

Indicazioni nazionali per il curricolo 2012 - Scuola dell'infanzia e primo ciclo

RAPPORTO REGIONALE
ESITI DEL MONITORAGGIO REGIONALE
Focus con le scuole (2011-12)

Staff di ricerca

Giancarlo Cerini (coordinamento), Nerino Arcangeli, Milena Bertacci, Gabriele Boselli, Doris Cristo, Claudio Dellucca, Maurizio Dossena, Raffaele Iosa, Laura Longhi, Armando Luisi, Agostina Melucci, Enrica Morolli, Luciano Rondanini, Marina Seganti, Paolo Senni Guidotti Magnani, Paola Vanini, Claudia Vescini, Lorella Zauli.

Indice

	<i>Autore</i>	<i>Pag.</i>
Introduzione	Giancarlo Cerini	2
1. La formazione in servizio	Claudio Dellucca	5
<ul style="list-style-type: none"> • L'idea di formazione • Le tipologie • I bisogni formativi • Questioni aperte 		
2. Il curricolo verticale	Claudio Dellucca	8
<ul style="list-style-type: none"> • L'idea dello sviluppo verticale del curricolo La costruzione del curricolo verticale		
3. Alla ricerca di un curricolo essenziale	Claudio Dellucca	11
<ul style="list-style-type: none"> • Quali tratti per un curricolo essenziale? 		
4. Didattica per competenze e gestione d'aula	Paola Vanini	13
<ul style="list-style-type: none"> • Incertezze diffuse • Nodi da sciogliere • Scuole che reagiscono • L'incidenza delle tecnologie digitali • Alcuni flash sulle attività osservate 		
5. Verifica e valutazione	Paola Vanini	20
<ul style="list-style-type: none"> • Voto e aspetto formativo della valutazione • Valutazione delle competenze e condivisione dei criteri di valutazione • Le prove INVALSI: luci e ombre 		
6. Proposte di miglioramento	Paola Vanini	22
7. Piccolo glossario	Paola Vanini, Claudio Dellucca	23
Appendice: Gli strumenti		26
<ul style="list-style-type: none"> - Focus group docenti singola scuola - Focus group referenti delle scuole - Note per la conduzione dei focus group - Osservazione di una lezione - Elenco delle istituzioni scolastiche partecipanti all'audit 		

INTRODUZIONE

Giancarlo Cerini

Il quadro di riferimento

Nell'ambito delle iniziative promosse dal MIUR per l'armonizzazione e l'essenzializzazione delle Indicazioni (D.lgs. 59/2004, così come aggiornato dal D.m. 31-7-2007), azioni previste dal D.P.R. 89/2009, l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna – d'intesa con il nucleo Anasas ex IRRE E-R – ha promosso nel corso dell'a.s. 2011-12 una serie di contatti diretti con un gruppo mirato di scuole, insegnanti e dirigenti scolastici, per completare l'azione di monitoraggio, anche in previsione della revisione nazionale dei testi programmatici.

Attraverso 18 focus group, che hanno coinvolto 9 scuole (una per provincia, scelte d'intesa con gli Uffici di ambito territoriale, per la significatività delle loro esperienze) e 9 realtà territoriali (un gruppo di partecipanti per ogni ufficio provinciale), sono stati raccolti elementi utili per verificare lo stato di attuazione delle precedenti Indicazioni curriculari, le attività di accompagnamento predisposte a livello di scuola e di territorio, l'incidenza dei documenti normativi sulle concrete pratiche didattiche realizzate in classe, l'impatto degli orientamenti espressi dall'Atto di Indirizzo MIUR dell'8-9-2009.

Le azioni di audit sono state condotte da appositi team di monitoraggio, designati dall'Ufficio regionale, composti da operatori del mondo della scuola (ispettori, dirigenti scolastici, insegnanti, ricercatori), che si sono posti in relazione con le diverse realtà scolastiche al fine di realizzare una forma di dialogo, utile all'Amministrazione per cogliere l'evoluzione delle Indicazioni e alle scuole stesse per riflettere sulla propria progettualità. Ciò è avvenuto prevalentemente con presenze dirette nelle scuole.

La visita alle scuole

Ogni scuola destinataria del monitoraggio è stata contattata dai membri del team assegnato, per concordare la data e le modalità della visita, che si è tradotta in una giornata di presenza di ogni team nella scuola prescelta.

La mattinata – con la supervisione del dirigente scolastico – è stata dedicata alla visita alla scuola (laboratori, classi, iniziative, ecc.), a contatti e rapporti con testimoni privilegiati (figure di staff, rappresentanti di organismi collegiali, ecc.), all'analisi di documentazione e dati di interesse. L'osservazione in situazione è stata focalizzata su alcuni aspetti di 'gestione del curricolo' (verticalizzazione, progettazione, gestione della didattica, clima relazionale, utilizzo delle tecnologie, organizzazione professionale, ecc.), assai utili per comporre un quadro conoscitivo del contesto operativo visitato, anche in vista del focus pomeridiano organizzato con i docenti.

Il focus group di scuola

Durante il pomeriggio è stato svolto un focus group (intervista semi-strutturata di gruppo) riservato a 12 insegnanti, rappresentativi delle diverse componenti professionali, rispettando la prevalenza dell'ordine di scuola oggetto dell'analisi (nel caso di istituti comprensivi o direzioni didattiche). In generale è stata assicurata la presenza di:

- docenti delle diverse aree disciplinari;
- docenti con compiti di sostegno;
- docenti con diversa anzianità ed esperienza;
- docenti non di ruolo;
- docenti con responsabilità istituzionali nella vita della scuola.

Il *focus group* ha insistito sulle modalità di attuazione delle Indicazioni curriculari nella scuola, con particolare riferimento alla loro ricaduta sul piano didattico. I punti di attenzione sono stati preventivamente concordati e indicati in un canovaccio e si riferivano ad alcune questioni fondamentali, quali:

- l'essenzializzazione dei contenuti e il *core curriculum*;
- il curricolo verticale e i raccordi;
- la didattica per competenze e la gestione d'aula;
- la valutazione degli apprendimenti.

Incontri di carattere provinciale

Dopo lo svolgimento della giornata di visita alla scuola prescelta, il medesimo team di monitoraggio ha realizzato un focus group provinciale (rivolto indicativamente a 12 partecipanti) in collaborazione con l'Ufficio studi di ogni ufficio territoriale. Il gruppo, in genere, ha visto questa composizione:

- 2-3 dirigenti scolastici impegnati attivamente nelle azioni di rete;
- 2-3 docenti impegnati in qualità di formatori in attività di formazione e ricerca;
- 6-8 docenti rappresentativi dei livelli scolastici del 1° ciclo e dei territori della provincia.

La scelta ha tenuto conto dell'obiettivo del focus, che era quello di raccogliere informazioni, osservazioni, tendenze, esigenze, in merito all'attuazione delle Indicazioni, con particolare riferimento alle azioni di accompagnamento (formazione, ricerca didattica, verifica, ecc.) svolte nelle scuole presenti e a livello territoriale. A tal fine è stata utile la partecipazione al focus del referente provinciale per la formazione, che ha fornito adeguate informazioni di sfondo.

Report finale

A completamento della loro azione i membri dei team hanno compilato distinti report (che sono poi confluiti nel presente *REPORT* regionale, curato da Claudio Dellucca e Paola Vanini, ricercatori dell'IRRE Emilia-Romagna), che consente di avere un quadro conoscitivo qualitativo dello 'stato di salute' delle Indicazioni e rappresenta una significativa integrazione di quanto è emerso dalle indagini 'quantitative' predisposte dal MIUR e dall'INDIRE, per conto della Direzione generale degli Ordinamenti, e svoltesi nel dicembre 2011 e nel giugno 2012, utilizzando modalità telematiche.

Il protocollo di visita alla scuola e quello del focus sono imperniati, a grandi linee, su tre momenti forti del curricolo in azione (la progettazione, il lavoro d'aula, la valutazione), ognuno oggi sottoposto a diverse innovazioni o tensioni: Indicazioni transitorie, intensificazione delle prove Invalsi, persistenza di forti tradizioni didattiche, come la 'lezione frontale', che il 76% delle scuole medie indica come modalità didattica preferita (più per necessità che per virtù).

Nell'incontro del 18/5/2012 vengono messi a confronto gli esiti di tali sopralluoghi, con la partecipazione dei membri delle *équipe* di monitoraggio (ispettori, ricercatori IRRE, operatori degli uffici studi, dirigenti scolastici in pensione) e dei dirigenti delle scuole coinvolte nelle azioni.

Alcune anticipazioni

Le questioni che abbiamo cercato di affrontare nel dialogo con i docenti hanno riguardato in particolare

- il concetto di *curricolo essenziale* (su quali compiti formativi accentrare l'attenzione dei docenti?),
- l'idea di *curricolo verticale* (anche in relazione alla generalizzazione degli istituti comprensivi),
- l'enfasi sulle *competenze* come orientamento a un apprendimento non esecutivo, ma dinamico, attivabile in situazione (con quali implicazioni per la didattica?),
- l'impatto della *valutazione* (nei suoi aspetti di valutazione formativa, rilevazioni nazionali, certificazione) nella vita della scuola e nel ri-orientamento nella didattica,
- lo spostamento *dai processi ai risultati* degli apprendimenti (questione degli standard di riferimento).

Questi temi sono apparsi di particolare rilevanza ai fini dell'azione di revisione delle Indicazioni avviata poi con C.M. 31/2012. Infatti, la revisione si è ispirata a criteri di continuità dei percorsi, semplicità dei riferimenti, leggibilità del testo, con una doppia sottolineatura:

- sull'acquisizione sicura delle *strumentalità di base* e delle competenze essenziali nei saperi fondamentali,
- sulla costruzione di *ambienti di apprendimento* più motivanti, basati sull'operatività e la partecipazione degli allievi.

Questioni quali l'organizzazione della classe, lo stile comunicativo degli insegnanti, una didattica di taglio laboratoriale, un maggiore ricorso alle nuove tecnologie, lo sviluppo di approcci cooperativi tra gli allievi, una maggiore flessibilità delle scelte sono riconosciute come elementi decisivi per l'efficacia dell'insegnamento. Si tratta di sfruttare le potenzialità dell'autonomia (nell'ottica di una comunità professionale) entro l'alveo tratteggiato dalle Indicazioni nazionali.

Spesso i docenti ci segnalano criticità nell'organizzazione (risorse, tempi, precarietà); non possiamo ignorare questo disagio, ma il nostro impegno comunque è orientato a:

- aumentare le occasioni di ascolto, ricerca, confronto culturale;
- promuovere azioni di formazione in servizio: buoni insegnanti fanno una buona scuola;
- offrire punti di riferimento culturali e fiducia professionale.

L'operazione "nuove Indicazioni" per il 1° ciclo rappresenta un banco di prova perché ciò avvenga.

1. LA FORMAZIONE IN SERVIZIO

Claudio Dellucca

A fronte della domanda specifica posta sulla formazione in servizio nei nove focus group provinciali: “*Come si realizza la formazione dei docenti in servizio nella vostra scuola: esistono forme organizzate o si sviluppa a livello individuale?*”; si sono raccolti elementi significativi non solo sulle tipologie di formazione realizzate, ma anche sull’interpretazione di questa attività, sulla sua ricaduta a livello didattico e sui bisogni espressi nel campo specifico dai docenti.

L’idea di formazione

Emerge nettamente un’idea di formazione ben caratterizzata, intesa come un diritto-dovere che restituisce dignità e professionalità ai docenti, soprattutto se organizzata e proposta in termini concreti e permanenti.

Il pronunciamento di un insegnante: “*Non si è mai a posto, ci sono sempre aspetti da conoscere e analizzare*”, sintetizza efficacemente un concetto che risulta prevalente nei referenti delle scuole coinvolti nei focus provinciali, una parte dei quali ha assunto proprio un ruolo propulsivo nello sviluppo di azioni formative nel territorio. Conseguentemente a questa visione, la vigente non obbligatorietà della formazione, sancita contrattualmente dal 1999, viene considerata un elemento decisamente incoerente rispetto alle necessità professionali, negativo in rapporto alla partecipazione, depotenziante rispetto all’incidenza delle iniziative proposte e alla ricaduta sulla gestione didattica complessiva.

Si tratta di una posizione che tiene insieme gli aspetti di principio con le risultanze dell’agito.

Viene rilevato il legame costruttivo e stretto tra formazione-esperienza-innovazione, in un’ottica il più possibile unitaria e convergente attorno a un obiettivo ben definito e condiviso, come prospettato da un intervento: “*La formazione dovrebbe essere legata a un gruppo di lavoro e a una tematica condivisa*”.

