

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

**DOTTORATO DI RICERCA IN  
SCIENZE PEDAGOGICHE**

Ciclo 35

**Settore Concorsuale:** 11/D2 – DIDATTICA, PEDAGOGIA SPECIALE E RICERCA EDUCATIVA

**Settore Scientifico disciplinare:** M-PED/03 – DIDATTICA E PEDAGOGIA SPECIALE

**“INNOVAZIONE E INCLUSIONE SCOLASTICA:  
DIDATTICHE E SPAZI DI APPRENDIMENTO INNOVATIVI IN UNA SCUOLA  
APERTA E IN DIALOGO CON IL TERRITORIO POSSONO FAVORIRE  
L’INCLUSIONE DI TUTTI GLI ALUNNI?  
LE PERCEZIONI DI DIRIGENTI SCOLASTICI, INSEGNANTI E STUDENTI”.**

**Presentata** da Matteo Di Pietrantonio

**Coordinatrice Dottorato**

Elena Luppi

**Supervisore**

Patrizia Sandri

**Co-supervisore**

Maurizio Fabbri

**Esame finale anno 2023**

## ABSTRACT

Alla luce delle continue e rapide trasformazioni tecnologiche e digitali e delle sfide della globalizzazione e dei cambiamenti climatici, le principali organizzazioni e istituzioni internazionali (OECD, UNESCO, World Economic Forum, World Bank, Unione Europea, etc.) negli ultimi vent'anni si stanno spendendo molto nel tentativo di promuovere l'acquisizione delle competenze del XXI secolo e il raggiungimento dei Sustainable Development Goals (SDGs), al fine di formare cittadini in grado di adattarsi con flessibilità alle richieste del mercato e agire attivamente da protagonisti all'interno delle proprie comunità.

Seguendo le indicazioni sembra sia necessario ripensare il sistema educativo in un'ottica di apprendimento permanente, integrando le dimensioni formali, non formali e informali. Occorre una scuola nuova, aperta alle proposte del territorio e al riconoscimento delle competenze acquisite nei contesti extra-scolastici, e che si pone come "Civic Center", propulsore di iniziative e attività sociali, culturali, ricreative e servizi rivolti alla comunità, integrati all'interno della rete del tessuto cittadino. Occorrono nuovi spazi di apprendimento, disegnati al fine di favorire l'utilizzo di didattiche attive learner-centred, che ricollocano lo studente al centro, con i suoi bisogni, interessi e passioni al centro del processo di apprendimento.

La mia ricerca, esplorativa, si inserisce all'interno di questo dibattito partendo dall'interrogativo: una scuola innovativa può essere anche inclusiva, in grado di accogliere tutti a prescindere dalle proprie condizioni, dove ciascuno è messo ha la possibilità di esprimere al meglio le proprie potenzialità e raggiungere gli obiettivi formativi prefissati?

Utilizzando un approccio qualitativo ho deciso di andare nelle scuole e raccogliere le percezioni di Dirigenti scolastici, insegnanti e studenti per rilevare se dal loro punto di vista e sulla base delle loro esperienze, l'utilizzo di spazi e didattiche innovative all'interno di una scuola in continuo scambio con la comunità, favoriscono l'inclusione degli studenti, in particolare quelli con bisogni educativi speciali.

Per rispondere a queste domande ho condotto interviste semi- strutturate e focus group con insegnanti, Dirigenti e altro personale scolastico, ho svolto delle osservazioni nelle classi e somministrato dei questionari a studenti e insegnanti.

Le ricerche sono state realizzate in quattro scuole, due in Italia selezionate tra quelle che appartengono al gruppo delle Avanguardie Educative dell'INDIRE, in quanto nel loro Manifesto condividono le indicazioni e gli elementi oggetto della mia indagine, e due in Finlandia, dove ho trascorso quattro mesi, perché da anni considerata a livello internazionale un modello e un punto di riferimento dal punto di vista della qualità e dell'innovazione educativa.

Dall'analisi dei risultati sembra che tutte le scuole si percepiscano inclusive e che i tre elementi oggetto di analisi, ovvero l'utilizzo di spazi di apprendimento innovativi e didattiche learner-centred all'interno di una scuola aperta al territorio e al riconoscimento delle competenze extra-scolastiche, possono favorire l'inclusione in particolare degli studenti con bisogni educativi speciali. I dati della ricerca, presentati all'interno di quattro distinti studi caso, non possono essere generalizzati tuttavia, a mio avviso è possibile cogliere alcuni elementi e spunti di riflessione interessanti che meriterebbero ulteriori approfondimenti, come la questione della formazione degli insegnanti, l'introduzione dei programmi e dei libri di testo digitali, la presenza di educatori all'interno delle scuole, la dimensione degli edifici scolastici, le aule disciplinari.

## **INDICE**

Introduzione

### **CAPITOLO 1 EDUCAZIONE NON FORMALE**

Introduzione

1.1 Definizioni, modelli e classificazioni.

1.2 Riferimenti teorici

1.3 Caratteristiche educazione non formale

1.4 Storia ed evoluzione dell'educazione non formale.

1.4.1 Prima fase

1.4.2 Seconda Fase

1.4.3 Terza Fase

1.4.4 Quarta fase

1.4.5 Quinta fase

1.5 Riconoscimento Educazione non formale e apprendimenti non formali.

1.6 Educazione non formale e Youth Work

1.7 Il Sistema Formativo Integrato

1.7.1 Ente Locale

1.7.2 Scuola

1.7.3 Associazioni

1.7.4. Famiglia

1.7.5 Città educativa.

1.7.6. Il Laboratorio

1.7.7 Credito formativo

### **CAPITOLO 2. SPAZI DI APPRENDIMENTO INNOVATIVI**

Introduzione

2.1 Gli ambienti di apprendimento nella storia: dai gesuiti ai giorni nostri.

2.2 Gli ambienti di apprendimento In Italia: dall'unità ad oggi.

2.2.1 Report di Legambiente "Ecosistema scuola"

2.2.2 Il contributo di INDIRE e il movimento delle Avanguardie Educative

2.3 Literature review sulle ricerche sugli spazi di apprendimento innovativi

- 2.3.1 Definizione
- 2.3.2 Approcci teorici
- 2.3.3 Uno sguardo sul panorama internazionale
- 2.3.4 I principali filoni di ricerca
- 2.3.5 Scuola come “Civic Center”
- 2.4 Spazi inclusivi
  - 2.4.1 Progettazione multisensoriale
  - 2.4.2 Riorganizzare gli spazi
  - 2.4.3 Elementi fisici (luminosità e luci; temperatura e qualità dell’aria, colori, rumorosità)

## **CAPITOLO 3 METODOLOGIA**

- 3.1 Definizione e domande di ricerca
- 3.2 Approccio metodologico
- 3.3 Disegno di ricerca
- 3.4 Fasi della ricerca
- 3.5 La raccolta dei dati di ricerca
  - 3.5.1 L’accesso al campo e considerazioni etiche
- 3.6.1 Studio di caso
  - 3.6.2 Campione
  - 3.6.3 Strumenti di ricerca
  - 3.6.4 Focus group
  - 3.6.5 Interviste semi-strutturate
  - 3.6.7 Osservazioni
  - 3.6.8 Questionari

## **CAPITOLO 4 ANALISI DEI DATI**

- 4.1 Lo studio di caso dell’IS “A”
  - 4.1.1 Descrizione e analisi dei dati
  - 4.1.2 Interviste e focus group
  - 4.1.3 Questionario Studenti
  - 4.1.4 Questionario Insegnanti
  - 4.1.5 Questionario Insegnanti di sostegno



4.1.6 Osservazioni

4.1.7 Conclusioni

4.2 Lo studio di caso del Liceo “B”

4.2.1 Descrizione e analisi dei dati

4.2.2 Interviste e Focus group

4.2.3 Questionario Studenti

4.2.4 Questionario Insegnanti di sostegno

4.2.5 Osservazioni

4.2.6 Conclusioni

4.3 Il Sistema Educativo Finlandese

4.3.1 Spazi di apprendimento

4.3.2 Sistema Scolastico

4.3.3 Benessere e Inclusione

4.4 Lo studio di caso dello “Schildtin Lukio” di Jyväskylä

4.4.1 Descrizione e analisi dei dati

4.4.2 Interviste

4.4.3 Questionario Studenti

4.4.4 Osservazioni

4.4.5 Conclusioni

4.5 Lo Studio di caso dell’” Hatanpään Lukio” di Tampere

4.5.1 Descrizione e analisi dei dati

4.5.2 Interviste

4.5.3 Questionario Studenti

4.5.4 Osservazioni

4.5.5. Conclusioni

## **CAPITOLO 5 CONCLUSIONE**

## **BIBLIOGRAFIA**

### **Allegati**

## INTRODUZIONE

La ricerca si colloca nell'ambito della Pedagogia Speciale e affronta il tema dell'inclusione scolastica. Si inserisce all'interno del dibattito che negli ultimi 20 anni si è sviluppato nel panorama internazionale rispetto alla necessità di riformare il sistema scolastico, al fine di acquisire le competenze ritenute necessarie per il XXI secolo (Ananiadou, Claro, 2009) e formare cittadini in grado di partecipare attivamente alla vita delle proprie comunità.

Alla luce delle continue e rapide trasformazioni tecnologiche e digitali e delle sfide della globalizzazione e dei cambiamenti climatici, le principali organizzazioni e istituzioni internazionali (OECD, UNESCO, World Economic Forum, World Bank, Unione Europea, etc.) ritengono sia necessario ripensare il sistema educativo in un'ottica di apprendimento permanente, integrando le dimensioni formali, non formali e informali. Occorre una scuola nuova, aperta alle proposte del territorio e al riconoscimento delle competenze acquisite nei contesti extra-scolastici, e che si pone come "Civic Center", propulsore di iniziative e attività sociali, culturali, ricreative e servizi rivolti alla comunità, integrati all'interno della rete del tessuto cittadino. Occorrono nuovi spazi di apprendimento, disegnati al fine di favorire l'utilizzo di didattiche attive learner-centred, in grado di ricollocare lo studente con i suoi bisogni, interessi e passioni al centro del processo di apprendimento.

Parallelamente sulla scena internazionale, a partire dalla dichiarazione di Salamanca del 1994 che stabilisce il diritto di tutte le persone a prescindere dalle loro condizioni di accedere all'istruzione, molti Paesi stanno modificando le proprie politiche educative in una direzione maggiormente inclusiva (Ainscow, Booth e Dyson, 2006).

*“Le persone che hanno bisogni educativi speciali devono poter accedere alle normali scuole che devono integrarle in un sistema pedagogico centrato sul bambino, capace di soddisfare questa necessità; le scuole normali che assumono questo orientamento di integrazione costituiscono il modo più efficace per combattere i comportamenti discriminatori, creando delle comunità accoglienti, costruendo una società di integrazione e raggiungendo l'obiettivo di un'educazione per tutti, inoltre garantiscono efficacemente l'educazione della maggioranza dei bambini, accrescono il profitto e, in fin dei conti, il rendimento complessivo del sistema educativo”<sup>1</sup>.*

Nel 2000 è stata promulgata la Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea<sup>2</sup>.

Nel 2002, a conclusione del Congresso Europeo sulla disabilità è stata rilasciata la Dichiarazione di Madrid<sup>3</sup> che ha ribadito che:

*“Le scuole devono assumere un ruolo rilevante nella diffusione del messaggio di comprensione e di accettazione dei diritti dei disabili, aiutando a sfatare timori, miti e pregiudizi, supportando lo sforzo di tutta la comunità. Devono sviluppare e diffondere risorse educative di sostegno agli studenti, affinché sviluppino una consapevolezza individuale della propria disabilità o di quella altrui, aiutandoli a considerare in modo positivo le diversità. È necessario raggiungere l'obiettivo dell'istruzione per tutti nel rispetto dei principi della piena partecipazione e dell'eguaglianza. L'istruzione ha un ruolo fondamentale nella costruzione del futuro per tutti [...] è il primo passo verso una società dell'integrazione”.*

---

<sup>1</sup> <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> pp VIII-IX (ultima consultazione, 30/01/2023)

<sup>2</sup> [https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_it.pdf](https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf) (ultima consultazione, 30/01/2023)

<sup>3</sup> <https://www.un.org/esa/socdev/documents/ageing/MIPAA/political-declaration-en.pdf> (ultima consultazione, 30/01/2023)

Nel 2006 L'ONU ha ratificato la “Convenzione sui diritti delle persone con disabilità”, nella quale si sostiene nell'Art. 24<sup>4</sup> che l'educazione dovrebbe essere accessibile “*senza discriminazione se sulla base di uguali opportunità [...] all'interno di un sistema inclusivo a tutti i livelli*”

Le Dichiarazioni dell'UNESCO del 2008 e del 2009 affermano che un “*un sistema educativo inclusivo può essere creato solo se le scuole ordinarie diventano più inclusive [...] e se diventano migliori ad educare tutti i bambini nelle loro comunità*” (UNESCO, 2008, 2009)<sup>5</sup>.

L'European Agency for Development in Special Needs Education (2010)<sup>6</sup> riconosce l'educazione inclusiva come un diritto umano fondamentale e la base per costruire una società più giusta e più equa. Nel 2010 UNICEF sosteneva che l'inclusione consiste nel rendere le scuole accessibili e apportare quei cambiamenti necessari affinché tutti gli studenti, a prescindere dal proprio background o competenze, possano riuscire<sup>7</sup>. Nella dichiarazione dell'UNESCO (2012) veniva affermato che non era più sufficiente accontentarsi del semplice accesso a scuola, occorreva agire anche per rimuovere tutti gli ostacoli che potevano ostacolare il processo inclusivo:

*“Education is not simply about making schools available for those who are already able to access them. It is about being proactive in identifying the barriers and obstacles learners encounter in attempting to access opportunities for quality education, as well as in removing those barriers and obstacles that lead to exclusion”* (UNESCO, 2012, paragrafo1)<sup>8</sup>.

La Dichiarazione di Incheon del Maggio 2015<sup>9</sup> chiamava i diversi Paesi a mobilitarsi per il raggiungimento dei Sustainable Development Goal (SDGs), in particolare del numero 4: “*Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*”, ovvero assicurare un'educazione inclusiva equa e di qualità, e opportunità di apprendimento permeante per tutti.

Zappaterra (2010) sostiene che il paradigma dell'inclusione delle persone con “bisogni educativi speciali” nella scuola e nella società:

*“costituisce la punta più avanzata di un processo culturale susseguito alla maturazione dell'immaginario sulla disabilità e culminato nella presa d'atto della dignità umana e dei diritti dei disabili ad avere pari opportunità. Tale processo di integrazione/inclusione, i cui prodromi sono rintracciabili in azioni normative e istituzionali a livello internazionale, si presenta in continua evoluzione e avviato attualmente verso molteplici e sempre più aperte soluzioni”* (pg.14).

---

<sup>4</sup> Nazioni Unite, O. O. (2006). Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità. Assemblea Generale dell'ONU, 13

<sup>5</sup> UNESCO, (2008). Inclusive education: the way of the future. Conclusions and recommendations of the 48th session of the international conference on education (ICE) Geneva 25- 28 November,2008.

[www.ibe.unesco.org/National\\_Reports/ICE\\_2008/brazil\\_NR08.pdf](http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/brazil_NR08.pdf). (consultato il 30 gennaio 2023)

UNESCO (2009). Policy guidelines on inclusion in education. [http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/dokumente/upload/72074\\_177849e.pdf](http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/dokumente/upload/72074_177849e.pdf). (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>6</sup> European Agency for Development in Special Needs Education (2010). Inclusive Education in Action – Project Framework and Rationale, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, ISBN (Electronic): 978-87-7110-026-6.

<https://www.sess.ie/sites/default/files/inclusive%20education%20framework%202011.pdf> (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>7</sup> UNICEF (2010). Assessing child-friendly schools: A guide for programme managers in East Asia and the Pacific. Retrieved from: [http://www.unicef.org/eapro/Assessing\\_CFS.pdf](http://www.unicef.org/eapro/Assessing_CFS.pdf). (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>8</sup> UNESCO (2012). Education: Addressing exclusion.

<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusiveeducation/>. (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>9</sup> <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656> (consultato il 30 gennaio 2023)

Ma, innovazione e inclusione possono davvero convivere?

La mia ricerca, di carattere esplorativo si pone di rilevare le percezioni di coloro che la abitano proprio al fine di comprendere se una scuola innovativa e all'avanguardia può essere anche inclusiva e in grado di accogliere al suo interno anche gli studenti con bisogni educativi speciali, predisponendo le condizioni affinché ognuno possa esprimere le proprie potenzialità e raggiungere gli obiettivi di apprendimento prefissati, indagando in particolare la dimensioni degli spazi, della didattica e dell'integrazione dell'educazione formale e non formale.

Nel primo capitolo presenterò le definizioni e le principali caratteristiche dell'Educazione non Formale. Ripercorrerò le diverse fasi che dall'immediato dopo guerra fino ai nostri giorni l'hanno vista via via trasformarsi da un'educazione riservata ai Paesi semi-coloniali e alle fasce di popolazione più svantaggiate o a coloro che non avevano accesso o erano fuoriusciti dal sistema educativo formale, in una in grado di aumentare la competitività economica, promuovere la cittadinanza attiva e la coesione sociale e contribuire alla crescita e allo sviluppo della persona anche nei Paesi più industrializzati. Proporrò alcune delle riflessioni, indicazioni, raccomandazioni e normative che hanno caratterizzato il dibattito internazionale sul tema del riconoscimento degli apprendimenti acquisiti al di fuori della scuola, e dello Youth Work, considerato sempre più come anello fondamentale nell'integrazione tra la dimensione formale e non formale. Infine, illustrerò brevemente come questi due elementi possano contribuire alla costituzione di un Sistema Formativo Integrato fondato sull'introduzione del sistema dei crediti all'interno dei curricoli scolastici.

Nel secondo capitolo ho riportato la discussione che negli ultimi vent'anni ha visto crescere l'attenzione e l'interesse internazionale sugli spazi di apprendimento. Un tema non nuovo del quale si sono interessati in passato numerosi pedagogisti, filosofi, sociologi, architetti, etc., che con forza sta tornando al centro del dibattito soprattutto in collegamento con la necessità di ripensare il sistema educativo: numerose ricerche sembrano indicare che l'utilizzo di spazi di apprendimento innovativi (ILEs) faciliti l'applicazione di metodologie didattiche attive, learner-centred, in grado di permettere l'acquisizione delle competenze ritenute necessarie per il XXI secolo. Sono molti i Governi che hanno avviato un piano per il rinnovamento dei loro edifici scolastici investendo numerose risorse al fine di migliorare la qualità degli apprendimenti con risultati contraddittori. Dopo aver ripercorso l'evoluzione degli spazi di apprendimento dai gesuiti fino ai nostri giorni, con uno sguardo attento anche al panorama italiano, presenterò lo stato dell'arte degli edifici scolastici in Italia attraverso il report di Legambiente "Ecosistema scuola" e il contributo che negli ultimi anni INDIRE ha apportato sul tema e sul percorso di innovazione delle scuole del nostro Paese. Approfondirò attraverso un'attenta literature review, il quadro delle ricerche internazionali sul tema degli ILEs esplorando i diversi contributi teorici di riferimento e i principali filoni di ricerca, cercando di cogliere come possano facilitare i processi inclusivi.

Nel terzo capitolo presenterò l'impianto metodologico che ha sostenuto il mio percorso di ricerca, ovvero la descrizione del disegno di ricerca e delle varie fasi di attuazione, le scelte metodologiche, gli strumenti utilizzati nella raccolta dei dati.

Il quarto capitolo è dedicato all'analisi dei dati, presentati all'interno di quattro studi di caso relativi alle quattro scuole in cui ho svolto le mie ricerche, ovvero le due del gruppo delle Avanguardie Educative dell'INDIRE, l'IS "A" e il Liceo "B", e le due Finlandesi, lo "Schildtin" Lukio di Jyvaskyla e l'"Hatanpaan" Lukio di Tampere.

Nel quinto e ultimo capitolo sono infine presentate le conclusioni del mio percorso di ricerca.

## CAPITOLO 1 EDUCAZIONE NON FORMALE

All'interno di questo capitolo presenterò le definizioni e le principali caratteristiche dell'Educazione non Formale. Nel terzo paragrafo ripercorrerò le diverse fasi che dall'immediato dopo guerra fino ai nostri giorni l'hanno vista via via trasformarsi da un'educazione riservata ai Paesi semi-coloniali e alle fasce di popolazione più svantaggiate o a coloro che non avevano accesso o erano fuoriusciti dal sistema educativo formale, in una in grado di aumentare la competitività economica, promuovere la cittadinanza attiva e la coesione sociale e contribuire alla crescita e allo sviluppo della persona anche nei Paesi più industrializzati. Nel quarto e nel quinto paragrafo porrò all'attenzione alcune riflessioni, indicazioni, raccomandazione e normative sul tema che negli ultimi trent'anni hanno acceso il dibattito internazionale, ovvero il riconoscimento degli apprendimenti acquisiti al di fuori della scuola, e quello dello Youth Work, considerato sempre più come anello fondamentale nell'integrazione tra la dimensione formale e non formale. Infine illustrerò brevemente come questi due elementi possano contribuire alla costituzione di un Sistema Formativo Integrato fondato sull'introduzione del sistema dei crediti all'interno dei curricula scolastici.

### Introduzione

La nostra società è attraversata da continue e profonde trasformazioni, il cambiamento è diventato una costante nelle nostre vite (Colardyn e Bjornavold, 2004), la scuola fa sempre più fatica a rispondere alle richieste del mercato del lavoro e fornire le conoscenze e le competenze necessarie per essere cittadini attivamente partecipi all'interno delle proprie comunità. È richiesta una sua apertura alla dimensione non formale (A. Rogers, 2005) così come un ripensamento in generale dell'intero sistema educativo. Già negli anni '70 diversi studiosi parlavano di "società descolarizzata", sostenendo che la maggior parte degli apprendimenti erano il risultato della libera partecipazione a contesti significativi, al di fuori delle istituzioni formali (Illich, 1971). Oggi abbiamo a disposizione strumenti e tecnologie più avanzate che mai, si fa ancora molta fatica a coinvolgere gli studenti attivamente all'interno dei processi di apprendimento, motivarli e trasmettere loro il piacere e il desiderio di conoscere e di imparare. Sono ancora troppi coloro che fuoriescono dal sistema scolastico e che non portano a termine il proprio percorso di studio senza ottenere una qualifica<sup>10</sup>.

Sono diversi gli studi (H. Eshach, 2007) che sostengono come l'educazione non formale sembri favorire l'inclusione, la partecipazione e il coinvolgimento grazie al suo potere di rispondere agli interessi e ai bisogni immediati di chi apprende.

Negli ultimi anni sono sempre più numerose le raccomandazioni delle maggiori istituzioni internazionali (UNESCO, Unione Europea, OECD, etc.) che richiedono, in ottica di apprendimento permanente, l'integrazione delle tre dimensioni dell'educazione formale, non formale e informale, e nonché il riconoscimento degli apprendimenti non formali.

Inizialmente concepita principalmente al servizio delle popolazioni povere, rurali e geograficamente deprivate dalla possibilità di accedere all'educazione formale, negli ultimi anni l'educazione non formale ha decisamente esteso i suoi confini rivolgendosi a fasce sempre più ampie della popolazione (Khoi, 1986), ma... cosa s'intende per educazione non formale? Quali sono le caratteristiche che la rendono maggiormente inclusiva e in grado di rispondere meglio alle caratteristiche ed esigenze di chi apprende?

---

<sup>10</sup> [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early\\_leavers\\_from\\_education\\_and\\_training](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training) (consultato il 30 gennaio 2023)

## 1.1 Definizioni, modelli e classificazioni.

Il termine Educazione non Formale compare per la prima volta nel 1968 nella pubblicazione di Philippe Coombs (P. Coombs, 1969) “The World Educational Crisis: A System Analysis”, successiva all’”International Conference on the World Crisis in Education” organizzata dall’UNESCO per riflettere e rispondere alle profonde trasformazioni sociali e alla crisi educativa in atto: l’aumento dei costi, scarsi risultati scolastici e bassa crescita economica stavano ponendo in discussione l’effettiva utilità sociale della scuola. Per la prima definizione bisogna però attendere il 1974 quando lo stesso Coombs, con Prosser e Ahmed pubblicarono per la Banca Mondiale “*Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Education Can Help*”:

- L'Educazione Formale ha una struttura gerarchica ed è organizzata cronologicamente all'interno del sistema educativo formale. Inizia con la scuola primaria e termina con l'Università. Include corsi e programmi dedicati anche all'educazione tecnica e professionale.
- L'Educazione non Formale si riferisce a tutta una serie di attività educative organizzate al di fuori del sistema scolastico, finalizzate a fornire determinati tipi di apprendimenti a particolari sottogruppi di persone (adulti e/o bambini).
- L'Educazione Informale avviene ogni qual volta acquisiamo, attraverso l'esperienza quotidiana, attitudini, valori, competenze e conoscenze. Può avvenire in famiglia, tra amici, attraverso i media, etc.

Nel 1972 nel frattempo era stato pubblicato il “Faure report” (Faure et al, 1972) “*Learning to Be*” con il quale l'UNESCO pose i concetti di *learning society* and *lifelong learning* alla base delle riforme che avrebbero dovuto ridisegnare e rifondare il sistema educativo della nuova società della conoscenza. Nel report si evidenzia chiaramente come la formazione scolastica non era più in grado di costituire un agente per la crescita personale né di assicurare un’eguaglianza di possibilità per tutti coloro che vi accedono. L’obiettivo fondamentale dell’educazione avrebbe dovuto essere quello di preparare gli studenti a diventare “lifelong learners”, in un contesto di auspicata crescita economica e di partecipazione politica.

Dalla prima definizione sono passati ormai quasi 50 anni ma, se ci sono pochi dubbi rispetto a cosa s’intende per educazione formale (W. Hoppers, 2006), riscontriamo ancora la mancanza di una definizione universalmente condivisa di educazione non formale. Secondo Scribner e Cole (1973) ciò è dovuto al fatto che la maggior parte delle ricerche si è concentrata soprattutto sulla dimensione formale. Per Bekerman, Burbules and Silberman-Keller (Romi e Schmida, 2009, p. 257) “l’educazione formale è stata a lungo la figlia prediletta dell’educazione mentre quella non formale è stata da sempre relegata in posizione marginale, tant’è che è stata definita in termini negativi, come un tipo di educazione che non è formale”. La maggior parte delle definizioni che si sono succedute la contrappongono all’educazione formale, riprendendo la classica categorizzazione tripartita di Coombs e Ahmed del 1974. La classificazione di Simkins (Malcolm, Hodkinson, Colley, 2003) per esempio è stata frequentemente utilizzata per definire in ambito internazionale, i diversi approcci di educazione nei Paesi semi-coloniali. L’Educazione Non Formale era considerata in termini oppositivi, un’alternativa meno pregiata rispetto a quella formale, che più che preparare alla vita futura era soprattutto funzionale a rispondere a bisogni determinati e immediati di gruppi specifici di “learner”. Fordham, Poulton and Randle (1979) definirono l’educazione non formale come un concetto nebuloso, rappresentata di solito in giustapposizione (complementare, alternativa, educazione fuori da scuola) o in forma negativa (non formal, a-formal) rispetto a quella formale, come a sottolinearne l’assenza di formalità.

	<b>Formal</b>	<b>Non Formal</b>
<b>Purpose</b>	Long-term Credential-based	Short-term, specific Not credential-based
<b>Timing</b>	Long cycle Preparatory Full-time	Short cycle Recurrent Part-time
<b>Content</b>	Input focused Standardised Clientele determined by entry requirements	Output focused Individualised Entry requirements determined by clients
<b>Delivery</b>	Institution based teacher centred isolated from social environment Rigid Structures Resource intensive	Environmental related Learner centred Community based and action oriented Flexible structures Resource saving
<b>Control</b>	External Hierarchical	Self-governing Democratic

Tabella 1 *Formal and non-formal education in international development (Simkins 1977)*<sup>11</sup>

Sempre più studiosi, tuttavia, manifestavano la propria insoddisfazione nel continuare a separare le tre categorie preferendo una visione di apprendimento inteso come un continuum tra le dimensioni informale, non formale e formale (Malcolm, Hodkinson, Colley, 2003).

Nei primi anni '80 La-Belle (1981, 1982) per esempio definì:

- l'educazione formale come istituzionale, cronologicamente ordinata e gerarchicamente strutturata;
- l'educazione informale come parte del processo di apprendimento continuo che si estende per tutto l'arco della vita, attraverso cui quotidianamente si acquisiscono conoscenze e competenze;
- l'educazione non formale come l'insieme delle attività educative organizzate, sistematiche e programmate, esterne al sistema scolastico, che offrono a specifici gruppi diversi tipi di apprendimento.

Secondo La Belle (1981) i 3 sistemi coesistono e dovrebbero integrarsi armonicamente: gli apprendimenti non formali, per esempio, possono avvenire anche nel sistema formale, attraverso l'introduzione di attività extra-curricolari.

Bohla (1983) considerava l'educazione come “un continuum che si estende lungo l'intera vita”, che include dunque oltre alla dimensione formale anche quella non formale e informale.

Secondo Dib (1988):

- l'educazione formale riguarda la scuola e le istituzioni formative. È organizzata, strutturata e amministrata secondo norme e leggi, soggetta a rigidi obiettivi curriculari, metodologie e contenuti. Questo sistema attribuisce i fallimenti agli studenti senza tuttavia prevederne il coinvolgimento attivo o tenere conto dei loro interessi e attitudini;
- l'educazione non formale è intenzionale, dispone di curriculum e metodologie flessibili, capaci di adattarsi ai bisogni e agli interessi degli studenti, ed è legata alle comunità e alle organizzazioni locali;
- quella informale è connessa ai contesti familiari, lavorativi e ricreativi.

Ali Hamadache (1991) definisce:

- l'educazione formale come una forma di educazione che differisce da quella non formale in quanto richiede insegnanti impiegati a tempo indeterminato, all'interno di un contesto che

<sup>11</sup> J. Malcolm, P. Hodkinson e H. Colley, 2003 *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*, pg. 28

prevede un curriculum predefinito. È caratterizzata dall'uniformità e da una certa rigidità, ha strutture orizzontali e verticali (età, e cicli gerarchici) e criteri di ammissione universalmente applicabili. È intesa come sequenziale, standardizzata e istituzionale, e garantisce continuità tra i diversi livelli;

- l'educazione non formale rispetto alla sua funzione in specifici contesti. È stata infatti sviluppata per compensare i limiti e le contraddizioni del sistema tradizionale scolastico e per soddisfare i bisogni e le urgenze trascurate dall'educazione formale. Ciò spiegherebbe l'interesse delle comunità locali per questa forma di educazione in quanto maggiormente rispondente ai loro bisogni.

L'autore sostiene che il confine tra le due dimensioni non è tuttavia così chiaro e definito, ci sono aspetti non formali, infatti, nell'apprendimento formale e viceversa, e in accordo con Bhola (1983), suggerisce di rinunciare alla ricerca di una definizione universale esaustiva, cercando di volta in volta quella più adatta al contesto.

Nel 1996 i Ministri dell'Educazione dei Paesi membri dell'OECD si riunirono per sviluppare strategie comuni sul tema del "Lifelong Learning for All" e definirono:

- l'apprendimento formale come intenzionale, organizzato e strutturato, con degli obiettivi chiari da raggiungere;
- l'apprendimento informale come non organizzato e non intenzionale, senza obiettivi precisi da raggiungere;
- l'apprendimento non formale come organizzato e con degli obiettivi precisi.

Nel 1997 l'UNESCO definì l'Educazione non Formale come ogni attività educativa, organizzata e strutturata, che non corrisponde a ciò che chiamiamo educazione formale. Può essere realizzata dentro e fuori le istituzioni educative ed è rivolta a persone di tutte le età. Non è organizzata gerarchicamente, ha durata variabile, e non include necessariamente la verifica dei risultati degli apprendimenti.

Secondo Eraut (Malcolm, Hodkinson, Colley, 2003) l'educazione formale prevede un quadro di apprendimento predefinito, strutturato e organizzato, in cui degli insegnanti svolgono dei corsi che conducono ad una qualifica. Tutto ciò che non è riconducibile agli elementi su identificati ricade sotto l'educazione non formale.

La visione dell'Unione Europea riprende quella di Eraut, ma introduce nella sua classificazione due elementi distintivi, ovvero una terza dimensione di apprendimento, quella informale, e l'intenzionalità di chi apprende (Malcolm, Hodkinson, Colley, 2003):

- l'apprendimento formale è intenzionale tipicamente fornito da un'istituzione educativa, strutturato secondo obiettivi e tempi precisi e che conduce ad una certificazione;
- l'apprendimento non formale è intenzionale, strutturato secondo tempi e obiettivi precisi, ma che non conduce ad una certificazione;
- l'apprendimento informale è nella maggior parte dei casi non intenzionale, risultante della attività quotidiane che avvengono nei diversi contesti lavorativi, familiari o nel tempo libero. Anche in questo caso non conduce ad una certificazione.

Davies (2001) criticò queste due interpretazioni in quanto a suo avviso, una così netta divisione riduceva le possibilità di vederle integrate in un approccio olistico.



	<b>Formal learning</b>	<b>Non formal learning</b>	<b>Informal learning</b>
<b>Location</b>	Education and training institution	Not provided by an education or training institution. Bulk of learning occurs in the workplace, pre-school, playgroup, etc. Community group and voluntary sector	Daily activities, at work, home, leisure, in community Youth organisation Intergenerational learning
<b>Degree of structure</b>	Highly structured objectives time and support	Structured objectives, time or support	No structure
<b>Intentionality</b>	Learner's perspective is intentional	Learner's perspective is intentional	Rarely intentional, typically incidental
<b>Certification</b>	Leads to certification	Not usually certificated	Not certificated
<b>Facilitator</b>	Teacher trainer	Trainer, coach, mentor, childcare carer	

Tabella 2 European Commission Communication on lifelong learning: formal, non formal and informal learning<sup>12</sup>

Livingstone (Malcolm, Hodkinson, Colley, 2003) offre una classificazione molto diversa dalle precedenti:

- l'educazione formale avviene quando un insegnante ha l'autorità nel determinare che le persone destinate ad acquisire conoscenze, apprendano effettivamente un curriculum organizzato secondo un corpo di conoscenze predefinito;
- l'educazione non formale accade quando coloro che apprendono scelgono di acquisire volontariamente, ulteriori conoscenze e abilità sostenuti da un insegnante/tutor che li assiste nell'auto-determinare e perseguire i propri interessi attraverso un curriculum organizzato (come nel caso di molti corsi e attività rivolti all'educazione degli adulti);
- l'educazione informale avviene in situazioni accidentali o spontanee, in assenza di un insieme organizzato e strutturato di conoscenze.

	Formal education	Non-formal education	Informal education/training	Informal learning
Knowledge structure	Curriculum – pre-established body of knowledge	Organised curriculum	No sustained reference to curriculum	No externally organised curriculum
Knowledge status	Rational cognitive	Partly pre-established, partly practical	Situational and practical – eg job skills, community development activities	Situational and practical
Mediation of learning	Teacher/ elder	Teacher	Teacher, trainer, coach, mentor, often experienced co-worker – 'showing how'	No direct reliance on teacher
Location	Schools, etc Indigenous communities	Adult education courses/ workshops Employer training programmes	Incidental and spontaneous situations, often at work	Anywhere – but often in employed, voluntary and unpaid work as well as leisure activities
Primary agency	Teacher/ elder	Learner	Teacher	Learner
Learner voluntarism	Maybe low – teachers designate learners as requiring knowledge	High – self-determined interests	Usually high	High when intentional

Tabella 3 Livingstone (2001): revisione della letteratura sull'apprendimento degli adulti formale, non formale e informale<sup>13</sup>

Reddy (Mok, 2011) nella sua definizione di Educazione non Formale, aggiunse rispetto alle precedenti l'aspetto volontario nella partecipazione. Secondo Patrick Werquin (2008), l'Educazione non Formale e Informale sono spesso definite come contrapposte all'educazione formale, anche se i

<sup>12</sup>Malcolm, J., Hodkinson, P., & Colley, H. (2003). *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. Learning and Skills Research Centre. pg32

<sup>13</sup> J. Malcolm, P. Hodkinson, H. Colley, (2003), *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. Learning and Skills Research Centre. pg 34

confini tra questi termini variano nei diversi Paesi e nei diversi contesti. Considera obsolete quelle che fanno ancora riferimento alla mancanza di certificazione, in quanto sono sempre più gli Stati che stanno/hanno sviluppato dei meccanismi per il riconoscimento dei diversi tipi di apprendimento. Per l'autore l'Educazione Formale ha obiettivi ben definiti, è intenzionale, mentre quella informale è il risultato della vita quotidiana ed avviene ovunque, spesso inconsapevolmente. Non prevede obiettivi d'apprendimento o aspetti intenzionali. L'Educazione non Formale nella maggior parte dei Paesi è piuttosto organizzata, ed è dunque intenzionale, pur avendo obiettivi di apprendimento che possono essere molto ampi e diversificati.

L'“European Knowledge Centre for Youth Policy”<sup>14</sup>, la definisce come: “un apprendimento propositivo e volontario che ha luogo in un ampio range di istituzioni e contesti in cui l'insegnamento e la formazione possono non essere necessariamente le attività principali. Tali situazioni possono essere intermittenti o transitorie, le attività e i corsi possono essere condotti da facilitatori professionisti o volontari, sono pianificati, ma sono di rado strutturati secondo i ritmi convenzionali. Di solito sono indirizzati a gruppi specifici ma difficilmente documentano o valutano gli apprendimenti raggiunti in modo convenzionale e visibile”.

Secondo il manuale Compass della SALTO Training & Cooperation Resource Centre<sup>15</sup>, le tre forme di educazione sono complementari all'interno del processo di apprendimento permanente.

- Educazione Formale: si riferisce al sistema educativo che si estende dall'infanzia fino all'Università e include programmi di specializzazione professionale e tecnica. Include una valutazione delle competenze o degli apprendimenti ed è basata su programmi e curricula che possono essere più o meno vicini ai bisogni e alle preferenze degli individui. Conduce a certificazioni.
- Educazione non formale: si riferisce a programmi e processi pianificati e strutturati designati per i giovani al fine di migliorare un insieme di competenze al di fuori del curriculum formale. Si svolge in luoghi come centri giovanili, associazioni sportive, culturali, etc., in cui le persone si incontrano per stare insieme, giocare, discutere, condividere e avviare progetti, etc. Gli apprendimenti non formali non conducono di solito ad una certificazione, anche se il loro riconoscimento sociale sta aumentando.
- Educazione informale: fa riferimento al processo di apprendimento permanente, in cui ognuno acquisisce attitudini, valori, abilità e conoscenze attraverso le influenze e le risorse del suo ambiente e dalle esperienze di vita quotidiana (famiglia, vicini, biblioteca, eventi culturali e ricreativi, attività sportive, etc.). I mezzi di comunicazione di massa e i social media giocano un ruolo molto importante in quest'ambito in cui l'apprendimento è spesso non pianificato e non strutturato.

Lo European Youth Forum (2008) definisce l'educazione non formale come un processo educativo organizzato che prende luogo accanto al principale sistema educativo e formativo, e tipicamente non conduce a certificazioni. Gli individui partecipano su base volontaria ed hanno un ruolo attivo nel processo di apprendimento. Differisce da quella informale per via del suo carattere intenzionale.

Haim Eshach (2007) sostiene che l'educazione non formale avviene in modo pianificato, ma altamente flessibile, in istituzioni, organizzazioni e situazioni al di fuori della sfera dell'educazione formale. L'autore introduce nella sua definizione l'aspetto motivazionale, che nell'educazione non formale sarebbe prevalentemente intrinseco.

---

<sup>14</sup><https://www.coe.int/en/web/european-youth-foundation/non-formal-education> (ultimo accesso, 30 gennaio 2023)

<sup>15</sup><https://rm.coe.int/compass-eng-rev-2020-web/1680a08e40> (ultimo accesso, 30 gennaio 2023)

Secondo l'International Standard Classification of Education ISCED 2011<sup>16</sup>

- L'educazione formale: è istituzionalizzata, intenzionale e pianificata attraverso organizzazioni pubbliche e organi privati riconosciuti. I programmi sono riconosciuti dalle autorità nazionali o equivalenti, così come le qualifiche. Si svolge di solito all'interno di istituzioni educative delegate ad offrire agli studenti un percorso educativo. Anche alcuni programmi che si svolgono sul luogo di lavoro possono essere considerati educazione formale se conducono ad una qualifica riconosciuta dalle autorità nazionale o equivalenti.
- L'educazione non formale è istituzionalizzata, intenzionale e pianificata, condotta da enti/agenzie educative, imprese private o associazioni non profit. È considerata in aggiunta, alternativa e/o complementare all'educazione formale in un'ottica di educazione permanente. È offerta per garantire il diritto all'accesso all'educazione per tutti. È rivolta a tutte le età ma non segue necessariamente un percorso strutturato. È di solito organizzata in corsi brevi, in forma di laboratori o seminari, diretti di solito ad acquisire conoscenze pratiche, abilità in contesti concreti e sono di conseguenza meno focalizzati su aspetti teorici. Spesso conduce a qualifiche che non sono riconosciute come quelle formali. A seconda dei diversi contesti può comprendere programmi che contribuiscono all'istruzione degli adulti o dei giovani che fuoriescono dai percorsi scolastici. Può includere formazioni sul luogo di lavoro per migliorare le abilità già possedute, o formare persone disoccupate o inattive, come alternativa ai percorsi formali. Può includere attività relative allo sviluppo e alla crescita personale, al di là della sfera lavorativa, che trasferiscono competenze sociali o culturali legate alla vita quotidiana. Il completamento di questi percorsi non dà accesso normalmente ad altri livelli più alti, a meno che non sia riconosciuta e validata dal sistema educativo formale.
- L'educazione informale è definita come una forma di apprendimento intenzionale ma non istituzionalizzata. Può includere attività educative in famiglia, a lavoro, nella vita quotidiana. Può essere distinta in apprendimento incidentale o casuale (guardare la televisione, ascoltare la radio, etc.)

## 1.2 Riferimenti teorici

Secondo Lasse Siurala<sup>17</sup>, a partire dal XIX secolo grazie anche al lavoro del pedagogista danese Grundtvig, si assiste ad una crescita di forme alternative di educazione (“nuova educazione”), accanto a quella formale, che nel secolo successivo si diffusero in tutto il mondo attraverso il contributo, solo per citarne alcuni, di John Dewey (USA), Maria Montessori (Italia), Célestine Freinet (Francia), Paulo Freire (Brasile), A.S. Neil (The Summerhill School, UK). I principi che guidavano questa rivoluzione pedagogica prevedevano lo spostamento dello studente al centro del processo di apprendimento e l'utilizzo di metodologie esperienziali, che avrebbero potuto favorire l'acquisizione di competenze, utili per permettere l'emancipazione sociale di coloro che ne prendevano parte. Nel suo “ritratto di famiglia”, l'autore inserisce alla base del concetto di Educazione non Formale, il contributo significativo offerto dal costruttivismo: colui che apprende interpreta e costruisce la realtà in virtù delle sue esperienze e interazioni con l'ambiente circostante. In questa visione l'insegnante ha il compito di orientare lo studente nel suo processo di costruzione di senso: l'apprendimento è un

---

<sup>16</sup> <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> (ultimo accesso, 30 gennaio 2023)

<sup>17</sup> SYMPOSIUM ON NON-FORMAL EDUCATION 2000 <https://rm.coe.int/090000168097c048> (ultimo accesso, 30 gennaio 2023)

processo autodiretto finalizzato alla riflessione critica e che conduce all'acquisizione delle conoscenze che lo studente ritiene e sperimenta come utili.

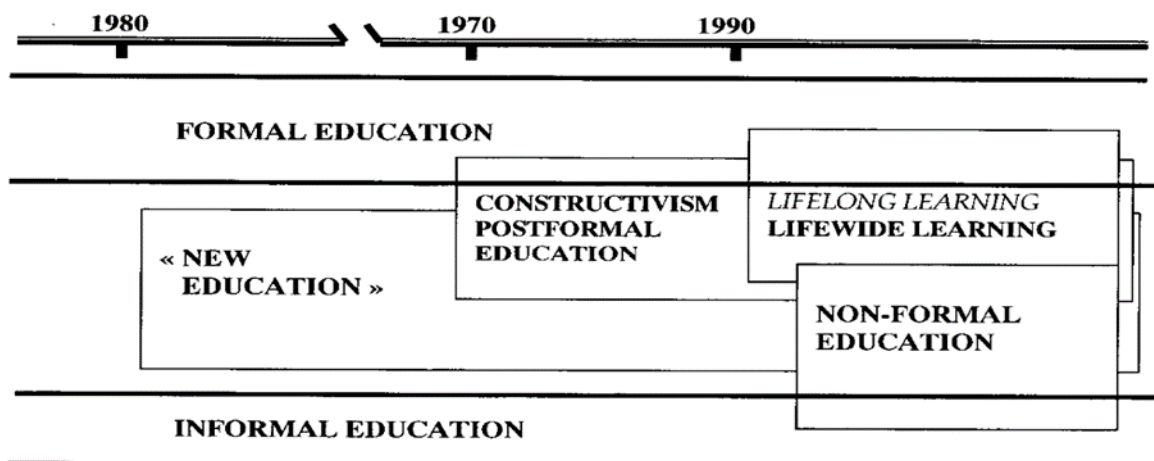


Tabella 4 Un ritratto di famiglia dell'educazione non formale<sup>18</sup>

L'educazione post-formale considerava l'apprendimento come un metodo per conoscere sé stessi, per comprendere come l'identità di ciascuno si costruisce all'interno delle strutture sociali relative al genere, etnia, classe sociale, produzione capitalistica, economia globale, sviluppo sostenibile, etc. Svelare il ruolo delle relazioni di potere, nei vari ambiti, nel dar forma al modo in cui il mondo è rappresentato da ognuno. Un'educazione rivoluzionaria che attribuiva alla conoscenza e all'azione trasformativa un forte potere emancipatorio (Paolo Freire e Jacke Mezirov) che tuttavia, secondo lo stesso Siurala<sup>19</sup>(2001) non riuscì a creare un impatto strutturale sul curriculum e sulle pratiche didattiche formali. Negli anni '90 tuttavia, il dibattito internazionale sui temi della cittadinanza attiva e del Lifelong Learning, riportò alla luce la necessità di ridefinire e modernizzare “le competenze di base per tutti”, “i metodi di insegnamento” e “i contesti di apprendimento”, ripensare i metodi di insegnamento in una direzione maggiormente partecipativa e learner-centred. Allo stesso tempo occorreva riconoscere e promuovere gli apprendimenti non formali di fianco e in cooperazione con quelli formali, aprire la scuola al territorio<sup>20</sup> in una visione di “Civic Center”, punto di riferimento per la comunità. Si riteneva necessaria una nuova visione politica in grado di combinare gli obiettivi sociali con quelli educativi attraverso la collaborazione tra scuola e organizzazioni della società civile.

### 1.3 Caratteristiche educazione non formale

Oltre alle definizioni in questo paragrafo cercherò di analizzare meglio quelli che sono gli aspetti che maggiormente caratterizzano l'educazione non formale.

Intesa come parte del lifelong learning, è caratterizzata dalla partecipazione volontaria, dall'essere intenzionale e dall'aver obiettivi educativi; è learner-centred, ha un approccio olistico ed esperienziale, focalizzata sul processo, flessibile rispetto alle scelte di metodi e contenuti (Romi e Schmida, 2009), in grado di adattarsi a gruppi eterogenei con diversi interessi e bisogni educativi, e rispondere ai rapidi cambiamenti in corso. Queste caratteristiche la rendono particolarmente inclusiva in particolare per coloro che si trovano per diverse ragioni in condizioni di svantaggio,

<sup>18</sup> Symposium On Non-Formal Education 2000 <https://rm.coe.int/090000168097c048> (ultimo accesso, 30 gennaio 2023)

<sup>19</sup> Symposium On Non-Formal Education 2000 <https://rm.coe.int/090000168097c048> (ultimo accesso, 30 gennaio 2023)

<sup>20</sup>Parliamentary Assembly recommendation, 1437(2000) and Doc. 8595(1999) (ultimo accesso, 30 gennaio 2023)

marginalità o fragilità. Nella Dichiarazione di Rio<sup>21</sup> del 2019, sono state riaffermate le sue caratteristiche peculiari, in particolare il suo potere trasformativo sulle comunità e sulla società, ed è stata riconosciuta come fondamentale nel raggiungimento di alcuni dei Sustainable Development Goals (SDGs)<sup>22</sup>, in quanto agisce come strumento per promuovere l'inclusione e l'empowerment specialmente di coloro che vivono in condizioni di vulnerabilità/svantaggio.

Secondo Hamadache (1991) l'educazione non formale:

- può assumere diverse forme;
- la natura dei suoi contenuti è funzionale a rispondere a specifici bisogni di specifici contesti;
- ha degli obiettivi specifici;
- ha di solito breve durata;
- è rivolta a specifici gruppi o contesti;
- i contenuti sono disegnati per rispondere ai bisogni di chi apprende;
- è flessibile;
- è rivolta a gruppi eterogenei;
- ha dei requisiti di ammissione maggiormente flessibili rispetto a quella formale;
- le attività sono organizzate in modo sistematico ma non routinario e ripetitivo;
- può essere condotta da esperti o volontari, che possono essere retribuiti o meno;
- la partecipazione è volontaria.

Eshach (2007) ha prodotto questa tabella in cui riporta le principali differenze tra educazione formale, non formale e informale.

Formal	Non-formal	Informal
Usually at school	At institution out of school	Everywhere
May be repressive	Usually supportive	Supportive
Structured	Structured	Unstructured
Usually prearranged	Usually prearranged	Spontaneous
Motivation is typically more extrinsic	Motivation may be extrinsic but it is typically more intrinsic	Motivation is mainly intrinsic
Compulsory	Usually voluntary	Voluntary
Teacher-led	May be guide or teacher-led	Usually learner-led
Learning is evaluated	Learning is usually not evaluated	Learning is not evaluated
Sequential	Typically non-sequential	Non-sequential

Tabella 5 Differenze tra Educazione Formale, Non Formale e Informale<sup>23</sup>

Peter Lauritzen (2008), ha sottolineato alcune delle caratteristiche che a suo avviso rendono un'attività educativa non formale di qualità:

- chiarezza negli obiettivi e finalità;
- appropriate condizioni materiali per l'apprendimento;
- staff formato (volontario o professionale che sia);
- learner-centred;
- varietà di metodi usati;
- equilibrio tra apprendimenti individuali e di gruppo;
- tempo appropriato dedicato all'apprendimento, considerando lo spazio per il relax/tempo privato;
- spazio per le occasioni di scambio interculturale, e per riflettere sulle loro influenze;
- bilanciamento tra attività cognitive e pratiche;
- tempo e spazio per l'auto-riflessione;

<sup>21</sup> Dichiarazione Rio 2019 <https://worldnfeforum.com/declaration/> (ultimo accesso, 30 gennaio 2023)

<sup>22</sup> [https://www.un.org/youthenvoy/wp-content/uploads/2018/09/18-00080\\_UN-Youth-Strategy\\_Web.pdf](https://www.un.org/youthenvoy/wp-content/uploads/2018/09/18-00080_UN-Youth-Strategy_Web.pdf) (ultimo accesso, 30 gennaio 2023)

<sup>23</sup> H. Eshach (2007), *Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education*, Journal of Science Education and Technology, Vol. 16, No. 2 pg.171-190

- assesment dei progressi e difficoltà;
- self-assesment;
- valutazione di gruppo.

Secondo Ward et al. (Dib, 1988) l'educazione non formale sembra funzionare meglio nell'intercettare i bisogni individuali degli studenti in quanto:

- il focus dei processi è su chi apprende, a seguito di una precedente identificazione dei bisogni e delle possibilità;
- offre un approccio eclettico, pratico e multifunzionale;
- ha un'immediata utilità per la crescita personale e professionale degli studenti.

Fordham (1979) ha individuato quattro caratteristiche principali associate all'educazione non formale:

- la rilevanza in relazione ai bisogni di diversi target group;
- relativa a specifiche categorie di persone;
- obiettivi ben definiti;
- flessibilità nel modo in cui le attività i metodi sono scelti e utilizzati.

L'educazione non formale avrebbe un potere trasformativo in quanto coinvolge i partecipanti nella pianificazione e nell'organizzazione dei contenuti, creando le condizioni per generare empowerment in chi apprende e modificare i contesti in cui sono inseriti.

Secondo Dib (1988) il successo del modello non formale si fonda su:

- l'interesse iniziale e la motivazione degli studenti;
- la qualità del materiale educativo capace di tenere a lungo alti i livelli di motivazione e di rispondere effettivamente ai loro bisogni e aspettative.

Vartolomei (2016) sostiene che l'Educazione non Formale rappresenta un potente strumento di integrazione sociale. I partecipanti prendono parte alle varie attività volontariamente, sono coinvolti nel processo di apprendimento e hanno dunque una maggiore motivazione e opportunità di praticare e sviluppare abilità di decision-making. Sviluppano attività interpersonali, imparano ad interagire, cooperare e confrontarsi con gli altri. L'educazione non formale permette l'acquisizione di competenze fondamentali, quali l'acquisizione di maggiori responsabilità, spirito di iniziativa, autostima, rispetto, motivazione, senso critico, creatività, cooperazione, problem solving, leadership, etc.

#### **1.4 Storia ed evoluzione dell'educazione non formale.**

Dopo aver riportato le principali definizioni e caratteristiche dell'educazione non formale, utilizzando in particolare il lavoro di Colley, Hodgkinson e Malcolm (2003), andrò a ripercorrere quelle che sono state le principali evoluzioni nel corso della storia.

Gli autori nel 2003 pubblicarono "Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre" in cui portarono alla luce diverse riflessioni interessanti e criticità intorno al concetto di Educazione non Formale. Nel loro lavoro sottolineano come le diverse definizioni, classificazioni e modi di intendere l'educazione siano stati influenzati in particolare dai diversi contesti in cui sono stati sviluppati, dalle finalità, dai valori politici e teorici di fondo. Ciò che è chiaro nella loro analisi è che l'apprendimento è una questione complessa e che non è possibile includerlo in tre categorie rigidamente predeterminate, e che più che contrapporre dunque le diverse dimensioni e rispettive peculiarità occorrerebbe piuttosto interrogarsi su come

combinarle. Hanno così analizzato aspetti e attributi di informalità e formalità a seconda dei processi, situazioni, contesti, propositi e contenuti dell'apprendimento, ed elaborato 20 criteri finalizzati a comprendere i complessi legami tra le diverse dimensioni educative.

Nel corso del loro lavoro hanno rilevato in particolare che:

- tutte le situazioni di apprendimento contengono elementi di formalità e informalità, i quali sono correlati in diverso modo nelle diverse occasioni, e le loro relazioni influenzano la natura e l'efficacia dell'apprendimento in ogni esperienza;
- la "società dell'audit" richiede una maggiore trasparenza e rischia di cambiare la natura dell'apprendimento.

I 3 ricercatori di Leeds hanno inoltre identificato le due dimensioni principali che hanno alimentato il dibattito intorno ai concetti di educazione formale, non formale e informale negli ultimi anni:

- quella teorica, focalizzata sulla natura dell'apprendimento, che avviene prevalentemente al di fuori dei contesti scolastici, nella vita di tutti i giorni, a dispetto della dominanza del sistema formale;
- quella politica che riflette invece tensioni tra le diverse teorie che auspicavano un'emancipazione personale e collettiva, nella speranza di migliorare le condizioni delle fasce di popolazione più svantaggiate, e l'avanzata di interessi più strumentali finalizzati ad aumentare la competitività economica e sostenere l'attuale sistema capitalistico, e in parte incrementare la coesione e l'inclusione sociale.

Rispetto al potere emancipatorio attribuito all'Educazione non Formale, gli autori fanno presente come ciascuna situazione di apprendimento può contenere delle disuguaglianze di potere e ciò che è chiamato emancipatorio può essere oppressivo o viceversa a seconda del contesto sociale, culturale, economico e politico in cui l'apprendimento è situato, così come delle pratiche adottate, dei contenuti delle conoscenze e delle pedagogie di riferimento. Tale dibattito negli ultimi anni è tornato al centro dell'attenzione soprattutto nei Paesi più sviluppati, nei quali si andava affermando sempre più l'idea che l'Educazione non Formale potesse mantenere le grandi promesse di un maggiore sviluppo e opportunità di apprendimento per tutti, ma anche del rischio di una formalizzazione del non formale e informale che avrebbe potuto minarne la natura e gli effettivi benefici. Ma andiamo con ordine.

Seguendo le indicazioni dei tre autori, si possono identificare cinque fasi che hanno caratterizzato lo sviluppo dell'educazione non formale sino ai nostri giorni.

L'educazione è stata considerata per molto tempo inseparabile dalle esperienze di vita, tuttavia, con l'aumentare della complessità del patrimonio culturale da trasmettere, e con l'introduzione della lingua scritta, finì per istituzionalizzarsi allontanandosi dalle pratiche quotidiane. Fino al tardo XVIII secolo rimase organizzata prevalentemente a livello familiare o di comunità locale, nelle fattorie, nelle industrie, all'interno di un sistema formalizzato di apprendistato. Il dibattito intorno all'educazione non formale si accese intorno alla metà dello scorso secolo quando si verificò a livello globale un forte incremento di richiesta di istruzione.

Nel dopoguerra (1946) le Nazioni Unite istituirono l'UNESCO, l'agenzia specializzata dell'ONU finalizzata nel promuovere educazione, scienza e cultura e nel 1948 emanarono la Dichiarazione dei Diritti Umani (1948)<sup>24</sup>, fondata sulla convinzione che il fine dell'educazione fosse quello di favorire il pieno sviluppo della personalità umana, l'acquisizione di valori etici e il rafforzamento del

---

<sup>24</sup> United Nations, *Universal declaration of human rights*, New York, 1948.  
<https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. (consultato il 30 gennaio 2023).



rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. C'erano grosse aspettative, tuttavia, nonostante le buone intenzioni, le possibilità di accesso al sistema formale restavano poco distribuite, mentre si assisteva sempre più ad uno scollamento tra educazione e sviluppo economico.

#### **1.4.1 Prima fase: 1947-1958**

Secondo Ali Hamadache (1991) inizialmente il termine educazione non formale era riferito principalmente al mondo "sotto-sviluppato". Si fondava sulle teorie che si rifacevano all'ideologia riformista social-democratica, sui principi economici keynesiani che auspicavano l'incremento della crescita globale, l'uguaglianza sociale e una partecipazione democratica aperta a tutti (Fordham, 1979). H. Bhola (1983) sostiene che alla base del concetto di Educazione non Formale c'era un'idea di sviluppo dell'uomo finalizzato ad una maggiore efficienza: gli agricoltori e gli operai dovevano essere formati per produrre di più, le casalinghe dovevano essere messe nelle condizioni di prendersi meglio cura di sé stesse, della crescita dei figli e della famiglia. Per i politici del tempo rappresentava una soluzione vantaggiosa dal punto di vista sociale ma anche economico, per via dei minori costi rispetto a quella formale. L'educazione non formale era considerata uno strumento "bridging gap" (Hamadache, 1991) utile a preparare le persone, grazie al suo potere emancipatorio, a vivere in un mondo a crescente complessità: il concetto di apprendimento non formale, infatti, si basava sulla partecipazione attiva, volontaria e consapevole, a differenza di quello formale fondato sull'adattamento inconsapevole alle caratteristiche del tipo di apprendimento offerto nelle scuole tradizionali, fondato sulla riproduzione e conservazione delle strutture sociali. Tuttavia, molti programmi non furono mai adeguatamente finanziati e l'educazione non formale finì per non essere pienamente riconosciuta e legittimata, anche per via della parallela esplosione della scolarizzazione di massa (Colley, Hodkinson e Malcolm, 2003).

#### **1.4.2 Seconda fase, Anni '70: dall'educazione non formale all'apprendimento non formale**

Il secondo momento (anni '70-'80) è caratterizzato, come sostengono Carron e Carr-Hill (1991), dall'emergenza del concetto di educazione permanente e da un nuovo modo di pensare la società. Nel 1972 l'UNESCO, con la pubblicazione del "Faure report", pose i concetti di learning society and lifelong learning alla base delle riforme che avrebbero dovuto ridisegnare e rifondare il sistema educativo della nuova società della conoscenza. Il report aveva una chiara connotazione sociopolitico-filosofica, che conteneva un'idea di sviluppo globale della società fondato sui principi di uguaglianza e democrazia. Rappresentò un "punto di svolta" ponendo al centro del dibattito non solo la dimensione formale ma anche i contesti non formali e informali, nonché i processi individuali di apprendimento permanente, che avrebbero condotto alla formazione dell'"uomo completo", "cittadino del mondo" "agente di sviluppo e cambiamento" "promotore di democrazia", e "autore della sua propria soddisfazione" (Faure, 1972, pg 158). Lee e Fridrich (Elfert, 2015) lo considerarono come un insieme di liberalismo classico, social-democratico, e democratico-radical, permeato dalla visione di Freire, secondo la quale l'educazione era uno strumento di trasformazione sociale, e dalle idee di descolarizzazione di Illich che mettevano in discussione l'approccio educativo tradizionale. In questo periodo si assiste infatti alla nascita delle teorie che sostenevano che l'educazione non formale avrebbe favorito il sorgere di movimenti emancipatori a livello individuale e locale, e rivoluzionari a livello sociale e nazionale, in opposizione alle dottrine capitalistiche dei Paesi maggiormente sviluppati del Nord (sostenute tra l'altro anche da alcuni regimi del Sud del mondo). Bhola (1983), riprendendo le teorie del pedagogista brasiliano, sosteneva che l'educazione non formale avrebbe favorito la crescita personale attraverso azioni finalizzate a rafforzare la solidarietà e a liberarsi dall'oppressione della cultura del silenzio, oltre che una più equa distribuzione delle risorse e una maggiore giustizia sociale. Tuttavia, era evidente



la differenza tra “manifesto e manifestazione” (Bhola, 1983, pg.6): molti dei vantaggi sociali e politici attribuiti all’educazione non formale restarono più una dichiarazione di principi che una reale realizzazione di queste grandi speranze. L’Educazione non Formale aveva certamente contribuito e ha avuto il merito di consentire a molti giovani di accedere al mondo del lavoro e ricevere un salario, tuttavia, sembra che l’impatto sulle loro vite e sulla loro mobilità sociale sia stato piuttosto marginale. Inoltre, i migliori programmi di Educazione non Formale furono assorbiti da quella formale (identificati come AFE, Alternative Formal Education), e, benché rivolti ai lavoratori erano disegnati a beneficio dei “padroni” (Hoppers, 2006). Secondo Boudieu e Passeron (Hoppers, 2006) in questa fase l’educazione non formale infatti divenne uno strumento controllato dagli Stati al fine di “convertire” le masse ai propositi e alla volontà degli stessi: dominata dai valori delle élite, finì per preservare e riprodurre i loro privilegi, creando un’ulteriore rinforzo alle forme di dipendenza nelle relazioni internazionali perpetuate dal mondo occidentale che ha prima dichiarato una crisi (quella del sistema formale), poi ha creato delle sfide (incontrare i bisogni minimi dei poveri) e infine ha regalato soluzioni al terzo mondo (educazione non formale). Di fatto le riflessioni del periodo si dividevano tra chi riteneva che l’NFE avrebbe potuto facilitare lo sviluppo individuale e quello delle istituzioni in modo più economico e più rispondente ai bisogni personali, aumentando le competenze di specifici sottogruppi, e chi sosteneva che l’ENF costituiva in realtà un “complotto riformista” disegnato per mantenere un iniquo ordine socioeconomico e relegare i Paesi “sottosviluppati” ad una condizione di dipendenza (Hoppers, 2006). Il deterioramento delle condizioni economiche nel mondo (crisi energetica e recessione) occidentale/Nord finì con il subordinarla ai bisogni di occupabilità e flessibilità del mercato del lavoro, spostando e focalizzando l’attenzione soprattutto sullo sviluppo di abilità e competenze professionali (Malcolm, Hodkinson, e Colley, 2003). I Paesi maggiormente sviluppati ridussero drasticamente i fondi destinati a questi programmi o alle NGOs che loro stessi finanziavano per attuarli, e spinsero i Paesi del Sud ad accrescere il livello di debito nei loro confronti, impegnandosi allo stesso tempo a contrastare politicamente (e non solo!) i movimenti socialisti e rivoluzionari sorti in particolare in America Latina.

Questa seconda fase ha prodotto comunque alcuni cambiamenti profondi (Malcolm, Hodkinson, e Colley, 2003): alcune delle teorie “rivoluzionarie” riuscirono a penetrare anche nel Nord del mondo, favorendo la nascita di nuovi movimenti socio-culturali (femminismo, antirazzismo, movimenti operai, etc.), e un cambio di paradigma (Scribner e Cole, 1973) attraverso l’introduzione del concetto di apprendimento non formale, meno connotato rispetto al concetto di educazione non formale di riferimenti impliciti a quella sorta di deficit “endemic” tipico delle popolazioni del sud.

### **1.4.3 Terza fase, anni’ 80: la formalizzazione dell’educazione non formale.**

Il terzo momento (anni ’80-’90) coincide con la fine della recessione economica che portò all’avanzata delle politiche conservatrici di destra (Regan -Thatcher) e delle teorie del libero mercato (Milton Friedman), che finirono con lo spazzar via quelle keynesiane, avviando una brusca contrazione delle spese per il welfare e per l’educazione pubblica in favore del settore privato. Nel sud del mondo, i Paesi enormemente indebitati furono costretti a destinare i fondi previsti per l’educazione, al pagamento degli interessi nei confronti del Banca Mondiale e del Fondo Monetario Internazionale (Malcolm, Hodkinson, e Colley, 2003). Le speranze di emancipazione furono momentaneamente sopresse. I fondi furono riservati a formazioni professionali di basso livello tecnico, disegnatte per incontrare le necessità delle multinazionali, intenzionate a spostare le produzioni nel mondo sottosviluppato per avere lavoro a basso costo, subordinando l’educazione agli interessi economici. Dagli anni’80, l’aumento della disoccupazione unita alla distruzione dei processi non formali di accumulazione e trasmissione delle competenze attraverso, per esempio, la fase di apprendistato, hanno progressivamente portato ad una maggiore formalizzazione e

codificazione degli apprendimenti non formali, che passarono sotto la gestione delle risorse umane delle multinazionali, finalizzate ad evitare di pagare alti salari richiesti da lavoratori specializzati.

#### **1.4.4. Quarta fase, Anni'90: un interludio postmoderno di apprendimento non formale.**

La quarta fase si apre con la conferenza tenutasi a Jomtien (Thailandia)<sup>25</sup> nel 1990, organizzata dall'UNESCO nel tentativo di provare a rianimare il dibattito sulla necessità di ripensare e ritornare ad investire sul sistema educativo. "Education for all" esprimeva un'idea di educazione non più confinata nel solo sistema formale, ma che fosse inclusiva e aperta anche ai bisogni dei più poveri e bisognosi, delle minoranze etniche e linguistiche, delle persone con bisogni educativi speciali, etc. Nonostante gli sforzi erano ancora troppi i minori che non avevano accesso all'istruzione o che abbandonavano la scuola prima di terminare il ciclo di studi e malgrado i presupposti di rinnovamento, il focus continuava a restare sull'educazione formale. Tra le strategie proposte quelle di rendere quella di base più flessibile e aperta ai bisogni di chi apprende; promuovere forme d'insegnamento non tradizionale alternative; promuovere diversi metodi di gestione che permettano alle comunità di essere maggiormente coinvolte nelle attività educative. Smith (Malcolm, Hodkinson, e Colley, 2003) sostiene che l'educazione non formale fu caratterizzata in quegli anni da una nuova forma di colonialismo. Nei Paesi in via di sviluppo furono realizzate esperienze di scolarizzazione parallele, alternative e maggiormente flessibili rispetto a quelle offerte dal sistema formale, le quali tuttavia, non essendo propriamente riconosciute socialmente e istituzionalmente, hanno finito per avere un impatto limitato sulle popolazioni (Bohla, 1983). Il potere dell'educazione non formale non risiede infatti solo nei contenuti ma anche nel modo in cui riesce a penetrare nelle varie istituzioni ed avere un impatto trasformativo nella società.

#### **1.4.5. Quinta fase, l'educazione non formale nel nuovo millennio.**

C'è infine un quinto momento iniziato sul finire dello scorso millennio e tutt'ora in atto.

Se in passato l'Educazione non Formale era stata pensata e rivolta principalmente al mondo "sottosviluppato" e per coloro che erano fuoriusciti dai classici percorsi formativi, negli ultimi anni anche i Paesi più industrializzati iniziarono a considerarla come un importante strumento ritenuto utile nel favorire la crescita economica e promuovere la formazione di una cittadinanza attiva, critica e responsabile.

Nel 1995 entra a pieno titolo nel dibattito del nostro continente: in vista dell'anno europeo (1996) dell'istruzione e della formazione permanente venne presentato il Libro Bianco "*Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza*" (Commissione Europea, 1995). Nel documento, al fine di contrastare la disoccupazione e rilanciare l'economia, veniva sottolineata la necessità di favorire l'acquisizione di nuove competenze, avvicinare il mondo della scuola e quello delle imprese, lottare contro l'esclusione e migliorare la conoscenza delle lingue comunitarie.

Nel 1996 fu pubblicato dall'UNESCO, a 24 anni di distanza dal "*Faure report*", il lavoro dell'allora Presidente della Commissione europea "*Learning: the treasure within*" (Delors, 1996). Come il precedente, era permeato dall'utopia di una società più giusta e solidale, in opposizione al modello neoliberista e alla visione di un'educazione sottomessa agli interessi del mercato. La differenza principale stava nel fatto che il riconoscimento del bisogno di un'educazione permanente non era più limitato a specifici paesi, ma era esteso a livello globale. Proponeva una visione integrata di educazione formale, non formale e informale, fondata sui paradigmi del lifelong learning, e sui quattro pilastri dell'apprendimento, ovvero imparare a conoscere a fare, a essere e a imparare a vivere insieme. La comunità internazionale aveva bisogno di un'educazione che aiutasse a risolvere le sfide che minacciavano il nostro pianeta, promuovendo pace, tolleranza e società più inclusive. Nel 1998 con la "*Dichiarazione finale della V Conferenza dei Ministri Europei della Gioventù*"

<sup>25</sup> <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583> (ultimo accesso, 30 gennaio 2023)

tenutasi a Bucarest, l'educazione non formale entrò stabilmente tra le priorità dell'agenda dei lavori del Consiglio Europeo. Nell'occasione i governi furono invitati ad ampliare l'offerta formale integrandola con proposte educative e metodologie non formali e avviare processi di riconoscimento degli apprendimenti extra-scolastici. Nel documento per la prima volta si parla di validazione e di riconoscimento, una questione che diventerà negli anni successivi, sempre più centrale nel dibattito internazionale.

Nel **Dicembre 1999** si tenne l'*Assemblea del Consiglio d'Europa sull'Educazione non Formale*. Durante l'incontro fu ribadito che il sistema formativo formale non poteva più rispondere da solo alle sfide e ai cambiamenti sociali, economici e tecnologici della società moderna, si raccomandava così ai governi degli Stati membri, di riconoscere l'educazione non formale come parte del processo di apprendimento permanente, avviando, nonostante le difficoltà nel misurarne i risultati, lo sviluppo di meccanismi e sistemi di valutazione. Si sottolineò anche l'importanza delle NGOs che la promuovono e dello Youth Work, nonché della necessità di migliorare la formazione e le competenze di insegnanti ed educatori sul tema, invitando ad avviare ricerche e studi compartivi tra i diversi Stati al fine di promuovere le "buone prassi" e il coordinamento con le altre Istituzioni internazionali come l'OECD e l'UNESCO.

Il nuovo millennio si apre con tre eventi molto importanti:

Nel **marzo 2000** durante la *Conferenza di Lisbona*<sup>26</sup>, il concetto di lifelong learning, inteso come un processo di apprendimento che si estende lungo l'intero arco della vita, non più solamente limitato nel periodo dell'infanzia e della giovinezza, diventa l'elemento imprescindibile delle principali politiche europee in ambito educativo, sociale e professionale. Occorreva un ripensamento ed una riorganizzazione dei saperi in ottica interdisciplinare, un aggiornamento dei curricula, delle metodologie e degli strumenti funzionali ad una nuova didattica, trasformare le scuole e i centri di formazione in luoghi polivalenti collegati e aperti con i servizi di comunità locali e il mondo del lavoro, prevenendo allo stesso tempo un approccio troppo utilitaristico. Gettare insomma le basi per una sorta di sistema formativo integrato.

Tra il **26 e il 28 aprile 2000** si tenne il "*World Education Forum*"<sup>27</sup>, organizzato dall'UNESCO a Dakar, in cui si riaffermava la visione della Dichiarazione mondiale "Education for All" (Jomtien 1990) secondo la quale "ogni bambino, giovane e adulto ha il diritto di beneficiare di un'educazione che favorisca i suoi bisogni di apprendimento basilari, nonché il pieno sviluppo della sua persona".

Tra il **12-15 ottobre 2000** a Strasburgo fu organizzato il primo *Symposium sull'educazione non formale*. Uno dei temi principali riguardava la mancanza di studi sull'argomento<sup>28</sup>: "*probabilmente la scoperta più importante è stata che sappiamo incredibilmente poco circa le pratiche di educazione non formale, in generale, e ancora meno quelle che avvengono nelle organizzazioni giovanili*" (Sahlberg, 1999, p. 20). Nessuno dei 70 professionisti di vari settori che presero parte all'evento volle sottoscrivere una definizione universalmente valida, tuttavia, riuscirono a identificare una serie di elementi comuni:

- si tratta di un tipo di apprendimento intenzionale;
- avviene in diversi contesti;

---

<sup>26</sup> [https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm) (ultimo accesso, 30 gennaio 2023)

<sup>27</sup> <https://press.un.org/en/2000/20000411.soc4543.doc.html> - UNESCO and UNICEF. 2013. Making Education a Priority in the Post-2015 Development Agenda. Report of the global consultation on education in the post-2015 development agenda. New York, UNICEF and Paris, UNESCO (ultimo accesso, 30 gennaio 2023)

<sup>28</sup> Compendium COE 2012 <https://rm.coe.int/2012-compendium-non-formal-education/168077c10b> (ultimo accesso, 30 gennaio 2023)

- utilizza metodi di insegnamento alternativi/complementari, ponendo attenzione ai diversi stili di apprendimento;
- scarso riconoscimento dei risultati e della qualità delle sue attività<sup>29</sup>.

Tra i temi di discussione, il superamento della contrapposizione tra apprendimenti formali e non formali a favore di un processo inteso come un continuum, tra contesti, contenuti e metodi (Chisholm, in Compendium COE 2012), il cambio terminologico, da non formal education a non formal learning, più focalizzato il secondo sulle attività educative, piuttosto che sul sistema, e sulle persone (learner-centred), e l'aggiornamento della definizione del '74 di Coombs, Prosser e Ahmed: ogni attività educativa organizzata, sistematica condotta al di fuori del sistema formale fu trasformata in molteplici situazioni di apprendimento posizionate lungo un continuum e strutturate intorno alle 3 diverse dimensioni formale, non formale e informale.

### **CARATTERISTICHE ESSENZIALI DELL'EDUCAZIONE NON FORMALE**

- Balanced co-existence and interaction between cognitive, affective and practical dimension of learning
- Linking individual and social learning, partnership-oriented solidary and symmetrical teaching/learning relations
- Participatory and learner-centred
- Holistic and process-oriented
- Close to real-life concerns, experiential and oriented to learning by doing, using intercultural exchanges and encounters as learning devices
- Voluntary and (ideally) open-access
- Aim above all to convey and practice the values and skill of democratic life

Tabella 6 Caratteristiche essenziali dell'Educazione non Formale<sup>30</sup>

Al termine del simposio i partecipanti convennero che l'apprendimento non formale è fortemente radicato nella pratica e in alcuni contesti rilevanti, e comprende una serie di metodi diversi quali:

### **NON FORMAL TEACHING/TRAINING AND LEARNING METHODS**

- Communication-based methods: interaction, dialogue, mediation
- Activity-based methods: experience, practice, experimentation
- Socially focused methods: partnership, teamwork, networking
- Self-directed methods: creativity, discovery, responsibility

Tabella 7 Non Formal teaching/training and learning methods<sup>31</sup>

Il **30 ottobre 2000** viene pubblicato il “*Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*”<sup>32</sup> con l'intento di avviare un dibattito internazionale rispetto alla condivisione di una strategia globale per l'attuazione dell'istruzione e della formazione permanente. Riprendendo le conclusioni del Consiglio di Lisbona, si ribadiva che l'educazione permanente avrebbe contribuito ad aumentare la

<sup>29</sup> Source: Council of Europe Symposium on Non-Formal Education: Report (2001).

<sup>30</sup> Council of Europe Symposium on Non Formal Education: Report 2001 <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/X2H-Xref-ViewHTML.asp?FileID=9246> (ultima consultazione 30 gennaio 2023)

<sup>31</sup> Council of Europe Symposium on Non Formal Education: Report 2001 <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/X2H-Xref-ViewHTML.asp?FileID=9246> (ultima consultazione 30 gennaio 2023)

<sup>32</sup> [https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum\\_on\\_Lifelong\\_Learning.pdf](https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf) (ultima consultazione 30 gennaio 2023)

competitività economica ma anche a ridurre l'esclusione sociale.

Per Davies (2001) la Conferenza di Lisbona e il Memorandum esprimevano le intenzioni della Commissione Europea di incrementare la coesione sociale, la competitività economica, le competenze e l'occupabilità dei lavoratori attraverso una migliore educazione e formazione.

Allo stesso tempo Powell (Malcolm, Hodkinson e Colley, 2003) fa notare come nell'"audit society", caratterizzata dalla globalizzazione e dalla necessità di identificare obiettivi e risultati chiari e misurabili (in modo da poter determinare il loro finanziamento o meno sulla base del loro raggiungimento), l'Unione Europea e i principali paesi industrializzati iniziarono a sviluppare procedure formalizzate al fine di controllare tali apprendimenti, focalizzate sugli aspetti maggiormente misurabili, una tendenza che rischia di alterare fundamentalmente l'equilibrio tra gli attributi di formalità e informalità nelle diverse situazioni e contesti.

I diversi Stati cercarono di mettere in atto una serie di tentativi di integrazione tra il mondo formale e non formale (introduzione di curriculum individualizzati, maggiore autonomia delle singole scuole, crescente partecipazione degli studenti nei diversi organi di rappresentanza scolastici, apertura e collaborazione con le realtà del terzo settore) tuttavia, si registrarono delle profonde differenze nelle risposte. Dif (Malcolm, Hodkinson e Colley, 2003) fa notare come in Europa per esempio, l'approccio francese, fondato sugli ideali egualitari repubblicani che prevedevano il controllo e la responsabilità dello Stato rispetto alla gestione del welfare e della collettività, differisse da quello anglosassone, più attento agli interessi economici dei gruppi dominanti. In alcuni Stati (Paesi Bassi) nel tentativo di combinare l'offerta scolastica con l'attività extra-scolastiche del territorio e garantire maggiori opportunità per tutti, nacquero le "community school" (Brede School). Du Bois-Reymond (2003) riporta che tradizionalmente l'Educazione non Formale era più forte nei Paesi Scandinavi e in Germania, e più debole in quelli Mediterranei, mentre era praticamente assente in quelli ex-comunisti (ad eccezione nelle organizzazioni giovanili statali). I dati del CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training)<sup>33</sup> ci indicano come nei Paesi in cui erano presenti misure di sostegno all'occupazione (sud Europa, Regno Unito e Germania), il prolungamento del periodo formativo aveva ritardato l'ingresso nel mondo del lavoro, e l'educazione non formale fu considerata come una sorta di cuscinetto rispetto ai fallimenti del sistema formale. In quelli a bassa disoccupazione (nord Europa e Paesi Bassi) assumeva invece un ruolo diverso, i programmi erano infatti disegnati per offrire attività extra-curricolari a lato o come parte del sistema formale, al fine di aumentare le opportunità di impiegabilità. Restava dunque il dilemma se rispondere ai bisogni di autorealizzazione personale o a quelli del mercato del lavoro. Bjornavold (2000) individuò nei diversi Paesi 5 approcci principali:

- il Sistema Duale (Germania e Austria) in cui appare snaturata e delegata soprattutto a rispondere ai bisogni del sistema e mercato del lavoro;
- quello mediterraneo che considera l'NFE come riserva per l'economia;
- quello nordico (Finlandia, Svezia, Norvegia e Danimarca) con avanzate strategie di integrazione tra educazione formale e non formale;
- l'NVQ (Regno Unito, Irlanda e Paesi Bassi) che prevede un modello educativo e formativo orientato sui risultati, che riconosce gli apprendimenti al di fuori della scuola;
- l'approccio "opening up" (Francia e Belgio), decisamente avanzato in termini di metodologie e strategie di valutazione e riconoscimento dell'educazione non formale.

Ciò che è certo è che se in passato, soprattutto nel "mondo occidentale", l'Educazione non Formale era associata allo sviluppo personale o ad attività di piacere svolte nel tempo libero, nel nuovo millennio si registra un cambio di paradigma e iniziò ad essere considerata come uno strumento che, attraverso una più solida strutturazione e maggiori finanziamenti, avrebbe potuto compensare alla mancanza di qualifiche professionali dei giovani e facilitare il loro accesso al mercato del lavoro. Anche i sindacati videro nella possibilità di riconoscere gli apprendimenti non formali e informali,

---

<sup>33</sup><https://www.cedefop.europa.eu/en> (ultimo accesso, 30 gennaio 2023)

un'occasione per i lavoratori di ottenere salari migliori sulla base delle loro competenze (CEDEFOP, 2002). Il riconoscimento del valore dell'Educazione non Formale nella lotta contro la disoccupazione giovanile, finì per aprire tuttavia un vulnus rispetto all'autonomia dai bisogni del mercato del lavoro. Per natura, essa offre ai giovani l'opportunità, su base volontaria, di auto-realizzarsi, di attivarsi e agire come protagonisti all'interno delle proprie comunità, c'era dunque il rischio concreto per le nuove generazioni di trovarsi "costretti" a prender parte a schemi formativi che li avrebbero destinati però a posti di lavoro scarsamente retribuiti, precari e poco attrattivi. Secondo Bjornavold (Malcolm, Hodgkinson e Colley, 2003) nel corso degli anni le politiche europee iniziarono a focalizzarsi sempre più, non soltanto sui contenuti e sull'organizzazione dei programmi di Educazione non Formale, ma anche sull'identificazione, valutazione e riconoscimento degli apprendimenti acquisiti in tali contesti, ma per far ciò era necessario renderli visibili. Alla base dell'esplosione di inizio millennio in Europa di attività e programmi di educazione non formale, si possono identificare tre elementi principali. Secondo l'autore, i primi due relativi ai bisogni del mercato del lavoro: era necessario ripensare il sistema educativo collegando gli apprendimenti formali e non formali, in modo da facilitare l'incontro tra bisogni individuali e quelli delle imprese, l'educazione non formale poteva favorire l'acquisizione delle cosiddette "key qualifications" o "soft skills" che quella formale faticava a trasmettere. La terza relativa al mercato della formazione: il desiderio e la necessità di rendere gli apprendimenti non formali visibili non fu inizialmente espresso tanto dai lavoratori o dalle imprese, ma principalmente da un mercato della formazione che, attirato dalla possibilità di poter accedere ai cospicui finanziamenti dell'EU, ha finito con il proporre sé stesso come soluzione ad un "problema" da esso stesso creato! Il tutto in un quadro in cui si faceva difficoltà ad uniformare e standardizzare dei risultati rispetto ad esperienze diverse, alla specificità dei contesti e alle differenze tra le persone, riteneva dunque fondamentale formare a riconoscere e saper valutare questi elementi e coinvolgere chi apprende nelle procedure di valutazione.

Sulla base di queste premesse, il dibattito negli anni successivi si focalizzò principalmente su:

- un'educazione intesa come processo che si estende lungo l'intero arco della vita, che prevede l'integrazione delle tre dimensioni formale, non formale e informale e il conseguente riconoscimento dell'educazione non formale e informale e la validazione degli apprendimenti acquisiti nei contesti extra-scolastici
- il riconoscimento e professionalizzazione dello youth work, considerato come un elemento chiave per realizzare il sistema formativo integrato e il riconoscimento degli apprendimenti non formali;
- il rischio formalizzazione dell'educazione non formale, pericolo di focalizzarsi prevalentemente sulle competenze ritenute necessarie per aumentare la competitività economica e rispondere agli interessi del mercato del lavoro, a discapito della sua dimensione emancipatoria, partecipativa, sociale e inclusiva.

### **1.5 Riconoscimento Educazione non Formale e apprendimenti non formali.**

Una delle questioni principali relative all'educazione non formale è quella del suo riconoscimento. Nel 2003 il Consiglio dei Ministri Europei e il Consiglio d'Europa emanarono "*Recommendation on the promotion and recognition of non-formal education/learning of young people*<sup>34</sup>" e "*Study on the links between formal and non-formal education*". Il primo documento riaffermava la centralità dell'Educazione non Formale all'interno della dimensione dell'apprendimento permanente, in particolare rispetto alla promozione di pari opportunità per tutti (in particolare per i gruppi maggiormente svantaggiati) e al garantire pienamente lo sviluppo del potenziale di ognuno, la riduzione l'ineguaglianza e dell'esclusione sociale. Conteneva inoltre una serie di raccomandazioni rivolte a favorire ulteriormente il dialogo tra i diversi attori dei settori formali e non formali, al fine di migliorare la comprensione reciproca e rendere possibili dei confronti anche tra diversi Paesi.

---

<sup>34</sup> <https://rm.coe.int/native/0900001680a331d2> (consultato il 30 gennaio 2023)



Nel secondo Manuela Du Bois-Reymond (2003) sottolineava come l'Educazione non Formale offrisse ai giovani la sensazione di essere più coinvolti e partecipi nel loro processo di apprendimento e di crescita come cittadini, come testimoniato dalle numerose riforme in corso nel mondo dell'educazione formale che, seppur a macchia di leopardo, stava incorporando al suo interno elementi di educazione non formale.

Nel **2004** viene pubblicato l'“*European Inventory on Validation of non-formal and informal learning*” (Colardyn e Bjornavold, 2004) con l'obiettivo di analizzare similarità, divergenze e convergenze nei processi di validazione e dei diversi metodi adottati nei diversi Paesi, al fine di costruire un approccio europeo comune e condiviso<sup>35</sup>.

Il **15 dicembre 2004** viene pubblicata la “*Decisione N. 2241/2004/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa all'istituzione di un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze*”<sup>36</sup>. Nel provvedimento fu presentato il CV Europass, uno strumento che avrebbe, nelle intenzioni, permesso ai cittadini europei di presentare in modo chiaro e completo le informazioni relative alle proprie qualifiche e competenze, valido in tutto il continente.

