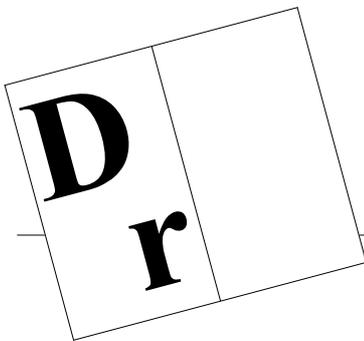

Valutazione del programma quadro (PQ) per l'insegnamento della cultura generale nelle scuole professionali artigianali-industriali e di arti e mestieri

Documenti
di ricerca

Ufficio
studi e ricerche



Documenti
di ricerca

Repubblica e Cantone
del Ticino
Dipartimento dell'istruzione
e della cultura

© 2001
Divisione della scuola
Ufficio studi e ricerche

Michela Crespi Branca
Giovanna Lafranchi

L'attuazione del programma quadro nell'insegnamento

Documenti
di ricerca

Documento N. 4

Ufficio
studi e ricerche

Ringraziamo in particolare:
i docenti di cultura generale che con disponibilità ci
hanno permesso di presenziare ad alcune loro
lezioni;
i coordinatori di sede per la loro collaborazione;
Barbara Rigoni-Ancona per aver curato la
composizione e l'impaginazione del testo.

Indice

Introduzione	7
Obiettivi	8
Struttura del documento	8

I.	1.	Gli aspetti metodologici	
	1.1	Le modalità di raccolta dei dati	9
	1.2	La scelta dei docenti e delle classi	10
	1.3	La scelta delle lezioni	10
	1.4	I periodi delle osservazioni	10
	1.5	L'analisi dei dati	10

	2.	I dati contestuali	
	2.1	Le caratteristiche dei docenti	13
	2.2	Le caratteristiche delle classi e il numero delle visite effettuate	13

	3.	La presentazione dei risultati	
	3.1	La trasposizione del piano di sede in classe	15
	3.1.1	L'utilizzo del piano di sede	16
	3.1.2	L'adattamento del piano di sede	16
	3.1.3	Il materiale didattico	18
	3.1.4	L'organizzazione dell'insegnamento	19
	3.2	La messa in atto del nuovo concetto pedagogico didattico dell'insegnamento	20
	3.2.1	Il ruolo del docente e degli apprendisti	20
		- La partecipazione degli apprendisti	23
		- Le interazioni docente-apprendisti	25
		- Il programma di insegnamento e la gestione del tempo didattico	26
		- La gestione della classe	27
		- L'interesse degli apprendisti	28
		- Le forme sociali di apprendimento	32
	3.2.2	La valutazione sommativa e formativa	36

	4.	Sintesi e considerazioni conclusive	40
--	-----------	--	----

	Allegati	47
	Griglie di osservazione	48
	Tracce dei colloqui con i docenti	49-51

Introduzione

La messa in atto del programma quadro (PQ) per l'insegnamento della cultura generale a livello dei singoli istituti scolastici professionali comprende tre tappe principali:

- l'interpretazione e la trasformazione del PQ nei piani di sede (PS);
- lo sviluppo di pratiche pedagogiche e di reti organizzative e collaborative;
- la realizzazione nell'insegnamento.

La valutazione delle prime due tappe da parte dell'Ufficio studi e ricerche ha condotto alla pubblicazione dei seguenti documenti:

- Solcà, P. & Cavadini Bremen, P. & Vanetta, F. (1997). *Analisi dei piani di sede per la Svizzera di lingua italiana*. Documento n. 1, Ufficio studi e ricerche, Bellinzona.
- Crespi Branca, M. & Solcà, P. & Vanetta, F. (1998). *L'applicazione del programma quadro: le opinioni dei docenti e dei direttori*. Documento n. 2, Ufficio studi e ricerche, Bellinzona.
- Ufficio studi e ricerche, Institut für Wirtschaftspädagogik, Service de la recherche en éducation (1999). *Le opinioni e le rappresentazioni dei docenti di cultura generale a livello svizzero*. Documento n. 3. Versione italiana, Crespi Branca, M. & Solcà, P., Bellinzona.

Il presente studio considera il terzo aspetto, ossia quello legato all'attuazione del PQ nell'insegnamento attraverso il PS. Tale fase ha permesso di rilevare le informazioni provenienti direttamente dal luogo dove si svolge l'innovazione pedagogica. Questa tappa è stata svolta dopo tre anni dall'introduzione generalizzata del PQ nelle scuole professionali artigianali industriali. Si può quindi considerare che i docenti abbiano già alle spalle una certa esperienza nell'insegnamento secondo le nuove disposizioni.

Nella nota introduttiva del PQ leggiamo che esso "ha lo scopo di offrire ai giovani gli strumenti necessari per orientarsi nella vita quotidiana e integrarsi nella realtà professionale". Questi strumenti dovrebbero tradursi in "abilità, conoscenze e competenze specifiche da applicare nel contesto sociale e in quello professionale". Nell'ambito dell'insegnamento della cultura generale, il nuovo PQ intende portare gli strumenti di cui sopra attraverso un'applicazione variata di metodi di insegnamento e di apprendimento, con un orientamento pedagogico-didattico volto alle competenze d'azione. Ciò implica una collaborazione fra docenti e apprendisti, di conseguenza anche la collaborazione fra apprendisti è favorita e sviluppata; come pure il prendere in considerazione gli interessi dei partecipanti e aver sempre un aggancio con la realtà; il perseguire degli obiettivi definiti a priori; l'interazione delle due aree di apprendimento "società" e "lingua e comunicazione"; l'apprendimento visto piuttosto come un processo e il momento della valutazione non solo come la sua verifica ma come punto chiave di questo processo.

La nuova concezione dell'insegnamento porta a dare al docente un nuovo ruolo rendendo l'apprendista più attivo nei confronti della propria formazione.

Questo lavoro si prefigge di rilevare i cambiamenti subentrati nell'insegnamento con l'attuazione del nuovo programma di cultura generale e di mettere anche in luce le difficoltà riscontrate con il cambiamento di ruolo da parte dei docenti e degli apprendisti.

Obiettivi

Gli obiettivi fissati per questa tappa della valutazione sono principalmente due:

- rilevare come avviene la trasposizione del PS in classe e quali aggiustamenti vengono effettuati dai docenti per adattare gli elementi contenuti nel documento alle caratteristiche e alle specificità delle singole classi;
- osservare la messa in atto delle raccomandazioni pedagogico-didattiche del PQ (ruolo attivo dell'apprendista, varietà dei metodi d'insegnamento, legame con la realtà, valutazione, ecc.) mettendo l'accento sulle dinamiche che avvengono nella classe.

Per il raggiungimento di tali obiettivi sono state coinvolte tutte le scuole professionali artigianali industriali del Cantone. Entrambi gli obiettivi, condivisi con gli altri istituti di ricerca coinvolti nella valutazione dei nuovi programmi di cultura generale¹⁾, sono stati posti anche in considerazione dei risultati scaturiti dai questionari compilati dai docenti a due anni dall'introduzione della riforma e presentati nel documento n. 2 sopracitato. Infatti, in relazione alle difficoltà incontrate nella pratica quotidiana è emersa a più riprese quella legata all'adattamento del PS secondo le caratteristiche delle singole classi e quella dell'attuazione di alcune raccomandazioni del PQ in merito alle modalità di insegnamento. Sono alcuni esempi lo sviluppo delle competenze piuttosto che la trasmissione di conoscenze; il raggiungimento degli obiettivi fissati dal nuovo programma tenuto conto del profilo scolastico degli apprendisti e del tempo a disposizione; il lavoro in comune con i colleghi e le nuove modalità di insegnamento improntate a una maggiore partecipazione degli apprendisti nei confronti della loro formazione.

I rilevamenti, effettuati direttamente nel luogo della messa in atto della riforma (nella classe), non hanno quindi come scopo di mettere sotto la lente né l'operato dei singoli docenti né quello degli apprendisti, bensì il nuovo PQ con i suoi vincoli e le sue raccomandazioni.

Struttura del documento

La prima parte del lavoro fornisce il quadro in cui l'indagine è stata condotta, specificando gli strumenti d'indagine utilizzati, il tipo di osservazioni effettuate, la popolazione coinvolta, i periodi dei rilevamenti e il trattamento dei dati.

La seconda parte pone l'accento su alcune informazioni relative ai docenti coinvolti nell'indagine e al tipo di classe in cui sono state svolte le osservazioni.

Il terzo capitolo presenta l'analisi degli elementi osservati durante lo svolgimento di alcune lezioni di cultura generale nelle Scuole professionali artigianali e industriali (SPAI) del Cantone e quelli emersi dai colloqui con i docenti.

La parte conclusiva del documento è dedicata ad una sintesi dei principali risultati emersi e ad alcune considerazioni generali, che grazie a questa tappa della valutazione è stato possibile trarre.

¹⁾ Service de la recherche en éducation (SRED) di Ginevra e Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP) di San Gallo

1. **Gli aspetti metodologici**

Per attuare questa fase della valutazione dei nuovi programmi di cultura generale e raccogliere quindi le informazioni direttamente nel luogo in cui si attua l'innovazione pedagogica sono state coinvolte tutte le scuole professionali artigianali e industriali del Cantone.

Due sono stati i metodi di raccolta dei dati: le osservazioni nelle classi, accompagnate dalla raccolta dei PS e dal materiale distribuito durante le lezioni osservate, e le interviste con i docenti. Il primo metodo ha comportato l'elaborazione di apposite griglie di osservazione, grazie alle quali è stato possibile rilevare direttamente durante lo svolgimento delle lezioni di cultura generale gli elementi più caratteristici per descrivere le pratiche pedagogico-didattiche legate al PQ. Poi, prima e dopo queste visite sono state condotte interviste semi-strutturate con i docenti coinvolti.

1.1 **Le modalità di raccolta dei dati**

Per quel che riguarda il tipo di osservazione, abbiamo optato per l'osservazione descrittiva (Roux, 1982), che ha la funzione di descrivere una situazione senza quindi alcuna intenzione di valutare o formare né i docenti, né gli apprendisti. Inoltre, si è trattato di un'osservazione diretta e non mediata, effettuata quindi senza alcun utilizzo di supporti tecnici, come ad esempio il videoregistratore o il registratore.

Durante le osservazioni abbiamo assunto un ruolo passivo e non partecipante, non abbiamo effettuato alcun intervento se non una nostra breve presentazione iniziale, cercando quindi di interferire il meno possibile nel normale programma di insegnamento. A tale proposito va comunque precisato che la presenza in aula di persone "esterne" avrà sicuramente e inevitabilmente avuto delle ripercussioni sul comportamento sia del docente sia degli apprendisti.

Per il rilevamento delle informazioni abbiamo proceduto con due tipi di annotazioni: la prima ha permesso di rilevare i fatti, ossia quanto succedeva direttamente durante la lezione tramite l'ausilio di griglie in merito al percorso didattico, al materiale utilizzato dal docente e dall'allievo, alla consegna del docente, allo svolgimento dell'attività e alle forme di insegnamento (individuale, di gruppo o a coppie) e ai tempi (cfr. griglia allegata). Tramite la seconda invece, avvenuta al termine di ogni visita, abbiamo annotato sempre con il supporto di una griglia l'aspetto socio-cognitivo della lezione, cioè se la tematica era di interesse per i partecipanti, aveva un legame con la realtà, il ruolo del docente, il ruolo dell'allievo, come il docente manteneva il controllo della classe, l'interazione docenti-allievi, la valutazione del docente, l'autovalutazione dell'allievo (cfr. griglia allegata). Queste osservazioni avevano più un carattere interpretativo e meno descrittivo del primo tipo di dati.

A ciò si sono aggiunti i colloqui con i docenti in merito alle loro impressioni generali sulle lezioni tenute e le loro opinioni in merito ad alcuni elementi proposti dalle intervistatrici (possibilità o meno di fare tutto quello che era in programma; obiettivi raggiunti o meno; partecipazione degli allievi risposto o meno alle aspettative; momenti difficili o meno; materiale didattico adatto o da cambiare, sufficiente o meno; caratteristiche della classe) (cfr. griglia allegata).

La raccolta delle informazioni è avvenuta dunque in momenti diversi, ossia prima, durante e dopo le lezioni facendo capo sia alle osservazioni sia ai colloqui con i docenti:

- inizialmente abbiamo condotto un colloquio con i singoli docenti per informarli sugli obiettivi delle visite, per concordare le nostre presenze nella classe ed inoltre per raccogliere le informazioni relative al programma di insegnamento e agli stessi docenti;
- durante lo svolgimento delle lezioni, con l'aiuto di due griglie di osservazione, abbiamo raccolto informazioni in merito ad alcuni elementi precedentemente individuati e isolati;
- al termine di ogni visita abbiamo effettuato un colloquio con i docenti per raccogliere le loro impressioni in merito alle lezioni appena tenute; inoltre, sempre con l'insegnante, abbiamo fatto un bilancio alla fine delle nostre due o più osservazioni.

1.2 La scelta dei docenti e delle classi

Per quel che concerne la scelta dei docenti da coinvolgere in questa fase della valutazione, l'Ufficio studi e ricerche ha chiesto ai coordinatori di sede di informare gli insegnanti sugli obiettivi di queste visite e di individuare le persone disposte ad accogliere le ricercatrici durante le loro lezioni. Dato che erano previste più visite in una stessa classe era di fondamentale importanza avere la piena disponibilità e collaborazione da parte dei docenti.

Come criterio principale per il coinvolgimento degli insegnanti è stata quindi posta la loro partecipazione spontanea. Se da un lato questo criterio ha permesso un'ottima collaborazione tra docenti e ricercatrici, è pur vero che dall'altro ha escluso la possibilità di osservare le lezioni di un campione rappresentativo di docenti. Si può ipotizzare che gli insegnanti che non si sono annunciati si sentano meno sicuri nell'insegnare con le nuove disposizioni.

Dopo avere individuato i docenti disponibili abbiamo scelto le classi in base alla durata dell'apprendistato (triennale o quadriennale), al tipo di professione e all'anno di scuola.

1.3 La scelta delle lezioni

Le nostre presenze nelle classi sono state anticipatamente concordate con i docenti. Le scelte delle lezioni di cultura generale da osservare sono state operate soprattutto in considerazione della pianificazione dell'insegnamento e delle tematiche previste dal programma. Infatti, per raggiungere gli obiettivi prefissati era importante poter seguire la presentazione e lo sviluppo di una stessa tematica, al fine di contestualizzare le lezioni e di rilevare le diverse metodologie di insegnamento utilizzate. Al docente non è stato chiesto di preparare alcuna lezione particolare.

1.4 I periodi delle osservazioni

Le osservazioni nelle classi si sono svolte in tre momenti distinti. Il primo, avvenuto nel mese di febbraio 1999, comprendente tre visite in due diverse sedi scolastiche (Bellinzona e Biasca), ci ha permesso di individuare gli elementi osservabili e di costruire così gli strumenti adatti e utilizzabili per le osservazioni successive. Le ulteriori visite si sono succedute a partire dal mese di aprile fino al termine dell'anno scolastico 1998/99 nelle sedi di Biasca e Bellinzona, mentre a partire dal nuovo anno scolastico, fino a febbraio 2000, sono proseguite nelle altre sedi SPAI del Cantone: Locarno, Mendrisio e Trevano.

