

# Progettare e accompagnare i processi interculturali

*Report finale del progetto  
di formazione e ricerca-azione*

A cura di Marialuisa Damini e Alessio Surian



Provincia  
di Modena



Comune di Modena

**memo**  
MULTICENTRO EDUCATIVO MODENA SERGIO NERI

La speranza non è ottimismo.

La speranza non è la convinzione  
che ciò che stiamo facendo avrà successo.

La speranza è la certezza che  
ciò che stiamo facendo ha un significato  
sia che abbia successo o meno.

*Vaclav Havel*

*Curatori del report:*

Marialuisa Damini e Alessio Surian  
con la collaborazione di  
Tiziana Di Meo, Federico Marassi e Loretta Soli,  
autori di singoli contributi

---

*Progetto grafico copertina:*

Rossana Marmioli  
Ufficio Grafica del Comune di Modena

*Impaginazione:*

Giuliano Boni

*Stampa:*

Centro Stampa del Comune di Modena  
Novembre 2013

Comune di Modena - Settore Istruzione  
Memo - Multicentro Educativo Sergio Neri  
viale Jacopo Barozzi, 172  
41124 Modena  
memo@comune.modena.it  
www.comune.modena.it/memo

# INDICE

## PREMESSA

Eleonora Bertolani - Provincia di Modena .....	3
--	---

## LAVORARE CON LA DIVERSITÀ CULTURALE A SCUOLA

Alessio Surian - Università degli Studi di Padova.....	5
--	---

## PRIMA PARTE. GLI ATTORI DEL PERCORSO .....

Il Centro MEMO.....	9
Il CIRSIM .....	10
LPP - Associazione Laboratorio Politiche Pubbliche .....	11
Insegnanti e scuole secondarie di II grado.....	11

## SECONDA PARTE. IL CONTESTO DELLA RICERCA .....

## TERZA PARTE. IL PROGETTO DI RICERCA-AZIONE .....

Obiettivi e metodologia della ricerca.....	18
Le parole chiave della ricerca .....	20
1. Educazione Interculturale .....	20
2. Cooperative Learning (a cura di Tiziana Di Meo).....	21
3. Group Investigation .....	27
4. Dalla comunità di pratica alla comunità di apprendimento .....	28

## QUARTA PARTE. IL PERCORSO SVOLTO .....

Fasi di lavoro.....	31
Considerazioni rispetto ai dati emersi dai questionari .....	32
Considerazioni rispetto ai percorsi formativi: la voce degli insegnanti e degli studenti .....	33
Criticità .....	35

## APPENDICE

Risultati del questionario "L'altro/a tra noi" .....	37
Il <i>Cooperative Learning</i> in 10 mosse! (a cura di Loretta Soli).....	53
Strumenti per la valutazione e l'autovalutazione (a cura di Loretta Soli)	
1. Scheda di autovalutazione.....	56
2. Questionario a domande aperte di autovalutazione individuale e/o di gruppo.....	60
3. Strumenti di osservazione consapevole e partecipazione attiva .....	61
4. Griglia per la valutazione in itinere e finale del lavoro cooperativo.....	62
Esempi di unità di lavoro realizzate con la <i>Group Investigation</i>	
1. Lavavetri ai semafori? Discutiamo di diritti di cittadinanza (a cura di Loretta Soli) .....	63
2. Gli amplificatori operazionali (a cura di Federico Marassi).....	67
3. Ora te la racconto io la storia (a cura di Loretta Soli).....	74

## I CURATORI DEL REPORT .....





# PREMESSA

## Eleonora Bertolani - Provincia di Modena

La provincia di Modena è interessata dai primi anni '90 al fenomeno dell'immigrazione straniera, e attualmente è uno dei territori con maggiore incidenza di stranieri. La stabilizzazione delle famiglie sul territorio ha determinato un forte aumento della presenza di minori stranieri sia a causa delle nascite, sia soprattutto per ricongiungimento familiare.

Questo fenomeno ha determinato un forte aumento dei tassi di incidenza degli alunni stranieri nelle scuole di ogni ordine e grado.

L'Amministrazione Provinciale, nella promozione di concrete politiche di integrazione ed accoglienza ha puntato in particolare al sostegno delle nuove generazioni e si impegnata negli ultimi anni, a favorire l'inserimento dei ragazzi stranieri frequentanti le scuole secondarie di secondo grado. Questo a partire dalla convinzione che la conoscenza della lingua italiana sia una conquista necessaria e imprescindibile per il successo scolastico e per l'intero progetto di vita dello studente. Un alunno che non conosce la lingua è, inevitabilmente, un alunno emarginato, impossibilitato alla comunicazione, al confronto, all'apprendimento.

Questa esperienza ha potuto favorire le relazioni e la rete degli insegnanti impegnati in questo ambito, i quali hanno evidenziato l'esigenza di accompagnare l'attività per così dire compensativa di alfabetizzazione dei giovani stranieri, ad azioni più attente agli aspetti metodologico didattici necessari per la gestione delle classi complesse, anche multiculturali. È stato pertanto promosso il progetto documentato nel presente volume che ha previsto, tra gli altri, un intervento di formazione e di aggiornamento dei docenti con lo scopo di arricchire la loro professionalità in relazione all'utilizzo del metodo di cooperative learning, per promuovere la partecipazione e favorire l'apprendimento e lo studio anche da parte di alunni con particolari difficoltà (non solo linguistiche). Le Istituzioni Locali e scolastiche hanno il compito di garantire a tutti gli alunni possibilità di crescita personale e di apprendimento, al fine di offrire pari opportunità occupazionali e di crescita professionale all'uscita dal mondo della scuola.



# LAVORARE CON LA DIVERSITÀ CULTURALE A SCUOLA

Alessio Surian - Università degli Studi di Padova

Perché è importante la cultura? Perché è nella cultura che sono iscritte le nostre idee sul futuro, e sul passato, rispondono ricercatori come Appadurai<sup>1</sup>. La nostra capacità di futuro, le nostre aspirazioni scaturiscono dalla nostra matrice culturale, dalla capacità di riconoscere elementi di continuità fra passato e futuro attraverso narrazioni che sappiano stabilire e al tempo stesso oltrepassare confini<sup>2</sup>. Ciononostante, la dominante rimozione dalla scuola della dimensione del futuro e di pratiche di lettura collettiva del mondo che facciano appello alle esperienze degli allievi e ai loro sguardi incrociati ha reso anche la ricerca pedagogica relativamente indifferente alle ricerche delle diverse scienze umane e sociali in ambito interculturale: le proposte di didattica interculturale segnalano per lo più percorsi relativamente indipendenti e poco dialoganti.

Tale impressione appare confermata anche dai modelli proposti in ambito europeo. Due esempi recenti riguardano progetti sostenuti dalla Commissione Europea e dal Consiglio d'Europa.

La Commissione Europea ha promosso tramite il Programma Leonardo il *Progetto Intercultural Competence Assessment (INCA)*. L'INCA propone un modello, messo a punto nel 1997 da Byram<sup>3</sup> che vede la competenza interculturale riferita soprattutto alla capacità di interazione efficace e accettabile da parte degli altri. Il quadro di riferimento proposto da Byram<sup>4</sup> comprende cinque ambiti di competenza, due relativi alle conoscenze, due alle abilità ed uno agli atteggiamenti:

- conoscenza degli altri, dei processi sociali e dei gruppi sociali (*savoirs*);
- conoscenza di sé, consapevolezza culturale critica, compresa l'abilità del saper riconoscere e valutare pratiche e prodotti della propria e di altre culture (*savoir s'engager*);
- abilità relative all'interpretazione e alla relazione (*savoir comprendre*);
- abilità relative alla scoperta e/o all'interazione (*savoir apprendre/faire*);
- atteggiamenti che permettono di relativizzare sé stessi (valori, credenze e comportamenti a partire da prospettive più ampie) e di valorizzare valori, credenze e comportamenti degli altri (*savoir etre*).

Più recentemente, il Consiglio d'Europa ha dato vita ad un progetto internazionale triennale che ha esaminato alcune pratiche di educazione interculturale ricavandone un quadro di riferimento per la descrizione delle competenze interculturali degli insegnanti maggiormente articolato rispetto alle proposte INCA<sup>5</sup>. Il progetto, *Policies and practices in teaching socio-cultural diversity* (Politiche e pratiche nell'insegnamento della diversità socio-culturale), ha coinvolto fra il 2006 e il 2009 un gruppo di specialisti nella formazione degli insegnanti da Austria, Bulgaria, Cipro, Estonia, Francia, Grecia, Norvegia e Regno Unito. La figura 1 riproduce il quadro sinottico delle 18 competenze chiave che il progetto propone agli insegnanti.

1 A. Appadurai. *The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition*, in V. Rao, Walton M. (a cura di) "Culture and Public Action", Stanford University Press, Stanford CA, 2004

2 A. Melucci. *Culture in gioco. Differenze per convivere*, il Saggiatore, Milano, 2000, p.112

3 M. Byram. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Clavedon, 1997

4 M. Byram. *ibidem*, p.34, 73

5 A.L. Arnesen, Allan J., Simonsen E. (a cura di). *Policies and Practices for Teaching Socio-Cultural Diversity. Framework of teacher competences for engaging with diversity*, Consiglio d'Europa, Strasburgo, 2010



Un primo gruppo di sei competenze riguarda gli aspetti di comprensione e di conoscenza. Si tratta di competenze che vengono considerate prerequisiti di base, necessari agli insegnanti per essere consapevoli della diversità e per trovare risposte efficaci. L'idea di conoscenza adottata è di tipo riflessivo, critico ed evolutivo.

L'ambito delle relazioni e della comunicazione è tradotto in un secondo gruppo di sei competenze definite in funzione della capacità degli insegnanti di dar vita a classi e modalità di insegnamento inclusive e di proporre e mantenere rapporti basati sul mutuo rispetto e la fiducia.

Un ultimo gruppo di sei competenze fa riferimento alle attività di insegnamento ed organizzative ed identifica abilità funzionali ad imprimere agli ambienti scolastici una torsione cooperativa, preoccupata del benessere collettivo e di relazioni sociali positive, basati sulla partecipazione attiva ai processi di apprendimento.

Entrambi questi modelli, sia quello sostenuto dal Programma Leonardo della Commissione Europea, sia quello sopra descritto e recentemente adottato dallo *Steering Committee on Education* del Consiglio d'Europa (CDED), aiutano a sistematizzare alcune esperienze recenti di educazione in contesti multiculturali, ma segnalano, al tempo stesso, una relativa mancanza di punti di contatto con gli studi a carattere interculturale che non abbiano immediata matrice pedagogica. Soprattutto, appaiono relegare in maniera ingenua la dimensione del conflitto ad un ambito da prevenire ed evitare:

*se tuttavia vogliamo raccogliere la sfida dei nostri conflitti, non possiamo non lasciarci alle spalle l'idea di un centro che rappresenterebbe l'unità cosciente o inconscia della persona (...) la "stessità" non ha a che fare con un'essenza, ma con una concatenata e diveniente molteplicità*<sup>6</sup>

Proprio la dimensione del conflitto - sia intra, sia interpersonale - e delle condizioni per incoraggiare la cooperazione, appaiono decisive per una riflessione di tipo interculturale che non si limiti a processi di etichettatura di orientamenti culturali, ma sappia fare i conti con processi complessi di interazione e quindi provocare pratiche di apprendimento trasformativo nei soggetti stessi coinvolti nel confronto interculturale. Insomma, dovremmo sempre essere all'erta rispetto alla rapidità e alla chiarezza con cui identifichiamo i limiti dei mondi che ci sono meno familiari e, specularmente, rispetto ai tempi più lunghi e alla maggiore fatica nel fare i conti con le nostre concezioni del mondo<sup>7</sup>.

---

6 M. Benasayag M., Del Rey A. *Eloge du conflit*, La Découverte, 2007, trad. it. *Elogio del conflitto*, Feltrinelli, Milano, 2008, pp.45-47

7 G. Mantovani. *L'elefante invisibile. Tra negazione e affermazione delle diversità: Scontri e incontri multiculturali*, Giunti, Firenze, 1998, p.144

Figura 1 - Quadro sinottico delle 18 competenze chiave<sup>8</sup>

<b>Comprensione e conoscenze</b>	<b>Relazioni e comunicazione</b>	<b>Insegnamento e organizzazione</b>
1: Comprensione e conoscenze del contesto politico, legale e strutturale della diversità socio-culturale	7: Dar vita e mantenere comunicazione positiva con allievi, genitori e colleghi con diverso contesto socioculturale	13: Affrontare la diversità socio-culturale nello sviluppo organizzativo e del curricolo
2: Conoscenza dei riferimenti internazionali e comprensione dei principi chiave relativi all'educazione alla diversità socio-culturale	8: Riconoscere e rispondere agli aspetti comunicativi e culturali dei linguaggi utilizzati a scuola	14: Creare un ambiente di apprendimento inclusivo e sicuro
3: Conoscenza delle diverse dimensioni della diversità, per es. etnicità, genere, bisogni speciali, e comprensione di ciò che implicano in ambito scolastico	9: Suscitare apertura di mente e rispetto nella comunità scolastica	15: Selezionare e modificare metodi di insegnamento rispondenti ai bisogni di apprendimento degli allievi
4: Conoscenza della varietà di approcci didattici, metodi e strumenti per rispondere alla diversità	10: Motivare e stimolare tutti gli allievi ad impegnarsi nell'apprendimento sia individualmente, sia cooperando con gli altri	16: Valutare criticamente la diversità nei libri di testo, nei video, nei media
5: Abilità di indagare diversi argomenti socioculturali	11: Coinvolgere tutti i genitori nelle attività scolastiche e nei processi decisionali collettivi	17: Utilizzare una varietà di approcci per insegnamenti e valutazioni sensibili alla dimensione culturale
6: Riflettere sulla propria identità e sul proprio impegno rispetto alla diversità	12: Affrontare conflitti e violenza per prevenire emarginazioni e fallimenti scolastici	18: Riflettere sistematicamente e valutare le proprie pratiche ed il loro impatto sugli allievi

8 A.L. Arnesen, Allan J., Simonsen E. (a cura di) *Policies and Practices for Teaching Socio-Cultural Diversity. Framework of teacher competences for engaging with diversity*, Consiglio d'Europa, Strasburgo, 2010, p.64



## PRIMA PARTE - GLI ATTORI DEL PERCORSO

“Progettare e accompagnare i percorsi interculturali” è un progetto che ha visto la presenza di vari attori per la sua realizzazione. Ci sembra pertanto importante, prima di mostrare gli esiti del percorso, presentarli brevemente.

### Il Centro MEMO

MEMO - Multicentro Educativo Modena "Sergio Neri" - è un centro di servizi e consulenza a supporto delle autonomie scolastiche del Settore Istruzione del Comune di Modena<sup>9</sup> accreditato dal Miur per la formazione del personale della scuola, ai sensi della Direttiva n. 90/2003.

Nasce nel 2004, in continuità con il Centro Documentazione Educativa, il Centro Documentazione Handicap, il Centro Interculturale e gli Itinerari Scuola Città del Settore Istruzione del Comune di Modena, raccogliendone e rilanciandone il patrimonio di esperienze e di lavoro realizzati a partire dalla metà degli anni '80. Agisce in concertazione con Enti ed Istituzioni del territorio, coordinando l'attività tra questi e le scuole di ogni ordine e grado.

Vuole sostenere e supportare l'autonomia scolastica, e sviluppare una cultura educativa dove convivono curricolo nazionale e curricolo locale.

Offre un sistema integrato di servizi di formazione, documentazione, informazione, ricerca e rapporti tra scuola e territorio con particolare attenzione ad alcune tematiche forti, tra le quali si colloca l'interculturalità. Attraverso questa sezione di specializzazione tematica Memo mette in atto, coordina o potenzia interventi finalizzati a sostenere nelle scuole e nei servizi educativi del territorio l'accoglienza e l'integrazione scolastica degli alunni stranieri, l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda, l'educazione interculturale, la prevenzione di ogni forma di razzismo e xenofobia, come previsto nel Patto per la scuola<sup>10</sup> e partecipa alla Rete Nazionale e Regionale dei Centri Interculturali.

#### Info e contatti

Memo - Multicentro Educativo "Sergio Neri"  
viale J. Barozzi, 172 41124 Modena  
tel. 059 2034311 fax 059 2034323  
[www.comune.modena.it/memo](http://www.comune.modena.it/memo)  
[memo@comune.modena.it](mailto:memo@comune.modena.it)

<sup>9</sup> Centro di servizio e consulenza per le istituzioni scolastiche autonome dell'Emilia Romagna riconosciuto per l'anno scolastico 2013/14 con determinazione n. 7561 del 26.06.2013 della Responsabile del Servizio Istruzione della Regione Emilia-Romagna, di cui alla DGR n. 262/2010 come modificata dalla DGR n. 2185/2010

<sup>10</sup> Accordo che definisce strategie e gestione delle risorse nell'ambito delle politiche scolastiche promosse dalle Istituzioni Scolastiche del primo ciclo di istruzione e dal Comune di Modena

## II CIRSIM

Il Centro interdipartimentale ricerche e studi intercultura e migrazioni dell'Università di Padova (CIRSIM) nasce su iniziativa di studiosi provenienti da ambiti disciplinari diversi, afferenti a 9 dipartimenti universitari, accomunati dal fatto di lavorare nel campo dell'intercultura. L'obiettivo del Centro è quello di promuovere nuove forme di comprensione e di pratica dei processi sociali connessi ai fenomeni migratori nella consapevolezza del fatto che i modelli di riferimento teorici e pratici correnti non si mostrano pienamente adeguati alla situazione che abbiamo di fronte. Punto di forza del Centro è il fatto di operare con studiosi aventi competenze diversificate.

Esso opera in collaborazione con le diverse realtà, istituzionali e non, presenti nel territorio in modo da dare vita a gruppi di ricerca che siano interculturali anche per quanto riguarda la provenienza dei membri. Si propone sia come promotore di iniziative che come centro di documentazione e luogo di coordinamento delle attività già presenti sul territorio. Costituisce inoltre il luogo di riflessione sulle categorie concettuali che orientano l'agire interculturale; il contesto di progettazione dei connessi interventi operativi; l'ambito di attuazione delle proposte ideato in forma partecipata con il territorio.

In riferimento a tali linee di fondo, il Centro ha in programma la realizzazione di:

- momenti di riflessione teorica (seminari, convegni, scritti)
- progetti di ricerca (dall'analisi di casi ai monitoraggi su vasta scala)
- percorsi formativi (rivolti a chi, a diverso titolo, opera in ambito sociale, politico, educativo)
- centro di documentazione (coordinamento, raccolta di dati, di informazioni, di progetti)
- progetti di intervento (nell'ottica della progettazione partecipata)
- partecipazione a reti nazionali ed internazionali.

Nell'ambito del presente progetto il CIRSIM (prima del 2013 noto come CIRSSI) ha avuto pertanto il ruolo di supervisione scientifica dell'intero percorso.

### **Info e contatti**

Dipartimento di Psicologia Generale

Via Venezia 8, Padova.

<http://cirssi.psy.unipd.it/>

[mecirssi@unipd.it](mailto:mecirssi@unipd.it)

## Associazione Laboratorio Politiche Pubbliche

La parte più “formativa” di questo progetto è stata affidata al Laboratorio Politiche Pubbliche. Si tratta di un’associazione attiva dal 2006 per ricerche e percorsi formativi, spesso in collaborazione con l’Università di Padova, con la quale ha realizzato ricerche su metodologie partecipative, esperienze di economia solidale, educazione interculturale e profili degli studenti delle scuole italiane sui temi legati alla diversità.

Gli scopi di tale associazione sono in particolare:

1. la ricerca del benessere bio-psico-sociale attraverso lo studio, la promozione e il sostegno rivolto a politiche e servizi di pubblico interesse secondo il principio della sussidiarietà;
2. la realizzazione di attività di educazione, ricerca, informazione, formazione e orientamento nell’ambito delle politiche di interesse pubblico;
3. l’erogazione di servizi in riferimento alle politiche di interesse pubblico ai propri Soci e a Terzi.

### Info e contatti

[http://www.linkedin.com/company/  
laboratorio-politiche-pubbliche?trk=top\\_nav\\_home](http://www.linkedin.com/company/laboratorio-politiche-pubbliche?trk=top_nav_home)

## Insegnanti e scuole secondarie di II grado

Non possiamo infine tralasciare i veri soggetti del percorso, ovvero gli **insegnanti**, che più o meno attivamente, con entusiasmo e talora non senza difficoltà hanno partecipato al percorso. La voce (e il lavoro!) di alcuni di loro comparirà anche nelle pagine di questo *report*, che - come tutto il progetto - appare come il frutto di un lavoro partecipato e condiviso.

Il percorso di formazione e ricerca azione ha avuto una durata effettiva di 33 ore di formazione in presenza e 40 ore di formazione a distanza, distribuite tra gennaio e dicembre 2012 e quindi - per i docenti - su due anni scolastici.

Al corso si sono iscritti 24 docenti appartenenti a 12 Istituti di Istruzione Superiore di Modena e provincia e 1 al CTP di Modena. Dei 25 docenti iscritti, 24 hanno effettivamente partecipato.

Alla seconda annualità del percorso hanno confermato l'iscrizione 23 docenti. Di questi, 22 hanno effettivamente partecipato.

Scuole coinvolte in base ai docenti frequentanti: IIS Levi di Vignola, ITIS Volta di Sassuolo, ITI da Vinci di Carpi, ITPC Cavazzi-Sorbelli di Pavullo, ITIS Corni di Modena, Liceo SPP Sigonio di Modena, IPSIA Ferrari di Maranello, ISA Venturi di Modena, IIS Marconi di Pavullo, Liceo scientifico Morandi di Finale Emilia, ITC Barozzi di Modena, IIS Calvi di Finale Emilia.

## SECONDA PARTE - IL CONTESTO DELLA RICERCA

### Il futuro nel presente: studenti stranieri nella scuola secondaria di secondo grado

La scelta di avviare la presente ricerca nella realtà emiliana, e in particolare nella provincia di Modena, ha indubbiamente un forte significato anche in relazione alla presenza degli studenti stranieri nelle scuole modenesi.

È pur vero, infatti, che – come verrà meglio esplicitato nel corso della terza parte del presente report – l'educazione interculturale dovrebbe prescindere dalla presenza di studenti stranieri in classe. Tuttavia queste nuove presenze hanno invitato e invitano la scuola ad una riprogettazione di se stessa che non può non essere presa in considerazione e che, è bene dirlo, può davvero essere benefica per tutti gli studenti e le studentesse, indipendentemente dalla loro origine etnica.

Ecco quindi la necessità di una panoramica generale che ci permetta di identificare meglio i “futuri italiani” presenti nelle nostre scuole facendo in particolare riferimento all'ultimo Rapporto nazionale 2011/12 “Alunni con cittadinanza non italiana” curato, come già l'anno precedente, dal Ministero dell'Istruzione (con Vinicio Ongini come capofila al progetto) in collaborazione con l'Ismu (nel coordinamento di Mariagrazia Santagati)<sup>11</sup>. Il Rapporto permette di fotografare uno degli aspetti di più forte innovazione e “rottura” all'interno del sistema scolastico italiano, ovvero quello della presenza tra i banchi di scuola di bambini e ragazzi che hanno un background culturale straniero, a cui il MIUR -dal punto di vista della rilevazione dei dati e dell'analisi degli stessi- presta ormai da anni una grande attenzione. Tant'è che il Rapporto ha fatto un passo avanti, aggiungendo alla consueta rilevazione tre capitoli di approfondimento e analisi: uno sugli alunni nati in Italia, uno sui risultati degli studenti di origine rom e uno sulle scuole a più alta frequenza di ragazzi di origine straniera.

