo". Questo è un'importante promemoria per noi riguardo alle esperienze degli studenti, ma anche alle nostre. Il lavoro sullo Student Voice ci sfida ad ascoltare gli studenti, cercare di capire le loro esperienze e i loro punti di vista, e condividere la responsabilità di creare un'educazione significativa con loro. Questo è un lavoro duro e non è sempre comodo, ma come apprendiamo con e dagli studenti, il loro apprendimento sarà più profondo e significativo. Come Pinocchio, prendono vita e diventano loro stessi: i principali protagonisti. Le nostre scuole e le nostre società saranno migliori grazie a questa animazione.

Riferimenti bibliografici

- Bergmark U. (2008), "I want people to believe in me, listen when I say something and remember me": How students wish to be treated", *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 26, 4, 267-279.
- Bragg S. (2007), "It's not about systems, it's about relationships": Building a listening culture in a primary school", in Thiessen D., Cook-Sather A. (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school*, Springer Publishers, The Netherlands.
- Bragg S. (2001), "Taking a joke: Learning from the voices we don't want to hear", *Forum*, 43, 2, 70-73.
- Cook-Sather A. (2014), "Student Voice in Teacher Development", in Meyer L. (Ed.), *Oxford Bibliographies in Education*, Oxford University Press, New York.
- Cook-Sather A. (2010), "Students as Learners and Teachers: Taking Responsibility, Transforming Education, and Redefining Accountability", *Curriculum Inquiry*, 40, 4, 555-575.
- Cook-Sather A. (2009a), *Learning from the Student's Perspective: A Sourcebook for Effective Teaching*, Paradigm Publishers, Boulder, CO.
- Cook-Sather A. (2009b), "I Am Not Afraid to Listen": Prospective Teachers Learning from Students to Work in City Schools", *Theory into Practice*, 48, 3, 176-181. [Themed Issue: Urban Youth. 2009].
- Cook-Sather A. (2007), "What Would Happen If We Treated Students as Those with Opinions that Matter? The Benefits to Principals and Teachers of Supporting Youth Engagement in School", *NASSP Bulletin*, 91, 4, 343-362 [Themed Issue: Fostering Youth Engagement and Student Voice in America's High Schools].

- Cook-Sather A. (2006), "Sound, Presence, and Power: Exploring 'Student Voice' in Educational Research and Reform", *Curriculum Inquiry* 36, 4 (Winter), 359-390.
- Cook-Sather A. (2002), "Authorizing student perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education", *Educational Researcher*, 31, 4 (May), 3-14.
- Cook-Sather A., Curl H. (2014), "'I want to listen to my students' lives': Developing an ecological perspective on learning to teach", *Teacher Education Quarterly*, Winter.
- Czerniawski G., Kidd W. (Eds.) (2011), *The student voice handbook: Bridging the academic/practitioner divide*, Emerald, Bingley, UK.
- Demetriou H., Hopper B. (2007), "'Some Things Are Fair, Some Things Are Not Fair, and Some Things Are Not, NOT Fair': Young Children's Experiences of 'Unfairness' in School", in Thiessen D., Cook-Sather A. (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school*, Springer Publishers, The Netherlands.
- Fielding M. (2004), "'New wave' student voice and the renewal of civic society", *London Review of Education*, 2, 3 (November), 197-217.
- Fine M., Torre M.E., Burns A., Payne Y. (2007), "Youth research/participatory methods for reform", in Thiessen D., Cook-Sather A. (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school*, Springer Publishers, The Netherlands.
- Grion V., Cook-Sather A. (Eds.) (2013), *Student Voice: The International Movement to the Emergent Perspectives in Italy*, Guerini Editore, Milan, Italy.
- Johnston P., Nicholls J. (1995), "Voices we want to hear and voices we don't", *Theory Into Practice*, 43, 2, 94-100.
- Kane R.G., Maw N. (2005), "Making sense of learning at secondary school: Involving students to improve teaching practice", *Cambridge Journal of Education*, 35, 3, 311-322.
- Lawrence-Lightfoot S. (2000), "Respect: To get it, you must give it", *Swarthmore College Bulletin*, March.
- MacBeath J., Demetriou H., Rudduck J., Myers K. (2003), *Consulting pupils: A toolkit for teachers*, Pearson Publishing, Cambridge, England.
- Mitra D. (2001), "Opening the floodgates: Giving students a voice in school reform", *Forum*, 43, 2, 91-94.
- Mitsoni F. (2006), "'I get bored when we don't have the opportunity to say our opinion': Learning about teaching from students", *Educational Review*, 58, 2, 159-170.
- Pollard A., Thiessen D., Filer A. (Eds.) (1997), *Children and their curriculum*, Falmer Press, London.
- Prieto M. (2001), "Students as agents of democratic renewal in Chile", *Forum*, 43, 2, 87-90.
- Sanon F., Baxter M., Fortune L., Opotow S. (2001), "Cutting class: Perspectives of urban high school students", in Shultz J., Cook-Sather A. (Eds.), *In our own words: Students' perspectives on school*, Rowman & Littlefield, Lanham, MD, pp. 73-91.
- Silva E. (2001), "Squeaky wheels and flat tires: a case study of students as reform participants", *Forum*, 43, 2, 95-99.

- Thiessen D. (1997), "Knowing about, acting on behalf of, and working with primary pupils' perspectives: Three levels of engagement with research", in Pollard A., Thiessen D., Filer A. (Eds.), *Children and their curriculum*, Falmer Press, London, pp. 184-196.
- Thiessen D., Cook-Sather A. (2007), In *International handbook of student experience in elementary and secondary school*, Springer Publishers, Dordrecht, The Netherlands.

Per chi la scuola? Perché la scuola?

di *Federico Batini*

Nella mia esperienza mi è capitato di sentire tessere le lodi di una scuola perché “molto selettiva”.

Non riesco a trovarci merito.

Giacché, come diceva spesso agli altri e a se stessa, tutto il suo studio era di secondare i voleri del cielo: ma faceva spesso uno sbaglio grosso, ch'era di prender per cielo il suo cervello.

Però, della seconda intenzione che abbiam detto, si guardò bene di darne il minimo indizio.

Era una delle sue massime questa, che, per riuscire a far del bene alla gente, la prima cosa, nella maggior parte de' casi, è di non metterli a parte del disegno.

Alessandro Manzoni, *I Promessi Sposi*, cap. XXV

Perché la scuola?

Nelle esperienze di formazione insegnanti, negli ultimi anni, grazie al confronto con migliaia di docenti impegnati quotidianamente sul campo, si è potuto comprendere la distanza esistente tra quanto previsto in normativa e le pratiche in uso. Riguardo alla scuola una modalità di cambiamento di prassi operato per via normativa appare come dotato di bassa efficacia. La percezione di una “naturalità” di una forma storica della scuola (centrata su un “pacchetto” di contenuti e sulla lezione frontale come metodo prevalente) appare rilevante rispetto alle resistenze al cambiamento. Se la mia percezione è quella di una modalità “naturale” di fare scuola, e non di una forma storicamente connotata, risulta chiaro come sia davvero complesso operare cambiamenti rispetto agli obiettivi di apprendimento e ai percorsi necessari per raggiungerli. In pratica la scuola fatica a porsi, oggi, quelle che si possono denominare “domande di grado zero” (Batini, 2013) ovvero le domande relative al senso e significato della scuola e, dunque, alle sue prassi operative. Perché si va a scuola? Per chi è la scuola? A che serve la scuola? Come dovrebbe essere la scuola ideale? Un'indagine presenta-

ta in questo volume cercherà di mettere a confronto le opinioni di studenti delle secondarie di secondo grado e docenti (di ogni ordine e grado) tenterà di evidenziare alcune dinamiche in questo senso.

Per chi la scuola?

La scuola è costruita per gli studenti.

Sembra una tautologia.

Eppure, un'attenta osservazione non consentirebbe, a molte latitudini, di confermare l'asserto. Cosa potrebbe osservare un antropologo marziano visitando le nostre aule? Riusciamo ancora a guardare ciò che avviene ogni giorno, all'interno del sistema di istruzione, con uno sguardo scevro da pre-giudizi? Cosa ne dovremmo concludere?

Gli studenti subiscono la scuola, anche quando ci vanno volentieri.

Gli studenti non prendono decisioni, la loro opinione non conta, vengono valutati con strumenti che non condividono, riguardo a contenuti che non li interessano, senza la possibilità di esprimere la propria identità e le proprie risorse. La scuola, vista da un occhio neutrale, non appare progettata per gli studenti.

C'è la retorica degli insegnanti: "i ragazzi sono sempre peggio"; "io spiego e rispiego, ma se loro non studiano, mica posso studiare al posto loro"; "questa classe non ha imparato nulla, nella mia disciplina avrebbero tutti l'insufficienza"; "pensa a studiare, un giorno mi ringrazierai"; "è per il tuo bene" ecc. C'è la retorica dei genitori: "la classe della figlia di una mia amica è molto più avanti a storia", "i ragazzi hanno troppi compiti con l'inglese, il calcio, il nuoto non c'è tempo", "non si preoccupi di educarli, si preoccupi di insegnargli", "cosa è bene per mia figlia lo so io"; "è per il tuo bene..." ecc. Sono frasi reali, raccolte negli ultimi tre mesi, e molto altre se ne potrebbero aggiungere, che delineano un contesto. Sarebbe pleonastico dire che non tutti gli insegnanti e non tutti i genitori pronunciano queste frasi, ma lo è anche ricordare che non sono residuali. C'è un conflitto di interpretazioni su senso e significato della scuola, tutto centrato su fazioni di adulti. Bambini e ragazzi non ne prendono parte. Eppure si parla di loro, ci si confronta o ci si scontra sul loro destino, sul loro futuro.

Occorre che gli adulti facciano un passo indietro. Tutti, compresi coloro che cercano di comprendere, con le lenti della ricerca, cause, motivazioni e soluzioni possibili.

Una didattica partecipativa e attivante

Occorre dare voce, ascoltare e comprendere, occorre dare spazio, occorre perseguire realmente autonomia e responsabilità, non solo assegnarsele come obiettivi in documenti progettuali. L'autonomia e la responsabilità non si sviluppano senza la possibilità di sperimentare la scelta, di sperimentare l'errore, di sperimentarsi, di mettere alla prova le proprie capacità, utilizzare risorse impreviste, collocarsi in situazione: didatticamente “si tratta di offrire ai ragazzi l'opportunità di cimentarsi con problemi aperti, sfidanti, tratti dal mondo reale, supportandoli mediante una costante ‘guida istruttiva’ che insegni loro a ‘leggerli’ nel modo migliore per poterli risolvere (assegnando significato ad oggetti, eventi e situazioni), ad affrontarli secondo strategie efficaci e a riflettere sulle proprie interpretazioni ed azioni per sviluppare la capacità di scoprire e correggere da soli i propri errori. L'azione didattica dovrebbe mirare a cambiare anche l'atteggiamento che i ragazzi hanno verso i problemi: da situazioni da evitare per non incorrere in fallimenti (una possibile spiegazione all'alto tasso di non risposte alle domande dell'indagine Ocse-Pisa) a situazioni in cui mettersi alla prova per imparare dai propri errori, crescere e diventare autonomi” (Trincheiro, 2012, pp. 10-11).

Persino ambiti come l'utilizzo delle tecnologie digitali che, per la natura stessa del mezzo, dovrebbero comportare un avvicinamento agli studenti risultano, spesso, prendere in scarsa considerazione un coinvolgimento attivo e propositivo degli studenti: “conseguenza diretta dei risultati sin qui riportati – poco interesse per le piattaforme di e-learning e lo scambio di contenuti nelle pratiche di preparazione delle lezioni e limitato utilizzo delle funzioni avanzate della LIM in classe – è lo scarso coinvolgimento degli studenti nella didattica digitale. Al di là dell'assegnazione di ricerche e tesine, spesso da fare a casa, di solito gli strumenti tecnologici sono utilizzati prevalentemente dal docente. [...] Le ‘voci’ degli studenti, ascoltati durante le visite nelle scuole, confermano questo quadro” (Giusti, Gui, Micheli, Parma, 2015, p. 192).

La didattica per competenze rappresenta, se correttamente intesa, una forma di risposta didattica a una serie di interrogativi che la realtà ci pone e, al contempo, risponde dal punto di vista didattico alle sollecitazioni poste da approcci Student Voice:

- le criticità associate alla dimensione valutativa: “la considerazione del punto di vista del soggetto rappresenta un momento irrinunciabile nella valutazione delle competenze, per una serie di ragioni che riguardano sia l'opportunità di esplorazione del costrutto della competenza, sia il

ruolo da assegnare allo studente nel processo valutativo. Da qui l'attenzione alle strategie autovalutative, ovvero all'insieme di modalità attraverso cui riconoscere i significati personali che il soggetto attribuisce alla sua esperienza di apprendimento e alle sue prestazioni. Si tratta di un terreno tradizionalmente poco curato nelle prassi didattiche e valutative della scuola, se non in forme episodiche e casuali, che contiene invece enormi potenzialità sia sul piano formativo, come opportunità per sviluppare maggiore consapevolezza della propria esperienza di apprendimento, sia sul piano valutativo come allargamento dello spettro di esplorazione sul processo apprenditivo e sui suoi risultati" (Castoldi, 2016, p. 185). Occorre ricordare inoltre che le prassi associate alla individuazione preventiva delle dimensioni e dei relativi indicatori di valutazione, nella didattica per competenze, e della condivisione (e negoziazione) delle stesse con gli allievi risponde sia all'esigenza di consapevolezza preventiva (si apprende avendo chiaro perché e con quali obiettivi) sia a quella di non opacità valutativa (si apprende sapendo quali saranno le dimensioni rispetto alle quali saremo valutati);

- le criticità associate all'efficacia e dunque ai risultati di apprendimento: la didattica per competenze appare come una soluzione in grado di incrementare gli apprendimenti degli studenti, per il tramite di una loro attivazione e dunque di un loro maggiore coinvolgimento;
- le criticità, specie nei gradi superiori, relative alla gestione dei comportamenti all'interno del sistema di istruzione: i ragazzi se impegnati in attività mostrano una significativa diminuzione di comportamenti problematici da gestire;
- le problematiche relative alla rilevanza dell'esperienza di istruzione, soggettivamente definita, che acquisisce peso proprio attraverso la restituzione di spazio alla decisionalità e soggettività che, in una didattica siffatta, trova spazio.

Lo Student Voice

Nel 2002 si è conclusa una ricerca azione, che con approccio sperimentale, aveva lo scopo di prevenire la dispersione, in istituti di istruzione di secondo grado, a forte tasso di dispersione e disagio. Il progetto e la ricerca erano denominati "La scuola che voglio". In quel percorso di ricerca azione si era tentato di praticare un rovesciamento, quello di far progettare la scuola agli studenti: da qui il titolo del progetto e del volume che lo documentò. Quindici anni fa praticavamo, senza saperlo, la versione più radicale dello Student Voice, quella in cui i ragazzi si trasformano in ricerca-

tori sul senso del percorso di istruzione e del proprio apprendimento: “L’insieme del progetto si articola come una ricerca azione nella quale i ragazzi stessi sono coinvolti come ricercatori per cercare di definire, partendo dalle cause per le quali non sono/sono soddisfatti della scuola quale sarebbe invece la scuola da loro desiderata (di qui il titolo del progetto), in una progettazione complessa che guardi alla scuola da diversi punti di vista, con differenti percorsi di ri-costruzione, attraverso mediatori plurali” (Batini, a cura di, 2002, p. 92).

Lo Student Voice non è un approccio di cui parlare, ma è qualcosa che occorre praticare. Le esperienze presenti, in tal senso, in Italia, sono ancora deboli o proposte, spesso, con finalità consultiva in modo episodico e pensandole, ancora una volta, più come fonti informative per il docente che come restituzione del legittimo spazio, indebitamente sottratto, ai protagonisti del percorso di istruzione e come pratica routinaria e quotidiana che implica negoziazione di obiettivi, prassi didattiche e valutative.

Lo Student Voice è un porre al centro della scuola gli allievi, le loro opinioni e percezioni, delle quali occorre tenere realmente conto per progettare la didattica.

La prospettiva “Student Voice” mira a valorizzare un ruolo attivo e impegnato degli studenti. Si tratta di fare in modo che tutti i membri della comunità lavorino insieme per “creare e dare supporto allo sviluppo di opportunità educative partecipatorie e centrate sulla persona” (Grion, Cook, a cura di, 2013, p. 17). Gli studi internazionali hanno dimostrato ampiamente che sebbene gli studenti non siano stati, sino ad oggi, sostanzialmente, considerati, essi sono portatori di visioni preziose e di prospettive di cui possono beneficiare non soltanto gli studenti medesimi, ma anche gli adulti, come dimostrerà, più avanti in questo stesso volume, la ricerca presentata. Corre l’inizio degli anni ’90 quando una serie di studiosi, prevalentemente provenienti da Australia, Canada, Stati Uniti e Regno Unito osservò che nei discorsi relativi a riforme educative e istruzione venivano completamente esclusi le voci di bambini e ragazzi.

Ciò che accade quotidianamente nelle scuole e nelle classi viene infatti visto dagli studenti da una prospettiva originale che può darci informazioni su ciò che realmente avviene. In poche parole oggi sappiamo che escludere le prospettive degli studenti dai discorsi che facciamo sulla scuola equivale, nel momento in cui decidiamo di compiere azioni per modificarla, a possedere una visione incompleta della vita scolastica e di come essa possa essere migliorata. Oggi sappiamo che “la sfiducia nel mondo adulto nei confronti dei giovani e l’ostinazione a volerli controllare attraverso il ‘potere dell’educazione’, li ha portati a delegittimarli, ma anche a privarli di quelle qualità personali per le quali avrebbero potuto affermarsi” (Gemma, Grion, a cura di, 2015, p. 16).

Gli studenti sono portatori di differenze e dunque di punti di vista diversi, capaci di arricchire qualsiasi processo, attività e contenuto che abbia dignità di esistenza nella scuola.

Riferimenti bibliografici

- Batini F. (a cura di) (2015), *OCSE “Skills Outlook 2013. Primi risultati della ricerca sulle competenze degli adulti”* (edizione italiana autorizzata OCSE), Loescher, Torino.
- Batini F. (2014), *Drop-out*, Fuorilonda, Arezzo.
- Batini F. (2013), *Insegnare per competenze*, Loescher, Arezzo.
- Batini F., D’Ambrosio M. (2008), *Riscrivere la dispersione*, Liguori, Napoli.
- Batini F. (a cura di) (2002), *La scuola che voglio. Idee, riflessioni, azioni contro il disagio e la dispersione scolastica*, Zona, Arezzo.
- Castoldi M. (2016), *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma.
- Cook-Sather A. (2006), “Sound, Presence, and Power: ‘Student Voice’ in Educational Research and Reform”, *Curriculum Inquiry*, 36, 359-390.
- Fielding M. (2004a), “Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities”, *British Educational Research Journal*, 30, 2 (April), 295-311.
- Fielding M. (2004b), “‘New wave’ student voice and the renewal of civic society”, *London Review of Education*, 2, 3 (November), 197-217.
- Gemma C., Grion V. (2015), *Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*, Cafagna, Barletta.
- Giusti S., Gui M., Micheli M., Parma A. (2015), *Gli effetti degli investimenti in tecnologie digitali nelle scuole del Mezzogiorno*, Nucleo di Valutazione e analisi per la programmazione della Presidenza del Consiglio dei Ministri, Roma.
- Grion V., Cook Sather A. (2013), *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, Guerini, Milano.
- Trincherò R. (2012), *Costruire, valutare, certificare competenze*, FrancoAngeli, Milano.

La scuola vista dagli studenti e dagli insegnanti: una ricerca

di *Marco Bartolucci, Federico Batini*

Capire e ascoltare per agire: fasi iniziali e campione

In occasione della fase preparatoria della prima edizione di “C’era una volta un pezzo di legno” abbiamo cercato di comprendere quale fosse il punto di vista di insegnanti e studenti rispetto al funzionamento della scuola. Si è posta particolare attenzione, a seguito di un pre-test a domande aperte svolto su un piccolo campione (costituito da 20 insegnanti e 20 studenti), a una dimensione complessiva di senso, alle dimensioni della didattica, della valutazione e alla relazione con la lettura. Queste dimensioni erano in parte suggerite (senso complessivo della scuola, didattica e valutazione) da quanto veniva ritenuto maggiormente importante dai soggetti partecipanti al pre-test, in parte da risultati di precedenti ricerche (lettura) (Batini, Bartolucci, 2014).

La somministrazione dei questionari aveva obiettivi di tipo conoscitivo per poi iniziare a costruire una scuola “a dispersione zero” con approccio Student Voice.

L’idea era quella di “ascoltare”, studenti e insegnanti per iniziare la progettazione delle azioni da svolgere poi con loro.

I questionari sono stati implementati utilizzando la funzione moduli di google drive e somministrati online ai partecipanti. Uno per gli studenti per un totale di 346 rispondenti provenienti dal territorio di Gubbio, di età compresa fra i 7 e i 19 anni ($M=11.5 \pm 0.39$), in rappresentanza di tutti i gradi scolastici. Un altro questionario era diretto agli insegnanti, per un totale di 793 rispondenti provenienti dai territori di Gubbio, Ancona, Jesi, Teramo, Padova e Belluno (in relazione a una collaborazione con Alessio Surian, dell’Università di Padova).