Nel **2005** SALTO, Youth Inclusion Resource Centre, organizzò a Leuven (Be) la conferenza “*Bridges for recognition*”<sup>37</sup>, considerata come uno dei principali pilastri sul cammino del riconoscimento degli apprendimenti acquisiti in ambito non formale e dello Youth Work in Europa. Per la prima volta 120 tra politici, stakeholders del settore dello Youth Work, dell'educazione formale e non formale, del mondo del lavoro e rappresentanti delle autorità nazionali ed europee si confrontarono al fine di condividere buone pratiche, creare un linguaggio comune, comprendere meglio le relazioni tra apprendimento formale e non formale, riconoscere lo Youth Work e il suo impatto sui giovani e sulla società. Nel corso della conferenza emersero diverse perplessità e criticità: il timore di un'eccessiva formalizzazione dell'Educazione non Formale; con quali modalità e con quali strumenti identificare il raggiungimento degli standard, e a chi affidare questo compito soprattutto in ambito sovranazionale. Così come molti sono stati gli interrogativi emersi sul mondo dello Youth Work, alla luce di un contesto europeo molto diversificato dal punto di vista delle competenze richieste e dell'organizzazione del lavoro (a volte per esempio lavorano come volontari, altre hanno un regolare contratto di lavoro, le attività sono basate su progetti spesso a breve termine, ciò comporta un alto turnover e di conseguenza minore continuità e qualità).

In particolare, Manuel Souto, dell'ECOTEC Research and Consulting, identificò tre problematiche principali nel processo di identificazione e riconoscimento, riscontrabili su tre livelli diversi:

- 1) Precondizioni: le organizzazioni giovanili dovrebbero essere incluse nei processi di validazione, ma hanno risorse limitate, a prescindere dalla qualità del lavoro svolto, e potrebbero non essere interessate o nelle condizioni, per investire nella valutazione, un'operazione che avrebbe dei costi e che potrebbe distrarle dalla loro missione principale;
- 2) Implementazione ovvero formalizzare l'informale: utilizzare istituzioni formali per validare gli apprendimenti non formali e informali appare inadeguato. È necessario coinvolgere nel processo il livello formale, tuttavia si chiedeva quanto questo settore fosse preparato e disponibile ad un uso intensivo di attività non formali e alla loro validazione, considerando quanto sia difficile identificare degli standard valutativi quando si parla di soft-skills. Circa le organizzazioni, se è difficile valutare tali competenze a scuola, ancor di più lo è nelle associazioni giovanili o che lavorano con i giovani: come assicurare la veridicità o evitare alterazioni e falsificazioni; chi conserverebbe i dati? C'è il rischio che la validazione avvantaggi i giovani che hanno già beneficiato dell'educazione formale a danno dei meno educati;
- 3) Monitoraggio e trasferibilità ovvero come far riconoscere le competenze dai datori di lavoro. Come creare collegamenti con il sistema formativo e tra Paesi diversi?

---

<sup>35</sup> A questo ne sono succeduti altri nel 2005, 2008, 2010, 2014, 2016 e 2018 che commenterò successivamente.

<sup>36</sup> <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32004D2241> (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>37</sup> Bridges for recognition, (2005), SALTO-YOUTH Inclusion Resource Centre Organizing and Coordinating Centre of Bridges for Recognition [www.SALTO-YOUTH.net/BridgesForRecognition/](http://www.SALTO-YOUTH.net/BridgesForRecognition/)  
<https://www.yumpu.com/en/document/view/23717177/report-salto/14> (consultato il 30 gennaio 2023)

La conferenza lasciò aperti numerosi interrogativi alcuni dei quali trovarono delle risposte già nei due successivi documenti comunitari.

Nel **2006** viene pubblicata la *“Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on the recognition of the value of non-formal and informal learning within the European youth field (2006/C 168/01)”*<sup>38</sup>.

La risoluzione ribadiva l'importanza e l'efficacia dell'educazione non formale e informale nel predisporre i giovani all'idea di un apprendimento che si estende lungo l'arco della vita, nel promuovere la partecipazione, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale, l'acquisizione di nuove competenze, complementari a quelle scolastiche, al fine di migliorare le loro prospettive di occupazione. Invitava gli Stati membri a sviluppare strumenti specifici confrontabili e trasparenti, per dare maggiore visibilità a queste attività facilitandone la comprensione e riconoscimento.

Nel **dicembre 2006** venne pubblicata la *“Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo “relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)”*<sup>40</sup>.

Il sistema scolastico restava determinante per l'acquisizione di competenze, tuttavia, era necessario aumentare le opportunità di accesso ai diversi sistemi formativi anche al fine di includere persone o categorie particolarmente svantaggiate (pensiamo a chi ha per esempio abbandonato precocemente la scuola, ai disoccupati di lunga data, ai disabili, alle minoranze etniche, religiose, ai migranti, a coloro che si trovano in precarie condizioni sociali, economiche e culturali). Furono identificate 8 competenze chiave per vincere le sfide della globalizzazione, adattarsi in modo flessibile ad un mondo sempre più interconnesso e in costante mutamento, ovvero: 1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare a imparare; 6) competenze sociali e civiche; 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8) consapevolezza ed espressione culturale.

In questo quadro Hoppers (2006) provò ad aprire una riflessione su cosa stesse guidando questo processo, su chi lo avrebbe poi gestito e con quale legittimità, con quali programmi, con quale metodologia, e chi soprattutto ne avrebbe tratto vantaggio. Questo anche alla luce di un contesto molto complesso in cui era evidente la difficoltà a trovare delle definizioni comuni ad una miriade di iniziative e percorsi formativi extra-scolastici che, seppur compresi sotto l'ombrello dell'educazione non formale, presentavano notevoli differenze dal punto di vista dei destinatari, della qualità e della rilevanza dell'offerta in termini pedagogici, sociali ed economici, della connessione con programmi formali, etc. Sfortunatamente il dibattito in quegli anni rimase troppo caratterizzato ideologicamente e la scarsità di informazioni, dati e conoscenze rispetto alle diverse esperienze ed iniziative, non permise di approfondire la discussione criticamente.

Al fine di procedere con il riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali e con la loro validazione, era necessario come già ribadito nei precedenti documenti, un quadro omogeneo internazionale. In questa direzione nel **2008** furono pubblicati l'“*European Qualifications Framework for Lifelong Learning*”<sup>41</sup> e l'“*European Guidelines for validating non-formal and informal learning*”<sup>42</sup>. Questi due documenti ribadivano i principi europei concordati nel maggio 2004 e rappresentarono un punto di svolta rispetto al riconoscimento e alla convalida degli apprendimenti non formali e informali, attraverso la costituzione di un quadro europeo delle

<sup>38</sup> [https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261704/c\\_16820060720en00010003.pdf/55bc3955-9e5f-41c5-ab4c-51be2ed18dc9](https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261704/c_16820060720en00010003.pdf/55bc3955-9e5f-41c5-ab4c-51be2ed18dc9) (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>39</sup> <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:168:0001:0003:EN:PDF> (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>40</sup> <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:IT:PDF> (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>41</sup> [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32008H0506(01)) (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>42</sup> <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/3073> (consultato il 30 gennaio 2023)



qualifiche per l'apprendimento permanente<sup>43</sup>. L'obiettivo della prima raccomandazione era quello di creare un ponte fra le tre forme di apprendimento, costituendo entro il 2010 un "Quadro Europeo delle Qualifiche" (EQF), e collegando in modo trasparente i vari livelli alla legislazione e alle prassi nazionali, al fine di poter rendere comparabili i diversi sistemi e migliorarne la trasparenza e la trasferibilità (Europass). Il secondo, come il primo, ribadiva l'importanza della validazione degli apprendimenti non formali e informali acquisiti nei diversi ambiti e soprattutto la necessità di renderli visibili. La questione della *validazione* è collegata a quella della *valutazione*. Il documento contiene alcune considerazioni e raccomandazioni operative per i diversi Stati membri a proposito, chiarendo alcune questioni terminologiche che sottendono implicitamente un diverso approccio nei confronti della valutazione:

- per *identificazione* si intende un processo (formative assesment) che registra e rende visibili i risultati degli apprendimenti dei singoli, non conduce ad un diploma, ma può fornire le basi per un riconoscimento formale.
- La *validazione* è invece basata sulla valutazione (summative assesment) dei risultati degli apprendimenti individuali e può condurre ad un certificato/diploma; ha bisogno di avere collegamenti chiari con gli standard usati nel sistema nazionale delle qualifiche.

In Europa all'epoca i sistemi di validazione differivano molto nei diversi Paesi, in alcuni erano già parte integrante di quelli già esistenti (educazione e formazione), in altri operavano in parallelo o in modo completamente separato. Secondo le linee guida il processo di validazione avrebbe dovuto procedere su base volontaria; si sarebbero dovuti garantire equità nell'accesso e nel trattamento dei dati così come la professionalità e le competenze di chi avrebbe poi gestito le procedure.

La validazione poneva delle sfide al sistema formale rispetto a quali e quanti apprendimenti potevano essere convalidati e come potevano essere integrati e valutati nel curriculum formale.

P. Werquin (2009) sosteneva che il recente successo dell'Educazione non Formale era dovuto all'evidenza dimostrata, nel contribuire positivamente a migliorare l'efficienza del mercato del lavoro, a rendere maggiormente visibili le competenze dei singoli, e ad offrire in particolare ad alcuni gruppi svantaggiati (es. i migranti) la possibilità di acquisire nuove competenze: il riconoscimento degli apprendimenti non formali era dunque visto come uno strumento per portare avanti l'agenda economica migliorando il livello delle qualifiche individuali, avere lavoratori migliori e più felici. Il riconoscimento aiuta a rendere visibili le conoscenze e le competenze, così come i datori di lavoro a incrociare meglio domanda e offerta. Sempre secondo l'autore, il processo di riconoscimento si basa su due dimensioni: promuovere l'apprendimento permanente contribuendo a migliorarne la qualità e la distribuzione; rendere il mercato del lavoro più efficiente ed equo. Tuttavia, il riconoscimento degli apprendimenti non formali potrebbe avere dei costi più elevati rispetto a quelli formali (contenuti, programmi e procedure di valutazione sono piuttosto standardizzati) dal momento che questi sono fortemente caratterizzati dalla disomogeneità. C'è poi il rischio di una loro "ghettizzazione" rendendo il sistema rivolto prevalentemente a gruppi specifici come popolazioni indigene, migranti, NEET, etc. Si chiede dunque se fosse effettivamente necessario riconoscere tutti gli apprendimenti, ma anche se gli Stati avessero effettivamente le risorse per farlo.

Nel Consiglio del **12 maggio 2009**, (ET2020)<sup>44</sup>, sono state pubblicate le linee guida per la convalida dell'apprendimento non formale e informale, e la costituzione di un quadro strategico nel settore dell'istruzione e della formazione, in cui l'apprendimento permanente avrebbe rappresentato il principio cardine.

---

<sup>43</sup><https://www.certifico.com/component/attachments/download/12334> (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>44</sup> GU C 119 del 28.5.2009, pag. 2.

[http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf) (consultato il 30 gennaio 2023)

La Raccomandazione del **18 giugno 2009**<sup>45</sup> “*relativa all’istituzione di un quadro europeo di riferimento per assicurare la qualità dell’istruzione e della formazione professionale*” avrebbe dovuto favorire l’attuazione dei principi europei comuni per l’individuazione e la convalida dell’apprendimento non formale informale. L’obiettivo era la creazione di un sistema europeo di crediti per l’istruzione e la formazione professionale (ECVET) inteso ad agevolare il trasferimento e il riconoscimento degli apprendimenti.

**Nel 2012:** l’UNESCO pubblicava “*Guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non formal and informal learning*”<sup>46</sup>. Negli ultimi anni diversi Stati avevano sviluppato meccanismi per il riconoscimento, la validazione e l’accreditamento (RVA) degli apprendimenti informali e non formali, tuttavia, le qualifiche erano ancora spesso collegate esclusivamente all’educazione formale. Restava così difficile far emergere e rendere visibili molti degli apprendimenti individuali, che correavano il rischio dunque di restare sottoutilizzati. Le linee guida ambivano a fornire ai governi delle indicazioni per migliorare le strutture di RVA:

- Assicurare equità e inclusività nell’accesso alle opportunità formative;
- Promuovere l’uguaglianza tra le diverse forme di apprendimento;
- Assicurare la centralità degli individui nei processi di RVA;
- Migliorare la flessibilità e l’apertura dei sistemi formali, tenendo in considerazione i bisogni e le esperienze di chi impara. Usare i RVA per creare ponti tra i diversi settori educativi promuovendo la loro integrazione;
- Promuovere la qualità nei processi: è importante che i criteri siano rilevanti, affidabili, equi e trasparenti
- Rafforzare la collaborazione tra i diversi stakeholders e prevedere sufficienti risorse finanziarie per costruire le infrastrutture e sistemi

Con la Raccomandazione del **20 dicembre 2012** sulla *convalida dell’apprendimento non formale e informale (2012/C 398/01)*<sup>47</sup>, il Consiglio di Europa stabiliva che i singoli stati, in conformità alle specificità nazionali, avrebbero dovuto istituire entro il 2018 delle modalità per la convalida, collegate ai quadri nazionali delle qualifiche (NQF), dell’apprendimento non formale e informale. In particolare, si faceva riferimento all’individuazione, alla documentazione, alla valutazione e alla certificazione dei risultati di apprendimento acquisiti. La loro convalida infatti avrebbe potuto migliorare l’occupabilità e la mobilità, nonché accrescere la motivazione per l’apprendimento permanente, in particolare nel caso di persone socialmente ed economicamente svantaggiate o meno qualificate.

Garben (Shala et al, 2016) sottolineava il rischio di un’“economicizzazione” dell’educazione: corsi e programmi di studio erano disegnati al fine di rispondere ai bisogni del mercato del lavoro piuttosto che promuovere conoscenze funzionali allo sviluppo individuale, sociale e scientifico. I tagli al settore pubblico, le pressioni delle dottrine neoliberiste rispetto alle responsabilità individuali, avevano contribuito a rimodellare l’organizzazione dei servizi. L’Educazione non Formale, realizzata da gruppi di volontari operanti all’interno di associazioni no profit, era un modo per rendere implicitamente i cittadini responsabili della gestione/organizzazione di alcuni servizi sociali: dietro la diffusione di “partnership” tra enti locali e terzo settore, si nascondeva in realtà un modello più vantaggioso per fornire servizi.

**Nel 2015 l’OECD** ha lanciato l’*“Education and Skills project 2030”* al fine di creare un maggiore consenso e riconoscimento internazionale rispetto alle competenze che la scuola dovrebbe

<sup>45</sup> GU C 155 del 8.7.2009, pag. 1. [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32009H0708\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32009H0708(01)) (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>46</sup> <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/recognition-validation-accreditation/unesco-guidelines-recognition-validation-and> (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>47</sup> <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:IT:PDF> (consultato il 30 gennaio 2023)

promuovere e aiutare i vari Paesi a ripensare i loro sistemi educativi in vista del futuro.

Features	Traditional education system	An education system embodying the "new normal"
Education system	Education system is an <b>independent entity</b>	Education system is <b>part of a larger eco-system</b>
Responsibility and stakeholders engagement	<b>Decisions made based on a selected group of people</b> and thus they become held accountable and responsible for the decisions made  <b>Division of labour</b> (Principals manage schools, teachers teach, students listen to teachers and learn)	<b>Decision-making and responsibilities shared among stakeholders</b> , including parents, employers, communities, and students  <b>Shared responsibility</b> (everyone works together and assumes responsibility for a student's education and students also learn to be responsible for their own learning)
Approach to effectiveness and to quality of school experience	<b>Outcomes most valued</b> (student performance, student achievements are valued as indicators to evaluate systems for accountability and for system improvement) <b>Focus on academic performance</b>	<b>Valuing not only "outcomes" but also "process"</b> (in addition to student performance and student achievements, students' learning experiences are in and of itself recognised as having intrinsic value)  <b>Focus on not only academic performance but also on holistic student well-being</b>
Approach to curriculum design and learning progression	<b>Linear and standardized progression</b> (the curriculum is developed based on a standardised, linear learning-progression model)	<b>Non-linear progression</b> (recognising that each student has his/her own learning path and is equipped with different prior knowledge, skills and attitudes when he/she starts school)
Focus of monitoring	<b>Valuing accountability and compliance</b>	<b>System accountability as well as system improvements</b> (e.g. continuous improvement through frequent feedback at all levels)
Student assessment	<b>Standardised testing</b>	<b>Different types of assessments used for different purposes</b>
Role of students	Learning by listening to directions of teachers with emerging student autonomy	Active participant with both <b>student agency and co-agency</b> in particular with teacher agency

Tabella8 OECD Future of Education and Skills 2030<sup>48</sup>

Andreas Schleicher (OECD, 2018), direttore dell'OECD Directorate for Education and Skills, sosteneva che era importante ripensare i metodi di insegnamento anche alla luce del fatto che il fine dell'educazione non era più quello di insegnare qualcosa agli studenti ma piuttosto aiutarli a trovare una bussola e degli strumenti di navigazione utili a trovare la propria strada in un mondo estremamente complesso e incerto. A suo avviso, se nel XIX secolo il fine dell'educazione era quello di preparare gli studenti al lavoro e il sistema educativo prevedeva un maestro che insegnava quanti più alunni possibile e curriculum fissi e standardizzati, nel XXI secolo era necessario un cambio di paradigma, pensare ad una scuola non più chiusa su sé stessa, ma bensì parte di un più ampio eco-sistema. Occorrevano tuttavia a suo avviso cambiamenti maggiormente strutturali anche nell'organizzazione dei curriculum, della didattica, degli spazi di apprendimento, prevedendo percorsi non lineari e diversificati piuttosto che continuare ad immaginare che tutti seguano lo stesso percorso indifferenziato. Il progetto includeva nuovi elementi e concetti emergenti rispetto ai precedenti, e ha identificato in particolare, attraverso l'"OECD Learning Compass 2030", sette tra conoscenze, abilità, attitudini e valori necessari agli studenti del futuro. Dal 2019 il suo focus si è spostato dall'apprendimento all'insegnamento, sull'esplorazione delle competenze e dei profili dei professori necessari per aiutare gli studenti a realizzare ed esprimere i loro potenziali, e sul "ripensamento dei curriculum".

Nel 2016, si è tenuta a Salonicco la Conferenza organizzata dal Cedefop "*How to make learning visible: Strategies for implementation of non-formal and informal learning*<sup>49</sup>" alla quale hanno partecipato più di 200 persone provenienti da 32 Paesi, a conferma che la validazione degli apprendimenti non formali e informali è un argomento più che vivo nell'agenda politica internazionale. Furono identificate quattro fasi distinte coinvolte nel processo di convalida: individuazione; documentazione; valutazione e certificazione.

<sup>48</sup>È disponibile una versione animata su youtube [www.youtube.com/watch?v=9YNDnkph\\_Ko](https://www.youtube.com/watch?v=9YNDnkph_Ko) (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>49</sup> [https://www.cedefop.europa.eu/files/20170208\\_validationconference2016conclusion.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/20170208_validationconference2016conclusion.pdf) (consultato il 30 gennaio 2023)

- Individuazione dei risultati di apprendimento non formale e informale. La convalida inizia con l'individuazione delle competenze di un soggetto, e di quelle già in suo possesso, che possono essere acquisite in contesti diversi. Per molti, scoprire e diventare consapevoli delle proprie capacità è già di per sé un prezioso risultato. Occorre portare all'attenzione del soggetto i costi e i benefici della convalida rispetto a quanto offerto dagli ulteriori percorsi di istruzione e formazione, e nel caso scegliere la forma più opportuna.
- Documentazione dei risultati di apprendimento acquisiti attraverso forme di apprendimento non formale e informale. La documentazione prevede la presentazione delle evidenze dei risultati dell'apprendimento conseguiti, tramite per esempio la 'compilazione' di un portfolio, di un CV integrato da documenti che attestino il loro raggiungimento. La trasferibilità di queste evidenze diventa cruciale così come un coordinamento a livello nazionale ed europeo degli strumenti predisposti (Europass).
- Valutazione dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l'apprendimento non formale e informale. È generalmente considerata la fase in cui i risultati dell'apprendimento del soggetto vengono messi a confronto con standard specifici. La valutazione è cruciale per la generale credibilità della convalida degli apprendimenti non formali e informali. In alcuni casi, i certificati rilasciati sono percepiti come di minor valore rispetto a quelli conseguiti nei programmi tradizionali. Per contrastare tale percezione, frutto in taluni casi della relativa novità della convalida, occorre che gli strumenti e i processi siano presentati nel modo più trasparente possibile.
- Certificazione della valutazione dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l'apprendimento non formale e informale, sotto forma di qualifica o di crediti che contribuiscono all'ottenimento di una qualifica o, eventuali altre modalità. Può assumere forme diverse, ma prevede in genere il conferimento di una qualifica formale.
- Convalida: prevede una certificazione e richiede una valutazione sommativa che confermi ufficialmente il raggiungimento dei risultati dell'apprendimento a fronte dello standard indicato. È cruciale che questo processo sia gestito da un'autorità o organismi che godano di generale credibilità. Il valore e la spendibilità dipenderanno infatti dalla legittimità dell'ente o autorità certificatrici.

**Nel 2018** viene pubblicato l'”*European inventory on validation of non-formal and informal learning*”<sup>50</sup>. Come emerso anche nei precedenti report, viene ribadito che le persone devono essere in grado di utilizzare le abilità acquisite a prescindere da dove le abbiano acquisite. Occorre rendere visibili gli apprendimenti e validarli, al fine di far incontrare le competenze con le richieste del mercato del lavoro. Ciò dovrebbe prevenire l'esclusione sociale, e migliorare l'occupabilità di chi ha abbandonato la scuola, o dei soggetti più fragili e vulnerabili. Il report è significativo perché le Raccomandazioni del Consiglio del 2012 aveva stabilito che i Paesi membri avrebbero dovuto istituire proprio entro il 2018 delle procedure per permettere agli individui di identificare, documentare, valutare e certificare le proprie competenze. La sintesi includeva 36 report da 33 Paesi. Emergeva come la maggior parte di questi avessero introdotto misure in linea con i principi della Raccomandazione. Tutti avevano stabilito dei sistemi di validazione in almeno una delle tre aree raccomandate (educazione e formazione, mercato del lavoro, terzo settore), e più o meno tutti offrivano servizi di orientamento e counseling per i giovani. Anche i collegamenti con le NQF e l'esistenza di meccanismi che assicurano la trasparenza erano abbastanza comuni. Tuttavia, c'era ancora da lavorare nello sviluppare le competenze dei validatori e i meccanismi di controllo. Questa evoluzione nell'ambito della convalida degli apprendimenti non formali e informali avrebbe dovuto rendere il sistema educativo e formativo più rispondenti ai bisogni individuali, più flessibili e permeabili, permettere il riconoscimento degli apprendimenti a prescindere dal contesto in cui

<sup>50</sup> [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_synthesis.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_synthesis.pdf) (consultato il 30 gennaio 2023)



avvengono, e facilitare percorsi individualizzati. Con lo sviluppo dei sistemi di validazione nazionale, dovrebbe essere possibile migliorare la loro dimensione internazionale, aumentando la trasparenza delle possibilità di validazione nei diversi paesi europei.

	<b>RICONOSCIMENTO APPRENDIMENTO NON FORMALE</b>
<b>1998</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dichiarazione finale della V Conferenza dei Ministri Europei della Gioventù</li> </ul>
<b>2003</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recommendation on the promotion and recognition of non-formal education/learning of young people”</li> <li>• “Study on the links between formal and non-formal education”</li> </ul>
<b>2004</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “European Inventory on Validation of non-formal and informal learning</li> <li>• Decisione N. 2241/2004/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa all’istituzione di un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze”</li> </ul>
<b>2005</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Bridges for Recognition”</li> </ul>
<b>2006</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on the recognition of the value of non-formal and informal learning within the European youth field (2006/C 168/01)51”.</li> <li>• Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo “relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)</li> </ul>
<b>2008</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EU: European Qualifications Framework for Lifelong Learning”</li> <li>• EU: European Guidelines for validating non-formal and informal learning”.</li> </ul>
<b>2009</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EU: ET2020</li> <li>• EU: Raccomandazione del 18 giugno 2009 relativa all’istituzione di un quadro europeo di riferimento per assicurare la qualità dell’istruzione e della formazione professionale.</li> </ul>
<b>2012</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• UNESCO: “Guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non formal and informal learning”</li> <li>• EU: Raccomandazione del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale (2012/C398/01)</li> </ul>
<b>2015</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• OECD: “Education and Skills project 2030”</li> <li>• UNESCO: “Level-setting and recognition of learning outcomes. The use of level descriptors in the twenty-first century”</li> </ul>
<b>2016</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CEDEFOP: “How to make learning visible: Strategies for implementation of non-formal and informal learning”</li> </ul>
<b>2018</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• European inventory on validation of non-formal and informal learning</li> </ul>

### 1.6 Educazione non Formale e Youth Work

L'Unione Europea ha investito molto negli ultimi anni sullo Youth Work al fine di professionalizzare e migliorare la qualità delle attività educative nei contesti non formali, e di contribuire a rendere più facilmente visibili gli apprendimenti di coloro che prendono parte a queste attività. È ormai accettato che l'apprendimento non formale abbia un grosso impatto sullo sviluppo personale, sulle possibilità occupazionali e sulla cittadinanza attiva. Naturalmente, non perché si prende parte ad un'attività educativa si finisce con l'imparare: è importante che l'attività sia finalizzata e conduca ad un apprendimento. L'esperienza deve essere “buona e di qualità”.

A partire dall’inizio del nuovo millennio nel nostro continente sono state emanate numerose raccomandazioni in questa direzione.

Nel **2004** è stato pubblicato il “*Pathways towards validation and recognition of education, training*

<sup>51</sup> [https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261704/c\\_16820060720en00010003.pdf/55bc3955-9e5f-41c5-ab4c-51be2ed18dc9](https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261704/c_16820060720en00010003.pdf/55bc3955-9e5f-41c5-ab4c-51be2ed18dc9) (consultato il 30 gennaio 2023)

& learning in the youth field”<sup>52</sup>. Il “Pathways” costituisce una pietra miliare, offriva infatti una visione comprensiva dei diversi contesti e politiche circa l’educazione non formale, ne descriveva gli elementi essenziali e le caratteristiche nel settore della gioventù, e indicava i vari passaggi necessari verso la validazione e il suo riconoscimento formale e sociale. Nel testo per la prima volta si invitava ad avviare una discussione sullo stato dell’educazione non formale in particolare nel settore gioventù e dello Youth Work, considerato finalmente come un elemento determinante, nell’ottica dell’educazione permanente, nel preparare i giovani alla vita all’interno delle loro comunità. Rappresenta una tappa fondamentale verso la costituzione di un sistema integrato fondato sulla collaborazione tra istituzioni, enti locali, terzo settore, associazioni, al fine di preparare le giovani generazioni ad essere protagoniste attive, informate e responsabili. La sfida era quella di provare a identificare standard e principi comuni nei diversi contesti al fine di favorire la comparabilità di metodi e approcci e migliorare la qualità degli interventi, evitando tuttavia i rischi di una rigida standardizzazione, e preservandone il carattere innovativo.

Nel 2009 veniva pubblicata “*An EU Strategy for Youth – Investing and Empowering. A renewed open method of coordination to address youth challenges and opportunities*”<sup>53</sup>. Nel documento si riaffermava l’importanza dell’animazione socioeducativa<sup>54</sup>, riconosciuta come una forma di educazione extrascolastica organizzata da professionisti o da "animatori socioeducativi" operanti in diversi contesti (organizzazioni della gioventù, centri giovanili, chiese, etc.) rivolta allo sviluppo dei giovani e dell’inclusione sociale, alla lotta contro la disoccupazione, l’insuccesso scolastico, etc.

Il riconoscimento dell’educazione non formale e delle competenze acquisite in ambito extra-scolastico procede dunque in modo parallelo al riconoscimento dello Youth Work, che in quest’ottica richiede sempre più, maggiori competenze e professionalità. A tale proposito gli Stati membri e la Commissione, nei rispettivi ambiti di competenza si impegnavano a:

- favorire l’acquisizione di competenze professionali per gli animatori socioeducativi e promuovere la loro validazione mediante gli strumenti disponibili (Europass, EQF, ECVET);
- sostenere l’animazione socioeducativa;
- sviluppare servizi, pedagogie e prassi innovative in materia di animazione socioeducativa.

All’interno della nuova strategia viene presentato lo Youthpass, uno strumento specificamente elaborato per identificare e documentare i risultati degli apprendimenti acquisiti nell’ambito dei progetti europei Erasmus+ al fine di:

- promuovere una riflessione individuale e una maggiore consapevolezza circa gli apprendimenti raggiunti e aiutare a renderli visibili a chi apprende e a terzi;
- rinforzare le pratiche di riflessione nello Youth Work per aumentarne la qualità e il riconoscimento;
- dare maggiore visibilità e valore alle esperienze internazionali.

---

<sup>52</sup> [https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261704/Pathways\\_towards\\_validati.pdf/caf83fd5-b4db-4b56-a1ab-3b1178e182db](https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261704/Pathways_towards_validati.pdf/caf83fd5-b4db-4b56-a1ab-3b1178e182db) (consultato il 30 gennaio, 2023)

<sup>53</sup> Brussels, 27.4.2009. COM (2009) 200 final [https://youth.gov.mt/wp-content/uploads/2020/02/youth-strategy-assessment-2009\\_en.pdf?e4b9cf&e4b9cf](https://youth.gov.mt/wp-content/uploads/2020/02/youth-strategy-assessment-2009_en.pdf?e4b9cf&e4b9cf) (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>54</sup> In Italia nei documenti ufficiali il termine Youth Worker è spesso tradotto come “animatore di attività socioeducative” utilizzato nell’articolo 149, paragrafo 2, del trattato

Lo Youthpass è lo strumento Europeo identificato per facilitare il riconoscimento degli apprendimenti dei giovani e degli youth workers/leaders, acquisiti attraverso la partecipazione in progetti svolti nell'ambito dello Youth in Action Programme/ Erasmus+<sup>55</sup>

<b>Youthpass IS</b>	<b>Youthpass IS NOT</b>
a process of reflection that helps to define and describe learning outcomes in a youth project, leading to a certificate that documents these learning outcomes	something which gives any rights to the holder
a confirmation of participation by the organisers of a specific activity	a formal accreditation of competences
a description of the activity where the person participated	a replacement for any formal qualifications
an individualised description of the specific activities undertaken and of the learning outcomes	available to demonstrate learning outcomes from activities undertaken in the YOUTH programme (which came to an end in 2006)
a certificate for people participating in the activities supported by the Erasmus+: Youth in Action programmes and the European Solidarity Corps	
a tool which puts the Key competences for Lifelong Learning into practice	
firmly based on principles of non-formal education and learning	
a way of improving visibility of learning in youth and solidarity projects	

Tabella 9 Che cos'è lo Youthpass

<sup>55</sup><https://www.youthpass.eu/downloads/13-62-225/Youthpass%20Impact%20Study%20-%20Report.pdf>

Overview of Youthpass in numbers

Year	Certificates	Projects	Organisations
Total*	1.415.585	85.977	32.024
2023	4.043	296	268
2022	195.989	9.695	5.120
2021	110.350	6.697	3.911
2020	50.541	4.952	3.178
2019	158.628	8.452	4.866
2018	139.704	7.868	4.736
2017	127.652	7.463	4.627
2016	120.120	7.271	4.509
2015	116.883	7.169	4.600
2014	86.649	6.816	4.681
2013	97.960	7.359	4.864
2012	69.387	5.809	3.823
2011	49.182	4.777	3.006
2010	38.208	3.887	2.436
2009	27.131	2.989	1.879
2008	19.197	1.968	1.331
2007**	2.577	200	172

\* Date: 13.01.2023

\*\* Youthpass was launched in July 2007.

Tabella10 Overview of Youthpass in numbers<sup>56</sup>

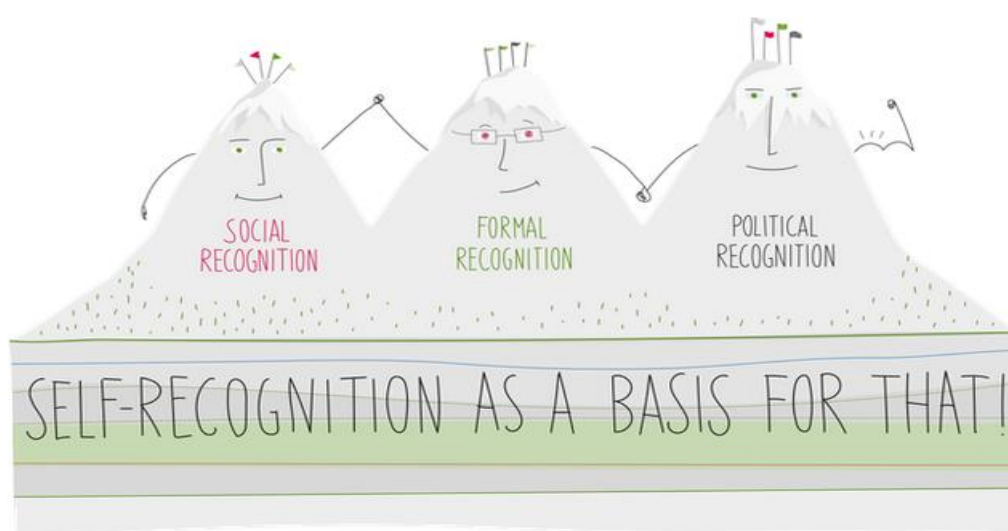


Tabella11 Self-recognition as a basis for that!<sup>57</sup>

<sup>56</sup><https://www.youthpass.eu/en/about-youthpass/statistics/> (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>57</sup><https://www.youthpass.eu/en/recognition/about-recognition/> (consultato il 30 gennaio 2023)



**Il 27 novembre 2009** viene emanata la *Risoluzione del Consiglio su un quadro rinnovato di cooperazione europea in materia di gioventù (2010-2018) (2009/C 311/01)*<sup>58</sup>. Nel documento si ribadiva che per realizzare gli obiettivi definiti a Lisbona nel 2000, occorre investire nei giovani promuovendone l'autonomia e le potenzialità, al fine di poter contribuire allo sviluppo sostenibile della società e alla realizzazione dei valori e obiettivi europei. Era dunque necessaria una maggiore cooperazione trasversale tra i vari settori, migliorare l'accesso alle informazioni attraverso i vari canali locali ed internazionali come Eurodesk, ERYICA e EYCA, e investire sullo Youth Work riconoscendone il valore. L'animazione socioeducativa, infatti, rappresentava un elemento chiave nelle strategie europee nel collegare la dimensione formale con quella non formale, e favorire la cooperazione tra le scuole, le famiglie e le comunità locali. La Commissione s'impegnava a sviluppare ulteriormente l'Europass come strumento europeo per la trasparenza delle competenze, e i meccanismi di dialogo e partecipazione per i giovani; finanziare i consigli giovanili locali e nazionali e le organizzazioni giovanili; migliorare l'animazione socioeducativa e i centri di aggregazione giovanile intesi come ambienti utili a favorire l'inclusione e impiegare proficuamente il proprio tempo libero, acquisire abilità, competenze, etc.

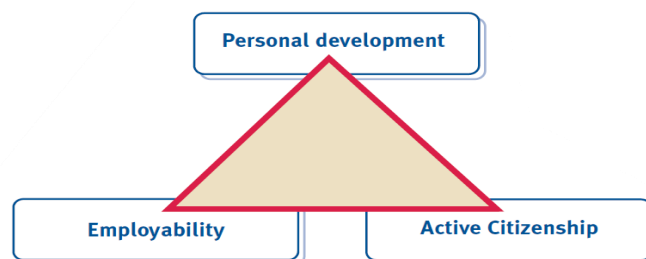


Tabella12 What do you think young people learn through participating in youth work?<sup>59</sup>

**Nel 2010** viene pubblicato “*Youth on the Move*”<sup>60</sup>. La strategia europea 2020 aveva posto degli obiettivi ambiziosi per una crescita smart, inclusiva e sostenibile, tuttavia con una disoccupazione giovanile al 21%, e un tasso di abbandono scolastico al 14,4% si era ancora lontani dal loro raggiungimento. “*Youth on the Move*” rappresenta una delle iniziative simbolo in materia. L'Europa aveva bisogno di estendere le opportunità di apprendimento per i giovani anche attraverso attività educative non formali. Il raggiungimento degli obiettivi prefissati dipendeva dalla capacità del sistema di lifelong learning di sviluppare competenze chiave e risultati di apprendimento di qualità, in linea con i bisogni del mercato del lavoro. Emerge qui tra le righe, una visione di educazione non formale intesa come strumento utile a favorire l'acquisizione delle competenze ritenute necessarie per accedere al mercato del lavoro e aumentare la competitività economica, snaturando in qualche modo il concetto di educazione non formale. È possibile riscontrare comunque un'attenzione a investire e sviluppare opportunità di apprendimento anche per i giovani con minori opportunità o a rischio di esclusione sociale, così come l'intenzione di riconoscerle e validare all'interno del NQF. Nella pubblicazione era richiesto di ricollocare di nuovo i giovani al centro dell'agenda europea in modo da creare un'economia basata sulla conoscenza, ricerca e innovazione; migliorare l'integrazione tra le tre dimensioni dell'educazione al fine di sviluppare competenze (adattabilità e creatività) in linea con le richieste del mercato del lavoro, che dovrebbe a sua volta essere

<sup>58</sup> <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:311:0001:0011:IT:PDF> (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>59</sup> <https://www.youthpass.eu/downloads/13-62-35/Youthpass%20A5.pdf> (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>60</sup> COM (2010) 477 final) [http://move-project.eu/fileadmin/move/downloads/links/youth-on-the-move\\_EN.pdf](http://move-project.eu/fileadmin/move/downloads/links/youth-on-the-move_EN.pdf) (consultato il 30 gennaio 2023)

maggiormente inclusivo

**Maggio 2010** “*EU Strategy for Youth – Investing and Empowering (2010-2018)*”<sup>61</sup>. La strategia europea per i giovani relativa al periodo 2010-2018 aveva tra gli obiettivi quelli di proseguire il processo riconoscimento delle complementarità tra educazione formale, informale e non formale, utilizzando gli strumenti dell’Ue per la validazione delle competenze e il riconoscimento delle qualifiche; organizzare servizi di qualità per l’orientamento dei giovani; promuovere il volontariato giovanile, e rafforzare le opportunità di mobilità internazionale. Per realizzare questi obiettivi veniva ribadita l’importanza di sostenere e professionalizzare lo Youth Work anche attraverso un riconosciuto economico e sociale, e lo sviluppo di servizi, pedagogie e pratiche innovative.

**Il 4 dicembre 2010** viene emessa la “*Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, sull’animazione socioeducativa (2010/C 327/01)*”<sup>62</sup>. Il documento costituisce un momento fondamentale nel riconoscimento dello Youth Work come ponte tra l’educazione formale e non formale. Il trattato stabiliva che l’UE avrebbe dovuto favorire lo sviluppo di programmi di scambio rivolti a giovani e ad animatori («operatori ed animatori socioeducativi») al fine di incoraggiare la partecipazione dei giovani alla vita democratica. Si tratta di un ulteriore riconoscimento dell’importanza dell’«animazione socioeducativa», un termine che copre una vasta gamma di attività di natura sociale, culturale, educativa o politica svolte dai giovani, con i giovani e per i giovani.

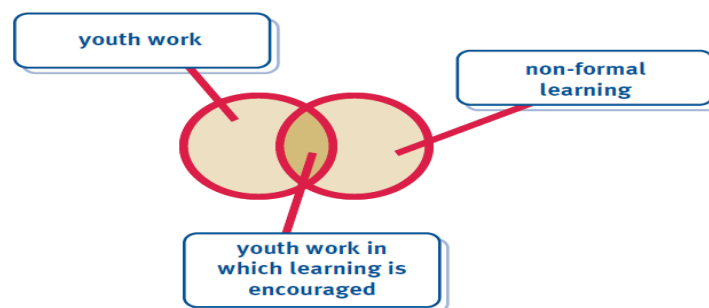


Tabella 13 Youth work and Non Formal Learning<sup>63</sup>

Essa si svolge all’interno di contesti extra-scolastici e ricreativi e si basa su processi di apprendimento non formale e informale che possono essere autogestiti, o cogestiti/gestiti da animatori socioeducativi professionisti o volontari. Le attività sono di solito flessibili, di durata variabile e a partecipazione volontaria. Può favorire l’integrazione con l’istruzione formale creando maggiori opportunità di apprendimento attraverso l’utilizzo di metodologie e strumenti che invitano ad una maggiore partecipazione, coinvolgimento, cooperazione, e attenzioni ai diversi stili di apprendimento. Stimolando l’acquisizione di valori universali e la promozione dei diritti umani come democrazia, pace, antirazzismo, diversità culturale, solidarietà, uguaglianza e sviluppo sostenibile, può contribuire allo sviluppo di responsabilità individuali e collettive, attraverso l’impegno volontario e la cittadinanza attiva, e di nuove opportunità per l’inclusione sociale di tutti, specialmente di coloro con minori opportunità. A conclusione gli Stati membri furono invitati a sostenere e finanziare infrastrutture e ricerche sul tema.

<sup>61</sup> [https://europa.eu/youth/strategy/strategy-2010-2018\\_en](https://europa.eu/youth/strategy/strategy-2010-2018_en) (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>62</sup> <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:327:0001:0005:IT:PDF> (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>63</sup> <https://www.youthpass.eu/downloads/13-62-35/Youthpass%20A5.pdf> (consultato il 30 gennaio 2023)

Nel **dicembre 2010** viene pubblicata l'*European Training Strategy (ETS)*<sup>64</sup> al fine di incrementare la qualità dei programmi rivolti ai giovani, in modo da sviluppare un maggior benessere e inclusione sociale. L'intento era quello di creare una "European Academy for Quality Youth Work" virtuale e migliorare la qualità dello Youth Work, attraverso una migliore collaborazione tra tutti gli stakeholders impegnati nel processo di riconoscimento e validazione degli apprendimenti non formali e informali a livello nazionale ed europeo; stimolare l'utilizzo di programmi basati sull'*experiential learning*, sviluppare piattaforme internazionali (per esempio il portale [www.salto-youth.net](http://www.salto-youth.net)) per lo scambio di buone prassi, corsi di formazione e ricerche e promuovere le competenze e la qualità del lavoro degli youth worker.

Nel **2011**, a sei anni di distanza dal primo, viene pubblicato "*Pathways paper 2.0*"<sup>65</sup> nel tentativo di aggiornare e rifocalizzare le strategie precedenti, e dare un nuovo impulso al riconoscimento dell'educazione non formale nelle attività giovanili e dello Youth Work, considerato centrale nell'orientamento dei giovani, nell'ampliamento delle loro opportunità formative e nell'aiutarli a identificare e dimostrare le proprie abilità. Le attività nello Youth Work sono infatti strutturate, intenzionali anche se spesso non conducono a certificazioni, hanno un approccio partecipativo e learner centred, a base volontaria, e perciò vicine ai bisogni, aspirazioni e interessi delle persone. I. La partecipazione a queste attività può inoltre contribuire all'acquisizione delle otto competenze chiave identificate nel quadro dell'apprendimento permanente<sup>66</sup>.

Lo Youth work si colloca dunque tra welfare, pedagogia e società civile e può davvero rappresentare la chiave per facilitare la comunicazione tra questi in un'ottica di sistema formativo integrato. Già da diversi anni erano state messe in campo strategie finalizzate al miglioramento delle loro competenze professionali attraverso lo sviluppo di strumenti per convalidarle a livello comunitario come l'Europass, l'European Qualification Framework (EQF), l'European Credit Transfer System (ECTS), o l'European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET). Lo Youth in Action Programme dell'Unione Europea aveva nel frattempo favorito l'acquisizione di apprendimenti non formali e informali ai giovani europei e il loro riconoscimento attraverso lo Youthpass. È ovvio che non si può parlare dello Youth Work come di un singolo settore e la diversità delle discipline, metodi, approcci, strumenti e priorità deve essere rispettato e preservato. L'obiettivo non era quello di rendere il settore monolitico con il rischio di iperformalizzare gli apprendimenti: non tutto è misurabile, valutabile, riconoscibile e certificabile, così come non tutto dovrebbe essere finalizzato al mercato del lavoro. Il documento riteneva che il modo migliore di apprendere fosse quello derivante dalla combinazione degli elementi formali, non formali e informali, in una dimensione olistica e si chiude con la raccomandazione di:

- sviluppare una maggiore collaborazione e comunicazione nel settore dello youth work;
- rendere il ruolo delle organizzazioni giovanili più visibile;
- assicurare la qualità nella formazione e negli apprendimenti non formali;
- incrementare le conoscenze sugli apprendimenti non formali nello youth work;
- sviluppare gli strumenti di riconoscimento esistenti e renderli più accessibili e trasferibili;
- rafforzare i collegamenti tra le strategie di apprendimento permanente e le politiche giovanili
- coinvolgere gli stakeholders del mercato del lavoro;
- migliorare la cooperazione con la società civile.

---

<sup>64</sup> [https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-3301/European%20Training%20Strategy%20in%20the%20field%20of%20Youth\\_en.pdf](https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-3301/European%20Training%20Strategy%20in%20the%20field%20of%20Youth_en.pdf) (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>65</sup> [https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261953/10\\_pdfsam\\_GettingThere\\_WEB.pdf/d8e5d38a-1f10-4613-98de-c7c01d133b1f](https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261953/10_pdfsam_GettingThere_WEB.pdf/d8e5d38a-1f10-4613-98de-c7c01d133b1f) (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>66</sup> Council, E. (2006), *Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning*, Brussels, "Official Journal of the European Union", 30(12), 2006.

Nel **novembre 2011** si tenne il *secondo Symposium sull'educazione e l'apprendimento non formale "Recognition of Youth Work and non formal learning<sup>67</sup>"*. Durante l'incontro si cercò di definire delle strategie coordinate a medio e lungo termine, per il riconoscimento in Europa dello Youth Work e dell'apprendimento non formale. Fu avviata una nuova fase ("Strasbourg Process") per accelerare il riconoscimento dello Youth Work e dell'apprendimento non formale. I partecipanti identificarono otto sfide:

- Rendere maggiormente comprensibili i concetti di Youth Work ed educazione non formale;
- Mantenere un equilibrio tra i vari livelli di riconoscimento;
- Fare attenzione al rischio di iperformalizzare l'educazione/apprendimenti non formali;
- Assicurare la qualità degli interventi nello Youth Work e nell'educazione non formale;
- Coltivare la diversità;
- Costruite conoscenze;
- Creare partecipazione tra i diversi settori e diedero forma a sette raccomandazioni ovvero, stabilire un processo politico per il riconoscimento e la validazione; agire a livello locale, regionale e nazionale; rendere gli apprendimenti non formali visibili; supportare un approccio all'educazione olistico; costruire e condividere conoscenze; rafforzare il dialogo con gli altri settori educativi.

Nel **2013** il Consiglio d'Europa, in collaborazione con la Commissione Europea e con Salto, pubblica "*Getting There<sup>68</sup>*". Nel documento veniva confermata la rilevanza e l'importanza dello Youth Work, un settore che negli ultimi anni aveva offerto opportunità di apprendimento uniche a milioni di giovani europei. Contribuisce infatti all'empowerment e a supportare i giovani nella loro transizione verso l'età adulta attraverso l'acquisizione di competenze utili per accedere al mondo del lavoro e partecipare attivamente nella società, specialmente a coloro con minori opportunità. Veniva riconosciuto come tuttavia, il suo ruolo non fosse ancora stato pienamente compreso e valorizzato, né uniformemente condiviso tra i vari Paesi dell'Unione. A tal fine le organizzazioni giovanili e altri attori che operano nello Youth Work avrebbero dovuto contribuire a rendere maggiormente visibili gli apprendimenti che avvengono nel corso delle loro attività sottolineando i risultati positivi e l'impatto che hanno a livello individuale e nella società, aumentando così anche la loro credibilità. Naturalmente per un pieno riconoscimento degli apprendimenti non formali è necessaria anche la partecipazione dei vari stakeholders, politici e mercato del lavoro.

**L' 11 dicembre 2013** viene pubblicato il "*Regolamento (UE) N. 1288/2013 del Parlamento e del Consiglio Europeo che istituisce "Erasmus+": il programma dell'Unione per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport e che abroga le decisioni n. 1719/2006/CE, n. 1720/2006/CE e n. 1298/2008/CE<sup>69</sup>*". L'integrazione in un unico programma dell'apprendimento formale, non formale e informale avrebbe dovuto creare sinergie e promuovere la cooperazione interdisciplinare. La maggiore trasparenza e riconoscimento delle qualifiche e delle competenze, nonché una più diffusa adozione degli strumenti dell'Unione, avrebbero rafforzato la qualità dell'insegnamento e della formazione, e promosso forme di mobilità, in ottica di educazione permanente, o occupazionali, in tutta Europa, tra paesi e settori diversi. Tra gli obiettivi c'era quello di migliorare il livello delle competenze e delle abilità chiave dei giovani, compresi quelli con minori opportunità, nonché

---

<sup>67</sup> <https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-3335/5%20Overview%20of%20recognition%20policy%20developments%20April%202016.pdf> (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>68</sup> [https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261953/GettingThere\\_WEB.pdf/45deb8f6-7972-4e4e-aab9-86fb4a7cfb3e](https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261953/GettingThere_WEB.pdf/45deb8f6-7972-4e4e-aab9-86fb4a7cfb3e) (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>69</sup> <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/LSU/?uri=CELEX:32013R1288> (consultato il 30 gennaio 2023)

promuovere la loro mobilità, partecipazione alla vita democratica in Europa e al mercato del lavoro, la cittadinanza attiva, il dialogo interculturale, l'inclusione sociale e la solidarietà.

**Nel 2015** veniva emanata la *“Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, su un piano di lavoro dell'Unione europea per la gioventù per il 2016-2018 (2015/C 417/01)”*<sup>70</sup>. Il documento invitava a rafforzare l'animazione socioeducativa, riconoscendone lo specifico contributo, e la cooperazione intersettoriale, in linea con le priorità convenute nella relazione congiunta dell'UE sulla gioventù 2015, al fine di:

- favorire l'inclusione sociale di tutti i giovani, tenendo conto dei valori europei di base;
- promuovere la cittadinanza attiva e la partecipazione dei giovani per prevenire la marginalizzazione, la radicalizzazione e i comportamenti violenti che ne possono derivare;
- rendere più agevole l'accesso al mercato del lavoro;
- sostenere la salute e il benessere dei giovani;
- rispondere alle sfide poste dall'aumento del numero di giovani migranti/profughi nell'UE;
- migliorare la formazione e la qualità delle attività dello Youth Work attraverso l'utilizzo del programma Erasmus+.

*La Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE) (2018/C 189/01)*<sup>71</sup> si apriva con la dichiarazione che “Ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivo, al fine di mantenere e acquisire le competenze necessarie per partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro”. La strategia europea, anche attraverso il Programma Erasmus+, ambiva a migliorare le prospettive di tutti i giovani, indipendentemente dal loro contesto di provenienza o status sociale. Gli Stati membri erano incoraggiati a promuovere il riconoscimento da parte del mercato del lavoro delle esperienze di volontariato e la convalida degli apprendimenti acquisiti in questi contesti, mentre la Commissione Europea si impegnava a rafforzare la cooperazione e attuare un'agenda di sviluppo per la qualità, l'innovazione e il riconoscimento dell'animazione socioeducativa in particolare all'interno dell'Erasmus+.

**Il 18 dicembre 2018** viene emessa la *“Risoluzione del Consiglio dell'Unione europea e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, su un quadro di cooperazione europea in materia di gioventù: La strategia dell'Unione europea per la gioventù 2019-2027 (2018/C 456/01)”*<sup>72</sup>.

L'obiettivo della risoluzione era quello di creare una strategia europea per la gioventù 2019/2027 in grado di affrontare le prossime sfide future: globalizzazione, cambiamenti climatici, progressi della tecnologia, populismo e disinformazione, discriminazioni di vario genere. L'UE ha bisogno di giovani cittadini attivi, ispirati dai valori europei, e dotati delle competenze necessarie per adattarsi ad un mondo in costante evoluzione e contribuire attivamente a migliorare le nostre democrazie. Occorreva investire dunque in particolare nei settori dell'occupazione, istruzione, e inclusione sociale. La strategia era guidata dai principi di uguaglianza e non discriminazione, inclusione e partecipazione, e si articolava in tre direzioni:

- **Mobilizzare:** attivare i giovani, le organizzazioni giovanili e l'animazione socioeducativa; sostenere lo sviluppo di rappresentanze giovanili e il loro coinvolgimento nei lavori delle autorità locali, regionali, nazionali ed europee;
- **Collegare:** tutti i giovani (e in particolare coloro che sono in condizioni di vulnerabilità e di

<sup>70</sup> <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=OJ:C:2020:415:FULL> (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>71</sup> [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (consultato il 30 gennaio, 2023)

<sup>72</sup> <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=OJ:C:2020:415:FULL> (consultato il 30 gennaio 2023)



svantaggio) e gli animatori socioeducativi devono poter avere accesso ad esperienze di mobilità internazionale di scambio e cooperazione all'interno del contesto europeo. Occorre condividere le pratiche e continuare sul lavoro di convalida e riconoscimento delle competenze acquisite mediante l'apprendimento non formale e informale;

- **Responsabilizzare:** incoraggiare i giovani a prendersi cura della propria vita. L'animazione socioeducativa può fungere da catalizzatore garantendo un contesto sicuro nel quale potere acquisire fiducia in sé stessi, e alcune competenze fondamentali come, ad esempio, la capacità di lavorare in gruppo, risolvere problemi, utilizzare il pensiero critico, etc. In alcuni casi l'animazione socioeducativa può costituire un ponte verso l'istruzione, la formazione o l'attività lavorativa, e agire come fattore di protezione contro l'esclusione, in particolare per coloro che sono in possesso di scarse qualifiche formali o sono maggiormente vulnerabili.

La risoluzione invitava gli Stati membri a elaborare e attuare un'agenda europea per l'animazione socioeducativa centrata sul suo riconoscimento, sul miglioramento della qualità delle sue iniziative a livello locale, nazionale ed europeo, sulla loro formazione, sull'innovazione e l'istituzione di quadri giuridici. Occorreva dunque assegnare risorse sufficienti anche per avviare nuove ricerche al fine di sviluppare politiche giovanili fondate su dati concreti.

Nel **dicembre 2020** viene pubblicata la *“Risoluzione del Consiglio of the Representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on the Framework for establishing a European Youth Work Agenda 2020/C 415/01)”*<sup>73</sup>. Lo Youth Work diventa dunque uno strumento centrale nell'orientamento dei giovani, nell'ampliamento delle opportunità formative e nell'aiutarli a identificare e dimostrare le proprie abilità. È una forma di educazione extra-scolastica a base volontaria, flessibile e di durata variabile, organizzata da educatori professionisti o volontari operanti in diversi contesti (organizzazioni della gioventù, centri giovanili, chiese, etc.). Offre attività strutturate e intenzionali e un tipo di apprendimento esperienziale (che non sempre conduce a certificazioni) all'interno di spazi sicuri e aperti in cui sperimentare i valori e le pratiche democratiche, il pluralismo, la tolleranza, il rispetto per le diversità, l'uguaglianza di genere, l'inclusione. Stimolando l'acquisizione di valori e diritti universali facilita lo sviluppo e la responsabilità personale e collettiva, la partecipazione attiva e la creazione di nuove possibilità per l'inclusione sociale di tutti. La partecipazione a queste attività può inoltre contribuire all'acquisizione delle otto competenze chiave identificate nel quadro dell'apprendimento permanente<sup>74</sup>.

**Il 20 maggio 2021** viene promulgato il *“Regolamento (UE) 2021/817 del Parlamento e del Consiglio Europeo che istituisce Erasmus+: il programma dell'Unione per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport e che abroga il regolamento (UE) n. 1288/2013)”*<sup>75</sup>. Il nuovo programma mantiene la visione integrata di apprendimento (formale, non formale o informale), con l'obiettivo di sviluppare ulteriori percorsi flessibili così da consentire alle persone di acquisire e migliorare le conoscenze, le competenze e le abilità necessarie al proprio sviluppo personale e per affrontare le sfide che il XXI secolo pone. Costituisce un elemento chiave della costruzione di uno spazio europeo dell'istruzione: in linea con la strategia dell'UE per la gioventù 2019-2027<sup>76</sup> il programma ambiva a sostenere un'animazione socioeducativa di elevata qualità, sviluppare gli strumenti e i sistemi per la formazione degli animatori socioeducativi, la convalida dell'apprendimento non formale e informale, nonché approcci per la responsabilizzazione e

<sup>73</sup> [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:42020Y1201\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:42020Y1201(01)) (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>74</sup> Council, E. (2006), *Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning*, Brussels, “Official Journal of the European Union”, 30(12), 2006.

<sup>75</sup> <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32021R0817> consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>76</sup> 28.5.2021 IT Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea L 189/3 GU C 456 del 18.12.2018, pag. 1. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021R0819> (consultato il 30 gennaio 2023)

l'incremento della qualità nelle organizzazioni giovanili. L'obiettivo generale del programma è quello di contribuire alla crescita sostenibile, all'occupazione di qualità, all'inclusione e alla coesione sociale, stimolare l'innovazione e a rafforzare l'identità europea e la cittadinanza attiva.

<b>RICONOSCIMENTO YOUTH WORK</b>	
1989	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Youth for Europe Programme (1989-1999)</li> </ul>
1996	<ul style="list-style-type: none"> <li>• European Voluntary Service (1996-1999)</li> </ul>
1999	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assemblea del Consiglio d'Europa sull'Educazione non Formale</li> <li>• YOUTH Programme (2000-200)</li> </ul>
2004	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Pathways towards validation and recognition of education, training &amp; learning in the youth field".</li> </ul>
2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decision N° 1719/2006/EC of 15 November 2006, Il Parlamento e il Consiglio Europeo approvano lo Youth in Action Programme</li> </ul>
2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>• An EU Strategy for Youth – Investing and Empowering. A renewed open method of coordination to address youth challenges and opportunities</li> <li>• Risoluzione del Consiglio su un quadro rinnovato di cooperazione europea in materia di gioventù (2010-2018) (2009/C 311/01)</li> </ul>
2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Youth on the Move"</li> <li>• 2010 EU Strategy for Youth – Investing and Empowering (2010-2018)</li> <li>• Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, sull'animazione socioeducativa (2010/C 327/01)</li> <li>• European Training Strategy (ETS)</li> </ul>
2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Pathways paper 2.0"</li> <li>• Secondo Symposium sull'educazione e l'apprendimento non formale "Recognition of youth work and non formal learning"</li> </ul>
2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Getting There" Regolamento (UE) N. 1288/2013 del Parlamento e del Consiglio Europeo che istituisce "Erasmus+": il programma dell'Unione per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport e che abroga le decisioni n. 1719/2006/CE, n. 1720/2006/CE e n. 1298/2008/CE</li> </ul>
2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, su un piano di lavoro dell'Unione europea per la gioventù per il 2016-2018 (2015/C 417/01)</li> </ul>
2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE) (2018/C 189/01)</li> <li>• Risoluzione del Consiglio dell'Unione europea e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, su un quadro di cooperazione europea in materia di gioventù: La strategia dell'Unione europea per la gioventù 2019-2027 (2018/C 456/01)</li> </ul>
2020	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Risoluzione del Consiglio of the Representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on the Framework for establishing a European Youth Work Agenda 2020/C 415/01).</li> </ul>
2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>• il Regolamento (UE) 2021/817 del Parlamento e del Consiglio Europeo che istituisce Erasmus+: il programma dell'Unione per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport e che abroga il regolamento (UE) n. 1288/2013)</li> </ul>

Tabella 14 Riconoscimento Youth Work



## 1.7 IL SISTEMA FORMATIVO INTEGRATO

Lo Youth Work si pone come uno strumento indispensabile nel riconoscimento degli apprendimenti extra-scolastici, e nel connettere la dimensione formale con quella non formale, in una visione di lifelong-learning. Come già sottolineato in precedenza, in un'epoca caratterizzata dalla complessità attraversata da rapidi e continui cambiamenti che richiedono flessibilità e capacità di adattamento, la scuola conserva certamente un ruolo determinante nel fornire le competenze per accedere al mercato del lavoro e diventare cittadini in grado di partecipare come protagonisti attivi, critici e responsabili all'interno della propria comunità, ma è evidente che da sola non ce la fa. Il monopolio formativo della scuola non è più sostenibile, alcune prassi e modalità di trasmissione e acquisizione del sapere, sempre più legate ad un saper fare, saper essere e saper vivere non possono essere insegnate sui banchi. È necessario ripensare il sistema formativo, e in ottica inclusiva, garantire a tutti l'opportunità di accesso e di riuscita a prescindere dalla propria condizione, senza creare situazioni di emarginazione o sfruttamento, ricollocando lo studente al centro del processo educativo. Occorre che la scuola rompa il suo isolamento, superi i suoi confini fisici (e non solo), esca dall'aula, simbolo e roccaforte di un'istituzione che esplicita le proprie funzioni educative in termini esclusivi, apra i portoni e i cancelli al mondo dell'educazione extra-scolastica integrando la propria offerta formativa con le risorse presenti sul territorio. Del resto, le esperienze educative avvengono sempre più in contesti differenziati, sono molte le ricerche che sostengono come la partecipazione ad attività extracurricolari favorisca lo sviluppo emotivo, intellettuale, sociale e interpersonale, contribuisca ad incrementare il benessere e la vita attiva degli studenti (Acar e Gunduz, 2017), lo sviluppo del pensiero critico, ad acquisire autonomia, rispetto e comprensione per le altrui differenze. Può costituire un fattore protettivo per incrementare la salute mentale, l'attitudine all'attività fisica, l'autostima e la percezione di sé, il senso di appartenenza alla scuola, e può diminuire il rischio di fallimenti e abbandono scolastico sia per gli studenti bravi sia per quelli a rischio di drop out.

In un'ottica di educazione permanente, è fondamentale riconoscere uguale dignità e valore agli apprendimenti che avvengono al di fuori del sistema formale. In questa prospettiva il Sistema Formativo Integrato (Frabboni, 88) (SFI) può rappresentare un modello virtuoso, in quanto assume come concetto fondamentale che la formazione del soggetto si snoda lungo l'intero arco della vita e si nutre della collaborazione tra le principali agenzie educative, che insieme costituiscono il "quadrilatero formativo" (Trebisacce, 2010), presenti sul territorio, ovvero scuola, famiglia, istituzioni associazioni, Il Sistema Formativo Integrato (non limitato alla sola fascia 0-6 anni) segna il passaggio del sistema scuola-centrico al sistema educativo policentrico decentrato, assegna una centralità formativa sia alla scuola sia alle agenzie storiche del territorio, riconoscendo loro pari autonomia e dignità. Come sostiene R. Massa (Trebisacce, 2010) ciò presuppone un coordinamento tra le diverse strutture coinvolte, inteso come un superamento dialettico: non può essere infatti identificato come la sommatoria di due sottosistemi, ognuno dei quali resta ancorato alle proprie impostazioni, ma come processo di cambiamento all'interno di ognuno. Nel nuovo modello la scuola non perde ma rafforza ed arricchisce la sua posizione di agenzia fondamentale di formazione, ma le si chiede di condividere tale responsabilità con le altre agenzie educative attraverso un vero patto di collaborazione. Un modello educativo in cui la comunità (famiglia, enti locali, associazioni) mette a disposizione una ricca offerta di attività ed esperienze autentiche, al fine di trasformarle in occasioni di apprendimento scolastico e di cittadinanza. In diversi Paesi europei nel calendario settimanale sono previsti momenti di "pausa" dalle lezioni, per esempio, per svolgere attività organizzate al di fuori della scuola, a volte gestite da organizzazioni nei Centri Giovanili, interconnesse al curriculum scolastico. In Italia non c'è tradizione nel campo delle politiche giovanili, soprattutto nel meridione le politiche sono ancora legate ad un modello di sviluppo "agricolo" nel

quale, la presenza di una famiglia numerosa non rendeva necessario l'intervento delle istituzioni nella cura dei più giovani. È necessaria una rivoluzione che includa dunque non solo la scuola ma anche Stato e gli Enti locali, chiamati a dar vita a nuovi servizi in grado di favorire la creazione di quella base esperienziale sulla quale la scuola potrà fondare il suo processo di riflessione e risistemazione culturale. La costruzione di un Sistema Formativo Integrato pone in relazione problematiche molto diverse tra loro, richiede l'integrazione di politiche di interventi di vari settori. Necessita di una maggiore professionalità degli insegnanti e degli operatori extra-scolastici, ed una collaborazione effettiva con gli Enti Locali per costruire una programmazione educativa integrata e coordinata. La scuola a sua volta dovrebbe progettare percorsi didattici che prevedano il coinvolgimento di servizi e istituzioni (musei, biblioteche, etc.), e che tali attività siano inserite all'interno dei curricoli, e non utilizzate in modo estemporaneo e occasionale. Così sono necessari investimenti verso l'associazionismo, favorendone l'accesso nelle scuole al fine di potenziarne e migliorarne la qualità dell'offerta formativa. Naturalmente non tutte le esperienze sono educative, negli ultimi anni si assiste sempre più ad una frantumazione dei processi formativi e all'aumento della domanda di servizi. Secondo Giorgio Orlandini (Frabboni, 1988) occorre un coordinamento dell'offerta all'interno di un sistema formativo inteso come integrato e non come semplicemente policentrico e allargato, dominato dagli interessi del mercato e dalle esigenze del mondo del lavoro. Occorre sperimentare un nuovo modello educativo, avviare un'azione sistematica di natura politico culturale finalizzata alla costruzione di un sistema formativo più rispondente alla situazione reale. P. Bertolini (Frabboni, 1988) parlava di un SFI in situazione, in cui gli insegnanti sono chiamati ad utilizzare le occasioni al di fuori della scuola, collaborare con gli operatori del territorio in modo da creare le condizioni di un'effettiva osmosi tra la dimensione formale e non formale, caratterizzata da un'innovazione intenzionata, capace di organizzare e dislocare laboratori e altri servizi territoriali in funzione di scopi formativi/cognitivi/estetici/esistenziali sui quali ricomporre i temi dell'educazione, trasformando la scuola in un luogo di ricerca.

### ***1.7.1 L'Ente Locale (EL)***

Nel contesto attuale, in cui la crisi economica mette a rischio la coesione sociale, gli Enti Locali devono ricollocare se stessi e la dimensione extrascolastica all'interno del sistema formativo, rifocalizzare il proprio ruolo a partire dai nuovi bisogni, assumere una forte connotazione etica e orientata verso l'inclusione, attraverso strategie che consolidino il concetto di intercultura, di valorizzazione delle differenze e delle pari opportunità (Frabboni, Pinto-Minerva, 2013) e promuovano la formazione di soggettività libere, critiche, autentiche e solidali. D'altra parte, non si può parlare di scuola inclusiva se non all'interno di un sistema formativo integrato di tipo inclusivo che, inserito a sua volta in un sistema sociale e culturale aperto all'inclusione. La scuola ha bisogno di alleati sul territorio per contrastare l'esclusione sociale. Secondo Frabboni (1990) gli Enti Locali non possono limitarsi al ruolo di erogatore di servizi in un'ottica assistenzialistica, ma devono assumersi un ruolo più oneroso e responsabile, di progettista-creatore di nuovi bisogni e domande alternativi, di politiche innovative, per promuovere la costruttività (iniziativa, razionalità, creatività), l'eticità (responsabilità, impegno e serietà), e la coscienza comunitaria (cooperazione, rispetto ambiente e cosa pubblica), al fine di innovare e migliorare la qualità della vita dei cittadini e realizzare un progetto politico di cambiamento (Frabboni, 1989). Diventa un'agenzia di coordinamento tra la scuola e le altre realtà distribuite sul territorio, un ponte tra la scuola (istituzione formale) e l'extra-scuola (campo specifico dell'educativa non formale) organizzando interventi diretti, tramite la gestione dei propri servizi educativi, con programmi rivolti sia alla scuola che al territorio, e indiretti, mettendo a disposizione le risorse dei suoi servizi/strutture educative (biblioteche, pinacoteche, musei, teatri, laboratori, servizi ricreativi, sportivi, centri di aggregazione giovanile, etc.) al fine di costituire una "Community Education".

### **1.7.2 Scuola:**

C. Piu (1983) sostiene che la scuola non riesce più a dare risposte esaustive alle richieste della società e a garantire il soddisfacimento dei bisogni di chi apprende, è ancora troppo ancorata a modelli che privilegiano il libro di testo e la lezione frontale del docente, incapace di soddisfare gli appetiti (bisogni) e i gusti (interessi) degli allievi (Frabboni, Zucchini, 1985). All'interno del Sistema Formativo Integrato la scuola ha il compito di formare cittadini liberi, critici, responsabili e solidali, in grado di opporsi alle pressioni di un mercato sempre più omologante, attraverso pratiche di ascolto, di dialogo e di cooperazione e di inclusione. Una scuola non più unica depositaria del sapere ma che si apre, riconoscendone il valore educativo, alle opportunità del territorio, inserendole nella sua programmazione didattica. Una scuola che si pone come Civic Center, centro propulsore di attività e servizi integrati nel tessuto cittadino, aperta anche in orario extra-scolastico per ospitare la comunità e la cittadinanza in attività sportive, culturali, sociali, ricreative. Una scuola che ospita ma che allo stesso tempo oltrepassa i suoi cancelli per proporre e stimolare gli altri vertici del quadrilatero all'organizzazione di attività project-based learning che possano avere una ricaduta positiva sulla scuola, sugli studenti e su tutta la comunità.

### **1.7.3. Associazioni:**

Il ruolo dell'*Associazionismo*, nell'ottica del Sistema Formativo Integrato, è un ruolo di promozione di *esperienze aggregative ed etico-sociali* (Renna, 1985), le quali assumono un ruolo essenziale nello sviluppo di una rete di relazioni che promuovano la coesione sociale, l'intercultura, la sostenibilità, la partecipazione e la cittadinanza attiva, valorizzando le potenzialità dei singoli, dei gruppi e dell'intera collettività. Naturalmente c'è bisogno di educatori preparati e competenti, in grado di sviluppare attività che oltre agli aspetti socio-ricreativi abbiano anche un'intenzionalità educativa, precisi obiettivi e direzioni di senso, che propongano esperienze di apprendimento autentiche e formative (Frabboni, Pinto Minerva, 2013) Le associazioni hanno anche loro il compito propulsivo di creare iniziative ed eventi rivolti a tutta la comunità, e offrirsi alla scuola come partner serio e affidabile per sviluppare sinergie e obiettivi formativi comuni, e strumenti per favorire il riconoscimento delle competenze acquisite dai giovani durante la loro partecipazione. Penso in particolare ai Centri di Aggregazione Giovanile che potrebbero trasformarsi in laboratori, aule didattiche decentrate sul territorio, per approfondire alcuni argomenti che per ragioni di tempo (c'è sempre il programma da finire) non si riesce a trattare in classe, attraverso modalità esperienziali, contribuendo allo stesso tempo a riconoscere gli apprendimenti non formali.

### **1.7.4 Famiglia:**

La Famiglia all'interno del SFI ha il compito di promuovere *vissuti affettivi* (Frabboni, Pinto Minerva, 2013) in grado di incoraggiare percorsi che conducano alla piena coscienza di sé e all'apprendimento di pratiche di solidarietà e di collaborazione che, all'interno della società dei consumi e in un contesto di individualismo estremo, divengono forme di resistenza e di promozione di un "*umanesimo ecologico*, nel quale la convivialità divenga cifra di stili di vita da promuovere in ogni ambito esistenziale"(p. 78).

### **1.7.5 Città educativa.**

Secondo Leonardo Trisciuzzi (Frabboni, Pagliarini, Tassinari, 1990), nel periodo della preadolescenza si forma il bisogno psicosociale di conoscere e interpretare la realtà, la città e l'ambiente circostante possono diventare un libro di testo da cui apprendere Eppure in Italia si fa fatica a riconoscere validità e valore all'ambiente e al territorio e alle opportunità formative in esso presenti, non sono considerati agenti di formazione, non hanno connotazioni pedagogiche come luogo dell'esperienza umana. La città costituisce un campo di attività eterogenee, più o meno intenzionalmente educative, offre esperienze cognitive, affettive, sociali e culturali, tuttavia non sempre di qualità e che rischiano anzi di creare addirittura disparità e disuguaglianza: per alcuni

infatti le diverse opportunità a disposizione costituiscono un effettivo arricchimento e occasione di sviluppo, per altri invece diventano esperienze passive e poco significative funzionali più che altro alle logiche consumistiche di mercato, pensiamo a quanti ragazzi ogni giorno affollano i vari centri commerciali. Nella visione di Sistema Formativo Integrato, è necessario ricollocare la città all'interno del sistema educativo, ridare centralità ai luoghi d'incontro, alla socialità e alle relazioni, riprogettando gli spazi in modo polifunzionale e maggiormente a contatto con la natura. L'ambiente e il territorio contribuiscono infatti alla formazione, di "aule didattiche decentrate", che possono offrire una vasta gamma di possibilità formative (Frabboni, Pagliarini, Tassinari, 1990).

Sul piano culturale le agenzie del quadrilatero sono chiamate a ridisegnare il modello pedagogico e far sì che l'integrazione si affermi come la somma di più luoghi dell'educazione, ognuno con le proprie specificità. Lo spazio urbano andrebbe ripensato come campo di riflessione pedagogica, come risorsa formativa per la crescita dei suoi cittadini e della città stesa, intesa come un grande laboratorio di ricerca sociale e interculturale. Ricodificare i percorsi dei luoghi e dei tempi della vita quotidiana, rendere la città più vivibile ricomponendo spazi frantumati e isolati tra loro, in cui spesso regna l'incomunicabilità, e l'impossibilità di evolversi e divenire (Frabboni, Pagliarini, Tassinari, 1990). La città può svolgere una vera e propria funzione educativa, "... fa parte di quelle istituzioni secondarie, nel senso di Kardiner, che sono prodotte dall'uomo, secondo la psiche collettiva, e che, in funzione della loro azione educatrice, rafforzano o indeboliscono i diversi valori della civiltà" (Frabboni, Pagliarini, Tassinari, 1990, pg.166). Sarebbe utile sviluppare laboratori didattici di progettazione urbana sperimentando nuovi modelli di vivere lo spazio (e il tempo) coinvolgendo scuole, istituzioni, terzo settore, professionisti, etc. Del resto, lo spazio, prodotto storico e sociale condizionato dall'azione e dalla presenza umana, influenza a sua volta atteggiamenti, comportamenti, modalità di essere e di conoscere. Occorrerebbe riflettere dunque su come lo spazio urbano influenzi la crescita e lo sviluppo dei giovani, chiamando loro stessi a immaginare nuovi scenari trasformando quelli esistenti in un laboratorio di ricerca sociale e interculturale.

### **1.7.6 Il Laboratorio**

Il laboratorio, all'interno del Sistema Formativo Integrato, è il mezzo che permette di tradurre in azione sul campo, il patto di collaborazione stipulato tra i diversi attori del quadrilatero educativo, il perno tra aula didattica decentrata per la scuola e luogo del tempo libero dei ragazzi, centro delle offerte, delle occasioni, delle potenzialità del territorio, struttura pensata, progettata e verificata pedagogicamente. Dewey (1965) riteneva il laboratorio come luogo in cui i vari saperi disciplinari dialogano tra loro e con quelli acquisiti in ambito non formale e informale, in cui teoria e prassi si fondono, spazio d'incontro tra persone con competenze ed esperienze diverse, ponte tra il dentro e il fuori la scuola. La didattica laboratoriale stimola la risoluzione di problemi reali attraverso esperienze di vita quotidiana e può offrire una "seconda chance" a quegli alunni che non riescono a trovare interesse e motivazione nella classica offerta formativa e nelle modalità d'insegnamento teacher-centred. Stimola la motivazione del soggetto che apprende: accogliendo la dimensione emozionale, dà spazio a bisogni repressi come la socializzazione, la comunicazione, la fantasia, l'avventura, la cooperazione, favorisce la curiosità, nuove domande e nuovi interessi. Promuove l'inclusione: le relazioni, i programmi, i vincoli spazio-temporali sono continuamente negoziati e ridisegnati; gli errori sono considerati stimolo per procedere e riorientarsi verso nuove e possibili soluzioni; permette di integrare conoscenze preesistenti con quelle acquisite, facilita la scoperta ricongiungendo il sapere con il fare, libera la fantasia ma soprattutto mantiene vivi la curiosità e il desiderio di apprendere. Il laboratorio può essere paragonato all'ambiente delle antiche botteghe artigiane medievali in cui attraverso il fare si acquisivano le abilità necessarie per svolgere il proprio lavoro e al tempo stesso si aveva l'opportunità di sviluppare ulteriori competenze, come

quelle progettuali in cui al fare si aggiungeva il “saper fare”, grazie allo studio e all’applicazione. Risalgono al XVII secolo le prime esperienze di laboratori nelle scuole, in Francia con J.B. La Salle, in Germania con A.H. Francke, più vicino ai nostri giorni ricordiamo Freinet (Frabboni, 1989) che lo utilizzò come strumento per entrare in contatto con l’ambiente e trovare le soluzioni migliori per rispondere ai problemi reali quotidiani. Attraverso il laboratorio intendeva modificare gli spazi e le modalità di apprendimento, trasformando la figura del docente da trasmettitore di informazioni a regista e facilitatore di processi di formazione, favorendo socializzazione e cooperazione. I laboratori stimolano, in ottica inclusiva, l’utilizzo dei diversi tipi di intelligenza e permettono di rispondere meglio ai diversi stili di apprendimento. Secondo Frabboni (1989) il carattere non formale del laboratorio non deve tuttavia tradursi in improvvisazione, o pratiche poco professionali e superficiali. Purtroppo, il più delle volte è ancora inteso come un’attività occasionale e gratuita e prettamente ricreativa. Eppure, creatività non vuol dire casualità: l’oggetto creativo non è prodotto del caso. La creatività non è solo spontaneità ma rappresenta un momento formativo centrale in cui si privilegia l’intelligenza progettante. Fondato sulle teorie della Gestalt, che intendono la conoscenza come la capacità di un individuo di cogliere le relazioni in grado di condurre alla soluzione di un problema, metodologicamente si prefigura come ricerca atta a risolvere la problematicità dell’esperienza nell’ambito di un sistema categoriale (Frabboni, Pagliarini, Tassinari, 1990). Richiede un approccio sistematico, programmazione nell’identificare gli spazi, le risorse, gli strumenti e le modalità di verifica. Rifiuta di considerare l’insegnante come detentore del sapere a favore di un approccio meno gerarchico e più flessibile maggiormente centrato sugli interessi e i bisogni di chi apprende, favorendo la motivazione intrinseca, la partecipazione attiva, l’impegno, la curiosità e la creatività. Nel laboratorio, l’oggetto della ricerca deve essere costituito da un problema vissuto dagli studenti come reale, fondamentale per attivare la curiosità degli studenti e motivarli intrinsecamente ad affrontare le sfide. Occorre un’attenta programmazione della sequenza delle fasi di lavoro con rigore e sistematicità, prevedere la formulazione di ipotesi, la loro messa in pratica e sperimentazione e infine verificarle e dividerle. In questa visione, l’errore è considerato come un momento costitutivo dell’apprendimento, promuove la scoperta di soluzioni nuove e alternative, non rigidamente preconfezionate, attraverso la flessibilità e l’apertura mentale, contro dogmatismi e rigidità. Secondo Dewey (1897) l’educazione, infatti, non è trasmissione di sapere assoluto ma palestra in cui si impara a vivere concretamente, risolvendo problemi reali, imparando a stare con i propri simili in una prospettiva di benessere e felicità. In questa concezione il laboratorio consente di sviluppare progetti didattici di natura interdisciplinare che stimolano l’organizzazione delle attività per gruppi di lavoro e l’instaurazione di rapporti con il territorio (Frabboni, 1989). Il laboratorio permette la comunicazione tra i saperi disciplinari e quelli extra-scolastici, favorendo una vicinanza tra gli insegnanti, i quali possono utilizzare le conoscenze acquisite in ambito non formale, più vicine alla realtà e agli interessi degli studenti, per svolgere e arricchire lo svolgimento della propria materia d’insegnamento. Ciò richiede un cambiamento nei metodi di insegnamento più vicino alle esigenze e caratteristiche di chi apprende, una maggiore preparazione nel proprio settore disciplinare e la capacità di cooperare con i propri colleghi. Secondo Frabboni (1989) i docenti sono impreparati alla gestione di aule specializzate, intrappolati in una visione trasmissiva riproduttiva delle conoscenze che considera inutili e come una perdita di tempo le attività metacognitive. La didattica laboratoriale introduce pratiche di ricerca azione nella scuola assicurando una stretta connessione tra oggetti di indagine e il campo di esperienza: unisce il momento di produzione della conoscenza con quello dell’azione e della prassi. Favorisce azioni intenzionalmente orientate alla realizzazione di un progetto didattico, a partire da un problema reale da risolvere. Implica una trasformazione delle attività e dei contenuti educativi ma anche dello spazio in cui vengono svolte.

Con laboratorio non si definisce infatti solo l'aula attrezzata per un'attività specifica, ma una molteplicità di luoghi diversi per dimensione e funzione, in cui gli allievi in gruppo o da soli, in autonomia o con l'insegnante, rielaborano conoscenze ed esperienze. È necessario dunque disporre di spazi idonei per il lavoro di gruppo e lo scambio di informazioni (Frabboni, 1989).

### 1.7.7 Credito formativo

Per un'effettiva integrazione sul piano formativo è necessario un nuovo modello pedagogico e organizzativo a cominciare dagli orari prevedendo un'estensione del tempo scolastico anche al pomeriggio includendo nel curriculum formativo anche le proposte formative del territorio; adottare un sistema di classi aperte ed eterogenee, e introdurre laboratori disciplinari permanenti e aule progetto multidisciplinare a carattere mobile. Enti Locali, associazionismo e privato sociale dovrebbero contrastare la frammentazione e ricomporre l'offerta formativa del territorio, organizzando un sistema di aule didattiche decentrate da accreditare nella programmazione didattica, al fine di arricchire il curriculum dal punto di vista delle conoscenze, della ricerca e dell'espressività/creatività (Frabboni, 1988). La scuola, infatti, dovrebbe insegnare ad imparare più che a trasmettere conoscenze, stimolare il pensiero critico e riflessivo, il ragionamento induttivo e deduttivo, l'intuizione e l'inventiva. Il credito formativo permette di valorizzare e riconoscere le conoscenze e le competenze acquisite non solo in ambito scolastico, ma anche nelle diverse situazioni formative e lavorative (Frabboni, 1988). Ponte tra i percorsi formativi scolastici ed extrascolastici, in una visione di scuola aperta fuori e aperta dentro (Frabboni, 1988), trova il suo fondamento metodologico nella programmazione. Contro improvvisazione e diletterismo, attraverso la programmazione la scuola può cogliere la possibilità di riconoscere le opportunità fornite dall'ambiente come un'occasione di reciprocità formativa. Può risultare lo strumento, la chiave di volta nell'integrazione dell'educazione formale e non formale, il meccanismo metodologico che permette alla scuola di accreditare e "istituzionalizzare" all'interno della programmazione e della valutazione, quelle esperienze educative, sociali e culturali che avvengono al suo esterno, riconoscendo pari dignità e valore alla dimensione cognitiva e metacognitiva. Gli insegnanti sono dunque chiamati a programmare per unità didattiche prevedendo sin dall'inizio dove saranno svolte: in classe, nelle aule scolastiche specializzate o nelle aule decentrate presenti sul territorio. Dare riconoscimento e accreditare gli spazi didattici diffusi sul territorio significa in riconoscere da parte della scuola, che non tutto il sapere "può essere cucinato dentro le sue pareti, e che certi contenuti culturali possono essere colti nel loro profumo più originario e autentico soltanto là dove nascono e crescono (Frabboni, 1989, p. 72). Attraverso il credito didattico la scuola rende gli studenti protagonisti attivi nella gestione dei loro apprendimenti, riconoscendone una quota all'interno del curriculum scolastico. Secondo F. Frabboni (1989) il credito formativo:

- Ha il merito di qualificare, e riconoscerne il valore educativo, il territorio esterno alla scuola inteso sia come aula didattica decentrata sia come laboratorio didattico;
- Trova nell'ambiente il proprio naturale spazio didattico, sia all'interno di spazi informali (parchi, spazi commerciali, etc.) sia formalizzati (servizi culturali, sportivi, etc..). Ciò che viene prodotto può essere infatti riutilizzato a scuola e "tradotto", sistematizzato in funzione del curriculum scolastico, in laboratori che possono funzionare da moltiplicatori didattici per approfondire ed esplorare nuove conoscenze.
- Favorisce molteplici occasioni di valutazione formativa in itinere: il credito didattico, in quanto fondato sullo svolgimento autonomo di "frazioni del curriculum", offre agli studenti la possibilità di forme diversificate di autovalutazione. Consente agli studenti di scoprire modi e forme di controllo delle conoscenze/competenze acquisite, e a predisporre strategie di rinforzo e recupero di quelle in cui si sente più debole.

- Chiede alla scuola di essere legittimato attraverso forme di verifica finale, di valutazione sommativa. Sarebbe opportuno in questa fase coinvolgere anche gli operatori culturali degli enti locali, responsabili delle aule didattiche di territorio.
- Il sistema dei crediti didattici permette di uscire dalla logica individualistica dell'insegnamento e all'uso dell'aula didattica quale sede "autartica" dei processi formativi.



## CAPITOLO 2. SPAZI DI APPRENDIMENTO INNOVATIVI

All'interno del capitolo presenterò il processo che negli ultimi vent'anni ha visto crescere a livello internazionale, l'attenzione e l'interesse intorno sugli spazi di apprendimento. Un tema non nuovo del quale si sono occupati in passato numerosi pedagogisti, filosofi, sociologi, architetti, etc., che con forza sta tornando al centro del dibattito soprattutto in collegamento con la necessità di ripensare il sistema educativo: numerose ricerche sembrano indicare che l'utilizzo di spazi di apprendimento innovativi faciliti l'utilizzo di metodologie didattiche attive, learner-centred, in grado di permettere l'acquisizione delle competenze ritenute necessarie per il XXI secolo. Sono molti i Governi che hanno avviato un piano per il rinnovamento dei loro edifici scolastici investendo numerose risorse al fine di migliorare la qualità degli apprendimenti con risultati contraddittori.

Nei primi due paragrafi, dopo aver ripercorso l'evoluzione degli spazi di apprendimento dai gesuiti fino ai nostri giorni, con uno sguardo attento anche al panorama italiano, presenterò lo stato dell'arte della situazione degli edifici scolastici in Italia attraverso il report di Legambiente "Ecosistema scuola" e il contributo che negli ultimi anni INDIRE ha apportato sul tema e sul percorso di innovazione delle scuole del nostro Paese.

Nel terzo paragrafo approfondirò attraverso un'attenta literature review, il quadro delle ricerche internazionali sul tema degli spazi di apprendimento innovativi, esplorando i diversi contributi teorici di riferimento e i principali filoni di ricerca.

L'ultimo paragrafo è dedicato a comprendere come nella letteratura è stato affrontato il rapporto tra ambienti di apprendimento, inclusione e benessere degli studenti, in particolare di quelli con bisogni educativi speciali.