Quanto riportato da un referente sulla realtà del proprio istituto: “*I docenti di tutti e tre gli ordini di scuola prima di aderire a un progetto debbono fare formazione*” indica una soluzione concreta per stabilire una correlazione precisa tra le esigenze di adeguamento della professionalità su un ambito specifico e l’impegno coerente in un percorso didattico.

Più interventi hanno sottolineato la necessità di un ripristino dell’obbligatorietà della formazione per tutti i docenti come attività qualificante e strategica, volta a garantire un imprescindibile legame con l’asse della gestione dell’aula e del processo di insegnamento-apprendimento.

La prospettiva di spendibilità dei percorsi formativi viene a costituire un elemento orientativo importante nella fase della scelta di adesione, ma anche un criterio significativo nella fase di valutazione dell’azione svolta.

Le tipologie

Nei focus group si è fatto riferimento ad alcune tipologie organizzative: la formazione a carattere istituzionale, a livello di rete o di ambito territoriale, a livello di istituto, a carattere personale (definita autoformazione).

Per quanto riguarda la **dimensione istituzionale**, si evidenzia, in particolare, la pregnanza che negli ultimi tempi è venuta assumendo la formazione, necessaria e prorogabile, su aspetti normativi forti (sicurezza, privacy) o problematiche emergenti (inclusione, DSA, intercultura, LS, LIM, ecc.), priorità che finiscono per assorbire tempi e risorse considerevoli. Su questo versante si registrano impegni circoscritti ad alcuni insegnanti che finiscono per assumere un ruolo di referenti interni ai loro istituti, in contesti in cui – è il caso soprattutto delle tematiche normative – si viene ad adottare una sorta di ricorsività nei richiami formativi.

La formazione **di rete o di ambito territoriale** va ricoprendo un ruolo sempre maggiore sia per motivi intrinseci (facilitazione dello scambio di esperienze, valorizzazione di competenze interne,

sviluppo complessivo di rapporti di collaborazione) sia per l'economizzazione degli sforzi finanziari. A questo livello possiamo in particolare ricondurre i Progetti ELLE (Emergenza Lingua) ed EM.MA (Emergenza Matematica) la cui articolazione ha consentito di sviluppare raccordi significativi tra l'ambito territoriale e l'ambito di istituto, con un conseguente allargamento della partecipazione e l'assolvimento di un ruolo propulsivo e di cerniera da parte dei componenti i gruppi impegnati anche su base provinciale. Questi percorsi formativi hanno costituito valide e concrete occasioni di confronto e approfondimento metodologico, in particolare di interconnessione fra la valutazione interna e quella esterna, con riferimento all'analisi delle prove INVaLSI e alle conseguenti strategie di ri-progettazione dei percorsi didattici.

A livello di istituto si registrano tentativi più o meno riusciti di dare risposta a bisogni formativi comuni, raccogliendo, non senza difficoltà, gruppi di docenti attorno a tematiche connesse con lo sviluppo della didattica (*Cooperative learning, problem solving...*) e soprattutto facendo perno sull'esigenza di costruire un curriculum sintonizzato sulle Indicazioni, nella logica sempre più diffusa, a partire dagli istituti comprensivi, della verticalità. Il documento nazionale in quest'ottica è stato oggetto di attenzioni collegiali a più riprese e concatenate tra loro, dalla lettura analitica, al confronto con le precedenti Indicazioni, alla traduzione nel contesto locale, attraverso espansioni a livello di obiettivi formativi e di percorsi attuativi. Le singole istituzioni scolastiche hanno offerto in questi ultimi anni opportunità formative sulle Indicazioni per il curriculum del 2007 ma, come alcuni rilevano (è il caso anche di referenti nel focus group di Forlì), siamo ben lontani dalle iniziative di formazione organizzate dagli ex-IRRSAE (ed ex-IRRE) attuate nel periodo 1985-2005: in particolare vengono ancora espressi apprezzamenti al Piano poliennale di aggiornamento legato ai Programmi del 1985 per la scuola elementare. In questo senso si evidenzia una carenza dell'offerta di formazione da parte dell'Amministrazione scolastica, tale da configurarsi in piani organici, di ampio respiro, sintonizzati sulle emergenze innovative e capaci di coinvolgere un'ampia base di docenti. Vengono segnalate anche reti di scuole che da tempo lavorano insieme sul tema della formazione in servizio. Dagli elementi scaturiti (non solo dai focus provinciali) si può affermare che, pur tra difficoltà anche legate all'inquadramento normativo della formazione, si è in diverse realtà riusciti ad attivare iniziative abbastanza partecipate. L'ottica della ricerca azione si è quindi sviluppata in diverse realtà scolastiche, includendo *step* formativi funzionali a stabilire un nesso tra approccio conoscitivo al Documento di indirizzo nazionale, fasi di approfondimento e progettazione del curriculum, con caratterizzazioni non solo disciplinari, in un rapporto dinamico con la didattica d'aula. Significativo in questo senso quanto espresso da un referente: *“La formazione si sviluppa a livello collegiale. Il Collegio è una fucina di ricerca”*.

L'autoformazione, intesa come scelta esercitata individualmente rispetto ai bisogni formativi, risulta prassi piuttosto diffusa in quanto svolge un ruolo di risposta orientata soprattutto alla dimensione disciplinare, in parte riconducibile alla logica collegiale di scuola sia attraverso informazioni dedicate sia attraverso innesti su processi innovativi.

In alcune situazioni i docenti hanno avuto una maggiore libertà di scegliere tra diverse opportunità, indubbiamente fruibili in termini più agevoli nelle città capoluogo di provincia.

Nel panorama regionale si annovera comunque un numero apprezzabile di iniziative legate a singoli progetti collegati con alcune Università (Bologna, Ca' Foscari di Venezia, ecc.) a cui gruppi di insegnanti partecipano da molti anni, dando vita ad attività di ricerca (sulla lingua, sulla matematica, sul metodo cooperativo, sulla didattica per gli stranieri, ecc.). Alcuni docenti sostengono l'importanza dell'autoformazione, anche se lamentano che spesso agli incontri sono presenti sempre gli stessi insegnanti, con una prevalenza della componente della scuola primaria.

I bisogni formativi

Attraverso il confronto sviluppatosi nei focus group si è cercato non solo di avere un quadro sull'esistente ma anche di cogliere elementi significativi circa il rapporto tra bisogni emergenti e offerta di formazione, sia in relazione alle tematiche sia rispetto alle modalità organizzative.

Tra le priorità esplicitate a livello di domanda formativa troviamo **l'insegnamento per competenze**, rispetto al quale si sommano esigenze di chiarimento concettuale-lessicale e di ricerca di

chiavi metodologiche per ri-organizzare l'ambiente di apprendimento (al centro dell'attenzione nel testo delle Indicazioni), strutturando situazioni generative per la manifestazione e lo sviluppo di competenze.

In questa logica ci si riferisce sia a competenze sul piano disciplinare sia a competenze trasversali, con un rilievo più accentuato per le seconde, in quanto attorno a esse vanno a intrecciarsi convergenze tra docenti di diverse discipline, in relazione a progetti e collaborazioni significative.

Un bisogno formativo di un certo rilievo viene ricondotto alla dimensione metacognitiva dell'insegnare, a sottolineare l'esigenza avvertita da diversi docenti di riuscire a ricostruire con sempre maggior precisione i passaggi logici e relazionali messi in campo, in rapporto ai quali sviluppare forme di riflessione, di rielaborazione dinamica e ricostruttiva dei processi.

Ancor più diffusa risulta la richiesta di conoscere maggiormente le caratteristiche cognitive, di rappresentazione della realtà, comunicative, proprie di questa generazione di bambini e ragazzi: ciò per fondare su basi più solide strategie relazionali efficaci per il coinvolgimento motivazionale ed emotivo, tanto importante in fase di apprendimento.

Emerge inoltre la domanda di realizzare momenti di confronto e di riflessione per conoscere altre esperienze anche interne allo stesso istituto, in quanto spesso mancano la circolarità e la socializzazione delle informazioni; questa esigenza viene ovviamente a collidere con i limiti già sottolineati rispetto al coinvolgimento generalizzato obbligatorio nella formazione.

Data la scarsità di risorse finanziarie, forme interne di percorsi di formazione (una sorta di 'baratto' a costo zero) sono valutate positivamente.

Questioni aperte

Gli elementi sinteticamente sopra riportati, oltre a configurare uno spaccato a luci e ombre del panorama regionale relativo alla formazione, evidenziano alcune questioni aperte che in questa sede si intendono rilanciare anche attraverso le dirette parole dei docenti e dirigenti coinvolti nell'azione di auditing.

Ci si riferisce alla non obbligatorietà della partecipazione (almeno a una quota base di ore di formazione), come elemento frenante per l'attivazione in particolare di iniziative collegiali legate a processi di innovazione; a ciò si correla la riduzione dei tempi dedicati alla rielaborazione della didattica.

L'intervento che riportiamo in conclusione è eloquente in questo senso: *“Abbiamo avuto una forte discontinuità a livello di dirigente, che per noi è variabile strategica sia per la costruzione del processo di comprensivizzazione, sia per l'azione propulsiva a livello della formazione che si è connotata per un'estrema frammentazione e dispersione (con la sola eccezione dei progetti EM.MA ED ELLE). Ci misuriamo con grossi problemi quali la difficoltà di motivazione degli allievi, la presenza di maggiori difficoltà nel processo di apprendimento, un numero assai elevato di alunni provenienti da altri contesti culturali. Le prove Invalsi hanno creato tra i docenti un certo disorientamento e avremmo bisogno di supporto e formazione, invece è stato ridotto il tempo prolungato e abbiamo meno ore per presidiare la qualità della didattica e sviluppare momenti di ricerca e formazione. In queste condizioni diventa difficile gerarchizzare le priorità e lavorarci sopra, così da riuscire a portare l'innovazione a livello di sistema”* .

2. IL CURRICOLO VERTICALE

Claudio Dellucca

Nei focus group svoltisi presso le singole scuole e a livello provinciale sono state poste le stesse tre domande sul curricolo verticale.

In questa sede si cercherà di fare emergere le linee di tendenza, le posizioni e gli aspetti esperienziali più significativi dando, per quanto possibile, rilievo alle specificità di scuola e di provincia.

Gli elementi scaturiti dalla prima domanda: *“Avete pensato anche a uno sviluppo in verticale del curricolo?”* possono essere fatti confluire nel sottoparagrafo successivo.

L’idea dello sviluppo verticale del curricolo

Il quadro configurato con una certa omogeneità dai diversi focus group evidenzia una tensione presente nelle scuole (maggiore nelle realtà già comprensivizzate, in apprezzabile crescita in quelle che si apprestano a diventarlo) volta soprattutto a potenziare i processi in atto di verticalizzazione del curricolo.

L’esigenza di uno sviluppo in verticale del curricolo si va affermando con nettezza, pur tra difficoltà organizzative obiettive e specifiche interne agli istituti, quali il *turn over* di docenti, la complessità delle rielaborazioni, la presenza di resistenze culturali. L’idea della condivisione di un percorso che corresponsabilizza e unisce i diversi docenti rispetto al raggiungimento di traguardi educativo-formativi sta affermandosi sotto lo stimolo delle Indicazioni e delle sempre più frequenti occasioni di contatto e di confronto poste in essere. Un docente dà il senso di questa logica di contaminazione positiva all’interno delle scuole, facendo riferimento in termini di metafora all’orto, *“dove si ha la condivisione dello stesso terreno seppur con piantine diverse. Le radici di una pianta prendono nutrimento anche dal terreno della piantina posta accanto”*. (Focus RN)

Il curricolo di scuola o di istituto ha assunto in diversi casi la funzione di orientare, in base a criteri sempre più autentici di progressività, la programmazione specifica a livello di classe: è quindi un documento vitale e spendibile, *“non relegato in un cassetto”*.

Particolarmente significativo l’intervento di un referente di scuola primaria: *“La verticalizzazione è una stesura dettagliata e esperta dei curricoli molto importante, perché permette di personalizzare meglio in quanto le abilità fondamentali non sono molto diverse fra la scuola primaria e la scuola secondaria. Occorre anche superare l’ottica disciplinarista chiusa e trovare nella costruzione del sapere delle forme di collaborazione interdisciplinare”*. (Focus RE)

Questa affermazione pone in evidenza l’individuazione di un percorso fondato su un *continuum* di abilità ben calibrate sull’alunno, quale esito di uno sforzo convergente di più discipline.

Non mancano tuttavia situazioni in cui la percezione della funzionalità della costruzione di un curricolo verticale, così impegnativa a livello elaborativo e per certi aspetti vincolante, è ancora bassa e viene identificata piuttosto come un’esigenza più formale che di sostanza.