I questionari, implementati in forma mista, si compongono di domande a risposta multipla, a risposta aperta e item in scala Likert a 5 punti.

I dati sono stati raccolti da febbraio a settembre 2015.

I dati quantitativi sono stati analizzati attraverso l'utilizzo di software di analisi statistica (Wizard 1.5 2013-2015 © Evan Miller) mentre le risposte di tipo qualitativo sono state analizzate con software di analisi del testo (Nvivo for mac © QSR International Pty Ltd) e con triangolazione delle interpretazioni.

Le aree tematiche indagate possono essere così sintetizzate:

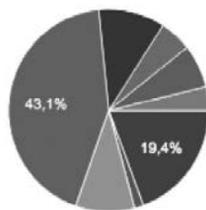
- Obiettivi generali scolastici
- Apprendimento e didattica per competenze
- Valutazione scolastica e ripetenze
- Relazione con la lettura (nella didattica, lato insegnanti)

Analisi e interpretazione dei dati: la didattica

La prima area di analisi riguarda il senso complessivo della scuola. Le aree di risposta proposte erano risultanti, anche se connotate da termini differenti dai vari rispondenti, nelle risposte aperte del pre test.

Il grafico a torta che viene qui rappresentato riguarda le risposte degli studenti alla domanda più generale sul senso della scuola.

A che cosa dovrebbe servire la scuola secondo te?

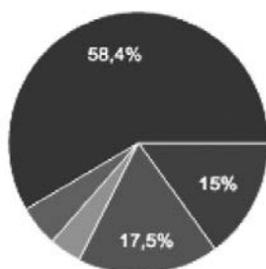


ad assorbire informazioni e conoscenze	67	19.4%
a sperimentarsi in contesto protetto	5	1.4%
a vivere esperienze di apprendimento	33	9.5%
a fare esperienze attraverso le quali sia possibile poi imparare delle cose	149	43.1%
a sviluppare competenze	37	10.7%
per assorbire una cultura	18	5.2%
a imparare quello che si è sempre imparato a scuola	24	6.9%
Altro	13	3.8%

La maggior parte delle risposte degli studenti si colloca su “fare esperienze attraverso le quali sia possibile poi imparare delle cose” raggiungendo quasi la metà dei rispondenti (43,1%). Aggregando a questa risposta quella di “a sviluppare competenze” (10,7%) si supera ampiamente la metà del campione preso in esame. Meno di un quinto sono gli studenti che collocano la propria risposta su “ad assorbire informazioni e conoscenze”.

Gli studenti, potremmo dire, hanno già un’attenzione alla dimensione didattica e propugnano una logica di attivazione.

Sei solito/a utilizzare attività nella tua didattica?



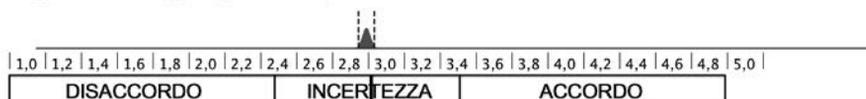
all'inizio di ogni unità di apprendimento	119	15%
solitamente spiego, discuto e poi interrogo	139	17.5%
mai	32	4%
in ogni lezione, credo che senza attivazione i ragazzi non possano apprendere	464	58.4%

L’idea di confronto con le concezioni degli insegnanti si è appuntata maggiormente sulle pratiche che sugli aspetti di concezione/percezione. Gli studenti, infatti, possono, al momento, soltanto riferire quale sarebbe la loro idea di senso, di modalità attraverso la quale sia possibile apprendere, mentre gli insegnanti rivelano, attraverso le loro pratiche più che attraverso i discorsi, quali sono le loro concezioni didattiche. Chiaramente si ritiene che il processo di coscientizzazione che la rubricazione delle pratiche può favorire riesca anche a promuovere dinamiche di cambiamento.

Gli insegnanti sembrano rispondere alle esigenze degli studenti, infatti, oltre la metà di loro (58%) dichiara di utilizzare attività didattiche in tutte le proprie lezioni, poiché ritiene che “senza attivazione i ragazzi non possano apprendere”.

è opportuno dare maggiore peso alle discipline e ai contenuti

2,978 ± 0,04



L'analisi degli item configurati come Likert relativi alla stessa area presentano, tuttavia, una dimensione leggermente più complessa in quanto rispetto alla domanda contraria: “è opportuno dare maggior peso alle discipline e ai contenuti”, la media di risposta di 2,97, colloca gli insegnanti rispondenti in una posizione di incertezza.

al centro della scuola devono stare gli insegnanti e le conoscenze

2,033 ± 0,042



i ragazzi debbono acquisire a scuola conoscenze e nozioni non competenze

1,63 ± 0,036



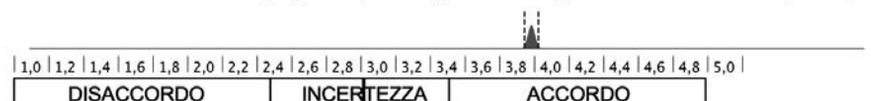
è urgente diminuire il peso delle lezioni frontali e attivare una didattica per competenze

3,924 ± 0,042



è necessario attivare una didattica progettata a partire dagli obiettivi di apprendimento

4,007 ± 0,041

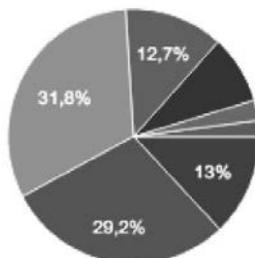


Sembrano chiare, invece, le concezioni riguardo all'idea di competenza e di didattica per competenza. Gli insegnanti, infatti, si collocano in posizione di non accordo con le affermazioni “al centro della scuola devono stare gli insegnanti e le conoscenze” (2,03) e con l'item di controllo “i ragazzi devono acquisire a scuola conoscenze e nozioni e non competenze” (1,63) mentre si collocano in posizione di accordo riguardo agli item “è urgente diminuire il peso delle lezioni frontali e attivare una didattica per competenze” (3,92) e “è necessario attivare una didattica progettata a partire dagli obiettivi di apprendimento” (4).

Si rileva, tuttavia, come questi posizionamenti siano in conflitto con un'incertezza sul maggior peso da assegnare a discipline e contenuti.

L'altra domanda relativa alla medesima area, chiedeva: “puoi sintetizzare in pochissime parole un’azione didattica con un obiettivo?”. Anche in questo caso le risposte degli insegnanti mostrano una percentuale coerente con la risposta aperta precedente, in quanto l’area esaminata in maniera comparativa con quella degli studenti (e con la stessa logica di categorizzazione) pesa soltanto l’11,46%.

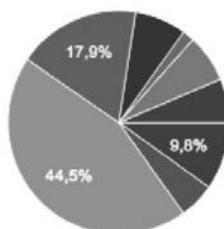
Quale tipo di lezione preferisci?



Lezione frontale (spiegazione del prof. con eventuali domande alla fine)	45	13%
Lezione partecipata (lezione con interazione continua)	101	29.2%
Attività di apprendimento (fare qualcosa per imparare dall'esperienza e poi formalizzare la stessa)	110	31.8%
Lezione-ricerca (partire da materiali presentati dagli allievi su un tema)	44	12.7%
Lezione in situazione reale	30	8.7%
Compiti di realtà	9	2.6%
Altro	7	2%

L'attenzione alla didattica proseguiva con una domanda chiusa rivolta agli studenti nella quale si chiedeva “quale tipo di lezione preferisci?”. Gli studenti collocavano la maggioranza relativa delle loro risposte nella variabile “attività di apprendimento (fare qualcosa per imparare dall’esperienza e poi formalizzare la stessa)” 31,8%, seguita da “lezione partecipata (lezione con interazione continua)” che rappresenta il 29,2% e da “lezione frontale” che rappresenta il 13%, a poca distanza la “lezione-ricerca” con il 12,7%, la “lezione in situazione reale” 8,7%, “compito di realtà”, 2,6%. Sommando le pratiche didattiche attivanti (tutte quelle menzionate sopra eccettuata la “lezione frontale”) la percentuale degli studenti che colloca la propria lezione ideale in una concezione di partecipazione attiva al proprio apprendimento supera ampiamente l’80% dei rispondenti.

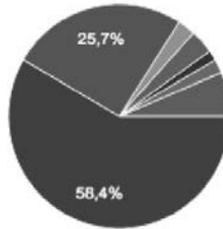
A cosa servono i voti?



Solo a classificare	34	9.8%
A fare selezione tra chi sa e chi non sa	18	5.2%
Servono a distinguere chi ha raggiunto obiettivi di apprendimento e chi no	154	44.5%
A distinguere chi ha studiato da chi non ha studiato	62	17.9%
A distinguere tra chi possiede competenze e chi non le possiede	26	7.5%
A premiare chi fa tutto come vuole il/la prof.	6	1.7%
A premiare chi non pensa con la propria testa	0	0%
A premiare chi usa senso critico	24	6.9%
Altro	22	6.4%

Seppure sia possibile notare una quota non marginale di studenti che forniscono una risposta replicando le frasi ascoltate dagli adulti, per esempio “a distinguere chi ha studiato da chi non ha studiato”, 17,9% o “a fare selezione tra chi sa e chi non sa”, 5,2%, la prevalenza dei rispondenti si colloca nettamente su “servono a distinguere chi ha raggiunto obiettivi di apprendimento e chi no” 44,5% oppure assumono una posizione critica tramite la variabile di risposta “solo a classificare” 9,8% “a premiare chi ha fatto tutto come vuole la prof.” 1,7%. Una percentuale del 6,9% si colloca sulla risposta “a premiare chi usa senso critico”.

Come utilizzi il voto ottenuto?



Mi serve per capire cosa so e cosa non so	202	58.4%
Se è un buon voto mi fa stare tranquillo/a altrimenti ... problemi a casa	89	25.7%
Non mi serve a niente	9	2.6%
Non ho interesse per i voti	12	3.5%
Lo utilizzo... per arrivare al sei ... e stop	5	1.4%
Meglio non rispondere...	7	2%
Altro	22	6.4%

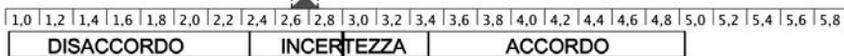
Una domanda di approfondimento chiedeva agli studenti “come utilizzi il voto ottenuto?”. Il 58,4% risponde “mi serve per capire cosa so e cosa non so”, attribuendo dunque un valore alle valutazioni ottenute, mentre il 25,7% dimostra di aver interiorizzato una visione di tipo comportamentista, in cui il voto rappresenta il “premio” o la “punizione” scegliendo la variabile di risposta “se è un buon voto mi fa stare tranquillo altrimenti... problemi a casa”.

ho pensato di aver punito, sanzionato ingiustamente un allievo

2,711 ± 0,049

ho pensato di aver valutato in maniera non corretta un allievo

2,776 ± 0,077



Per verificare se gli insegnanti ritenessero che le loro valutazioni e i comportamenti nei confronti degli allievi fossero caratterizzati da oggettività o fossero fallibili sono state loro proposte due item Likert: “ho pensato di aver punito, sanzionato ingiustamente un allievo”, “ho pensato di aver valutato in maniera non corretta un allievo”. Entrambe si collocano in una posizione di lieve disaccordo all’interno dell’area dell’incertezza (rispettivamente 2,71 e 2,77). Gli insegnanti dunque sembrano non essere propensi

ad attribuirsi degli errori di valutazione (seppure rubricati come “una tantum”) e comportamenti inadeguati nelle sanzioni dei comportamenti. Queste risposte suscitano interrogativi circa la motivazione delle stesse: l’incertezza potrebbe essere attribuibile ad un’eccessiva sicurezza rispetto alle proprie modalità come a una difficoltà a individuare i punti critici del proprio operato valutativo.

Agli studenti è stato chiesto, attraverso una domanda a risposta chiusa, “da che cosa dipendono i tuoi voti?”.

Da cosa dipendono i tuoi voti?



La stragrande maggioranza offre una risposta “politicamente corretta”, ritenendo, tuttavia che la valutazione dipenda, nei diversi gradi, dall’impegno (68,2%) e non, per esempio, dai risultati. La seconda variabile di risposta, per importanza, è “dalla bravura dei prof. a farmi apprendere” che rappresenta il 15,3% dei rispondenti.

insegnare è un mestiere di relazione

4,67 ± 0,024



Gli insegnanti rispondono, in maniera coerente, a un item Likert relativo alla rilevanza della relazione con gli studenti “insegnare è un mestiere di relazione”. Questo item presenta un indice di accordo medio del 4,67 (l’indice di accordo più alto dell’intera rilevazione).



Gli insegnanti ritengono altresì che al centro del processo di istruzione debbano collocarsi gli studenti. All’item “al centro della scuola devono stare i ragazzi e gli obiettivi di apprendimento” l’accordo medio risulta posizionarsi su 4,49.

credo che le bocciature siano utili per far comprendere i livelli raggiunti o per dare una scossa ai ragazzi

2,495 ± 0,081

credo che bocciare sia non soltanto inutile, ma persino dannoso

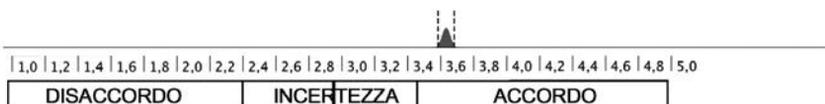
3,236 ± 0,049

non credo che ci sia relazione tra bocciature e abbandoni

2,158 ± 0,047

credo che vi sia una relazione molto forte tra bocciature e abbandoni

3,663 ± 0,048



Infine la dimensione più rilevante, per la vita degli studenti, è il fallimento scolastico che viene sanzionato attraverso la ripetenza. Gli studenti hanno espresso già la loro avversità nei confronti delle ripetenze collocandola tra le cose più inutili e tra quelle insopportabili (16 occorrenze complessive, espresse in termini assoluti).

Per quanto riguarda gli insegnanti non ritengono utili le bocciature collocandosi all’estremo dell’area del non-accordo (media di 2,49), al confine con l’incertezza, relativamente all’item “credo che le bocciature siano utili per far comprendere i livelli raggiunti o per dare una scossa ai ragazzi”. Coerentemente un accordo, seppure nell’area dell’incertezza, si rileva per “credo che bocciare sia non soltanto inutile ma persino dannoso” (media 3,24).

Sebbene vi sia incertezza riguardo all’utilità o meno delle ripetenze, tuttavia gli insegnanti sono a conoscenza della relazione esistente tra bocciatura e abbandono scolastico (Ocse, 2014; Batini F., Bartolucci M., Bellucci C., Toti G., under review). L’item “non credo che ci sia relazione tra boc-

ciature e abbandoni” vede infatti una prevalenza di disaccordo (la media si colloca al 2,16) e la relazione proposta in maniera inversa “credo che vi sia una relazione molto forte tra bocciature e abbandoni” mostra un indice di accordo che si posiziona al 3,66 medio (accordo appena oltre il limite dell’area di incertezza).

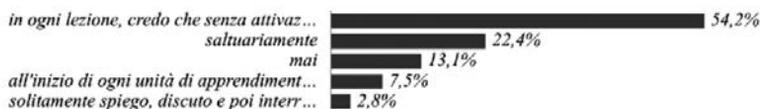
Poca speranza per il futuro?

Nella fase di analisi dei dati raccolti ci ha incuriosito una differenza che pareva palesarsi tra insegnanti di ruolo e insegnanti in formazione. Mediamente i secondi sono, ovviamente, più giovani dei primi. Era dunque lecito attendersi una maggiore predisposizione al cambiamento e a pratiche didattiche maggiormente attuali. Il controllo sui dati ha, invece, fatto emergere le seguenti differenze rilevanti.

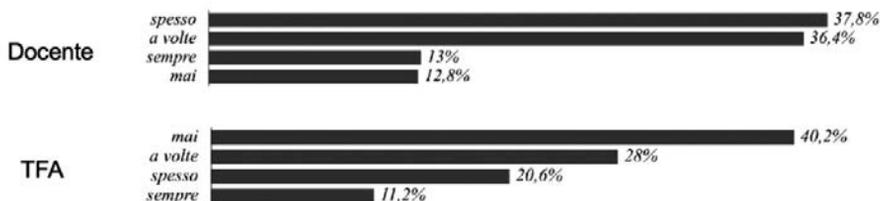
Sei solito/a utilizzare attività nella tua didattica?



TFA



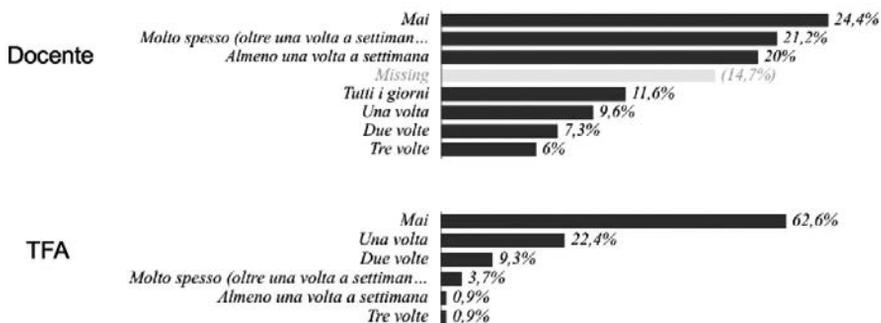
Sei solito/a utilizzare compiti autentici e di realtà nella tua didattica?



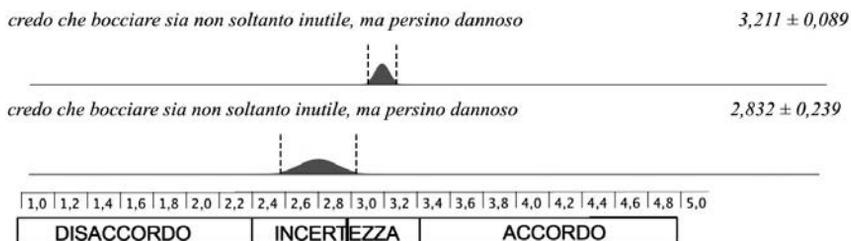
Per quanto riguarda due item relativi alla didattica: “sei solito utilizzare attività nella tua didattica?” e “sei solito utilizzare compiti autentici e di realtà nella tua didattica?” le risposte “mai” che per i docenti in ruolo ave-

vano un peso del 2,6% e del 12,8% assumevano invece una rilevanza del tutto diversa per i giovani docenti in formazione con, rispettivamente, il 13,1% e 40,2%. La rilevante distanza colpisce molto consentendo di attribuire, forse per la poca esperienza sul campo, approcci didattici maggiormente ancorati a modalità tradizionali ai docenti più giovani.

Quante volte hai letto in aula ad alta voce per i tuoi allievi un racconto, un romanzo, un passo significativo



Isolando una pratica didattica ancora più semplice, ma connotata da rilevante efficacia, come la lettura narrativa ad alta voce fatta in classe da parte del docente, i docenti in ruolo per oltre il 50% si collocavano nelle tre risposte connotanti la maggiore frequenza della pratica (“molto spesso”, “almeno una volta a settimana”, “tutti i giorni”), mentre i giovani docenti in formazione la stessa aggregazione di risposte produce una percentuale del 5%.



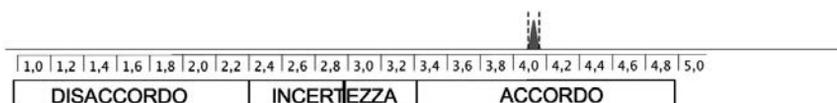
I docenti giovani si collocano, rispetto all’inutilità della bocciatura (“penso che bocciare sia non solo inutile ma anche dannoso”) al 2,83, ovvero nell’area dell’incertezza ma tendente al disaccordo, mentre, al con-

trario, i docenti in ruolo si collocano nell'area dell'incertezza ma tendenti all'accordo, al 3,21. La differenza risulta statisticamente significativa.

Queste ultime riflessioni confermano alcune delle acquisizioni più recenti dello Student Voice, ovvero come la frequenza diurna con gli studenti costituisca un importante moderatore delle concezioni degli insegnanti che sanno trarre profitto della relazione.

sa che affiderebbe un incarico importante ad un allievo se ne avesse bisogno

4,146 ± 0,033



E allora nonostante questa nota di pessimismo, relativa alla maggiore rigidità degli insegnanti giovani, la conclusione è nell'esortazione a concedere maggiore fiducia agli studenti. Insegnanti in ruolo e insegnanti in formazione concordano infatti con l'item "sa che affiderebbe un incarico importante a un allievo se ne avesse bisogno", il valore medio si posiziona, infatti, sul 4,14. La fiducia ipotetica qui rubricata vale allora come un proposito, nello stesso senso del titolo del contributo di Alison Cook in questo volume, e come una proposta nel senso individuato da Fullan (Fullan, Stiegelbauer, 1991, p. 170), ben venticinque anni or sono: "Che cosa potrebbe succedere se cominciassimo a trattare gli studenti come soggetti la cui opinione conta in relazione alla progettazione e all'implementazione delle riforme scolastiche?".