### L'andamento storico delle presenze

Per cominciare ecco qualche dato, che si può evincere osservando la seguente tabella:

**Tab. 1.1 - Alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano. Serie storica**

A.s.	Alunni Cni	Infanzia	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado	Base 100 A.s. 2001/2002
2001/2002	196.414	39.445	84.122	45.253	27.594	100
2002/2003	239.808	48.072	100.939	55.907	34.890	122
2003/2004	307.141	59.500	123.814	71.447	52.380	151
2004/2005	370.803	74.348	147.633	84.989	63.833	188
2005/2006	431.211	84.058	165.951	98.150	83.052	213
2006/2007	501.420	94.712	190.803	113.076	102.829	240
2007/2008	574.133	111.044	217.716	126.396	118.977	282
2008/2009	629.360	125.092	234.206	140.050	130.012	317
2009/2010	673.800	135.840	244.457	150.279	143.224	344
2010/2011	710.263	144.628	254.653	157.559	153.423	367
2011/2012	755.939	156.701	268.671	166.043	164.524	397

fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur

Da questi dati vediamo innanzitutto che gli alunni con cittadinanza non italiana (Cni) nell'arco

<sup>11</sup> Alunni con cittadinanza non italiana. Approfondimenti e analisi. Rapporto nazionale 2011/2012, Quaderni ISMU, 1/2013. Reperibile in: <http://www.ismu.org/upload/files/5141bef873b84.pdf>

di 10 anni sono quadruplicati, passando da 196.414 (il 2,2% sul totale) nel 2001/2002 a 755.939 (l'8,4% sul totale) nel 2011/12. Il maggior aumento si rileva sia nelle scuole secondarie di secondo grado che nelle scuole dell'infanzia. In molti casi si tratta di ragazzi "ricongiunti", ovvero che raggiungono i propri genitori dall'estero, ma non solo: l'aumento di presenze che riguarda le scuole dell'infanzia evidenzia in modo significativo l'incidenza di chi è nato in Italia e dunque, può essere considerato "straniero" solo per una legge che appare sempre più vetusta. Per quanto riguarda in particolare gli adolescenti, in relazione a quanto detto possiamo distinguere tre diversi "percorsi" che segnano identità, progetti e condizioni di vita degli adolescenti immigrati<sup>12</sup>:

- adolescenti nati in Italia ("seconda generazione"), che non hanno vissuto direttamente la migrazione, l'esodo, lo sradicamento. È il gruppo che ha dimensioni più ridotte, data la relativa novità nei processi di stabilizzazione degli immigrati. Uno dei capitoli senza dubbio più interessanti del citato Rapporto riguarda proprio gli alunni con cittadinanza straniera nati in Italia. Come rileva Vinicio Ongini nel capitolo da lui curato, si tratta di un argomento che ha molto fatto discutere perché la legge sulla cittadinanza del '92 è considerata ormai antiquata e inadeguata. Tuttavia, per ora, le proposte sul tavolo sono diverse ma non si è mai giunti a una concreta azione. Eppure i "numeri" premono. Scrive Ongini: "Nell'anno scolastico 2011/2012, gli alunni stranieri ma nati in Italia sono 334.284 e rappresentano il 44,2% sul totale degli alunni con cittadinanza non italiana. Cinque anni fa erano meno di 200mila, il 34,7%. La crescita progressiva è di quasi dieci punti percentuali. È interessante notare – prosegue Ongini – che nelle scuole dell'infanzia i bambini nati in Italia sono l'80,4%, più di otto su dieci, ma in alcune regioni la percentuale è ancora più alta e supera ad esempio l'87% in Veneto e l'85% nelle Marche, sfiora l'84% in Lombardia e l'83% in Emilia Romagna; mentre, al contrario, non raggiunge il 50% nel Molise e lo supera di poco in Calabria, Campania e Basilicata". Questo ci porta ad evidenziare come la nuova Italia, quella "meticciosa", fatta di persone a tutti gli effetti italiane ma con un *background* culturale straniero abbia numeri molto elevati. Nonostante sia più facile trovare alunni nati in Italia nella fascia d'età infantile, il trend esiste eccome, e lo si nota anche dai numeri delle scuole secondarie di secondo grado: "In generale – annota Ongini – negli ultimi cinque anni, ogni dodici mesi, la percentuale di nati in Italia fra gli stranieri è cresciuta di due o tre punti percentuali, dal 34,7% del 2007/2008 al 44,2% del 2011/2012; e, nei singoli ordini di scuola, in tale lasso di tempo è passata dal 71,2% all'80,4% nelle scuole dell'infanzia, dal 41,1% al 54,1% nelle primarie, dal 17,8% al 27,9% nelle secondarie di primo grado e dal 6,8% al 10,2% nelle secondarie di secondo grado. In altri termini, negli ultimi cinque anni gli studenti stranieri nati in Italia sono cresciuti del 60% nelle scuole dell'infanzia (dove hanno raggiunto le 126mila unità, a partire dalle 79mila del 2007/2008) e nelle primarie (145mila), mentre sono più che raddoppiati nelle secondarie di primo grado (46mila) e di secondo grado (17mila)";
- gruppo dei "minori non accompagnati", coloro che sono giunti in Italia da soli. Si tratta di "adolescenze marginali, invisibili, negate, le cui condizioni di vita sono spesso segnate da dif-

---

<sup>12</sup> Per l'elaborazione di questo paragrafo si è fatto riferimento a *Pratiche di integrazione. L'inserimento degli studenti stranieri nelle scuole superiori di Milano e provincia* (pp. 17-18).



ficoltà, miseria e vessazioni” (Giovannetti, 2008);

- l'ultimo gruppo, il più consistente, è costituito dalle ragazze e dai ragazzi arrivati in Italia a dodici anni e oltre, in seguito al ricongiungimento della famiglia. Per loro sono state coniate le definizioni di “*generazione 1.5*” (*uno e mezzo*) (Portes, Rumbaut, 2001<sup>13</sup>) e di *in-between generation* “per significare una condizione di vita sospesa tra riferimenti diversi, a metà strada fra il contesto di origine e il luogo di accoglienza. Gli adolescenti ricongiunti hanno vissuto in prima persona il viaggio di migrazione, hanno sperimentato la frattura fra il *prima* e il *dopo* nella loro storia; portano con sé memorie e nostalgie, come i loro genitori, ma sono anche proiettati, come i coetanei, nei progetti e nella costruzione del futuro”. (*Pratiche di integrazione*, p. 17<sup>14</sup>)

Tutti questi aspetti ci sembrano importanti da rilevare perché con questa “varietà” gli insegnanti hanno lavorato per costruire percorsi interculturali

### **La scelta della scuola di secondo grado**

Una differenza, piuttosto nota, tra italiani e “stranieri” riguarda la scelta delle scuole di secondo grado: come si sa – e il Rapporto già citato lo conferma – per i ragazzi di origine straniera è più probabile scegliere un percorso professionale o tecnico rispetto a un ragazzo italiano: nel 2011/2012 il rapporto nazionale indica che il 39,4% degli alunni con cittadinanza non italiana frequenta istituti professionali ed il 38,3% istituti tecnici.

Non ci sembra casuale, a questo proposito, il fatto che la maggior parte degli insegnanti che ha partecipato al percorso sia in servizio presso istituti tecnici o professionali, dove la presenza di studenti stranieri è più cospicua.

Eppure, anche su questo fronte le cose stanno lentamente cambiando. Dai dati del Rapporto, infatti, si evince che – da un lato – c'è una leggera crescita degli alunni con cittadinanza non italiana che scelgono il liceo (in un anno la percentuale è cresciuta di un punto). Ma è soprattutto interessante osservare le dinamiche che differenziano i ragazzi di origine straniera nati in Italia da chi è arrivato più tardi (i dati, purtroppo, mettono in uno stesso calderone chi è arrivato a dieci anni rispetto a chi è arrivato a tre): si osserva, ad esempio, che tra i primi ci si indirizza con più facilità verso i tecnici rispetto ai professionali, e con una percentuale maggiore verso i licei.

La variabile “nato in Italia”, insomma, non è superflua, ed evidenzia anzi una maggiore probabilità di adeguare le proprie scelte a quelle dei ragazzi italiani da generazioni.

Riflettere sui fattori che possono aver inciso sulle scelte relative alla prosecuzione degli studi può essere interessante per chi lavora con gli adolescenti stranieri. Non possiamo negare – e questo aspetto emerge frequentemente dalle parole degli insegnanti – che l'inserimento nella scuola secondaria di secondo grado degli adolescenti stranieri, in particolare di seconda generazione, rappresenta un problema per gli insegnanti.

Costruire un “ponte” tra le esigenze degli studenti, che devono riadattarsi in un contesto di cui spesso ignorano le regole implicite ed esplicite, di cui talora fraintendono le mete e i metodi di funzionamento, e quelle degli insegnanti, che lavorano in situazioni di contesto in cui è difficile

13 Portes A., Rumbaut R.G. (2001), *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*, New York: Russell Sage Foundation.

14 *Pratiche di integrazione. Progetto “NON UNO DI MENO”: Ragazze e ragazzi stranieri nell'istruzione superiore.* (a cura di N. Papa e G. Favaro).

far fronte ai bisogni specifici degli studenti e in cui la forte specializzazione delle discipline rende difficile, talvolta, adattare i percorsi individuali, appare sempre di più un'urgenza per la scuola italiana.

Quello che appare importante da sottolineare è che l'inserimento scolastico "positivo", da cui dipende una riuscita scolastica "positiva" non può essere considerato il risultato di un rapporto individuale, fra alunno e disciplina, ma dovrebbe essere l'esito dell'intersecarsi di relazioni complesse che danno vita ad un determinato contesto e in cui pertanto, dare rilievo alla dimensione relazionale appare un *aspetto imprescindibile*.

Nessuno apprende se non si sente accolto, ed ecco quindi l'attenzione *consapevole* verso una didattica che privilegi la relazione e l'ascolto attivo, aspetti fondamentali di una valorizzazione della diversità in un'ottica, come già abbiamo visto, di un'educazione e di una didattica davvero "interculturali".

### **I dati dell'Emilia Romagna e della provincia di Modena**

All'interno di questi dati generali pare importante fare specifico riferimento al contesto dell'Emilia Romagna e, più in particolare, della provincia di Modena.

L'Emilia Romagna, nell'analisi delle presenze di alunni e alunne stranieri nelle scuole italiane, appare come la terza regione per numero di presenze, preceduta da Lombardia e Veneto.

L'Emilia Romagna è invece al primo posto della classifica nazionale se si considera l'incidenza degli alunni con cittadinanza non italiana sul totale della popolazione scolastica.

Nello specifico della provincia di Modena, la presenza di alunni stranieri appare particolarmente rilevante: si colloca infatti al 7° posto tra le province italiane per incidenza di alunni con cittadinanza non italiana sul totale della popolazione scolastica ed al 5° posto per incidenza di alunni stranieri nella scuola secondaria di secondo grado<sup>15</sup>.

Nelle tabelle seguenti si evidenziano<sup>16</sup>, a livello provinciale o regionale, ulteriori elementi di interesse che contraddistinguono la presenza degli alunni di cittadinanza non italiana, confermando, anche a livello locale, le tendenze emerse a livello nazionale per quanto riguarda la scelta della scuola secondaria di secondo grado da parte dei ragazzi con cittadinanza non italiana, l'incidenza dei minori stranieri nati in Italia nei diversi ordini e gradi di scuola ed infine il diverso tasso di promozione tra alunni stranieri e non.

---

15 Fonte: Appendice 1 *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano* ottobre 2012 MIUR – Servizio Statistico. Disponibile sul sito del MIUR – Istruzione

16 Fonte: *L'immigrazione straniera in Emilia Romagna* edizione 2013 a cura dell'Osservatorio regionale sul fenomeno migratorio (art. 3, L.R. n.5, 24 marzo 2004) Disponibile sul sito delle Regione Emilia Romagna Sociale- Immigrazione – dati e statistiche: <http://sociale.regione.emilia-romagna.it/immigrati-e-stranieri/dati/losservatorio-regionale>

Tav. 87 Alunni con cittadinanza non italiana per tipo di scuola secondaria di II grado e provincia. A.s. 2011-2012

Provincia	Licei	Istituti tecnici	Istituti prof.	Istruz. artistica	Totale	Totale
	%	%	%	%	%	V.a.
Piacenza	14,9	39,4	43,7	2,1	100,0	1.583
Parma	12,6	44,2	40,4	2,7	100,0	2.511
Feggio Emilia	8,6	31,9	56,9	2,6	100,0	2.817
Modena	8,4	39,1	50,3	2,1	100,0	3.753
Eologna	14,2	39,0	45,1	1,7	100,0	3.849
Ferrara	20,4	32,0	46,7	1,0	100,0	1.217
Ravenna	12,8	32,4	51,3	3,6	100,0	1.505
Forlì-Cesena	11,2	43,3	44,3	1,2	100,0	1.638
Rimini	21,8	32,8	40,5	4,9	100,0	2.016
<b>Emilia-Romagna</b>	<b>13,0</b>	<b>37,6</b>	<b>47,0</b>	<b>2,4</b>	<b>100,0</b>	<b>20.889</b>

Fonte: DG Studi e Programmazione del Ministero dell'Istruzione dell'università e della ricerca

Tav. 83 Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia per livello scolastico e provincia in Emilia-Romagna. A.s. 2011-2012

Provincia	Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia					% nati in Italia su alunni con cittadinanza non italiana				
	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	Totale
Piacenza	1.182	1.414	453	130	3.179	84,6	58,1	29,4	8,2	45,7
Parma	1.333	1.758	603	216	3.910	81,0	57,5	30,6	8,6	42,6
Reggio Emilia	1.911	2.943	1.135	401	6.390	84,9	62,8	40,9	14,2	51,0
Modena	2.872	3.875	1.204	689	8.640	88,1	67,6	35,2	18,4	53,4
Bologna	2.828	3.560	1.321	595	8.304	83,0	56,3	33,6	15,5	47,4
Ferrara	661	915	202	97	1.875	82,7	54,6	20,6	8,0	40,1
Ravenna	1.022	1.230	335	117	2.704	68,9	52,6	23,8	7,8	40,1
Forlì-Cesena	1.277	1.499	343	133	3.252	82,8	58,6	23,0	8,1	45,0
Rimini	782	962	322	86	2.152	79,0	54,7	27,0	4,3	36,1
<b>Emilia-Romagna</b>	<b>13.868</b>	<b>18.156</b>	<b>5.918</b>	<b>2.464</b>	<b>40.406</b>	<b>82,7</b>	<b>59,4</b>	<b>31,6</b>	<b>11,8</b>	<b>46,5</b>

Fonte: DG per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi del Ministero della Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Tav. 84 Tasso di promozione degli alunni con cittadinanza italiana e non in Emilia-Romagna e in Italia negli anni scolastici dal 2007/08 al 2010/11

Ordine e grado di scuola	2007/08			2008/09			2009/10			2010/11		
	Alunni con cittadinanza non italiana	Alunni con cittadinanza italiana	Diff.	Alunni con cittadinanza non italiana	Alunni con cittadinanza italiana	Diff.	Alunni con cittadinanza non italiana	Alunni con cittadinanza italiana	Diff.	Alunni con cittadinanza non italiana	Alunni con cittadinanza italiana	Diff.
<b>Regione Emilia-Romagna</b>												
Scuola primaria	98,9	99,8	-0,9	98,7	99,8	-1,1	97,6	100,0	-2,4	97,7	99,9	-2,2
Scuola sec. I grado	90,4	97,8	-7,4	88,7	97,1	-8,4	88,5	97,1	-8,6	94,2	97,4	-3,2
Scuola sec. II grado	69,2	85,8	-16,6	68,9	86,2	-17,3	69,3	86,7	-17,4	72,5	88,4	-15,9
<b>Italia</b>												
Scuola primaria	98,5	99,7	-1,2	98,5	99,7	-1,2	96,5	99,8	-3,3	96,6	99,8	-3,2
Scuola sec. I grado	88,6	96,7	-8,1	87,1	96,2	-9,1	86,9	95,7	-8,7	93,9	96,1	-2,1
Scuola sec. II grado	68,1	85,1	-17,0	69,9	85,5	-15,6	70,6	85,9	-15,3	72,8	87,2	-14,4

Fonte: Sistema Informativo e DG per gli Studi e la Statistica e i Sistemi informativi del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca

## TERZA PARTE - IL PROGETTO DI RICERCA-AZIONE

I dati presentati ci inducono ad “allargare” la nostra riflessione dal dato meramente statistico ad una riflessione interculturale, in particolare in termini educativi.

L’intercultura nasce dal bisogno di trovare strumenti per gestire e accompagnare alcuni fenomeni divenuti oggi cruciali, tra i quali i fenomeni migratori. Tuttavia, l’educazione interculturale non può essere intesa come una “pedagogia per lo straniero” o come una particolare disciplina, ma come un sistema di riferimento trasversale che aiuta a leggere alcuni dei processi che caratterizzano la società complessa, quali, ad esempio, il processo inarrestabile della mondializzazione dei mercati, dell’informazione e delle culture, e infine il riemergere nelle società europee e nel mondo occidentale di nuove forme di razzismo alimentate dal sentimento di intolleranza e di rifiuto per il “diverso”. Dal punto di vista pedagogico tali strumenti devono essere indicati dall’educazione interculturale, la quale si pone tra i suoi obiettivi l’individuazione di un nuovo modello educativo. Questo processo passa sia attraverso la riflessione, gli studi e la ricerca, sia attraverso la messa a punto di proposte pratiche, orientate alla didattica.

Il ruolo della scuola è imprescindibile: essa può e deve avere il ruolo di formare uomini e donne attenti ai valori della differenza, del pluralismo delle culture, dei diritti umani, della pace. Anche dal punto di vista pratico, è nella scuola che si deve concentrare l’impegno ad accogliere un numero sempre crescente gli allievi stranieri, gestendo, tra l’altro, l’eterogeneità delle lingue e delle culture che la contraddistinguono. Ora, è proprio, anche se ovviamente non solo, la presenza di alunni stranieri nelle scuole secondarie di secondo grado che impone agli insegnanti di ripensare la didattica perché davvero sia inclusiva e in grado di costruire terreni di dialogo interculturale.

In questo senso l’intercultura appare soprattutto la “formazione di una nuova forma mentis, post-etnocentrica, dialogica, aperta all’ascolto e all’incontro, destrutturata rispetto ai suoi pregiudizi, rivolta al meticciamento visto come risorsa” (Cambi, 2006, p. 167<sup>17</sup>) e che necessita quindi la costruzione di quello “spazio dell’incontro” che gli antropologi leggono come spazio di essa costitutivo. Lo spazio dell’incontro è allora lo spazio in cui le differenze possono essere legittimate al punto da poter diventare una risorsa per tutta la comunità. Nasce da queste riflessioni un modello di educazione in cui il diventare persone significa riconoscere, nel contempo, la propria differenza e la propria reciproca interdipendenza, accettando di appartenere a qualcosa che oltrepassa la nostra particolarità e affermando nel contempo la nostra autonomia.

### *Obiettivi*

All’interno di queste finalità di ordine più generale, sin dall’inizio del percorso gli obiettivi sono stati così identificati:

- offrire un supporto alla progettualità interculturale degli istituti, che spesso necessita di essere accompagnata e implementata;
- offrire la possibilità a istituti diversi di “fare rete” su tematiche comuni, nell’ottica dell’utilizzo il più possibile proficuo di risorse umane e materiali;

---

17 Cambi F. (2006). *L’intercultura a scuola: la frontiera dei saperi*. In A. Portera (a cura di). *L’educazione interculturale nel contesto internazionale*. (pp. 167-172). Milano: Guerini e Associati.

- costruire un gruppo di lavoro che riflettesse su alcuni nodi teorici dell'intercultura al fine di progettare insieme, quindi, in una logica di rete, e con un "accompagnamento" costante, percorsi interculturali all'interno delle proprie scuole.

Il progetto è iniziato formalmente nel gennaio 2012 con un gruppo di 24 insegnanti, appartenenti a istituti diversi di Modena e provincia, non tutti referenti per l'educazione interculturale. La maggior parte di questi insegnanti ha deciso di partecipare volontariamente al progetto, condividendo anche il percorso in piattaforma. Chiariremo nella quarta parte del presente *report* il modo in cui è stato articolato il percorso, nonché i punti di forza e le criticità.

### **Obiettivi e metodologia della ricerca**

Come si evince dagli obiettivi sopra esplicitati, l'idea di fondo del progetto è stata quella di costruire un percorso di accompagnamento alla progettazione e alla gestione di processi interculturali, all'interno di una logica di ricerca-azione, in quanto, come già sostenuto da Travaglini (2002), un "efficace strumento di potenziamento delle strategie di intervento didattico"<sup>18</sup>. Questo spiega anche perché larga parte di questo percorso sia stato pensato come co-costruito con gli insegnanti in percorsi insieme formativi e riflessivi. Un altro aspetto importante è, come vedremo, che il percorso è stato costruito in modalità *blended* e quindi ha previsto la costituzione di comunità di pratiche che potessero lavorare anche a distanza. L'intera elaborazione del percorso è stata frutto di una ricerca realizzata mediante l'approccio metodologico della ricerca-azione, in quanto strategia che più e meglio interpreta la filosofia partecipativa della ricerca (Mortari, 2009, p. 210<sup>19</sup>). Vediamo di chiarire meglio la scelta della ricerca-azione. Essa, in quanto approccio introdotto per la prima volta da Kurt Lewin nel tentativo di risolvere conflitti psicologici in campo sociale nella prima metà del ventesimo secolo, appare una forma di intervento che aiuta da un lato a conseguire obiettivi di cambiamento a livello di contesto reale e dall'altro a migliorare le competenze a livello professionale<sup>20</sup>. Non si tratta di un approccio per il quale sia possibile dare una definizione univoca (Cohen, Manion, 2007, p. 297<sup>21</sup>), anche se è possibile, in termini molto generali, definirla come "una strategia di ricerca che prevede che l'indagine sia condotta sul campo, si strutturi sulla base di una stretta collaborazione fra ricercatori e pratici, e assuma come suo compito specifico quello di provocare cambiamenti migliorativi nel contesto in cui viene attuata" (Mortari, 2009, p. 210). Sulla scorta di Lewin (1946; 1958<sup>22</sup>), è possibile configurare la ricerca-azione come una "spirale di provvedimenti" (Trombetta, Rosiello, 2000, p. 85<sup>23</sup>) che si compongono di tre elementi essenziali:

- pianificazione
- esecuzione

18 Travaglini M. (2002). *La ricerca in campo educativo*, Roma, Carocci.

19 Mortari L. (2009). *Ricerca e riflettere: la formazione del docente professionista*, Roma, Carocci.

20 Cfr. Mazzucco C. (2010). *Coltivare comunità nella scuola. Fondamenti culturali ed esperienze didattiche*. Lecce: Pensa MultiMedia; Elliott J., Giordan A., Scurati C. (1993) *La Ricerca-Azione*. Torino, Bollati Boringhieri; Scurati C., Zaniello G. (1993) (a cura di) *La ricerca-azione, contributi per lo sviluppo educativo*, Napoli, Tecnodid; C. Trombetta, L. Rosiello. (2000), *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Trento, Erickson

21 Cohen, Manion L. (2007), Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007) *Research methods in Education*. Abingdon, Oxon, Routledge. (Edizione originale pubblicata 1999).