Si riporta in tal senso il parere di un docente:

“La tematica del curricolo verticale ha visto [infatti] come elemento costante un diffuso disamore; di per sé il curricolo verticale è un documento, una petizione che rimane chiusa in un cassetto, tanto che lo sforzo verticale non ha prodotto finora risultati concreti”. (Focus RA)

Sembra comunque affermarsi un’idea corretta di continuità: *“Nel curricolo verticale è forte l’esigenza di condividere e progettare in una logica di continuità, ma ci può essere anche una discontinuità utile, purché vi siano una regia, uno sguardo comune”*. (Focus PC)

La costruzione del curricolo verticale

Interessanti gli elementi emersi in rapporto alla seconda domanda *“Se avete pensato a uno sviluppo in verticale del curricolo, attraverso quali modalità di progettazione è scaturito? Che cosa è stato prodotto concretamente rispetto alla verticalizzazione (all’interno della vostra scuola ed eventualmente fra ordini di scuola diversi)?”*.

In diverse situazioni è in atto un processo di ricerca-azione teso a superare gli steccati ancora presenti tra i singoli ordini di scuola: in sintesi si può affermare che il processo di comprensivizzazione e la contemporanea uscita delle Indicazioni del 2007, dopo un primo momento di spaesamento, hanno stimolato l'attivazione di momenti di confronto e progettazione volti a costruire non solo raccordi più stretti fra i docenti ma soprattutto una prospettiva di sviluppo progressivo del curricolo nell'ambito dello stesso ciclo di istruzione. Anche all'interno dei circoli didattici l'analisi del testo delle Indicazioni ha rappresentato un elemento propulsivo per la rivisitazione di percorsi in continuità tra scuola dell'infanzia e scuola primaria.

Rispetto ai processi che hanno portato a sviluppare in verticale il curricolo è risultata abbastanza diffusa la modalità di strutturazione di gruppi, per ambiti disciplinari o discipline (i dipartimenti) comprendenti rappresentanze di due (in qualche caso anche tre) ordini di scuola del I ciclo di istruzione.

Si può riportare un breve esempio di un percorso concretizzatosi in un istituto comprensivo: *“Il Collegio docenti ha analizzato le Indicazioni e i gruppi disciplinari hanno lavorato sulle discipline forti, italiano, matematica, lingua straniera, ‘tarandole’ per il 3° e 5° anno della primaria, il 2° e 3° anno della sec. di I grado. Sulle ‘educazioni’ hanno lavorato gruppi verticali di docenti. È emersa la necessità di rivedere l’ambito antropologico alla primaria, essenzializzare i curricoli di scienze e geografia nella secondaria di I grado”*. (Focus PR).

La progettazione, avendo come riferimento principale i traguardi di competenza, ha assunto connotazioni differenziate: si è indirizzata talvolta verso la declinazione degli obiettivi di apprendimento in rapporto alle diverse classi, in alcuni casi si è incardinata sull'individuazione dei **saperi essenziali** di ciascuna disciplina, correlandoli poi allo sviluppo dei livelli di competenza, in altri si è orientata verso una rivisitazione dei **traguardi di competenza** e degli obiettivi di apprendimento.

Il legame tra sviluppo progressivo delle competenze, attenzione alle modalità operative e costruttive degli apprendimenti e prospettiva di verticalità del curricolo risulta sempre più un tratto portante per la ricerca delle scuole, come evidenziato da questo intervento: *“Per ‘progettare in verticale’ occorre praticare una crescente attenzione alle ‘competenze’, su cui si fondano percorsi trasversali in continuità e soprattutto i quadri di progressione disciplinare, orientando maggiormente l’attenzione verso gli ‘elementi processuali dell’apprendimento’”*. (Focus FE).

Va sottolineato come, in più di una provincia (è il caso di Ferrara e Piacenza), abbia preso consistenza la dimensione di rete con l'aggregazione di numerose istituzioni scolastiche del I ciclo per definire impianti curriculari comuni in verticale, senza l'ambizione di interessare tutte le discipline e di esaurire lo sforzo all'interno dei singoli istituti.

La progettazione in verticale si è posta solitamente obiettivi non generici, nell'ottica di potenziare i raccordi volti a garantire un percorso progressivo e condiviso centrato sui soggetti dell'apprendimento, come di seguito riportato:

“Si è cercato di creare protocolli condivisi, in primis nell’interesse dell’alunno. Un aspetto particolare sul quale è in atto un tentativo di superare le difficoltà di raccordo riguardo all’utilizzo dei libri di testo (tra primaria e secondaria di I grado e tra i due livelli di scuola secondaria), nonché la cura a qualificare la documentazione didattica, perché abbia ad assumere la miglior leggibilità e opportunità di fruizione dinamica”. (Focus PC).

Significativo il caso di un istituto comprensivo in cui lo sviluppo in verticale del curricolo ha interessato in particolare le dimensioni metodologiche e delle competenze; più nello specifico:

- le metodologie di insegnamento della matematica (in collaborazione con l'Università degli Studi di Parma, a sua volta legata ad altre università europee) con l'introduzione di alcune varianti ai mediatori didattici, o a parte dei percorsi, e con l'introduzione dei bambini della classe prima della scuola primaria al pensiero algebrico;

- le competenze in lingua italiana relative alla verticalizzazione *in progress* (dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di I grado) dei livelli di comprensione dei testi letti, con riferimento alle tre mete dell'educazione linguistica: educative, glottodidattiche e funzionali. Rispetto a queste mete educative condivise i docenti si sono impegnati, a ogni livello di acquisizione verticale, a pro-

durre competenze culturali, a insegnare a socializzare, parlare e scrivere serenamente di sé, imparare a imparare.

Come già detto nel capitolo relativo alla formazione, le articolazioni, a livello di istituto, dei progetti ELLE ed EMMA hanno consentito di affrontare la configurazione più puntuale di un curriculum progressivo in una logica di confronto costruttivo sugli esiti delle prove INVALSI e di ricerca di convergenza sulle strategie di potenziamento degli interventi didattici nelle due discipline forti. Anche un altro progetto a scala provinciale, *“Innovazioni didattiche”*, è venuto a costituire l’occasione per *“realizzare la dimensione della verticalità, operando una lettura e un confronto approfondito sugli obiettivi dei vari ordini, dall’infanzia alla secondaria di secondo grado, anche operando scambi tra i docenti di diverse scuole”*. (Focus FE).

Istituti comprensivi: un lavoro in progress

Rispetto alla terza domanda: *“Secondo voi, resta qualcos’altro da fare per rafforzare la verticalità del curriculum? Se sì, cosa?”*, dai verbali dei focus group si ricavano elementi di risposta anche in termini non diretti.

Indubbiamente l’estensione a ulteriori realtà scolastiche e il potenziamento interno dei processi di comprensivizzazione dovrebbero rappresentare passaggi importanti di un percorso maggiormente unitario e condiviso, come prospettato da un docente: *“L’ambiente dei comprensivi è molto più stimolante, professionalizzante, innovativo, ricco di contaminazioni”*. (Focus RN).

Accanto alla consapevolezza che non può essere una disposizione istituzionale a garantire i livelli di collaborazione tra docenti dei diversi ordini di scuola e la qualità delle progettazioni in verticale, emergono qua e là dati non positivi sull’agibilità organizzativa di percorsi, talvolta troppo ambiziosi per i traguardi fissati e molto impegnativi per la mole di lavoro prevista.

Occorre quindi dosare bene le energie, ripartendo il percorso di costruzione del curriculum verticale in più tappe e investendo adeguatamente e a diversi livelli sulle disponibilità e sulle competenze professionali: ciò può comportare la coesistenza di gruppi di lavoro in dialogo tra loro con compiti differenziati.

Se le elaborazioni comuni tra istituti non comprensivi segnano il passo, occorre creare le condizioni per un avvicinamento tra componenti storicamente diverse e per l’avvio di un dialogo su tematiche chiare, concrete e circoscritte. Come sottolineato in uno dei focus group svoltisi a Rimini, *“Occorre ancora del tempo per rafforzare la verticalità del curriculum: i linguaggi nei 3 settori scolastici sono ancora diversi. Solo il linguaggio pedagogico si sta omogeneizzando”*.

Anche sul versante delle fasi di passaggio (infanzia-primaria e primaria-secondaria di I grado) si avverte la necessità di integrare le informazioni fornite in modalità scritta (tramite schede, portfoli, diari di bordo) con momenti più ampi di confronto, allargando la prospettiva dai dati sui bambini agli elementi portanti del percorso (metodologie, aspetti relazionali e motivazionali...).

Un altro aspetto funzionale a costruire un’azione facilitatrice per lo sviluppo di un’autentica verticalità è identificabile nel clima relazionale tra le diverse componenti dei docenti: in particolare l’attenzione posta al confronto sull’esperienza didattica e sui criteri valutativi, l’interazione legata alla gestione di progetti comuni possono contribuire considerevolmente alla crescita dei livelli di coesione e di corresponsabilità educativa.

3. ALLA RICERCA DI UN CURRICOLO ESSENZIALE

Claudio Dellucca

Si è avviata una raccolta di informazioni e una serie di riflessioni sull'essenzializzazione del curriculum a partire dalla domanda: *“Nella progettazione del curriculum nei vostri istituti vi siete posti il problema di considerare un ‘curricolo essenziale’?”*

Va evidenziato in primo luogo che in più di un focus group si è registrata una reazione di sorpresa o di non immediata comprensione del termine *essenziale*. Il carattere di ambiguità che è venuto ad assumere questo aggettivo nella percezione di una parte degli intervistati denota in primo luogo una difficoltà a costruire un lessico condiviso all'interno della vasta comunità degli operatori educativi. Grazie ai passaggi di confronto e chiarimento successivi alla formulazione della domanda, gli iniziali disorientamenti sono stati superati, evidenziando una situazione variamente formalizzata ma abbastanza considerata e presidiata anche nei fatti.

In diverse realtà si sono sviluppate infatti iniziative correlate e spesso coincidenti con la costruzione di un curriculum verticale, fondato su una serie di saperi minimi o essenziali, rispondendo quindi alla necessità di razionalizzare e snellire i percorsi di apprendimento.

L'esigenza di pervenire alla costruzione di un curriculum essenziale in continuità viene rappresentata in questi termini da un docente: *“Finché non si troveranno nuclei essenziali si farà fatica a elaborare un curriculum verticale. Si rimane sempre in attesa che qualcuno ci dia le indicazioni; non tutti ritengono essenziali gli stessi elementi del curriculum, bisognerebbe discuterne di più, piuttosto che parlare di programmazione, in caso contrario si rischia di costruire una casa senza le fondamenta”*. (Focus RA).

L'intervento di un altro docente mette bene in evidenza le ragioni della ricerca di essenzializzazione del curriculum: *“La constatazione delle conoscenze non consolidate degli allievi in arrivo alla secondaria ci ha indotti a misurarci con l'individuazione di un curriculum essenziale. Essenzializzare e verticalizzare sono state una scelta concreta di razionalizzazione, non un processo di analisi epistemologica del sapere e delle discipline”*. (Focus RE).

Al di là quindi delle disomogeneità riguardanti l'identificazione terminologica e i livelli di formalizzazione, in molte realtà ci si è posto il problema di individuare un *core curriculum*, di puntare su una serie di priorità motivate nel campo delle competenze e delle conoscenze, superando logiche a rischio rispettivamente di un indistinto livellamento e di un eccesso di accumulo.

Quali tratti per un curriculum essenziale?

Entrando più nel merito, in rapporto alla domanda *“Se nei vostri istituti vi siete posti il problema di considerare un ‘curricolo essenziale’, come lo avete inteso?”*, possiamo tentare di ricostruire un quadro di sintesi di quanto si è concretizzato su questo versante.

Nella costruzione dei curricula da parte degli Istituti comprensivi si è posta attenzione nel contempo alla progressività, alla concatenazione coerente dei contenuti proposti e degli stadi di sviluppo delle competenze, ma anche alla ricerca di quei nuclei portanti di un sapere che va dimensionato, anche in termini di quantità, alla portata dei ragazzi e maggiormente finalizzato a dotarli di un bagaglio imprescindibile, funzionale a costruire criteri e categorie di interpretazione della realtà attraverso i codici disciplinari.

Per quanto concerne il lavoro di essenzializzazione dei curricula, si registra un apporto cospicuo di tutte le componenti interessate, all'interno di singole istituzioni scolastiche e di loro aggregazioni in rete, nell'ottica di porre in evidenza i nuclei fondanti delle discipline e di cogliere spunti autenticamente utili dal testo delle Indicazioni. Il lavoro di analisi e rielaborazione prodotto in questo senso dalle scuole a partire dal documento nazionale fatica a pervenire a momenti di sintesi in uno scenario in cui potrebbe pesare in positivo un'eventuale prossima definizione di standard disciplinari.