1.5 L'analisi dei dati

Questa tappa della valutazione intende focalizzarsi sull'attuazione del PQ in classe e si articola su due obiettivi principali già citati in sede di introduzione. Da una parte vuole rilevare come avviene la trasposizione del PS in classe e quali aggiustamenti vengono effettuati dai docenti per adattare gli elementi contenuti nel documento alle caratteristiche e

alle specificità delle singole classi, dall'altra osservare la messa in atto delle disposizioni pedagogico-didattiche del PQ (ruolo attivo dell'apprendista; varietà dei metodi di insegnamento e di apprendimento; legame con la realtà; valutazione non solo sommativa) mettendo l'accento sulle dinamiche che avvengono nella classe.

Per il raggiungimento dei suddetti obiettivi si è scelta la ricerca qualitativa. Come anticipato sopra le ricercatrici sono entrate nelle classi per descrivere lo svolgimento delle lezioni con riferimento alle disposizioni del PQ.

Per rendere operativi gli obiettivi sono stati analizzati gli elementi descrittivi rilevati in classe, le osservazioni al termine di ogni lezione e quanto detto dai docenti. L'analisi è avvenuta mettendo in relazione quanto annotato dalle visite in classe con quanto i diversi PS raccolti propongono e il PQ dice sull'insegnamento-apprendimento. Dalla fase descrittiva si è passati a quella interpretativa-comparativa.

Qui di seguito riportiamo per ogni obiettivo come abbiamo proceduto per l'analisi dei dati:

La trasposizione del PS in classe:

Abbiamo voluto mettere in relazione ogni tematica vista in classe con quanto il rispettivo PS indicava. Partendo cioè da cosa è stato svolto e cosa non è stato svolto del PS in classe, sono stati analizzati gli adattamenti effettuati.

In seguito abbiamo fatto un confronto con quanto dicevano i docenti dopo ogni lezione in merito al programma, alla partecipazione degli allievi, ai momenti difficili, al materiale didattico, alle caratteristiche della classe. Questo confronto ha permesso di spiegare gli adattamenti effettuati prima e durante le lezioni. Per esempio in che misura la partecipazione degli allievi ha influenzato la durata di un'attività o perché si è scelta un'attività piuttosto che un'altra prima di entrare in classe o ancora perché non è stato possibile svolgere un'attività che era prevista.

Questa procedura è stata dapprima adottata per ogni docente (le singole lezioni e in seguito un unico discorso) poi abbiamo effettuato un paragone tra docenti.

La messa in atto del nuovo concetto pedagogico-didattico dell'insegnamento:

Gli oggetti di analisi sono stati nell'ordine: gli appunti delle singole lezioni per ogni docente al fine di poter fare un discorso generale per docente e a cui è seguito un paragone tra docenti per fare emergere delle tendenze. Vediamo ora più nel dettaglio questi tre passaggi:

1. le singole lezioni:

Analisi degli appunti sulle lezioni viste per ogni docente. Questi appunti riguardavano il percorso didattico, il materiale utilizzato, le consegne, lo svolgimento delle attività, le forme d'insegnamento e i tempi. Questo al fine di poter rilevare delle tendenze e creare poi un unico schema-lezione partendo dalla tabella "elementi da rilevare" (la tabella utilizzata dopo ogni lezione). Lo schema comprendeva la tematica e gli argomenti con l'indicazione se questi erano di interesse per i partecipanti e se avevano un legame con la realtà; il ruolo del docente e degli apprendisti; le interazioni docenti-allievi; il materiale didattico; il tipo di valutazione.

Questo materiale è stato paragonato con quanto hanno detto i docenti dopo ogni lezione in merito al programma, alla partecipazione degli allievi, ai momenti difficili, al materiale didattico, alle caratteristiche della classe.

2. i singoli docenti:

Abbiamo raggruppato in un unico schema quanto è emerso in classe per ogni docente secondo gli elementi riportati al punto 1. A ciò si è aggiunto un paragone con quanto dicevano i docenti in merito al bilancio sulla tematica presentata che comprendeva i seguenti aspetti: quali gli argomenti più o meno interessanti per gli apprendisti; quali gli argomenti che hanno interessato maggiormente il docente e quelli che hanno richiesto più preparazione; la tematica con i suoi contenuti e la durata; le caratteristiche della classe (cfr. griglia allegata).

3. paragone tra docenti:

Abbiamo effettuato un paragone tra docenti per poter fare emergere delle tendenze in quanto alla partecipazione degli apprendisti, alle interazioni docenti-apprendisti, al programma di insegnamento e alla gestione del tempo didattico, alla gestione della classe, all'interesse degli apprendisti, alle forme di insegnamento, alla valutazione.

Sulla base di queste categorie è stata fatta una lettura delle lezioni viste. Ciò ha permesso di mettere in evidenza aspetti che riteniamo importanti sui quali si hanno delle ricadute pedagogico-didattiche con la riforma dei programmi di cultura generale.

2. I dati contestuali

In questo breve capitolo presentiamo alcune informazioni relative ai docenti che si sono resi disponibili ad accoglierci durante le loro lezioni, alle classi in cui sono state effettuate le osservazioni e alle tematiche che sono state presentate durante le nostre presenze.

2.1 Le caratteristiche dei docenti

A questa tappa della valutazione hanno partecipato undici docenti (due donne e nove uomini²⁾, attivi nelle cinque sedi SPAI del Cantone e più precisamente: tre docenti di Bellinzona, due docenti di Biasca, due docenti di Locarno, due docenti di Mendrisio e due docenti di Treviso.

Per quanto attiene alla loro età, quella media si fissa sui 42 anni (anno di nascita 1958): il più giovane aveva 26 anni mentre il più anziano 53 anni. La media degli anni di insegnamento in una scuola professionale si situa sui 14 anni: c'è chi insegnava soltanto da due anni e chi invece era attivo da 25 anni. La totalità degli insegnanti coinvolti ha alle spalle uno studio presso la scuola magistrale e quindi è in possesso della patente di docente di scuola elementare. C'è chi ha effettivamente insegnato in questo ordine scolastico e chi invece si è inserito subito in una scuola professionale, effettuando l'abilitazione.

2.2 Le caratteristiche delle classi coinvolte e il numero di visite effettuate

La tabella della pagina seguente illustra in modo dettagliato il numero di lezioni osservate, il tipo di professione, l'anno scolastico considerato per ogni sede scolastica e le tematiche affrontate dai docenti durante la nostra presenza nelle classi.

Nelle singole classi, come già precisato precedentemente, sono state generalmente effettuate più visite in momenti diversi ma di regola sempre durante la presentazione di una stessa tematica. In due classi le osservazioni sono avvenute sull'arco di un'intera tematica (otto visite), in altre si sono osservate tre lezioni (una all'inizio della presentazione di una nuova tematica, una a circa metà e una al termine di essa), mentre in altre soltanto una o due lezioni.

Come si può notare dalla tabella che segue sono state coinvolte classi del primo, secondo, terzo e quarto anno di apprendistato. Per quanto attiene alle tematiche, soltanto nella sede di Bellinzona abbiamo seguito la presentazione di uno stesso tema trattato da due diversi docenti. Generalmente si è optato per recarsi in classi dove venivano affrontate tematiche differenti.

²⁾ Per semplificare la lettura del documento si userà unicamente la forma maschile anche se sono state coinvolte docenti donne.

Sede scolastica	Docente	N. BL / UD ³	Anno scolastico, professione e tipo di apprendistato	Tematica
SPAI Bellinzona	1	1 BL / 2 UD	Ia. polimeccanici - quadriennale	Entro nel mondo del lavoro
	2	7 BL / 23 UD	Ia. polimeccanici - quadriennale	Giovani e dintorni
	3	8 BL / 32 UD	Ia. riparatori di autoveicoli - triennale	Giovani e dintorni
SPAI Biasca	4	2 BL / 6 UD	Ia. falegnami - quadriennale	Astronomia e voli spaziali
	5	4 BL / 18 UD	Ia. posatori di pavimenti / carpentieri - triennale	Le relazioni tra i sessi
SPAI Locarno	6	3 BL / 13 UD	IIIa. montatori impianti sanitari - triennale	Salute: qualità di vita e biotecnologie
	7	4 BL / 12 UD	IIIa. parrucchiere - triennale	Il giovane apprendista diventa adulto
SPAI Mendrisio	8	3 BL / 10 UD	IIIa. meccanici di automobili - quadriennale	Io e gli altri
	9	3 BL / 12 UD	IIIa. montatori elettricisti - quadriennale	Dalle origini a noi: chi ci governa / Io e gli altri
	9	1 BL / 4 UD	IVa. montatori elettricisti - quadriennale	Mi metto in proprio
SPAI Trevano	10	4 BL / 11 UD	IVa. metalcostruttori - quadriennale	Lavoro individuale di ricerca: "L'apparenza" / Il comune
	11	2 BL / 8 UD	Ia. montatori impianti sanitari / spazzacamini - triennale	Come sto? Il benessere e la salute
Totale	11	42 BL / 151 UD	7 classi: apprendistato quadriennale 5 classi: apprendistato triennale	

³⁾ I blocchi-lezione (BL) sono composti da un minimo di 2 a un massimo di 5 unità didattiche (UD) di 45 min. ognuna

3. La presentazione dei risultati

La presentazione dei dati raccolti durante le osservazioni nelle classi, come già precisato nell'introduzione, non ha l'obiettivo di valutare né l'operato dei singoli docenti tanto meno il lavoro degli apprendisti, si tratta piuttosto di fornire una descrizione, tramite alcune esemplificazioni, di come si svolgono le lezioni di cultura generale secondo le nuove disposizioni, tenendo in considerazione gli elementi fondamentali contenuti nel PQ, ossia:

- il PS e il materiale didattico;
- l'insegnamento orientato sulle competenze d'azione (l'interesse degli allievi, il legame con la realtà, il ruolo degli apprendisti, ecc.);
- le forme di insegnamento e di apprendimento;
- la valutazione.

Da questa descrizione si vogliono evidenziare gli aspetti problematici che la messa in atto dei principi del PQ pone concretamente agli attori presenti in classe. Non si tratta quindi di portare un giudizio di valore sulle pratiche pedagogico-didattiche, bensì di mettere sotto la lente il PQ con i suoi elementi innovativi.

I risultati integrano due tipi di informazioni: quelle rilevate grazie alle osservazioni in classe effettuate da persone "esterne" e quelle raccolte attraverso i colloqui con i docenti che applicano quotidianamente i nuovi programmi di cultura generale.

La presentazione dei risultati riconduce ai due obiettivi principali presentati nell'introduzione e perseguiti da questa tappa della valutazione, riferiti alla trasposizione del PS in classe e alla messa in atto del nuovo concetto pedagogico-didattico dell'insegnamento.

3.1 La trasposizione del piano di sede in classe

Il PS viene elaborato sulla base degli obiettivi fondamentali, delle aree di apprendimento e degli obiettivi vincolanti cognitivi e non cognitivi stabiliti dal PQ, tenendo in considerazione le condizioni regionali. Inoltre, per quel che concerne i contenuti il PS deve specificare le tematiche, il programma per il semestre, il materiale per l'insegnamento e le procedure di valutazione per l'esame di fine tirocinio. Nel PQ si sottolinea pure che il PS dovrebbe rappresentare un documento di riferimento preparato in comune dalla direzione e dal corpo insegnanti all'interno dell'istituto scolastico, favorendo così un'attività di sviluppo della sede.

I PS quindi perseguono molteplici obiettivi, mettendo in campo numerosi processi caratterizzati da diverse fasi tra cui si distingue la loro elaborazione e attuazione. Il PQ concede ampia libertà alle singole sedi scolastiche di strutturare queste fasi e a loro volta i PS permettono un notevole spazio di manovra ai docenti per quanto attiene al loro utilizzo in classe. È proprio su questo aspetto che in questo capitolo si vuole porre l'accento; in effetti la trasposizione in classe dei contenuti del PS risulta di fondamentale importanza per la riuscita della riforma. A tale proposito R. Künzli e al. (1998) precisano nel loro documento che la funzione principale dei PS è quella di stabilire all'interno degli istituti gli oggetti di insegnamento e di apprendimento e che a loro volta sono i docenti, come responsabili delle lezioni, che devono cercare di rendere efficace il PS.

3.1.1 L'utilizzo del piano di sede

Come già detto in precedenza, ai docenti viene dato generalmente ampio spazio di manovra per la trasposizione del PS in classe, anche se questa autonomia è determinata in parte dall'impostazione che ogni singola sede ha voluto dare al documento. Infatti, da una lettura dei PS ci si accorge che ci sono quelli che precisano, oltre che le tematiche da affrontare, anche i tempi da dedicare ad ogni singolo argomento e la struttura che le lezioni dovrebbero avere, mentre altri che contengono unicamente gli obiettivi da perseguire senza presentare alcuna traccia delle singole lezioni. Nel primo caso l'applicazione del PS da parte dei docenti è risultata essere più "alla lettera" e vincolante, mentre nel secondo caso la sua messa in atto si è rivelata più "libera", con un maggiore inserimento durante le lezioni di parti opzionali. Questa applicazione "alla lettera" rispettivamente "libera" da parte del docente è pure riconducibile alla modalità di elaborazione del PS. In effetti, nelle sedi in cui ci si riunisce con minor frequenza e dove quindi è ipotizzabile una più scarsa collaborazione tra i docenti, si è riscontrato un maggiore sfruttamento da parte del docente dello spazio opzionale previsto dal PQ. Inoltre, grazie ai colloqui avuti con i docenti è emerso che in questo ultimo caso c'è pure una minore condivisione dei programmi di insegnamento.

Bisogna comunque precisare che per ogni istituto sono stati interpellati soltanto due docenti, pertanto queste informazioni non si possono considerare rappresentative bensì indicano unicamente alcuni elementi di tendenza.

I docenti interpellati sostenevano che un PS più dettagliato (struttura delle lezioni e tempi da dedicare ad ogni singolo argomento) tendeva ad essere applicato in classe più "alla lettera" mentre un PS che contemplava soltanto gli obiettivi da perseguire veniva interpretato più liberamente e vi era un maggior sviluppo dell'elemento opzionale da parte dei singoli insegnanti. Una differente interpretazione del PQ nella pratica come pure una diversa struttura organizzativa per l'elaborazione del PS all'interno della sede si ripercuotono sulle sue modalità di utilizzo.

3.1.2 L'adattamento del piano di sede

Elaborare il PS non significa preparare le singole lezioni. Il documento costituisce una piattaforma di oggetti di insegnamento, con i relativi annessi (obiettivi cognitivi, non cognitivi, aspetti, competenze, ecc.), che funge da "strumento guida" per i singoli istituti scolastici. È quindi compito di ogni docente rendere operativi i suoi contenuti, effettuando i necessari adeguamenti in base alle singole classi.

Tramite i colloqui con gli insegnanti e le osservazioni nelle classi è stato possibile individuare quali elementi sono stati toccati da tali adattamenti:

- *la parte opzionale*: in una classe con il curricolo triennale il docente dedicava regolarmente una parte del tempo a fare svolgere esercizi di calcolo;
- *il materiale didattico*: secondo le capacità e gli interessi degli apprendisti i docenti sceglievano differente materiale da distribuire; soprattutto quando si trattava della scelta del tipo di lettura, essa avveniva secondo i contenuti e la lunghezza del testo;
- *la cronologia delle tematiche*: in alcuni casi i docenti hanno proposto anticipatamente o ripreso in anni scolastici successivi rispetto a quanto previsto dal PS una tematica per permettere un riferimento a temi di attualità, garantendo così un legame con la realtà. Ad esempio, in occasione delle votazioni federali riguardanti gli accordi bilaterali, il tema

concernente la politica elvetica è stato proposto in due sedi da due docenti in momenti diversi rispetto a quelli previsti dal programma di insegnamento;

- *la cronologia degli oggetti di insegnamento e lo spazio a loro dedicato*: rispetto al programma previsto dal PS, succedeva che i docenti anticipavano o posticipavano alcuni oggetti; inoltre, talvolta a dipendenza degli interessi degli allievi e delle conoscenze personali del docente veniva dedicato più o meno spazio ai singoli oggetti di insegnamento;
- *le forme di insegnamento*: c'è chi privilegiava la lettura di testi ad alta voce da parte degli apprendisti e chi preferiva fare leggere individualmente, c'è chi faceva svolgere delle attività a coppie o in gruppo e chi invece in modo individuale.
- *le proposte del PS poco interessanti* (“non ho svolto un'attività prevista dal PS perché l'ho ritenuta una ripetizione inutile in quanto non forniva alcuna informazione supplementare” / “il materiale didattico previsto non mi piace”).

