# Università Ca' Foscari - Venezia

Dipartimento di Filosofia
e Teoria delle Scienze

Centro di Eccellenza per la
Ricerca Didattica e la Formazione
Avanzata

# Master Universitario di II livello

**in**

## *Ricerca Didattica e Counselling Formativo*

## Come si trasforma il paradigma della formazione in rapporto alla ricerca-azione: *uno studio di caso.*

**Autore: Maria Renata Zanchin**

**Relatore: Prof. Fiorino Tessaro**

Venezia, *a.a. 2009-2010*

# Indice


| | | |
|---|---|---|
| | **Abstract** | **p. 4** |
| | **Introduzione** | **p. 5** |
| **1.** | **Definizione del problema** | **p. 5** |
| **2.** | **Le finalità della ricerca** | **p. 5** |
| **3.** | **Organizzazione della tesi** | **p. 6** |


# Capitolo I

## *I riferimenti teorici*


| | | |
|---|---|---|
| **1.** | **L'insegnante professionista riflessivo** | **p. 8** |
| **1.1** | **Tra ricerca educativa e ricerca azione: la scuola e gli insegnanti come protagonisti** | **p. 10** |
| **1.2** | **Come si trasforma la formazione attraverso la ricerca azione** | **p. 11** |
| **1.3.1** | **Immersi in un "processo vivente alla pari di un fiume": i presupposti** | **p. 12** |
| **1.3.2** | **Caratteristiche salienti della ricerca azione in educazione** | **p. 12** |
| **1.4** | **L'influenza del modello della *comunità di pratica*** | **p. 13** |
| **1.5** | **L'influenza del modello del *counselling*** | **p. 15** |
| **1.6** | **Verso l'autoformazione di reciprocità** | **p. 17** |
| **1.7** | **Gli ambienti virtuali di apprendimento cooperativo** | **p. 18** |
| **1.8** | **Tra il teorico e il pratico: alcuni aspetti introduttivi al caso specifico** | **p. 20** |


# Capitolo 2

## *Il caso: un percorso di formazione orientato alla ricerca-azione*


| | | |
|---|---|---|
| **2.1** | **Considerazioni introduttive** | **p. 20** |
| **2.2** | **Il bisogno e il problema alla base del percorso di ricerca** | **p. 22** |
| **2.3** | **La pianificazione del percorso** | **p. 23** |
| **2.3.1** | **La tipologia delle attività** | **p. 23** |
| **2.3.2** | **I gruppi di lavoro e i consigli di classe** | **p. 23** |
| **2.3.3** | **Il ruolo dei formatori del Laboratorio RED** | **p. 24** |
| **2.3.4** | **La piattaforma** | **p. 25** |
| **2.4** | **La ricerca come processo** | **p. 26** |
| **2.4.1.** | **Gli sviluppi del lavoro di progettazione tra primo e secondo anno** | **p. 26** |
| **2.4.2** | **La documentazione e la comunicazione esterna** | **p. 29** |
| **2.4.3** | **Gli sviluppi del lavoro nel terzo anno** | **p. 29** |
| **2.4.4** | **La ricerca-azione dei Consigli di classe e il monitoraggio** | **p. 30** |
| **2.4.6** | **La scelta degli strumenti e della variabili da sottoporre ad analisi** | **p. 32** |
| **2.5.** | **I risultati, l'analisi e l'interpretazione dei dati** | **p. 32** |
| **2.5.1** | **Questionari dei docenti** | **p.33** |
| **2.5.2** | **Questionari degli allievi** | **p. 36** |
| **2.5.3** | **I report dei Consigli di classe** | **p. 41** |
| **2.5.4** | **I dati "non intenzionali": la piattaforma come forziere di informazioni utili alla ricerca** | **p. 46** |

**2.6 La valutazione dei dati** **p. 47**

**Conclusioni** **p. 49**
**Allegati** **p. 51**
**Riferimenti bibliografici** **p. 54**

# Abstract

L' indagine prende in considerazione il caso di una esperienza di formazione e ricerca azione realizzata dalla Rete padovana NOI (Nuovo Obbligo di Istruzione), composta da Istituti secondari di secondo grado, in collaborazione con il Laboratorio RED del CIRDFA (Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata), con il coordinamento della scrivente, dal 2007 al 2010. Esso viene esaminato con il ricorso sia a dati descrittivo-narrativi (report dei Consigli di classe, alcune dichiarazioni degli studenti, riflessioni nei forum) che a dati quantitativi (emersi dai questionari). Il lavoro intende contribuire a un ruolo più attivo dell'adulto professionista nel processo di formazione personale, in termini di consapevolezza della propria expertìse, di valorizzazione e rielaborazione in chiave autobiografica della propria professionalità, alla luce di modelli teorici proposti dal formatore più come fertili sollecitatori, sul piano euristico, di un processo di ricerca personale, che come soluzione a problemi o come regole di azione generalizzabili.

**Parole chiave:**
ricerca azione, counselling formativo, rete formativa, insegnante riflessivo, modello sistemico-costruttivistico

The research consists of a case study about an experience of educational training and action research realized by a network of secondary schools in Padua, involved in the development of compulsory education. The research has been realized in collaboration with RED Laboratory of CIRDFA ( Interateneum Center for Didactic Research and Advanced Education) coordinated by the author of this thesis from 2007 to 2010. Descriptive-narrative data (reports of staff meetings, students' statements, teachers' opinions exchanged in the network forum ) as well as quantitative data (collected through questionnaires) are examined. The research intends to contribute to a more active role of professionals in the process of adult education, in terms of awareness of one's own expertise, auto-exploration and reevaluation of professional ability, through theoretical models proposed as part of a process of personal research, rather than using them as general rules and guidelines.

**Keywords**:
action research, educational counselling, educational network, reflective teacher, systemic-constructivist learning model

# Introduzione

> Educare alla ragione significa difesa da un razionalismo "*per il quale le forze dell'intelligenza e della tecnica, volute come dominanti, impediscono, con la loro tendenza all'astratto, al pianificato, la costituzione di un mondo in cui i valori emozionali ed esistenziali abbiano possibilità di vita e di sviluppo"*
>
> (G.M.Bertin, *L'ideale estetico*, 1947)

## 1. Definizione del problema

Il paradigma della formazione dei formatori è in rapida trasformazione già da alcuni anni, in risposta al bisogno di relativizzare gli aspetti tecnici e contenutistici per dare il giusto rilievo a quelli relazionali, motivazionali e metacognitivi. Si avverte la necessità che l'approccio formativo abbia come fulcro da un lato la valorizzazione delle competenze maturate negli Istituti scolastici e di quelle, in molti casi tacite e inespresse, presenti in numerosi docenti e dall'altro l'analisi dei problemi reali, per una maggiore efficacia dell'esperienza formativa, in quanto capace di rispondere ai bisogni e di incidere davvero sulla trasformazione di una professionalità complessa come quella docente.

## 2. Le finalità della ricerca

Il superamento dell'approccio informativo, basato sulle lezioni teoriche, a favore di una variata articolazione di queste ultime con attività laboratoriali e riflessive, ha costituito, sul finire del secolo scorso, un passaggio nodale di questo cambiamento.

Questo lavoro intende contribuire a un ruolo più attivo dell'adulto professionista nel processo di formazione personale, in termini di consapevolezza della propria *expertìse*, di valorizzazione e rielaborazione in chiave autobiografica della propria professionalità, alla luce di modelli teorici proposti dal formatore più come fertili sollecitatori, sul piano euristico, di un processo di ricerca personale, che come soluzione a problemi o come regole di azione generalizzabili.

Di conseguenza "La formazione professionale degli insegnanti e dei formatori, sia iniziale che in servizio, deve essere indirizzata e orientata, supportata e giustificata da azioni e da processi di ricerca educativa e didattica e di sviluppo metodologico e organizzativo"[1].

Determinante è stato, all'interno dei vari filoni di studio sull'argomento, da John Dewey a Kurt Lewin a Henry & Kemmis, il rilievo dato alla pratica professionale come "luogo di apprendimento originale, … di mobilizzazione del sapere e delle competenze, … di istanza auto-formativa" [2] in chiave di ricerca educativa e didattica. Fondamentale la messa a fuoco da parte di Lewin (2005) della spirale virtuosa della riflessività, all'interno della quale il processo di indagine valorizza e al tempo stesso modifica e ristruttura l'esperienza, grazie a una nuova consapevolezza,.

Un altro contributo in tal senso è venuto dall'approccio della "comunità di pratica" (Wenger, 2006) e dal metodo che ne sta alla base, nella prospettiva della condivisione dei problemi che i membri della comunità incontrano nella pratica professionale e del confronto su ciò che ciascuno è in grado di produrre, con la finalità del miglioramento collettivo e individuale.

---

[1] Tessaro F., *La ricerca per la qualità professionale del formatore.* Slide introduttive al Master *Ricerca didattica e counselling formativo*, A.A. 2009-2010.

[2] Minello R., Master *Ricerca didattica e counselling formativo*, A.A. 2009-2010, p.1

Il presente lavoro intende dimostrare come questi approcci abbiano modificato e possano ulteriormente modificare in senso innovativo le metodologie della formazione, in risposta ai nuovi bisogni della società della conoscenza, nella quale fondamentale è la consapevolezza, da parte del professionista, delle proprie competenze in continuo divenire così come il controllo dei processi auto-formativi, nella prospettiva del *lifelong learning*.

La riflessione valorizza inoltre il contributo importante che a tale processo di innovazione viene offerto dagli influssi del modello del Counselling formativo. Ispirandosi a questa prospettiva, nel ruolo del formatore assume maggiore rilevanza la componente maieutica rispetto a quella della docenza, a partire da bisogni e problemi reali, attraverso il confronto-valorizzazione di esperienze diverse e l'assunzione di prospettive di lavoro che ne rendano possibile la soluzione.

La dimensione della rete formativa, nella quale gruppi di scuole si alleano per intraprendere un percorso comune, viene proposta nelle pagine seguenti come la più adatta a sostenere processi di formazione-autoformazione nella prospettiva fin qui accennata. Si argomenterà di come essa si concili con l'approccio del counselling appena citato, attraverso una gestione a più livelli, che valorizzi il ruolo di tutor, ovvero di colleghi più esperti, capaci di mediare tra i formatori e i colleghi meno esperti.

Altra dimensione peculiare quella dell'e-learning, nella forma *blended* che alterna azioni in presenza e in rete, con particolare attenzione agli spazi di confronto e condivisione nei forum interattivi e cooperativi e ai problemi che si manifestano nella frequenza di tale ambiente.

## 3. L' organizzazione della tesi

Nel Capitolo I sono sviluppati gli aspetti teorici fin qui rappresentati, anche in riferimento alle indicazioni emerse dal Master.

Nel capitolo II viene messo a fuoco un caso di formazione e ricerca azione sviluppatosi in forma blended, in presenza e nella piattaforma Univirtual, con una Rete di Istituti Scolastici, impegnati nella realizzazione del Nuovo Obbligo di istruzione (DPR 139/2007). Vengono analizzati l'organizzazione e il processo della ricerca azione, i risultati, l'interpretazione dei dati.

Nelle conclusioni si riflette sulle potenzialità innovatrici della ricerca azione, sui risultati raggiunti all'interno del caso considerato, sulle risorse e i vincoli emergenti da un'esperienza come questa e su possibili sviluppi delle nuove modalità di formazione.

Ringrazio i colleghi del Laboratorio RED coinvolti nel progetto: Roberta Rigo, Eufemia Giambelluca, Rita Tegon, Antonio Gasperi, Loredana Letta, Daniela Lazzaro, Nella Cazzador, Laura Covaz, per il confronto costruttivo e fertile, frutto di lunghi anni di lavoro insieme; le dirigenti capofila Blandina Santoianni e Cristina Pollazzi per la loro determinazione e per averci coinvolti in un progetto interessante; le docenti tutor e curatrici della documentazione: Laura Bertola, Sandra Bortolami, Cinzia Cauli, Alessandra Cassin, Barbara Feltrin, Marina Melato, Clara Omodeo, Nicoletta Ruggieri, Stefania Turra, per la competenza nei confronti dei gruppi di lavoro, tutti i docenti per la disponibilità allo scambio di idee e al cambiamento!

Ringrazio Umberto Margiotta per la fertilità del modello e Fiorino Tessaro per gli stimoli sui sentieri della ricerca.

# Capitolo I
## *I riferimenti teorici*

## 1. L'insegnante professionista riflessivo

Il profilo dell' insegnante professionista riflessivo viene delineato in diversi studi nazionali e internazionali dell'ultimo scorcio del secolo scorso. Nel progetto CERI-OCSE per lo sviluppo di indicatori internazionali dell'educazione scolastica vengono evidenziati alcuni tratti che lo caratterizzano (Erault, 1994: 324): in primo luogo la visione dialettica della relazione tra teoria e pratica, la riflessione sul modo in cui l'azione didattica può essere modificata e migliorata attraverso i processi di valutazione e controllo, il risalto dato alla ciclicità di tale processo. Viene messo in luce il rilievo dell'atteggiamento riflessivo all'interno delle strutture della responsabilità (*accountability*) dell'istituzione scolastica, in merito alla necessità di prendere decisioni condivise e di gestire il cambiamento per rispondere ai bisogni educativi emergenti. Inoltre, tra le dieci caratteristiche delle scuole efficienti, viene valorizzata la strategia per una formazione permanente del personale in rapporto alle esigenze educative e organizzative di ciascuna scuola.

Il legame virtuoso tra il processo riflessivo di controllo dell'insegnamento e la formazione, sia iniziale che in servizio, viene affrontato dalla letteratura sul tema (Margiotta, 1999 e 2007): emerge la linea di una formazione sviluppata in termini di ricerca azione, per una "triangolazione tra l'agire concreto legato ai compiti e alla responsabilità dell'insegnante, l'attitudine permanente alla riflessività e la capacità di giungere a sintesi organiche scientificamente fondate" (Margiotta, 2007: 292)

Le esperienze delle SSIS, a partire da quella del Veneto, innovano radicalmente all'inizio del nuovo secolo la modalità di realizzare la formazione iniziale dei docenti, a livello universitario, attraverso attività di tirocinio - con l'apporto del supervisore da un lato e del docente accogliente dall'altro - contemporanee alla frequenza di corsi e di attività di laboratorio "che fanno della riflessività e della retroazione coordinate orientanti" (Piva: 2006). La disciplina, "fino a quel momento magistra incontrastata" (ibidem: 93) nella formazione dei docenti della scuola secondaria, dialoga~~re~~ con aspetti metodologici, collegati a processi comunicativi, affettivi, relazionali e metacognitivi.

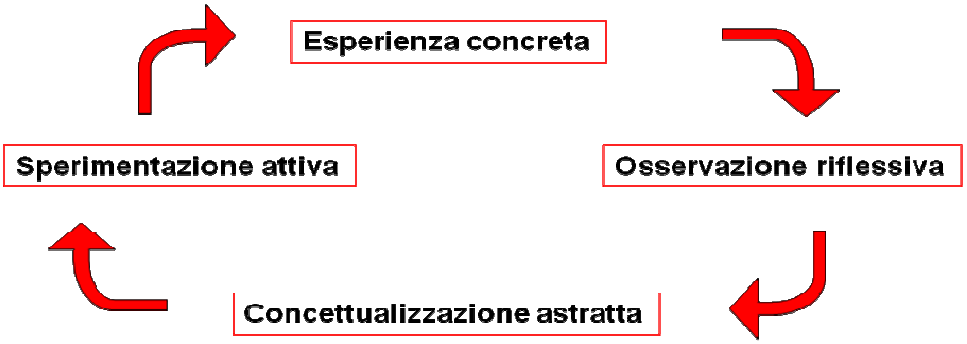
L'innovazione è quasi parallela a quella delle modalità di formazione in servizio, già da parecchi anni in crisi rispetto alla formula della lezione informativa, grazie anche all'azione di gruppi attivi sul territorio, come il Laboratorio RED[3].

La circolarità virtuosa tra teoria e pratica è rappresentata dall'immagine che segue:

[3] http://www.univirtual.it/red/
"Il Laboratorio Università-Scuola di Ricerca Educativa e Didattica (RED) è operante presso il Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata, sotto la direzione scientifica del Prof. Umberto Margiotta e del Prof. Fiorino Tessaro. È costituito da docenti e dirigenti di ogni ordine scolastico e del mondo universitario.
Il gruppo di ricerca ha elaborato un modello psicopedagogico, flessibile, che intende accompagnare l'insegnante in un'attività di riflessione e riconversione professionale e culturale.
La meta è la ridefinizione dei curricoli di insegnamento, affinché essi siano finalizzati alla "formazione dei talenti", attraverso percorsi di apprendimento personalizzati e modulari.
Attualmente il gruppo sta approfondendo le problematiche connesse alla progettazione delle "unità formative" in prospettiva modulare e alla certificazione delle competenze con riferimento ai framework europei."
Dal 1997 al 2010 coordinatrice del Laboratorio è stata la scrivente, attualmente la coordinatrice è Roberta Rigo.

FIG.1

fonte: Gibbs, 1988 in CERI-OCSE (1994), Valutare l'Insegnamento, Armando




Pur nella analogie sicuramente presenti, occorre osservare che, rispetto a questa circolarità, la formazione iniziale e la formazione in servizio devono agire con diverse accelerazioni sull'uno piuttosto che sull'altro dei fattori in gioco. Così nella formazione in servizio la riflessione dovrebbe essere rivolta in primo luogo, in termini di autobiografia professionale, alle expertise già presenti, anche se spesso inespresse e inconsapevoli, nei docenti. Tessaro evidenzia che "I nuovi paradigmi epistemologici e di ricerca, che individuano l'azione e la riflessione, sono poli interagenti nella costruzione continua e imperfetta della conoscenza. Nella formazione iniziale la riflessione è pro-attiva e l'azione è protetta, simulata, semplificata, nella formazione in servizio la riflessione è retro-attiva e l'azione è aperta, reale, complessa."[4]. E proprio qui sta un aspetto importante della questione che questa tesi affronta: se già molto si è fatto per superare l'approccio puramente informativo, ancora fecondo di sviluppi si rivela il cammino per una formazione come supporto alla ricerca azione degli Istituti autonomi (coerente con il principio di "autonomia di ricerca e sviluppo" proposto dal DPR 275/'99, Regolamento in materia di autonomia), a partire dalla valorizzazione delle buone pratiche, delle *expertìse* e dei saperi già presenti e spesse volte inespressi dei docenti.

Il caso che viene riportato nel secondo capitolo costituisce a nostro avviso un buon esempio in progress, sia da parte degli Istituti in rete costituitisi come soggetti di ricerca educativa per migliorare il servizio erogato, sia da parte del gruppo dei formatori (membri del Laboratorio RED)

Tornando alla Figura 1, per un'utile ricostruzione storica occorre risalire fino agli inizi del secolo scorso, per ritrovare in Dewey i principi dell'approccio riflessivo e correlato all'azione, nella prospettiva della ricerca educativa. Secondo Dewey, il punto di partenza di ogni forma di educazione o di apprendimento (cioè di ricerca), è l'esperienza. Sottolinea a tal proposito Minello[5]: "La pratica professionale è luogo di apprendimento originale, luogo di mobilizzazione del sapere e delle competenze. Nella sua struttura autonoma diventa luogo di istanza auto-formativa, produttrice di sapere e di competenze nello stesso tempo spazio di implementazione di saperi e di comportamenti. Così i professionisti delle aree educative diventano attori chiave, tanto della formazione quanto della ricerca."

Risalendo agli anni '60-'70, alle spalle di tale approccio ritroviamo alcuni movimenti fortemente innovativi, tra cui quello della "ricerca come antipedagogia" (De Bartolomeis: 1969), che, segnando da un lato la crisi della didattica tradizionale basata sul metodo della lezione trasmissiva, rifiuta

[4] Tessaro F., Slide introduttive Master *Ricerca didattica e counselling formativo*, A.A. 2009-2010
[5] Minello R., Master *Ricerca didattica e counselling formativo*, A.A. 2009-2010, *Il metodo della ricerca e l'educatore riflessivo* secondo J. Dewey: i presupposti indispensabili, p.1.

dall'altro di "considerare le tecniche per se stesse, cioè indipendentemente dal quadro socio politico in cui operano e dal potere che controlla il processo educativo" (ibidem: 11) e postula un ruolo di rilievo della ricerca stessa nella formazione degli insegnanti.

Nel passaggio tra i due secoli, la ricerca educativa e didattica si scrosta dei connotati ideologici per rientrare nell'alveo di una pedagogia che considera l'innovazione della didattica uno strumento strategico di uguaglianza delle opportunità educative, nell'ambito del principio di inclusione delle politiche e dei programmi europei (strategia di Lisbona 2000 per il 2010 e per il 2020).

La ricerca entra nella normativa, ma non ancora nella realtà diffusa della scuola italiana, con il citato DPR. 275/2009**,** Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, che dedica l'Articolo 6 all'*autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo*, nel quadro di una serie di azioni mirate al successo formativo di tutti gli allievi.

## 1.1 Tra ricerca educativa e ricerca azione: la scuola e gli insegnanti come protagonisti

La ricerca educativa "è un'attività conoscitiva sistematica e controllata svolta su una data realtà educativa" (Trinchero, 2004: 4) che può essere condotta secondo molteplici prospettive, tra le quali in forma essenziale distinguiamo quella teoretica (approccio della filosofia dell'educazione e della pedagogia generale), storico-comparativa (approccio della storia dell'educazione e dell'educazione comparata), empirica e sperimentale (approccio della ricerca empirica e della pedagogia sperimentale).

De Mauro[6] distingue tra "ricerca teoretica" che si richiama ad un modello di studio scientifico e razionale e "ricerca empirica", basata sulla centralità dell'esperienza diretta dei fenomeni educativi). In essa "il dato empirico assume un ruolo centrale" secondo il paradigma in base al quale la scienza "può solo interpretare l'evidenza empirica che emerge dal campo allo scopo di *comprendere* i significati che gli attori che operano in quella data situazione attribuiscono agli eventi, alle azioni, alle situazioni sotto esame e li portano ad agire in un determinato modo. Fra questi attori è presente anche il ricercatore, il quale non è "staccato dalla realtà studiata ((Trinchero, 2004: 4).