L'intreccio tra l'individuazione del curriculum verticale e l'individuazione dei saperi essenziali risulta una costante, così come riportato anche in uno dei focus group svoltosi a Ferrara: in città, di-

verse scuole hanno impostato il curricolo verticale, facendo lavorare insieme i docenti di scuola primaria e quelli di scuola secondaria. In tal modo sono stati individuati i saperi essenziali per ogni disciplina dalla prima classe della primaria alla terza della secondaria di I grado. Molto incisivo il parere espresso da una DS della provincia di Reggio Emilia: *“Essenzializzare significa far spazio alle competenze di base, nell’accezione più nota di ‘imparare a imparare’; si tratta di attuare delle scelte sostenibili derivanti dall’incrocio fra rispetto e considerazione dei punti di partenza degli allievi e metodologie didattiche adottate, per evitare possibili squilibri e insuccessi”*.

Gli interventi volti all’essenzializzazione del curricolo vanno certamente rapportati alla cornice fornita dalle Indicazioni, ma anche al quadro storicamente consolidatosi nei libri di testo a livello di contenuti.

Rispetto al documento nazionale, risulta particolarmente rappresentativo l’intervento di un insegnante di scuola primaria che da un lato sottolinea la concatenazione funzionale che ne caratterizza la strutturazione: *“Le Indicazioni hanno reso possibile la comprensione del rapporto tra conoscenze e competenze”*, dall’altro rileva che, nonostante lo sforzo di compattamento rispetto al testo del 2004, gli obiettivi formulati sono eccessivi in termini di quantità.

La ricerca legittima di operare per un’essenzializzazione del curricolo non deve essere scambiata per intento riduttivo, per compressione delle potenzialità della didattica e dei livelli di apprendimento a obiettivi e parametri minimi: non un impoverimento del curricolo quindi ma una sua ristrutturazione volta a incardinarlo sui nuclei fondanti delle discipline, su competenze strategiche anche di impronta trasversale. Risulta significativo anche il legame stabilito tra curricolo essenziale e valutazione nei termini indicati da un dirigente scolastico: *“Il curricolo essenziale nella mia scuola è stato inteso come ciò che serve, quello che l’alunno deve acquisire a livello di conoscenze e competenze. Gli obiettivi minimi sono ritenuti indispensabili per arrivare a un curricolo personale e a una valutazione personale”*. (Focus BO)

A fronte anche dell’esigenza di conciliare lo sviluppo del curricolo con i tempi scuola più ridotti, la ricerca di individuare un’intelaiatura portante in termini di conoscenze diviene un elemento senz’altro percepito diffusamente dai docenti sia della primaria sia della secondaria di I grado.

L’essenzializzazione diviene proprio, in funzione dello snodo interno al ciclo, un fattore di continuità, come bene evidenziato da un docente: *“Per il passaggio alla scuola media si è fatto un lavoro sui vari ambiti, per consolidare una buona metodologia di tipo metacognitivo con taglio trasversale, limitando i contenuti e individuando saperi essenziali e condizioni minime per il passaggio”*. (Focus RN).

Rispetto all’ultima domanda: *“Il curricolo essenziale è stato realizzato? Con quali esiti?”*, sono stati raccolti in maggiore quantità elementi che portano a configurare l’attuale fase ancora prevalentemente in termini di confronto e di progettazione iniziale. Si sta producendo su questo piano uno sforzo, in genere coerente, per elaborare pianificazioni che riescano a coniugare la prospettiva centrale della progressività del curricolo con la sua essenzializzazione, in una logica volta a renderne più netti i traguardi e gli aspetti più qualificanti in termini di conoscenze da acquisire e di competenze da maturare.

Sono stati raccolti comunque alcuni dati già riferibili a primi esiti di attuazione, come questi: *“Il lavoro di essenzializzazione ha trovato difficoltà nella quantità dei contenuti e nei libri di testo che condizionano troppo e tendono a egemonizzare l’approccio al curricolo in senso trasmissivo e non competenziale”*. (Focus RE)

“Il curricolo essenziale finisce raramente per essere quello che si configura nella proposta dell’INVALSI; in altri casi poco si insiste sul conoscere e troppo dilatate sono le definizioni di competenza e altrettanto poco chiare le certificazioni”. (Focus MO).

Si tratta indubbiamente di criticità che interessano la progettazione e la realizzazione del curricolo di scuola e di classe: con esse si debbono misurare i docenti, nella dimensione collegiale del dipartimento o del consiglio di classe, con l’apporto a livello nazionale garantito da un testo più agile delle Indicazioni e da un quadro per la certificazione delle competenze ben definito.

4. DIDATTICA PER COMPETENZE E GESTIONE D'AULA

Paola Vanini

Uno dei punti focali della nostra rilevazione è rappresentato dal tentativo di cogliere:

- *cosa stia succedendo in classe* a seguito dell' utilizzo delle Indicazioni per il curricolo che riprendono il concetto di *competenza* (diffuso ormai in tutti i pronunciamenti a carattere pedagogico dell'Unione Europea), sia pure con l'espressione più sfumata riferita ai "*traguardi per lo sviluppo delle competenze*";

- quali siano gli effetti, sulla didattica e sulla gestione della classe, delle modifiche normative introdotte successivamente: *la riduzione del tempo scuola, il ritorno al docente prevalente...*

Volevamo capire, per esempio, se in fase di progettazione ci si fosse limitati a cambiare il termine *obiettivi* con quello di *competenze*, lasciando immutato il modo di 'fare scuola'; volevamo anche ottenere un'idea della diffusione delle nuove tecnologie e del loro potenziale effetto innovatore sulla didattica.

Per esplorare questi temi, ci siamo avvalsi nei focus delle seguenti domande:

Per la scuola dell'infanzia:

- La vostra attività:
 - è organizzata per 'campi di esperienza'?
 - è orientata a 'traguardi di competenza'?
- A cosa puntate prevalentemente?

Per la scuola primaria e secondaria di I grado

- La vostra didattica è prevalentemente orientata al conseguimento di:
 - contenuti di conoscenza?
 - competenze disciplinari?
 - competenze trasversali?
 - altro?
- Se la vostra didattica è orientata a stimolare competenze, in che cosa è cambiata rispetto alla didattica orientata ai contenuti?
 - Che esiti produce?

Per tutti gli ordini di scuola

- Attraverso quali modalità prevalenti impostate l'azione didattica?
(lezione frontale, laboratorio, attività in gruppo, Cooperative Learning vero e proprio)
- Siete soliti usare tecnologie digitali (LIM, pc, video...)?

In alcune realtà (per esempio il territorio di Piacenza) si è lavorato a lungo sul significato di *competenze e di didattica per competenze*, in collaborazione con la Provincia e l'Università Cattolica; tale riflessione ha considerato anche l'esigenza di raccordare i 2 cicli di istruzione ed è giunta alla produzione di una pubblicazione finale.

In altri territori (in una delle 3 reti di scuole della provincia di Ferrara), la necessità di armonizzare istituzioni scolastiche, prima separate, in un unico Istituto Comprensivo ha offerto l'opportunità per una riflessione a più vasto raggio non solo sulla costruzione verticale del curricolo e sui vocaboli a esso relativi, ma anche su altri concetti, alla ricerca di un lessico pedagogico essenziale da condividere, attraverso l'analisi di termini quali: *personalizzazione/ individualizzazione, competenze, abilità, contenuti, didattica orientativa* e si è giunti, sul sentiero del confronto, a buoni livelli di consapevolezza e condivisione.

Offriamo di seguito alcuni stralci tratti dai focus che testimoniano quanto sopra affermato:

“Lavorare per competenze è affascinante, infatti sussistono nella competenza tre fattori che convergono: le conoscenze che i ragazzi acquisiscono, spesso solo teoriche; le abilità, logiche o manuali con le quali sono chiamati a operare; e, non ultimo elemento la motivazione, l’apporto personale, legato proprio alla individualità di ciascuno. Sperimento con loro la risoluzione di problematiche di gruppo. Punto su qualità, per me, incommensurabili: l’elasticità mentale; la flessibilità nel dare soluzioni; lo sviluppo del ‘pensiero laterale’. A volte li premio o li prendo un po’ in giro per aggirare ostacoli come l’ovvietà. Sviluppo il cambiamento del punto di vista: la proposta al posto del brontolamento, la ricerca di una soluzione di fronte alla tentazione della resa, la difficoltà è positiva, è un dono per il nostro processo di crescita”.

“È importante partire da un problema o da uno spunto concreto, significativo e stimolare gli alunni alla riflessione. Mai dare contenuti da imparare, ma costruire un percorso ragionato, che li porti alle conclusioni. Solo in questo modo si appropriano dell’argomento trattato e non lo trovano noioso, perché loro stessi ne hanno costruito il ragionamento... e le esercitazioni calate nella realtà mostreranno loro le applicazioni alla vita reale... Lo stimolo principale è vedere come gli alunni sono soddisfatti al termine del lavoro”.

Incerteze diffuse

Eccezion fatta per alcune zone e alcune scuole, tuttavia, la nostra rilevazione evidenzia molte incerteze nell’interpretazione del concetto di competenza. Si intuisce lo sforzo di molte scuole per adeguare il curriculum all’esigenza di operare per competenze, ma anche un disorientamento nella scelta del modello di curriculum e nell’adozione di modalità didattiche che dovrebbero dare concretezza al lavoro per competenze.

Per semplificare, possiamo ricondurre le incerteze più evidenti che abbiamo rilevato ai seguenti nodi concettuali:

- a) il rapporto *conoscenze/contenuti*;
- b) il significato di *competenze disciplinari/competenze trasversali*;
- c) la tendenza ad assimilare: *didattica per competenze* e *didattica laboratoriale*.

In merito al punto a), alcuni docenti di Rimini sottolineano opportunamente che il lavoro per competenze non sminuisce la necessità di acquisire contenuti, anzi, li prevede: *“sono dimensioni non alternative, ma strettamente correlate”.*

Generalmente, i docenti di italiano e matematica sono quelli che esprimono maggiore preoccupazione per la necessità di fornire a tutti gli alunni *“contenuti e abilità di base solidi e sicuri insieme a validi metodi di studio, a un comportamento impegnato e responsabile, per affrontare il percorso della scuola superiore”.* *“Queste esigenze – sostengono gli insegnanti – costituiscono uno zoccolo duro, da cui non si può prescindere, indipendentemente da qualsiasi mutamento normativo”;* mentre si acquisiscono, ogni anno di più, *“Le difficoltà da parte degli alunni a sviluppare i processi basilari del pensiero: collegare, ragionare logicamente, comunicare con ricchezza e proprietà, sviluppare abilità meta cognitive”.* (Focus di Forlì)

Comunque, nell’incertezza relativa al rapporto dinamico fra *conoscenze* e *competenze*, la maggior parte dei docenti sembra ancora orientata a insegnare puntando alle conoscenze e a valutare l’acquisizione di contenuti.

Questa e altre rilevazioni effettuate recentemente mettono in evidenza anche il netto prevalere di una didattica frontale e trasmissiva, seppur mitigata da forme di dialogo e partecipazione.

Non appare del tutto chiara, fra i docenti che rispondono ai focus, neppure la differenza fra *‘competenze disciplinari’* e *‘competenze trasversali’* (punto b).

In genere, prevale l’idea che discipline come Italiano e Matematica si prestino meglio a un insegnamento per competenze, grazie anche alle riflessioni innescate dai progetti regionali EMMA ed ELLE; mentre nelle altre discipline si possa puntare, eventualmente, a far conseguire competenze di tipo trasversale.

Un’altra tendenza che abbiamo individuato è che, nella vaghezza del concetto, si propenda ad assimilare la didattica per competenze a una didattica del *fare operativo*, del *laboratorio*, in grado di potenziare il *ruolo attivo* degli allievi (punto c).

Questa è senza dubbio una componente fondamentale della didattica per competenze, ma dalla nostra rilevazione è difficile capire se la parola 'laboratorio' abbia la stessa accezione per tutti i docenti interpellati: se implichi cioè *attività induttive* finalizzate all'osservazione, alla formulazione di ipotesi, alla scoperta di regole da parte degli alunni; o attività prevalentemente *deduttive* in cui essi per lo più applichino o vedano applicare ciò che è stato in qualche modo presentato; se siano esperienze caratterizzate dal *fare e dall'ottenere un prodotto*, o siano affiancate intenzionalmente da *riflessioni sistematiche sui processi* messi in atto perché gli studenti ne divengano consapevoli, se ne impossessino e si abituino a trasferirli in contesti isomorfi.