Riferimenti bibliografici

- Batini F., Bartolucci M., Bellucci C., Toti G. (under review, 2016), "Failure and dropouts Investigation into the relationship between repeating year student and dropouts in the territory of Gubbio", *CADMO Journal*.
- Batini F. (a cura di) (2015), *OCSE "Skills Outlook 2013. Primi risultati della ricerca sulle competenze degli adulti"* (edizione italiana autorizzata OCSE), Loescher, Torino.
- Batini F., Bartolucci M. (2014), "Reading, memory and dementia: a pilot study", *Formazione, lavoro e persona*, a. IV, n. 11.
- Fullan M., Stiegelbauer S. (1991), *The new meaning of educational change* (2nd ed.), Theachers College Press, New York.
- Grion V., Cook Sather A. (2013), *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, Guerini, Milano.
- Ocse (2014), "Are disadvantaged students more likely to repeat grades?, Pisa", *Focus*, n. 43, settembre.

Percorsi e strumenti per lo Student Voice

di *Federico Batini, Maria Ermelinda De Carlo, Adriana Timpone, Giulia Toti*

Viene qui presentato il percorso, in corso di realizzazione mentre il volume va in stampa relativo al percorso Student Voice per gli studenti dell'area di Gubbio coinvolti nel progetto "C'era una volta un pezzo di legno".

Il progetto intende valorizzare il coinvolgimento attivo degli studenti, promuovendo l'inclusione sociale e incentivando lo sviluppo delle life skills. La proposta coinvolge gli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, attraverso interventi di tipo partecipato e collaborativo.

La metodologia portante del progetto è lo Student Voice, movimento internazionale di origine anglosassone di dimostrata efficacia in termini educativi. Le azioni proposte sollecitano l'interesse degli allievi, risvegliano la creatività e lo spirito di iniziativa.

L'obiettivo è di consentire ai ragazzi di vivere e partecipare attivamente alla creazione di una scuola costruita per loro, attorno a loro e su di loro. Si tratta di incentivare modalità di lavoro interne e sostenibili che mirano ad un modello di scuola, non solo occupata dagli studenti, ma fatta da loro, a loro misura, ritagliata sulle e con le loro passioni, con e sui loro interessi, nel rispetto della diversità e della differenza.

Operativamente il percorso si sviluppa a partire dal volume di Edward De Bono *Sei cappelli per pensare* (1991). De Bono propone una distinzione in sei diversi modi di pensare, visualizzandoli in sei cappelli di colori diversi. I sei modi di pensiero non vogliono esaurire completamente tutti i possibili approcci, tuttavia, riassumono gli stili principali. L'intento è quello, attraverso un riadattamento della versione originale, di favorire il pensiero creativo consentendo ai ragazzi di passare con maggiore mobilità e flessibilità tra i diversi punti di vista di una situazione. I ragazzi saranno guidati, con una graduale autonomia, a riflettere sulle criticità (cappello nero) e sui punti di forza (cappello bianco) del-

la scuola; a immaginare (cappello giallo) una nuova materia da studiare a scuola e a microprogettare una lezione (cappello verde), scegliendo liberamente e creativamente sia le metodologie didattiche sia le pratiche valutative.

L'intero percorso consentirà ai ragazzi una maggiore consapevolezza delle loro potenzialità e una partecipazione attiva ai processi decisionali della scuola. Alla fine i ragazzi, nell'ultimo incontro potranno fare proposte sui Laboratori che vorrebbero seguire al convegno "C'era una volta un pezzo di legno 2".

Articolazione della proposta di Student Voice

Obiettivo generale: Ripensare la didattica a partire dalle idee degli studenti

Metodologie: Student Voice, brainstorming, ricerca azione partecipata...

Durata: 7 incontri

Fase di preparazione: La proposta progettuale si sviluppa privilegiando l'esperienza di Student Voice, pertanto l'insegnante prima di condividere il percorso alla classe si documenta sull'approccio (Allegato 1: Si allega per l'insegnante un testo in pdf sul tema).

L'insegnante prepara con il cartoncino due cappelli: uno bianco ed uno nero; due cartelloni bianchi con su disegnato in uno un cappellino bianco e sull'altro un cappellino nero.

1° incontro

Obiettivo operativo 1: Rilevare le idee dei ragazzi sulla scuola	
Tempo: 2 ore	
Materiali: Cartoncini bianchi e neri (due per ogni studente) n. 2 cartelloni bianchi con su disegnato un cappellino bianco e sull'altro un cappellino nero	
Cosa deve fare il docente prima dell'incontro: <ul style="list-style-type: none"> • Leggere l'allegato in pdf sull'approccio di Student Voice (Allegato 1) • Leggere le indicazioni relative ai 6 cappelli di E. De Bono, che verranno utilizzati nell'intero percorso (Allegato 2) • Preparare 2 Cartelloni bianchi A0. Su uno incollare il cappello (BIANCO) e l'altro il cappello (NERO) (Allegato 3) • Preparare cartoncini bianchi e neri (di circa 5 cm x 5 cm), n. 2 per ciascun ragazzo della classe 	
Azioni	Note per l'insegnante in aula
1. L'insegnante fa disporre in cerchio i ragazzi e si siede con loro.	<i>Il docente dispone in cerchio i ragazzi per comunicare anche attraverso la prossemica un cambio di approccio. L'intero percorso non seguirà la logica della lezione frontale, ma una logica partecipativa.</i>
2. L'insegnante condivide con la sua classe il percorso e l'approccio utilizzato. Successivamente introduce le attività leggendo un brano stimolo (Allegato 4), che fa da attivatore del gruppo di apprendimento.	<i>È importante che il docente presenti il progetto/percorso esplicitando chiaramente tempi, metodi, obiettivi e che ne solleciti il confronto fin da subito.</i>
3. Successivamente propone la prima attività. Mostra alla classe due cappelli: uno bianco e uno nero. Il bianco simboleggia le emozioni positive, mentre il nero tutte le criticità.	<i>L'insegnante legge piano, scandendo le parole e valorizzando pause e silenzi per stimolare l'ascolto e la riflessione.</i>
4. A ciascun ragazzo consegna così un cartoncino neri e bianchi e li invita a pensare e poi a scrivere gli aspetti positivi e quelli negativi delle materie che studiano. In particolare riguardo a contenuti, tipologia di lezione, struttura (organizzazione dell'aula), valutazione.	<i>L'insegnante avrà l'accortezza di semplificare le richieste a seconda dell'ordine di scuola (ad esempio ponendo domande come: "secondo voi quali sono le cose vi piacciono della scuola? Che cosa invece proprio non vi piace?"). Durante l'incontro il docente favorisce un clima di accoglienza e fiducia reciproca.</i>

<p>5. L'insegnante attaccherà in due lati dell'aula due cartelloni preparati, uno con il cappellino bianco e l'altro con il cappellino nero. Ogni ragazzo attaccherà il cartoncino nei cartelloni corrispondenti e viene poi invitato ad esporre e motivare le proprie idee. Si riflette insieme sulle idee emerse, sulle criticità della scuola e sui punti di forza.</p>	<p><i>L'insegnante ha il compito di dirigere la discussione in classe, tenendo conto delle opinioni di tutti i ragazzi e mantenendo un clima propositivo. Gli interventi dei ragazzi non devono essere giudicati e/o criticati, ma ogni loro idea va accolta e stimolata. Al termine dell'incontro dovrà ritirare e metter da parte tutti i cartoncini/fogli.</i></p>
--	---

2° incontro

Obiettivo operativo 2: Progettare una nuova materia	
Tempo: 1 ora	
Materiali: n. 3/4 cartoncini verdi n. 1 cappello di cartoncino verde n. 1 cartellone bianco n. 1 pennarello nero	
Cosa fare prima dell'incontro: <ul style="list-style-type: none"> • Preparare 3/4 cartoncini verdi (in base a quanti gruppi si formeranno) • Preparare un cartellone bianco con in un angolo incollato il cappellino verde (Allegato 5) sul quale in aula riporterà con un pennarello nero la griglia per l'analisi SWOT (Allegato 7) 	
Azioni	Note per l'insegnante
<p>1. L'insegnante scrive una frase incompleta alla lavagna: "Se da domani ci fosse una nuova materia, sarebbe...". Accanto il docente pone il cartellone bianco con l'immagine di un cappellino verde che simboleggia l'immaginazione.</p>	<p><i>In questo step l'insegnante deve introdurre l'attività in maniera il più possibile neutrale, lasciando lo spazio all'immaginazione dei ragazzi.</i></p>
<p>2. I ragazzi vengono divisi in gruppi di tre/quattro e ogni gruppo viene invitato a pensare ad un argomento da proporre come nuova materia da inserire nell'orario scolastico. Ad ogni gruppo viene consegnato un cartoncino verde dove appuntare tutte le loro idee le loro ipotesi e le motivazioni seguendo uno schema (Allegato 6).</p>	<p><i>Il docente dopo aver suddiviso i gruppi resta in disparte, come osservatore esterno del processo. I ragazzi devono potersi sentire liberi di esprimersi, pensare senza condizionamenti, seppur talvolta inconsapevoli del docente.</i></p>
<p>3. Quando tutti i gruppi hanno terminato, verranno chiamati ad esporre la loro idea sul cartellone dedicato e ad esporre le loro motivazioni. Ognuno è invitato a dare il proprio commento sul progetto altrui.</p>	<p><i>L'insegnante ha un ruolo di moderatore, si limita a gestire i gruppi e i tempi, a verificare che le proposte dei ragazzi siano utilizzabili nei successivi incontri e a mantenere un clima propositivo.</i></p>
<p>4. Al termine delle esposizioni la classe ha il compito di scegliere di comune accordo, una sola materia comune a tutti, con cui si procederà a lavorare per i prossimi incontri. Per accompagnare i ragazzi alla scelta, il docente propone la griglia dell'analisi SWOT (Allegato 7), che verrà disegnata dal docente sul cartellone con il cappellino verde e compilata da uno studente attraverso il confronto con i pari.</p>	<p><i>È assolutamente sconsigliato intramettersi nella decisione dei ragazzi, suggerire possibili alternative e fare critiche negative.</i></p> <p><i>Al termine dell'incontro dovrà ritirare e metter da parte tutti i cartoncini/fogli.</i></p> <p><i>È importante che il docente conservi con cui tutta la documentazione, dai cartelloni ai vari cartoncini in modo da poter rendere visibile alla fine l'intero processo.</i></p>

3° incontro

Obiettivo operativo 3: Costruire il piano didattico della nuova materia	
Tempo: 1 ora	
Materiali: n. 3/4 cartoncini gialli n. 1 cappello di cartoncino giallo	
Cosa fare prima dell'incontro: <ul style="list-style-type: none">• <i>Recuperare il cartellone bianco dell'analisi SWOT</i>• <i>Preparare un nuovo cartellone per l'attività di BRAINSTORMING con su incollato un cappellino giallo (Allegato 8)</i>	
Azioni	Note per l'insegnante in aula
1. L'insegnante scrive alla lavagna la nuova materia proposta dai ragazzi e attacca accanto il cartellone con il cappellino giallo, che rappresenta la progettualità.	
2. L'insegnante chiede ai ragazzi: «Che cosa volete imparare da questa materia nuova?» E invita i ragazzi a utilizzare la metodologia del BRAINSTORMING e raccogliere le risposte sul cartellone con il cappellino giallo.	<i>L'insegnante via via lascia la classe sempre più libera di organizzarsi, di fare proposte, di scegliere di comune accordo gli argomenti principali e obiettivi, creando così clima propositivo.</i>
3. Con l'aiuto del docente alla fine i ragazzi individuano 2/4 obiettivi di apprendimento, che diventeranno il punto di partenza per progettare la lezione nell'incontro successivo.	<i>L'insegnante accompagna i ragazzi ad individuare gli obiettivi di apprendimento, facendo domande, sollecitando risposte in una logica socratica.</i>

4° incontro

Obiettivo operativo 4: Progettare una lezione nuova	
Tempo: 2 ore	
Materiali: Fotocopie degli Allegati 9-10-11 (da distribuire ai ragazzi)	
Cosa fare prima dell'incontro: <ul style="list-style-type: none">• <i>Stampare il materiale che i ragazzi dovranno visionare</i>	
Azioni	Note per l'insegnante in aula
1. L'insegnante informa la classe che è arrivato il momento di progettare una lezione relativa alla nuova materia scelta.	<i>L'insegnante fornisce i materiali di base lascia i ragazzi liberi di leggere, confrontarsi e di fare ricerca a scuola.</i>
Così fornisce il materiale relativo ai principi fondamentali di microprogettazione della lezione (Allegato 9) e alle diverse tipologie di lezioni (Allegato 10) e metodologie didattiche (Allegato 11), da cui i ragazzi possono prendere spunto. I ragazzi potranno inoltre documentarsi autonomamente tramite ricerche su smartphone o in aula informatica.	
2. A partire dalla scelta di uno degli obiettivi di apprendimento individuati nell'incontro precedente, i ragazzi organizzati in gruppi dovranno progettare liberamente una lezione da presentare nell'incontro successivo. Potrà proporla utilizzando le tecnologie, i linguaggi non verbali, esprimendo insomma tutta la creatività.	<i>L'insegnante segue a distanza i ragazzi senza intervenire minimamente, lasciando a loro la responsabilità di coordinarsi, proporsi, scegliere strategie e attività.</i>

5° incontro

Obiettivo operativo 5: Proporre una lezione “sul campo”	
Tempo: 2 ore	
Materiali: Fogli con griglie valutative da distribuire a ciascun ragazzo	
Cosa fare prima dell'incontro: <ul style="list-style-type: none">• <i>Stampare le griglie per ciascun ragazzo (Allegato 12).</i>	
Azioni	Note per l'insegnante in aula
1. Ogni gruppo avrà a disposizione 20 minuti per proporre la sua lezione. Alla fine ciascun ragazzo dovrà valutare la performance appuntando riflessioni, emozioni, osservazioni all'interno di semplici le griglie valutative, che saranno consegnate in forma anonima al docente (Allegato 12).	<i>Le griglie saranno semplicissime con l'annotazione dell'argomento e due colonne per annotare osservazioni positive e negative. Ciascun ragazzo e l'insegnante dovranno conservare le griglie per l'incontro successivo.</i>

6° incontro

Obiettivo operativo 6: Riflettere sulla valutazione	
Tempo: 1 ora	
Materiali: Fotocopie dell'Allegato 13	
Cosa fare prima dell'incontro: <ul style="list-style-type: none">• Portare le griglie valutative compilate dai ragazzi nell'incontro precedente• Stampare il materiale che i ragazzi dovranno visionare	
Fase della riflessione	Note per l'insegnante in aula
<p>1. I ragazzi individuano tra loro un moderatore, riprendono le griglie valutative dell'incontro precedente e riflettono sulle varie osservazioni sulle lezioni proposte da ciascun gruppo riportate nelle griglie. L'insegnante li invita a riflettere sulla modalità di valutazione.</p> <p>Ai ragazzi viene consegnato del materiale relativo alle differenti modalità di valutare provenienti da contesti vari (Allegato 13).</p>	<p><i>L'insegnante ancora una volta si limiterà ad ascoltare e osservare i ragazzi in un angolo della classe, limitandosi ad intervenire come moderatore solo in caso di una eventuale discussione/confronto troppo acceso.</i></p>
<p>2. I ragazzi consultano il materiale e si confrontano sulle varie alternative di Valutazione, prendono appunti sulle varie ipotesi.</p> <p>Al termine della discussione fanno una proposta operativa di un modello di valutazione, scegliendo quello che loro sentono più adeguato, se necessario modificandolo o proponendo altre soluzioni.</p>	<p><i>L'insegnante alla fine dell'incontro ritira la/le proposta/e elaborate senza commentare scelte e posizioni, ma valorizzando l'originalità e il confronto.</i></p>

7° incontro

Obiettivo operativo 7: Proporre le tematiche dei laboratori al convegno	
Tempo: 1 ora	
Materiali: Cartelloni e documentazione degli incontri precedenti n. cartoncini bianchi di circa 5cm x 5cm (1 per ogni ragazzo) n. cartoncini neri di circa 5cm x 5cm (1 per ogni ragazzo)	
Cosa fare prima dell'incontro: <ul style="list-style-type: none">• <i>Attaccare in classe tutta la documentazione prodotta nei 6 incontri in ordine cronologico.</i>	
Azioni	Note per l'insegnante in aula
<p>1. Giunti alla fine del viaggio gli studenti vengono invitati a ripercorrerne le tappe e riflettere sul lavoro svolto anche alla luce di un confronto con le normali lezioni dei loro insegnanti. Rileggono i cartelloni e commentano i progressi in un'ottica di restituzione partecipata dell'intero percorso.</p>	<p><i>Nella prima parte l'insegnante si limita ad ascoltare, lasciando i ragazzi liberi di confrontarsi e di autovalutarsi. È molto importante che questo momento i ragazzi lo vivano sereni, che si sentano orgogliosi e fieri di un percorso che hanno costruito da soli.</i></p>
<p>2. Successivamente l'insegnante consegna nuovamente un cartoncino nero e uno bianco ad ogni ragazzo e li invita a scrivere nuovamente il loro pensiero sulla scuola, riflettendo sulle differenze tra le loro proposte e la scuola esistente.</p>	
<p>3. I ragazzi <u>delle superiori</u> propongono nuove idee e progetti da presentare al convegno. Alla lavagna verrà scritto "Che cosa posso fare io in concreto? Quale laboratorio mi piacerebbe trovare al convegno "C'era una volta un pezzo di legno 2?". I ragazzi si confronteranno e ciascuno potrà far sentire la sua voce e scrivere la propria idea su un foglio bianco che sarà ripiegato e consegnato al docente. Le idee saranno lette e utilizzate nella preparazione al convegno.</p>	<p><i>Alla fine del percorso l'insegnante può raccontare le sue impressioni con un fare partecipativo, comunicativo, evidenziando gli aspetti positivi emersi dai ragazzi, valorizzando i loro sforzi, le loro idee. Chiedendo loro un feedback.</i></p>

Allegato 1

<p>Titolo ricerca: <i>Not only academically oriented, but friendly and supportive: una ricerca sulla qualità della scuola dal punto di vista degli studenti di tre paesi europei.</i></p>		<p>Anno: 2014</p>
<p>Introduzione: In questa ricerca ci si oppone al modello generalmente passivo assegnato agli studenti nell'ambito dei processi interni al sistema scolastico, come la valutazione e le modalità d'insegnamento. Lo scopo è di ascoltare la voce degli studenti alla ricerca di approcci maggiormente "sostenibili" di valutazione e di rendicontazione; approcci che superano il "mito della misurazione" dando maggior peso ai punti di vista ed alle azioni degli studenti. L'idea di partenza è che la riflessione sulla valutazione non può esistere senza il coinvolgimento di tutti i suoi attori.</p>		<p>Nazione: IT, FR, UK</p>
<p>Obiettivo: La ricerca mira a ricostruire il concetto di "qualità" della scuola, a partire dalle idee espresse dagli studenti che, in Inghilterra, Italia e Francia, hanno risposto alla domanda: "che cos'è per te una buona scuola"?</p>		<p>Ricerca: Interpretativa</p>
<p>Strumenti: I dati sono stati raccolti attraverso una domanda aperta posta agli studenti di tre scuole medie.</p>	<p>Campione: Circa 150 studenti per ciascun paese, d'età compresa tra gli 11 e i 16 anni.</p>	
<p>Metodo: La ricerca è stata svolta all'interno di tre contesti scolastici appartenenti a tre cittadine di medie dimensioni dei tre paesi d'attività delle ricercatrici. Le scuole individuate rappresentano tre contesti scolastici "tipici" dei paesi di cui fanno parte: un collège francese pubblico alla periferia di Parigi, una scuola media inferiore pubblica del Nord est d'Italia, una boy's school inglese di una cittadina dell'Essex.</p>		
<p>Risultati: Dalle analisi sono emersi due concetti-chiave a definizione della "buona scuola" secondo la prospettiva dei ragazzi:</p> <p>1) Il primo concetto-chiave riguarda la qualità dell'insegnante: una buona scuola viene identificata come quella dove ci sono "buoni" insegnanti; etichetta, quest'ultima, assegnata dai ragazzi in base soprattutto a due aspetti che sono stati poi categorizzati come: "qualità umane-relazionali" dell'insegnante e "abilità pedagogico-metodologiche".</p> <p>Il "buon insegnante":</p> <p><i>"In my opinion, I think a good school is mostly determined by the teachers. If the teachers are very informative, interesting and fun, then the school will be a much happier place"</i> (Penso che a determinare una buona scuola siano soprattutto gli insegnanti. Se gli insegnanti fossero veramente informativi, interessanti e divertenti, allora la scuola potrebbe essere un posto più divertente)</p> <p><i>"Une bonne école pour moi c'est des profs qui sont là pour les élèves"</i> (Una buona scuola per me è dove gli insegnanti sono lì per gli studenti)</p> <p><i>Degli insegnanti competenti, preparati</i></p>		

Emerge evidente dai testi dei ragazzi che la figura del docente rappresenti una variabile fondamentale per la definizione della “buona scuola”; soprattutto nei testi degli italiani e degli inglesi vi è almeno un riferimento all’insegnante nella quasi totalità dei casi e compare frequentemente come primo degli elementi citati. Ciò che sembrerebbe significativo nella definizione di un bravo docente si riferisce alle sue capacità umano-relazionali, ossia quelle di instaurare un buon rapporto con i ragazzi e di dimostrare un **atteggiamento comprensivo e supportivo**, a volte allegro, soprattutto nelle situazioni di difficoltà. I ragazzi inglesi lo definiscono *friendly, helpful and approachable*, i francesi *encourageant, compréhensif et attentif à ses élèves*, gli italiani spiegano che un bravo professore è colui che “non guarda solo ai voti, ma anche alle persone”, “capisce gli alunni che hanno problemi”, “colui che ascolta” ed è “disponibile verso gli alunni”, che “spiega più volte se non capisci”.