Oltre che adattare il PS prima di entrare in classe anche durante lo svolgimento della lezione avvenivano dei mutamenti al programma previsto dal docente. Gli elementi che hanno determinato questi cambiamenti, rilevati durante il colloquio con i docenti al termine di ogni lezione, sono i seguenti:

- *l'interesse e l'attenzione degli apprendisti* (“dovevo distribuire una scheda ma ho visto che essendo quasi al termine della lezione gli allievi non erano più interessati, la darò la volta prossima” / “la mia presentazione sul fumo ho dovuto accorciarla perché ho sentito che l'attenzione stava calando”);
- *le discussioni / le presentazioni* (“ritardo nel programma dovuto alle discussioni scaturite durante la lezione” / “pensavo che dalle discussioni emergessero alcune cose che però non sono emerse”);
- *il grado di comprensione degli apprendisti*: in alcune classi le spiegazioni per svolgere gli esercizi hanno richiesto più del tempo previsto (“forse mi sono dilungato con un esempio che non prevedevo di fare”);
- *lo svolgimento degli esercizi* (“gli allievi hanno impiegato più tempo del previsto per svolgere l'esercizio”);
- *oggetti di insegnamento* (“i tempi dedicati agli oggetti di insegnamento sono relativi, importante è il raggiungimento degli obiettivi” / “ho preferito trattenermi più a lungo sulla lettura tralasciando alcuni oggetti previsti” / “chi ha fatto il programma ha concentrato troppo in un'unica lezione”);
- *le consegne poco chiare / gli esercizi non fatti* (“pensavo che gli apprendisti portassero una videocassetta, ma forse non sono stato chiaro nelle consegne e allora ho proposto esercizi di matematica”).

La maggiore difficoltà dei docenti nell'applicazione del PS è risultata quindi essere quella legata al fatto di non riuscire a trattare tutti gli oggetti di insegnamento previsti nel PS. Questo aspetto era spesso motivo di insoddisfazione per gli insegnanti. In effetti, soprattutto nel caso in cui le tematiche erano presentate per la prima volta, era difficile riuscire a stabilire i tempi necessari per presentare i vari argomenti. Questo problema portava molto spesso il docente a rinunciare a trattare le parti opzionali.

Per quanto attiene al numero di oggetti di insegnamento, Perrenoud (1997) sostiene che l'approccio per competenze, come è richiesto dal PQ, “*porta a fare meno cose, a considerare un piccolo numero di situazioni forti e feconde, che producono degli apprendimenti e ruotano attorno a saperi importanti. Questo obbliga a rinunciare a una buona parte di contenuti che ancora tutt'oggi si ritengono indispensabili. L'ideale - suggerisce Perrenoud - sarebbe di dedicare molto tempo a un esiguo numero di situazioni complesse, piuttosto che affrontare un gran numero di soggetti, procedendo rapidamente per girare l'ultima pagina del manuale, per arrivare all'ultimo giorno di scuola*”. (p.84)

Tutto ciò, aggiunge sempre Perrenoud, richiede al docente:

1. *“una grande tranquillità, una padronanza delle proprie angosce personali, per evitare che la pianificazione diventi un semplice modo per rassicurarsi. Il fatto di non pianificare tutto nel dettaglio non proibisce una pianificazione indicativa;*
2. *la capacità di instaurare diversi regimi di sapere, di fare coesistere spazi dedicati alle situazioni-problema con altri più favorevoli alla progressione in un curriculum strutturato o agli esercizi più convenzionali;*
3. *la capacità di saper fare continuamente il punto alla situazione rispetto agli obiettivi dell'anno e regolare di conseguenza la scelta delle situazioni-problema e la conduzione di progetti, tenendo conto delle acquisizioni e delle mancanze osservate;*
4. *una grande libertà in merito ai contenuti, la capacità di leggerli con spirito critico, estrapolando l'essenziale, per non perdersi nei meandri dei saperi”.* (pp.84-85)

Nell'ottica dello sviluppo delle competenze è più importante approfondire un numero limitato di argomenti (oggetti di insegnamento) piuttosto che un numero elevato svolto inevitabilmente più in fretta.

I docenti intervistati hanno sollevato la difficoltà a conciliare il poco tempo a disposizione con il numero di oggetti di insegnamento previsti dal PS. Un approccio per competenze nell'insegnamento dovrebbe aiutare a meglio bilanciare questo problema. Gli adeguamenti del PS vengono effettuati sia durante la preparazione della lezione e quindi prima di entrare in classe, sia durante lo svolgimento della lezione, in base ad elementi difficilmente prevedibili, perché determinati dalle dinamiche contingenti del lavoro in classe.

3.1.3 Il materiale didattico

Oltre al PS come documento che definisce l'insegnamento della cultura generale nei singoli istituti, c'è da considerare pure la documentazione elaborata dai docenti che permette una maggiore comprensione dei contenuti che si intendono trasmettere durante le lezioni.

Ogni sede scolastica ha la sua organizzazione interna e questa determina le modalità di reperimento e creazione del materiale didattico che accompagna il PS. A tale proposito si è potuto rilevare che generalmente negli istituti in cui c'è una maggiore difficoltà nell'incontrarsi tra docenti per una messa in comune del materiale didattico (presentazione reciproca del materiale elaborato, discussione, ecc.), gli insegnanti sono meno favorevoli al suo utilizzo, se non è stato elaborato da loro stessi, poiché non capito e talvolta non approvato; in questo caso c'è una maggiore tendenza a trovare personalmente le schede di lavoro, investendo così maggiori energie (“alcuni materiali preparati da colleghi sono poco comprensibili, anche se mi sforzo di utilizzarli” / “la base c'è e poi probabilmente alcune schede sono da modificare”).

Non è sufficiente quindi limitarsi a creare nuovo materiale, bensì risulta molto importante una sua presentazione e condivisione con tutto il corpo-insegnante di cultura generale.

In generale i docenti hanno fatto uso di nuovo materiale, preparato appositamente per la presentazione delle tematiche, anche se talvolta per argomenti specifici c'è stato un riutilizzo di “vecchi” materiali, in quanto ritenuti ancora molto validi e proponibili all'interno dei nuovi programmi di insegnamento.

A proposito del materiale da utilizzare, secondo Perrenoud (1997, p.85) per mettere in atto un insegnamento incentrato sullo sviluppo delle competenze, come è richiesto dal PQ, non è necessario l'impiego di libri di esercizi o di infinite schede, ma di situazioni interessanti e pertinenti, che tengano conto dell'età e del livello degli allievi, del tempo a disposizione, delle competenze che si intende sviluppare.

Da quanto scaturito dalle discussioni con i docenti emerge che nelle sedi dove le occasioni di incontrarsi per scambiarsi il materiale e per discutere dello stesso sono meno regolari vi è una sua minore appropriazione. La discussione e il confronto delle idee sul materiale didattico con tutto il corpo insegnante è una premessa importante per il suo utilizzo in classe da parte dei singoli docenti.

3.1.4 **L'organizzazione dell'insegnamento**

Per quel che riguarda l'apparato organizzativo, le classi in cui sono state effettuate le osservazioni presentavano differenti periodi di frequenza scolastica: alcune classi di apprendisti seguivano la scuola settimanalmente, altre ogni 2-3 settimane (a blocchi). A questo punto ci siamo chieste se questa differenziazione avesse una ricaduta sul piano insegnamento-apprendimento per tematiche.

Dai colloqui con i docenti è emerso il vantaggio, con l'insegnamento a blocchi, di avere l'occasione di vedere l'apprendista per più ore in una medesima settimana e di poter quindi mantenere il filo del discorso, trattando una tematica in un unico blocco. A sfavore di questo assetto organizzativo è emerso il pericolo di dovere da un blocco all'altro consacrare diverso tempo per ricordare quanto svolto la lezione precedente e per riallacciarsi alla tematica. Inoltre, durante i colloqui con i docenti, è stato esplicitamente detto che quattro ore consecutive di cultura generale sono troppe e che è difficile mantenere l'attenzione e l'entusiasmo degli apprendisti su di una stessa tematica per un lungo periodo; in questo caso risultano evidenti i segni di stanchezza e un calo di concentrazione. Per evitare questo pericolo i docenti sono maggiormente sollecitati a variare i metodi di insegnamento, al fine di non fare calare l'interesse degli apprendisti.

Nello studio effettuato da Cavadini Bremen (1996), riferito alla sperimentazione della scuola a blocchi presso la sede SPAI di Locarno, si citano pure alcuni aspetti positivi e negativi di questo assetto. Tra i primi sono stati citati: la maggiore efficacia per tematiche complesse, la maggiore continuità nella formazione, il miglioramento del rapporto allievo-docente e l'idoneità per l'insegnamento delle conoscenze professionali. Al contrario, tra gli aspetti negativi si annoverano: molta materia trattata in poco tempo e l'inidoneità per impartire lezioni di cultura generale.

Inoltre, dallo studio è emerso che le pratiche pedagogiche utilizzate variano a seconda dell'organizzazione dell'insegnamento: la struttura a blocchi esige una maggiore diversificazione dei metodi di insegnamento e un allargamento del ventaglio di supporti didattici. A sostegno di ciò vi sono le opinioni degli apprendisti che, interpellati nell'ambito della valutazione della sperimentazione della scuola a blocchi, si lamentano della monotonia di alcuni corsi che si protraggono su vari giorni sempre con le stesse modalità accanto a un programma sovraccarico.

Dai colloqui con i docenti è scaturito che l'insegnamento a blocchi ha delle ricadute positive sul piano didattico. Essi dicono che lavorare un certo numero di ore consecutive sull'arco di una giornata e sviluppare una tematica in un periodo concentrato di tempo, li porta a variare i metodi di insegnamento per mantenere l'attenzione e l'entusiasmo degli allievi. D'altro canto però il tempo che trascorre tra un blocco e l'altro può portare a dimenticare quanto fatto nell'ultimo incontro. Questo tipo di organizzazione sembra però dare la possibilità di iniziare e di portare a termine una tematica. L'organizzazione dell'insegnamento, intesa come griglia oraria, è un aspetto importante da considerare nello sviluppo e nella messa in atto dei programmi di insegnamento.

3.2 **La messa in atto del nuovo concetto pedagogico-didattico dell'insegnamento**

Il principio pedagogico-didattico enunciato nel PQ, basato sull'insegnamento orientato sulle competenze d'azione, mira a collegare tra loro gli aspetti cognitivi, sociali e morali del processo di apprendimento. I principi di tale orientamento sono:

- la cooperazione tra apprendisti e docenti facendo ricorso al più gran numero di sensi possibili. Il processo di collaborazione è tanto importante quanto il suo risultato;
- gli interessi dei partecipanti come base dell'insegnamento;
- il legame con la realtà;
- l'importanza attribuita all'organizzazione personale e alla responsabilità individuale;
- il perseguimento di obiettivi definiti a priori (nessuna attività gratuita);
- le attività si traducono in realizzazioni concrete.

Inoltre, l'insegnamento orientato sulle competenze d'azione integra molte forme di insegnamento (quali per esempio l'apprendimento tramite la scoperta, il principio di esemplarità, l'insegnamento basato sull'esperienza) e la sua organizzazione presenta tre diversi punti complementari: l'insegnamento sotto forma di corso, il lavoro indipendente e il lavoro sotto forma di progetto. (PQ, p. 6)

Grazie alle osservazioni effettuate durante le lezioni è stato possibile rilevare la messa in atto di questo nuovo concetto pedagogico-didattico.

3.2.1 **Il ruolo del docente e degli apprendisti**

Riacciandosi al nuovo PQ, esso promuove un nuovo ruolo dell'apprendista caratterizzato da responsabilità e partecipazione attiva alla sua formazione. Inoltre, in esso si precisa che: *“L'insegnante crea delle situazioni favorevoli all'apprendimento e gioca il ruolo di consigliere. Si sforza di suscitare un clima favorevole all'apprendimento. Un'atmosfera di fiducia incoraggerà gli apprendisti nei loro processi di formazione”* (PQ, p. 10).

Per quel che concerne il ruolo dell'insegnante, quanto enunciato dal PQ è riconducibile in parte al modello sociocostruttivista (Jonnaert & Vander Borgh, 1999, pp.273-274), che attribuisce al docente il compito da una parte di organizzare la dimensione interattiva mettendo il sapere da apprendere in situazione, dall'altra di garantire il buon funzionamento delle interazioni sociali all'interno della relazione didattica, cercando di gestirle efficacemente attraverso il contratto pedagogico di cui condivide la responsabilità con gli allievi. Inoltre, il docente organizza lo spazio e il tempo dell'apprendimento scolastico, intervenendo con funzioni differenti in momenti diversi (pp.273-274):

- durante la fase pre-attiva (di anticipazione): creando e preparando le condizioni di apprendimento;
- durante la fase inter-attiva (di svolgimento dell'azione): mettendo l'allievo nella situazione di apprendere, organizzando il contratto pedagogico, gestendo e regolando le interazioni sociali e il processo di apprendimento dell'allievo;
- durante la fase post-attiva (di ritorno sull'azione): valutando i risultati dell'apprendimento e apportando i cambiamenti necessari.

Il docente deve quindi assumere contemporaneamente vari compiti: gestire il tempo didattico, le attività che si vogliono proporre e il materiale da distribuire, mantenere la disciplina e l'attenzione degli allievi, ecc.

Va comunque precisato che anche se l'insegnante prepara le condizioni di apprendimento, il processo di apprendimento è unicamente sotto la responsabilità di colui che impara, ossia dell'apprendista.

A proposito del ruolo del docente e degli allievi Perrenoud (1997, p.85) sottolinea che in un insegnamento centrato sulle competenze d'azione, l'accento è posto prevalentemente sulla crescente importanza attribuita alla partecipazione attiva del giovane apprendista durante la sua formazione scolastica e sulla figura professionale del docente, non soltanto come specialista ma pure come consigliere e mediatore. Inoltre, lo stesso autore ritiene che in una pedagogia centrata sul sapere, il contratto dell'allievo consiste nell'ascoltare, nel cercare di capire, nel fare coscientemente gli esercizi e nel dimostrare le sue acquisizioni in occasione di test di conoscenze, il più delle volte individuali e con le note. Al contrario, in una pedagogia di situazioni-problema, il ruolo dell'allievo è quello di implicarsi, di partecipare con uno sforzo collettivo per realizzare un progetto e costruire delle nuove competenze. Egli ha diritto di fare tentativi ed errori, è inoltre invitato a esplicitare i suoi ragionamenti, a prendere coscienza dei suoi modi di capire, di memorizzare, di comunicare. Lo si invita a un esercizio costante di metacognizione e di metacomunicazione.