### **Introduzione**

La globalizzazione e i rapidi cambiamenti tecnologici in corso stanno trasformando sempre più le nostre società, occorre flessibilità, capacità di adattamento e rapidità nel rispondere alle nuove e continue richieste. Ciò ha riportato al centro dell'attenzione il bisogno di ripensare il sistema educativo, in un'ottica di educazione permanente, al fine di facilitare l'acquisizione delle competenze ritenute necessarie per il XXI secolo. Negli ultimi anni la discussione sta interessando non solo l'aspetto della didattica ma anche quello degli spazi. Spazio e pedagogia infatti sono intrinsecamente legati, dal momento che esso non si presenta come un contenitore passivo o neutro, ma al contrario, veicola informazioni, valori, significati più o meno espliciti agendo come soggetto attivo all'interno del processo di apprendimento. Il modello di scolarizzazione di massa, omologante, tipico della società industriale che prevede la trasmissione frontale degli stessi contenuti, con le stesse modalità e con gli stessi tempi per tutti gli studenti a prescindere dalle loro diverse intelligenze o stili di apprendimento, o dai loro bisogni e interessi personali, sembra ormai superato. L'approccio teacher-centred sembra non essere più funzionale alle necessità della società della conoscenza (Page, Davis 2016), così come l'organizzazione degli spazi scolastici caratterizzati da strutture simili a quelle delle caserme o ospedali, con le aule allineate ai lati di lunghi corridoi, con banchi disposti per file parallele di fronte alla cattedra e alla lavagna (Marcarini, 2014). Una tale organizzazione aveva un alto valore simbolico e indicava una chiara divisione gerarchica, la cattedra era il luogo dal quale l'insegnante poteva sorvegliare e controllare, mentre i banchi erano adibiti al contenimento e alla disciplina del corpo, e a predisporre un tipo di ascolto e di apprendimento passivo, senza possibilità di interazione con i compagni (Foucault, 1993). Una visione di scuola in cui il corpo doveva essere anestetizzato, disciplinato e reso inoffensivo (Orsi 2006), al fine di predisporre lo spirito ad essere riempito passivamente e acriticamente di informazioni, che dovevano essere memorizzate per il tempo necessario per superare il compito o l'interrogazione, per poi essere presto dimenticate. Per acquisire le competenze ritenute necessarie per il XXI secolo, è necessario ricollocare lo studente al centro del processo di apprendimento, ed è

richiesto un tipo di insegnamento che colleghi più che frammentare i saperi (Morin, 2000), che stimoli alla collaborazione, alla partecipazione, al lavoro di gruppo, al problem solving, al pensiero critico e alla creatività. “Il cambiamento passa prima di tutto attraverso un ribaltamento della centralità dell'insegnante nel processo educativo. Infatti, al centro del processo educativo e del rapporto viene messo l'allievo con tutte le sue potenzialità e i suoi bisogni e l'insegnante deve trovare le modalità di rapporto più adatte allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno” (Mantovani, 1995, p.126). Le scuole del nuovo millennio si stanno rinnovando, le trasformazioni sono sempre più evidenti negli ambienti di apprendimento, divenuti sempre più flessibili e ricchi di strumentazioni tecnologiche, con ampi spazi aperti e arredamenti che favoriscono il comfort e il benessere degli studenti, la flessibilità nell'insegnamento e nell'apprendimento (Caprino et al, 2022) e l'utilizzo di metodologie collaborative. Eppure, non di rado entrando all'interno delle nostre scuole sembra che il tempo si sia fermato un paio di secoli fa...

## **2.1 Gli ambienti di apprendimento nella storia: dai gesuiti ai giorni nostri**

L'attenzione per gli spazi di apprendimento non è un fenomeno nuovo, già nel passato molti pedagogisti, insegnanti, filosofi e pensatori avevano rivolto il loro interesse ai luoghi destinati all'educazione, mostrando spesso dissenso rispetto alla sua organizzazione. A partire dall'Illuminismo, diverse esperienze e sperimentazioni virtuose (pensiamo a Rousseau, Frobel, Pestalozzi, Montessori, Dewey, Freinet, Malaguzzi, etc.) hanno rivoluzionato la visione degli ambienti scolastici, le quali tuttavia, seppur universalmente riconosciuti come valide, sono rimaste spesso circoscritte nello spazio e nel tempo a specifici contesti, e non sono riuscite ad affermarsi strutturalmente a livello di educazione di massa. Alcune di queste idee oggi stanno tornando alla ribalta e stanno trovando applicazione negli ILEs (Innovative Learning Spaces), ovvero spazi di apprendimento innovativi, che in molti Paesi si stanno diffondendo sempre più nella convinzione che possano stimolare l'utilizzo di didattiche learner-centred e favorire l'acquisizione delle competenze necessarie del XXI secolo. Ma andiamo con ordine...

La mia ricostruzione sull'evoluzione degli spazi di apprendimento inizia nel XVI secolo quando i collegi gesuiti iniziarono a diffondersi in Europa aprendo per la prima volta le porte indistintamente e in maniera gratuita a tutte le classi sociali. Marcarini (2014) riporta che le loro scuole erano costruite in luoghi salubri e isolati, con spazi suddivisi per l'insegnamento e per la vita comunitaria. Foucault (1993) attribuisce a J.B. La Salle fondatore della congregazione dei Fratelli delle scuole cristiane, la creazione dello “spazio seriale”, una scuola strutturata come “una macchina per apprendere, per sorvegliare per gerarchizzare”, con aule tutte uguali in cui il maestro spiegava e gli allievi ascoltavano in silenzio imparando e ripetendo a memoria. *“L'organizzazione di uno spazio seriale fu una delle grandi trasformazioni tecniche dell'insegnamento elementare. Esso permise di superare il sistema tradizionale (un allievo che lavora qualche minuto con il maestro, mentre il gruppo di quelli che attendono rimane in ozio) dei posti assegnati individualmente, rese infatti possibile il controllo di ciascuno e il lavoro simultaneo di tutti; organizzò una nuova economia dei tempi di apprendimento; fece funzionare lo spazio scolare come una macchina per apprendere ma anche per sorvegliare, gerarchizzare, ricompensare”* (Foucault, 1993, p.160).

Nel XVIII secolo Joseph Lancaster (1778-1838) fondò in Inghilterra la prima scuola di mutuo insegnamento destinata all'istruzione di massa. Anch'essa fondata sul rispetto, ordine e disciplina (Higgins et al, 2005), presentava spazi fissi e prevedeva scarse possibilità di movimento per gli studenti. Se l'illuminismo portò alla diffusione delle scuole, inizialmente ospitate per carenza di edifici appositamente progettati, presso chiese, case private o istituzioni, la rivoluzione industriale condusse all'istituzione della scuola pubblica (Dudek 2012). Occorreva formare ed educare le masse e lo Stato si assunse la responsabilità di garantire un'istruzione di base per tutti (Airoldi et al, 1982). Gli spazi destinati all'educazione restavano però rigidi e funzionali all'ordine e alla disciplina. Nel XIX e XX secolo le teorie di Rousseau, Pestalozzi e Frobel posero in discussione la tradizionale l'organizzazione degli spazi di apprendimento. Il primo riteneva l'ambiente naturale determinante per lo sviluppo e doveva quindi essere organizzato per rispondere ai bisogni del

bambino. Lo considerava una sorta di terzo maestro, concetto poi ripreso e approfondito da altri pedagogisti come Montessori, Malaguzzi e Trung Lee (Marcarini, 2014). Pestalozzi, riprendendo alcune dei concetti del filosofo francese, avanzò molte critiche all'organizzazione scolastica, ai suoi contenuti e ai suoi metodi di insegnamento. L'ambiente a suo avviso doveva includere anche elementi familiari, una visione che ispirò le successive teorie di Frobel, Montessori e delle sorelle Agazzi (Marcarini, 2014). Frobel (Marcarini, 2014) dava grande importanza agli spazi, sia esterni sia interni, nella sua visione di scuola i giardini dovevano essere ricchi di piante e vegetazione mentre le aule dovevano essere luminose e accoglienti, con arredamenti a misura di bambino e funzionali alle diverse attività.

Sul finire dell'800, i progressi scientifici ridussero drasticamente la mortalità di bambini e neonati e per la prima volta l'infanzia salì al centro dell'attenzione delle ricerche psico-pedagogiche. Iniziò una sorta di rivoluzione pedagogica che portò alla nascita delle "scuole nuove", soprattutto nel Nord Europa, Regno Unito, Germania e Francia, ispirate dai principi pedagogici di Rousseau.

Nel 1900 Ellen Key pubblicò in Svezia "Il secolo dei fanciulli" in cui avanzava numerose critiche alla scuola, ai suoi metodi educativi e agli spazi pensati a suo avviso principalmente per controllare, conformare e omologare: "l'asilo è come una fabbrica che produce prodotti tutti uguali" (Pironi, 2010, p. 85). La Key contestava l'impostazione della scuola-caserma: spoglie, anonime, con i banchi allineati e la tipica struttura aula-corridoio. Influenzata dalle teorie di William Morris, diede molto rilievo al valore della funzione estetica degli edifici: un ambiente bello rende più felici e migliori (Pironi, 2010). Più o meno contemporanei, tra gli altri "contestatori" troviamo Maria Montessori e John Dewey che si opponevano ad un modello di classe con cattedre e banchi fissi ed allineati per file come "catafalchi" o "tombe" (Marcarini, 2014, pg.57). L'autrice poneva il bambino al centro del processo di apprendimento "libero nei movimenti e nella scelta delle attività" mentre "il maestro è senza cattedra, senza autorità e quasi senza insegnamento" (Montessori, 1999, pg.148). Gli ambienti dovevano essere accoglienti e diversificati, aveva previsto spazi per la lettura e per il riposo, una cucina, un giardino, mentre gli arredi dovevano essere leggeri, semplici, economici e lavabili, belli e colorati (Marcarini, 2014). Dewey creò a New York una scuola sperimentale finanziata dai genitori dei suoi studenti (Checchi 2010) in cui applicava il suo metodo. L'ambiente doveva essere funzionale alle attività scolastiche per questo criticava la disposizione tradizionale dei banchi, che a suo avviso creava immobilismo, limitava lo sviluppo della curiosità e dell'autonomia e la possibilità di combinare le attività intellettuali con quelle manuali, punto centrale della sua filosofia educativa fondata sul "learning by doing", ovvero imparare facendo. Dai suoi racconti emerge la difficoltà che ebbe nel reperire gli arredi "giusti" in quanto erano pensati per ascoltare passivamente la lezione dal banco. Anche nelle teorie di Dewey si ritrovano passaggi in cui si ritiene che la scuola dovrebbe somigliare ad una casa e che, come tale, andava mantenuta bella e ordinata rispettando il proprio spazio e quello degli altri (Marcarini, 2014).

Hertzberg (2008) racconta come all'inizio del '900 si diffusero, soprattutto per esigenze sanitarie, le scuole all'aperto. Erano state pensate per essere luminose e spaziose, con grosse vetrate e pareti mobili in modo da facilitare il contatto con l'esterno. A suo avviso uno dei migliori esempi è la Cliostraat di Amsterdam progettata tra il 1929-1930 dal Johannes Duiker e Bernard Bijvoet.

H. Hertzberg (2008) pur riconoscendo una maggiore leggerezza rispetto agli edifici tradizionali, tuttavia ne criticava la sostanza: nonostante i miglioramenti estetici le lezioni infatti continuavano ad essere di tipo tradizionale, così come la disposizione dei banchi nelle aule.

Nel frattempo, dall'altro lato dell'oceano, Carleton Washburne nel 1919 venne chiamato come soprintendente scolastico a Winnetka dove sviluppò l'omonimo metodo pedagogico (Marcarini, 2014). Anche per lui l'organizzazione dello spazio fisico era molto importante: gli studenti dovevano essere liberi di muoversi, lavorare e apprendere insieme. Gli ambienti dovevano essere belli e simili a quelli di casa, con fiori, piante e dipinti sulle pareti, così come l'ambiente esterno doveva essere curato con alberi e giardini (Washburne, 1953).

A cavallo tra le due guerre mondiali, le idee innovatrici dei pedagogisti delle scuole nuove furono accolte dagli architetti del "Movimento Moderno" che proposero decisamente una nuova visione

rispetto al modello aula-corridoio-aula e alle scuole-caserma (Marcarini, 2014). Era composto tra gli altri, da famosi architetti come Le Corbusier, Ludwig Mies van der Rohe, Walter Gropius, Frank Lloyd Wright, Alvar Aalto, Willem Marinus Dudok, Jan Duiker, Aldo van Eyck, etc. ed ebbe un grosso impatto sul panorama architettonico di quegli anni e di quelli a seguire. Dalle loro idee nacquero dopo la Seconda guerra mondiale le scuole Open Plan, un simbolo di rinascita, apertura e liberazione dalle regole autoritarie del recente passato (Cleveland, Fisher, 2014). Le nuove scuole prevedevano un'organizzazione a nuclei, con moduli funzionali composti da aule, e unità complementari per le attività laboratoriali, auditorium, palestra, sala cinematografica, sale di intrattenimento, biblioteca, museo, refettorio ed unità di uffici (Cecchi, 2010).

Nel 1932 Richard Neutra presentò alla mostra “Moderne Architecture” al MoMA (Museum of Modern Art) di New York la Ring Plan School, nella quale l'architetto austriaco applicò i principi delle teorie di Dewey (Marcarini, 2014). Sempre negli Stati Uniti, negli anni '40 un gruppo di giovani architetti selezionati dallo stesso Washburn nelle scuole di Winnetka, realizzarono la Crow Island School, che resta ad oggi uno dei migliori esempi di scuole innovative degli Stati Uniti: la scuola era bella, pratica e funzionale, con ampie aule (60mq<sup>2</sup>) a forma di “L”, laboratori e spazi esterni collegati alle aule mediante corridoi (Cecchi, 2010).

L'architetto olandese Herman Hertzberg (2008) è ritenuto uno dei maggiori esperti europei in ambito di progettazione scolastica. Nella sua visione di Learning Landscapes superava il concetto di aula a favore di una scuola considerata come una città con piazze, strade e luoghi dove potersi incontrarsi. Il corridoio non è più uno spazio di passaggio e collegamento ma una “learning street”, un luogo in cui poter studiare in piccoli gruppi, o condividere momenti di socializzazione con gli altri: *“I think a school should be like a small city. In a city you have small places, large places, all sorts of secluded and semi-secluded places, you have vistas and you have all sorts of activities. In effect, these pupils are not yet of an age to go into the city and explore the life of the city but they should explore life through the school, so you must create as many conditions as possible in the school so that they experience the world through the school building.”*<sup>77</sup>. La scuola deve poter trasformarsi in base ai suoi abitanti, gli spazi scolastici devono essere progettati in modo da lasciare a chi li abita la possibilità di scegliere come utilizzarli. Nel 1951 Hans Scaroun presentò a Darmstadt in Germania, un progetto di scuola che a detta di Dudek (2007) rappresentava il culmine del movimento moderno. Progettata come una piccola città, era organizzata in quartieri, ognuno dei quali rispondeva ai diversi bisogni psico-fisici dell'età evolutiva teorizzati da Piaget, con spazi, luci e colori diversificati in base all'età. Attraverso l'architettura si cercava di ricostruire la società partendo dalle scuole. La parola d'ordine era flessibilità. L'architetto Triestino Nathan Rogers: *“È fuori di dubbio che una pedagogia progressiva richiede un'architettura adeguata, cioè organismi funzionali, flessibili alle complesse esigenze di un metodo educativo, il quale non si accontenta di considerare gli allievi come massa indiscriminata, ma vuole favorire lo sviluppo di ciascun individuo (...) è bene mettere in conto che i problemi dell'istruzione non possono compiersi senza un'architettura educatrice”* (Rogers, in Marcarini, 2019, pg.14)

Nel dopoguerra, Celestine Freinet, seguendo la strada tracciata da Dewey, Montessori, Decroly e Clapereche, sosteneva che se si fosse riusciti a modernizzare l'aula si sarebbe modernizzato anche l'insegnamento e a tal fine creò l'AME (Associazione per la Modernizzazione dell'Insegnamento), aprendo un dialogo ed una collaborazione diretta tra architetti e insegnanti (Marcarini, 2014). Anche lui si opponeva alla disposizione classica con i banchi allineati per file ed eliminò la cattedra del maestro che a suo avviso doveva tenere meno lezioni “dottorali” e più cooperative.

Il fallimento dell'esperienza americana delle open school congelò temporaneamente il processo di innovazione degli spazi di apprendimento fino all'inizio del nuovo millennio, quando ci fu una nuova ondata di interesse a livello internazionale. Come sostiene Fisher (Imms, 2015) l'innovazione degli spazi avvenne senza uno sviluppo e una formazione professionale degli insegnanti, con scarsa attenzione all'acustica e agli aspetti di rumorosità. Secondo Clark (2017) una delle principali cause

---

<sup>77</sup> <https://architectureandeducation.org/2016/02/03/interview-with-herman-hertzberger/> (ultimo accesso 30 gennaio, 2023)

del fallimento delle Open Plan sta nell'essere stata imposta dall'alto, dai Dipartimenti locali di educazione attraverso i vari dirigenti scolastici senza alcuna attenzione alla formazione e allo sviluppo professionale degli insegnanti. L'autore prosegue citando Adelman e Walker, i quali definirono questa esperienza come un'"innovazione senza cambiamenti". Il Plowden Report del 1967 (Imms, Cleveland, Fisher, 2016), commissionato dal Dipartimento dell'Educazione britannico nel 1963, sembra più che attuale. Focalizzato sui benefici dell'insegnamento collaborativo e interdisciplinare, e metodologie learner-centred, si fondava sulle teorie costruttiviste di Vigotsky e Dewey, che a loro volta si erano ispirati a Pestalozzi, e Rousseau. Molti dei bisogni che sono ritenuti essenziali per gli studenti del XXI secolo, ricalcano in realtà i principi del Plowden Report. Il "problema" è che quei principi sono stati ampiamente considerati come un fallimento! Secondo l'architetto D. Clarke (2017), scorrendo le ricerche svolte nelle scuole in Australia e Nuova Zelanda, in cui nonostante i massicci investimenti, il 75% di esse ha mantenuto un approccio tradizionale, sembra che per via dello scarso coinvolgimento della dimensione umana e relazionale, si stiano ripetendo i fallimenti del movimento Open Plan degli anni '60-70.

## **2.2 Gli ambienti di apprendimento In Italia: dall'unità ad oggi.**

Il nostro Paese iniziò ad occuparsi di edilizia scolastica dopo l'unità. Le prime indicazioni raccomandavano che i nuovi edifici fossero costruiti in luoghi sani e tranquilli, in grado di ospitare molti alunni in classi omogenee in base al livello di conoscenza. Gli insegnanti avevano cattedre sopraelevate, collocate in posizione centrale davanti ai banchi degli allievi disposti per file, gli arredi erano minimali, fissi ma non mancavano il Crocifisso e il ritratto del Re (Pruneri, 2011). Ad inizio secolo come già accennato nel precedente paragrafo, le teorie di Ellen Key si diffusero anche in Italia e furono tradotte in pratica da Maria Montessori nella sua "Casa dei bambini" costruita nel 1907 a Roma. Nella sua visione di educazione l'ambiente occupava un ruolo rilevante per lo sviluppo cognitivo e della personalità. Secondo la Montessori, quanto più uno spazio è adeguato e risponde ai bisogni degli studenti, tanto più le informazioni che riceve saranno acquisite in modo idoneo (Gherardi, 2019). L'insegnante aveva il compito di organizzare un ambiente adatto a suscitare negli studenti curiosità, desiderio di scoprire e di sperimentare liberamente in base ai loro interessi e predisposizioni. Anche lei si schierò contro la rigidità degli ambienti di tradizionali, cattedre e i banchi fissi dovevano essere rimossi a favore di spazi più belli e a misura di bambino: *"ha abolito il banco, perché il bambino non deve più stare fermo ad ascoltare le lezioni della maestra ed ha abolito la cattedra perché la maestra non deve più fare le lezioni collettive necessarie ai metodi comuni"* (Montessori, in Marcarini, 2019, pg.5).

Tra gli anni '20-'30 nel nostro Paese si diffusero altre sperimentazioni educative. Ricordiamo la "Scuola Rinnovata Pizzigoni" fondata nel 1927 da Giuseppina Pizzigoni, costruita in collaborazione con l'architetto Erminio Valverti (Gherardi, 2019). Checchi (2010) racconta che ispirandosi alla scuola progettata da Duiker ad Amsterdam, Giuseppe Terragni realizzò a Como tra il 1934-37 "una casa di vetro per l'apprendimento" (Checchi, 2010) che prevedeva una terrazza esterna per ogni classe. L'architetto Reyner Banham la descrisse nel 1975 come la migliore scuola costruita in Italia nel XX secolo. Entrambe le esperienze seppur architettonicamente innovative, non portarono tuttavia a grossi cambiamenti nell'organizzazione della didattica o della classe. Nonostante alcune sperimentazioni, prevalsero le teorie idealiste di Giovanni Gentile e la sua visione di scuola elitaria, centrate su una rigida divisione gerarchica, sull'obbedienza passiva e sulla disciplina, un'impostazione che a distanza di quasi un secolo è ancora visibile in molti edifici scolastici costruiti all'epoca.

Nell'immediato dopoguerra nacque nel 1945 a Firenze la "Scuola città-Pestalozzi", e nel 1946 Rimini il Villaggio italo-svizzero fondato da Margherita Zoeboli, grazie alla collaborazione con gli architetti Felix Schwarz e Giancarlo de Carlo. La scuola era costruita come un villaggio, con spazi esterni ed aule "cassette" che si articolavano intorno ad una piazza comune e prevedeva un'educazione attiva e cooperativa, finalizzata a promuovere in particolare lo sviluppo individuale e la partecipazione. (Gherardi, 2019).

Con la nascita della Repubblica (Checchi, 2010), fu avviato un programma per la costruzione di scuole, in particolare primarie, che condusse nel 1952 all'organizzazione di un concorso per la progettazione di nuovi edifici scolastici. Il vincitore fu Ciro Cicconcelli che propose un modello che prevedeva "l'associazione di unità funzionali". Queste erano composte da cinque aule collegate ad una sala comune in modo da stimolare la comunicazione nella classe e tra le classi. Il progetto in particolare era aperto alla comunità mettendo a disposizione di tutti biblioteche, auditorium e palestre. Nel frattempo, nel 1951 fu istituito il Centro Studi per L'Edilizia Scolastica all'interno del quale confluirono esperti di vari settori, tra cui pedagogisti e architetti (Checchi, 2010). La loro collaborazione portò alla pubblicazione tra il 1953-57 di quattro quaderni e alla stesura delle norme tecniche del 1956, primo regolamento unico su tutto il territorio nazionale. Il documento fu accolto con grossa delusione dal momento che non conteneva alcun riferimento a spazi flessibili o ad una maggiore apertura e collaborazione con il territorio. Airoidi et al. (1982, pg. 49) la definirono come una tipica azione "gattopardesca": le spinte e le aspirazioni al cambiamento furono bruscamente represses dalla crescita della domanda di istruzione e dai limiti finanziari e organizzativi. Si optò per l'utilizzo di moduli prefabbricati, economici facili e veloci da costruire. Fu così che le maggiori innovazioni risultarono la rimozione delle predelle dalle cattedre, e l'introduzione di banchi e sedie indipendenti (prima erano fissi e collegati tra di loro).

Le idee del movimento moderno continuavano comunque a circolare nel nostro Paese e furono accolte all'interno della XII Triennale di Architettura di Milano "la casa e la scuola" (Marcarini, 2014). Durante quei giorni il pedagogista A. Visalberghi sostenne con forza il bisogno di migliorare la collaborazione tra architetti e mondo della scuola al fine di rendere gli edifici funzionali anche sul piano pedagogico, auspicandone uno sviluppo non solo quantitativo ma anche qualitativo (Checchi, 2010). Nel 1961 l'università di Firenze avviò una collaborazione tra gli istituti di Architettura e Pedagogia ed organizzò un seminario a cui presero parte numerosi esperti del settore. Negli stessi anni assistiamo alla nascita dell'esperienza delle scuole di infanzia di Reggio Emilia condotta da Loris Malaguzzi. La scuola era intesa come una città, i corridoi furono aboliti e fu creata una piazza su cui affacciavano diversi ambienti di apprendimento, attraverso la creazione di pareti e arredi mobili e trasparenti (Checchi, 2010).

Il dialogo tra architetti e pedagogisti continuò all'interno del Convegno di studi sull'edilizia organizzato nel 1963 dal Comune di Bologna. C'erano diverse posizioni, Borghi per esempio sosteneva una visione sociologica dell'educazione, che prevedeva una scuola aperta al territorio, e la classe organizzata in modo flessibile in base alla didattica (Checchi, 2010). Marcarini (2014) riporta come Luigi Romanini criticò il pensiero di Borghi che prevedeva edifici molto grandi e poco accoglienti e che avrebbero dato problemi di rumorosità. Superando la visione scuola-caserma, propose un modello simile a quello di Cicconcelli che prevedeva una sala comune sulla quale si aprivano cinque classi, ed un diverso arredamento delle aule, a cominciare dall'abolizione della cattedra, e dei banchi disposti per file, soluzioni più leggere e flessibili e più rispondenti alle esigenze della didattica. La scuola doveva somigliare ad una casa, pulita, d'aspetto lieto, luminosa, logica.

De Bartolomeis propose una mediazione riconoscendo che per svolgere alcune attività occorrono certe strutturazioni spaziali ma queste devono essere realizzate attraverso un incontro problematico tra architettura e pedagogia (Checchi, 2010)

Nel 1970 furono emanate le norme tecniche relative all'edilizia scolastica (D.M. 21 Marzo 1970): questa volta erano ben presenti spazi polivalenti e flessibili, luminosi, e soffitti attrezzati per garantire una facile trasformazione a seconda delle attività didattiche, la rimozione delle barriere architettoniche e l'apertura della scuola alla comunità, integrandosi con altri servizi. Tuttavia, rimasero sospese fino al 1975 quando, a causa delle difficoltà di conciliare risorse economiche e gli alti standard di qualità previsti, furono definitivamente abbandonate. Si continuarono a così a costruire scuole prefabbricate, uniformi e banali (Marcarini, 2014).

Con un balzo di vent'anni arriviamo alla Legge n.23 del Gennaio 1996 "Norme per l'edilizia

scolastica” che si proponeva principalmente di aumentare il numero di scuole soprattutto in alcune regioni, e riqualificare quelle esistenti adeguandole dal punto di vista della sicurezza e della sperimentazione didattica, senza portare tuttavia ad innovazioni di rilievo (Marcarini, 2014). Nelle indicazioni<sup>78</sup> del 2012 per il Curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione, l’organizzazione degli spazi e dei tempi diventa elemento di qualità pedagogica dell’ambiente educativo e pertanto dovrà essere oggetto di esplicita progettazione e verifica. Sempre all’interno del documento si fa riferimento esplicito agli spazi: “l’acquisizione dei saperi richiede un uso flessibile degli spazi, a partire dalla stessa aula scolastica, ma anche la disponibilità di luoghi attrezzati che facilitino approcci operativi alle conoscenze...” (Borri, Galimberti, 2016, pg.23). Purtroppo, però non ci sono indicazioni per le scuole secondarie di secondo grado. Sempre nel 2012, l’allora Ministro dell’Istruzione organizzò in collaborazione con INDIRE un Convegno dal titolo “Quando lo spazio insegna”, al fine di riflettere sul tema degli edifici scolastici e delle innovazioni didattiche. Molti degli spunti del Convegno si ritrovano nelle “Linee guida per l’Edilizia Scolastica” pubblicate dal MIUR<sup>79</sup> nel 2013 (Borri, 2018). Partendo dal riconoscimento dell’esigenza di rinnovamento degli spazi e della didattica, il documento si proponeva di garantire edifici scolastici, sicuri, sostenibili e accoglienti, con uno sguardo rivolto allo stesso tempo verso l’innovazione. Nel testo si fa riferimento a spazi modulari e flessibili in grado di rispondere alle diverse esigenze, compaiono gli “spazi del fare” o “atelier” in cui gli studenti possono muoversi ed esplorare in autonomia, piazze, agorà e strade. Le scuole dovrebbero disporre di spazi individuali, separati dall’aula, in cui lavorare in modo individuale secondo le proprie necessità, ma anche spazi informali per il relax e la socializzazione, o lavorare in piccoli gruppi. Ci sono infine richiami verso un modello di scuola intesa come “Civic Center”, punto di riferimento per la comunità, aperta ed integrata al sistema di servizi del territorio. Tuttavia, le indicazioni mancavano di operatività e molti dei propositi innovativi sono rimasti inapplicabili. Nel 2014 il Governo italiano<sup>80</sup> diede una forte spinta ai progetti di riqualificazione e messa in sicurezza programmando un piano di investimenti di oltre 4 miliardi in due anni, ai quali si aggiungevano altri 9,5 miliardi per la costruzione di oltre 300 nuove scuole. Con la Legge 107 del 13 luglio 2015 sulla “Buona Scuola”, l’Italia sembrava aver dato finalmente una sterzata definitiva verso lo sviluppo e l’innovazione, erano state previste risorse per mettere in sicurezza le scuole, per interventi di piccola manutenzione e decoro, nonché la costruzione di nuovi edifici scolastici previste dal decreto attuativo “Scuole innovative”. Le nuove scuole avrebbero dovuto disporre di connessioni internet veloci, strumenti digitali e LIM (Lavagne interattive multimediali), e porsi come punto di riferimento per la comunità. La caduta del Governo (2016) che aveva lanciato questo programma ambizioso minò l’esito delle riforme annunciate, e ancora una volta le promesse e le speranze di innovare la nostra scuola furono riposte nel cassetto e rimandate.

### 2.2.1 Report di Legambiente “Ecosistema scuola”.

Nel frattempo la pubblicazione del report della ricerca di Legambiente “Ecosistema Scuola” del 2021<sup>81</sup> svolta su 7037 edifici in 98 Comuni Capoluogo, e che ha coinvolto una popolazione scolastica di 1.424.322 studenti, ci restituisce un quadro impietoso e allarmante rispetto lo stato delle nostre scuole: vecchie, prive di agibilità, esposte a rischi sismici ed idrogeologici, con carenze igieniche e sanitarie. Secondo il documento ci sarebbe l’urgenza di intervenire su 3 strutture su 10: *“Il futuro non abita ancora nelle scuole italiane”*<sup>82</sup>. Il documento riporta che il PNRR ha destinato circa 17 miliardi di euro all’edilizia e ai servizi scolastici, un investimento importante che tuttavia,

<sup>78</sup> <https://www.flegil.it/files/pdf/20120906/indicazioni-nazionali-2012-per-il-curricolo-di-scuola-infanzia-e-primo-ciclo-del-4-settembre-2012.pdf> (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>79</sup> <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/01/Linee-guida-2013-converted.pdf> (consultato il 30 gennaio, 2013)

<sup>80</sup> [https://www.istruzione.it/edilizia\\_scolastica/fin-scuole-nuove.shtml](https://www.istruzione.it/edilizia_scolastica/fin-scuole-nuove.shtml) (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>81</sup> [https://www.legambiente.it/wp-content/uploads/2021/10/rapporto-Ecosistema-Scuola\\_2021.pdf](https://www.legambiente.it/wp-content/uploads/2021/10/rapporto-Ecosistema-Scuola_2021.pdf) (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>82</sup> [https://www.legambiente.it/wp-content/uploads/2021/10/rapporto-Ecosistema-Scuola\\_2021.pdf](https://www.legambiente.it/wp-content/uploads/2021/10/rapporto-Ecosistema-Scuola_2021.pdf) pg4) (consultato il 30 gennaio 2023)



se confrontato con il report della Fondazione Agnelli del 2019 che stimava in circa 200 miliardi la cifra necessaria per la riqualificazione degli edifici scolastici, ci fa comprendere come siamo ancora lontani dal traguardo. Sempre secondo il report, occorrerebbe definire un piano strategico per colmare le differenze territoriali: le scuole del Centro-Nord che hanno bisogno di interventi urgenti sono il 36%, mentre al sud e sulle isole sono il 56%, e per giunta situate in aree sismiche nel 74% dei casi! Lo stesso dicasi per i servizi: la mensa è presente nel 65,5 % delle scuole del Centro-Nord e solo nel 47,9% nel sud e sulle isole. Il 60% di quelle situate in area sismica 1, non sono adeguate secondo la normativa, mentre quelle prive di una certificazione in area sismica 2 sono il 90%! Sempre nel PNNR, è previsto che 800 milioni di euro saranno destinati alla costruzione di scuole nuove (ne sono previste circa 600). Secondo gli autori del report, considerando la riduzione del tasso di natalità, sarebbe forse opportuno demolire quelle più vecchie e difficilmente riqualificabili, piuttosto che consumare altro suolo. Sono previsti 300 milioni di euro per la costruzione di nuove palestre (una scuola su due ne è priva) un dato importante anche in ottica di apertura della scuola al territorio in orario extrascolastico. 400 sono i milioni destinati alle nuove mense: gli investimenti dovrebbero concentrarsi al sud visto che il servizio è assente mediamente nel 64% degli istituti. Ad una prima lettura dei dati emergono vistose differenze sul territorio, e purtroppo soprattutto al meridione, sono molti ancora gli studenti che non hanno la possibilità di studiare in ambienti sicuri, accessibili e di qualità. Nel report del 2018<sup>83</sup> rispetto all'età e alla condizione degli edifici scolastici emergeva come la maggior parte di essi sia stata costruita tra il 1941 e il 1974, ovvero prima dell'entrata in vigore della normativa per le costruzioni in aree sismiche, addirittura circa l'8% delle scuole è stato realizzato tra il 1900 e il 1940, Un dato preoccupante considerando che tra queste il 56,2 % sorge in aree a rischio. Solo il 5,2% risulta costruito dopo il 2000.

ANNO DI REALIZZAZIONE EDIFICI SCOLASTICI	ANNO 2017*
Edifici realizzati prima del 1900	8,7%
Edifici realizzati tra il 1900 e il 1940	15,1%
Edifici realizzati tra il 1941 e il 1974	39,8%
Edifici realizzati tra il 1975 e il 1990	26,3%
Edifici realizzati tra il 1991 e il 2000	4,9%
Edifici realizzati tra il 2001 e il 2017	5,2%
* Anno di riferimento dati	

Tabella 15 Anno realizzazione edifici scolastici<sup>84</sup>

### Certificazioni e accessibilità

	Nazionale	Nord	Centro	Sud	Isole
<b>Collaudo statico</b>	53,2%	62,8%	43,8%	42,1%	43,3%
<b>Agibilità</b>	50,1%	63,3%	40,3%	29,2%	40,1%
<b>Prevenzione incendi</b>	56,1%	60,6%	58,1%	58,3%	32,4%
<b>Edifici dotati di accorgimenti per superamento barriere architettoniche</b>	87,8%	95,7%	88,6%	80,9%	66,5%

Tabella 16 Certificazioni e accessibilità delle scuole italiane<sup>85</sup>

<sup>83</sup> [https://www.legambientescuolaformazione.it/files/scuola/ecosistema\\_scuola\\_-\\_xix\\_ed\\_webl.pdf](https://www.legambientescuolaformazione.it/files/scuola/ecosistema_scuola_-_xix_ed_webl.pdf) (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>84</sup> Report Legambiente "Ecosistema Scuola 2018", [https://legambiente.campania.it/wp-content/uploads/2018/10/ecosistema\\_scuola\\_2018.pdf](https://legambiente.campania.it/wp-content/uploads/2018/10/ecosistema_scuola_2018.pdf) (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>85</sup> Report Legambiente "Ecosistema Scuola 2021" [https://www.legambiente.it/wp-content/uploads/2021/10/rapporto-Ecosistema-Scuola\\_2021.pdf](https://www.legambiente.it/wp-content/uploads/2021/10/rapporto-Ecosistema-Scuola_2021.pdf) (consultato il 30 gennaio 2023)

Rispetto alle certificazioni di sicurezza, a livello nazionale circa la metà degli edifici non dispone di un collaudo statico (46,8%), di agibilità (49,9%) e prevenzione incendi (43,9%) con differenze significative tra nord e sud. In termini di inclusione riscontriamo che l'87,7% delle scuole è priva di barriere architettoniche, dato che però sulle isole scende al 66,5%.

	Dato nazionale
<b>Edifici in zona sismica 1</b>	4,1%
<b>Edifici zona sismica 1 progettati o adeguati alla normativa di costruzione antisismica</b>	40,0%
<b>Edifici in zona sismica 2</b>	30,9%
<b>Edifici zona sismica 2 progettati o adeguati alla normativa di costruzione antisismica</b>	8,1%
<b>Edifici in cui non è stata ancora effettuata la verifica di vulnerabilità sismica</b>	68,5%
<b>Amministrazioni che hanno realizzato interventi di adeguamento sismico negli ultimi 5 anni</b>	54,5%
<b>Edifici in cui sono stati realizzati interventi di adeguamento sismico negli ultimi 5 anni</b>	3,3%

Tabella 17 Scuole situate in zone sismiche<sup>86</sup>

Meno della metà (40%) degli edifici costruiti in zona sismica 1 dispone di normativa tecnica antisismica, dato che scende in maniera preoccupante all'8,1 % di quelli in zona sismica 2 (che sono circa il 30,9%). L'86% degli edifici scolastici del sud è costruito in zone sismiche 1-2, il 68,5% di questi non ha ancora effettuato la vulnerabilità sismica. Dai dati del 2018 risultava inoltre che solo il 54,2 % ha scale di sicurezza, mentre circa il 17% non ha un impianto elettrico a norma. Nonostante siano aumentate le indagini diagnostiche dei solai, sono ancora il 41% le scuole che necessita interventi di manutenzione urgente, un dato che al sud e sulle isole sale rispettivamente al 55% e al 56,7%.

Rispetto alla sostenibilità, negli ultimi 5 anni il 28,2 % del Comuni ha costruito nuove scuole.

Scuole nuove e Bioedilizia	Dato nazionale
<b>Edifici costruiti secondo criteri di bioedilizia</b>	0,9%
<b>Amministrazioni che hanno edificato scuole nuove negli ultimi 5 anni</b>	28,2%
<b>Scuole nuove edificate negli ultimi 5 anni</b>	0,8%

Tabella 18 Scuole nuove e bioedilizia<sup>87</sup>

Sul piano dell'efficienza energetica, solo il 24% ha una certificazione energetica, tra questi il 73,4% è nelle ultime tre classi (E,F,G). Circa le fonti di illuminazione, la maggior parte degli edifici utilizza lampade a neon, mentre sono solo il 25,9% quelle che dispongono di luci a basso consumo.

RISPARMIO ENERGETICO	ANNO	ANNO
	2012*	2017*
illuminazione a neon	62,9%	61,9%
Altre illuminazioni a basso consumo	20,4%	25,9%
* Anno di riferimento dati		

Tabella 19 Efficienza energetica scuole italiane<sup>88</sup>

<sup>86</sup> Report Legambiente "Ecosistema Scuola 2021" [https://www.legambiente.it/wp-content/uploads/2021/10/rapporto-Ecosistema-Scuola\\_2021.pdf](https://www.legambiente.it/wp-content/uploads/2021/10/rapporto-Ecosistema-Scuola_2021.pdf) (ultimo accesso, 30 gennaio 2023)

<sup>87</sup> Report Legambiente "Ecosistema Scuola 2021" [https://www.legambiente.it/wp-content/uploads/2021/10/rapporto-Ecosistema-Scuola\\_2021.pdf](https://www.legambiente.it/wp-content/uploads/2021/10/rapporto-Ecosistema-Scuola_2021.pdf) (ultimo accesso, 30 gennaio 2023)

<sup>88</sup> Report Legambiente "Ecosistema Scuola 2018", [https://legambiente.campania.it/wp-content/uploads/2018/10/ecosistema\\_scuola\\_2018.pdf](https://legambiente.campania.it/wp-content/uploads/2018/10/ecosistema_scuola_2018.pdf) (ultimo accesso, 30 gennaio 2023)

Manutenzione	Nazionale	Nord	Centro	Sud	Isole
Edifici in cui sono state effettuate indagini diagnostiche dei solai - ultimi 5 anni	30,4%	33,6%	33,1%	20,2%	24,1%
Edifici in cui sono stati effettuati interventi di messa in sicurezza dei solai - ultimi 5 anni	11,4%	14,0%	8,4%	7,6%	7,4%
Edifici che hanno goduto di manutenzione straordinaria negli ultimi 5 anni	57,7%	64,8%	48,4%	52,3%	54,4%
Edifici che necessitano di interventi di manutenzione urgenti	41,0%	31,2%	42,2%	55,0%	56,7%

Tabella 20 Interventi manutenzione scuole ultimi 5 anni<sup>89</sup>

Più della metà degli edifici scolastici non dispone di impianti sportivi, ovvero più di 700 mila studenti non possono praticare sport nelle proprie scuole, un dato fortemente esclusivo soprattutto per quei ragazzi che non hanno le possibilità di svolgere attività sportive in orario extra-scolastico (a pagamento). Rispetto l'apertura al territorio, il 57,1% delle scuole che ha a disposizione impianti sportivi è aperta anche al pomeriggio, dato che al sud e sulle isole scende al 37,6% e la 28%, riducendo le opportunità a molti giovani di praticare attività sportive gratuitamente in spazi protetti, proprio dove invece ce ne sarebbe più bisogno. Le scuole che hanno a disposizione un giardino o spazi verdi sono circa il 75%, tuttavia spesso non risultano adeguati o utilizzabili.

### Strutture per lo sport e aree verdi

	Nazionale	Nord	Centro	Sud	Isole
Edifici con impianti per lo sport (palestre, campi esterni, piscine, ecc.)	48,9%	50,4%	42,4%	54,4%	45,6%
Edifici con impianti indoor	68,9%	65,8%	64,7%	78,8%	69,0%
Edifici con impianti outdoor	6,9%	4,8%	8,7%	9,2%	8,1%
Edifici con impianti sia indoor che outdoor	24,2%	29,3%	26,7%	12,0%	22,9%
Edifici con impianti per lo sport aperti in orario extrascolastico	57,1%	71,5%	64,3%	37,6%	28,0%
Impianti per lo sport agibili	96,1%	96,6%	97,9%	94,5%	94,0%
Impianti per lo sport che necessitano di interventi di riqualificazione urgenti	25,5%	16,2%	42,0%	35,8%	23,3%
Impianti per lo sport in cui sono stati realizzati interventi nel 2020	8,6%	8,7%	13,8%	5,5%	7,0%
Edifici con giardini o aree verdi fruibili	72,3%	83,6%	80,2%	53,2%	48,7%
Edifici posti all'interno di parchi urbani	3,7%	5,2%	2,5%	1,6%	0,0%

Tabella 21 Strutture per lo sport e aree verdi<sup>90</sup>

Sempre rispetto all'integrazione con i servizi del territorio, le scuole a tempo pieno sono circa il 32% di queste circa la metà è al centro, il 37,8% al nord, il 19,9 % sulle isole e solo il 12% al sud. Un dato positivo in termini inclusivi è la presenza nel 97,7% di menù alternativi, manifestando un'attenzione alle diverse culture di appartenenza degli studenti che usufruiscono del servizio; inoltre, si segnala che circa 64%% destina il cibo non somministrato a favore di organizzazioni no profit.

<sup>89</sup> Report Legambiente "Ecosistema Scuola 2021" [https://www.legambiente.it/wp-content/uploads/2021/10/rapporto-Ecosistema-Scuola\\_2021.pdf](https://www.legambiente.it/wp-content/uploads/2021/10/rapporto-Ecosistema-Scuola_2021.pdf) (ultimo accesso, 30 gennaio 2023)

<sup>90</sup> Report Legambiente "Ecosistema Scuola 2021" [https://www.legambiente.it/wp-content/uploads/2021/10/rapporto-Ecosistema-Scuola\\_2021.pdf](https://www.legambiente.it/wp-content/uploads/2021/10/rapporto-Ecosistema-Scuola_2021.pdf) (ultimo accesso, 30 gennaio 2023)

### Edifici scolastici con servizio di mensa scolastica

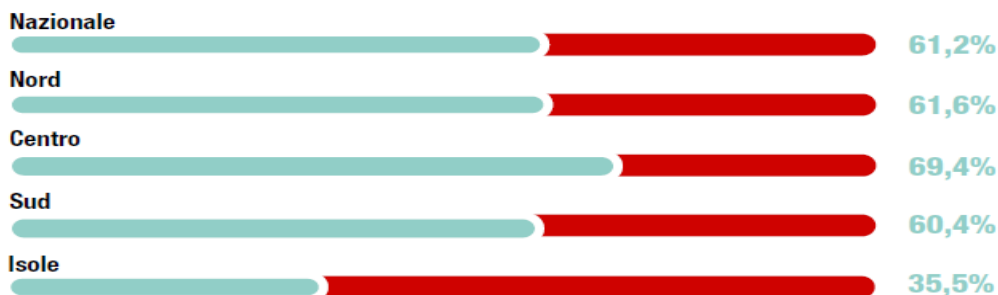


Tabella 22 Edifici scolastici con servizio di mensa scolastica<sup>91</sup>

Le mense sono presenti nel 61,2% delle scuole, ma al sud lo sono solo nel 35,5%. Solo il 18,4% dispone di pannelli fonoassorbenti per migliorare il benessere sonoro, e solo il 28,8% ha una cucina interna, dato in discesa del 6% rispetto l'anno prima.

### Mense Scolastiche



Tabella 23 Mense scolastiche<sup>92</sup>

### 2.2.2 Il contributo di INDIRE e il movimento delle Avanguardie Educative.

INDIRE, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa, nasce a Firenze nel 1925. Dal 2001 assume ufficialmente questa denominazione e inizia il suo impegno nella formazione online dei docenti e nella promozione dell'innovazione tecnologica e didattica nelle scuole<sup>93</sup>. Nel 2009 ha avviato una serie di attività e progetti<sup>94</sup> al fine di sostenere l'introduzione

<sup>91</sup> Report Legambiente "Ecosistema Scuola 2021" [https://www.legambiente.it/wp-content/uploads/2021/10/rapporto-Ecosistema-Scuola\\_2021.pdf](https://www.legambiente.it/wp-content/uploads/2021/10/rapporto-Ecosistema-Scuola_2021.pdf) (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>92</sup> Report Legambiente "Ecosistema Scuola 2021" [https://www.legambiente.it/wp-content/uploads/2021/10/rapporto-Ecosistema-Scuola\\_2021.pdf](https://www.legambiente.it/wp-content/uploads/2021/10/rapporto-Ecosistema-Scuola_2021.pdf) (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>93</sup> <https://www.indire.it/home/storia/> (ultimo accesso, 30 gennaio, 2023)

<sup>94</sup> "Classe 2.0" del 2009, e Scol@ 2.0 del 2011

delle tecnologie didattiche nella scuola. I dati raccolti da queste esperienze avevano confermato che la classica disposizione dei banchi ordinati per file non era più funzionale all'applicazione di didattiche attive e partecipative learner-centred, e all'acquisizione delle competenze necessarie del XXI secolo, così come non aveva più senso avere un'aula di informatica separata piuttosto che integrare le tecnologie digitali nelle aule integrate nella didattica quotidiana. Nel 2012 con la ricerca "Quando lo spazio insegna" nacque all'interno di INDIRE, l'indirizzo di ricerca "architetture scolastiche" al fine proprio di approfondire il rapporto tra spazi e tempi dell'apprendimento<sup>95</sup>. I risultati della ricerca contribuirono alla stesura nel 2013 delle "Nuove Linee guida per l'Edilizia Scolastica" del MIUR. Nel 2014 fu costituito il Movimento delle Avanguardie educative. Le 22 scuole fondatrici realizzarono con INDIRE il Manifesto programmatico per l'innovazione<sup>96</sup>, fondato su 7 orizzonti:

- trasformare il modello trasmissivo della scuola;
- sfruttare le opportunità offerte dalle ICT e dai linguaggi digitali per supportare nuovi modi di insegnare, apprendere e valutare;
- creare nuovi spazi per l'apprendimento;
- riorganizzare il tempo del fare scuole;
- riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza;
- investigare sul capitale umano ripensando i rapporti (dentro/fuori, insegnamento frontale/apprendimento tra pari, scuola/azienda, etc.);
- promuovere l'innovazione affinché sia sostenibile e trasferibile.

Le scuole che hanno aderito al Movimento hanno adottato diverse linee e strategie di sviluppo degli spazi in base alle loro esigenze (Mosa e Tosi, 2016):

- Scuole che hanno adottato le aule di specializzazione disciplinare: al cambio degli orari sono gli alunni che si spostano mentre gli insegnanti restano all'interno delle loro classi, trasformate in laboratori disciplinari. In questo modo si ha la possibilità di personalizzare gli spazi, gli arredi, gli strumenti in funzione della materia insegnata.
- Scuole che hanno ripensato gli spazi di accoglienza, connessione e transito al fine di rafforzare il senso di identità e appartenenza e migliorare la funzionalità delle aree di raccordo all'interno della scuola. Gli autori riportano in particolare il caso dell'Istituto d'Istruzione Secondaria Superiore Paciolo – D'Annunzio di Fidenza all'interno del quale è stato attivato nel 2014 il progetto "Collabora(c)tive Design Paciolo", che ha visto la collaborazione tra un gruppo di architetti, insegnanti e studenti al fine di "trasformare gli spazi inutilizzati in piazze e luoghi di incontro, considerati cuore della scuola e luogo affettivo, portatore di valori e funzionale all'apprendimento". Il progetto di riqualificazione ha contribuito a migliorare la socializzazione, il senso di appartenenza, e le innovazioni didattiche consentendo la possibilità di lavorare in piccoli gruppi anche al di fuori dell'aula.
- Scuole che hanno allestito una o più aule flessibili ("aula 3.0") e polifunzionali: in molte scuole secondarie sono state introdotte le aule 3.0 (TEAL e Debate), con l'intento di utilizzare le innovazioni tecnologiche per ripensare la didattica e svolgere attività learner-centred, superando la classica disposizione dell'aula tradizionale.
- Scuole che hanno potenziato gli spazi per supportare attività extra didattiche in sinergia col territorio: in alcune scuole, in particolare gli autori citano (*IC Cadeo e Pontenure4*) si è deciso di aprire la scuola al territorio ponendola come punto di riferimento per la comunità non solo per l'offerta formativa ma anche di aggregazione, culturale e ricreativa. Studenti e cittadini possono utilizzare gli spazi anche negli orari pomeridiani per attività musicali, sportive, ludiche, ma anche per attività culturali e altri eventi pubblici.

<sup>95</sup> <https://www.indire.it/progetto/architetture-scolastiche/> (ultimo accesso, 30 gennaio 2023)

<sup>96</sup> <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/il-manifesto> (ultimo accesso, 30 gennaio 2023)



Nel 2016 INDIRE ha creato il “Manifesto 1+4 spazi educativi per la scuola del terzo millennio” (Mosa e Tosi, 2016), rivolto ad insegnanti, educatori e progettisti al fine di avviare una riflessione comune sulla progettazione dei nuovi spazi scolastici. Alla base c’è il concetto che i processi di insegnamento e di apprendimento devono ricollocare lo studente al centro, aiutandolo a svilupparsi in armonia con le sue caratteristiche, interessi e bisogni e non solo in vista di una “standardizzazione produttiva”. Samuele Borri (2018) lo descrive all’interno dell’articolo pubblicato dall’INDIRE “l’aula si è rotta”. Lo “Spazio 1”, è l’ambiente di apprendimento polifunzionale del gruppo-classe, evoluzione dell’aula tradizionale che prevede spazi flessibili (banchi ad isola, postazioni individuali, tecnologie digitali integrate) in continuità con gli spazi ambienti della scuola. È qui che si costruisce l’identità del gruppo attraverso l’utilizzo di una didattica learner-centred e attività che prevedono la collaborazione, l’interazione, la discussione, il confronto, il problem solving e il critical thinking. Gli altri quattro sono:

- *Lo Spazio esplorazione*: è luogo della scoperta, dell’osservazione e della sperimentazione
- *L’Agorà*: è lo spazio condiviso, la piazza in cui si incontra l’intera comunità scolastica.
- *Lo Spazio individuale*: è il luogo in cui si può ritrovare concentrazione e riflettere, studiare individualmente, sviluppando competenze rispetto alla responsabilità, all’autonomia e alla gestione del tempo.
- *Lo Spazio informale*: è lo spazio del relax e della socializzazione, i corridoi e i luoghi di passaggio grazie alla presenza comodi divani e altri arredi, si sono trasformati in luoghi in cui è possibile riposarsi o stare insieme ai propri amici.

Ogni scuola naturalmente ha adattato le indicazioni alle proprie caratteristiche strutturali, e nella maggior parte dei casi le trasformazioni hanno interessato le singole aule più che l’intero edificio. A 8 anni di distanza, dalle 22 scuole fondatrici si è passati a 1422 scuole aderenti, con una presenza molto significativa al Sud. La maggior parte è collocata in provincia e appartiene al primo ciclo scolastico. L’adesione al movimento richiede la partecipazione ad attività formative organizzate dalle scuole capofila. Nel 2017 a seguito del convegno “Fiera Didacta Italia 2017” è stata creata la rete delle scuole “polo” e una lista di docenti esperti per sviluppare attività formative e di ricerca. Al di là delle idee specifiche adottate, tutte condividano un approccio che porta al superamento dell’aula come luogo esclusivo dell’apprendimento, l’utilizzo di spazi flessibili e in grado di favorire l’utilizzo di didattiche learner-centred, e una visione di scuola come “Civic Center”, aperta alla comunità e alle attività extra-scolastiche.



Tabella 24 Adozione delle idee nel tempo<sup>97</sup>

<sup>97</sup> <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/le-idee> (consultato il 30 gennaio 2023)

### **2.3 Literature review sulle ricerche sugli spazi di apprendimento innovativi**

Finora ho descritto come i rapidi e continui cambiamenti tecnologici e della società richiedano un ripensamento del sistema educativo, l'introduzione di didattiche learner centred e di spazi di apprendimento innovativi, in grado di facilitare l'acquisizione delle competenze del XXI secolo. Ho raccontato la storia in breve di come gli spazi di apprendimento siano cambiati negli ultimi quattro secoli, ma, giunti a questo punto sembra logico chiedersi cosa si intenda per spazi di apprendimento innovativi.

#### **2.3.1 Definizione**

L'OECD (2013) definisce gli Innovative Learning Spaces (ILEs) come spazi di apprendimento flessibili, multimodali, intrisi di tecnologia che meglio rispondono ai bisogni degli studenti del XXI secolo. In questa visione il termine classe, relativo a una pedagogia tradizionale teacher-centred, è stato sostituito dal termine "ambiente/spazio di apprendimento", attraverso uno spostamento del focus dall'insegnamento all'apprendimento (Woodman, 2010). L'OECD (Borri e Galimberti, 2016) nelle sue ricerche ha individuato diversi criteri per analizzare gli spazi di apprendimento :

- La configurazione dello spazio fisico: ovvero se favorisce l'utilizzo di diverse metodologie didattiche;
- Gli aspetti sociali: ovvero se stimola le relazioni che avvengono tra studenti e insegnanti;
- Gli Strumenti tecnologici: ovvero la presenza di risorse che supportano la costruzione della conoscenza;
- Gli Spazi didattici: intendere lo spazio come strumento didattico.

#### **2.3.2 Approcci teorici**

Negli ultimi anni quando si parla di spazi di apprendimento non si fa più riferimento esclusivamente ai parametri e alle caratteristiche fisiche, non è più soltanto una questione di metri quadrati, ma come sosteneva Dewey occorre considerare anche gli elementi e le condizioni che rendono più o meno possibili le attività che si svolgono al loro interno (Marcarini, 2014). In senso stretto un ambiente di apprendimento fisico è visto come una classe convenzionale, in senso ampio come la combinazione dei sistemi educativi formali non formali e informali dove l'apprendimento avviene dentro e fuori la scuola (Borri, 2018). Ciò che sembra certo è che l'apprendimento non può essere separato dal contesto in cui avviene (Benade 2019). Non è una semplice organizzazione degli spazi, ma anche dei tempi, delle interazioni, dei contenuti, delle strategie di insegnamento, etc.

#### **Bronfenbrenner e l'approccio ecologico-sistemico**

Urie Bronfenbrenner (1979) definisce l'ecologia dell'apprendimento come una disposizione di strutture topologicamente annidate l'una nell'altra: le persone sono inserite all'interno di contesti, i quali, a loro volta influenzano il loro sviluppo. Secondo l'autore, adattando il modello al sistema scuola, ognuno di questi presenta cinque livelli di complessità:

- Il Microsistema, è rappresentato dalla classe, in cui agiscono le relazioni tra studenti e tra studenti e insegnanti;
- Il Mesosistema: è riferito alla Scuola in cui sono presenti le relazioni tra studenti e il resto del contesto scolastico;
- L'Esosistema include le strutture sociali formali e informali, come le istituzioni politiche, o la cultura della scuola, che esercitano un'influenza sugli insegnanti e dunque sugli studenti;
- Il Macrosistema, si riferisce a sistemi istituzionali e valori culturali più astratti (incluso il livello culturale degli studenti e delle loro famiglie) che influenzano le persone e le loro relazioni nei tre sistemi precedenti;
- Il Cronosistema, ovvero l'insieme degli eventi che cronologicamente avvengono nella vita di ognuno.



Questa visione permise di far emergere anche la componente relazionale, come sostiene Lefebvre (Benade, 2019) gli spazi, infatti, non sono contenitori vuoti, lo spazio non è solo un involucro ma è anche un contenuto.

### **Il contributo della geografia umana**

Cleveland e Fisher (2014) sostengono che le ricerche della geografia umana <sup>98</sup> dimostrano come lo spazio sia intrinsecamente legato alla dimensione sociale. Secondo Lefebvre lo spazio genera relazioni sociali, gli spazi danno forma alle relazioni sociali e le pratiche sociali a loro volta influiscono sull'uso e l'esperienza degli spazi. Celebre è la frase di Winston Churchill "we shape our buildings, thereafter they shape us" <sup>99</sup>.

### **La prospettiva fenomenologica**

Anche nella prospettiva fenomenologica lo spazio non è mai neutro, è sempre in relazione con il soggetto, con il mondo, riguarda l'esistere stesso in quanto l'essere è ciò che è dato nello spazio e nel tempo. Essere nel mondo significa prendersi cura delle cose e degli altri con i quali condividiamo gli spazi dell'abitare. Opponendosi all'idea di uno spazio geometrico vuoto e misurabile, recupera la dimensione emotiva dell'abitare, densa di vissuti e relazioni: un luogo diventa spazio quando si connota di relazioni affettive che lo rendono carico di stimoli per un apprendimento costruttivo (Borri, 2018).

### **L'approccio costruttivista**

Cleveland (2009) sostiene che l'attenzione al tema degli spazi di apprendimento si è fatta sempre più consistente anche in relazione ad un rinnovato interesse per le teorie costruttiviste, come per esempio gli studi sull'apprendimento esperienziale (Dewey), la pedagogia critica (Freire), l'apprendimento situato (Lave e Wenger), l'apprendimento autentico (Newmann), apprendimento interdisciplinare (Beare). Al fine di facilitare l'acquisizione delle competenze necessarie del XXI secolo, negli ultimi 20 anni le principali istituzioni internazionali (Unicef, Unione Europea, OECD, etc.) hanno sostenuto con sempre maggiore convinzione la necessità di ripensare il sistema educativo, ricollocando lo studente al centro del processo di apprendimento.

L'approccio costruttivista non condivide un'educazione passiva, che trasmette conoscenze astratte e frammentate, ma come sostiene Bruner (2002), prevede un miscuglio di molteplici strategie e pratiche riflessive, attività e problemi reali, autentici, contestualizzati nella complessità del mondo reale. Il setting tradizionale dell'aula con file di banchi paralleli e allineati disposti di fronte alla cattedra e all'insegnante, centro di potere assoluto incontestabile e unica fonte di sapere, non è più funzionale ad un tipo di didattica centrata sulla collaborazione, creatività, pensiero critico, scambio e confronto di idee, attività esperienziali. Secondo Andreas Schleicher (OECD, 2015) le scuole di oggi devono preparare gli studenti a confrontarsi con rapidi cambiamenti, essere in grado di adattarsi a lavori che non sono stati ancora creati, o usare tecnologie che non sono ancora state inventate, e risolvere problemi sociali che non sono ancora sorti. Le scuole di oggi dovrebbero più che insegnare ad acquisire e riprodurre mnemonicamente conoscenze, rendere in grado gli studenti di estrapolarle e applicarle in nuovi contesti/scenari. Secondo Imms e Kvan (2021), citando Hattie e Donoghue, gli spazi innovativi favoriscono infatti un insegnamento orientato a facilitare esperienze cognitive, metacognitive e collaborative che conducono ad un apprendimento più profondo. Nell'approccio costruttivista il soggetto interagisce con il reale, lo costruisce, lo trasforma, la conoscenza è intesa come il prodotto di una costruzione attiva del soggetto. La visione dell'insegnante inteso

---

<sup>98</sup> Per approfondimenti vedi Lefebvre 1991, Soja 1989, Massey 1999, 2005 e McGregor 2004

<sup>99</sup> Radio broadcast to America on receiving the honorary degree of Doctor of Laws from the University of Rochester, New York [June 16, 1941] Churchill, W. (1943). A Sense of Crowd and Urgency [Audio].

<https://winstonchurchill.org/resources/speeches/1941-1945-war-leader/rebuilding-the-house-of-commons> (consultato il 30 gennaio 2023)

come trasmettitore di conoscenze “oggettive” è superata, l’acquisizione della conoscenza è un processo che avviene attraverso in diverse modalità, caratterizzato dalla costruzione e non dalla riproduzione di conoscenza, in cui giocano un ruolo importante lo stile cognitivo e il tipo di intelligenza di chi apprende (Gardner, 1993). Dewey sosteneva che i concetti di situazione e interazione sono inseparabili, e che un’esperienza è sempre il risultato delle interazioni che hanno luogo tra i diversi individui, che in quel momento costituiscono il suo ambiente (Dewey, 1938). Gli spazi di apprendimento fisici sono uno degli aspetti degli ambienti di apprendimento, che includono anche aspetti sociali, culturali, temporali e fisici reali e virtuali (Mc Gregor 2004). Secondo Bob Pearlman (Hanover, 2017, pg.5) molte scuole hanno ormai compreso che le nuove pedagogie facilitano l’attivazione degli studenti, consapevoli che le classi attuali inibiscono la collaborazione e i “maker” dal “making”. L’acquisizione delle competenze necessarie per il XXI secolo richiedono un investimento anche nelle strutture nelle quali avviene l’apprendimento (Fischer, 2005).

### 2.3.3 Uno sguardo sul panorama internazionale

A partire dal nuovo millennio c’è stato un forte ritorno di interesse a livello internazionale sul tema. L’OECD, l’Unione Europea UK, Stati Uniti e Oceania, si sono contraddistinti nel promuovere ricerche e progetti sugli ambienti di apprendimento innovativi (Borri, 2018).

L’OECD negli ultimi vent’anni si è prodigato molto nella ricerca sugli spazi di apprendimento innovativi (ILEs) e avviato diversi progetti a livello internazionale:

- EQUES: Il CELE<sup>100</sup> nel 2007 ha condotto un progetto pilota internazionale “Evaluating Quality in Educational Spaces” (EQES) al fine di identificare buone pratiche, limiti e problematiche inerenti agli ambienti di apprendimento. Sono state coinvolte scuole secondarie in Brasile, Messico, Nuova Zelanda, Portogallo e UK, i risultati sono stati riportati su manuale insieme ad una serie di strumenti utili ad aiutarle a riflettere e a valutare la qualità negli spazi educativi.
- PBE (Programme on Educational Building): era finalizzato a promuovere a livello internazionale lo scambio di idee, informazioni, ricerche ed esperienze sul tema degli edifici scolastici<sup>101</sup>. L’assunto di fondo era che per migliorare la didattica e promuovere l’introduzione delle nuove tecnologie occorreva individuare soluzioni architettoniche ed organizzative degli ambienti di apprendimento più creative (Kuuskorpi, 2014).
- ILE: Il progetto Innovative Learning Spaces (OECD, 2013) è stato creato nel 2008 dal CELE al fine di, identificando esempi di buone prassi da tutto il mondo, analizzare come gli studenti apprendono e quali sono le condizioni in cui lo fanno meglio. Sono stati identificati sette principi che dovrebbero caratterizzarli:
  - Rendere l’apprendimento e la partecipazione come elementi centrali;
  - Assicurare che l’apprendimento sia sociale e collaborativo;
  - Essere molto attenti alle motivazioni e alle emozioni degli studenti;
  - Essere attenti e sensibili alle differenze individuali;
  - non sovraccaricare di richieste e compiti chi apprende;
  - valutare in base agli obiettivi di apprendimento, ponendo enfasi sui feedback formativi;
  - promuovere una connessione orizzontale tra attività e contenuti dentro e fuori la scuola.Gli ambienti di apprendimento sono dunque intesi come un concetto organico, olistico che tiene in considerazione sia come avvengono gli apprendimenti ma anche i contesti in cui si svolgono.
- LEEP (Learning Environments Evaluation Programme, 2013): il programma si poneva l’obiettivo di sviluppare strumenti e ricerche al fine di far conoscere a dirigenti scolastici, ricercatori, progettisti e politici come gli investimenti negli ambienti di apprendimento

<sup>100</sup> Centre for Effective Learning Environments è il centro di ricerca dell’OECD che si occupa di ambienti di apprendimento.

<sup>101</sup> <https://www.oecd.org/education/innovation-education/14642668.pdf> (consultato il 30 gennaio 2023)

potrebbero tradursi in un miglioramento dell'educazione, della salute, del benessere e della società. Ha condotto allo sviluppo di questionari per studenti e insegnanti.

- ELE<sup>102</sup> (Effective Learning Environments): era finalizzato a rilevare come gli ambienti di apprendimento potessero sostenere meglio le pedagogie, i curriculum, la valutazione e l'organizzazione in generale per sviluppare le competenze del XXI secolo.

Anche all'interno dell'Unione Europea, a partire dalla fine dello scorso millennio, sono stati sviluppati numerosi progetti e attività di ricerca sul tema degli spazi di apprendimento innovativi. Nel 1998 il governo danese ha lanciato "Schools of the Future" (SKUB 1998-2009)<sup>103</sup> che ha portato tra le altre cose alla realizzazione nel 2002 a Genofte della Hellerup Skole, una scuola open space, considerata un esempio di innovazione a livello internazionale, nata dalla collaborazione tra architetti, insegnanti e comunità (Marcarini, 2014).

Nel 2006 (Marcarini, 2014, Borri, 2018) il Governo laburista inglese ha dato inizio al BSF (avviato dal Department of Education and Skills nel 2003), un programma molto ambizioso che voleva rinnovare e progettare all'insegna di spazi aperti, trasparenti, flessibili e connessi con le comunità locali, le scuole secondarie inglesi del futuro. Il progetto si basava sull'assunto che i nuovi spazi innovativi avrebbero condotto al miglioramento dell'educazione nel Regno Unito: *"The design of these schools will shape the ways in which we think about, experience and conduct education in this country for the next 50–100 years. The educational visions upon which they are built will be solidified in bricks and mortar, the learning relationships they envisage will be captured in concrete and glass. The institutions created now will physically encapsulate and determine the ideas it is possible to have about education, learning and learning relationships until the dawn of the next century.* (Rudd et al, in Mulcahy et al, 2016, pg.580)".

Il programma ebbe vita breve, bruscamente interrotto nel 2010 dal nuovo governo conservatore (Leiringer e Cardellino, 2011). Furono drasticamente ridotti gli investimenti, attraverso la riduzione delle dimensioni dei nuovi edifici e la realizzazione di strutture modulari replicabili (prefabbricati). Il Portogallo ha creato nel 2007 "Parque Escolar" (Marcarini, 2014) al fine di favorire l'apertura delle scuole al territorio rinnovare e monitorare lo stato delle infrastrutture e degli arredi all'interno del programma di modernizzazione delle scuole secondarie, assicurando adeguate condizioni di funzionalità, confort, sicurezza e salute per tutta la comunità scolastica.

In Germania nel 2013 sono state presentate le Linee Guida per le architetture interne delle scuole che prevedevano la stretta collaborazione tra pedagogisti, architetti e enti locali (Marcarini, 2014). All'interno di questi interventi resta come elemento costante il superamento dell'aula come luogo privilegiato per l'apprendimento, e l'idea di scuola intesa come community center, aperta alla comunità anche al di fuori dell'orario scolastico (Leiringer, Cardellino 2011).

Borri (2018) riporta che nel 2011 nel Regno Unito il gruppo "RM Education" aveva creato "REAL UK", una sorta di laboratorio in cui gli insegnanti avevano a disposizione diverse zone di apprendimento, arredi flessibili e tecnologie varie per sperimentare e sviluppare nuovi approcci didattici. All'interno del progetto iTEC (2010-2014), nel 2012 grazie alla collaborazione tra l'European Schoolnet e RM è stato creato the Future Classroom Lab /FCL, un ambiente di apprendimento nato per ispirare e stimolare i visitatori a ripensare il ruolo della pedagogia, tecnologia e spazi di apprendimento in classe. IL FCL si propone di sfidare gli insegnanti a ripensare la propria didattica all'interno di setting facilmente modificabili. È composto da sei zone in cui possono sperimentare la modalità migliore per permettere l'acquisizione delle competenze del XXI secolo. Ognuna delle sei zone fa riferimento a specifiche aree di apprendimento e insegnamento e aiuta a ripensare lo spazio fisico, le risorse necessarie, il ruolo e le interazioni tra insegnanti e studenti e come tener conto dei diversi stili di apprendimento<sup>104</sup>:

---

<sup>102</sup> <http://www.oecd.org/education/effective-learning-environments/> (ultimo accesso, 30 gennaio 2023)

<sup>103</sup> <http://www.skub.dk/> (ultimo accesso, 30 gennaio 2023)

<sup>104</sup> <https://fcl.eun.org/> (ultimo accesso, 30 gennaio 2023)

- **Investigate:** favorisce e incoraggia alla scoperta attraverso un coinvolgimento attivo. Un apprendimento basato sull'esperienza che stimola il pensiero critico, il problem solving, lo spirito di ricerca, l'interdisciplinarietà e la connessione con il mondo esterno.
- **Create:** stimola gli studenti a progettare e realizzare il proprio lavoro in diversi formati. Un apprendimento che favorisce la creatività, attraverso l'uso delle tecnologie, e lo sviluppo di soft-skills, interdipendenza e senso di appartenenza.
- **Present:** incoraggia la presentazione e la condivisione dei risultati, interagire con gli altri imparando a dare e ricevere feedback.
- **Interact:** in questo spazio l'insegnante può utilizzare tecnologie per migliorare l'interattività tra gli studenti. Si possono trasformare gli spazi fisici, eliminando le file di banchi.
- **Exchange:** in questo spazio è stimolata la collaborazione con gli altri, con i propri pari, l'acquisizione di senso di responsabilità nei processi decisionali. Il lavoro di gruppo facilita l'inclusione tenendo in conto le differenze tra i diversi studenti. Facilita l'apprendimento attraverso il gioco (simulazioni e gamification).
- **Develop:** Favorisce gli apprendimenti informali e la riflessione personale, e incoraggia gli studenti ad un atteggiamento di lifelong learning, riconoscendo anche le competenze e le esperienze extrascolastiche.

In questo approccio olistico, l'educazione è vista come un'esperienza che dovrebbe essere stimolante e coinvolgente. Nel 2017 è stata creata una rete di ambasciatori d'insegnanti innovatori nominati dai vari Ministri dell'educazione, con il compito di supportare le scuole a creare i propri FCL in base alle loro esigenze. Ad oggi sono presenti Future LAB in 19 Paesi, Italia compresa <sup>105</sup>.

Anche nel continente Oceanico c'è stato molto fermento rispetto agli spazi di apprendimento, a partire dal nuovo millennio Australia e Nuova Zelanda hanno investito molte risorse nel tentativo di rinnovare i loro edifici scolastici al fine di migliorare la didattica e i risultati di apprendimento. L'Australia ha dato avvio al processo di rinnovamento delle sue scuole nel 2006 con il Victoria Schools Plan attraverso il Programma BER (Building the Education Revolution). Nel biennio 2009-2011 16.2 Miliardi di dollari dal 2009 al 2011 (Borri, 2018). Nel 2009 è stato creato presso l'università di Melbourne LEARN, the Learning Environments Applied Research Network, che ha portato alla collaborazione a livello internazionale di esperti (architetti, pedagogisti, insegnanti, medici, etc) da diversi settori e discipline per investigare, immaginare e migliorare gli ambienti di apprendimento fisici. <sup>106</sup> Di fondo c'era l'idea che gli spazi e il loro aspetto estetico abbiano un'influenza sull'apprendimento, ma che tuttavia gli insegnanti non avessero le competenze per considerarli come parte delle loro strategie d'insegnamento (Gherardi, 2019). Secondo l'Australian Teaching and Learning Council (Borri, 2018) gli ambienti di apprendimento sono fortemente educativi e dovrebbero essere: attraenti, dinamici, adattabili, educativi, accoglienti, inclusivi, sicuri, motivanti, funzionali, stimolanti, centrati su chi apprende. Da allora il Paese ha intrapreso numerosi progetti di ricerca sul tema degli spazi di apprendimento, focalizzati sugli aspetti inclusivi, sugli arredamenti, sulla formazione degli insegnanti, etc., molti dei quali coordinati dal prof. Imms e dal suo team di ricerca. Samuele Borri (2018) tra i principali evidenzia:

- Il progetto Smart Green Schools<sup>107</sup> del 2008-2010 (che ha visto coinvolti Newton, Hes, Dovey e Fisher) si è concentrato sui legami tra progettazione, sostenibilità, pedagogia e utilizzo delle tecnologie per l'informazione e la comunicazione (TIC) all'interno di spazi di apprendimento innovativi del XXI secolo;

<sup>105</sup> <https://fcl.eun.org/aula-3.0> (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>106</sup> <https://sites.research.unimelb.edu.au/learn-network> (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>107</sup> Smart Green Schools: <http://research.unimelb.edu.au/learnetwork/projects/smart-green-schools> (ultimo accesso, 30 gennaio, 2023)

- Il progetto Future Proofing Schools del 2010-2013 (guidato da Newton, Kvan, Hes, Grose e Fisher) ha studiato come migliorare le scuole del futuro attraverso una progettazione scolastica innovativa adeguata (il focus era in particolare su modelli di scuole prefabbricate);
- Il progetto Evaluating 21st Century Learning Environments o E21LE del 2014-2016 (Imms, Cleveland e Fischer, 2016) si proponeva di valutare l'efficacia di tutti gli aspetti dello sviluppo di un ambiente di apprendimento, partendo dalla fase di progettazione iniziale fino alla sua occupazione a lungo termine. Un lavoro enorme che partendo dall'identificazione di oltre 700000 articoli, poi ridotti a 1016, è arrivato a concludere come esistano pochi strumenti di valutazione, molti dei quali per giunta oltre ad avere una scarsa applicabilità, sono concentrati principalmente sulla performance degli edifici scolastici. Nel corso del Programma sono stati pubblicati tre libri Snapshots, Terrain e What's Working in cui sono riportati numerosi contributi relativi alla leadership, al ruolo degli architetti, all'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali (Rose-Munro, 2016), alla collaborazione tra insegnanti (Bradbeer, 2016), alla valutazione dell'impatto sugli ambienti di apprendimento (Byers, 2016), al tema della formazione degli insegnanti, etc.
- Il progetto Innovative Learning Environments and Teacher Change o ILETC del 2016-2019 (Mahat et al, 2018) ha sviluppato strategie utili a massimizzare l'efficacia pedagogica dei nuovi ambienti di apprendimento. Durante le ricerche Dovey e Fisher (2014) hanno individuato nelle scuole neozelandesi e australiane cinque tipologie principali di spazi scolastici:

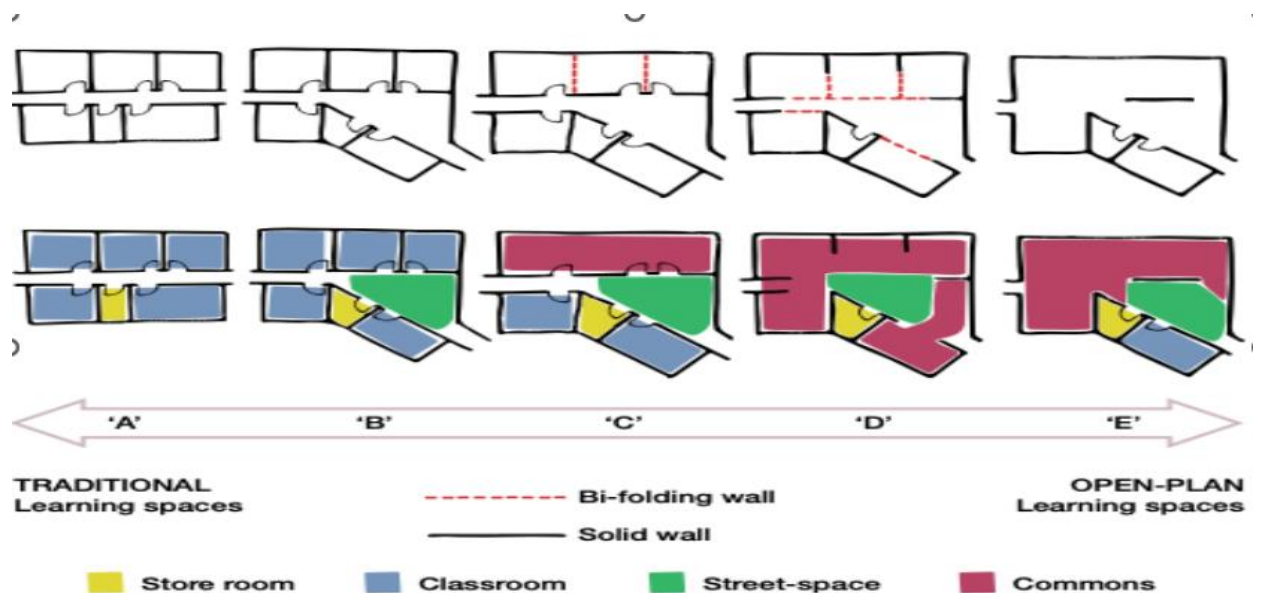


Tabella 25 Dovey and Fischer's (2014) tipi di spazi di apprendimento, riadattati in Imms, Cleveland e Fisher (2016)

- A: aule tradizionali classiche disposte lungo il corridoio
- B: aule tradizionali classiche con area relax lungo nel corridoio
- C: aule tradizionali classiche con la presenza di una area relax, modificato inserendo pareti mobili e scorrevoli
- D: lo spazio aperto è stato modificato prevedendo la possibilità di creare delle aule separate attraverso pareti mobili;
- E: lo spazio è aperto ma sono previsti alcuni spazi "aula".



Spatial type	Description of the physical learning environment
A (enclosed)	A cluster of traditional classrooms connected by a [central] corridor.
B	Similar to Type A, except that the corridor connecting the traditional classrooms is widened to create a breakout space, identified as 'street-space' or 'learning commons'.
C	Walls between adjoining classrooms (but not the breakout space) are made flexible, enabling these classrooms to be opened-up, creating a new space identified as 'commons'.
D	Walls between adjoining classrooms and the breakout space are flexible, allowing for the entire learning environment to become one larger space, whilst also retaining the ability to close it down into traditional classrooms.
E (open)	The learning environment is open plan and cannot be converted into traditional classrooms without major renovation.

Figura 1 Learning environment (school facility) spatial typologies identified by Dovey and Fisher (2014)<sup>108</sup>

- Nei loro studi trovarono che la tipologia dell'open space (E) secondo la percezione degli insegnanti coinvolti, non era tra le più apprezzate dagli insegnanti in termini di flessibilità.
- Learning Spaces and Special Educational Needs (LS & SEN)<sup>109</sup>: è un Progetto pilota avviato nel 2019 al fine di trovare evidenze su come progettare spazi di apprendimento per studenti con bisogni educativi speciali (in particolare quelli con autismo) e soprattutto comprendere quali protocolli adottare affinché questi spazi funzionino.

Rispetto alla Nuova Zelanda, Page e Davis (2016) riportano che gli edifici costruiti nel Paese tra il 1950-1960 riflettevano la visione di un insegnamento trasmissivo che prevede l'utilizzo di banchi ben allineati e scarsa flessibilità. Nel nuovo millennio il Governo si pose l'obiettivo di rendere le scuole accessibili a tutti gli studenti. Al fine di assicurare standard inclusivi furono prodotti due documenti, uno focalizzato sugli aspetti fisici (luci, ventilazione, etc.), l'altro sulla relazione tra edifici, risultati degli studenti e inclusione. Certamente gli spazi fisici supportano gli studenti fragili, attraverso la possibilità di utilizzo di strumenti e tecnologie digitali, la presenza di più insegnanti in uno stesso spazio, la flessibilità degli spazi e la possibilità di muoversi senza impedimenti. Tuttavia, i vantaggi svaniscono se gli insegnanti non sono formati: se non adeguatamente supportati tornano alle pratiche tradizionali. Hattie (2005 in Page e Davies, 2018, pg.89) conferma che "cambiare la forma degli edifici non conduce gli insegnanti ad insegnare in modo diverso".

Come riportano Mahat et al (2021) in diverse ricerche emerge che nonostante gli investimenti corposi dei governi australiani e neozelandesi, quasi 3 scuole su 4 hanno mantenuto un setting tradizionale. Con grande delusione dei politici, l'esempio neozelandese mostra come non vi sia una relazione diretta tra ambienti innovativi e risultati scolastici: lo spazio è una costruzione sociale, non basta soffermarsi esclusivamente su elementi fisici. L'inclusione o l'esclusione dipendono anche da altri fattori piuttosto che dallo spazio in sé: lo spazio non crea automaticamente le relazioni, occorrono anche le pratiche sociali. Uno "spazio di apprendimento innovativo" diventa un "ambiente di apprendimento innovativo" solo quando il design "innovativo" è combinato con pratiche di insegnamento e apprendimento "innovative" (pg.147). Secondo Lefebvre le persone si collocano negli spazi e agiscono in essi come partecipanti attivi (Benade, 2019), per cui gli elementi fisici possono favorire l'inclusione (come le rampe per le sedie a rotelle), ma sono soprattutto le pratiche sociali che la rendono possibile o meno.

<sup>108</sup> B. Cleveland, P. Soccio e P. Love (2016). *Learning Environment Evaluation and the Development of School Facility Design Guidelines*, "Australian Association for Research in Education".

<sup>109</sup> <https://sites.research.unimelb.edu.au/learn-network/home/projects/learning-spaces-and-special-educational-needs-ls-sen> (consultato il 30 gennaio 2023)

### 2.3.4 Principali filoni di ricerca

Attraverso gli esempi analizzati nella literature review, gli spazi di apprendimento possono essere analizzati sotto diversi aspetti. Nel mio studio presenterò i risultati di alcune ricerche suddividendole in 4 macro categorie, ovvero quelle realizzate in fase di progettazione degli edifici, quelle durante la transizione e quelle post-occupazione, e infine quelle che si sono concentrate in particolare su alcune caratteristiche fisiche.

#### Fase di Progettazione

Dal momento che numerosi Paesi hanno iniziato ad investire molte risorse nella costruzione di nuovi edifici scolastici, negli ultimi anni sono aumentate le ricerche sul tema della progettazione (Blackmore et al, 2011). Secondo gli autori di solito sono disegnate da architetti e ingegneri sulla base delle tendenze del momento, finendo a volte di privilegiare l'estetica alla funzionalità e alle esigenze pedagogiche. Secondo l'architetto D. Clarke (2017) coinvolgere gli insegnanti nella fase di progettazione è determinante nella riuscita dei progetti di innovazione in quanto permette ai progettisti di avere una migliore comprensione pedagogica. Blackmore et al (2011), citando Temple (2007) Higgins et al. (2005) Sanoff (1995) e Oblinger (2006), ritengono fondamentale coinvolgere in questa fase gli insegnanti: la loro partecipazione influisce sul loro morale, attitudine e comportamenti, li fa sentire maggiormente valorizzati motivandoli a ridefinire le loro strategie sull'uso degli spazi. Lo scarso coinvolgimento potrebbe comportare un atteggiamento negativo. Ma oltre agli insegnanti è essenziale coinvolgere tutti coloro che andranno poi ad abitare la scuola, in quanto ne aumenta il senso di appartenenza (Gaspari, 2020). Burke e Grosvenor's (Clark, 2017) nel loro lavoro "the school I'd like", confermano che quando gli studenti non sono consultati sui cambiamenti, la loro risposta potrebbe essere oppositiva, soprattutto se non viene fornita loro una spiegazione. Si è notato che un approccio inclusivo nella progettazione favorisce miglioramenti nel processo decisionale, un cambiamento in positivo nella cultura della scuola, lo sviluppo di nuove abilità negli insegnanti e studenti, l'applicazione di didattica learner-centred e una migliore apertura e comunicazione con l'esterno (Flutter, 2006)

Le strutture da sole non sono sufficienti a creare un cambiamento anche nell'organizzazione e nella didattica, come testimonia il fallimento delle open-classroom degli anni '70. Allo stesso modo occorre essere consapevoli che anche la migliore progettazione condivisa dovrà nel tempo rinnovarsi e adeguarsi ai cambiamenti futuri: in quanto organismi vivi gli spazi hanno bisogno di essere adeguati costantemente (Gherardi, 2019).

A livello internazionale non ci sono delle linee guida ufficiali da seguire nella progettazione di nuovi edifici. Secondo Giuseppina Cannella (Marcarini, 2014) in generale si possono distinguere due approcci, uno americano che prevede pattern predefiniti, moduli standard applicati ad esigenze diverse, ed uno più cooperativo che prevede la collaborazione tra progettisti e stakeholders e architetti, più diffuso nel nord Europa e in Australia. In entrambe le prospettive comunque c'è al centro la visione di una scuola aperta e punto di riferimento per la comunità, con spazi flessibili funzionali alla didattica ma anche al benessere e alla socializzazione, all'inclusione.

Secondo Mariagrazia Marcarini (2014) nella progettazione degli spazi è importante tener presente:

- la leggibilità: la possibilità di riconoscere facilmente come utilizzare spazi e oggetti a disposizione;
- l'affordance: percepire cosa gli oggetti ci invitano a fare, quell'insieme di azioni che un oggetto invita a compiere su di esso
- la semantotopica: la progettazione e la strutturazione di un ambiente educativo rappresentano un processo di attribuzione di significati il cui scopo è di arrivare ad una coincidenza tra le intenzioni di chi lo progetta e l'interpretazione di chi materialmente lo utilizza. È importante riuscire a tradurre negli ambienti la visione pedagogica e le necessità degli insegnanti.



A proposito, Vanna Iori parla di pedagogia latente e dell'importanza di considerare anche l'azione, spesso nascosta, esercitata dagli spazi/arredamenti, che può influenzare inconsciamente i comportamenti di chi li abita (Iori, 1996).

Negli ultimi anni architetti e ingegneri hanno proposto diversi modelli innovativi, “paesaggi educativi” con learning streets, piazze ed agorà, cluster, aule puls, open space, etc.

Nella literature review di Hanover Research (2017)<sup>110</sup> il nuovo design delle classi prevede:

- Spazi flessibili e versatili che supportano metodologie didattiche attive;
- Ambienti di apprendimento che facilitano l'acquisizione delle competenze del XXI secolo stimolando la collaborazione, il problem solving, il pensiero critico, etc.;
- La partecipazione nella fase di progettazione di coloro che poi andranno ad utilizzarli;
- Arredamenti flessibili facili da riconfigurare in base alle diverse modalità didattiche, che favoriscono un apprendimento collaborativo in piccoli o grandi gruppi.