Una seconda dimensione dell’insegnante valorizzata dagli studenti è quella riferita alla **preparazione disciplinare**; caratteristica che non considerano come valore in sé ma, piuttosto, come prerequisito fondamentale per essere in grado di spiegare in modo chiaro, motivando gli alunni. La **motivazione**, che i ragazzi definiscono in modo vario, come “simpatia del docente”, “capacità di trasmettere passione”, “di capire i loro interessi”, ecc. viene considerata un elemento fondamentale per sviluppare e migliorare l’apprendimento.

“a key component of a successful school is not only dedicated teachers, but teachers who are knowledgeable and know how to get the knowledge across and connect with the pupils”

(Una componente chiave in una scuola di successo è quella di avere degli insegnanti non soltanto scrupolosi, ma anche ben preparati e che sappiano come favorire l’acquisizione di conoscenza e come entrare in sintonia con gli studenti)

“... the teachers should make the lessons interesting rather than just making students recite things”

(Gli insegnanti dovrebbero rendere le loro lezioni interessanti, piuttosto che limitarsi a far recitare cose agli studenti)

“Des professeurs compétants qui savent bien enseigner à leurs élèves”

(Insegnanti competenti che sappiano insegnare bene ai loro studenti)

“... des professeurs qui nous motivent qui soient là dès que nous avons besoin d’eux, qui sourient, qui rigolent de temps en temps”

(Professori che ci motivino, che siano presenti quando abbiamo bisogno di loro, che sorridano o ridono ogni tanto)

“... i professori devono essere bravi, capire se gli alunni hanno problemi e ripetere quando non capiscono qualcosa”

“... professori bravi che ascoltano anche quello che piace agli alunni”

“Bravi professori che spieghino bene e in modo appassionante”

Una terza dimensione che sembra accomunare l’idea del “buon insegnante” è la capacità dell’insegnante medesimo di **gestire la classe** mantenendo un clima ordinato, ma non eccessivamente severo e punitivo:

“You need a teacher that [...] can also keep control over a group of children. The teacher shouldn’t be so strict so that they scare the student but they should be firm and, when required, make them calm down”

(C'è bisogno di un insegnante che sappia anche tenere sotto controllo un gruppo di bambini. Gli insegnanti non dovrebbero essere tanto severi da spaventare gli studenti ma dovrebbero essere fermi e, all'occorrenza, calmarli)

"I think that a good school should have friendly but firm teachers, a bully free zone and students that can feel safe"

(Penso che una buona scuola debba avere insegnanti amichevoli ma fermi, un ambiente senza bullismo e studenti che possono sentirsi al sicuro)

"... deve avere professori buoni, che non terrorizzano gli studenti, ma li fanno sentire tranquilli, così sono anche più contenti di andare a scuola"

"Deve avere professori bravi che spiegano chiaramente e severi in modo che non ci sia confusione in classe quando spiegano. Deve essere un posto dove fare tante nuove amicizie e stare sereni in compagnia"

"... une enseignante qui nous aide en classe sans nous contrôler"
(Un insegnante che ci aiuti in classe senza controllarci)

2) Il secondo concetto-chiave riguarda la qualità della scuola come sistema, definita secondo tre categorie: clima scolastico, gamma e qualità delle attività formative, elementi di servizio della scuola.

Riguardo la **qualità delle attività formative**, gli studenti paiono condividere l'idea che l'insegnamento dovrebbe essere caratterizzato da metodi attivi e motivanti e da attività non solo strettamente curricolari.

Ciò che emerge in modo evidente riguarda soprattutto il **"clima" scolastico**, dimensione maggiormente importante per i ragazzi. La scuola deve rappresentare *"a friendly environment"*, *"une bonne ambiance"* dove "si possono fare nuove amicizie", "si sta bene e si va sereni", ci si diverte lavorando; una scuola inclusiva, supportiva, dove sentirsi sicuri. I ragazzi enfatizzano la necessità che ci sia rispetto reciproco fra le persone e buone relazioni fra compagni e con gli insegnanti. Nello stesso tempo sono anche consapevoli che il loro stesso comportamento può rendere spiacevole il clima e far perdere tempo. Mettono inoltre in luce l'importanza che ci si possa esprimere liberamente. L'ultima dimensione-chiave emergente riguarda la **struttura scolastica**, particolarmente citata soprattutto dagli studenti italiani e francesi. I ragazzi condividono l'idea che una buona scuola dovrebbe essere caratterizzata anche da un edificio esteticamente curato, da spazi funzionali e da servizi, quali laboratori, mensa, servizi igienici e attività di doposcuola, adeguati.

Conclusioni: La lettura dei risultati di ricerca permette di rispondere a questioni fondamentali quali per esempio: quali sono le aspettative degli studenti rispetto ai loro insegnanti? Quale ritengono sia il fine della scuola? Cosa ricercano e si aspettano di trovare in essa? Pare in tal senso interessante riflettere sul fatto che, al di là delle differenze, i ragazzi condividano alcuni specifici aspetti, nella definizione di una "buona scuola": ci riferiamo alle **qualità "relazionali" dell'insegnante** e di quelle **"sociali/socializzanti" della scuola**, citate in modo più frequente e maggiormente condiviso dai ragazzi dei tre paesi rispetto a quelle riferite alle potenzialità "accademiche" della stessa. È interessante, ad esempio, sottolineare come i ragazzi reputino importanti, per definire "buona" una scuola, anche le **attività extracurricolari** – ad es. i clubs per gli inglesi e le attività pomeridiane quali "il gruppo del teatro" per gli italia-

ni – come strumenti per stare assieme e rendere maggiormente “piacevole” e socializzante la frequenza scolastica.

Emergono anche evidenti differenze che rispecchiano non solo il contesto geografico di appartenenza dei ragazzi, e perciò la situazione culturale, sociale, normativa proprie di ciascun paese, ma anche la più specifica tipologia di scuola in cui i dati sono stati raccolti. In particolare sono da tenere presenti le caratteristiche della scuola inglese che, a differenza di quelle italiana e francese, si contraddistingue per la selezione degli studenti in ingresso, per la presenza di popolazione solo maschile e per la pressante richiesta di alte prestazioni lungo tutta la carriera scolastica. Fra le prospettive della ricerca possiamo segnalare che una lettura dei dati in ottica diversa da quella assunta potrebbe condurre alla costruzione di un quadro di pratiche effettivamente presenti nelle scuole, testimoniate dalle genuine parole dei ragazzi. Nella definizione di un “bravo professore” nel contesto inglese, ad esempio, si ripetono spesso frasi simili alla seguente: “... teachers with good knowledge about the subjects they teach, rather than just reading out of the book”. Se ne potrebbe dedurre che l’esperienza d’insegnamento come “lettura dal libro” risulti una pratica abbastanza adottata nella scuola di appartenenza di questi ragazzi. Nello stesso modo, il frequente richiamo alla necessità di un **insegnamento “più legato alla pratica”** nel contesto italiano, ci permette di dipingere una realtà scolastica in cui gli aspetti teorici risultano predominanti, fino ad essere considerati eccessivi, rispetto a forme d’insegnamento maggiormente “basate sull’esperienza”.

Voce per bibliografia: Grion V., Devecchi C., Colinet S. (2014), “Not only academically oriented, but friendly and supportive: una ricerca sulla qualità della scuola dal punto di vista degli studenti di tre paesi europei”, *Formazione & Insegnamento*, XII, n. 4.

Titolo ricerca: <i>Lo sguardo degli studenti sulle ingiustizie a scuola</i>		Anno: 2014
<p>Introduzione: L'indagine è stata condotta chiedendo a 175 studenti universitari di descrivere un episodio di ingiustizia e uno di giustizia di cui erano stati soggetti o testimoni a scuola. La ricerca ha fornito interessanti riflessioni sul peso che i vissuti di ingiustizia degli studenti hanno nella relazione in classe con gli insegnanti e con i compagni, nella valutazione e più in generale nel processo di insegnamento e apprendimento. Come vivono gli studenti la relazione col docente quando si sentono trattati ingiustamente o ritengono che siano state compiute ingiustizie nei confronti dei compagni, è uno degli aspetti più interessanti da indagare, così come quanto questi vissuti influenzano il loro modo di studiare e il desiderio di continuare a praticare la materia di cui l'insegnante "ingiusto" è titolare.</p>		Nazione: Italia
<p>Obiettivo: Riflettere sui termini di giustizia e di ingiustizia nella relazione insegnante-allievi offre la possibilità di analizzare le dinamiche comunicative utilizzate in classe.</p>		Ricerca: Interpretativa
<p>Strumenti: Agli studenti è stato chiesto, in forma anonima, di "descrivere un episodio di giustizia ed uno di ingiustizia vissuti a scuola".</p>	<p>Campione: 175 studenti universitari di Scienze della Formazione Primaria, Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane e di Ingegneria Gestionale.</p>	
<p>Metodo: È stata predisposta una prima fase di raccolta dei dati qualitativi, mentre i dati quantitativi sono stati successivamente elaborati sulla base della decodifica dei qualitativi in categorie (<i>codebook</i>) attraverso un processo di transcodifica. I singoli contributi raccolti sono stati inizialmente letti dal gruppo di ricerca, analizzati tramite T-lab e in seguito è stata effettuata una lettura critica maggiormente approfondita nell'ottica di individuare gli elementi e i fattori principali delle giustizie e delle ingiustizie.</p>		
<p>Risultati: I vissuti di ingiustizia sono molto diffusi tra gli studenti di qualsiasi ordine di scuola ed essi si riferiscono soprattutto alla gestione della classe da parte degli insegnanti e alla valutazione degli apprendimenti. I soggetti non sempre hanno ricordato episodi di giustizia: infatti sono stati registrati 175 episodi di ingiustizia e 114 di giustizia. Nel 93% dei casi i soggetti descrivono una situazione di ingiustizia avvenuta in classe ad opera dell'insegnante. In particolare nel 36,6% dei casi l'insegnante si è dimostrato ingiusto nei confronti di tutta la classe e nel 31,4% ha agito contro un singolo studente. La maggior parte delle ingiustizie riferite dai soggetti avviene nel momento in cui l'insegnante valuta in modo diverso dalle sue/loro aspettative la prestazione della classe o di un singolo studente (55,4% delle ingiustizie). Un esempio tipico è una valutazione differente di compiti identici perché copiati "<i>2 compiti uguali sono stati valutati in modo differente</i>" (045223) e ciò avviene, a detta di tutti i soggetti, perché gli insegnanti hanno delle preferenze: nel 56% dei casi di ingiustizia descritti la causa è dovuta, a detta degli scriventi,</p>		

al fatto che gli insegnanti agiscono e valutano sulla base di **pregiudizi**. In altre parole i soggetti affermano che il docente, prima ancora di aver chiara la situazione di ciascun studente si lascia guidare dal proprio intuito personale e professionale. Ecco alcune testimonianze a riguardo: *“Alle superiori... avevo dei professori che basavano il loro giudizio scolastico principalmente dal primo voto che prendevi in quella materia. Spesso accadeva che nonostante avessi studiato, venivo comunque penalizzato”* e ancora: *“Prendere sempre lo stesso voto sulla base non dell’elaborato ma dell’idea fatta di me nei primi giorni dell’insegnamento”* (04516). La presenza di un pregiudizio richiama l’attenzione sulle **idee preconcepite** che un insegnante può formulare su uno o più studenti come si evince dalle seguenti testimonianze: *“è stato un incubo: la mia insegnante non mi ha gratificata, mi ha sempre umiliata davanti ai miei compagni, non ha mai voluto cambiare opinione su di me”* (02518). Il vissuto di ingiustizia, poi, è maggiormente avvertito (29,7%) quando gli **insegnanti perseverano nel giudicare negativamente** o sempre nello stesso modo uno studente, sottovalutando il suo impegno e la sua volontà di migliorare in una certa disciplina. In sintesi riportiamo le parole di un soggetto che così commenta le ingiustizie cui ha assistito durante i suoi anni scolastici:

Durante la mia carriera scolastica ho vissuto molti episodi di ingiustizia e purtroppo pochi di giustizia... ho assistito ad episodi nei quali gli insegnanti non mostravano propriamente la loro professionalità. Per esempio mi è capitato di veder promossi alunni che non si impegnavano e che mancano di rispetto ai professori, mentre vedere bocciati ragazzi che si impegnano.

Il 21,7% degli studenti ritiene che i propri **insegnanti siano inadeguati** nell’insegnamento della loro disciplina in classe ed il 11,4% che siano **poco rispettosi** nei loro confronti. Ad esempio, il vissuto di giustizia è profondo e insanabile di fronte ad insegnanti incapaci di assumere in maniera adeguata il loro ruolo come si evince da questa affermazione: *“Il professore di diritto arrivava in classe, si sedeva, apriva il giornale e leggeva per tutta la durata della lezione. A volte succedeva che anziché leggere il giornale stava per ore e ore al telefono”* (02006), o ancora: *“il docente di educazione fisica dirigeva la lezione dalla finestra della sala insegnanti mentre i ragazzi stavano in cortile...”* (01056). *“Durante un anno delle scuole superiori il professore di elettronica non spiegava efficacemente e pretendeva gli argomenti a livello universitario e non esitava a dare valutazioni negative a tutta la classe”,* e ancora: *“in seconda media il professore di matematica durante le verifiche spiegava nuovi argomenti, con la conseguenza che le verifiche avevano risultati catastrofici”* (4543). Il fatto che episodi di questo tipo siano considerati ingiusti è interessante perché indica il loro interesse per l’apprendimento e il non sentirsi apprezzati come persone. Ciò che appare evidente dalle affermazioni sopra riportate è la **poca attenzione dei docenti nella relazione con gli studenti**, sia da un punto di vista educativo che didattico. Nel 55,4% delle ingiustizie la percezione di insegnanti ingiusti perché **poco professionali** o poco attenti agli aspetti relazionali riguarda chiaramente episodi di valutazione, a testimonianza del fatto che è proprio quando gli studenti si sentono valutati, e ciò capita spesso durante le ore scolastiche, che nascono vissuti di ingiustizia. Ecco alcune testimonianze a riguardo: *“La valutazione finale mia e dei miei compagni di corso è stata decisa molto prima della prova di maturità rendendo quest’ultima un’inutile buffonata”*. E ancora: *“valutazione finale penalizzata dall’educazione fisica per un motivo di discussione con la*

professoressa che tra l'altro non faceva il suo dovere!" (04560). La difficoltà nell'apprendimento e nel raggiungimento di risultati soddisfacenti pare rendere ancora più difficile la relazione con gli insegnanti a testimonianza del fatto che questi ultimi incontrano evidentemente delle difficoltà a stabilire un buon rapporto con chi mostra scarso rendimento e scarso interesse.

Conclusioni: Gli scritti degli studenti, a prescindere dal corso di laurea e al genere a cui appartengono, denotano una sostanziale uniformità nel descrivere ciò che è per tutti loro l'ingiustizia a scuola, che è fatta di valutazione basata su preferenze, idee preconcepite, pregiudizi e incapacità di cambiare opinione: in una parola nella svalutazione dello studente e nel non ascolto delle sue peculiarità o dei suoi tentativi di farsi apprezzare.

Voce per bibliografia: Kanizsa S., Mosconi G., Garavaglia A. (2014), "Lo sguardo degli studenti sulle ingiustizie a scuola", *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, a. VII, n. 13, dicembre.

<p>Titolo ricerca: <i>Giving a Student Voice to California's Dropout Crisis</i></p>	<p>Anno: 2008</p>
<p>Introduzione: Questo studio analizza le numerose ragioni fornite dagli studenti di scuola secondaria di secondo grado circa le motivazioni dell'abbandono scolastico, attraverso i racconti della loro esperienza. Lezioni spesso noiose, insegnanti poco preparati per le lezioni (poco accurate), poco tempo libero sommando doveri familiari e scolastici: queste sono alcune tra le risposte più comuni date dagli studenti. Recenti studi affermano che circa un terzo degli studenti della California non riuscirà a diplomarsi. In particolare sono a rischio i ragazzi latino-americani (quasi la metà della popolazione) ed il loro abbandono avrà delle ripercussioni forti sulle loro future opportunità economiche e sociali.</p>	<p>Nazione: USA</p>
<p>Obiettivo: Le domande a cui si cerca di rispondere attraverso quest'indagine sono: Come gli studenti trovano la motivazione o si scoraggiano? Qual è il punto di vista degli studenti rispetto al fenomeno del dropout e come influenzano per loro i fattori della famiglia, del potenziale individuale, dei pari e della scuola? Quali sono le loro caratteristiche demografiche, le attitudini ed il supporto che ricevono in relazione al rischio di dropout?</p>	<p>Ricerca: Interpretativa</p>
<p>Metodo: I ricercatori hanno somministrato un questionario iniziale per analizzare il background, le attitudini e le percezioni degli studenti. In una fase successiva hanno diviso i ragazzi in gruppi di 6-9 studenti per realizzare dei focus groups, nei quali si è discusso delle motivazioni, percezioni e cause dei loro problemi a scuola. Tutte le domande sono state poste in doppia lingua: inglese e spagnolo.</p>	<p>Campione: 133 studenti della California al IX anno.</p>
<p>Strumenti: Il questionario iniziale era composto da tre scale: la <i>Educational Aspirations Scale</i>, la <i>Attitudes toward School scale</i> e la <i>Significant Other Academic Support Scale</i>. Infine sono stati effettuati dei focus groups, in cui è stato chiesto agli studenti cosa e perché sono motivati o scoraggiati.</p>	
<p>Risultati: 1) Fattori individuali: Motivazione: tre quarti degli studenti dà un parere positivo sulla scuola: sono felici di andare a scuola e riconoscono la sua importanza per migliorare la qualità della propria vita. Questo valore non si è rivelato discriminante rispetto al fenomeno di abbandono scolastico. Prospettive per il futuro: gli studenti erano molto ottimisti rispetto ai livelli di istruzione che avrebbero voluto raggiungere, ma poi realisticamente hanno affermato che non sono certi, anzi sarà difficile riuscirci. Valutazione: quasi tutti gli studenti ha dichiarato che la maggior motivazione è data dalle valutazioni ricevute e che da essi dipendono premi/punizioni a casa. Impegno sociale: i ragazzi hanno affermato che il sentimento di appartenenza alla scuola è essenziale per la motivazione. Riuscita scolastica: uno dei fattori principali di demora-</p>	

lizzazione è quello relativo a un rendimento negativo a scuola, poiché incide su tutti i fattori precedentemente elencati. **Attività extrascolastiche:** queste attività aumentano notevolmente il senso di appartenenza alla scuola. Circa l'80% vi partecipa e sono anche una delle motivazioni principali a rimanere nella scuola.

2) Fattori familiari: Aspettative e influenza della famiglia: gli studenti sono stati fortemente influenzati dalle esperienze dei genitori. Molti dei genitori non hanno terminato la scuola e sperano in un futuro migliore per i propri figli. **Sostegno familiare:** all'unanimità viene affermata l'essenzialità del supporto sociale come fattore motivazionale indispensabile. Senza il sostegno della famiglia è molto facile lasciar perdere la scuola. **Impegni familiari:** molti ragazzi si devono occupare della famiglia, rendendo difficile frequentare regolarmente, fare i compiti, lavorare e rimanere concentrati.

3) Fattori sociali: gli amici sono il motivo che viene citato più spesso come indice di gradimento della scuola. Soprattutto, sono un aiuto nel momento del bisogno, per un sostegno nelle diverse materie, morale e contro la violenza.