Nodi da sciogliere

In rapporto alla didattica per competenze, gli aspetti problematici su cui ci sembra opportuno richiamare l'attenzione, alla luce di quanto emerge dalla nostra rilevazione, sono essenzialmente due:

1) uno riguarda la necessità che tutti i docenti abbiano un'idea chiara e condivisa del significato di '*competenze*' (*disciplinari, trasversali*) e delle implicazioni didattiche a esso relative. Se si ritiene importante un cambiamento della didattica in tal senso, in linea anche con i pronunciamenti dell'Unione Europea, occorrerebbe attivare per i docenti un'azione formativa sistematica ed estesa su tutto il territorio nazionale, come è avvenuto a seguito dell'emanazione dei Programmi del 1985 per la scuola elementare; questo suggeriscono gli interpellati;

2) l'altro aspetto riguarda una sorta di paradosso fra ciò che si chiede ai docenti e le condizioni in cui essi si trovano a operare a seguito dei recenti mutamenti normativi. È come se da un lato *si alzasse il livello delle richieste*, ma dall'altro *si abbassasse quello delle risorse*: si sa che la didattica per competenze necessita di tempi più lunghi rispetto a quella tradizionale, per portare gli alunni non solo a ricordare e a ripetere i contenuti, ma per abituarli a *comprenderli* a fondo, a *impadronirsene*, a *coglierne gli aspetti strutturali* in modo da poterli *trasferire* agevolmente in campi diversi; per trasformare le conoscenze in *abilità* esercitandole con compiti pratici; per proporre agli studenti, con una certa frequenza, *situazioni problematiche aperte* in cui coinvolgersi, scegliere come affrontarle, dar prova di *autonomia e responsabilità* (caratteristiche tipiche di un comportamento competente).

Ma gli interventi normativi successivi alle Indicazioni hanno comportato una riduzione del tempo scuola e la riorganizzazione conseguente del personale docente con:

- un aumento considerevole del rapporto: *numero di alunni/docente*;
- un incremento del rapporto: *numero di classi/docente*, con conseguente '*polverizzazione*' degli insegnanti su più classi;
- una *riduzione del tempo dedicato a ogni disciplina e a ogni allievo* (senza una riduzione proporzionale dei contenuti e degli obiettivi di apprendimento);
- *l'eliminazione delle compresenze*;
- la necessità di far fronte, con riorganizzazioni improvvise, alle *assenze per malattia* del personale.

Ne consegue il rischio di un impoverimento generalizzato della didattica e della relazione educativa: i *laboratori*, per essere gestiti, richiedono un'organizzazione per gruppi numericamente ridotti, quasi impossibile nelle condizioni suddette e in assenza di compresenze; anche le *uscite didattiche* si sono contratte fino a sparire per lo stesso motivo; *individualizzare e personalizzare la didattica* è un compito sempre più arduo, nonostante diventi ancora più necessario a fronte di un *aumento* consistente del numero degli *alunni stranieri* (si citano percentuali sul totale che vanno dal 15% al 30% e anche al 50%), degli *alunni certificati* e degli *studenti in situazione di disagio*, anche in assenza di certificazione.

Questo disequilibrio fra richieste, da un lato, e il deterioramento delle condizioni per potervi rispondere, dall'altro, aumenta il tasso di impotenza e frustrazione di molti docenti che si rendono conto non solo di non lavorare per competenze ma di non riuscire neanche più a garantire quei livelli di qualità dell'insegnamento che vorrebbero mantenere, per dignità professionale e, in certi casi, per l'orgoglio di appartenere a istituzioni la cui identità si era costruita sulla qualità e sull'innovazione della didattica. Capiscono che il loro intervento non è abbastanza incisivo, né a li-

vello individuale, in relazione ai bisogni di ogni singolo allievo, né a livello più generale: “*La scuola rischia di non svolgere più un’azione di promozione sociale che valorizzi le potenzialità degli alunni: i figli di famiglie socialmente deboli hanno un destino segnato; la disparità di reddito determina disparità di speranze*”. (Focus di Modena).

In una situazione depauperata rispetto al numero dei docenti ci vorrebbe almeno un “*orario più flessibile e molta progettazione interdisciplinare per garantire un buon livello di inclusività*” – sostiene una docente di scuola secondaria di Reggio Emilia – ma per i motivi suddetti, la tendenza attuale è, al contrario, verso incastri ‘ragionieristici’ e rigidi degli orari.

Scuole che reagiscono

L’impressione generale è quella di una scuola in difficoltà che, tuttavia, non voglia arrendersi ad abbassare il livello della sua offerta formativa e non accetti di rinunciare alla dimensione inclusiva della formazione ricorrendo, per questo, a diversi espedienti: lavoro gratuito dei docenti oltre l’orario; utilizzo di associazioni di volontariato; maggiore coinvolgimento delle famiglie e degli Enti del territorio; ricorso a iniziative promosse dalla Caritas locale; tutoraggio fra pari (per esempio per sostenere gli alunni stranieri che non conoscono la lingua italiana, sia attraverso l’affiancamento di compagni italiani, sia con l’aiuto di bambini stranieri che conoscono la nostra lingua).

L’incidenza delle tecnologie digitali

La novità in questo campo è costituita prevalentemente dalla diffusione delle LIM piuttosto che da un adeguamento della dotazione di pc, che restano per lo più obsoleti e/o relegati alle ‘aule di informatica’.

Anche per quanto riguarda la dotazione delle LIM la situazione è variegata: accanto a scuole in cui ve n’è una in ogni aula, ce ne sono altre in cui solo pochi insegnanti hanno la possibilità di usarla. L’aspetto positivo, anche nel caso in cui il numero di lavagne sia molto ridotto, è che queste sono collocate per lo più dentro le aule, a disposizione dei docenti che le sanno usare.

Vengono utilizzate per diverse discipline e attività: dalla *geometria dinamica con il programma Geogebra*, alla *matematica*, alla *musica*, alle *lingue*; da attività per favorire l’apprendimento degli *alunni con bisogni speciali*, ad altre per rendere più incisiva la prevenzione del *bullismo*.

Gli insegnanti che ne fanno uso esprimono per lo più soddisfazione per le ricadute sulla motivazione e sull’apprendimento degli studenti, anche se ribadiscono che si tratta di uno *strumento*, non di un *metodo innovativo*. Qualcuno sottolinea il valore aggiunto delle LIM nella “*co-costruzione del sapere per il maggiore coinvolgimento attivo degli alunni, anche di quelli con disagio relazionale*”; alcuni allievi durante una visita (Focus RE) spiegano la differenza con la lavagna di ardesia: “*le lezioni ci rimangono più impresse*”, “*la LIM attira la nostra attenzione e così le informazioni ce le ricordiamo di più*”. La docente conviene con l’affermazione che in questo caso la LIM ha sostituito il cartellone elaborato dagli studenti.

Altri docenti evidenziano il vantaggio dell’uso delle lavagne interattive rispetto alla produzione della *documentazione*, che viene resa più agevole. Altri tuttavia dichiarano che sono risultate molto utili nella costruzione di “*tracce per le lezioni frontali perché di maggiore impatto visivo*”, a riprova che l’innovazione metodologica può essere supportata, ma non veicolata *tout court* dalle LIM.

Alcuni flash sulle attività osservate

A dispetto delle difficoltà sopra segnalate, le attività didattiche osservate durante le visite alle scuole sono tutte di alto livello pedagogico e relazionale.

Nelle finestre sottostanti riportiamo, come esempi, alcuni stralci tratti da relazioni riguardanti la scuola dell’infanzia e la scuola primaria.

Si citano i nomi dei curatori delle relazioni, non quello delle scuole, in coerenza con la natura di questa rilevazione che non ha fra le sue finalità quella di segnalare le classi o le istituzioni ‘migliori’, né di fornire elementi per stilare eventuali graduatorie di merito.

Scuola dell'infanzia

Claudia Vescini e Lorella Zauli

L'ambiente è vivace, informale, piacevolmente partecipato; l'atmosfera serena, rilassata, sommessamente chiassosa: i bimbi sono impegnati chi in attività didattiche con una delle insegnanti presenti, chi nel gioco libero individuale o a piccolo gruppo (disegni, mattoncini, puzzle...), si scambiano impressioni, commenti, domande, sembrano incuriositi dalla nostra presenza, alcuni intavolano con noi una conversazione.

È presente anche l'insegnante di religione, intenta con un gruppo di bambini a costruire un cartellone con foto e disegni. Quando l'insegnante di inglese (una madrelingua presente un giorno a settimana grazie al finanziamento della locale agenzia di credito) chiama un gruppo di bambini per recarsi in un altro ambiente, questi la seguono con la naturalezza di una consolidata consuetudine.

Gli osservati osservano gli osservatori...

Osservazione della lezione di inglese

Sono presenti 13 bambini di 4 anni, l'insegnante è di madrelingua. Si parla in inglese. Si ascolta un brano musicale che introduce l'attività sul tempo atmosferico (abbinamento parole-gesto, musica-corpo). I bambini sono disposti in cerchio, l'insegnante parla e i bambini ripetono. Tutti partecipano con interesse, interagiscono con l'insegnante facendo domande (in italiano, la docente risponde in inglese). L'insegnante utilizza un personaggio (uccello di stoffa) che parla ai bambini, mostra loro delle carte con immagini, li invita a pescare una carta e a nominare l'oggetto sopra raffigurato, sempre attraverso una canzone. A volte per spiegarsi meglio rispondono in italiano, la docente li invita a utilizzare l'inglese. I bambini sono attenti, comprendono le consegne dell'insegnante, attendono che ognuno peschi una carta. Successivamente si passa a un'attività sui numeri. I bambini con l'insegnante contano fino a 10 aiutandosi con le dita e seguendo un altro pupazzo mediatore, un orso di peluche. L'insegnante mostra grandi carte in cui è presente l'associazione immagine e numero (es. due pulcini e il numero 2), accoglie interventi e osservazioni di bambini, pone loro domande di comprensione. Tutti partecipano.

L'insegnante racconta in italiano due usanze inglesi che i bambini seguono nel periodo pasquale: la realizzazione di cappelli con oggetti pasquali e la ricerca di uova nascoste. I bambini sono sempre interessati.

La lezione si conclude dopo 40 minuti ca. con una canzone di chiusura e saluto.

Spazio accogliente, tempo disteso, documentazione come processo che produce tracce (nell'atrio è stato allestito uno spazio *ad hoc*), stile educativo fondato sull'osservazione e sull'ascolto, partecipazione, costituiscono elementi presenti nella scuola osservata e le costanti specifiche di quel curriculum implicito di cui parlano le Indicazioni nel paragrafo "L'ambiente di apprendimento".

Scuola primaria

Luciano Rondanini

Nel corso della mattinata ho visitato quattro classi, partendo da una prima a tempo pieno. Il mio interesse era principalmente quello di osservare modalità innovative nella gestione della 'didattica d'aula'.

Ho parlato con l'insegnante di Italiano che mi ha illustrato un approccio alla letto-scrittura, elaborato dal prof. Fabrizio Frasnè dell'Università di Bologna, dove un gruppo di insegnanti provenienti da tutta la regione ogni anno fanno un percorso formativo. Sono oltre dieci anni che questo gruppo frequenta questi momenti di formazione. Con questo approccio, i bambini vengono educati, fin dai primi giorni di scuola, a individuare nella lettura di un testo parole evocative che vengono utilizzate per comprendere più in profondità il testo medesimo. Tali parole vengono isolate e su di

esse sono sviluppati esercizi fonologici, di assonanza, di corrispondenza suono-segno, di costruzione di testi. Pur trattandosi di un approccio globale alla letto-scrittura, il lavoro che viene fatto sulle singole parole recupera la dimensione sillabica e questo agevola l'apprendimento delle leggere e dello scrivere anche dei bambini che possono presentare difficoltà specifiche.

Il secondo incontro è avvenuto con una classe seconda nel laboratorio informatico. Gli alunni stavano sviluppando il progetto "Favole al computer" e dovevano risistemare sul monitor un testo che, in parte, l'insegnante aveva organizzato per loro. L'insegnante mi fa osservare che gli alunni di questa classe hanno competenze informatiche decisamente più elevate rispetto a quelli di cinque anni addietro.

Ho notato una grande dimestichezza nell'impostare il testo della favola da parte dei singoli allievi. Qualche alunno si scarica il testo in una chiavetta perché, mi riferisce l'insegnante, può far vedere il lavoro svolto ai propri genitori e curare una documentazione personale.

Ho poi incontrato un gruppo di quinta nel laboratorio in cui si elabora e stampa il giornalino "Fantasia del giornale", pubblicato in tre-quattro edizioni ogni anno scolastico. Sono numeri tematici (le vacanze estive, giornata mondiale della poesia, giornata mondiale dei diritti umani...). Gli alunni scrivono direttamente i testi al computer e poi un gruppo redazionale filtra quelli che possono essere pubblicati.