Nel progettare nuovi spazi, occorrerebbe chiedersi prima quali competenze si vogliono promuovere, in modo da facilitare il loro raggiungimento. Blackmore et al (2011) sostengono che i dirigenti hanno un ruolo cruciale in questa fase: mentre sono coinvolti nella progettazione, devono infatti già immaginare come preparare alla fase di transizione nei nuovi spazi.

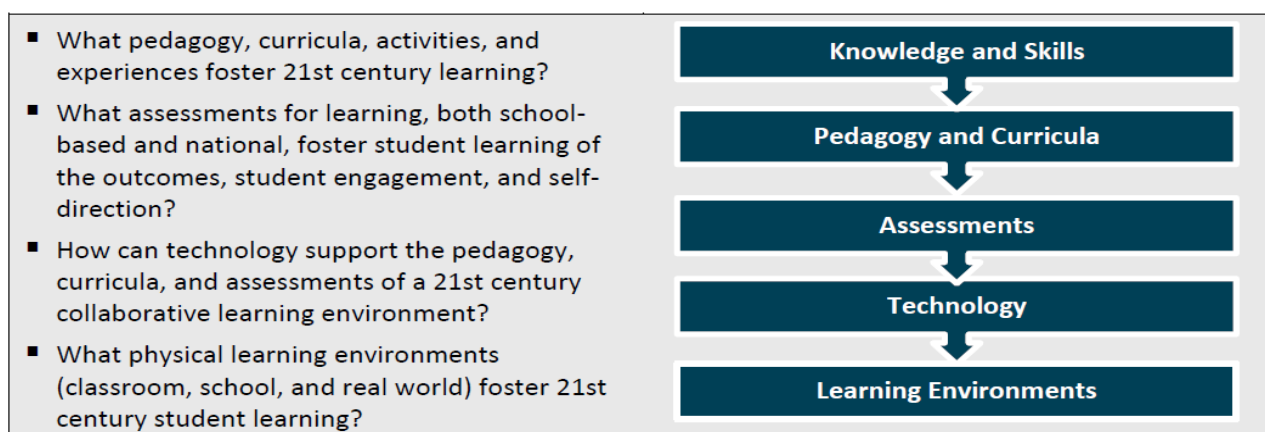


Tabella 26 Designing Criteria and Process for the 21st Century Learning Environments<sup>111</sup>

Steelcase Education (Hanover, 2017) suggerisce che nella progettazione occorrerebbe considerare elementi come:

- Il coinvolgimento: prevedere tavoli componibili per gruppi di lavoro di 4/6 persone, ambienti per il relax e momenti informali;
- La partecipazione: creare setting che facilitino l'insegnante nel monitorare visivamente la classe, dare agli studenti la possibilità di essere “visibili” e interagire con i compagni con l'ausilio per esempio di microfoni;
- Il feedback: lavagne, app, programmi per condividere e mostrare il proprio lavoro e conoscenze;
- La flessibilità: provvedere arredi mobili e in cui si può riporre e conservare i diversi materiali;
- La rumorosità: includere pannelli fonoassorbenti e tappeti per ridurla,
- L'identificazione del gruppo: prevedere diverse zone chiaramente identificabili nella classe per le diverse attività

<sup>110</sup> Hanover literature review: *new classroom designs*, <https://documents.pub/document/literature-review-new-classroom-designs-review-new-classroom-in-the-following.html?page=1> (ultimo accesso, 30 gennaio 2023)

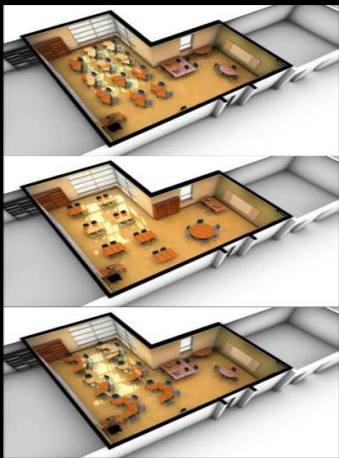
<sup>111</sup> Hanover literature review: *new classroom designs*, <https://documents.pub/document/literature-review-new-classroom-designs-review-new-classroom-in-the-following.html?page=1> (ultimo accesso, 30 gennaio 2023)

Sempre secondo Steelcase (Hanover, 2017), la tendenza nel progettare le nuove classi prevede spazi che supportano un apprendimento di tipo investigativo, esperienziale. La progettazione di “classi attive” ha un impatto positivo sui risultati degli studenti e sul loro coinvolgimento facilitando un tipo di apprendimento collaborativo e partecipativo. Gli arredamenti dovrebbero essere facilmente spostabili a seconda delle necessità, al fine di supportare la possibilità di poter apprendere in modi diversi, lavorando da soli, in piccoli gruppi o tutti insieme. Viene sottolineata infine la necessità che i dirigenti scolastici identifichino già nella fase di progettazione, i risultati di apprendimento desiderati e le attività didattiche per raggiungerli.

Il report della Princeton University (Wulsin, 2013) sostiene che “le classi dovrebbero essere posti di rivelazione e scoperta. Spazi ben progettati hanno l’abilità di elevare discorsi, incoraggiare la creatività e promuovere la collaborazione

Lippman (2004) nella scheda successiva ci mostra un’aula disegnata a “L” che a suo avviso favorisce, anche in ottica inclusiva, una riformulazione degli spazi che lascia aperta la possibilità di creare diversi setting e svolgere più attività contemporaneamente.

## ACTIVITY SETTINGS within Activity Precinct



**Definition of Activity Settings**  
access to peers of greater, equal, and lesser ability;  
  
transactions between students and teachers, verbal and otherwise, that occur in the daily routine;  
  
opportunities to investigate an array of activities permitted within the settings;  
  
low levels of adult guidance, supervision, and considerable freedom for what students accomplish and how they accomplish it (Tharp & Gallimore, 1997).

Tabella 27 Lippman, la classe ad “L”<sup>112</sup>

The New Media Consortium e il Consortium for School Networking hanno trovato nelle loro ricerche che negli USA i nuovi costruttori si stanno focalizzando su (Hanover, 2017):

- Piccole classi: spazi più intimi facilitano le relazioni tra studenti e studenti e insegnanti;
- Laboratori tecnologici: spazi in cui è possibile fare, costruire, programmare;
- Ambienti di apprendimento atipici: una scuola sensibile ai bisogni degli studenti deve disporre di spazi di apprendimento atipici e diversificati in modo da rispondere alle diverse necessità;
- Open floor plans: rendono gli spazi accoglienti e invitanti, soprattutto in termini di sicurezza rendono possibile l’identificazione in anticipo di possibili minacce;
- Edifici sostenibili: ridurre i consumi ed utilizzare materiali sostenibili

<sup>112</sup> Lippman, Peter. (2004). The L-Shaped Classroom: A Pattern for Promoting Learning. DesignShare.

Kean Fisher (2005b) ha elaborato un modello in cui ha identificato diverse possibilità di collegare pratiche pedagogiche a spazi di apprendimento innovativi. Nelle immagini successive vengono evidenziate alcune caratteristiche e opportunità che i diversi setting possono offrire alla didattica.

- Nel setting individuale, si può lavorare da soli o in piccoli gruppi, lo spazio fornisce un posto tranquillo per studiare, riflettere o riposarsi. Favorisce l'acquisizione di senso di appartenenza e responsabilità per i propri apprendimenti;
- Il setting di gruppo incoraggia il lavoro cooperativo, la pianificazione condivisa e le discussioni informali. Supporta la creatività, lo scambio di idee, etc;
- Lo spazio presentazione dà la possibilità di praticare, sperimentare, condividere le competenze acquisite, dare e ricevere feedback;
- Ci sono poi gli spazi per laboratori specializzati in cui acquisire competenze pratico-manuali;
- Lo spazio project offre una varietà di superfici e arredi per studiare, incoraggia il pensiero critico, il problem solving e il lavoro di gruppo;
- Lo spazio outdoor offre aree informali di socializzazione, studio individuale, riflessione o discussione;
- I breakout spaces come mense, corridoi permettono una pausa dalle attività di apprendimento formali, e consentono la riflessione individuale, discussioni informali o attività di socializzazione per piccoli gruppi;
- Il teacher meeting favorisce la condivisione del lavoro con colleghi, programmazioni integrate;
- Il Resource supply store dà la possibilità di conservare i prodotti e i lavori non terminati, oltre agli strumenti e materiali digitali.

## linking principles to place

... pedagogical activities require specific spatial qualities to be effective. Each principle requires specific pedagogical approaches to support that principle, and these pedagogies are applied through the five core activities or modes. These modes have direct implications for learning settings design

[source: Department of Education + Training]

principle	pedagogical approach	pedagogical activity	implications for building design
The learning environment is supportive and productive	Learner centred pedagogies with multiple learning settings collocated	<b>delivering</b>	Design reflects community diversity, respects and values different cultures Students have access to teachers
The learning environment promotes independence, interdependence and self motivation	Peer to peer learning, integrated problem- and resource- based	<b>applying</b>	Breakout spaces are provided to allow individual student work Furniture is suitable for cooperative learning
Students are challenged and supported to develop deep levels of thinking and application	Integrated, problem and resource based learning	<b>creating</b>	Access to ICT, multi-media supports authentic learning
Students' needs, backgrounds, perspectives and interests are reflected in the learning program	Theory linked to practice, problems integrate both aspects, resources used continually and creatively, integrated curriculum delivery	<b>communicating</b>	Quiet spaces Multi-purpose rooms that enable students to work on different subjects over longer periods of time, encourage integrated curriculum Teacher spaces that encourage cross-disciplinary teams of teachers working with groups of students
Assessment practices are an integral part of teaching and learning	Continuous assessment, utilising a pedagogy of assessment	<b>decision making</b>	Spaces for student-teacher conferencing Intranet facilities enable ongoing monitoring of student progress by students and parents
Learning connects strongly with communities and practice beyond the classroom	Project and resource-based learning on practical problems		Buildings and facilities that bring the community into the school ICT facilities that support curriculum links to professional and community practice

2.01

Tabella 28 collegare i principi agli spazi<sup>113</sup>

<sup>113</sup> [https://www.researchgate.net/publication/237330886\\_Research\\_into\\_identifying\\_effective\\_learning\\_environment/link/0deec525790b33dec7000000/download](https://www.researchgate.net/publication/237330886_Research_into_identifying_effective_learning_environment/link/0deec525790b33dec7000000/download) (consultato il 30 gennaio 2023)

# linking pedagogical activities to spatial settings

... categoric pedagogical practices have associated space types.

[source: Scott-Webber]

pedagogical activity	pedagogical attribute	process steps	behavioural premise	spatial icon
<b>delivering</b>	Formal presentations Instructor controls presentation Focus on presentation Passive learning	Prepare & generate presentation Deliver to an audience Assess understanding	Bring information before the public Instructor lead Knowledge is in one source	
<b>applying</b>	Controlled observation One-to-one Master & apprentice alternative control Informal Active learning	Knowledge transferred via demonstration Practice by recipient Understanding achieved	Learner-centered Apprentice model	
<b>creating</b>	Multiple disciplines Leaderless Egalitarian Distributed attention Privacy Casual Active learning	Research Recognise need Divergent thinking Incubate Interpret into product / innovation	Innovation or knowledge moved from abstract to a product	
<b>communicating</b>	Knowledge is dispersed Impromptu delivery Casual Active learning	Organise information Deliver Receive & interpret Confirm	Share information Provide quick exchange	
<b>decision making</b>	Knowledge is dispersed Information is shared Leader sets final direction Situation is protected Semi-formal to Formal Passive / active learning	Review data Generate strategy Plan Implement one course of action	Make decisions	

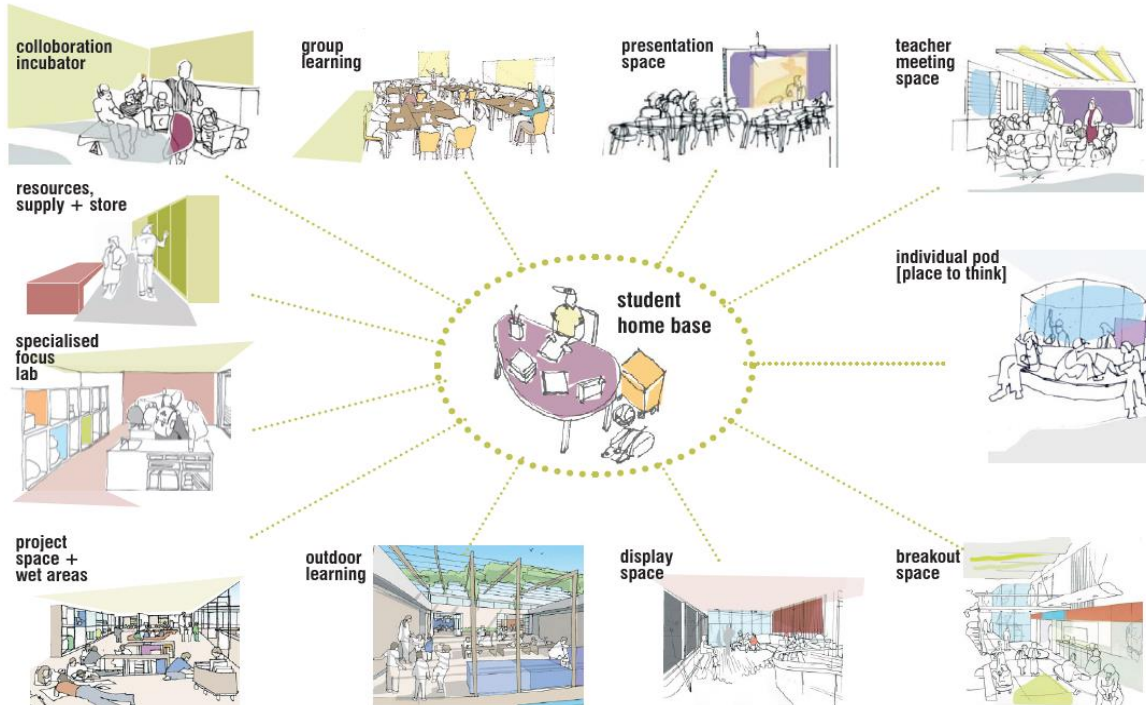
2.02

Tabella 29 Collegare le attività pedagogiche all'organizzazione degli spazi<sup>114</sup>

# learning settings

... possible learning settings for various modes and group sizes. These multi-modal learning settings should be collocated and clustered to allow students to move around the various learning environments to suit the particular learning task

[source: Dr Kenn Fisher]



2.03

Tabella 30 organizzazione degli spazi di apprendimento<sup>115</sup>

<sup>114</sup>Fisher, K. (2005), *Research into identifying effective learning environments. Evaluating quality in educational facilities*, 9, 159-167.

<sup>115</sup>Fisher, K. (2005b), *Research into identifying effective learning environments. Evaluating quality in educational facilities*, 9, 159-167.



David Thornburg (2013) lavorava negli anni '70 come ingegnere presso il "Xerox Palo Alto Research Center" ed ebbe modo di constatare in prima persona come spazi, apprendimento e innovazione fossero intrinsecamente legati. Nel 1996 propose le sue teorie nella pubblicazione "Campfire in Cyberspace". Il suo modello prevedeva:

- **Campfire**: spazio della narrazione in cui gli studenti possono imparare in una modalità di comunicazione 1:1. Fa riferimento all'aula tradizionale che a suo avviso non andrebbe eliminata ma dovrebbe essere utilizzata principalmente per fornire le informazioni necessarie per la successiva fase di scoperta e investigazione;
- **Watering hole**: spazio per l'apprendimento sociale (ispirata alle teorie di Vigotsky). È lo spazio per gli incontri informali e per le attività di brainstorming, dovrebbe disporre di arredi confortevoli e lavagne per riportare le idee e gli spunti di riflessione. Secondo l'autore dopo la presentazione delle attività svolta nel campfire, gli studenti hanno la possibilità in questo spazio di fare domande e porre questioni;
- **Cave**: spazio per l'apprendimento individuale, riflessivo (ispirato alle teorie di Piaget). una delle principali carenze, a suo avviso, nelle scuole attuali. Uno spazio privato in cui è possibile riflettere e pensare da soli, dotato di tre pareti in modo da facilitare la comunicazione con gli altri ambienti, creato attraverso divisori, lavagne, etc...
- **Life**: spazio in cui poter applicare quanto appreso (ispirato alle teorie di Papert). Il luogo del fare, del tinkering, in cui è possibile ognuno ha la possibilità di esplorare e sperimentare idee e possibilità diverse a seconda dei suoi interessi: "The key is that the space can adapt to a wide variety of uses and can be shaped by education purposes as well as the students' creative goals" (p 35)"
- **Holodeck**: combina i quattro precedenti. Qui è possibile acquisire conoscenze profonde, attraverso progetti interdisciplinari che utilizzano diversi strumenti tecnologici.

Si presuppone che una buona progettazione architettonica e educativa conduca a buone pratiche di insegnamento e migliori l'apprendimento in quanto gli spazi hanno un impatto sul comportamento, sul morale, sulle pratiche degli insegnanti e degli studenti, e dunque sui risultati. Anche in questo caso non ci sono correlazioni dirette sui risultati degli apprendimenti anche se negli ultimi anni stanno il contributo delle ricerche qualitative sta portando alla luce aspetti interessanti (Blackmore et al., 2011; Cleveland, 2009; Woodman, 2011).

Wade (Hanover, 2017) sostiene che oltre ad arredamenti flessibili e strumenti digitali è necessario disegnare le aule in modo da creare una varietà di ambienti di apprendimento. Riprendendo le considerazioni di Wade, Robinson (Hanover, 2017) raccomanda:

- Ampi spazi per la discussione e il lavoro in grandi gruppi, vicino la lavagna /proiettore;
- Uno spazio per le discussioni in piccoli gruppi in cui gli studenti possono condividere presentazioni, lavori o idee;
- Spazi riconfigurabili per il lavoro in piccoli gruppi (2-3-6 persone);
- Aree attive di investigazione e aree "quiete" per pensare;
- Materiale organizzato in modo da fornire un accesso semplice a tutti gli studenti.



Tabella 31 esempi di organizzazione degli spazi della classe<sup>116</sup>

<sup>116</sup> "Active Learning Center Grant: Classroom Options." Steelcase.

<https://www.steelcase.com/discover/information/education/active-learning-center-grant/> (consultato il 30 gennaio 2023)

## Arredi

Anche nel caso degli arredi è difficile trovare evidenze dirette con l'apprendimento; tuttavia, nelle diverse ricerche analizzate emergono comunque elementi interessanti.

Cornell (Imms, Morris e Grunseit, 2020) ha identificato quattro caratteristiche principali relative gli arredamenti:

- Funzionalità: flessibili, mobili funzionali nel sostenere studenti e insegnanti a raggiungere i loro obiettivi;
- Confortevoli e sicuri;
- Usabilità: il loro utilizzo dev'essere semplice e intuitivo;
- Psicologicamente attrattivi.

I dirigenti scolastici dovrebbero scegliere gli arredamenti flessibili e funzionali al tipo di attività che saranno svolte nell'aula (Hanover, 2017).

Il report sulle nuove classi della Princeton University ricalca le indicazioni precedenti: banchi per due studenti, combinabili in modo da facilitare il lavoro in piccoli gruppi; tavoli grandi a forma di ciambella per le discussioni di grande gruppo, sedie con ruote e armadietti per gli zaini e oggetti personali.

Il gruppo Smith System raccomanda l'uso di arredamenti modulari (Hanover, 2017):

- Nelle classi STEM gli alunni hanno bisogno di muoversi e collaborare, potrebbero essere utile avere sedie con rotelle;
- Attività didattiche come il Project based learning richiedono tavoli che possono essere componibili per gruppi di 4-6 studenti;
- Quando si lavora con progetti a medio-lungo termine è importante disporre di armadietti e spazi in cui poter conservare manufatti, prodotti e strumenti vari.

Purtroppo, nonostante sia importante trascorrere il proprio tempo in ambienti piacevoli e rilassanti Bonaiuto (2011), l'attenzione per arredi comodi e confortevoli è concentrata soprattutto nelle scuole dell'infanzia o nelle aule di sostegno (pensiamo per esempio allo spazio morbido). Gli studenti apprezzano molto quando gli arredi sono confortevoli e quando facilitano le possibilità di movimento (Imms, Morris e Grunseit, 2020), ciò permette loro infatti un maggior coinvolgimento fisico e cognitivo e una maggiore autonomia nel predisporre opportunità per interagire e collaborare con i propri compagni. A scuola si può imparare anche senza stare seduti in silenzio, camminando o stando sdraiati sul pavimento. Restare tutto il tempo seduti tra l'altro porta a frequenti distrazioni e interruzioni della lezione (Hannah, 2013). Anche gli insegnanti apprezzano la presenza di arredamenti flessibili che permette loro di utilizzarli come strumento di sostegno educativo per migliorare le proprie pratiche didattiche (Imms, Morris e Grunseit, 2020). L'organizzazione e la flessibilità degli arredamenti dipendono molto comunque, dai singoli insegnanti e dalla confidenza che hanno nel proporre setting diversi rispetto a quelli tradizionali in modo da coinvolgere al meglio gli studenti (Imms, Morris e Grunseit, 2020). Naturalmente ogni scuola ha risorse limitate a disposizione, ma ciò rende ancora più importante rafforzare la collaborazione tra designers e insegnanti, al fine di evitare acquisti inutili e poco funzionali (scegliendo gli arredamenti da un catalogo con la convinzione che a prescindere, porteranno dei miglioramenti sull'educazione, senza avere in realtà una chiara comprensione sul come ottimizzare il loro utilizzo).

## **Fase di Transizione**

Ci sono poche ricerche sulla fase di transizione (Blackmore et al, 2011), sembra quasi che studenti insegnanti muovano in edifici già belli e finiti, cosa che invece non rappresenta la norma anzi, questo periodo può durare anche diversi mesi (o anni!) e può creare diverse problematiche relative all'adattamento, sia per gli studenti sia per gli insegnanti.

Tra i pochi contributi, Alterator e Deed (2013) e Deed e Lesko (French, Imms e Mahat, 2020) sostengono che ogni cambiamento pedagogico che si accompagna ad una transizione da spazi tradizionali a ILEs è mediato dalle competenze tecniche abilità e conoscenze personale degli

inseganti. Senza un'adeguata preparazione è difficile che modifichino le loro metodologie. Se è vero, dunque, che i nuovi edifici possono favorire l'utilizzo di nuove pedagogie, cambiare le pratiche e le attitudini degli insegnanti resta fondamentale (Blackmore et al, 2011).

Secondo Bradbeer (2016) la collaborazione può richiedere per esempio di re-immaginare qualcosa che è ben radicato nell'identità e nelle pratiche solitarie degli insegnati, ridefinire "regole" e abitudini di insegnamento che possono mettere in discussione la loro autonomia. Gli elementi di privatizzazione, territorializzazione che caratterizzavano gli spazi di insegnamento, diventano più complessi in spazi condivisi. La capacità degli insegnanti di lavorare insieme per risolvere problemi diventa un fattore cruciale, Hargraves (2001, p524) riporta come spesso la collaborazione è vissuta come "un problema piuttosto che un'opportunità", soprattutto negli open spaces, in cui la prossimità fisica richiede di negoziare lo spazio, il tempo, i materiali e l'autorità.

Imms (2015) suggerisce che un altro fattore decisivo può essere la percezione del rischio da parte degli insegnanti. Alcuni possono sentirsi a rischio, percependo incertezza rispetto alle novità e sentimenti di vulnerabilità in relazione ai cambiamenti proposti e attesi, e ciò può produrre riluttanza ad affrontarli (Le Fevre, 2014). Gli insegnanti sviluppano una forte identità e "teorie personali" nel corso della loro carriera (Maaranen, Pitkäniemi, Stenberg, & Karlsson, 2016) che si sono formate nella pratica e attraverso l'esperienza, ci sono cose che semplicemente fanno, in quanto parte del loro essere insegnanti.

Muoversi nella stanza, lasciare la cattedra vuol dire rinunciare a parte delle proprie certezze e sicurezze, uscire dalla propria "comfort zone". Fintanto infatti che è seduto dietro la cattedra è chiaro chi detiene il controllo e il potere all'interno della classe. Camminare tra i banchi può esporre l'insegnante a delle situazioni non previste, non codificate, indefinite, richiede mettersi in discussione, rinunciare alla pretesa di poter avere tutto sotto controllo, aprirsi all'eventualità di non saper rispondere a qualche domanda o non essere in grado di risolvere problemi emersi durante attività di tipo esperienziale. Ciò non significa perdere rispetto o indebolire la propria identità professionale, anzi, sarebbe un segnale di grande fiducia e sicurezza in sé stessi e nelle proprie competenze, tuttavia, anche l'apertura e la flessibilità mentale sono abilità che vanno coltivate e sviluppate. È importante considerare questi elementi quando si propone agli insegnanti di cambiare metodo di insegnamento. La fase di transizione non coinvolge solo un aggiustamento delle metodologie ma una trasformazione totale che mette in discussione ogni aspetto del sistema, (Caldwell et al, 2016), inclusa la durata e l'organizzazione temporale delle lezioni.

Le metodologie learner-centred che propongono un tipo di apprendimento personalizzato, un approccio investigativo, l'uso del problem solving, lavori di gruppo, e una maggiore interazione e partecipazione hanno infatti bisogno di una diversa organizzazione del tempo (OECD, 2017)<sup>117</sup>. Spazi polifunzionali, flessibili spesso richiedono moduli di tempo a blocchi ed una maggiore pianificazione delle diverse attività per via della rumorosità.

Lackney (2008) pone inoltre la questione di mancanza di competenze spaziali da parte degli insegnanti. In questa fase più che mai, emerge forte il tema della formazione professionale. La letteratura ci dice che gli insegnati di solito accolgono con entusiasmo i nuovi spazi e sono incoraggiati a sperimentare nuove soluzioni ci sono però poche ricerche sull'effettiva preparazione degli insegnanti, Thomson (Blackmore et al, 2011) fa notare che senza un'adeguata formazione c'è il rischio che tornino e si rifugino verso approcci tradizionali piuttosto che sperimentare.

I dirigenti scolastici hanno un ruolo fondamentale in questa fase nel sostenere gli insegnanti e gli studenti (Ungar 2016), rappresentano "una componente centrale nell'assicurare e sostenere il miglioramento delle scuole (Muijs e Harris 2003, p. 437). Gli insegnanti sono più predisposti a ridisegnare gli spazi se sono stati incoraggiati in precedenza a sperimentare l'uso di spazi flessibili e sviluppare nuove strategie pedagogiche (Barret et al 2015).

Da altre ricerche emerge come la fase di transizione può avere un impatto positivo non solo sulla scuola e su chi la vive ma anche sulla comunità in generale. Le nuove scuole possono attrarre infatti

---

<sup>117</sup> <https://www.oecd.org/education/OECD-FRAMEWORK-FOR-A-MODULE-ON-THE-PHYSICAL-LEARNING-ENVIRONMENT.pdf>



buoni insegnanti e studenti di diversa estrazione sociale (Blackmore et al, 2011) e migliorare la motivazione soprattutto di coloro che in passato avevano scarsi risultati scolastici (Flutter 2006). Secondo Blackmore et al. (2011) i nuovi edifici riflettono la cultura e le aspirazioni di una comunità. Spesso le scuole più fatiscenti e degradate si trovano nelle aree più povere, nelle quali si ottengono di solito minori risultati scolastici. Questi elementi possono avere un impatto negativo sullo spirito e sul coinvolgimento degli insegnanti e degli studenti che finiscono con l'identificarsi con la reputazione e l'immagine negativa della scuola. Ruud, Price WatherhouseCoopers, Reed et al. (Blackmore, 2011) hanno trovato che il coinvolgimento degli studenti cresce in edifici nuovi e ben progettati.

Imms e Mahat (2021) hanno identificato 14 elementi nella fase di transizione, sottolineando che l'uso degli spazi di apprendimento innovativi non sono immediati, occorre del tempo prima che i cambiamenti avvengano. A loro avviso gli insegnanti hanno bisogno:

- di tempo ed è importante sostenerli nella concettualizzazione dei nuovi spazi, attraverso esempi, prototipi, possibilità di sperimentare nuove didattiche;
- di essere supportati nel comprendere come le vecchie e nuove tecnologie possono sostenerli nell'insegnamento in questi nuovi spazi;
- di formazione e sviluppo professionale su come utilizzare gli spazi al meglio;
- al fine di migliorare le proprie pedagogie negli ILEs, di essere sostenuti dalla struttura e dall'organizzazione della scuola, nella sperimentazione senza essere giudicati, avendo tempo per riflettere rispetto ai cambiamenti da adottare, anche a livello temporale e nella collaborazione interdisciplinare;
- di essere coinvolti nella fase di progettazione, avere la possibilità di comprendere i cambiamenti progettati, e il tempo e il modo di capire come modificare le proprie strategie d'insegnamento
- di essere incoraggiati a sviluppare metodi e opportunità per migliorare le loro pratiche collaborative, avere opportunità di insegnare insieme, pensare insieme e/o semplicemente stare insieme;
- di comprendere anche come gli studenti vivono il passaggio nei nuovi spazi, come questi spazi impattano sul loro benessere, relazioni, se si sentono maggiormente coinvolti ed inclusi, specialmente se hanno bisogni educativi speciali;
- di essere aiutati nel comprendere le affordances dei nuovi spazi, comprendere come utilizzarli al meglio.
- di comprendere la "grammatica" degli spazi, capire "come funzionano" e come loro possono lavorare in questi, acquisendo una competenza spaziale hanno bisogno di sviluppare pedagogie che riflettono, utilizzano al meglio i loro spazi di apprendimento.
- di valutare come il modo in cui utilizzano gli spazi può avere un impatto sull'apprendimento degli studenti;
- di una buona leadership che li supporti attraverso i cambiamenti, che faciliti la loro inclusione nei processi di trasformazione, che li sostenga nell'adottare approcci maggiormente collaborativi;
- infine, di vedere le proprie opinioni sugli spazi rappresentate a livello curriculare (come gli spazi influenzano il curricolo?).

### **Fase di Consolidamento e post-occupazione.**

Il consolidamento avviene quando le pratiche di utilizzo degli spazi e gli effetti sull'insegnamento diventano istituzionalizzate nel tempo, ma anche in questo caso sono poche le ricerche sugli studi a lungo termine sui nuovi edifici. Eppure, sarebbe fondamentale comprendere se le innovazioni producono davvero dei miglioramenti (Borri, 2021). Le informazioni raccolte possono essere utili ai vari stakeholders per valutare e fare considerazioni sul ciclo di vita degli edifici, per migliorare le procedure di gestione, produrre linee guida sulla progettazione dei nuovi ambienti.

Cleveland e Fisher hanno preso spunto dai lavori di Zimring e Reizenstein che definivano le "Post-

occupancy evaluation” come “l’esame dell’efficienza con cui gli esseri umani hanno occupato gli ambienti progettati” (Cleveland, Fisher, 2014, pg.2). *“There are valuable lessons to be learned from occupants about space in use which can be used to improve existing spaces and inform the programming of future buildings [...] without a feedback loop, every building is, to some extent, a prototype – spaces and systems put together in new ways, with potentially unpredictable outcomes”* (Zimmerman e Martin, in Cleveland and Fisher, 2014, pg. 3).

Secondo Cleveland e Fisher (2014) tra le ragioni di una così scarsa ricerca scientifica sull’argomento, possiamo evidenziare alcune riflessioni circa le difficoltà dovute alla natura interdisciplinare e ai diversi interessi coinvolti (ingegneri, architetti, insegnanti, dirigenti, politici, etc.) rispetto a queste pratiche valutative, e rispetto a chi dovrebbe dunque condurle, senza considerare il problema dei costi, della difesa dell’integrità professionale, del tempo e delle competenze necessarie. I progettisti non vogliono spendere tempo e denaro nella valutazione perché di solito non fa parte del lavoro commissionato, oltre alla loro scarsa formazione in merito. Inoltre, c’è da considerare che i programmi di innovazione sono soggetti a cambiamenti sia nei contenuti sia nei finanziamenti nel corso degli anni, cosa che rende difficile misurare e tenere traccia nel tempo le trasformazioni realizzate. Higgins et al (2005) sostengono che il processo di coinvolgimento degli “user” dovrebbe essere costantemente rinnovato al fine di supportare i cambiamenti in corso. Szejnberg e Finch (Blackmore et al, 2011) hanno riscontrato che se studenti e insegnanti non sono coinvolti si avranno meno cambiamenti nelle pratiche, i banchi resteranno per file e continuerà a prevalere un approccio teacher-centred. Blackmore et al (2001) hanno rilevato che i nuovi edifici forniscono maggiori opportunità agli insegnanti di collaborare insieme ed in modo interdisciplinare, e nell’attivare networks anche fuori dalla scuola sia a livello locale sia internazionale. Tuttavia, una maggiore collaborazione può essere percepita come una perdita di autonomia, creando tensioni e maggiori responsabilità nel condividere pratiche e le comunicazioni con gli altri.

### **2.3.5 Scuola come “Civic Center”**

Nelle proposte di rinnovamento degli ambienti di apprendimento si fa sempre più strada la visione di una scuola intesa come “Civic Center”, punto di riferimento per tutta la comunità.

In ottica inclusiva, Booth e Ainscow (2014) sostengono che la scuola deve essere la “casa di tutti” affinché ciascuno possa sentirsi coinvolto e partecipe. Una scuola che apre le sue porte anche in orari extrascolastici condividendo i propri spazi (aule, palestre, biblioteca, mense, spazi esterni) per accogliere per esempio, attività socio-culturali-ricreative, meeting, convegni, corsi formazione per adulti, concerti, eventi sportivi, etc. Una scuola pienamente inserita nel tessuto urbano, e integrata nella rete di servizi della comunità (Gruenewald and Smith, 2008; Smith and Sobel, 2010).

In un’ottica di sistema formativo integrato, l’apertura della scuola al territorio apre la strada al riconoscimento all’interno del curriculum anche gli apprendimenti acquisiti in contesti non formali, cosa tra l’altro già previsto dal POF (Piano dell’offerta formativa). Cynthia Luna Scott (2015) in un articolo pubblicato dall’UNESCO sostiene che al fine di facilitare l’acquisizione delle competenze del XXI secolo è necessario riconoscere che gli apprendimenti avvengono anche al di fuori dalla scuola e dunque ripensare lo stesso concetto di scuola. Una scuola che rinuncia alla pretesa di avere il monopolio esclusivo della conoscenza, ma che si apre alle opportunità formative e si integra al sistema dei servizi culturali, sociali e ludico-ricreativi presenti sul territorio arricchendo la propria offerta formativa e contribuendo allo stesso tempo al miglioramento delle proprie comunità.

L’apertura delle porte della scuola significa favorire un flusso di conoscenze in entrata e in uscita, e dunque un arricchimento per la vita sociale e culturale della scuola (Iori, 1996)

## **2.4 SPAZI INCLUSIVI**

Dopo aver presentato le principali teorie, indicazioni e ricerche internazionali sul tema degli ambienti innovativi, esporrò alcuni principi e orientamenti da tenere in considerazione al fine di avere degli spazi scolastici che siano anche inclusivi.

Gli studenti trascorrono circa 15 anni della loro vita all’interno degli edifici scolastici (dalla scuola

d'infanzia fino al raggiungimento dell'obbligo scolastico), un arco di tempo che interessa un periodo determinante nella costruzione della loro identità e nell'acquisizione di competenze fondamentali per diventare cittadini in grado di partecipare attivamente, responsabilmente, criticamente e in modo solidale alla vita delle proprie comunità. Considerando l'importanza delle sue funzioni e la quantità del tempo passato dagli alunni al loro interno, le scuole dovrebbero essere un posto aperto e a misura di tutti, in grado di accogliere tutti e dove tutti possono sentirsi bene e sicuri a prescindere della loro condizione e caratteristiche personali. Un posto bello, pensato per l'apprendimento, l'inclusione e il benessere di ognuno, eppure, se pensiamo alle nostre scuole, in particolare a quelle secondarie di secondo grado, difficilmente percepiamo queste sensazioni: edifici spesso vecchi e fatiscenti, privi di certificazioni di sicurezza, con intonaci che cadono dal soffitto e dalle pareti e che ogni giorno mettono a rischio la vita degli studenti, con sbarre alle finestre che nella migliore delle ipotesi affacciano su grigi parcheggi. Diverse ricerche dimostrano come le classi che hanno una vista su elementi naturali, come piante, alberi e giardini, ottengono risultati migliori (Tanner, 2008, 2009) rispetto a quelle in cui non ci sono finestre (Benfield, et al, 2015). Le nostre scuole sono luoghi in cui si è costretti a trascorrere la maggior parte del tempo seduti in classe perché privi di ambienti esterni agibili e sicuri. Secondo Kaplan (Barret et al, 2017) gli spazi naturali sono ristorativi e possono facilitare il recupero dell'attenzione e della concentrazione, specialmente nel caso di studenti con ADD o ADHD. Le esperienze in natura favoriscono il problem solving, lo sviluppo fisico e cognitivo, atteggiamenti empatici e l'uso dell'immaginazione, avere la possibilità di accedere a spazi all'aria aperta migliora le abilità motorie e l'autodisciplina e riduce lo stress. (Barret et al, 2017). Le nostre scuole somigliano a dei non luoghi (Augè, 2009), con poche possibilità di personalizzazione o di lasciare il proprio segno, la propria traccia e memoria, se non attraverso scritte volgari, parolacce, bestemmie, scarabocchi, svastiche e disegni osceni. Arredamenti malmessi e poco confortevoli, con banchi e sedie a misura standard, uguali in tutti i gradi delle scuole dell'obbligo, nonostante che gli alunni che li utilizzano siano in piena fase di crescita e sviluppo, risultando nella maggior parte delle volte, o troppo alti o troppo bassi e comunque poco idonei e funzionali a trascorrervi molto tempo. Gli edifici scolastici dovrebbero essere luoghi belli, puliti e ben arredati, come una casa, anzi meglio di una casa: se parliamo di inclusione, pari opportunità e equità, valori fondanti delle nostre democrazie, le scuole dovrebbero offrire a tutti l'opportunità di trascorrere, a prescindere dalla propria condizione sociale, culturale ed economica, almeno per una parte della propria giornata e della propria vita in un luogo accogliente in cui ci si senta apprezzati per ciò che si è, in cui c'è qualcuno che si prende cura di loro come persone, in cui si può ricevere un pasto sano e caldo, in cui si può svolgere attività fisica e migliorare le proprie abilità fisiche e sensoriali oltre che quelle cognitive e mentali. Purtroppo, sono ancora tanti i ragazzi e le ragazze che vivono in situazioni di svantaggio e di disagio all'interno di famiglie in precarie condizioni socio-economiche che non riescono a garantire loro cure, affetto, un posto in cui poter crescere in armonia. Se lo Stato obbliga milioni di studenti a trascorrere il loro tempo all'interno delle scuole, dovrebbe allo stesso modo essere obbligato a garantire loro un ambiente di qualità funzionale al loro sviluppo, in primis come persone e come futuri cittadini, in cui tutti possano trovare le opportunità di migliorare a seconda delle proprie caratteristiche, essere felici e stare bene, nel corpo e nello spirito. Negli ultimi anni l'introduzione dell'ICF (International Classification of Functioning Disability and Health)<sup>118</sup> ha permesso di superare l'approccio medico e socio-assistenziale a favore di politiche inclusive focalizzate non solo sulle persone e sui loro bisogni ma anche sui contesti. In Italia<sup>119</sup> l'introduzione dei criteri bio-psico-sociali nel nuovo PEI, ha permesso l'identificazione dei bisogni degli studenti con bisogni educativi speciali e predisporre didattiche e strumenti utili a migliorare gli ambienti di apprendimento (Caprino et al, 2022), anche se il modello clinico è ancora

---

<sup>118</sup> <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health> (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>119</sup> Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012, «Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica,

presente nella mentalità e nelle pratiche quotidiane di ancora molti insegnanti (Sandri et al. 2016) Nel 2012 il documento del Ministero dell'Istruzione "Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica", affermava che in una scuola inclusiva i tempi, gli spazi e l'organizzazione assumono una dimensione strategica, di rilevanza pedagogica, utile al successo formativo di tutti e di ciascuno. Non è più solo una questione di accessibilità, anche se in letteratura molte ricerche si sono focalizzate sulle barriere architettoniche e su difficoltà di tipo motorio.

L'Universal Design for Learning (Caprino et al, 2022) ha ampliato il concetto di accessibilità con quello di fruibilità, equità, facilità e flessibilità d'uso degli spazi, propone soluzioni utilizzabili dal maggior numero di persone, e individuato sette principi<sup>120</sup> da applicare in fase di progettazione, in modo da realizzare edifici e ambienti che possano soddisfare le esigenze di tutte le persone, indipendentemente dalla loro condizione fisica o mentale:

- equità d'uso, ovvero utilizzabile da chiunque;
- flessibilità di utilizzo (si adatta a diverse abilità)
- uso semplice e intuitivo (si comprende facilmente come usarlo),
- informazioni facilmente percepibili (trasmette chiaramente le informazioni sensoriali),
- limitazioni dei rischi (minimizza i rischi o le azioni non volute),
- sforzo minimo (si utilizza con la minima fatica),
- adattamento degli spazi (lo spazio è idoneo per l'accesso e per l'uso).

Non è più pensabile pensare ad un tipo di progettazione unica, standardizzata funzionale per tutti i "normali", con un'appendice integrativa per gli studenti "diversi". Occorre sin dall'inizio una visione che parta dall'assunto che la diversità è la normalità.

Secondo Page, Anderson e Charteris (2021) in ambito educativo si è assistito al passaggio da un approccio teacher centred ad uno learner centred, dalle classi tradizionali agli spazi di apprendimento innovativi (ILEs) aperti, con aule relax, arredamenti flessibili e diverse tecnologie a disposizione. Lo spazio dà forma alle relazioni sociali e le pratiche sociali cambiano natura attraverso l'utilizzo dello spazio. Tuttavia, un approccio generico agli ambienti di apprendimento innovativi rivolti ad uno studente "normale", potrebbero non necessariamente incontrare i bisogni di quelli con bisogni educativi speciali. Del resto, lo spazio è uno dei fattori ambientali che, interagendo con la persona, possono più o meno limitarne la partecipazione alle diverse attività e costituire una barriera al pieno utilizzo delle opportunità educative (OMS, 2002).

Come affermano Sandri e Marcarini (2019) la sfida è quella di progettare soluzioni flessibili degli spazi in modo da favorire l'attuazione di una metodologia didattica attiva e inclusiva mediante un lavoro interdisciplinare condiviso tra architetti, ingegneri, pedagogisti e membri della comunità scolastica. I diversi contributi dovrebbero poi essere integrati in un quadro teorico coerente che pone, come suoi principi fondamentali, la valorizzazione delle potenzialità di ogni persona, anche se con deficit grave, e la costruzione di un contesto inclusivo basato sul rispetto reciproco e sulla co-evoluzione (Canevaro, 1999).

Nelle Indicazioni per il curriculum del 2007, lo spazio è "espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola": *"lo spazio accogliente, caldo, curato, orientato dal gusto, espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola. È uno spazio che parla dei bambini, del loro valore, dei loro bisogni di gioco, di movimento, di espressione, di intimità e di socialità, attraverso l'ambiente fisico, la scelta di arredamenti e oggetti volti a creare una funzionale e invitante disposizione a essere abitato dagli stessi bambini"* (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007, p.30).

La progettazione degli ambienti di apprendimento sembra riguardare principalmente i primi gradi scolastici in cui si riscontra molta attenzione sia agli spazi esterni, alla presenza di verde e giardini, sia agli ambienti interni colorati e differenziati per le diverse attività, pensati per facilitare la libertà

---

<sup>120</sup> <https://universaldesign.ie/what-is-universal-design/the-7-principles/> (consultato il 30 gennaio 2023)

di movimento, partecipazione e cooperazione. Man mano che si passa ai livelli superiori lo spazio è ancora visto soprattutto come uno strumento principalmente per contenere, sorvegliare e reprimere corpo ed emozioni. Ancora troppi insegnanti delle scuole secondarie considerano lo spazio come un contenitore neutro in cui svolgere le proprie lezioni frontali dalla cattedra, e in cui gli studenti ascoltano passivamente ed eseguono meccanicamente gli ordini impartiti (Nigris 2007).

All'aumentare dell'età dell'educando, corrisponde una scuola con spazi sempre meno intenzionalmente progettati per ospitare il corpo, e che "tende ad anestetizzarlo, disciplinarlo, a addomesticarlo" (Orsi, 2006, p.206).

#### **2.4.1 Progettazione multisensoriale**

L'approccio inclusivo rimette al centro il corpo e i sensi, un'attenzione essenziale per pensare spazi in grado di accogliere chiunque. Pensare ad ambienti multisensoriali, è indispensabile in una scuola che desideri impegnarsi per lo sviluppo di una educazione inclusiva. Essi permettono di accogliere le diverse modalità percettive e fare esperienze differenti, interagendo e comunicando secondo le molteplici e diverse caratteristiche individuali (Canalini et al 2005).

Hertzberger (2008) afferma che un paesaggio caratterizzato dalla molteplicità di forme e materiali, si propone nella sua differenza, come spazio sensoriale in cui ognuno, attraverso il proprio corpo, sensazioni e percezioni, può sintonizzarsi secondo le proprie caratteristiche individuali. Per Gamelli (Capra, Lovecchio, 2021) la scuola deve poter offrire al corpo la possibilità di muoversi, esprimersi, invece spesso, se si esclude la ricreazione, gli studenti restano seduti per gran parte della giornata. Come sostiene Foucault (1993), la scuola come le altre istituzioni, ha rappresentato uno strumento per controllare i corpi al fine di educare lo spirito. È strutturata secondo regole funzionali alla disciplina, con aule tutte uguali, colori tenui e banchi allineati per facilitare il controllo e intimidire. Iori (1996) definisce l'aula tipo come "Mono-luogo", spoglia, scarsamente e male arredata al punto di creare una sorta di "deprivazione sensoriale", soprattutto nei gradi scolastici superiori: *"l'abitare educativo è ciò che principalmente manca nelle scuole"* (Iori 1996, p113).

Una scuola pensata come un non luogo (Augè 1993), con spazi omologanti, provvisori, anonimi. Nella pratica didattica ciò si traduce nella rimozione dell'esperienza, nonostante le indicazioni di Gardner (2000) che l'intelligenza non è solo nel cervello, riferendosi alla componente corporeo-cinestesica. Attraverso il corpo esploriamo il mondo e ne abbiamo esperienza di esso, ci apriamo al possibile e alla trasformazione attraverso l'intenzionalità. La Casa dei Bambini di Maria Montessori è concepita a misura di bambino, simile ad una casa da vivere e da abitare. Come sostiene Gamelli (2013) *"abitare significa sentirsi bene in un luogo nel quale si è accolti in maniera globale. E la misura prima e imprescindibile del riconoscimento e dell'accoglienza per lo studente (e il docente) è, appunto, il suo corpo"* (pg.3).

Se l'attenzione nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole primaria è alta rispetto all'estetica, agli arredi, alla differenziazione degli spazi in funzione della didattica e delle varie attività educative, ciò non avviene nelle scuole secondarie, in cui mancano spazi per sviluppare vissuti, spazi di socializzazione spontanea, spazi in cui rilassarsi o esprimere la propria creatività.

Sembra che gli ILEs consentano maggiori opportunità dal punto di vista delle pratiche pedagogiche (Page, Anderson e Charteris, 2021) e del coinvolgimento attivo degli studenti nel processo di apprendimento, tuttavia occorre considerare strategie didattiche attive come il cooperative learning, non sempre risultano positive o di facile applicazione, a volte infatti anche il relazionarsi con piccoli gruppi può creare ansia o problemi comportamentali (Page e Davis, 2016),

Secondo Porter, il modello ecologico-sistemico applicato all'educazione inclusiva, può offrire un quadro di riferimento teorico a progettisti, insegnanti, dirigenti, politici nella progettazione di scuole inclusive (Page, Anderson e Charteris, 2021). Quando progettiamo ambienti inclusivi è necessario tenere in considerazione che ogni persona ha caratteristiche ed esigenze diverse, e ciò che può essere utile vantaggioso per alcuni può non esserlo per altri. Alcuni studenti hanno bisogno di programmi individualizzati e risorse specialistiche, possono aver bisogno di spazi separati e

dedicati, o ambienti quieti e tranquilli dove poter recuperare l'attenzione e in caso di sovra stimolazione sensoriale (Page, Anderson e Charteris, 2021).

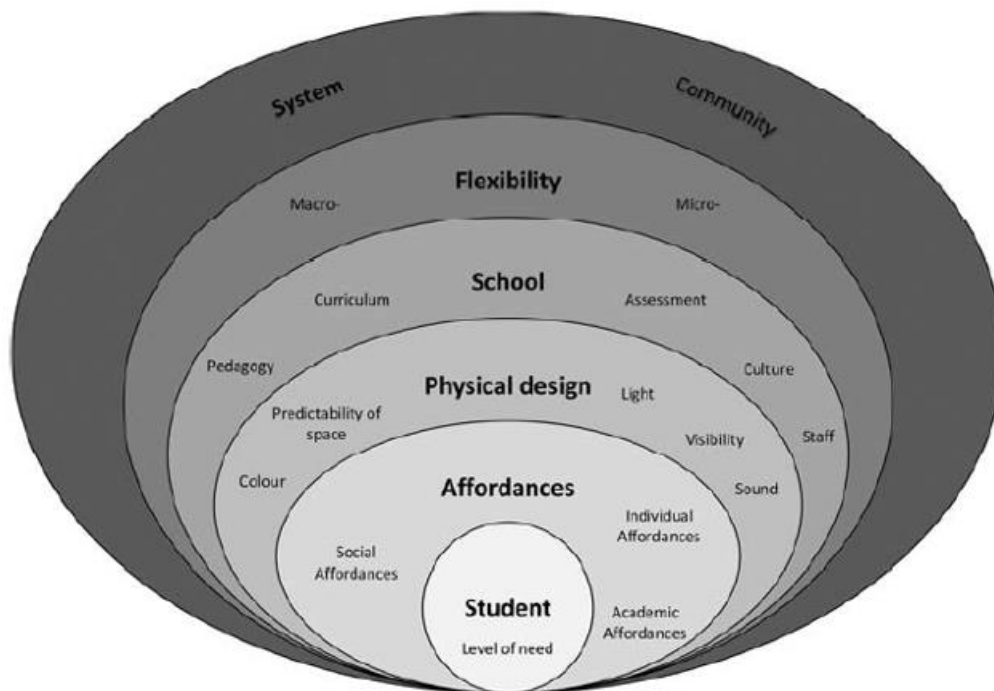


Tabella 32 Modelli ecologici<sup>121</sup>

Secondo Dovey e Fisher (Page, Anderson e Charteris, 2021) gli ILEs prevedono ambienti diversificati ai quali gli studenti accedono in base ai propri bisogni e obiettivi. Bisogna essere consapevoli che il modo di strutturare gli spazi e disporre gli arredamenti incidono (affordance), influenzano la costruzione di significati dell'esperienza di apprendimento (Caprino et al, 2022). Humphrey, Harker e King (Khare e Mullick, 2009) sostengono che le scuole dovrebbero essere progettate in modo da essere sicure e con semplicità al fine di poter essere facilmente compreso il loro utilizzo, e questo non solo per i ragazzi con bisogni educativi speciali ma per tutti. Secondo Topol (Khare e Mullick, 2009), la leggibilità e l'affordance di questi luoghi si costruisce nelle pratiche ed è dunque soggetta a cambiamenti, diventano dunque fattori decisivi nel consentire o meno agli studenti con bisogni educativi speciali di interagire a livello sociale e raggiungere risultati accademici. Page, Anderson e Charteris, (2021) ritengono che occorra dunque prevedere sin dalla fase progettuale, la possibilità di accedere facilmente ai diversi ambienti scolastici, e pedagogie in grado di prevedere all'interno delle lezioni momenti per la socializzazione, considerando che per alcuni studenti questa può rappresentare l'obiettivo educativo principale. Ripensare gli spazi in modo che possano favorire lo sviluppo di relazioni personali ha un impatto positivo sull'apprendimento non solo sugli studenti con disabilità ma in generale su tutti. Allo stesso modo organizzando gli ambienti scolastici secondo i principi dell'Universal Design for Learning, adottando per esempio orari flessibili e pedagogie inclusive che favoriscono un maggior coinvolgimento degli studenti nella gestione del curriculum e della valutazione è possibile migliorare i risultati degli studenti.

L'OECD (2006) afferma che ogni scuola dovrebbe avere uno spazio aperto e accessibile a tutti i membri della scuola ma per avere uno "spazio sociale" come afferma Hertzberger (2008), bisognerebbe considerare le qualità spaziali delle "piazze" e della "strade". Nella sua visione di scuola come (learning landscape) paesaggio di apprendimento, gli edifici scolastici diventano come

<sup>121</sup>Page, A., Anderson, J., & Charteris, J. (2021), *Including students with disabilities in innovative learning environments: a model for inclusive practices*, «International Journal of Inclusive Education», pp. 1-16.

delle città e le aule e i corridoi (non hanno più funzioni separative) si trasformano in piazze e strade le quali, come negli spazi urbani, rendono possibili la creazione di relazioni tra le persone e tra queste e gli spazi favorendo un senso di appartenenza alla comunità scolastica: *“a square lends itself to meetings, whether arranged or by chance. If the street-form is more suited to movement, the square-form is more likely to encourage lingering. The square suggests its spatial capacity for gathering and encounters, even when there is nothing special going on there, thereby elevating it in importance above its surrounding (Hertzberger, 2008, p.132).*

Lo spazio pubblico nelle scuole ha un ruolo importante, è il luogo infatti in cui si incontra e si interagisce con gli altri, con la diversità, si confronta con diversi punti di vista, esso simboleggia la pluralità dei pensieri (Hertzberger, 2008). Gli ambienti devono poter essere in relazione tra di loro e favorire la comunicazione e la partecipazione alla vita della comunità, pur senza dimenticare di garantire l'esistenza di luoghi protetti e che possano garantire una certa privacy.

Il saper trasformare le differenze in risorse, è l'obiettivo primario di una scuola inclusiva e rappresenta nell'Index (Booth, Ainscow, 2014) la direzione da intraprendere perché la scuola possa diventare una comunità inclusiva. Proporre setting omogenei, uguali per tutti, vuol dire negare le differenze, e riconoscere la “normalità” come unico modo di essere al quale adattarsi.

Nell'organizzare gli spazi è importante che l'insegnante tenga conto della possibile presenza di alunni con bisogni educativi speciali.

#### **2.4.2 Riorganizzare gli spazi**

In un'ottica multisensoriale, secondo Canalini et al. (2005) è importante superare l'approccio visivo-centrico e includere anche gli altri sensi al fine di facilitare l'orientamento spaziale, ovvero la capacità percettiva e cognitiva di ordinare e ricordare le informazioni rilevanti relative alla posizione (riconoscimento dei luoghi, oggetti e fonti di pericolo), alla direzione (percorsi, collegamenti, interrelazioni tra gli spazi) e ai punti d'arrivo e di partenza (sequenza spaziale e temporale). La sicurezza è uno degli aspetti chiave in termini di orientamento, e andrebbe perseguita favorendo l'autonomia delle persone, attraverso piccoli e semplici accorgimenti. Per esempio, oggetti ingombranti lungo i corridoi (estintori, etc.) potrebbero essere disposti all'interno di nicchie (Preiser, Smith, 2010), le scale potrebbero essere segnalate colorando i gradini in tonalità diversa rispetto ai corridoi, o inserendo degli inserti anticipatori nel pavimento (es. strisce di gomma) in modo che possano essere percepiti sia a piedi che in carrozzina. La durezza, la struttura o la rugosità dei diversi materiali possono essere infatti utilizzati per segnalare spazi differenti (Preiser, Smith 2010; Canalini et al, 2005). Le segnalazioni possono essere anche acustiche utilizzando per esempio pavimenti composti da diversi materiali che producono rumori diversi al passaggio, anche una fontanella può essere utilizzata per favorire l'orientamento spaziale (Canalini et al, 2005), le persone non vedenti per esempio costruiscono una mappa immaginativa dello spazio, in cui le sensazioni tattile e uditive giocano un ruolo fondamentale.

Le informazioni devono poter essere facilmente percepibili, vanno dunque presentate in modalità chiara utilizzando diverse modalità (Preiser, Smith, 2010). Von Prondzinski (Canalini et al, 2005) ad esempio suggerisce di utilizzare, per distinguere le aule didattiche o laboratoriali da quelle di servizio (bagni, uffici, mensa, etc.) diversi colori nelle cornici delle porte o dei profili tattili. Anche gli odori possono essere utilizzati nell'orientamento spaziale, suscitano sensazioni e immagini mentali che possono essere memorizzate e risultare di grosso aiuto nel riconoscere i diversi ambienti, pensiamo alle mense, alle palestre, alle biblioteche, che presentano caratteristiche olfattive specifiche legate alle attività che si svolgono al loro interno.

Il “Designing for people with special educational needs and disabilities in school” (Scott, 2009) pubblicato dal Dipartimento per l'educazione e l'occupazione inglese) contiene diverse indicazioni in ottica inclusiva:

- gli edifici devono avere un layout semplice che restituisce ordine, calma e chiarezza;



- alcuni studenti possono avere reazioni diverse agli spazi: alcuni possono essere spaventati dagli ambienti grandi e aperti, altri potrebbero sentirsi a disagio in spazi troppo ristretti., l'ideale sarebbe disporre di un mix di diversi ambienti;
- progettare elementi con una bassa stimolazione sensoriale al fine di ridurre stress, ansia e sovraccarichi emotivi;
- prevedere spazi accoglienti dai colori tenui;
- spazi disposti in modo funzionale all'applicazione di diverse metodologie didattiche
- uso di luci indirette e bassa rumorosità;
- trovare un equilibrio tra autonomia e sicurezza, protezioni per porte e finestre, materiali robusti, etc.

La sindrome dello spettro autistico, per esempio, può comportare diversi modi di percepire, pensare e interpretare la realtà, e dunque di apprendere. Gli studenti con sindrome autistica hanno solitamente difficoltà a lavorare in gruppo avendo limitate competenze relazionali e ciò può provocare reazioni ansiogene o attivare atteggiamenti problematici o di sfida (Page e Davis, 2016; Gherardi, 2019). Soprattutto in spazi affollati e molto stimolanti, come ad esempio gli open space, possono sentirsi minacciati e a disagio, è bene dunque avere a disposizione spazi in cui individualmente possono recuperare la concentrazione e l'autocontrollo (Khare e Mullick, 2009) riducendo stress e ansia sociale.

Di recente anche l'INDIRE si è focalizzata non solo sulle caratteristiche innovative dei nuovi spazi di apprendimento ma anche su quelle inclusive. Il manifesto 1+4 è stato rivisitato e integrato con delle indicazioni al fine di evidenziarne e migliorarne il valore inclusivo. INDIRE<sup>122</sup> suggerisce di superare la visione tradizionale di classe a favore della creazione di spazi diversificati:

- lo spazio di gruppo di gruppo: è un ambiente confortevole, con luci naturali e artificiali e un adeguato confort acustico, che offre la possibilità di modificare gli spazi e creare piccole zone per i lavori di gruppo cooperativo;
- lo spazio individuale: facilita autonomia e l'autoregolazione dell'attenzione e del recupero della concentrazione in caso di iperstimolazione sensoriale;
- l'Agorà: luogo accogliente e inclusivo per definizione, deve essere flessibile e disporre di una segnaletica in grado di facilitare l'orientamento e l'autonomia nello spazio;
- lo spazio informale: deve essere facilmente raggiungibile e riconoscibile, stimola il lavoro autonomo ma anche lo scambio di esperienze personali, momenti di socializzazione, di incontro e di relax;
- lo spazio esplorazione: si presenta come un ambiente che attraverso facilitatori e strumenti supporta lo sviluppo dell'autonomia e l'espressione delle proprie competenze.

### **Disposizione banchi**

Quando si entra in una classe, osservando semplicemente la disposizione dei banchi, gli studenti sono già in grado di comprendere cosa ci si aspetta da loro: cattedre, sedie, tavoli organizzati in un certo modo fanno capire subito se la lezione sarà teorica e dovranno rimanere seduti a prendere appunti, o se invece sarà più pratica ed esperienziale richiedendo dunque per esempio collaborazione con i compagni e possibilità di movimento (Hannah, 2013). All'interno delle scuole banchi e cattedre hanno dei chiari significati e funzioni. Banco è sinonimo di scuola, così come la cattedra, sono il simbolo di una scuola pensata per educare e disciplinare i corpi e le menti degli studenti. Come riportato da Marcarini citando Mustacchi (Marcarini, 2014), banco deriva dal termine tedesco "banka", con cui si faceva riferimento alle panche delle chiese. Nelle aule scolastiche a distanza di secoli, continua ad essere applicato un modello funzionale a delle pratiche

<sup>122</sup> Francesca Caprino, Stefania Chipa, Alessandra Galletti, Giuseppe Moscato, Lorenza Orlandini, Silvia Panzavolta <https://architetturescolastiche.indire.it/progetti/ambienti-di-apprendimento-e-inclusione-riflessioni-sul-percorso-di-formazione-indire-in-collaborazione-con-usr-toscana/> (consultato il 30 gennaio 2023)

liturgiche-religiose che prevedono l'ascolto passivo e la possibilità di muoversi e interagire solo in determinati momenti e su precisa indicazione del sacerdote che dirige la funzione. Ancora oggi i banchi sono disposti in modo allineato su file parallele di fronte la cattedra/altare (che in alcuni casi è ancora posta in posizione rialzata) da dove l'insegnante celebra la lezione. Un setting che comunica un chiaro ordine gerarchico e di potere: l'insegnante è colui che detiene il sapere e che dall'alto della sua posizione lo infonde ai suoi studenti, i quali siedono passivamente imparando e ripetendo a memoria come fossero preghiere, i contenuti trasmessi, senza alcuna possibilità di esercitare il proprio pensiero critico, muoversi o interagire con i propri compagni/fedeli se non autorizzati a farlo. La cattedra è definita da Pruneri (Marcarini, 2014) "torre di controllo" simbolo di potere e distanza. Negli ultimi anni è stata rimossa la predella ma non servito a cambiare l'approccio teacher-centred e la visione dell'insegnante come unica fonte del sapere. Modificare gli arredi può avere un impatto notevole in quanto comporterebbe il cambiamento delle relazioni, dei vissuti, delle modalità di comunicazione tra studenti e tra studenti e insegnante. Secondo Wheldall et al (Higgins et al, 2005) la disposizione dei banchi in un certo ordine può favorire lo sviluppo di attitudini positive negli studenti riducendo le interazioni negative con gli insegnanti o aumentare le interazioni positive. Diversi autori (Higgins et al, 2005) sostengono che il posto occupato da uno studente nella classe può condizionarne i risultati, per esempio l'apprendimento può ridursi del 50% se si è ad una distanza superiore a 6 metri dalla lavagna. Marx, Fuhrer e Hartig (Higgins et al, 2005.) hanno trovato che quando gli studenti sono disposti in cerchio sono più partecipi e pongono più domande, questa organizzazione infatti facilita il contatto faccia a faccia, il confronto, il debate, favorisce lo sviluppo del pensiero critico e il consolidamento delle proprie opinioni, oltre a creare una maggiore interazione e senso di comunità. Higgins et al (2005) nella loro literature review hanno trovato che chi siede nell'action zone ha migliori performance. In questa configurazione sono più attenti e partecipativi, sono più aiutati e compresi. Altre ricerche confermano questi dati aggiungendo che chi siede nel campo visivo dell'insegnante è più attento e partecipe e ha migliori risultati scolastici.

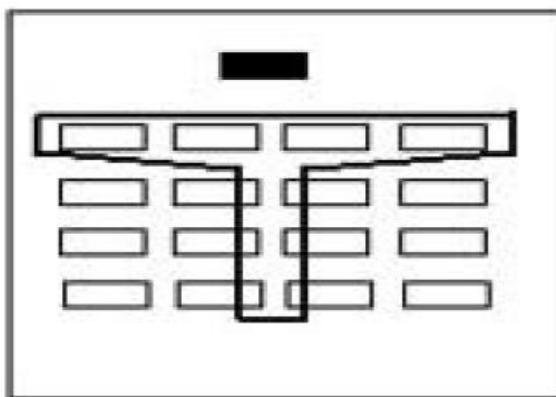


Tabella 33 Action zone radiates away from the teacher<sup>123</sup>

Per applicare le metodologie didattiche attive occorrono spazi che le supportino. Winske (Hanover, 2017) definisce la flessibilità come il "marchio di garanzia" degli spazi di apprendimento moderni: arredamenti mobili e tecnologie che permettono di cambiare il setting rapidamente. Occorre naturalmente trovare un equilibrio, ambienti troppo rigidamente strutturati possono limitare la creatività, altri completamente destrutturati possono produrre distrazioni e problemi di attenzione. Soprattutto negli open space (Page, Anderson e Charteris, 2021) il continuo cambio di setting può risultare problematico per gli studenti affetti da autismo o ipovedenti i quali preferiscono avere alti livelli di prevedibilità, routine e punti di riferimento precisi per orientarsi nello spazio. Quando gli

<sup>123</sup> Higgins, Steven & Hall, Elaine & Wall, Kate & Woolner, Pam & McCaughey, C. (2005). The Impact of School Environments: A Literature Review. The Centre for Learning and Teaching-School Education, Communication and Language Science. University of Newcastle.

spazi e la cultura sono in armonia, gli ambienti supportano efficacemente l'apprendimento e, quindi, gli obiettivi della scuola (Jensby Lange, in Gherardi 2019).

Hannah (2013) riporta che disporre i banchi in circolo può facilitare il movimento nel caso ci siano per esempio alunni con la sedia a rotelle. Far sedere alunni con diverse abilità cognitive vicini, può facilitare la peer education ed una maggiore interazione, lo studente in difficoltà può ricevere le attenzioni di chi è più bravo, che allo stesso tempo ha la possibilità di ripassare e riconsolidare le sue conoscenze aiutando il compagno. Lavorare in gruppo può aiutare ogni studente di apprendere ed esporre le proprie conoscenze nel modo migliore (Hannah, 2013).

Organizzare gli spazi e gli arredi, applicare diverse metodologie didattiche può favorire una maggiore responsabilità e possibilità di autodeterminazione, in ottica co-evolutiva, (Miato, 2014) e la realizzazione di una scuola democratica (Dewey, 1974), fermo restando che cambiando semplicemente la disposizione dei banchi non garantisce una maggiore inclusione. Resta comunque indispensabile che il docente si ponga in un atteggiamento di riflessione e di “riposizionamento” rispetto alle proprie modalità didattiche (Canevaro, 2006, p. 22), aprendosi verso l'individuazione di nuove situazioni e soluzioni che coinvolgano maggiormente e positivamente gli allievi.

Non è l'alunno disabile infatti a doversi adattare a degli spazi strutturati per alunni “normali”, l'idea di inclusione si basa sul riconoscimento della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti (Dovigo, 2008), e ciò richiede uno spazio che possa adattarsi alle caratteristiche di chi li abita.

### **Privacy**

Dahey (Blackmore et al, 2011) sostiene che ambienti open space possono ridurre il senso di privacy degli insegnanti e degli studenti. Lo spazio-scuola non consente un reale “abitare” senza spazi isolati e intimi, che inoltre possono prevenire i rischi di spersonalizzazione (Iori, 1996), soprattutto all'interno di edifici di grandi dimensioni.

La privacy è un concetto architettonico e pedagogico, favorisce la fantasia e il gioco simbolico, ma anche momenti di riflessione e di approfondimento. A volte c'è bisogno di stare soli, concentrarsi su sé stessi e sulle proprie emozioni, rilassarsi in un posto sicuro senza sentirsi separato allo stesso tempo dal resto della scuola (Scott, 2009). Hertzberger (2008) nelle sue progettazioni valorizza il concetto di “nicchia” intesa come spazio capace di offrire privacy e protezione, un nascondiglio sicuro in cui potersi rifugiare in caso di pericolo o semplicemente per rilassarsi. Soprattutto negli open space in cui si è esposti in modo prolungato a stimolazioni sonore e visive che possono alimentare un senso di spersonalizzazione, questi spazi possono essere importanti nella costruzione della propria identità e per ritrovare sé stessi.

I corridoi possono essere considerati come luoghi relazionali, che pur priva di mura, attraverso l'utilizzo di divisori e arredi possono creare anche ambienti “privati”, in cui inoltre, gli studenti possono sperimentare comportamenti senza il timore di essere socialmente derisi o osteggiati. Come affermano Leiringer e Cardellino (2010), la privacy permette di controllare le relazioni con gli altri mentre gli open spaces lo rendono impossibile. Questi se da un lato incoraggiano un senso di comunità, allo stesso tempo limitano molto le possibilità di privacy, necessaria a sua volta per sviluppare sentimenti di appartenenza. Mentre ambienti aperti e trasparenti favoriscono la comunicazione e la socializzazione, spazi riservati e appartati favoriscono la privacy e la riflessione personale. Soprattutto per alcuni tipi di disabilità a volte è fondamentale trovare uno spazio e dei momenti in cui potersi ritrarre nel proprio guscio.

Sandri e Marcarini (2019) suggeriscono l'introduzione nelle aule tradizionali di “quiet zone”, all'interno delle quali tutti possono accedere in modo regolato e responsabile per svolgere attività individualmente, in coppia o in piccolo o grande gruppo, o semplicemente rilassarsi.

In ottica inclusiva, occorre sia “un'organizzazione flessibile degli spazi, dove ci si possa sentire appartenenti ed accolti nella propria identità, sia un curriculum che integri l'approccio dell'Universal Design for Learning (Rose e Mayer, 2002) con quello della didattica speciale per l'inclusione (Cottini, 2018, Sandri 2019a)”.

## **Aula di sostegno**

Tutti gli studenti dovrebbero avere la possibilità di trovare uno spazio che permetta loro di “rifugiarsi” in caso di bisogno; tuttavia, sembra che questa opportunità sia riservata e concessa solo agli studenti con disabilità all’interno delle aule di sostegno. Come affermano Sandri e Marcarini (2019), riprendendo alcuni concetti dell’OMS (2002), ogni spazio educativo dovrebbe essere progettato per incoraggiare il benessere di tutti gli studenti, in particolare degli allievi con deficit grave, affinché possano essere messi nella condizione di imparare con i propri compagni, evitando le cosiddette “aule di sostegno”, luoghi di possibile stigmatizzazione ed esclusione (Demo, 2015). In ottica inclusiva occorrerebbe evitare una separazione tra spazi riservati per la “normalità” e spazi per la “diversità” e rimuovere definitivamente le aule di sostegno dal panorama delle nostre scuole, l’ultima “riserva indiana” (Medeghini, et al. 2009) in cui confinare il “diverso”, con la “complicità” spesso, purtroppo, degli insegnanti di sostegno, per non disturbare il “normale” lavoro della classe. La segregazione di studenti con bisogni speciali è moralmente ingiustificabile, produce isolamento, alienazione ed esclusione sociale (Khare e Mullick, 2009). Sebbene in Italia non ci siano più classi speciali non significa che ci sia inclusione, l’esclusione infatti, come afferma D’Alessio (2012), può a volte nascondersi dietro pratiche inclusive. Mentre in altri Paesi l’esclusione degli alunni con disabilità avviene separandoli in edifici diversi, nel nostro lo si fa con la separazione dei curricoli. Al fine di “aiutare” gli studenti più bisognosi, è previsto un curriculum speciale affidato all’insegnante di sostegno in uno spazio separato, in modo da non disturbare lo svolgimento del programma normale da parte dell’insegnante curricolare. Non basta “far spazio” agli studenti disabili o adattare lo spazio per integrarli, ma è necessario fare un cambio di prospettiva ripensando gli spazi in base alle esigenze di tutti, passare dal concetto di integrazione al concetto di inclusione. Nelle indicazioni contenute Nelle Linee Guida del MIUR per l’Edilizia scolastica del 2013 non ci sono riferimenti alle aule di sostegno “la scuola è uno spazio unico integrato in cui i microambienti finalizzati ad attività diversificate hanno la stessa dignità e presentano caratteri di abitabilità e flessibilità in grado di accogliere in ogni momento persone e attività della scuola offrendo caratteristiche di funzionalità, confort e benessere<sup>124</sup>”. Le indicazioni ministeriali non fanno riferimento ad una suddivisione dei compiti (Bocci, Guerini e Travaglini, 2021), eppure diverse ricerche (D’Alonzo, Canevaro, Ianes, Caldin 2011) mostrano come in realtà molti studenti trascorrono ancora molto tempo nelle aule di sostegno, separati dai loro compagni di classe. L’aula di sostegno dovrebbe essere riconvertita in uno spazio utilizzabile da tutti, ognuno possono sentire il bisogno di stare da solo, sia per lavorare sia per rilassarsi, chiunque può avere bisogno di sgranchirsi le gambe o rinfrescarsi il cervello e dunque avere necessità di utilizzare spazi che non siano quelli con gli altri. Questa pluralità di spazi deve essere la normalità routinaria in cui tutti gli alunni si sentono di appartenere profondamente, senza esclusioni (Ianes, 2014, p.43)

Purtroppo, anche in questo caso torna alla ribalta il tema dolente della formazione degli insegnanti. Page e Davis (2016) sostengono che sono ancora molti gli insegnanti che esprimono forti perplessità rispetto alle loro competenze nel confrontarsi con studenti con disabilità ed implementare pratiche inclusive, e che fanno fatica a relazionarsi con alunni che hanno diversi bisogni rispetto ai loro compagni, affidandosi in ciò all’insegnante di sostegno. È un problema non solo di formazione iniziale ma anche di formazione continua.

## **Bagni**

I bagni divisi per sesso comunicano implicitamente il riconoscimento dell’esistenza di due sole identità di genere, e indicano quale è la “normalità” sessuale. In questo senso diventano un dispositivo di strutturazione del significato sociale del genere, in cui la “normalità” è “naturalmente” data per scontata: I maschi entrano nel bagno degli uomini, le femmine nel bagno delle donne. Occorrerebbe in ottica inclusiva facilitare soluzioni non discriminanti, piuttosto che

---

<sup>124</sup> (MIUR Linee Guida di Edilizia Scolastica 2013, I.1 Gli spazi di apprendimento)

creare ulteriori divisioni potrebbe essere opportuno prevedere spazi neutri e universali.

### 2.4.3 Elementi fisici

Numerose ricerche (Higgins et al, 2005, Earthman, 2002, 2009) si sono concentrate all'interno degli edifici rivolgendo la loro attenzione ad elementi fisici come il layout della classe, la presenza e la disposizione degli arredi, ma anche su elementi come luci, colori, rumorosità, qualità e ventilazione dell'aria, etc. In particolare, hanno provato a trovare una corrispondenza tra alcuni di questi e il miglioramento dei processi di insegnamento e di apprendimento. Nella maggior parte dei casi si tratta di studi quantitativi che non hanno evidenziato collegamenti diretti, anche se tutti concordano sull'esistenza di correlazioni negative tra specifici aspetti degli edifici e la qualità dei risultati.

L'analisi di Gifford (Blackmore et al, 2011) sui setting educativi indica che:

- L'architettura ha un effetto sugli studenti;
- L'estetica ha un impatto positivo sui risultati ma varia rispetto a genere ed età;
- Le dimensioni degli ambienti influenzano i comportamenti;
- La rumorosità ha un impatto maggiore sulle femmine e sugli studenti con disabilità
- Le luci ad incandescenza son preferibili a quelle a fluorescenza;
- I risultati sono migliori in ambienti freschi ma non umidi. La ventilazione, la temperatura e la qualità dell'aria hanno ripercussioni sulla salute e sul benessere anche se non sono gli unici fattori;

R. Walden (Blackmore et al, 2011)) afferma che dove sono state collocate le luci soffuse e disposte piante, poster, cuscini e tappeti, dopo cinque settimane i voti degli alunni erano superiori rispetto al gruppo di controllo, le cui valutazioni rimasero invariate. Ciò significa che ci sono degli elementi che, rendendo il luogo più confortevole e piacevole, possono avere degli effetti positivi, sull'apprendimento, sul benessere e in generale sulla soddisfazione degli allievi (Mariani, 2015). Tomlinson (2006) sostiene che “Gli oggetti esposti, gli strumenti di apprendimento, i tabelloni, i poster, suggeriscono un luogo in cui si offre aiuto. La loro assenza suggerisce il contrario.

Una ricerca del 21st Century School Fund (2009)<sup>125</sup> e Schneider (Blackmore et al, 2011) mostrano alcune evidenze rispetto alla relazione tra risultati scolastici e qualità degli ambienti, concludendo che i fattori più importanti sono:

- Qualità dell'aria
- Temperatura e umidità: possono favorire assenteismo e stanchezza mentale
- Ventilazione: se scarsa può contribuire alla produzione di anidride carbonica e alla riduzione dei risultati;
- Luci: quelle naturali sembrano migliori in termini di risultati e percezione estetica
- Una buona acustica è fondamentale
- Eta, qualità ed estetica influenzano la percezione di sicurezza e benessere. Di solito si hanno risultati migliori in edifici più nuovi ma è difficile isolare gli altri fattori;
- Le dimensioni: c'è una tendenza dovuta a ragioni economiche nel creare edifici più grandi, anche se quelli più piccoli sembra abbiano un impatto migliore sugli studenti;
- Dimensioni classi: è difficile isolare altri fattori per avere evidenze certe
- Organizzazione della classe: ci sono indicazioni che spazi visivi ridotti e ambienti troppo densi hanno un effetto negativo sui risultati e sulla qualità delle relazioni sociali.

Nel 2015 la Salford University di Manchester, all'interno del progetto HEAD (Holistic Evidence and Design) ha pubblicato il report “Clever Classroom” (Barrett et al, 2015), una ricerca svolta su un campione di 153 classi in 27 scuole del Paese. Gli autori utilizzando un approccio olistico, ecologico-sistemico hanno riportato le principali innovazioni didattiche che gli insegnanti adottano

---

<sup>125</sup> [http://www.21csf.org/best-home/docuploads/pub/210\\_ResearchontheImpactofSchoolFacilitiesSince2000-Reformatted2016.pdf](http://www.21csf.org/best-home/docuploads/pub/210_ResearchontheImpactofSchoolFacilitiesSince2000-Reformatted2016.pdf)

in spazi “non formali” e informali. Si sono concentrati in particolare su tre caratteristiche fisiche delle aule relative alla naturalità, alla stimolazione e all’individualizzazione.

- Naturalità: la luce, la temperatura e la qualità dell’aria incide al 50% sull’apprendimento;
- L’individualizzazione: il senso di appartenenza e la flessibilità incidono per circa un quarto;
- Stimolazione: complessità e colori incidono per un quarto.

Lo scopo era quello di verificare se ci fossero evidenze rispetto all’ipotesi che il setting fisico della classe ha un impatto sull’apprendimento. Al termine delle loro ricerche sembra che l’insieme di questi elementi contribuisca a migliorare del 16% la capacità di lettura e scrittura, nonché le competenze in matematica.

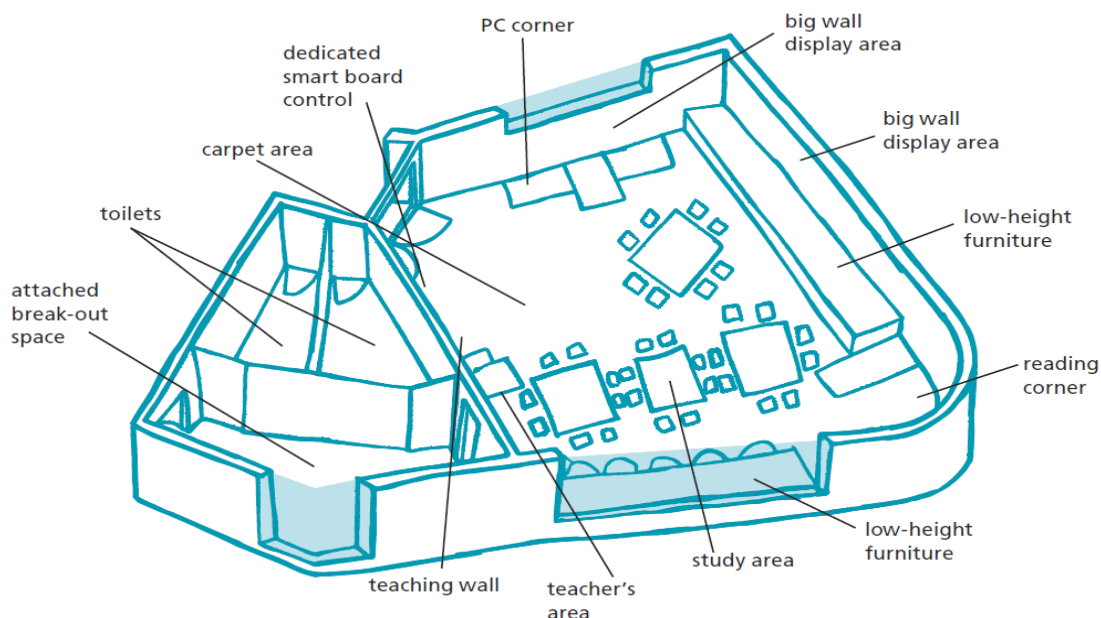


Tabella 34 A classroom with several features of Flexibility: defined learning zones, big wall area and an attached breakout space<sup>126</sup>

Elementi fisici nell’ambiente scolastico quali luci, colori, acustica, qualità dell’aria, possono incidere sugli insegnanti e sugli studenti. Non è semplice però bilanciare i diversi elementi, introdurre per esempio un condizionatore per migliorare la qualità dell’aria potrebbe peggiorare la rumorosità in classe. Molte di queste ricerche mostrano evidenze inconsistenti anche se sono ricche di spunti di riflessione.

Sono molti i dubbi espressi da insegnanti e educatori rispetto ai ragazzi con bisogni educativi speciali. Le ricerche di Everatt, Fletcher e Fickel (Page, Anderson e Charteris, 2021) riportano come molti insegnanti ritengano che ambienti open space, per esempio, possano creare maggiori distrazioni e rendere più difficile il monitoraggio e coinvolgimento, e risultare addirittura negativi. In ottica inclusiva, nella riprogettazione/modifica degli spazi è opportuno riconsiderare alcuni elementi fisici prima descritti a livello generale, e valutarne l’impatto sugli studenti con bisogni educativi speciali. In termini di Universal Design for Learning, è bene infatti tener conto che alcune soluzioni potrebbero non essere positive e favorevoli per tutti, e prevedere dunque possibili alternative al fine di promuovere il benessere e l’inclusione di ognuno, nessuno escluso.

### Luminosità e luci

Nella riprogettazione degli spazi innovativi spesso viene privilegiata la dimensione visiva, a tal

<sup>126</sup> Barrett, PS, Zhang, Y, Davies, F and Barrett, LC 2015, Clever classrooms: Summary report of the HEAD project, Project Report, University of Salford, Salford. <https://usir.salford.ac.uk/id/eprint/35221/>

proposito l'architetto finlandese Juhani Pallasmaa (2005) parla di oculocentrismo, di un'architettura che sembra ricercare soprattutto la soddisfazione del piacere estetico. La luce è un elemento indispensabile negli ambienti di apprendimento, in fase di progettazione si pone molta attenzione, per esempio, all'orientamento e all'esposizione al sole in modo da avere un'illuminazione il più possibile naturale. Sembra che tutti siano concordi (Earthman 2009, Barrett et al, 2015) sul fatto che le luci naturali abbiano un effetto positivo sul benessere mentale e siano preferibili a quelle a neon, anche se è molto difficile avere situazioni in cui si può far a meno delle luci artificiali. Inoltre, non tutti gli ambienti scolastici necessitano dello stesso livello e qualità di luce, anzi, l'ideale è disporre di spazi in cui è possibile regolare la luminosità a seconda delle attività programmate (Woolner e Hall 2010). Tomlinson (Buirke e Burke-Samide, 2004) concorda sottolineando che in una didattica differenziata può essere necessario disporre di diversi punti luce al fine di permettere lo svolgimento di diverse attività nello stesso spazio. Sarebbero da evitare le luci a neon, anche se sono le più diffuse, perché possono creare noia (ronzio) e distrazioni, mentre l'utilizzo di lampade soft sembra contribuiscano a rendere l'ambiente più caldo e confortevole. In classi molto profonde si possono creare delle disparità rispetto alla distanza dalle finestre (Barrett et al, 2015), a tal proposito consiglia l'utilizzo di luci polarizzate in quanto riducono il riflesso e lo sfarfallio. Secondo Tanner (Barrett et al, 2015) una buona luminosità incide significativamente sulle capacità di lettura e nei risultati scientifici. Soprattutto negli ambienti tecnologici, la luminosità può creare problemi nella visualizzazione di lavagne luminose e schermi e sarebbe opportuno avere strumenti e dispositivi per regolarla.

In termini inclusivi, secondo Page, Anderson e Charteris, (2021) occorre tenere in considerazione che alcuni studenti con disabilità complesse potrebbero aver bisogno di un accesso a spazi meno luminosi, in contrasto all'esposizione di luci che possono sovrastimarli. Humprheys (Scott, 2009) sottolinea l'importanza di avere un buon livello di luce naturale e di ventilazione, nonché una buona prossemica, ovvero lo spazio necessario tra sé e gli altri o oggetti. Una persona con sindrome autistica potrebbe infatti percepire la violazione di questo come una minaccia personale. Secondo Pallasmaa (2005) quando si parla di luci occorre considerare anche le ombre. Oltre a creare un senso di privacy e intimità, a suo avviso possono trasmettere profondità, ambiguità, e stimolare l'esplorazione, l'immaginazione e la fantasia, che sono decisivi nel creare negli studenti l'attitudine a non accontentarsi di un'unica e standardizzata soluzione ma a ricercarne di altre interpretando la realtà anche da altri punti di vista.

### Temperatura e qualità dell'aria

Earthman (2002 e 2009) sostiene che temperatura e qualità dell'aria sono tra i fattori che maggiormente incidono sull'apprendimento. Molte scuole dispongono di impianti centralizzati, dunque è difficile incidere sulla temperatura nelle diverse classi. Secondo Burke e Burke-Samide (2004), come per la luce, l'ideale sarebbe disporre di dispositivi per regolarla (scuri, persiane) in modo da proteggersi dall'esposizione solare, dal momento che diverse ricerche mostrano come gli studenti performino meglio a "basse" temperature: ambienti umidi e caldi sembrano infatti diminuire la capacità di attenzione e i risultati scolastici.