L'obiettivo del ricercatore non è puramente conoscitivo, ma è quello di sfruttare l'interazione tra il momento teorico e quello pratico, per giungere a delineare nuove linee di azione volte alla soluzione di uno specifico problema in uno specifico contesto. In questa prospettiva viene superata la separatezza tra ricercatori esterni considerati come soggetti della ricerca e attori interni all'istituzione scolastica, considerata come elemento passivo, in nome di una ricerca azione che vede protagonisti le scuole e gli insegnanti accanto ai ricercatori esterni.

Pertinente, a tale proposito, l'analisi in termini evolutivi proposta da De Mauro[7]: "Quando un modello era considerato scientificamente valido lo si forniva agli insegnanti perché lo applicassero in classe con i propri allievi traducendo i risultati ottenuti in pratiche pedagogiche con lo scopo di migliorare il sistema educativo nel suo complesso. Difficilmente, tuttavia, questo ha prodotto ricadute significative, perché le teorie e i modelli concettuali offerti alle scuole hanno sempre sofferto di una limitazione applicativa strutturale dovuta al diffuso basso livello di competenze specifiche che gli insegnanti hanno sui processi di apprendimento e più in generale sul funzionamento del pensiero… Se i modelli tracciano le direzioni nella pratica quotidiana, non sempre tuttavia l'insegnante può adattare alla realtà scolastica quanto questa o quella teoria, questo

[6] De Mauro M, Master *Ricerca didattica e counselling formativo*, A.A. 2009-2010, *Metodi e tecniche della pedagogia quantitativa. Gli aspetti statistici e della misura*, p.1

[7] De Mauro M, Master *Ricerca didattica e counselling formativo*, A.A. 2009-2010. *L'interazione formativa in prospettiva dinamica. Come concepire una teoria dell'educazione*: 3 e sgg

o quel modello propongono. In realtà riesce di difficile applicazione il controllo di uno schema teorico se non è supportato da procedure e regole facilmente implementabili nella scuola.[8]

## 1.2 Come si trasforma la formazione attraverso la ricerca azione

Le parole appena citate ci riportano al titolo di questa tesi, riproponendo il rapporto tra formazione e ricerca azione che abbiamo delineato all'inizio e incoraggiando l'idea che la ricerca azione costituisca una modalità innovativa di formazione, rispondente ai bisogni della complessità del conoscere, del formare e del formarsi nella società della conoscenza.

L'ipotesi oggi largamente condivisa, nella prospettiva sistemico-costruttivistica, che "l'individuo, nella rete contestuale e intersoggettiva del mondo simbolico, è continuamente creatore di senso" (Gadamer, 1994) ci porta a considerare il ruolo attivo del destinatario del messaggio, che non riceve informazione ma la ricostruisce dandole significato nel contesto della comunicazione, dell'azione e della trama intersoggettiva in cui si muove.

Allora, una formazione che intenda tener conto di questo fondamentale presupposto epistemologico e che voglia al contempo evitare sia le derive di un relativismo portato alle sue estreme conseguenze (diverso dal convenzionalismo e dal falsificazionismo) e dell'anarchia concettuale sia la sterile contrapposizione tra modelli diversi disponibili "sul mercato", dovrà necessariamente configurarsi in termini di ricerca azione per sostenere quel costante e ricorsivo processo di negoziazione comunicativa e conoscitiva che caratterizza la professione del docente di qualità. Trattandosi di un processo sociale, si articolerà in un progetto nel gruppo e con il gruppo, alla ricerca della mediazione dei significati e delle pratiche.

Alla luce di questa problematica è necessario che i ricercatori-formatori evitino di proporre il modello da loro sperimentato come soluzione ai problemi all'origine della ricerca (anche se per facilitarlo lo veicolano attraverso modalità laboratori piuttosto che informative) per sostenere invece la ricerca *del* gruppo che essi hanno il compito di guidare.

In ogni caso la presenza di figure di snodo (tutor "primi inter pares") tra i ricercatori-formatori e i ricercatori-formandi interni alla scuola appare funzionalmente molto interessante nel favorire la mediazione tra gli esempi proposti dagli esperti esterni e la realtà specifica, con le sue tradizioni, le sue routine, le sue buone pratiche e le sue eccellenze.

Procedendo nella stesura di questo capitolo, si verifica un problema lessicale-semantico che è meglio esplicitare, relativo alla modalità con cui nominare appunto le risorse esterne con il ruolo di formatori, ma anche di ricercatori, secondo la sintesi che abbiamo qui proposto. Il problema lessicale riguarda anche la polarità/contrapposizione del termine "consulente" e del termine "counsellor". A quest'ultimo dedicheremo uno spazio nel secondo capitolo.

Entriamo ora nel paragrafo dedicato propriamente al nostro oggetto di studio, con la consapevolezza che tanto si parla, oggi, di *ricerca-azione (action research),* ma che essa è ancora per molti "avvolta nel mistero" (Coonan[9]).

La speranza di poter offrire un contributo per sviscerare una parte di tale tematica complessa affonda le radici nella storia personale di chi scrive, da numerosi anni dedicata alla ricerca educativa e didattica.

---

[8] E prosegue: "Il differenziale, infatti, è alto perché la critica scientifica e la letteratura pedagogica tendono naturalmente a conservare le distinzioni tradizionali tra "scienza" da una parte e "tecnica pedagogica", dall'altra, o se si vuole, tra "pedagogia" e "didattica" a cui corrispondono rispettivamente pedagogisti (i teorici) ed insegnanti (gli applicatori). La distanza tra i due ambiti è ancora grande e lo dimostra la naturalezza con cui istituzioni, opinione pubblica e intellettuali accettano l'assurdo che molti pedagogisti non siano mai stati insegnanti e che molti insegnanti non abbiano ancora una buona formazione pedagogica.
A queste due categorie se ne è aggiunta, soprattutto negli ultimi anni, una terza, la categoria dei nuovi ricercatori di settore la cui produzione nel campo dell'educazione è divenuta talmente enorme da creare non poca confusione in tutta la materia." (ibidem: 11)

[9] *La ricerca azione*, Università Ca' Foscari di Venezia in http://venus.unive.it/aliasve/moduli/didattica_intercultura/ricerca_azione.pdf

## 1.3 La ricerca azione

### 1.3.1 Immersi in un "processo vivente alla pari di un fiume"[10]: i presupposti

La *ricerca azione* nasce nell'ambito della psicologia sociale, dagli studi di Kurt Lewin. Lo studioso tedesco di origine ebrea, trasferitosi negli Stati Uniti, negli anni della seconda guerra mondiale sviluppa insieme al suo gruppo e in collaborazione con l'antropologa M. Mead, un'indagine sulle abitudini alimentari della popolazione, che non si limita "a descriverle e a individuare "le ragioni" che le spiegano, ma è finalizzata a un intervento volto a "produrre il mutamento desiderato", ovvero a cambiare tali abitudini che vanno considerate come un "processo vivente al pari di un fiume" (Lewin, 2005: 34)

Nella teoria della ricerca azione che fa da sfondo a questa e ad altri progetti, è fondamentale la *teoria del campo,* collegata ai principi della psicologia della Gestalt, per la quale lo studio di un problema non può essere svolto separatamente e asetticamente rispetto all'ambiente e alle relazioni sociali in cui si manifesta. "Accettando questa teoria l'attenzione, che la ricerca standard e la ricerca per esperimento pongono sui fattori e la ricerca interpretativa pone sul soggetto, viene spostata dal soggetto in se stesso al *gruppo* in cui egli è inserito e al contesto in cui tale gruppo vive e opera. È il contesto a porre limiti su ciò che è possibile e ciò che non è possibile. La vita del soggetto si svolge all'interno di uno spazio definito, di un "campo", in cui agiscono più forze, a volte in sinergia, a volte in contrasto. (Trinchero, 2004: 142-143).

Il modello di Lewin comprende una "spirale di cicli", che Kemmis[11] rappresenta nel modo seguente: "identificazione di un'idea generale", "ricognizione", "piano generale", "sviluppo della prima fase di azione", "attuazione della prima fase di azione", "valutazione", "revisione del piano generale". Da questo ciclo di base i ricercatori procedono poi a spirale passando a: "sviluppo della seconda fase di azione", "attuazione", "valutazione", "revisione del piano generale", "sviluppo della terza fase di azione", "attuazione", "valutazione" e così via.

### 1.3.2 Caratteristiche salienti della ricerca azione in educazione

Delineiamo ora in forma essenziale le caratteristiche della ricerca azione [12] in ambito educativo, procedendo per punti che rappresentano in qualche modo anche le fasi caratterizzanti del suo iter (in forma di spirale ciclica e flessibile, secondo la natura stessa di questo tipo di ricerca).

La ricerca azione

- si pone l'obiettivo di *modificare*, introducendo elementi di dubbio e ipotesi alternative, schemi mentali consolidati nella tradizione didattica e nell'uso, modelli di insegnamento prevalentemente basati su concezioni applicative e strumentali, sia nelle conoscenze che nelle pratiche
- ha sempre avvio da un dubbio, da un *problema*, da un'ipotesi che rappresentino *bisogni reali* percepiti
- è aperta a *nuove ipotesi*, in base agli elementi emergenti dalla *pratica*
- proprio per questo questo richiede *habitus di progettazione* attenta e flessibile e di rimodulazione del percorso
- mette in moto *azioni concrete* o riflessioni sulle azioni in corso

[10] Lewin, K., (2005). *La teoria, la ricerca, l'intervento*. Il Mulino: Bologna, p. 34 .

[11] Cfr. S. Kemmis, *Action Research in Retrospect and Prospect*, relazione presentata alla riunione generale annuale dell'Australian Association for Research in Education, Sydney, novembre 1986

[12] Tratte dalla letteratura citata in bibliografia, comprese le lezioni del Master Ricerca didattica e counselling formativo.

- si caratterizza per la *riflessività* e la *consapevolezza* rispetto al bisogno percepito e al percorso con il quale lo si affronta, apprezzando in itinere i cambiamenti
- richiede un costante atteggiamento di *controllo* e *verifica*
- necessita di *monitoraggio,* ovvero di una procedura sistematica di osservazione degli interventi e delle risposte finalizzata a rilevare se e in che misura essi hanno prodotto delle *trasformazioni* e quali siano le *potenzialità da sviluppare* e le *criticità da affrontare*, alimento a loro volta del processo ciclico sopra descritto.
- condivide e rende pubbliche le conclusioni

Poiché essa è volta, come si è già evidenziato, a produrre il cambiamento desiderato e non solo a descriverlo e poiché quest'ultimo non riguarda i singoli soggetti, ma l'organizzazione (istituto, rete di scuole, gruppi di docenti), importantissimi sono i processi relazionali e comunicativi, in primo luogo quello di negoziazione al quale partecipano sia i membri della comunità educativa che ha individuato il proprio bisogno-problema di partenza sia i formatori-ricercatori. Il processo riflessivo che viene promosso ha elementi individuali ma è soprattutto un processo di *gruppo*, che richiede dunque la cura di aspetti organizzativi relativi ai gruppi stessi e la messa in atto di atteggiamenti di cooperazione, di ascolto reciproco, di interazione cognitiva.

Il ruolo dell'esperto-ricercatore esterno è complesso: da un lato sostiene gli operatori nel percorso di ricerca, dall'altro favorisce il processo riflessivo e di acquisizione di consapevolezza, valorizzando le expertise già presenti, consentendo l'emergere di teorie implicite e il superamento di schemi chiusi e preconcetti, grazie al confronto reciproco all'interno del gruppo.

La ricerca azione, per le caratteristiche appena descritte, si avvale soprattutto degli strumenti della ricerca qualitativa e li coniuga comunque per quanto serve con elementi della ricerca quantitativa. Presenta parecchi aspetti comuni con la modalità di ricerca di tipo etnografico, con la quale condivide in primo luogo l'interesse alla dimensione qualitativa dei fatti che esplora e il ricorso a strumenti descrittivi e narrativi per la raccolta dei dati. Entrambe sono interessate a capire la natura dei processi (di insegnamento e di apprendimento) piuttosto che a valutare prodotti. Gli insegnanti attraverso la ricerca-azione possono raggiungere una più penetrante comprensione della situazione nella quale operano e, allo stesso tempo e come conseguenza, crescere professionalmente.

In entrambi i casi inoltre è importante è la *triangolazione* dei punti di vista, che rende disponibili diverse angolazioni della stessa questione, offre una maggiore conoscenza del problema e fa cogliere le percezioni che i soggetti hanno rispetto alla realtà. Un esempio di triangolazione compare nel capitolo 2, nella parte finale, dedicata all'analisi dei dati.

## 1.4 L'influenza del modello della *comunità di pratica*

.

Schon nel suo testo dedicato al professionista riflessivo[13] "esamina cinque professioni (ingegneria, architettura, management, psicoterapia e pianificazione urbana) per illustrare il modo in cui i professionisti, nella realtà operativa, affrontano la soluzione dei problemi, sostiene che, nel far fronte alle sfide giornaliere lanciategli dal proprio lavoro, essi ricorrono a quel genere di improvvisazione che si apprende nel corso della pratica più che a formule imparate durante gli studi universitari. L'autore propone così una nuova epistemologia della pratica professionale fondata sulla "riflessione nel corso dell'azione" ".

Tale attenzione alla pratica come fonte di apprendimento viene ripresa ed enfatizzata in dimensione sociale, nell'ambito degli studi relativi alle organizzazioni, nella prospettiva del modello della *comunità di pratica* (Wenger, 2006). Oggi esso ha un certo rilievo nella formazione tanto aziendale quanto scolastica, anche per il contemporaneo sviluppo degli ambienti virtuali di

[13] Padoan, I., *La metodologia della ricerca in ambito psicopedagogico*, p. . Master *Ricerca didattica e counselling formativo*, A.A. 2009-2010

apprendimento cooperativo nell'ambito del web 2.0 (piattaforme, blog, wiki) che offrono il contesto ideale al confronto e all'interazione tra i membri di una comunità educativa e/o professionale anche a distanza. Nel pensiero di Wenger il modello della comunità di pratica trova fondamento nell'altro, altrettanto importante, dell'*apprendimento situato:* "le conoscenze risultano strutturalmente *situate* (legate ai contesti, alle esperienze dei soggetti, agli usi locali e linguistici, all'intreccio di interessi, alle relazioni interpersonali e di potere esistenti), *socialmente costruite* (in quanto negoziate tra una pluralità di soggetti che attivano costanti processi conversazionali di mediazione, scambio, fruizione nell'ambito delle pratiche operative e lavorative in cui sono impegnati, *traslate* (in quanto esposte a operazioni di interpretazione locale, di traduzione, trasferimento, spostamento, diffusione all'interno di uno specifico contesto) (Gherardi Lippi, 2000)" (Scaratti, prefazione a Wenger, 2006: XVI).

La definizione che ne dà Wikipedia mostra come tale concetto si sia ridefinito e assestato tra sapere esperto e sapere comune, in riferimento a tutti i tipi di comunità di pratica, anche di quelle nate all'esterno di un contesto formativo vero e proprio: "Le comunità di pratica e di apprendimento sono gruppi sociali che hanno come obiettivo finale il generare conoscenza organizzata e di qualità cui ogni individuo può avere libero accesso. In queste comunità gli individui mirano a un apprendimento continuo e hanno consapevolezza delle proprie conoscenze. Non esistono differenze di tipo gerarchico: tutti hanno uguale importanza perché il lavoro di ciascuno è di beneficio all'intera comunità. La finalità è il miglioramento collettivo. Chi entra in questo tipo di organizzazione mira a un modello di condivisione; non esistono spazi privati o individuali, in quanto tutti condividono tutto. Chi ha conoscenza e la tiene per sé è come se non l'avesse. Le comunità di pratica tendono all'eccellenza, a prendere ciò che di meglio produce ognuno dei collaboratori. Questo metodo costruttivista punta ad una conoscenza che si costruisce insieme e rappresenta un modo di vivere, lavorare e studiare."[14].

In questa prospettiva, una formazione capace di incidere davvero sulla trasformazione delle organizzazioni e dei singoli si basa

- sull'interazione e la comunicazione tra i soggetti che ne sono coinvolti, indispensabile per negoziare i significati sul piano cognitivo e su quello emotivo
- sulla narrazione-condivisione di esperienze concrete, che consentono di elaborare e contestualizzare nella pratica la teoria e gli esempi fruiti e/o di risalire dai fatti alle teorie
- sul confronto riflessivo e cooperativo rispetto a processi e risultati, per intervenire laddove sia necessario
- sull' attenzione alle variabili di sistema che condizionano la reale possibilità di realizzare l'innovazione
- sul rilievo che i processi di comunicazione, di interazione, di cooperazione all'interno dell'organizzazione rivestono in tal senso
- sull'elaborazione del senso di identità dell'organizzazione e del singolo, nella consapevolezza che i miglioramenti qualitativi dell'organizzazione sono anche personali e viceversa

Sul piano storico, il concetto di *comunità di pratica* ci riporta alla tradizione della *bottega,* sviluppatasi fin dall'epoca antica, particolarmente nel Medioevo. Ad essa è certamente accomunato dall'idea di operatività e di apprendimento situato, ma, mentre nelle botteghe degli artigiani e degli artisti un maestro esperto rappresentava la guida e l'esempio per gli allievi apprendisti, in genere più giovani, con un rapporto gerarchico tra il primo e i secondi, nella *comunità di pratica* tale gerarchia non sussiste o appare debole. Questo può accadere per l'assenza di un maestro / formatore, come nelle comunità descritte dalla definizione di Wikipedia, oppure perché, come nell'esperienza della Rete NOI di cui parleremo nel secondo capitolo, il suo ruolo viene ridimensionato all'interno di una trama molteplice di azioni formative che attribuisce ai soggetti coinvolti ruoli attivi e produttivi di primo piano, nella dimensione dell'imparare ad imparare.

Sul piano epistemologico, occorre precisare l'accezione del termine *pratica,*che allude, come dicevamo poco fa ad un apprendimento operativo, in situazione, contrapposto a quello teorico ed accademico, ma anche connotato dai caratteri della *riflessività*, che rende possibile la revisione delle

[14] http://it.wikipedia.org/wiki/Comunit%C3%A0_di_pratica, consultazione del 20 febbraio 2011

procedure adottate, la considerazione dei problemi emersi e di conseguenza il miglioramento continuo.

## 1.5 L'influenza del modello del *counselling*[15]

"Il counseling "è un processo di interazione tra due persone – il counselor e il cliente – il cui scopo è quello di "abilitare" il cliente a prendere una decisione riguardo a scelte di carattere personale (ad esempio come scegliere un lavoro o un corso di studi) o a problemi o difficoltà speciali che lo riguardano direttamente." (Burnett, 1997), aiutando la persona a comprendere la situazione e a gestire il problema, assumendo scelte autonome." (Mucchielli, 1987: 16).

Come indicato da Mucchielli stesso, esso si può realizzare nell' ambito della psicoterapia, focalizzato sulle dimensioni interne della persona (i conflitti o i vissuti deformati) relativa all'area del disagio psichico e della sofferenza psichica oppure nell'ambito del lavoro sociale, o social work e allora può essere focalizzato sulle dimensioni esterne del comportamento e delle abilità di vita. In quest'ultimo rientrano distinte funzioni e mestieri corrispondenti: il servizio sociale, l'azione socioeducativa, rieducativa, l'animazione socio-culturale, la formazione e l'insegnamento.

Tiziana Zanella[16], lo riferisce principalmente "all'area del conflitto e a situazioni di stress e difficoltà" e, precisando che "l'ambito psicopedagogico/educativo è uno dei tre previsti dall'EATA (European Association for Transational Analysis)" lo riferisce anche in termini più generali a problemi relativi

- alla psicologia dell'apprendimento
- ai processi dell'insegnamento e dell'apprendimento
- all'organizzazione della formazione e della didattica
- alla formazione dei formatori.

riportandolo così ad avviso della scrivente anche a contesti che, se non necessariamente conflittuali, sono comunque "problematici" in quanto comportano scelte di rilevante responsabilità in campo formativo, riguardanti la cura sul piano intellettuale e non solo della persona in crescita.

In ogni caso Zanella sottolinea che l'intervento di counselling

- non fornisce consigli
- ha come obiettivo il cambiamento
- mira all'autoesplorazione dell'individuo quale fase preparatoria alla decisione autonoma.

Alla base del counselling, come entrambe le fonti citate precisano, vi è l'approccio rogersiano, in particolare per tre spostamenti prospettici fondamentali:

"a) lo spostamento dell'enfasi dal ruolo dell'operatore / esperto al ruolo del cliente / persona portatore di problema. L'attenzione non è più centrata sull'esperto e sulle soluzioni che deve proporre, ma sulle energie/potenzialità della persona che ha bisogno di aiuto e sulle condizioni che si creano affinchè si dispieghino. L'autonomia che la persona deve conquistare è fondamentale.

b) lo spostamento dell'enfasi dalle abilità tecnico-procedurali alle qualità umane dell'operatore di aiuto

c) l'interesse verso il processo di aiuto in quanto tale, oggetto epistemologico su cui sviluppare una ricerca rigorosa sulle condizioni interne della relazione d'aiuto, quelle che la rendono efficace

La relazione d'aiuto ha per sua principale finalità quella di restituire autonomia, un maggior senso di dignità e di autostima alla persona." (Mucchielli, ibidem: 9-12 )

Intenzionalmente sono stati inseriti questi riferimenti diretti, tratti dalle proposte di Mucchielli e Zanella, anche per sgombrare il campo anticipatamente rispetto al possibile dubbio che l'accostamento della formazione al counselling derivi da una deformazione del campo.

---

[15] Tra le due possibili opzioni (counseling e counselling) ho scelto la seconda. Citando però dal libro di Mucchielli, utilizzerò la prima, da lui adottata

[16] Tiziana Z., Slide introduttive Master Ricerca didattica e counselling formativo, A.A. 2009-2010.

Pur considerando le specificità dell'azione vera e propria di counselling fin qui considerata, ci sembra valga la pena promuovere una riflessione per far interagire con esso la nuove modalità della formazione, legate alla ricerca azione: il modello del counselling infatti aiuta a relativizzare il ruolo del formatore, in quanto esperto e consulente che offre informazioni e consigli dall'esterno, a favore di un ruolo maieutico nell'aiutare i docenti a trovare la loro via e le loro soluzioni autonome attraverso il processo di confronto e condivisione.

Importantissimo a tale proposito, anche per il formatore che sostiene la ricerca azione, sia negli incontri in presenza che in quelli virtuali, tenere presenti e fare propri alcuni principi della tecnica della *riformulazione*, cioè la disposizione a riprendere il discorso dell'altro, riproponendolo con altre parole, in modo tale da entrare in sintonia e favorire la comunicazione. La riformulazione significa anche, preliminarmente, utilizzare più spesso di quanto venga spontaneo fare, la capacità di porre domande per cogliere meglio il problema dell'interlocutore.