4) Fattori scolastici: Classi e corsi: circa il 20% è inserito in una classe di recupero, soprattutto rispetto alla matematica e all'inglese. In generale riportano pareri positivi delle loro classi: il 70% afferma che i corsi che segue sono interessanti ed il 90% afferma che le cose che apprendono sono utili e importanti per il loro futuro. **L'approccio didattico:** molti studenti riconoscono che la buona riuscita di un corso è data anche dagli approcci degli insegnanti, e che ciò fa la differenza tra un corso interessante ed un corso noioso. **Rilevanza dei corsi:** gli studenti sono ansiosi di comprendere l'importanza di quello che studiano e la spendibilità nel futuro di ciò che apprendono. Ciò che chiedono più spesso per aumentare la loro motivazione è proprio di capire perché il corso è rilevante per la propria vita. **Corsi a scelta:** i ragazzi lamentano la poca possibilità di scelta e i corsi sono quasi tutti approfondimenti dei corsi di base, ci sono pochi corsi pratici. Esprimono il desiderio di corsi più interessanti come arte, riparazione auto, elettronica, falegnameria e pensano che questi corsi sarebbero molto utili ad invogliare i ragazzi a rimanere a scuola. **Strutture e risorse:** i ragazzi lamentano molto la qualità dei materiali che vengono forniti: in particolare dei libri di testo che sono spesso strappati o disegnati rendendo incomprensibile il testo, oppure la carenza di materiali nei laboratori pratici. Alcuni lamentano anche lo stato delle strutture come banchi e aule e riportano un'esperienza dell'anno precedente in cui hanno passato la lezione a cercare i topi. **Regole rigide:** molti studenti criticano le regole severe della scuola (come non poter portare lettori mp3, andar in giro solo con il cartellino della scuola) ma riconoscono che le regole sono parte integrante della società, che bisogna imparare a rispettarle come si dovranno rispettare altre regole in futuro. Tuttavia alcuni pensano che queste regole così rigide potrebbero in certi casi portare all'abbandono della scuola. I ragazzi criticano anche la punizione attraverso la sospensione, ritenuta dannosa, in quanto se uno studente già ha poca voglia di andare a scuola, allontanarlo è ancor più dannoso. **Sostegno scolastico:** la famiglia offre il sostegno di base, ma la scuola deve fornire il supporto che a casa spesso può mancare. La maggior parte degli studenti afferma di aver avuto un grande supporto da alcuni docenti da cui ha tratto un gran beneficio. **Sicurezza:** molti studenti affermano che episodi di bullismo e violenze sono molto frequenti all'interno del campus, questo rende alcuni studenti paranoici e li terrorizza a tal punto che alcuni decidono di non andare più a scuola.

Conclusioni: I fattori di rischio preponderanti, individuati, dai ragazzi sono le frequenti assenze a scuola e l'andar male ai corsi, l'aver poca motivazione e aspirazioni, uniti al poco supporto da parte dei genitori, insegnanti ed amici. Questi ragazzi si dimostrano molto entusiasti e ottimisti nei confronti della scuola, desiderosi di partecipare ed avere esperienze positive. Seppur giovani, sono perfettamente in grado di analizzare quali sono i fattori di rischio e le minacce che possono allontanarli dalla scuola, e per loro sarebbe necessario intervenire sui ragazzi della loro età, perché non è ancora troppo tardi per evitare il loro futuro abbandono.

Voce per bibliografia: Bridges M., Brauckmann S., Medina O., Mireles L., Spain A., Fuller B. (2008), *Giving a Student Voice to California's Dropout Crisis*, California Dropout Research Project Report, University of California, Berkeley, March.

Allegato 2

La tecnica dei “sei cappelli per pensare”



Questa tecnica è stata ideata da E. De Bono (1985), studioso molto noto in particolare per la sua teoria del pensiero laterale.

Il presupposto della tecnica è che quando ci si trova davanti a un problema o una decisione, si è portati a usare contemporaneamente vari atteggiamenti di pensiero: quello logico, quello emotivo, quello creativo, ecc. Il risultato è spesso una grande confusione, perché ognuno di questi approcci tende a prevalere sugli altri.

Egli propone una distinzione in sei diversi modi di pensare, visualizzandoli in sei cappelli di colori diversi. I cappelli sono simbolici. Non c'è bisogno di far indossare cappelli veri, ma ci permettono di pensare in modo diverso:

Es.: il vigile; il soldato; il ciclista; il prete.

Il pessimista può indossare il cappello dell'ottimista. Il creativo quello dell'organizzatore.

Se si pensa sempre nello stesso modo i problemi si affrontano sempre nello stesso modo. In realtà un gruppo è valido quando produce idee nuove. Se si pensa sempre nello stesso modo i problemi si affrontano sempre nello stesso modo. È necessario perciò, vedere le cose da un altro punto di vista, pensare in modo diverso dal solito.

L'assunto è la domanda “Sei sempre la stessa persona se indossi diversi cappelli?”. I sei modi di pensiero non vogliono esaurire completamente tutti i possibili approcci, tuttavia, riassumono gli stili principali.

Allegato 3



Allegato 4

Siate curiosi siate folli

Nella vita le sconfitte sono le svolte migliori. Perché costringono a pensare in modo diverso e creativo. Il credo del capo di Apple.

Di Steve Jobs

Voglio raccontarvi tre storie della mia vita. Tutto qui, niente di eccezionale: solo tre storie. La prima storia è su una cosa che io chiamo ‘unire i puntini’ di una vita. Quand’ero ragazzo, ho abbandonato l’università, il Reed College, dopo il primo semestre. Ho continuato a seguire alcuni corsi informalmente per un altro anno e mezzo, poi me ne sono andato del tutto. Perché l’ho fatto? è iniziato tutto prima che nascessi. La mia mamma biologica era una giovane studentessa universitaria non sposata e quando rimase incinta decise di darmi in adozione. Voleva assolutamente che io fossi adottato da una coppia di laureati, e fece in modo che tutto fosse organizzato per farmi adottare sin dalla nascita da un avvocato e sua moglie. Però, quando arrivai io, questa coppia – all’ultimo minuto – disse che voleva adottare una femmina. Così, quelli che poi sarebbero diventati i miei genitori adottivi, e che erano al secondo posto nella lista d’attesa, riceverono una chiamata nel bel mezzo della notte che gli diceva: “C’è un bambino, un maschietto, non previsto. Lo volete?”. Loro risposero: “Certamente!”. Più tardi la mia mamma biologica scoprì che questa coppia non era laureata: la donna non aveva mai finito il college e l’uomo non si era nemmeno diplomato al liceo. Allora la mia mamma biologica si rifiutò di firmare le ultime carte per l’adozione. Poi accettò di farlo, mesi dopo, solo quando i miei genitori adottivi promisero formalmente che un giorno io sarei andato al college. Questo è stato l’inizio della mia vita. Così, come stabilito, parecchi anni dopo, nel 1972, andai al college. Ma ingenuamente ne scelsi uno troppo costoso, e tutti i risparmi dei miei genitori finirono per pagarmi l’ammissione e i corsi. Dopo sei mesi non riuscivo a trovarci nessuna vera opportunità. Non avevo idea di quello che avrei voluto fare della mia vita e non vedevo come il college potesse aiutarmi a capirlo. Eppure ero là, che spendevo tutti quei soldi che i miei genitori avevano messo da parte lavorando per tutta una vita. Così decisi di mollare e di avere fiducia, che tutto sarebbe andato bene lo stesso.

Era molto difficile all’epoca, ma guardandomi indietro ritengo che sia stata una delle migliori decisioni che abbia mai preso in vita mia. Nel momento in cui abbandonai il college, smisi di seguire i corsi che non mi interessavano e cominciai invece a entrare nelle classi che trovavo più interessanti. Non è stato tutto rose e fiori, però. Non avevo più una camera nel dormitorio, ed ero costretto a dormire sul pavimento delle camere dei miei amici. Guadagnavo soldi riportando al venditore le bottiglie di Coca-Cola vuote per avere i cinque centesimi di deposito e potermi comprare da mangiare. Una volta la settimana, alla domenica sera, camminavo per sette miglia attraverso la città per avere finalmente un buon pasto al tempio degli Hare Krishna: l’unico della settimana. Ma tutto quel che ho trovato seguendo la mia curiosità e la mia intuizione è risultato essere senza prezzo, dopo. Vi faccio subito un esempio.

Il Reed College all’epoca offriva probabilmente i migliori corsi di calligrafia del Paese. In tutto il campus ogni poster, ogni etichetta, ogni cartello era scritto a mano con calligrafie meravigliose. Dato che avevo mollato i corsi ufficiali, decisi che avrei seguito la classe di calligrafia per imparare a scrivere così. Fu lì che

imparai i caratteri con e senza le 'grazie', capii la differenza tra gli spazi che dividono le differenti combinazioni di lettere, compresi che cosa rende grande una stampa tipografica del testo. Fu meraviglioso, in un modo che la scienza non è in grado di offrire, perché era bello, ma anche artistico, storico, e io ne fui assolutamente affascinato.

Nessuna di queste cose, però, aveva alcuna speranza di trovare un'applicazione pratica nella mia vita. Ma poi, dieci anni dopo, quando ci trovammo a progettare il primo Macintosh, mi tornò tutto utile. E lo utilizzammo per il Mac. è stato il primo computer dotato di capacità tipografiche evolute. Se non avessi lasciato i corsi ufficiali e non avessi poi partecipato a quel singolo corso, il Mac non avrebbe probabilmente mai avuto la possibilità di gestire caratteri differenti o spaziati in maniera proporzionale. E dato che Windows ha copiato il Mac, è probabile che non ci sarebbe stato nessun personal computer con quelle capacità. Se non avessi mollato il college, non sarei mai riuscito a frequentare quel corso di calligrafia e i personal computer potrebbero non avere quelle stupende capacità di tipografia che invece hanno. Certamente, all'epoca in cui ero al college era impossibile per me 'unire i puntini' guardando il futuro. Ma è diventato molto, molto chiaro dieci anni dopo, quando ho potuto guardare all'indietro. Insomma, non è possibile 'unire i puntini' guardando avanti; si può unirli solo dopo, guardandoci all'indietro. Così, bisogna aver sempre fiducia che in qualche modo, nel futuro, i puntini si potranno unire. Bisogna credere in qualcosa: il nostro ombelico, il destino, la vita, il karma, qualsiasi cosa. Perché credere che alla fine i puntini si uniranno ci darà la fiducia necessaria per seguire il nostro cuore anche quando questo ci porterà lontano dalle strade più sicure e scontate, e farà la differenza nella nostra vita. Questo approccio non mi ha mai lasciato a piedi e, invece, ha sempre fatto la differenza nella mia vita.

“Ken Robinson - L'elemento”

Gillian aveva solo otto anni, ma il suo futuro sembrava ipotecato. A scuola era un disastro, o almeno questo era il parere dei suoi insegnanti. Era lenta, aveva un'ortografia terribile e i voti erano insufficienti. Oltre a ciò rappresentava un elemento di disturbo per tutta la classe: faceva chiasso, si distraeva guardando fuori dalla finestra, costringeva la maestra a interrompere la lezione per richiamarla, e subito dopo distraeva i compagni vicini a lei. Gillian non se ne preoccupava: era abituata a essere richiamata dai grandi, e non si vedeva come una bambina difficile, diversamente dagli insegnanti. La situazione precipitò quando i suoi genitori ricevettero una lettera dalla scuola. A scuola pensavano che Gillian soffrisse di un disturbo dell'apprendimento di qualche genere, e che fosse più opportuno per lei frequentare un istituto per bambini con esigenze particolari. Tutto questo accadeva negli anni Trenta. Ora, probabilmente, le verrebbe diagnosticato il disturbo da deficit di attenzione e iperattività, e probabilmente le prescriverebbero il Ritalin o qualche farmaco simile. Ma a quei tempi non si sapeva ancora nulla di quella sindrome, non era ancora stata classificata, nessuno sapeva che esistesse. I genitori di Gillian, ricevuta la lettera della scuola, si preoccuparono seriamente e decisero di darsi da fare. La madre mise alla bimba il vestitino più elegante e le scarpe più belle, le fece la coda di cavallo, e la portò da uno psicologo, temendo il peggio. Gillian mi raccontò di essere stata ricevuta in una grande stanza rivestita di pannelli di quercia, con libri rilegati in pelle sugli scaffali. In piedi accanto alla scrivania, c'era un uomo imponente, con una giacca

di tweed. L'uomo la accompagnò verso il fondo della stanza, e la fece sedere su un enorme divano di pelle. La bambina non arrivava a toccare il pavimento con i piedi, e l'ambiente le inculcava timore. Preoccupata per l'impressione che avrebbe potuto fare al medico, si infilò le mani sotto le gambe per tenerle ferme. Lo psicologo ritornò alla sua scrivania, e per venti minuti parlò con la madre di Gillian delle difficoltà che la bambina stava incontrando a scuola e dei problemi che il suo comportamento creava. Pur senza rivolgersi mai direttamente alla bimba, lo psicologo non smise mai di osservarla, facendola sentire sempre più a disagio e confusa. Malgrado la giovane età, capiva che quell'uomo avrebbe avuto un ruolo determinante nella sua vita. Sapeva cosa significava frequentare una scuola "speciale", e lei non voleva andarci. Era sicura di non avere nessun problema, ma tutti sembravano pensare il contrario. Dal modo in cui sua madre rispondeva alle domande dello psicologo, era possibile che anche la donna lo credesse. Forse, pensava Gillian, avevano ragione loro. Alla fine, la madre di Gillian e lo psicologo smisero di parlare. L'uomo si alzò, si avvicinò al divano e si è sedette accanto alla bambina. "Gillian, ti voglio ringraziare perché sei stata molto paziente" le disse "ma temo che dovrai pazientare ancora un po'. Ho bisogno di parlare con tua madre in privato. Usciremo per qualche minuto. Non preoccuparti, non ci vorrà molto". La bambina annui impaurita, e i due adulti la lasciarono sola. Mentre stava uscendo, però, lo psicologo si allungò sulla scrivania e accese la radio. Non appena arrivarono nel corridoio fuori dallo studio, il dottore disse alla madre di Gillian: "Rimanga qui per un momento, e guardi cosa sta facendo". C'era una vetrata su una parete della stanza, e loro si sistemarono in un punto in cui Gillian non poteva vederli. Quasi subito, la bambina si alzò e cominciò a volteggiare al ritmo della musica. I due adulti rimasero a osservarla per qualche minuto, ammutoliti di fronte alla grazia dei movimenti della bambina. Chiunque avrebbe notato che c'era qualcosa di naturale, addirittura di innato, in essi, e chiunque avrebbe notato l'espressione di assoluto piacere che le illuminava il volto. Alla fine, lo psicologo si voltò verso la madre della piccola e le disse: "Sa, signora Lynne, Gillian non è malata. È una ballerina. La iscriva a una scuola di danza". Chiesi a Gillian che cosa successe dopo. Mi rispose che sua madre seguì il consiglio dello specialista. "Fu così meraviglioso che non riesco neppure a descriverlo" mi rispose lei. "Sono entrata in questa stanza, e ho scoperto che era piena di persone come me. Persone che non riuscivano a rimanere sedute immobili. Persone che dovevano muoversi per pensare". Gillian frequentava settimanalmente la scuola di danza, e ogni giorno si esercitava a casa. Alla fine, fece un'audizione alla Royal Ballet School di Londra, e fu ammessa. Poi entrò alla Royal Ballet Company, diventò prima ballerina e si esibì in tutto il mondo. Al termine della prima parte della sua carriera, formò una propria compagnia e produsse molti spettacoli di grande successo sia a Londra sia a New York. Infine conobbe Andrew Lloyd Webber, e creò con lui alcune delle produzioni teatrali di maggior successo di tutti i tempi, compresi *Cats* e *Il fantasma dell'Opera*. La piccola Gillian, la bambina senza futuro, diventò famosa in tutto il mondo come Gillian Lynne, una delle migliori coreografe dei nostri tempi, un'artista che ha saputo donare gioia a milioni di persone, e che ha guadagnato milioni di dollari. Tutto questo è accaduto perché qualcuno l'aveva guardata negli occhi, qualcuno che aveva già visto bambine simili, e sapeva interpretare i segnali. Qualcun altro forse l'avrebbe sedata con dei medicinali, ma Gillian non era una bambina problematica. Non aveva bisogno di frequentare una scuola speciale. Aveva solo bisogno di essere chi era veramente.

A differenza di Gillian, Matt andò sempre bene a scuola, aveva voti discreti e superava tutti gli esami obbligatori. Tuttavia, si annoiava davvero molto. Per divertirsi, iniziò a disegnare durante le lezioni. “Non avrei fatto altro che disegnare” mi raccontò “ed ero diventato così bravo che riuscivo a farlo anche senza guardare, così gli insegnanti pensavano che fossi attento”. Per lui, le lezioni di disegno erano l’opportunità per abbandonarsi liberamente alla sua passione. “Coloravamo le figure nei libri, e io pensavo: ‘Non riuscirò mai a colorare nei contorni. Oh, cosa mi importa!’”. Quando fu alle superiori, la cosa assunse una dimensione totalmente diversa. “C’erano lezioni d’arte, e gli altri studenti si limitavano a stare seduti dietro ai banchi, l’insegnante era annoiata a morte, e tutte le attrezzature rimanevano lì, inutilizzate. Così feci quanti più disegni potevo, trenta in una volta! Guardavo la mia opera, come mi sembrava, e poi gli davo un titolo. Delfino in mezzo alle alghe, va bene! Avanti il prossimo! Ricordo di aver fatto così tanti dipinti che quando si accorsero che stavo usando troppi fogli, mi obbligarono a smettere. “Ero eccitato all’idea di creare qualcosa che prima non esisteva nella mia vita. A mano a mano che la mia tecnica migliorava, diventava sempre più divertente: ‘Oh, questo è proprio come dovrebbe essere’. Poi, però, mi resi conto che il mio tratto non migliorava molto, quindi iniziai a concentrarmi sulle storie e sulle barzellette. Lo trovavo più divertente”. Matt Groening, conosciuto in tutto il mondo come il creatore dei “Simpson”, scoprì la sua vera ispirazione seguendo le orme di quegli artisti i cui disegni mancavano di perizia tecnica, ma i cui stili originali si combinavano con storie originali. “Mi incoraggiava vedere persone che non sapevano disegnare bene ma che riuscivano a guadagnarsi da vivere, come James Thurber. Anche John Lennon è stato molto importante per me. Il suo libro Niente mosche su Frank è pieno di disegni scadenti, ma anche di divertenti ‘poesie in prosa’ e storie folli. Per un certo periodo ho cercato di imitare John Lennon. Anche Robert Crumb ha avuto una grossa influenza su di me”. I suoi insegnanti e i suoi genitori, persino suo padre che era un cartoonist e regista, cercarono di indirizzarlo verso altre carriere. Cercarono di convincerlo ad andare al college, e a trovare una professione più sicura. In effetti, finché non arrivò al college (una scuola non tradizionale, senza voti o corsi obbligatori), incontrò un solo insegnante che lo spronò. “La mia maestra di prima elementare conservava tutti i disegni che avevo fatto in classe. Voglio dire, li ha tenuti per anni. La cosa mi ha commosso, perché... insomma, ha avuto centinaia di alunni. Il suo nome è Elizabeth Hoover. Ho dato il suo nome a un personaggio dei ‘Simpson’.” La disapprovazione delle figure autorevoli non fece desistere Matt perché, nel suo cuore, sapeva che cosa lo ispirava veramente. “Già da bambino, quando giocavo con i dinosauri o le statuine, sapevo che avrei continuato a farlo per tutta la vita. Guardavo gli adulti entrare nei loro uffici con le valigette in mano, e pensavo: ‘Non posso finire così. Questo è quello che voglio fare’. Anche i miei amichetti pensavano la stessa cosa, ma crescendo cambiarono e diventarono più seri. Per me non è mai esistito altro che giocare e raccontare storie. “Sapevo qual era il percorso obbligato... la scuola superiore, il college, un po’ di esperienze e poi trovare un lavoro. Sapevo anche che per me non avrebbe funzionato. Sapevo che avrei disegnato cartoon per tutta la vita... “Ho trovato amici con i miei stessi interessi, a scuola. Ci frequentavamo, disegnavamo fumetti che poi portavamo a scuola e ci mostravamo l’un l’altro. Con il tempo diventammo più ambiziosi e cominciammo a fare film. Era meraviglioso. In parte, ci compensava del fatto che non avevamo una vita sociale molto intensa: invece di restare a casa, il fine settimana, uscivamo e facevamo film. Invece di andare alla partita, il venerdì

sera, andavamo all'università a vedere film underground. "Decisi di vivere di espedienti, anche se non pensavo che avrebbe funzionato. Pensavo che avrei finito per fare qualche lavoro schifoso, che avrei odiato. Mi immaginavo di lavorare in un magazzino di pneumatici. Non so perché pensassi sempre una cosa del genere. Immaginavo che avrei rotolato pneumatici avanti e indietro per tutto il giorno, e nelle pause avrei disegnato cartoon". Le cose andarono diversamente. Matt si trasferì a Los Angeles, riuscì a piazzare il suo fumetto Life in Hell al "L.A. Weekly", e cominciò a farsi un nome. Questo suscitò l'interesse della Fox che lo invitò a creare brevi segmenti animati durante il "Tracey Ullman Show". Fu allora che inventò i "Simpson", su due piedi... non aveva la benché minima idea che avrebbe fatto una cosa del genere quando si era presentato all'incontro. Lo show diventò un programma di mezz'ora, in onda ogni domenica su Fox: oggi sono diciannove anni di programmazione. E da lì sono seguiti film, fumetti, giocattoli e altri innumerevoli gadget. In altre parole, un impero della cultura popolare. Nulla di tutto ciò sarebbe accaduto se Matt Groening avesse ascoltato chi gli diceva di intraprendere una "vera" carriera. Non tutte le persone di successo non hanno amato studiare o non andavano bene a scuola. Paul era ancora uno studente delle superiori, con ottimi voti, quando entrò nella sala conferenze della University of Chicago per la prima volta. Non si era reso conto che varcava la soglia di un "santuario" dell'economia. Sapeva solo che quell'università era vicina a casa. Alcuni minuti dopo era "rinato", come scrisse in un articolo. "La conferenza di quel giorno riguardava la teoria di Malthus secondo cui la popolazione umana avrebbe continuato a riprodursi come fanno i conigli fino a che la sua densità per acro di terra avrebbe ridotto i salari al livello minimo di sussistenza, quando il tasso di natalità avrebbe eguagliato il tasso di mortalità. Mi risultò così facile comprendere quell'equazione differenziale che cominciai a sospettare (a torto) di essermi perso qualche misteriosa complessità". In quel momento iniziò la vita di Paul Samuelson come economista. È una vita che lui descrive come "divertimento puro", che lo ha visto lavorare come professore al MIT, diventare presidente dell'International Economic Association, scrivere numerosi saggi (compresi i più grandi best seller di economia di tutti i tempi) e centinaia di articoli, avere un impatto determinante sulla politica e, nel 1970, diventare il primo americano a vincere il Nobel per l'Economia. "Ero un ragazzino precoce, bravissimo a risolvere problemi logici e i test per il qi. Quindi, se si può dire che l'economia era fatta per me, si può dire anche che io ero fatto per l'economia. Non bisogna sottovalutare l'importanza vitale di scoprire presto che il lavoro per te è un gioco. Questo trasforma potenziali insoddisfatti in guerrieri felici".