Questo auspicato cambiamento di ruoli del docente e rispettivamente degli apprendisti pone però l'insegnante di fronte ad alcune problematiche legate alla pratica quotidiana non sempre di facile gestione e soluzione. In effetti, proprio per questo motivo, durante le osservazioni in classe è emersa una certa difficoltà da parte di taluni docenti ad uscire dal quadro dell'insegnamento frontale e a far condurre le interazioni dall'allievo, affidandogli un ruolo più attivo, pur consapevoli delle disposizioni del PQ. Come spiegazione di tale difficoltà, si potrebbe ritenere quanto sostenuto da Perrenoud (1997, p.89), ossia che l'insegnamento incentrato sullo sviluppo delle competenze, presuppone che il docente si incammini verso un nuovo mestiere, dove l'obiettivo è quello di fare apprendere piuttosto che di insegnare. Dal canto suo l'insegnante deve pure convincere l'allievo a cambiare il suo mestiere, diventando un partner attivo e creativo, che coopera con il docente per creare nuove situazioni-problema o concepire nuovi progetti. Questo spostamento di ruolo attivo a ruolo più passivo del docente presenta aspetti problematici a diversi livelli (programma di insegnamento, gestione della classe, ecc.), che probabilmente non sono stati sufficientemente esplicitati nel PQ, dando per scontato la messa in atto di quanto contenuto nel nuovo programma.

La tabella che segue riporta quanto osservato in classe in merito ad elementi caratterizzanti il ruolo attivo rispettivamente passivo dell'allievo, per quanto riguarda alcuni aspetti di una lezione: la partecipazione degli apprendisti, le interazioni docente-apprendisti, il programma di insegnamento e la gestione del tempo didattico, la gestione della classe, gli interessi degli apprendisti e le forme sociali di apprendimento.

Tabella 1: Ruolo dell'apprendista e aspetti caratterizzanti

	Ruolo attivo	Ruolo passivo
Partecipazione degli apprendisti	Interventi iniziativa, spontanei Più domande inerenti il tema e anche fuori tema Più discussioni	Interventi reattivi, provocati dal docente Poche domande
Interazioni docente-apprendisti	Maggiore interazione e scambi reciproci Maggiore libertà per gli apprendisti di esprimere la loro opinione, sia negativa che positiva Maggior rischio per il docente di ricevere critiche dagli allievi	Lezione frontale Scarsa interazione
Programma di insegnamento e gestione del tempo didattico	Maggiori cambiamenti del programma durante la lezione Difficoltà nel rispettare i tempi Maggiore improvvisazione e imprevedibilità Meno attività proposte Rispetto dei ritmi degli allievi, flessibilità del docente	Meno imprevisti e cambiamenti del programma Maggiore precisione nel prevedere i tempi Il docente segue più strenuamente il programma, definendo un preciso ritmo di lavoro degli allievi Numero maggiore di argomenti trattati Meno spazio agli allievi per esprimersi e per portare elementi "non previsti"
Gestione della classe	Più rumori e movimenti Più richiami da parte del docente al silenzio e all'attenzione	Più disciplina e silenzio Il docente impiega meno energie per richiamare all'ordine
Interessi degli apprendisti	Adattamento dei programmi secondo gli interessi espressi dagli apprendisti Più apprezzamenti negativi e positivi delle attività proposte dal docente, più commenti	Il docente non rileva gli interessi degli apprendisti Minor motivazione e stimoli per gli apprendisti
Forme sociali di apprendimento	Lavori a coppie, lavori a gruppi	Lavori individuali

Per quanto attiene allo svolgimento della lezione, si intercalavano momenti diversi come ad esempio la trasmissione di conoscenze, le discussioni, le presentazioni, le letture, lo svolgimento di esercizi e di verifiche, in cui gli attori assumevano ruoli differenti. Generalmente era il docente a determinare lo spazio da attribuire a questi momenti e a stabilire il tipo di ruolo che egli rispettivamente gli apprendisti dovevano assumere. Il fatto che alcuni docenti attribuivano un ruolo attivo o passivo all'allievo non dipendeva tanto dai contenuti da trasmettere ma da altri fattori, forse riconducibili ad un personale "stile di insegnamento". Questa constatazione è sostenuta dal fatto che era sufficiente osservare due lezioni tenute da uno stesso docente per stabilire il tipo di ruolo rivestito dagli attori in classe per la maggiore parte del tempo. Inoltre, osservando lo svolgimento di due lezioni tenute da due docenti diversi che presentavano la stessa tematica e quindi i medesimi contenuti si sono rilevate notevoli differenze per quanto attiene ai ruoli rivestiti dai diversi attori. Si è quindi riscontrata una certa uniformità nelle pratiche di insegnamento nei singoli docenti, indipendentemente dalle tematiche o argomenti affrontati.

Qui di seguito vengono ripresi e approfonditi gli aspetti presenti nella tabella 1.

La partecipazione degli apprendisti

Affidare un ruolo più attivo all'apprendista significa pure creare ampi spazi in cui egli possa esprimersi e partecipare allo svolgimento della lezione. Abbiamo osservato che questi spazi si traducevano sovente in discussioni collettive. Ciò significa che la volontà di far partecipare i ragazzi in classe era costantemente presente. Le discussioni hanno però anche rilevato aspetti problematici sia per il docente nel gestirle sia per gli apprendisti nel sostenerle.

Grazie alle osservazioni effettuate abbiamo potuto evidenziare alcuni di questi aspetti problematici:

- argomenti di discussione: sovente si andava fuori tema;
- coordinamento degli interventi: spesso gli allievi esprimevano la loro opinione al vicino di banco e non all'intera classe oppure la esprimevano ma non in modo ordinato, sovrapponendo gli interventi a quelli dei compagni;
- partecipazione alla discussione: c'erano allievi che intervenivano spontaneamente mettendo in comune le proprie esperienze e stimolando la discussione, mentre altri parlavano soltanto se interpellati (disequilibrio);
- accettazione delle idee altrui: alcune volte si creavano tensioni tra apprendisti quando emergevano opinioni contrastanti e non condivise da tutti;
- scambio di opinioni: talvolta non c'era un vero e proprio scambio, bensì le affermazioni dei singoli allievi erano frammentate e disgiunte le une dalle altre, ognuno interveniva dicendo quello che pensava senza ricollegarsi a quanto già stato detto. C'era quindi una certa difficoltà nell'ascoltare quanto detto dai compagni;
- durata della discussione: talvolta l'insegnante si chiedeva quanto fare durare le discussioni e quando interromperle ("avrei voluto continuare con la lezione ma mi sembrava una discussione interessante...").

Da queste indicazioni emerge che le difficoltà si situano principalmente su due livelli: da un lato bisogna considerare le modalità di svolgimento delle discussioni, mentre dall'altro i loro contenuti.

Per quanto attiene al ruolo del docente durante questi momenti, egli dovrebbe, nell'ottica del PQ, assumere il compito di moderare, coordinare e rilanciare le discussioni. Per la buona riuscita di questo approccio i docenti adottavano le seguenti strategie:

- stabilivano le regole prima di iniziare le discussioni, precisando ad esempio di parlare uno alla volta e di esprimersi all'intera classe;
- riassumevano i punti emersi dalla discussione per cercare di mantenere gli interventi inerenti l'argomento;
- chiedevano l'opinione degli allievi poco partecipativi, chiamandoli per nome;
- completavano o riformulavano in maniera più comprensibile gli interventi o aggiungevano nuovi elementi.

La maggior parte degli insegnanti era propensa a "sacrificare" parte del programma a favore delle discussioni. Capitava però a volte che spunti offerti dagli allievi non venissero colti dai docenti per ampliare e approfondire l'argomento e questi riportavano il discorso sul programma previsto. Riportiamo qui di seguito una sequenza di discussione che illustra

quanto detto:

in un'occasione gli allievi e il docente hanno visto per 10 minuti una cassetta del gruppo musicale Sex Pistols portata da un compagno che ha scelto questo gruppo per una ricerca personale su un proprio mito. Dopo la visione della cassetta il docente chiede alla classe: "si è capito che sono trasgressivi?"; un Allievo: "non seguono certe regole sociali"; un altro A.: "prende la pistola senza pagarla"; un altro A.: "la torta"; Docente: "quando gli ha sbattuto la torta in faccia"

Non sappiamo se l'A. intendeva invece quando la torta non è stata pagata; non viene chiesto all'A. di ampliare la sua risposta;

un altro A.: "quando ha mostrato il coltello"; D.: "quando ha scritto sulla camicia"

Qua probabilmente l'A intendeva un altro momento;

un altro A.: "quando ha sparato"; D.: "il loro modo di vestire"...

Anche in questo caso il docente porta un altro esempio di trasgressività che poteva essere riportato più tardi perché un A. aveva detto che uno dei componenti del gruppo aveva sparato. Forse valeva la pena approfondire dal punto di vista etico e morale, per esempio, questo comportamento che porta la trasgressione a livelli esasperati.

Conclusione della discussione: D.: "ci sono ancora?"; l'A. che ha portato la videocassetta: "no, chi è morto per droga, chi si è sparato";

Si poteva concludere riportando il discorso sul perché sono considerati da taluni dei miti.

Il non dare sufficientemente spazio ai ragazzi per esprimersi potrebbe essere riconducibile alle seguenti ragioni:

- mantenere i tempi e rispettare il programma;
- mantenere la disciplina e il silenzio in classe;
- difficoltà nel gestire le discussioni e affrontare temi "delicati" con la classe;
- il docente sottovaluta la capacità degli apprendisti di intavolare una discussione;
- difficoltà del docente a sostenere una discussione con gli allievi e a rispondere alle eventuali domande "non programmate" che possono sorgere;
- timore di perdere il controllo della situazione.

Oltre a questi elementi, emersi durante le osservazioni in classe, al termine di ogni lezione è stata chiesta l'opinione dei docenti in merito alla partecipazione degli apprendisti. Molte di esse rispecchiavano quelle già rilevate dalle ricercatrici.

Quasi l'unanimità degli insegnanti ha sollevato il problema della disparità negli interventi da parte degli apprendisti; c'era infatti chi partecipava di più e chi invece di meno. In questo caso taluni docenti si chiedevano fino a che punto fosse giusto forzare ad esprimersi chi non lo faceva spontaneamente.

Nei confronti di questi apprendisti alcuni docenti si sono espressi nel modo seguente:

- se non sono sicuro che diranno qualcosa di giusto li lascio stare
- non ha mai parlato in tutte le lezioni, ha già ripetuto la prima classe
- è timidissimo
- non voglio che quando oltrepassano la porta della classe abbiano il mal di pancia

Inoltre, in merito alla gestione di questi spazi da parte dei docenti sono emerse le seguenti considerazioni:

- lascio volentieri che gli allievi discutano tra di loro e intervengo rilanciando il discorso solo quando cominciano a parlare tutti insieme
- per mantenere un filo logico nella discussione un mio stimolo ogni tanto è necessario
- devo stare attento a non guidarli troppo...

- si cerca di dare degli elementi, degli spunti perché le ore per poter ragionare sono poche
Taluni docenti hanno manifestato una certa delusione, poiché alcune loro aspettative sono state disattese, soprattutto nel caso in cui certe attività proposte non hanno suscitato l'interesse sperato. Il tempo e lo sforzo che i docenti investono nella preparazione degli argomenti non sempre vengono quindi premiati dalla partecipazione attiva degli allievi.

Talvolta i docenti si sono meravigliati, sia negativamente che positivamente, della partecipazione degli allievi.

Nei casi di buona partecipazione, gli insegnanti si sono espressi nel modo seguente:

- sono contento perché nessuno ha fatto scena muta...
- non pensavo che riuscivano a...
- tutto sommato hanno seguito bene anche se mi rendo conto che poteva annoiare...
- la lettura è a volte un modo per farli partecipare...
- quando devono pensare a dei concetti fanno fatica, quando invece la discussione si articola sulla loro esperienza sono molto più loquaci...

In merito alle scarse partecipazioni sono invece emerse le seguenti opinioni:

- mi ha lasciato perplessa il fatto che alcuni se ne sono lavati le mani...
- sono rimasto alzato fino a tardi per preparare...
- pensavo che l'argomento suscitasse maggiore interesse...
- sono stati piuttosto dispersivi, perdendo quindi tempo...
- sono sempre i soliti che si distraggono facilmente e si impegnano poco...
- ci sono degli apprendisti che presentano problemi di linguaggio e quindi non tutto viene capito...
- c'è un'incapacità di ascoltare chi parla. Non accettano le idee diverse e sono piuttosto egocentrici

Spesso i docenti hanno sollevato la difficoltà degli allievi nel rivolgersi a tutta la classe, infatti c'era chi esprimeva le proprie opinioni soltanto al vicino di banco. Secondo il parere di un insegnante questo comportamento denota una certa insicurezza negli allievi o la paura di essere giudicati.

Un docente ha rilevato che talvolta gli apprendisti sono prevenuti verso alcune attività e ancora prima di iniziarle esordiscono con *“io non so, non ho voglia, conosco già”*.

L'interazione docente-apprendisti

La quantità e il tipo di domande che i giovani ponevano erano un buon indicatore per stabilire il grado di partecipazione. Talvolta si trattava di domande non pertinenti con il tema che si stava svolgendo. In questo caso alcuni docenti non rispondevano, altri correvano il pericolo, rispondendo, di andare fuori tema, ma soprattutto di rivolgersi unicamente all'allievo che aveva posto la domanda *“isolandosi”* così dal resto della classe, che ne approfittava per chiacchierare.

Generalmente, una lezione caratterizzata da numerose domande poste dagli apprendisti era una lezione improntata sul ruolo attivo dell'allievo. Raramente gli interventi cattedratici, caratterizzanti di una lezione frontale, suscitavano interrogativi da parte dell'allievo; c'erano infatti lezioni in cui gli allievi non ponevano alcuna domanda, seppur talvolta sollecitati dallo stesso docente (*“avete domande?”*).

D'altro canto c'erano le domande poste dai docenti per stimolare la partecipazione degli allievi. Il tipo di domande che venivano poste dai docenti riguardavano soprattutto il vissuto degli allievi; il definire qualcosa; l'esprimere a parole delle sensazioni; il dare significato ad un fatto esterno; il fare dei parallelismi; il riportare il contenuto di un testo.

In questo caso si è riscontrato che sovente l'insegnante non lasciava spazio sufficiente agli apprendisti per pensare ad una risposta, anticipandone lui stesso una parte oppure rispondendo in maniera completa. Molto spesso quindi gli interrogativi non venivano riformulati e rilanciati per facilitarne la risposta da parte degli allievi ("ho tendenza a sovrappormi, a rispondere al loro posto per paura forse di perdere il controllo della situazione, d'altro canto non è facile discutere"). In questo caso quindi il docente sollecitava il ragionamento deduttivo ma poi suggeriva la risposta, non concedendo spazi di silenzio per riflettere ma prendendo in mano lui stesso la situazione.

Alcuni interrogativi erano rivolti all'intera classe e in questo caso insorgeva il pericolo che a rispondere fossero sempre gli stessi, mentre altri venivano rivolti a singoli allievi chiamati per nome e questa opzione veniva soprattutto adottata per richiamare l'attenzione di chi si stava distraendo o per fare parlare chi non interveniva mai o raramente in maniera spontanea.

M. Altet (1994) analizzando le sequenze di classe da lei registrate, distingue differenti tipi di episodi che aiutano ad identificare il modo di comunicazione messo in atto. Gli episodi riscontrati da Altet sono emersi anche dalle nostre visite nelle classi e qui di seguito vengono elencati:

- *episodi induttori*: orientati e diretti dal docente, dominanti nel dialogo interrogativo-informativo-valutativo;
- *episodi mediatori*: comprendono sequenze di scambi provenienti da iniziative e contributi degli allievi. Questi episodi si presentano maggiormente secondo un modo integrativo, più reciproco in un processo di comunicazione di tipo ascolto-scambio;
- *episodi adattatori*: episodi regolatori, contrattuali, centrati sull'allievo, personalizzati, con una maniera di comunicazione interattiva, dove il meccanismo di adattamento docente-allievo è reciproco, dove ognuno reagisce all'altro in un processo di comunicazione di tipo comprensione-adattamento.