### Colori

Per Barrett et al. (2017) sembra essere ormai universalmente riconosciuto che il colore stimoli il cervello e abbia effetti sull'umore e sulle energie mentali. Kuller, Mikkellides e Janssens (Barrett et al, 2017) sostengono che un uso moderato dei colori può migliorare l'umore e il benessere e che quelli brillanti nello sfondo aumentano l'attenzione individuale. A seconda dell'età e del genere degli studenti, i colori sono considerati più o meno stimolanti. Non è solo un elemento decorativo, diverse ricerche dimostrano come possa avere ripercussioni anche sull'inclusione e sul benessere. Page, Anderson e Charteris, (2021) riportano che i colori sono molto presenti all'interno degli edifici scolastici rivolti alla prima infanzia e ai primi gradi dell'istruzione: secondo alcune ricerche sembra che gli studenti più giovani preferiscano colori caldi mentre quelli più grandi quelli più



vivaci; in altre emerge come quelli più giovani e i maschi preferiscano colori vivaci, mentre gli adolescenti e le femmine tonalità più tenui. L'uso di colori molto accesi può essere funzionale negli ambienti di passaggio o per richiamare l'attenzione in caso di pericoli, tuttavia, può risultare inappropriato in alcune situazioni risultando iperstimolanti. Allo stesso tempo ambienti totalmente monocromatici possono risultare ipostimolanti. Harvestock Associates (Hanover, 2017) propongono la progettazione di ambienti diversi usando colori neutri che possono poi essere integrati con i lavori degli studenti in modo da creare spazi confortevoli che non siano troppo stimolanti e che trasmettano un certo senso di sicurezza. Anche il gruppo di esperti della University of Southern California raccomandano colori neutri sulle pareti in modo da non creare troppe distrazioni visive.

### Rumorosità:

Il tema del rumore è stato ampiamente trattato in letteratura, spesso le ricerche riportano che la rumorosità e una cattiva acustica possono incidere negativamente sulla concentrazione e sui risultati di apprendimento, nonché sulla qualità delle relazioni, della comunicazione e delle pratiche didattiche. Secondo Page, Anderson e Charteris, (2021) rappresenta uno dei più grandi problemi del nostro tempo: sembra che ambienti rumorosi abbiano un'influenza negativa a livello cognitivo, possono ritardare l'apprendimento della lettura, interferire con la codificazione sulla memoria, ed in generale riducono le capacità di concentrazione e compromettono il raggiungimento di buoni risultati scolastici. Una delle maggiori critiche rivolte agli ILEs, soprattutto se open space, è che sono troppo rumorosi. Studi nelle scuole secondarie riportano come studenti che hanno bisogni speciali, come la sordità, possono presentare maggiori difficoltà (Page e Davis, 2016).

L'apprendimento può essere più complicato negli spazi aperti e flessibili per gli studenti con problemi per esempio socio-cognitivi, uditivi o sensoriali (Gherardi, 2019) o disordini dello spettro autistico. Robinson e Rose Murno (2014) hanno rilevato che gli open space possono favorire la mobilità e la creazione di "quiete zone" rilassanti; tuttavia, possono anche essere fonte di distrazione. Studenti con ipoacusia (Canalini et al., 2005) presentano spesso notevoli difficoltà nelle situazioni in cui più persone parlano simultaneamente. McLaren e Page (Gherardi, 2019) parlano di "effetto caffè". La presenza di protezioni acustiche come tende fonoassorbenti, o campane acustiche, può risultare un accorgimento utile in ottica inclusiva. Altre ricerche infine evidenziano che quando si impara una seconda lingua, ambienti rumorosi creano maggiori difficoltà a che ha problemi di linguaggio, di apprendimento, disordini cognitivi, di attenzione e di comportamento (Massie & Dillon, 2006).

Sicuramente negli ultimi anni c'è stato un miglioramento rispetto all'accessibilità degli spazi (Byers 2015) e alle opportunità di socializzazione (Page e Davis, 2016), tuttavia, dal momento che si parla di competenze del XXI secolo, di innovazione e sviluppo, è giusto interrogarsi se il progresso e le trasformazioni in atto sono guidate solo dalle esigenze del mercato e se in questa prospettiva, ci sia spazio per tutti. Secondo Page e Davis (2016) se si vuole migliorare l'educazione inclusiva negli spazi di apprendimento innovativi occorre che tutti gli insegnanti lavorino insieme agli studenti nel ricostruire nuove relazioni. Le didattiche attive sono parte dei nuovi ILE ma mancano riferimenti specifici agli studenti con disabilità. Negli ultimi anni c'è stata un'esplosione di interesse e di ricerche sugli ambienti di apprendimento, sono sempre più gli Stati che stanno investendo nella costruzione di nuove scuole che possano meglio rispondere alle richieste del mercato, la mancanza/scarsità di studi specifici rispetto a come questi spazi siano o meno adeguati e funzionali anche agli studenti con bisogni disabilità ed in generale con bisogni educativi speciali, lascia qualche perplessità rispetto al ruolo previsto al loro interno e nella società.

Per Le Fevre (2014) la questione è tra considerare gli spazi in termini di elementi quantificabili e misurabili o considerarli globalmente e olisticamente, ponendo attenzione alle relazioni che si sviluppano in essi. Le riforme educative corrono il rischio di essere focalizzate più sui risultati economici che educativi e forse occorrerebbe porre la stessa attenzione anche sui risultati educativi, spostando il discorso da equità verso l'equità.

## CAPITOLO 4. METODOLOGIA

All'interno di questo capitolo presenterò l'impianto metodologico che ha sostenuto il mio percorso di dottorato, ovvero la descrizione del disegno di ricerca, le scelte metodologiche, gli strumenti analizzati e le varie fasi della raccolta dei dati.

### 3.1 Definizione oggetto e domande di ricerca.

Come discusso approfonditamente all'interno del terzo capitolo, alla luce delle continue e rapide trasformazioni tecnologiche e digitali, e delle sfide poste dalla globalizzazione e dai cambiamenti climatici, le principali organizzazioni internazionali (OECD, UNESCO, World Economic Forum, World Bank, Unione Europea, etc.) negli ultimi vent'anni si stanno spendendo molto nel tentativo di promuovere l'acquisizione delle competenze del XXI secolo e il raggiungimento dei Sustainable Development Goals<sup>127</sup> (SDGs), al fine di formare cittadini in grado di adattarsi con flessibilità alle richieste del mercato e agire attivamente da protagonisti all'interno delle proprie comunità.

L'educazione ha un ruolo chiave nel guidare lo sviluppo e il raggiungimento di questi obiettivi, ma è necessario un ripensamento olistico affinché nessuno sia escluso e resti indietro: l'obiettivo 4 (SDGs) si propone di "assicurare un'educazione di qualità, inclusiva e equa e promuove opportunità di lifelong learning per tutti". L'educazione è riconosciuta come un diritto fondamentale e la base per promuovere gli altri diritti, la pace, la tolleranza e lo sviluppo sostenibile.

Inclusione ed equità sono al centro di numerosi programmi, la scuola conserva un ruolo fondamentale ma è chiaro che da sola non ce la fa: è necessario che si apra e accolga al suo interno le proposte formative del territorio e riconosca gli apprendimenti acquisiti in ambito non formale, al fine di garantire per esempio, anche a coloro che per varie ragioni (disabilità, problemi di apprendimento e condizioni di svantaggio) faticano a raggiungere risultati scolastici soddisfacenti, di esprimere e vedere riconosciute, magari attraverso modalità diverse, le proprie competenze e il proprio valore. In un'ottica di sistema formativo integrato (Frabboni, 1988) lo Youth work può rappresentare quel collegamento tra il dentro e il fuori la scuola, fungere da ponte tra le due dimensioni, e contribuire all'arricchimento e all'ampliamento dell'offerta formativa formale attraverso il riconoscimento e la valorizzazione degli interessi, delle passioni e delle esperienze dei suoi studenti. Ci sono studenti che non riescono a trascorrere ore stando seduti al banco passivamente ad ascoltare le lezioni, e che hanno bisogno di contesti di apprendimento più centrati sulle loro caratteristiche poter mostrare i propri punti di forza, attraverso modalità non formali, meno teoriche e più legate all'esperienza, più aperte a diverse modalità di espressione, più attente alle loro preferenze stili, tempi di apprendimento (Bacchini, 2016).

Partendo dall'analisi della letteratura e dalle mie precedenti esperienze professionali in ambito formale e non formale, ho focalizzato la mia attenzione in particolare su tre elementi che, a mio avviso, potrebbero favorire una maggiore inclusione scolastica, ovvero l'utilizzo di spazi di apprendimento innovativi e didattiche attive in una scuola aperta alla comunità e alle risorse formative del territorio.

Come ampiamente trattato nei precedenti capitoli, sembra infatti che ambienti di apprendimento innovativi, flessibili e polifunzionali, favoriscano l'utilizzo di didattiche learner-centred più attente e in grado di rispondere agli interessi, bisogni, caratteristiche, e ai diversi stili e tempi di apprendimento degli alunni (Duarte, 2012). Ricollocare lo studente al centro con i suoi interessi e i suoi bisogni richiede ambienti pensati per l'apprendimento e per il benessere di tutti, in cui ognuno può sentirsi sicuro, accolto, riconosciuto e valorizzato per quello che è. Occorrono spazi che includono e non dividono, che accolgano gli studenti prestando attenzioni ai bisogni e alle esigenze

---

<sup>127</sup> <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

di tutti affinché tutti possano stare bene, nessun escluso (Dovigo, 2007).

Ho scelto di concentrare le mie attenzioni sulle scuole secondarie di secondo grado perché interessano gran parte dell'adolescenza, un periodo in cui gli studenti costruiscono la propria identità (Palmonari, 1993), sviluppano competenze relazionali e sociali. Una fase dove il confronto con il gruppo dei pari diventa fondamentale nella loro crescita (Melotti, 2010), durante la quale iniziano ad esplorare con maggiore autonomia e curiosità le opportunità del territorio e a perseguire con maggiore convinzione le proprie passioni ed i propri interessi (Palmonari, 2001). Un periodo delicato, di cambiamento fisico e mentale, di transizione e che, come tutte le trasformazioni, può causare ansia, incertezza, timori, senso di inadeguatezza, sfiducia in sé e negli altri (Tolomelli, 2021). La scuola, pur avendo perso il monopolio formativo, resta comunque il luogo in cui trascorrono gran parte del loro tempo, e ha ancora un ruolo educativo fondamentale. Non è più pensabile, tuttavia, relegarli al banco seduti per ore "zitti e buoni", nel tentativo di anestetizzare (Orsi, 2006) il loro corpo e le loro pulsioni, non è più accettabile reprimere la loro creatività, fantasia, immaginazione, spirito critico e di iniziativa, in ambienti anonimi, fatiscenti, simili a prigioni con sbarre alle finestre, dove l'unica cosa che conta è imparare a memoria le "formule magiche" e di rito per superare l'esame o l'interrogazione.

Nei primi gradi dell'istruzione anche gli studenti più svantaggiati e con bisogni educativi speciali sono in qualche modo "tenuti a bordo", ma quando i contenuti e terminare il programma diventano più importanti delle persone, quando la formazione e la preparazione pedagogica degli insegnanti viene meno e ci si affida prevalentemente alla sensibilità personale dei singoli docenti (almeno in Italia), quando si allentano le maglie dell'obbligo scolastico, diventa più difficile trovare un posto per tutti o quanto meno far sì che ciascuno possa sentirsi bene, accolto e valorizzato a prescindere dalle proprie caratteristiche personali e condizioni socio-culturali ed economiche.

È qui che si gioca l'inclusione, che si decide quale posto gli studenti con bisogni educativi speciali<sup>128</sup> occuperanno nella società e quale contributo potranno dare.

Data la complessità del contesto e delle dinamiche coinvolte, ho deciso di andare a raccogliere sul campo (Mantovani, 1995) le percezioni di coloro che quotidianamente sono coinvolti in questo processo, in merito agli spazi di apprendimento e alla scuola intesa come "Civic Center"<sup>129</sup>.

Più precisamente rilevare le percezioni degli studenti, insegnanti, dirigenti e altri professionisti che lavorano al suo interno (counsellors, youth workers e assistenti sociali) rispetto alle indicazioni su citate che sollecitano in ottica inclusiva di:

- innovare gli spazi di apprendimento e di utilizzare didattiche learner-centred per garantire il successo scolastico degli studenti
- realizzare una scuola intesa come "Civic center" che faciliti il riconoscimento e la valutazione degli apprendimenti acquisiti in ambito non formale.

### 3.2 Approccio metodologico

La ricerca pedagogica può essere considerata come un'"investigazione critica di quel processo di costruzione e negoziazione di visioni di sé-nel-mondo-con-gli-alti" (Caronia, 1997, pg.9), e produce una conoscenza che non è rappresentativa del mondo ma costitutiva di esso stesso, un sapere mai

---

<sup>128</sup> Con bisogni educativi speciali (BES), si intende una categoria molto ampia e variegata che comprende gli alunni con disabilità certificati secondo la Legge 104/92, quelli diagnosticati con disturbi specifici dell'apprendimento (L. 170/2010) e coloro che si trovano in condizioni di svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale (D.M. 27/12/2012).

<sup>129</sup> <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/01/Linee-guida-2013-converted.pdf> (consultato il 30 gennaio, 2023)

definitivo, problematico e aperto al possibile. (Bertolini 1988). “La ricerca empirica in pedagogia non è il luogo di produzione di un sapere oggettivistico sull’evento educativo [...] piuttosto essa offre rappresentazioni intersoggettivamente prodotte che rendono conto del processo della loro costruzione” (Caronia, 1997, p. 117). L’incertezza del sapere non è la certificazione del fallimento né un limite ma rappresenta la caratteristica di una ricerca che “non tratta sistemi chiusi, né dati bruti, ma soggetti intenzionali né stabili, né inerti rispetto allo sguardo dell’indagine” (Caronia, 1997, p. 117).

La ricerca ha un carattere esplorativo e si colloca all’interno della pedagogia speciale, e per rispondere alle domande precedente indicate, ho deciso di adottare un approccio qualitativo-interpretativo (Coggi, Ricchiardi, 2005), in grado di orientare la raccolta di informazioni in profondità (Corbetta, 1999), la ricerca qualitativa infatti è un’attività situata, che colloca l’osservatore nel mondo, nella realtà, “[...], nel tentativo di dar conto, ovvero interpretare, i fenomeni in termini di significati che vengono loro attribuiti dagli attori” (Denzin, Lincoln, in Ritchie et al, p.3). “La ricerca qualitativa non è interessata a raccogliere dati su quelle che vengono definite opinioni di superficie” (Merriam, 2002, p.19), ma assume come oggetto d’indagine i significati che le persone attribuiscono alla loro esperienza e ha come obiettivo di pervenire a una comprensione quanto più adeguata possibile del punto di vista dei partecipanti (Merriam, 2001). A partire dal contributo di Itard ha assunto (Cottini, Morganti, 2015) un ruolo molto importante nel campo della pedagogia speciale e si caratterizza come un approccio sistematico utile a comprendere la qualità e la natura di un fenomeno, all’interno di un particolare contesto, che utilizza un insieme eterogeneo di tecniche e strumenti, prevalentemente orientati a far emergere una descrizione dei processi oggetto di studio (Brantlinger et al, 2005). Per suo costrutto (Semeraro, 2011) è finalizzata a illustrare come i diversi fenomeni si presentano all’esperienza, e a ricostruire i processi conoscitivi che danno luogo a quanto osservato, non è orientata alla descrizione “oggettiva” di fenomeni sociali complessi e alla loro replicabilità, ma alla loro interpretazione ermeneutica e alla spiegazione dei possibili significati che possono assumere per i soggetti coinvolti. Ricercare il senso della verità nella ricerca pedagogica-speciale vuol dire calarsi nei contesti, ponendo attenzione agli aspetti valoriali e simbolici al fine di cogliere la dimensione relazionale che li caratterizza. Non si tratta di assimilarsi ai contesti indagati o di esaltare la dimensione esperienziale a discapito delle riflessioni teoriche ma piuttosto stabilire l’atteggiamento del ricercatore in pedagogia che non dovrebbe essere mosso dalla finalità di ottenere una verità “oggettiva” la quale ‘non può – praticamente e logicamente – assumere i caratteri di un sapere “certificato” e “oggettivante” (Covelli, 2016, p. 43).

Considerando la realtà come un sistema complesso di soggetti, di relazioni e di linguaggi multipli, ho optato per un approccio ecologico (Gonzalez, 2020) “olistico finalizzato a comprendere l’immagine complessiva del contesto sociale che viene studiato”, centrato sulle “relazioni all’interno di un sistema o di una subcultura”, e alle “interazioni personali immediate dirette in un dato contesto” e che si “focalizza sulla comprensione del contesto sociale piuttosto che sulla previsione ed il controllo, [...] incorpora una descrizione completa del ruolo del ricercatore; interpreta il ricercatore come strumento di ricerca; incorpora la documentazione del consenso informato ed è sensibile alle implicazioni etiche dello studio” (Janesick, 1998, p. 91).

### **3.3 Disegno di ricerca**

Nell’elaborazione del disegno di ricerca, le finalità che ci poniamo influenzano la scelta di un determinato percorso, esercitano una funzione regolativa continua, vincolando sia gli aspetti pratico- metodologici quali la sostenibilità, l’economicità, i tempi, sia le questioni etiche, quali l’integrità, la coerenza, la correttezza del ricercatore (Giovannini, Marcuccio, 2012; Lucisani e

Salerno, 2009). L'obiettivo della mia ricerca non è quello di generalizzare i risultati ottenuti, ma offrire una lettura dettagliata di un fenomeno inserito in un contesto educativo specifico, conoscibile grazie al punto di vista e alle percezioni dei partecipanti (Mantovani, 1995), ovvero rilevare se secondo le impressioni di dirigenti scolastici, insegnanti e studenti, l'utilizzo di spazi di apprendimenti innovativi e didattiche attive, e una scuola aperta al territorio, possano favorire l'inclusione e il benessere degli studenti.

A causa dell'emergenza pandemica dovuta al Coronavirus, sono stato più volte costretto a ripensare e modificare il mio disegno di ricerca, non sapendo di fatto, se e quando sarei riuscito ad entrare nelle scuole, e a quali condizioni. Ho avuto molte difficoltà a trovare istituti scolastici disponibili ad accogliermi e sono riuscito ad entrare nelle classi soltanto a metà gennaio 2022. Fino all'ultimo momento non sapevo se avrei avuto il permesso di compiere delle osservazioni nelle classi, e ho dovuto rimandare in più di un'occasione le interviste e i focus group. Anche rispetto al periodo all'estero è stato molto complicato trovare delle Università disposte ad accogliermi, e anche in questo, ho dovuto rimandare la partenza più volte: inizialmente prevista a marzo 2021, sono riuscito a raggiungere la Finlandia e la XAMK University di Mikkeli solo nel marzo 2022.

Nonostante queste difficoltà la ricerca è costituita da quattro studi di caso multipli, strumentali e descrittivi. Per la raccolta dei dati mi sono servito di diversi strumenti, alcuni qualitativi come le osservazioni, focus group e interviste semi-strutturate, ed altri quantitativi come il questionario. La scelta di questi strumenti, che saranno descritti dettagliatamente in seguito, muove dal tentativo di trovare la metodologia più efficace vista la complessità e la multidimensionalità del fenomeno esplorato. L'uso di interviste e osservazioni mi hanno permesso infatti di rilevare meglio eventuali discrepanze tra quanto le persone asseriscono e quanto osservato (Given, 2008). Come sostiene Silverman, per esempio, nei casi in cui vengono utilizzate interviste, "è appropriato inserire nel disegno di ricerca diversi strumenti per assicurare l'accuratezza delle interpretazioni" (Silverman e Gobo, 2002, p. 183), con la consapevolezza che l'analisi è comunque parziale e focalizzata solo su alcuni aspetti. Nello specifico ho deciso di svolgere prima le interviste e i focus group in modo da avere elementi di riferimento da utilizzare durante le osservazioni.

### 3.4 Fasi della ricerca

Di seguito riporto una breve panoramica delle diverse fasi della ricerca utilizzando il diagramma di Gantt<sup>130</sup>.

Anno 2019-2020	Nov	Dic	Gen	Feb	Mar	Apr	Mag	Giu	Lug	Ago	Set	Ott
Definizione del tema della ricerca												
Analisi della letteratura												
Selezione scuole italiane												
Contatti scuole italiane												
Preparazione strumenti di ricerca												
Preparazione convenzione "Scuola A"												

<sup>130</sup> <https://www.excelacademy.it/2524/excel-come-realizzare-un-diagramma-di-gantt-in-excel/> (ultimo accesso, 30 gennaio, 2023)

Anno 2020-2021	Nov	Dic	Gen	Feb	Mar	Apr	Mag	Giu	Lug	Ago	Set	Ott
Analisi della letteratura												
Selezione scuole italiane												
Contatti scuole italiane												
Ricerca-Contatti Università Finlandesi												
Preparazione strumenti di ricerca												
Preparazione convenzione scuola "A"												
Intervista dirigente scolastica "scuola A"												
Analisi dati												

Anno 2021-2022	Nov	Dic	Gen	Feb	Mar	Apr	Mag	Giu	Lug	Ago	Set	Ott	Nov	Dic	Gen 2023
Analisi della letteratura															
Contatti scuole italiane															
Periodo all'estero															
Preparazione strumenti di ricerca															
Raccolta dai nelle scuole italiane (A e B)															
Selezione scuole finlandesi															
Permessi scuole finlandesi															
Raccolta dati scuole finlandesi															
Analisi dati															
Consegna tesi															

### **3.5 La raccolta dei dati di ricerca**

All'interno di questo paragrafo presenterò il processo di raccolta dei dati effettuato in sede di ricerca, incluse alcune riflessioni etiche e la scelta dei partecipanti

#### **3.5.1 L'accesso al campo e considerazioni etiche**

Una volta selezionate le scuole oggetto della mia ricerca, ho provveduto a contattare via e-mail i vari Dirigenti scolastici e a presentare loro gli elementi principali caratterizzanti la mia indagine. Ho successivamente inviato loro la documentazione necessaria in materia di privacy e conservazione dei dati e la richiesta di poter svolgere attività sul campo. Considerato il periodo e l'emergenza pandemica è stato un lavoro molto lungo e faticoso caratterizzato da numerosi rinvii, ripensamenti, attese e continui cambi di programma.

Uno dei due Istituti italiani ha richiesto l'attivazione di un protocollo d'intesa con il nostro Dipartimento<sup>131</sup>. Per accedere nelle due scuole finlandesi, oltre al consenso dei Dirigenti, ho dovuto richiedere il permesso anche alle due diverse municipalità interessate (Tampere e Jyväskylä) e compilare due moduli in cui descrivevo dettagliatamente gli obiettivi, le modalità e le varie fasi della ricerca da svolgere al loro interno. Prima dello svolgimento di interviste, focus group, osservazioni e questionari ho ottenuto il consenso informato dai vari partecipanti, assicurandoli sulla riservatezza delle informazioni ottenute.

### **3.6 Studio di caso**

Come sostiene Dewey (1933), la scelta del metodo è fortemente legato al problema, agli strumenti e alle finalità della ricerca. Ho scelto di utilizzare lo studio di caso perché consente di catturare olisticamente la complessità delle relazioni, delle credenze e degli atteggiamenti all'interno di un'unità limitata, che può riguardare casi singoli, multipli ma anche strutture organizzative e contesti specifici (Benvenuto, 2015), utilizzando più strumenti di rilevazione (Lucisani, Salerno, 2009), consapevole di non poter generalizzare i dati e le informazioni acquisite durante la ricerca. Ciò non sottrae comunque valore al rigore e alla sistematicità della ricerca, rispondendo all'esigenza di esplorare dinamiche educative e socio-relazionali di per sé difficilmente investigabili per via della loro complessità e multidimensionalità con un approccio quantitativo (Caronia, 2011; Mortari, 2007; Mantovani, 1995). Inoltre, la generalizzazione non è sempre ciò che si vuole raggiungere e alcune delle ricerche più famose e rilevanti sono nate proprio da studi di caso, che hanno consentito di ottenere un quadro ricco e di informazioni e approfondimenti analitici su di esse (Thomas, Myers, 2015). Come spiegano Elliott e Lukeš (2008, pg. 88), "i metodi devono essere giustificati pragmaticamente in termini di "idoneità allo scopo".

Lo studio di caso (Hamilton, Corbett-Whittier, 2013) si sviluppa nel Regno Unito e negli USA negli anni '70 in reazione al modello positivista. Secondo Thoma e Myers (2015) c'è molto dibattito in letteratura rispetto alla sua definizione, è stato infatti descritto come una metodologia (Creswell), come un metodo (Yin), come un approccio (Simons) o come una strategia di ricerca (Bassey; Mortari). Mortari (2007) individua nella concretezza e nella contestualità le caratteristiche principali dello studio di caso; "la concretezza, poiché si ragiona su reali esperienze di vita, e la contestualità, poiché la conoscenza elaborata è strettamente correlata al contesto" (p.204). Elliot e Lukes (2008) citando Simons, definiscono lo studio di caso come un'esplorazione approfondita da molteplici prospettive della complessità e dell'unicità di un particolare progetto, politica, istituzione, programma o sistema in un contesto di vita reale.

Per Robert Stake (Hamilton, Corbett-Whittier, 2013) lo studio di caso non è una metodologia di

---

<sup>131</sup> Dipartimento di Scienze dell'Educazione di Bologna



ricerca ma rappresenta la scelta dell'oggetto da studiare "in un sistema circoscritto" (Merriam 2001, pag.19). Per primo individuò tre tipologie (Crowe et al, 2011):

- lo studio di caso intrinseco (intrinsic case study) in cui il fenomeno oggetto di studio è preso in considerazione nella sua straordinarietà e unicità;
- lo studio di caso strumentale (instrumental case study) in cui l'oggetto di studio può consentire generalizzazioni ad altre istituzioni di cui è rappresentativo, e quindi far luce su alcune questioni o meglio definire una teoria ritenuta incompleta;
- gli studi di caso collettivi (collective case study), determinati dalla necessità/opportunità di studiare una serie di studi di caso, più o meno simili, contemporaneamente.

Nel 2005 aggiunse alla sua classificazione lo (4) studio di caso multiplo (multiple case study) in cui i singoli casi hanno significato in relazione agli altri, diventano oggetto di interesse perché appartengono a una particolare raccolta in cui i singoli casi condividono caratteristiche o condizioni comuni (Crowe et al, 2011).

Facendo riferimento proprio alle diverse tipologie individuate i miei casi di studio saranno di tipo intrinseco/descrittivo: forniscono analisi descrittive e interpretative delle istituzioni e dei sistemi organizzativi scolastici di cui sono indagati in profondità alcuni temi (inclusione scolastica), nel modo più completo possibile e il cui "resoconto" (report) intende essere illustrativo di modelli con l'intento di essere di interesse per un pubblico specifico quali le istituzioni scolastiche e i suoi dirigenti. Secondo Hamilton e Corbett-Whittier (2013) si tratta di capire il caso e comprendere la lezione da imparare da esso. Secondo Silverman (2008) gli studi di caso sono inclusi all'interno del paradigma qualitativo, tuttavia possono prevedere l'uso di questionari, combinati con osservazioni e interviste su individui o gruppi specifici, al fine di generare una comprensione più approfondita e contestualizzata ricca e preziosa. Alla luce di queste considerazioni ho ritenuto che fosse la metodologia più adeguata a rispondere alle finalità della mia ricerca. Ne presenterò quattro, due realizzati in Italia presso due scuole (A e B) secondarie superiori appartenenti al gruppo delle Avanguardie Educative, e due in Finlandia (C e D).

### 3.6.2 Campione

Negli studi di caso B. Flyvbjerg (Silverman, 2008) suggerisce di utilizzare un campionamento a scelta ragionata, ovvero "selezionare gruppi o categorie da studiare, sulla base della loro rilevanza rispetto alle domande di ricerca, alla posizione teorica, [...] e soprattutto alla spiegazione o discorso che si intende sviluppare. Il campionamento a scelta ragionata implica la costruzione di un campione [...] che sia significativo teoricamente, perché contiene certe caratteristiche o criteri che aiutano a sviluppare e a controllare teorie e spiegazioni" (Mason, in Silverman, 2008, pg. 305). Seguendo queste indicazioni ho scelto di utilizzare un campione a "scelta ragionata": come già descritto nel paragrafo iniziale, ho deciso di focalizzare le mie attenzioni sulle scuole secondarie di secondo grado, in particolare su quelle appartenenti al gruppo delle "Avanguardie Educative". All'interno del loro manifesto<sup>132</sup> sono infatti presenti gli elementi che caratterizzano la mia ricerca ovvero "trasformare il modello trasmissivo della scuola" a favore di una didattica attiva learner-centred, "creare nuovi spazi per l'apprendimento", "riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza" e "investire sul "capitale umano" ripensando i rapporti tra il dentro e fuori la scuola. Al fine di rendere la ricerca sostenibile in termini economici e di tempo, ho inizialmente ristretto la scelta tra le scuole che erano situate ad una distanza massima di 200 km da Bologna. Tra queste ne ho sorteggiate 10 (aprile 2020): ho provveduto a contattare via e-mail i diversi Dirigenti scolastici spiegando loro le motivazioni e gli obiettivi della ricerca, e chiedendo se fossero

<sup>132</sup> <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/il-manifesto>

interessati a prendervi parte. Hanno inizialmente risposto sei scuole, una ha immediatamente accettato (A) (anche su ho comunque dovuto attendere quasi due anni prima di poter iniziare le ricerche sul campo), due hanno chiaramente espresso la loro impossibilità a poter partecipare, tre si sono mostrate più possibiliste riservandosi di dare una risposta definitiva al termine dell'emergenza sanitaria. Nel settembre 2020 ho provato a ricontattarle: tutte hanno rinnovato il loro interesse e confermato potenzialmente la loro disponibilità, ma per via dei vari protocolli e procedure di sicurezza, hanno preso tempo aspettando di capire meglio quella che sarebbe stata l'evoluzione della pandemia. A gennaio 2021, ho proceduto ad una nuova estrazione utilizzando gli stessi criteri, ma nessuna delle scuole selezionate ha risposto alla mia e-mail di contatto. A fine maggio 2021 ho provato di nuovo a contattare le scuole inizialmente selezionate e che si erano dette potenzialmente interessate a partecipare. Tutte mi hanno chiesto di risentirci a settembre 2021 nella speranza che dopo l'estate non ci sarebbe stato un altro colpo di coda del Covid-19. L'unica scuola che inizialmente si era resa disponibile ha ribadito il suo interessamento chiedendomi comunque di attendere i dati e le indicazioni del Ministero prima di poter iniziare. A novembre 2021 una seconda scuola (B) ha dato la sua disponibilità a partecipare alla ricerca e a metà gennaio 2022 ho potuto finalmente avviare le mie ricerche sul campo.

Nel frattempo tra la fine del 2020 e l'inizio del 2021 avevo iniziato a ricercare possibili università in cui svolgere il periodo all'estero previsto dal nostro corso. Anche in questo caso non è stato semplice. Ho scelto di concentrare le mie ricerche in Finlandia, perché inclusione e benessere sono le fondamenta di uno dei sistemi educativi considerato tra i migliori del mondo da anni, in cui spazi di apprendimento innovativi, didattiche *learner-centred*, apertura alle risorse e alle offerte formative del territorio, e riconoscimento degli apprendimenti non formali sono la prassi, dunque perfettamente in linea con il profilo delle "Avanguardie Educative" e con i parametri della mia ricerca. Ho contattato via e-mail le diverse Università presenti nel Paese, tra queste la XAMK University di Mikkeli si è detta favorevole ad ospitarmi, ma anche in questo caso ho dovuto diverse volte ritardare la partenza. Inizialmente prevista nel disegno di ricerca a marzo 2021, è stata rimandata prima al settembre 2021 e successivamente ad inizio 2022 per via delle restrizioni dovute all'emergenza pandemica. Nel gennaio 2022 ho iniziato comunque a cercare delle scuole interessate a prendere parte alla ricerca, adottando gli stessi criteri utilizzati in Italia. Anche in questo caso non è stato semplice avere una risposta positiva, nel frattempo il 5 marzo 2022 sono finalmente arrivato a Mikkeli dove sono stato accolto e inserito all'interno del gruppo di ricerca Juvenia (Youth Research and Development Centre) della XAMK University. A fine mese, dopo una lunga trattativa e una serie di permessi da compilare, ho ricevuto la disponibilità di due general upper secondary school, una a Jyväskylä (C) e una a Tampere (D).

### **3.6.3 Strumenti di ricerca**

#### **3.6.4 Focus group**

Il Focus group "può essere utile procedere a interviste che chiamano in causa contemporaneamente più persone al fine di raccogliere valutazioni, giudizi e opinioni arricchite dall'interazione tra i membri del gruppo" (Lucisani, Salerno, 2012, pg.213): le dinamiche interne possono favorire una maggiore produzione di idee e una maggiore disponibilità a parlare ed analizzare il problema in profondità. Una delle caratteristiche principali del focus group, infatti, è proprio quella di fondarsi sul valore euristico dell'interazione e del dibattito che si crea tra i vari membri. "Il senso della discussione di gruppo [...] è quello di favorire la presentazione, l'articolazione e soprattutto la discussione dialogica e costruttiva del pensiero e del discorso dei singoli e il loro approfondimento riflessivo. In questo senso la tecnica del focus group si presenta come uno strumento per la costruzione dei dati di ricerca, piuttosto che di una semplice raccolta" (Benvenuto, 2015, pg.232).

Secondo Acocella (2012) consente di raccogliere informazioni dettagliate in breve tempo e a basso costo, far emergere elementi inattesi di un particolare fenomeno, stimolare un processo riflessivo su alcuni aspetti del proprio agire quotidiano, di solito dati per scontati, o di cui si è poco consapevoli, ai quali difficilmente il ricercatore potrebbe avere accesso in un altro modo.

Oltre ad avere numerosi vantaggi, il focus group ha anche dei limiti: le informazioni, per esempio, non sono generalizzabili per via del numero limitato di risposte, le quali possono essere influenzate da fattori interni/esterni al gruppo, e che devono essere comunque interpretate. Emozioni e sentimenti potrebbero essere inoltre frenate dalla presenza di conflitti interni al gruppo (Lucisani, Salerno, 2009), che a sua volta, potrebbe colludere con gli altri membri e/o con il ricercatore stesso, e/o non esprimere le proprie idee durante il colloquio.

Ho condotto in prima persona cinque focus group all'interno delle due scuole italiane (3 nella B e due nella A): nella prima hanno coinvolto gli insegnanti delle due classi oggetto di indagine e il gruppo degli insegnanti di sostegno, nella seconda gli insegnanti di sostegno e i professori della classe osservata. Di questi, quattro sono stati svolti online. In Finlandia a causa delle limitazioni dell'emergenza pandemica non sono riuscito a svolgere dei focus group con gli insegnanti in presenza, e considerando la barriera linguistica ho preferito utilizzare lo strumento delle interviste. Hanno avuto un carattere esplorativo (Cottini et al, 2016), al fine di rilevare le opinioni su uno specifico argomento in un breve arco di tempo. Tutti gli incontri sono stati audio-registrati, hanno partecipato mediamente, per circa un'ora e mezza ad incontro, un numero compreso tra 5 e 9 docenti. Utilizzando la strategia del funneling (Benvenuto, 2015, pg.229), ho posto inizialmente delle domande introduttive focalizzate a familiarizzare con il tema e metterli a loro agio, per poi passare ad argomenti più specifici.

### **3.6.5. Interviste semi-strutturate**

Lo strumento dell'intervista qualitativa si propone come un'interazione dialogica, faccia a faccia, che permette di condurre analisi in profondità e di raccogliere una mole estremamente ricca e completa di dati sulle esperienze (Benvenuto, 2015). “È particolarmente utile come metodo di ricerca per accedere alle attitudini e ai valori individuali, che non possono necessariamente essere osservati o confrontati in un questionario. Le domande a risposta aperta e flessibili sono meno soggette alle risposte ponderate tipiche delle domande a risposta chiusa, e pertanto permettono l'accesso alle visioni, alle interpretazioni degli eventi, alle esperienze ed alle opinioni degli intervistati [...] se fatta bene è capace di raggiungere un livello di profondità e di complessità che non è accessibile ad altri approcci, in particolare le inchieste (Byrne, in Silverman 2008, pg.130). Può essere vista come la controparte verbale dell'osservazione partecipante in cui il ricercatore si sforza di identificarsi con il soggetto studiato e vedere il mondo attraverso i suoi occhi (Corbetta, 2003). L'intervista non è una semplice collezione di dati o registrazione delle opinioni degli intervistati, ma piuttosto una relazione dinamica co-costruita dall'intervistatore e dall'intervistato, il cui risultato dipende largamente dal legame empatico che si è venuto a creare tra i due interlocutori (Corbetta, 2003): ciò ci permette di osservare come e dove i partecipanti ricostruiscono certe caratteristiche del loro mondo rendendole visibili agli altri, e naturalmente a noi (Schegloff, 1997). L'intervista qualitativa non ambisce a raccogliere informazioni sulle persone ma comprenderle dall'interno. Nell'analizzare i dati raccolti gli individui non sono frammentati in variabili, non si producono frequenze e correlazioni ma vengono ricostruite storie, modelli, tipologie e sequenze sulla base dei casi analizzati nella loro interezza (Corbetta, 2003). Lo scopo dell'intervista (Corbetta, 2003), infatti è quello di capire la complessità di come i soggetti vedono il mondo, “fornire una cornice entro la quale gli intervistati possono esprimere il loro proprio modo di sentire con le loro stesse parole”(Patton, in Corbetta, 2003, pg.4), “accedere alla prospettiva del soggetto studiato: cogliere le sue categorie mentali, le sue interpretazioni, percezioni ed i suoi sentimenti, i

motivi delle sue azioni”(Corbetta, 1999, pg.405), entrando in “modo empatico nell’esperienza vissuta dalla persona o dal gruppo oggetto di studio” (McLeod in Silverman, 2002, pg.145). L’intervista semi-strutturata in particolare permette una certa libertà, sia all’intervistato che all’intervistatore, è una conversazione provocata e guidata sulla base di uno schema flessibile, garantendo nello stesso tempo che tutti i temi rilevanti siano discussi e che tutte le informazioni necessarie siano raccolte (Corbetta 1999). Deve concedere piena libertà di espressione all’intervistato per metterlo nella condizione di far risaltare il proprio punto di vista utilizzando le proprie categorie mentali e il proprio linguaggio, che non può essere dunque standardizzato (Lucisani, Salerno, 2009).

Nell’intervista semi-strutturata l’intervistatore dispone di una traccia relativa alle diverse aree di interesse, ma non un ordine preciso che può variare a seconda dell’andamento dell’intervista (Forsey, 2012), e permette di cogliere eventuali spunti di riflessione emersi: consente all’intervistato di argomentare, di spiegarsi, e di cercare nelle risposte ulteriori spunti di approfondimento senza interrompere o ostacolare la narrazione con interventi direttivi, come può essere nel caso dell’intervista strutturata. (Semeraro, 2014). Come già sottolineato, l’intervista semi-strutturata ha diversi vantaggi, tuttavia non mancano le critiche: secondo Gubrium (Silverman, 2002) per ogni situazione le persone potrebbero dare più significati alle loro esperienze rispetto a quello che dicono, e ciò richiede una chiarificazione rispetto al fatto che le risposte siano trattate come varchi diretti di accesso alle esperienze o come narrazioni attivamente costruite che implicano delle attività le quali a loro volta richiedono un’analisi precisa. La mancanza di standardizzazione è un punto di forza e una debolezza: il rispondente, godendo di una completa libertà di espressione è nella posizione di mostrare il proprio punto di vista e usare le sue categorie mentali e il suo linguaggio, dunque è ben indicata per scoprire e comprendere, porta fuori ciò che è nascosto o non visibile. Allo stesso tempo la mancanza di una standardizzazione rende problematico il confronto e la valutazione del fenomeno studiato (Corbetta, 2003).

Ho costruito una traccia che prevedeva domande aperte, stimolanti e generative, per lasciare la possibilità agli intervistati di esprimere riflessioni, criticità, argomentare e spiegarsi facendo emergere i propri vissuti e interpretazioni, e avere l’opportunità di introdurre o sottolineare alcuni elementi per facilitare l’interazione e l’emergere, eventualmente, di contenuti imprevisti ma ugualmente importanti, consapevole che avrei potuto avere problemi nell’analisi dei dati, e non trovare una corrispondenza perfetta tra i termini usati dagli intervistati. Nel corso delle interviste ho utilizzato anche interventi indiretti, come dice Lucia Lumbelli “domandare senza domandare”, domande poste in forma di constatazione, come rispecchiamento ad eco, ripetendo le ultime parole dell’intervistato al fine di chiarire un concetto, riassumendo il senso delle informazioni dell’intervistato, per ampliare un concetto o chiedere conferma (Benvenuto, 2009, pg.225).

Ho condotto tutte le interviste in prima persona: seguendo i suggerimenti di alcuni autori (Doody e Noonan, 2013) sono state svolte in privato all’interno dei contesti lavorativi dei soggetti coinvolti (tranne una), al fine di facilitare la loro partecipazione. Per via dell’emergenza pandemica, quella con la Dirigente scolastica della scuola “A” è stata realizzata online.

Prima dell’incontro i vari soggetti sono stati contattati via e-mail e informati sulle motivazioni e finalità della ricerca. Una volta ottenuta la disponibilità ho inviato, sempre attraverso posta elettronica, la traccia dell’intervista, utile, soprattutto in Finlandia, per superare eventuali difficoltà e problemi legati alla lingua. Tutte le interviste sono state registrate e caricate successivamente su una piattaforma online per la conservazione dei file, protetta da password.

I partecipanti sono stati selezionati tra un gruppo di persone che ricoprivano diversi ruoli (dirigenti scolastici, insegnanti di materia e di sostegno, e altre figure professionali coinvolte nell’inclusione e nel benessere degli studenti) all’interno delle scuole, in modo da comprendere da più angolazioni e

prospettive, le loro percezioni rispetto a come gli elementi individuati come centrali nella mia ricerca, avessero o meno un impatto sulle pratiche inclusive nei diversi istituti. Sono state condotte nelle scuole italiane nel periodo compreso tra gennaio e febbraio 2022, e in Finlandia tra aprile e maggio 2022.

Nello specifico ho realizzato in totale 27 interviste: 4 nella scuola A, nella B, 11 nella C, 8 nella D.

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
- Dirigente scolastico	- Dirigente Scolastico	- Dirigente scolastico	- Dirigente scolastico
- Referente innovazione	- Referenti innovazione didattica	- Counsellor1	- Counselor
- Referente accoglienza insegnanti	- Referenti Centro Ascolto e sportello stranieri	- Counsellor2	- Kurattori
- Referente “la classe inclusiva”	- Referente web radio	- Counsellor3	- Insegnante educazione fisica
		- Insegnante matematica1	- Insegnante scienze sociali/storia
		- Insegnante matematica2	- Insegnanti corsi preparatori
		- Insegnante inglese	- Insegnante di sostegno
		- Insegnante scienze sociali/storia	- Consiglio degli studenti
		- Insegnante scienze sociali/storia	
		- Insegnante di sostegno	
		- Youth workers 1-2	

Tabella 35 Riassunto interviste

La traccia dell’intervista contiene una serie di domande che hanno l’intento di raccogliere le percezioni dei partecipanti rispetto a quattro aree tematiche principali, ovvero:

- il rapporto tra innovazione e inclusione: in particolare si è cercato di comprendere il significato di innovazione, come è stato gestito e come si sviluppato il processo di rinnovamento all’interno della scuola, quali sono le principali caratteristiche innovative, e come e se queste favoriscano l’inclusione e il benessere degli studenti.
- l’influenza degli spazi di apprendimento innovativi sull’utilizzo delle didattiche *learner-centred* e sull’inclusione e il benessere degli studenti: oltre a rilevare le principali caratteristiche innovative degli spazi scolastici, l’intento era di esplorare in particolare, secondo la percezione degli intervistati, il rapporto tra spazio e didattica e inclusione.
- l’utilizzo di didattiche attive e l’inclusione degli studenti: le domande sono state pensate per rilevare se queste, secondo il punto di vista e l’esperienza dei partecipanti, possano facilitare la partecipazione nelle attività anche degli studenti con bisogni educativi speciali. Le domande avevano l’obiettivo anche di rilevare il rapporto tra formazione degli insegnanti e innovazione, e tra formazione dei docenti e inclusione.
- L’integrazione dell’educazione formale e non formale, e il riconoscimento competenze extra-scolastiche e inclusione: le domande erano finalizzate a cogliere la percezione dei partecipanti rispetto all’apertura della scuola verso le opportunità formative del territorio, alla collaborazione con la comunità e con i servizi della città, e se queste possibilità fossero aperte a tutti gli studenti. Inoltre, cercavano di rilevare se la scuola promuovesse attività extra-curricolari, se riconoscesse le competenze acquisite nei contesti non formali e se questo potesse favorire una maggiore inclusione degli allievi con bisogni educativi speciali

### Analisi delle interviste

Il processo di analisi si è sviluppato in diverse fasi.

Il coding è un modo per assicurare che le ci siano delle risposte alle domande poste (Saldana 2013). Ho utilizzato un approccio deduttivo, ho costruito una lista predefinita di codici (Linneberg, Korsgaard, 2019) sulla base degli elementi emersi ed esistenti in letteratura, spesso correlati a teorie di riferimento. Durante questa prima fase ho rilevato anche alcuni elementi che non rientravano in quelli predefiniti. Ho così realizzato una combinazione di codici induttivi e deduttivi, che è del resto l'approccio più comunemente utilizzato, a volte chiamato “*blended approach*” o “abduzione” (Linneberg, Korsgaard, 2019, pg264).

Riferendomi al lavoro di Saldana (2013), ho utilizzato per il primo ciclo di analisi dei dati un metodo di codifica descrittivo. I codici descrittivi sono assegnati ai segmenti dei dati basati su ciò a cui gli stessi fa riferimento. I segmenti di dati sono riassunti usando un'etichetta che indica il loro significato in relazione alle principali tematiche della ricerca (Linneberg, Korsgaard, 2019). Ho riportato le trascrizioni delle interviste in una tabella divisa in due colonne, una più grande con il contenuto dell'intervista, una più piccola in cui ho riportato i codici. Nella seconda revisione ho utilizzato anche dei colori per avere una visione più chiara. Il processo di codifica è stato realizzato e rivisitato diverse volte. Nel passaggio al secondo ciclo sono passato da codici semplici e descrittivi ad altri che facevano maggiormente riferimento alle domande di ricerca e alle teorie presenti nella literature review<sup>133</sup>. Essi sono stati combinati con alcuni memos analitici registrati nel corso il processo di codifica. Il secondo ciclo prevede una riorganizzazione e condensazione dei primi dati analitici in un “*main dish*” (Saldana 2013, pg 208), ho dunque utilizzato il metodo “*pattern coding*” una sorta di meta-codici, al fine di raggruppare le etichette identificate in un numero ridotto di temi e costrutti (Saldana, 2013). Al termine di questo procedimento ho identificato cinque categorie principali ovvero:

- innovazione
- inclusione
- spazi di apprendimento
- didattiche attive
- scuola-extra scuola

Sulla base di questo lavoro ho organizzato la costruzione dei risultati della ricerca e della loro presentazione. Ho riportato gli estratti cercando di correggerli e modificarli il meno possibile al fine di lasciare emergere le percezioni originali dei protagonisti.

### 3.6.5 Osservazioni

Con l'osservazione il ricercatore studia un determinato fenomeno immergendosi personalmente, in modo naturale nei contesti in cui si manifestano, al fine di restituire una descrizione diretta (Corbetta, 1999).

Come afferma Asquini (2018) negli ultimi anni le osservazioni nelle classi sono state molto utilizzate, permettono infatti di analizzare e riflettere sulle modalità didattiche effettivamente realizzate dall'insegnante, e quindi promuovere il suo sviluppo professionale, osservare le relazioni tra studenti e insegnanti tra di essi e nello spazio, oltre a “raccolgere informazioni sui comportamenti adottati da uno o più allievi (si pensi ad esempio alla presenza di un allievo con disabilità in classe) e cercare di connetterli a fattori latenti costituiti da opinioni, atteggiamenti e abilità, richiede che i comportamenti osservati siano posti in relazione fra loro e con le condizioni ambientali in cui si manifestano (Cottini, Morganti, 2015, p. 119)”.

Secondo Cottini e Morganti (2015) l'osservazione ha un ruolo “prioritario nel documentare gli esiti dei processi inclusivi, soprattutto quando riesce a ispirarsi a principi metodologici in grado di

---

<sup>133</sup> Coding qualitative data: a synthesis guiding the novice Mai Skjott Linneberg, Steffen Korsgaard

potenziarne l'affidabilità e la controllabilità esterna e di condurre a forme di conoscenza oggettiva [...] e trasferibile. Anche nel campo della pedagogia e della didattica speciale, la predisposizione e l'adeguato utilizzo di protocolli osservativi rappresentano condizioni di base fondamentali per implementare ricerche applicate, sia di tipo qualitativo, sia quantitativo" (Cottini, Morganti, 2015, p. 119). Sempre secondo gli autori, ci sono tuttavia delle criticità, come il rischio di annotare troppi elementi che sarà poi difficile codificare, o condizionare la rappresentazione oggettiva della realtà compromettendone l'affidabilità.

L'osservazione è stata di tipo non partecipante. Ho scelto questo metodo consapevole di eventuali problemi relativi alla reattività dei soggetti osservati, alla difficoltà di quantificare i dati e allo scarso grado di attendibilità della misura, nonché alle dimensioni ridotte del campione (Lucisani, Salerno, 2009). Mi ha permesso però di osservare gli eventi nel loro ambiente naturale e nel momento in cui accadevano. Ho utilizzato come griglia di osservazione uno schema di categorie (Asquini, 2018), validato in un'indagine sulle pratiche didattiche degli insegnanti, e già utilizzato in altre ricerche (Asquini, Benvenuto, & Cesareni, 2017) all'interno di scuole secondarie di secondo grado. Contiene una serie di descrittori specifici ad ogni Funzione, Attività e Azione. Nella griglia ho aggiunto uno spazio in cui ho riportato l'inizio delle attività e la classe, uno per la codifica dell'attività/azione, uno in cui ho cercato di descrivere in modo "oggettivo" quanto accadeva in classe, e uno infine per le annotazioni personali, in cui ho cercato di descrivere in modo "oggettivo" quanto accadeva in aula, prestando particolare attenzione al modo in cui:

- Gli spazi erano organizzati e se favorivano l'inclusione degli studenti (collocazione banco dell'alunno con disabilità, utilizzo aula di sostegno, etc.);
- Gli spazi erano funzionali all'utilizzo di didattiche attive e come gli insegnanti si relazionavano al loro interno (girare tra i banchi, restare seduti alla cattedra, etc.)
- Gli studenti utilizzavano gli spazi
- Le didattiche attive favorivano la partecipazione e l'inclusione degli studenti

L'obiettivo era quello di integrare le percezioni degli insegnanti e dirigenti registrate durante le interviste semi-strutturate e i focus groups, con delle osservazioni nelle classi, e rilevare in prima persona se l'organizzazione degli spazi influiva sull'utilizzo di didattiche learner-centred e se entrambi favorivano l'inclusione degli studenti, in particolare di coloro con bisogni educativi speciali. Osservare come gli insegnanti e gli studenti abitavano e si relazionavano agli spazi e tra di loro, e come l'utilizzo di alcune metodologie potesse aiutare gli studenti con difficoltà a partecipare attivamente, e con i loro compagni, alle lezioni. Seguendo i suggerimenti di Spradley (Caronia, 1997), al fine di migliorarne l'attendibilità oltre a riportare note sul momento, al termine di ogni giornata ho esteso i contenuti e ho successivamente registrato su un foglio Excel i problemi e le varie idee che emergevano di volta in volta.

Le osservazioni sono state svolte in Italia tra il 31 gennaio e il 24 febbraio 2022 e in quelle finlandesi nel periodo compreso tra il 15 aprile e il 20 maggio 2022.

La scelta delle classi in cui svolgere le osservazioni è stata fatta in accordo con i diversi Dirigenti scolastici, insegnanti di sostegno e referenti dei vari servizi relativi all'inclusione e benessere scolastico. Nelle scuole italiane sono state scelte 3 classi in cui erano presenti studenti con disabilità certificati secondo la legge 104. In Finlandia, dal momento il sistema scolastico non è organizzato sulle classi come da noi ma sui corsi, ho deciso di seguire delle lezioni in cui sarei riuscito, a prescindere dalla comprensione linguistica, cogliere le dinamiche e le interazioni all'interno dell'aula, la metodologia didattica e gli strumenti utilizzati, le dinamiche e le interazioni tra alunni e insegnanti e tra studenti.



Riporto di seguito un esempio delle osservazioni settimanali svolte all'interno delle scuole A e B

### TABELLA OSSERVAZIONI SCUOLA "A"

	Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì
08:05	Fisica	Italiano	Informatica	Fisica	-----
9			scienze m.		-----
10:05	scienze n.	Inglese	scienze m.	Disegno	Inglese
11	Matematica	Filosofia	Matematica	Inglese	Informatica
12:05	Religione		Matematica	Italiano	Matematica
13	Filosofia	-----	Storia	-----	
14		scienze n.			scienze n.
15		scienze n.			scienze n.

Tabella 36 esempio di settimana di osservazioni scuola A, IVA

### TABELLA OSSERVAZIONI SCUOLA "B", CLASSI III GL E IAC

	Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì
08:10	Religione	Latino	Latino	Greco	scienze n.
9	Matematica	Italiano	Italiano	Italiano	Greco
09:50	Fisica		Italiano	Matematica	Arte
11	-----	Greco	Arte	Storia	Matematica
11:50	Inglese	Greco	Cinese	Storia	Italiano
12:40	storia e g.	Tutoring	Inglese	Storia	Italiano
14:20	Lab. Ling.		scien. Soc.		
16:00	Lab. Ling		scien. Soc.		

Tabella 37 esempio di settimana di osservazioni scuola B, Classi III GL e IAC

### SCHEMA RIASSUNTIVO OSSERVAZIONI IN ITALIA E FINLANDIA

	A	B	C	D	TOTALE
Numero lezioni	29 lezioni	41 lezioni	10 lezioni	10 lezioni	90 lezioni
Ore	30,16 ore (1980 minuti)	36,6 (2200 minuti)	12,5 ore (750 minuti)	12,5 ore (750 minuti)	94,6 ore (5680 minuti)

Tabella 38 riassunto osservazioni

SCHEMA OSSERVAZIONI			
Funzione dell'attività	Attività	Azione	
Introdurre nuove conoscenze	Trasferimento di significati/contenuti	Lezione	
		Lezione dialogata (recitation)	
		lettura ad alta voce	
		Lettura dialogata	
		Detta/fa copiare appunti o schemi	
		Dimostrazione	
	Costruzione attiva di significati	Visione materiale audiovisivo	
		Apprendimento collaborativo	
		Soluzione di problemi	
		Discussione	
Monitorare gli apprendimenti	Consolidamento	Costruzione di artefatto ** (cogn., mat, soc.)	
		Richiesta riepilogo studente	
		Chiarimenti	
		Correzioni compiti a casa	
		Condivisione di artefatto	
		Esercizi guidati da insegnante	
		Esercizi autonomi	
		Correzione esercizi	
	Verifica	Studio individuale	
		Verifica scritta	
		Interrogazione orale	
		Feedback verifiche	
		Verifica collettiva	
		Pianificare le verifiche e le attività	
Responsabilizzare gli studenti verso l'attività di studio	Pianificare	Explicitare e pianificare gli apprendimenti che si andranno a realizzare o si sono realizzati	
		Lavorare sulle strategie	
	Gestire l'organizzazione e le relazioni all'interno della classe	Attività di routine	Fornire strategie di studio o strumenti
			Discutere strategie
Registrazione presenze			
Accoglienza			
Assegnazione compiti			
Attività organizzative			
Gestione del clima della classe e della disciplina		Prepar. e chiusura attività (transizioni)	
		Ricreazione	
		"Predica"	
		Rimprovero	
Gestire l'organizzazione e le relazioni nell'istituto	Non frontale (tempo "previsto")	Note disciplinari	
		Controllo dell'attuazione dei compiti	
		Attribuzione posti	
		pausa rilassamento	
		Dialogo e confronto	
	Interruzioni (tempo "sottratto")	Presentazione osservatore	
		Colloqui con i genitori	
		Ora a disposizione	
		Colloqui con colleghi/dirigenti	
		Non presenza (ritardo/uscita dalla classe)	
		Colloqui con colleghi/dirigenti/	
		Colloqui con i genitori	
		Cambi ora	
		Entra qualcuno	

Figura 2 Schema categorie osservazioni<sup>134</sup>

### 3.6.8 Questionario

Survey: significa ispezionare, visionare, esaminare. È un tipo di ricerca descrittivo finalizzato alla raccolta di informazioni per permettere la generalizzazione dei risultati ottenuti sul campione all'intera popolazione (Benvenuto, 2009). Come sintetizza Corbetta (2003, p169), "per inchiesta campionaria si intende un modo di "rilevare informazioni: a) interrogando, b) gli stessi individui

<sup>134</sup> (Asquini, 2018, pg 485)

oggetto di ricerca, c) appartenenti un campione rappresentativo, d) mediante una procedura standardizzata di interrogazione, e) allo scopo di studiare relazioni esistenti tra le variabili". Se l'intervista favorisce una comprensione profonda relativa a credenze, atteggiamenti e opinioni, un questionario può dare al ricercatore una visione più ampia di un particolare gruppo o gruppi e contestualizzare maggiormente il lavoro svolto con gli individui (Hamilton, Corbett-Whittier, 2013). Permette di raggiungere molte persone in poco tempo, prevede domande standardizzate che riducono al minimo la distorsione della ricerca e fornisce dati descrittivi e diretti. Tuttavia, c'è il rischio di ottenere risposte superficiali e prive di spiegazioni approfondite, limitando le possibilità di espressione dei soggetti coinvolti.

Ho utilizzato due questionari, uno per gli insegnanti (curricolari e di sostegno) e uno per gli studenti. Sono stati somministrati on line attraverso l'applicativo *FeedbackServer*, una piattaforma che permette tra l'altro, di codificare i dati impedendo di risalire al compilatore, salvaguardandone la privacy.

Il primo "Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi (Cottini et al, 2016)" è stato revisionato e validato all'interno del progetto europeo "Inclusione ed Evidence Based Education<sup>135</sup>", nasce dall'idea di alleggerire la struttura dell'"Index per l'inclusione" sviluppato da Both e Ainscow nel 2000, e renderla più funzionale al sistema scolastico italiano.

La scala è composta da due sotto-scale di autovalutazione, ognuna costituita da 20 item e da una sotto-scala di 15 indicatori di valutazione oggettiva. La prima, "Autovalutazione del personale docente", fa riferimento all'organizzazione inclusiva della scuola e deve essere compilata in maniera condivisa dal gruppo dei docenti della scuola. La seconda "La didattica Inclusiva" è anch'essa composta da 20 item, ed è rivolta agli insegnanti delle classi in cui ho svolto le osservazioni. A queste si aggiungono 15 indicatori oggettivi per rilevare la qualità dell'inclusione che fanno riferimento ad elementi determinanti nei processi inclusivi (Cottini et al, 2016, p. 75):

- La formazione di tutto il personale scolastico sui temi dell'inclusione;
- i processi di programmazione e pubblicizzazione delle attività educative espresse attraverso strumenti come POF, PEI e PDF;
- l'utilizzo adeguato del personale educativo e delle altre risorse;
- l'organizzazione della classe e dell'attività didattica;
- l'abbandono scolastico e i ritardi nella progressione;
- l'attenzione per tutte le differenze;
- il coinvolgimento delle famiglie e delle agenzie del territorio nel progetto educativo della scuola.

Per problemi legati all'organizzazione delle scuole (situazione pandemica e post-pandemica) non è stato purtroppo possibile per gli insegnanti svolgere il primo questionario in maniera collegiale, ho deciso così di somministrarli entrambi online a tutti i docenti.

La scala prevede l'attribuzione di un punteggio compreso tra 1-4 per ogni item<sup>136</sup>, e la risposta ad

---

<sup>135</sup> L. Cottini et al (2016, pg. 71) Si tratta di un progetto di ricerca triennale (2014-2017) finanziato all'interno del Programma Erasmus+, KA2 Strategic Partnership for Schools, dal titolo "Evidence Based Education: European Strategic Model for School Inclusion" (EBE-EUSMOSI) Ref. n. 2014-1-IT02-KA201-003578. Il progetto vede la partecipazione delle università italiane di Perugia (Coordinatore) e Udine, insieme alla Open University of the Netherlands (NL), l'Università Autonoma di Barcellona (ES), l'Università di Zagabria (HR) e l'Università di Lubiana (SI) (sito ufficiale: <http://inclusiveeducation.net/>).

<sup>136</sup> Cfr, Cottini et al, (2016, pg. 75): (1) quando la situazione descritta non si verifica mai o con una frequenza sporadica o coinvolge soltanto una o comunque pochissime persone, evidenziando una condizione "molto critica"; (2) quando la situazione descritta si verifica raramente o coinvolge solo poche persone, evidenziando "qualche criticità"; (3) quando la situazione descritta si verifica frequentemente o coinvolge la maggior parte di persone, evidenziando una situazione

alcuni quesiti che fanno riferimento a parametri oggettivamente rilevabili, da fornire scegliendo sempre fra quattro alternative e specificando anche le risposte in alcuni indicatori (Cottini et al, 2016). Rispetto alla somministrazione in Finlandia, i questionari sono stati tradotti prima in inglese e poi in finlandese da un team di ricercatori e docenti della Xamk University di Mikkeli, e da un'insegnante madrelingua inglese. Prima di essere distribuiti sono stati testati su un gruppo di 15 insegnanti di scuola secondaria superiore.

Il secondo questionario, rivolto agli studenti, si ispira a quello distribuito ogni due anni nelle scuole finlandesi di ogni ordine e grado, dal Finnish Institute for Health and Welfare<sup>137</sup>, nell'ambito del progetto "School Health Promotion" (SHP) finalizzato al monitoraggio del benessere, della salute e dei risultati scolastici di bambini e adolescenti. Il questionario è anonimo e volontario e viene somministrato in aula, è in continuo sviluppo, tuttavia, molte delle domande sono rimaste le stesse per oltre 20 anni, in modo da rendere possibile il confronto longitudinale. Quello originale del 2021 era composto da 110 domande distribuite all'interno di 19 aree relative ai dati personali, scuola frequentata, bullismo, salute, benessere mentale, amicizie, salute sessuale, pulizia denti, pasti, sonno e riposo, esercizio fisico, fumo e sostanze, incidenti, molestie e violenze, ricorso a servizi di aiuto e supporto, famiglia e abitazione, soddisfazione personale, tempo libero ed epidemia Coronavirus. Al fine di rendere la sua compilazione più agevole e veloce, e di ottenere informazioni maggiormente pertinenti alle domande di ricerca, ho proceduto, con la preziosa collaborazione e supervisione di un gruppo di esperti della Xamk University, alla sostituzione di alcuni item. La versione finale è di 55 domande a risposte chiuse, "in modo tale da ottenere informazioni in forma ascritta, precise e confrontabili (Lucisani, Salerno, 2009), divise in 6 aree tematiche:

- Dati di contesto: 1-4 (genere, genere percepito, indirizzo scolastico, classe)
- Aspetti relativi allo studio: 5-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16
- Aspetti relativi al benessere scolastico: 6-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33
- Spazi scolastici: 34-39
- Inclusione: 40-41-47-48-49-50-51-52-53-54-55
- Scuola ed extra-scuola: 42-46

Il primo blocco di quattro domande era finalizzato a rilevare in particolare le informazioni relative al genere "ufficiale" e al genere percepito, l'indirizzo scolastico e la classe frequentata.

Rispetto al secondo blocco, costituito da 11 domande, l'intento era di rilevare le percezioni degli studenti rispetto allo studio, relative ad alcuni elementi specifici:

- Docenti: stili di insegnamento e la loro efficacia, l'attenzione al loro benessere e alla libertà di esprimersi;
- lezioni: modalità di svolgimento delle lezioni (interattive, frontali, cooperative, esperienziali)
- stili di apprendimento personali;
- partecipazione: possibilità di poter contribuire attivamente allo svolgimento delle lezioni, di essere coinvolto nella valutazione, o nella decisione delle regole della classe o della scuola;
- problemi relativi allo studio: seguire le lezioni, prepararsi per le verifiche, svolgere i compiti per casa o attività che richiedono la lettura, fare calcoli, presentazioni orali, difficoltà ad apprendere, concentrarsi, ricordarsi le cose, adattarsi ai cambiamenti di routine.

---

"positiva"; (4) quando la situazione descritta si verifica sempre o quasi o coinvolge la totalità delle persone, evidenziando una condizione "eccellente".

<sup>137</sup> <https://thl.fi/en/web/thlfi-en/research-and-development/research-and-projects/school-health-promotion-study/questionnaires> (ultimo accesso, 30 gennaio 2023)

Il terzo blocco è composto da 14 domande, e aveva l'intento di rilevare la percezione degli studenti rispetto al proprio benessere psicologico relativamente a diversi aspetti:

- le loro sensazioni relative allo studio: sentirsi sopraffatti dai compiti, inadeguati, insoddisfatti, in colpa;
- il sentirsi limitato nei comportamenti per paura di trovarsi in situazioni di imbarazzo o finire al centro dell'attenzione;
- l'aver ricevuto un sostegno psicologico a scuola/fuori;
- amicizia: difficoltà a fare amicizia, numero di amici e senso di solitudine;
- il clima della classe: andare d'accordo e poter lavorare tranquillamente, potersi esprimere liberamente, disponibilità dei compagni ad aiutare;
- senso di sicurezza a scuola;
- bullismo subito o agito;
- cibo.

Il quarto blocco è composto da sei domande al fine di rilevare le percezioni degli studenti rispetto agli spazi scolastici relativamente ad alcuni aspetti:

- La presenza di spazi inclusivi in cui sentirsi a proprio agio durante le pause;
- Qualità degli spazi;
- La presenza di ambienti di apprendimento adeguati;
- L'accessibilità degli spazi scolastici.

Il quinto blocco è composto da 12 domande, l'intento era di rilevare la percezione degli studenti rispetto all'inclusione in particolare relativamente ad alcuni aspetti:

- Senso di appartenenza: alla classe, scuola;
- Sentirsi accettati;
- Sentirsi felici;
- Inclusione persone con disabilità, accoglienza culture diverse nella scuola;
- Sentirsi incluso: in classe e a scuola;
- Inclusività della scuola.

Il sesto blocco infine è composto da cinque domande finalizzate a rilevare la percezione degli studenti rispetto al tema dell'educazione non formale e al riconoscimento delle competenze extra-scolastiche in particolare relativamente ad alcuni elementi:

- Frequenza della partecipazione ad attività sportive, culturali e sociali fuori dalla scuola;
- Riconoscimento delle competenze extra-scolastiche;
- Apprendimento non formale;
- Valore delle competenze extra-scolastiche.

Anche in questo caso è stato tradotto prima in inglese e poi in finlandese, sempre grazie alla collaborazione di un gruppo di ricercatori e docenti della Xamk University di Mikkeli, e di un'insegnante di inglese madrelingua. Prima di essere distribuito è stato sottoposto a 50 studenti di alcune scuole secondarie finlandesi, che l'hanno compilato evidenziando le domande che risultavano poco chiare. In base alle indicazioni ho provveduto a riformularle prima di passare alla somministrazione. Il questionario, dato lo scarso tempo a disposizione, non è stato validato, dunque nel momento dell'analisi dei risultati, i singoli item saranno considerati singolarmente piuttosto che essere analizzati in forma organica.

I questionari rivolti agli insegnanti e agli studenti sono stati somministrati sulla piattaforma di ateneo

feedback server due volte, la prima a metà maggio e la seconda ad inizio ottobre 2022. Al fine di raccogliere le differenti percezioni tra docenti curricolari e di sostegno, ho inviato ai due gruppi due link diversi.

In Finlandia non ho sottoposto il questionario agli insegnanti di sostegno perché ne è presente solo uno per scuola, e dunque con loro ho svolto solo le interviste semi-strutturate.

Rispetto agli insegnanti, ho ricevuto un numero statisticamente significativo di risposte solo dalla scuola A, dunque, non ho riportato i dati delle altre tre scuole (B, C e D)

<b>Strumento</b>	<b>Descrizione</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>Totale</b>
<b>Focus group</b>	Focus group della durata di un'ora e mezza, con gruppi di insegnanti (4-8 partecipanti)	2 focus group:  1 inseganti di sostegno  1 insegnanti IVA	3 focus group: 1 insegnanti di sostegno 1 insegnanti IIIGL 1 insegnanti IAC			<b>5</b>
<b>Interviste individuali</b>	Interviste semi-strutturate della durata di 45-60 minuti con dirigenti scolastici, insegnanti, studenti, educatori, counsellors, kurattori.	4 interviste - Dirigente scolastico  - Referente innovazione  - Referente accoglienza insegnanti  - Referente "la classe inclusiva"	4 interviste - Dirigente Scolastico  - Referenti innovazione didattica  - Referenti Centro Ascolto e sportello stranieri  -Referente web radio	11 interviste - Dirigente scolastico - Counsellor1 -Counsellor2 - Counsellor3 - Insegnante matematica1 - Insegnante matematica2 - Insegnante inglese - Insegnante scienze sociali/storia1 - Insegnante scienze sociali/storia2 - Insegnante di sostegno - Youth workers 1-2	8 interviste -Dirigente scolastico - Counselor - Kurattori - Insegnante educazione fisica - Insegnante scienze sociali/storia - Insegnanti corsi preparatori - Insegnante di sostegno - Consiglio degli studenti	<b>27</b>
<b>Questionario insegnanti</b>	Questionario online sulla piattaforma feedback server, di 55 domande	48/206				<b>48</b>
<b>Questionario insegnanti di sostegno</b>	Questionario online sulla piattaforma feedback server, di 55 domande	9/11	9/11			<b>18</b>
<b>Questionario studenti</b>	Questionario online sulla piattaforma feedback server, di 55 domande	157/1844	318/1396	111/1344	67/400	<b>653</b>
<b>Osservazioni</b>	Griglia di osservazione	29 lezioni (30,16 ore; 1980 minuti)	41 lezioni (36,6 ore; 2200 minuti)	10 lezioni (12,5 ore; 750 minuti)	10 lezioni (12,5 ore; 750 minuti)	<b>90 lezioni 94,6 ore (5680 minuti)</b>

Tabella 39 riassunto dati raccolti



## **CAPITOLO 4 ANALISI DEI DATI**

All'interno del capitolo saranno riportate le analisi dei dati delle ricerche suddivisi all'interno dei quattro casi di studio. Nell'ordine saranno presentate le due scuole italiane, A e B, e successivamente le due finlandesi, C e D, quest'ultime due precedute da un'introduzione sul sistema educativo in Finlandia.

#### **4.1 LO STUDIO DI CASO DELLA SCUOLA “A”**

Nato nel 1961 come distaccamento di un altro Istituto Tecnico, nel 1995 integra al suo interno anche un “Liceo Scientifico Tecnologico”. Dall' A.S. 2010-11 ha assunto l'attuale denominazione di Istituto Tecnico Settore Tecnologico - Liceo Scientifico delle Scienze Applicate.

Come è possibile leggere sul sito istituzionale, la scuola dichiara di avere una forte vocazione tecnologica, una solida cultura scientifica e una particolare attenzione per i temi dell'ambiente.

L'Istituto Tecnico si definisce una scuola d'avanguardia in particolare per l'innovazione tecnologica, la didattica laboratoriale, lo studio delle lingue, l'alternanza scuola-lavoro.

Il Liceo Scientifico delle Scienze Applicate è focalizzato sullo studio delle scienze e si propone come una scuola capace di adattare l'apprendimento agli studenti piuttosto che il contrario.

La Visione della scuola è quella di crescere cittadini europei, flessibili culturalmente e tecnologicamente preparati al mondo in evoluzione, a tal proposito sostiene di stare investendo molto nella formazione dei docenti rispetto alle nuove metodologie didattiche e nella progettazione degli spazi per l'apprendimento funzionali a tale didattica.

Ad oggi, dopo la Riforma degli Ordinamenti, nell'Istituto sono presenti:

- 4 diversi Indirizzi di Istituto Tecnico settore “Tecnologico” (indirizzo “Meccanica, Meccatronica ed Energia”, indirizzo “Elettronica, Elettrotecnica ed Automazione”, indirizzo “Informatica e Telecomunicazioni”, indirizzo “Chimica, Materiali e Biotecnologie”)
- Il corso di studi di Liceo Scientifico delle Scienze Applicate che permette di conseguire il diploma di maturità scientifica (LICEO LSSA).

#### **La struttura**

L'attuale sede è stata costruita sul finire degli anni '60, è collocata al di fuori dal centro cittadino, ma è comunque ben collegata con il territorio grazie alla presenza di una stazione per l'autobus e per i treni. Ospita 1844 studenti (la tendenza è in crescita), con provenienza socio-economica medio-alta, mentre la presenza di alunni non italiani è del 10%. È molto grande, ha una superficie di circa 20000 m<sup>2</sup> ed è distribuita su 4 livelli:

- Al seminterrato ci sono l'aula magna, la biblioteca, una palestra, e la sala eros
- Al piano terra, oltre alle aule si trovano vari uffici (segreteria, presidenza, vicepresidenza, etc.), 3 palestre, la sala insegnanti, laboratori tecnici, l'aula di sostegno, l'aula debate, la mensa e il bar.
- Al primo e al secondo piano sono collocate la maggior parte delle aule, ci sono laboratori, un altro bar e l'aula “origami”.

#### **Ambienti digitali**

Come riportato nel Piano di Miglioramento della scuola, l'adesione al movimento delle “Avanguardie” ha accelerato la trasformazione già in atto verso ambienti di apprendimento digitalizzati e multimediali avviata nel 2008. Gli spazi sono stati ripensati in funzione di metodologie didattiche attive (curiosity-driven o inquiry-based, problem solving o cooperative learning) ritenute necessarie per l'acquisizione delle competenze richieste per i cittadini del Terzo Millennio. Ogni docente dispone di un Netbook, la connessione WiFi è diffusa in tutta la scuola, così come tutte le classi sono "2.0" interattive e multimediali. Sono inoltre presenti delle aule “speciali” T.E.A.L. e Debate, nelle quali la tecnologia funge da strumento per l'apprendimento attivo. L'Istituto è anche dotato di una Libreria didattica digitale, una Repository di prodotti didattici in formato digitale autoprodotti dai professori dell'Istituto in collaborazione con gli alunni.

#### **Organizzazione**

Dalla lettura di alcuni dei documenti redatti dalla scuola (PTOF, Piano di Miglioramento, Piano Annuale di Inclusione, Protocollo inclusione BES) è possibile individuare diversi elementi relativi

all'inclusione e al benessere degli studenti.

Nel Piano di Miglioramento la scuola si dichiara fortemente orientato alla promozione dei valori della convivenza e della partecipazione responsabile, che possono favorire la crescita degli studenti come individui e l'acquisizione di competenze socio-relazionali improntate al rispetto dell' "altro", come garanzia del benessere collettivo e del diritto di tutti gli studenti di apprendere. In questa visione è molto importante la collaborazione con le famiglie, a tal fine al momento dell'iscrizione è richiesta la sottoscrizione del Patto Educativo di Corresponsabilità, che definisce un sistema di valori e principi comuni condivisi tra famiglia e scuola, sui quali è costruita una vera e propria "alleanza educativa" tra genitori ed operatori scolastici.

Tra gli **Obiettivi strategici** contenuti nel PTOF (traguardi di miglioramento a lungo termine), la scuola si propone in particolare di:

- diminuire il numero degli studenti non ammessi alla classe successiva, in particolare le bocciature in prima che nell'indirizzo tecnico raggiungono il 28% (corsi di recupero; peer tutoring, accoglienza classi prime, la classe inclusiva);
- promuovere la cultura dell'apprendimento attivo (Peer tutoring, no w@ll class, avanguardie educative, corsi di formazione interni)
- sviluppare negli alunni la consapevolezza della valutazione in relazione alla costruzione del patto formativo (Inclusione e tutoraggio studenti, sportello psicologico...ti ascolto; la classe inclusiva)
- Monitorare il percorso post-diploma degli alunni.

All'interno del PTOF sono chiaramente espressi diversi obiettivi formativi finalizzati alla promozione del benessere e dell'inclusione degli studenti, relativi in particolare:

- allo sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica (educazione interculturale e alla pace, rispetto delle differenze e dialogo tra le culture, sostegno dell'assunzione di responsabilità, solidarietà e cura dei beni comuni, consapevolezza dei diritti e dei doveri) e di comportamenti responsabili ispirati alla conoscenza e al rispetto della legalità, della sostenibilità ambientale, dei beni paesaggistici, del patrimonio e delle attività culturali
- al potenziamento delle discipline motorie e sviluppo di comportamenti ispirati a uno stile di vita sano e sostenibile;
- al potenziamento delle metodologie e attività laboratoriali;
- alla prevenzione e contrasto della dispersione scolastica, di ogni forma di discriminazione e del bullismo, anche informatico;
- al potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni con bisogni educativi speciali attraverso percorsi individualizzati e personalizzati
- alla valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese
- all'apertura pomeridiana delle scuole e riduzione del numero di alunni e di studenti per classe o per articolazioni di gruppi di classi, anche con potenziamento del tempo scolastico o rimodulazione del monte orario
- all'individuazione di percorsi funzionali alla valorizzazione del merito degli alunni;
- alla definizione di un sistema di orientamento.

Tali obiettivi sono tradotti in una serie di attività e progetti formativi rivolti sia agli insegnanti, sia agli studenti

### **Formazione Insegnanti:**

All'interno del PTOF è riportato che nella scuola ci sono 206 insegnanti, 94 maschi e 112 femmine, di cui 9 insegnanti di sostegno.

La scuola ritiene indispensabili l'aggiornamento e la formazione continua dei docenti per migliorare la didattica e porre particolare attenzione agli stili di apprendimento degli studenti, alle moderne metodologie di insegnamento e all'innovazione degli ambienti di apprendimento e delle attrezzature didattiche. Con la Legge 107/2015 ("Buona Scuola") la formazione del personale docente diventa "obbligatoria, permanente e strutturale" (art.1, comma 124).

L'aggiornamento avviene a tre livelli: collegiale, disciplinare, e individuale.

Il Piano richiede ad ogni docente un impegno di almeno 60 ore triennali, ovvero 20 ore annuali ripartite tra collegiali (6), disciplinari (6) e individuali (8). Le 12 ore delle formazioni collegiale e disciplinare rientrano fra le ore contrattualmente destinate alle attività funzionali all'insegnamento. In coerenza con le priorità indicate nel Piano di Miglioramento di Istituto e con le esigenze riscontrate nel sondaggio sui bisogni formativi compilato dai docenti ad inizio anno scolastico, la formazione degli insegnanti è orientata verso:

- l'innovazione didattica e tecnologica, intesi come strumenti contro l'insuccesso scolastico;
- l'inclusione e disabilità;
- la coesione sociale e disagio giovanile;
- l'educazione civica e la cultura della sostenibilità;

Le attività di aggiornamento collegiale sono svolte da relatori esterni o interni. Rispetto a quelle individuali, i docenti di ruolo hanno la possibilità sia di usufruire delle proposte di Istituto sia di provvedere autonomamente partecipando ad attività esterne certificate, in presenza o a distanza, in coerenza con gli ambiti ministeriali e le priorità di Istituto (anche utilizzando la Carta del Docente). I nuovi docenti sono accolti con un corso introduttivo relativo alle principali peculiarità innovative tecnologiche e metodologiche adottate dalla scuola, che la differenziano rispetto ai modelli tradizionali. È previsto per loro un tutoraggio permanente, nel corso dell'anno scolastico, mirato a favorire il loro inserimento.

Rispetto alle didattiche attive sono disponibili:

- corsi di formazione sulle funzionalità di Moodle, rivolti a tutto il Collegio Docenti;
- uno sportello di supporto da parte delle Funzioni Strumentali Innovazione e Formazione rivolto a tutti i docenti;
- corsi di formazione di livello base e di livello avanzato rivolti a tutto il Collegio Docenti sulla metodologia della flipped classroom, con docente esperto
- corsi di formazione per docenti delle discipline scientifiche sulla metodologia TEAL, con docente esperto.
- Formazione collegiale sulla valutazione formativa
- Formazione collegiale sulla didattica interdisciplinare;
- corso di formazione sulla metodologia del debate per lo sviluppo di competenze trasversali (life skill) e curricolari, attraverso il cooperative learning e la peer education, il problem solving e la ricerca.
- progetto "Quando lo spazio insegna" per un ripensamento degli spazi e dei tempi di apprendimento attraverso l'uso delle nuove tecnologie digitali.
- progetto Peer Tutoring: applicazione della metodologia didattica di peer education con il duplice obiettivo di supporto didattico, e non solo, agli alunni in difficoltà e, per i tutor, di conseguimento di competenze relative al lavoro in équipe richieste anche a livello europeo
- inserimento, in una sezione apposita (rinnovata a partire dall'A.S. 2021-2022) del sito di Istituto, dei materiali inerenti sia alla formazione sia alle attività svolte dai docenti utilizzando metodologie didattiche innovative
- No w@ll class: Organizzazione didattica con classi "aperte" rivolta a prime e seconde del Liceo delle Scienze Applicate. Le classi parallele si scompongono per formare gruppi

trasversali di studenti che, in alcune ore di inglese, lavorano in modo collaborativo sperimentando metodologie didattiche di cooperative learning, peer education/tutoraggio.

ANNO SCOLASTICO 2021/2022			
LIVELLO	AMBITO	CORSO	QUANDO
COLLEGIALE	VALUTAZIONE E MIGLIORAMENTO	PROPOSTA 1: LA VALUTAZIONE	Il docente sceglie un percorso fra i due proposti 6 ore
	METODOLOGIE INNOVATIVE	PROPOSTA 2: PER UNA DIDATTICA INTERDISCIPLINARE	
INDIVIDUALE / DISCIPLINARE	VALUTAZIONE E MIGLIORAMENTO	LA VALUTAZIONE FORMATIVA	Proseguimento della formazione collegiale
	METODOLOGIE INNOVATIVE	IL DEBATE (Prof. A. Mezzadrelli)	2 e 8 febr. 2022 Orario 16:30-18:30
		• 1,2,3...TEAL! Metodologia e applicazioni pratiche (Prof.ssa Bombana) • DESMOS (Prof. Sproccati)	Pentamestre 2 incontri
		MOODLE – CORSO BASE (Prof.ssa Papazzoni)	Pentamestre
		MOODLE – CORSO AVANZATO (a cura del CNR Genova)	9, 16, 23, 30 novembre 2021 Orario 15-18
	INCLUSIONE	IL MODELLO PEI (Prof.ssa Paolino)	Ottobre
		L'INCLUSIONE NEL QUOTIDIANO SCOLASTICO (a cura dell'Ambito 19)	Docenti GLO (6 ore)
COESIONE SOCIALE E DISAGIO GIOVANILE	EDUCAZIONE EMOTIVA E GESTIONE DELLA CLASSE	Pentamestre	
	NO ALLE DIPENDENZE		
NUOVI DOCENTI	ACCOGLIENZA NUOVI DOCENTI	• IL SISTEMA "FERMI": • ASPETTI INNOVATIVI DEL NOSTRO ISTITUTO, A LIVELLO TECNOLOGICO E DIDATTICO (corso introduttivo) • UN COLLEGA PER AMICO: TUTORAGGIO	Tutoraggio permanente nel corso dell'anno scolastico

Per gli insegnanti di sostegno è previsto un corso di autoformazione relativo a procedure e didattica inclusiva.

### Aggiornamento personale

Gruppo di intervizione: La formazione propone al mondo della scuola una visione dialogica-sistemica-relazionale, co-costruire e condividere un modello di gestione delle relazioni per migliorare intelligenza emotiva e collettiva, gestire il burn out, lo stress, la conflittualità ed infine realizzare una vera alleanza scuola-famiglia.

### Inclusione e benessere degli studenti

#### Accoglienza e orientamento

Nel PTOF è riportato come soprattutto nell'ottica di ridurre la percentuale dei non ammessi alle classi successive e dei drop out la scuola si propone di organizzare attività relative:

- ad Open day di presentazione delle attività dell'istituto alle famiglie e agli studenti delle terze medie interessati a un'eventuale iscrizione";
- ad incontri di accoglienza delle classi prime con la psicologa della scuola, con la finalità di instaurare una prima relazione educativa tra gli studenti, i docenti e gli spazi di apprendimento;
- al monitoraggio degli insegnanti rispetto agli alunni con profitto carente/insufficienze;
- al supporto degli alunni individuati con colloqui motivazionali sia da parte degli insegnanti che della psicologa, attivando un percorso a lungo termine finalizzato ad "Imparare ad imparare";

- allo svolgimento di corsi di recupero in itinere specifici per gli alunni con gravi carenze utilizzando anche le risorse dell'Organico Funzionale e i materiali, fruibili anche in modalità asincrona, sulla Piattaforma Moodle;
- ad attività di Tutoring nei confronti degli alunni delle classi del biennio;
- ad incontri di orientamento rivolte alle Classi II (alunni e genitori) per supportare la scelta dell'indirizzo del triennio, o offrire suggerimenti e indicazioni per chi volesse cambiare corso;
- ad incontri di orientamento in uscita, rivolto in particolare a studenti e studentesse delle classi 4° e 5° in vista del proseguimento degli studi o dell'ingresso del mondo del lavoro.
- Sempre in ottica inclusiva la scuola organizza servizi di orientamento in entrata, attraverso degli Open Day a novembre e gennaio, e in uscita con università, aziende in cui sono state svolte le attività di tirocinio, e con le associazioni del territorio.

### **Tutoraggio**

Sempre dal PTOF, il Peer-tutoring ha l'obiettivo di migliorare le competenze di autovalutazione intesa come riflessione meta-cognitiva: la motivazione degli alunni, la loro autostima e la loro conoscenza di sé costituiscono l'elemento essenziale per acquisire consapevolezza del loro apprendimento e della valutazione formativa ad esso attribuita. In particolare, sono previsti:

- La diffusione delle strategie didattiche sull'autovalutazione e autoefficacia;
- Uno sportello di supporto da parte della Funzione Strumentale Inclusione e Tutoraggio studenti rivolto a tutte le classi;
- La diffusione delle metodologie e degli strumenti di autovalutazione;
- La pianificazione di percorsi trasversali per tutte le classi in collaborazione con la psicologa di istituto e Commissione di educazione civica
- assemblee di istituto, di classe, laboratori creativi, focus group sui temi della conoscenza di sé e delle attitudini personali, laboratori esperienziali e didattica orientativa, laboratori motivazionali e didattica dell'errore, etc.

### **Recupero**

All'interno del PTOF viene riportato come al fine di aumentare il benessere degli studenti, spesso associato al loro successo scolastico, la scuola ha avviato diverse opportunità per il recupero e il potenziamento degli apprendimenti e un piano di accoglienza e orientamento. Le metodologie didattiche che promuovono l'apprendimento attivo devono essere pertanto finalizzate al miglioramento dello "star bene" a scuola, alla motivazione degli studenti e al loro successo scolastico, nonché all'autovalutazione sia in termini di strategie di apprendimento personale per il potenziamento delle proprie abilità e/o per il recupero delle lacune, sia in termini di valutazione delle proprie peculiarità ai fini di una scelta consapevole e motivata dopo il diploma. Il recupero può avvenire attraverso:

- Interventi realizzati sfruttando le ore di copresenza dell'orario curricolare, "sdoppiando" la classe e svolgendo attività differenziate, affidate ai due docenti, per far fronte sia alle necessità di recupero degli alunni in difficoltà, sia all'esigenza di valorizzare/potenziare gli studenti migliori
- Corsi di recupero organizzati dalla scuola anche per classi parallele (per esempio: gruppi di alunni aventi carenze omogenee ma provenienti da diverse classi prime, etc.).  
In aggiunta ai normali corsi (gratuiti) nelle settimane immediatamente successive agli scrutini del primo trimestre, caldamente consigliati per gli alunni individuati dai Consigli di Classe come bisognosi di recupero nelle materie con valutazione insufficiente, la scuola attiva, soprattutto durante l'estate, cicli di lezioni a pagamento a adesione facoltativa. Questo servizio vuole costituire un'alternativa alle lezioni private alle quali le famiglie spesso ricorrono, offrendo il vantaggio di contenere i costi, di proporre una gamma di

materie molto ampia, nonché di consentire un più stretto coordinamento tra i docenti “esterni” dei corsi e quelli “interni” dei Consigli di Classe.