22 Lewin K. (1946). *Action research and minority problems*, Journal of Social Issues 2(4), pp. 34-46, Milano, Unicopli;

Lewin K. (1958), *Group Decision and Social Change*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

23 Trombetta C., Rosiello L. (2000) *La ricerca-azione: il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Trento, Erickson.

- inchiesta sui risultati dell'azione.

Quest'ultima porta a sua volta al quarto elemento fondamentale per "riavviare" il processo:

- ri-pianificazione sulla base dei risultati.

Come si vede, il ciclo è virtualmente infinito. All'interno di tale percorso ciclico, ciascuno nel gruppo è chiamato a contribuire per poter "far propria" la fase in corso ed attivare la fase successiva diventando protagonista attivo di tutto il processo. Ne deriva, in conclusione, un arricchimento che può nascere solo dallo scambio all'interno del gruppo di lavoro, e che può indurre un reale cambiamento sia nei docenti che vi partecipano sia, potenzialmente, per il contesto scolastico in cui tali docenti sono inseriti (Haggarty, Postlethwaite, 2007<sup>24</sup>).

Altri elementi chiave per la scelta di strutturare il percorso come ricerca-azione fanno riferimento a Cunningham<sup>25</sup>. Secondo la sua riflessione, le fasi della ricerca-azione dovrebbero prevedere alcuni "momenti forti". Prima di tutto appare necessario strutturare un rapporto di scambio e di collaborazione tra professionisti/operatori e chi conduce la ricerca. In secondo luogo è necessario superare la pretesa della neutralità nella ricerca. In terzo luogo è importante arrivare ad una sorta di "centratura condivisa" del problema di partenza. In quarto luogo, non si può prescindere da una costante analisi e gestione delle dinamiche di gruppo riferite al contesto della ricerca. L'attenzione a quanto avviene all'interno del gruppo di formazione è fondamentale nella misura in cui intendiamo l'apprendimento come un processo attivo nel quale la persona elabora una rappresentazione della realtà, mediante l'interpretazione personale della propria esperienza che, seppur sottoposta ai vincoli del reale, si caratterizza per l'azione soggettiva dell'individuo e per l'interazione con le prospettive interpretative proposte dagli altri<sup>26</sup>.

Un altro elemento importante del lavoro sta nel fatto che il gruppo si è ritrovato anche "virtualmente" su una piattaforma. Questo aspetto, peraltro caldamente suggerito dagli ultimi documenti della Riforma, è strettamente collegato alla costruzione di "comunità di pratiche". Come sottolineato da Manca e Sarti (2002)<sup>27</sup>, nelle comunità di pratica l'esperienza e la collaborazione vengono, infatti, rielaborate e trasformate ("reificate") in artefatti (simboli, procedure, regole, tecnologia, prodotti, gergo, ecc.) attraverso un processo di rinegoziazione dei significati, profondamente partecipato e situato nel contesto dei problemi reali e della realtà sociale di riferimento. I processi che si verificano al loro interno considerano soprattutto l'apprendimento in un quadro di partecipazione sociale, funzione delle attività, del contesto e della cultura nel quale è situato (Lave, Wenger, 1991<sup>28</sup>). Potremmo pertanto considerare "artefatti" i prodotti didattici che gli insegnanti hanno inserito nel corso del lavoro in piattaforma. Tali prodotti hanno subito, grazie al lavoro dei colleghi, una continua rielaborazione e ridefinizione, proprio grazie alla condivisione avvenuta.

24 Haggarty L., Postlethwaite K. (2003) *Action Research: a strategy for teacher change and school development?*, Oxford Review of Education, 29(4), pp. 423-448.

25 Cunningham B. (1976) *Action-Research: Towards a Procedural Model*, Human Relations, 3, pp. 251-238

26 McGuire E. (1996). Knowledge Representation and Construction in Hypermedia and Enviroments. *Telematic and Informatics*, 13 (4), pp. 251-260.

27 Manca S., Sarti L. (2002) *Comunità virtuali per l'apprendimento e nuove tecnologie*, in TD - Tecnologie Didattiche, n. 25, pp. 11-19.

28 Lave J., Wenger E. C. (1991) *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

## Le parole-chiave della ricerca

La ricerca-azione si è sviluppata attorno ad alcuni temi che ci sono sembrati, più di altri, significativi. Ognuno di questi racchiude un grande significato dal punto di vista pedagogico-educativo, che è stata nostra cura cercare di tradurre, lungo tutto il percorso, in termini “operativi” e quindi didattici.

### 1. *EDUCAZIONE INTERCULTURALE*

Sull’educazione interculturale è stato scritto in questi ultimi anni moltissimo e non è certamente la sede per operare approfondimenti di carattere teorico. Il termine è entrato in uso nel linguaggio pedagogico-educativo in Italia alla fine degli anni Ottanta del secolo scorso, soprattutto in seguito alla trasformazione in senso multiculturale e plurilingue della nostra società e, in particolare, della scuola. In quegli anni sono stati prodotti molti documenti, anche ministeriali, relativi a tali tematiche. Dopo un lungo periodo di elaborazione e riflessione rispetto a temi quali accoglienza ed educazione alla convivenza e al rispetto reciproci, ora educazione interculturale significa, tra le altre cose, principalmente imparare a vivere insieme in un mondo in cui le relazioni con gli altri e l’incontro con le differenze sono sempre di più caratteristiche “normali” della vita quotidiana.

In questa prospettiva i concetti di tolleranza e di rispetto si concretizzano in quelli, più forti, di dialogo e di arricchimento reciproco, nonché di solidarietà e di accoglienza. A sua volta, il principio di uguaglianza si integra con il riconoscimento delle diversità e ne consente la valorizzazione. Infine, nei rapporti tra i popoli e nelle situazioni di convivenza, si sottolinea il tema della responsabilità reciproca, tale per cui si punta ad un “cambiamento di prospettiva” della propria visione del mondo, delle differenze, delle sperequazioni sociali.

L’educazione interculturale è stata pertanto letta in chiave di “apprendimento trasformativo”, non solo a livello macro, ma anche a livello micro. L’apprendimento trasformativo attraverso l’educazione interculturale genera un cambiamento profondo e strutturale delle premesse del pensiero, dei sentimenti e delle azioni. A questa educazione della mente e del cuore consegue un cambiamento radicale che va verso l’interconnessione e l’adozione di tutti i mezzi atti a garantire maggiore equità, giustizia sociale, comprensione e cooperazione tra i popoli<sup>29</sup>. Inoltre, se l’educazione interculturale affronta temi e problemi globali, cerca nello stesso tempo soluzioni da trovare insieme e studia modalità creative per trovare soluzioni nuove. In questo senso essa può contribuire a creare questa visione “nuova”, ma può anche giocare un ruolo nella creazione di nuovi metodi che, attraverso nuovi movimenti sociali e processi di educazione non formale, offrano spazio a valori, questioni e approcci messi in secondo piano dall’apprendimento formale, dando così voce a tutti, compresi gli emarginati.

In quanto non disciplina aggiuntiva che si colloca in un momento prestabilito e definito dell’orario scolastico l’educazione interculturale porta allora ad un ripensamento della didattica quotidiana, in quanto come evidenziato da un più recente documento ministeriale (MPI, 2007, pp. 3-4)<sup>30</sup>, “In-

<sup>29</sup> *Linee guida per l’educazione interculturale. Concetti e metodologie in materia di educazione interculturale ad uso di educatori e responsabili politici* Elaborate dalla Rete della Settimana dell’Educazione Interculturale, con il coordinamento del Centro Nord-Sud del Consiglio d’Europa, 2008 (ed. riv. e ampliata 2012)

<sup>30</sup> MPI – Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri*. In [Archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione\\_intercultura.pdf](http://Archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf).

segnare in una prospettiva interculturale vuol dire piuttosto assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola". Questo implica certamente un cambio di prospettiva dal punto di vista della didattica nella consapevolezza che ogni proposta interculturale deve dare spazio al dialogo e alla negoziazione. In questo modo è possibile focalizzare l'attenzione degli studenti sullo scambio narrativo orientato alla comprensione e al rispetto reciproci.

Come si capisce, quindi, la tesi su cui si è concentrati lungo tutto il percorso è la seguente: tanto più l'educazione interculturale si concentra esclusivamente sui problemi legati alle nuove migrazioni<sup>31</sup> verso l'Europa, tanto meno ha delle carte vincenti rispetto all'innovazione pedagogica; viceversa, tanto più l'educazione interculturale s'identifica con un processo generale d'innovazione pedagogica, tanto più può essere efficace anche rispetto ad un focus specifico, com'è quello della risoluzione dei conflitti, o delle difficoltà d'apprendimento, o delle tensioni generate dalla convivenza con le nuove migrazioni. Da un punto di vista didattico, allora, acquista un ruolo centrale l'idea di cooperazione e di ascolto attivo. L'educazione – che è collettiva nelle sue modalità, ma individualizzata nelle sue procedure valutative – comincia a porsi il problema di come si impara a vivere insieme, di come favorire la capacità di “mettersi nei panni degli altri”, di come imparare a progettare insieme, prevenire e trasformare i conflitti, con l'obiettivo di un'innovazione sul piano relazionale che insegni a vivere e a lavorare con gli altri, a lavorare in gruppo (cosa che nel terziario avanzato è sempre più importante).

## 2. *COOPERATIVE LEARNING*

a cura di Tiziana di Meo

Non è semplice sintetizzare le caratteristiche del *cooperative learning*, in quanto si tratta di un metodo dai molteplici approcci, a cui fanno capo diverse scuole e centri di ricerca sparsi in tutto il mondo. Esistono tuttavia alcuni “principi chiave” che verranno qui di seguito esplicitati. All'interno del percorso di lavoro gli insegnanti hanno “sperimentato” questi principi chiave con attività cooperative focalizzate di volta in volta su ciascuno di essi e, in molti casi, le hanno proposte agli studenti, riportando nei *focus group* o durante gli incontri successivi la reazione degli studenti rispetto ad un modo, in alcuni casi nuovo, di leggere e vivere la cooperazione.

Ecco di seguito l'esplicitazione dei principi chiave:

- a. ***Interdipendenza positiva***
- b. ***L'interazione promozionale faccia a faccia***
- c. ***Le competenze sociali***
- d. ***La responsabilità individuale e di gruppo***
- e. ***La revisione del lavoro e la verifica individuale e di gruppo***

---

31 Cfr. Surian A. *Educazione interculturale e innovazione didattica*. In *Per fare educazione interculturale* (a cura di: Farsi Prossimo, Centro Come)  
[http://www.centrocome.it/come\\_files/userfiles/File/MaterialiESTrumenti/Culture/per\\_fare\\_educazione\\_interculturale.pdf](http://www.centrocome.it/come_files/userfiles/File/MaterialiESTrumenti/Culture/per_fare_educazione_interculturale.pdf)



a. *Interdipendenza positiva*

Definizione	L'interdipendenza positiva rappresenta "il cuore del cooperative learning" (Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J (1994). <i>Cooperative learning in the classroom</i> . Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum and Development) e si attua quando <i>si percepisce di essere collegati con altri</i> in un modo tale che il singolo non può avere successo senza fare gruppo e viceversa il gruppo non può avere successo senza il singolo.
Ricadute sugli alunni/ Conseguenze	La constatazione di essere indispensabile per il gruppo determina ricadute positive sulla motivazione e sull'impegno in quanto lavorare con gli altri aumenta il senso di responsabilità verso l'obiettivo da raggiungere, a condizione che sussista tra i membri un atteggiamento di stima reciproca, nonché sulla qualità delle relazioni interpersonali nel tentativo di ascoltare il punto di vista degli altri.
Strategie e strumenti	<p>Per strutturare l'interdipendenza positiva in una classe, l'insegnante deve fornire chiare direttive/istruzioni per il conseguimento di un obiettivo comune.</p> <p>Johnson D., Johnson R. e Holubec hanno steso la seguente categorizzazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• interdipendenza di scopo, quando gli studenti comprendono di condividere degli obiettivi e lavorano insieme per realizzare un compito che deve essere complesso e sfidante, cioè attraente e significativo.</li> <li>• interdipendenza di compito, quando i membri del gruppo si suddividono parti del compito da svolgere individualmente finalizzandole all'obiettivo comune.</li> <li>• interdipendenza di ruolo, quando l'insegnante assegna agli studenti ruoli complementari ed interconnessi di compito e di relazione (colui che legge, colui che controlla, colui che incoraggia, colui che sintetizza)</li> <li>• interdipendenza di informazioni e risorse, quando gli studenti sono incoraggiati a condividere le loro risorse o i materiali.</li> <li>• interdipendenza di identità, quando per aumentare il senso di appartenenza si inventa un nome di classe, uno slogan.</li> <li>• interdipendenza di fantasia, quando si costruisce dando agli studenti la possibilità di immaginare scenari o di sviluppare situazioni ipotetiche che permettano di chiarire i propri valori e le proprie decisioni.</li> <li>• interdipendenza di sequenza, quando l'insegnante definisce una serie di passi che è necessario completare, un gradino alla volta per raggiungere l'obiettivo.</li> <li>• interdipendenza di contesto significa pianificare l'ambiente fisico per incoraggiare gli studenti a stare insieme nello stesso spazio.</li> <li>• interdipendenza di valutazione, quando il gruppo riceve una valutazione finale ponderata sulla base dei risultati di ciascun membro.</li> <li>• interdipendenza di celebrazione, quando si celebra insieme il successo per aver raggiunto l'obiettivo.</li> </ul>

b. *Interazione promozionale faccia a faccia*

Definizione	L'interazione promozionale faccia a faccia può essere definita come il clima generale che si respira dentro il gruppo cooperativo di lavoro.
Ricadute sugli alunni/ Conseguenze	<p>I membri del gruppo si incoraggiano reciprocamente, si valorizzano a vicenda, si aiutano, mostrano fiducia reciproca, non temono di esprimere la propria opinione nell'interesse del conseguimento degli obiettivi.</p> <p>Per sviluppare il piacere di lavorare insieme, l'insegnante deve essere consapevole che il clima si definisce da una quantità complessa di comportamenti che esprimono atteggiamenti profondi di stima, rispetto e accettazione reciproca e nasce per lo più da occasioni informali; richiede tempi lunghi per essere raggiunto, ma può essere distrutto con poco anche da reazioni minime di difesa, chiusura, antagonismo e rivalità; deve essere esteso a tutto l'ambiente scolastico, e quindi a livello di scuola, di classe e di gruppo.</p>
Strategie e strumenti	<p>Al fine di realizzare un contesto comunicativo adeguato, è compito dell'insegnante <i>pianificare l'ambiente fisico</i> affinché gli alunni si guardino negli occhi, possano vedere i materiali insieme ecc. e <i>comporre piccoli gruppi (da due a cinque) eterogenei</i> rispetto alle abilità cognitive e sociali.</p> <p>L'insegnante deve dimostrare un atteggiamento aperto e cordiale; esprimere sincerità e maturità emotiva; saper creare un rapporto personale con lo studente (chiamarlo per nome, conoscere ed apprezzare i suoi interessi, farsi conoscere come persona nei propri interessi ed opinioni...); evitare di umiliare lo studente quando commette sbagli; reagire in modo sproporzionato a quello che è successo; non confondere fermezza con comportamento autoritario.</p>

### c. *Le competenze sociali*

Definizione	La competenza sociale è il “livello di expertise raggiunto nell’uso coerente di un insieme di abilità relazionali che favoriscono la buona relazione e interazione con gli altri”(Johnson & Johnson).
Ricadute sugli alunni/ Conseguenze	Per lavorare con successo con i pari, è essenziale l’insegnamento diretto delle competenze sociali che gli studenti devono saper usare. Le competenze sociali servono a regolare e rendere efficienti le relazioni interpersonali tra i membri del gruppo e includono comportamenti che inducono una corretta collaborazione, orientano verso il compito e mantengono un buon clima di gruppo stimolando anche una corresponsabilità individuale.
Strategie e strumenti	<p>L’insegnamento di una competenza avviene attraverso la costruzione progressiva delle abilità che la descrivono. I fratelli Johnson distinguono quattro categorie di queste abilità:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• abilità che aiutano gli studenti a stare insieme in gruppo (ad esempio formare il gruppo in modo ordinato, stare con il gruppo e non gironzolare per l’aula, parlare sottovoce, partecipare)</li> <li>• abilità che aiutano i gruppi a funzionare bene, rispetto alla realizzazione del compito (ad esempio chiedere/dare informazioni, aiutare ad organizzare il materiale, saper ascoltare e saper dare dei comandi)</li> <li>• abilità di apprendimento per comprendere il materiale fornito (ad esempio saper ripetere e riassumere, valutare o correggere con accuratezza le sintesi dei propri compagni, trovare modi intelligenti per memorizzare)</li> <li>• abilità di stimolo all’approfondimento e alla riflessione attraverso cui gli studenti incoraggiano se stessi e gli altri a vedere le cose da una prospettiva multipla, a fare domande profonde, a imparare a confutare le idee dell’altro (ad esempio porre domande profonde, critiche e creative, criticare le idee e non le persone).</li> </ul> <p>Comoglio e Cardoso (Comoglio M., Cardoso M.A. <i>Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning</i>. Roma: LAS) propongono una scansione delle competenze sociali che pone, invece, l’enfasi sulla dimensione relazionale e delle dinamiche di gruppo piuttosto che su quella cognitiva e di apprendimento.</p> <p>Le abilità sociali devono essere chiaramente identificate ed insegnate motivando gli alunni e dando loro l’opportunità di usarle in contesti autentici di apprendimento.</p> <p>Il cooperative learning suggerisce di insegnare questo tipo di competenze con modalità graduali che prevedano inizialmente la loro definizione, la presentazione di modelli di riferimento, gli esercizi di ruolo o le simulazioni dalle quali appaia evidente il tipo di comportamento richiesto e successivamente l’osservazione del modo di comportarsi di ogni gruppo da parte dei membri e dell’insegnante, il rinforzo durante l’azione e infine la verifica finale dopo ogni incontro sul lavoro realizzato e sulla competenza sociale applicata.</p>

#### d. *La responsabilità individuale e di gruppo*

Definizione	Nel lavoro di gruppo ogni membro deve contribuire con il proprio lavoro al conseguimento degli obiettivi.
Ricadute sugli alunni/ Conseguenze	Viene favorito il senso di responsabilità personale verso gli altri completando la propria parte di lavoro, facilitando il lavoro degli altri membri del gruppo e allo stesso tempo interferendo il minimo possibile nei loro impegni.
Strategie e strumenti	Nell'organizzazione del lavoro è necessario favorire il più alto livello di partecipazione possibile e un uguale intensità di sforzo. Gli insegnanti devono aiutare la costruzione della responsabilità individuale monitorando (tramite la somministrazione di questionari individuali, l'interrogazione di un alunno a caso per ogni gruppo ecc.); assegnando ruoli (ad esempio responsabile dei contenuti, responsabile dell'esposizione del lavoro, responsabile del tempo, responsabile della comprensione, facilitatore della comunicazione all'interno del gruppo); utilizzando strutture per l'interdipendenza con una serie di sequenze di attività attraverso le quali ogni membro realizza l'azione responsabile per il proprio apprendimento. Nel Cooperative learning, a differenza dei tradizionali metodi di gruppo, si riconosce una valutazione individuale e una valutazione di gruppo.

e. *Revisione del lavoro svolto e verifica individuale e di gruppo*

Definizione	Durante lo svolgimento del lavoro di gruppo l'obiettivo è controllare e valutare i processi cognitivi, emotivi ed interattivi in atto.
Ricadute sugli alunni/ Conseguenze	Il monitoraggio permette il miglioramento continuo dei processi di apprendimento poiché attiva le pratiche metacognitive dell'imparare ad imparare e permette un'analisi attenta di come i membri stanno lavorando insieme e come essi possono aumentare l'efficacia del gruppo.
Strategie e strumenti	<p>Il costante monitoraggio deve essere effettuato sia dall'insegnante che dagli alunni. Per l'insegnante rappresenta un momento di feedback a livello cognitivo e comunicativo di ciò che propone in classe per eventualmente correggere o mutare la rotta del percorso; per gli alunni costituisce un'autovalutazione dell'efficacia delle azioni intraprese allo scopo di prendere decisioni per il proseguimento delle attività. L'apprendimento cooperativo prevede due tipi di valutazioni tra loro complementari:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• la valutazione individuale: ogni componente del gruppo è valutato in base ai risultati didattici, sviluppo delle abilità sociali, responsabilità rispetto al compito assegnato;</li><li>• la valutazione di gruppo: il gruppo è valutato in base al risultato complessivo raggiunto dal gruppo, determinato dallo sforzo interconnesso dei vari membri in termini di abilità scolastiche e sociali.</li></ul> <p>L'insegnante sceglie gli osservatori e fornisce loro istruzioni e gli strumenti di osservazione necessari; si serve di verifiche parziali, simulazioni della prova finale e griglie di osservazione; interviene quando necessario per migliorare il lavoro di studio o di gruppo; fa valutare agli stessi studenti la qualità del loro contributo individuale nei gruppi e incoraggia l'automonitoraggio.</p> <p>È importante per una valutazione autentica che il monitoraggio venga effettuato con metodicità, attraverso modalità chiare e con il coinvolgimento degli alunni.</p>

### 3. *GROUP INVESTIGATION*

Tra i vari approcci del *cooperative learning* quello più capace di integrare l'interazione e la comunicazione in classe, e quindi lo sviluppo di abilità sociali, con il processo di studio dei contenuti scolastici sembra essere la *Group Investigation* (Sharan, Sharan, 1998; 2010<sup>32</sup>). Essa è definita dagli stessi autori come “un metodo di strutturazione della classe in base al quale gli studenti lavorano in collaborazione a piccoli gruppi per esaminare, sperimentare e comprendere i propri argomenti di studio” (Sharan, Sharan, 1998, p. 31).

Strutturare un'attività con la *Group Investigation* significa prima di tutto sottolineare la rilevanza di quattro componenti che sono interrelate e si realizzano contemporaneamente (Sharan, Sharan, 1998, pp. 47-48). Tali componenti sono:

- la *ricerca (inquiry)*: si riferisce all'organizzazione e alle procedure per fare in modo che il processo di apprendimento sia condotto come un processo di indagine. Nell'approccio della *Group Investigation* gli alunni sono membri di piccoli gruppi suddivisi secondo il particolare interesse rispetto ad un argomento di studio. L'intera classe viene orientata dall'insegnante a condurre una ricerca su un argomento più ampio che poi viene suddiviso in sotto-argomenti ed è organizzata come una comunità di “ricercatori” che conducono la ricerca insieme;
- l'*interazione (interaction)*: fa riferimento alla dimensione sociale o interpersonale del processo di apprendimento. Infatti, quando gli studenti fanno ricerca insieme aumentano le opportunità di dialogo e di discussione;
- l'*interpretazione (interpretation)*: avviene sia a livello personale (comprensione individuale dell'argomento oggetto di studio) sia a livello di piccolo gruppo, dove la condivisione dei materiali aumenta la comprensione dal parte del singolo delle informazioni;
- la *motivazione (intrinsic motivation)*: come già abbiamo precedentemente accennato, gli studenti acquistano una maggiore autonomia che genera una maggiore motivazione intrinseca all'apprendimento.

Nel progettare e nel realizzare la ricerca di gruppo gli studenti procedono attraverso sei fasi consecutive (Sharan, Sharan, 1998) che presuppongono, come vedremo, un primo momento di pianificazione dell'intera classe, quindi una fase di studio individuale, poi una pianificazione di gruppo, quindi uno studio di gruppo.