Allegato 5



Allegato 6

“Se da domani ci fosse una nuova materia, sarebbe...”	
MATERIA SCELTA	
ASPETTI POSITIVI (emersi dalla discussione in gruppo)	
ASPETTI NEGATIVI (emersi dalla discussione in gruppo)	
Gruppo	N. _____

Allegato 7

Analisi SWOT

Breve descrizione

L'analisi SWOT, è uno strumento di pianificazione strategica di un progetto o di un programma, che mira ad individuare i punti di forza, i punti di debolezza, le opportunità e le minacce di un determinato progetto o programma.

I punti di forza e di debolezza

Sono i fattori endogeni, ovvero propri del contesto di analisi.

Sono modificabili grazie alla politica o all'intervento proposto.

Le opportunità e le minacce

Sono i fattori esogeni in quanto derivano dal contesto esterno.

Difficilmente modificabili, ma è necessario tenerli sotto controllo in modo da sfruttare le opportunità e ridurre le minacce.

Tabella analisi SWOT

+	-	
Strengths: i punti di forza	Weaknesses: le debolezze	INTERNO
Opportunities: le opportunità esterne	Threats: le minacce esterne	ESTERNO

Allegato 8



Allegato 9

Preparare un piano di lezione

LA STRUTTURA DELLA LEZIONE		
1.	✓ Gli obiettivi principali	<ul style="list-style-type: none">- gli obiettivi <u>non</u> sono: pp. 35-36-37 del libro, punto 2, 3, 4, 6- gli obiettivi sono: cosa devono sapere/saper fare gli studenti alla fine della lezione
2.	✓ I materiali che vuoi usare	<ul style="list-style-type: none">- libro dello studente- figure, audio, video- materiali da altri libri- uno zaino pieno- una corda- un proiettore- ...
3.	✓ Il tema della lezione, o dei vari punti	<ul style="list-style-type: none">- per es. "La nascita dell'universo"- Chi? Cosa? Quando? Perché? Come?- ...
4.	✓ I problemi previsti	<ul style="list-style-type: none">- vocabolario sconosciuto- nuova tipologia di esercizio- dare istruzioni complicate- classe con abilità miste- numero di studenti dimezzato causa vacanze...
QUESTIONI PIÙ TECNICHE		
5.	✓ Chi lavora con chi?	<ul style="list-style-type: none">- gli studenti a coppie- gli studenti in gruppi- l'insegnante con uno studente- ...
6.	✓ Il tempo previsto per ogni attività, all'incirca	<ul style="list-style-type: none">- ci vogliono 10/20/40 minuti • gli lascio 10 minuti e poi stop?
7.	✓ L'interazione, cioè chi parla con chi?	<ul style="list-style-type: none">- insegnante ← studenti- studenti ↔ studenti- studente ↔ studente- studente → studenti- coppie, gruppi, individuali...
8.	✓ La lavagna/lim/fogli mobili...	<ul style="list-style-type: none">- cosa scrivere, come e in quale ordine, perché sia chiaro ed efficace

Allegato 10

“ALCUNI MODELLI DI LEZIONE”	
Lezione-ricerca	<p>Le fasi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definizione del problema/situazione problematica (quale conoscenza voglio migliorare/approfondire? Per quale motivo?) - Messa in atto degli interventi da parte di tutti gli attori coinvolti (studenti e docenti) - Valutazione dei risultati: si sono verificati i cambiamenti previsti? Si registrano miglioramenti rispetto alla situazione iniziale?
Lezione costruttivista	<p>Le fasi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problem solving: il docente presenta la situazione problematica, fornisce ipotesi di lavoro e materiali relativi da cui ricavare risposte - Gli allievi si esprimono proponendo procedimenti risolutivi, cercando soluzioni alternative, confrontando procedure) - Uso strumenti multimediali vari (utilizzo LIM-web 2.0)
Lezione visiva	<p>Le fasi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Breve introduzione dell'insegnante - Visione attenta delle immagini e annotazione delle riflessioni - Lettura/racconto delle annotazioni-riflessioni - Sintesi del docente
Lezione frontale	<p>Le fasi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Spiegazione da parte dell'insegnante/Lettura continua del testo - Spazio lasciato alle domande - Utilizzo delle attività proposte dal testo
Lezione mista	<p>Le fasi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sottolineatura veloce delle parti essenziali, evitando la lettura continua del libro - Spiegazione dell'argomento con rimandi al vissuto degli alunni - Discussione in classe problematizzando i contenuti con domande, provocazioni... o servendosi delle attività offerte dal libro o di alcune citazioni proposte in "Hanno detto, hanno scritto"
Lezione dialogata	<p>Le fasi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domanda/provocazione/problema iniziale utilizzando le fonti o il desktop offerti dal libro: "Hanno detto, hanno scritto" o "Il Testimone" o "Il Film". In quest'ultimo caso, se non si tratta di un gruppo di lezioni, per il film è opportuno utilizzare solo uno stralcio, una breve scena significativa

	<ul style="list-style-type: none"> - Dibattito in classe o utilizzo delle attività proposte dal libro - Conclusione del docente - Ideale, in coda al lavoro, la sottolineatura veloce delle parti utili del libro
Lezione inversa	<p>Le fasi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposta della domanda - Lettura personale da parte degli alunni - Esposizione da parte degli alunni - Completamento e conclusione da parte dell'insegnante <p>Se il lavoro di ricerca/lettura è svolto a casa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposta della domanda alla fine della lezione - Ricerca/lettura del testo personale da parte degli alunni a casa - Esposizione da parte degli alunni nella lezione successiva - Completamento e conclusione da parte dell'insegnante
Lezione laboratorio	<p>Le fasi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposta della domanda - Attività laboratoriale di gruppo - Esposizione da parte dei gruppi - Completamento e conclusione
Lezione-esercitazione	<p>Le proposte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposta di esercizi di tipo classico (libro-quaderno) (per consolidare le conoscenze degli strumenti) - Proposta di attività da "fare" (utilizzo LIM), imparare toccando, spostando, manipolando, posizionando...
Lezione gioco	<p>Le proposte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposta di attività ludico-didattiche
Lezione/restituzione	<p>Le fasi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentazione delle competenze acquisite attraverso prodotti individuali o di gruppo - Momento creativo: l'allievo può scegliere la modalità di espressione più consona alla sua personalità e ai suoi talenti - Realizzazione Prodotti multimediali (utilizzo LIM) (mappe, slides, pagine web, fogli di calcolo, documenti, ...) - Condivisione (pubblicazione in rete, inserimento in piattaforme, proiezione prodotti finali con LIM)

Allegato 11

Metodologie didattiche innovative

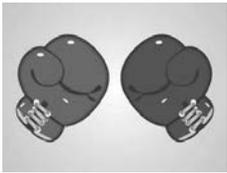
1. Learning by doing	È un apprendimento attraverso il fare, attraverso l'operare, attraverso le azioni.	Organizzare Goal-Based-Scenarios (GBSs), cioè simulazioni in cui il corsista persegue un obiettivo professionale concreto applicando ed utilizzando le conoscenze e le abilità funzionali al raggiungimento dell'obiettivo. Dovrà trattarsi di un obiettivo in grado di motivarlo ed indurlo a mettere in gioco le sue conoscenze pregresse creando una situazione ideale per l'integrazione delle nuove conoscenze.
2. Project work	È progetto professionale realizzato in aula dai corsisti al termine di un ciclo di lezioni.	Gli allievi, in maniera autonoma, divisi in gruppi e col supporto dei docenti, sviluppano un progetto aziendale, applicando e collegando le tecniche, le conoscenze e le competenze acquisite in aula ed esprimendo nuove potenzialità, nuove risorse e nuovi talenti.
3. Business game	È un gioco di simulazione dell'attività di marketing.	I corsisti saranno divisi in gruppi e opereranno tra di loro in concorrenza, su un mercato simulato. Dovranno prendere decisioni nelle aree marketing e vendite ed al termine di ogni simulazione virtuale i partecipanti riceveranno i risultati di tutti i gruppi operanti sul mercato.
4. Role playing	È un gioco di ruolo.	In un clima collaborativo, rilassato, accogliente si organizza l'attività di role playing, che si articola in quattro fasi: – Warming up: attraverso tecniche specifiche (sketch e scenette, interviste, discussioni, ecc.), si crea un clima sereno e proficuo. – Azione: i corsisti sono chiamati ad immedesimarsi in ruoli diversi e ad ipotizzare soluzioni. – Cooling off: si esce dai ruoli e dal gioco, per riprendere le distanze. – Analisi: si analizza, commenta e discute ciò che è avvenuto.
5. Outdoor training	Significa "Trasportarsi all'esterno", venir fuori.	Dopo aver presentato al gruppo delle "sfide" (problemi operativi di difficile soluzione), si analizzano le modalità con cui sono state affrontate, simulando un contesto lavorativo reale. L'obiettivo è far emergere i punti di forza e di debolezza del singolo e del gruppo in un contesto privo delle pressioni e dei condizionamenti quotidiani.

<p>6. Teatro d'impresa</p>	<p>È simulare un'attività teatrale in un contesto aziendale.</p>	<p>Si cerca di realizzare un vero e proprio Match, creando un forte spirito di squadra e facendo vivere in modo molto intenso l'esperienza di poter superare le difficoltà di gruppo. Due squadre si sfidano improvvisando situazioni suggerite dal tutor, alla presenza di un arbitro che decide la durata e lo stile delle improvvisazioni. Altra forma più semplice prevede la selezione di brevi brani di letteratura, di brevi brani di testi di management e la lettura da parte degli attori. Tutti i testi sono selezionati sulla base dell'argomento da trattare.</p>
<p>7. Brain storming</p>	<p>Significa "Tempesta nel cervello". Consente di far emergere le idee dei membri di un gruppo, che vengono poi analizzate e criticate.</p>	<p>Le azioni si possono così schematizzare: • la definizione e la scomposizione del problema • l'identificazione degli interventi che richiedono un'analisi con risoluzioni di tipo creativo e quelli che richiedono interventi di tipo tradizionale • la produzione delle nuove idee • la decisione e la valutazione delle idee (per queste due ultime fasi i gruppi non devono superare le 6/10 unità e nel loro interno essere molto eterogenei) • stesura di un verbale in cui le idee vengono valutate in termini di attuabilità, convenienza e compatibilità con l'azienda per cui si simula il lavoro.</p>
<p>8. Problem solving</p>	<p>È l'insieme dei processi per analizzare, affrontare, e risolvere positivamente situazioni problematiche.</p>	<p>Le azioni possono essere così schematizzate: • creare un elenco di problemi • selezionare • verificare e definire il problema • descrizione scritta del problema → Analizzare • decidere cosa è necessario sapere • raccogliere i dati di riferimento • determinare i fattori rilevanti • elenco dei fattori critici → Risolvere • generare soluzioni alternative • selezionare una soluzione • sviluppare un piano di attuazione • scelta della soluzione del problema • piano di attuazione → Eseguire • impegnarsi al risultato aspettato • eseguire il piano • monitorare l'impatto durante l'implementazione • impegno organizzativo • completare il Piano • valutazione finale</p>

<p>9. E-learning</p>	<p>È un settore applicativo della tecnologia informatica, che utilizza il complesso delle tecnologie di internet (web, e-mail, FTP, IRC, streaming video, ecc.) per distribuire online contenuti didattici multimediali.</p>	<p>La componente base dell'E-LEARNING è la piattaforma tecnologica (Learning Management System o LSM) che gestisce la distribuzione e la fruizione della formazione. Tutte le informazioni sui corsi e gli utenti restano indicizzate nel database della piattaforma: questa caratteristica permette di accedere alla propria offerta formativa direttamente da qualsiasi computer collegato ad INTERNET. L'Aula virtuale è la metodologia didattica che permette l'interazione sincronica fra gli utenti; gli strumenti come le chat, le lavagne condivise e le videoconferenze, favoriscono la comunicazione immediata. Altre figure importanti sono il tutor e la comunità, spina dorsale della metodologia didattica.</p>
<p>10. Cooperative learning</p>	<p>È una specifica metodologia di insegnamento attraverso la quale gli studenti apprendono in piccoli gruppi, aiutandosi reciprocamente e sentendosi corresponsabili del reciproco percorso.</p>	<p>L'insegnante assume un ruolo di facilitatore ed organizzatore delle attività, strutturando "ambienti di apprendimento" in cui gli studenti, favoriti da un clima relazionale positivo, trasformano ogni attività di apprendimento in un processo di "problem solving di gruppo", conseguendo obiettivi la cui realizzazione richiede il contributo personale di tutti.</p>
<p>11. Pear education</p>	<p>È un approccio educativo che punta fare dei ragazzi i soggetti attivi della propria formazione, coinvolgendoli in un modo di operare completamente diverso rispetto ai tradizionali metodi di formazione, aiutandosi reciprocamente.</p>	<p>Sfruttando le spiccate capacità dei giovani di trasmettere conoscenze ai propri coetanei, l'insegnante promuove attività che invitano i ragazzi a sviluppare e rafforzare le competenze cognitive e relazionali dei singoli, e insieme di valorizzare la funzione educativa del gruppo, facendo della classe stessa una risorsa per l'apprendimento, uno strumento di crescita e di cambiamento.</p>

Allegato 12

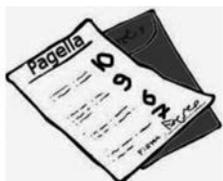
Griglia valutativa della lezione	
NOMINATIVI GRUPPO	
ASPETTI POSITIVI (che cosa ti è piaciuto?)	
ASPETTI NEGATIVI (che cosa ti ha annoiato?)	
Cosa si poteva fare per migliorare...	

TANTI POSSIBILI MODI DI VAUTARE	
	<p>La valutazione nella boxe</p> <p>Ai fini del record di un pugile le vittorie per KO, per TKO o per Ritiro dell'avversario contano tutte come vittorie per KO o meglio prima del limite.</p> <p>In genere il record del pugile è scritto in questa forma (40-10-5, 30Ko) il primo numero riguarda le vittorie, il secondo sempre le sconfitte e il terzo i pareggi che può essere omissis. I Ko se non diversamente specificato indicano quelli delle vittorie. Nel caso che ci siano pareggi ma non sconfitte il numero delle stesse non viene omissis ma sostituito da uno 0 ovvero (40-0-5, 30Ko) senza pareggi diventa invece (40-10, 30Ko).</p> <p>La squalifica può avvenire per tantissimi motivi quasi tutti a discrezione dell'arbitro.</p> <p>In particolarissime condizioni quale ad esempio la squalifica di entrambi i pugili viene decretato il No contest. In questo caso è come se il match non si fosse disputato. Non conta e non compare nel record. Le valutazioni sono fatte da giudici esterni.</p> <p>Nei casi in cui prima della fine regolare del match si vada alla "lettura dei cartellini" vince il pugile in vantaggio. Capita nel caso che uno scontro "involontario" fra teste dia luogo a delle ferite che obblighino l'arbitro a sospendere l'incontro.</p>
	<p>Calcolo del punteggio nei tuffi</p> <p>I tuffatori vengono giudicati in base al completamento di tutti gli aspetti del tuffo, alla conformità dei movimenti del corpo a quelli dichiarati prima dell'esecuzione del tuffo, ed alla quantità di spruzzi sollevati dall'entrata in acqua (meno sono più il punteggio è elevato). Il punteggio ottenuto viene quindi moltiplicato per un coefficiente di difficoltà, derivato dal numero di movimenti previsti dal tuffo. Il tuffatore con il punteggio totale più alto, dopo un numero determinato di tuffi (di solito sei nelle competizioni principali), viene nominato vincitore.</p> <p>Vi sono tre elementi principali sui quali la prova è giudicata: la partenza, il volo e l'entrata in acqua. I fattori principali che influenzano la decisione dei giudici sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'altezza massima raggiunta dall'atleta in volo, preferibilmente la più elevata possibile; - la qualità e la lunghezza temporale della verticale sulle mani eseguita sulla piattaforma, se era prevista in entrata; - la distanza orizzontale dell'atleta dalla piattaforma durante il volo, che non dovrebbe essere pericolosamente corta ma non dovrebbe superare i 2 piedi (0,61 m).



La valutazione degli alberghi tramite l'assegnazione di stelle

Ogni categoria possiede requisiti minimi obbligatori riguardanti i servizi, la struttura e l'arredamento come il numero di stanze e di bagni per posti letto. L'attribuzione della stella è eseguita per punteggio. In generale non esiste una regola comune per tutti i paesi pertanto non è detto che, per esempio, un tre stelle inglese corrisponda alla medesima categoria italiana.



La pagella scolastica in Italia

La scheda di valutazione esprime dei voti espressi in decimi per qualsiasi grado d'istruzione. Non è possibile fare un confronto diretto tra i voti e i giudizi sintetici, usati per le rilevazioni degli apprendimenti degli alunni frequentanti la scuola primaria e secondaria fino all'anno scolastico 2008/2009, poiché dipende dai criteri deliberati dal collegio dei Docenti delle singole istituzioni scolastiche. Comunque i giudizi, in alcuni casi [1], corrispondono ai voti come segue:

Corrispondenza tra voti e giudizi nella scuola secondaria di secondo grado

eccellente: 10

ottimo: 9

buono: 8

discreto: 7

sufficiente: 6

mediocre: 5

non sufficiente: 2; 3; 4

I voti vanno da 1 a 10, dunque lo zero non è previsto, mentre il voto 1 corrisponde, per esempio, al compito consegnato in bianco.

Il 10 corrisponde a conoscenze autonomamente ampliate, puntuali ed approfondite; partecipazione propositiva ed un comportamento impeccabile.

Nella scuola secondaria di secondo grado, per essere ammessi alla classe successiva è necessaria una valutazione sufficiente in tutte le materie, compresa la condotta.



La pagella scolastica in Germania

Nelle pagelle tedesche per la valutazione si utilizzano i numeri da 1 a 6. Un numero inferiore indica un voto più alto, mentre un numero superiore indica un voto peggiore; infatti il voto migliore corrisponde all'1 (Ottimo), mentre il voto peggiore corrisponde al 6 (Insufficiente).

1 sehr gut

2 gut

3 befriedigend

4 genügend/ausreichend

5 mangelhaft

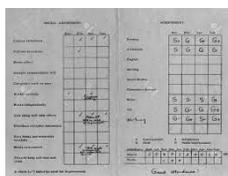
6 ungenügend



La pagella scolastica in Svizzera

Nel sistema di valutazione svizzero, i numeri variano da 1 a 6, come la Germania, con la differenza che il valore si inverte.

- 6: ottimo
- 5,5: molto buono
- 5: buono
- 4,5: discreto
- 4: sufficiente
- 3,5: leggermente insufficiente (è insufficiente sotto il 4)
- 3: insufficiente
- 2: gravemente insufficiente



La pagella scolastica negli Stati Uniti

Negli Stati Uniti i voti in pagella sono spesso espressi da lettere. Ad ognuna di esse corrisponde una percentuale di lavoro svolto correttamente, nel caso della valutazione durante l'anno scolastico; oppure la percentuale di apprendimento, nel voto in pagella.

- A+: 97-100%
- A: 93-96%
- A-: 90-92%
- B+: 87-89%
- B: 83-86%
- B-: 80-82%
- C+: 77-79%
- C: 73-76%
- C-: 70-72%
- D+: 67-69%
- D: 63-66%
- D-: 60-62%
- I, E, N, G, U, F: meno del 60%



La Scheda di allenamento del personal trainer

La scheda di allenamento viene compilata per ogni attività fisica ed è costituita da una serie di esercizi scelti soprattutto in base agli obiettivi del soggetto e in base al suo stato di salute.

Per compilare una scheda di allenamento si deve effettuare una VALUTAZIONE FUNZIONALE, che costituisce il mezzo che ci permette di conoscere gli obiettivi del soggetto, il suo stato di salute, ci permette una conoscenza approfondita attraverso:

anamnesi; esame ectoscopico; test articolare.