La riformulazione rogersiana propone alcune procedure, ordinate secondo tre gradi progressivi di complessità, che possono essere molto utili, nella prospettiva dell'apprendimento come ricerca, sia esso adulto che in età evolutiva, tanto ai formatori dei docenti (addirittura in situazione di conferenza plenaria, quando capita di rispondere ai quesiti posti in un dibattito che segue la relazione) quanto ai docenti stessi:

- La riformulazione-riflesso (parafrasare o riflettere la comunicazione appena ricevuta dal soggetto)
- La formulazione come nuova formulazione (riformulazione-riassunto, che tende a riformulare ciò che è essenziale per il soggetto)
- La riformulazione-chiarificazione (mettere in luce e rinviare al soggetto il senso di ciò che ha detto)

Anche le *formule tipo*, con le quali Mucchielli suggerisce di avviare la propria risposta possono essere utili in alcune situazioni al formatore:

- A tuo (Suo) avviso …
- Così tu pensi (Lei pensa) che …
- Se ho ben capito, tu dici (Lei dice) che …
- La tua (Sua) sensazione è che …

e rientrano comunque nelle regole di una buona conversazione guidata in situazioni formative. Ci muoviamo infatti nell'ambito di quello che viene definito l' "ascolto attivo" (Gordon,…) nella prospettiva, fondamentale in educazione e più in generale nella comunicazione umana, della sospensione del giudizio (Scarpa L.)[17] Nalli E., 2002: 37)[18] per poter più efficacemente lasciar emergere l'idea dell'altro oltre che per comprenderne meglio il processo di pensiero.

Si tratta di regole comunicative che vengono condivise in linea generale nella formazione di qualità e, per quanto riguarda quella on line, anche nella gestione dei forum interattivi nelle piattaforme per l'apprendimento cooperativo, partendo dal presupposto che il tutor non fornisce rapide e immediatamente fruibili informazioni ma sostiene la partecipazione e il contributo di tutti.

Un altro spunto interessante che proviene dall'area del counselling riguarda lo "sguardo etnografico" (Scarpa L., ibidem), cioè quell'atteggiamento libero di guardare agli altri e alla realtà tenendo a freno l'interpretazione che di solito diamo automaticamente alle cose, sospendendo appunto il giudizio rispetto alla sensazioni e alle reazioni percepite in una situazione comunicativa

---

[17] Master *Ricerca didattica e counselling formativo*, A.A. 2009-2010

[18] "Per sollecitare e per sostenere il contributo creativo di idee e per favorire l'intervento di tutti, anche di chi non ha il coraggio o "non sa", è importante per l'insegnante:

- sospendere il giudizio;
- rinunciare ad un proprio rigido schema mentale;
- abbassare l'ansia di captare e definire subito ciò che "è giusto" e ciò che" è sbagliato";
- proporsi con brevi frasi che sollecitino solo l'idea, le risposte degli allievi, senza offrire loro il completamento dell'unità conoscitiva;
- saper tenere "in serbo" qualsiasi intervento;
- rinunciare al "no"…. "

per prevenire atteggiamenti pregiudizievoli, che rischiano di bloccare il flusso delle idee e il contatto.

### 1.6 Verso l'autoformazione di reciprocità

Riprendendo quanto proposto nel paragrafo 1.2 a proposito del rapporto tra ricerca azione e formazione, la tabella mostra l'articolarsi di diverse modalità formative, dalla conferenza di carattere teorico-informativo fino all'autoformazione di reciprocità, in uno sviluppo che vede i docenti sempre più protagonisti e la formazione sfumare in forme alternative fino a quella che manifesta la massima autonomia:

TAB.1

| Verso l'autoformazione | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Informazione teorica, modello della conferenza, senza dibattito finale (a una direzione) oppure con dibattito finale (a due direzioni) | Tavola rotonda con dibattito finale (a due direzioni) | Work shop e laboratori esplorativi / produttivi con la presenza del formatore | Work shop e laboratori esplorativi/ produttivi autogestiti | Ricerca azione Cooperazione in rete (piattaforme e social network)- Cooperative learning Esplorazione della documentazione e delle buone pratiche di Istituto. Laboratori e work-shop autogestiti dai gruppi di lavoro con tutor "primi inter pares" | Autoformazione di reciprocità |

Il maggior grado di responsabilità formativa si ha nell'autoformazione, studiata nella teoria del dono di Mauss e in quella della cooperazione di Axelrod e riproposta nel contributo di Richieri (2008), che analizza come lo scambio di tempo e di parole tra insegnanti possa contribuire a realizzare una proficua relazione di reciprocità finalizzata all'autoformazione. In questa prospettiva il valore dell'informazione proveniente dall'esterno viene ridimensionato, o meglio, l'informazione viene ad assumere il valore che le è attribuito dal soggetto stesso grazie a un suo atto di riconoscimento e di riorganizzazione nella sua relazione dinamica con gli altri. È indispensabile precisare, con Richieri, che autoformarsi significa formare se stessi, non vuol dire formarsi da soli, perchè l'autoformazione è un processo relazionale e comunicativo che trova nella dimensione sociale la sua massima estrinsecazione.

L'autoformazione intesa come atto riflessivo individuale di ricostruzione della propria autobiografia formativa appare molto importante nella società della conoscenza, nella quale gli stimoli formativi, i modelli teorici e le esperienze pratiche vengo proposti a ritmi e in quantità vorticosi, anche per il numero di progetti nel quale un singolo docente si trova coinvolto, chiamato dalla sua stessa amministrazione. Attraverso un processo individuale auto diretto e sicuramente arricchito da un confronto con l'esterno, il docente ricostruisce il filo conduttore delle sue esperienze di formazione, producendo e riproducendo ricorsivamente una sua sintesi personale rispetto ai diversi modelli e alle diverse proposte.

## 1.7 Gli ambienti virtuali di apprendimento cooperativo

Gli ambienti virtuali che oggi le tecnologie rendono disponibili grazie a Internet e, in particolare, alle piattaforme e/o al Web 2.0, rappresentano un supporto nuovo allo sviluppo dei percorsi di ricerca azione e delle comunità di pratica in ambiti diversi, amplificando le possibilità di comunicazione e di confronto cooperativo per l'apprendimento e la professionalizzazione, secondo le linee del costruzionismo psicopedagogico.

La rete, soprattutto nella dimensione del Web 2.0 interattivo appena citato, non è più soltanto un ambiente dove si acquisisce l' informazione, ma un luogo nel quale si contribuisce all'elaborazione cooperativa della conoscenza. Essa si configura come una metafora della mente connettiva ( de Kerckove, 1997) e cooperativa, incrementando processi di confronto e condivisione cui l'intelligenza umana è naturalmente portata, al punto da estenderli e moltiplicarli attraverso gli strumenti dell'intelligenza artificiale da lei stessa prodotti.

Erik de Kerckhove ha aggiornato e adattato la *teoria delle Intelligenze Collettive* di Pierre Levy, e, con un gioco di parole oltre che con una rielaborazione teorica l'ha adattata al contesto della rete interattiva, nella quale la connessione delle intelligenze è virtuale ma è anche estremamente reale e porta al raggiungimento di obiettivi e risultati co-costruiti.

La piattaforma Univirtual, nella quale si sviluppa il percorso formativo triennale della Rete padovana, si configura ed è organizzata proprio in tal senso, oltre che come luogo di documentazione.

Il configurarsi di un percorso di ricerca azione è facilitato nell'alternanza in forma blended di attività in presenza e attività in ambiente virtuale. Le prime sono indispensabili per creare occasioni concrete di attivazione di quei processi che andranno a svilupparsi anche nella dimensione on line: la conoscenza tra le persone, la relazione e il clima d'aula, l'apprendimento, il lavoro di gruppo, lo scambio e la cooperazione.

## 1.8 Tra il teorico e il pratico: alcuni aspetti introduttivi al caso specifico

Il caso descritto nel capitolo 2 riguarda un'esperienza di formazione orientata in termini di ricerca azione.

La percezione del bisogno-problema e la sua analisi sembrano già abbastanza chiare nella prima fase, nel novembre del 2007: realizzare il nuovo obbligo di istruzione attraverso la progettazione curricolare di Unità Formative di Apprendimento, per riportare l'allievo al centro del suo processo di apprendimento e per superare la frammentazione tra le discipline. Il fatto che i consigli di classe siano coinvolti nell'innovazione è messo a fuoco fin dall'inizio, ma più che dai consigli stessi si tratta di un bisogno percepito dai pochi che sono maggiormente sensibili e motivati. Lentamente e solo nel terzo anno di lavoro si arriva ad attivarne uno per istituto, mentre i gruppi di asse, trasversali agli istituti della rete, si mobilitano avviando fin dal primo anno un lavoro cooperativo per progettare in modo nuovo.

Occorre ammettere, senza nulla togliere al valore di questa iniziativa, che il problema è vissuto davvero da un numero abbastanza ristretto di docenti, che rappresenta il nucleo d'azione: sarebbe ~~stato~~ sicuramente utile lavorare maggiormente, in fase iniziale, sulla percezione del problema con tutti i partecipanti, così come sarebbe utile intervenire più intensamente per una condivisione diffusa della consapevolezza del significato e dei metodi di un percorso di ricerca azione.

È da segnalare che i docenti dei consigli di classe coinvolti nel terzo anno non avevano partecipato, tranne alcuni casi, agli incontri introduttivi dei primi due anni e alla progettazione curricolare delle UFA nei gruppi di Asse, ma erano stati però gradualmente informati e sensibilizzati - rispetto alle proposte e ai materiali elaborati - dai tutor di asse e/o da altri colleghi presenti ai lavori (da tre a cinque per ciascuno dei dodici istituti coinvolti), che avevano proprio questo ruolo di diffusori e fertilizzatori. Avevano inoltre ricevuto la pubblicazione realizzata e diffusa tra secondo e terzo anno del progetto..

Un limite sicuramente percepito dagli esperti dai partecipanti più assidui, ha riguardato la continuità nella presenza alle attività del percorso, con un avvicendarsi di docenti nei gruppi di asse, anche se il filo rosso del progetto si è srotolatosi comunque fino alla fine. Tale avvicendamento d'altra parte potrebbe essere realisticamente rappresentativo di quanto accade nella quotidianità degli istituti, per la presenza di numerosi progetti che incrociano e a volte sovrappongono le loro attività e richiedono funzioni di reciproca delega.

Rispetto agli strumenti della ricerca azione, sono stati utilizzati il questionario dei docenti e degli studenti e i report elaborati dai consigli di classe, che in una caso hanno proposto anche le riflessioni degli studenti (una sorta di intervista essenziale).

Un format per elaborare il diario di bordo è stato consegnato a tutti i docenti, finalizzato anche alla documentazione delle attività ai fini della certificazione finale. Esso è stato elaborato per ora da un numero limitato di partecipanti. I forum a loro volta hanno rappresentato una sorta di diario di bordo dell'esperienza, e in essi è possibile rintracciare elementi del percorso, anche se certamente non caratterizzati dalla sistematicità e dalla consapevolezza di un diario di bordo vero e proprio.

La documentazione, attraverso i lavori presentati ai due seminari realizzati e attraverso una pubblicazione, dei quali parleremo nelle pagine che seguono, hanno costituito elementi di forza dell'esperienza e l'occasione per far circolare e condividere le idee, le valutazioni e, non ultimi, le proposte di UFA elaborate e di strumenti valutativi proposti ai consigli di classe.

L'azione di monitoraggio, sviluppata dal comitato nominato a tale scopo, ha accompagnato la ricerca dei consigli di classe nel terzo anno, sia sostenendo la motivazione sia rendendo possibile la raccolta dei dati.

# Capitolo 2
## *Il caso:un percorso di formazione orientato alla ricerca-azione*

### 2.1 Considerazioni introduttive

Oggetto di questo lavoro è il *Percorso formativo sperimentale degli Assi culturali,* esperienza di formazione e autoformazione realizzata dalla Rete di scuole di Padova NOI (Nuovo Obbligo di Istruzione), composta da Istituti secondari di secondo grado [19], in collaborazione con il Laboratorio RED del CIRDFA (Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata), con il coordinamento della scrivente, nell'arco di tre anni, dal 2007 al 2010.

La descrizione che segue intende evidenziare due aspetti della questione, tra loro correlati. Da un lato il processo di innovazione dell'approccio formativo intenzionalmente innescato nei tre anni di sviluppo del percorso, a partire dalla tensione a configurarlo in termini di ricerca-azione dei primi due, fino al raggiungimento di questo obiettivo nel terzo anno. Dall'altro, e coerentemente con il primo aspetto, la necessità da parte dei formatori di proporsi come counsellor formativi più e oltre che come esperti, per sollecitare e sostenere in forma maieutica la ricerca degli Istituti scolastici a partire dalle loro esperienze più che imporre un proprio modello didattico.

La frequenza di questo Master è stata decisa dalla scrivente per il desiderio di affinare gli strumenti di analisi con i quali studiare i dati raccolti in esperienze formative come quella della Rete NOI, migliorando il processo di ricerca-azione e inoltre per il bisogno di migliorare la capacità di interagire, in qualità di formatrice, con i docenti in formazione, attraverso un approccio flessibile.

La tabella che segue mostra lo svilupparsi del processo nei tre anni. Nei primi due, la ricerca-azione si configura come bisogno e trova espressione e concretizzazione nell'azione riflessiva iniziale sul problema dell'innovazione didattica per competenze e soprattutto nell'azione riflessiva in itinere relativa alle attività di progettazione avviate, con lavori di revisione reciproca di quanto prodotto anche alla luce dell'esperienza. Trova espressione anche nella documentazione (repository interno in piattaforma e pubblicazione dei risultati dei primi due anni nel "Book") e nei momenti di comunicazione tramite i due seminari del 2008, che, tra l'altro, sono occasioni di stimolo alla riflessività e al confronto reciproco (cfr.Par.2.4.2).

Non si realizza in questi primi due anni una raccolta intenzionale e quantitativa di dati e una conseguente analisi, anche se alcuni dati più evidenti vengono percepiti attraverso gli scambi comunicativi e utilizzati per le indispensabili azioni di regolazione e miglioramento (cfr. Par.2.3.4 e 2.4.3).

Essa si concretizza nel terzo anno, 2009-2010, con il coinvolgimento dei Consigli di classe nell'applicazione delle Unità Formative di Apprendimento e nell'adozione di criteri di valutazione sovradisciplinari comuni: tra marzo e luglio 2010 infatti viene realizzata una raccolta di dati quali-quantitativi, con la somministrazione di questionari ai docenti e agli studenti di uno o due Consigli di classe per ognuno degli Istituti coinvolti. Se considerata con un'ottica scientifica e rispetto alle varie possibilità esplorative che la situazione propone, tale raccolta e analisi di dati può apparire limitata, ma risulta significativa nel contesto ed è comunque rapportata alle risorse disponibili.

[19] Gli Istituti partner della rete sono i seguenti: ITIS Severi, ITC Belzoni, IPSIA Bernardi, ITIS Marconi, IPSIA Ruzza Pendola, IIS Alberti, Liceo Nievo, ISA Selvatico, ITC Calvi, ITC Gramsci, Liceo Curiel, ENAIP V.to, CFP Bentsik. Otto di questi hanno seguito il percorso per tutti e tre gli anni, gli altri quattro solo per una parte, o perché unitisi alla rete successivamente al momento dell'avvio o perché si sono a un certo punto ritirati.

TAB 1 lo sviluppo e la crescita del processo di ricerca azione nei tre anni

| Anni del percorso | **Analisi del Problema** da parte della Rete: applicare il Nuovo Obbligo di istruzione, dando risposta al DM 139; sviluppare la didattica per competenze, anche per incontrare e sostenere i giovani nel loro processo di crescita | **Azione riflessiva** sul problema e progettazione del percorso | **Costituzione dei gruppi** di lavoro, conoscenza reciproca tra docenti di istituti diversi e **avvio della progettazione** di macroaree di equivalenza tra Istituti diversi | **Cooperazione e confronto** sui prodotti realizzati | **Applicazione** in classe da parte dei docenti direttamente coinvolti nel percorso sugli assi culturali e via via condivisione dei materiali e dell'esperienza con il loro Consiglio di classe. Prima diffusione negli Istituti | **Azione riflessiva**, **di revisione e miglioramento** della progettazione alla luce del confronto e dei problemi riscontrati nella pratica (confronto nei forum interattivi e/o negli incontri laboratori ali in presenza, documentata dalla piattaforma e dai report delle riunioni) | **Comunicazione e diffusione interna-esterna** tramite un seminario, un incontro aperto e una pubblicazione ("Book") | **Documentazione** in piattaforma e nel "Book" | **Ricerca-azione** dei Consigli di classe con **monitoraggio** | **Raccolta ed elaborazione di dati quali-quantitativi** tramite questionario ai docenti, agli allievi e report dei Consigli di classe |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2007-2008 | x | x | x | x | | | x | x | | |
| 2008-2009 | x | x | x | x | x | x | x | x | | |
| 2009-2010 | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |

## 2.2 Il bisogno e il problema alla base del percorso di ricerca

Il *Percorso formativo sperimentale degli Assi culturali* prende avvio, come già la tabella evidenzia, a partire dal bisogno della Rete appena citata di affrontare e realizzare il "nuovo obbligo di istruzione", elevato a 16 anni con D.M. 139 del 22-08-2007 e l'innovazione della didattica per competenze in esso proposta in prospettiva europea. Le prime righe del progetto iniziale, che allora si prospettava come biennale, per poi tramutarsi in triennale, configurano ~~nelle righe evidenziate in grassetto~~ anche il bisogno e un problema di carattere educativo, correlato a problematiche più profonde, che sostanziano la necessità istituzionale di innalzare l'obbligo di istruzione:

*"Il quadro normativo disegnato da questi provvedimenti [ndr. il decreto sopra citato] va nella direzione di integrazione dei nuovi assi culturali con i saperi e le competenze dei curricoli definiti dalle scuole autonome, inoltre vuole rispondere alla domanda:* ***come cambiare il modo di fare scuola per incontrare e sostenere i giovani, soprattutto quelli più deboli e svantaggiati, nella fase più delicata della loro crescita come persone e cittadini****.*
*Il progetto non si limita alla ricerca, ma si pone anche gli obiettivi di* ***fare diventare l'integrazione di saperi e competenze una pratica diffusa nelle scuole del territorio****. A tal fine in molte delle scuole in rete sono stati creati* ***gruppi di insegnanti che progettano e sperimentano gli assi culturali.***
*Di più: a livello di rete sarà costituito un gruppo interistituzionale che si occuperà* ***di progettare macroaree di equivalenza di saperi e competenze*** *confluenti negli assi con esclusione delle discipline assolutamente non recepibili negli assi culturali e creazione di* ***griglie comuni di valutazione*** *in corrispondenza con le conoscenze e competenze definite per assi.*

*Azioni del progetto*

*Il progetto biennale propone e gestisce percorsi di formazione, attuazione di percorsi sperimentali, verifica e confronto basati su uno studio di fattibilità e sulla* ***ricerca-azione.***
*Le altre scelte metodologiche qualificanti il percorso riguardano il metodo laboratoriale con uso di documenti e produzione di percorsi formativi equivalenti finali.*
***La conoscenza, il confronto ed il legame tra i gruppi nelle scuole*** *ed il gruppo interistituzionale è assicurato attraverso momenti di* ***condivisione delle scelte e sperimentazione dei percorsi come occasione di riflessione e crescita per entrambi****.*
*I gruppi saranno supportati dai Dirigenti, da esperti del Laboratorio RED di Venezia e dalla Task force USP e/o URS Veneto appena verranno costituite."*

Riprendendo quanto dicevamo nelle prime righe, vale la pena sottolineare un punto in particolare e cioè l'obiettivo di *far diventare l'integrazione di saperi e competenze una pratica diffusa nelle scuole del territorio,* in quanto segnala l'attenzione alla concreta implementazione nella didattica quotidiana di quanto contenuto nel D.M. in questione, per una reale innovazione dei curricola e della pratica didattica.
Questo obiettivo è strettamente connesso alla struttura formativa richiesta da parte del committente (Rete Istituti Secondari) ai formatori (Laboratorio RED) e brevemente descritti nel penultimo capoverso dello stralcio sopra riportato, dove si fa riferimento all'*attuazione di percorsi sperimentali, di verifica e confronto basati su uno studio di fattibilità e sulla ricerca-azione.*
Altro punto interessante per la descrizione della situazione e del contesto riguarda la composizione intenzionalmente variegata dei partner, dal Liceo ai Centri di Formazione Professionale, con una presenza più limitata di queste due tipologie di scuole e con una maggiore consistenza degli Istituti Tecnici e Professionali. Tale composizione è legata ad un altro obiettivo forte del progetto, quello di *progettare macroaree di equivalenza di saperi e competenze collegate ad assi culturali,* ovvero Unità Formative di Apprendimento integranti più discipline e mirate alla promozione delle fondamentali competenze chiave di cittadinanza previste dal decreto sull'innalzamento dell'obbligo,

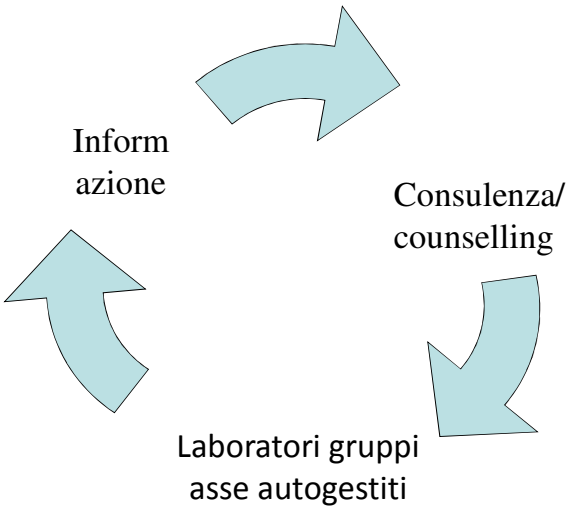
con riferimento alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del dicembre 2006[20], che devono accomunare i cittadini europei sedicenni. Tali UFA possono essere proposte, con alcuni adattamenti legati alla natura della tipologia di Istituto, ma tenendo fede ad alcuni presupposti di base, tanto al Liceo quanto in un CFP.
Molto di questi Istituti hanno al loro attivo buone pratiche nell'ambito della didattica per competenze, anche se non in forma sistematica e seppure non completamente condivise all'interno del Collegio Docenti.