Alla fine i membri del gruppo presentano il proprio lavoro ai compagni, cosicché la ricerca si conclude con l'intera classe che funziona come “gruppo di gruppi”. Scegliere il *cooperative learning*, in particolare nell'approccio della *Group Investigation*, per “fare” educazione interculturale ha un grande significato dal punto di vista anche teorico. Dal punto di vista della letteratura scientifica è confermato da numerose ricerche e meta-analisi che hanno studiato l'utilizzo del ***cooperative learning in contesti multiculturali*** (condotte in particolare negli Stati Uniti e in Israele: meta-analisi di Johnson, Johnson & Maruyama, 1983; e altre ricerche, tra cui: Weigel, Wisner e Cook,

32 Sharan Sh., Sharan Y. (1998). *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*. Trento: Erickson (Ed. or.: *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Columbia University, 1992); Sharan 2010 Sharan Y. (2010) *Cooperative learning: un approccio pedagogico diversificato per classi eterogenee*. In F. Gobbo (a cura di) *Cooperative Learning nelle società multiculturali: riflessioni critiche* (pp. 23-28). Milano: Unicopli.

1995; Sharan, 1980; Slavin, 1990, 1995<sup>33</sup>) che grazie attraverso una pratica cooperativa concreta l'approccio verso la diversità, in particolare culturale, può evolvere e cambiare.

#### 4. DALLA “COMUNITÀ DI PRATICA” ALLA CLASSE COME “COMUNITÀ DI APPRENDIMENTO”

Come ben sintetizzato da Lipari (2009)<sup>34</sup>, Come è noto, il concetto di «comunità di pratica» (CdP) nasce nei primi anni Novanta del '900 nell'ambito degli studi sull'apprendistato di Etienne Wenger e di Jean Lave. I due autori rovesciano l'assunto consolidato nelle credenze di senso comune secondo cui l'apprendistato si fonderebbe su una relazione speciale tra maestro e allievo, e mettono in evidenza il fatto che l'apprendimento graduale di una competenza si basa su un processo sociale di partecipazione ad una pratica che configura un set di relazioni tra il novizio e gli altri membri del gruppo, tra il novizio e la pratica, tra il novizio e la cultura del gruppo.

Da queste prime elaborazioni il concetto di Comunità di Pratica emerge come una teoria sociale e situata dell'apprendimento e nel tempo si consolida con i successivi lavori di Wenger, accreditandosi come uno degli sviluppi più interessanti delle elaborazioni legate al filone interpretativo che considera le organizzazioni degli insiemi caratterizzati dalla loro capacità di apprendimento.

La prospettiva dell'apprendimento organizzativo, che tra l'altro ha dato impulso a molte strategie manageriali orientate alla valorizzazione delle conoscenze nelle organizzazioni (ad esempio: la *learning organization* e il *knowledge management*), rappresenta lo scenario di riferimento del discorso sulle Comunità di Pratica. Al di là di queste considerazioni che ci portano lontano dal mondo della scuola, l'idea di costruire con gli insegnanti, anche e soprattutto grazie ad un percorso di ricerca-azione, una “comunità di pratica”, è parsa una sfida interessante, soprattutto in un contesto – ovvero quello della scuola secondaria di secondo grado – in cui il vissuto degli insegnanti parla di “solitudine” nel cercare nuovi modi di lavorare in situazioni ad alto tasso di complessità ed eterogeneità. Costruire una comunità di pratica significa, nell'ottica di Wenger (2006)<sup>35</sup>, *negoziare i significati del proprio agire e reificazione* dei partecipanti rispetto a quanto elaborato all'interno della comunità stessa.

Ciò implica una *partecipazione* attiva al processo di costruzione del significato che porta, nello stesso tempo, ad una “fonte di identità”. In altri termini, ciò che si sviluppa nelle comunità di pratica è una sorta di “identità di partecipazione”, cioè un'identità costruita tramite relazioni di partecipazione (Wenger, 2006, p. 69).

Per associare pratica e comunità è dunque necessario identificare tre dimensioni della relazione in base alla quale la pratica è la fonte di coerenza di una comunità, ovvero: 1) impegno reciproco; 2) impresa comune; 3) repertorio comune.

33 Johnson D.W., Johnson R, Maruyama G. (1983). *Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of the research*. Review of Educational Research, 53, pp. 5–54; Weigel R.H., Wiser P. L, Cook S. W. (1975). *Impact of cooperative learning experiences on cross-ethnic relations. and attitudes*. Journal of Social Issues, 31, pp. 219–245; Sharan S., Hertz-Lazarowitz R. (1980). *A group investigation method of cooperative learning in the classroom*. In S. Sharan, P. Hare, C. Webb, R. Hertz-Lazarowitz (Eds.), *Cooperation in education* (pp.14-46). Provo, Utah: Brigham Young University Press; Slavin R. E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall; Slavin R.E. (1995). *Cooperative learning and intergroup relations*. In J. Banks and C. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 628– 634). New York: Macmillan.

34 [http://www.ecfconsulenza.it/files/u1/PEL509-5\\_0.pdf](http://www.ecfconsulenza.it/files/u1/PEL509-5_0.pdf)

35 Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Nel suo testo Wenger esplicita in modo approfondito le caratteristiche di queste tre dimensioni. Ai nostri fini, ci pare importante evidenziarne alcune.

Rispetto all'*impegno reciproco*, esso deve essere facilitato da una sorta di “cura” della comunità. Se la comunità è quella degli insegnanti, “prendersi cura di chi si prende cura” è apparso un elemento rilevante di tutto il percorso, in particolare in un contesto in cui, seppur apparentemente omogeneo, le diversità sono apparse subito rilevanti (insegnanti di ruolo e insegnanti precari; insegnanti di discipline diverse, insegnanti di tipologie di scuole diverse...).

Certamente ciò che ha favorito l'impegno reciproco è stato il senso di un'*impresa comune*, dove il termine “impresa” va inteso nel senso etimologico del termine, che sintetizza aspetti legati all'intraprendere, al porsi obiettivi, a ciò che le persone sono chiamate a fare, in un'ottica di responsabilizzazione reciproca.

Certamente questo aspetto non è stato semplice per il gruppo di insegnanti che ha partecipato alla ricerca. Nonostante l'obiettivo del percorso fosse chiaro – progettare percorsi interculturali attraverso il *cooperative learning* e in particolare nell'approccio della *Group Investigation* - il percorso ha avuto talvolta delle battute d'arresto dovute ad alcune difficoltà di gestione pratica della classe e di contesto. Inoltre, il fatto che il percorso sia iniziato a gennaio e terminato a dicembre ha minato la “continuità”.

Come sappiamo, infatti, nella scuola questo è un problema diffuso che rende difficile una progettazione di vasto respiro. Ciononostante, grazie anche all'uso della piattaforma *moodle*, è stato possibile costruire con gli insegnanti un *repertorio condiviso*, fatto non solo di “oggetti materiali”, ma anche di “punti di riferimento condivisi” che, pur rimanendo intrinsecamente ambigui, riflettono una storia di impegno reciproco.

Nel corso di tutta la ricerca ci è sembrato che potesse esserci un collegamento tra la possibilità di percepire l'importanza di essere comunità in ricerca e il poter leggere le classi come “comunità di apprendimento”.

Questo ha tuttavia stimolato molteplici riflessioni sulla necessità di creare “spazi collaborativi” prima di tutto tra colleghi dello stesso consiglio di classe, aspetto, quest'ultimo, più volte riconosciuto come critico dalla maggior parte dei docenti che hanno partecipato al percorso.

Nello stesso tempo, gli insegnanti in quanto “comunità di ricerca” possono sviluppare negli studenti la possibilità di leggersi e diventare “comunità di apprendimento” quando essi stessi sono disposti ad imparare e, soprattutto, ad imparare insieme.

Se partiamo, infatti, dalla necessità – riconosciuta tanto dai docenti quanto dagli studenti – di una riflessione su un modo di “fare scuola” che stimoli la cooperazione nell'apprendimento, possiamo dire che “il discente è teso ad apprendere per scoperta quanto più il docente è intenzionato o messo nella condizione di entrare nel vivo dell'esperienza didattica, scendendo dalla cattedra allo scopo di interagire costruttivamente con la dimensione vitale (e non ideale) della classe e dei suoi singoli componenti” (Travaglini, 2002, p. 180).

Perché questa prospettiva potesse diventare una realtà, la strategia del *cooperative learning* è sembrata subito la più adeguata sia a livello “formativo” con gli insegnanti sia come strategia adeguata per promuovere, come già abbiamo poc'anzi esplicitato, un'educazione interculturale da intender-



si in una prospettiva “ampia”. Il *cooperative learning* diventa anche una strategia per ripensare *tutta* la scuola come *knowledge building community* (Scardamalia, Bereiter, 1993), favorendo negli insegnanti la possibilità di riscoprire dimensioni nuove, avendo l’occasione di ripensarsi non più come “risolutori di problemi strumentali” e di emergenza, ma come artefici creativi e “riflessivi” del proprio agire (Schön, 1983; 2006<sup>36</sup>; Mortari, 2009) e delle proprie scelte.

---

36 Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*, Bari: Dedalo 1993 (Ed. or. *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith, 1983); Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell’apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli (Ed. or. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bas, 1987).

## QUARTA PARTE - IL PERCORSO SVOLTO

### Fasi di lavoro

Sullo sfondo di questo contesto teorico e dando una sorta di “esplicitazione pratica” alle parole chiave presentate nel capitolo precedente, si è costituito il **gruppo di lavoro**.

Dopo una prima presentazione ai Dirigenti Scolastici e agli insegnanti referenti per l’intercultura il 14 dicembre 2011, è partito ufficialmente il progetto che è durato un intero anno solare (con l’esclusione dei mesi di luglio e agosto), quindi con un incontro mensile per l’intero anno scolastico 2011 – 2012 (da dicembre a giugno) per un totale di sette incontri e quattro incontri mensili (da settembre a dicembre 2012) per l’anno scolastico 2012 - 2013. Ogni incontro è durato tre ore. Ai partecipanti è stato richiesto inoltre di partecipare all’attività *on line* di produzione e scambio materiali, quantificabile con un impegno di circa cinque ore mensili. La Provincia di Modena ha infatti messo a disposizione un’area specifica nella propria piattaforma per condividere materiali, progetti e quanto possa essere utile per costruire una comunità che faccia ricerca e azione insieme. La sede degli incontri è stata il Multicentro Educativo di Modena “Sergio Neri” (Memo).

Una volta costituito il gruppo vero e proprio, all’inizio del percorso è stato somministrato agli studenti un **questionario semi strutturato** ripreso dalla ricerca precedente “L’altro tra noi” (Aquario *et al.*, 2008<sup>37</sup>). Il questionario è stato somministrato non solo alle classi che hanno partecipato alla ricerca, ma alle seconde e alle quarte degli istituti a cui appartenevano le classi coinvolte, con uno scopo di indagine sociologica che aiutasse a leggere il contesto. Nella progettazione del percorso era previsto che potesse essere anche ri-somministrato il questionario alla fine del percorso stesso, ma lo “scavalco” tra due anni scolastici non ha permesso questa “rilettura” che pure sarebbe stata estremamente utile. Si era inoltre proposto di utilizzare anche un questionario per gli insegnanti volto a far emergere il clima educativo e le scelte didattico-organizzative operate dal sistema della scuola secondaria di secondo grado, ripreso da uno già elaborato dal Centro Come di Milano, ma non tutti gli insegnanti hanno aderito a questa possibilità. Nel corso del lavoro si è cercato di riflettere con gli insegnanti anche sugli **incidenti critici**, in particolare facendoli emergere dall’esperienza degli insegnanti stessi. I laboratori formativi sono stati il più possibile esperienziali, in modo da fornire nel contempo anche indicazioni e suggerimenti operativi per l’applicazione in classe, e hanno seguito le quattro fasi del modello esperienziale di apprendimento: esperienza, riflessione metacognitiva, concettualizzazione e pianificazione (Kolb, Fry, 1975<sup>38</sup>). Attraverso questa modalità di lavoro in ogni incontro gli insegnanti hanno esplorato gli aspetti chiave del *cooperative learning* e hanno provato a costruire nelle loro classi percorsi che privilegiassero la cooperazione e la partecipazione attiva degli studenti, ponendosi come osservatori di ciò che avveniva in classe. Tali osservazioni – che si sono raccolte in particolare in due *focus group* (a giugno e a dicembre 2012) hanno costituito la base per avviare la “riprogettazione” delle proprie attività. Nel giugno 2012 si è effettuato anche un *focus group* con alcuni studenti (volontari) delle classi

37 Aquario D., Castelnuovo A., Fornasari A., Paini A., Spotti M.C., Surian A., Zamparelli S. (2008). *L’altro/a tra noi. La percezione dei confini da parte delle e degli adolescenti italiani*. Colle Val d’Elsa: Biblioteca della Fondazione.

38 Kolb D. & Fry R., *Toward an applied theory of experiential learning*, in C. Cooper, *Theories of group processes*, London, Wiley, 1975, pp. 33-57)

coinvolte e si sono messi a confronto i risultati emersi dalla voce degli insegnanti e degli studenti. Ciò è stato particolarmente significativo, in particolare per gli studenti. Nella seconda parte del percorso formativo si è proceduto ad esplicitare i nodi concettuali della *Group Investigation* e alla progettazione di alcune unità di lavoro (cfr. Appendice).

### **Considerazioni rispetto ai dati emersi dai questionari**

Pur rimandando all'Appendice per una prospetto (diviso per scuole) di quanto proviene dai 993 questionari raccolti è possibile operare alcune considerazioni. Prima di tutto, in merito al tipo di questionario somministrato.

Rispetto alla scelta dello strumento, infatti, è sembrato importante riprendere un questionario già somministrato, ovvero quello già utilizzato all'interno della ricerca "L'altro/a fra noi. La percezione dei confini da parte delle e degli adolescenti italiani", promossa nel 2008 dalla Fondazione Intercultura, e realizzata in varie città italiane, al fine di ipotizzare dei confronti longitudinali e rispetto a contesti diversi, ma in alcuni casi simili per età e tipologia di scuola alle classi coinvolte nella nostra ricerca, e anche per porsi in un'ottica di continuità rispetto a riflessioni già compiute. Attraverso, appunto, un questionario e dei successivi *focus group* di approfondimento la ricerca del 2008 aveva, infatti, indagato la percezione delle e degli adolescenti rispetto a situazioni ritenute "altre". Partire dal punto di vista degli studenti è apparso – e appare – indispensabile per affinare processi e strumenti di apprendimento che possano favorire il cambiamento e modificare degli atteggiamenti in direzione di un'acuita sensibilità transculturale (Aquario *et al.*, 2008, p. 13). La ricerca si era svolta in quattro diversi contesti regionali (Veneto, Emilia Romagna, Toscana e Puglia).

Per quanto riguarda il contesto Emilia Romagna, essa era stata condotta a Parma e a Reggio Emilia. Più in particolare, il questionario era stato predisposto sulla base di una griglia di domande che permettesse un confronto con i dati presentati a livello europeo nel rapporto Eurobarometro 2007. Le sezioni in cui è articolato sono le seguenti: la prima, di carattere più generale, chiede il genere, la classe, la scuola di appartenenza, la nazionalità dei genitori, se si è vissuto per più di tre mesi continuativi in un altro Paese, se si hanno o no amici e amiche di diversa nazionalità. Si chiede poi di identificare come condizione di vantaggio o svantaggio l'appartenenza a determinati gruppi sociali.

Viene quindi richiesto di individuare gli argomenti di conversazione più frequenti nel gruppo dei pari, successivamente di riflettere sull'importanza del look per farsi un'idea sugli altri e per farsi accettare dagli altri e infine di esprimere il proprio grado di accordo con alcune affermazioni relative ad atteggiamenti di apertura o chiusura verso la diversità, in particolare culturale.

Il procedimento seguito per l'analisi delle risposte al questionario è stato il seguente: in primo luogo si è verificata un'associazione tra la scuola di appartenenza e la tipologia di risposte. In seconda battuta si è proceduto a ipotizzare come ulteriori variabili potenzialmente influenti il *genere*, l'*avere o no amici stranieri* e l'*avere almeno un genitore straniero* (test di di Mann-Whitney e Kruskal Wallis). Queste ultime due variabili sono state individuate facendo riferimento in particolare alla

teoria del contatto di Allport (1954) e alle teorie di Sherif (1954), Tajfel (1974) e Brown (2005)<sup>39</sup>. Infatti, l'aver almeno un genitore straniero e l'aver amici stranieri può avere la possibilità di includere nel "noi" anche persone di diversa origine etnica e questo potrebbe potenzialmente influenzare un certo modo di leggere la diversità.

Rispetto a ciò si può evidenziare che:

- **l'aver amici stranieri e l'aver vissuto all'estero per oltre tre mesi continuativi** sono variabili potenzialmente influenti per tutti gli item considerati, ma in particolare per quanto riguarda il grado di accordo verso quelle affermazioni che possono esprimere apertura/chiusura verso la diversità culturale (*Preferisco avere un buon numero di compagni di altra origine etnica; Le persone di diversa origine etnica che vivono in Italia arricchiscono la cultura italiana; Chi risiede in Italia dovrebbe avere diritto di voto indipendentemente dall'origine etnica; Bloc-care l'accesso agli extracomunitari; in televisione bisognerebbe dare più spazio a persone di diversa origine etnica*);
- **l'aver almeno un genitore straniero e il genere femminile** possono essere considerate variabili potenzialmente influenti rispetto, in particolare, all'esprimere il grado di accordo rispetto alle affermazioni relative ad atteggiamenti di apertura o chiusura verso la diversità, in particolare culturale.

Queste considerazioni, certo importanti dal punto di vista della ricerca, non lo sono meno per la ricaduta educativa – e pertanto anche didattica – che contengono. Lavorare in prospettiva interculturale, ovvero nell'ottica di sviluppare atteggiamenti di attenzione e valorizzazione della diversità, significa, da un lato, "risignificare" le esperienze pregresse degli studenti con la diversità, dall'altro creare le occasioni perché la diversità possa essere percepita più come una risorsa che come un limite, pena il rinforzo di stereotipi e pregiudizi negativi. Le esperienze di *cooperative learning* vanno, appunto, in tale direzione.

### **Considerazioni rispetto ai percorsi formativi: la voce degli insegnanti e degli studenti**

Come già detto, la voce degli insegnanti è stata "raccolta" due volte in corso d'opera: a giugno 2012 e a dicembre 2012.

Il *focus group* di giugno è servito per fare il punto della situazione. Proprio in un'ottica di costruzione di "comunità di apprendimento" di studenti e insegnanti si sono utilizzate delle domande-guida simili, in modo da poter confrontare le risposte.

Le domande sono state incentrate attorno a questi "nodi":

- a. ***Imparare (dal)la diversità***
- b. ***La gestione dei ruoli all'interno del gruppo***
- c. ***La valutazione "cooperativa"***
- d. ***Gli elementi di criticità***

---

39 Allport G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison Wiley; Sherif M., White B.J., Hood W.R., Sherif C.W. (1954). *Study of positive and negative intergroup attitudes between experimentally produced groups: Robber Cave Study*. University of Oklahoma: Norman; Tajfel H. (1974). *Social Identity and intergroup behaviour*. *Social Science Information*, 13, pp. 65-93; Brown R. (2005). *Psicologia sociale del pregiudizio*. Bologna: Il Mulino (Ed. or.: *Prejudice. Its social psychology*. Oxford: Blackwell, 1995).

Rispetto a ciò, le parole degli insegnanti si concentrano su questi aspetti:

- lavorare con il CL favorisce l'**inserimento** dei ragazzi appena arrivati;
- cresce l'**autostima**;
- aumentano il **coinvolgimento** e la **motivazione**
- i ruoli assegnati dall'insegnante garantiscono una certa omogeneità nella distribuzione delle risorse;
- lavorare con il cooperative learning invita a leggere la valutazione in modo più "complesso" perché vedi i ragazzi da più punti di vista;
- può essere di aiuto coinvolgere i ragazzi in un'autovalutazione spiegando ciò che devono valutare;
- come **coinvolgere chi non si fa coinvolgere?**
- il problema del **lavoro domestico**;
- il **poco tempo** a disposizione;
- il problema delle **assenze** che rallentano il lavoro di tutti;
- difficoltà di gestire il **rapporto voto individuale/voto di gruppo**.

Gli studenti, dal canto loro, sottolineano, rispetto agli stessi "nodi critici", questi aspetti:

**a. Imparare (dal)la diversità**

- lavorare con il CL favorisce l'**inserimento** dei ragazzi appena arrivati;
- cresce l'**autostima**;
- aumentano il **coinvolgimento** e la **motivazione**;
- si impara ad **ascoltare pareri diversi, modi di fare e di lavorare diversi**, anche **grazie ai ruoli** con cui fai anche fare cose a persone diverse. Questo fa migliorare tutti perché le persone migliorano e imparano a darsi fiducia perché si aiutano;
- ho imparato che **dalla diversità si impara** perché le idee sono tante e ci si arricchisce
- il confronto nella diversità **aiuta a scoprire qualcosa di nuovo su di te**;
- lavorare insieme ci aiuta a conoscerci e ad **aver fiducia** l'uno dell'altro perché i tempi stretti da rispettare ci richiedono di avere fiducia;
- **chi va peggio a scuola grazie a questo tipo di attività va un po' meglio e va bene anche per chi va bene perché con il confronto vengono più idee**;
- ho imparato a **gestire i miei limiti**: io sono nervosa e mi arrabbierei subito, ma in gruppo devo avere pazienza;
- ho imparato ad **accettare le idee degli altri** anche quando sono diverse, questo è difficile, ma lo trovo importante.

**b. La gestione dei ruoli all'interno del gruppo**

- i ruoli assegnati dall'insegnante funzionano meglio ma perché ciascuno non si fissa sempre su un ruolo sarebbe importante utilizzare la **rotazione degli stessi ruoli**;
- I **gruppi** potrebbero essere **scelti in base agli argomenti che scelgono i gruppi**: quelli che **funzionano di più** potrebbero essere dei **gruppi di ricerca**;

- **Il modo in cui sono organizzati i gruppi aiuta a valorizzare la diversità;**
  - bisognerebbe che fossero casuali mettendo insieme chi ne sa di più su un argomento con **chi ne sa di meno, perché venga valorizzato quello che uno sa.**
- c. **La valutazione “cooperativa”**
- è importante un **voto individuale;**
  - sarebbe **meglio un voto personale oppure due voti;**
  - sarebbe meglio avere un voto individuale, ma anche uno solo per **il gruppo perché il gruppo dovrebbe essere considerato una persona sola;**
  - possiamo **auto-valutarci** anche noi su come ci comportiamo. Possiamo essere onesti su questo.
- d. **Gli elementi di criticità**
- a volte avremmo bisogno di **spiegazioni** e di **indicazioni più precise** per il nostro lavoro;
  - il **poco tempo** a disposizione;
  - secondo me sarebbe necessario **fare molti lavori di gruppo**, così diventerebbe un **abitudine** e staremmo più attenti e concentrati durante il lavoro;
  - chi non lavora è un problema e questo si supera solo se **il gruppo tiene ben presente il proprio obiettivo;**
  - non è possibile applicare il CL in quei casi in cui la soluzione è unica, come matematica... oppure **bisognerebbe che ci chiedessero di trovare più modi per risolvere un problema...** ma non è mai successo!
  - è vero che ci sono sempre quelli che non vogliono lavorare, ma con questo modo di lavorare questo problema in parte si risolve perché se uno non vuole lavorare è più facile che lavori se glielo dice un compagno piuttosto che se glielo dice la prof;
  - un elemento di criticità sono forse gli **argomenti**. Alcuni sono facili altri più difficili. Se sono difficili devi avere un tempo di ricerca individuale e collettiva in classe per prepararsi.
  - argomenti buoni su cui fare ricerca insieme potrebbero essere, ad esempio, le cose che succedono nel mondo, partire dalla cronaca altrimenti per alcool, droga etc finiamo per dire ciò che gli adulti vogliono sentirsi dire.