Anamnesi

Consiste in un Fit Check, formato da un questionario che ci permette di conoscere le abitudini del soggetto, la sua storia sportiva, lo stile di vita, eventuali infortuni

	<p>o comunque patologie pregresse, o stati patologici presenti e/o cronici, non meno gli obiettivi e le motivazioni, tanto più si conosce il soggetto tanto più saremo in grado di elaborare un programma di allenamento mirato ed efficace.</p>
	

Pratiche Student Voice: alcuni strumenti

di *Federico Batini, Giulia Toti, Adriana Timpone*

Per iniziare alcune domande guida

Le domande guida possono aiutare per sollevare, in fase iniziale, una volta condiviso il significato di Student Voice a porsi alcuni interrogativi che consentano una negoziazione tra le parti sul significato, gli esiti possibili e le regole dell'intero processo.

Non ci sono regole precise, si possono, ovviamente, aggiungere altre domande: è fondamentale, tuttavia, che si tratti di domande che non suggeriscano la risposta.

È necessario tenere a mente che nelle attività di Student Voice si debbono coinvolgere gli studenti nelle decisioni o pensare a strade alternative che possano essere utili per coinvolgerli.

Bambini e giovani devono essere trattati con onestà, devono essere consapevoli dello scopo del lavoro che si sta facendo e dell'importanza reale assegnata alla loro opinione. Le modalità di partecipazione iniziali devono promuovere abilità quali la capacità di partecipare a un processo decisionale, abilità di problem-solving e di negoziazione.

I problemi rispetto ai quali i bambini/giovani possono essere coinvolti sono quelli per loro rilevanti, per cui hanno mostrato un reale interesse, rispetto ai quali hanno la maggiore possibilità di influenza reale (risulta controproducente oltre che manipolatorio, illudere gli studenti di avere un peso reale nelle decisioni riguardo a qualcosa e poi non essere conseguenti).

Un programma ben strutturato per preparare gli studenti alle attività di gruppo dovrebbe comprendere: l'informazione degli studenti stessi circa lo scopo della riunione, informazioni generali sull'evento e circa i possibili risultati.

È necessario usare domande uguali o simili a quelle di seguito riportate (a tali domande dovrebbero rispondere sia gli studenti che gli insegnanti e i dirigenti):

- Secondo la tua opinione, c'è già, nella tua scuola, qualcosa che assomiglia allo Student Voice?
- Esistono processi e/o procedure da seguire quando gli studenti hanno delle idee o vogliono avere voce in capitolo su qualcosa a scuola? Come possono comunicarlo alla comunità scolastica?
- A cosa ti piacerebbe che assomigliasse lo Student Voice nella tua scuola? Quali sono le aree in cui ti piacerebbe coinvolgere/fossero coinvolti gli studenti? (Ad esempio per la pianificazione di cosa? In quali processi decisionali?) Che cosa è necessario impostare a scuola perché questo avvenga? (ad esempio gruppi dirigenti-studenti)
- In che modo la vostra scuola gestisce una situazione in cui non è possibile fare ciò che gli studenti hanno chiesto?
- Come possono i dirigenti muoversi in direzione delle prospettive degli studenti, costruire fiducia reciproca, e un dialogo relativamente al processo di cambiamento educativo?
- Come possono i dirigenti aiutare gli studenti a diventare attivamente impegnati in processi di cambiamento?
- Che ruolo dovranno/potranno avere gli studenti nel processo di cambiamento, e in quali tipi di attività, essi dovranno impegnarsi?

Alcuni strumenti utili per le pratiche Student Voice

Interviste e colloqui: Condurre colloqui individuali con gli studenti prima, durante, e a seguito di sforzi operati per il cambiamento in un singolo istituto o a livello territoriale.

Scritture: Coinvolgere gli studenti in esercizi di scrittura che li portino a riflettere sulle loro esperienze a scuola o sulle esperienze vissute per procedere a una loro partecipazione attiva e una effettiva partecipazione alla decisionalità. Pratiche possibili possono essere quelle di scrivere a proposito di: quella volta che ho imparato (riflessione sugli apprendimenti significativi e sulla loro rilevanza e sul modo con cui sono stati effettuati); la scuola che vorrei (far progettare e immaginare la scuola come gli studenti la desidererebbero); funziona/non funziona (far scrivere report liberi o con vincoli e domande sulle prime esperienze di partecipazione studentesca) ecc.

Questionari: Risulta utile anche la somministrazione di sondaggi (ripetuta) che abbiano come obiettivi l'analisi dei bisogni, e/o tenere aperti canali diversi di comunicazione (cassette delle poste, bacheche pubbliche, forum, assemblee scolastiche...). I questionari possono essere tesi a scoprire ciò di

cui gli studenti ritengono di aver bisogno, e la loro opinione su come imparano meglio (come nelle partecche di scrittura). Scoprire se gli studenti pensano sia necessario un cambiamento complessivo o se la loro attenzione si posa su alcune questioni ritenute determinanti. Risulta fondamentale, per l'utilizzo di dati raccolti con questionari o con altri strumenti che gli studenti vengano formati per l'analisi dei risultati di un'indagine sull'analisi dei bisogni e per l'interpretazione di questi dati, e siano anche in grado di condividere i risultati con altri studenti.

Studenti come ricercatori: La forma più radicale di quanto espresso sopra è quella di coinvolgere (attraverso apposita formazione) gli studenti come ricercatori. Creare, nella didattica quotidiana, occasioni di ricerca nelle quali gli studenti possono imparare a progettare e condurre ricerche. Gli studenti possono condurre uno studio per scoprire le esperienze dei pari su questioni che ritengono delicate nella loro scuola, possono rilevare i gradi e i livelli di partecipazione in altre scuole, possono proporsi come ricercatori per fornire dati di interesse didattico per l'istituzione scolastica che frequentano, possono condurre ricerche sui propri processi di apprendimento e quelle dei pari, sulla motivazione ad apprendere e su cosa la facilita ecc.

Costruzione di team dedicati: Formare team di studenti autogestiti per identificare quali siano i problemi scolastici principali per poi sviluppare e attuare strategie per il miglioramento della scuola. I team di studenti possono decidere di effettuare colloqui individuali con gli studenti per riuscire a identificare, in maniera più rappresentativa i problemi, e sviluppare strategie per il miglioramento della scuola. I team di leadership possono regolarmente incontrarsi con responsabili e dirigenti della scuola e dovrebbero essere in costante comunicazione con l'amministrazione scolastica.

Focus Group: Condurre focus group con gli studenti a partire dagli studenti più emarginati per scoprire ciò di cui hanno bisogno e che non riescono ad esprimere. Il punto di vista degli studenti meno attrezzati potrebbe essere di grande aiuto per la costruzione di una scuola maggiormente inclusiva. Le domande-stimolo potrebbero essere: Cosa ti piace nella tua scuola? Cosa vorresti migliorare nella tua scuola? Se si potesse progettare un sistema completamente nuovo di scuola, come dovrebbe essere? Come si potrebbe favorire la partecipazione di una persona come te alla vita scolastica? Quali sono le azioni che si svolgono a scuola che ti coinvolgono di più? Quali di meno? Quando senti/hai sentito, in contesto scolastico che le tue opinioni avevano un'importanza.

Riprogettazione della didattica e autovalutazione: Alla fine di un semestre, quadrimestre, trimestre o anno scolastico chiedere agli studenti come riprogetterebbero quel corso specifico e quali sono le accortezze da usare. Fornire una strumentazione adeguata per poter esercitare un'opinione critica anche riguardo alle aree e agli strumenti di valutazione. Una pratica utile è anche quella di coinvolgere gli studenti in progetti che comparino i sistemi di istruzione. Costruire team di progettazione che simulino la progettazione di un sistema o di un corso scolastico.

Attività con la musica

Rielaborazione da: www.edutopia.org/blog/music-writing-trigger-creativity-jeffrey-pflaum (ultima consultazione 20/03/2016)

USARE “LO SCRIVERE attraverso la MUSICA” PER STIMOLARE LA CREATIVITA’, LA CONSAPEVOLEZZA, LA MOTIVAZIONE, E LA POESIA

In questa attività viene utilizzata la musica come strumento di auto-scoperta e di auto-espressione e ciò permette di far sì che gli studenti possano imparare a partire dalle proprie sensazioni. Viene chiesto ai bambini/ragazzi di appoggiare la testa nei propri banchi, chiudere gli occhi e pensare a ciò che stanno vivendo, mentre c'è la musica in sottofondo. Quando la melodia si interrompe, viene chiesto ai ragazzi di prendersi qualche secondo per “pensare” prima di scrivere le loro esperienze.

Esempi di Esercizi

1) Tecnica del conteggio

Obiettivo è quello di introdurre a un'esperienza interiore.

Chiudete gli occhi e contate in silenzio all'indietro da 50 a 1. Prendetevi il vostro tempo e non abbiate fretta. Al termine, aprite gli occhi e prendetevi qualche secondo per pensare, poi scrivete qualunque cosa è accaduta dentro di voi, mentre contavate. Non ci sono risposte giuste o sbagliate.

Nota: Le istruzioni sullo scrivere devono essere vaghe perché gli studenti possano scoprire e descrivere l'esperienza senza l'aiuto del docente. La lunghezza può variare.

Prima di provare la tecnica in classe, si consiglia che i docenti stessi la provino su se stessi per apprezzare quello che poi gli studenti andranno a vivere, e la successiva scrittura. Il giorno successivo si discute in classe delle esperienze interiori dei ragazzi

Potrete scoprire moltissime risposte diverse, tra ricordi/flashback, eventi del momento presente, fantasie, sogni, sogni ad occhi aperti, sentimenti, pensieri, la immagini mentali, reazioni fisiche/corporee e flusso di coscienza o “esperienze di film”.

Si consiglia di leggere le risposte ad alta voce (in forma anonima) e aprire discussioni con domande di base:

- Potresti descrivere l'esperienza del conteggio?
- Quali sentimenti e pensieri sono emersi dall'esperienza di scrittura? Perché?
- Quali immagini mentali hai visualizzato dopo aver ascoltato la risposta?
- A cosa ti ha fatto pensare l'esperienza? Perché?
- Ti sei sentito stimolato da questa esperienza?
- Hai provato sensazioni fisiche?
- La scrittura ha stimolato qualcosa dentro di te mentre contavi?

2) Tecniche di musica

Ascoltate la musica in sottofondo (top ten, rock'n'roll, rap, soul, blues, jazz, classica e flauto) per dieci minuti circa e in seguito scrivete ciò che avete provato. Seguirà una discussione (il giorno stesso o il giorno successivo).

Nota: Le risposte degli studenti vengono lette in forma anonima, e vengono analizzate le immagini, le sensazioni, i pensieri, i significati e le esperienze emerse. Anche in questo caso ci sono domande base per la contemplazione:

- Potresti descrivere l'esperienza di contemplazione che hai appena fatto?
- Descrivi le immagini mentali che sono emerse mentre venivano lette le risposte dei tuoi compagni?
- Sapresti dare un nome alle sensazioni che hai provato?
- Quali pensieri e idee vi sono venute in mente dopo aver sentito le varie risposte?
- Cosa sta cercando di comunicare chi ha scritto (idea principale o messaggio)?
- Come definiresti questo tipo di esperienza?

RIPRODUZIONE/MESSA IN PRATICA

Questa esperienza è stata messa in pratica da Jeffrey Pflaum nel quartiere di Williamsburg di Brooklyn, New York negli anni '70. Il progetto è facilmente implementabile in scuole pubbliche, in scuole private, parrocchiali e alternative, come pure in programmi di doposcuola. Scrivere sulle sensazioni provocate dalla musica ha portato i ragazzi ad una consapevolezza poetica che ha posto le basi per la scrittura poetica.

I bambini hanno scavato su reali esperienze o ne hanno creato nuove, immaginarie. Hanno scoperto le competenze fondamentali per l'apprendimento (e imparare a imparare): il richiamo, la visualizzazione, la riflessione, la concentrazione, la contemplazione, il pensiero critico e creativo, la creatività, la sensibilità, e lo sperimentare.

Lo stesso si può fare presentando riviste, giornali, immagini, foto, opere d'arte come richiami visivi per la classe per osservare, descrivere, fare brainstorming al fine di scrivere poesie.

Attività con la scrittura

Rielaborato da: www.edutopia.org/blog/creating-writers-workshop-secondary-classroom-shelby-scoffield (ultima consultazione 20/03/2016)

CREARE UN WORKSHOP DI SCRITTURA IN UNA SCUOLA SECONDARIA

1. STATION ROTATION MODEL

Si possono costruire cinque o sei stazioni (in base ai componenti della classe). Gli studenti avranno compiti assegnati alla lavagna. Dovranno quindi scegliere le abilità di cui hanno bisogno per sviluppare e completare il compito assegnato e poi recarsi nella stazione con il compito prescelto (in ogni stazione ci sono possibilità di attingere a risorse, sviluppare abilità, avere materiali ecc.). L'insegnante di solito lavora al tavolo con le abilità più difficili e poi si aggira intorno alla classe e offre aiuto, se necessario. Il laboratorio di solito dura 4-5 giorni.

2. PERMETTERE AGLI STUDENTI DI SVILUPPARE LE COMPETENZE DELLE QUALI HANNO BISOGNO PER CRESCERE

Si può chiedere agli studenti stessi quali sono le competenze che vorrebbero sviluppare, in modo da coinvolgerli ancora di più e renderli ancora più partecipi.

RIPRODUZIONE/MESSA IN PRATICA

Vengono riportate di seguito esempi di stazioni, riprodotte da Shelby Scoffield, insegnante di inglese, che riporta un miglioramento evidente nelle abilità di scrittura a seguito di questo workshop. Gli studenti erano più felici perché avevano più libertà e lei stessa era più felice, perché aveva una netta diminuzione del carico di lavoro. Imparare a scrivere saggi è un viaggio individuale per ogni studente.

1. Leggere ad alta voce

Dopo una breve discussione sui benefici della lettura ad alta voce, gli studenti vanno nei corridoi o in altre aule e usano i loro telefoni per registrare la propria voce mentre leggono.

2. Registrazione Kaizena

Per coloro che utilizzano i documenti di Google nelle loro scuole, Kaizena è una risorsa eccellente. Gli studenti scaricano questa app, che permette loro di avere una conversazione con il docente. Utilizzando l'applicazione, mettono in evidenza alcune parti del loro saggi e inviano commenti sonori. Dicono quali sono le aree nelle quali credono di dover ancora migliorare e quelle nelle quali si sentono più sicuri.

3. Imparare ad analizzare

Questa è una capacità che può essere difficile per gli studenti a tutti i livelli. Per aiutare gli studenti a imparare ad analizzare il testo, si possono indicare loro vari passaggi e insegnare le differenti tecniche. Dopo questo rapido esercizio, dovranno rielaborare il tutto nel loro saggio.

4. Conoscere le frasi a "sentenza" e rendere scorrevoli le frasi

Dopo che gli studenti hanno compreso le "frasi a sentenza" e sono capaci di farle scorrere velocemente dovranno farlo anche nel loro saggio (inserire sentenze e renderlo scorrevole).

5. Struttura del saggio

Rivedere il formato di un saggio con gli studenti, poi istruirli a tornare indietro ed etichettare, nello stesso modo, le parti del loro saggio.

6. Scrittura accademica e trasformazioni

Dare agli studenti esempi di parole accademiche e di trasformazioni. Poi dovranno utilizzare questo tipo di linguaggio nei loro saggi. Dovrebbero sottolineare o mettere in grassetto le aree che hanno modificato.

7. Utilizzo dei lavori citati

Utilizzando laboratori di scrittura on-line come fonte principale, istruire gli studenti a completare varie attività che li aiuteranno a costruire un saggio con numerosi riferimenti e a saper utilizzare i riferimenti e le note.

8. Uno a uno con il docente

Il miglior aiuto che si può dare agli studenti è sedersi con loro uno per uno. Con il modello a rotazione ci sarà più tempo da poter dedicare a ciascun ragazzo.

9. Introdurre Citazioni

Questa stazione è interamente dedicato ad aiutare gli studenti ad evitare l'abitudine di introdurre materiale citato, senza introduzione o senza i corretti rimandi bibliografici.

10. Peer Feedback

Gli studenti leggono il saggio del loro partner e quindi compilano un modulo dettagliato, che gli viene fornito, per inserire le loro domande o osservazioni. Dopo aver letto il saggio e compilato il modulo, dovrebbero avere una conversazione verbale con il proprio partner circa le aree che necessitano di miglioramento.

11. Classificare i saggi degli studenti

Dare agli studenti una pila di carte e una rubrica. Il loro compito è quello di attribuire un voto ad ogni saggio e discutere del punteggio con il loro gruppo.

Attività di apprendimento cooperativo e on line

Il laboratorio di cooperazione e apprendimento in rete si pone lo scopo di costruire modalità di apprendimento cooperativo in rete.

Il progetto è rivolto a studenti che sono già sufficientemente abili nell'utilizzare strumenti informatici. Ogni classe virtuale ha una bacheca per le informazioni organizzative e un web forum per la discussione.

Il tempo di svolgimento del laboratorio è di 10 ore suddivise in unità di 2 ore. Ogni unità di lavoro è divisa in due parti: nella prima viene presentata l'attività e fatta una simulazione pratica, nella seconda parte gli studenti divisi a coppie vengono chiamati a mettere in atto le modalità di lavoro apprese nella fase precedente.

I unità: lo scopo è conoscere l'ambiente ed imparare ad usare il web forum.

II unità: gli studenti devono identificare un problema nel materiale che hanno esaminato e cominciano a discuterlo usando lo strumento web forum, attraverso un percorso prestabilito che prevede: 1) consultare fonti informative riguardo ad un argomento 2) generare un problema 3) costruire un'ipotesi, 4) approfondire l'indagine, consultando nuove fonti informative 5) arrivare ad un'ipotesi più avanzata.

III unità: viene introdotto lo strumento della chat al fine di produrre una sintesi della discussione svolta fino a quel momento.

IV unità: gli studenti riflettono sulle strategie utilizzate e sul lavoro svolto

V unità: gli studenti sono invitati a condividere le conoscenze e le esperienze acquisite, rivedendo il lavoro svolto e i materiali utilizzati. Ogni gruppo di lavoro ha preparato una presentazione.

RIPRODUZIONE/MESSA IN PRATICA

Questi strumenti sono stati messi in pratica all'Università di Macerata. Gli obiettivi del laboratorio erano due: il primo, caratteristico dell'approccio laboratoriale, proponeva di sperimentare delle modalità di apprendimento cooperativo in rete; il secondo, a livello di riflessione metacognitiva, chiedeva agli studenti di identificare punti di forza e limiti delle strategie utilizzate.

Fonte: Cacciamani S., Giannandrea L., Rossi P. (2003), "Laboratorio di cooperazione e apprendimento in rete", *TD30*, n. 3.

Attività di peer education per migliorare l'apprendimento e la cooperazione degli studentia

Lo scopo di questo lavoro è migliorare l'impegno degli studenti coinvolti in un programma di apprendimento tra pari, attraverso nuove strategie che possono aiutare gli studenti che partecipano a tale progetto.

Ad ogni ragazzo viene chiesto di scegliere un argomento su una piattaforma online e, in seguito, è viene accorpato agli altri ragazzi che hanno indicato la stessa preferenza. Gli studenti vengono quindi sono divisi in gruppi di non più di 5 persone. In ogni gruppo viene eletto un rappresentante.

Ogni gruppo deve organizzare e tenere una lezione sull'argomento scelto, e ognuno, individualmente, deve scriverne un resoconto personale.

Gli studenti seguono su richiesta si riuniscono in gruppi per svolgere il loro compito. Viene stabilito un calendario in cui i ragazzi presentano il loro lavoro sull'argomento scelto.

La presentazione di gruppo e il resoconto personale vengono poi valutati dai propri compagni e dal docente attraverso sei criteri prestabiliti all'inizio del percorso. La valutazione è anonima.

RIPRODUZIONE/MESSA IN PRATICA

Questo progetto è stato messo in atto nel 2010, dopo due prove preliminari, all'interno di una ricerca azione in un contesto universitario.

La tecnica di apprendimento tra pari, è stata introdotta con successo nel corso di radiografia e comprensione delle immagini. Il programma PAL è stato ideato per introdurre il lavoro di gruppo nell'apprendimento universitario e stimolare l'impegno degli studenti.

La ricerca è stata svolta all'interno della classe di secondo anno del corso di radiologia e diagnostica per immagini della Monash University. Il lavoro è stato ripetuto per tre cicli, dal 2008 al 2010. Ogni ciclo corrisponde ad un ciclo completo di ricerca-azione, le cui riflessioni andranno ad implementare il ciclo successivo. La ricerca-azione consta di 4 fasi: pianificazione, azione, osservazione, riflessione, tutte queste fasi sono state svolte sia dai docenti che dagli studenti.

Fonte: Hodgson Y., Benson R., Brack C. (2013), "Using action research to improve student engagement in a peer-assisted learning programme", *Educational Action Research*, 21:3, 359-375.