### 2.3 La pianificazione del percorso

#### 2.3.1 La tipologia delle attività

La pianificazione del percorso e delle attività, coerentemente con i presupposti di fondo, è stata impostata con l'alternanza di momenti informativi condotti dai formatori del Laboratorio RED, di momenti di consulenza/counselling con i medesimi e di momenti laboratoriali dei gruppi di asse autogestiti, con il coordinamento di un docente referente per ciascun asse, nel ruolo di referente e di tutor "primus inter pares".

FIG.1

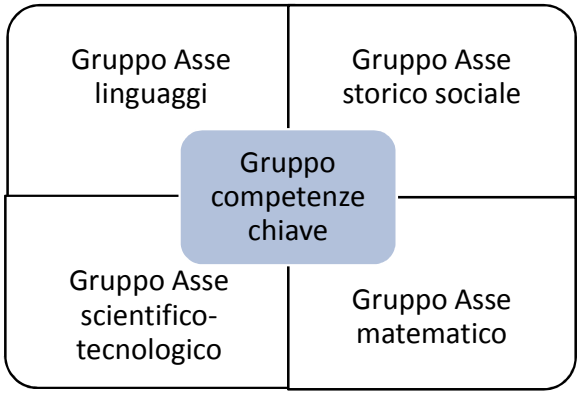



#### 2.3.2 I gruppi di lavoro e i consigli di classe

Si formano fin dall'inizio cinque gruppi di lavoro (composti da docenti provenienti dagli Istituti partner) corrispondenti ai quattro assi culturali previsti dal DM 139: Asse dei linguaggi, Asse storico-sociale (che per il primo periodo hanno lavorato insieme), Asse matematico, Asse scientifico-tecnologico, più un quinto gruppo dedicato alle competenze trasversali.

[20] Le otto competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria, previste dal DM 139 sono: Imparare a imparare, Progettare, Comunicare, Collaborare e partecipare, Agire in modo autonomo e responsabile, Risolvere problemi, Individuare collegamenti e relazioni, Acquisire e interpretare l'informazione. Esse si collegano alle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente proposte nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006: Comunicazione nella madrelingua, Comunicazione nelle lingue straniere, Competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico, Competenza digitale, Imparare a imparare, Competenze sociali e civiche, Senso di iniziativa e imprenditorialità, Consapevolezza ed espressione culturali.

FIG. 2




Per ogni gruppo vi è un tutor referente di asse interno agli Istituti, "primus inter pares" e, nel secondo e terzo anno, un formatore del laboratorio RED, esperto nella disciplina.

I consigli di classe applicano le UFA e il sistema valutativo nel terzo anno, e vi sono accompagnati attraverso l'opera di informazione e supporto di colleghi più esperti interni al consiglio stesso che frequentano il percorso dei primi due anni e che lo stanno completando nel terzo (in ogni consiglio coinvolto vi sono uno o due di questi docenti).

### 2.3.3 Il ruolo dei formatori del Laboratorio RED

È stato identificato in quello di sostegno e guida dei docenti coinvolti nel percorso di ricerca-azione, a partire dal confronto su ciò che questi ultimi avevano già precedentemente elaborato e sulle loro buone pratiche. Il progetto prevede che il modello di Unità Formativa di Apprendimento sperimentato dal Laboratorio RED sia proposto in modo flessibile e vengano offerti esempi come riferimento, ai quali, a partire dall' esperienza precedente, i docenti possano ispirarsi per elaborare proposte consone all'approccio per competenze, mirate a sostenere la crescita a più dimensioni degli studenti.

Emerge dunque la necessità da parte dei formatori, già indicata nelle considerazioni introduttive, di proporsi come counsellor formativi oltre che come esperti, per sollecitare e sostenere la ricerca degli Istituti scolastici e dei docenti a partire dalle loro esperienze e favorendo la riorganizzazione delle loro mappe.

Alcuni degli esperti RED intervengono per proporre le informazioni teoriche di base e nel ruolo di consulenti-counsellor con i gruppi, la maggioranza degli esperti interviene per quest'ultimo ruolo.

La proposta formativa fatta dal Laboratorio alla Rete si basa sul lavoro sviluppato da anni per le ridefinizione del curricolo inteso come percorso di personalizzazione delle competenze dell'allievo alla luce del modello di Umberto Margiotta. Tale proposta è illustrata nel sito http://www.univirtual.it/red/ citato nella nota 5 (Par. 1.1) e della stessa sono presenti i presupposti fondamentali nel "Book" (cfr. Par.2.4.2).

I nuclei di tale modello, basato sull'approccio per competenze e padronanze, sono:

- la polarità tra la descrizione del profilo atteso, filtrato dall'analisi della disciplina alla luce di ampie competenze trasversali (che ritrovano oggi la loro corrispondenza in quelle

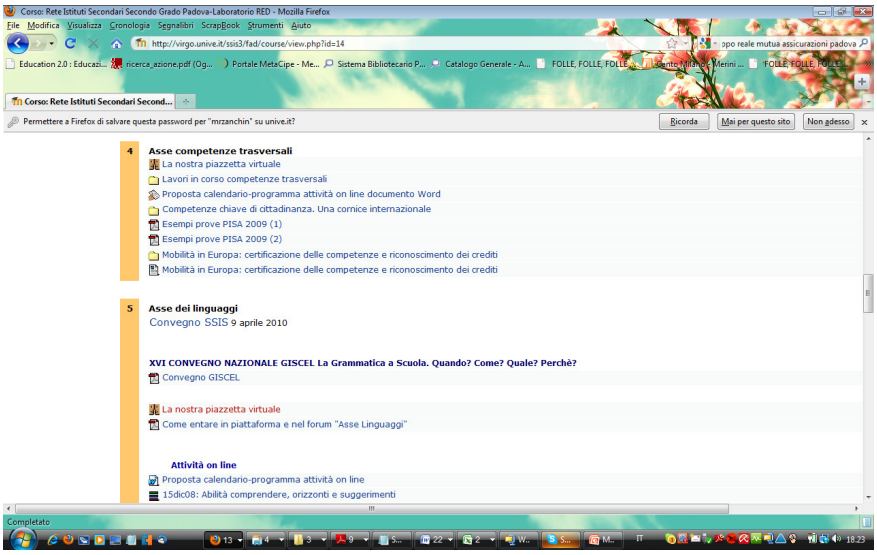
proposte nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006) e il dialogo con il profilo emergente dell'allievo nel percorso formativo modulare;

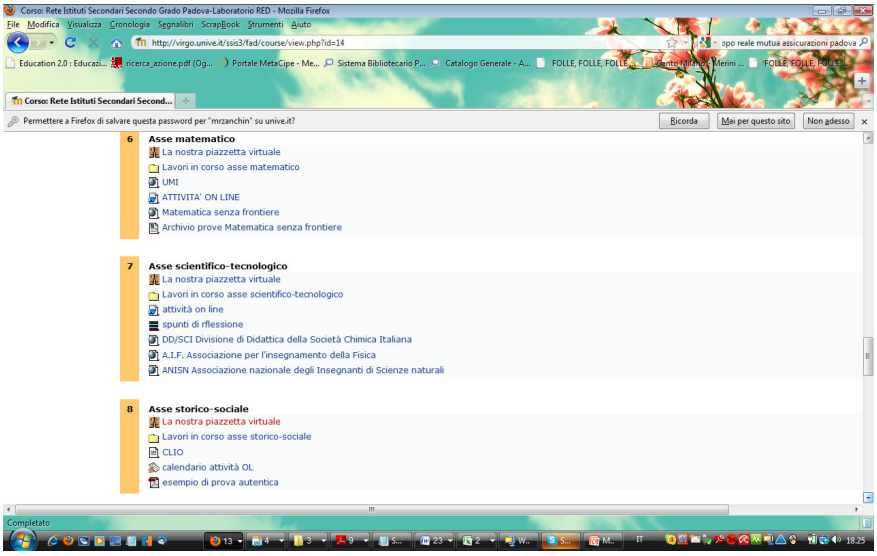
- l'articolazione di quest'ultimo in Unità Formative di Apprendimento nate dall'analisi formativa della disciplina, attente ai processi oltre che ai risultati, basate su una interazione tra momenti informativi, laboratoriali e riflessivi;
- un sistema valutativo imperniato sulla varietà delle dimensioni e sulla scelta di indicatori capaci di far dialogare i consigli di classe.

### 2.3.4 La piattaforma

Nei primi due mesi del percorso emerge l'esigenza del supporto di un ambiente virtuale e in tal senso, con la disponibilità del Prof. Margiotta, viene aperta la piattaforma nel sito Univirtual http://www.cenec.org/fad/ , con il link Rete Istituti Secondari Secondo Grado Padova-Laboratorio RED. È infatti indispensabile sostenere la conoscenza reciproca e l'instaurarsi di relazioni tra i membri dei gruppi, che un limitato numero di ore in presenza non consente.
Lo scopo generale rientra nei principi della formazione blended e della creazione di un ambiente adatto ad una comunità di pratica come quella che si sta configurando (cfr. Par.1.4). L'utilità di tale ambiente virtuale si manifesta su più piani: creare un repository contenente i materiali proposti dai relatori nelle loro lezioni, gli indirizzi di siti utili, compresi quelli delle Associazioni disciplinari e rendere rapidamente accessibili documenti ministeriali relativi alla tematica del nuovo obbligo di istruzione, con lo scopo di favorire lo studio, l'approfondimento e la ricerca personale dei docenti, ma soprattutto di creare uno spazio comunicativo e operativo per la loro ricerca-azione. A tale scopo vengono creati cinque forum, per il confronto all'interno dei gruppi di lavoro di asse (e possibilmente tra gruppi), la pubblicazione dei prodotti via via elaborati e il loro deposito in apposite cartelle man mano che essi passano da una fase provvisoria ad una definitiva.

FIG.3






Uno dei problemi, comuni a tanti altri percorsi formativi che alternano in forma blended attività in presenza e in piattaforma virtuale, è l'esigua partecipazione al forum, soprattutto in fase iniziale e in assenza di interventi e di strategie per motivare alla partecipazione. Il problema viene in qualche modo accettato e compreso, analizzando le varie concause che lo potrebbero determinare: in primo luogo il fatto che la piattaforma è stata pensata a percorso avviato, senza la possibilità di prevedere almeno un incontro di formazione/esercitazione all'uso della medesima: vi è più di un docente che ha difficoltà di tipo tecnologico, oltre che comprensibili resistenze, tipiche di chi non ha familiarità con l'ambiente del forum, alla proposta di materiali propri ancora in fieri nell'agorà virtuale. Vengono svolti dalla coordinatrice alcuni incontri informali, che rendono possibile qualche ingresso in più ma non risolvono il problema. Un'altra concausa potrebbe essere rappresentata dal fatto che, anche per l'essenzialità del budget, non è possibile ancora in questo primo anno far corrispondere a ciascun asse un formatore del laboratorio RED, che possa maggiormente sostenere con la sua presenza gli scambi nel forum.

## 2.4 La ricerca come processo

### 2.4.1. Gli sviluppi del lavoro di progettazione tra primo e secondo anno

La conoscenza e l'interazione all'interno dei gruppi si sviluppa, pur nel limitato tempo a disposizione in presenza. L'analisi formativa degli assi con la selezione dei nodi concettuali tra quelli proposti dal documento ministeriale procede lentamente e costantemente. I gruppi portano avanti la curricolazione di competenze, abilità e conoscenze a partire dal documento tecnico del DM 139/2007. Nel contempo vengono individuate le macroaree di equivalenza formativa e avvia la traccia di progettazione di una UFA a partire da schemi non imposti dall'alto, ma corrispondenti ai punti di attenzione e a modalità progettuali già messe a fuoco dai docenti nei loro Istituti di provenienza. Dopo una comparazione di tali schemi svolta dal Laboratorio RED, l'individuazione di alcuni cardini comuni a tutti gli approcci e l'altrettanto necessario riconoscimento di variabili che appaiono non più in linea con la prospettiva per competenze (per esempio l'indicazioni di obiettivi), si arriva alla proposta di uno schema comune per la progettazione di UFA. Il modello è quello elaborato dal Laboratorio RED stesso.

I punti qualificanti di tale schema sono: l'analisi formativa del nodo conoscitivo selezionato, l'apporto che ciascuna disciplina dell'asse offre allo sviluppo interdisciplinare del nodo all'interno dell'UFA, la progettazione di attività laboratoriali, nella prospettiva del modello ILV

(Informazione, Laboratorio, Verifica), la progettazione di indicatori di valutazione trasversali al Consiglio di classe (si vedano in appendice gli strumenti di lavoro proposti dal Laboratorio RED).

Utilizzando gli incontri in presenza più che l'ambiente virtuale, ancora non ben messo a frutto per i problemi poco sopra rilevati, viene portata a conclusione una UFA da parte di ciascun gruppo. Intanto si sta progettando il Seminario conclusivo del primo anno di lavoro, per una prima diffusione dell'esperienza e dei risultati raggiunti alle altre scuole della città e della provincia.

All'insegna della comunicazione con l'esterno si chiude il primo anno e nel medesimo segno si apre il secondo anno del percorso, con la partecipazione all'Expo 2008 presso la Fiera di Padova dopo un primo mese di avvio dei lavori. Questi momenti appaiono importanti come stimolo alla riflessività, al processo di ricostruzione del percorso, come occasione di verifica di quanto si sta producendo e della sua reale implementazione, che appare ancora limitata.

Nel secondo anno, è possibile organizzare i laboratori con la presenza per ognuno di essi di un formatore del laboratorio RED e con una progettazione delle attività che valorizzi molto di più il forum per il lavoro di confronto, produzione e revisione dei materiali. Viene stilato un calendario dei periodi di attività previsti in piattaforma oltre che negli incontri in presenza e il focus si articola in modo da garantire lo sviluppo e il completamento dei lavori di progettazione avviati nel primo anno:

- l' elaborazione di una prova finale "in situazione", cioè legata ad un compito autentico capace di mobilitare le conoscenze acquisite dallo studente in una performance di competenza, completa di indicatori e descrittori, relativa all' UFA progettata nel primo anno;
- la progettazione di una seconda UFA e della relativa prova, completa di indicatori e descrittori;
- la curricolazione delle due UFA tra primo e secondo anno e la loro collocazione nel curricolo del biennio.

Come attività di studio e ricerca viene anche proposta e in parte realizzata l'analisi delle prove OCSE-PISA, come buoni esempi di costruzione di prove di competenza.

Nell'ultimo periodo dell'anno viene consegnato il software del Talent radar, che viene applicato da parte di cinque docenti, con una prima restituzione dei dati riguardanti ~~uno,~~ due allievi, nel relativo software excell.

Nei tre anni del percorso per ogni asse sono state prodotte le UFA rappresentate nella TAB 2 e alcune prove "in situazione", documentate nella piattaforma e nel "Book" (cfr. 2.4.2 La documentazione). .

TAB.2

| UFA e Prove progettate nel corso dei tre anni | I anno | II anno | III anno |
|---|---|---|---|
| Gruppo delle competenze chiave | La prima accoglienza: comprendere e vivere regole e relazioni<br><br>Impariamo ad imparare | Giochiamo ad … imparare: realizziamo il giornalino di classe<br><br>Non solo scuola: vivi un'uscita didattica | Emozioni: un viaggio alla scoperta di sè e degli altri. |
| Gruppo Asse dei linguaggi | Processi della comunicazione per ascoltare. Strategie, tecniche, procedure per lo sviluppo dell'abilità di ascolto | Processi della comunicazione per la comprensione. Procedure per lo sviluppo dell'abilità di comprensione del testo scritto<br><br>Processi della comunicazione per la comprensione del testo argomentativo. Procedure per lo sviluppo dell'abilità di comprensione di un testo scritto<br><br>Processi della comunicazione per la produzione di un testo argomentativo. Procedure per lo sviluppo dell'abilità di produzione del testo scritto | La lettera |
| Gruppo Asse matematico | I numeri (la matematica del cittadino) | Problemi risolubili con equazioni e sistemi di 2° grado tra matematica e scienze applicate<br><br>Esplorando le figure piane | Modelli lineari in matematica e in altri ambiti |
| Gruppo Asse scientifico-tecnnologico | La misura | L'energia<br><br>Sicurezza come stile di vita | Ambiente: sviluppo sostenibile? Potenzialità e influenza dell'evoluzione tecnologica |
| Gruppo Asse storico-sociale | Lettura e analisi delle fonti storico-giuridiche | Evoluzione storico-giuridica delle diverse forme di organizzazione familiare<br><br>Evoluzione storico-giuridica di alcune forma di organizzazione politica | Il Comune di Padova, nel medioevo e oggi |

Un effetto molto positivo da sottolineare è quello della fertilizzazione, in base alla quale, per l'influenza positiva dei colleghi che frequentano il corso e per le informazioni che essi veicolano nel loro Istituto per esplicito mandato della Rete, altri docenti del loro istituto realizzano qualche altra UFA, in qualche caso inviate al forum nella piattaforma. Ne è un esempio, per l'Asse storico sociale, quella intitolata *Organizzazione politica e autonomie territoriali*.

### 2.4.2 La documentazione e la comunicazione esterna

I lavori dei primi due anni sono documentati nel volumetto che viene elaborato durante l'estate del 2009 e stampato in autunno (Nuovo obbligo di istruzione e didattica per competenze: le scuole padovane in rete per l'innovazione del curricolo), già familiarmente chiamato "Book", così come viene nominato nella rete padovana. Esso è documentato, oltre che nella piattaforma Univirtual, anche nel sito dell'Istituto capofila Belzoni http://www.belzoniboaga.it/scuoleinrete.htm.

La comunicazione con l'esterno è garantita dal Seminario "Il nuovo obbligo di istruzione", svoltosi nel maggio 2008 e dall'incontro aperto nell'ambito dell'Expo di Padova, nel novembre 2008.

### 2.4.3 Gli sviluppi del lavoro nel terzo anno

Nel corso dei primi due anni, lo sforzo di progettazione condivisa e riflessiva e di prima applicazione nell' azione didattica è notevole. Nel secondo anno l'attività nei forum, anche se non con la stessa intensità per tutti i gruppi di asse, si è incrementata, con il supporto e lo stimolo dei formatori del Laboratorio RED, consentendo un confronto e uno scambio più ricchi e di conseguenza anche una ricerca maggiormente critica sulle proprie produzioni ed esperienze. Vi è sicuramente un investimento attivo da parte di un buon numero di docenti, che applicano nella pratica didattica le UFA e le prove di verifica progettate. Ma, come già si diceva, questa loro applicazione non è ancora abbastanza "leggibile" in termini di ricerca didattica, così come non lo è il grado di diffusione che i materiali elaborati stanno avendo nei Consigli di classe cui appartengono i docenti attivi nel percorso e presso i colleghi del loro Istituto.

Con le azioni messe in atto fino ad ora non appare chiaro se e quanto tale diffusione stia avvenendo e soprattutto se sussista almeno un Consiglio di classe per ognuno degli Istituti in Rete coinvolto nell'applicazione concreta e condivisa della didattica per competenze.

Un altro punto su cui riflettere è rappresentato dal fatto che nei primi due anni i problemi riscontrati nell'applicazione pratica vengono segnalati dai docenti e condivisi in modo quasi informale, a volte a livello orale nei gruppi di lavoro, a volte negli scambi in piattaforma. Per esempio si sono manifestate resistenze nei confronti di una sezione dello schema di progettazione dell'UFA (cfr. in appendice la tabella nidificata "repertorio delle attività" nella "Scheda UF") che i docenti hanno chiesto e quasi autonomamente deciso di non compilare in quella forma perché da loro percepita come complessa. Flessibilmente si è accettata la loro posizione (anche se suggerendo di rivalutarne l'utilità) e, negli esempi realizzati, le attività del repertorio sono state proposte in forma lineare e con livelli di contestualizzazione variabili. Inoltre, nel secondo anno accade che il software del Talent radar venga applicato da parte di cinque docenti sui 35 coinvolti nel percorso, tanto che nel terzo anno se ne propone la sperimentazione a quei cinque docenti e se ne suggerisce un possibile allargamento ai Consigli di classe coinvolti nella ricerca-azione. Il fatto che la proposta e il suggerimento non si concretizzino conferma per ora l'ipotesi, da vagliare a livello di ricerca, che esso possa risultare complesso per la media dei docenti (anche se, ovviamente, ogni sua applicazione da parte di chi lo voglia risulterà interessante). Potrebbe essere utile verificare quali sviluppi ne abbia avuto l'uso da parte di quei docenti che avevano cominciato ad utilizzarlo. Si ripropongono comunque anche nel secondo anno gli indicatori di valutazione sovradisciplinari ad esso collegati, da interpretare flessibilmente da parte dei Consigli di classe e da contestualizzare nell'UFA specifica.

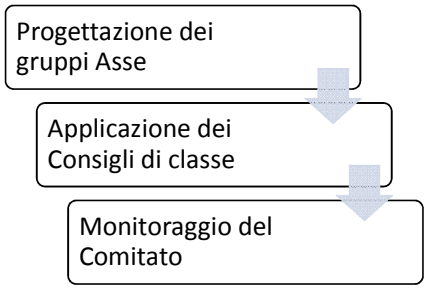
Seppure non filtrati da un monitoraggio intenzionale, questi dati non vengono ignorati dai formatori, come si è appena detto e risultano utili a regolare il percorso di ricerca-azione.

Si evidenzia dunque, nel passaggio dal secondo al terzo anno, la necessità di un'azione di monitoraggio, indispensabile in un percorso vero e proprio di ricerca-azione, allo scopo di osservare, raccogliere intenzionalmente dati, descrivere eventi e valutare gli esiti del progetto.