L'insegnante mi mostra poi alcuni quaderni di geografia e di storia, in cui (soprattutto per la storia) è stata mantenuta l'impostazione 'tradizionale', dalle società 'primitive' ai giorni nostri. Con un approccio, che si potrebbe definire per 'temi di sviluppo a ritroso', si imposta la ricerca storica, partendo in terza classe dalla realtà locale e dai giorni nostri per andare 'indietro' seguendo grandi periodizzazioni (Medioevo, Impero romano, civiltà fluviali...). La sequenza, quindi, non è quella abitualmente utilizzata (prima-dopo), ma va dal presente al passato.

L'ultima classe è una quarta a tempo pieno, impostata con una didattica cooperativa, e dove è stato messo a punto un approccio alla matematica utilizzando l'abaco cinese. In classe, infatti, è presente un'alunna cinese e, attraverso la madre, è stato possibile far arrivare direttamente dalla Cina questo strumento didattico. L'insegnante di matematica della classe introduce in classe questo abaco, ricostruendone un'edizione magnetica e proponendo agli alunni una versione più piccola per ciascuno. I bambini della classe si esercitano praticando il calcolo mentale e scoprono tecniche sempre più veloci per eseguire addizioni e sottrazioni. È senza ombra di dubbio una buona prassi di integrazione di alunna con cittadinanza non italiana: una vera e propria risorsa per la classe! Questa pratica didattica è stata ripresa anche nel libro di L. Cerrocchi, A. Contini (a cura di), *Culture migranti*, Erickson, Trento, 2011.

La classe poi è gestita con una sistematica modalità cooperativa. Interessante è il lavoro a coppie e i criteri di formazione di queste. Infatti, solitamente la coppia viene formata in modo da mettere insieme alunni con stili diversi di apprendimento. Ad esempio, un allievo capace di autocorrezione e che non ha particolare memoria viene unito a un coetaneo che non ama l'autocorrezione e ha buona memoria.

Molto efficace sul piano didattico la metodologia dell'autocorrezione dei testi: prima con lo scambio dei testi a coppie, poi la revisione dell'insegnante e, infine, la correzione definitiva dell'alunno.

Interessante anche il progetto "Democrazia a scuola". Quando si entra, alla porta della classe sono appesi tanti 'sorrisi'. Per risolvere il problema di alunni che arrivano in ritardo, si regala un 'sorriso' per ogni entrata dei 'ritardatari'. Il premio funziona più di una punizione o di un richiamo. Si tratta di una classe molto autonoma, di un gruppo complessivamente maturo e con un buon clima relazionale.

Le esperienze didattiche che ho conosciuto sono state tutte di rilevante interesse. In particolare, ho trovato l'approccio alla letto-scrittura della classe prima particolarmente innovativa, capace di

coinvolgere i bambini di sei anni in attività di approfondimento e di creatività non solo sul piano linguistico, ma su quello della *gestione mentale*, che ha ricordato l'insegnamento di un grande pedagogo francese, A. de La Garanderie.

Di estremo interesse anche l'esperienza del giornalino e delle 'favole al computer' orientate alla personalizzazione dei compiti richiesti agli alunni e alla promozione di un'intelligenza inventiva e critica.

Straordinaria l'organizzazione educativa e didattica dell'ultima classe visitata, per l'educazione matematica tramite l'abaco cinese, ma più in generale per un'attenzione alla dimensione cooperativa dell'imparare. Di grande spessore educativo è sicuramente l'impostazione del lavoro a coppie che rappresenta un forte richiamo alla valorizzazione degli stili di apprendimento, molto presenti nella migliore tradizione della scuola francese.

Tutte le esperienze che ho conosciuto hanno dato spazio a due dimensioni fondamentali di una didattica innovativa: il valore del gruppo e la laboratorialità. Entrambe le dimensioni vengono attivate in classe, quindi nell'ambiente che rappresenta lo spazio d'inclusione per eccellenza. L'aula, quindi, è un contesto che si presta a essere organizzato come *laboratorium* e non solo come 'uditorio'. È certamente questo un fattore di qualità straordinario, in cui ho rivisto, nelle esperienze conosciute al I Circolo, la migliore tradizione didattica italiana.

Per l'osservazione sulla conduzione delle lezioni era stata predisposta una griglia che richiamava l'attenzione su alcuni *aspetti tipici della didattica per competenze*: per esempio il coinvolgimento attivo degli alunni nell'osservazione, nell'individuazione chiara degli obiettivi del lavoro, nella formulazione di ipotesi, nella riflessione meta cognitiva sulle strategie usate, sui concetti incontrati...; la stimolazione del transfer, l'individuazione di connessioni con altre discipline e con la vita reale, lo spazio per esercitare abilità, per effettuare scelte autonome e responsabili, ecc.

Nella stessa griglia si trovano voci relative all'osservazione del *comportamento degli alunni*: il livello e la distribuzione della partecipazione; il grado di inclusione, di motivazione, ecc.

Chi scrive ha avuto l'opportunità di assistere a una bellissima lezione di geometria condotta con il supporto di una LIM e di un pc che moltiplicavano mirabilmente le possibilità offerte dal docente ai ragazzi di creare collegamenti nello spazio e nel tempo con l'argomento trattato e offrivano agli studenti la possibilità di intervenire in modo evidente con le loro ipotesi, i loro punti di vista, alcuni dei quali veramente divergenti, manipolando a piacere le figure sullo schermo della lavagna: una lezione accattivante, non frontale, laboratoriale, direi, nonostante non si riscontrassero a prima vista le connotazioni tradizionali del 'laboratorio'.

Gli strumenti digitali non sono, tuttavia, condizioni indispensabili: anche altre lezioni, condotte senza la mediazione di lavagne interattive o computer e descritte dagli osservatori con l'ausilio della griglia di osservazione di cui sopra (v. allegati), evidenziano livelli altissimi di attenzione, coinvolgimento, partecipazione da parte degli studenti e molti altri elementi caratteristici della didattica per competenze.

5. VERIFICA E VALUTAZIONE

Paola Vanini

Anche per quanto riguarda questo ambito, l'intento della nostra rilevazione era quello di 'saggiare' l'incidenza delle novità più rilevanti introdotte dalle Indicazioni per il curricolo e dalle modifiche normative conseguenti: la *valutazione delle competenze*, il controverso *rapporto fra valutazione numerica e valutazione formativa*, la posizione delle scuole circa la *cultura della valutazione* e l'introduzione delle *prove INVALSI*.

Le domande utilizzate a questo scopo nei focus con le singole scuole e con i referenti degli istituti scolastici nelle province sono state le seguenti:

- *Come vengono effettuate le verifiche degli apprendimenti (quali strumenti usate prevalentemente, quali criteri di misurazione adottate, sono condivisi all'interno dell'Istituto)?*
- *Riuscite a salvaguardare l'aspetto formativo della valutazione? Se sì, in che modo?*
- *Come avete utilizzato l'esperienza delle prove INVALSI?*

Voto e aspetto formativo della valutazione

Le testimonianze delle scuole segnalano un impegno rigoroso sul versante delle verifiche e della valutazione e la determinazione a continuare a salvaguardarne anche l'aspetto formativo, distinguendo fra *misurazione* e *valutazione*, considerando e *valorizzando*, oltre al livello oggettivo delle acquisizioni realizzate, anche il *punto di partenza*, il *percorso*, la *qualità dell'impegno* e riconoscendo alla valutazione formativa la possibilità di consentire una *ri-calibrazione della didattica* e anche una *verifica delle scelte didattiche effettuate*.

Circa il ritorno al *voto* le posizioni delle scuole interpellate sono composite.

Nella provincia di Forlì, per esempio, si è registrato un rifiuto diffuso verso questa forma di valutazione. In alcune scuole non vengono attribuiti voti durante il corso dell'anno alle singole prove, per non disconfermare gli alunni; i voti compaiono solo in pagella e non in tutte le classi. Più di un docente vorrebbe tornare a una valutazione descrittiva degli esiti conseguiti nelle discipline.

Nei focus di Rimini, invece, sembra prevalere la convinzione che, dopo l'impatto iniziale, il voto non abbia creato particolari difficoltà, non infici l'aspetto formativo della valutazione e anzi, qualcuno sostiene che è stato un'opportunità per approfondire la riflessione sul concetto stesso di valutazione.

Valutazione delle competenze e condivisione dei criteri di valutazione

La situazione nelle scuole della regione è variegata, anche per quanto riguarda i seguenti aspetti:

- il grado di *condivisione*, all'interno di ogni istituzione, di indicatori, strumenti di verifica e criteri di valutazione,
- il tentativo di pervenire a una valutazione delle competenze, sia di quelle *disciplinari* che di quelle *trasversali*.

Ci siamo imbattuti in posizioni come quella riportata di seguito: *“Molti docenti sono del parere che la competenza sia impalpabile e scarsamente verificabile se non in situazioni di vita; meglio allora valutare ‘oggettivamente’ delle conoscenze attraverso cui si costruiscono comunque delle competenze. La valutazione rimane quindi ancora a livello disciplinare e, per lo più, un problema del singolo docente”*.

In altre realtà, invece, le elaborazioni prodotte nell'intento di procedere a una *valutazione delle competenze* sono in fase più avanzata, anche se a volte manca una piena consapevolezza dei criteri attraverso cui graduare le competenze in livelli. Anche a questo proposito sarebbe necessaria un'azione formativa diffusa e sistematica rivolta a tutti i docenti.

Se accantoniamo per il momento il dilemma *valutazione delle conoscenze o delle competenze* e ci soffermiamo sulla *cultura della valutazione*, constatiamo che in alcuni Istituti essa ha una radice lunga. È il prodotto di un forte investimento che ha portato alla condivisione interna di criteri, stru-

menti e prove, come mostrano le testimonianze seguenti che non sono ascrivibili a un territorio piuttosto che a un altro, ma alla storia delle singole istituzioni (per questa ragione non è indicata la provincia alla fine degli interventi riportati):

“La Commissione Valutazione ha elaborato criteri di valutazione delle discipline analizzati per ogni singola classe, suddivisi in 5 livelli e per ogni livello sono stati identificati indicatori”.

“Anche se a volte occorre vigilare che ogni insegnante non ceda alla tentazione di ritornare sui suoi valori”.

“L’istituto ha predisposto protocolli per la valutazione personalizzata degli alunni disabili, DSA, stranieri”.

“Le verifiche vengono stilate dalla Commissione Valutazione e sottoposte agli alunni, poi tabulate e presentate al Collegio per un’analisi più approfondita. Le verifiche vertono sui temi della programmazione di Circolo e sono costruite sulla falsariga delle prove Invalsi”.

“È dal 1995 che abbiamo la Commissione Valutazione e da allora abbiamo a regime le prove di circolo. I risultati della somministrazione di tali prove sono per noi un’importante occasione di confronto e crescita in quanto procediamo all’individuazione dei punti critici. Ora facciamo comparazioni tra le nostre prove e quelle Invalsi per implementare la consapevolezza nostra e le competenze dei nostri allievi. I risultati vengono portati poi anche all’attenzione dei genitori, con grande trasparenza, nella logica del patto di corresponsabilità che abbiamo sottoscritto”.

Le prove INVALSI: luci e ombre

In diversi contesti, come si comprende anche dalle testimonianze precedenti, le prove INVALSI, ormai a pieno regime, sono considerate un’opportunità per promuovere e portare a sistema una cultura della valutazione dentro alla scuola, nell’ottica del miglioramento.

“Allo scopo di individuare i propri punti di forza e di debolezza, l’Istituto ha intrapreso un percorso di interpretazione dei risultati delle prove di valutazione INVALSI, cercando di stimolare una discussione interna sugli elementi di criticità relativi alle singole classi o aree disciplinari e tentando di cogliere il ‘valore aggiunto’ realizzato dalle scuole come base per i processi di autovalutazione di istituto”.

Alcuni docenti manifestano un chiaro apprezzamento sottolineando: *“Le prove INVALSI attivano negli studenti la capacità di ragionare, di affrontare problemi, che è il nostro compito di docenti, in definitiva”.*

Altri ne valorizzano anche la funzione di *“stimolo rispetto al rischio di stagnazione della didattica, un’opportunità per modificarla”*, un processo virtuoso accompagnato anche da progetti come EMMA e ELLE.

In alcune scuole, invece, la diffidenza per questo genere di prove è ancora radicata e diffusa nell’ambito di tutto il Collegio Docenti, Dirigente compreso:

“Sono state accolte come un obbligo al quale è impossibile sottrarsi. I dati non sono stati ancora utilizzati con un’ottica di sistema ai fini del miglioramento”.