Attività di creazione di documentari scientifici

Questo laboratorio è un'esperienza di coinvolgimento attivo di un gruppo di studenti attraverso la creazione di minidocumentari scientifici. Un'esperienza di dopo scuola per creare un video documentario sulla scienza. L'apprendimento della scienza è visto in questo caso non solo in relazione alle conoscenze ma anche come mezzo per acquistare una forma di pensiero e delle competenze rispandibili in futuro. La scienza diventa mezzo di ispirazione, è parte di un processo più ampio di formazione dell'identità che aiuta gli studenti a trovare il loro posto nella società. Questo progetto ha volutamente cercato di fornire uno spazio per gli studenti per esprimere la loro voce chiedendo agli studenti di fare scelte in ogni fase della creazione dei film, della durata e frequenza delle riunioni e la libertà di scegliere l'argomento. L'idea di partenza è che gli studenti debbano spiegare attraverso un documentario cosa significhi per loro la scienza e cosa la rappresenti.

Incontri dopo la scuola uno o due volte a settimana (in base alla richiesta degli studenti stessi) per due ore nel laboratorio scientifico. Il ruolo dell'insegnante è di fornire le attrezzature per il film digitale in caso gli studenti ne siano sprovvisti (una telecamera, un computer e i software per i film-editing), spiegare agli studenti come usarli e di orientare gli studenti e consigliare in caso di bisogno. Gli studenti hanno il compito di concepire le idee, scrivere gli storyboard,, raccogliere e indirizzare tutte le informazioni, il lavoro di editing, la colonna sonora e la registrazione del video. Al termine del lavoro i video possono essere presentati al resto della scuola, solo previo consenso degli autori.

RIPRODUZIONE/MESSA IN PRATICA

Il laboratorio è stato svolto per tre anni presso una scuola media di New York con molti studenti a rischio dropout per ragazzi al sesto e settimo grado di istruzione.

Fonte: Furman M., Barton A.C. (2006), "Capturing Urban Student Voices in the Creation of a Science Mini-Documentary", *Journal of research in science teaching*, vol. 43, n. 7, 667-694.

**Attività: Laboratorio di cittadinanza attiva/sviluppo
della cultura della legalità**

L'intervento si focalizza sulla mancanza di percezione delle regole e la scarsa fiducia nelle istituzioni, come problemi fondamentali alla base della convivenza civile. Tale mancanza di percezione si traduce in indifferenza e agnosticismo, scarsa motivazione allo studio, difficoltà a cogliere il valore di alcune discipline, per esempio il diritto, di individuare l'implicazione ed il nesso con il vivere quotidiano.

Obiettivi

- Conoscere il significato di organizzazione collettiva e la sua funzione nella società;
- cogliere l'importanza del rispetto dei diritti e dei doveri all'interno;
- comunicare l'importanza del rispetto dei diritti e dei doveri all'interno di qualsiasi organizzazione;
- illustrare la violazione delle regole nell'ambito della realtà dei minori anche con l'ausilio di tabelle e grafici;
- identificare e consultare fonti informative in relazione a uno specifico problema/situazione;
- affrontare situazioni di conflitto gestendo efficacemente le emozioni;
- modificare gli atteggiamenti e comportamenti nei confronti della scuola e dell'istituzione;
- comunicare il principio ispiratore di leggi e normative, ovvero il rispetto di sé e degli altri.

Attività

Al fine di conoscere i diritti e i doveri dei minori all'interno del contesto scolastico e familiare sono state realizzate le seguenti attività:

- lettura e commento delle norme in materia di diritto di famiglia;
- lettura e commento dello Statuto degli studenti e delle studentesse;
- lettura e commento del regolamento di istituto;
- attività volte ad accertare le violazioni del vissuto quotidiano, i casi di microcriminalità.

Per promuovere e diffondere la conoscenza delle conseguenze concrete legate alla violazione delle regole all'interno e al di fuori di essa, si è provveduto a:

- effettuare una visita guidata presso il tribunale per assistere ad un processo;
- simulare un processo che coinvolge gli alunni come protagonisti;
- intervistare le forze dell'ordine per rilevare statisticamente i fenomeni di microcriminalità presenti nel Comune di Crotone.

Infine, per promuovere la diffusione dei valori della legalità e della democrazia attraverso la partecipazione dei ragazzi le attività sono consistite in:

- elaborazione di un progetto di revisione del regolamento di istituto;
- gestione di un'assemblea di classe come momento di discussione democratica;
- elaborazione di una mappa della scuola.

RIPRODUZIONE/MESSA IN PRATICA

Il progetto è stato svolto da un istituto professionale commerciale di Crotone per gli studenti del biennio, in quanto considerata una zona problematica riguardo questo tema.

Fonte: Quaderni della fondazione G. Brodolini, *Le politiche contro la dispersione scolastica, efficacia ed impatti, quali attori per quali prospettive*, Roma, pp. 90-91.

Attività con moodle (recupero on line)

La piattaforma moodle al servizio del recupero scolastico nel progetto “scuola dei compiti” della città di Torino

L'Università di Torino ha realizzato una piattaforma Moodle per il sostegno e il recupero scolastico in matematica degli studenti della scuola secondaria di I e II grado. I tutor e gli studenti hanno utilizzato la piattaforma come supporto per risolvere esercizi e problemi, per incontri di tutorato a distanza, per la distribuzione e fruizione di materiale interattivo e di test di autovalutazione.

Per la sperimentazione di matematica sono stati creati tre corsi on line: uno per la formazione dei tutor; uno per la Scuola secondaria di I grado; uno per la Scuola secondaria di II grado. La sperimentazione in matematica prevedeva un'attività di recupero svolta a quattro livelli che si sono rivelati essere i punti forza oltre che le novità rispetto al recupero tradizionale svolto negli altri corsi:

1) Uno o due incontri in presenza con i ragazzi, dove i ragazzi e il tutor avevano a disposizione un computer su cui era installato l'ambiente di calcolo evoluto Maple perfettamente integrato con Moodle. 2) Incontro settimanale a distanza concordato con i ragazzi che prevedeva la medesima attività di tutorato svolta in presenza; a tal proposito è stata utilizzata l'integrazione di Moodle con il software di webconference Adobe Connect. 3) Attività di recupero avvenuta mediante la distribuzione di materiale, attraverso la piattaforma di e-learning Moodle integrata con MapleNET. I File erano preparati dai tutor appositamente sugli argomenti svolti durante gli incontri in presenza e a distanza. 4) I tutor hanno messo a disposizione degli studenti test, esercizi, compiti e verifiche sempre tramite la piattaforma di e-learning Moodle integrata questa volta con MapleTA. I ragazzi potevano svolgere in modo autonomo, a casa, quando volevano, queste prove per autovalutarsi. Tali verifiche, riguardavano argomenti spiegati negli incontri, e potevano contenere domande aperte, prevedevano infatti l'inserimento di formule con numeri e lettere, ed erano corrette automaticamente dal sistema. La correzione era consultabile dal ragazzo e soprattutto in caso di errore forniva la risposta esatta con suggerimenti del tutor per non sbagliare più.

Al termine del Progetto sono stati somministrati dei questionari ai vari attori coinvolti: studenti, tutor, insegnanti referenti, docenti in pensione.

Fonte: Marchisio M., Melgiovanni R., Rabellino S. (2013), *La piattaforma moodle al servizio del recupero scolastico nel progetto “scuola dei compiti” della città di Torino*, Atti del MoodleMoot Italia.

Attività: Laboratorio di aiuto reciproco

Obiettivi primari:

- favorire la consapevolezza della propria identità competente;
- promuovere il riconoscimento delle potenzialità e delle competenze dell'altro;
- far fare esperienza della possibilità e positività dell'apprendimento realizzato mediante cooperazione e scambio tra pari.
- aumentare le capacità di auto-organizzazione individuale;
- potenziare le interazioni sociali positive all'interno della classe.

L'*Aiuto Reciproco* si fonda sul presupposto che un ragazzo, una ragazza possa essere responsabilizzato/a per aiutare un'altra/o ragazza/o; qualificare questo strumento come "reciproco" significa sottolineare la necessità di organizzare l'aiuto in modo che serva a chi è aiutato e a chi aiuta.

L'aiuto che un compagno può dare ad un altro, spontaneamente, ha in comune, con il percorso dell'aiuto reciproco, la motivazione di fondo che è quella di mobilitare la solidarietà; ma presenta la differenza sostanziale che deriva dal fatto che l'aiuto reciproco è strutturato e deve rimanere entro confini di spazio e di tempo ben definiti.

RIPRODUZIONE/MESSA IN PRATICA

Il laboratorio si è svolto in una classe nella scuola media di Bazzano.

Fasi del progetto sviluppato:

1) Conosciamoci un po'...

Il primo incontro serve a conoscersi reciprocamente. Insieme si cerca di scoprire insieme la funzione del Centro Documentazione partendo dal significato delle parole: "centro", "documentazione" e "integrazione".

Dopo questa breve presentazione, ad ogni alunno/a viene dato un foglio e viene chiesto di disegnare un oggetto, una animale o altro che li rappresenti.

Poi il foglio di ogni alunno/a viene messo a disposizione degli altri affinché ognuno possa scrivere un messaggio positivo o una critica costruttiva al proprio/a compagno/a.

2) Anche il secondo incontro è servito a conoscere meglio se stessi e gli altri. Agli alunni sono state poste 4 domande a cui devono rispondere:

1. COSA SO FARE BENE A SCUOLA DA SOLO?
2. COSA SO FARE FUORI DALLA SCUOLA DA SOLO?
3. COSA SO FARE CON AIUTO (FUORI E A SCUOLA)?
4. COSA VORREI IMPARARE?

3) Laboratorio pratico è strutturato sulla formazione di coppie (o triadi) di alunni all'interno della classe, nelle quali un membro ricopre il ruolo di insegnante dell'altro, cercando di trasmettere all'alunno-allievo un contenuto curricolare preciso; a distanza di un numero di incontri prestabilito, i ruoli vengono invertiti: chi era alunno insegnante diventa alunno-allievo e viceversa; naturalmente all'inversione delle coppie corrisponde anche un mutamento dei contenuti da insegnare.

Le coppie e i "contenuti curricolari" vengono stabiliti dagli insegnanti della classe che seguono il progetto, i quali hanno una maggiore conoscenza degli alunni; i contenuti prevedono "apprendimenti scolastici" che spaziano all'interno delle aree linguistica, storicogeografica e matematico-scientifica; solitamente riguardo alla scelta delle coppie si cerca di evitare che siano i più

bravi ad insegnare ai meno bravi; è meglio impegnare, sia come “insegnanti” che come “allievi”, alunni con vari gradi di capacità. Lo spazio e il tempo entro cui viene sviluppato il laboratorio sono ben definiti anche per non banalizzare l’uso dello strumento stesso.

L’insegnante all’interno di tale ambito esercita il proprio compito guidando alla costruzione di un contesto “buono”, adatto per imparare ed imparare insegnando; dovrebbe essere quindi presente ma non esercitare un ruolo da “conduttore”: i protagonisti sono i ragazzi, le coppie secondo il paradigma della peer-education (educazione fra pari).

Alla fine di ogni incontro, in cui è avvenuto effettivamente il lavoro di coppia, gli alunni-insegnanti hanno compilato un “Diario dell’insegnante” in cui appuntavano:

- N. e Data della lezione svolta
- Attività svolte
- Osservazioni fatte

Fonte: www.cdila.it/cdila/Index?q=object/detail&p=_system cms_node/_a_ID/_v_51.

Tipologie di lezione partecipative

Approcci alla lezione che possono promuovere lo Student Voice/la partecipazione	
Lezione-ricerca	<p>Le fasi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definizione del problema/situazione problematica (<i>quale conoscenza voglio migliorare/approfondire? Per quale motivo?</i>) - Messa in atto degli interventi da parte di tutti gli attori coinvolti (studenti e docenti) - Valutazione dei risultati: si sono verificati i cambiamenti previsti? Si registrano miglioramenti rispetto alla situazione iniziale?
Lezione costruttivista	<p>Le fasi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problem solving: il docente presenta la situazione problematica, fornisce ipotesi di lavoro e materiali relativi da cui ricavare risposte - Gli allievi si esprimono proponendo procedimenti risolutivi, cercando soluzioni alternative, confrontando procedure) - Uso strumenti multimediali vari (utilizzo LIM-web 2.0)
Lezione visiva	<p>Le fasi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Breve introduzione dell'insegnante - Visione attenta delle immagini e annotazione delle riflessioni - Lettura/racconto delle annotazioni-riflessioni - Sintesi del docente
Lezione frontale	<p>Le fasi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Spiegazione da parte dell'insegnante/Lettura continua del testo - Spazio lasciato alle domande - Utilizzo delle attività proposte dal testo
Lezione mista	<p>Le fasi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sottolineatura veloce delle parti essenziali, evitando la lettura continua del libro - Spiegazione dell'argomento con rimandi al vissuto degli alunni - Discussione in classe problematizzando i contenuti con domande, provocazioni... o servendosi delle attività offerte dal libro o di alcune citazioni proposte in "Hanno detto, hanno scritto"
Lezione dialogata	<p>Le fasi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domanda/provocazione/problema iniziale utilizzando le fonti o il desktop offerti dal libro: "Hanno detto, hanno scritto" o "Il Testimone" o "Il Film". In quest'ultimo caso, se non si tratta di un gruppo di lezioni, per il film è opportuno utilizzare solo uno stralcio, una breve scena significativa

	<ul style="list-style-type: none"> - Dibattito in classe o utilizzo delle attività proposte dal libro - Conclusione del docente - Ideale, in coda al lavoro, la sottolineatura veloce delle parti utili del libro
Lezione inversa	<p>Le fasi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposta della domanda - Lettura personale da parte degli alunni - Esposizione da parte degli alunni - Completamento e conclusione da parte dell'insegnante <p>Se il lavoro di ricerca/lettura è svolto a casa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposta della domanda alla fine della lezione - Ricerca/lettura del testo personale da parte degli alunni a casa - Esposizione da parte degli alunni nella lezione successiva - Completamento e conclusione da parte dell'insegnante
Lezione laboratorio	<p>Le fasi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposta della domanda - Attività laboratoriale di gruppo - Esposizione da parte dei gruppi - Completamento e conclusione
Lezione- esercitazione	<p>Le proposte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposta di esercizi di tipo classico (libro-quaderno) (per consolidare le conoscenze degli strumenti) - Proposta di attività da "fare" (utilizzo LIM), imparare toccando, spostando, manipolando, posizionando...
Lezione gioco	<p>Le proposte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposta di attività ludico-didattiche
Lezione/ restituzione	<p>Le fasi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentazione delle competenze acquisite attraverso prodotti individuali o di gruppo - Momento creativo: l'allievo può scegliere la modalità di espressione più consona alla sua personalità e ai suoi talenti - Realizzazione Prodotti multimediali (utilizzo LIM) (mappe, slides, pagine web, fogli di calcolo, documenti, ...) - Condivisione (pubblicazione in rete, inserimento in piattaforme, proiezione prodotti finali con LIM)
Blended learning	<p>Nel blended learning vi è l'utilizzo integrato di diversi formati e tipologie didattiche.</p> <p>In generale, un progetto blended può prevedere la combinazione di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - lezioni o attività affidate ad un docente o a un tutor (in aula, in classe virtuale, in video, ecc.); - attività in autoapprendimento (contenuti digitali, CBT (Computer Based Training), WBT (Web-Based Training), ma anche manuali, testi, risorse libere, ecc.);

- processi di apprendimento collaborativo nell'ambito di una learning community (basati sull'interazione sincrona, in presenza o a distanza (chat, videoconferenze), o su strumenti di comunicazione asincrona-forum, mailing list, news letter ecc.).

La maggior parte dei programmi di learning blended assomiglia a uno dei quattro modelli:

Modello di rotazione → vi è un percorso in cui gli studenti ruotano su un programma fisso o, a discrezione del docente tra varie modalità di apprendimento, una delle quali è l'apprendimento online. Altre modalità possono includere attività in piccoli gruppi o che coinvolgono l'intera classe, progetti di gruppo, tutoraggio individuale, e compiti di matita e carta. Il modello di rotazione comprende quattro sotto-modelli:

Stazione di rotazione: gli studenti sperimentano il modello di rotazione all'interno della classe in singoli gruppi. Gli studenti ruotano attraverso tutte le stazioni, non solo quelli presenti nelle loro schede personalizzate (vedi individual rotation). Almeno una delle stazioni deve essere una stazione di apprendimento online, così da poter essere considerato un modello di apprendimento misto. Questo modello è flessibile e può funzionare con quasi qualsiasi livello di età o argomento. Si possono far lavorare in ogni stazione per circa 15 minuti oppure spezzare il lavoro in 2 giorni e possono avere 25-30 minuti in ogni stazione. La componente online può assumere diverse forme che vanno da studenti che utilizzano strumenti per delle ricerche fino all'uso di software adattativo a seconda degli obiettivi della lezione.

Nota: L'aggiunta di una componente online richiede che i docenti abbiano accesso a delle tecnologie.

Se uno non ha hardware veri e propri nelle proprie classi, può utilizzare i dispositivi degli studenti o organizzare questa lezione nei laboratori di informatica.

Attraverso questo tipo di attività, gli studenti hanno l'opportunità di lavorare in modo indipendente e in privato. È sempre bene domandarsi:

- Qual è l'obiettivo di ogni stazione? Gli studenti produrranno qualcosa?
- Di quanto tempo gli studenti hanno bisogno per ogni stazione?
- Di quali materiali hanno bisogno in ogni stazione? Quanti dispositivi sono necessari per le stazioni di apprendimento on-line? Hanno bisogno di alcuni programmi speciali, applicazioni o software?
- Quale sarà lo spunto per passare alla stazione successiva?

- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">- Ci saranno indicazioni anticipate circa la consegna? Verranno forniti in forma scritta ad ogni stazione, o presentati tramite mini video-tutorial ad ogni stazione? |
|--|---|

Nota: L'insegnante deve essere in grado di lavorare con piccoli gruppo e fornire feedback in tempo reale, rispondere alle domande e dare sostegno.

Lab rotazione: gli studenti ruotano in un laboratorio informatico per l'apprendimento on-line.

Profili autori

Marco Bartolucci, PhD in Neuroscienze presso il Royal Holloway, University of London, è assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Perugia; fondatore e presidente del Ce.Ne.A. (Centro Neuroscienze Arezzo).

Federico Batini, professore associato di Pedagogia sperimentale, Metodologia della ricerca educativa e Metodi e tecniche della valutazione scolastica presso l'Università di Perugia. Direttore della Rivista *Lifelong Lifewide Learning*.

Alison Cook Sather, professoressa di Educazione al Mary Katharine Woodworth presso il Bryn Mawr College; Direttrice del Teaching and Learning Institute presso il Bryn Mawr and Haverford Colleges (Pennsylvania, USA).

Maria Ermelinda De Carlo, assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Perugia.

Adriana Timpone, laureata in Scienze dell'educazione all'Università La Sapienza di Roma.

Giulia Toti, laureata in Scienze e tecniche psicologiche e dei processi mentali e laureanda in Valutazione del funzionamento individuale in psicologia clinica e della salute presso l'Università degli Studi di Perugia.

VAI SU: www.francoangeli.it

**PER SCARICARE (GRATUITAMENTE)
I CATALOGHI DELLE NOSTRE PUBBLICAZIONI
DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI:
PER FACILITARE LE TUE RICERCHE.**

Management & Marketing
Psicologia e psicoterapia
Didattica, scienze della formazione
Architettura, design, territorio
Economia
Filosofia, letteratura, linguistica, storia
Sociologia
Comunicazione e media
Politica, diritto
Antropologia
Politiche e servizi sociali
Medicina
Psicologia, benessere, auto aiuto
Efficacia personale, nuovi lavori



FrancoAngeli

C'ERA UNA VOLTA UN PEZZO DI LEGNO

Il volume presenta un percorso progettuale e di ricerca che è giunto al suo secondo anno. Il gruppo di lavoro, costituito inizialmente da un nucleo di Dirigenti Scolastici e dalla cattedra di Pedagogia Sperimentale del Dipartimento FISSUF (Filosofia, scienze umane, sociali e della formazione) dell'Università degli Studi di Perugia, ha individuato come obiettivo quello di costruire, in un territorio (le aree di Gubbio e, in parte, Assisi), un'esperienza che ha tra i suoi obiettivi incrementare i risultati di apprendimento e ridurre notevolmente i livelli di abbandono e di ripetenza. Per far questo si è costruita una nuova alleanza tra scuola e ricerca educativa *evidence based*, si è posta attenzione alla dimensione dell'innovazione didattica e valutativa e si è operata una precisa scelta circa il coinvolgimento degli studenti. Il progetto di ricerca, azione, formazione ha avuto un primo momento pubblico con il Convegno "C'era una volta un pezzo di legno", svoltosi per la prima volta a Gubbio nella primavera 2015. La seconda edizione segna un progresso in termini conoscitivi, di azione e di coinvolgimenti che questo volume intende documentare.

Hanno contribuito al volume: Francesca Alunni, Marco Bartolucci, Federico Batini, Alison Cook Sather, Maria Ermelinda De Carlo, Maria Marinangeli, David Nadery, Francesca Pinna, Adriana Timpone, Giulia Toti.