### 2.4.4 La ricerca-azione dei Consigli di classe e il monitoraggio

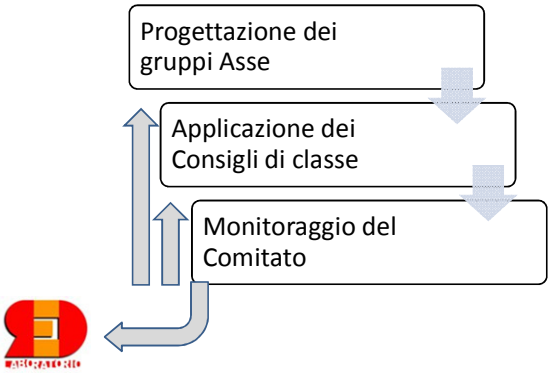
Nel terzo anno l'azione di monitoraggio viene avviata, in parallelo alla prosecuzione del lavoro di progettazione dei gruppi di asse. Si viene così a configurare una struttura di ricerca-azione di questo tipo:

FIG.4




con un effetto di andata-ritorno, considerato che i risultati del monitoraggio vengono comunicati agli istituti in Rete quanto al Laboratorio RED, per la valutazione degli esiti del progetto e per riorientare le loro azioni future.

Fig.5



I tempi di sviluppo della ricerca-azione dei Consigli di classe e del relativo monitoraggio sono rappresentati in questo diagramma di Gantt:

TAB.3

| | **Tempi** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Fasi** | febbraio | Marzo | aprile | Maggio | giugno |
| **Consigli classe** | | X | X (possibilmente) | X | |
| **Avvio e sviluppo in classe di alcune Unità Formative integrate e complete di valutazione (progettate dai colleghi nei due anni precedenti del percorso NOI), da parte dei docenti del Consiglio di classe** | X | X | X | X Somministrazione prova finale dell'UF | |
| **Questionario intermedio ai docenti del Consiglio di classe** | | | X (da raccogliere da parte dei Referenti entro il 15 aprile) | | |
| **Questionario finale agli allievi** | | | | X (da raccogliere da parte dei Referenti entro fine maggio) | |
| **Questionario finale ai docenti del Consiglio di classe** | | | | | X (da raccogliere da parte dei Referenti entro metà giugno) |
| **Report finale del Consiglio di classe** | | | | X Avvio stesura | X Conclusione stesura |

Il comitato di monitoraggio nasce nel gennaio 2010, costituito da due dirigenti scolastici, quattro docenti e due esperti del Laboratorio RED. Si riunisce due volte, una in febbraio e una in luglio. Nel corso della prima riunione, prende atto di quanti e quali istituti tra i partner della Rete abbiano aderito alla ricerca-azione e di quali e quanti consigli e classi partecipino per ogni Istituto, entro il massimo di due previsto. In totale i consigli sono 8, su 12 istituti partecipanti al terzo anno del percorso; di questi, 3 attiveranno due sezioni e 5 una sezione. Si affronta poi la scelta degli strumenti da utilizzare (Par. 2.4.2) e delle variabili da sottoporre ad analisi (Par. 2.4.3).

Il Comitato propone quali concetti chiave riassuntivi dell'esperienza:

**FARE** **COOPERARE** **RIFLETTERE**

La seconda riunione si svolge in luglio e vengono presi in esame i dati emersi. Per questa analisi si rimanda al paragrafo 2.5, elaborato proprio a partire dal report della riunione conclusiva del Comitato.

### 2.4.6 La scelta degli strumenti e delle variabili da sottoporre ad analisi

Si opta per la creazione e successiva somministrazione di questionari per i docenti (intermedio e finale) e per gli allievi (finale) e per la richiesta ai consigli di classe di un "report", ovvero un documento conclusivo "che indicherà le UFA sperimentate, quali i vantaggi nell'aver ragionato in termini di processi sovradisciplinari e disciplinari oltre che di conoscenze, l'efficacia degli strumenti valutativi, le considerazioni relative alla trasparenza praticata nei criteri di valutazione e alle esperienze di autovalutazione degli allievi, le eventuali difficoltà incontrate" (dal testo del verbale del primo incontro del comitato di monitoraggio).

Vengono regolarmente somministrati il questionario intermedio dei docenti e quello finale degli studenti, mentre si decide in corso d'opera di non somministrare più il questionario finale dei docenti, considerato il rischio di percezione di ripetitività, in relazione al carico di lavoro cui sono già stati sottoposti e valutato il fatto che il report del consiglio di classe potrà offrire informazioni utili sulla parte conclusiva dell'esperienza.

Una delle valenze forti del questionario intermedio rivolto ai docenti risiede nel suo essere orientativo, attraverso i punti di attenzione che propone, di un'azione didattica coerente con l'approccio per competenze. La sua utilità non si manifesta dunque soltanto ai fini della raccolta dei dati ma anche ai fini dell'azione didattica.

Il questionario intermedio docenti si compone di 5 quesiti chiusi e un quesito aperto, più uno spazio per eventuali osservazioni personali. Le variabili prese in considerazione si possono considerare nel testo integrale riportato in appendice e sono qui raggruppate per categorie (che sono state richiamate anche più di una volta attraverso domande elaborate in forma diversa):

- la pluralità dei processi e la varietà di attività e mediatori per perseguirli
- la dimensione metacognitiva dello studente e lo spazio dato alla sua autovalutazione
- l'opportunità di coinvolgimento consapevole dell'allievo nella meta di competenza

I docenti devono indicare quale rilievo/peso hanno dato a ciascuna variabile, graduandolo su quattro livelli.

Il questionario finale allievi comprende 4 domande chiuse e uno spazio per commenti personali. Le domande chiuse focalizzano i seguenti aspetti:

- se gli allievi siano stati introdotti al percorso, con illustrazione delle tappe del lavoro
- se le attività laboratoriali e cooperative con i compagni siano state utili
- se le attività riflessivo-metacognitive siano risultate utili e/o gradite
- se il coinvolgimento nei criteri di valutazione abbia dato un contributo all'allievo

## 2.5. I risultati, l'analisi e l' interpretazione dei dati

Degli 8 consigli di classe che hanno aderito alla ricerca azione si registrano le seguenti restituzioni di dati (pervenute in tempo utile all'analisi):

5 consigli restituiscono i questionari docenti, i questionari allievi, i report
1 consiglio restituisce solo i questionari allievi e i report
1 consiglio restituisce solo i questionari studenti
1 consiglio restituisce solo i questionari docenti

### 2.5.1 I questionari dei docenti

6 Istituti su 8 hanno effettuato la restituzione, per un totale di 62 questionari [21].

Si propone l'esame dei dati ad essi relativi traendo spunto da quella svolta dal Comitato di monitoraggio nel suo report del 7 luglio 2010.

L'analisi evidenzia che i docenti hanno dimostrato attenzione e sensibilità a queste variabili (si vedano i grafici nelle pagine seguenti):

- progettazione, nel percorso dell'UF, di una varietà di esercizi e attività alternando momenti informativi a momenti laboratoriali e a momenti di riflessione-ricostruzione per promuovere una pluralità di processi (**quesito 1**)

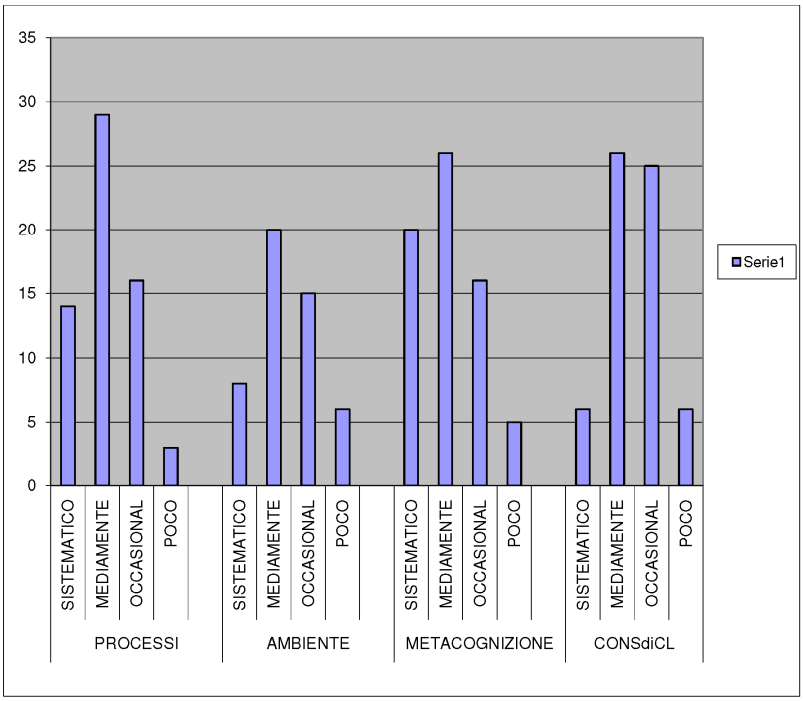
- attenzione alla dimensione metacognitiva dello studente (autovalutazione dell'allievo, confronto con i compagni, ricostruzione del percorso, autoregolazione) **(quesito 3)**

Il report del Comitato registra questo come un dato molto positivo, un punto di forte condivisione, da cui ripartire costruttivamente per l'avvio della Riforma della scuola secondaria di secondo grado nelle classi prime e per la sua implementazione [22].

È interessante poi riflettere sul Consiglio di classe come snodo fondamentale della didattica per competenze, sul quale vertono **sia il quesito chiuso n. 4** (Confronto con gli altri colleghi del Consiglio di classe e ricerca del loro supporto, anche per l'integrazione tra le discipline) **sia il quesito aperto n. 6** (Eventuale riflessione aperta sull'utilità del confronto tra Colleghi del Consiglio di classe sul processo di apprendimento degli allievi e sulle difficoltà emerse). Si rimanda per questa questione alle righe successive, dove si riflette sulle domande aperte.

[21] I grafici riportati nelle pagine seguenti relativi ai docenti e agli allievi, sono stati elaborati nel file excell da Roberta Rigo (sulla base della raccolta dei dati elaborata dalla scrivente, per i questionari dei docenti e dagli insegnanti responsabili della ricerca-azione del Consiglio di classe, per gli allievi). Congiuntamente Rigo e Zanchin hanno discusso gli elementi emergenti ed elaborato le considerazioni.

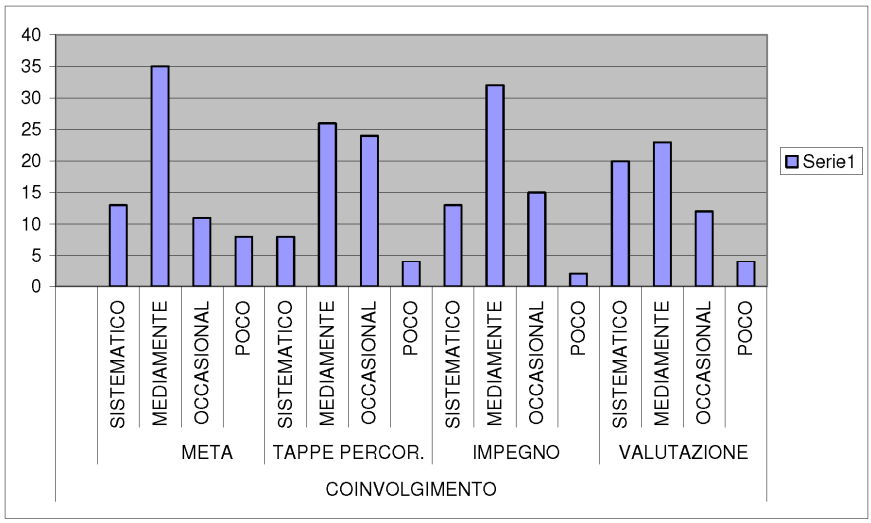
[22] Il Comitato, in base a questi dati, suggerisce inoltre agli insegnanti di raccogliere quelle attività che ritengono essere state particolarmente efficaci, grazie alla loro organizzazione e alle tecniche utilizzate, per il raggiungimento degli obiettivi prefissati e per la promozione dei processi voluti (di applicazione e/o di transfer e/o di ricostruzione). Queste attività saranno un punto di partenza per la costruzione di repertori didattici di esercizi ragionati a corredo dei progetti delle unità formative (cfr scheda 4 del format delle unità). Come tali, queste attività saranno ripetibili e trasferibili. Tutto il materiale potrebbe essere pubblicato, oltre che nel sito delle scuole, anche nel sito del laboratorio RED, a disposizione degli insegnanti e destinato ad essere progressivamente arricchito e condiviso.




| Quesito 1 | Quesito 2 | Quesito 3 | Quesito 4 |
|---|---|---|---|

Rispetto al **quesito n. 5**, si rileva buono il peso assegnato al coinvolgimento dell'allievo nella meta di competenza e nell'impegno richiesto, un po' inferiore invece il peso assegnato al coinvolgimento dell'allievo nei criteri di valutazione. Questo dato risulta un po' critico, dato che il quesito n. 3 sulla metacognizione aveva dato risultati positivi, come è stato evidenziato sopra e i due aspetti (metacognizione e autovalutazione dello studente) sono tra loro collegati. Occorre pertanto un approfondimento e in tal senso il Comitato suggerisce che i docenti dei Consigli di classe si confrontino sull'autovalutazione dello studente: se e in che modo viene promossa?

Quesito 5



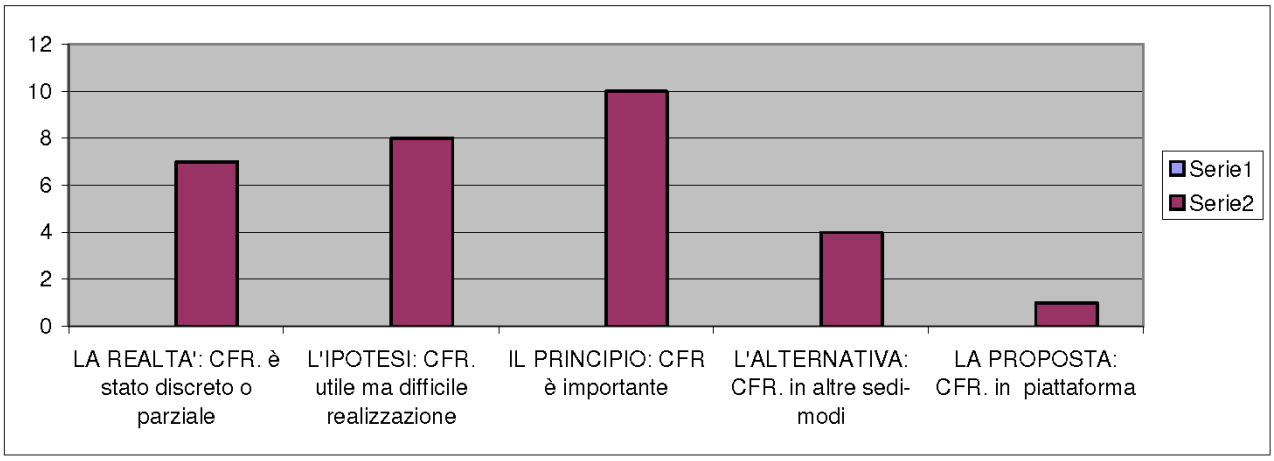

.

L'analisi dei **quesiti 6 e 7 (domande aperte)** comporta inevitabilmente una maggiore ricchezza e complessità, tanto che prima di giungere alla costruzione del grafico, è stata necessaria una classificazione intermedia delle risposte.

Occorre precisare che su 62 questionari dei docenti pervenuti, non in tutti si è rivelata presente la risposta aperta (che era discrezionale). Ne sono state compilate 30 per il quesito n. 6 e 11 per il quesito n. 7.

Dalle risposte al **quesito n. 6**, emergono con chiarezza le difficoltà rispetto al confronto tra docenti nel Consiglio di classe: in linea di principio gli viene riconosciuto valore e utilità, infatti 10

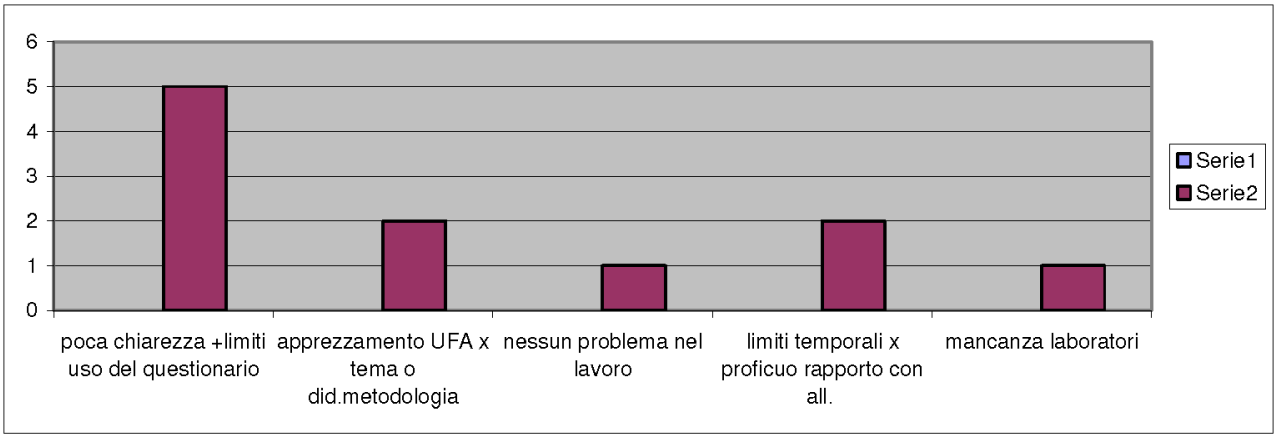
risposte (33%) lo dichiarano importante (di queste 4 risposte si concentrano su un medesimo istituto), vi sono poi 7 risposte (23%) che riferiscono la realizzazione di un confronto discreto o parziale, 8 (26,6%) lo dichiarano utile ma difficile da realizzare per ragioni diverse (mancanza di tempo, necessità di un maggiore coordinamento, barriere tra le discipline), 5 risposte (16,6%) fanno riferimento ad alternative per comunicare (altre sedi e modi, in un caso si propone la piattaforma, in quattro casi viene nominato lo scambio informale di corridoio) [23]




**Il grafico n. 2 fa sintesi delle risposte date dai docenti al punto relativo al consiglio di classe.**

Le risposte al **quesito n 7,** molto aperto in quanto lascia lo spazio ad altre osservazioni eventuali sui punti del questionario, mettono a fuoco alcune difficoltà e alcuni aspetti positivi, come si vede nella tabella che segue:

**quesito n.7 - Altre osservazioni eventuali sui punti del questionario o sul vissuto esperienziale:**
Il grafico n. 8 fa sintesi delle risposte di tutti gli insegnanti degli istituti coinvolti nella sperimentazione.




[23] Il Comitato di monitoraggio a questo proposito osserva che il consiglio di classe, così come siamo abituati a considerarlo, rappresenta un momento formale, ma occorre valorizzarne anche i momenti non formali, come sottolineato da certe risposte e occorre che essi siano in qualche modo riconosciuti come momenti veri e propri, per esempio articolando il consiglio di classe in sottogruppi. Deve essere data priorità agli aspetti comunicativi e organizzativi di matrice didattica. L'orientamento dei Dirigenti Scolastici in tal senso è fondamentale, affinché vengano spostate energie e risorse su queste funzioni del Consiglio di Classe, all'interno di progetti di innovazione. Anche rispetto alle RSU occorre fare chiarezza in merito all' articolazione del Consiglio di Classe in sottoconsigli.

### 2.5.2 I questionari degli allievi

7 Istituti su 8 hanno effettuato la restituzione, per un totale di 192 questionari.

Le dichiarazioni riportate nello spazio per i commenti personali a fine questionario sono state riferite da 3 scuole. Gli studenti di un istituto si dichiarano molto soddisfatti ed esprimono interesse e coinvolgimento, soprattutto nei confronti della presentazione multimediale, quelli di un altro istituto esprimono un giudizio variegato: l'esperienza è utile e interessante, da riproporre, in alcune materie sono state svolte poche attività, le verifiche di alcune unità sono un po' difficili rispetto a quelle "normali". Un terzo istituto riporta 6 giudizi piuttosto negativi (a proposito di verifiche ritenute difficili) su 23 questionari, il cui peso in termini percentuali (23,08%) sembra rientrare in una deviazione standard di una normale curva gaussiana, ma che sollecita comunque un problema interpretativo e un'ulteriore indagine, anche per una verifica di come siano state concretizzate le UFA e impostato il relativo sistema valutativo.

Vengono presentati ora i dati relativi alle domande chiuse.

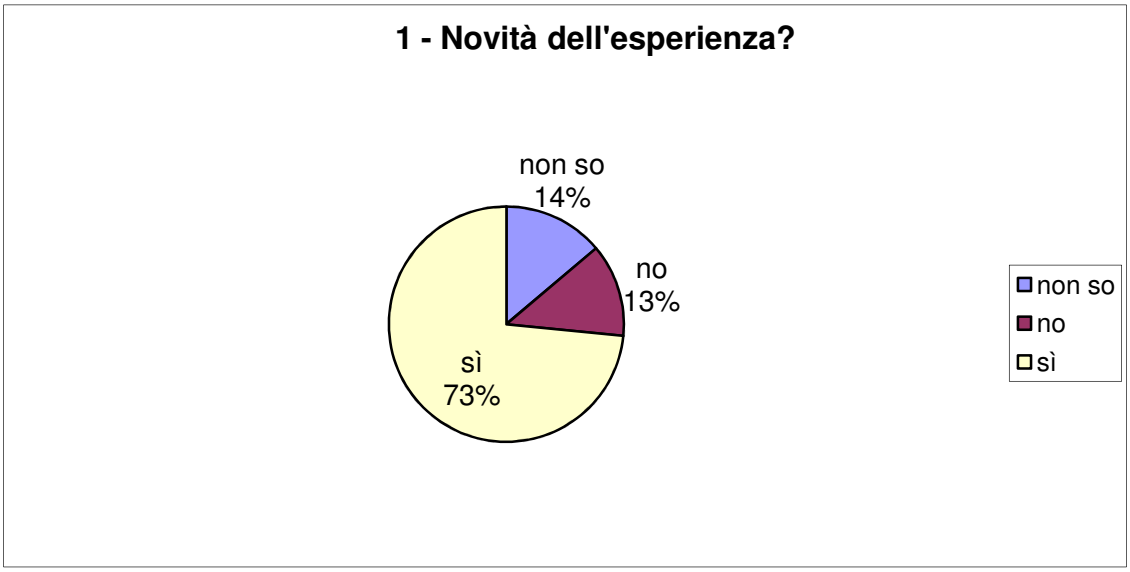
"I grafici riportati rappresentano la somma, in percentuale, delle risposte di tutti gli allievi coinvolti nella sperimentazione. È evidente un gradimento dell'esperienza, in generale, da parte degli allievi; in particolare essi hanno colto l'impronta operativa e costruttiva del modello didattico-metodologico e la sua spinta alla consapevolezza rispetto al proprio apprendimento, infatti hanno assegnato un certo rilievo ad alcune risposte che evidenziano tali aspetti, specie:

- ritengono che la condivisione dei criteri di valutazione aiuti a tenere sotto controllo i processi di apprendimento (cfr. 5a);
- apprezzano le attività che hanno aiutato a riflettere sull'apprendimento (4a);
- riconoscono la forza motivazionale e il grado di coinvolgimento della metodologia laboratoriale e cooperativa che li hanno catturati rispetto al compito e li hanno aiutati a capire di più (cfr. 3a e 3b).