## **Criticità**

Rispetto a quanto emerso ci pare che le considerazioni da fare potrebbero essere molte. Innanzitutto pare evidente che la possibilità di cooperare viene vissuta come un aspetto positivo tanto per gli studenti quanto per gli insegnanti. Tuttavia la cooperazione non ha nulla di spontaneo, o meglio di “spontaneistico”: essa necessita di essere “progettata” nelle sue finalità, nei suoi obiettivi, in ogni fase del lavoro attraverso – anche – una riflessione condivisa con gli studenti, ma anche con gli insegnanti del proprio consiglio di classe e della propria scuola. Questo è apparso, in ultima analisi, il **punto più critico** dell’intero percorso.

Per questo motivo gli insegnanti si sono impegnati nell’elaborazione di alcuni materiali (che troviamo negli allegati al presente *report*) che potessero essere utili per “disseminare” la pratica

della cooperazione che certo è “una” pratica possibile, ma che aspira nel contempo a diventare una *filosofia di vita* che può portare ad un’attenzione nuova verso la diversità. Nello stesso tempo, nell’ultimo *focus group* (dicembre 2012), gli insegnanti hanno proposto di porsi essi stessi come “facilitatori” di nuovi percorsi formativi, aprendo la propria classe a colleghi, anche di altri istituti, che possano fare esperienza diretta di *cooperative learning*. In questo modo, partendo dall’esperienza, sarà possibile far emergere la necessità (e forse anche l’entusiasmo, parola spesso poco utilizzata a scuola!) di nuovi percorsi formativi.

Alla fine di un percorso è bene evidenziare non solo gli aspetti positivi, ma anche quelli di criticità. Certamente, un primo grosso limite rilevato dagli insegnanti fa riferimento, come già detto, alla difficoltà di “disseminare” tale approccio nel contesto della scuola secondaria di secondo grado. Dal punto di vista della ricerca, invece, un grosso nodo critico è stato rappresentato dall’annualità “solare” in cui si è svolto il percorso e che non ha concesso, in particolare, la ri-somministrazione del questionario, come previsto dalla progettazione iniziale.

## APPENDICE

### PRESENTAZIONE DATI METÀ PERCORSO QUESTIONARIO “L’ALTRO/A TRA NOI”



Report - Scuole

Elaborazione a cura dell'Associazione Politiche Pubbliche

#### Genere

p = 0.000		nome della scuola						Totale	
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello		Venturi Modena
genere	maschio	77 90,6%	56 34,1%	102 81,6%	60 95,2%	63 29,7%	118 98,3%	55 28,6%	531 55,3%
	femmina	8 9,4%	108 65,9%	23 18,4%	3 4,8%	149 70,3%	2 1,7%	137 71,4%	430 44,7%

#### Nazionalità dei genitori

p = 0.000		nome della scuola						Totale	
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello		Venturi Modena
nazionalità genitori	almeno 1 genitore straniero	22 25,9%	56 33,7%	10 8,1%	14 22,2%	29 13,7%	27 22,7%	20 10,4%	178 18,6%
	entrambi i genitori italiani	63 74,1%	110 66,3%	113 91,9%	49 77,8%	182 86,3%	92 77,3%	172 89,6%	781 81,4%
Totale		85 100,0%	166 100,0%	123 100,0%	63 100,0%	211 100,0%	119 100,0%	192 100,0%	959 100,0%

#### Hai amici stranieri?

p = 0.000		nome della scuola						Totale	
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello		Venturi Modena
amici stranieri	no	3 3,5%	8 4,8%	25 20,7%	5 8,1%	12 5,7%	23 19,7%	21 10,8%	97 10,2%
	sì	83 96,5%	157 95,2%	96 79,3%	57 91,9%	198 94,3%	94 80,3%	173 89,2%	858 89,8%
Totale		86 100,0%	165 100,0%	121 100,0%	62 100,0%	210 100,0%	117 100,0%	194 100,0%	955 100,0%



## Hai vissuto all'estero per più di tre mesi continuativi?

p = 0.000		nome della scuola							Totale
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello	Venturi-Modena	
vita all'estero	no	70 85,4%	114 69,9%	112 93,3%	49 79,0%	184 88,0%	95 82,6%	177 92,2%	801 84,9%
	sì	12 14,6%	49 30,1%	8 6,7%	13 21,0%	25 12,0%	20 17,4%	15 7,8%	142 15,1%
Totale		82 100,0%	163 100,0%	120 100,0%	62 100,0%	209 100,0%	115 100,0%	192 100,0%	943 100,0%

**Secondo il fatto di appartenere ad uno dei seguenti gruppi tende ad essere un vantaggio o uno svantaggio o nessuno dei due nell'attuale società italiana?**

### Essere donne

p = 0.000		nome della scuola							Totale
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello	Venturi Modena	
essere donne	svantaggio	9 10,3%	10 6,1%	16 13,6%	3 4,8%	38 18,2%	10 8,6%	37 19,3%	123 13,0%
	indifferente	58 66,7%	88 54,0%	76 64,4%	42 67,7%	133 63,6%	72 62,1%	117 60,9%	586 61,9%
	vantaggio	20 23,0%	65 39,9%	26 22,0%	17 27,4%	38 18,2%	34 29,3%	38 19,8%	238 25,1%
Totale		87 100,0%	163 100,0%	118 100,0%	62 100,0%	209 100,0%	116 100,0%	192 100,0%	947 100,0%

### Essere uomini

p = 0.064		nome della scuola							Totale
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello	Venturi Modena	
essere uomini	svantaggio	4 4,6%	15 9,1%	4 3,3%	4 6,6%	4 1,9%	7 6,0%	7 3,6%	45 4,7%
	indifferente	59 67,8%	87 53,0%	79 65,8%	39 63,9%	122 58,7%	70 60,3%	125 64,8%	581 61,2%
	vantaggio	24 27,6%	62 37,8%	37 30,8%	18 29,5%	82 39,4%	39 33,6%	61 31,6%	323 34,0%
Totale		87 100,0%	164 100,0%	120 100,0%	61 100,0%	208 100,0%	116 100,0%	193 100,0%	949 100,0%

## Essere disabili

p = 0.000		nome della scuola							Totale
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello	Venturi Modena	
essere disabili	svantaggio	53 61,6%	86 52,4%	86 72,3%	43 70,5%	150 72,1%	58 50,9%	144 74,6%	620 65,6%
	indifferente	30 34,9%	66 40,2%	29 24,4%	17 27,9%	51 24,5%	50 43,9%	43 22,3%	286 30,3%
	vantaggio	3 3,5%	12 7,3%	4 3,4%	1 1,6%	7 3,4%	6 5,3%	6 3,1%	39 4,1%
Totale		86 100,0%	164 100,0%	119 100,0%	61 100,0%	208 100,0%	114 100,0%	193 100,0%	945 100,0%

## Essere omosessuali

p = 0.000		nome della scuola							Totale
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello	Venturi Modena	
essere omosessuali	svantaggio	55 64,0%	76 47,2%	88 74,6%	47 77,0%	120 57,7%	74 63,2%	121 63,4%	581 61,7%
	indifferente	30 34,9%	77 47,8%	29 24,6%	14 23,0%	84 40,4%	40 34,2%	68 35,6%	342 36,3%
	vantaggio	1 1,2%	8 5,0%	1 0,8%	0 0,0%	4 1,9%	3 2,6%	2 1,0%	19 2,0%
Totale		86 100,0%	161 100,0%	118 100,0%	61 100,0%	208 100,0%	117 100,0%	191 100,0%	942 100,0%

## Essere maggiori di 50 anni

p = 0.000		nome della scuola							Totale
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello	Venturi Modena	
essere maggiori di 50 anni	svantaggio	19 21,8%	38 23,9%	26 21,8%	11 18,3%	49 23,3%	40 35,1%	63 32,8%	246 26,1%
	indifferente	56 64,4%	98 61,6%	84 70,6%	45 75,0%	154 73,3%	63 55,3%	117 60,9%	617 65,6%
	vantaggio	12 13,8%	23 14,5%	9 7,6%	4 6,7%	7 3,3%	11 9,6%	12 6,3%	78 8,3%
Totale		87 100,0%	159 100,0%	119 100,0%	60 100,0%	210 100,0%	114 100,0%	192 100,0%	941 100,0%

### Essere minore di 25 anni

p = 0.000		nome della scuola							Totale
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello	Venturi Modena	
essere minori di 25 anni	svantaggio	18 20,7%	20 12,2%	21 17,5%	10 16,4%	37 17,7%	20 17,4%	64 33,3%	190 20,0%
	indifferente	47 54,0%	78 47,6%	63 52,5%	27 44,3%	112 53,6%	54 47,0%	95 49,5%	476 50,2%
	vantaggio	22 25,3%	66 40,2%	36 30,0%	24 39,3%	60 28,7%	41 35,7%	33 17,2%	282 29,7%
Totale		87 100,0%	164 100,0%	120 100,0%	61 100,0%	209 100,0%	115 100,0%	192 100,0%	948 100,0%

### Essere rom

p = 0.000		nome della scuola							Totale
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello	Venturi Modena	
essere rom	svantaggio	49 56,3%	101 61,6%	89 76,1%	43 70,5%	148 71,8%	70 61,9%	157 81,8%	
	indifferente	34 39,1%	54 32,9%	23 19,7%	17 27,9%	51 24,8%	33 29,2%	27 14,1%	
	vantaggio	4 4,6%	9 5,5%	5 4,3%	1 1,6%	7 3,4%	10 8,8%	8 4,2%	
Totale		87 100,0%	164 100,0%	117 100,0%	61 100,0%	206 100,0%	113 100,0%	192 100,0%	

### Essere di diversa origine etnica

p = 0.009		nome della scuola							Totale
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello	Venturi Modena	
essere di diversa origine etnica	svantaggio	33 38,8%	52 32,1%	62 52,1%	28 46,7%	100 47,8%	42 36,2%	88 46,1%	405 43,0%
	indifferente	45 52,9%	84 51,9%	48 40,3%	25 41,7%	85 40,7%	59 50,9%	92 48,2%	438 46,5%
	vantaggio	7 8,2%	26 16,0%	9 7,6%	7 11,7%	24 11,5%	15 12,9%	11 5,8%	99 10,5%
Totale		85 100,0%	162 100,0%	119 100,0%	60 100,0%	209 100,0%	116 100,0%	191 100,0%	942 100,0%

## Essere di religione diversa da quella cattolica

p = 0.009		nome della scuola						
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello	Venturi Modena
essere di religione diversa da quella cattolica	svantaggio	13 15,1%	33 20,4%	32 27,4%	9 14,8%	28 13,5%	20 17,7%	43 22,4%
	indifferente	70 81,4%	112 69,1%	79 67,5%	51 83,6%	172 82,7%	84 74,3%	140 72,9%
	vantaggio	3 3,5%	17 10,5%	6 5,1%	1 1,6%	8 3,8%	9 8,0%	9 4,7%
Totale		86 100,0%	162 100,0%	117 100,0%	61 100,0%	208 100,0%	113 100,0%	192 100,0%

## Quando ti trovi con i tuoi amici con che frequenza parli dei seguenti argomenti?

### Sport

p = 0.000		nome della scuola							Totale
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello	Venturi Modena	
sport	mai	5 5,7%	12 7,3%	7 5,8%	2 3,2%	20 9,6%	6 5,1%	30 15,5%	82 8,6%
	quasi mai	12 13,8%	32 19,5%	10 8,3%	5 8,1%	53 25,4%	11 9,4%	54 28,0%	177 18,6%
	qualche volta	25 28,7%	68 41,5%	40 33,3%	22 35,5%	78 37,3%	37 31,6%	78 40,4%	348 36,6%
	spesso	45 51,7%	52 31,7%	63 52,5%	33 53,2%	58 27,8%	63 53,8%	31 16,1%	345 36,2%
Totale		87 100,0%	164 100,0%	120 100,0%	62 100,0%	209 100,0%	117 100,0%	193 100,0%	952 100,0%

## Relazioni (amicizie)

p = 0.000		nome della scuola						
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello	Venturi Modena
relazioni (amicizie)	mai	1 1,1%	0 0,0%	1 0,8%	2 3,2%	2 1,0%	5 4,3%	0 0,0%
	quasi mai	5 5,7%	5 3,1%	8 6,7%	6 9,7%	6 2,9%	14 12,2%	3 1,6%
	qualche volta	39 44,8%	52 31,9%	42 35,3%	31 50,0%	46 22,3%	49 42,6%	38 19,8%
	spesso	42 48,3%	106 65,0%	68 57,1%	23 37,1%	152 73,8%	47 40,9%	151 78,6%
Totale		87 100,0%	163 100,0%	119 100,0%	62 100,0%	206 100,0%	115 100,0%	192 100,0%

## Scuola

p = 0.000		nome della scuola						
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello	Venturi Modena
scuola	mai	7 8,2%	16 9,9%	20 16,7%	9 14,8%	9 4,3%	20 17,2%	4 2,1%
	quasi mai	18 21,2%	50 30,9%	26 21,7%	20 32,8%	23 11,1%	33 28,4%	28 14,4%
	qualche volta	40 47,1%	53 32,7%	49 40,8%	20 32,8%	79 38,0%	50 43,1%	64 33,0%
	spesso	20 23,5%	43 26,5%	25 20,8%	12 19,7%	97 46,6%	13 11,2%	98 50,5%
Totale		85 100,0%	162 100,0%	120 100,0%	61 100,0%	208 100,0%	116 100,0%	194 100,0%

## Politica

p = 0.000		nome della scuola						
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello	Venturi Modena
politica	mai	16 18,8%	95 57,9%	44 37,0%	14 23,0%	76 36,5%	40 34,2%	55 28,4%
	quasi mai	34 40,0%	43 26,2%	40 33,6%	28 45,9%	72 34,6%	36 30,8%	63 32,5%
	qualche volta	30 35,3%	24 14,6%	29 24,4%	15 24,6%	54 26,0%	27 23,1%	56 28,9%
	spesso	5 5,9%	2 1,2%	6 5,0%	4 6,6%	6 2,9%	14 12,0%	20 10,3%
Totale		85 100,0%	164 100,0%	119 100,0%	61 100,0%	208 100,0%	117 100,0%	194 100,0%

## Religione

p = 0.000		nome della scuola						
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello	Venturi Modena
religione	mai	22 25,6%	94 57,7%	60 50,0%	24 39,3%	83 39,9%	59 52,2%	63 32,6%
	quasi mai	41 47,7%	45 27,6%	33 27,5%	23 37,7%	85 40,9%	38 33,6%	72 37,3%
	qualche volta	16 18,6%	18 11,0%	23 19,2%	9 14,8%	36 17,3%	11 9,7%	44 22,8%
	spesso	7 8,1%	6 3,7%	4 3,3%	5 8,2%	4 1,9%	5 4,4%	14 7,3%
Totale		86 100,0%	163 100,0%	120 100,0%	61 100,0%	208 100,0%	113 100,0%	193 100,0%

## Ambiente

p = 0.004		nome della scuola						
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello	Venturi Modena
ambiente	mai	11 12,9%	49 30,2%	37 30,8%	13 21,0%	50 24,5%	31 26,7%	30 15,5%
	quasi mai	41 48,2%	51 31,5%	50 41,7%	22 35,5%	91 44,6%	36 31,0%	75 38,7%
	qualche volta	29 34,1%	49 30,2%	25 20,8%	21 33,9%	51 25,0%	41 35,3%	67 34,5%
	spesso	4 4,7%	13 8,0%	8 6,7%	6 9,7%	12 5,9%	8 6,9%	22 11,3%
Totale		85 100,0%	162 100,0%	120 100,0%	62 100,0%	204 100,0%	116 100,0%	194 100,0%

## Musica

p = 0.003		nome della scuola						
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello	Venturi Modena
musica	mai	3 3,4%	3 1,9%	4 3,3%	4 6,5%	5 2,4%	13 11,2%	6 3,1%
	quasi mai	8 9,2%	12 7,5%	11 9,2%	6 9,7%	8 3,9%	11 9,5%	15 7,7%
	qualche volta	36 41,4%	52 32,3%	50 41,7%	24 38,7%	85 41,1%	44 37,9%	58 29,9%
	spesso	40 46,0%	94 58,4%	55 45,8%	28 45,2%	109 52,7%	48 41,4%	115 59,3%
Totale		87 100,0%	161 100,0%	120 100,0%	62 100,0%	207 100,0%	116 100,0%	194 100,0%

## Lavoro

p = 0.000		nome della scuola							Totale
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello	Venturi Modena	
lavoro	mai	10 11,6%	33 20,5%	29 24,4%	6 9,8%	35 16,8%	8 7,1%	21 10,8%	142 15,1%
	quasi mai	24 27,9%	42 26,1%	29 24,4%	7 11,5%	58 27,9%	14 12,4%	39 20,1%	213 22,6%
	qualche volta	44 51,2%	66 41,0%	44 37,0%	32 52,5%	86 41,3%	51 45,1%	87 44,8%	410 43,5%
	spesso	8 9,3%	20 12,4%	17 14,3%	16 26,2%	29 13,9%	40 35,4%	47 24,2%	177 18,8%
Totale		86 100,0%	161 100,0%	119 100,0%	61 100,0%	208 100,0%	113 100,0%	194 100,0%	942 100,0%

## Automobili

p = 0.000		nome della scuola						
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello	Venturi Modena
automobili	mai	8 9,2%	45 27,4%	21 17,5%	3 4,9%	60 28,7%	7 6,0%	71 36,8%
	quasi mai	29 33,3%	47 28,7%	28 23,3%	6 9,8%	64 30,6%	13 11,2%	49 25,4%
	qualche volta	30 34,5%	43 26,2%	37 30,8%	26 42,6%	60 28,7%	31 26,7%	42 21,8%
	spesso	20 23,0%	29 17,7%	34 28,3%	26 42,6%	25 12,0%	65 56,0%	31 16,1%
Totale		87 100,0%	164 100,0%	120 100,0%	61 100,0%	209 100,0%	116 100,0%	193 100,0%



## Cronaca

p = 0.006		nome della scuola						
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello	Venturi Modena
cronaca	mai	10 11,8%	45 27,8%	29 24,2%	9 14,5%	30 14,5%	27 23,3%	28 14,4%
	quasi mai	33 38,8%	55 34,0%	38 31,7%	23 37,1%	67 32,4%	40 34,5%	54 27,8%
	qualche volta	32 37,6%	45 27,8%	41 34,2%	26 41,9%	89 43,0%	37 31,9%	77 39,7%
	spesso	10 11,8%	17 10,5%	12 10,0%	4 6,5%	21 10,1%	12 10,3%	35 18,0%
Totale		85 100,0%	162 100,0%	120 100,0%	62 100,0%	207 100,0%	116 100,0%	194 100,0%

## Arte

p = 0.000		nome della scuola						
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello	Venturi Modena
arte	mai	36 41,4%	97 60,2%	76 63,3%	32 51,6%	103 49,3%	82 70,1%	9 4,7%
	quasi mai	33 37,9%	41 25,5%	28 23,3%	22 35,5%	66 31,6%	23 19,7%	40 20,8%
	qualche volta	13 14,9%	20 12,4%	10 8,3%	6 9,7%	29 13,9%	10 8,5%	81 42,2%
	spesso	5 5,7%	3 1,9%	6 5,0%	2 3,2%	11 5,3%	2 1,7%	62 32,3%
Totale		87 100,0%	161 100,0%	120 100,0%	62 100,0%	209 100,0%	117 100,0%	192 100,0%

## Droga

n.s.		nome della scuola						
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello	Venturi Modena
droga	mai	22 25,6%	53 32,7%	30 25,0%	13 21,0%	45 21,7%	28 23,9%	46 24,1%
	quasi mai	25 29,1%	37 22,8%	32 26,7%	16 25,8%	56 27,1%	30 25,6%	44 23,0%
	qualche volta	26 30,2%	36 22,2%	31 25,8%	22 35,5%	73 35,3%	29 24,8%	67 35,1%
	spesso	13 15,1%	36 22,2%	27 22,5%	11 17,7%	33 15,9%	30 25,6%	34 17,8%
Totale		86 100,0%	162 100,0%	120 100,0%	62 100,0%	207 100,0%	117 100,0%	191 100,0%

## Sessualità

p = 0.000		nome della scuola						
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello	Venturi Modena
sessualità	mai	3 3,4%	18 11,1%	10 8,3%	1 1,6%	12 5,8%	19 16,4%	13 6,7%
	quasi mai	10 11,5%	25 15,4%	5 4,2%	3 4,8%	29 13,9%	11 9,5%	27 14,0%
	qualche volta	37 42,5%	48 29,6%	35 29,2%	24 38,7%	82 39,4%	30 25,9%	84 43,5%
	spesso	37 42,5%	71 43,8%	70 58,3%	34 54,8%	85 40,9%	56 48,3%	69 35,8%
Totale		87 100%	162 100%	120 100%	62 100%	208 100%	116 100%	193 100%

**Pensi che il look sia fondamentale per farsi accettare e per crearsi un'idea sugli altri?**

p = 0.000		nome della scuola						
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello	Venturi Modena
importanza del look	si, oggi è importante come vesti	26 30,6%	60 36,8%	39 32,8%	22 35,5%	65 31,3%	28 23,9%	29 15,0%
	no, oggi non è importante l'abbigliamento	9 10,6%	64 39,3%	10 8,4%	2 3,2%	8 3,8%	9 7,7%	12 6,2%
	si, è importante ma non mi sento condizionato dalle tendenze del momento	28 32,9%	30 18,4%	40 33,6%	23 37,1%	86 41,3%	47 40,2%	99 51,3%
	è importante a seconda del momento	22 25,9%	9 5,5%	30 25,2%	15 24,2%	49 23,6%	33 28,2%	53 27,5%
Totale		85 100,0%	163 100,0%	119 100,0%	62 100,0%	208 100,0%	117 100,0%	193 100,0%

**Quanto sei d'accordo/ritieni giuste le affermazioni?**

**a. Farsi i fatti propri e basta**

p = 0.000		nome della scuola						
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello	Venturi Modena
farsi i fatti propri e basta	per niente d'accordo	22 25,3%	27 16,7%	16 13,4%	4 6,5%	13 6,2%	11 9,4%	27 14,0%
	abbastanza d'accordo	27 31,0%	69 42,6%	50 42,0%	35 56,5%	130 62,2%	47 40,2%	128 66,3%
	molto d'accordo	32 36,8%	32 19,8%	24 20,2%	12 19,4%	42 20,1%	34 29,1%	31 16,1%
	completamente d'accordo	6 6,9%	34 21,0%	29 24,4%	11 17,7%	24 11,5%	25 21,4%	7 3,6%
Totale		87 100,0%	162 100,0%	119 100,0%	62 100,0%	209 100,0%	117 100,0%	193 100,0%