- Forme di recupero “a distanza” organizzate per gli alunni impossibilitati a frequentare la scuola per lunghi periodi a causa di problemi di salute (progetto “Istruzione domiciliare”). Anche per coloro che sono a casa ammalati è possibile realizzare il collegamento via internet con webcam direttamente dalla classe.
- “Pausa didattica”: interventi realizzati in orario curricolare suddividendo la classe in gruppi di livello e svolgendo attività differenziate per far fronte sia alle necessità di recupero degli alunni in difficoltà, sia all’esigenza di valorizzare/potenziare gli studenti migliori
- Interventi realizzati in orario curricolare con lavoro per classi “aperte” e svolgendo attività differenziate per far fronte sia alle necessità di recupero degli alunni in difficoltà, sia all’esigenza di valorizzare gli studenti migliori (potenziamento);
- Peer Tutoring: progetto rivolto a tutti gli studenti dell’Istituto che prevede l’individuazione di due figure: quella del tutor (studenti con competenze superiori individuati e coordinati dai rispettivi docenti) da affiancare a quella del tutee (studenti in difficoltà) per un’attività di sostegno/recupero nelle discipline di matematica, inglese, informatica, fisica e materie di Indirizzo, tramite incontri pomeridiani tra pari.

### Potenziamento

Rappresenta il cuore della vision della scuola perché corrisponde all’idea di “potenziare” le capacità di ogni singolo studente sulla base delle proprie attitudini. Si tratta per noi di riuscire a condurre ciascuno al raggiungimento del miglior “successo formativo” possibile. Può avvenire:

- in ambito curricolare per periodi limitati dell’anno, rivolto a tutta la classe oppure dedicato solo a parte di essa, parallelamente agli interventi di recupero effettuati con sdoppiamento o suddivisione della classe.
- In orario extra-curricolare con attività di tipo tecnico-scientifico (anche in collaborazione con docenti universitari e/o finalizzate alla partecipazione a gare nazionali e internazionali), artistico (teatro, musica, pittura, danza) o linguistico (corsi e certificazioni internazionali).

La scuola offre un’ampia scelta di attività di carattere artistico-culturale oppure di ricerca e sperimentazione tecnico-scientifica organizzate al di fuori dell’orario scolastico.

Gli studenti aderiscono liberamente sulla base delle proprie attitudini e dei propri interessi e a partire dal triennio possono ricevere dei crediti formativi a seconda della loro partecipazione.

### Riconoscimento crediti

Nel PTOF è riportato che la scuola riconosce gli apprendimenti e le competenze acquisiti in ambito extra-scolastico. La media dei voti conseguiti a fine anno scolastico comporta che all’alunno del triennio debba essere attribuito un punteggio, detto “credito scolastico”, espresso in numero intero e compreso in un intervallo prefissato dalla legge in base alla seguente tabella:

M = media dei voti	Credito scolastico (punti)		
	Classe 3 <sup>A</sup>	Classe 4 <sup>A</sup>	Classe 5 <sup>A</sup>
M < 6	---	---	7 – 8
M = 6	7 – 8	8 – 9	9 – 10
6 < M ≤ 7	8 – 9	9 – 10	10 – 11
7 < M ≤ 8	9 – 10	10 – 11	11 – 12
8 < M ≤ 9	10 – 11	11 – 12	13 – 14
9 < M ≤ 10	11 – 12	12 – 13	14 – 15

Tabella 40 Tabella riconoscimento crediti (PTOF)



All'interno della banda di oscillazione corrispondente alla media conseguita, il Consiglio di Classe definisce il punteggio effettivo tenendo conto dei seguenti parametri:

- frequenza, assidua e di qualità;
- interesse, impegno e partecipazione apprezzabili;
- autonomia, intraprendenza e disponibilità nella partecipazione ad attività di PCTO
- partecipazione positiva e di durata significativa a qualunque progetto extracurricolare o altra attività compresa nel PTOF, anche se non inquadrabile come PCTO

### **Benessere e inclusione.**

All'interno del Piano Annuale dell'Inclusione della scuola è riportato che sono presenti 124 alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) pari al 6,72% della popolazione scolastica. Tra questi ci sono 15 certificazioni secondo la Legge 104/92. Nei diversi Consigli di Classe (CdC) sono stati redatti 90 Piani Didattici Personalizzati.

Come si evince dal PTOF, all'interno della scuola sono attivi diversi progetti didattico-educativi finalizzati all'inclusione:

- Sportello psicologico... ti ascolto: sportello di ascolto con psicologi professionisti, per supportare gli alunni e i docenti nella gestione di problematiche relazionali di singoli, di gruppi o dell'intera classe. L'obiettivo è fondamentalmente la prevenzione del disagio, delle difficoltà relazionali tra pari e con gli adulti, con particolare attenzione alle complesse situazioni emerse anche a seguito della pandemia
- La classe inclusiva: Il progetto, principalmente rivolto alle classi prime in cui sono presenti alunni con disabilità ma aperto anche ad altre classi su richiesta. Prevede una serie di giochi formativi (animazione teatrale, coaching circle, etc.) per stimolare l'espressione della propria cultura, la gestione delle emozioni, la reciprocità e l'empatia. Altri giochi sono, invece, utili ad affrontare bisogni ed imprevisti (gestione dei conflitti, conoscenza). In collaborazione con enti vari, si organizzano inoltre "camminate inclusive". Per le classi coinvolte nel progetto da più anni, sono previsti incontri pomeridiani per verificare la continuità del percorso. Lo scopo è quello di formare le abilità sociali necessarie a far crescere la classe inclusiva.
- Insieme è possibile: gruppo di mutuo aiuto come spazio d'incontro, di scambio esperienze, di condivisione delle emozioni e di sostegno reciproco che serve ad affrontare il ruolo difficile di genitore di alunno BES. I problemi più sentiti sono quelli della solitudine, della paura della morte, della chiusura e della mancanza di autostima. Purtroppo, sono carenti spazi e momenti di inclusione; insieme i genitori possono promuovere e gestire iniziative per uscire dall'isolamento.
- FERMI-AMO la dislessia: Supporto ai CdC con alunni DSA nell'attuazione delle attività di prevenzione e contrasto delle difficoltà di apprendimento, nella riduzione degli ostacoli di ordine scolastico accertati, nell'elaborazione dei piani didattici personalizzati (PDP). Aggiornamento normativo e formazione dei docenti sulle problematiche dei disturbi specifici dell'apprendimento, coordinamento tra operatori scolastici, extrascolastici e famiglie.
- Diverse bici: ha come finalità l'obiettivo 10 dell'Agenda 2030 che prevede la riduzione delle discriminazioni e favorire l'inclusione sociale dei soggetti disabili. Attraverso la collaborazione dei docenti di scienze motorie e dell'associazione Obiettivo 3, gli studenti si confronteranno con storie e testimonianze cariche di significati e di lotta alla vita. Ogni gesto può essere più potente di mille parole, quello di uno sportivo disabile può incidere nel regalare attenzione positiva a tanti.

All'interno del protocollo BES e del PAI si riporta che nella scuola sono presenti:

- 9 insegnanti di sostegno di cui, 4 specializzati nel ruolo, 3 non specializzati supplenti annuali, uno non specializzato in deroga. Il rapporto di sostegno è di 1 docente ogni 2/3 alunni, le ore sono state assegnate in base al principio della continuità didattica e del livello di gravità di ogni singolo caso
- 47 educatori ad personam per un totale di 47 ore su 7 alunni, attivi anche per la realizzazione di progetti per l'area PCTO utili al raggiungimento dell'autonomia personale sul piano della gestione ordinaria del miglioramento dell'autostima sul piano sociale e relazionale.
- 1 psicologa di Istituto

Di solito la scuola acquisisce a Gennaio le diagnosi degli alunni iscritti alla classe prima, in settembre convoca il GLO e raccoglie la documentazione degli interventi educativo-didattici da inserire nel Protocollo Accoglienza Bes.

A fine settembre i gruppi disciplinari compilano la scheda del Protocollo Accoglienza Bes, pianificano gli obiettivi per la stesura del PEI con obiettivi minimi per alunni diversamente abili (legge 104/92), scelgono gli strumenti compensativi e dispensativi da adottare nel PDP per alunni DSA ( legge 170/2010) e condividono le modalità di valutazione da attuare nella didattica personalizzata.

Nel mese di settembre il GLI (gruppo lavoro inclusione istituto formato dai docenti specializzati sul sostegno) legge le diagnosi e stende per gli alunni delle classi prime e terze il profilo di funzionamento; il documento viene poi illustrato nel primo consiglio di classe.

A fine settembre la Funzione Strumentale Inclusione presenta ai genitori le procedure di accoglienza per gli alunni DSA e i progetti relativi all'inclusione scolastica.

Nel Collegio docenti di ottobre il DS delibera l'approvazione del Protocollo Accoglienza Bes.

Sempre ad Ottobre, i Cdc redigono il PEI e il PDP che vengono approvati nel Cdc di novembre. Per tutto l'anno scolastico il GLI si confronta con gli specialisti dell'ASL, con le famiglie, con gli educatori ad personam e con i docenti dei Cdc. Il Dirigente Scolastico monitora il lavoro dei Cdc. Nel Collegio dei docenti di giugno la Funzione Strumentale Inclusione relaziona al Collegio Docenti il PAI (piano annuale inclusione)

Rispetto alla valutazione degli alunni BES, la scuola adotta strategie di valutazione formative che tengono conto delle abilità di ciascuno studente nell'ottica di una valorizzazione delle sue diverse abilità. I Cdc attuano una didattica laboratoriale che valorizza il successo come raggiungimento di competenze necessarie per l'autonomia personale e sociale anche nell'ottica di un inserimento lavorativo.

Le famiglie partecipano attivamente alle attività educative, alla stesura del PEI e del PDP, e al dialogo con gli insegnanti. I docenti di sostegno monitorano scrupolosamente il percorso degli studenti e fanno da figura ponte tra la famiglia e il Consiglio di classe.

I coordinatori di classe degli alunni BES predispongono con il Cdc tutta la documentazione necessaria per la stesura del PDP, condividono il documento con la famiglia e curano eventuali modifiche e aggiornamenti nel corso di tutto l'anno scolastico.

Il Dirigente Scolastico tiene monitorato il lavoro del GLI attraverso la Funzione Strumentale Inclusione.

## PIANO ANNUALE INCLUSIONE A.S. 2020-21

Parte I – analisi dei punti di forza e di criticità	
<b>Rilevazione dei BES presenti:</b>	n°
<b>disabilità certificate (Legge 104/92 art. 3, commi 1 e 3)</b>	15
•minorati vista	0
•minorati udito	1
•Psicofisici	11
•Motoria	3
<b>disturbi evolutivi specifici</b>	
• DSA	61
• ADHD/DOP	6
• Borderline cognitivo	4
• Altro	
<b>svantaggio (indicare il disagio prevalente)</b>	
• Socio-economico	6
• Linguistico-culturale	8
• Disagio comportamentale-relazionale	3
• Fisici	31
<b>Totali</b>	124
<b>% su popolazione scolastica</b>	6,72%
<b>N° PEI redatti dai GLHO</b>	15
<b>N° di PDP redatti dai Consigli di classe in <u>presenza</u> di certificazione sanitaria</b>	80
<b>N° di PDP redatti dai Consigli di classe in <u>assenza</u> di certificazione sanitaria</b>	10

Figura 3 Piano Annuale Inclusione 2020-2021

#### 4.1.1 DESCRIZIONE E ANALISI DEI DATI

#### 4.1.2 INTERVISTE E FOCUS GROUP

##### INNOVAZIONE

L'innovazione è uno degli elementi costitutivi della scuola, che è infatti tra le fondatrici del gruppo delle Avanguardie Educative dell'INDIRE. Facendo riferimento alle domande di ricerca, sono andati a rilevare gli elementi che la caratterizzano, come si declina, in ottica inclusiva, dal punto di vista degli spazi di apprendimento, della didattica, dell'apertura e alla collaborazione con la dimensione extra-scolastica del territorio.

I percorsi di innovazione delle scuole delle Avanguardie Educative sono contenute nel Manifesto<sup>138</sup> da loro elaborato, e si sviluppano lungo sette orizzonti che mirano a “trasformare il modello trasmissivo della scuola, sfruttare le opportunità offerte dalle ICT e dai linguaggi digitali per supportare nuovi modi di insegnare, apprendere e valutare, creare nuovi spazi per l'apprendimento, riorganizzare il tempo del fare scuola, riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza, investire sul capitale umano ripensando i rapporti, promuovere l'innovazione perché sia sostenibile e trasferibile”.

*“Innovare vuol dire variare la tipologia del tipo di lezione che si fa a scuola, prima c'era solo la lezione frontale, adesso ci sono tutta una serie di altre metodologie, qui a scuola noi utilizziamo soprattutto il metodo Teal e il metodo Debate, le due idee a livello di Avanguardie Educative che noi abbiamo adottato.” (IRAM-1)*

*“Dobbiamo preparare per un lavoro che non si sa se esisterà, innovazione è anche prefigurarsi quello che succederà tra 10 anni.” (IRIM-1)*

##### Processo di innovazione

Il processo di innovazione all'interno dell'IS “A” è iniziato nel 2008 circa 15 anni fa, su iniziativa della Dirigente Scolastica allora in carica, sostenuta da un gruppo di docenti appassionati e desiderosi di trasformare la propria scuola verso il futuro. C'era l'insoddisfazione da parte degli insegnanti nel doversi spostare (e trasportare con sé tutto il materiale didattico) tra una lezione e l'altra all'interno di una scuola molto grande, allo stesso tempo il boom di iscrizioni in quegli anni permise alla scuola di avere a disposizione anche le aule del vecchio edificio adiacente.

*“Mi ricordo che eravamo in 6 o 7 a pensare, con l'allora preside giravamo nella scuola e quando le aule erano vuote ci guardavamo e ci chiedevamo: come facciamo a farli ascoltare di più, come facciamo a farli renderli più partecipi, quanti banchi ci stanno, no li lascia spazio...facevamo delle cose da dilettanti, però lo spirito era proprio quello di chiederci cosa possiamo inventarci, con lo sguardo al futuro, tra 10 anni senno perdiamo non solo l'attenzione e l'ascolto ma anche la relazione con tanti studenti.” (FGIVM-1)*

La Dirigente dell'epoca dopo aver contattato un'esperta che avevo svolto delle ricerche sul tema degli spazi di apprendimento innovativi diede vita a questa “rivoluzione”. Il processo di rinnovamento ha coinvolto oltre alla stessa DS, gli insegnanti ma anche gli studenti: come indicato nel capitolo 2.3.4, sono numerose le ricerche che sostengono che la collaborazione tra coloro che andranno ad abitare il nuovo edificio è decisiva per la riuscita del progetto e che la partecipazione degli insegnanti abbia degli effetti positivi sul loro morale, attitudine e comportamenti, li fa sentire maggiormente valorizzati motivandoli a ridefinire le loro strategie sull'uso degli spazi.

*“C'erano degli spazi enormi, degli insegnanti motivati che credevano in questo cambiamento, e da lì si è proceduto con la personalizzazione degli ambienti, degli arredi, degli armadietti per i*

<sup>138</sup> <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/il-manifesto> - ultima consultazione 30/01/2023

*ragazzi, coinvolgendo anche gli studenti perché da allora sono cambiati tre dirigenti ma la nostra scuola resta come una grande famiglia.” (FGISM-1)*

Insegnanti e studenti hanno progettato e realizzato insieme la cablatura internet dell'intero Istituto, e costruito le lavagne multimediali che sono state poi inserite nelle diverse classi. Dopo i lavori strutturali si è passati alla digitalizzazione della didattica e dei contenuti: sono state create aule multimediali e virtuali, una piattaforma e-learning sulla quale gli insegnanti caricano le lezioni e materiale didattico. Il percorso ha condotto l'Istituto a diventare nel 2014, tra le 22 scuole fondatrici del gruppo delle Avanguardie Formative dell'INDIRE.

*“Innovare vuol dire variare la tipologia del tipo di lezione che si fa a scuola, prima c'era solo la lezione frontale, adesso ci sono tutta una serie di altre metodologie, qui a scuola noi utilizziamo soprattutto il metodo Teal e il metodo Debate, le due idee a livello di Avanguardie Educative che noi abbiamo adottato.” (IRAM-1)*

Il processo, seppur rallentato e in parte modificato dal COVID-19, continua nonostante da allora siano cambiati due Dirigenti scolastici. La nuova DS ha infatti proseguito il lavoro di rinnovamento introducendo ulteriori elementi soprattutto negli spazi di passaggio, come atri, corridoi, etc, perché il percorso di innovazione non si ferma mai. Come riportate nel paragrafo 2.3.4 i dirigenti hanno un ruolo cruciale in questa fase: mentre sono coinvolti nella progettazione, devono infatti già immaginare come preparare alla fase di transizione nei nuovi spazi. Le scuole di oggi devono preparare gli studenti a confrontarsi con rapidi cambiamenti, essere in grado di adattarsi a lavori che non sono stati ancora creati, o usare tecnologie che non sono ancora state inventate, e risolvere problemi sociali che non sono ancora sorti (OECD, 2015).

*“Dobbiamo preparare per un lavoro che non si sa se esisterà, innovazione è anche prefigurarsi quello che succederà tra dieci anni.” (IRIM-1)*

## **Formazione**

Nella prima fase del processo di innovazione INDIRE supportò la riorganizzazione interna mentre la parte gestionale fu supportata da un docente dell'Università di Bologna.

Naturalmente oltre ai lavori strutturali è stato necessario formare gli insegnanti rispetto all'utilizzo dei nuovi spazi e delle nuove metodologie didattiche. Se è vero che i nuovi spazi possano favorire l'utilizzo di nuove pedagogie, resta fondamentale cambiare le pratiche e le attitudini degli insegnanti (Blackmore et al., 2011). Furono invitati esperti anche del MIT di Boston, si è lavorato molto con i docenti sulla formazione e sull'autoformazione, e sulla sperimentazione sul campo. Con il passare del tempo, svanito l'entusiasmo iniziale, si è perso un po' lo spirito innovatore:

*“le cose sono andate avanti un po' di inerzia, ed io sono fisico, l'inerzia dopo un po' se c'è dell'attrito finisce, e l'attrito c'è...” (IDS -1).*

Come emerge da diverse ricerche<sup>139</sup>, una delle questioni fondamentali nei processi di innovazione è relativa alle fasi di transizione, consolidamento e post-occupazione, ovvero far sì che le sperimentazioni avviate proseguano anche dopo l'entusiasmo della fase iniziale. La letteratura ci dice che gli insegnanti di solito accolgono con entusiasmo i nuovi spazi e sono incoraggiati a sperimentare nuove soluzioni, ci sono però poche ricerche sull'effettiva preparazione degli insegnanti. Thomson fa notare che senza un'adeguata formazione c'è il rischio che tornino e si rifugino in approcci tradizionali piuttosto che sperimentare (Kariippanon et al., 2018).

---

<sup>139</sup> Capitolo 2 paragrafo 2.3.4

Nelle parole della Dirigente scolastica emerge tutta la difficoltà nel mantenere accesa la fiamma dell'innovazione, soprattutto durante il periodo pandemico:

*“Il nostro è un istituto molto grande che ha oltre 200 docenti di cui il 30% non di ruolo soprattutto nelle discipline tecniche e scientifiche, per dire io non ho docenti di matematica del biennio e questo rende molto difficile l'approccio alle metodologie dell'innovazione rivolto a tutti i docenti, per cui ho un gruppo di docenti che sono ancora quelli che sono rimasti dal vecchio gruppo che era partito con avanguardie educative che ancora portano avanti le loro idee, e poi ho una zona grigia che si barcamena tra l'innovazione e la restaurazione ottocentesca, che secondo me la didattica a distanza sta favorendo. Io per certi versi sto vedendo una regressione rispetto all'innovazione... e poi c'è la parte dei docenti non di ruolo che sono qui da un anno con i quali faccio oggettivamente molta fatica perché quando hanno capito dove sono è già finito l'anno scolastico.”* (IDSM -1)

### **Innovazione e inclusione**

Secondo l'attuale Dirigente Scolastica:

*“Una scuola innovativa non può, deve essere inclusiva, se innovativa lo deve essere per tutti non solo per quelli bravi o per quelli che non hanno difficoltà, se è innovativa deve esserlo anche per chi ha delle difficoltà.”* (IDSM-1)

Il processo di innovazione ha avuto un impatto anche sul processo di inclusione all'interno della scuola e viceversa, accogliere studenti con bisogni educativi speciali richiede flessibilità, capacità di mettersi in discussione e ripensare le proprie pratiche e spinge a trovare costantemente delle soluzioni nuove e innovative, di cui potranno avvantaggiarsi tutti gli studenti.

*“La nostra è una scuola dove siamo incoraggiati a sperimentare, c'è un rapporto circolare tra innovazione ed inclusione, in un contesto rigido alcune caratteristiche possono risultare come fragilità e punti di debolezza mentre in un contesto innovativo possono invece diventare elementi di creatività e di eccellenza da valorizzare.”* (FGISM-1)

### **SPAZI DI APPRENDIMENTO INNOVATIVI**

“Lo spazio genera relazioni sociali”, “gli spazi danno forma alle relazioni sociali e le pratiche sociali a loro volta influiscono sull'uso e l'esperienza degli spazi<sup>140</sup>. Secondo l'OECD (2013), gli Innovative Learning Spaces (ILEs) sono “spazi di apprendimento flessibili, multimodali, intrisi di tecnologia che meglio rispondono ai bisogni degli studenti del XXI secolo”.

L'innovazione degli spazi di apprendimento è la scintilla che ha dato vita all'intero processo di rinnovamento della scuola. Dopo la fase di cablatura che ha dotato tutte le aule di una LIM e di una connessione internet, e i lavori strutturali sull'edificio, sono state adottate le aule disciplinari.

### **Caratteristiche spazi innovativi**

#### Le aule di materia

Rispetto all'utilizzo degli spazi in modo innovativo, la scuola adotto il sistema delle aule di materia, ovvero non sono più i professori a muoversi nelle diverse classi, sono bensì i ragazzi a farlo. Ciò ha creato un effetto positivo sia sugli insegnanti che sugli studenti, i primi hanno infatti avuto la possibilità di personalizzare gli spazi, trasformando l'aula in un laboratorio disciplinare, e senza dover spostare ogni volta tutto il materiale didattico da un posto all'altro, mentre gli studenti hanno guadagnato cinque minuti tra una lezione e l'altra in cui hanno la possibilità di alzarsi dai banchi, muoversi e “ossigenarsi il cervello”. Nonostante qualche perplessità iniziale tutti gli insegnanti si sono messi in gioco e per facilitare l'adattamento è stato anche organizzato una sorta di concorso che premiava l'aula più bella e accogliente.

---

<sup>140</sup> Vedi paragrafo 2.3.2 (Lefebvre e Massey)

*“Nella nostra scuola avevano il modello organizzativo che i docenti avevano la propria aula, e gli studenti giravano stile campus americano. Era molto bello perché intanto gli studenti in questi spostamenti allentano la tensione tra una lezione e l'altra, i docenti avevano uno spazio che era il loro spazio per cui se lo arredavano, mettevano le cose che gli piacevano, c'era proprio un'identificazione dell'aula con il docente, con il covid quest'operazione non si poteva fare, non potevo avere la disinfezione delle aule ad ogni cambio e quindi siamo dovuti tornare indietro anche rispetto a questo.” (IDSM-2)*

*“...ciascun professore aveva la sua aula, era bello perché la si poteva personalizzare, io insegno matematica avevo messo il poster di Turing, adesso non è possibile per via della pandemia e la sanificazione, stiamo però tornando a quel tipo di sistema lì. Per gli studenti anche muoversi cinque minuti da una parte all'altra per vuol dire tanto, camminare li prepara all'ora successiva, li aiuta a staccare un attimo.” (IRIM-2)*

Questo tipo di organizzazione è stato messo in discussione, comunque, non solo dal COVID-19 ma anche dalla mancanza di spazi dovuta all'aumento esponenziale delle iscrizioni che si è registrato negli ultimi anni.

*“L'idea originale di questi spazi purtroppo adesso è molto limitata dal fatto che il numero degli alunni sta crescendo in maniera veramente imprevedibile e non possiamo più permettercelo, io non ho più l'aula personale perché non ce n'è sono per tutti, perché il numero delle classi continua a lievitare, e proviamo a conservare almeno le aule speciali.” (FGIVM-2)*

#### Banchi e cattedre

Oltre alle aule disciplinari si è lavorato anche verso il superamento della visione tradizionale della classica disposizione dei banchi per file parallele allineate di fronte la cattedra, descritti come “catafalchi” o “tombe” da Montessori, finalizzato principalmente a controllare, conformare e omologare (Marcarini, 2014). A partire da Rousseau molti pedagogisti hanno criticato questa impostazione, come già riportato nel capitolo sugli spazi, funzionale (Foucault, 1993) principalmente al contenimento delle pulsioni del corpo, a sorvegliare ed in caso, punire, anche fisicamente i trasgressori. Una tale organizzazione aveva un alto valore simbolico e indicava una chiara divisione gerarchica che demarcava chiaramente la differenza di ruolo e di potere tra insegnanti e studenti, una visione di scuola in cui il corpo doveva essere anestetizzato, disciplinato e reso inoffensivo<sup>141</sup>.

*“La scuola è considerata piuttosto uno strumento utile a comunicare e veicolare obbedienza, oppressione, basta vedere la disposizione della classe in un certo modo, la cattedra, la lavagna disposizione delle aule e dei banchi. Ecco, per esempio, la nostra scuola non ha le cattedre, c'è un banchino come gli altri per i docenti, e anche questo è un segno di una visione diversa della scuola. Poi con il covid... sento una forte mancanza di libertà nell'organizzazione dello spazio che è terribile.” (IDSM-2).*

Oltre a lavorare all'interno delle aule, l'attuale DS ha dato una forte spinta al rinnovamento anche degli ambienti inutilizzati e di passaggio, di transizione, come atri, corridoi, o spazi esterni. Sono stati introdotti tavolini e divani in cui potersi sedere per lavorare in gruppo, o semplicemente per socializzare, stare insieme e rilassarsi durante le pause.

*“... c'è poi il discorso degli spazi come luogo di aggregazione, dove i ragazzi possono mettersi a studiare, socializzare, adesso anche fuori quando c'è bel tempo, il COVID-19 ci ha imposto di ripensare gli spazi, ora in giardino ci sono tavolini e ombrelloni, gli insegnanti possono prenotare e svolgere lì le loro lezioni, anche questa è innovazione!” (IRIM-2)*

---

<sup>141</sup> Vedi Paragrafo 2.3.4



*“Se tu fai un’indagine con i ragazzi loro te lo dicono, i divanetti, il bar, la mensa, c’era prima anche il calcio balilla, potevano giocare anche a ping-pong, il covid ha un po’ cambiato la situazione però era molto bello vederli insieme.” (FGISM-2)*

### **Spazio e didattica**

Come già riportato nel secondo capitolo<sup>142</sup>, ambienti innovativi favoriscono un insegnamento orientato a facilitare esperienze cognitive, metacognitive e collaborative che conducono ad un apprendimento più profondo<sup>143</sup>. Il setting tradizionale dell’aula con file di banchi paralleli e allineati disposti di fronte alla cattedra e all’insegnante, centro di potere assoluto incontestabile e unica fonte di sapere, non è più funzionale ad un tipo di didattica centrata sulla collaborazione, creatività, pensiero critico, scambio e confronto di idee, attività esperienziali. Per Maria Montessori e John Dewey l’ambiente doveva essere funzionale alle attività scolastiche per questo criticava la disposizione tradizionale dei banchi, che creava immobilismo, limitava lo sviluppo della curiosità e dell’autonomia e la possibilità di combinare le attività intellettuali con quelle manuali: “ho abolito il banco, perché il bambino non deve più stare fermo ad ascoltare le lezioni della maestra ed ho abolito la cattedra perché la maestra non deve più fare le lezioni collettive necessarie ai metodi comuni»<sup>144</sup>

Al fine di favorire l’utilizzo di didattiche attive e maggiormente cooperative sono stati abbattuti muri (non solo fisici!) a favore di soluzioni a “geometria variabile” che hanno portato alla creazione dell’aula TEAL e di quella Debate, infine in collaborazione con artigiani locali, sono stati costruiti banchi “origami” componibili tra loro.

*“...l’aula Debate, un’aula a geometria variabile, con i banchi di diversi colori e di diverse forme che possono essere allestiti in diverso modo, lim su tutte le pareti così che lo studente in qualsiasi posizione si trovi possa vedere quello che viene proiettato, uno schermo touch che può essere utilizzato dagli studenti, aule nelle quale si può davvero fare un lavoro collaborativo e a livello avanzato.” (IDSM-2)*

Come già evidenziato nel paragrafo 2.3.4, diversi autori sostengono che la disposizione dei banchi influenza i risultati di apprendimento e può favorire lo sviluppo di attitudini positive negli studenti riducendo le interazioni negative con gli insegnanti o aumentando quelle positive. Anche il posto occupato da uno studente nella classe può condizionarne i suoi risultati.

### **Formazione sugli spazi.**

Rispetto alla formazione sugli spazi innovativi, la scuola ha svolto un percorso molto importante in passato che ha permesso di raggiungere i livelli attuali, tuttavia dalle interviste emerge la necessità di rinnovarla costantemente, infatti, come sostiene anche Hattie<sup>145</sup>, se gli insegnanti non sono formati e adeguatamente supportati i vantaggi svaniscono e tornano alle pratiche tradizionali: “cambiare la forma degli edifici non conduce gli insegnanti ad insegnare in modo diverso”.

*“...da quando sono in questa scuola si è sempre fatta formazione e dieci anni fa facemmo proprio quella proprio sugli spazi di apprendimento, sull’ambiente come elemento educante, mi ricordo ancora la dirigente dell’epoca invitò anche luminari dalla Svezia venuti apposta proprio per illustrarci le ultime novità. Abbiamo iniziato una riflessione sullo spazio come elemento educante, poi ogni tanto questi discorsi vanno ripresi e rinnovati perché come vede, i nuovi docenti arrivano tutti gli anni, non si deve mai dare per scontato che una riflessione sia stata conquistata, occorre rinnovarla di continuo.” (FGIV-2)*

---

<sup>142</sup> Vedi Paragrafo 2.3.4

<sup>143</sup> Vedi Paragrafo 2.3.2

<sup>144</sup> Vedi Paragrafo 2.2

<sup>145</sup> Vedi paragrafo 2.3.3

*“I primi giorni di settembre il referente dell’innovazione ha organizzato un seminario in cui ha parlato comunque di nuove tecniche didattiche e illustrato le diverse potenzialità delle aule speciali come l’aula Debate, l’aula origami, sono state solo un paio d’ore però c’è stata.” (FGIV-2)*

*“Probabilmente pensando al prossimo Piano triennale di formazione nell’ambito dell’Innovazione occorrerebbe magari dedicare più spazio questa riflessione rinnovandola di nuovo.” (FGIV-2)*

### **Spazio e inclusione**

Come già affermato, lo spazio è una costruzione sociale, non basta soffermarsi esclusivamente sugli elementi fisici. Le persone si collocano negli spazi e agiscono in essi come partecipanti attivi<sup>146</sup>, alcuni elementi strutturali possono favorire l’inclusione ma lo spazio in sé non crea le relazioni automaticamente, sono soprattutto le pratiche sociali che la rendono possibile o meno.

Dall’intervista alla DS emerge come nella fase di ri-progettazione è stata posta particolare attenzione agli aspetti relativi al benessere e all’inclusione degli studenti:

*“Abbiamo pensato a spazi particolarmente accoglienti anche per gli studenti, c’è la visione di un benessere legato agli ambienti, costruire una scuola bella, un posto in cui i ragazzi stanno bene. Questo presupposto per me è fondamentale, cioè che i posti siano belli, siano accattivanti, ci siano dei colori, i ragazzi devono sentirsi bene a scuola.” (IDSM-2)*

Lo stare bene a scuola è un concetto sostenuto da diversi pedagogisti nel passato, Ellen Key affermava che “un ambiente bello rende più felici e migliori” (Pironi, 2010, p. 13), secondo Maria Montessori gli ambienti dovevano essere accoglienti e diversificati e gli arredi dovevano essere leggeri, semplici, economici e lavabili, belli e colorati (Pironi, 2010). Washburne, fondatore delle scuole di Winnetka riteneva a sua volta che “gli ambienti dovevano essere belli e simili a quelli di casa, con fiori, piante e dipinti sulle pareti, così come l’ambiente esterno doveva essere curato con alberi e giardini (Washburne e Zallone, 1953, pg 72).

*“La dirigente attuale ha realizzato dei corner arredati con divanetti e tavolini dove i ragazzi si possono raggruppare, molte volte anche per studiare, altre volte semplicemente nell’attesa dell’autobus per chiacchierare o per un momento di relax condiviso. La scuola sta cercando di sfruttare tutti gli spazi possibili per dare accoglienza ai ragazzi e alle loro varie necessità, anche questa è inclusione e attenzione ai loro bisogni.” (FGIV-2)*

*“...questi angoletti a cui la DS tiene molto perché i ragazzi, si aggregano fanno attività studiano insieme e vedo spesso anche X con loro, aiutano l’inclusione assolutamente e sono pensati per quello, proprio come hai osservato tu, però con tutte queste restrizioni è stato un po’ limitato quindi non vedi tantissime persone che li utilizzano, però creano tanta condivisione e relazioni e dunque inclusione.” (FGISM-2)*

*“La parte della mensa e del bar crea molta inclusione, anche il fatto di poter mangiare insieme in un momento soprattutto come questo secondo me è una cosa molto bella.” (FGISM-2)*

*“Credo che abbiamo dimenticato di menzionare le aule colorate in funzione della materia, i banchi messi a cerchio dove tutti si mettono insieme per fare i lavori di gruppo.” (FGISM-2)*

*“Abbiamo a disposizione un enorme salone, gli spazi della mensa sono sempre fruibili anche nelle ore pomeridiane quando gli studenti si ritrovano per studiare o semplicemente stare insieme e rilassarsi... Di aula di sostegno ce n’è una piccolina in cui vanno magari per non stare sempre troppo in giro che viene comunque in genere utilizzata abbastanza poco.” (IDSM-2)*

Sembra dunque che il processo di rinnovamento degli ambienti di apprendimento abbia apportato un impatto positivo sul benessere e sull’inclusione degli studenti, tuttavia dalle interviste emerge

---

<sup>146</sup> Vedi paragrafo 2.3.4 (Le Fevre)

come non sia ancora completato e necessita di ulteriori miglioramenti.

*“Bisogna valutare la raggiungibilità di tutti per le aule speciali (Debate), perché ad esempio non sapendolo ho prenotato una speciale che però si è rivelata non raggiungibile da X, mentre la mia intenzione era proprio utilizzare uno spazio che favorisse la collaborazione e i lavori di gruppo, e sono dispiaciuta molto, avrei preferito stare in classe piuttosto che escluderlo, però sicuramente gli spazi li abbiamo, sono ampi, anche l’aula è molto versatile e quindi sicuramente aiuta l’inclusione.” (FGIV-2)*

*“L’ora in cui vado in laboratorio X viene l’ora dopo proprio perché sarebbe complicato, eppure il laboratorio potrebbe favorire una maggiore inclusione.” (FGIV-2)*

## **DIDATTICA LEARNER CENTRED**

Il modello di scolarizzazione di massa, omologante, tipico della società industriale che prevede la trasmissione frontale degli stessi contenuti, con le stesse modalità e con gli stessi tempi per tutti gli studenti a prescindere dalle loro diverse intelligenze o stili di apprendimento, o dai loro bisogni e interessi personali, sembra ormai superato. Per acquisire le competenze ritenute necessarie per il XXI secolo occorre ripensare le modalità di insegnamento<sup>147</sup>, avvalendosi anche delle nuove risorse tecnologiche e digitali, favorire il pensiero critico, il problem solving, la collaborazione, la creatività, etc. L’approccio teacher-centred sembra non essere più funzionale alle necessità della società della conoscenza (Page e Davis, 2016), occorre bensì ricollocare lo studente al centro del processo di apprendimento. La visione dell’insegnante inteso come trasmettitore di conoscenze incontestabili è superata, l’acquisizione della conoscenza è un processo che avviene attraverso diverse modalità, caratterizzato dalla costruzione e non dalla riproduzione di conoscenza, in cui giocano un ruolo importante lo stile cognitivo e il tipo di intelligenza di chi apprende (Gardner, 1993).

## **Formazione docenti**

Come già sottolineato, la scuola si è spesa molto negli ultimi sulla formazione degli insegnanti, fondamentale affinché comprendessero tutte le potenzialità dei nuovi spazi di apprendimento e le varie possibilità di ripensare le metodologie di insegnamento. Il tema della formazione degli insegnanti è fondamentale nel processo di innovazione didattica, se non adeguatamente sostenuti infatti rischiano di tornare all’utilizzo dei metodi tradizionali. La scuola investe molto in questa direzione soprattutto con i nuovi arrivati, tuttavia anche quest’aspetto ha risentito negli ultimi anni degli effetti del COVID-19, come emerge dalle parole delle DS:

*“Per i nuovi docenti facciamo una presentazione iniziale degli strumenti perché la nostra scuola ne ha tanti anche tecnologici e quindi prima di tutto devo dargli i ferri del mestiere, dopodiché, negli ultimi anni questo aspetto è passato in secondo piano, perché c’era l’urgenza di gestire le lezioni del giorno dopo che non sapevo se avrei potute farle in presenza, a distanza, chi in presenza, chi a distanza quindi purtroppo, la gestione emergenziale di questo anno ha portato un po’ a spostare il focus dalla didattica alla gestione e all’organizzazione dell’emergenza. Abbiamo fatto più gli organizzatori che non i pedagogisti ultimamente.” (IDSM-3)*

*“A volte sono i gruppi disciplinari che propongono, quando ci sono tanti insegnanti nuovi, una formazione specifica su particolari metodologie didattiche, il gruppo di filosofia l’anno scorso aveva diversi nuovi ingressi e abbiamo chiesto una formazione anche un po’ di questo tipo, per farci carico della situazione pandemica e riuscire a rispondere in maniera competente anche a quello che ci veniva richiesto.” (FGIVM-3)*

---

<sup>147</sup> [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/in\\_brief\\_Learning\\_Compass.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/in_brief_Learning_Compass.pdf) - ultima consultazione 30/01/2023

Oltre ai problemi legati al COVID-19, ci sono aspetti strutturali legati all'organizzazione del sistema scolastico, che rende difficile a volte attivare i percorsi formativi in modo efficace.

*“In tutto sono 200 circa, i nuovi docenti sono una cinquantina ogni anno, e non è detto che uno che arriva a settembre resti fino a giugno, magari arriva uno a ottobre che resta fino a novembre, poi arriva uno a novembre e sta fino a gennaio, o arriva a gennaio e resta fino a marzo, a seconda delle necessità arriva un nuovo docente, può esserci un nuovo docente anche per due settimane, una settimana, e per quel periodo è necessario prepararlo e includerlo a 360 gradi...” (IRAM-3)*

Alcune ricerche<sup>148</sup> sostengono che ogni cambiamento pedagogico che si accompagna ad una transizione da spazi tradizionali agli ILEs è mediato dalle competenze tecniche, abilità e conoscenze personali degli insegnanti. Alcuni possono inoltre sentirsi a rischio, percependo incertezza rispetto alle novità e sentimenti di vulnerabilità in relazione ai cambiamenti proposti e attesi, e ciò può produrre riluttanza ad affrontarli<sup>149</sup> senza un adeguato e costante supporto e l'attitudine a mettersi in gioco. Come ho potuto riscontrare anche nelle osservazioni in classe, il ricorso a didattiche tradizionali, frontali e passive non è così raro.

*“Ad inizio dell'anno vengono organizzate delle formazioni relativamente all'aula Teal, e poi su Moodle, io spiego le cose più importanti ma ci vorrebbe un corso di 6 ore. Ci sono altri due docenti che si sono resi disponibili ad illustrare ai colleghi come utilizzare le lim, presenti in tutte le aule anche se poi sono poco utilizzate: vince ancora il gessetto tradizionale. In ogni aula c'è un kit per collegare il computer, un pennarello multimediale, il telecomando per le casse e poi ci sono il gessetto e il cancellino!” (IRAM-3)*

*“Per i neoassunti sono previste 6 ore, abbiamo una quota di 8 di formazione compresa nelle 40 ore collegiali che sono obbligatorie, in modo che tutti abbiano un'idea di cosa stiamo parlando. Quest'anno abbiamo lavorato sull'interdisciplinarietà, gli anni scorsi sul metodo Teal e sul Debate. Ho sentito spesso durante gli open day nel passato dire ai visitatori di fronte l'aula origami “tanto te le fanno vedere poi non la usano mai”, è una provocazione, ma questa sensazione c'è e bisogna tenerne conto, bisogna lavorare.” (IRIM-3)*

*“Ripeto è l'inizio che è più difficile, il provarci, però si deve avere voglia di studiare, di mettersi in discussione, la scuola propone tanti stimoli, bisogna porsi in posizione di apprendere, essere curiosi...” (IRIM-3) “...ti dico, io all'inizio ero partito forte, poi dopo un po' mi sono seduto, però se uno inizia un pochetto a fare queste attività si rende conto che è molto meglio, le esperienze di apprendimento sono più coinvolgenti e conta tantissimo.” (IRIM-3)*

C'è poi paradossalmente il problema di dover formare anche gli studenti, abituati sin da piccoli ad ascoltare passivamente le lezioni, a lavorare da soli e restare fermi e composti al proprio posto, anche per loro non è scontato il passaggio a metodi di lavoro alternativi e non tutti, comunque, si adattano a queste metodologie o le ritengono adeguate rispetto al proprio stile di apprendimento

*“C'è poi il problema di formare i ragazzi, effettivamente a volte ci sono dei problemi, però se insisti anche loro capiscono che è più bello, più coinvolgente, quando li vedi che è lì che spieghi e dopo un'ora piegano gli occhi allora dici anche basta, cambiamo... vanno formati anche i ragazzi a lavorare in team, ognuno deve dare il proprio contributo, è importante che abbia una partecipazione attiva.” (IRIM-3)*

### **Didattiche attive e inclusione.**

Dalle risposte degli intervistati sembra che le didattiche attive possano favorire l'inclusione di tutti gli studenti, anche di quelli con bisogni educativi speciali. In particolare, come riportato in alcuni estratti, l'utilizzo del cooperative learning attraverso lavori di gruppo, di modalità di apprendimento

---

<sup>148</sup>Vedi Paragrafo 2,3,4

<sup>149</sup> Vedi Paragrafo 2,3,4

esperienziali e l'attenzione ai diversi stili di apprendimento siano particolarmente efficaci.

*“L’Aula ORIGAMI usata poche volte, ha effettivamente la sua utilità, ma non sono tutti predisposti all’uso, tutto ciò comporta lavori in piccoli gruppi sono sempre a favore dell’inclusione” (IFBM-3)*

*“Nel Debate è dove si sente parte di un gruppo si è riusciti a creare delle relazioni e collaborazione perché il discorso è espresso da tutti.” (IFBM-3)*

Rispetto al cooperative learning:

*“...se penso alle metodologie didattiche che più mi hanno consentito di lavorare con i ragazzi con bisogni speciali con profitto e successo ricorderei il cooperative learning e il peer tutoring proprio, fanno in modo che il ragazzo in difficoltà si senta ascoltato, utile e accolto e nel piccolo gruppo è più semplice che questo avvenga.” (FGIV-3). “C’è una pluralità di intelligenze e di stili di apprendimento, diventa molto importante oltre a fare delle attività cooperative, cercare nei limiti del possibile di variare i mediatori e dispositivi didattici che utilizzo per fare in modo che nello sviluppo di un argomento anche appunto chi ha approcci ed esigenze diverse si ritrovi in almeno in una di queste.” (FGIV-3)*

*“Il fatto di fare una didattica dove c’è collaborazione tra pari conta tantissimo, non si è più soli di fronte al docente, anche utilizzare certi software: durante l’attività Teal si utilizzano alcuni programmi che aiutano la comprensione e facilitano anche coloro che hanno qualche tipo di difficoltà, ci si confronta con diversi stili di apprendimento, si socializza e aiuta a prendere coscienza del proprio modo di imparare e collaborare con gli altri.” (IRIM-3)*

Un insegnante racconta una sua esperienza positiva:

*“Nelle attività laboratoriali è possibile chiedere l’elaborazione di un prodotto multimediale, allora i ragazzi divisi in gruppi piccoli gruppi si possono davvero sbizzarrire perché elaborano insieme i contenuti, poi però ciascuno si ritaglia un ruolo nel quali spicca per capacità per cui anche uno studente BES ha avuto modo di essere visto anche dai compagni per ciò che sa fare, ad esempio un mio alunno affetto da tetraparesi però ha una voce meravigliosa e nella realizzazione del video lui ha prestato la sua voce e in questo si è sentito necessario utilissimo e ben accolto dal gruppo, ha dato un contributo fondamentale per cui è stato un percorso di autostima anche per lui positivo.” (FGIV-3)*

*“Ci sono degli insegnanti che utilizzano bene questi spazi e le diverse metodologie innovative, e devo dire che in ottica inclusiva funzionano, per esempio coi lavori di gruppo durante le lezioni di italiano funziona perché io, per esempio, seguo un ragazzo con l’asperger quindi ha bisogno di essere a contatto con gli altri e ne trae giovamento.” (FGISM-3)*

### **INTEGRAZIONE EDUCAZIONE FORMALE E NON FORMALE: Scuola come Civic-center e riconoscimento degli apprendimenti extra-scolastici**

Come ampliamento trattato nel capitolo sull’Educazione non Formale, da circa 30 anni si discute sempre più con insistenza sulla necessità di ripensare il sistema educativo, in un’ottica di educazione permanente, attraverso l’integrazione della dimensione formale con quella non formale e informale. Le maggiori Istituzioni e organizzazioni internazionali (OCSE, Banca Mondiale, UNESCO, Unione Europea, etc) per rispondere alle sfide della globalizzazione e alle richieste di una società attraversata da continue e rapide trasformazioni tecnologiche, digitali, nonché anche climatiche, si stanno prodigando molto a favore dell’acquisizione delle cosiddette “competenze del XXI secolo” e sul creare le condizioni per un apprendimento permanente al fine di formare cittadini in grado di adattarsi con flessibilità alle richieste del mercato e agire attivamente come protagonisti all’interno delle proprie comunità. L’educazione formale ha chiaramente ancora un ruolo chiave nel guidare lo sviluppo e il raggiungimento di questi obiettivi, ma è chiaro che da

sola non ce la fa. Occorre un ripensamento profondo. Come già sottolineato all'interno dei capitoli precedenti sembra che per raggiungere questi obiettivi occorran ambienti di apprendimento innovativi, flessibili e polifunzionali, che favoriscono l'utilizzo di didattiche learner-centred più attente e in grado di rispondere agli interessi, bisogni, caratteristiche, e diversi stili e tempi di apprendimento degli studenti e un modello di scuola intesa come "civi center" aperta alle opportunità formative del territorio e in grado di riconoscere e valorizzare le esperienze e gli apprendimenti acquisiti in ambito non formale.

### **Scuola come "Civic Center"**

Occorre che la scuola rompa il suo isolamento, superi i suoi confini fisici (e non solo), esca dall'aula, simbolo e roccaforte di un'istituzione che esplicita le proprie funzioni educative in termini esclusivi, apra i portoni e i cancelli al mondo dell'educazione extra-scolastica integrando la propria offerta formativa con le risorse presenti sul territorio. Nel primo capitolo ho già trattato del valore del Sistema Formativo Integrativo (SFI). In questo modello la scuola non perde ma rafforza ed arricchisce la sua posizione di agenzia fondamentale di formazione, condividendo con le altre agenzie educative presenti sul territorio tale responsabilità, attraverso un vero patto di collaborazione. Un sistema educativo in cui la comunità (famiglia, enti locali, associazioni) offre una base esperienziale ricca, autentica e differenziata alla scuola in modo da rendere le esperienze di vita, occasioni di apprendimento non soltanto in termini scolastici ma anche di cittadinanza. Una scuola come "Civic Center", aperta anche in orario extra-scolastico punto di riferimento per la comunità, che offre e ospita servizi e attività rivolti a tutta la cittadinanza.

Dalle testimonianze raccolte nel corso delle interviste sembra che la l'istituto da anni condivide questa visione, è aperta infatti tutti i pomeriggi, e spesso anche la sera per ospitare i corsi serali per gli adulti o altri eventi socio-culturali, oltre ad aver attivato una rete di collaborazione con le diverse realtà (associeative, produttive, enti, istituzioni, etc.) del territorio, che consente agli studenti anche di svolgere delle esperienze di tirocini formativi al loro interno.

*"Il PCTO, l'alternanza scuola lavoro anche nei licei è stato proprio uno strumento attraverso cui creare connessioni più forti con il territorio, abbiamo ragazzi che collaborano con le associazioni a vario titolo..." (IDSM-4)*

*"Abbiamo un archivio sterminato di queste collaborazioni con il territorio, penso al "Progetto Mincio" sull'educazione ambientale che si occupa dell'analisi delle acque del fiume che attraversa la nostra città... il festival della letteratura in cui gli studenti possono anche svolgere il PCTO, la collaborazione con X Scienza, etc." (FGIVM-4)*

### **Riconoscimento competenze non formali**

Come riportato nel capitolo sull'Educazione non Formale il riconoscimento degli apprendimenti e delle competenze acquisite in ambito extra-scolastico è una delle grandi sfide che le principali istituzioni e organizzazioni internazionali stanno sostenendo al fine di ampliare le possibilità dei giovani, in un'ottica inclusiva, di accedere al mercato del lavoro, e diventare cittadini in grado di partecipare attivamente, responsabilmente, criticamente e in modo solidale nelle proprie comunità. Il Credito formativo può risultare lo strumento, la chiave di volta nell'integrazione dell'educazione formale e non formale, il meccanismo metodologico che permette alla scuola di accreditare e "istituzionalizzare" all'interno della programmazione e della valutazione quelle esperienze educative, sociali e culturali che avvengono al suo esterno, riconoscendo pari dignità e valore alla dimensione cognitiva e metacognitiva.

All'interno della scuola ci sono diverse opportunità formative in orario extra-scolastico rivolte agli studenti, e in alcuni casi, a partire dal terzo anno, vengono riconosciuti dei crediti sulla base della loro partecipazione. Come illustrato agli inizi del capitolo, tali crediti contribuiscono (anche se in modo molto limitato) al voto finale conseguito con l'esame di maturità.

*“Rispetto a come coinvolgiamo, tipo gli open day, c’erano sempre i ragazzi che davano la loro disponibilità, la nostra è una scuola molto grande per cui i genitori quando arrivano si perdono, e loro facevano un po’ da vigili, smistavano le persone, accompagnavano le persone e questo veniva valorizzato poi nella valutazione del comportamento o nei crediti scolastici.” (IDSM-4)*

*“C’è il peer tutoring, i ragazzi del triennio si rendono disponibili ad aiutare e ricevono dei crediti, ... si acquisiscono competenze che serviranno anche nel futuro fuori dalla scuola.” (IRAM-4)*

### **Extra-scuola e inclusione**

Oggigiorno, le esperienze educative avvengono sempre più in contesti differenziati, sono molte le ricerche che sostengono che la partecipazione ad attività extracurricolari favorisce lo sviluppo emotivo, intellettuale, sociale e interpersonale, contribuisca ad incrementare il benessere e la vita attiva degli studenti (Acar e Gündüz, 2017), lo sviluppo del pensiero critico, e ad acquisire autonomia, rispetto e comprensione per le altrui differenze. Può costituire un fattore protettivo per incrementare la salute mentale, l’attitudine all’attività fisica, l’autostima e la percezione di sé, incrementa il senso di appartenenza alla scuola, e diminuisce il rischio di fallimenti e abbandono scolastico sia per gli studenti bravi sia per quelli a rischio di drop out (Acar e Gündüz, 2017). Nelle parole del DS emerge come la scuola percepisca e attribuisca a queste esperienze un forte valore inclusivo:

*“Il nostro Istituto è sempre stata visto non tanto come una scuola ma come una comunità, abbiamo la scuola aperta al pomeriggio e secondo me è molto importante: i ragazzi possono banalmente fermarsi a studiare con un amico, per confrontarsi ( con il wi-fi aperto) per fare quello che vogliono... in più ci sono tutta una serie di attività, corsi linguistici per la certificazione... abbiamo sempre cercato di popolare la scuola di ragazzi al pomeriggio, renderla uno spazio loro, con attività strutturate e non, corsi, attività progettuali, o semplicemente stare con gli amici a studiare e prepararsi per il compito di matematica insieme. È importantissimo perché credo che anche attraverso questa percezione di una scuola che li accoglie si incrementa anche il valore che i ragazzi danno alla scuola stessa.” (IDSM-4)*

Di quest’apertura e collaborazione con il territorio sembra ne beneficino tutti gli studenti, anche quelli con gravi disabilità.

*“C’è ad esempio quest’anno un progetto con la provincia di X di alternanza scuola-lavoro che appunto è rivolto agli alunni disabili, c’è una grande attenzione alle loro attività si cerca sempre di fare accompagnamento del percorso utilizzando gli educatori o insegnanti in modo che possano partecipare nella massima sicurezza che possano fare delle attività che in qualche modo valorizzino le loro competenze, cose che sono adattate a loro e nelle quali possano dimostrare di avere qualcosa da dare e da dimostrare veramente efficace.” (IDSM-4)*

*“Mi raccomando sempre nelle classi in cui ci sono alunni disabili cerchiamo sempre di costruire delle uscite che siano anche fattibili per loro, la gita in montagna con il ragazzino disabile è complicata, scegliamo un’altra meta.” (IDSM-4)*

Tuttavia, gli effetti del COVID-19 ha interessato anche queste sinergie:

*“Il territorio lo coinvolgiamo molto, era mia intenzione coinvolgerlo molto di più perché avendo anche fatto l’Assessore conoscevo quali erano le potenzialità dell’associazionismo sul territorio però purtroppo il COVID-19 mi ha un po’ tarpato le ali.” (IDSM-4)*

*“...anche i progetti sportivi, quest’anno purtroppo devono ancora partire, però in generale per l’esperienza che ho sono molto importanti specialmente per questi alunni con qualche difficoltà anche a livello linguistico e cognitivo, sono spazi in cui possono esprimersi attraverso il corpo, e sono potenzialità su cui la scuola deve investire.” (FGIVM-4)*

## **INCLUSIONE**

Nonostante la scuola non abbia molti studenti con disabilità, c'è un grosso lavoro affinché tutti possano essere inclusi a pieno titolo:

*“Abbiamo pochi alunni disabili, a fronte di 1860 studenti ci sono solo 3 alunni certificati L.104, sono molto pochi e comunque anche la docente lavora tantissimo su un'effettiva inclusione degli studenti cercando di farli stare in classe e lavorare al suo interno.” (IDSM-5)*

### **Definizione dell'inclusione**

Secondo gli insegnanti curricolari inclusione scolastica significa:

*“Opportunità e uguaglianza... dare a tutti le stesse opportunità mettendo tutti sullo stesso piano con uno sguardo più specifico alle potenzialità di ognuno”, “unicità”, “differenza e diversità”, “rispetto” “quando tutti gli alunni si sentono coinvolti nelle lezioni”, “complementarietà-connessione: una situazione è inclusiva quando le persone possano stabilire dei rapporti e in qualche modo aiutarsi, avere degli atteggiamenti di partecipazione congiunta alla lezione dove tutti hanno rispetto degli altri e tutti riescono a portare un contributo utile alla discussione alla conversazione.” (FGIVM-5)*

Secondo gli insegnanti di sostegno:

*“Inclusione è porsi in situazione di ascolto attivo, sospendere il giudizio”, “essere empatici”, “essere aperte ai cambiamenti, a mettersi in gioco continuamente in modo tale da riuscire lavorare con i ragazzi e dirsi anche noi stessi sentirsi inclusi all'interno della classe e della relazione col nostro ragazzo”, “inclusione è relazione perché dobbiamo relazionarci con gli alunni, insegnanti, educatori, famiglie”, “è una reazione chimica, deformazione professionale, reagente A e reagente B, ovvero insegnante di sostegno e alunno, ma nel corso del processo di reazione non abbiamo un buon prodotto perché molti prodotti si disperdono perché ci sono tanti fattori disperdenti all'interno della classe e questi possono essere di diverso tipo.” (FGISM-5)*

### **Formazione insegnanti inclusione**

La scuola è molto attiva sul piano della formazione inclusiva degli insegnanti anche se non riesce a raggiungerli tutti. Il loro contratto non prevede l'obbligo formativo rispetto a determinate tematiche, ogni scuola in base alla sua sensibilità, prova a colmare queste lacune riservando loro parte delle ore destinate nella formazione collegiale (obbligatoria). Il più delle volte la partecipazione è legata alla volontà e agli interessi dei singoli, e non tutti sembrano recepire gli stimoli allo stesso modo.

*“Noi abbiamo nel piano della formazione di istituto abbiamo un nucleo di ore che sono obbligatorie per tutti, poi abbiamo una formazione diciamo di indirizzo disciplinare, e quella individuale.” “Solitamente il gruppo di docenti di sostegno all'interno della formazione disciplinare fa proprio formazione su questi temi e coinvolge anche quelli curricolari, poi anche lì dipende dalla sensibilità delle persone, può esserci il caso di un docente che ha nella sua classe un alunno disabile e sente la necessità di formarsi... io posso obbligare le persone a seguire un corso sulla disabilità ma se non hanno sensibilità e passano tutto il tempo al telefono è inutile che li mandi.” (IDSM-5)*

*“L'ambito dell'inclusione è sempre stato presente e abbiamo sempre organizzato dei corsi ad hoc, quest'anno in particolare per quest'ambito era previsto un corso sul nuovo modello del PEI costruito per lo più dall'insegnante di sostegno.” (FGIVM-5)*

Nelle parole della referente della funzione strumentale per l'inclusione emergono gli sforzi intrapresi dalla scuola sul tema dell'inclusione così come il problema della discrezionalità a partecipare a questo tipo di formazioni:



*“In ogni piano della formazione triennale abbiamo fatto una scelta di dedicare una parte all’inclusione e al disagio sociale, solitamente la formazione sull’inclusione rivolta agli insegnanti di sostegno la tengo io ma sono aperte anche ai docenti curricolari. Devo dire che negli ultimi anni l’adesione è cresciuta, l’ultima che ho tenuta quest’anno era proprio sul nuovo PEI e c’erano 70 insegnanti. Ne abbiamo organizzata una “dislessia amica” un percorso di 50 a cui hanno partecipato una cinquantina di docenti. Con la nuova DS abbiamo stabilito un incontro all’anno obbligatorio e specifico su queste tematiche collegiali al fine di creare uno zoccolo duro in modo che tutti sappiano almeno cos’è un PEI, un PDP, di corsi ne abbiamo fatti tanti resta il problema che molti sono a partecipazione individuale e questo secondo me è un punto di debolezza.”*  
(FGISM-5)

Da alcune testimonianze sembra che comunque il problema sia “a monte”, ovvero nella mancanza di un’adeguata preparazione professionale pedagogica richiesta agli insegnanti in particolare delle scuole secondarie di secondo grado.

*“Gli insegnanti sono assunti, accolti, inseriti, selezionati per le competenze tecniche, dal punto di vista pedagogico e psicologico se vogliamo non fanno nulla, è tutto lasciato alla sensibilità e alla buona volontà personale e quindi, ci sono problemi spesso relativi alle relazioni personali tra docente e alunno e tra alunni e docenti, e a volte per esempio il docente invece di dire hai sbagliato hai preso 5, per migliorare dovevi fare questo questo e questo..o... non capisci niente dove pensi di andare così, ma questa è una valutazione morale sul ragazzo e questo non c’entra niente, se ieri non hai studiato perché hai litigato con la morosa non è che non farai niente nella vita perché non hai studiato la lezione di matematica, poi ci mancherebbe, per cui secondo me, ma è un problema a monte.”* (IRAM-5)

*“Rispetto all’inclusione il problema è che non tutti i docenti che lavorano nell’istituto sono coinvolti, proprio perché ci sono pochi casi, la realtà è circoscritta a determinate classi e quindi non tutti hanno l’interesse magari a formarsi, informarsi o a migliorare o a seguire corsi di aggiornamento ...”* (FGISM-5)

Nelle parole dei protagonisti sembrano emergere delle differenze tra l’indirizzo tecnico e scientifico. All’interno del primo, nonostante ci siano più ragazzi con bisogni educativi speciali, sembra ci sia una minore attenzione e sensibilità, per alcuni dovuta anche al diverso background formativo, meno umanistico rispetto agli insegnanti dell’indirizzo scientifico.

*“C’è poi il problema anche degli insegnanti di sostegno, che spesso è un insegnante di ritorno o convertito, magari specializzato in lettere e siccome non trova posto va a fare l’insegnante di sostegno, magari nel liceo c’è una formazione più umanistica, nel tecnico ci sono meno competenze relazionali.”* (IRAM-5)

*“Ho insegnato nei primi anni nel corso di meccanica, il litigio tra gli insegnanti di lettere e i tecnici era all’ordine del giorno, i tecnici dicevano che l’italiano non serviva a niente e quella di italiano cercava di dire non è vero, non è che il meccanico non deve saper parlare. Comunque, il limite della scuola italiana è la preparazione pedagogica psicologica degli insegnanti, da noi nessuno ha fatto corsi a meno che non abbia fatto le vecchie magistrali, è tutto poi lasciato alla sensibilità personale, alla buona volontà, disponibilità e non tutti la hanno, e se non c’è è un problema.”*  
(IRAM-5)

*“L’indirizzo Tecnico dell’Istituto ha un problema di formazione e di forma mentis, è anche un fatto caratteriale alcuni restano così come sono cioè non hanno voglia di cambiare”* (FGISM-5)

*“Io credo sia dovuto anche molto non solo alla forma mentis ma al fatto che sono abituati ad insegnare con un metodo ben preciso che faticano a adattare a quelle che sono le nuove esigenze dei ragazzi, quello che ho notato è che in entrambe le classi in cui insegno la cosa che è mancata*

*secondo me fin dall'inizio è il rapporto umano, non solo verso gli studenti BES, ma verso tutti. La maggior parte dei docenti probabilmente concepisce l'ora di lezione solo ed esclusivamente con un passaggio di contenuti... è come se il docente mettesse una barriera tra sé e il resto della classe, e questo ovviamente crea delle grosse difficoltà poi nel processo di inclusione.” (FGISM-5)*

### **Formazione insegnanti di sostegno**

La formazione degli insegnanti di sostegno è un'altra questione annosa che incide non poco sul processo di inclusione e di apprendimento degli studenti con bisogni educativi speciali. Come nel caso degli insegnanti curricolari che non hanno l'obbligo di possedere delle competenze pedagogiche relative all'insegnamento, così per gli insegnanti di sostegno, sono presenti casi di insegnanti che non hanno seguito corsi professionalizzanti e non sono formati sul tema dell'inclusione scolastica. Resta aperto il problema che molti intraprendono questo percorso come scorciatoia in attesa di essere chiamati ad insegnare la propria disciplina, con evidenti ripercussioni non solo sugli studenti con difficoltà da loro seguiti.

*“Perché innanzitutto non deve diventare una scorciatoia per poi passare di ruolo, occorre un cambiamento di sistema, siamo l'unico paese europeo dove l'insegnante di sostegno viene considerato di serie B, e guadagna non dico meno degli altri ma è sicuramente meno riconosciuto, mentre in tutti i Paesi europei sono più pagati e valorizzati.” (FGISM-5)*

*“Io è il secondo anno che insegno per 20 anni ho fatto tutt'altro e l'anno scorso ho avuto una cattedra della mia materia che è storia dell'arte, quest'anno per puro caso legato ai nuovi sistemi informatizzati per le convocazioni sono finita qui sul sostegno e devo dire che sicuramente è un'esperienza che mi sta dando tantissimo sia dal punto di vista umano che professionale, un'esperienza che secondo me tutti i docenti dovrebbero fare all'inizio della loro carriera con un'adeguata preparazione, come ad esempio il corso che stiamo seguendo noi docenti sul sostegno, ma anch'io come X sento tanto tanto la mancanza della mia materia devo essere sincera ho dei momenti di grande “astinenza”, sul sostegno non mi sento a mio agio come mi sento invece quando insegno storia dell'arte, ce la metto tutta sto dando il massimo perché non voglio assolutamente che i ragazzi ci rimettono in un qualche modo.” (FGISM-5)*

*“Io vorrei restare sul sostegno un po' sinceramente però alcune volte mi manca fare materia perché se c'è un insegnante che capisce che tu non sei una tuttologa ma sei un mediatore, uno strumento in più, ecco e allora è bello fare sostegno perché è comunque anche tu sei inclusa e acquisisci competenze nuove, nozioni nuove, quando invece magari trovi l'insegnante che invece non capisce e dice poi ci pensi tu magari diventa un po' più complicato perché non spetta a me trasmettere quei contenuti.” (FGISM-5)*

Per correttezza occorre sottolineare come comunque ci siano insegnanti preparati e appassionati disponibili per sensibilità personale a formarsi sul tema:

*“Dopo il dottorato di ricerca sono entrata subito nel mondo della scuola col sostegno, questo è il mio quarto anno non vorrei cambiare e vorrei specializzarmi nel sostegno.” (FGISM-5)*

*“Ho insegnato un anno su materia e 6 anni sul sostegno, vengo però dal settore privato perché io prima lavoravo in un altro settore, è stata quasi una scommessa cambiare e inserirmi a scuola... io non sono specializzato sul sostegno però dal momento che sono entrato nell'ambito scolastico ho frequentato un master sui bisogni educativi speciali, poi c'è stato l'obbligo di conseguire i 24 crediti formativi in ambito socio-pedagogico da parte del ministero, e comunque ho sempre frequentato i corsi che vengono organizzati dalle scuole, quest'anno ho già conseguito le 25 ore obbligatorie sull'inclusione scolastica.” (FGISM-5)*

*“Sono specializzata e abilitata sul sostegno, ho seguito molti corsi di formazione perché è comunque importante avere una base pedagogica perché la pedagogia è alla base*

*dell'insegnamento, senza è molto difficile insegnare, perché a livello contenutistico gli insegnanti possono essere anche bravissimi, alcuni sembrano professori universitari purtroppo però per fare l'insegnate ci vuole anche empatia, apertura e un'impostazione pedagogica.*" (FGISM-5)

### **Partecipazione studenti**

La scuola promuove la partecipazione dei ragazzi nelle vicende scolastiche, la DS valorizza le diverse esperienze come, per esempio, l'elezione dei rappresentanti d'Istituto:

*"...bisogna dar valore alle proposte dei ragazzi sempre assolutamente tanto è vero che io mi occupo molto proprio di tutte le fasi che precedono anche l'elezione dei rappresentanti d'istituto per cui facciamo le riunioni per chi pensa di potersi candidare, gli do qualche suggerimento su come fare la campagna elettorale in modo da dare anche un valore alla loro partecipazione attiva alla vita della scuola...cerco e poi seguo anche in tutte quelle che sono il percorso di promozione delle attività, delle assemblee di istituto cerco di far sentire la mia presenza, anche fisicamente, li chiamo in ufficio da me, gli parlo, perché per che c'è un dirigente scolastico che li ascolta, che tiene in considerazione quello che loro dicono è fondamentale, per esempio in questi giorni sto facendo degli incontri con tutti i rappresentanti di classe, di tutte le prime, le seconde e le terze per avere dei feedback rispetto a quella che è la situazione del Covid come si trovano a fare queste lezioni a distanza, che problemi hanno... è uno degli strumenti migliori di educazione alla cittadinanza, saper che il capo della scuola comunque ti ascolta e tiene in conto quello che tu gli chiedi sia un grandissimo strumento di educazione alla cittadinanza."* (IDSM-5)

### **Collaborazione tra le diverse figure**

L'inclusione non può essere realizzata a livello individuale, è necessario che tutta la scuola vada nella stessa direzione, condivida obiettivi, strategie e collabori affinché possa essere realizzata nel migliore dei modi. Le responsabilità non possono ricadere esclusivamente sugli insegnanti di sostegno e sugli educatori, così come le comunicazioni e i rapporti con le famiglie degli studenti con bisogni educativi speciali. Non è pensabile delegare questo compito solo ad alcune figure, Canevaro la chiamava "delega paradossa", mentre la scuola ha bisogno di "una delega inclusiva, una delega che allontani per avvicinare" (Canevaro, 2006, p. 50).

La scrittura del piano educativo individualizzato sembra avvenga in condivisione tra tutti gli insegnanti, educatori e famiglie inclusi:

*"Il PEI è costruito con tutto il consiglio di classe, soprattutto perché nella maggior parte dei casi sono disabilità lievi per cui di fatto partecipano alle attività della classe e anche la programmazione che viene fatta per loro viene condivisa con tutti i docenti. Si chiede sempre anche il contributo degli educatori perché sono figure importantissime per le attività didattiche che fanno, e delle famiglie, viene cioè condiviso con loro prima dell'approvazione... resta il limite della collaborazione con le asl e il centro di neuropsichiatria infantile, ed è un problema per cui chi è seguito anche dall'area sanitaria."* (IDSM-5)

Alcuni insegnanti riconoscono l'importanza e la necessità di collaborare con gli insegnanti di sostegno in quanto esperti prima di tutto sul come costruire una relazione con gli studenti più bisognosi:

*"È necessario aumentare la collaborazione con gli insegnanti di sostegno, che pur non essendo più l'unico elemento che deve interagire con gli studenti con DSA, rimane uno strumento fondamentale perché ha delle conoscenze che un insegnante normale difficilmente acquisisce soprattutto nel primo periodo, è un supporto fondamentale soprattutto in concomitanza di prove, attività di gruppo."* (FGIV-5)

Soprattutto nelle parole di coloro che insegnano nell'indirizzo tecnico, alcuni insegnanti di sostegno riportano l'esigenza di essere essi stessi inclusi nelle classi:

*“Io direi che prima dovremmo includerci con i vari docenti ed è molto molto difficile anche perché esiste ancora lo stereotipo di vecchio stampo che l'insegnante di sostegno debba avere un rapporto 1:1 con l'alunno con disabilità e questo vuol dire escluderci cioè mettere in disparte e con noi anche il ragazzino... mi sono sentita dire l'altro giorno, e ma lei è l'insegnante solo del nostro compagno, come fossi un'insegnante di serie B.” (FGISM-5)*

*“Io sono stata sbattuta fuori perché sono l'insegnante di un solo ragazzo e quindi ho avuto una “bellissima” discussione, uno scontro con una collega di matematica perché io mi sento l'insegnante della classe, quando io vado dietro la cattedra come insegnante di materia di chimica io non mi comporto così, quindi pure gli insegnanti curricolari dovrebbero cercare di includere anche l'insegnante di sostegno perché, come sappiamo da tutti i corsi che abbiamo fatto e dalla legislazione, noi siamo insegnanti della classe.” (FGISM-5)*

*“Ci sono sempre quei docenti un po' più restii all'insegnante di sostegno perché parole loro, non credono nella nostra figura e non capiscono qual è il nostro ruolo, e posso capire loro punto di vista perché loro dicono: voi non conoscete la materia che cosa potete dare?” (FGISM-5)*

Educatori:

*“Qui nei comuni si cerca di mantenere l'educatore, se per caso con il comune finisce il contratto con una particolare associazione, cooperativa che gestisce quegli educatori, si chiede di mantenere lo stesso educatore, questa è una filosofia che nella provincia cerchiamo di mantenere a meno che subentrino delle situazioni particolari, per cui ci sono dei problemi di relazione tra il ragazzo e l'educatore. È garantito, c'è una sensibilità politica che salvaguarda la continuità.” (IDSM-5)*

### **Servizi inclusione**

La scuola nel corso degli anni ha attivato diversi servizi e attività rivolte all'inclusione e al benessere degli studenti. Anche in conseguenza e come risposta alla recente emergenza pandemica, ha di recente attivato uno sportello psicologico che si occupa del supporto degli adulti, ma anche degli insegnanti.

*“Abbiamo attivato un bando per avere una psicologa a scuola, una figura che non c'era mai stata, e subito dal primo giorno in cui aveva dato la disponibilità aveva avuto già cinque appuntamenti dagli alunni. Si occuperà sia del supporto degli alunni ma anche dei docenti, di gruppi di docenti, consigli di classe per la gestione della classe.” (IDSM-5)*

*“...i ragazzi del triennio partecipano in progetti di peer tutoring nei confronti dei ragazzi di prima e di seconda soprattutto in alcune discipline critiche come inglese e matematica. fanno attività di supporto finché l'anno scorso lo facevano, prenotavano la classe e si mettevano d'accordo, facevano lezione a scuola e facevano lezione con questi ragazzi ed aveva grandissimo successo questo tipo di attività, adesso, si stanno organizzando a distanza, ma non è nello specifico per i disabili, è per tutti.” (FGIVM-5)*

*“Noi cercavamo di lavorare sullo sfondo integratore, come diceva Canevaro, sulla classe, tramite il corso di formazione e intervizione, solo coinvolgendo tutti si fa inclusione, o non si ha inclusione.” (IFBM-5)*

### **Problema selezione/bocciature**

Nel corso delle interviste è emerso in diverse occasioni il problema della selezione e delle bocciature, una questione molto sentita tant'è che è considerata tra le priorità inserite nel RAV e nel PTOF. Il tasso di non ammissione alle classi successive, in particolare nel passaggio alle seconde arriva nell'indirizzo tecnico quasi al 30%, un dato che lascia molto riflettere dal punto di vista del benessere e dell'inclusione degli studenti, e sulla formazione degli insegnanti.

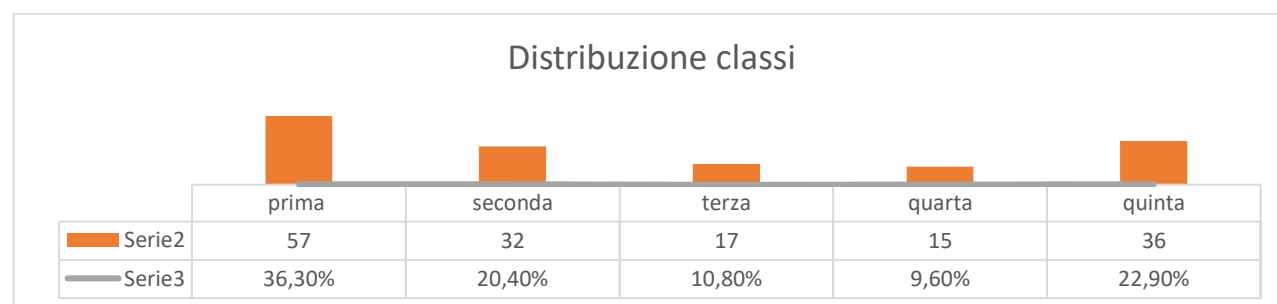
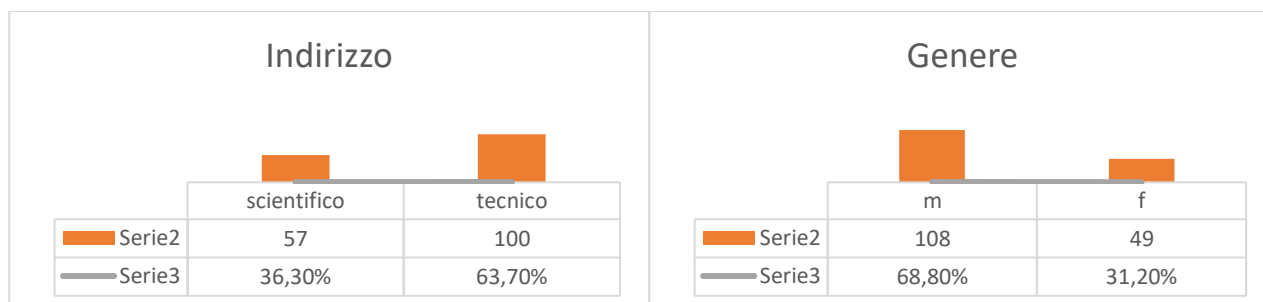
Nei due frammenti estratti dall'intervista con la DS emerge tutta la sua amarezza e disappunto rispetto a questa tendenza.

*“Sono qui da due anni e non abbiamo bocciato nessuno, gli anni più inclusivi della storia!! In realtà secondo me la scuola ha dei problemi di questo tipo, sento ancora degli insegnanti che parlano di selezione degli studenti, come se fossero mucche da selezionare per cui tengono le migliori e le altre le mandano al macello. È un termine che personalmente non sopporto, la selezione è una cosa inammissibile, piuttosto se vedo che c'è un ragazzo in difficoltà è più corretto costruire un percorso di accompagnamento verso un riorientamento ma è un percorso che va costruito insieme; invece, c'era un po' questa tradizione per dire, abbiamo dei tassi di bocciati che in certe prime arrivavano anche al 30% e questo secondo me è inaccettabile. Probabilmente c'è un problema di orientamento perché questa scuola piace molto ai ragazzini perché è bella, c'è il bar, ci sono dei bei colori però non può essere un 30% di bocciatura, tanto è vero che era uno degli obiettivi del RAV che l'anno scorso per via della pandemia abbiamo raggiunto!!” (IDS5-5)*

*“C'è un tema soprattutto nel biennio dal punto di vista relazionale che va ricostruito perché secondo me si è persa, è sempre legato all'idea di selezione, dunque, mi comporto da professore integerrimo e do 3 o 1 al ragazzino così lo bastano e lui capisce come si deve comportare, io queste cose da scuola del '200 non le sopporto.” (IDS5-5)*

### 4.1.3 QUESTIONARIO TUTTI GLI STUDENTI

Al questionario hanno partecipato 157 studenti su 1844 pari all'8,5%, un percentuale piuttosto bassa ma che consente comunque di trarre informazioni interessanti. Tra coloro che hanno risposto la maggioranza è di sesso maschile (68,8%) e frequenta l'indirizzo tecnico (63,7%).



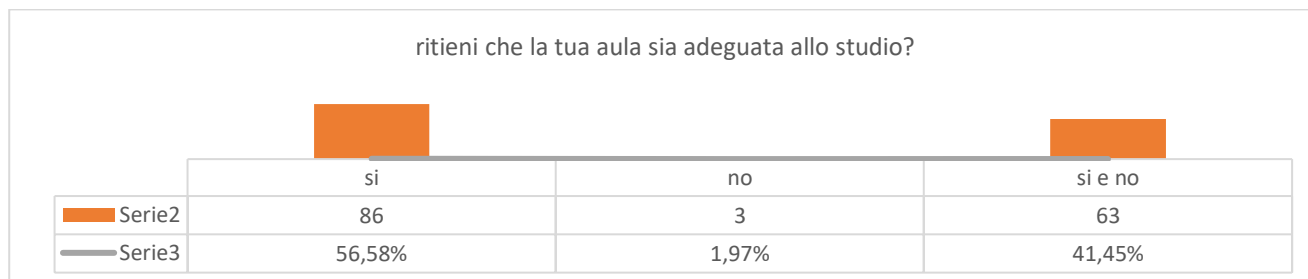
### Spazi

Alla domanda "Come giudichi i seguenti spazi nella tua scuola?", secondo la maggioranza degli studenti che hanno risposto, in generale palestra (76,4%), spogliatoi (80,9%), corridoi (76,4%), laboratori (83,4%) e mensa (87,9%) sono giudicati buoni, mentre sembra ci sia minore soddisfazione rispetto a bagni (per il 36,3% sono scarsi/insufficienti) e armadietti.

Alla domanda "Durante le pause ci sono spazi in cui sentirmi a mio agio", solo poco più della maggioranza (51,6%) tra gli studenti che hanno risposto, ritiene ci siano (no per il 5,7%).

### Aula

Secondo poco più della maggioranza degli studenti che hanno risposto, gli spazi in generale sono adeguati (54,8%), le dimensioni della classe sono ritenute buone (77,7%), così come la luminosità (79%) e l'acustica (63,7%), meno soddisfazione rispetto alla temperatura (50,3%) e al comfort dei banchi e delle sedie (46,5%).



N=96,8%

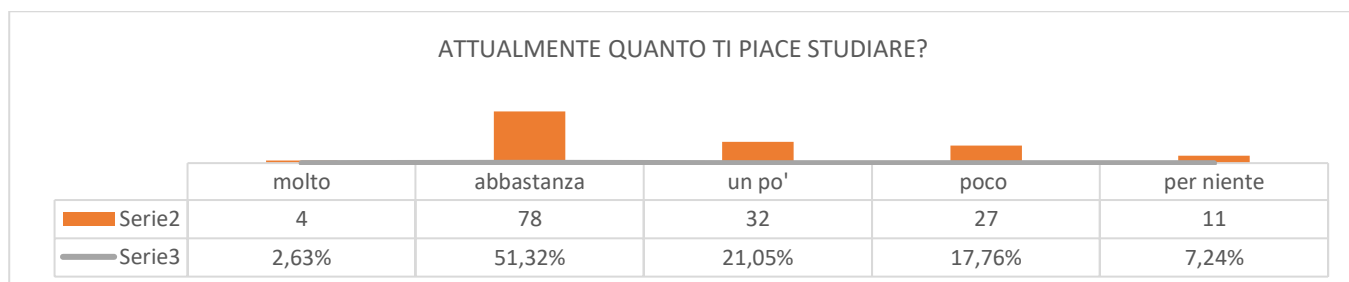
### Accessibilità spazi

Rispetto all'accessibilità degli spazi il giudizio è sostanzialmente molto positivo per palestra (76,4%), spogliatoi (80,9%), mensa (94,3%), laboratori (87,3%), bagni (77,7%) e armadietti (82,7%). Secondo la maggioranza non ci sono barriere architettoniche (63,7%), sono presenti mappe con indicazioni per orientarsi (86%), ma non ci sono comunicazioni in diverse lingue

(64,3%) e per gli ipovedenti (75%).

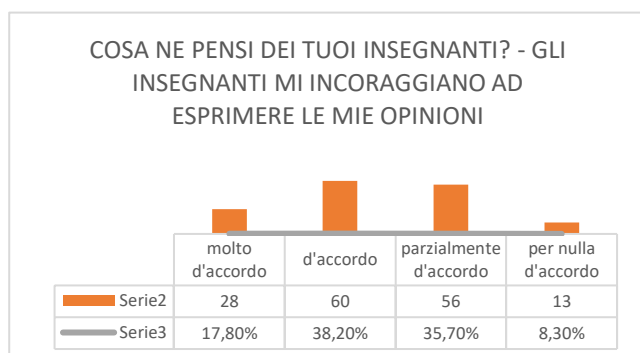
## Studio

Alla maggioranza degli studenti che hanno risposto piace studiare abbastanza (51,32%), al 25% poco o per niente.

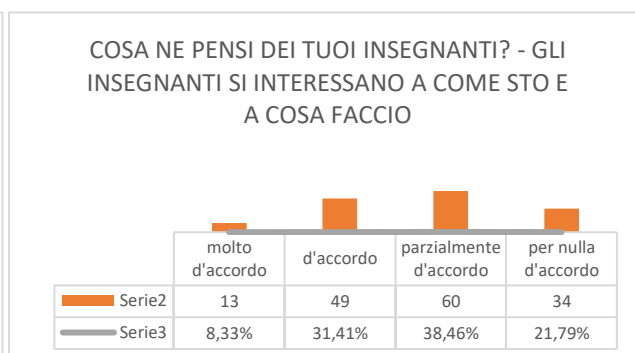


## Insegnanti

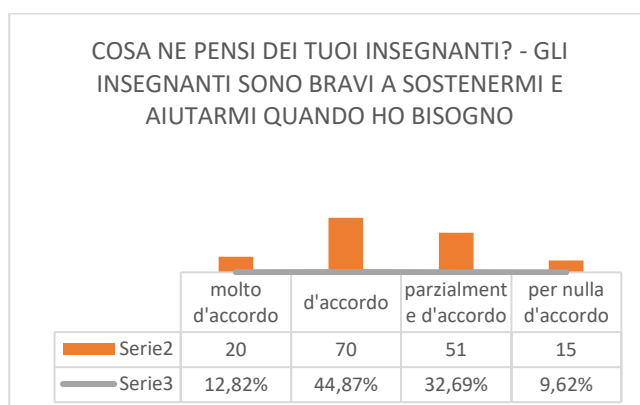
Sostanzialmente positivo il giudizio sugli insegnanti, la maggioranza di coloro che hanno risposto ritiene che incoraggino gli studenti a esprimere le proprie opinioni (56%), siano bravi a sostenerli nel momento del bisogno (58,3%), e che aiutino ad imparare con metodi che funzionano bene (54,1%), anche se il 59,9% pensa che siano poco o parzialmente interessati a loro e a ciò che fanno.