Gli episodi induttori si sono verificati al momento delle consegne, o quando il docente riassumeva un testo e a volte anche durante le discussioni come si è visto in precedenza. Gli episodi adattatori non sono stati riscontrati. Sono stati invece rilevati alcuni episodi mediatori, soprattutto quando si sono toccati argomenti vicini al vissuto dell'allievo adolescente.

Il programma di insegnamento e la gestione del tempo didattico

Attribuendo un ruolo attivo all'apprendista si lascia pure maggiore spazio agli imprevisti e alle discussioni, per cui risulta difficile per il docente prevedere i tempi necessari per la presentazione degli oggetti di insegnamento ("ogni tanto si impiega più tempo a fare le cose perché sorgono delle discussioni... e quanto previsto dalla tematica è troppo"). In queste circostanze il docente deve dimostrarsi flessibile e se è il caso avere il coraggio di rinunciare ad alcuni argomenti senza però perdere di vista gli obiettivi cognitivi e non cognitivi fissati dal PS.

Ai docenti è stato chiesto di tracciare un bilancio dei contenuti proposti e dei supporti didattici utilizzati al termine della presentazione della tematica. Da questi colloqui è emerso che i vari programmi di insegnamento previsti dai PS necessitano di alcuni cambiamenti soprattutto legati ai seguenti aspetti:

- *programma obbligatorio e parte opzionale*: "non c'è stato tempo per inserire la parte opzionale", "quanto previsto dalla tematica è troppo", "non c'è stato tempo per trattare un argomento previsto nel programma di insegnamento", "vorrei portare meno argomenti e approfondirli maggiormente";

- *cronologia degli oggetti di insegnamento*: “avrei anticipato l’argomento all’inizio dell’anno piuttosto che affrontarlo al termine dell’anno scolastico, poiché trattandolo prima mi avrebbe permesso di conoscere meglio gli apprendisti”;
- *forme di insegnamento*: “va riveduta la possibilità di farli lavorare maggiormente a coppie”, “insoddisfazione nella presentazione di un argomento, poiché trattato in maniera poco stimolante per gli allievi”;
- *organizzazione*: “riproporrei la lezione in due momenti, perché una mattinata di lezione è impegnativa - si potrebbe spezzettare la seconda parte così da non fare cadere la concentrazione”;
- *verifiche*: “bisogna rivedere la verifica finale sulla tematica che è risultata troppo difficile anche a causa della presenza di stranieri in classe. L’anno scorso proponendola a un’altra classe non ci sono state queste difficoltà”;
- *curricolo a forma di spirale*: “non c’è un concatenamento, una progressione tra un anno e l’altro degli argomenti”, “questa tematica non dovrebbe essere oggetto di una lezione bensì dovrebbe sempre comparire trasversalmente nei diversi argomenti”.

La gestione della classe

Come appare nella tabella 1, nelle classi in cui si svolgevano lezioni improntate sul ruolo attivo dell’apprendista, i docenti impiegavano maggiori energie nel ristabilire, quando necessario, il silenzio e la disciplina. Al contrario, in occasione di momenti frontali raramente nasceva l’esigenza da parte del docente di richiamare al silenzio.

Diversi i modi per portare al silenzio i ragazzi o per richiamare la loro attenzione. Alcune volte il docente adottava la strategia del fare silenzio e aspettare, in questi casi succedeva che erano sovente gli stessi allievi che richiamavano all’attenzione i compagni distratti (“silenzio che il sore deve dire qualcosa”). C’erano inoltre insegnanti che facevano battute ironiche e queste bastavano per far astenere dal parlare gli allievi; chi fischiava, chi manteneva la disciplina concentrando l’attenzione degli allievi sul materiale didattico o sulla lavagna e chiamando gli allievi per nome e ponendo loro domande.

Inoltre, durante le lezioni, per ristabilire il silenzio e richiamare l’attenzione, venivano usate le seguenti espressioni:

- tu allievo x hai sentito cosa ha detto il tuo compagno y?
- spostati per favore nel banco davanti
- non mi piace alzare la voce / non mi piace urlare
- alzate la mano se volete intervenire
- vai fuori dall’aula
- guarda che ti mando fuori dall’aula
- le domande fatele alla fine
- tiro fuori il cartellino rosso...

Alcuni docenti erano comunque consapevoli del fatto che è difficile per gli allievi mantenere la concentrazione per l’intera durata della lezione e quindi non sembrava loro opportuno intervenire ogni volta che si distraevano, sempre che questi non ostacolassero la lezione prevista.

Va aggiunto che il rumore in aula non sempre aveva una connotazione negativa ed era riconducibile alla scarsa concentrazione degli apprendisti, al contrario, molte volte esso era presente nel momento in cui gli allievi assumevano un ruolo attivo, svolgendo con entusiasmo le varie attività. Un docente ha esplicitamente tenuto a precisare che la sua classe era rumorosa ma lavorava.

Le ricercatrici hanno chiesto ai docenti quali sono stati i momenti difficili durante lo svolgimento della lezione. In generale per i docenti non è stato facile individuare questi momenti. Dalle loro informazioni sono comunque emersi i seguenti aspetti:

- le consegne: talvolta quando un esercizio non veniva svolto nel modo auspicato il docente attribuiva la causa al fatto di non averlo spiegato in modo chiaro (“speravo che avessero svolto il compito... forse mi sono spiegato male... forse ho portato un esempio sbagliato...”, “forse non è stata capita molto bene la consegna per svolgere l’esercizio...”);
- le distrazioni esterne: “si distraggono con i telefonini, ricevono messaggi, chiamate...”, per evitare tale disturbo in una sede scolastica si è deciso di ritirare quelli che suonano e di proibire di metterli sui banchi; al contrario, c’è invece chi consiglia agli allievi a cui squilla di andare fuori dall’aula a rispondere...;
- lo svolgimento di ricerche: “quando nell’ambito di un lavoro di ricerca personale devono uscire dall’aula per reperire materiale diventa impegnativo per il docente perché deve correre di qua e di là, poiché si sente responsabile se succede qualcosa”;
- il tema affrontato o l’attività proposta: alla difficoltà di spiegare agli allievi alcuni argomenti difficili, sovente si aggiungeva quello legato al fatto che alcuni ragazzi avevano problemi di comprensione della lingua italiana (“tema complicato che è stato difficile fare seguire a un ragazzo con problemi di comprensione dell’italiano”). Il problema della lingua ha creato difficoltà anche al momento in cui durante una lezione gli allievi dovevano presentare la propria ricerca al resto della classe (“un ragazzo straniero con problemi di lingua non ha voluto presentare la sua ricerca davanti alla classe”);
- i metodi di lavoro: alcune volte i docenti hanno ritenuto che i momenti difficili erano legati alla scelta di alcuni metodi di lavoro piuttosto che altri per lo svolgimento di alcune attività (“forse si doveva proporre di svolgere l’esercizio a gruppi” / “il problema è come farli lavorare...”);
- i tempi: alcune volte è emerso che le difficoltà nel fare lavorare i ragazzi erano legate non tanto al tipo di attività da svolgere bensì al momento in cui essa veniva proposta (“gli ultimi 20 minuti di lezione è difficile farli lavorare perché con la mente sono già altrove” / “erano poco concentrati perché ormai si sentono vicini alle vacanze scolastiche” / dopo una verifica i ragazzi perdono la concentrazione);
- le discussioni: “quando bisogna affrontare una discussione su un tema a volte ci si rende conto di non saper rispondere a tutte le suggestioni degli allievi. Non è facile prevedere ciò che essi potrebbero domandare. Questa è una situazione mortificante”.

L’interesse degli apprendisti

- Le tematiche e gli argomenti

Sul PQ leggiamo che gli interessi dei partecipanti costituiscono una delle basi dell’insegnamento e che il legame con la realtà deve essere garantito. (PQ, p. 6)

Durante le visite in classe sono state trattate tematiche diverse con l’intenzione da parte delle sedi scolastiche e dei docenti di interessare gli apprendisti proponendo temi verosimilmente in relazione al loro vissuto di adolescenti e legati alla realtà in cui essi vivono.

I docenti hanno poi sviluppato ogni tematica operando una scelta degli argomenti da portare in classe. Dalle discussioni con gli insegnanti è emerso che questa scelta era dettata dalla volontà di avvicinare “l’allievo alla lezione” cioè di interessarlo a quanto veniva fatto, tramite argomenti che facessero leva sulle sue esperienze dentro e fuori la scuola e il posto di lavoro e sulle prospettive future.

Abbiamo trovato, ad esempio, la tematica sulla sessualità, la quale dovrebbe essere di interesse per gli allievi poiché ha un legame diretto con la loro vita privata affettiva e sessuale (è soprattutto quest’ultima ad attirare l’attenzione del gruppo classe). Il docente ha

portato come argomento gli aspetti giuridici legati al matrimonio e alla convivenza, questo ha stimolato la classe a domande per una maggiore comprensione. I riferimenti a casi concreti hanno creato a taluni reazioni di stupore e di disapprovazione nei confronti di problematiche che possono venirsi a creare. Altro argomento di interesse era la parità fra i sessi e le qualità che maschi e femmine devono avere. Questo interesse si manifestava in una collettiva partecipazione, nel senso che molti volevano dire qualcosa. Si assisteva però ad una sovrapposizione di voci senza che vi fosse un vero e proprio dialogo tra i partecipanti. Pensando che il mistero dell'universo possa accattivare un giovane, un docente ha proposto la tematica "Astronomia e voli spaziali" (contenuta nel PS) dove l'esercizio da svolgere era una dissertazione a gruppi su tre argomenti dati (esistono gli extraterrestri?; la possibilità di colonizzare lo spazio esterno è concreta?; vale la pena di spendere miliardi per le missioni spaziali?), con documentazione allegata.

Altra tematica legata alla vita di un adolescente era quella intitolata "Mi metto in proprio" che voleva essere uno sguardo al futuro professionale e che è stata proposta ad una classe all'ultimo anno di apprendistato. Erano alla fine della loro formazione professionale e il fatto di mettersi in proprio, anche se non era attuabile in un tempo breve, era una riflessione pertinente.

Due docenti si sono proposti di far parlare i loro allievi su cosa fanno nel tempo libero. Questa attività non ha suscitato molto interesse, se intendiamo la partecipazione come un indicatore dell'interesse. I ragazzi avevano poco da dire perché da quanto emerso sembrava che pochi di loro si dedicassero ad attività particolari. Essi segnalavano di "andare al bar", "in discoteca" o semplicemente "in giro". Possiamo pensare che farli parlare liberamente su quel che fanno durante il tempo libero li ha un po' disorientati e posto l'argomento in questi termini li ha resi poco partecipi. Inoltre il piano lezione con il relativo materiale didattico seguiva nel dettaglio quello proposto dal PS: ne risultava una presentazione poco dinamica e verosimilmente poco coinvolgente per gli allievi. L'attività che è seguita voleva far conoscere un'occupazione possibile per il tempo libero: il volontariato (le letture sul volontariato hanno sollevato diverse discussioni, si può quindi pensare che siano state interessanti per gli allievi). Sempre nell'ambito della tematica giovani e tempo libero è stato proposto del materiale da leggere riguardo i generi musicali supponendo che gli apprendisti ascoltino volentieri la musica. Essi hanno dovuto inoltre svolgere una ricerca personale da presentare sotto forma di disegno su un'attività che svolgono durante il tempo libero e una ricerca scritta su un tema di loro scelta nel contesto dell'argomento trattato o su un loro mito (che poi per tutti si è rivelato un cantante).

L'idea di parlare di pregiudizi (la tematica verteva sulla tolleranza, i pregiudizi e i luoghi comuni) attraverso la lettura di barzellette era un modo di entrare in relazione con i giovani utilizzando del "materiale" a loro familiare. Alcune barzellette (per esempio quelle sugli ebrei) hanno suscitato delle reazioni da parte degli apprendisti.

Il discorso sugli stranieri e i rifugiati non era slegato alla loro realtà quotidiana e nello stesso tempo era un argomento che li poteva preoccupare, far arrabbiare, rattristare. Sono confrontati con questa realtà. Alcuni allievi hanno partecipato portando le loro esperienze negative fatte con gli stranieri.

A volte venivano proposte delle attività non contemplate nel PS, le quali richiedevano un lavoro personale da parte degli apprendisti a cui seguiva una presentazione a tutta la classe. Anche se il punto di partenza era un'attività di loro interesse (come per esempio preparare uno slogan per invogliare un potenziale pubblico a praticare un loro hobby), non sempre erano entusiasti. In queste situazioni il docente doveva sollecitare più volte gli allievi a svolgere l'esercizio e a consegnarlo. Anche il lavorare su documenti che parlavano di

avvenimenti storici non suscitava un interesse immediato poiché la storia è verosimilmente lontana dal loro vissuto quotidiano.

Quando la tematica era ampia come per esempio la salute, l'ecologia, agli allievi veniva chiesto di lavorare su un argomento di loro interesse sulla base di materiale dato e questo solitamente dopo un momento di discussione. Per esempio per la tematica sulla salute vi è stata, prima del lavoro di ricerca, una lettura in comune di dispense inerenti il fumo da tabacco con domande da parte del docente, a cui è seguito un "brain storming" a partire dalla parola salute. Per la tematica sull'ecologia riportiamo una sintesi della discussione:

Docente: "di cosa si parla oggi a livello internazionale?". Il docente in seguito riassume quanto emerge dagli allievi, poi invita loro a concentrarsi su quello che può causare problemi ecologici gravi. Un Allievo: "inquinamento delle macchine". D.: "effetto serra". Un altro A.: "centrali nucleari". D.: "quale è la differenza fra le centrali in Russia e quelle in Svizzera?"...

Gli allievi tendevano ad intervenire in classe quando la discussione verteva su argomenti legati al loro quotidiano o al loro futuro a medio termine come per esempio i soldi, il luogo in cui abitare, o motivare il mettersi in proprio in futuro. Hanno pure mostrato attenzione quando la discussione si è concentrata sul miglioramento o meno dell'occupazione, sul fatto di perdere o meno per un paese con la moneta unica, se con l'euro un bene costa uguale o no da paese a paese.

Quando invece la discussione si articolava su dei concetti da definire e esemplificare (per esempio cosa è un mito; quale è la funzione della moneta; che differenza c'è tra beni e bisogni), lo scambio di idee si faceva più stentato e il docente interveniva maggiormente per far parlare gli allievi.

- *Il materiale didattico utilizzato in classe*

In generale il materiale consisteva in dispense o in riviste distribuite dal docente. Queste ultime erano il supporto necessario quando bisognava scrivere un testo su di un argomento. Le dispense erano sovente degli articoli tratti da giornali e avevano un carattere informativo. Si aggiungevano dei racconti brevi che venivano letti collettivamente e riassunti paragrafo dopo paragrafo. Spesso era il docente che svolgeva questo compito. Dopo la lettura i ragazzi rispondevano in forma scritta a una serie di domande sul testo. I supporti erano sovente la lavagna o il retroproiettore. Più raramente il videoregistratore per visionare una cassetta (cinque docenti hanno proposto dei filmati: due film "I ponti di Madison" e "Bagdad café"; un documentario sulle tecnologie alimentari; un filmato-animazione sull'evoluzione della politica in Svizzera; un breve momento di uno spettacolo di Beppe Grillo; un breve video di uno sport portato da un allievo) o la videocamera utilizzata dal docente per filmare un esposto orale degli apprendisti o utilizzata da questi ultimi per creare un documento visivo.