La prosecuzione di questo modo di lavorare potrà incidere maggiormente sul ritmo di lavoro e su una maggiore padronanza nell'autovalutazione, aspetti un po' più incerti nei rilevamenti fatti (cfr. 2c e 5c)."

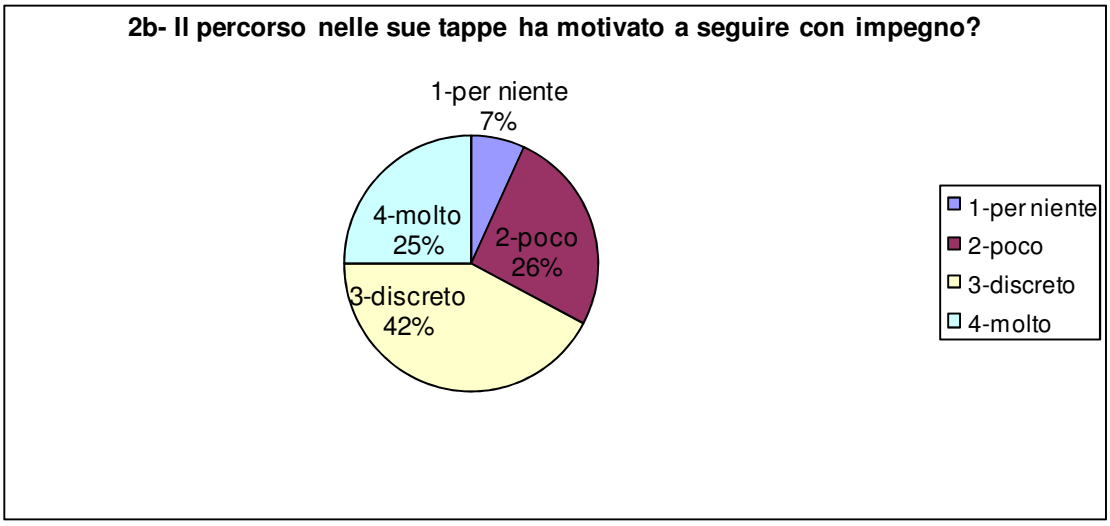
(tratto dal documento stilato da Roberta Rigo, membro del Comitato di monitoraggio / Lab. RED).

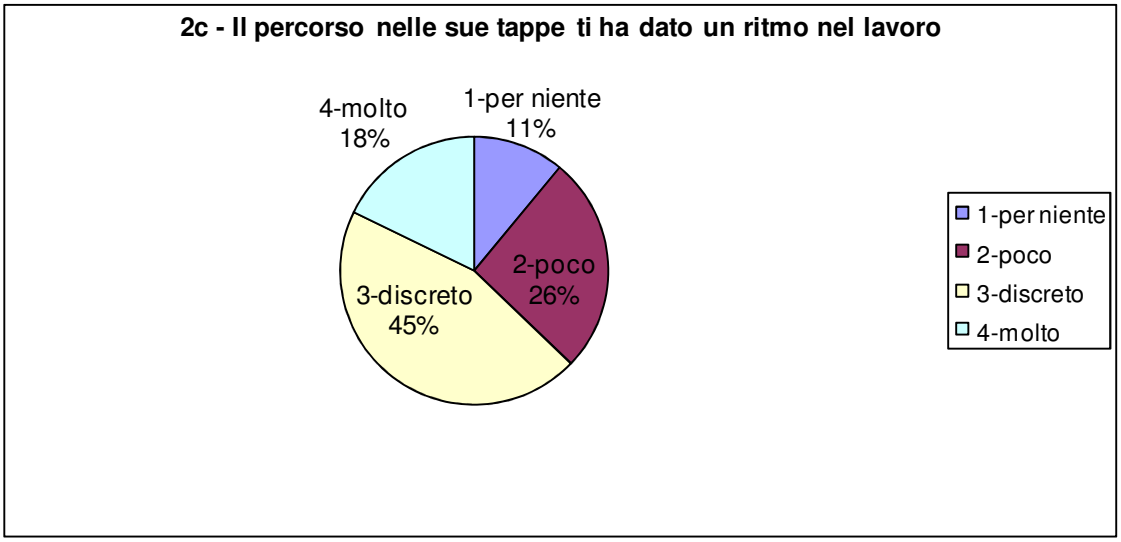
# Quesito 1


1 - Novità dell'esperienza?
non so
14%
no
13%
sì
73%
non so
no
sì

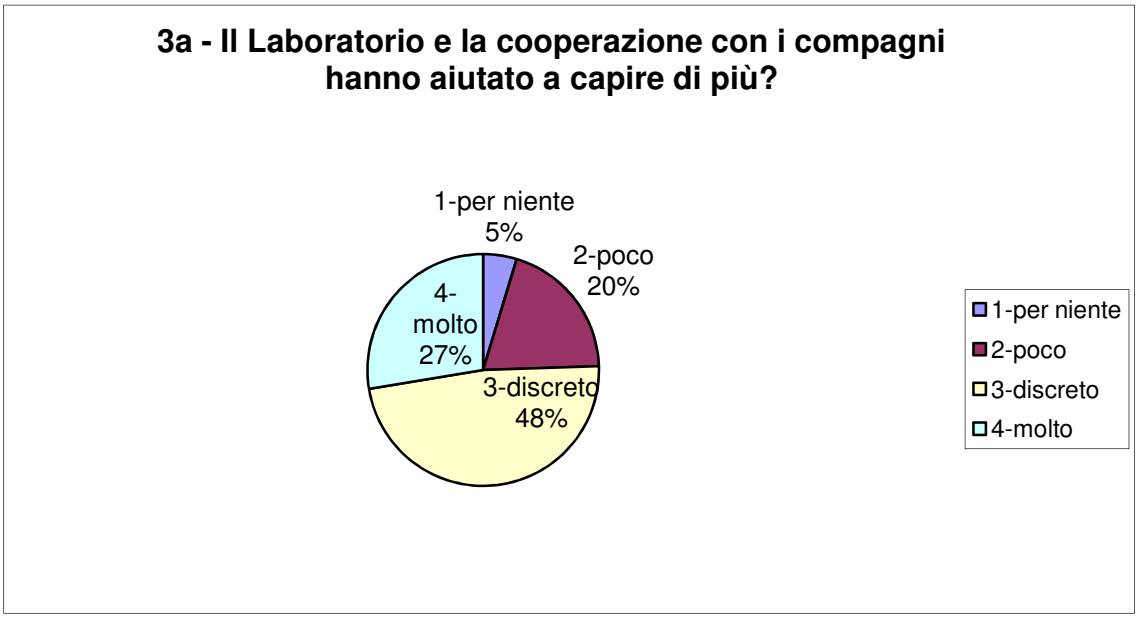
# Quesito 2

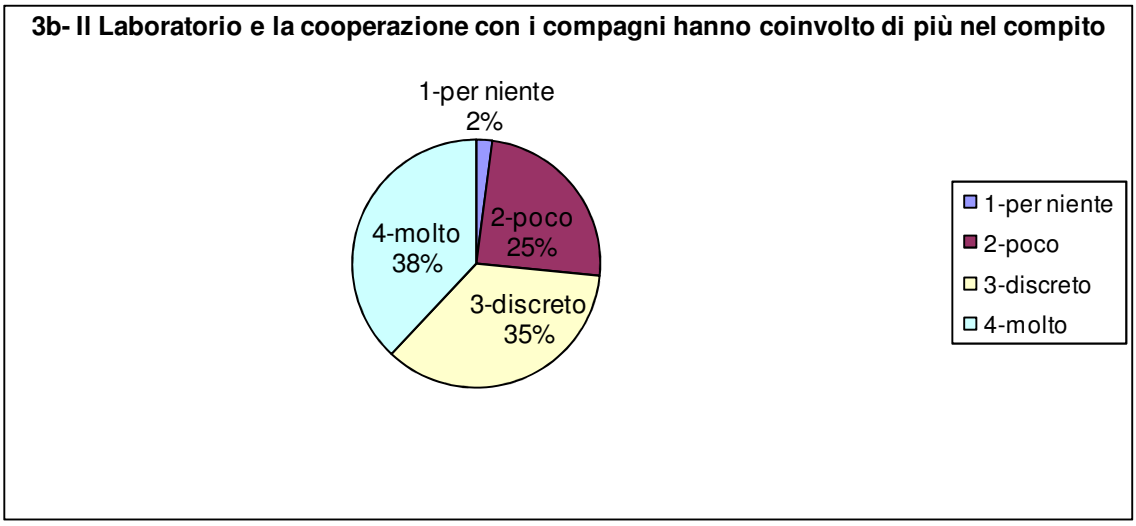
2a- Il percorso nelle sue tappe ha suscitato curiosità?
1-per niente
9%
2-
poco
24%
3-discreto
46%
4-molto
21%
1-per niente
2-poco
3-discreto
4-molto

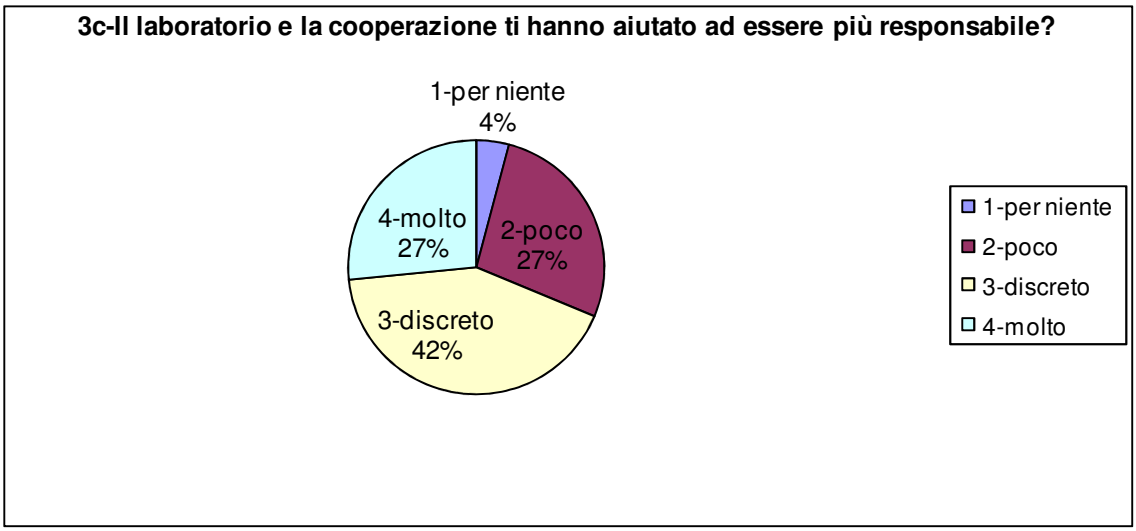

2b- Il percorso nelle sue tappe ha motivato a seguire con impegno?
1-per niente
7%
2-poco
26%
3-discreto
42%
4-molto
25%
1-per niente
2-poco
3-discreto
4-molto


2c - Il percorso nelle sue tappe ti ha dato un ritmo nel lavoro
4-molto 18%
1-per niente 11%
2-poco 26%
3-discreto 45%
1-per niente
2-poco
3-discreto
4-molto

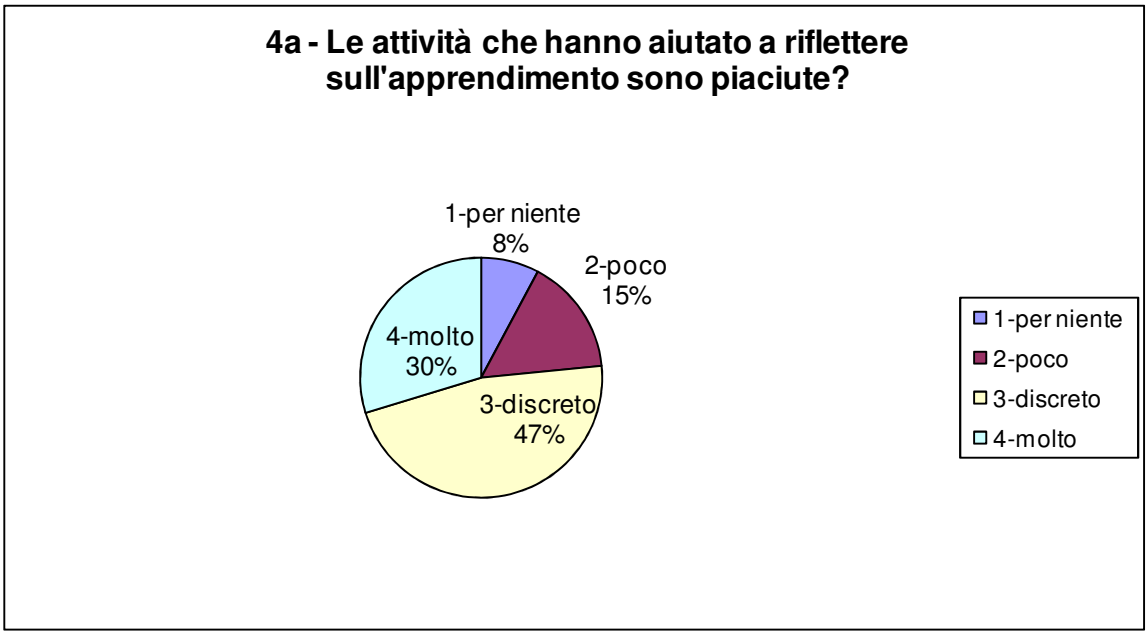
# Quesito n.3

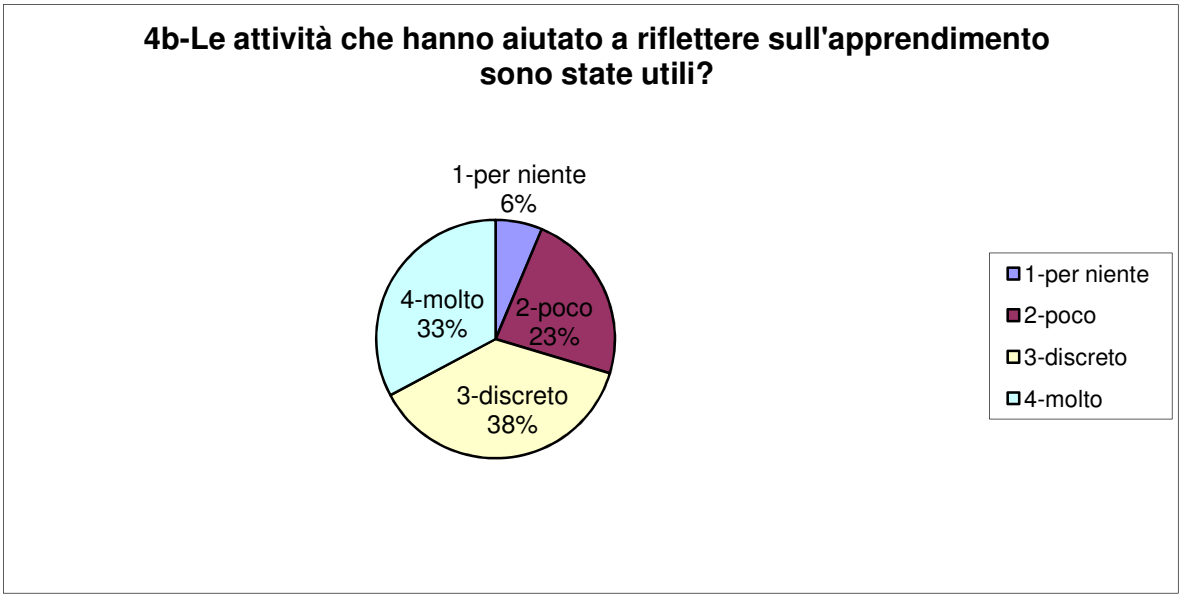

3a - Il Laboratorio e la cooperazione con i compagni hanno aiutato a capire di più?
1-per niente 5%
2-poco 20%
4-molto 27%
3-discreto 48%
1-per niente
2-poco
3-discreto
4-molto


3b- Il Laboratorio e la cooperazione con i compagni hanno coinvolto di più nel compito
1-per niente 2%
2-poco 25%
4-molto 38%
3-discreto 35%
1-per niente
2-poco
3-discreto
4-molto

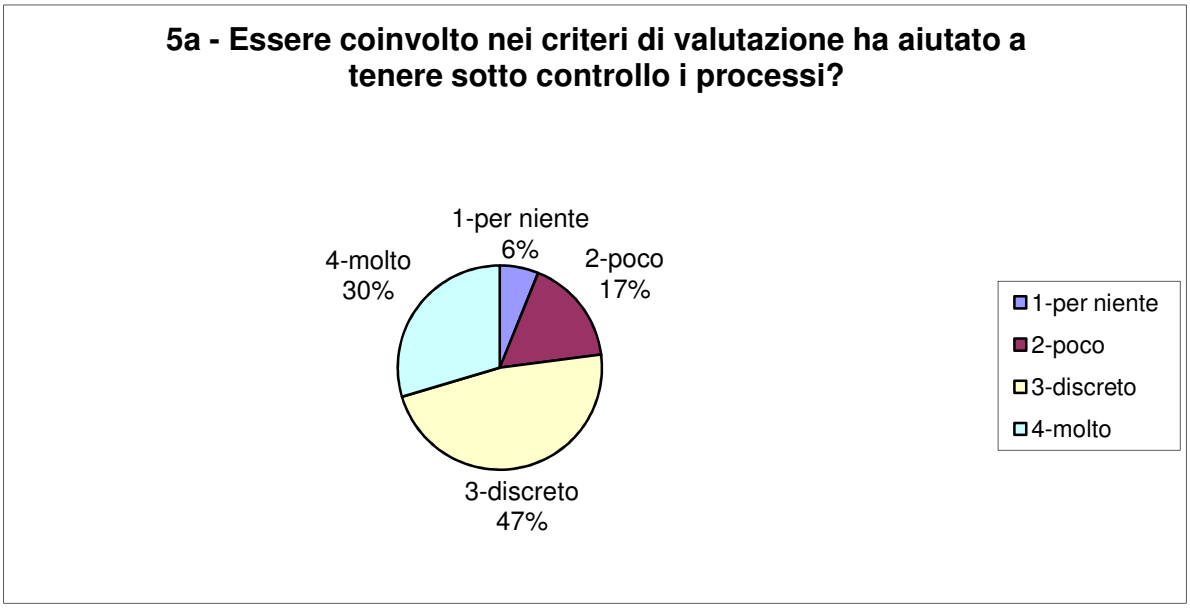

3c-Il laboratorio e la cooperazione ti hanno aiutato ad essere più responsabile?
1-per niente
4%
2-poco
27%
3-discreto
42%
4-molto
27%
1-per niente
2-poco
3-discreto
4-molto

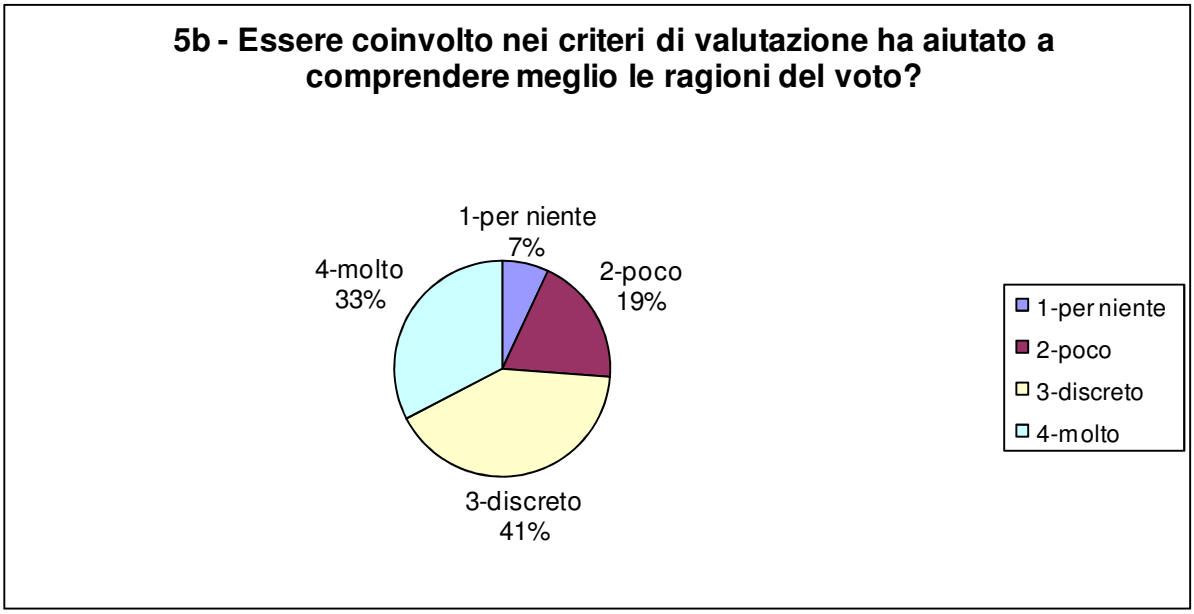
# Quesito 4

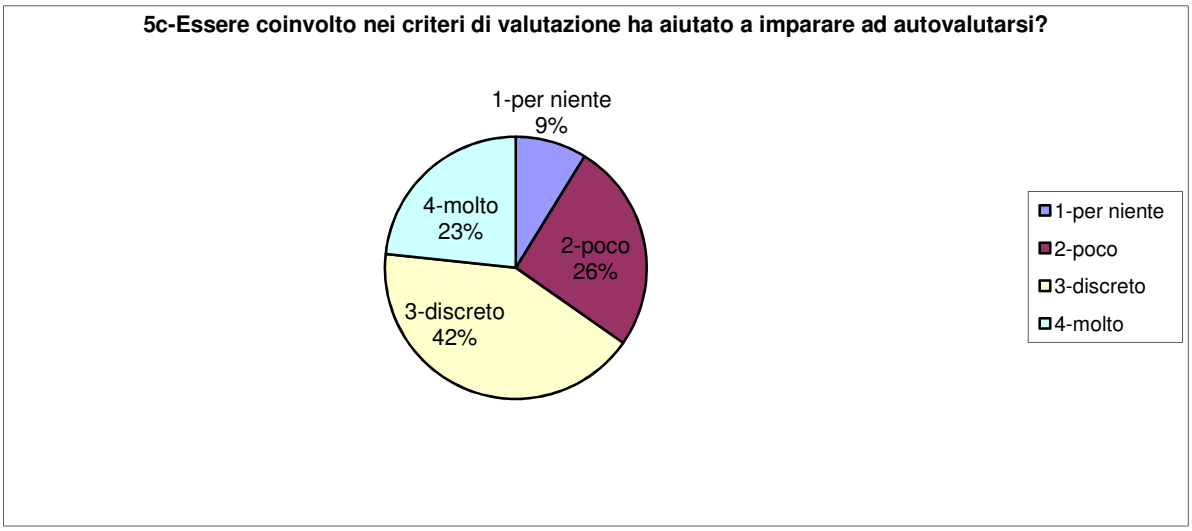

4a - Le attività che hanno aiutato a riflettere sull'apprendimento sono piaciute?
1-per niente
8%
2-poco
15%
3-discreto
47%
4-molto
30%
1-per niente
2-poco
3-discreto
4-molto


4b-Le attività che hanno aiutato a riflettere sull'apprendimento sono state utili?
1-per niente 6%
2-poco 23%
3-discreto 38%
4-molto 33%
1-per niente
2-poco
3-discreto
4-molto

# Quesito n.5


5a - Essere coinvolto nei criteri di valutazione ha aiutato a tenere sotto controllo i processi?
1-per niente 6%
2-poco 17%
3-discreto 47%
4-molto 30%
1-per niente
2-poco
3-discreto
4-molto




### 2.5.3 I report dei Consigli di classe

Sono stati restituiti 6 report su 8. Segnalano scelte, posizioni e atteggiamenti diversi tra loro, collegati alla complessità e varietà dei rispettivi contesti, ma anche a stili diversi nell'implementare l'innovazione condivisa nella Rete, interessanti da comparare ma soprattutto apprezzare nelle loro peculiarità e nella consapevolezza che evidenziano.