**b. Preferisco avere un buon numero di compagni di classe di diversa origine etnica**

p = 0.000		nome della scuola						
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello	Venturi Modena
preferisco avere un buon numero di compagni di classe di diversa origine etnica	per niente d'accordo	26 31,3%	39 24,4%	63 53,4%	30 47,6%	46 22,1%	69 59,0%	19 9,9%
	abbastanza d'accordo	39 47,0%	89 55,6%	47 39,8%	30 47,6%	122 58,7%	36 30,8%	61 31,9%
	molto d'accordo	11 13,3%	17 10,6%	4 3,4%	1 1,6%	34 16,3%	7 6,0%	92 48,2%
	completamente d'accordo	7 8,4%	15 9,4%	4 3,4%	2 3,2%	6 2,9%	5 4,3%	19 9,9%
Totale		83 100,0%	160 100,0%	118 100,0%	63 100,0%	208 100,0%	117 100,0%	191 100,0%

**c. Emarginare ogni forma di devianza**

p = 0.000		nome della scuola						
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello	Venturi Modena
emarginare ogni forma di devianza	per niente d'accordo	30 35,7%	70 43,2%	50 42,0%	33 53,2%	114 56,2%	32 28,6%	153 79,7%
	abbastanza d'accordo	20 23,8%	63 38,9%	33 27,7%	24 38,7%	53 26,1%	54 48,2%	26 13,5%
	molto d'accordo	27 32,1%	11 6,8%	14 11,8%	4 6,5%	22 10,8%	10 8,9%	4 2,1%
	completamente d'accordo	7 8,3%	18 11,1%	22 18,5%	1 1,6%	14 6,9%	16 14,3%	9 4,7%
Totale		84 100,0%	162 100,0%	119 100,0%	62 100,0%	203 100,0%	112 100,0%	192 100,0%

**d. Le persone di diversa origine etnica che vivono in Italia arricchiscono la cultura italiana**

p = 0.000		nome della scuola						
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello	Venturi Modena
le persone che vivono in Italia arricchiscono la cultura italiana	per niente d'accordo	28 32,2%	49 30,2%	54 46,2%	24 39,3%	56 26,9%	63 54,8%	22 11,3%
	abbastanza d'accordo	24 27,6%	63 38,9%	42 35,9%	32 52,5%	92 44,2%	32 27,8%	39 20,1%
	molto d'accordo	30 34,5%	30 18,5%	15 12,8%	5 8,2%	43 20,7%	13 11,3%	102 52,6%
	completamente d'accordo	5 5,7%	20 12,3%	6 5,1%	0 0%	17 8,2%	7 6,1%	31 16,0%
Totale		87 100,0%	162 100,0%	117 100,0%	61 100,0%	208 100,0%	115 100,0%	194 100,0%

**e. Dovrebbe essere permesso indossare simboli religiosi nei luoghi di studio e di lavoro**

p = 0.000		nome della scuola						
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello	Venturi Modena
dovrebbe essere permesso indossare simboli religiosi nei luoghi di studio e di lavoro	per niente d'accordo	35 40,7%	73 45,3%	52 44,4%	23 37,1%	53 25,4%	53 46,1%	68 35,2%
	abbastanza d'accordo	23 26,7%	57 35,4%	36 30,8%	29 46,8%	86 41,1%	35 30,4%	30 15,5%
	molto d'accordo	19 22,1%	16 9,9%	13 11,1%	4 6,5%	38 18,2%	12 10,4%	68 35,2%
	completamente d'accordo	9 10,5%	15 9,3%	16 13,7%	6 9,7%	32 15,3%	15 13,0%	27 14,0%
Totale		86 100,0%	161 100,0%	117 100,0%	62 100,0%	209 100,0%	115 100,0%	193 100,0%

**f. Chi risiede in Italia dovrebbe avere il diritto di voto indipendentemente dall'origine etnica**

p = 0.000		nome della scuola						
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello	Venturi Modena
chi risiede in Italia dovrebbe avere diritto di voto indipendentemente dall'origine etnica	per niente d'accordo	19 22,1%	28 17,2%	40 33,9%	21 33,9%	48 23,0%	45 38,8%	25 13,2%
	abbastanza d'accordo	22 25,6%	64 39,3%	38 32,2%	21 33,9%	68 32,5%	37 31,9%	26 13,7%
	molto d'accordo	28 32,6%	41 25,2%	22 18,6%	9 14,5%	40 19,1%	16 13,8%	78 41,1%
	completamente d'accordo	17 19,8%	30 18,4%	18 15,3%	11 17,7%	53 25,4%	18 15,5%	61 32,1%
Totale		86 100,0%	163 100,0%	118 100,0%	62 100,0%	209 100,0%	116 100,0%	190 100,0%

**g. In televisione bisognerebbe dare più spazio a persone di diversa origine etnica**

p = 0.000		nome della scuola						
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello	Venturi Modena
in televisione bisognerebbe dare più spazio a persone di diversa origine etnica	per niente d'accordo	32 36,8%	46 28,2%	53 44,9%	26 41,9%	57 27,4%	56 49,1%	36 19,1%
	abbastanza d'accordo	33 37,9%	80 49,1%	49 41,5%	29 46,8%	111 53,4%	36 31,6%	47 25,0%
	molto d'accordo	16 18,4%	25 15,3%	12 10,2%	7 11,3%	30 14,4%	13 11,4%	80 42,6%
	completamente d'accordo	6 6,9%	12 7,4%	4 3,4%	0 ,0%	10 4,8%	9 7,9%	25 13,3%
Totale		87 100,0%	163 100,0%	118 100,0%	62 100,0%	208 100,0%	114 100,0%	188 100,0%

## h. Bloccare l'accesso agli extracomunitari

p = 0.000		nome della scuola						
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello	Venturi Modena
bloccare l'accesso agli extracomunitari	per niente d'accordo	59 67,8%	106 65,4%	52 43,7%	23 37,1%	121 58,2%	37 31,9%	94 48,5%
	abbastanza d'accordo	10 11,5%	32 19,8%	21 17,6%	17 27,4%	60 28,8%	28 24,1%	35 18,0%
	molto d'accordo	11 12,6%	14 8,6%	15 12,6%	5 8,1%	16 7,7%	11 9,5%	53 27,3%
	completamente d'accordo	7 8,0%	10 6,2%	31 26,1%	17 27,4%	11 5,3%	40 34,5%	12 6,2%
Totale		87 100,0%	162 100,0%	119 100,0%	62 100,0%	208 100,0%	116 100,0%	194 100,0%

## i. Le scuole con pochi studenti di diversa origine etnica funzionano meglio

p = 0.000		nome della scuola						
		ITIS Corni	Levi Vignola	Volta Sassuolo	Marconi Pavullo	Cavazzi Sorbelli Pavullo	Ferrari Maranello	Venturi Modena
le scuole con pochi studenti di diversa origine etnica funzionano meglio	per niente d'accordo	34 39,5%	81 49,7%	41 34,5%	17 28,3%	124 59,3%	31 26,7%	130 67,7%
	abbastanza d'accordo	17 19,8%	55 33,7%	33 27,7%	16 26,7%	60 28,7%	33 28,4%	21 10,9%
	molto d'accordo	23 26,7%	15 9,2%	15 12,6%	10 16,7%	14 6,7%	16 13,8%	37 19,3%
	completamente d'accordo	12 14,0%	12 7,4%	30 25,2%	17 28,3%	11 5,3%	36 31,0%	4 2,1%
Totale		86 100,0%	163 100,0%	119 100,0%	60 100,0%	209 100,0%	116 100,0%	192 100,0%

## **IL COOPERATIVE LEARNING IN 10 MOSSE!**

a cura di Loretta Soli

### **Prerequisito:**

Infondere curiosità ed entusiasmo per il compito dato per motivare al lavoro da intraprendere. Portare qualche materiale in classe anche qualche settimana prima, attaccare i materiali sulla parete o su un banco riservato con qualche piccola spiegazione (es: Dai un'occhiata ai materiali: che cosa ti piace di più? Sai qualcosa in proposito? Cosa ti piacerebbe sapere di più sul tema?)

1. **Spiegare** agli studenti in modo sintetico che cosa è il **Cooperative Learning**, centrato sullo studente e sulla qualità dell'apprendimento, e che cosa di diverso ha dalla lezione frontale, centrata sull'insegnante e, più spesso, sulla quantità delle informazioni date (v. definizione). Spiegare quale è il ruolo dell'insegnante: (a) guidare e facilitare la realizzazione del compito assegnato, pianificando con gli studenti il lavoro da realizzare; (b) aiutare e mantenere le regole del procedimento cooperativo. Spiegare anche qual è il compito dello studente che deve apprendere informazioni facendo ricerca attiva e non ascoltando passivamente la lezione

2. **Motivare al lavoro di gruppo gli studenti**, segnalando che il mondo del lavoro richiede non brave e singole individualità ma individui, certamente bravi in termini di competenze acquisite, ma disponibili a cooperare in team per raggiungere prima e meglio i risultati prefissati. Segnalare anche che imparare a confrontarsi con le Diversità è utile nel mondo del lavoro ed è competenza che nella lezione tradizionale non può essere esercitata. Segnalare che il Cooperative Learning serve per realizzare un lavoro articolato che richiede più di una risposta e l'uso e la produzione di diversi materiali.

3. **Costruire i prerequisiti** per il Cooperative Learning informale attraverso **esercitazioni prima a coppie**, poi a quattro (numero ideale per il lavoro cooperativo). es: **controllo in coppie**. Si lavora in coppie all'interno di un gruppo di quattro. Lo studente 1 esegue un problema e lo studente 2 segue attentamente ciò che l'altro fa. Raggiunta la soluzione ci si scambiano i ruoli con un secondo problema. Quando ambedue finiscono controllano i procedimenti con l'altra coppia (v. anche Strutture cooperative).

4. **Scegliere una o due Unità di Apprendimento** (se possibile, attinente la realtà o questioni fondanti per il curriculum) da pianificare e sperimentare in corso d'anno che siano sufficientemente **complesse e/o difficili da preparare singolarmente, di modo che tutti si sentano attivi e indispensabili al lavoro di ricerca/azione**, sfruttando anche eventuali "incidenti" pedagogici che spesso capitano nelle classi come: incontri con esperti da preparare in modo attivo; lezioni di affinamento del metodo di studio e di lavoro, lezioni per affrontare lacune complessive della classe da colmare con metodologia diversa; lezioni di "recupero" in itinere su argomenti (anche diversi) da condividere; curiosità espresse da singoli studenti o suggerite dall'insegnante/formatore in



ambito disciplinare; argomenti della programmazione curricolare da alternare allo studio della lezione frontale; ricerche - tesine disciplinari o interdisciplinari da predisporre per scadenze di fine percorso (annuale ma anche quadrimestrale); occasioni di orientamento o di partecipazione a progetti di istituto in cui occorre relazionare ad ALTRI soggetti (studenti di diversa classe, docenti, genitori...); ecc.

5. **Pianificare il Lavoro per ciascun gruppo** (può essere lo stesso ma possono essere date consegne diverse che vanno poi integrate) **predisponendo consegne chiare da dare a ciascun gruppo** sia per quanto concerne i ruoli da assumere dentro al gruppo, sia per quanto riguarda i contenuti da affrontare o le domande a cui trovare risposte insieme, sia per quanto riguarda i tempi di realizzazione. L'insegnante può fare incontri coi coordinatori per avere un feedback su fasi e materiali finali da costruire.

6. **Suddividere gli studenti in gruppi di 4** (è possibile lavorare anche in gruppi di 3 o 5 qualora ci siano assenti o nuovi ingressi, nel qual caso occorre che i ruoli siano ulteriormente accorpati o suddivisi: comunque serve che qualcuno del gruppo, che ha apposito ruolo, istruisca il nuovo arrivato o ricostruisca il piano di lavoro recuperando in parte o completamente tutto ciò che era competenza del soggetto mancante. La suddivisione in gruppi può esser fatta in modalità diverse: 1) **A random**: assegnando in modo casuale un numero progressivo a ciascun studente (es da 1 a 6, se la classe è di 24 e si vogliono creare 6 gruppi di lavoro ciascuno di 4 studenti) o **in ordine alfabetico o per file di studenti**. In questo caso si riuniranno i numeri uno insieme, i numeri due insieme e così via per gli altri numeri. Si possono far incontrare i gruppi consegnando dei **puzzle di 4 elementi da ricostruite** che possono essere distribuiti a caso o anche per competenze/ruoli predefiniti. **Si possono anche nominare 6 coordinatori** (scelti dall'insegnante o da chi si intende proporre in questo ruolo o sorteggiati a caso) che, uno per volta, a turnazione regolare, chiamano a far parte del loro gruppo, un nominativo tra i rimanenti studenti della classe, sino ad esaurimento scorte.

7. **Assegnare un ruolo ad ogni componente del gruppo** (v. scheda distrib. ruoli) o far sì che ciascun componente se ne scelga uno appropriato alle proprie caratteristiche (in questo caso suggerire in altri lavori la rotazione dei ruoli, al fine di sperimentare ogni funzione). **Segnalare che ogni gruppo deve** oltre che darsi un nome e svolgere il lavoro dato, **proporre almeno 4 domande chiave sul lavoro di gruppo realizzato**, da cui l'insegnante ne selezionerà un paio per ciascun gruppo **per la verifica sommativa finale** svolta da ogni singolo studente. **Dare il via ai lavori** con qualche riferimento al rispetto dei tempi e alla possibile rischio di non concludere il lavoro, con ripercussioni sull'intero gruppo.

8. **Monitorare il lavoro dei diversi gruppi girando tra i gruppi stessi e mettendosi a disposizione** per ulteriori chiarimenti rispetto alle consegne, **osservando le dinamiche** (scheda efficienza..) che si vengono a determinare, **aiutando** chi è in difficoltà, correggendo eventuali errori di impostazione, **segnalando i tempi** ancora a disposizione dei gruppi, **suggerendo** qualche pista innovativa di approccio alla questione, **fornendo griglie** per preparare la presentazione finale

9. **Ascoltare**, terminati i lavori, **le lezioni /esposizioni dei gruppi valutando il lavoro svolto** e puntualizzando i punti di forza e di criticità dello stesso esprimendo giudizi sulle autovalutazioni di gruppo presentate in conclusione dai ragazzi. **Se possibile** presentare i lavori **a testimoni significativi** (altri studenti, genitori, insegnanti del consiglio di classe...) **Sottolineare le connessioni tra le presentazioni**, commentare pregi e difetti delle presentazioni di ciascun gruppo. Portare la discussione dalle interconnessioni all'obiettivo della ricerca (risultato atteso), se si può coinvolgendo anche il pubblico presente.

10. **Verificare e valutare i contenuti appresi** con verifiche e valutazioni formative e sommative. Il cooperative Learning richiede **VALUTAZIONI DI GRUPPO E INDIVIDUALI**. Si possono esprimere valutazioni formative **sulle singole fasi del processo**, monitorando e interrogando i ragazzi durante il lavoro. Si possono costruire come verifica finale **domande di contenuto** che dimostrano come abbiano colto la complessità del problema. Importanti sono anche **le AUTOVALUTAZIONI DEL PERCORSO E DEL PROCESSO attivato**, facendo uso di apposite **griglie** per ciascuna competenza oggetto di verifica (abilità sociali...) o appositi **questionari aperti o chiusi** a seconda del tempo a disposizione, della disciplina insegnata, dell'uso che se ne può fare (scritto/orale...), di **interrogazioni** (es.: uno sorteggiato per gruppo), di **prove scritte con domande sui principali contenuti** trattati in ogni gruppo (ciascun gruppo prepara due domande ed esse vengono proposte come test da cui ovviamente escludere quelle relative al proprio gruppo di lavoro – in tale caso gli studenti hanno una settimana di tempo per studiarne le sintesi, chiedendo ai compagni spiegazioni ulteriori) ai quali si possono aggiungere due **domande dell'insegnante** su questioni che ritiene fondamentali. È anche possibile far costruire un **saggio breve e/o una relazione espositiva** sul problema generale affrontato.

# STRUMENTI PER LA VALUTAZIONE E L'AUTOVALUTAZIONE

a cura di Loretta Soli

## 1. AUTOVALUTAZIONE

Attività di cooperative learning su \_\_\_\_\_

### SCHEDA DI AUTOVALUTAZIONE

Cognome e nome ..... ruolo.....

Componenti del gruppo .....

Ruoli distribuiti .....

Sottoargomento.....

Materiali dati/cercati.....

Prodotto finale.....

**Metti una crocetta sulla lettera corrispondente alla risposta che giudichi adatta per te**

<p><b>COMUNICAZIONE</b></p> <p>a. propongo soluzioni significative b. cerco di proporre soluzioni c. intervengo solo se necessario d. non intervengo</p> <p><b>LAVORO DI GRUPPO</b></p> <p>In genere</p> <p>a. organizzo, prendo decisioni b. collaboro, mi impegno c. mi limito ad eseguire quanto stabilito d. sono dispersivo, collaboro se richiamato</p> <p><b>RUOLO L'INSEGNANTE</b></p> <p>a. mi trovo bene in ogni ruolo assegnato b. supero le difficoltà svolgendo il ruolo ricevuto c. protesto per farmi cambiare ruolo d. svolgo il compito senza impegno</p>	<p><b>COMPITI ASSEGNATI</b></p> <p>In genere mi faccio carico dei compiti</p> <p>a. con continuità b. qualche volta e li porto a termine c. solo qualche volta e <b>non</b> li porto a termine d. raramente</p> <p><b>IMPEGNO PERSONALE</b></p> <p>In genere</p> <p>a. ho sollecitato i compagni al rispetto-consegne b. ho prodotto e portato i materiali richiesti c. a volte ho rispettato le consegne d. non ho fatto quanto assegnatomi</p> <p><b>RELAZIONI CON</b></p> <p>a. ho capito subito senza chiedere altro b. mi sono serviti i chiarimenti richiesti c. non chiedo per non far brutta figura d. io non chiedo, chiederanno altri</p>
--	---

<p><b>RELAZIONI INTERPERSONALI</b> in generale</p> <p>a. ho contribuito sempre a tenere attivo il gruppo b. ho aiutato i miei compagni di gruppo a lavorare c. ho ascoltato i miei compagni più chiacchieroni d. ho partecipato passivamente perché non interessato</p>	<p><b>VALUTAZIONE</b> in generale</p> <p>a. il mio gruppo ha lavorato molto bene b. in gruppo sono emerse difficoltà poi superate c. il disinteresse di alcuni ha impedito il lavoro d. non mi piace il lavoro di gruppo</p>
<p><b>APPRENDIMENTO</b></p> <p>a. lavorare in gruppo è bello e si impara di più b. lavorare in gruppo è bello ma dispersivo c. lavorare in gruppo si impara di meno d. meglio lavorare da soli</p>	<p><b>LEZIONI</b></p> <p>a. molto meglio lavorare in modo cooperativo b. bene il lavoro cooperativo se tutti partecipano c. non mi piace ma mi adatto d. molto meglio lezioni frontali e studio individuale</p>
<p><b>PRODOTTO DEL MIO GRUPPO</b> In generale lo giudico complessivamente</p> <p>a. molto buono b. discreto c. scarso d. non saprei valutare</p>	<p><b>GRADO DI SODDISFAZIONE</b> alla mia classe</p> <p>a. il lavoro realizzato è molto piaciuto b. il lavoro realizzato è piaciuto in parte c. il lavoro è parso indifferente d. il lavoro è stato inutile</p>

**GIUDIZIO SINTETICO GENERALE SUL MIO LAVORO**

- a. buono
- b. sufficiente
- c. mediocre
- d. insufficiente

**Tabella di sintesi**

studenti/classe	comunicazione				compiti				lavoro di gruppo				impegno personale				ruolo			
	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d

studenti/classe	relazioni con insegnante				relazioni interpersonali				valutazione				apprendimento				lezioni			
	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d

studenti/ classe	valutazione prodotto				grado di soddisfazione				giudizio sintetico studenti				giudizio sintetico insegnanti			
	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d

## 2. QUESTIONARIO A DOMANDE APERTE DI AUTOVALUTAZIONE INDIVIDUALE O DI GRUPPO

### **Funzione: controllo e revisione dell'attività cooperativa per studenti.**

Può essere proposto tramite un **questionario** individuale (ho fatto...?), oppure con risposte concordate dal gruppo o con discussione collettiva col gruppo/classe (abbiamo fatto...). Costituisce **feedback prezioso** per l'insegnante e **migliora i risultati finali del compito** e relazionali della classe.)

**MONITORING: Abilità sociali** (non più di 4 durante l'anno, pertanto è bene chiarire preventivamente quali si monitoreranno)

- ❖ Ho incoraggiato qualche compagno a partecipare? Come? Con quali parole? Come ha reagito? Ho contattato qualcuno del gruppo per sollecitare la tempestività nella consegna dei materiali? Ho prodotto i materiali richiesti? Ho rispettato tempi e scadenze?
- ❖ Ho protestato coi compagni per qualche motivo? Quale? Come ho risolto la questione?
- ❖ Ho accettato di lavorare in gruppo volentieri o con difficoltà? Perché? Come ho risolto i miei dubbi o le mie paure? È cambiata il mio atteggiamento durante il lavoro? Chi mi ha aiutato a migliorare i miei comportamenti?
- ❖ Chi mi ha ostacolato di più e chi mi ha invece aiutato di più? Sono riuscito ad esprimere le mie emozioni e le mie opinioni e, soprattutto, ciò che provavo durante il disaccordo coi compagni? E gli altri lo hanno fatto? Se no, cosa potrei fare per non trovarmi in difficoltà o per migliorare risultati? Ritengo possibile trovare un compromesso tra posizioni molto divergenti?
- ❖ Ho collaborato alla risoluzione dei problemi con i compagni? Ho parlato sottovoce o sono stato ripreso e invitato ad abbassare il volume? Ho chiesto aiuto ad altri gruppi di lavoro? Perché?
- ❖ Ho chiesto aiuto all'insegnante? Su cosa? Mi è servito l'aiuto dato o ho trovato altre strategie di risoluzione del problema? Quali? Che cosa propongo per migliorare in futuro il lavoro in team?
- ❖ Quali difficoltà ho incontrato nella comunicazione e nel lavoro di gruppo? Sono riuscito a superarle? Come? Ho parlato di più o ho ascoltato di più durante le fasi del lavoro in classe? Il compito è stato per me e per il gruppo troppo difficile? Le istruzioni e gli obiettivi sono stati chiari?

### **PROCESSING: Abilità cognitive come prodotto della metariflessione su processo e prodotto**

- ❖ Che cosa sapevo sull'argomento prima di questo lavoro? Quali informazioni ho trovato sul tema affrontato? Dove le ho trovate? Sono state utili al lavoro dei miei compagni?
- ❖ Descrivo sinteticamente le fasi di lavoro attraverso le quali abbiamo costruito il prodotto finito e la relativa esposizione in classe! Descrivo il materiale che mi è interessato di più. Descrivo che cosa ho imparato di nuovo dopo che il lavoro è stato ultimato.
- ❖ Sono soddisfatto del lavoro del mio gruppo? E di quello della classe? Se si sono presentati problemi, come siamo riusciti a risolverli e/o come potrei risolverli in futuro?
- ❖ Valuto da 1 a 5 il lavoro complessivo del mio gruppo (modalità di lavoro, materiali prodotti, informazioni veicolate, competenze acquisite), tenuto conto del lavoro esposto dagli altri gruppi.
- ❖ Valuto da 1 a 5 il lavoro di ogni singolo componente del mio gruppo in funzione del ruolo avuto, del contributo dato alla soluzione dei problemi, dell'originalità delle proposte, dei materiali trovati, della partecipazione complessiva alle fasi del lavoro.
- ❖ Valuto da 1 a 10 ognuno dei lavori di gruppo proposti, motivandone le ragioni.
- ❖ Mi è piaciuto fare questa esperienza? È piaciuta al gruppo? Se no, perché? E piaciuta alla classe?