La maggior parte dei docenti voleva dare la possibilità agli allievi di confrontarsi con un materiale ricco di spunti (per esempio il materiale per la tematica "Dalle origini a noi: chi ci governa"). Era attenta al materiale che proponeva e vi era anche una ricerca personale che si aggiungeva a quanto le sede scolastica offriva. Non sempre però tutti i contenuti che il materiale presentava erano sufficientemente esplicitati e discussi insieme (per esempio perché l'euro creerà un mercato unico più efficiente, stimolerà la crescita economica e l'occupazione, ridurrà i costi per il sistema economico e darà più stabilità economica e politica).

Meno della metà dei docenti proponeva sempre nuovo materiale durante la lezione, venivano così proposti tanti argomenti diversi a scapito di un lavoro di approfondimento. L'attività principale diventava il tentativo di intavolare una discussione, venivano poste

spesso delle domande e il lavoro sul materiale diventava una lettura dello stesso e un'aggiunta di frasi, a volte dettate dal docente, per completare quanto mancava. In questo contesto va aggiunto che gli allievi tendevano ad essere più propositivi, nel senso che prendevano l'iniziativa di porre domande o di riportare alla classe il loro vissuto. Presumibilmente si sentivano liberi di parlare, mancava però ancora il prender parola in funzione di quanto il compagno o il docente dicevano.

Un docente proponeva lo stesso materiale da una lezione all'altra, affrontando in modo analogo argomenti diversi anche se collegati fra loro. Gli allievi ricevevano un foglio con domande inerenti il tema in questione e del materiale cartaceo rilegato sul quale cercavano le informazioni appropriate per rispondere alle domande.

In generale vi era un calo di interesse quando una stessa tematica veniva portata avanti per più lezioni con argomenti analoghi e medesime modalità di insegnamento.

Altri indicatori dell'interesse possono essere l'attenzione e l'impegno. Il docente otteneva maggiore attenzione (c'era silenzio in aula e gli sguardi di diversi allievi erano diretti verso la persona che parlava) e impegno da parte degli allievi (essi tentavano di rispondere alle domande del docente o di fare di loro iniziativa dei commenti) quando la lezione era più strutturata.

Per mantenere l'attenzione della classe si è osservato che alcuni docenti cercavano di equilibrare il lavoro individuale con quello di gruppo e quello di classe. Inoltre c'era un momento per la discussione comune, uno per la lettura, uno per la scrittura.

Dalle osservazioni fatte in classe abbiamo notato che al momento delle consegne si ha una risposta della classe sulla sua disponibilità a lavorare. Terminiamo il capitolo soffermandoci su questo punto.

Normalmente le consegne si svolgevano secondo la seguente cronologia:

Lettura della consegna o delle regole da parte del docente o di un allievo-lettore. A volte supportato da un lucido che informava sugli obiettivi cognitivi e non cognitivi e le competenze da raggiungere.

Questa lettura poteva essere fatta interamente o essere oggetto di una decomposizione frase per frase, con domande di comprensione, di spiegazione di parole, di riformulazioni degli allievi e del docente.

In seguito gli allievi svolgevano il compito assegnato. Una volta il compito terminato vi poteva essere una messa in comune.

L'allievo deve essere motivato nell'esecuzione degli esercizi, deve capire dove sta andando e cosa lo aspetta.

Due docenti erano a volte poco chiari o poco direttivi nelle consegne e si è constatato un atteggiamento di critica da parte degli allievi verso le attività proposte. Il disinteresse si manifestava con una reazione di scontento: si diceva che noia, si sbuffava. In base a queste lamentele il docente portava degli esempi per meglio chiarire lo svolgimento dell'attività o adattava il programma. Portiamo due esempi di sequenze didattiche osservate per illustrare quanto detto:

Esempio 1:

Docente: "sul foglio scrivete: attività nel tempo libero; e dividetelo in tre parti: ieri, oggi, domani"

Alcuni A.: "dobbiamo scrivere una paginata?"

Alcuni allievi sono in difficoltà perché non capiscono la suddivisione tra ieri/oggi/domani

D.: "potete scrivere anche dei punti" e porta ad esempio cosa fa lui nel tempo libero...

Il docente capisce che gli allievi non sanno come presentare il testo e allora suggerisce di

riportare le attività del tempo libero sotto forma di punti. Poi capisce che la suddivisione in passato, presente, futuro, non è chiara e allora riporta alla classe le sue attività del tempo libero per esemplificare il compito.

Esempio 2:

D.: “vi propongo un'attività inventata da me, spero che vi piaccia. Dovete inventare uno slogan. Pensate a un'attività nel tempo libero che fate e che vi piace”. Gli A. sono irrequieti, alcuni sbuffano. D: “Inventate uno slogan per coinvolgere più persone possibili a svolgere questa attività. Deve essere uno slogan pubblicitario. Può essere anche un disegno, non dovrete scrivere. Potete anche farlo a coppie a seconda degli interessi”.

Il docente avvertendo che gli allievi si lamentano precisa la consegna e permette loro di non scrivere e di lavorare in due.

Una classe silenziosa non è necessariamente interessata a quanto viene proposto, va infatti precisato che quando il docente era chiaro nelle consegne l'interesse non era automatico e la compostezza della classe poteva essere segno di indifferenza che si manifestava in una non partecipazione. Subivano passivamente quanto proposto dal docente. Gli allievi reagivano agli stimoli del docente ma di loro iniziativa non ponevano domande, questo potrebbe far pensare che non si sentivano sufficientemente stimolati e che il docente non riusciva ad interessarli, a incuriosirli.

In conclusione, da quello che abbiamo potuto osservare, possiamo dire che il momento delle consegne da il la al tipo di rapporto tra docente e allievi, cioè suggerisce come gli allievi devono agire e può creare un'attesa nella classe, che può tradursi in interesse a dipendenza anche del contenuto della lezione e di come questo viene affrontato.

Le forme sociali di apprendimento

Dal PQ si legge che bisogna adottare dei metodi variati di insegnamento e di apprendimento. (PQ, p. 3 e 10)

Il capitolo sul metodo di insegnamento contenuto nel PQ considera le forme di insegnamento e di apprendimento, la lingua, il ruolo dell'insegnante e la collaborazione. Ci focalizziamo ora sulle forme di insegnamento. In questa parte si parla di “*metodi d'insegnamento e di apprendimento centrati sull'insegnante (relazioni, rapporti, riassunti, dialoghi, presentazioni ecc.)*” e “*di forme di insegnamento e di apprendimento centrate sull'apprendista (laboratori, progetti, studi di casi, simulazioni, lavoro per contratto, piano di lavoro, quaderno di lavoro dell'apprendista)* e sostenute dall'impiego delle differenti forme sociali d'apprendimento (lavoro individuale, lavoro con compagni, lavoro in gruppi)”. (PQ, p. 10)

Da notare che vengono utilizzati i termini metodi e forme in modo indifferenziato e che in altre parti del testo PQ si parla ancora di forme di insegnamento ma con altri contenuti: “*apprendimento tramite la scoperta; principio d'esemplarità; insegnamento basato sull'esperienza; ecc.*” (PQ, p. 6)

Per quanto riguarda l'organizzazione dell'insegnamento, il PQ elenca tre situazioni possibili: “*insegnamento sotto forma di corso, lavoro indipendente, lavoro sotto forma di progetto*”. (PQ, p. 6)

In questo capitolo esploriamo le forme sociali d'apprendimento riportando quanto osservato in classe per quel che concerne il lavoro a coppie e di gruppo.

- *Il lavoro a coppie e di gruppo*

Da quanto osservato possiamo dire che spesso si alternava il lavoro collettivo su una stessa attività con il lavoro individuale (svolgimento di esercizi) o personale (lavoro di ricerca). Nei momenti collettivi venivano date le consegne per le attività o il docente intendeva intavolare discussioni oppure riportare a tutta la classe quanto gli allievi avevano svolto singolarmente.

In un docente abbiamo osservato che esso stabiliva un rapporto unilaterale con gli allievi e non proponeva quasi attività che potessero rafforzare i rapporti fra gli stessi allievi. Rare di conseguenza le attività a coppie o di gruppo. Non veniva proposta nessuna attività per favorire la collaborazione fra gli allievi.

La maggior parte dei docenti osservati ha però anche proposto il lavoro a coppie e la metà di loro anche in gruppo (mediamente composto da tre allievi).

Tra gli obiettivi posti dall'insegnamento orientato sulle competenze d'azione c'è quello della collaborazione tra apprendisti e docenti e tra gli stessi apprendisti.

Prima però di presentare quanto osservato in classe in merito a questo aspetto vorremmo definire il concetto di "collaborazione".

Tra le numerose definizioni espresse da differenti autori della parola "collaborare" presentiamo quella che ci è parsa la più completa e adatta al nostro contesto.

Kaye (1994) definisce tale vocabolo nel modo seguente: "*Collaborare (co-labore) vuol dire lavorare insieme, il che implica una condivisione di compiti, e una esplicita intenzione di "aggiungere valore" – per creare qualcosa di nuovo o differente attraverso un processo collaborativo deliberato e strutturato, in contrasto con un semplice scambio di informazioni o esecuzione di istruzioni. Un'ampia definizione di apprendimento collaborativo potrebbe essere l'acquisizione da parte degli individui di conoscenze, abilità o atteggiamenti che sono il risultato di un'interazione di gruppo, o, detto più chiaramente, un apprendimento individuale come risultato di un processo di gruppo*" (p.4).

Se quindi vi è apprendimento attraverso il gruppo: "*Tale metodo didattico vede gli studenti impegnati nella ricerca di possibili soluzioni a problemi, attraverso l'assunzione di conoscenze, ma anche utilizzando la propria esperienza e quella dei colleghi. Il gruppo diventa, così, contemporaneamente il soggetto e l'oggetto dell'apprendimento, lo strumento ed il metodo.*

Il gruppo, in questo contesto, viene ad assumere una duplice valenza:

- *favorisce l'apprendimento ed il cambiamento attraverso il confronto e la discussione e consente una maggiore possibilità di elaborazione personale, valutando punti di vista diversi dal proprio;*
- *consente di cimentarsi, in ambiente protetto, nella gestione delle dinamiche di gruppo, situazione che, nel proprio futuro professionale, si troverà ad affrontare".* (Scuola dirigenti e docenti in scienze infermieristiche, p.1-2)

"Il gruppo, nel proprio percorso, giunge ad operare delle scelte tra diverse opzioni, attraverso l'assunzione di una decisione comune e condivisa. Tale condivisione scaturisce dal confronto e dalla discussione, elementi che, insieme alla capacità di negoziazione, caratterizzano il procedere del lavoro di gruppo".(p.2)

Kaye sostiene che per il successo dell'apprendimento collaborativo "*il ruolo del docente come facilitatore e organizzatore è cruciale, nel formare i gruppi, nello strutturare le attività e nel supportare il lavoro di gruppo attraverso l'osservazione e il feedback, la valutazione del successo o il fallimento dei processi di gruppo e dei contributi individuali a essi*" (p.4). E

Kaye aggiunge che un compito del docente consiste nel far sì che *“i membri di un gruppo che lavorano in parallelo su un compito si aiutino l'un l'altro, o, se differenti compiti vengono dati a differenti membri (specializzazione dei compiti), verificare che alla fine i risultati siano messi insieme”* (p.4).

Jonnaert & Vander Borgh (1999, p.348) a tal proposito dicono che il docente può intervenire nel gruppo ma non proponendo il suo punto di vista, le sue conoscenze e certezze, bensì con un'attitudine critica e una messa in questione sistematica delle affermazioni dei differenti membri del gruppo di allievi. Il docente può essere presente, a condizione di non inibire il conflitto sociocognitivo messo in atto dalla diversità delle concezioni degli allievi. Il docente può mettere in evidenza la diversità dei punti di vista presenti nel gruppo.

Dalle visite in classe si è osservato che i gruppi o le coppie si formavano per vicinanza e non era quasi mai il docente a formarli.

Tutti i docenti spiegavano cosa richiedeva l'esercizio, ma meno le finalità di un lavoro fatto con altri. Agli allievi veniva detto di discutere, di collaborare e saper poi esporre quello trovato. Ma non si è osservata una preparazione al lavoro con il/i compagni da parte dei docenti.

Va rilevato il fatto che un docente ha suddiviso chiaramente i compiti all'interno del gruppo di lavoro: *“ci deve essere un operatore, uno speaker, e un aiutante tutto fare”*.

In generale guardando i gruppi al lavoro abbiamo notato che non vi era un vero e proprio scambio e si riscontravano i seguenti atteggiamenti: non si leggeva insieme; oppure quando si leggeva separatamente, non veniva pianificato il lavoro in team, cioè la lettura individuale non aveva come scopo esplicito di veder poi insieme quanto si era capito e come riassumere il contenuto di un testo; altra situazione era caratterizzata dal fatto che un allievo sceglieva o gli veniva imposto di fare un certo compito (per esempio un disegno); se invece erano in tre il terzo magari *“leggeva”*.

Gli allievi erano vicini spazialmente ma lavoravano comunque indipendentemente e cercavano il docente soprattutto per avere delle conferme su quello che stavano svolgendo. Da quanto visto dalle visite in classe il docente veniva interpellato o si avvicinava al gruppo quando vi era una richiesta di spiegazione in quanto al materiale da leggere.

Possiamo affermare che da parte dei docenti vi è un tentativo di seguire quanto dice il PQ, intercalando il lavoro individuale o personale con quello a coppie o in gruppo. Essi stanno però ancora sperimentando questo metodo di lavoro e le implicazioni di un tale approccio sono ancora in una fase esplorativa. Il lavoro a coppie o di gruppo porta docenti e allievi a posizionarsi in modo diverso come si è potuto leggere in precedenza.

- Durante le visite in classe abbiamo osservato numerosi momenti di discussioni collettive che hanno sollevato alcune difficoltà in quanto alle modalità di svolgimento delle discussioni (coordinamento degli interventi; partecipazione alla discussione, durata della discussione) e in quanto ai contenuti (argomenti di discussione; scambio di opinioni; accettazione delle idee altrui). I docenti affrontavano questi problemi stabilendo delle regole per il turno di parola; riassumendo riformulando o completando quanto detto; chiamando per nome gli allievi poco partecipi e chiedendo la loro opinione.

Capitava a volte però che lo spazio dedicato ai ragazzi per esprimersi fosse limitato e questo per timore di non mantenere i tempi e rispettare il programma; timore di perdere il controllo della situazione; sottovalutare la capacità degli allievi di intavolare una discussione; difficoltà a sostenere una discussione e a rispondere a domande non previste.

Il cambiamento di ruolo del docente e degli apprendisti presuppone un mutamento del loro mestiere e si ripercuote su numerosi aspetti legati alla pratica quotidiana.

- Le domande poste dagli insegnanti riguardavano soprattutto il vissuto degli allievi; il definire qualcosa; l'esprimere a parole delle sensazioni; il dare significato ad un fatto esterno; il fare dei parallelismi; il riportare il contenuto di un testo. Durante le interazioni osservate veniva sollecitato il ragionamento deduttivo anche se a volte il docente tendeva a suggerire le risposte.

La comunicazione tra docenti e allievi e tra gli stessi allievi dovrebbe essere un equilibrio tra episodi induttori, mediatori e adattatori.