Vi è per esempio un Istituto che, essendosi inserito al secondo anno del percorso, mantiene una posizione di prudente partecipazione e dichiara nel report che "non è stato possibile individuare dei Consigli di classe specifici che fungessero da pilota nell'applicazione della didattica per competenze, in quanto "molti insegnanti (specie arrivati nuovi quest'anno) non conoscevano ancora adeguatamente tale metodologia secondo quanto progettato nella rete delle scuole padovane". Ma garantisce altresì molto positivamente che "ognuno dei referenti dell'istituto nella rete, in una sua classe, per il suo asse, ha sperimentato un'UFA, tenendo informati i colleghi del Consiglio e relazionando in due occasioni all'intero collegio". Per l'asse storico-sociale, l'UFA: "La democrazia nell'antica Atene e oggi", per l' asse scientifico-tecnologico, l'UFA: "L'acqua", per l'asse matematico, l'UFA: "La geometria", per l'asse trasversale, l'UFA: "Non solo scuola: vivi un'uscita didattica", per l'asse linguistico, l'UFA: "La lettera". Tutte queste esperienze si sono svolte in una classe 1^.

Vi è un altro Istituto nel quale il Consiglio di classe coinvolto nella ricerca-azione ha messo in moto, attraverso l'UFA progettata e realizzata in classe, nel corso del secondo quadrimestre, la quasi totalità dei docenti e delle discipline e che segnala, quali punti di forza del progetto:

1. Programmazione curricolare di competenze, abilità e conoscenze a partire dal documento tecnico, prefigurando altre UFA che saranno portate avanti negli anni successivi;
2. Coinvolgimento del Consiglio di classe rispetto all'UFA progettata. A tal proposito, due sono stati gli incontri collegiali, il primo di riflessione e pianificazione grezza delle attività, il secondo di confronto in merito ai lavori in corso con conseguenti indicazioni per la valutazione finale. A questi si sommano tutti i contatti informali a scuola e/o scambio di materiale via e-mail.
3. Progettazione di criteri comuni di valutazione. Nello specifico, inizialmente sono stati individuati indicatori e livelli di valutazione per materia, poi si è arrivati ad una valutazione complessiva utile per la certificazione conclusiva delle competenze.
4. Promozione dell'auto-valutazione dell'allievo.

A questo proposito, il Consiglio allega alcune interessanti riflessioni degli allievi, che manifestano il loro apprezzamento per l'esperienza vissuta con l'UFA *Emozioni: un viaggio alla scoperta di sé e degli altri*. Di esse si riportano alcuni estratti:

*"…….. Anche in Letteratura il progetto si è sviluppato nell'ambito del programma scolastico: Dante nell'Inferno della Divina Commedia "mette a nudo l'uomo" evidenziandone i peggiori difetti e comportamenti. Attraverso l'immagine dell'Inferno, lo scrittore fiorentino, ci invita a riflettere sulle azioni sbagliate compiute in passato, sul perché sono state fatte e sul valore da attribuire ad esse. Riflettendoci, questo lavoro mi ha permesso di fare un'ulteriore valutazione su di me, sul mio comportamento. Devo ammettere che, nonostante il mio iniziale scarso entusiasmo, questo lavoro è stato molto interessante, perché, ad esempio in questo caso, mi ha spinto a cercare di riconoscermi nei vari gironi, scoprendo così la pena che mi sarebbe stata attribuita.*
*In Inglese attraverso poesie, canzoni e storia siamo riusciti ad aprirci, esternando così le nostre idee e i nostri sentimenti. Tra i temi trattati, quello che mi ha più colpito è stato la canzone "IMAGINE" del mitico John Lennon. Il testo parla di un ipotetico mondo perfetto, senza pregiudizi, distinzioni di qualsiasi tipo, senza "Inferno" dice l'autore……*
***Nel complesso, il progetto "Emozioni..." è stato molto impegnativo, ma allo stesso tempo istruttivo;** mi ha permesso di migliorare dal punto di vista artistico, sperimentando nuove tecniche pittoriche, ma **anche dal punto di vista dello studio, stimolandomi a non studiare l'opera in sé, ma a cercare di comprendere le motivazioni più profonde che hanno spinto l'autore a realizzarla**."*
(Allievo della sezione Pittura dell'Istituto A di Padova)

*"Partendo con l'idea di ristrutturare la zona giorno e l'arredamento della mia casa, con i primi abbozzi e con i primi schizzi sono arrivato ad ottenere molteplici forme di realizzazione delle mie idee.*
*Dopo aver progettato disegni tecnici con matita e squadra, ma anche con il disegno al computer, autocad, ho realizzato un modellino in balsa ed ho studiato i materiali da utilizzare per realizzare un progetto del genere nella realtà.*
*L'esprimere i miei gusti e le mie necessità mi ha fatto capire che la casa non è un semplice luogo dove dormire, mangiare e passare del tempo, ma un luogo dove vivere e come tale, deve rispecchiare il carattere dei soggetti che la abitano ed i bisogni di cui essi necessitano. ……..*
***Questo progetto mi ha aiutato a riflettere e senza dubbio ha stimolato la mia capacità di pensare e di mettere in pratica le mie idee."***
(Allievo della sezione Architettura)

*"Credo che questo progetto sia stato molto utile per la materia, disegno professionale, ma anche perché ci **ha permesso di capire l'importanza delle materie e dei lavori ad essa collegati**. E' stato*

*un lavoro impegnativo, ma abbiamo avuto la fortuna che la nostra insegnante... ci ha aiutati e sostenuti molto. Era la prima esperienza con un progetto di ristrutturazione di un'intera abitazione. E' stata una bella esperienza, anche se faticosa, che* ***ci ha maturato e, sinceramente, non credevo fosse così!"***
(Allieva della sezione Architettura)

*"Questo progetto ha dato agli studenti la possibilità di sentirsi più partecipi e sensibili nell'ambito dell'arredamento.* ***L'esigenza di collegare le varie materie ha unito maggiormente gli studenti tra loro."***
(Allievo della sezione Architettura)

Gli altri consigli hanno sperimentato tutti UFA di asse e un report indica come più costruttivo per il futuro progettare UFA trasversali a più assi. Vengono rilevati punti di forza e punti di criticità, così come proposte e idee per migliorare l'esperienza.

Significativo il fatto che quattro consigli su sei parlano di incontri informali (via e-mail, a piccoli gruppi, nei corridoi e in aula insegnanti), in un caso collegando la considerazione alla difficoltà di trovare il tempo necessario. Questo aspetto conferma il rilievo dato nel Questionario docenti alle comunicazioni informali per sostenere il tessuto connettivo della progettazione.

Tra i punti di forza quattro Istituti rilevano quello della valutazione, sottolineando l'importanza di coinvolgere in modo trasparente gli allievi rispetto ai criteri (vi è stato apprezzamento da parte degli studenti stessi) e dell'importanza di utilizzare indicatori sovradisciplinari.
Dopo aver evidenziato gli aspetti reputati più significativi, una tabella ci aiuterà ora a comparare i dati relativi ai diversi report.

TAB, 4 ANALISI DATI REPORT CONSIGLI DI CLASSE

| | punti di forza/aspetti positivi | criticità/difficoltà | proposte e idee per migliorare // soluzioni trovate | incontri (numero e organizzazione) | | Eventuali allegati al report |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Incontri formali | incontri informali | |
| Ist A | Coinvolgimento della quasi totalità delle discipline e dei docenti | | | Due incontri collegiali, il primo per la pianificazione , il secondo di confronto in itinere e per prendere accordi sulla valutazione finale | Contatti informali a scuola e/o scambio di materiali **via e-mail** | Riflessioni scritte degli allievi |
| Ist B | | L'istituto non ha individuato dei Consigli di classe specifici che fungessero da pilota nell'applicazione della didattica per competenze, in quanto molti insegnanti (specie arrivati nuovi quest'anno) non conoscevano ancora adeguatamente tale metodologia secondo quanto progettato nella rete delle scuole padovane**.** | Ciononostante sono state svolte le attività previste in maniera diversa: ognuno dei referenti dell'istituto nella rete, in una sua classe, per il suo asse, ha sperimentato un'UFA, tenendo informati i colleghi del Consiglio e relazionando in due occasioni all'intero collegio. È stato redatto in sede di scrutinio finale il documento di certificazione. | | | |
| Ist C | Maggiore collaborazione tra i docenti.<br>Riflessione su modalità di valutazione sovradisciplinari comuni con maggiore coinvolgimento degli allievi, resi partecipi dei criteri e delle finalità della valutazione (in qualche caso alcuni docenti hanno anche sperimentato l'uso del Talent radar). | UFA subita in modo passivo o vissuta come una sorta di "corpo estraneo;<br>alcuni docenti hanno sottolineato che una didattica veramente laboratoriale richiederebbe mezzi di cui non si dispone (ad esempio un laboratorio di scienze);<br>difficoltà di integrazione tra discipline, in particolare dell'Asse tecnologico- scientifico;<br>qualche problema riguardo al "peso" da attribuire alle prove di verifica delle UFA nel complesso della valutazione finale dell'allievo (e ciò ha generato un po' di confusione negli studenti);<br>carico di lavoro extra in molti casi non retribuito. | Indispensabile la realizzazione di un archivio/repertorio di attività, esercizi e materiali di lavoro da condividere tra colleghi;<br>facilitare l'integrazione tra discipline con una programmazione d'inizio anno concordata insieme per definire contenuti e tempi;<br>progettare una modulistica finalizzata a raccogliere gli esiti delle prove nell'arco del biennio ai fini della certificazione conclusiva. | | Scambio di idee e materiali a livello informale, incontri a piccoli gruppi per la condivisione del lavoro, | |
| Ist D | L'attività è estremamente innovativa | Realizzare una verifica finale di Unità | Realizzazione di un breve corso di | | Momenti, al di | |

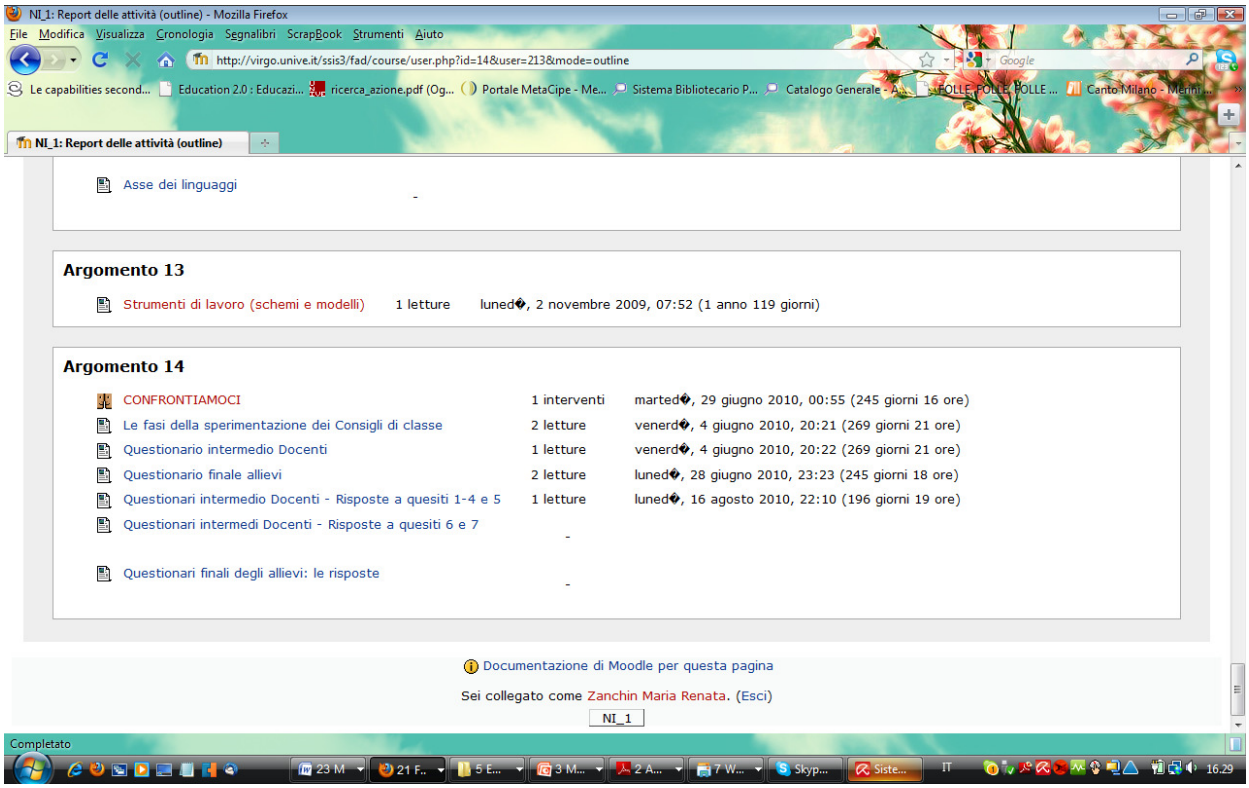
| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | sia sotto l'aspetto metodologico (utilizzo di un book in grado di fornire un percorso condiviso dai docenti del biennio in un'ottica sovra disciplinare), sia nei contenuti proposti, rivolti ad alunni resi protagonisti del proprio inserimento nella nuova realtà scolastica…<br>La valutazione degli studenti è risultata più completa e comprensibile per gli studenti stessi.<br>L'influenza sull'azione di certificazione è stata positiva in quanto ogni referente d'asse all'interno del consiglio di classe, era in grado di fornire, durante lo scrutinio, il livello raggiunto in ogni competenza riferita all'asse di ciascun allievo grazie alla metodologia applicata precedentemente. | Formativa, comune, per tutti gli alunni dell'Istituto per l'asse scientifico tecnologico, in quanto è molto difficile trovare una integrazione tra le molteplici discipline afferenti all'asse.<br>Difficoltà iniziali per attuare in tempi brevi il coinvolgimento partecipe di tutti i docenti del biennio, molti dei quali appena trasferiti da altri istituti e che hanno manifestato perplessità e talvolta qualche resistenza in merito alla nuova didattica per competenze proposta.<br>Difficoltà di trovare i momenti al di fuori delle riunioni ufficiali dei Consigli | formazione interno, sulla didattica e valutazione per competenze). Inoltre gl'insegnanti inesperti sono stati supportati da ulteriori spiegazioni fornite in apposite riunioni coordinate dai responsabili degli assi culturali e da materiale-guida a loro espressamente rivolto; è noto, tuttavia, come sia difficile modificare gli equilibri metodologici consolidati in numerosi anni d'insegnamento. | | fuori delle riunioni dei consigli, in cui condividere idee e scambi di opinioni, | |
| Ist E | Condivisione di indicatori sovra disciplinari con una migliore valutazione degli studenti | Dubbio se informare gli studenti che erano monitorati<br>Verifica dell'UFA calibrata a livelli troppo alti con difficoltà dello studente | Più costruttivo per il futuro progettare UFA trasversali a più assi, come "Il rispetto dell'ambiente".<br>Le prove di verifica delle varie UFA hanno avuto anche il valore di voto disciplinare ai fini dello scrutinio oltre che per la certificazione. | Incontri già previsti nel calendario annuale del CdiC | Frequenti incontri informali (nei corridoi o in aula insegnanti) | |
| Ist F | i ragazzi hanno apprezzato la maggior trasparenza nella valutazione e un didattica finalizzata non solo all'acquisizione di conoscenze, ma anche all'attivazione di processi; in un caso l'approccio diverso ha deluso chi era abituato ad uno studio intenso, ma nozionistico.<br>Positivo l'utilizzo di strumenti multimediali | il docente di educazione fisica ha posto il problema dell'esclusione della sua materia dalla didattica per assi.<br>In linea generale si osserva che non è sempre facile realizzare l'integrazione tra docenti del Consiglio di classe. | | | | |

### 2.5.4 I dati "non intenzionali": la piattaforma come forziere di informazioni utili alla ricerca

La raccolta e l'analisi dei dati sarebbe sicuramente più completa e sfumata arricchendola con quella dei numerosissimi elementi raccolti nella piattaforma. Gli ambienti virtuali si configurano infatti come veri e propri "forzieri documentali", non solo dal punto di vista dei materiali che vi vengono depositati, ma anche e forse soprattutto del tipo di relazioni e scambi che qui trovano vita (o che non la trovano), dei pareri, dei punti di vista, dei … silenzi e delle assenze che vengono espressi nei forum, della più o meno intensa consultazione e del correlato grado di interesse da parte dei partecipanti nei confronti dei materiali e delle risorse, leggibile attraverso i "report delle attività" registrati in ogni profilo.

Si tratta di dati caratterizzati da un grado diverso di intenzionalità, che in modo diverso possono contribuire alla ricerca.

Un dato interessante da utilizzare nella valutazione finale dell'esperienza potrebbe essere, a livello di meta informazione, il seguente: quanti tra i partecipanti sono entrati in piattaforma dopo la fine del percorso triennale? Quanti hanno scaricato i dati della sezione 14, relativa alla ricerca-azione dei Consigli di classe, dimostrando così di voler approfondire le informazioni sicuramente pervenute a scuola tramite le dirigenti capofila?




Ci pare valga la pena riportare dal forum due interventi che completano i dati forniti dai report dei Consigli di classe e fanno cogliere sfumature che in un documento più ufficiale non sono registrate, compresa la speranza e l'auspicio veicolati, nel secondo, dal motto finale, con riferimento alla … costruzione di Roma:

*"Il nostro lavoro procede, anche se con qualche intoppo di tipo pratico: qualche collega, quella di diritto ad esempio, osserva che Ufa come quelle progettate negli incontri dell'asse, se estese a tutte le sue nove classi, richiederebbe un tempo infinito per la correzione. Il punto dolens rimane*

*comunque la didattica per competenze o, meglio, la paura di dover lasciare la strada certa per l'ignoto. Rilevo comunque che i miei colleghi hanno dimostrato curiosità e disponibilità. A presto."*

*"I docenti di tutti gli assi (e non solo nelle classi oggetto del monitoraggio, ma anche nelle altre) stanno procedendo in questa fase alla somministrazione delle ultime prove di verifica (in qualche caso create ex novo poichè non tutte le UFA programmate erano complete di prova). Il lavoro dedicato alla creazione delle prove e alla definizione dei criteri di valutazione è stato peraltro molto utile perchè ha permesso a noi docenti "esperti" di trasmettere ai colleghi più interessati e disponibili quanto avevamo appreso negli incontri della rete. Devo dire che si è visto da parte di tutti un notevole impegno e anche nel mio caso devo rilevare la curiosità dimostrata da alcuni colleghi: qualcuno ha addirittura tentato (con la guida della sottoscritta) la sperimentazione del Talent radar! Penso anch'io come Renata che, superato il primo impatto e assimilato il "metodo", si possa procedere più speditamente. Non sottovaluterei anche il coinvolgimento diretto dei docenti nella creazione delle UFA e delle prove. Sia sul piano pratico che, soprattutto, su quello psicologico, un conto è dover svolgere un lavoro predisposto da altri, un conto è contribuire alla sua realizzazione, attività in cui ciascuno può dare il proprio contributo e sentire il risultato come parte integrante del progetto didattico. Bisogna però tenere obiettivamente conto del fatto che non tutti sono disponibili ad aprirsi alle novità e talvolta le subiscono con fastidio o le osteggiano!Un punto su cui vorrei esporre una riflessione è anche quello relativo alla didattica per competenze. Ho detto prima che si sono somministrate le prove di verifica delle UFA, ma ho la sensazione che in molti casi ci si sia limitati a questo. Non sono certa che si sia tentato anche di cambiare la propria impostazione didattica, svolgendo quell'attività laboratoriale e attivando quella integrazione tra le discipline che dovrebbero essere alla base della nuova didattica. Ma …*

***"Roma non è stata fatta in un giorno" e questo almeno è un inizio!"***

## 2.6 La valutazione dei dati

L'analisi dei dati del monitoraggio nel terzo anno del percorso evidenzia una buona ricaduta in termini di ricerca-azione e di applicazione delle UFA e dei criteri valutativi progettati, pur evidenziando le criticità riscontrate, oltre che i punti di forza.