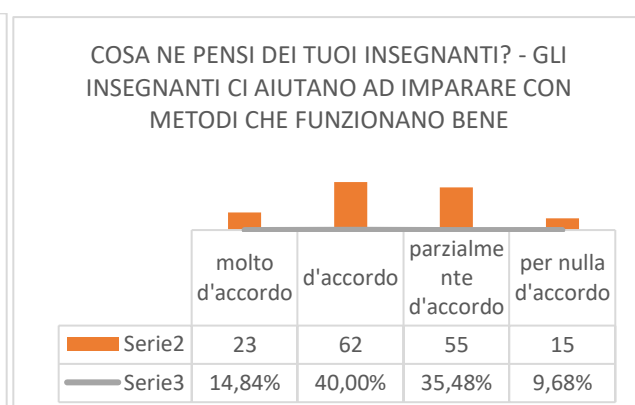
N=100%



N=100%



N= 99,4%

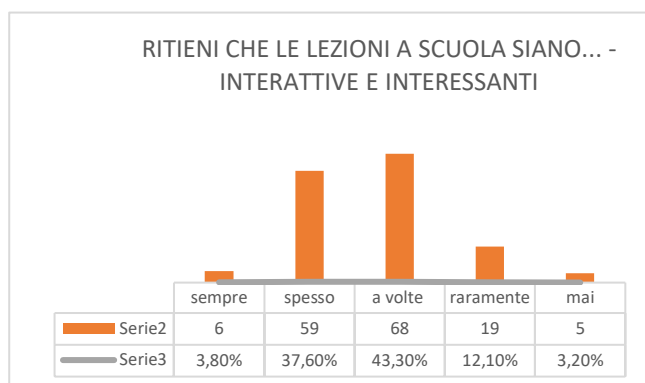


N=98,7%

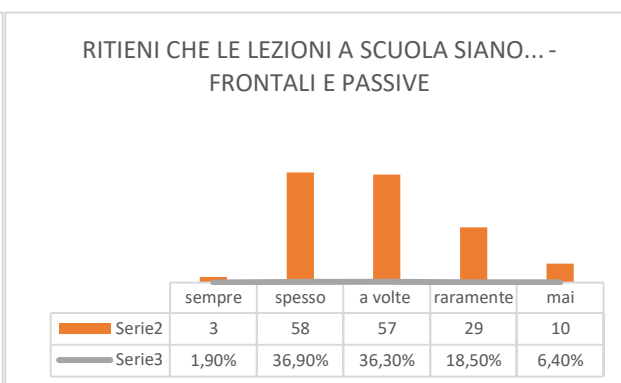
## Lezioni

Rispetto alle modalità dello svolgimento delle lezioni, le percezioni degli studenti sono contrastanti: sono interattive e interessanti solo a volte per il 43,3% degli studenti che hanno risposto, mentre per il 42,4% lo sono spesso o sempre. Per il 38,8% sono frontali e passive spesso/sempre mentre per il 36,3% solo a volte. Il 45,2% di coloro che hanno risposto ritiene che si lavori in gruppo solo a volte, mentre il 40,8% afferma raramente o mai. Le attività laboratoriali sono svolte secondo il 35,7% raramente o mai, mentre per il 34,4% sempre o spesso. Tali differenze possono essere in parte spiegate dal fatto che gli studenti che hanno partecipato frequentano diversi indirizzi, scientifico e

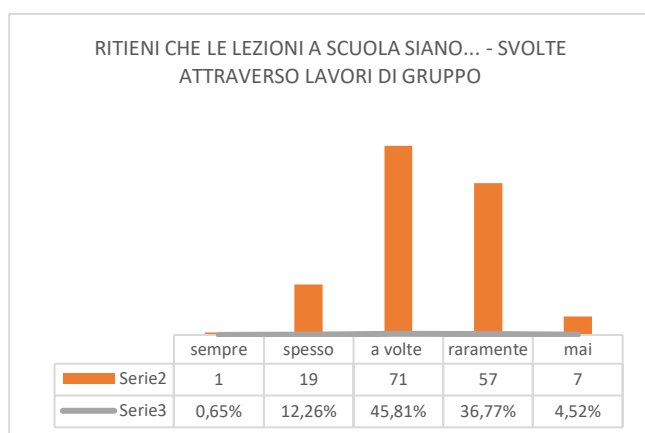
tecnico, così come può dipendere dalla preparazione e dagli stili di insegnamento dei docenti.



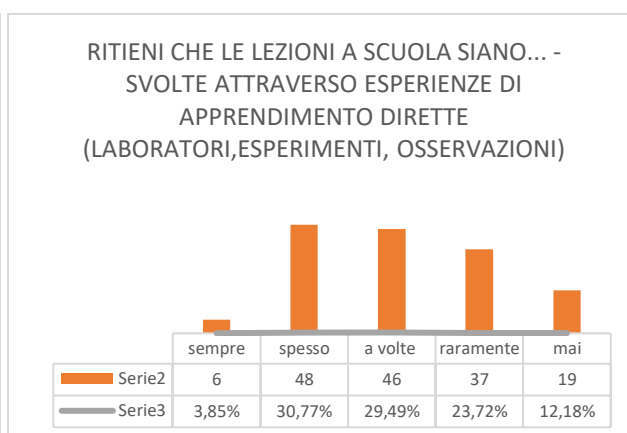
N=100%



N=100%



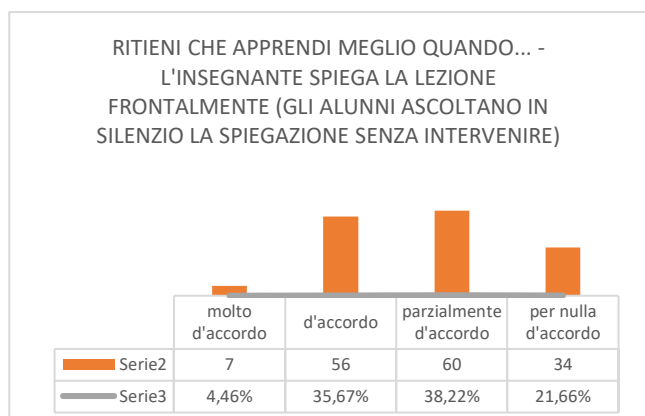
N=98,7%



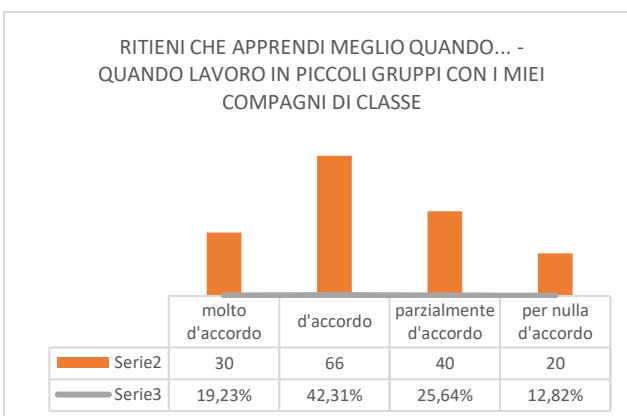
N= 99,4%

### Stili di apprendimento

La maggioranza degli studenti che hanno risposto ritiene di apprendere meglio attraverso attività laboratoriali (84,1%), che utilizzano strumenti digitali (85,3%), grafici e schemi (86%), o lavori in piccoli gruppi (61,2%). Allo stesso tempo il 56,1% ritiene di apprendere comunque meglio quando lavora da solo e il 40,2% attraverso le lezioni frontali, a conferma di come ciascuno abbia diverse preferenze e stili di apprendimento (Gardner, 1993).



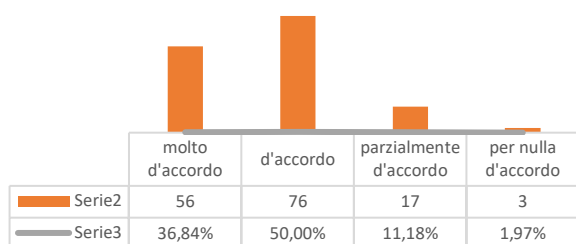
N=100%



N=100%

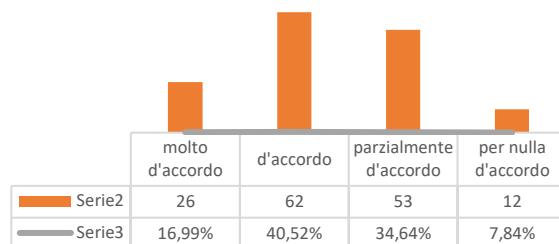


RITIENI CHE APPRENDI MEGLIO QUANDO... - QUANDO SVOLGO ATTIVITA' LABORATORIALI O PRATICHE



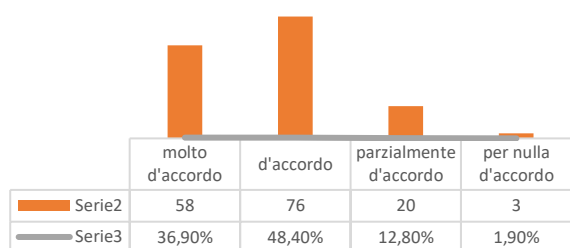
N=96,8%

RITIENI CHE APPRENDI MEGLIO QUANDO... - QUANDO LAVORO DA SOLO



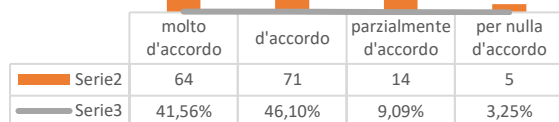
97,5%

RITIENI CHE APPRENDI MEGLIO QUANDO... - QUANDO L'INSEGNANTE UTILIZZA STRUMENTI DIGITALI INTERATTIVI (ES. GIOCHI/QUIZ)



N=100%

RITIENI CHE APPRENDI MEGLIO QUANDO... - QUANDO L'INSEGNANTE UTILIZZA GRAFICI, DISEGNI, SCHEMI

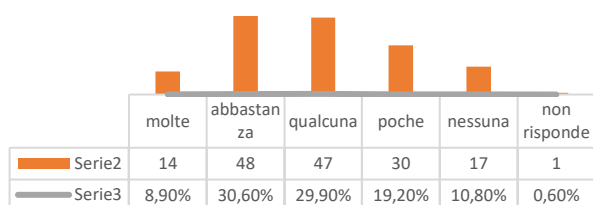


N=98,1%

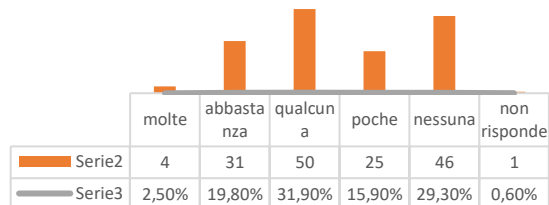
### Partecipazione

La maggioranza (69,4%) di coloro che hanno risposto ha la percezione di poter contribuire abbastanza allo svolgimento delle lezioni, e in parte (54,2%) intervenire sulle modalità di valutazione, mentre ritiene di avere poche o nessuna possibilità di influenzare le regole della scuola (74,7%), e quelle della classe (51,6%).

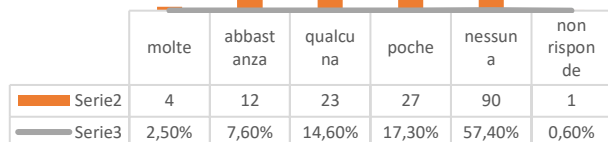
CONTRIBUIRE ATTIVAMENTE ALLO SVOLGIMENTO DELLE LEZIONI



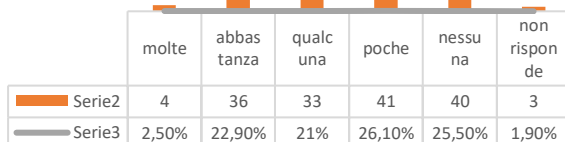
COINVOLGIMENTO NELLE MODALITÀ DI VALUTAZIONE



CONTRIBUIRE ALLA DECISIONE DELLE REGOLE DELLA CLASSE

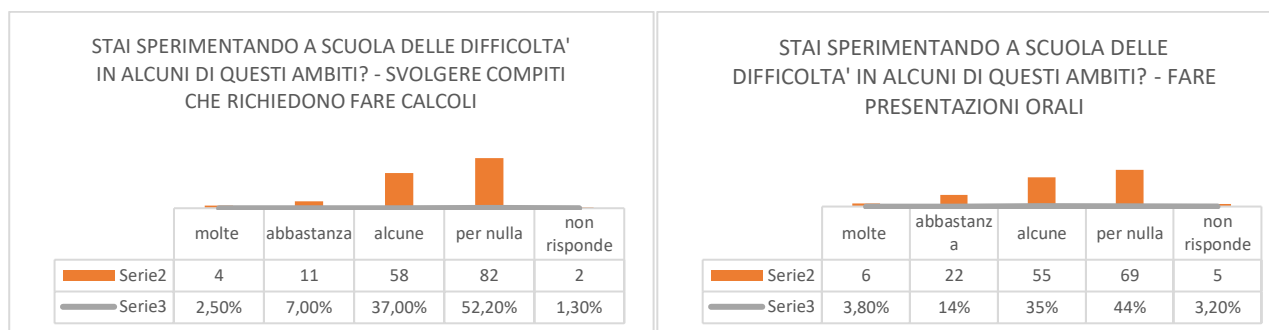
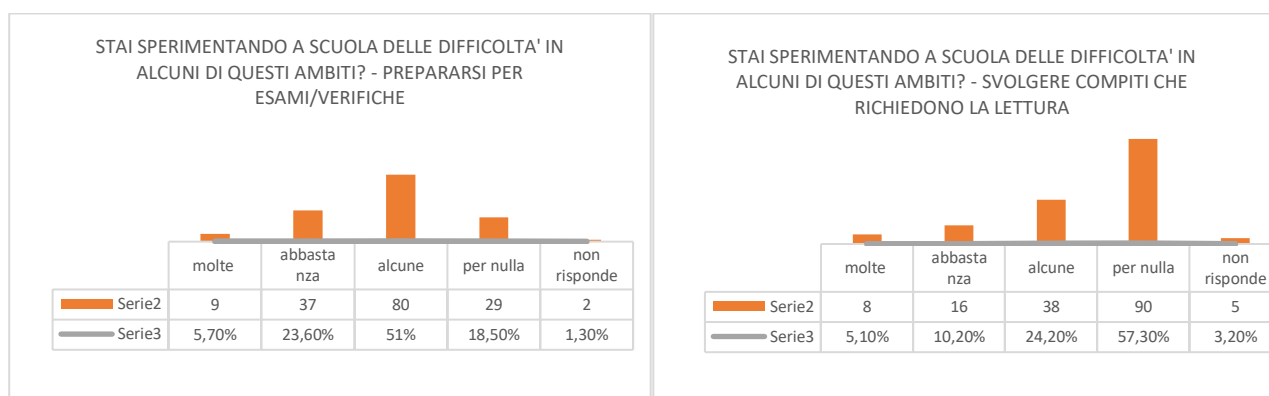
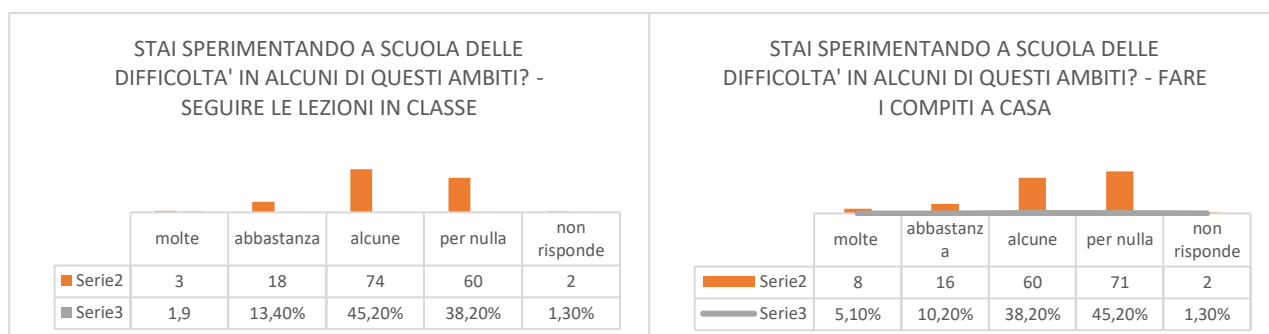


CONTRIBUIRE ALLA DECISIONE DELLE REGOLE DELLA CLASSE

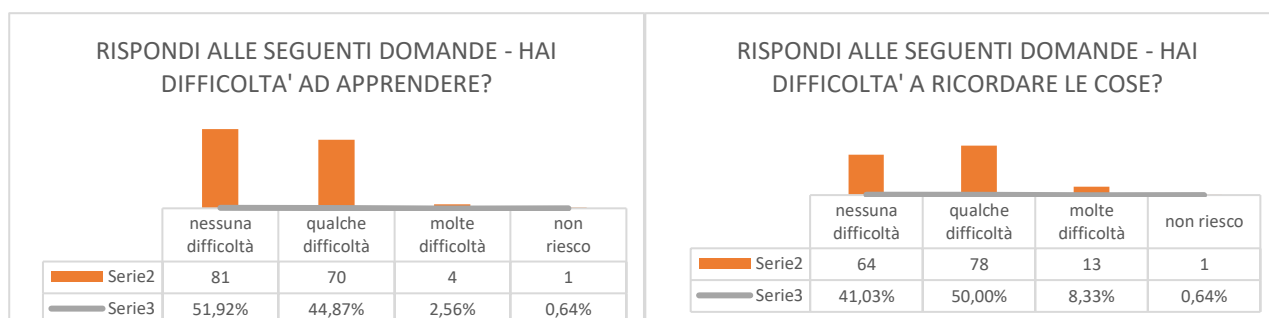


### Problemi relativi allo studio

Rispetto alle difficoltà sperimentate a scuola dagli studenti che hanno risposto, circa uno su tre (29,3%) ne ha avute abbastanza/molte nel prepararsi alle verifiche, il 17,8% nello svolgere i compiti a casa e attività che richiedono la lettura, il 17,8% nelle presentazioni orali, il 15,3% nel seguire le lezioni. Il 73,2% sa comunque a chi rivolgersi in caso di problemi.

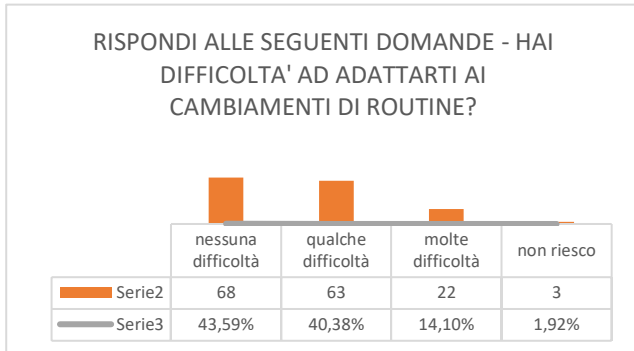


Dalle risposte degli studenti che hanno partecipato, sembra non abbiano molte difficoltà ad apprendere (3,2%) a ricordare le cose (9%) o a concentrarsi su ciò che a loro piace fare (10,9%), qualche problema in più nell'adattarsi ai cambiamenti di routine (16%).

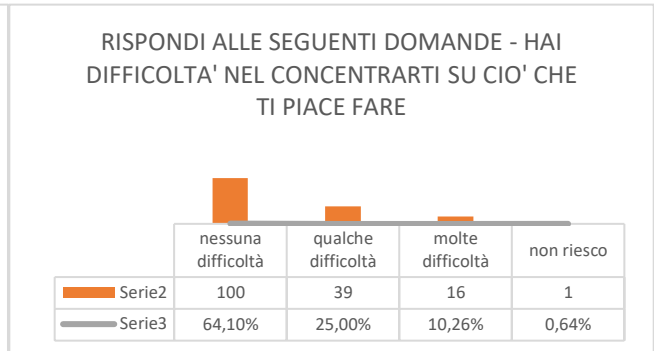


N=99,4%

N=99,4%



N=99,4%

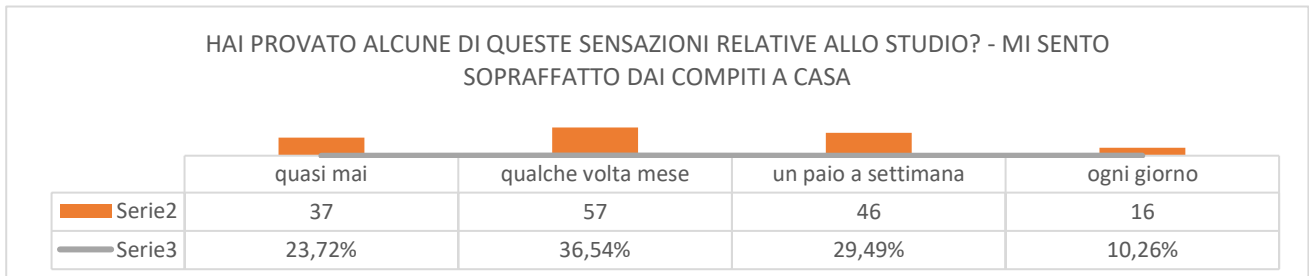


N=99,4%

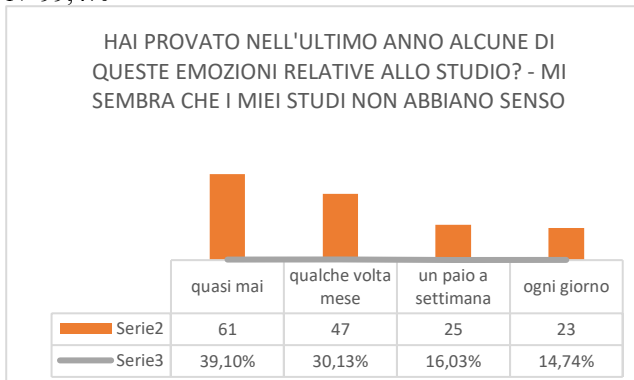
## Benessere scolastico

### Emozioni rispetto allo studio

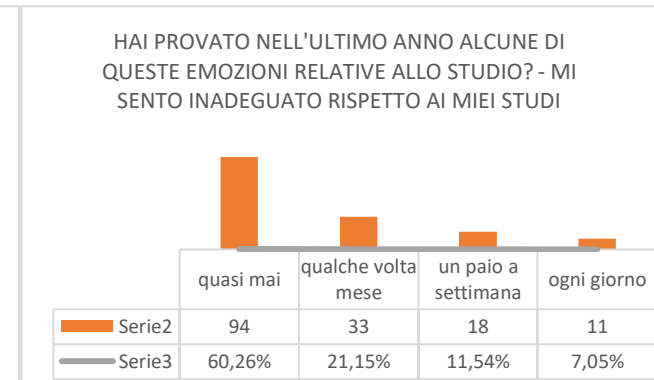
Rispetto alle emozioni provate da coloro che hanno risposto rispetto allo studio, emerge un quadro sullo stato del benessere psicologico un po' allarmante: almeno un paio di volte a settimana, il 39,5% si sente sopraffatto dai compiti (il 10,2% quotidianamente) circa un terzo (30,6%) sente ogni giorno che i suoi studi non hanno senso (14,7% ogni giorno), il 18,5% si sente inadeguato agli studi e il 42% si sente in colpa se non pensa allo studio



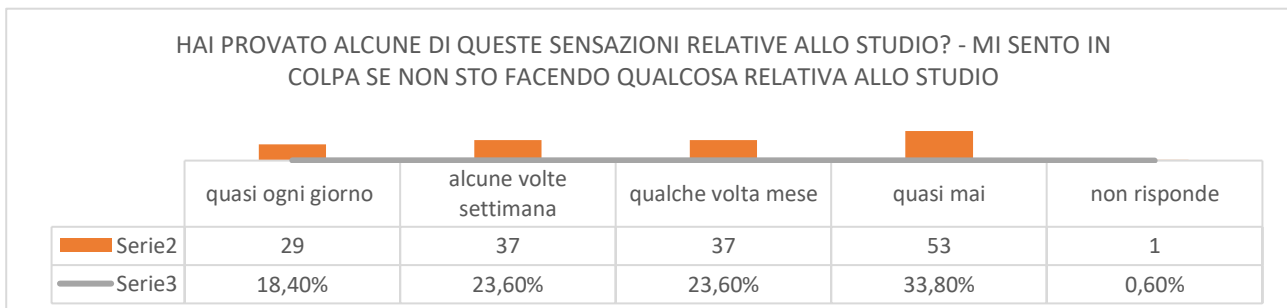
N=99,4%



N=99,4%



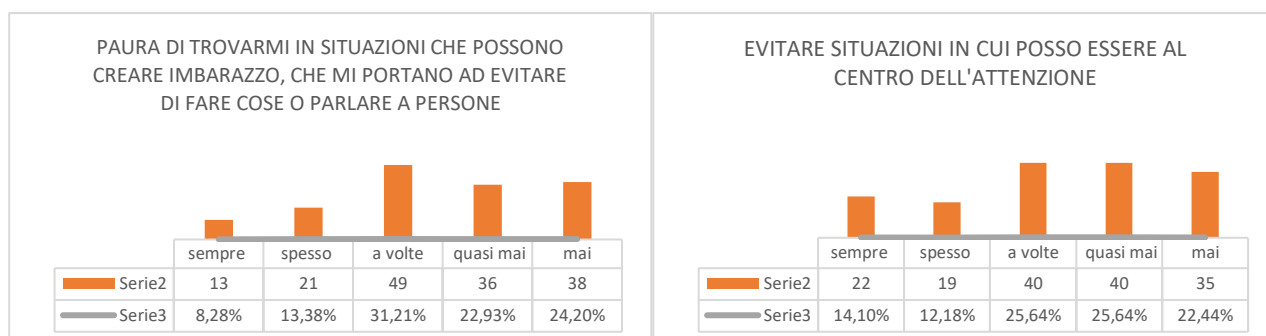
N=99,4%



## Benessere psicologico

Il 60,5% sa a chi rivolgersi se ha bisogno di supporto psicologico.

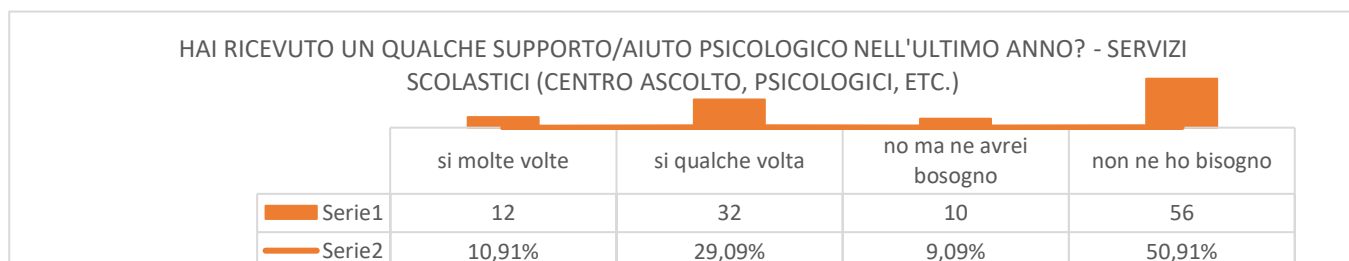
Alla domanda “quanto ti hanno infastidito i seguenti problemi nell’ultima settimana?” Il 21,9% degli studenti che hanno risposto prova spesso/sempre paura di trovarsi in situazioni che possono creare imbarazzo, che lo portano ad evitare di fare cose o parlare a persone, e il 26,3% tende a non finire in situazioni in cui possa trovarsi al centro dell’attenzione.



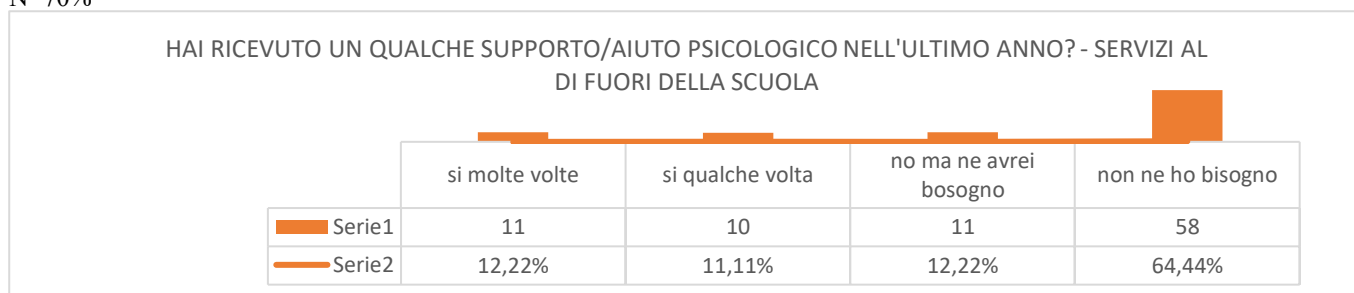
N= 99,4%

N= 99,4%

Nell’ultimo anno il 6,4% ha ricevuto un sostegno psicologico a scuola (il 13,5 % non lo ha ricevuto ma sente che ne avrebbe bisogno), il 12,9% in servizi fuori dalla scuola (e un altro 12,9% pensa che ne avrebbe bisogno), il 45,8% dai genitori, e il 52,6% dagli amici. Da notare come rispetto a questa domanda ci sia stato un calo sensibile nelle risposte.



N=70%

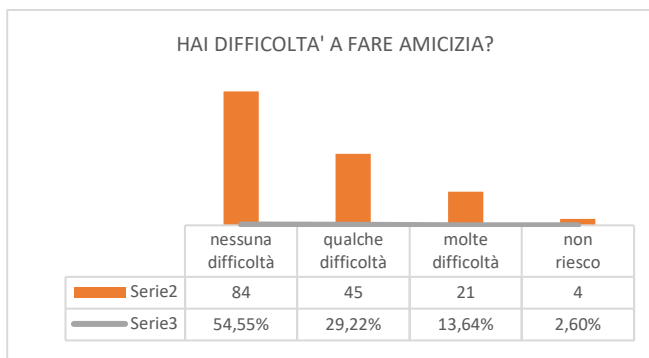


N=57,3%

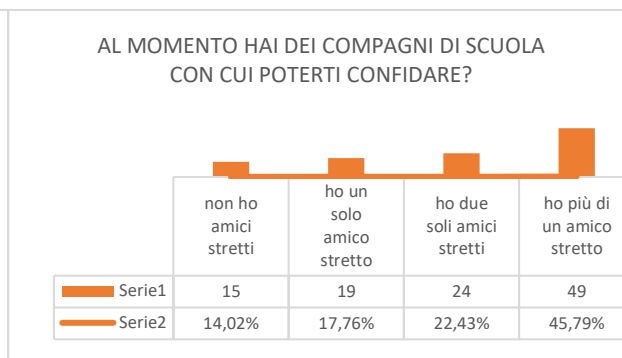
Da questi dati emerge un piccolo campanello d’allarme rispetto al benessere psicologico degli studenti, considerando che nell’ultimo anno circa la metà di coloro che hanno partecipato al questionario, ha risposto di aver ricevuto una qualche forma di supporto a scuola o al di fuori o che ne avrebbe comunque bisogno.

## Amici

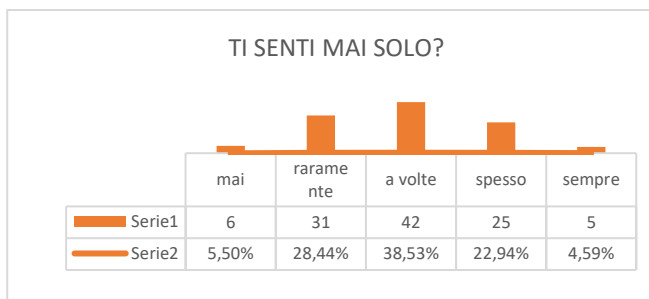
A ciò si aggiunge che il 15,7% degli studenti che hanno risposto, ha molte difficoltà a fare amicizia, il 15,3% non ha amici con cui potersi confidare e il 22,3% si sente spesso solo (il 15% in particolare durante le pause)



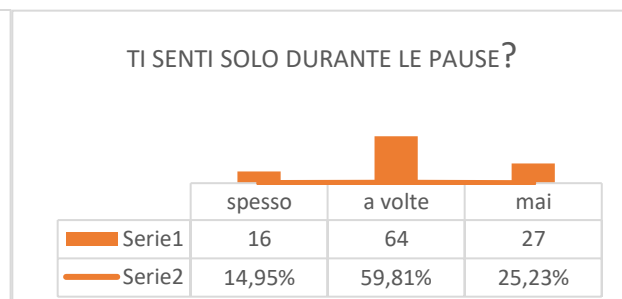
N=98,1%



N=68,1%



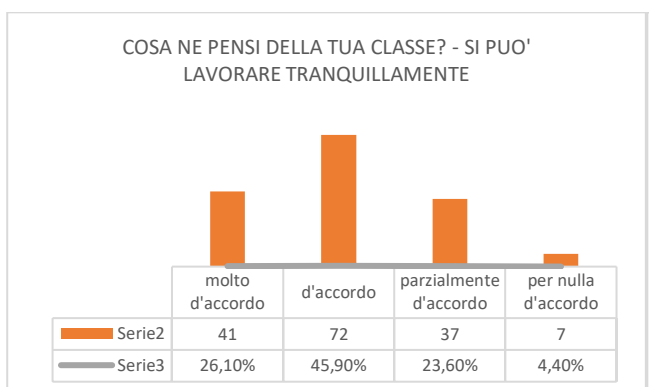
N=69,4%



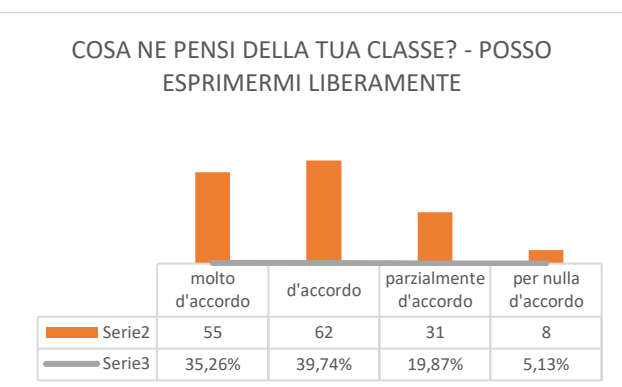
N=68,2%

### Clima della classe

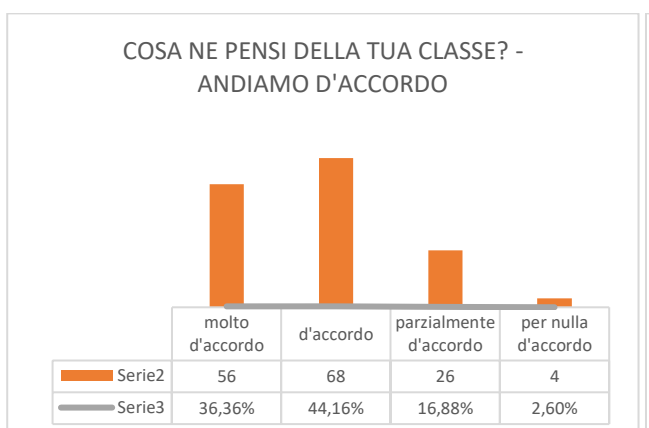
Il clima della classe percepito da coloro che hanno risposto è sostanzialmente positivo. La maggioranza (78,7%) ritiene che in generale si vada d'accordo (72%), si possa lavorare tranquillamente e ci si possa esprimere liberamente (74,5%), e che i compagni sono disponibili ad aiutare in caso di bisogno (67,5%).



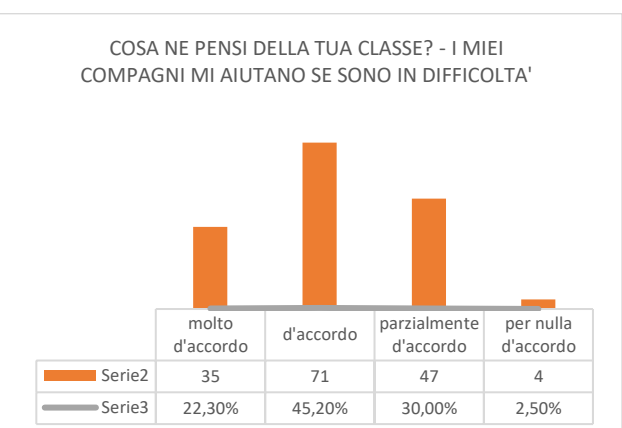
N=100%



N=99,4%



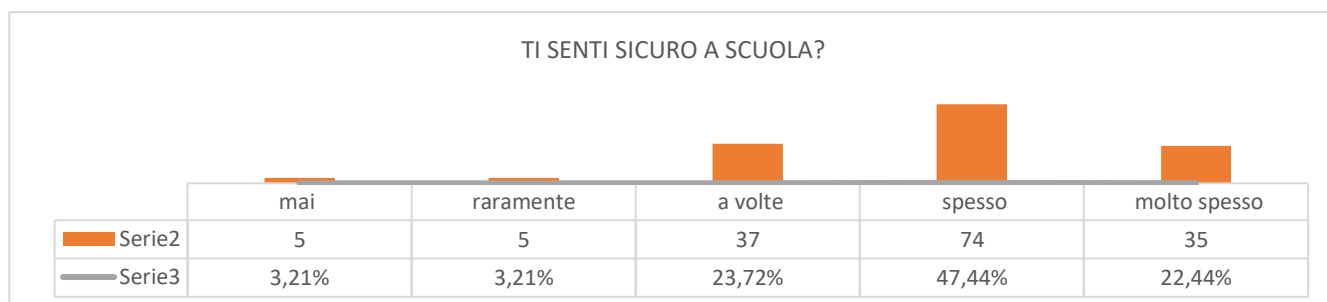
N=98,1%



N=100%

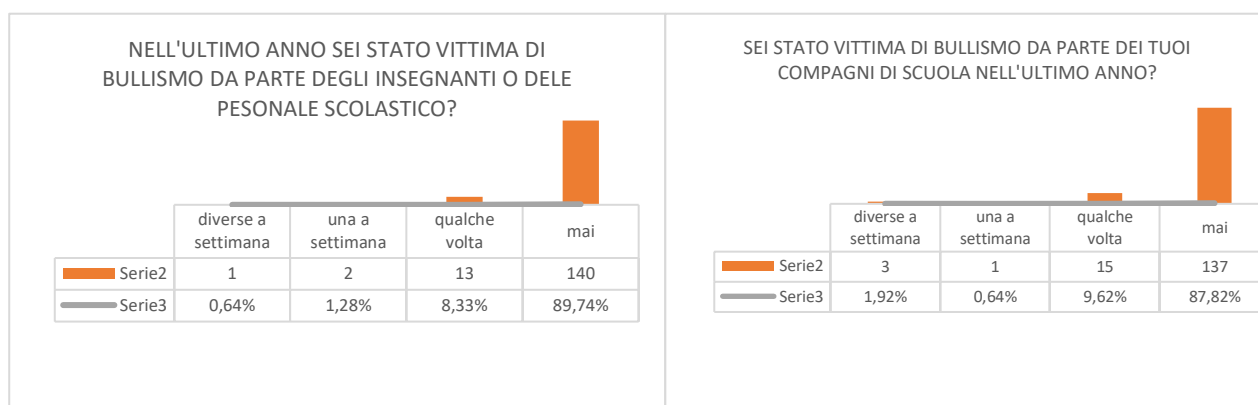
## Sicurezza

C'è un generale senso di sicurezza, alla domanda "Ti senti sicuro a scuola", il 69,9% di coloro che hanno risposto risponde di sentirsi spesso/molto spesso sicuro, il 6,4% raramente o mai.



N=99,4%

Nell'ultimo anno il 10,2% ha subito episodi di bullismo da parte degli insegnanti o del personale scolastico e il 12% da parte dei tuoi compagni di scuola.



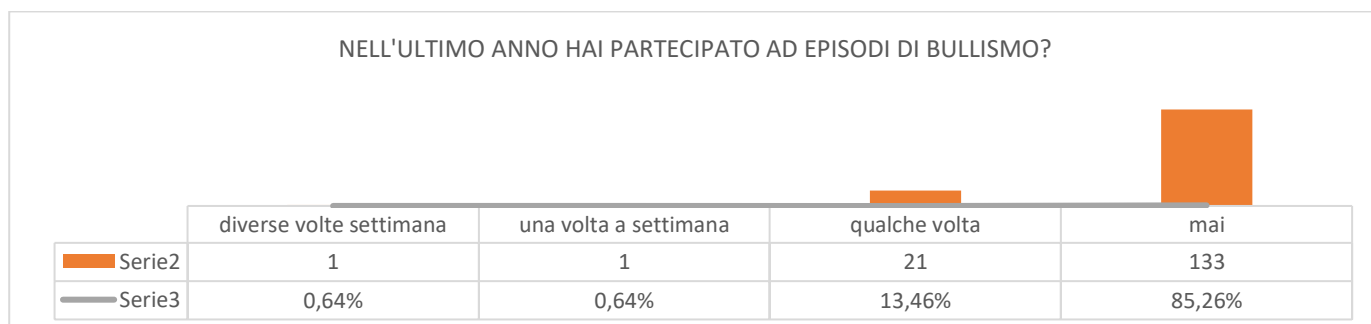
N=99,4%

N=99,4%

In particolare:

- 10,8% insulti, derisioni, umiliazioni;
- 9,5% cattive voci sul proprio conto;
- 6,4% essere ignorato/escluso dalla cerchia degli amici;
- 3,8% mi hanno rubato soldi o danneggiato oggetti personali;
- 3,2% essere deriso/denigrato online;
- 1,9% essere picchiato, spinto o ferito;
- 1,3% essere minacciato o forzato a fare cose che non volevo fare.

Il 15,3% dichiara di aver partecipato qualche volta



N=99,4%

In particolare:

- 10,2% ignorare/escludere qualcuno dalla cerchia degli amici;
- 9,5% insultare, deridere, umiliare;
- 8,9% mettere in giro cattive voci;
- 6,4% rubare soldi o danneggiare oggetti personali;
- 4,5% maltrattare, deridere/denigrare online;
- 3,2 % picchiare, spintonare o ferire qualcuno;
- 3,2% minacciare o forzare qualcuno a fare cose contro la sua volontà.

Rispetto alla domanda “Hai mai segnalato l’episodio a qualche adulto?” il 19,42% dichiara di averlo fatto, nel 21,7% % si sono interrotti, nel 30,1% si sono ridotti, nel 7.2% sono rimasti come prima, nell’1,2% sono peggiorati.

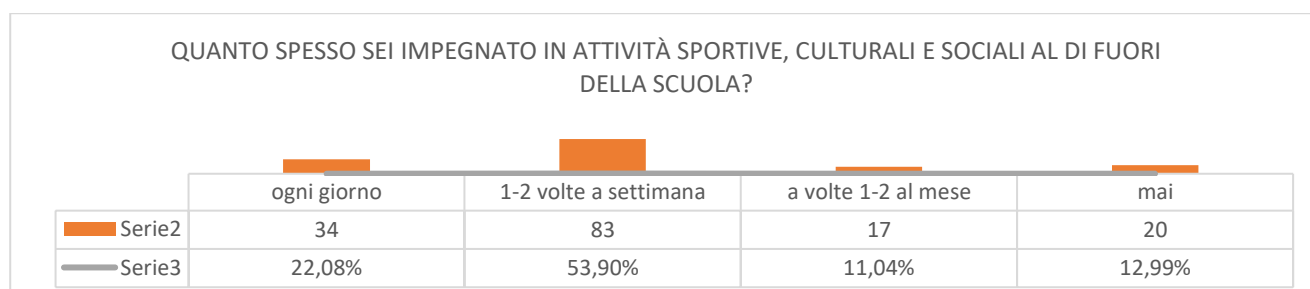
### Cibo

Rispetto alla domanda “Cosa ne pensi del cibo nella tua scuola?” per la maggioranza è buono e di qualità (87,3%), tiene in considerazione le necessità e le scelte personali (77,7%) e ha un costo ragionevole (73,9%), tuttavia per il 59,1% non c’è molto tempo per consumarlo.

Per il 54,8% la caffetteria è piacevole e non ci sono lunghe file da fare (78,3%), anche se per il 79,6% è abbastanza rumorosa.

### Scuola ed extra-scuola

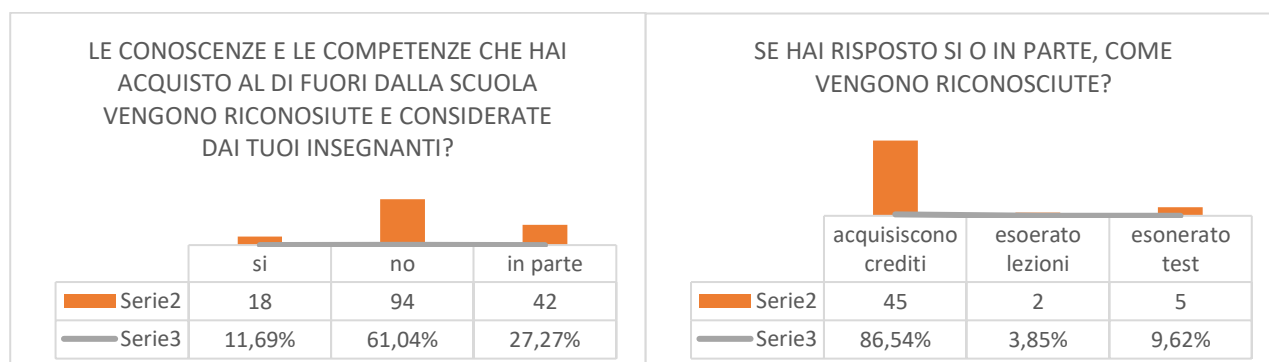
Rispetto alla partecipazione ad attività extra-scolastiche, circa 3 studenti su 4 tra coloro che hanno risposto svolge attività sportive, sociali e culturali regolarmente (76%, 1-2 volte la settimana), il 21,6% ogni giorno, il 13%% mai.



N=98,1%

Il 43,9% pratica sport 1-2 volte a settimana, circa uno studente su tre lo fa quotidianamente (29,3%), il 18,4% svolge attività di volontariato almeno 1-2 volte a settimana (il 56,6% mai).

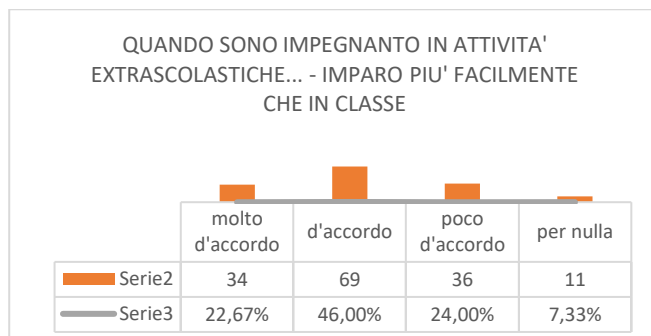
La percezione della maggioranza degli studenti che hanno risposto è che le competenze acquisite in ambito extra-scolastico non siano riconosciute dalla scuola (61%), o soltanto in parte (27,3%) prevalentemente attraverso crediti (86,5%) o esonero dai test (9,6%) o dalle lezioni (3,9%).



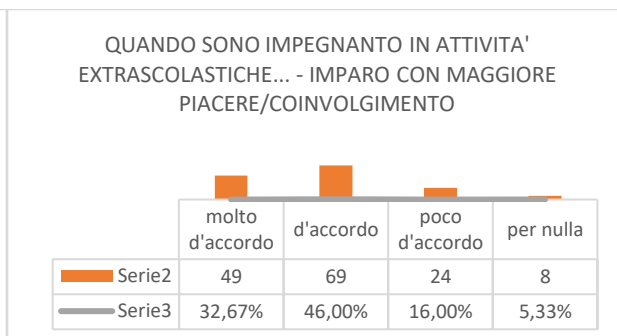
N=98,1%

N=33,1%

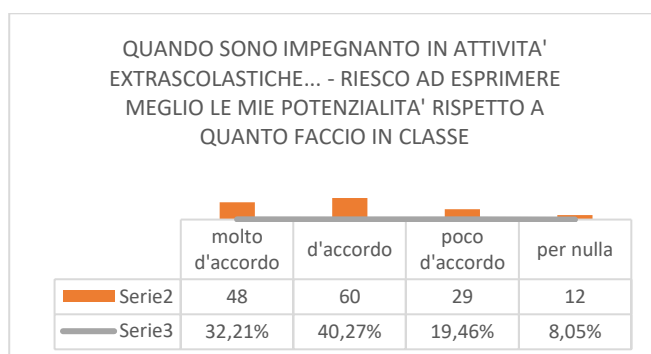
La percezione della maggioranza degli studenti che hanno risposto è che quando sono impegnati in attività extra-scolastiche imparano più facilmente (68,7%), con maggiore coinvolgimento (78,7%) e che in generale riescono ad esprimere meglio le proprie potenzialità (72,5%). Sostanzialmente attribuiscono almeno lo stesso valore alle competenze acquisite in ambito non formale rispetto a quelle apprese a scuola.



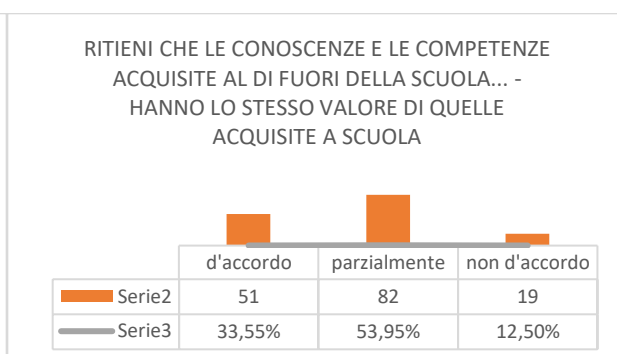
N=95,5%



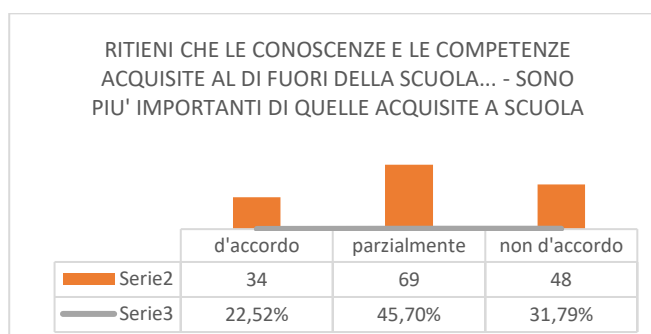
N=95,5%



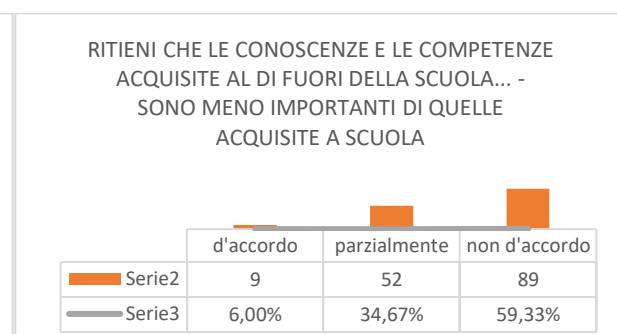
N=94,9%



N=96,8%



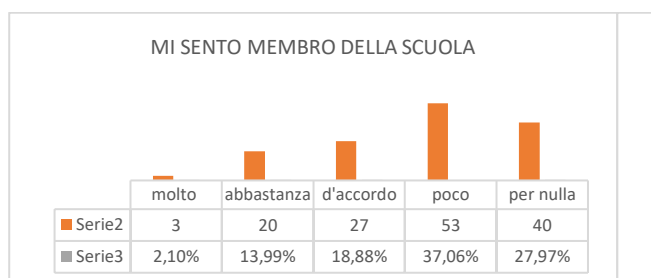
N=96,2%



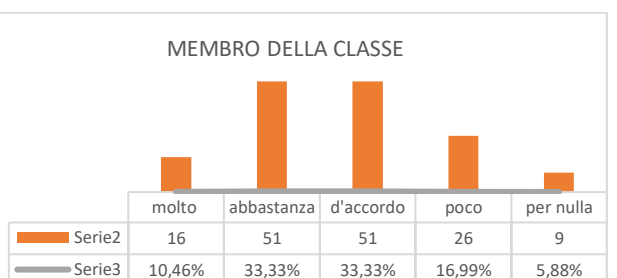
N=95,5%

## Inclusione

Rispetto al senso di appartenenza, circa tre studenti su quattro (77,1%) tra coloro che hanno risposto si sentono membri della propria classe mentre due su tre (65%) non si sentono parte della scuola (poco o per nulla), un dato abbastanza contrastante e che evidenzia una certa distanza tra ciò che accade dentro e fuori dall'aula.



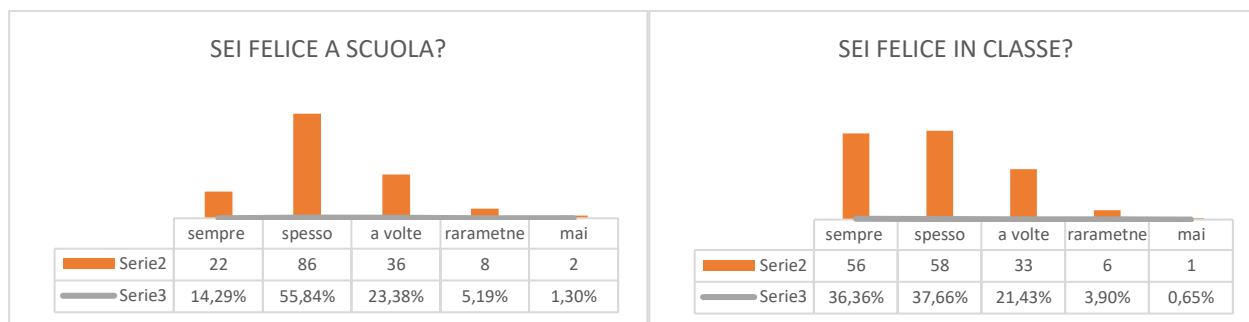
N=91,1%



N=97,5%



Alla domanda “Sei felice nella tua scuola?” la maggioranza si sente sempre/spesso felice sia a scuola (70,1%) sia in classe (74%)

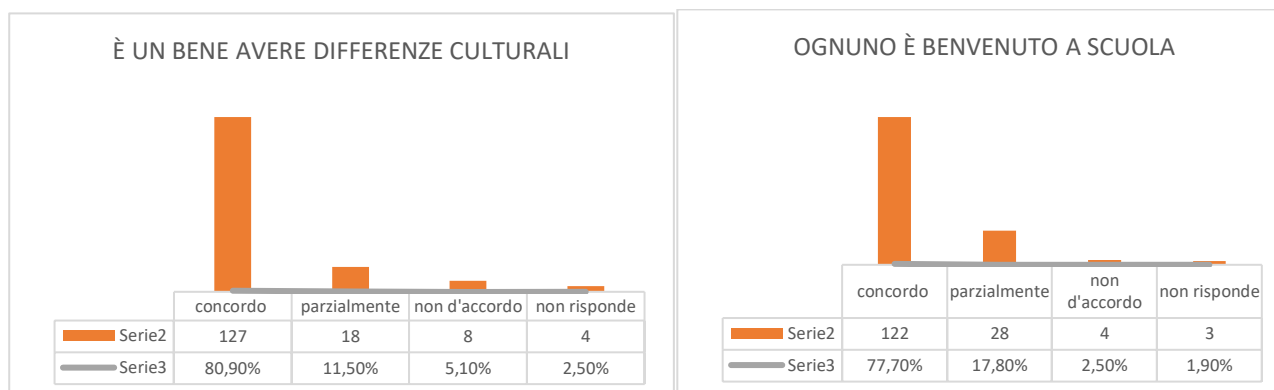
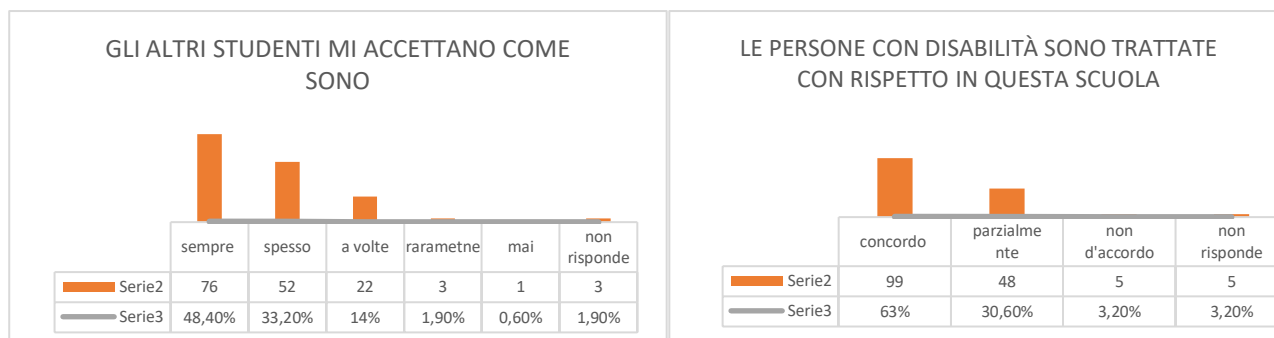


N=98,1%

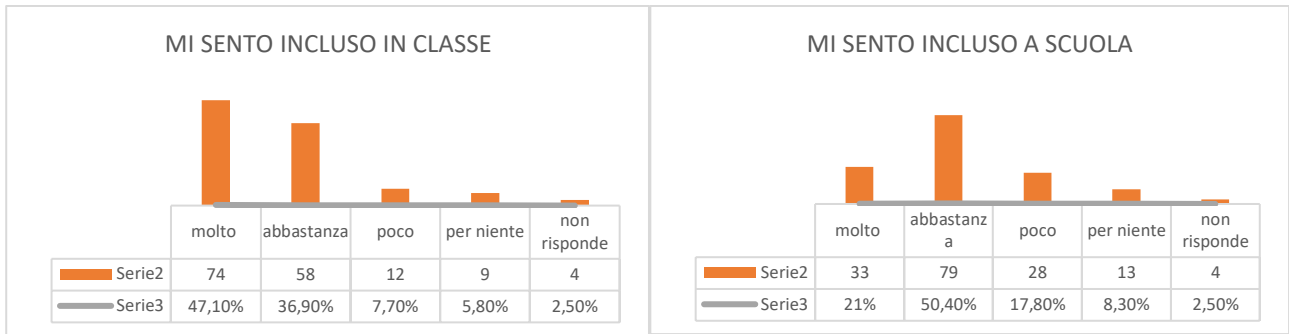
N=98,1%

Alla domanda “Gli altri studenti mi accettano come sono”, l’81,5% risponde che lo è spesso/sempre (il 2,5% mai o raramente).

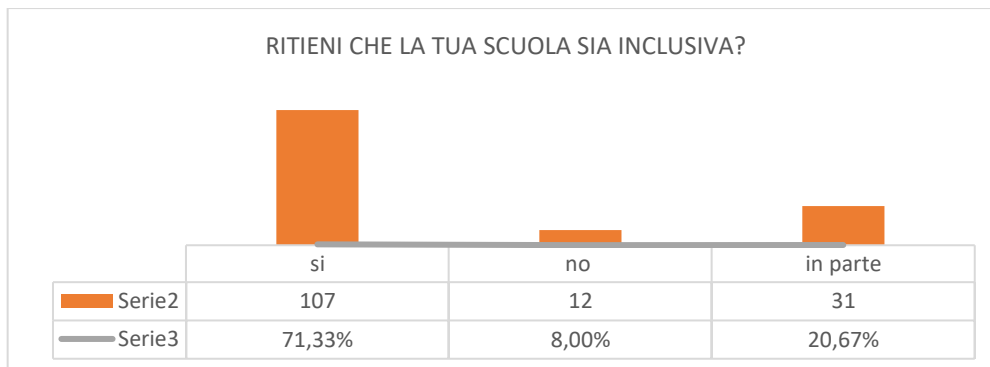
Dalle risposte sembra che nella scuola ci sia un clima inclusivo e una buona apertura rispetto alla diversità, la maggioranza ritiene infatti che le persone con disabilità siano trattate con rispetto (93,6%), che sia un bene avere differenze culturali nella scuola (80,9%) e che ognuno è benvenuto (77,7%).



Una buona maggioranza di coloro che hanno risposto si sente incluso più in classe (84%) che a scuola (71,4%), tuttavia è interessante notare come un quarto di loro (26,1%) non si sente incluso a scuola, mentre il 13,5% in classe.



Infine, il 71,3% ha risposto positivamente alla domanda “Ritieni che la tua scuola sia inclusiva?” mentre l’8% pensa che non lo sia.



#### 4.1.4 QUESTIONARIO INSEGNANTI

Il questionario è composto da 35 item che si riferiscono a 7 indicatori (Cottini et al., 2016) ovvero:

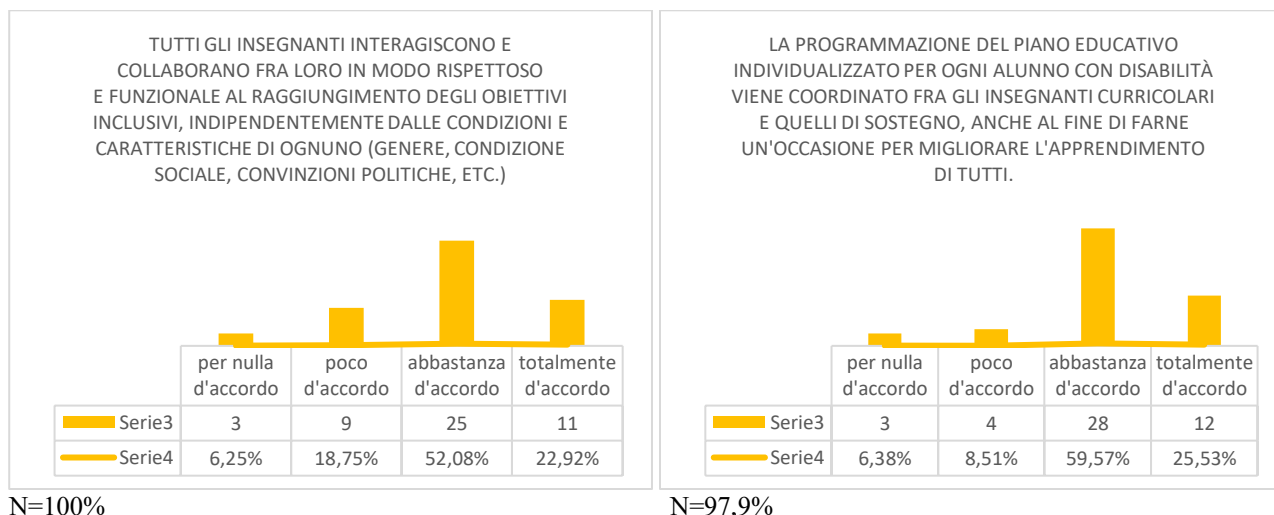
- la formazione di tutto il personale scolastico sui temi dell'inclusione;
- i processi di programmazione e pubblicizzazione delle attività educative espresse attraverso strumenti come PTOF, PEI e PDF;
- l'utilizzo adeguato del personale educativo e delle altre risorse;
- l'organizzazione della classe e dell'attività didattica;
- l'abbandono scolastico e i ritardi nella progressione;
- l'attenzione per tutte le differenze;
- il coinvolgimento delle famiglie e delle agenzie del territorio nel progetto educativo della scuola

Al questionario hanno partecipato 48 insegnanti su 206 (Gli insegnanti di sostegno sono stati esclusi dal questionario generale, ho inviato loro un link diverso in modo da avere dati maggiormente specifici in merito alle loro interpretazioni) pari al 23,3%, una percentuale non altissima ma che tuttavia permette di rilevare comunque informazioni interessanti.

Tra coloro che hanno risposto 26 sono maschi (54,2%) e 22 sono femmine (45,8%)

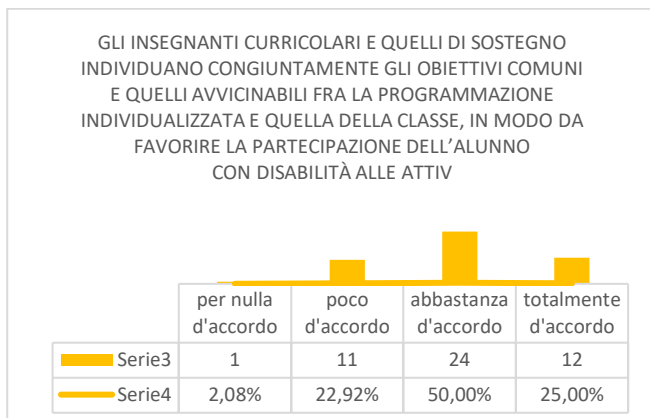
#### Processi di programmazione e pubblicizzazione delle attività educative espresse attraverso strumenti come PTOF, PEI e PDP

Il 75% di coloro che hanno risposto dichiara che gli insegnanti interagiscono e collaborano fra loro in modo rispettoso e funzionale al raggiungimento degli obiettivi inclusivi, indipendentemente dalle condizioni e caratteristiche di ognuno (genere, condizione sociale, convinzioni politiche, etc.) L'85,1% dei rispondenti dichiara che la programmazione del PEI per ogni alunno con disabilità, viene coordinato fra gli insegnanti curricolari e quelli di sostegno, anche al fine di farne un'occasione per migliorare l'apprendimento di tutti.

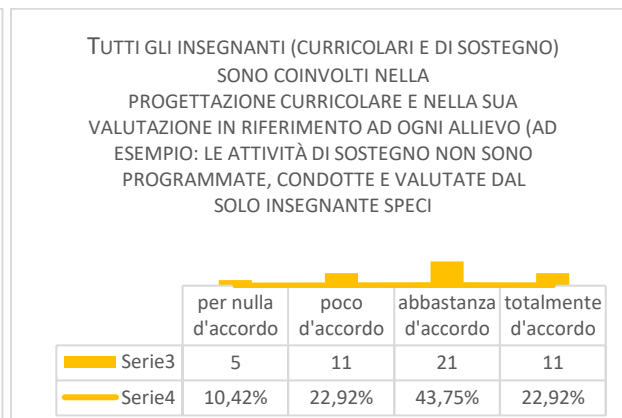


Il 75% tra coloro che hanno risposto ritiene che gli insegnanti curricolari e quelli di sostegno individuino congiuntamente gli obiettivi comuni e quelli avvicinati fra la programmazione individualizzata e quella della classe, in modo da favorire la partecipazione dell'alunno con disabilità alle attività comuni.

La maggioranza (66,7%) tra coloro che hanno risposto ritiene che tutti gli insegnanti (curricolari e di sostegno) siano coinvolti nella progettazione curricolare e nella sua valutazione in riferimento ad ogni allievo (ad esempio: le attività di sostegno non sono programmate, condotte e valutate dal solo insegnante specializzato, etc.), un terzo (33,3%) è tuttavia poco o per nulla d'accordo.



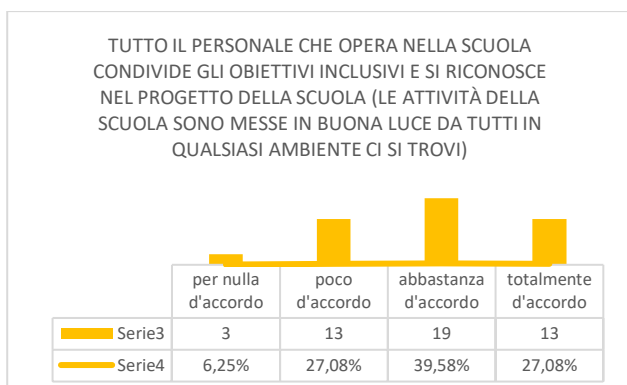
N=100%



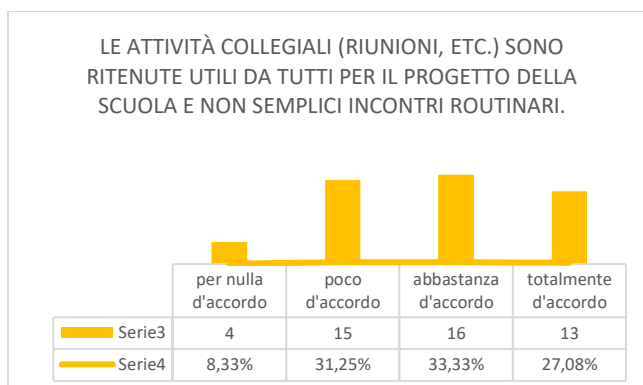
N=100%

Il 66,7% degli insegnanti che hanno risposto ha la percezione che tutto il personale che opera nella scuola condivida gli obiettivi inclusivi, e si riconosca nel progetto della scuola c'è comunque un terzo di loro che è d'accordo.

La percezione del 60,4% di coloro che hanno risposto è che le attività collegiali (riunioni, etc.) siano ritenute utili da tutti per il progetto della scuola e non semplici incontri routinari.



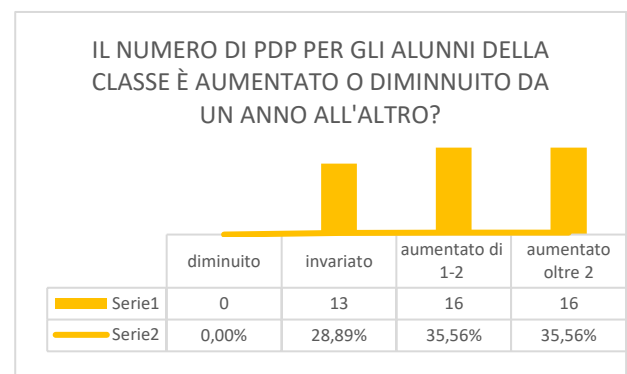
N=100%



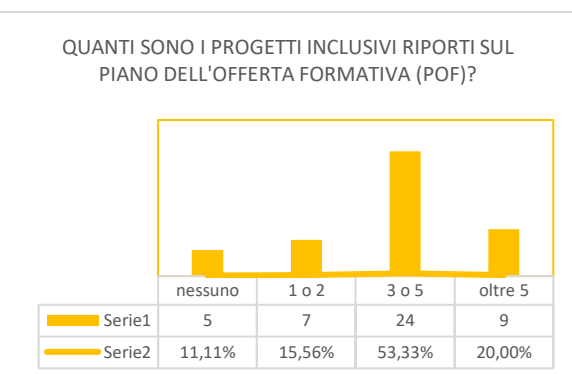
N=100%

Dalle risposte degli insegnanti emerge che il numero di PDP per gli alunni della classe è aumentato di oltre due unità per il 35,6%, tra 1-2 unità per il 35,6%, è rimasto invariato per il 28,8%.

Rispetto ai progetti inclusivi riportati nel PTOF gli insegnanti sembrano essere molto divisi, per poco più della maggioranza (53,3%) sono tra 3 e 5, per il 20% sono oltre 5, per il 15,6% sono 1 o 2, per l'11,1% non ce ne sono.



N=93,7%



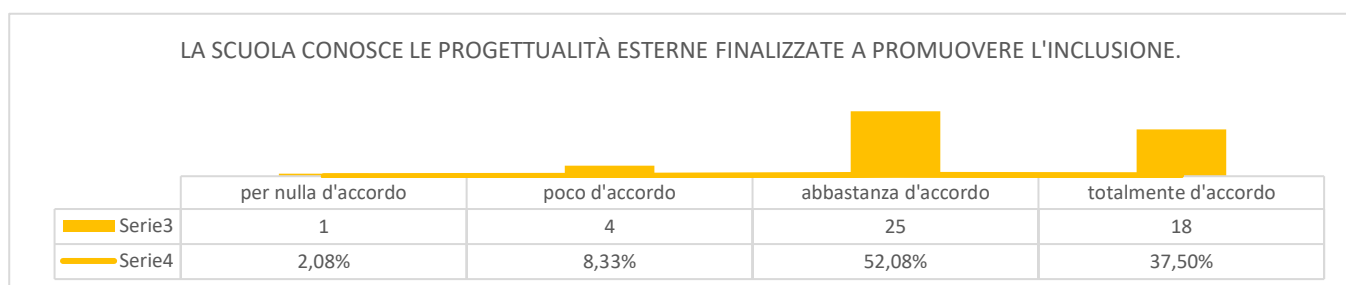
N= 93,7%

In generale rispetto ai processi di programmazione e pubblicizzazione delle attività educative sembra che ci sia una buona collaborazione tra gli insegnanti (75%), e tra quelli curricolari e quelli

sostegno, sia nella redazione del PEI (85%) sia nell'individuazione degli obiettivi comuni tra la programmazione individualizzata e quella della classe, al fine di favorire la partecipazione dell'alunno con disabilità alle attività comuni (75%). La percentuale scende (66,7%) rispetto alla percezione del coinvolgimento di tutti gli insegnanti nella progettazione curricolare e alla sua valutazione in riferimento ad ogni allievo, e alla condivisione tra tutto il personale scolastico degli obiettivi inclusivi: un terzo di coloro che hanno risposto è in fatti poco o per nulla d'accordo. Il consenso scende ulteriormente, pur restando sopra la maggioranza (60,4%), rispetto al ritenere utili le varie attività collegiali piuttosto che dei semplici incontri routinari. Rispetto al numero dei PDP, secondo gli insegnanti nell'ultimo anno sembra sia aumentato di qualche unità per classe, mentre mediamente nel PTOF sono presenti tra i 3 e i 5 progetti inclusivi.

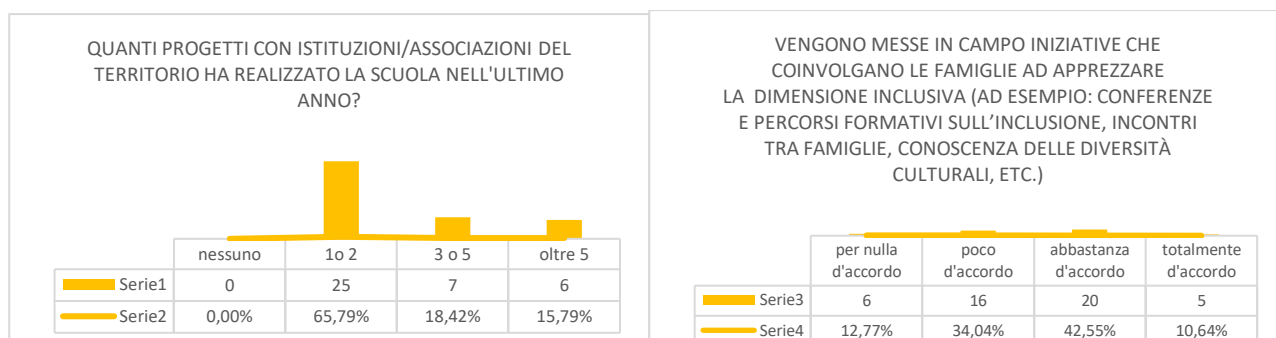
### Coinvolgimento delle famiglie e delle agenzie del territorio nel progetto educativo della scuola.

L'89.6% degli insegnanti che hanno risposto dichiara che la scuola conosce le progettualità esterne finalizzate a promuovere l'inclusione. Tre docenti su quattro (75%) tra coloro che hanno risposto ritengono che la scuola promuova momenti di confronto con la comunità sul tema dell'inclusione.



N=100%

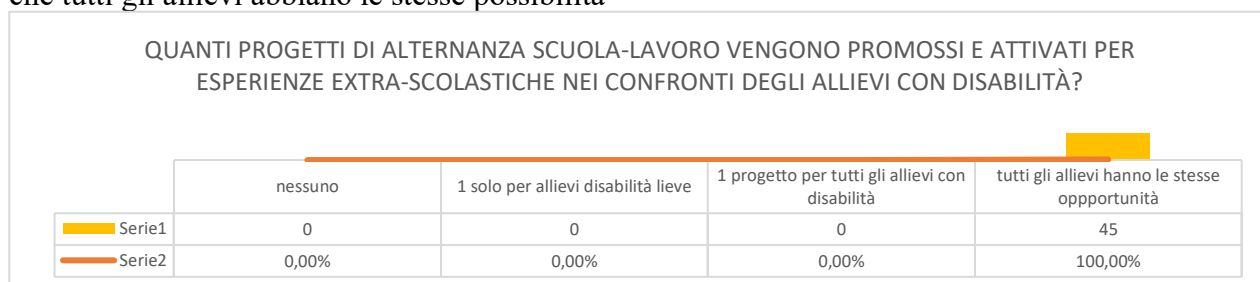
C'è discordanza nelle risposte rispetto ai progetti con istituzioni/associazioni con il territorio, per circa due insegnanti su 3 (65,8%) ne sono stati organizzati 1 o 2, per il 18,4% tra tre e cinque, per il 15,8% oltre 5. Sul coinvolgimento delle famiglie nelle iniziative sull'inclusione organizzate dalla scuola, gli insegnanti che hanno risposto si dividono a metà con una leggera prevalenza di chi si dichiara d'accordo o molto d'accordo (53,2%).



N=97,9%

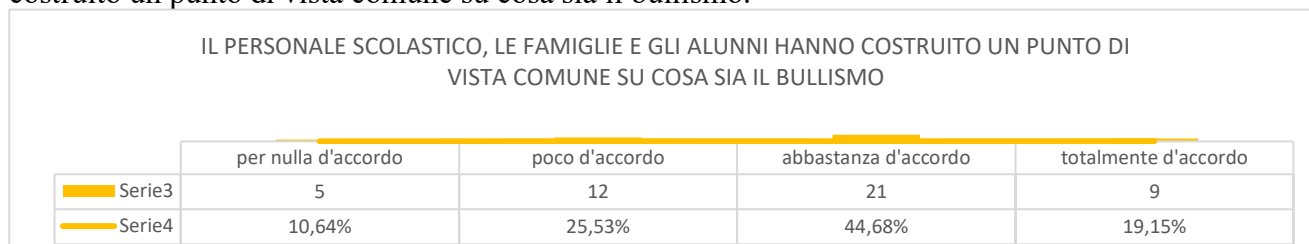
N=79,2%

Rispetto alla partecipazione degli alunni con disabilità ai PCTO, gli insegnanti sono tutti concordi che tutti gli allievi abbiano le stesse possibilità



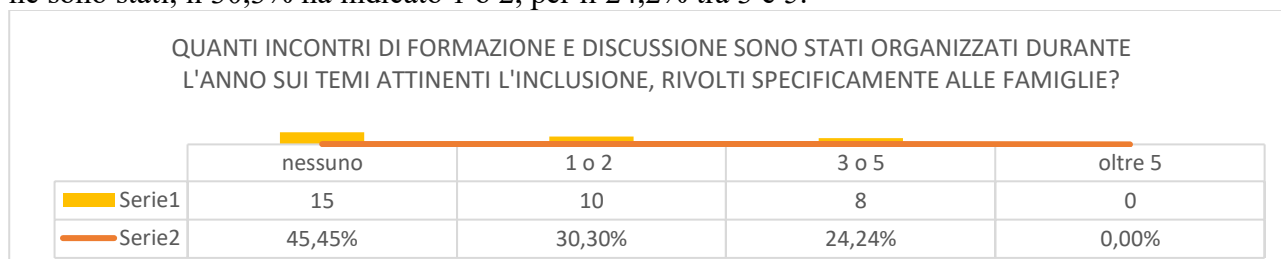
N=93,7%

Il 63,8% dei rispondenti ha la percezione che il personale scolastico, le famiglie e gli alunni abbiano costruito un punto di vista comune su cosa sia il bullismo.



N=97,9%

Anche rispetto all'organizzazione nell'ultimo anno di incontri di formazione rivolti alle famiglie sul tema dell'inclusione, c'è abbastanza discrepanza tra le risposte degli insegnanti, per il 45,5% non ce ne sono stati, il 30,3% ha indicato 1 o 2, per il 24,2% tra 3 e 5.

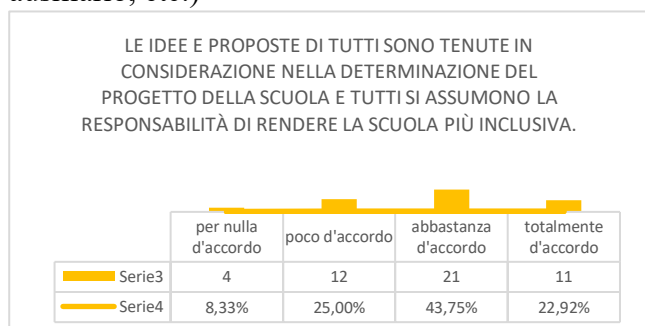


N=68,7%

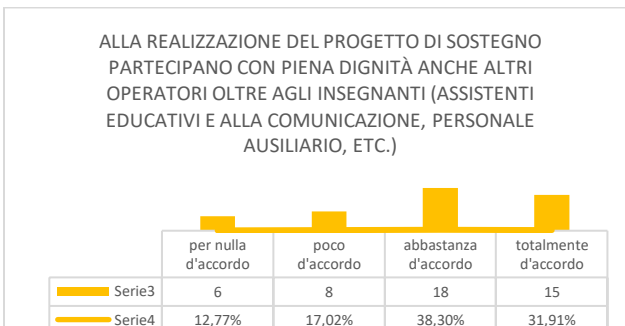
In generale, sembra che la scuola conosca le progettualità del territorio finalizzate a promuovere l'inclusione (89,6%) e che organizzi eventi e momenti di confronto aperti a tutta la comunità sul tema (75%). Rispetto alla partecipazione ai progetti di alternanza scuola-lavoro non ci sono preclusioni per gli studenti con disabilità, tutti sembra abbiano le stesse opportunità. Non sembra che tutti gli insegnanti abbiano la stessa percezione del numero di attività organizzate fuori dalla scuola nell'ultimo anno, per la maggioranza (65,8%) sono stati 1/2, anche se per il 15,8% sono stati oltre 5. Rispetto al coinvolgimento delle famiglie, circa i due terzi (63,8%) degli insegnanti che hanno risposto ritengono che tutto il personale scolastico, studenti e le loro famiglie abbiano lo stesso punto di vista sul bullismo, sembrano invece più divisi rispetto all'organizzazione di eventi/incontri da parte della scuola rivolte alle famiglie sul tema dell'inclusione (il 45,5% ritiene che non ne sono stati organizzati, per il 30,3% solo 1 o 2, mentre per il 24,2% tra 3 e 5) e di progetti con istituzioni e associazioni del territorio ( per circa due su tre, 65,8% sono stati 1 o 2, per il 18,4% tra 3 e 5, per il 15,8% oltre 5)

### Utilizzo adeguato del personale educativo e delle altre risorse.

Il 66,7% dei rispondenti afferma che le idee e proposte di tutti sono tenute in considerazione nella determinazione del progetto della scuola e che tutti si assumono la responsabilità di rendere la scuola più inclusiva. Per il 70,2% alla realizzazione del progetto di sostegno partecipano con piena dignità, anche gli altri operatori presenti (assistenti educativi e alla comunicazione, personale ausiliario, etc.)

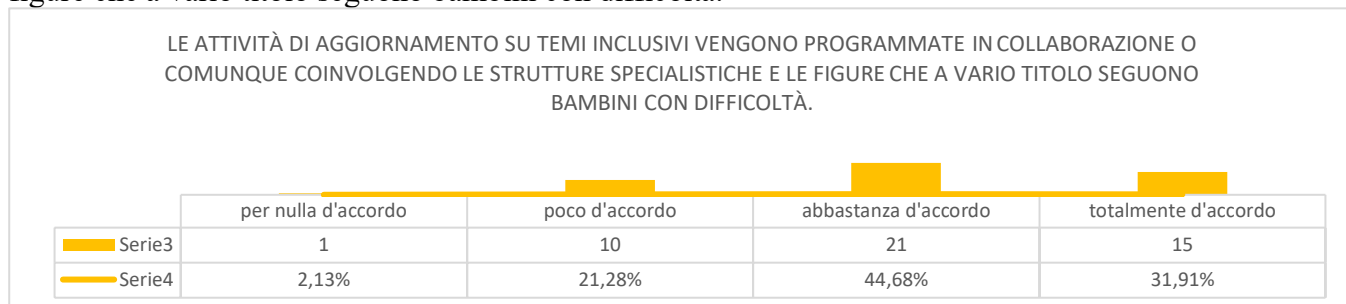


N=100%



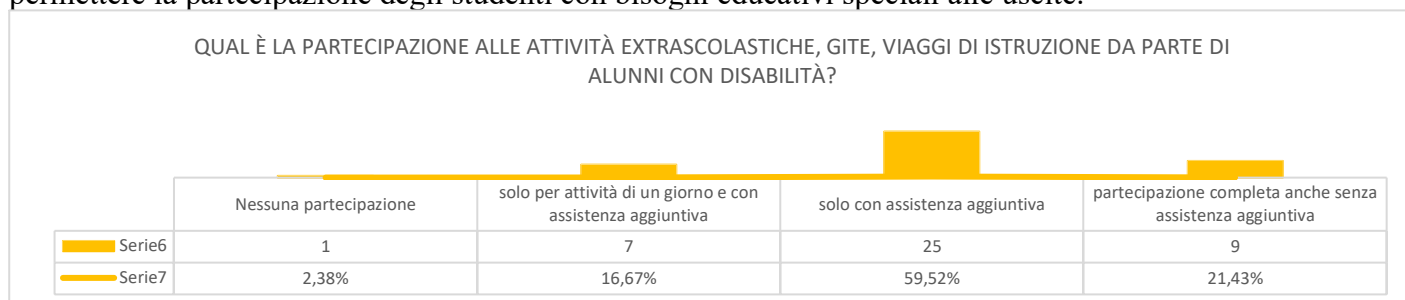
N=97,9%

Il 76,6% di coloro che hanno risposto dichiara che le attività di aggiornamento su temi inclusivi vengano programmate in collaborazione o comunque coinvolgendo le strutture specialistiche e le figure che a vario titolo seguono bambini con difficoltà.



N=97,9%

Rispetto alla partecipazione degli alunni con disabilità alle uscite, il 16,7% degli insegnanti risponde che è prevista solo per attività di un giorno e con assistenza, per il 59,5% solo con assistenza aggiuntiva, per il 21,4 anche senza assistenza. Nel 76,2% delle risposte sembra che l'assistenza aggiuntiva di un educatore/insegnante di sostegno sia un prerequisito necessario per permettere la partecipazione degli studenti con bisogni educativi speciali alle uscite.

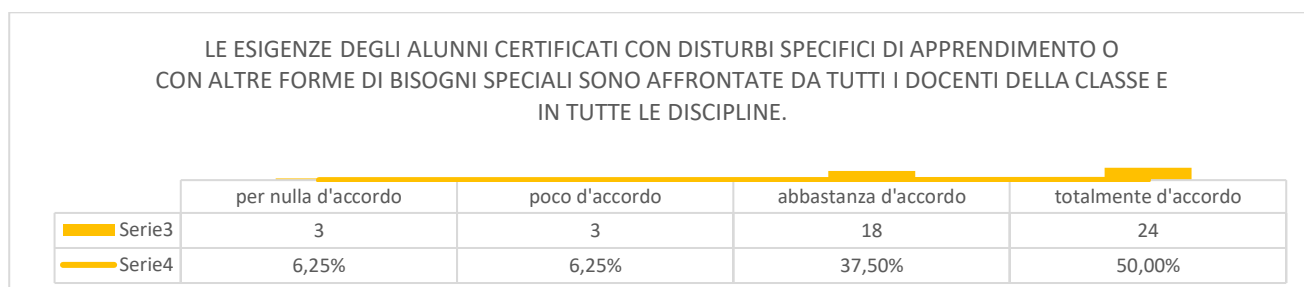


N=87,5%

In generale, sembra che la scuola utilizzi al meglio le diverse risorse presenti a scuola coinvolgendole nelle diverse attività di programmazione e realizzazione del progetto di inclusione, come per esempio nell'organizzazione di corsi di formazione o come supporto nella partecipazione ad attività esterne.

### Formazione di tutto il personale scolastico sui temi dell'inclusione

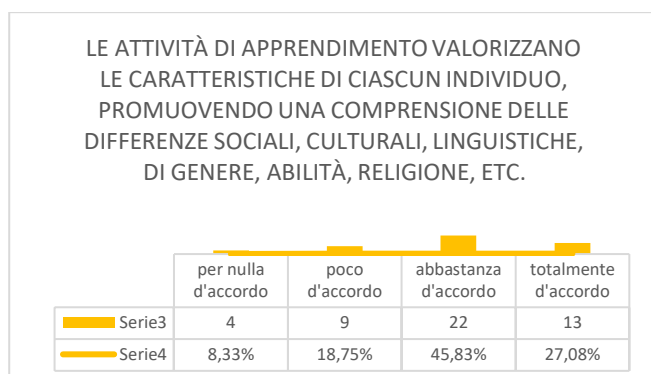
Per il 72,92% di coloro che hanno risposto, il personale scolastico è formato sui temi dell'educazione inclusiva. Il 55,3% dichiara che gli insegnanti condividono con i colleghi le conoscenze acquisite durante i corsi di formazione e aggiornamento al fine di verificarne le possibilità di applicazione. Rispetto alla partecipazione del personale scolastico ad incontri formativi sul tema dell'inclusione, il 51% degli insegnanti hanno risposto che ne sono stati organizzati 1-2, per il 34,7% tra 3 e 5, per il 12,3 % oltre 5, per il 2% nessuno.