Di seguito si riportano riserve e proposte di modifica raccolte anche in contesti in cui si è costruito nel tempo un atteggiamento complessivamente favorevole alle prove; ne sottolineiamo l’utilità come spunti di riflessione, proprio perché non sono espressione di una posizione negativa aprioristica:

“Le prove INVALSI non tengono conto dell’esigenza di individuare un curriculum essenziale”. “A volte vertono su contenuti non (ancora) trattati”.

“Sono calibrate su chi ha competenze linguistiche nella norma: andrebbe prevista una facilitazione nell’accesso al testo per i bambini stranieri, senza interferire sull’elaborazione delle risposte”.

“A volte spiazzano perché prevedono per es. una sola risposta corretta, mentre noi abituiamo i bambini a considerare gli aspetti positivi che possono esserci in diverse risposte e ad argomentarli. Noi e le prove INVALSI per certi aspetti lavoriamo su piani diversi, bisognerebbe condividere gli obiettivi su cui puntare”.

“Il loro valore andrebbe relativizzato: non possono essere considerate l’unico termine di confronto esterno alla scuola, perché alcuni item sono discutibili”.

“Bisogna stare attenti rispetto al rischio di addestramento alle prove a cui molti docenti vanno incontro”.

Ci sono poi proposte di spostamento delle prove ad altri anni: per es. *“dalla 2^a alla 3^a primaria; dalla 1^a alla 2^a media”*.; riserve anche sul peso da assegnare alla prova di 3^a media.

Un ultimo appunto sui carichi di lavoro: *“Il lavoro di registrazione delle risposte non compete ai docenti: dovrebbe essere fatto da esperti esterni o dal personale di segreteria, remunerato allo scopo”*.

6. PROPOSTE DI MIGLIORAMENTO

Paola Vanini

Concludiamo questi capitoli con alcuni suggerimenti intercettati durante il monitoraggio, alcuni orientati a modificare il testo delle indicazioni, altri ad agevolare la pratica didattica e la condivisione del sapere.

“Nelle attuali Indicazioni ci sono troppi obiettivi. Bisogna lasciar libere le scuole e, soprattutto nella primaria, privilegiare l’operatività perché è vicina al mondo dei bambini”.

“Istituire reti disciplinari interscuola”.

“Fornire ai docenti, insieme alle indicazioni rinnovate, ‘Quaderni di sviluppo’ di aiuto agli insegnanti, che diano macroesempi di competenze applicate e della loro verifica”.

7. PICCOLO GLOSSARIO

Paola Vanini, Claudio Dellucca

CURRICOLO

Si può considerare il complesso organizzato delle esperienze di apprendimento che una scuola intenzionalmente progetta e realizza per gli alunni al fine di conseguire le mete formative desiderate. Il *curricolo* traccia il percorso formativo di un comparto scolastico; in esso si intrecciano la socializzazione e l'apprendimento, il versante cognitivo e il versante relazionale, le esigenze dei saperi e quelle dei valori. È il luogo d'incontro delle istanze del soggetto che apprende e delle istanze degli oggetti di apprendimento, di quanto programmaticamente previsto dal legislatore e di quanto concretamente accade nella quotidianità scolastica. *“Esso comprende:*

- *Traguardi per lo sviluppo delle competenze disciplinari e trasversali/*
- *Conoscenze e abilità*
- *Metodologia di insegnamento*
- *Esperienze /attività /esercizi di apprendimento*
- *Strumenti*
- *Modelli di valutazione e certificazione*

Il curricolo inserito nel piano dell'offerta formativa (POF) descrive e rende pubbliche le linee generali della progettazione condivise dagli organi collegiali (macroprogettualità). C'è poi la sua traduzione e articolazione pratica nella progettazione dettagliata del lavoro d'aula sulla quale i docenti hanno piena autonomia, in coerenza con il piano complessivo (microprogettualità)”.

(Il virgolettato è tratto da: F. Marostica, *Dieci parole chiave trasversali. Quaderno di storia*).

CURRICOLO ESSENZIALE

Può rappresentare la parte portante/imprescindibile delle esperienze di apprendimento con cui è opportuno si rapportino tutti gli alunni, nell'ottica di una selezione ragionata dei saperi, della costruzione di categorie cognitive basilari e di sviluppo di una serie di competenze chiave.

Un curricolo essenziale (non minimale) delinea percorsi scolastici caratterizzati non da uno studio estensivo di molti contenuti, ma da uno studio intensivo e criticamente approfondito.

Un curricolo essenziale deve selezionare i contenuti individuando *i nuclei concettuali fondanti* costitutivi delle discipline su cui innestare approfondimenti e sviluppi. *“I nuclei concettuali fondanti sono da intendere come concetti fondamentali che ricorrono in vari luoghi di una disciplina e hanno perciò valore strutturante e generativo di conoscenze, orientano cioè, dal punto di vista della disciplina, la scelta dei contenuti prioritari dell'insegnamento e dell'apprendimento”.*

(Il virgolettato è tratto da: Associazione “Progetto per la scuola”).

DIDATTICA LABORATORIALE / LABORATORIO

Non è solo proporre alla classe attività pratico /concrete, ma:

- si fonda sul coinvolgimento attivo e partecipe degli alunni;
- ci si impegna in un compito motivante, significativo, in un insieme strutturato di attività in cui si tende a produrre un risultato visibile;
- si apprende facendo, collaborando con gli altri, seguendo l'esempio dell'adulto e provando a fare da soli;
- si riflette sul fare: si impara a osservare, a raccogliere dati, a metterli in connessione, si individuano problemi, si formulano ipotesi, se ne controllano le conseguenze, si progetta e si sperimenta, si discute e si argomentano le proprie scelte, si verifica, si traggono conclusioni, si negoziano e si costruiscono significati;
- si individuano connessioni sia con le altre discipline, sia con la realtà di ogni giorno.

APPRENDIMENTO COOPERATIVO (*Cooperative Learning*)

Non è semplicemente mettere gli alunni a lavorare per gruppi, ma: *“È un insieme di principi, tecniche e metodi di conduzione della classe in base ai quali gli studenti affrontano l'apprendimento delle discipline curricolari, o di altri argomenti, lavorando in piccoli gruppi, in modo interattivo, responsabili”.*

le, collaborativo e solidale, ricevendo valutazioni personali e di gruppo sulla base dei risultati ottenuti". (Comoglio 1996).

Caratteristiche dell'Apprendimento cooperativo:

- interdipendenza positiva;
- responsabilità personale e di gruppo;
- interazione promozionale faccia a faccia;
- importanza delle competenze sociali;
- controllo o revisione del lavoro svolto insieme;
- valutazione individuale e di gruppo;
- piccoli gruppi eterogenei.

UNITÀ DIDATTICHE / UNITÀ DI APPRENDIMENTO

Nelle prime prevale l'attenzione per una buona organizzazione dei contenuti e delle azioni dell'insegnare. Nelle seconde, pur essendo importanti gli aspetti sopra indicati, l'attenzione è posta in modo particolare sui processi che con maggiore probabilità aiuteranno gli studenti ad apprendere quei contenuti e quindi sulle attività, l'organizzazione della classe e del lavoro, i materiali, la prossemica più funzionali a questo scopo.

INDIVIDUALIZZAZIONE

Attuare strategie didattiche mirate a garantire a tutti gli alunni l'acquisizione delle competenze fondamentali e irrinunciabili del curriculum (almeno i traguardi minimi). Uguaglianza delle opportunità formative differenziando la didattica in modo che possano fruirne tutti gli studenti partendo dal livello in cui si trovano (carente o eccellente). Si parla anche di individualizzazione per gruppi.

PERSONALIZZAZIONE

Valorizzazione delle differenze personali. Dare l'opportunità a ogni studente di sviluppare le potenzialità individuali e la propria forma di talento. Gli obiettivi sono differenti per ciascuno. Possibilità di scelta di attività opzionali e facoltative per personalizzare il curriculum; educazione all'auto-orientamento e all'autovalutazione.

COMPETENZA

"Ciò che sanno fare gli studenti nella vita quotidiana con quanto hanno imparato a scuola". (OCSE PISA). "Capacità di mettere in moto e di coordinare risorse interne (conoscenze, abilità, attitudini, interessi) e quelle esterne disponibili, per affrontare positivamente compiti o situazioni sfidanti". (Pellerey).

STANDARD di CONTENUTO

Guasti differenzia:

- *standard di prestazione* attinenti al campo delle professioni e del lavoro;
- *standard di contenuto* attinenti al processo di apprendimento delle discipline a scuola.

"Nel disegno generale delle competenze gli standard svolgono una funzione interna di particolare rilievo: puntano l'attenzione sulla relazione fra un contenuto e l'operazione mentale che si realizza su quel contenuto" (Guasti). Secondo noi la definizione che Guasti dà di standard è molto vicina al concetto di "abilità".

Es. di standard di contenuto in matematica: "Legge e scrive numeri decimali, converte decimi e centesimi in frazioni decimali. Moltiplica e divide per 10, 100, 1000. Esplora situazioni riconoscendone il carattere problematico, individua l'obiettivo da raggiungere e il procedimento risolutivo. Costruisce semplici modelli/schemi per rappresentarlo".

ABILITÀ

• Capacità di applicare conoscenze per portare a termine compiti e risolvere problemi circoscritti. Sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo, creativo) o pratiche (abilità manuali, uso di metodi, strumenti). (Dal Quadro europeo delle qualifiche 2006).

- Schemi di azioni più o meno complessi e automatizzati svolti con la correttezza e la velocità necessarie alla realizzazione di un compito (Pellerey).

VERIFICA

È l'attività attraverso cui osserviamo – a volte misuriamo – l'apprendimento di ogni allievo per capire in che termini si è realizzato e in che misura. La verifica serve anche a conoscere gli esiti dell'attività didattica condotta con la classe nel suo insieme. Non crediamo si possa parlare di verifiche “oggettive” o non “oggettive”; se mai di prove di verifica *strutturate* (le prove a scelta multipla per es.), *semistrutturate* (le prove che prevedono un completamento libero rispetto a stimoli forniti all'allievo, per es.), oppure *non strutturate* (per es. i temi, le interrogazioni tradizionali, alcuni compiti attraverso cui verificare l'acquisizione di competenze). Le prove di verifica possono appurare diversi aspetti:

- la conoscenza dei contenuti, la loro comprensione, l'attitudine a trasferirli;
- il possesso di abilità (il raggiungimento di standard di contenuto);
- la manifestazione di competenze curricolari o trasversali.

Le verifiche dovrebbero essere considerate come un momento importante di acquisizione di informazioni sul processo di apprendimento (per gli allievi) e di insegnamento (per l'insegnante). In quest'ottica ha un'importanza fondamentale il trattamento degli *errori come* occasione per avere informazioni sul funzionamento cognitivo degli studenti in certe circostanze e di fronte a determinati stimoli; *come* possibilità per riflettere su strategie idonee a evitarli in futuro e/o correggerli efficacemente. Gli errori sono “amici” da considerare, NON vergogne da nascondere e di cui non parlare.

VALUTAZIONE

La valutazione si basa sulla verifica, ma non si identifica con questa. È il giudizio che l'insegnante dà sull'esito della verifica. La valutazione risente della relazione che si ha con ogni alunno, degli obiettivi educativi individuati per lui, dei progressi realizzati o non realizzati, ecc. Per la valutazione è difficile parlare di oggettività: è il valore che si attribuisce al percorso fatto dall'alunno. È un giudizio da esprimere (in decimi o a parole) e motivare con responsabilità e spirito ‘scientifico’ ma senza trincerarsi dietro il paravento dell'oggettività, che non esiste in assoluto, neppure per le scienze “esatte”.

INTEGRAZIONE /INCLUSIONE

Il concetto di integrazione si è affermato negli anni Ottanta come alternativa ai modelli scolastici e ai curricoli differenziati per alunni con bisogni educativi speciali, con l'obiettivo di inserire questi alunni nelle scuole ordinarie. Si parla di integrazione laddove un gruppo sociale accetta che qualcuno esterno entri nel proprio complesso di regole preconstituito e preesistente. Quando invece la stessa società fin dall'inizio pensa se stessa e le proprie regole guardando a tutti gli individui, con le loro differenze, allora c'è inclusione. Specialmente negli ultimi anni si è radicata la consapevolezza che le persone con disabilità sono ‘parte integrante’ e non solo ‘integrata’ della società, secondo il modello dell'inclusione.

La rimozione delle barriere che ostacolano la partecipazione all'apprendimento da parte di tutti gli alunni, l'elaborazione e l'implementazione di una vasta gamma di strategie di apprendimento che rispondano alle differenze dei discenti sono elementi fondamentali dell'educazione inclusiva, che è autenticamente fondata sul diritto e impone una revisione e una rivisitazione di tutti gli aspetti del *sistema* educativo. Una piena inclusione scolastica si ha quando una scuola è capace di rispondere adeguatamente alle *diversità individuali di tutti gli alunni* (Ianes, 2009; Dovigo, 2007; Fornasa e Medeghini, 2003). In questa ottica la scuola si configura come un'entità aperta al cambiamento, che si pone domande che la portano a una continua revisione dell'organizzazione, valorizzando tutte le figure professionali che prendono parte alla vita della scuola (Booth e Ainscow, 2002).