Esprimo un giudizio complessivo sulle modalità di svolgimento dell'unità di apprendimento sviluppata, sui risultati finali raggiunti, sulle competenze sociali e cognitive acquisite, individuando anche punti di forza e di debolezza in funzione di una migliore pianificazione dei lavori futuri

### 3. STRUMENTI DI OSSERVAZIONE CONSAPEVOLE E PARTECIPAZIONE ATTIVA

#### **Griglia/studenti per la valutazione riflessiva sul processo (imparo ad imparare)**

Le seguenti domande possono essere consegnate all'osservatore/studente (v. ruoli) per aiutarlo nel controllo del lavoro cooperativo.

Possono essere appese alla parete in un cartellone per ricordare a tutti finalità e procedure del Cooperative Learning.

Possono essere date agli studenti tutti per istruirli sul processo di metariflessione utile al potenziamento delle competenze di ciascuno

- ❖ Abbiamo i materiali di lavoro?
- ❖ Ci siamo distribuiti i ruoli?
- ❖ Ci facciamo domande sul tema da sviluppare?
- ❖ Abbiamo suddiviso il lavoro in sottoargomenti?
- ❖ Stiamo partecipando tutti?
- ❖ Stiamo ascoltandoci a vicenda?
- ❖ Spieghiamo bene le nostre idee?
- ❖ Cosa possiamo chiedere per sapere le idee di un altro?
- ❖ Riusciamo a cogliere le motivazioni che stanno dietro al pensiero altrui? Se no, chiediamo qualcosa per saperle?.
- ❖ Riusciamo a valorizzare le idee di tutti per potenziare i risultati del nostro gruppo?
- ❖ In caso di disaccordo, riusciamo a non dire “ la tua idea fa schifo”, sostituendola con “ Quando mi hai detto che le mie idee fanno schifo, mi sono sentito umiliato come se nel gruppo il mio contributo non fosse necessario...”?
- ❖ Abbiamo utilizzato bene le nostre risorse?
- ❖ Abbiamo avuto difficoltà a lavorare assieme? È cambiato qualcosa rispetto al lavoro precedente?
- ❖ Abbiamo pensato a come presentiamo il nostro lavoro agli altri gruppi (tipo di presentazione)?
- ❖ Abbiamo costruito e distribuito a tutti ( studenti e insegnanti) le sintesi dei contenuti della presentazione di gruppo?
- ❖ Abbiamo compreso tutti l’dea chiave della nostra presentazione ?
- ❖ Conosciamo ciò che hanno fatto gli altri gruppi?
- ❖ Che cosa ci è piaciuto di più della nostra presentazione?
- ❖ Che cosa ci è piaciuto di più della presentazione degli altri?
- ❖ A quali contesti nuovi possiamo applicare le conoscenze e le competenze acquisite?
- ❖ Ci è piaciuto lavorare in gruppo?



## **4. GRIGLIA PER LA VALUTAZIONE IN ITINERE E FINALE DEL LAVORO COOPERATIVO**

### **Funzione: controllo e revisione dell'attività cooperativa per insegnanti**

I seguenti elementi possono essere utilizzate dall'insegnante per monitorare e valutare il percorso di apprendimento cooperativo, oltre che per esprimere valutazioni finali non solo sui contenuti appresi ma anche su abilità sociali e competenze acquisite nel mondo del lavoro per il mondo del lavoro

### **Riflettere sul proprio ruolo di docente-formatore**

- ❖ Ho chiarito bene obiettivi e consegne di lavoro agli studenti ?
- ❖ Ho motivato e indotto curiosità e interesse per l'argomento proposto?
- ❖ Li ho aiutati a risolvere i problemi di impedimento del lavoro di gruppo?

### **Riflettere sull'esito del lavoro cooperativo**

- ❖ Come ha funzionato la distribuzione dei ruoli nei gruppi?
- ❖ Gli studenti, nel complesso, si sono sentiti coinvolti ?
- ❖ Quale gruppo ha funzionato meglio in impegno, partecipazione, relazione? Perché?
- ❖ In caso di
- ❖ I conflitti, come sono stati risolti?

### **Riflettere sugli esiti del lavoro cooperativo**

- ❖ Hanno utilizzato bene i materiali? Sono stati portati con regolarità ?
- ❖ Come sono risultate le presentazioni di gruppo? Era chiara l'idea chiave?
- ❖ Quale lavoro è piaciuto di più? Per quali ragioni?
- ❖ È piaciuto il lavorare in modo cooperativo complessivamente?

### **Riflettere sugli apprendimenti prodotti**

- ❖ Conoscono contenuti dell'unità di apprendimento?
- ❖ Sanno autovalutarsi e valutare oggettivamente il lavoro altrui?
- ❖ Hanno saputo applicare le conoscenze in contesti nuovi?

# UNITÀ DI LAVORO REALIZZATE CON LA *GROUP INVESTIGATION*

## 1. LAVAVETRI AI SEMAFORI? DISCUTIAMO DI DIRITTI E DI CITTADINANZA

Classe: 2A - docente Loretta Soli - ITI LEVI Vignola

Durata dell'intervento: 15 ore

**Competenze cognitive attese:** lo studente

- prova interesse e curiosità verso fasce di emarginazione spesso oggetto di valutazioni pregiudiziali
- prende coscienza di un fenomeno sociale e delle diverse risposte che la società può esprimere
- conosce ambienti diversi dal proprio habitat naturale e
- ricerca informazioni ulteriori per verificare il problema
- si interroga per trovare risposte alternative a pregiudizi e stereotipi che riguardano stranieri nel nostro paese

**Competenze sociali: gli studenti**

- discutono tra loro e confrontano idee in piccoli gruppi
- costruiscono domande significative sul tema in vista di un obiettivo
- gestiscono emotivamente le diversità interne al gruppo
- ascoltano voci diverse come fonti di informazione
- partecipano a un progetto comune
- producono materiali e prodotti finiti a memoria del percorso

Modalità utilizzata per attivare l'interdipendenza tra i membri del gruppo:

<b>Articolazione delle fasi di lavoro</b>	<b>Tempi</b>	<b>Organizzazione alunni</b>
<b>1. La classe stabilisce i sottoargomenti e si organizza in gruppi di ricerca</b>  Alla classe viene posta la domanda "che cosa vorresti sapere sui Lavavetri ai semafori"	a. Dicembre 2012 - <b>1 h</b>	La domanda è posta dall'insegnante alla classe; si suggerisce agli studenti di rispondere alla domanda prima individualmente poi in gruppo

<p><b>2. I gruppi pianificano le loro ricerche</b></p> <p>Gli studenti si distribuiscono i ruoli all'interno del gruppo. Ciascuno studente mette a disposizione del suo gruppo le domande elaborate individualmente; ciascun gruppo di-scute, scarta e sceglie le domande più significative; infine compone una lista di cose che vorrebbe sapere sulla categoria dei Lavavetri. Ciascun gruppo espone alla classe il risultato del lavoro effettuato.</p>	<p>b. Dicembre 2012 - 2 h</p>	<p>1) Si organizzano in classe 5 gruppi di lavoro 2) Ciascun gruppo classifica le domande per temi /argomenti da affrontare (condizioni di vita, di lavoro, assistenza sociosanitaria, reazioni della popolazione, reazioni della politica e delle istituzioni, ecc.) 3) Il relatore presenta il tutto alla classe elencando i problemi emersi e le soluzioni individuate</p>
<p><b>3. I gruppi svolgono le loro ricerche</b></p> <p>1) Gli studenti leggono il libro di narrativa "Lavami" di Marco Vignudelli 2) Incontrano l'autore del libro e pongono domande sul tema utilizzando il lavoro svolto nei gruppi e gli stimoli dati dalla lettura 3) Gli studenti sono invitati a fare la necessaria rielaborazione dei contenuti appresi 4) In caso di informazioni non ottenute, gli studenti le cercheranno facendo un'in-chiesta per trovare risposte di verità.</p>	<p><b>c. Vacanze di Natale</b> (lettura individuale) <b>3 h</b> in classe in gennaio per la rielaborazione di gruppo <b>2 h</b> per l'incontro con <b>l'autore</b>, le domande, e il confronto delle idee</p>	<p>Il lavoro si sviluppa <b>su più piani</b>: a casa, individualmente o in gruppo; in classe, in sottogruppi di lavoro. <b>Come lavoro individuale</b> si invitano gli studenti a riflet-tere su ciò che può essere considerato dato di realtà o dato di immaginazione creativa (dato rilevante per le eventuali domande da porre all'autore). <b>Come lavoro di gruppo</b> in classe si invitano i gruppi a rior-mulare le eventuali domande da porre all'autore del libro, tenuto conto delle informazioni ricevute dalla lettura stessa. Inoltre viene assegnato a ciascun gruppo un argomento specifico da approfondire. <b>Dopo l'incontro</b>, ogni gruppo è invitato a <b>ricercare ulteriori informazioni</b> attraverso internet, o attraverso altri strumenti quali lo sportello dei servizi al cittadino del loro paese, o anche rivolgendo domande ad altri testimoni significativi</p>
<p><b>4. I gruppi pianificano le loro presentazioni</b></p> <p>L'insegnante propone in classe una discussione collettiva per verificare come e cosa gli studenti abbiano appreso di nuovo e dall'incontro con l'autore e dalle ricerche fatte. I gruppi completano poi il loro lavoro di ricerca sul tema assegnato in orario extrascolastico, indi si riuniscono per riprendere le domande a cui fornire adeguate risposte ( vs pregiudizi e stereotipi) da presentare poi in Ppt alla classe</p>	<p>d. Marzo - 3 h</p>	<p>Discussione in plenaria(1h) + lavoro in sottogruppi (2h) Riunione dei coordinatori dei gruppi per concordare le modalità espositive. Gli studenti sono lasciati liberi di scegliere le modalità di presentazione (lavoro extrascolastico).</p>

<p><b>5. I gruppi effettuano le loro presentazioni</b></p> <p>Ciascun gruppo presenta il lavoro fatto relativamente a contenuti emersi, procedure avviate e risultati acquisiti.</p>	<p>e. Aprile - 2 h</p>	<p>Presentazione in Aula magna a 2 classi prime che avevano fatto la stessa lettura le libro “Lavami” della ricerca fatta</p>
<p><b>6. Insegnante e studenti valutano i progetti</b></p> <p>L’insegnante valuta il lavoro dei singoli gruppi tenendo conto del tempo impiegato , della qualità della presentazione, della capacità comunicativa, del comportamento olistico, della modalità di coinvolgimento avuto (v. autovalutazioni).</p> <p>Comunica la valutazione alla classe sottolineando i criteri che l’hanno portata a dare quel voto al gruppo e alle prestazioni dei singoli.</p> <p>Agli studenti viene poi richiesto di effettuare un lavoro di autovalutazione scritta individuale che completerà la valutazione precedentemente data. Ciascuno studente dovrà autovalutarsi e valutare il lavoro dei compagni, le competenze acquisite, i punti di forza e di debolezza rilevati nel lavoro individuale e nel lavoro collettivo; le proposte per migliorare il percorso di apprendimento realizzato.</p>	<p>f. Aprile - 2 h</p>	<p>Discussione e valutazione motivata in plenaria sia dei lavori di gruppo, a cui si agghiuverà quella data ai testi valutativi dei singoli studenti</p>

**Criteri per l’organizzazione degli studenti (quantità/quantità e qualità/come)**

Essendo la classe composta di 22 studenti, si sono proposti n° 6 gruppi di lavoro selezionati per contiguità di 4 persone per fila; i gruppi formati sono n° 4 di 4 persone ciascuno, + 2 di 3 studenti .

**Organizzazione dello spazio:**

Lavoro in aula ordinaria ( priva di LIM o Proiettore) in tavoli da 4 banchi uniti. Incontro con l’autore e presentazioni in ppt in Aula Magna. Lavoro extrascolastico autorganizzato dagli studenti al di fuori dell’orario scolastico secondo accordi presi dai singoli gruppi

**Produzione di materiali per l’intervento cooperativo**

Materiali per la presentazione delle diverse fasi di lavoro: ( consegne operative per i lavori individuali e di gruppo: domande stimolo, compiti, esempi di ppt...)

Power Point di metà percorso per mantenere presenti i punti di partenza e di arrivo

Griglie di lavoro: distribuzione dei ruoli, griglie per la valutazione e l’autovalutazione...

Fonti web reperite dagli studenti

Incontri con testimoni significativi

**Verifica di gruppo**

Valutazione da parte dell'insegnante delle Presentazioni dei lavori dei singoli gruppi

**Verifica individuale**

Valutazione motivata dei lavori di ogni singolo gruppo da parte di ciascuno studente, valutazione del lavoro complessivo di tutta la classe, autovalutazione del percorso e del processo da parte di ogni singolo studente.

La verifica di gruppo e la verifica individuale hanno dato luogo ad un unico voto complessivo

**CRITICITÀ**

- l'assenza di singoli studenti non ben motivati nelle giornate dei lavori programmate sia in classe sia a casa
- il tema proposto in alcune occasioni non ha trovato sempre la spinta necessaria a proseguire nella ricerca per la scarsa voglia di un gruppo consistente di studenti che non hanno gradito la lettura del libro-stimolo in quanto leggere per alcuni è noioso ed inutile
- la pigrizia di alcuni ha impedito a qualche gruppo di mettersi in gioco appieno e ai singoli, di esporsi in prima persona nella ricerca delle informazioni.
- il prolungarsi troppo a lungo nel tempo dell'intero percorso

**PUNTI DI FORZA**

- il piacere di lavorare in modo diverso dalla routine
- la forza del gruppo nel trovare e nel fare domande intelligenti a testimoni significativi
- il coinvolgimento anche degli stranieri nei lavori del gruppo dei pari
- lo sviluppo di competenze sociali non consentite con la lezione tradizionale
- la presa di coscienza degli ostacoli culturali al predominare di ragionamenti stereotipati e pregiudizievoli

**Pensi che utilizzerai ancora questo approccio cooperativo?****Se sì, con quali nuovi accorgimenti?**

Sì, magari modificando la distribuzione temporale degli interventi e concentrando nel giro di max due mesi l'intero percorso.

Magari potrei provare con un altro libro di narrativa, sempre incentrato sui diritti, ma più intrigante per l'utenza adolescenziale dell'ITI.

Lavoro da anni con l'approccio cooperativo nelle mie classe e la trovo una metodologia stimolante, coinvolgente e proficua.

Un problema che a volte mi si presenta è coi ragazzi che prediligono lavorare da soli e non coi compagni.

Io consento loro anche questa esperienza facendo loro notare purtroppo i limiti del lavoro solo individuale e segnalando che cooperare è molto meglio che competere.

Un altro problema è la non attendibilità di alcuni studenti al rispetto delle consegne e degli impegni presi in gruppo (c'è sempre qualcosa che non va il giorno delle presentazioni: la chiavetta dimenticata a casa, il relatore assente...)

Questi problemi non sono di facile soluzione e, a volte, fanno slittare i tempi programmati! Ma, alla fine, il lavoro fatto offre agli studenti un grado di soddisfazione e gratificazione maggiori che non si verifica nelle lezioni "tradizionali"

## 2. GLI AMPLIFICATORI OPERAZIONALI

U.D. utilizzata nella classe V<sup>^</sup> dell'Istituto Tecnico Industriale "Marconi" di Pavullo

docente Federico Marassi

Fase 1 – Esplorativa Organizzativa

- **PRIMO MOMENTO: PRESENTAZIONE DEL TEMA GENERALE**

Sono amplificatori differenziali accoppiati in continua e caratterizzati da un guadagno di tensione idealmente infinito, una resistenza d'ingresso idealmente infinita, e una resistenza d'uscita idealmente nulla.

Proprietà ideali fondamentali:

- differenza tra le tensioni applicate in ingresso nulla
- le correnti di ingresso sono nulle.

Gli Amp.Op. vengono utilizzati fundamentalmente per compiere operazioni di tipo logico-matematico ai segnali che vengono forniti in ingresso agli amplificatori. Sono soprattutto impiegati in dispositivi per la realizzazione di circuiti lineari come amplificatore invertente e non invertente, sommatore, integratore, derivatore, filtri attivi, comparatori e convertitori, etc.

Il simbolo elettrico elementare di un amplificatore operazionale consiste in un triangolo isoscele che presenta due ingressi V<sup>+</sup> detto ingresso non invertente e V<sup>-</sup> detto ingresso invertente. Il dispositivo presenta sul vertice destro del simbolo una linea di uscita V<sub>o</sub>. Inoltre sono presenti i possono essere anche asimmetriche.

L'amplificatore operazionale può essere realizzato con transistor a giunzione bipolare (BJT) oppure transistor ad effetto di campo (MOSFET, JFET); questi ultimi lavorano a frequenze maggiori, permettono di ottenere una impedenza di ingresso più elevata e un minore consumo energetico.

Accanto è diseg. anche la pedinatura dell'integrato 747, l'Amp.Op. da noi utilizzato in laboratorio durante le esperienze pratiche. Il pin 1 e 5 sono i piedini di off-set, il pin 2 è l'ingresso invertente (-), mentre il pin 3 è l'ingresso non invertente (+).

I piedini di alimentazione sono il 4 (-Vcc) e il 7 (+Vcc). Il pin 8 è non collegato.

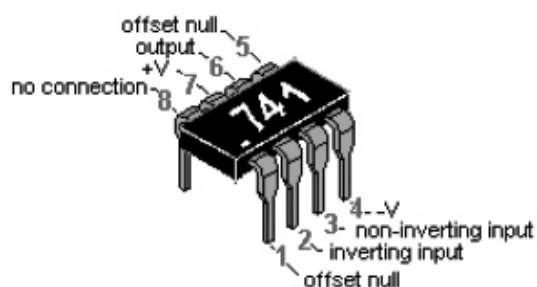
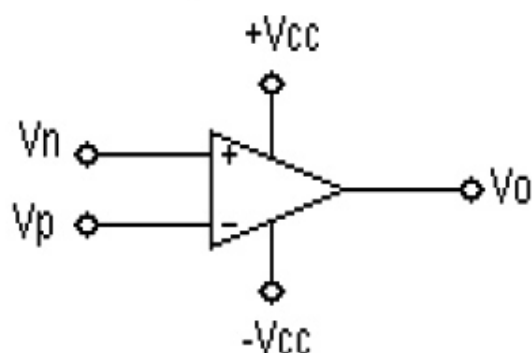


Illustrazione dell'argomento con video You Tube

<http://www.youtube.com/watch?v=Cpli5qhnXnU>



2 ore di lezione

- **SECONDO MOMENTO**

Pianificazione cooperativa che coinvolge tutta la classe; è stato sottoposto alla classe l'argomento sotto forma di utilizzo concreto in ambito industriale.

Analisi delle caratteristiche ideali da verificare sperimentalmente in base ai dati ricavati dal data sheet <http://www.datasheetcatalog.org/datasheet/stmicroelectronics/5304.pdf>

***Caratteristiche di amplificatore operazionale ideale***

L'amplificatore operazionale viene considerato ideale quando presenta le seguenti caratteristiche:

- Guadagno di tensione a catena aperta infinito
- Resistenza d'ingresso infinita
- Resistenza d'uscita nulla
- Larghezza di banda infinita
- Tensione di uscita nulla per ingresso nullo
- Insensibilità alla temperatura

Si sono stabiliti i sottoargomenti

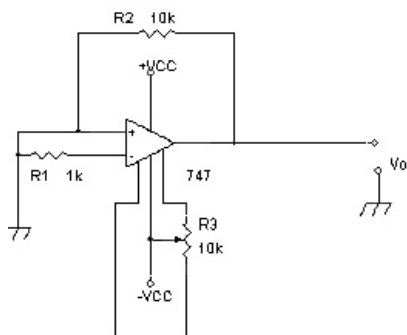
Gli studenti hanno riflettuto individualmente nella fase di rielaborazione degli appunti e in gruppo, da cui sono emerse precise focalizzazioni



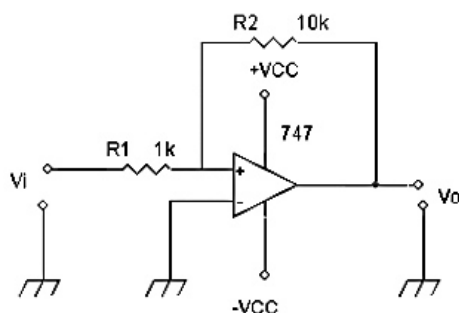
1 ora di lezione

Questioni emerse mediante il metodo brain storming:

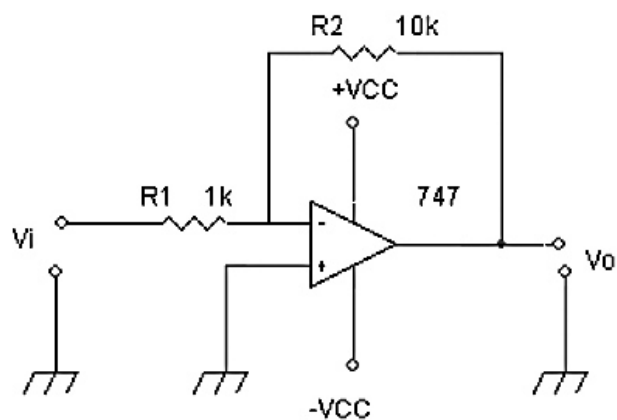
**I^ questione Taratura di off-set:**



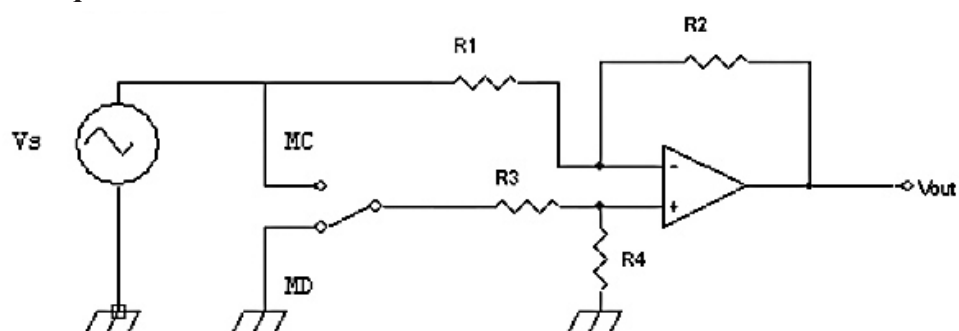
**II^ questione Connessione non invertente:**



**III^ questione Connessione invertente:**

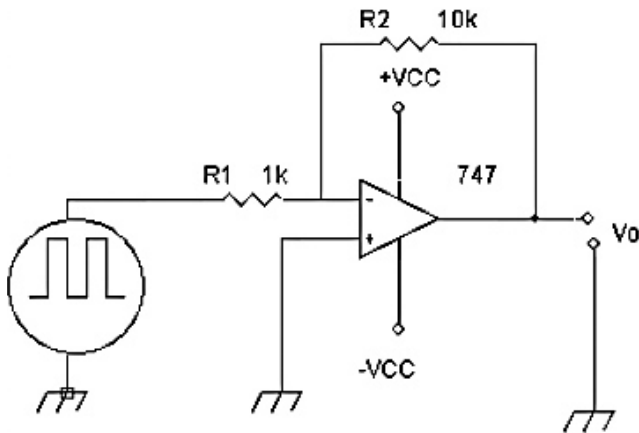


**IV^ questione CMRR:**





### V^ questione Slew Rate:



- **Terzo momento**

In base alle questioni si sono organizzati i gruppi in numero di 5, composti da tre alunni secondo il tipo di questione affrontata:

1. Gruppo progettazione
2. Gruppo applicazione
3. Gruppo utilizzo
4. Gruppo confronto
5. Gruppo realizzazione

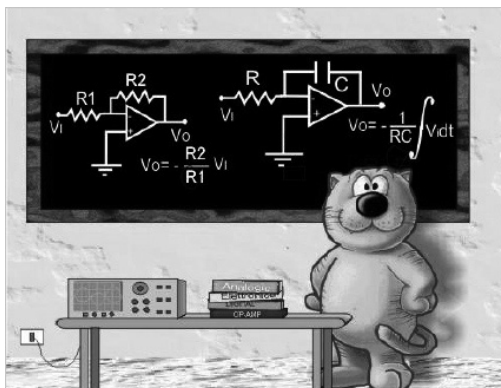
I gruppi pianificano la propria ricerca, gli studenti si suddividono i ruoli in base agli interessi ed alle abilità, scelgono all'interno del gruppo il rappresentante.