D'altra parte, anche attraverso i dati non formalizzati nei questionari, emerge la consapevolezza che il percorso è lungo, come icasticamente rappresentato (con un pizzico di ironia utile soprattutto nei processi complessi) dall'immagine della costruzione di Roma appena sopra riportata.

Emerge il problema nodale del confronto tra i docenti del Consiglio di classe, sia in fase progettuale che valutativa e dell'integrazione tra le loro discipline. Confronto e integrazione sembrano rappresentare un principio condiviso e un'aspirazione (come dimostrano le risposte alla domanda aperta n. 6 del questionario docenti) ma si rilevano ancora molte difficoltà (e di fatto le risposte all'item chiuso n. 4 dimostrano che nella pratica il processo del confronto con i colleghi del Consiglio di classe ha minore rilievo rispetto all'attenzione per la cura delle attività didattiche).

Poiché la maggior parte delle difficoltà dichiarate sono legate a variabili indipendenti, come il livello di retribuzione e l'orario di servizio, o parzialmente indipendenti, come le incentivazioni e l'organizzazione degli orari, la ricerca evidenzia la necessità di considerare più attentamente ai fini dell'innovazione della didattica le condizioni contrattuali dei docenti, anche in confronto ai colleghi degli altri paesi europei. Il riferimento a spazi informali di comunicazione (corridoio, e-mail, piattaforma), presente sia nella risposta n. 6 sopra citata che nei report dei Consigli di classe (cfr.

TAB n.4) sembra indicare la necessità di inserire nel profilo professionale dei docenti riconosciuto dai contratti (e conseguentemente nella loro retribuzione) tempi maggiori per consentire tale confronto. Le risposte indicano implicitamente la necessità di un cambiamento di stile, che il Comitato di monitoraggio nel suo report coglie, nel segno di una "de-burocratizzazione" di organismi come il Consiglio di classe, affinchè possano flessibilmente articolarsi anche in riunioni di piccoli gruppi ed esprimersi in contatti diversi e virtuali (grazie alle risorse della rete), che non siano però solo espressione della buona volontà del singolo.

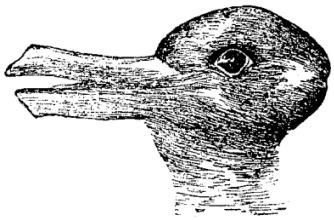
Interessante anche quanto emerge sull'innovazione dell'approccio valutativo, comparando i dati dei report dei Consigli di classe, quelli dei questionari docenti e dei questionari studenti. Quattro su sei report evidenziano punti di forza inerenti la valutazione, in particolare rispetto all'uso di indicatori sovradisciplinari, più attenti ai processi che ai contenuti, capaci sia di accomunare maggiormente il Consiglio di classe sia di coinvolgere gli allievi, segnalando anche, in un caso, che essa è risultata più comprensibile agli studenti e in un altro che essi hanno apprezzato la maggiore trasparenza nella valutazione. Il dato è confortato da quello offerto dagli studenti, che alla domanda 5.a (Essere coinvolto nei criteri di valutazione ha aiutato a tenere sotto controllo i processi?) hanno dato le seguenti percentuali di risposte: molto 30%, discreto 47%, poco 17%, per niente 6% e alla domanda 5b (Essere coinvolti nei criteri di valutazione ti ha aiutato a comprendere le ragioni di un voto?) le seguenti: molto 33%, discreto 41%, poco 19%, per niente 7%. Da osservare che la percentuale dei "molto" per questo secondo item è inferiore solo a quella dell'item 3B (Il laboratorio e la cooperazione con i compagni ti ha coinvolto di più nel compito?), che è del 39% e che la somma delle percentuali dei "molto" e dei "discreto" nell'item 5.a è la più alta rispetto a tutti gli altri item (77%). Si discosta invece il dato della risposta all'item 5c (Essere coinvolto nei criteri di valutazione ti ha aiutato a imparare ad autovalutarti) dove si registra un 26% di "poco" e un 9% di "per niente".

Nella proficua triangolazione tra i tre strumenti utilizzati (questionario docenti, allievi e report del Consiglio di classe) questo sull'autovalutazione restituito dagli studenti sembra confermare il dato emergente dall'item n.5 dei docenti, relativo al peso inferiore dato al coinvolgimento dell'allievo nei criteri di valutazione rispetto al coinvolgimento nel tipo di impegno richiesto, nella meta e nelle tappe del percorso. Si nota una certa corrispondenza d'altra parte anche tra i buoni risultati dell'item 5.a sopra riportati (item chiaramente riferito, anche se non con l'uso di questo termine, all'attività meta cognitiva) e il quesito n. 3 del questionario docenti (riguardante la dimensione metacognitiva), che aveva dato risultati migliori rispetto al coinvolgimento dell'allievo nei criteri di valutazione.

Come dire: si punta sull'attività riflessivo-metacognitiva (e ciò è positivo) ma questa si configura più in termini di ricostruzione che di autovalutazione. Questi due aspetti invece andrebbero appaiati, dato che il processo di autoregolazione che li congiunge richiede anche criteri di misurazione o perlomeno di auto percezione, da parte dell'allievo, del livello su cui si muove /si assesta. Quanto appena rilevato potrebbe essere interpretato collegandolo a una comprensibilissima percezione di inadeguatezza dei docenti, per il timore di non riuscire a controllare gli esiti di un processo di autovalutazione che, se non ben condotto, potrebbe anche mettere in crisi il loro ruolo.

Le considerazioni fatte confermano l'importanza data dal comitato di monitoraggio al processo di autovalutazione degli studenti, evidenziano l'utilità di un ulteriore sviluppo della ricerca-azione su questo tema e l'utilità di un confronto da parte dei docenti dei consigli di classe su tempi e modi della sua realizzazione in un percorso di consapevolezza dell'allievo, che è anche in primo luogo un processo di consapevolezza dell'insegnante.

# Conclusioni



[24]

Questo lavoro, configuratosi man mano come ricostruzione e ulteriore documentazione dell'esperienza triennale svolta, alla luce dei riferimenti teorici presentati nel capitolo 1, ha consentito di apprezzare l'esperienza stessa come significativa e di coglierne i limiti come spunto di ulteriori sviluppi, nella medesima logica di ricerca che ci ispira.

La riflessione ha per ora confermato il legame tra formazione e ricerca-azione e le potenzialità innovatrici della seconda nei confronti della prima, facendone anzi intravedere le potenzialità nella direzione dell'autoformazione di reciprocità, che un'altra ricerca potrebbe sviluppare. Tale conferma deriva da un apprezzamento quali-quantitativo del contesto preso in considerazione come oggetto di studio, quello della Rete NOI, dato che la presente indagine non si è sviluppata nel confronto con eventuali altri casi di formazione condotti in termini più trasmissivi. È stato preso in considerazione il caso descritto nel capitolo 2, considerato come significativo, studiandolo con il ricorso sia a dati descrittivo-narrativi (report dei Consigli di classe, alcune dichiarazioni degli studenti, riflessioni nei forum) che a dati quantitativi (emersi dai questionari).

L'esperienza ricostruita evidenzia l'impegno di innovazione degli istituti in Rete e valorizza la scelta di coinvolgere in modo incrociato gruppi di docenti organizzati per assi, secondo le indicazioni del DPR 139/2007 e i consigli di classe[25].

Ci sembra valga la pena mettere a fuoco la seguente variabile: la rete ha perseguito la logica della formazione di gruppi ristretti di docenti i quali hanno riportato nel loro istituto, con intensità diverse da una scuola all'altra, quanto appreso (sia attraverso l'esempio della concreta applicazione sia attraverso attività di comunicazione al loro consiglio di classe, al collegio docenti, ai dipartimenti) e sono diventati così soggetti fertilizzatori e moltiplicatori di formazione. I consigli di classe sono stati gradualmente introdotti al momento di applicazione delle UFA e del sistema valutativo attraverso l'opera di informazione e supporto di colleghi più esperti interni al consiglio stesso che avevano frequentato il percorso dei primi due anni e che lo stavano completando nel terzo (in ogni consiglio coinvolto vi erano uno o due di questi docenti). Sarebbe interessante riflettere sulla differenza tra questa scelta e l'alternativa possibile, quella di coinvolgere in momenti di formazione diretti anche i Consigli di classe, tenendo conto naturalmente dei maggiori costi che ciò avrebbe comportato, ma soprattutto del valore in termini di responsabilità, autonomia e assunzione di un ruolo più centrale da parte degli istituti nella gestione dei loro percorsi formativi e dei loro processi di innovazione. In termini di autovalutazione pensiamo che probabilmente sarebbe stato opportuno

[24]L'anitra-coniglio è una citazione dal saggio di T.S.Kuhn "Logica della scoperta o psicologia della ricerca?", in Lakatos I., Musgrave A. (1986), (a c. di). *Critica e crescita della conoscenza*. Feltrinelli: Milano, p. 71.

[25]Riprendiamo brevemente dal capitolo 2 la descrizione dell'organizzazione: da ognuno degli Istituti coinvolti sono confluiti al percorso sul nuovo obbligo di Istruzione dai tre ai cinque docenti, che hanno partecipato ai lavori dell'asse di pertinenza della loro disciplina. Sono stati questi gruppi a elaborare nei primi due anni le UFA e a cominciare una graduale diffusione di queste e più in generale della didattica per competenze nel loro Istituto e in particolare nel loro Consiglio di classe, che nel terzo ha partecipato alla ricerca azione, con una o due classi coinvolte per Istituto.

seguire una strada intermedia, offrendo anche a tutti i docenti dei Consigli di classe l'opportunità di una più diretta seppur breve formazione, frammista a quella maturata grazie al sostegno dei colleghi più esperti[26].

La dimensione della rete formativa si è confermata come la più adatta a sostenere i processi di formazione-autoformazione in termini di ricerca azione, creando un positivo contesto di confronto e scambio tra docenti di istituti diversi e tra i loro dirigenti, così come si è dimostrata positiva la gestione a più livelli, con la presenza di tutor, ovvero di colleghi più esperti, capaci di mediare tra i formatori e i colleghi meno esperti. La piattaforma, pur rivelandosi comunque a posteriori un interessante repository di dati, documenti e relazioni, è stata utilizzata in modo limitato.

Per quanto riguarda il nostro approccio in qualità di formatori del Laboratorio RED, intervenire in termini di ricerca azione è stato utile a misurare le possibilità di ricaduta del modello elaborato nell'ambito della nostra ricerca per la progettazione dell'UFA e per la descrizione del profilo formativo con gli strumenti valutativi del talent radar. Ci siamo confrontati con le contestualizzazioni e gli adattamenti che emergevano dalle proposte.

Occorre sottolineare l'ulteriore forte impegno che un approccio di questo tipo ha richiesto ai formatori, coinvolti in un'opera di mediazione per progettare i materiali e coordinare le azioni all'interno dello staff e con i docenti della Rete per interagire con loro in presenza e nei forum in un rapporto dinamico e di revisione progressiva. Anche il coordinamento ha richiesto un notevole impegno in termini di tempo e di energie.

Ricollegandoci al paragrafo 2.6, relativo alla valutazione dei dati dei questionari docenti, allievi e dei report dei consigli di classe, è utile segnalare l'emergere di tre punti di interesse per l'innovazione della scuola, il primo dei quali doverosamente dedicato a coloro che sono al centro del processo di innovazione quanto del processo di apprendimento:

a) gli studenti hanno apprezzato le attività laboratoriali e cooperative, in quanto capaci di motivarli al compito e il coinvolgimento nei criteri di valutazione perchè li ha aiutati a tenere sotto controllo i processi e a capire meglio le ragioni di un voto;

b) i consigli di classe hanno rilevato come punti di forza l'adozione di criteri comuni di valutazione, perché gli studenti hanno compreso meglio la loro valutazione e sono stati maggiormente coinvolti. Hanno inoltre avanzato alcune proposte e idee per migliorare l'esperienza in futuro. In un consiglio qualche docente ha sperimentato l'uso del talent radar;

c) i docenti, come si vede in dettaglio nel Par. 2.5.1 riconoscono valore e utilità al confronto nel consiglio di classe, anche se ne evidenziano le reali difficoltà. Il fatto che poi un 23% riferisca la realizzazione di un confronto discreto o parziale e che un 16,6% citi modalità alternative per realizzarlo fa emergere la ricerca di comunicazione, al di là dei limiti di tipo istituzionale.

La citazione di Bertin riportata in introduzione si riconferma in queste conclusioni come indicativa di un atteggiamento necessario tanto nella formazione dei giovani quanto in quella degli adulti. Esperienze come queste sono un gioco di specchi: l'approccio che si propone e si realizza come modello formativo per gli allievi si basa sui medesimi principi comunicativo-costruttivistici dell'approccio che si propone e si realizza per i docenti in formazione.

La ricerca azione aiuta a realizzarlo e soprattutto a catturarne e riverberarne i riflessi.

[26] Un dato che per mancanza di tempo non è possibile reperire riguarda le presenze dei docenti dei consigli di classe al momento informativo consistente nell'incontro di presentazione del "Book" (svoltosi nel passaggio tra secondo e terzo anno)

**Allegato 1**

**Rete istituti secondari Padova sul Nuovo Obbligo di Istruzione (NOI)**

**Sperimentazione della didattica per competenze da parte dei Consigli di classe**
QUESTIONARIO INTERMEDIO DOCENTI DEL C. DI CLASSE
(da restituire al collega referente per la sperimentazione entro il 15 aprile)

I punti di attenzione che seguono sono proposti alla vostra attenzione per una verifica intermedia e per un eventuale riorientamento della vostra linea di lavoro nella seconda parte della sperimentazione. Si prega di indicare il rilievo dato a ciascuna variabile qui di seguito proposta, segnando una delle caselle.
Grazie per l'attenzione.
Il comitato di monitoraggio

1. Progettazione nel percorso dell'UF di una varietà di esercizi e attività (alternando momenti informativi a momenti laboratori ali e a momenti di riflessione-ricostruzione) per promuovere una pluralità di processi

   □ in modo sistematico □ mediamente □ occasionalmente □ poco

2. Aspetti dell'ambiente di apprendimento curati per sostenere la maturazione delle competenze dell'allievo (organizzazione aula, strategie comunicative, mediatori didattici, attività cooperative…)

   □ in modo sistematico □ mediamente □ occasionalmente □ poco

3. Attenzione alla dimensione metacognitiva dello studente (autovalutazione dell'allievo, confronto con i compagni, ricostruzione del percorso, autoregolazione)

   □ in modo sistematico □ mediamente □ occasionalmente □ poco

4. Confronto con gli altri colleghi del Consiglio di classe e ricerca del loro supporto, anche per l'integrazione tra le proprie discipline

   □ in modo sistematico □ mediamente □ occasionalmente □ poco

5. Si prega di esprimere il peso assegnato ad ognuna di queste modalità di coinvolgimento dell'allievo, attribuendo un punteggio da quattro (tanto) a uno (poco).

   nella meta di competenza □ 4 □ 3 □ 2 □ 1
   nelle tappe del percorso dell'UF □ 4 □ 3 □ 2 □ 1
   nel tipo di impegno richiesto □ 4 □ 3 □ 2 □ 1
   nei criteri di valutazione □ 4 □ 3 □ 2 □ 1

6. Eventuale riflessione aperta sull'utilità del confronto tra colleghi del Consiglio di classe sul processo di apprendimento degli allievi e su difficoltà emerse

_____
_____
_____

_____-
_____

7. Altre osservazioni eventuali sui punti del questionario:

_____
_____
_____
_____
_____-
_____

Data_____
Nome del docente Prof. /Prof.ssa _____

**Allegato 2**

**Rete istituti secondari Padova sul Nuovo Obbligo di Istruzione (NOI)**

**Sperimentazione della didattica per competenze da parte dei Consigli di classe**

QUESTIONARIO FINALE ALLIEVI

Ti chiediamo di rispondere alla domanda seguente ponendo una crocetta su una delle tre caselle:

8. Hai notato qualcosa di nuovo nell' esperienza delle Unità Formative proposte dai tuoi docenti?

□ sì □ no □ non so

Ti chiediamo di completare i punti seguenti ponendo una crocetta su una delle quattro caselle, attribuendo un punteggio (4=tanto; 3=discretamente; 2=poco; 1=per niente):

9. L'Insegnante ti ha introdotto nel percorso e ti ha spiegato le tappe. Questo

   a. ha mobilitato la tua curiosità □ 4 □ 3 □ 2 □ 1

   b. ti ha motivato a seguire con impegno il lavoro quotidiano □ 4 □ 3 □ 2 □ 1

   c. ti ha dato un ritmo nel lavoro □ 4 □ 3 □ 2 □ 1

10. Lavorare in classe come se foste stati in laboratorio e cooperare con i compagni ti ha aiutato

   a. a capire di più □ 4 □ 3 □ 2 □ 1

   b. a coinvolgerti nel compito □ 4 □ 3 □ 2 □ 1

   c. ad essere più responsabile rispetto all'impegno □ 4 □ 3 □ 2 □ 1

11. Le attività che ti hanno aiutato a riflettere sul tuo apprendimento (momenti di ricostruzione del percorso, riconoscimento dei punti di difficoltà, confronto con i compagni, autovalutazione…)

a. ti sono piaciute □ 4 □ 3 □ 2 □ 1

b. ti sono state utili □ 4 □ 3 □ 2 □ 1

12. Essere coinvolto nei criteri di valutazione ti ha aiutato a

a. tenere sotto controllo i tuoi processi e ad autoregolarti □ 4 □ 3 □ 2 □ 1

b. comprendere meglio le ragioni di un voto □ 4 □ 3 □ 2 □ 1

c. imparare ad autovalutarti □ 4 □ 3 □ 2 □ 1

Commenti personali:

_____
_____
_____
_____
_____

# Riferimenti bibliografici

Bastianon, E., (2002). *I paradigmi fondamentali della formazione*, Armando Editore: Roma.
Bertin, G. M., (1974). *L'ideale estetico*, La Nuova Italia: Firenze.
Coonan, C. M., *La ricerca azione,* in http://venus.unive.it/aliasve/moduli/didattica_intercultura/ricerca_azione.pdf (consultazione del 25 febbraio)
de Kerckhove, E., (1997). *Connected Intelligence: the arrival of the web society*. Toronto: Somerville House.
De Mauro M, Master *Ricerca didattica e counselling formativo*, A.A. 2009-2010, *Metodi e tecniche della pedagogia quantitativa. Gli aspetti statistici e della misura*.
De Mauro M, Master *Ricerca didattica e counselling formativo*, A.A. 2009-2010. *L'interazione formativa in prospettiva dinamica. Come concepire una teoria dell'educazione.*
Demetrio, D., (1995). *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo.* Franco Angeli: Milano.
Elliott, J., *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, in Pozzo G. e Zappi, L. (a cura di), *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*. IRRSAE - Piemonte
Erault, M., (1994). *Indicatori e responsabilità a livello di scuola e di classe*, p.319-339 in CERI-OCSE. *Valutare l'insegnamento. Per una scuola che conti*, Armando Editore: Roma.
Feyerabend, P., (1979). *Contro il metodo: Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*, Feltrinelli: Milano.
Gadamer, H.G., (1983).*Verità e metodo*. Bompiani: Milano
Giambelluca G., Rigo R., Tollot M.G., Zanchin M.R., (2009). *Promuovere le competenze. Linee guida per valutare con Talent Radar*. Pensa MultiMedia: Lecce.
Lewin, K., (2005). *La teoria, la ricerca, l'intervento.* Il Mulino: Bologna.
Henry, C. & Kemmis, S. (1985) "A Point-by-Point Guide to ActionResearch for Teachers" in *Australian Administrator*, Vol.6, n.4. Geelong,Vic. Deakin University.
Lakatos, I., Musgrave, A. (1986), (a c. di). *Critica e crescita della conoscenza*. Feltrinelli: Milano.
Margiotta, U., (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e Performance*. Armando Editore: Roma.
Margiotta, U., (2006). *Professione docente. Come costruire competenze professionali attraverso l'analisi sulle pratiche*. Pensa MultiMedia: Lecce.
Margiotta, U., (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Pensa MultiMedia: Lecce.
Mezirow, J., (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore. Titolo originale Transformative Dimension of Adult Learning, 1991, San Francisco: Jossey-Bass.
Minello, R., *Il metodo della ricerca e l'educatore riflessivo secondo J. Dewey: i presupposti indispensabili.* Master in Ricerca Didattica e Counselling *Formativo*. A.A. 2009-2010.
Mucchielli, R., (…)*Apprendere il counseling. Manuale di autoformazione al colloquio d'aiuto*, Erikson
Padoan, I., *La metodologia della ricerca in ambito psicopedagogico.* Master in *Ricerca Didattica e* Counselling *Formativo*. A.A. 2009-2010.
Polanyi, M., (1979). La conoscenza inespressa, Armando Editore: Roma
Nalli, E., (2002). *La conversazione guidata e il brainstorming per promuovere interazione cognitiva nel gruppo classe*, in Zanchin, M.R., *Le interazioni educative nella scuola*

*dell'autonomia*. Armando Editore: Roma

Quaglino, G.P., (2004). *Autoformazione*, Raffaello Cortina: Milano.

Rete delle Scuole sul Nuovo Obbligo di Istruzione, USP Padova, Laboratorio RED, (2009). *Nuovo obbligo di istruzione e didattica per competenze: le scuole padovane in rete per l'innovazione del curricolo.* Stampato in proprio.

Richieri, C. (2008). *L'autoformazione di reciprocità nella professione docente: come il docente professionista agisce in ambito scolastico*. In I. Padoan, *Forme e figure dell'autoformazione*, pp. 349-379. Lecce: Pensa.

Scarpa, L., *Appunti delle lezioni*. Master *Ricerca Didattica e Counselling Formativo*, A.A. 2009-2010.

Schon, D., *Il professionista riflessivo*, Dedalo: Milano 1993.

Tessaro, F., (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Armando: Roma

Tessaro, F., La ricerca *per la qualità professionale del formatore.* Master *Ricerca Didattica e Counselling Formativo*, A.A. 2009-2010.

Trinchero, R., (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Editori Laterza: Bari.

Wenger, E., (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significati, identità*. Raffaello Cortina Editore: 2006.

Zanchin, M.R. (2009), *La costruzione e lo sviluppo della comunità di pratica. Gli insegnanti come Protagonisti*, in Crestoni L. (a c. di), *Il frutto della conoscenza. Riflessioni ed esperienze sull'uso delle tecnologie nella comunicazione didattica,* Fondo Sociale Europeo e Provincia Autonoma di Trento