Gli episodi induttori si sono verificati al momento delle consegne, o quando il docente riassumeva un testo, a volte anche durante le discussioni. Gli episodi adattatori non sono stati riscontrati. Sono stati invece rilevati alcuni aspetti mediatori, soprattutto quando si sono toccati argomenti vicini al vissuto dell'allievo adolescente.

L'insegnamento orientato sulle competenze d'azione porta ad avere maggiori scambi reciproci fra docente e allievi e fra gli stessi allievi.

- L'interesse degli allievi verso ciò che viene proposto in classe è più manifesto quando vengono affrontati argomenti inerenti il loro vissuto di adolescenti ed è anche funzione della varietà degli argomenti e delle modalità di insegnamento. Il momento delle consegne gioca un ruolo nel determinare la disposizione degli allievi a lavorare.

- Dalle visite in classe abbiamo osservato un certo equilibrio tra il lavoro individuale o personale e quello a coppie o in gruppo.

Le consegne sulle attività da svolgere sono precise. È auspicabile approfondire il discorso con gli allievi sulle finalità del lavoro fatto con gli altri, perché gli apprendisti visti tendono a lavorare da soli o a lasciar fare il lavoro agli altri.

Il lavoro a coppie o di gruppo dovrebbe sviluppare la capacità ad esprimere i propri punti di vista e ad ascoltare quelli altrui per arrivare a negoziare delle idee e nel contempo affinare le proprie conoscenze grazie al confronto e alla discussione.

3.2.2 La valutazione sommativa e formativa

Sul PQ si legge che la valutazione durante l'anno scolastico considera *“tre sistemi di riferimento”*:

- la *“misura del progresso soggettivo”*: tiene conto delle capacità individuali e suppone una individualizzazione dell'insegnamento.
- il *“valore comparativo intersoggettivo”*: paragone delle prestazioni tra apprendisti.
- la *“relazione oggettiva”*: rapporto tra prestazione dell'apprendista e obiettivi di apprendimento.

Inoltre *“in tutti i sistemi di riferimento si tiene conto del legame tra valutazione personale e valutazione esterna...”* e non si misura soltanto *“la capacità degli apprendisti di enumerare dati e fatti, ma si considerano anche i loro modi di agire e di reagire quando sono confrontati con i problemi complessi della quotidianità”*. (PQ, pp.12-13)

Sempre sul PQ (p.12) troviamo che la *misura del progresso soggettivo* è innanzitutto la valutazione dell'area d'apprendimento *“Lingua e comunicazione”*. Quest'area sviluppa le competenze personali, sociali, metodologiche, linguistiche e di comunicazione. Se questo sistema di riferimento tiene conto delle capacità individuali, come è stato detto sopra, si potrebbe allora pensare che il PQ si situa in un'ottica di *“pedagogia differenziata”* (Béatrix Köhler & Blanchet, 99.4, p.17), in quanto quest'ultima si prefigge di adattare i metodi pedagogici e le condizioni di apprendimento alla diversità degli allievi. Ciò implica per i docenti una conoscenza approfondita del profilo di ogni alunno al fine di poter costruire ogni lezione a partire da tali informazioni e sviluppare quelle competenze che ancora mancano.

Nella realtà dell'insegnamento non è sempre facile conoscere bene il singolo alunno e a maggior ragione quando questo viene visto poco dal docente, come accade per esempio in una scuola professionale. Durante i colloqui con i docenti di cultura generale di cui abbiamo seguito alcune lezioni, diversi affermano di avvertire questo problema. Se quindi le condizioni per studiare a fondo l'allievo non sono ottimali in una scuola professionale va comunque ricordato che la pedagogia differenziata è da considerarsi *“un état d'esprit”* piuttosto che una tecnica (p.18).

Il PQ dice che l'apprendimento va inteso come processo e deve permettere agli apprendisti *“di sviluppare le competenze orientate verso le loro possibilità individuali”* (PQ, p.4). Il momento della valutazione dovrebbe allora diventare parte dell'apprendimento in quanto processo e non essere il suo compimento. Questo è quanto dicono anche D. Béatrix Köhler e A. Blanchet, citando Weiss: se l'approccio educativo della valutazione è quello di permettere agli allievi di apprendere e di svilupparsi, e che si riconosce questa missione della scuola come un compito principale, allora si tratta di sviluppare prima di tutto una valutazione formativa, la quale *“sert à l'amélioration, à l'orientation et au contrôle du processus d'apprentissage, du comportement de l'élève et de l'enseignant dans la perspective de la maîtrise des objectifs d'apprentissage”* (p.15).

La valutazione formativa, come viene concepita attualmente, *“privilégie la construction autonome des savoirs et des formes variées d'interaction entre l'élève, ses camarades, le maître et le savoir”* (p.31) e vuole migliorare le condizioni d'apprendimento dell'allievo (Cardinet, 1989, p.48). Essa auspica *“un retour d'information multidirectionnel, s'adressant à l'élève, au lieu de porter sur l'élève”* (p.49). Mentre la valutazione sommativa vuole *“établir un bilan de leurs résultats”* (p.48).

Lo stesso autore aggiunge che *“l'évaluation chiffrée d'une performance pose un problème fondamental: elle oblige à choisir une échelle de valeur. Donner une note à une dissertation*

ou à un exposé suppose en effet que l'on pondère d'une certaine façon chacune de leurs caractéristiques. Ceci implique qu'il existe une façon optimale, et une seule, de valoriser ces caractéristiques. L'existence de styles différents, de façons contraires de parvenir au même but, est difficilement compatible avec cette conception..." (p.49).

Nella valutazione formativa *"on implique toujours davantage les élèves dans le processus d'évaluation en leur proposant différents genres d'évaluation: la coévaluation, l'évaluation mutuelle et autoévaluation"* (Béatrix Köhler & Blanchet, p.33). Questa è anche la direzione presa dal PQ.

"Du point de vue formatif, il reste possible d'organiser la classe pour que l'élève reçoive de nombreuses informations en retour, l'aidant à corriger ses représentations et à comprendre les critères d'une performance correcte. Du point de vue sommatif, l'école doit rendre compte des diverses acquisitions de l'élève, au lieu de le comparer aux autres, ou au programme" (Cardinet, 1989, p.41).

Il PQ non esclude la valutazione sommativa ma la tendenza dovrebbe essere quella *"de ne pas repérer constamment la position des élèves,..."* (p.41).

Cardinet sostiene che la valutazione sommativa, prima di tutto non deve essere un confronto tra gli allievi ma una descrizione della situazione di ognuno di essi. Non deve dare un giudizio di valore (p.49), infatti la valutazione è *"l'apport d'information en retour sur le résultat des actions passées, qui permet au sujet d'adapter la suite de ses actions par rapport à son but... Une évaluation ainsi comprise, comme apport d'information en retour, ne présuppose ni jugement de valeur, ni échelle de valeur"* (p.51).

Il ricercatore Charles Hadji non è esattamente della stessa opinione: *"...il n'est pas possible d'évaluer sans juger, le problème étant pour l'évaluateur de ne pas se laisser emporter par une ivresse judiciaire, et de fournir les informations permettant à l'élève de juger en connaissance de cause: connaissance des attentes légitimes, connaissance du but valorisé, connaissance de sa situation, connaissance de ses propres modalités de fonctionnement intellectuel"* (Hadji, 1997, p.61).

La posizione di Hadji ci sembra realistica in quanto non considera la valutazione come esente da giudizio, però quest'ultimo riveste un significato nuovo e la sua connotazione negativa viene ridimensionata a favore di una valutazione che permetta all'allievo di ricevere un apporto di informazioni in relazione al suo operato come anche Cardinet sostiene. La valutazione diventa allora uno strumento nelle mani dell'allievo che gli permette di avanzare nel suo processo di apprendimento ma anche di affinare questo ultimo.

Ora vediamo che tipo di valutazione abbiamo osservato durante le visite in classe.

In tutti i docenti la verifica era sovente in forma scritta e consisteva in una serie di domande di comprensione (a volte anche di vocabolario) di un testo (o di un film visto in classe) o di un riassunto dello stesso. Veniva quindi valutato il grado di comprensione di una situazione, di un fatto. Ciò a volte implicava il dover analizzare dei rapporti complessi o lo sviluppare la riflessione.

Accanto ad una valutazione di tipo piuttosto sommativo abbiamo però riscontrato anche un tipo di valutazione ad indirizzo più formativo. Quasi tutti i docenti che abbiamo visto hanno richiesto di svolgere una ricerca individuale o con compagni, valutando poi la parte scritta e la presentazione orale. Questa ultima non consisteva solo nel riportare alla classe un testo redatto ma poteva anche essere un articolo letto. Verosimilmente durante le presentazioni orali degli allievi i docenti volevano sviluppare la competenza della comunicazione orale e ampliare le conoscenze degli allievi. Abbiamo notato che spesso questi momenti diventavano occasione per il docente di portare alla classe l'argomento in questione e non di

supportare l'allievo nel suo lavoro di comunicazione di un contenuto ad un pubblico. Il docente tendeva a sostituirsi all'allievo, con l'intento di aiutarlo, appena costui aveva delle esitazioni. Una causa menzionata era il poco tempo a disposizione. Al ragazzo non veniva così lasciato sufficientemente tempo di esprimersi o non veniva aiutato, con domande e affermazioni per esempio, in modo costante nell'arco della presentazione a ricostruire il discorso. Era raro quindi che una presentazione diventasse poi lo spunto per una discussione critica della forma e del contenuto che essa portava. Per iscrivere maggiormente questo tipo di valutazione in un'ottica formativa sarebbe auspicabile fare un lavoro di accompagnamento da parte del docente nei confronti dell'allievo. Cioè aiutare il ragazzo a dire in forma orale quanto ha scritto su un argomento, ponendogli delle domande che lo riportino al contenuto. Oppure fare un lavoro a monte su come si fa a leggere un testo e capire quello che viene detto per poi metterlo in forma scritta o comunicarlo a un gruppo di persone. Lo stesso discorso può essere fatto quando si tratta di mettere in comune le risposte date per un esercizio svolto individualmente o a coppie. La messa in comune permette una condivisione dei saperi e dei saper-fare. Spesso però al momento della messa in comune abbiamo assistito ad una lezione frontale dove il docente dava la giusta risposta e gli allievi avevano piuttosto un ruolo passivo.

Sempre in un contesto di valutazione più formativa abbiamo osservato dei momenti di autovalutazione come per esempio il mettere in relazione la nota data dal docente con quella che l'allievo si era assegnata. Oppure giudicare il proprio esposto orale o il lavoro svolto durante la lezione. Riportiamo qui un esempio interessante di attività in cui veniva chiesto agli apprendisti di valutare quanto svolto in classe facendo un lavoro di metacognizione: i ragazzi dovevano fare un bilancio della lezione sull'apparenza rispondendo per iscritto ad alcune domande formulate dal docente: cosa ho imparato, a cosa mi serve, in che modo ho potuto ampliare le mie riflessioni sull'apparenza, come ho trovato la lezione.

Da parte di due docenti vi è stata anche un'autovalutazione di quanto hanno proposto alla classe.

In un caso vi è stata una valutazione da parte degli allievi della tematica affrontata dando dei punteggi secondo una scala, ma a questa attività non è seguita una discussione in cui i ragazzi avrebbero dovuto argomentare la posizione presa. È stato anche domandato di valutare oralmente l'operato dei compagni, per esempio la qualità delle inquadrature, la presentazione orale di un testo o l'autoritratto partendo da una loro qualità, come pure la lezione proposta dal docente.

In generale possiamo dire che i momenti di valutazione da parte degli allievi di quanto fatto dai compagni o di quanto proposto in classe e i momenti di autovalutazione non hanno richiesto un lavoro rigoroso. I docenti hanno seguito le direttive del nuovo PQ cercando di integrare alla valutazione del docente l'autovalutazione e la valutazione tra compagni di classe. Questi ultimi due tipi di valutazione avvenivano però prevalentemente nei momenti di transizione tra un'attività e l'altra o prima che la lezione finisse, per cui la classe era già proiettata verso qualcosa di diverso, avvertendo che il tempo fosse ormai scaduto.

Un docente dice *“di osservarli molto e di tenere nota nel limite del possibile”*. Questo potrebbe essere un tentativo di considerare il modo di agire e di reagire del giovane quando è confrontato con i problemi complessi della quotidianità, come auspica il PQ.

In generale possiamo dire che i momenti di valutazione osservati sono meno iscritti in una logica di ritorno di informazioni, ma misurano piuttosto un sapere dell'apprendista.

Il tipo di verifica più sovente osservato era la richiesta di riportare dei contenuti a partire da domande formulate dal docente. Valutazione, questa, più a carattere sommativo a cui però si è aggiunta anche una valutazione maggiormente formativa. Abbiamo allora assistito a presentazioni orali da parte degli apprendisti su testi da loro redatti o riassunti di articoli letti. In queste occasioni abbiamo riscontrato una certa difficoltà da parte dei docenti nell'accompagnare i ragazzi nel processo di sviluppo delle competenze legate all'area d'apprendimento lingua e comunicazione. Sempre in un contesto di valutazione più formativa abbiamo osservato alcuni momenti di valutazione da parte degli allievi di quanto fatto dai compagni o di quanto proposto in classe e dei momenti di autovalutazione. Poco tempo veniva dedicato a questo tipo di valutazione in quanto avveniva nei momenti di transizione tra un'attività e l'altra o a fine lezione.

La valutazione dovrebbe essere pensata come momento formativo che permetta all'allievo ma anche al docente di operare un lavoro di metacognizione e metacomunicazione e non unicamente occasione di giudizio sull'allievo e di confronto tra gli allievi.

4. Sintesi e considerazioni conclusive

In sede di conclusione vogliamo ricordare che gli undici docenti coinvolti hanno partecipato di loro spontanea volontà. Ciò ha permesso di avere la loro disponibilità e collaborazione nei confronti di un osservatore esterno alla scuola presente in classe. Questa opzione nella scelta dei docenti ha però precluso la possibilità di osservare un campione rappresentativo di docenti e quindi non sappiamo chi sono coloro che non si sono messi a disposizione. Gli elementi emersi in questo studio non sono quindi da considerare come rappresentativi perché non riguardano appunto la maggior parte dei docenti di cultura generale e la maggior parte delle classi di apprendisti ma sono da leggere come elementi di tendenza a cui prestare attenzione per una riflessione su quel che può essere migliorato durante le lezioni.

Riportiamo in sintesi qui di seguito quanto è scaturito da questa tappa della valutazione sulla base dei due obiettivi enunciati nell'introduzione e di apportare delle piste di lavoro per approfondire l'implementazione del PQ in classe.

La trasposizione del PS in classe

Il PS indica quali tematiche e quali argomenti portare in classe per raggiungere quali obiettivi cognitivi e non, quali competenze sviluppare e quali aspetti toccare, secondo il progetto pedagogico-didattico del PQ.

Dalla ricerca è emerso quanto segue:

- una differente interpretazione del PQ influenza la stesura del PS;
- la struttura organizzativa per l'elaborazione del PS all'interno della sede si ripercuote sulle sue modalità di utilizzo;
- l'organizzazione dell'insegnamento, intesa come griglia oraria, è un aspetto importante da considerare nello sviluppo e nella messa in atto dei programmi di insegnamento perché ha delle ricadute sul piano didattico. La frequenza scolastica a blocchi vede lo sviluppo di una tematica in un periodo concentrato di tempo, suddiviso in giornate che presentano un certo numero di ore lezione consecutive. In queste condizioni per mantenere l'attenzione e l'entusiasmo degli allievi il docente è portato a variare i metodi di insegnamento;
- la discussione e il confronto delle idee sul materiale didattico con tutto il corpo insegnante è una premessa importante per il suo utilizzo in classe da parte dei singoli docenti.