L'insegnante specializzato per il sostegno all'inclusione è assegnato alla classe e non all'alunno, poiché l'azione di inclusione è compito di tutti gli operatori del sistema scolastico, con l'obiettivo di facilitare una positiva collaborazione di tutti gli alunni in relazione ai percorsi di apprendimento. Ogni classe viene trasformata in una *comunità di apprendimento*. Non vi è dicotomia tra politiche di integrazione e politiche di inclusione, ma i due concetti, dal punto di vista teorico, non sono sinonimi. Il primo guarda alla disabilità in termini di deficit individuale e mira a riportare dentro un contesto sociale ed educativo persone che rischiavano di esserne escluse. Nella prospettiva dell'inclusione la società viene concepita come un insieme di differenze, luogo in cui si offrono pari opportunità formative ai suoi membri.

APPENDICE

GLI STRUMENTI

FOCUS GROUP DOCENTI SINGOLA SCUOLA

1. Curricolo essenziale

- Nel vostro POF compare il termine ‘curricolo essenziale’?
- Se sì, come lo avete inteso? Cosa avete detto in proposito ai genitori?
- È stato realizzato? Con quali esiti?

(Nel caso di risposta negativa alla prima domanda, si può chiedere: “Ritenete importante considerare un curricolo essenziale e cosa dovrebbe riguardare?”).

2. Curricolo verticale

- Avete pensato anche a uno sviluppo in verticale del curricolo?
- Se sì, attraverso quali modalità di progettazione è scaturito? Che cosa è stato prodotto concretamente rispetto alla verticalizzazione? (all’interno della vostra scuola ed eventualmente fra ordini di scuola diversi)

• Secondo voi, resta qualcos’altro da fare per rafforzare la verticalità del curricolo? Se sì, cosa?

3. Didattica per competenze e gestione d’aula

Scuola dell’infanzia:

- La vostra attività è organizzata per “campi di esperienza”?
- La vostra attività è orientata a “traguardi di competenza”?
- A cosa puntate prevalentemente?

Scuola primaria e secondaria di I grado:

- La vostra didattica è prevalentemente orientata al conseguimento di:
- contenuti di conoscenza - competenze disciplinari - competenze trasversali - altro?
- Si può dire che abbiate individuato e condiviso degli standard?
- Se la vostra didattica è orientata a stimolare competenze, in che cosa è cambiata rispetto alla didattica orientata ai contenuti?
- Che esiti produce?

Per tutti gli ordini di scuola:

- Attraverso quali modalità prevalenti impostate l’azione didattica?

La specificazione che segue non è necessaria per la scuola dell’infanzia: lezione frontale, laboratorio, attività in gruppo o, in modo specifico, Cooperative Learning.

- Siete soliti usare tecnologie digitali (*LIM, pc, video...*)?

4. Valutazione

- Come vengono effettuate le verifiche degli apprendimenti (quali strumenti usate prevalentemente, quali criteri di misurazione adottate, sono condivisi all’interno dell’istituto?)

(Domanda esclusa per la scuola dell’infanzia)

- Come avete utilizzato l’esperienza delle prove INVALSI?
- Riuscite a salvaguardare l’aspetto formativo della valutazione? Se sì, in che modo?

Nota. In ognuno dei 3 ambiti: progettazione del curricolo, didattica / conduzione d’aula e valutazione si cercherà di capire se c’è un’attenzione all’inclusione, ossia a fornire *eguali opportunità formative*, in un contesto educante anche agli alunni H, DSA, migranti, svantaggiati, problematici o in difficoltà.

FOCUS GROUP REFERENTI

1) Curricolo essenziale

- Nella progettazione del curricolo nei vostri istituti vi siete posti il problema di considerare un ‘curricolo essenziale’?
- Se sì, come lo avete inteso?
- È stato realizzato? Con quali esiti?

Nel caso di risposta negativa alla prima domanda, si può chiedere:

“Ritenete importante considerare un curricolo essenziale e cosa dovrebbe riguardare?”

2) Curricolo verticale

- Avete pensato anche a uno sviluppo in verticale del curricolo?

- Se sì, attraverso quali modalità di progettazione è scaturito? Cosa è stato prodotto concretamente rispetto alla verticalizzazione del curriculum? (all'interno della vostra scuola ed eventualmente fra ordini di scuola diversi).

- Secondo voi, resta qualcos'altro da fare per rafforzare la verticalità del curriculum? Se sì, cosa?

3) Didattica per competenze e gestione d'aula

Per le domande del punto 4 appurare se la distribuzione è omogenea o a macchia di leopardo.

- Nel vostro istituto la didattica è orientata prevalentemente al conseguimento di competenze o di "standard" o altro?

- Se è orientata a stimolare competenze, in che cosa è cambiata rispetto alla didattica orientata ai contenuti?

- Che esiti produce?

- Attraverso quali modalità prevalenti viene impostata l'azione didattica? (lezione frontale, laboratorio, attività in gruppo o, in modo specifico, *Cooperative Learning*)

- Siete soliti usare tecnologie digitali (LIM, pc, video...)?

4) Valutazione

- Come vengono effettuate le verifiche degli apprendimenti (quali *strumenti* usate prevalentemente, quali *criteri* di misurazione adottate, sono condivisi all'interno dell'Istituto?)

- Come avete utilizzato l'esperienza delle prove INVALSI?

- Riuscite a salvaguardare l'aspetto formativo della valutazione? Se sì, in che modo?

5) Formazione in servizio

- Come si realizza la formazione dei docenti in servizio nella vostra scuola: esistono forme organizzate o si sviluppa a livello individuale?

Nota: In ognuno degli ambiti si cercherà di capire se c'è un'attenzione all'*inclusione*, ossia a fornire *eguali opportunità formative*, in un contesto educante agli alunni H, DSA, migranti, svantaggiati, problematici o in difficoltà.

Note per la conduzione del focus group

Prima di iniziare: setting dell'aula: disposizione dei banchi a "u" o delle sedie a emiciclo, oppure sedersi intorno a un grande tavolo; presentazione della tecnica, dei tempi e dei monitori.

I 2 monitori dicono: che cos'è un focus group; i rispettivi ruoli: un conduttore, un verbalizzatore-osservatore; i tempi di impegno (2 ore o 2 e mezzo circa).

Chiedere cortesemente alcuni comportamenti: non usare cellulari; non parlare a coppie, ma al gruppo

Esplicitazione degli obiettivi del focus: l'intento non è quello di fare una graduatoria o una selezione delle scuole migliori, ma di cogliere luci e ombre, difficoltà e aspetti positivi nell'utilizzo delle Indicazioni.

Registrazione e verbalizzazione: (*da comunicare ai partecipanti*): sottolineare che quello che i presenti diranno è molto importante ai fini dell'indagine. Chiedere che ognuno si senta libero di manifestare il proprio pensiero; garantire a tale scopo l'anonimato: informare che le *annotazioni* del verbalizzatore saranno effettuate *in forma anonima*, per cui nessun intervento sarà riconducibile al nome della persona che l'ha fatto; questo *vincolo di discrezione vale anche per ogni docente* che è tenuto a non comunicare fuori dal contesto del focus group cosa abbiano detto i vari partecipanti; nel caso si sia dotati della strumentazione idonea, *chiedere l'assenso alla registrazione* che viene proposta al solo scopo di avere un riscontro sicuro, confermativo rispetto a quanto verbalizzato.

Presentazione di ogni corsista: invito a indicare: *per il focus a scuola*: ordine di scuola, disciplina/ ambito di insegnamento, età di servizio, posto comune o sostegno, di ruolo o precario; *per il focus provinciale*: ruolo ricoperto, a che titolo si è stati coinvolti: se in rappresentanza della scuola di appartenenza o di reti o altro..

Durante il focus - Il conduttore fa domande esplorative, stimola la partecipazione di tutti. Ascolta, rilancia, eventualmente sintetizza e riformula, garantisce un clima collaborativo. *Il conduttore*: non pone domande accavallate, non fa domande per pilotare o anticipare le risposte; non risponde alle domande ma le rimanda al gruppo, non entra in discussione, non dice il suo parere. Il verbalizzatore: trascrive ciò che viene detto, facendo attenzione ai 4 punti focali e riportando anche letteralmente le frasi dei partecipanti. Gli interventi vanno annotati con riferimento al ruolo, se necessario.

A focus terminato, i 2 monitori confrontano ciò che hanno rilevato.

OSSERVAZIONE DI UNA LEZIONE					
Argomento.....					
Docente.....		Classe.....		Data.....	
La conduzione	<i>Basso</i>				<i>Alto</i>
Riassunto delle acquisizioni precedenti e inquadramento dell'argomento in una cornice più ampia	1	2	3	4	5
Enunciazione o individuazione (insieme alla classe) degli obiettivi	1	2	3	4	5
Chiarezza delle istruzioni per gli alunni	1	2	3	4	5
Stimoli a dare una collocazione o riferimenti spazio-temporali ai nuovi contenuti	1	2	3	4	5
Frequenza di <i>feedback</i> al fine di migliorare la comprensione	1	2	3	4	5
Spazi per le osservazioni degli alunni prima dell'esecuzione di un compito (raccolta dati)	1	2	3	4	5
Stimoli alla formulazione di ipotesi da parte degli alunni	1	2	3	4	5
Spazi per la verbalizzazione e il confronto di strategie	1	2	3	4	5
Momenti di riflessione metacognitiva	1	2	3	4	5
Connessioni con la vita reale proposte dal docente	1	2	3	4	5
Riferimenti ad altre discipline	1	2	3	4	5
Stimoli agli alunni per il transfer	1	2	3	4	5
Stimoli agli alunni perché intervengano attivamente	1	2	3	4	5
Stimoli agli alunni perché usino un linguaggio preciso	1	2	3	4	5
Considerazione di ciò che dicono gli alunni	1	2	3	4	5
Attenzione a che tutti si esprimano	1	2	3	4	5
Attenzione a tenere alto il livello di interesse	1	2	3	4	5
Attenzione agli studenti in difficoltà	1	2	3	4	5
Predisposizione di compiti <i>ad hoc</i> per alunni con problemi	1	2	3	4	5
Spazio per la comunicazione dell'insegnante alla classe	1	2	3	4	5
Spazio per gli interventi degli alunni nel gruppo classe	1	2	3	4	5
Interventi di facilitazione o individualizzati dell'insegnante	1	2	3	4	5
Spazio per il lavoro individuale degli alunni	1	2	3	4	5
Spazio per iniziative autonome degli alunni	1	2	3	4	5
Spazio per il lavoro in coppia	1	2	3	4	5
Spazio per il lavoro in gruppo	1	2	3	4	5
Approfondimento dei contenuti	1	2	3	4	5
Spazio per esercitare le abilità	1	2	3	4	5
Modalità e strumenti di verifica (<i>schede, test, interrogazioni, compiti, ecc.</i>)					
Oggetti della verifica (<i>conoscenze, abilità / standard, competenze disciplinari, competenze trasversali</i>)					
Il comportamento degli alunni					
Coinvolgimento nell'attività	1	2	3	4	5
Motivazione	1	2	3	4	5
Attenzione	1	2	3	4	5
Distribuzione degli interventi (tutti intervengono o solo alcuni?)					
Note dell'osservatore: _____					

ELENCO DELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE PARTECIPANTI ALL'AUDIT (A.S. 2011-12)

<i>Provincia</i>	<i>Scuola</i>	<i>Grado di scuola</i>	<i>Monitori</i>
Bologna	Infanzia paritarie FISM	Infanzia (solo)	Melucci - Seganti
Ferrara	IC 1 "Alda Costa"	Sec. 1° grado (prevalente)	Arcangeli - Bertacci
Forlì-Cesena	DD 1° Circolo	Primaria (prevalente)	Luisi - Rondanini
Modena	SMS "Ferraris"	Sec. 1° grado (solo)	Boselli - Morolli
Parma	IC "Micheli"	Sec. 1° grado (prevalente)	Dellucca - Longhi
Piacenza	IC di Fiorenzuola	Primaria (prevalente)	Dossena - Iosa
Ravenna	2° e 3° Circolo Did. - Cervia	Infanzia (solo)	Vescini - Zauli
Reggio Emilia	IC di Casalgrande	Primaria - sec. 1° (uguali)	Cerini - Senni
Rimini	4° Circolo Didattico	Primaria	Cristo - Vanini