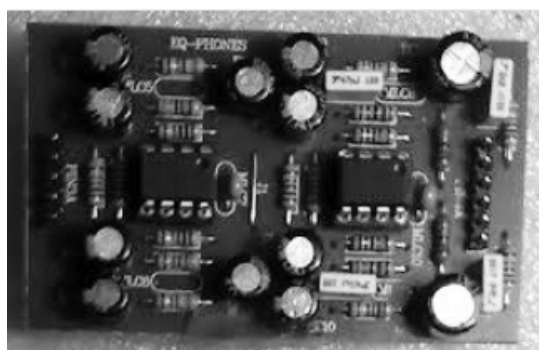
Rotazione dell'esperienza relativa alla questione e peer education nell'illustrazione della realizzazione e del funzionamento.



2 ore di lezione

Ogni gruppo ha realizza il circuito e messo a disposizione i parametri ricavati





Fase 2- Fase 3

**I gruppi hanno pianificato le loro ricerche e verificato i dati ottenuti in funzione della documentazione fornita e delle fonti**

Gli studenti sono tenuti a compilare la griglia di auto-osservazione (fase metacognitiva) per monitorare come sta procedendo il lavoro anche dal punto di vista delle competenze interpersonali.

Griglia di autovalutazione:

	insufficiente	sufficiente	buona	valutazione complessiva
comprensione degli obiettivi del progetto				
realizzazione del circuito				
partecipazione al lavoro di gruppo				
percezione delle difficoltà affrontate				
coerenza delle misure effettuate				
capacità di interazione con gli altri gruppi				

**A seguire di questi si è effettuaya una riflessione collettiva** atta ad individuare le informazioni raccolte e quelle necessarie per migliorare il livello di conoscenza sull'argomento  
Organizzazione dei momenti di recupero,integrazione delle informazioni rilevate.



1 ora di lezione

Il docente ha

- messo in evidenza le conclusioni della ricerca;
- verificato tramite osservazione il ruolo attivo di ogni alunno nel gruppo per la realizzazione del lavoro;
- stabilito insieme agli alunni i limiti di tempo per la presentazione includendo un tempo per le domande;
- condiviso un metodo per consentire agli alunni di insegnare ai compagni, in modo più organizzato e diretto, quanto hanno appreso



3 ore di lezione

Fase 5

I gruppi hanno eseguito un'applicazione pratica che, in forma di prova valutativa di laboratorio, è stata assegnata dal docente

Tipologia configurazione	Gruppo n*
sommatore	
inseguitore	
a differenza	
comparatore	
integratore	
derivatore	
logaritmico	
esponenziale	



4 ore di lezione

Fase 6

### **Insegnante e studenti hanno valutato i progetti**

#### **Primo aspetto:**

1) Valutazione collaborativa attraverso condivisione del range della valutazione

#### **Secondo aspetto:**

2) Utilizzo delle conoscenze pregresse

3) Confronto con l'evoluzione tecnologica con la quale si è interagito

4) Valutazione metacognitiva

#### **Terzo aspetto:**

5) implementazione delle abilità cognitive per la presentazione del successivo livello



2 ore di lezione

### **3. ORA TE LA RACCONTO IO LA STORIA**

Classe: 1 A e 2 A - docente Loretta Soli

Durata dell'intervento: 14 (1A) + 10 ore (2A)

Classe 1A

**Dalla Grecia delle Poleis, a Roma Monarchica** (primo approccio: gli studenti imparano ad applicare le tecniche di metodo di studio imparate su un argomento del manuale trattato in 2 soli paragrafi; secondo approccio: gli studenti ripetono l'esperienza su un intero capitolo del manuale di storia, utilizzando al meglio l'esperienza fatta.).

Classe 2 A

**Dalle Invasioni Germaniche alla diffusione dell'Islam, al Feudalesimo** ( ogni gruppo ha il compito di presentare un argomento diverso completo di approfondimenti ) .

#### **Competenze (cognitive) attese:**

- provare interesse e curiosità verso la storia antica
- usare un metodo di studio basato sulla schematizzazione per parole chiave, grafi e mappe i contenuti
- costruire link per connettere informazioni diverse
- ricercare informazioni adeguate all'argomento assegnato
- usare strumenti diversi dal manuale di storia ( filmati e video in web)
- presentare il lavoro effettuato in Ppt
- autovalutarsi nel percorso e nelle modalità di apprendimento
- valutare i lavori dei diversi gruppi
- individuare punti di forza e di debolezza del lavoro svolto

#### **Competenze sociali:**

- accendere curiosità e interesse per fatti storici ritenuti spesso noiosi dagli studenti, pertanto ascoltati in modo passivo
- discutere per confrontare idee
- ascoltare e valorizzare pareri diversi in funzione di un progetto comune
- concordare le scelte e condividere le soluzioni più idonee allo scopo
- operare dividendosi i compiti e rispettando ruoli assegnati
- imparare strategie comunicative

## Modalità utilizzata per attivare l'interdipendenza tra i membri del gruppo:

Articolazione delle fasi di lavoro	Tempi	Organizzazione alunni
<p><b>1. La classe stabilisce i sottoargomenti e si organizza in gruppi di ricerca</b></p> <p><b>Premessa:</b> Alle classi viene proposto di sperimentare lo studio della storia attraverso un lavoro cooperativo che richiede l'apprendimento di alcuni sotto argomenti (trattati dal manuale in modo tradizionale) che dovranno poi essere presentati alla classe avvalendosi di strumentazioni informatiche, schemi, immagini, materiali (presi dal libro, dal web o da altre fonti cinematografiche e non).</p> <p>In primo luogo, l'insegnante presenta sinteticamente gli argomenti, su cui fare ricerca, per creare curiosità e interesse e fa esempi di immagini e materiali che potrebbero essere recuperati per le presentazioni.</p> <p>In secondo luogo, si invitano gli studenti di approcciarsi al testo attraverso la lettura "veloce" del/dei capitolo/i</p> <p>Si procede poi alla distribuzione del lavoro nei gruppi.</p> <p>L'insegnante rimane a disposizione dei gruppi per chiarimenti e consigli.</p>	<p>a. Marzo - <b>2 h</b></p>	<p>1) Si propongono gruppi di 4-5 persone + 2/3 lavori individuali su richiesta specifica dei soggetti interessati</p> <p>2) I gruppi vengono a formarsi liberamente, in funzione dell'interesse suscitato, della vicinanza abitativa degli studenti (necessaria in quanto il lavoro di ricerca e di approfondimento, così come il prodotto finito, deve svolgersi prevalentemente come compito a casa), e anche delle amicizie intrecciate.</p> <p>3) Unico vincolo : gruppi max. 4/5 persone</p> <p>4) Si lascia il tempo necessario per prendere accordi sul lavoro da svolgere (divisione dei compiti), e per fissare il calendario dei lavori extrascolastici in funzione della pianificazione del lavoro di ricerca</p>
<p><b>2. I gruppi pianificano le loro ricerche</b></p> <p>In classe, si concede un'ora per consentire all'insegnante di verificare il lavoro fatto, per prender ulteriori accordi di gruppo, inserendo nei gruppi costituiti anche gli eventuali assenti al primo appuntamento, per visionare parte del lavoro impostato (schemi, grafi, spezzoni di film...), per correggere errori di impostazione, per verificare i ruoli assegnati nel gruppo...</p>	<p>b. Marzo - <b>2 h</b> (dopo 10 gg circa)</p>	<p>1) Gli studenti discutono di come impostare il loro lavoro e provano a distribuirsi ruoli e consegne.</p> <p>2) L'insegnante suggerisce modalità di lavoro o di ricerca delle informazioni via web, ricercando spezzoni di film/video/immagini da visionare, laddove si verificano nei gruppi vuoti di idee.</p> <p>3) Alcuni studenti propongono di usare per la schematizzazione C. map tools. Tale metodologia, scaricabile gratuitamente, si rivela molto utile allo scopo del loro lavoro.</p>

<p><b>3. I gruppi svolgono le loro ricerche</b></p> <p>I gruppi lavorano in autonomia in orario extrascolastico. L'insegnante è disponibile in tempo scolastico a fornire chiarimenti, a correggere schemi, a dare consigli utili. Vincoli dati: tutti devono parlare, presentando una parte del lavoro; tutti devono sapere tutto, onde evitare scene mute o assenze strategiche indesiderate; l'insegnante deciderà i turni di parola.</p>	<p>c. Mediamente <b>2 pomeriggi di lavoro pomeridiano</b>. Scadenza data: fine aprile</p>	<p>Gli studenti si trovano a casa di un compagno o in biblioteca (vale per chi non ha uno spazio adeguato) o a scuola di pomeriggio all'interno dello spazio attivato per i corsi di recupero disciplinari (chi non dispone di internet - pochissimi - lo fa a scuola). Gli studenti dichiarano le loro competenze in funzione dell'obiettivo programmato e rivedono alla luce dell'esperienza fatta la divisione dei lavori e, se necessario, li redistribuiscono. Gli studenti si trovano per provare l'esposizione dei contenuti della ricerca.</p>
<p><b>4. I gruppi pianificano le loro presentazioni</b></p> <p>Le presentazioni seguiranno l'ordine cronologico degli eventi raccontati, quello del libro di testo in adozione.</p>	<p>d. Prime tre settimane di maggio - <b>1 h</b></p>	<p>Si dispone nel calendario di classe l'ordine di successione dei gruppi</p>
<p><b>5. I gruppi effettuano le loro presentazioni</b></p> <p>Il primo gruppo godrà di un bonus valutativo in più in quanto fungerà da esempio agli altri. Gli altri gruppi dovranno modificare e migliorare le loro presentazioni qualora presentino difetti o lacune (troppe parole, schemi o linee del tempo mal fatte, difetto di sintesi, difetti di comunicazione...) Qualora la classe non possa avvalersi della strumentazione tecnica necessaria, l'insegnante utilizzerà il proprio portatile (o quello della scuola) per mostrare il lavoro svolto dai gruppi alla classe, collocando il PC su una sedia sopra la cattedra (the work must go on!!!). L'insegnante mette in relazione i diversi approfondimenti fatti, fa domande agli studenti sul loro lavoro, chiede qualche collegamento tra i contenuti essenziali da dover memorizzare per le verifiche successive.</p>	<p>e. <b>6/8 ore</b> in classe (se attrezzata) o in aula magna (se disponibile)</p>	<p>Ciascun gruppo espone, secondo il calendario stabilito, la ricerca effettuata. Gli altri studenti ascoltano, prendono appunti (per valutare poi i diversi gruppi che si alternano nelle esposizioni), fanno domande di chiarimento, valutano sia il gruppo sia i singoli studenti.</p>

<p><b>6. Insegnante e studenti valutano i progetti</b></p> <p>Al termine delle presentazioni l'insegnante valuterà le stesse segnalando agli studenti i punti di forza e di debolezza del lavoro effettuato .</p> <p>Gli studenti poi, come prova conclusiva, si autovaluteranno nel percorso/processo di apprendimento attivato e, ancora, valuteranno i diversi gruppi di studenti in azione nelle loro prestazioni. Allo scopo viene data loro una griglia di riferimento con i criteri per la valutazione</p> <p>L'autovalutazione scritta sarà elemento utile per verificare le competenze acquisite o le difficoltà evidenziate. Fermo restando che è dell'insegnante il compito precipuo della valutazione, leggere le valutazioni degli studenti consentirà una valutazione più oggettiva o comunque più democratica, se essa può tener conto anche del giudizio espresso dai tanti studenti consultati. L'insegnante può esprimere uno o più voti per valutare più aspetti: capacità olistica dei singoli, tecnica di presentazione realizzata, lavoro di ricerca effettuato e originalità della creazione, tempo impiegato, coesione del gruppo, autovalutazione e valutazioni espresse.</p>	<p>f. <b>2 h</b> (a fine esposizioni o a casa per compito)</p>	<p>L'insegnante discute e valuta, con adeguate argomentazioni, in plenaria, i lavori di gruppo realizzati.</p> <p>A ciò andrà aggiunta la valutazione di ciascun testo valutativo scritto da ogni singolo studente.</p> <p>Ciascuna classe svolgerà anche una o più prove di verifica sui contenuti di base emersi dalle esposizioni fatte dagli studenti.</p>
--	--	--

<p><b>Criteri per l'organizzazione degli studenti (quantità/quantità e qualità/come)</b></p> <p>Essendo la classe prima di 30 studenti e la seconda di 22 studenti, si sono proposti gruppi di lavoro selezionati secondo le modalità espresse nelle singole fasi del percorso. I vincoli dati: non più di 4/5 persone per gruppo, <b>più qualche lavoro individuale</b>, dietro specifica richiesta da parte di qualche studente (ridotto nei contenuti in caso di capitolo molto complesso).</p> <p><b>Organizzazione dello spazio:</b></p> <p>Lavoro svolto in aula ordinaria (priva di LIM o Proiettore) in tavoli da 4 banchi uniti. Presentazioni in ppt in Aula Magna o in classe dotata di LIM . Lavoro extrascolastico di due o più pomeriggi autorganizzato dagli studenti al di fuori dell'orario scolastico secondo accordi presi dai singoli gruppi.</p> <p><b>Produzione di materiali per l'intervento cooperativo</b></p> <p>Materiali per la presentazione delle diverse fasi di lavoro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- consegne operative per i lavori individuali e di gruppo: spiegazioni di sintesi come prerequisito alla possibilità di scegliere gli argomenti su cui fare ricerca, modelli di schematizzazione, esempi di ppt già costruiti...</li> </ul> <p>Griglie di lavoro: distribuzione dei ruoli, griglie per la valutazione e l'autovalutazione...</p> <p>Fonti web reperite dagli studenti e/o consigliate dall'insegnante</p>
---



**Verifica di gruppo**

Valutazione da parte dell'insegnante delle Presentazioni dei lavori dei singoli gruppi

**Verifica individuale**

Valutazione motivata dei lavori di ogni singolo gruppo da parte di ciascuno studente, valutazione del lavoro complessivo di tutta la classe, autovalutazione del percorso e del processo da parte di ogni singolo studente.

La verifica di gruppo e la verifica individuale hanno dato luogo a due voti.

**CRITICITÀ**

- l'assenza di singoli studenti non ben motivati nelle giornate dei lavori programmate sia in classe sia a casa
- la pigrizia di alcuni ha impedito a qualche gruppo di mettersi in gioco appieno e di ottenere risultati ottimali
- la dimenticanza dei materiali giusti nel momento pianificato (chiavetta fuori uso, stampante o computer fuori fase, assenza di un componente nella giornata programmata per l'esposizione...)
- tecnici di laboratorio "introvabili" se si presentano difficoltà in classe con gli strumenti della presentazione (es: programmi diversi su cui i ragazzi lavorano a casa e computer a scuola non aggiornati per la lettura dei file)
- chiavetta con file illeggibili o non ben masterizzati
- la pianificazione dei tempi sempre inferiore alle reali necessità determinate anche da imprevisti imprevedibili.

**PUNTI DI FORZA**

- il piacere di lavorare in modo diverso dalla routine
- la partecipazione motivata al lavoro anche degli studenti della fascia più debole e più soggetta all'abbandono scolastico e all'insuccesso formativo
- il coinvolgimento anche degli stranieri nei lavori del gruppo dei pari
- lo sviluppo di competenze cognitive e sociali non consentite con la lezione tradizionale
- la presa di coscienza del miglioramento ottenuto nelle prestazioni sia individuali sia collettive dall'esperienza del CL ripetuta
- le positive (sufficienti/buone/ottime) valutazioni ottenute da tutti gli studenti, anche da quelli più fragili

**Pensi che utilizzerai ancora questo approccio cooperativo?****Se sì, con quali nuovi accorgimenti?**

Sì, alternando in modo più equilibrato esposizioni degli studenti e spiegazioni dell'insegnante. Il lavoro di gruppo è piaciuto molto agli studenti sia di prima sia di seconda, tanto da rendere necessario per il prossimo anno una pianificazione più accurata della tempistica necessaria a esposizioni e verifica dei contenuti.

Lavoro da anni con l'approccio cooperativo nelle mie classe e la trovo una metodologia stimolante, coinvolgente e proficua.

Un problema che a volte mi si presenta è coi ragazzi che prediligono lavorare da soli e non coi compagni. Io consento loro anche questa esperienza facendo loro notare purtroppo i limiti del lavoro solo individuale e segnalando che cooperare è molto meglio che competere.

Un altro problema è la non attendibilità di alcuni studenti al rispetto delle consegne e degli impegni presi in gruppo (c'è sempre qualcosa che non va il giorno delle presentazioni: la chiavetta dimenticata a casa, il relatore assente.... Questi problemi non sono di facile soluzione e, a volte, fanno slittare i tempi programmati! Ma, alla fine, il lavoro fatto offre agli studenti un grado di soddisfazione e gratificazione maggiori che non si verifica nelle lezioni "tradizionali".

## I CURATORI DEL REPORT

### MARIALUISA DAMINI

Laureata nel 1998 in Lettere Classiche, attualmente è insegnante di scuola secondaria di secondo grado e dottore di ricerca in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione, con una ricerca sul tema dello sviluppo di sensibilità interculturale attraverso il *cooperative learning*.

A livello di ricerca si occupa prevalentemente di tematiche legate all'educazione interculturale, alle competenze interculturali, alla didattica interculturale, al *cooperative learning*, all'accoglienza degli alunni stranieri in classe, al dialogo interreligioso.

Collabora principalmente come formatrice con Cem Mondialità e con enti formativi e del privato sociale che si occupano di immigrazione e di educazione interculturale

Contatti: [marialuisadamini@gmail.com](mailto:marialuisadamini@gmail.com)

### ALESSIO SURIAN

Ricercatore confermato presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata dell'Università di Padova, ha svolto ricerche sui temi della comunicazione ed educazione interculturale, delle competenze, delle pratiche partecipative, della valutazione e dei processi di apprendimento on-line. È membro del comitato tecnico scientifico del Centro interdipartimentale ricerche e studi intercultura e migrazioni (CIRSIM), co-coordinatore dello Special Interest Group (SIG) 21 (Learning in culturally diverse settings) dell'EARLI, European Association Research on Learning and Instruction; membro del Research Steering Group del Programma Intercultural Cities del Consiglio d'Europa.

### Hanno collaborato con propri contributi:

#### TIZIANA DI MEO

Tiziana Di Meo è nata a Napoli nel 1972. Si è laureata in Pedagogia presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli con una tesi in filosofia. Ha iniziato il suo percorso di insegnante nella città natale ed ha arricchito il suo bagaglio professionale lavorando in scuole di diverso ordine a Modena dove attualmente insegna presso il liceo Carlo Sigonio.

È sempre stata attiva nella vita scolastica supportando la pianificazione dell'offerta formativa e mostrandosi attenta alle innovazioni più rilevanti in campo didattico al fine di migliorare i processi di apprendimento.

Da alcuni anni si interessa di tematiche riguardanti l'interculturalità e partecipa ad iniziative di integrazione scolastica e formativa degli alunni stranieri. Tale interesse ha contribuito ad incrementare la passione dei viaggi, divenuta occasione di crescita ed arricchimento personale.

## **FEDERICO MARASSI**

Docente MIUR di materie professionalizzanti nella scuola secondaria di secondo grado, Referente d'Istituto (L.170/2010), Osservatore Invalsi, si è laureato in Scienze dei Beni Culturali alla Facoltà di Scienze Matematiche Fisiche e Naturali presso UniMoRe; ha conseguito il diploma di Mediatore Civile e Commerciale all'Università di Pisa, Centro Interdisciplinare Scienze per la Pace (Ente accreditato presso il Ministero della Giustizia per la formazione di Conciliatori in contesti societari); è Dottore Magistrale in Dirigenza e Coordinamento dei Servizi Formativi, Scolastici e Socio-Educativi, titolo conseguito presso il Dipartimento di Scienze e Tecnologie per la Formazione dell'Università degli Studi di Roma "Tor Vergata".

Attivo nell'Associazionismo di Promozione Sociale, collabora ai piani di intervento partecipativo per la gestione e la rendicontazione dei progetti rivolti alla cittadinanza in ambito Circo-scrizionale, Comunale, Provinciale e Regionale; ha al suo attivo numerose pubblicazioni scientifiche riguardanti l'analisi potenziale, ai fini della conservazione e della gestione, del Bene Culturale.

Nel 2012 è stato insignito, dal Presidente della Repubblica, dell'Onorificenza di Cavaliere dell'Ordine al Merito della Repubblica Italiana.

## **LORETTA SOLI**

Loretta Soli insegna Italiano e Storia all'Istituto Tecnico P. Levi di Vignola (Modena).

È Funzione Strumentale per la realizzazione del Progetto Integrazione, ideato per accogliere ed "alfabetizzare" gli studenti stranieri neoarrivati nel nostro Paese; potenziare la conoscenza e l'uso dell'italiano nella popolazione straniera presente nell'istituto; sostenere, tramite interventi di supporto, il successo formativo degli stessi.

Ha partecipato a iniziative di formazione c/o Memo e USP sul tema della Valutazione - stranieri. Conosce ed applica da tempo tecniche di apprendimento cooperativo nella quotidiana programmazione didattica.

Comune di Modena  
Settore Istruzione



La pubblicazione documenta un percorso di formazione e ricerca-azione rivolto ad insegnanti della scuola secondaria di II grado sul Cooperative Learning - nell'approccio particolare della Group Investigation - quale metodologia in grado di promuovere la partecipazione di tutti gli studenti alla vita della classe multiculturale, favorendo nel contempo l'apprendimento e lo studio anche da parte di alunni con particolari difficoltà (non solo linguistiche).

Il percorso, progettato in collaborazione con il Centro Interdipartimentale di Ricerca e Servizi per gli Studi Interculturali dell'Università di Padova (CIRSIM) e con l'Associazione Laboratorio Politiche Pubbliche di Padova è stato realizzato nell'ambito dei piani di alfabetizzazione della Provincia di Modena per l'anno scolastico 2011/2012 con l'obiettivo di promuovere l'integrazione scolastica e sociale dei ragazzi stranieri immigrati in una logica di inclusione e in una prospettiva di scuola interculturale.

Il testo presenta materiali teorici di riferimento ed anche strumenti e materiali operativi, frutto delle sperimentazioni in aula dei docenti partecipanti.