Va evidenziato il fatto che la maggior parte dei docenti visti voleva dare la possibilità agli allievi di confrontarsi con un materiale ricco di spunti. Questo ha portato a volte a non sufficientemente esplicitare e discutere in classe i contenuti che esso veicolava.

Non vi era solo il materiale della sede ma anche una ricerca personale di materiale.

Il docente rende poi operativi i contenuti del PS in base alle indicazioni pedagogico-didattiche contenute nel PQ e in funzione del tipo di classe a cui è confrontato. Il docente adatta i temi da affrontare, il materiale e il modo di portarli in classe. In funzione della classe in cui si trova ad insegnare adatta quindi contenuti e metodo di insegnamento. Va però anche detto che il docente a prescindere dalle direttive, dalla sede e dal tipo di classe in cui si trova ad operare ha un suo "stile" nello svolgere il suo mandato, per cui l'attuazione in classe dei nuovi programmi di cultura generale va anche affrontata considerando la difficoltà ad adottare nuovi metodi di insegnamento da parte dei docenti.

La messa in atto del nuovo concetto pedagogico-didattico dell'insegnamento

Un insegnamento centrato sulle competenze d'azione chiede al giovane una partecipazione attiva durante la sua formazione scolastica, e porta il docente a far lavorare gli allievi su situazioni problema in un contesto interattivo. All'allievo viene chiesto di implicarsi, di partecipare per realizzare un progetto e costruire delle competenze. È inoltre invitato a esplicitare i suoi ragionamenti, a prendere coscienza dei suoi modi di capire, di memorizzare, di comunicare. Lo si invita a un esercizio costante di metacognizione e di metacomunicazione. Affidare un ruolo più attivo all'apprendista significa pure creare spazi in cui egli possa esprimersi e partecipare allo svolgimento della lezione. Sviluppare una lezione partendo dagli interessi degli apprendisti, come richiesto dal PQ, significa verosimilmente creare le condizioni affinché gli allievi si sentano coinvolti e di conseguenza più propensi a partecipare al lavoro in classe.

In questo senso da quanto osservato la scelta delle tematiche e degli argomenti teneva in considerazione il vissuto degli adolescenti e la realtà in cui essi erano inseriti. Gli allievi tendevano ad intervenire maggiormente in classe quando venivano toccati argomenti legati al loro quotidiano o al loro futuro a medio termine.

Per mantenere l'attenzione della classe abbiamo osservato che in generale i docenti cercavano di equilibrare il lavoro individuale con quello di gruppo e quello di classe. Più precisamente si alternava il lavoro collettivo su una stessa attività con il lavoro individuale (svolgimento di esercizi) o personale (lavoro di ricerca). La maggior parte dei docenti osservati ha pure proposto il lavoro a coppie e la metà di loro anche in gruppo. Possiamo dire che gli insegnanti hanno adottato le possibili forme sociali di apprendimento enunciate nel PQ. Inoltre c'era un momento per la discussione comune, uno per la lettura, uno per la scrittura. Tra gli obiettivi posti dall'insegnamento sulle competenze d'azione c'è quello della collaborazione tra apprendisti e docenti e tra gli stessi apprendisti. Al momento delle discussioni collettive o del lavoro a coppie o in gruppo si creavano i presupposti per un lavoro collaborativo.

I momenti collettivi erano caratterizzati dalle discussioni o dal presentare alla classe, da parte degli allievi, una ricerca personale o il riassunto di un articolo. Il dare voce agli apprendisti durante le presentazioni è verosimilmente un tentativo di portarli a diventare autonomi in quanto alla capacità di esprimere un'idea.

Questi momenti erano a volte considerati difficili per i docenti. Dalle nostre osservazioni è emerso che le discussioni collettive rilevavano aspetti problematici sia per il docente nel gestirle sia per gli apprendisti nel sostenerle. Difficoltà in quanto alle modalità di svolgimento delle discussioni (coordinamento degli interventi; partecipazione alla discussione; durata della discussione) e in quanto ai contenuti (argomenti di discussione; scambio di opinioni; accettazione delle idee altrui). Quando per esempio la discussione si articolava su dei concetti da definire e esemplificare lo scambio di idee si faceva più stentato e il docente interveniva maggiormente per far parlare i ragazzi.

I docenti per meglio gestire le discussioni o le presentazioni davano delle regole sul turno di parola, riassumevano, chiedevano l'opinione di chi non si esprimeva spontaneamente, completavano o riformulavano o aggiungevano nuovi elementi. I docenti sollecitavano anche il ragionamento deduttivo, a volte però non lasciavano sufficientemente tempo ai ragazzi per esprimersi e davano loro delle risposte. Gli insegnanti interpellati al riguardo menzionavano il timore di non riuscire a seguire tutto il programma previsto, il timore di perdere il controllo della classe e doversi confrontare con commenti fuori tema.

Le consegne per il lavoro a coppie o in gruppo erano precise. Gli apprendisti sapevano su quale materiale lavorare; conoscevano le domande a cui dovevano rispondere; avevano il titolo del tema da sviluppare. I docenti seguivano poi il lavoro dei ragazzi intervenendo soprattutto per rispondere a domande di conferma da parte degli allievi su quello che stavano facendo. Sovente i ragazzi avevano tendenza a lavorare da soli.

Sarebbe auspicabile approfondire con gli apprendisti le finalità di un lavoro fatto con altri e il poter sperimentare la differenza tra il fare una stessa cosa da soli e farla con altri.

I ragazzi potrebbero essere filmati e poi in un secondo tempo rivedere e analizzare con il docente delle sequenze per poter fare un lavoro di autovalutazione.

Il lavoro a coppie o di gruppo dovrebbe sviluppare la capacità ad esprimere i propri punti di vista e ad ascoltare quelli altrui per arrivare a negoziare delle idee e nel contempo affinare le proprie conoscenze grazie al confronto e alla discussione.

Considerazioni conclusive

L'allievo che partecipa alla costruzione della sua conoscenza è un concetto centrale nel PQ.

Dalle lezioni che abbiamo osservato sono scaturiti due aspetti problematici riguardo ad esso. Da un lato non è stato forse abbastanza esplicitato e approfondito da parte del corpo insegnante prima di entrare in classe - presumibilmente perché dato troppo per scontato, perché considerato sufficientemente chiaro - dall'altro gli strumenti utilizzati per renderlo operativo in classe.

Una pista di lavoro per affrontare i due aspetti problematici citati potrebbe consistere nel rafforzare la collaborazione fra i docenti e nel proporre una supervisione. Un impegno in questo senso permetterebbe al docente di prendere distanza dall'atto di insegnamento e facilitare un lavoro critico per rapporto a questo ultimo.

I momenti collettivi e il lavoro fatto con altri ci sembrano due esempi interessanti in cui veniva data occasione all'allievo di partecipare al lavoro in classe. Le raccomandazioni pedagogiche del PQ possono attivarsi in queste situazioni, ne consegue che il ruolo del docente e dell'allievo va ripensato. Inoltre riteniamo che queste forme di insegnamento possono diventare nel contempo delle attività nelle quali si può pensare una valutazione più in senso formativo.

Per approfondire la conoscenza di un tema da sviluppare con gli allievi, potrebbe essere utile fare per esempio delle discussioni fra docenti su argomenti che verranno poi portati in classe perché questo potrebbe mettere in luce aspetti chiave da approfondire prima di entrare in aula.

Più un argomento è conosciuto più il lavoro del docente nel rilanciare una suggestione di un allievo a tutta la classe è facilitato e lo scambio di opinioni risulta rafforzato.

Il filmare dei momenti collettivi che avvengono in classe da rivedere poi con un supervisore potrebbe pure sensibilizzare il docente in quanto alle modalità di svolgimento delle discussioni e delle presentazioni (quando per esempio il docente si è sostituito all'allievo e perché) e trovare così dei percorsi pedagogici diversi per rendere formativi questi momenti.

Nei momenti in cui un allievo presenta qualcosa alla classe, si può poi in sede di commento lavorare maggiormente sul feed-back della presentazione. Questo metodo di lavoro si iscriverebbe maggiormente in un'ottica formativa e non andrebbe situato a fine lezione come sovente abbiamo osservato.

L'introduzione di un'innovazione necessita il rafforzamento della cooperazione fra docenti ma anche lo sviluppo di nuove forme di accompagnamento come per esempio una

supervisione. Essa dovrebbe portare a fare un lavoro di riflessione sulle condizioni di apprendimento partendo da situazioni concrete e scegliendo a priori quali obiettivi si intende sviluppare. Per esempio riflettere sul perché chiedere agli allievi una presentazione orale o perché farli lavorare a coppie o a gruppi o singolarmente.

L'insegnamento può così tornare sui suoi passi, apportare dei complementi, o allora modificare la sua pianificazione, il suo metodo, la sua attività o l'ambiente dell'allievo. Questo ultimo dal canto suo può modificare il suo modo di affrontare il compito, di capirlo, di eseguirlo.

Riferimenti bibliografici

1. Allal, L. (1999). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In: *Raisons éducatives. L'énigme de la compétence en éducation, n. 1999/1-2* (pp. 77-94). Paris-Bruxelles: De Boeck.
2. Altet, M. (1994, avril-mai-juin). Comment interagissent enseignant et élèves en classe? Note de synthèse. *Revue française de Pédagogie, n. 107*, pp.123-139.
3. Bain, D. (1999). De l'évaluation aux compétences: mise en perspective de pratiques émergentes. In: *Raisons éducatives. L'énigme de la compétence en éducation, n. 1999/1-2* (pp. 129-145). Paris-Bruxelles: De Boeck.
4. Baudouin, J.-M. (1999). La compétence et le thème de l'activité: vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation. In: *Raisons éducatives. L'énigme de la compétence en éducation, n. 1999/1-2* (pp. 149-168). Paris-Bruxelles: De Boeck.
5. Béatrix Köhler, D. & Blanchet, A. (1994). Vers une évaluation au service des apprentissages dans une pédagogie différenciée. In: *Enseigner sur mesure. Éclairages sur les pratiques d'évaluation formative et de différenciation* (pp. 13-40). Suisse: URSP.
6. Cardinet, J. (1975, novembre). *Schéma d'observation des interactions en classe*. (Forme expérimentale). Neuchâtel: IRDP, 75.13.
7. Cardinet, J. (1989, juillet-août-septembre). Evaluer sans juger. *Revue Française de Pédagogie, n. 88*, pp. 41-52.
8. Cavadini Bremen, P. (1996). *La scuola a blocchi. Bilancio e prospettive di un'esperienza condotta nel settore professionale*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche, USR 95.13.
9. Crahay, M. (1989, juillet-août-septembre). Contraintes de situation et interactions maître-élève, changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue Française de Pédagogie, n. 88*, pp. 67-94.
10. De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1991). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. Bruxelles: De Boeck.
11. Dubois, A. (synthèse et rédaction) (1989, octobre). *Étapes de la construction d'une grille d'observation. Réflexions méthodologiques*. Groupe de recherche intercantonal. 89.105. Jura, Neuchâtel: IRDP.
12. Giordan, A. (1999). Didactique des sciences: faut-il dépasser le constructivisme? In: *Voyage dans un espace multidimensionnel* (pp. 91-105). Cahier 6, novembre 1999. Genève: SRED, Département de l'instruction publique.

13. Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Pratiques et enjeux pédagogiques. Paris: ESF.
14. Jonnaert, P. & Vander Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage*. Perspectives en éducation. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
15. Kaye, A. (1994). Apprendimento collaborativo basato sul computer. *TD Tecnologia Didattiche*, n. 4 – Autunno 1994, Ortona: Menabò, pp. 9-21.
16. Künzli, R. & Bähr, K., Fries, A.V., Ghisla, G., Rosenmund, M., Seliner-Müller, G. (1998). *Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung*. Chur, Zürich: Rüegger.
17. Michiels, M.-P. (1984, septembre). *L'observation*. Document de travail. Centre vaudois de recherches pédagogiques. Département de l'instruction publique et des cultes. Lausanne: Service de la formation et de la recherche pédagogiques.
18. Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Collection Pratiques & enjeux pédagogiques. Paris: ESF.
19. Postic, M. & de Ketele, J.-M. (1994). *Observer les situations éducatives*. Pédagogie d'aujourd'hui, 2.Ed., Paris: PUF.
20. Roux, J.-P. (1982, avril-mai-juin). Une technique d'observation et d'analyse des interactions maître-élèves. *Revue Française de Pédagogie*, n. 59, pp. 30-46.
21. Scuola dirigenti e docenti in scienze infermieristiche (s.d.). *La metodologia didattica*. Torino: Università, disponibile:
<http://molecola.medfarm.unito.it/nurse/scuola/metodolo.htm> [2000, 3 Nov.]
22. Solcà, P. & Cavadini Bremen, P. & Vanetta, F. (1997). *Analisi dei piani di sede per la Svizzera di lingua italiana*. Documento n. 1. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
23. Tièche, C. & Knupfer, C. (1999). *Suivi scientifique du nouvel enseignement des mathématiques*. Deuxième rapport intermédiaire. Document de travail. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique.
24. Ufficio federale dell'industria, delle arti e mestieri e del lavoro (1996). *Programma quadro (PQ) per l'insegnamento della cultura generale nelle scuole professionali artigianali-industriali e di arti e mestieri*. Berna.
25. Vandenplas-Holper, C. (1989, juillet-août-septembre). La formation a l'observation et a l'évaluation dans une perspective constructiviste. *Revue Française de Pédagogie*, n. 88, pp. 59-66.

Allegati

Tematica - argomenti	
E' d'interesse per i partecipanti?	
Ha un legame con la realtà	
Ruolo del docente	
Consigliere, suscita clima favorevole e di fiducia	
Comportamento verso buone e cattive risposte: correzione o conferma	
Come mantiene il controllo della classe (disciplina)?	
Ruolo dell'allievo	
Tipo di partecipazione (reattivo o iniziativa) Con quali segnali (verbali e non verbali)?	
C'è interesse e motivazione da parte di tutti?	
Interazione docente-allievi	
Valutazione del docente (Orale o scritta?)	
Autovalutazione dell'allievo	
Altre osservazioni	

Discussione con il/la docente dopo la lezione

Programma	
E' riuscito/a a fare tutto quello che aveva in programma? Obiettivi raggiunti?	
Aspetti toccati (tra i 9 del PQ)	
Partecipazione allievi E' come se l'aspettava?	
Interazione Allievo-docente Allievi-allievi	
Momenti difficili Quando? Quali?	
Materiale didattico Adatto o da cambiare? Sufficiente o insufficiente?	
Contenuti Adatti o da modificare?	
Altre osservazioni Caratteristiche della classe	

Colloquio conclusivo, al termine della presentazione della tematica

Argomenti più interessanti per gli apprendisti	
Argomenti meno interessanti per gli apprendisti	
Argomenti più interessanti per il docente	
Argomenti che hanno richiesto più preparazione da parte del docente	
(Si posiziona bene come ultima tematica del primo anno?)	
Argomenti che hanno preso più spazio di quello preventivato e quali meno	
L'anno prossimo avrà ancora questa classe?	
Cambiamenti da apportare	
Altre annotazioni	
Osservazioni del ricercatore	

Michela Crespi Branca
Giovanna Lafranchi

Valutazione del programma quadro (PQ) per
l'insegnamento della cultura generale nelle
scuole professionali artigianali-industriali e di arti
e mestieri

Documento N. 4

Documenti
di ricerca

Ufficio
studi e ricerche
01.01