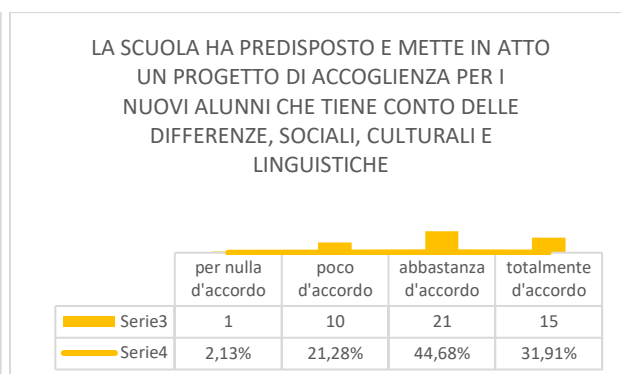
N=100%

Il 72,9% degli insegnanti che hanno risposto ritengono che le attività di apprendimento valorizzino le caratteristiche di ciascun individuo, e promuovono una comprensione delle differenze sociali,

culturali, linguistiche, di genere, abilità, religione, etc. Circa tre insegnanti su quattro (76,6%) ritengono che la scuola abbia predisposto e metta in atto un progetto di accoglienza per i nuovi alunni che tiene conto delle differenze, sociali, culturali e linguistiche

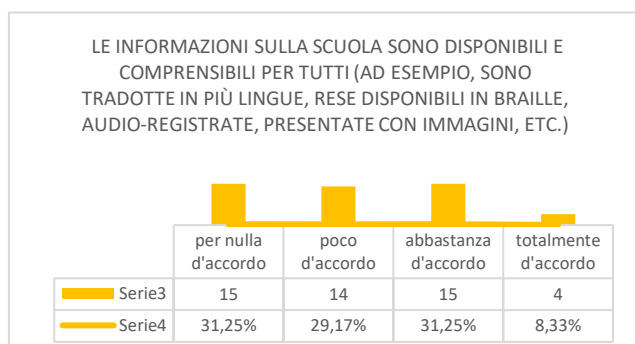


N=100%

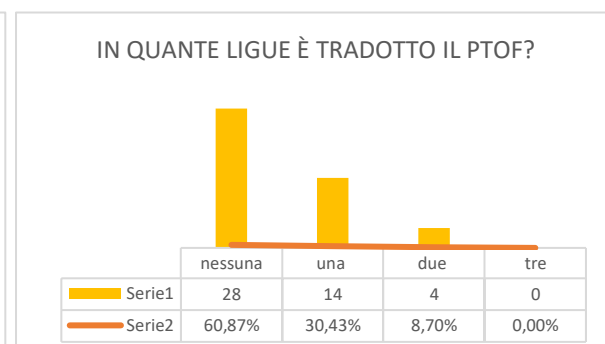


N=97,9%

Il 60,4% di coloro che hanno risposto è poco o per nulla d'accordo che le informazioni sulla scuola siano disponibili e comprensibili per tutti (es. sono tradotte in più lingue, rese disponibili in Braille, audio - registrate, presentate con immagini, etc.). Per il 60,9% degli insegnanti che hanno risposto il PTOF non è tradotto in nessuna lingua, per il 30,4% in una, per l'8,7% in due.

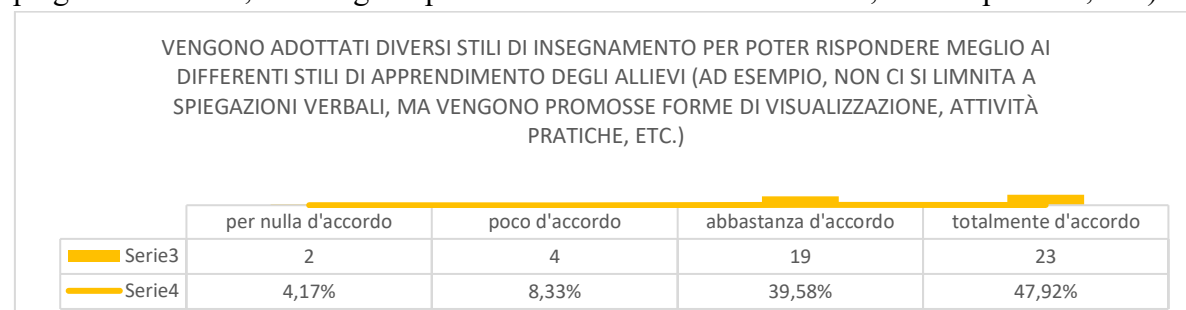


N=100%



N=95,8%

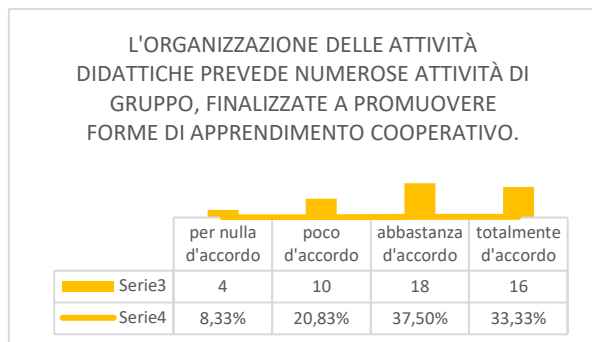
Per l'87,5% dei rispondenti vengono adottati diversi stili di insegnamento per poter rispondere meglio ai differenti stili di apprendimento degli allievi (ad esempio, non ci si limita a spiegazioni verbali, ma vengono promosse forme di visualizzazione, attività pratiche, etc.).



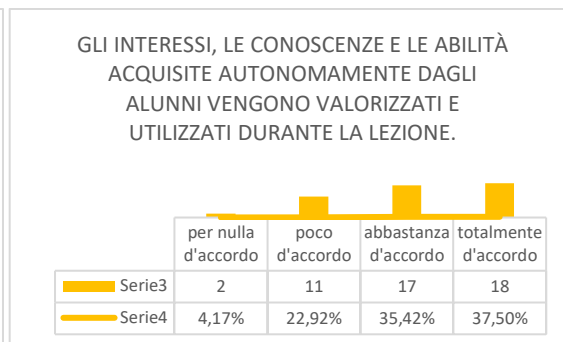
N=100%

Il 70,8% degli insegnanti che hanno risposto sostiene che l'organizzazione delle attività didattiche prevedono numerose attività di gruppo, finalizzate a promuovere forme di apprendimento cooperativo. Il 73% dichiara che gli interessi, le conoscenze e le abilità acquisite autonomamente dagli alunni vengono valorizzati e utilizzati durante la lezione.





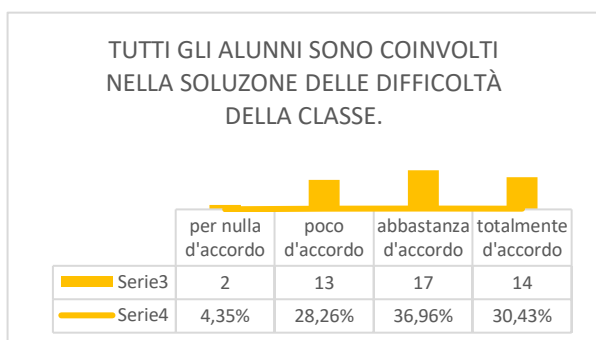
N=100%



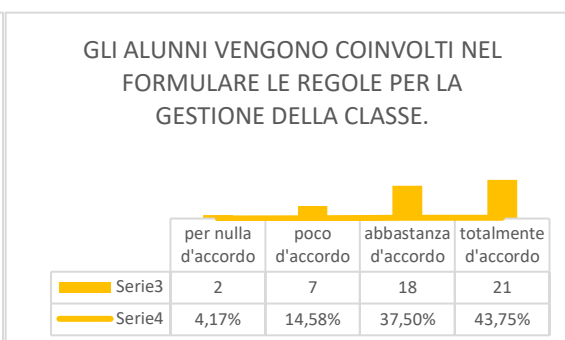
N=100%

### Partecipazione

Secondo due insegnanti su tre (67,4%) tutti gli alunni sono coinvolti nella soluzione delle difficoltà della classe. Per l'81,2% di coloro che hanno risposto gli alunni vengono coinvolti nel formulare le regole per la gestione della classe.

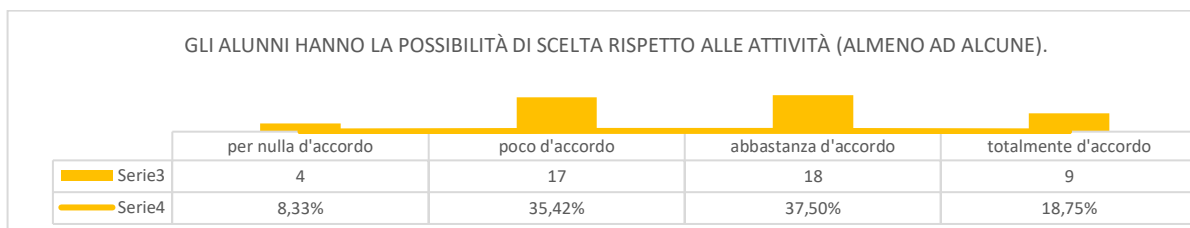


N=95,8%



N=100%

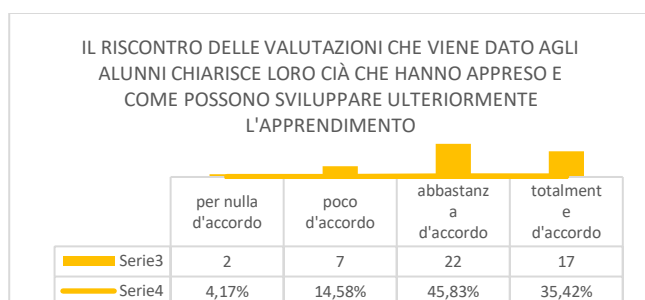
Per il 56,2% degli insegnanti, gli alunni hanno la possibilità di scelta rispetto ad alcune attività.



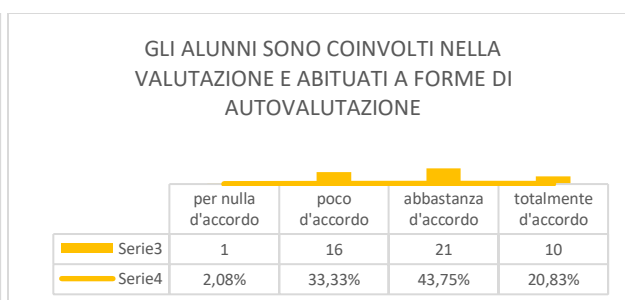
N=100%

### Valutazione

L'81,2% dei rispondenti sostiene che il riscontro delle valutazioni dato agli alunni serva a chiarire loro ciò che hanno appreso e come possono sviluppare ulteriormente l'apprendimento. Il 64,6% dichiara inoltre che gli alunni siano coinvolti nella valutazione e abituati a forme di autovalutazione, anche cooperative di gruppo



N=100%



N=100%

VENGONO PROMOSSE FORME DI VALUTAZIONE COOPERATIVA DEI LAVORI DI GRUPPO.

	per nulla d'accordo	poco d'accordo	abbastanza d'accordo	totalmente d'accordo
Serie3	3	14	19	12
Serie4	6,25%	29,17%	39,58%	25,00%

N=100%

**Responsabilizzazione**

Il 91,7% degli insegnanti che hanno risposto concorda che gli alunni vengono incoraggiati ad assumersi la responsabilità riguardo al loro apprendimento. Sono inoltre quasi tutto d'accordo (97,9%) che i docenti spieghino le finalità dell'attività didattica proposta.

GLI ALUNNI VENGONO INCORAGGIATI AD ASSUMERSI LA RESPONSABILITÀ RIGUARDO AL LORO APPRENDIMENTO.

	per nulla d'accordo	poco d'accordo	abbastanza d'accordo	totalmente d'accordo
Serie3	1	3	18	26
Serie4	2,08%	6,25%	37,50%	54,17%

N=100%

GLI INSEGNANTI SPIEGANO LE FINALITÀ DELL'ATTIVITÀ DIDATTICA PROPOSTA

	per nulla d'accordo	poco d'accordo	abbastanza d'accordo	totalmente d'accordo
Serie3	1	0	22	25
Serie4	2,08%	0,00%	45,83%	52,08%

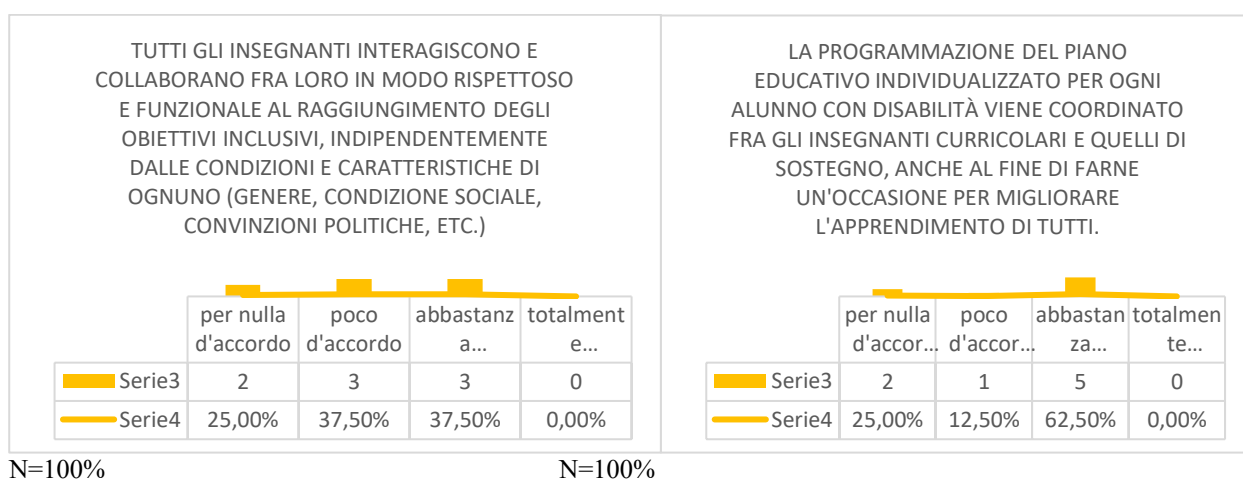
N=100%

## QUESTIONARIO INSEGNANTI DI SOSTEGNO

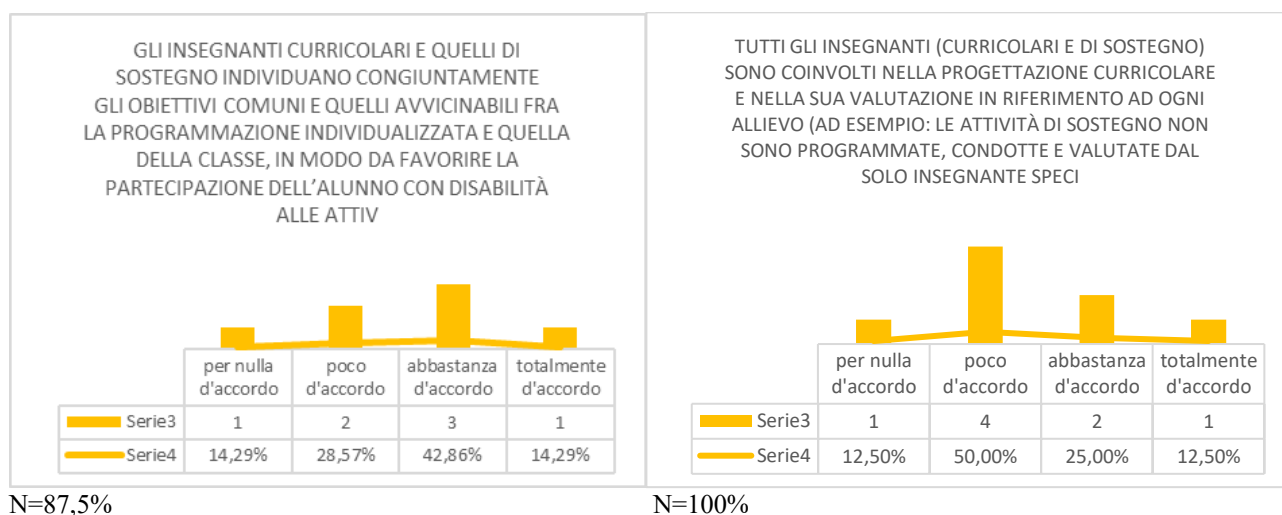
Al questionario hanno partecipato 8 insegnanti di sostegno (1 maschio e 7 femmine) su 9, pari al 88,9%.

### Processi di programmazione e pubblicizzazione delle attività educative espresse attraverso strumenti come PTOF, PEI e PDP

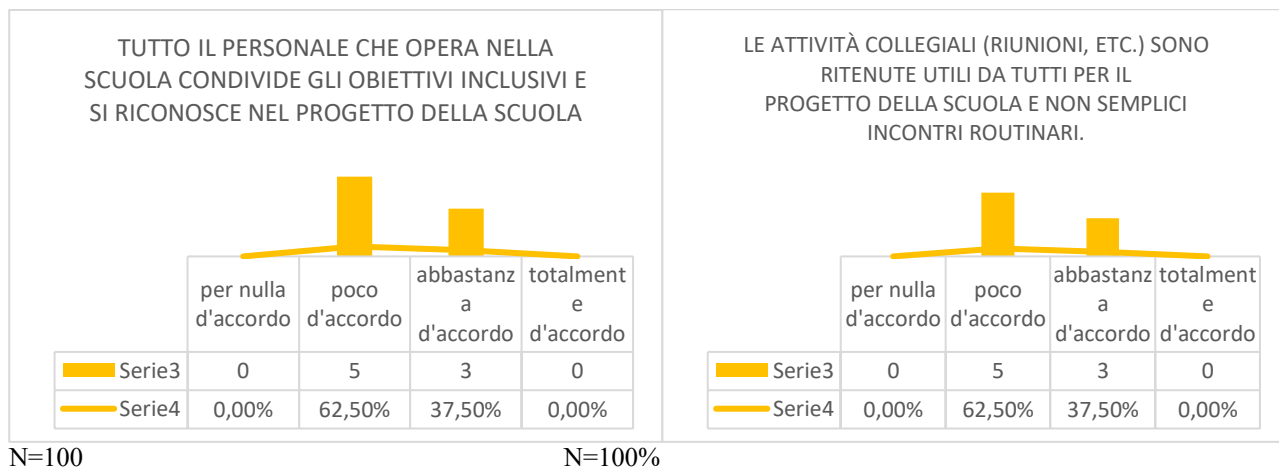
Il 62,5% di coloro che hanno risposto, si trova in disaccordo (il 2% molto in disaccordo) rispetto al fatto che tutti gli insegnanti interagiscono e collaborano fra loro in modo rispettoso e funzionale al raggiungimento degli obiettivi inclusivi, indipendentemente dalle condizioni e caratteristiche di ognuno (genere, condizione sociale, convinzioni politiche, etc.). Il 62,5% dei rispondenti è abbastanza d'accordo che la programmazione del PEI avvenga in modo coordinato tra insegnanti curricolari e di sostegno, mentre un 25% non è per nulla d'accordo.



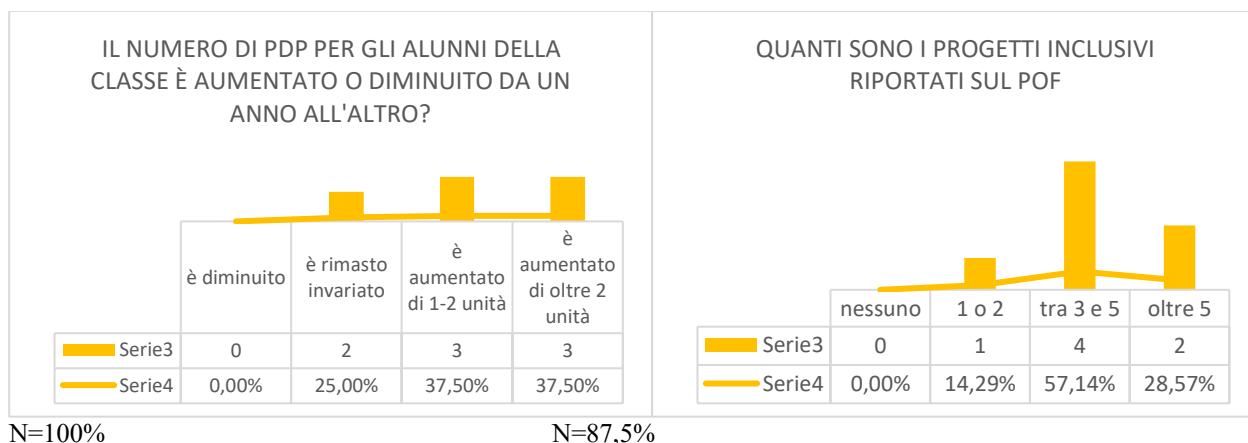
Poco più della metà (57,2%) di coloro che hanno risposto, concorda che gli insegnanti curricolari e quelli di sostegno collaborano all'individuazione di obiettivi comuni tra la programmazione individualizzata e quella della classe al fine di favorire la partecipazione dell'alunno con disabilità alle attività comuni. La maggioranza (62,5%) risponde che non tutti gli insegnanti (curricolari e di sostegno) sono coinvolti nella progettazione curricolare e nella sua valutazione in riferimento ad ogni allievo (ad esempio: le attività di sostegno non sono programmate, condotte e valutate dal solo insegnante specializzato, etc.)



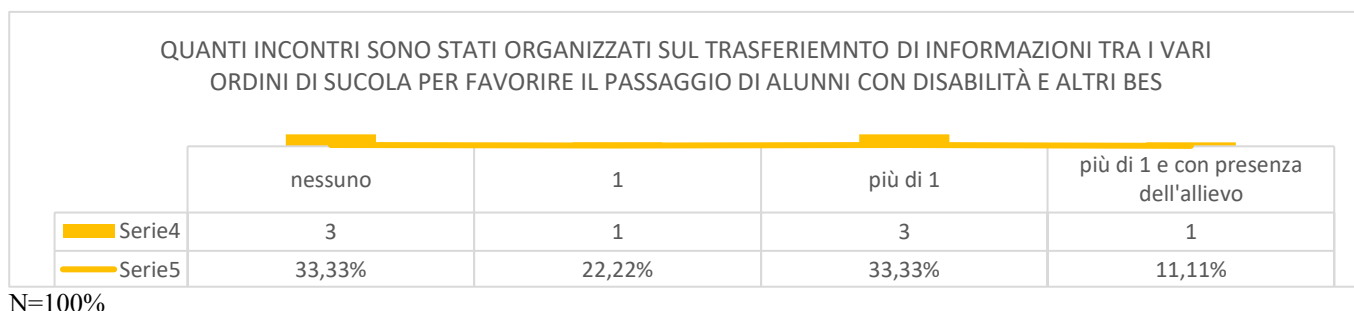
Il 62,5% non di coloro che hanno risposto, è d'accordo che tutto il personale che opera nella scuola condivida gli obiettivi inclusivi e si riconosca nel progetto della scuola (le attività della scuola sono messe in buona luce da tutti in qualsiasi ambiente ci si trovi). La maggioranza dei rispondenti (62,5%) è poco d'accordo nel ritenere che le attività collegiali (riunioni, etc.) sono ritenute utili da tutti per il progetto della scuola e non semplici incontri routinari.



Per il 75% degli insegnanti di sostegno che hanno risposto il numero dei PDP è aumentato, per il (37,5% di uno o due, per un altro 37,5 oltre 2) per il 25% è rimasto invariato. Non c'è accordo rispetto ai progetti inclusivi riportati sul PTOF, per la maggioranza (57,1%) sono tra 3-5, per il 28,6% oltre 5, per il 14,3% sono 1 o 2.



Anche sul trasferimento di informazioni tra i vari ordini di scuola c'è una certa discordanza, per il 37,5% nessuno, per il 12,5% 1, per il 37,5% più di 1, per il 12,5% 1 e in presenza dell'allievo



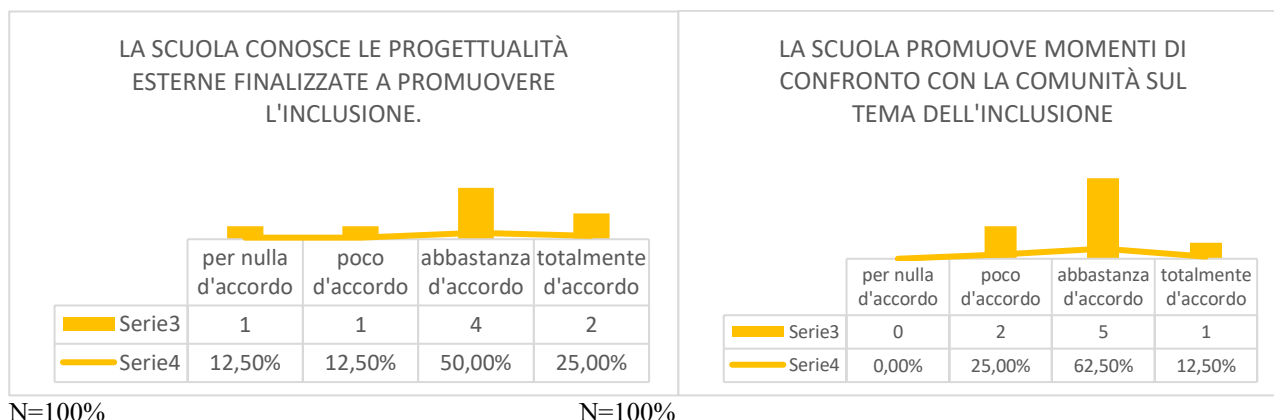
In generale, rispetto ai processi di programmazione e pubblicizzazione delle attività educative sembra che gli insegnanti di sostegno abbiano percezioni diverse sul livello di collaborazione tra gli insegnanti e con quelli curricolari.

Quasi due insegnanti di sostegno su tre (62,5%) sono poco d'accordo che tutto il personale condivida gli obiettivi inclusivi e ritengano utili le attività collegiali. Sembra che ci sia condivisione rispetto alla programmazione del PEI (62,5%), ma che non tutti siano poi però coinvolti nella progettazione curricolare e nella sua valutazione in riferimento ai singoli allievi (62,5%), poco più della metà (57,2%) ritiene per esempio che ci sia una collaborazione al fine di individuare obiettivi comuni e favorire la partecipazione degli alunni con disabilità alle attività della classe.

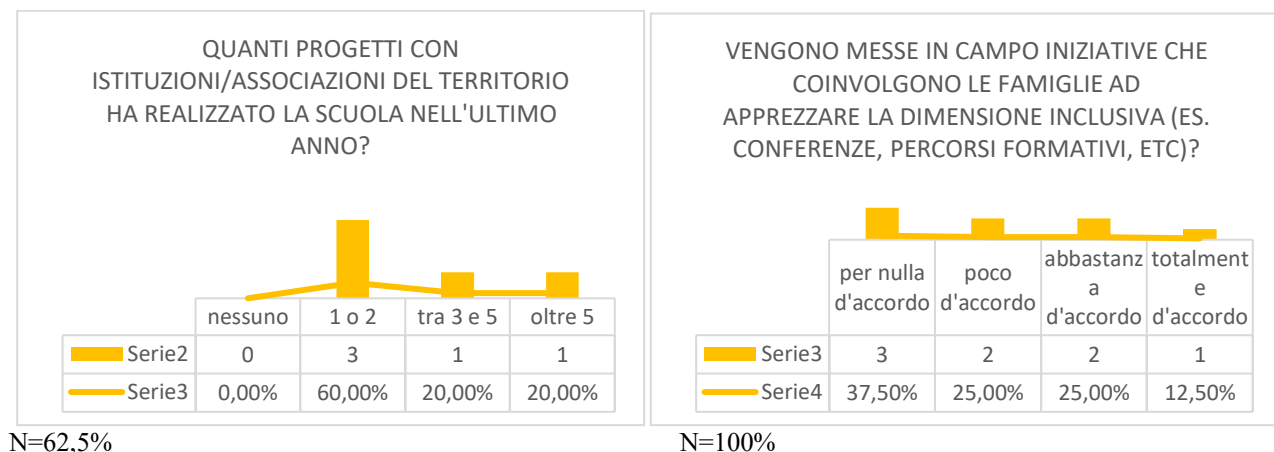
Per la maggioranza è aumentato il numero dei PDP (circa un paio per classe per il 75%), mentre c'è abbastanza discordanza rispetto ai numeri di progetti inclusivi riportati nel PTOF, per la maggioranza (57,1%) sono tra 3 e 5, e sul numero di incontri organizzati sul trasferimento di informazioni tra i vari ordini di scuola per favorire il passaggio di alunni con bisogni educativi speciali, per un 37,5% infatti non ce ne sono stati, per un altro 37,5% ce ne sono stati più di uno, per il 12,5% uno, e per un altro 12,5 più di 1 e con la presenza dell'allievo.

### Coinvolgimento delle famiglie e delle agenzie del territorio nel progetto educativo della scuola.

Il 75% degli insegnanti di sostegno che hanno risposto, concorda che la scuola conosce le progettualità esterne finalizzate a promuovere l'inclusione. Il 75% dei rispondenti è d'accordo che la scuola promuove momenti di confronto con la comunità sul tema dell'inclusione



Rispetto alla collaborazione con il territorio, il 60% di coloro che hanno risposto ritiene che siano stati realizzati 1-2 progetti con istituzioni/associazioni nell'ultimo anno, per il 20% tra 3-5 e per il 20% oltre 5. Il 62,5% è poco o per niente d'accordo che la scuola organizzi eventi sull'inclusione rivolti alle famiglie.



Tutti concordano che gli allievi hanno le stesse possibilità di partecipare a progetti PCTO.

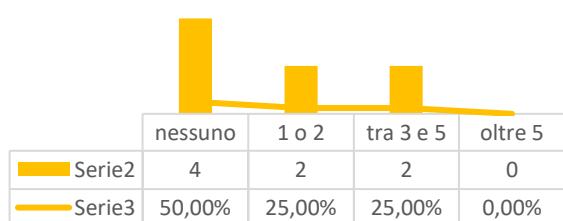
quanti progetti di alternanza scuola-lavoro vengono promossi e attivati per esperienze extra-scolastiche nei confronti degli allievi con disabilità?

	nessuno	1 progetto solo per allievi con disabilità lievi	1 progetto per tutti gli allievi con disabilità	tutti gli allievi hanno le stesse opportunità
Serie5	0	0	0	7
Serie6	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%

N=87,5%

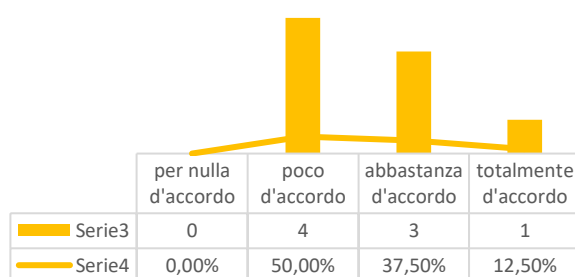
Anche sul numero degli incontri organizzati rivolti alle famiglie sul tema dell'inclusione ci sono percezioni diverse, per la metà degli insegnanti di sostegno che hanno risposto, non ne sono stati svolti, per il 25% uno o due, per un altro 25% tra tre e cinque. Rispetto al bullismo, c'è discordanza (50%-50%) tra gli insegnanti di sostegno che hanno risposto se scuola, famiglia e alunni abbiano un comune punto di vista.

QUANTI INCONTRI DI FORMAZIONE E DISCUSSIONE SONO STATI ORGANIZZATI DURANTE L'ANNO SUI TEMI ATTINENTI L'INCLUSIONE, RIVOLTI SPECIFICAMENTE ALLE FAMIGLIE



N=100%

IL PERSONALE SCOLASTICO, LE FAMIGLIE E GLI ALUNNI HANNO COSTRUITO UN PUNTO DI VISTA COMUNE SU COSA SIA IL BULLISMO



N=100%

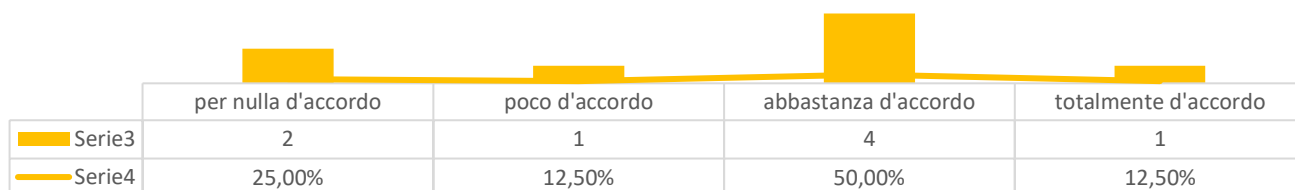
In generale rispetto al coinvolgimento delle famiglie e delle agenzie del territorio nel progetto educativo della scuola, la maggioranza (75%) degli insegnanti che hanno risposto ritiene che la scuola conosca le progettualità del territorio finalizzate a promuovere l'inclusione e che promuova eventi e momenti di confronto aperti a tutta la comunità sul tema. C'è discordanza però sulla percezione del numero di progetti avviati, per la maggioranza (60%) sono stati 1 o 2 (per il 20% sono stati tra tre e cinque, per un altro 20% oltre 5).

C'è poco accordo anche rispetto alla percezione del numero di eventi sul tema dell'inclusione rivolti alle famiglie organizzati dalla scuola, per la metà tra coloro che hanno risposto non se sono stati organizzati, per il 25% tra tre e cinque, e che scuola, famiglia e studenti condividano lo stesso punto di vista sul bullismo (50%).

### Utilizzo adeguato del personale educativo e delle altre risorse.

Per il 62,5% di coloro che hanno risposto la scuola tiene in considerazione le proposte di tutti e che ciascuno si assume la responsabilità di renderla più inclusiva; tuttavia, un 25% non è per nulla d'accordo.

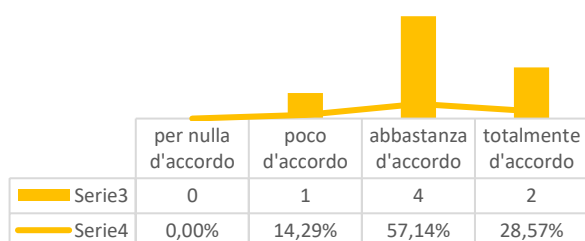
LE IDEE E PROPOSTE DI TUTTI SONO TENUTE IN CONSIDERAZIONE NELLA DETERMINAZIONE DEL PROGETTO DELLA SCUOLA E TUTTI SI ASSUMONO LA RESPONSABILITÀ DI RENDERE LA SCUOLA PIÙ INCLUSIVA.



N=100%

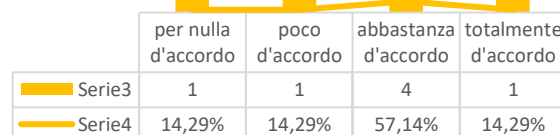
Il 75,7% degli insegnanti di sostegno che hanno risposto ritiene che alla realizzazione del progetto di sostegno partecipino anche altri operatori. Il 71,4% dei rispondenti concorda che le attività di aggiornamento su temi inclusivi siano programmate in comune coinvolgendo strutture specialistiche e figure professionali

ALLA REALIZZAZIONE DEL PROGETTO DI SOSTEGNO PARTECIPANO CON PIENA DIGNITÀ ANCHE ALTRI OPERATORI OLTRE AGLI INSEGNANTI (ASSISTENTI EDUCATIVI E ALLA COMUNICAZIONE, PERSONALE AUSILIARIO, ETC.)



N=87,5%

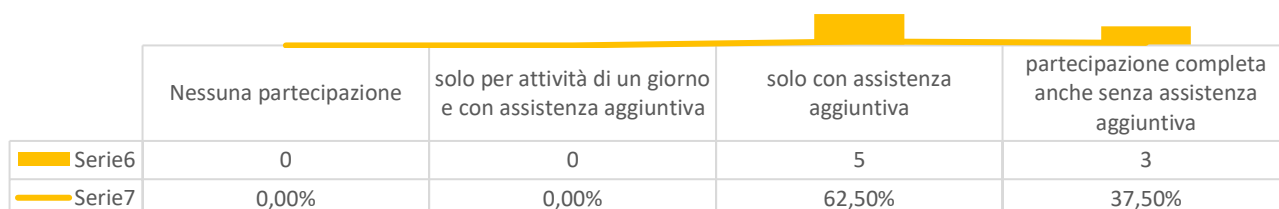
LE ATTIVITÀ DI AGGIORNAMENTO SU TEMI INCLUSIVI VENGONO PROGRAMMATE IN COLLABORAZIONE O COMUNQUE COINVOLGENDO LE STRUTTURE SPECIALISTICHE E LE FIGURE CHE A VARIO TITOLO SEGUONO BAMBINI CON DIFFICOLTÀ.



N=87,5

Tutti concordano che gli alunni con disabilità partecipano alle uscite, per il 62,5% con assistenza, per il 37,5% anche senza.

QUAL È LA PARTECIPAZIONE ALLE ATTIVITÀ EXTRASCOLASTICHE, GITE, VIAGGI DI ISTRUZIONE DA PARTE DI ALUNNI CON DISABILITÀ?



N=100%

In generale rispetto all'utilizzo adeguato del personale educativo e delle altre risorse, In generale, sembra che la scuola utilizzi al meglio le diverse risorse presenti a scuola coinvolgendole nelle diverse attività di programmazione e nella realizzazione del progetto di inclusione (85,7%), come per esempio nell'organizzazione di corsi di formazione (71,43%) o come supporto nella partecipazione ad attività esterne.

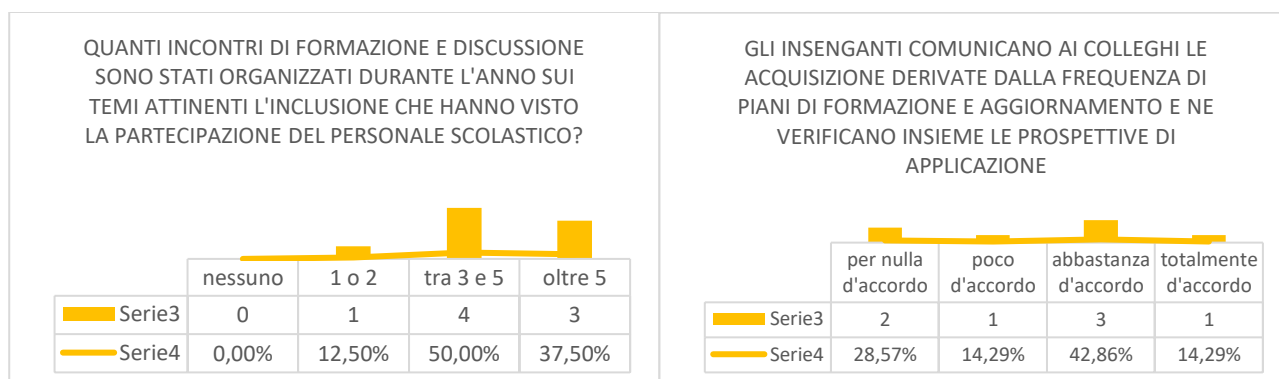
## Formazione di tutto il personale scolastico sui temi dell'inclusione

Gli insegnanti di sostegno che hanno risposto si dividono a metà rispetto alla percezione che il personale scolastico sia formato o meno sul tema dell'educazione inclusiva.



N=100%

Coloro che hanno risposto sono divisi anche rispetto alla percezione del numero di incontri formativi organizzati dalla scuola durante l'anno, per il 50% sono stati tra tre e cinque, per il 37,5% oltre 5, per il 12,5% uno o due. Poco più della metà (57,1%) è abbastanza/molto d'accordo che ci sia una condivisione tra colleghi delle conoscenze acquisite durante i corsi di formazione al fine di verificarne le possibilità di applicazione, il 28,7/ non è però per nulla d'accordo



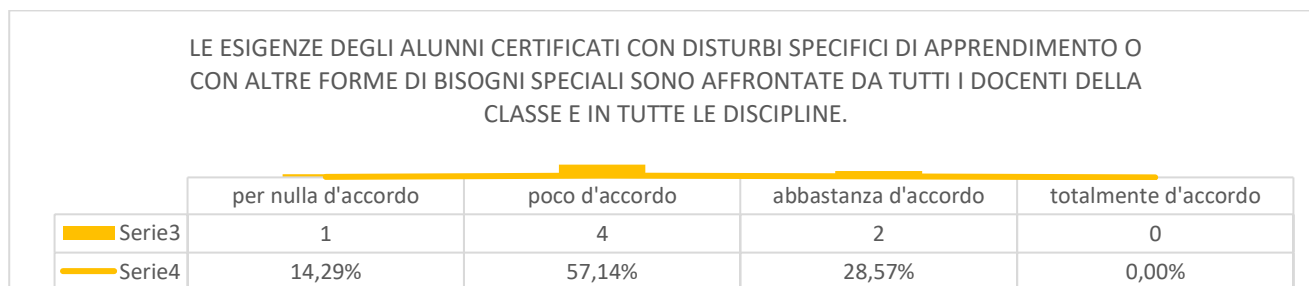
N=100%

N=87,5

Tra gli insegnanti di sostegno restano divisioni anche sul tema della formazione sul tema dell'inclusione: sono divisi a metà rispetto alla percezione che tutto il personale scolastico sia formato sull'educazione inclusiva, non concordano tra di loro rispetto al numero di incontri formativi organizzati sul tema durante l'anno (per il 37,5% oltre 5, per il 12,5% tra uno e due), sul fatto che al termine dei corsi di aggiornamento ci sia una condivisione delle conoscenze al fine di poterne verificare l'applicabilità.

### Attenzione differenze

Il 71,4% degli insegnanti di sostegno che hanno risposto ritiene che le esigenze degli alunni certificati con disturbi specifici di apprendimento o con altre forme di bisogni speciali non siano affrontate da tutti i docenti della classe e in tutte le discipline.

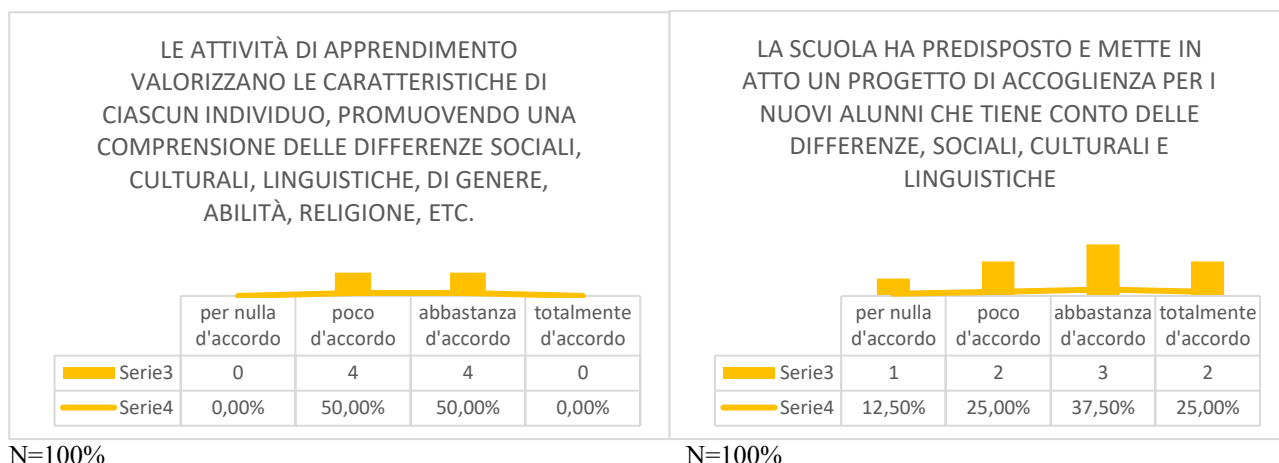


N=87,5%

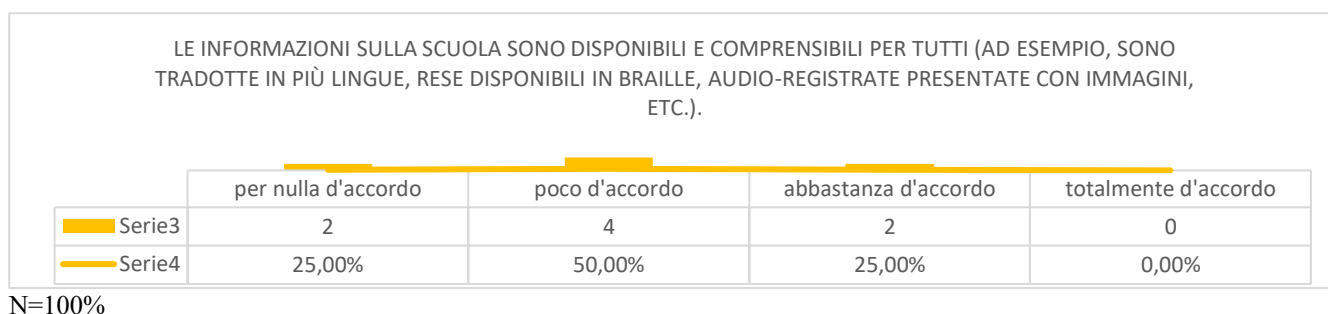
Le percezioni di coloro che hanno risposto si dividono a metà tra chi ritiene che le varie attività di apprendimento valorizzino le caratteristiche di ognuno e promuovano la comprensione delle differenze, o meno. Il 62,5% dei rispondenti ritiene che la scuola abbia predisposto e metta in atto



progetti di accoglienza per i nuovi alunni che tengano conto delle differenze, sociali, culturali e linguistiche



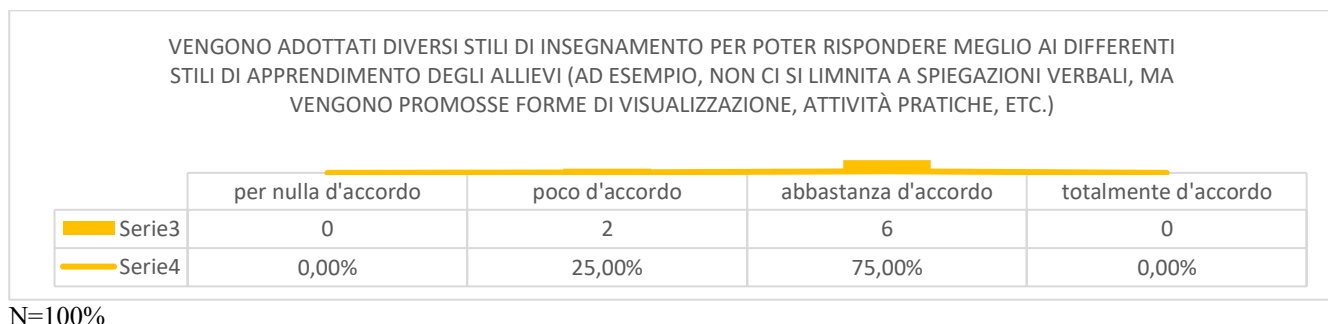
**Il 75% ritiene che le informazioni sulla scuola non siano comprensibili e accessibili a tutti.**



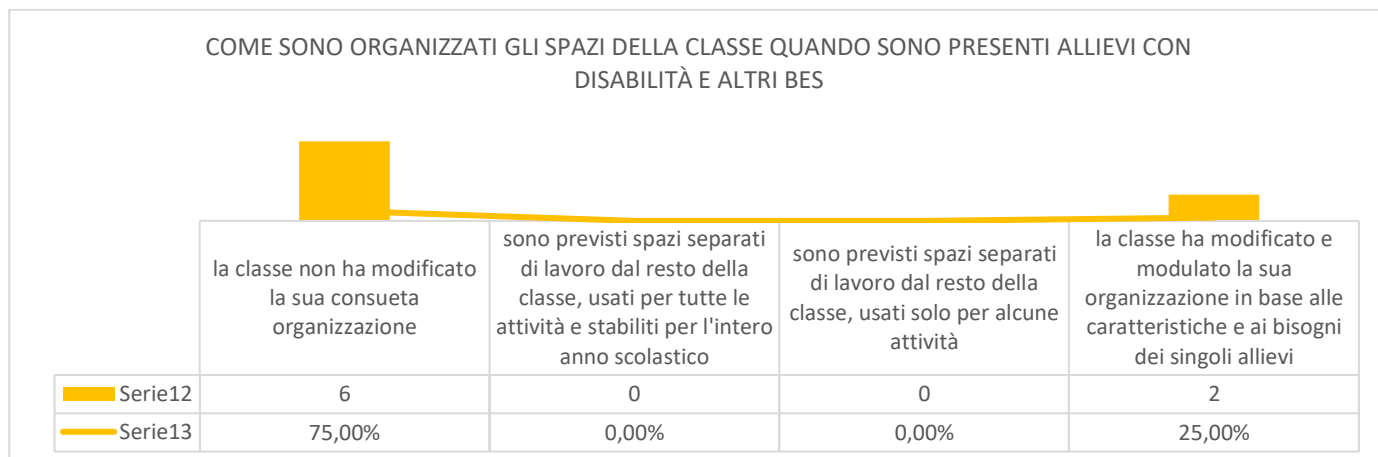
In generale rispetto all'attenzione per tutte le differenze sembra che sia poca cura delle esigenze degli alunni con bisogni specifici di apprendimento da parte di tutti i docenti e in tutte le discipline (71,4%). Le percezioni degli insegnanti di sostegno sono molto divise nel ritenere che le varie attività di apprendimento valorizzino le caratteristiche di ognuno e aiutino a comprendere le differenze. Sempre secondo le percezioni degli insegnanti di sostegno, sembra che l'istituto abbia poca attenzione nell'offrire a tutti la possibilità di poter comprendere le informazioni sulla scuola, anche se non è chiaro, per esempio, se il PTOF sia tradotto e in quante lingue, per il 50% per esempio non lo è, per il 16,7% lo è invece in due. Sembra comunque per circa due insegnanti su tre, la scuola abbia predisposto dei progetti di accoglienza rispetto alle differenze sociali, culturali e linguistiche.

### Organizzazione classe e dell'attività didattica.

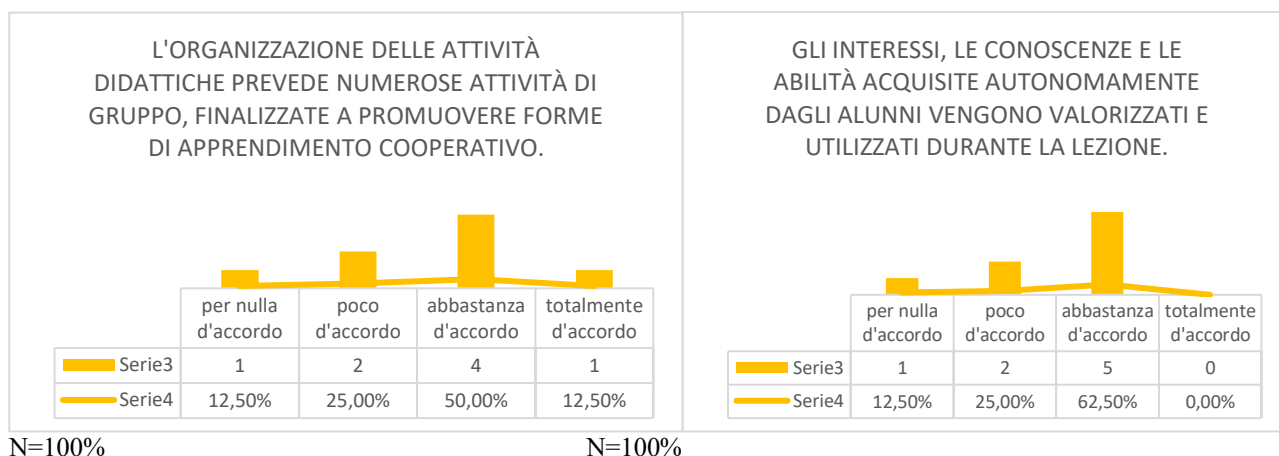
**Il 75% ritiene che vengano adottati diversi stili di insegnamento per poter rispondere meglio ai differenti stili di apprendimento degli allievi (ad esempio, non ci si limita a spiegazioni verbali, ma vengono promosse forme di visualizzazione, attività pratiche, etc.)**



Per il 75% degli insegnanti di sostegno che hanno risposto, la classe non ha modificato gli spazi e la sua organizzazione in presenza di allievi con bisogni educativi speciali, per il 25% la classe ha modificato e modulato la sua organizzazione in base alle caratteristiche ai bisogni dei singoli allievi

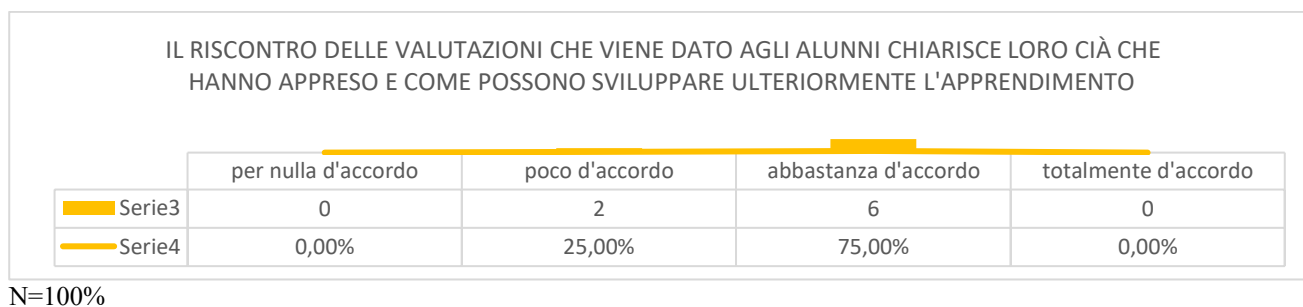


Il 62,5% ritiene che L'organizzazione delle attività didattiche preveda numerose attività di gruppo, finalizzate a promuovere forme di apprendimento cooperativo. Il 62,5% ritiene che gli interessi, le conoscenze e le abilità acquisite autonomamente dagli alunni vengono valorizzati e utilizzati durante la lezione

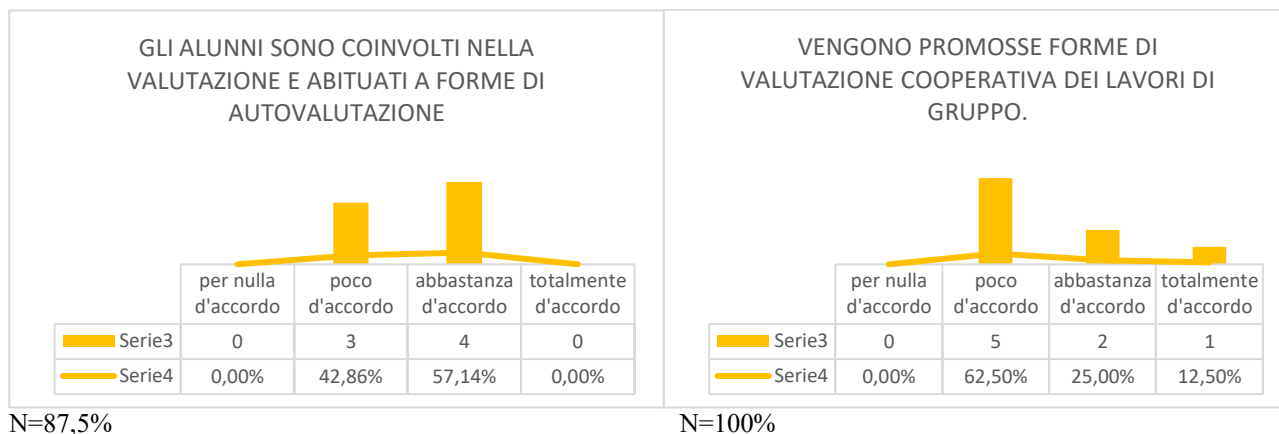


### Valutazione

Secondo le percezioni degli insegnanti di sostegno che hanno risposto, le lezioni servono a chiarificare agli studenti ciò che hanno appreso e come approfondire l'apprendimento.

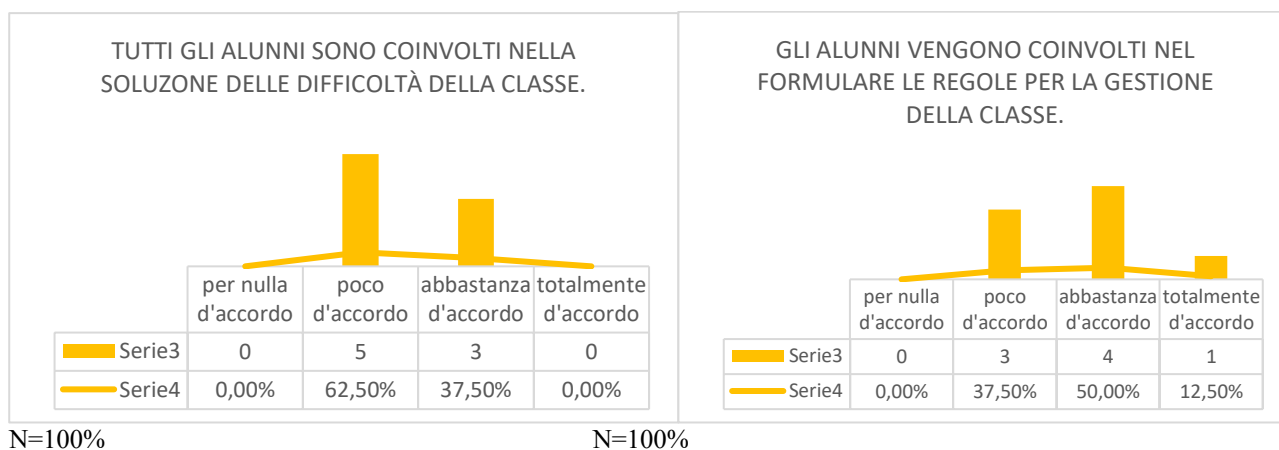


Il 57,14% dei rispondenti ritiene che gli alunni siano coinvolti nella valutazione e che siano abituati a forme di autovalutazione. Il 62,5% non concorda che ci siano forme di valutazione cooperativa del lavoro di gruppo.

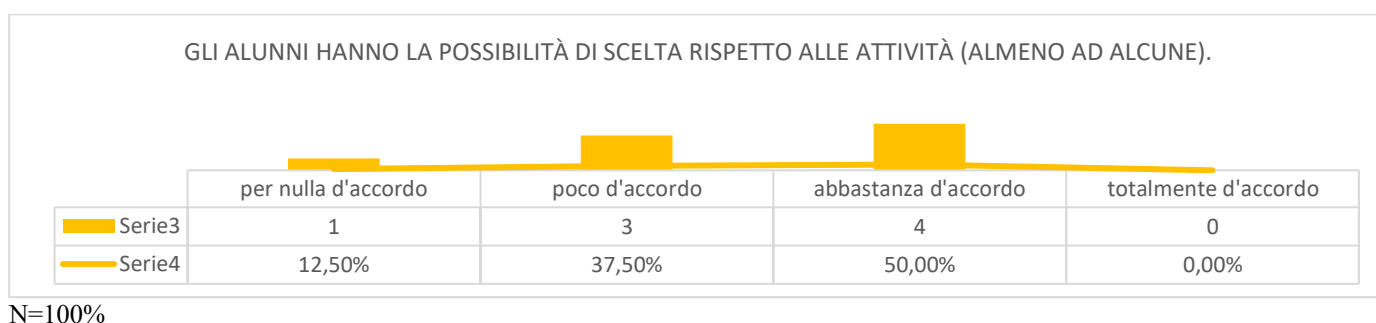


### Partecipazione

Rispetto alla partecipazione degli studenti, il 62,5% ritiene che gli alunni non siano coinvolti nella soluzione delle difficoltà della classe. Però nel 62,5% delle risposte sembra che gli alunni siano coinvolti nella formulazione delle regole della classe.



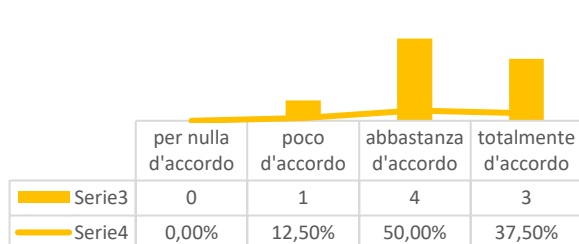
Le percezioni degli insegnanti di sostegno che hanno risposto si dividono al 50% tra chi sostiene che gli alunni hanno delle possibilità di scelta di alcune attività e chi ritiene che non ne abbiano.



### Responsabilità

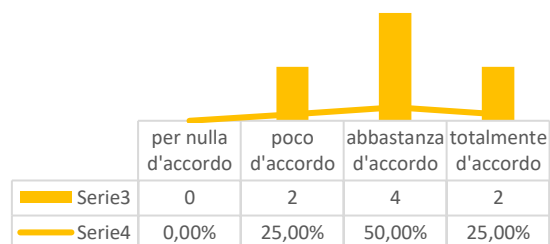
Sembra che nella maggior parte dei casi (87,5%) gli alunni vengano incoraggiati ad assumersi le responsabilità circa il loro apprendimento. Il 75% dichiara che gli insegnanti spiegano le finalità delle attività didattiche proposte.

GLI ALUNNI VENGONO INCORAGGIATI AD ASSUMERSI LA RESPONSABILITÀ RIGUARDO AL LORO APPRENDIMENTO.



N=100%

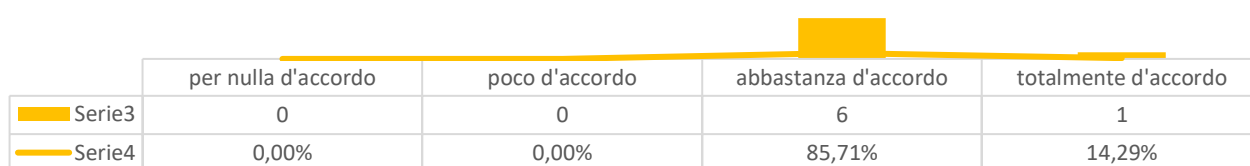
GLI INSEGNANTI SPIEGANO LE FINALITÀ DELL'ATTIVITÀ DIDATTICA PROPOSTA



N=100%

Tutti concordano che gli alunni sono avviati alla costruzione di un metodo di studio

GLI ALUNNI VENGONO AVVIATI ALLA COSTRUZIONE DI UN METODO DI STUDIO.

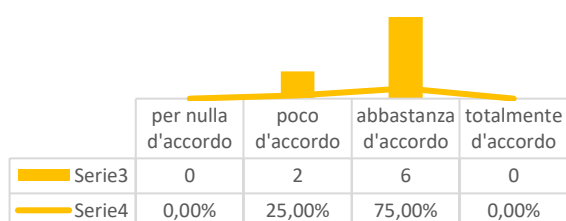


N=100%

## Compiti

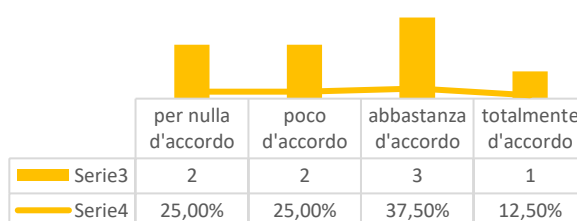
Per tre insegnanti di sostegno su quattro, i compiti per casa sono finalizzati a consolidare gli apprendimenti, e nel 50% delle risposte sembra che sia stimolata anche la cooperazione tra gli studenti nel loro svolgimento.

I COMPITI PER CASA HANNO SEMPRE UN CHIARO FINE DI CONSOLIDAMENTO DELL'APPRENDIMENTO.



N=100%

GLI INSEGNANTI SOLLECITANO LA COLLABORAZIONE TRA GLI STUDENTI NEI COMPITI PER CASA.



N=100%

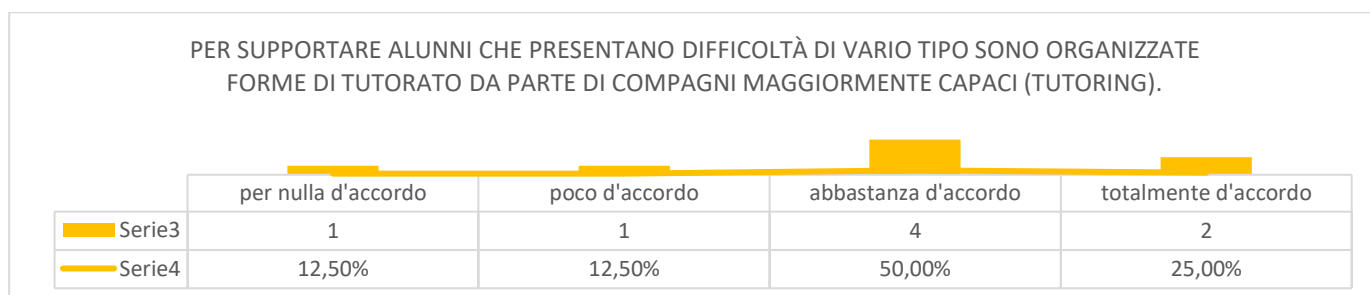
In generale, rispetto all'organizzazione della classe e della didattica sembra che la maggioranza degli insegnanti tenga in considerazione le esigenze degli alunni con bisogni educativi speciali e a tal fine utilizzino diverse metodologie didattiche (87,5%) in modo da rispondere al meglio ai diversi stili apprendimento degli studenti, in particolare attività di gruppo finalizzate a promuovere forme di apprendimento cooperativo (62,5%), e valorizzino gli interessi, le conoscenze e le abilità acquisite autonomamente dagli alunni durante la lezione (62,5%).

Dalle risposte degli insegnanti di sostegno sull'organizzazione degli spazi sembra che le classi non abbiano apportato modifiche in modo da adattarsi alle specifiche caratteristiche degli studenti (75%),

Rispetto alla valutazione, sembra che siano utilizzate come uno strumento per aiutare gli alunni a comprendere meglio quanto abbiano appreso e come eventualmente approfondire le conoscenze (75%), poco più della maggioranza (57,1%) è però d'accordo che gli studenti vengano stimolati all'autovalutazione mentre il 62,5% è poco d'accordo che venga promossa quella di gruppo. In merito alla partecipazione degli alunni, rispetto alla percezione degli insegnanti di sostegno sembra che siano coinvolti nella costruzione delle regole della classe (62,5%), mentre hanno minori possibilità di intervenire nella scelta delle attività (50%) e ancor meno nella soluzione di eventuali problematiche nell'aula. Gli insegnanti sono quasi tutti d'accordo che gli alunni siano incoraggiati ad assumersi la responsabilità del proprio apprendimento (87,5%) e tal fine vengano presentate le finalità delle attività proposte (75%) e avviati alla costruzione di un proprio metodo di studio (100%). I compiti per casa hanno il fine di consolidare gli apprendimenti (75%), per la metà degli insegnanti di sostegno, anche attraverso forme cooperative (77,1%).

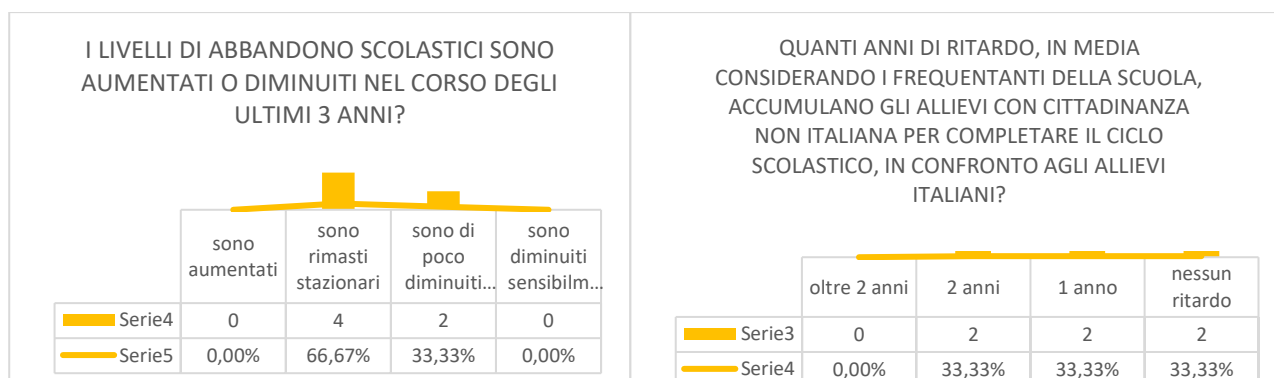
### L'abbandono scolastico e i ritardi nella progressione;

Il 75% degli insegnanti di sostegno che hanno risposto concorda sulla presenza di forme di tutoraggio tra studenti.



N=100%

Secondo le percezioni di coloro che hanno risposto, negli ultimi 3 anni per il 67,7% il tasso di abbandono è rimasto invariato, per il 33,3% è leggermente diminuito. Le risposte si dividono equamente tra quanti indicano che il ritardo medio degli alunni con cittadinanza non italiana sia di 2 anni, 1 anno e nessuno.



N=75%

N=75%

Rispetto alla domanda se sono stati organizzati laboratori linguistici per allievi non italo-foni, per il 50% sono stati organizzati laboratori di italiano L2 per la comunicazione e laboratori di italiano L2 per lo studio, per il 16,7% laboratori di italiano L2 per la comunicazione, per lo studio e azioni per valorizzare il plurilinguismo (es. corsi in orario extra-scolastico sulle altre lingue diffuse tra gli allievi aperti a tutti), per il 16,7% nessuno.

SONO STATI ORGANIZZATI LABORATORI LINGUISTICI PER ALLIEVI NON ITALOFONI?

	no	laboratori di italiano L2 per la comunicazione	laboratori di italiano L2 per la comunicazione e per lo studio	laboratori di italiano L2 per la comunicazione e per lo studio e azioni per valorizzare il plurilinguismo
Serie10	1	1	3	1
Serie11	16,67%	16,67%	50,00%	16,67%

N=75%

Sembra che i tassi di abbandono scolastici per circa due insegnanti su tre (66,7%) siano rimasti invariati negli ultimi 3 anni, mentre c'è discordanza rispetto al ritardo accumulato dagli studenti di cittadinanza non italiana, con le percezioni degli insegnanti che si dividono equamente (33,3%) tra due anni, uno o nessuno. Al fine di supportare gli alunni che presentano difficoltà e sono potenzialmente a rischio, sembra che la scuola organizzi forme di peer tutoring (75%), e laboratori linguistici prevalentemente per migliorare la comunicazione e lo studio (66,7%).

### Commenti questionari insegnanti curricolari e di sostegno.

#### Processi di programmazione e pubblicizzazione delle attività educative espresse attraverso strumenti come PTOF, PEI e PDP

In generale rispetto ai processi di programmazione e pubblicizzazione delle attività educative sembra emergano percezioni diverse tra insegnanti di sostegno e curricolari.

Entrambi i gruppi ritengono, seppur con percentuali diverse, che ci sia collaborazione rispetto alla programmazione del PEI (85% curricolari e 62,5% sostegno) e nell'individuazione di obiettivi comuni per favorire la partecipazione degli alunni con disabilità alle attività della classe (75% curricolari e 57,2% sostegno). Non concordano però che tutto il personale condivida gli stessi obiettivi inclusivi e ritengono utili le attività collegiali (d'accordo 66,7% curricolari, poco d'accordo sostegno 62,5%). Rispetto ai PDP concordano che siano aumentati nelle classi e che nel PTOF siano presenti tra 3 e 5 progetti inclusivi. Sono d'accordo, infine che la scuola conosca le progettualità del territorio finalizzate a promuovere l'inclusione, e che organizzi eventi e momenti di confronto aperti a tutta la comunità sul tema. Meno d'accordo invece sul numero degli eventi organizzati, anche tra gli stessi insegnanti di sostegno

#### Formazione di tutto il personale scolastico sui temi dell'inclusione

Hanno percezioni diversi anche sul livello di formazione del personale scolastico sul tema dell'educazione inclusiva (72,9% curricolari, 50% sostegno). Opinioni discordanti anche all'interno dei due gruppi, che ci sia una condivisione delle conoscenze acquisite nel corso degli incontri di aggiornamento al fine di poterle verificare l'applicabilità.

#### Coinvolgimento delle famiglie e delle agenzie del territorio nel progetto educativo della scuola

In generale insegnanti curricolari e di sostegno concordano che la scuola conosca le progettualità del territorio finalizzate a promuovere l'inclusione e che promuova eventi e momenti di confronto aperti a tutta la comunità sul tema. Percezioni diverse invece sul fatto che scuola, famiglie e studenti condividano lo stesso punto di vista sul bullismo (63,8% curricolari, sostegno 50%)

#### Utilizzo adeguato del personale educativo e delle altre risorse

In generale, sembra che la scuola utilizzi al meglio le diverse risorse presenti a scuola coinvolgendole nelle diverse attività di programmazione e realizzazione del progetto di inclusione,

come per esempio nell'organizzazione di corsi di formazione o come supporto nella partecipazione ad attività esterne.

### **Attenzione per tutte le differenze**

Le percezioni di insegnanti curricolari e di sostegno sono abbastanza divise in merito alle attenzioni riservate dagli insegnanti alle esigenze degli studenti con bisogni educativi speciali: i primi sostengono che ce ne sia molta (87,5%) e che vengano valorizzate le differenze dei singoli allievi, per i secondi invece c'è poca attenzione (71,4%).

Concordano che la scuola ponga meno cura nel rendere le comunicazioni chiare e facilmente accessibili a tutte, magari traducendole anche in altre lingue. Sembra che comunque abbia predisposto progetti di accoglienza rispetto alle differenze sociali, culturali e linguistiche.

### **Organizzazione della classe e dell'attività didattica**

Rispetto all'organizzazione della classe e della didattica sembra che la maggioranza degli insegnanti curricolari e di sostegno concordino che la scuola tiene in considerazione le esigenze degli alunni con bisogni educativi speciali (87,5%), e a tal fine utilizzano diverse metodologie didattiche (87,5%), in modo da rispondere al meglio ai diversi stili di apprendimento degli studenti, in particolare lavori di gruppo finalizzati a promuovere forme di apprendimento cooperativo (70,8% curricolari, 62,5% sostegno), e valorizzano gli interessi, le conoscenze e le abilità acquisite autonomamente dagli alunni durante la lezione (73% curricolari, 62,5% sostegno).

Anche rispetto all'organizzazione degli spazi della classe, le percezioni di insegnanti curricolari e di sostegno non coincidono, per il 75% dei secondi sembra che non siano state apportate modifiche, percentuale che scende al 28,9% per i primi. Per il 37,5% dei primi la classe ha rimodulato la sua organizzazione in base alle caratteristiche degli studenti, percentuale che scende al 25% per gli insegnanti di sostegno, mentre secondo il 33,4% degli insegnanti curricolari sono stati adottati degli spazi separati dal resto della classe per svolgere tutte (15,6%) o alcune attività (17,8%) mentre curiosamente nessuno dei secondi ha indicato questa opzione.

Rispetto alla valutazione curricolari e insegnanti di sostegno concordano che siano utilizzate come uno strumento per aiutare gli alunni a comprendere meglio quanto abbiano appreso e come eventualmente approfondire le conoscenze, percezioni diverse invece che gli studenti siano coinvolti nella valutazione o incoraggiati all'autovalutazione (64,6%curricolari, 57,1% sostegno) o a quella di gruppo (64,6% curricolari, sostegno, poco d'accordo 62,5%)

In merito alla partecipazione, seppur con percentuali diverse, insegnanti curricolari e di sostegno sembrano essere d'accordo che gli alunni siano coinvolti nella costruzione delle regole della classe (81,2% curricolari, 62,5% sostegno) e nella soluzione di eventuali problematiche al suo interno, sembra invece che abbiano meno possibilità rispetto alla scelta delle attività da svolgere (56,2% curricolari, 50% sostegno).

I docenti sono quasi tutti d'accordo, sia i curricolari che quelli di sostegno, che gli alunni siano incoraggiati ad assumersi la responsabilità del proprio apprendimento (91,7%-87,5%) e tal fine vengano presentate le finalità delle attività proposte (97,9%-75%) e avviati alla costruzione di un proprio metodo di studio (89,6%-100%). I compiti per casa hanno il fine di consolidare gli apprendimenti (89%-75%), anche attraverso forme cooperative (77,1%).

### **Abbandono scolastico e i ritardi nella progressione**

Circa i due terzi degli insegnanti curricolari e di sostegno concordano che i tassi di abbandono scolastico siano rimasti pressoché invariati negli ultimi 3 anni, che la scuola organizza al fine di supportare gli studenti potenzialmente a rischio, attività di peer tutoring e laboratori linguistici prevalentemente per migliorare la comunicazione e lo studio, non c'è accordo invece sul ritardo accumulato dagli studenti di cittadinanza non italiana.

#### 4.1.6 OSSERVAZIONI

##### TABELLA OSSERVAZIONI IVA

###### I° Settimana

	Lunedì	Martedì	mercoledì	Giovedì	Venerdì
08:05	-----	-----	-----	Fisica	-----
9	Italiano	-----	-----	Fisica	-----
10:05	scienze n.	Inglese	-----	Disegno	-----
11	Matematica	Filosofia	-----	Inglese	Informatica
12:05	Religione	Disegno	-----	Italiano	Matematica
13	Storia	-----	-----	-----	Storia
14		scienze n.		scienze n.	scienze n.
15		scienze n.		scienze n.	scienze n.

###### II° Settimana

	Lunedì	Martedì	mercoledì	Giovedì	Venerdì
08:05		Italiano		Fisica	
9	Italiano	Italiano		Fisica	
10:05	Fisica	Inglese			
11	Matematica	Filosofia		Inglese	
12:05	Religione	Disegno		-----	
13		-----		-----	
14		scienze n.			
15		scienze n.			

##### TOTALE ORE

	settimana 1	settimana 2	totale
Fisica	2	2	4
Italiano	2	3	5
Sc. n. e chimica	7	2	9
Matematica	2	1	3
Religione	1	1	2
Filosofia	1	1	2
Inglese	2	2	4
Disegno	2	1	3
Informatica	1		1
Storia	2		2
	22	14	36

La IVA è all'interno dell'indirizzo Scientifico, è composta da 18 studenti ed è ospitata in un'aula ampia e spaziosa di forma quadrata, con i banchi allineati e disposti per file di fronte la lavagna. L'insegnante non ha una cattedra ma un banco come quello degli studenti.

All'interno della classe è presente uno studente con una disabilità fisica (è sulla sedia a rotelle) e cognitiva (ha un importante ritardo mentale), trascorre l'82,5 % del tempo in aula accompagnato



nella maggior parte delle lezioni dall'educatore o dall'insegnante di sostegno.

La maggioranza degli insegnanti si relaziona positivamente con lui, viene spesso coinvolto nelle discussioni e nelle spiegazioni, interagisce con i compagni in modo scherzoso i quali rispondono con tono amichevole alle sue battute. L'insegnante di sostegno è molto presente all'interno delle lezioni, supporta anche il resto della classe, è apprezzata e riconosciuta dagli studenti, del resto come riferisce lei stessa nell'intervista, è l'insegnante con trascorre più tempo con loro, con cui condivide la maggior parte della vita di classe, gioie e dolori. Li richiama quando mancano di rispetto allo studente con disabilità, non ascoltando i suoi interventi o le sue richieste, o si comportano in modo tale da disturbare il suo benessere. Ha un buon rapporto anche con l'educatore.

Nel periodo compreso tra il 14 e il 24 febbraio 2022 ho osservato 29 lezioni (di 55 minuti) per un totale di 30,16 ore. Il corso è organizzato su 5 giorni, da lunedì al venerdì e prevede il due rientri pomeridiani da 110 minuti ciascuno.

La maggior parte delle lezioni è dedicata all'introduzione di nuove conoscenze (62%), il 27,4% è rivolto al monitoraggio degli apprendimenti attraverso attività di consolidamento o verifica, il 9,5% alla gestione dell'organizzazione e delle relazioni all'interno della classe, mentre il 2,8% è riservato a responsabilizzare gli studenti allo studio.

	Minuti	Percentuale
Introdurre nuove conoscenze	1080	62%
Monitorare apprendimenti	470	27,4%
Gestione organizzazione-relazioni classe	159	9,5%%
Responsabilizzare studenti	11	1,1%

Nell'introduzione delle nuove conoscenze sono privilegiate le lezioni dialogate (40,7%) che hanno nell'14,8 % dei casi, utilizzato forme di apprendimento collaborativo, per una media di circa 32 minuti a lezione. La modalità frontale è stata utilizzata nel 24% delle lezioni osservate, per un tempo medio di circa 45 minuti. Gli esercizi guidati dagli insegnanti, sono una modalità prettamente relativa alle discipline scientifiche e occupano mediamente il 7,1% (più 2,8% del tempo per la correzione) di una lezione. Le interrogazioni si sono svolte in modalità classica con gli allievi interrogati disposti in piedi ai lati della cattedra.

Lo studente con disabilità è seduto in prima fila con a fianco l'insegnante di sostegno o l'educatore, la disposizione dei banchi in modo tradizionale non facilita l'interazione con i compagni, né tantomeno modalità di apprendimento cooperativo (alle quali comunque non partecipa). Trascorre dunque la maggior parte della lezione distante dai compagni, cosa che però consente sia all'insegnante di sostegno sia all'educatore di applicare una didattica differenziata e lavorare in modalità parallela, senza dover uscire troppo dall'aula.

Gli ambienti di apprendimento sono abbastanza digitalizzati, tutti gli insegnanti utilizzano le lavagne multimediali per integrare le proprie lezioni con video, schemi, immagini, grafici, e altro materiale didattico, utili a stimolare il coinvolgimento degli studenti. Ogni studente ha un pc per seguire le lezioni e svolgere le varie attività didattiche. Da quanto ho avuto modo di osservare, se ciò può avere dei vantaggi allo stesso tempo, considerando che i professori trascorrono la maggior parte del loro tempo (89%) seduti o in piedi vicino la lavagna, gli studenti, soprattutto nelle ultime file, utilizzavano i computer per navigare su internet, giocare ai videogames o nascondere i cellulari. L'utilizzo dei dispositivi multimediali se da un lato facilita e amplia le modalità di presentare i contenuti e rispondere ai diversi stili di apprendimento degli studenti, dall'altro "impediscono" agli insegnanti di muoversi nella classe, diminuendo le loro possibilità di interagire da vicino con gli studenti. Allo stesso modo, riducono anche le relazioni fisiche tra gli studenti, che comunque non hanno di fatto occasioni per muoversi dal posto durante le lezioni.

#### 4.1.7 CONCLUSIONI

Attraverso uno sguardo d'insieme rispetto al lavoro svolto e all'analisi dei dati relativi alle interviste e ai focus group, ai questionari e alle osservazioni, sembra che L'IS "A" secondo le percezioni del Dirigente scolastico, degli insegnanti e degli studenti che hanno partecipato alla ricerca, sia una scuola che sia riuscita a far convivere innovazione e inclusione.

#### INNOVAZIONE

*“una scuola innovativa non può, deve essere inclusiva, se innovativa lo deve essere per tutti non solo per quelli bravi o per quelli che non hanno difficoltà, se è innovativa deve esserlo anche per chi ha delle difficoltà” (IDSM-1)*

La scuola "A" è innovativa in particolare dal punto di vista degli spazi di apprendimento, grazie ad un percorso di rinnovamento iniziato nel 2008 su volontà delle Dirigente Scolastica dell'epoca, e che ha visto coinvolti attivamente oltre a lei, insegnanti, studenti e professionisti.

Come emerso in numerose ricerche<sup>150</sup>, la collaborazione tra coloro che abitano e utilizzano gli edifici scolastici e i professionisti è fondamentale per il successo del processo di rinnovamento. Il coinvolgimento degli insegnanti sembra avere avuto degli effetti positivi sul loro morale, attitudine e comportamenti, li ha fatti sentire maggiormente valorizzati motivandoli a ridefinire le loro strategie sull'uso degli spazi e della didattica. Il processo di rinnovamento portò nel 2014 all'ingresso, come scuola fondatrice e capofila, del gruppo di scuole delle Avanguardie Educative. Parallelamente al rinnovamento degli spazi si è proceduto anche con quello della didattica.

*“Innovare vuol dire variare la tipologia del tipo di lezione che si fa a scuola, prima c'era solo la lezione frontale, adesso ci sono tutta una serie di altre metodologie, qui a scuola noi utilizziamo soprattutto il metodo Teal e il metodo Debate, le due idee a livello di Avanguardie Educative che noi abbiamo adottato.” (IRAM-1)*

Innovare in sé tuttavia non è sufficiente, se è vero che i nuovi spazi possano favorire l'utilizzo di nuove pedagogie, resta fondamentale cambiare le pratiche e le attitudini degli insegnanti (Blackmore et al., 2011). È stato svolto un grosso lavoro di formazione e autoformazione, sono stati invitati luminari ed esperti anche dall'estero, c'è stato un forte entusiasmo che tuttavia come tutte le cose occorre tenerlo vivo:

*“Le cose sono andate avanti un po' di inerzia, ed io sono fisico, l'inerzia dopo un po' se c'è dell'attrito finisce, e l'attrito c'è.” (IDSM -1)*

Come emerge da diverse ricerche<sup>151</sup>, una delle questioni fondamentali nei processi di innovazione relativa alle fasi di transizione, consolidamento e post-occupazione, è far sì che le sperimentazioni avviate proseguano anche dopo la fase iniziale e dopo il naturale ricambio dei protagonisti coinvolti. La letteratura ci dice che gli insegnanti di solito accolgono con entusiasmo i nuovi spazi e tendono a sperimentare nuove soluzioni; tuttavia, senza un'adeguata formazione c'è il rischio che tornino e si rifugino in approcci tradizionali (Kariippanon et al., 2018).

Aspetti legislativi, l'attitudine alla formazione continua degli insegnanti e nonché le difficoltà provocate dall'emergenza pandemica degli ultimi anni, hanno reso difficile questo percorso:

*“Il nostro è un istituto molto grande che ha oltre 200 docenti di cui il 30% non di ruolo. Questo rende molto difficile l'approccio alle metodologie dell'innovazione rivolto a tutti i docenti, per cui ho un gruppo di docenti che sono ancora quelli che sono rimasti dal vecchio gruppo che era partito con avanguardie educative che ancora portano avanti le loro idee, e poi ho una zona grigia che si*

---

<sup>150</sup> Vedi Paragrafo 2.3.4.

<sup>151</sup> Vedi Paragrafo 2.3.4.

*barcamena tra l'innovazione e la restaurazione ottocentesca che secondo me la didattica a distanza sta favorendo, io per certi versi sto vedendo una regressione rispetto all'innovazione ...”(IDSM-1)*

Sembra comunque che il processo di innovazione abbia avuto un impatto positivo sul miglioramento dell'inclusione scolastica e viceversa, accogliere studenti con bisogni educativi speciali richiede infatti flessibilità, capacità di mettersi in discussione e ripensare le proprie pratiche e spinge a trovare costantemente delle soluzioni nuove e innovative, di cui potranno avvantaggiarsi tutti gli studenti.

*“La nostra è una scuola dove siamo incoraggiati a sperimentare, c'è un rapporto circolare tra innovazione ed inclusione... fragilità e punti di debolezza (...) in un contesto innovativo possono invece diventare elementi di creatività e di eccellenza da valorizzare.” (FGISM-1)*

### **SPAZI DI APPRENDIMENTO INNOVATIVI**

“Lo spazio genera relazioni sociali”, “gli spazi danno forma alle relazioni sociali e le pratiche sociali a loro volta influiscono sull'uso e l'esperienza degli spazi<sup>152</sup>. Secondo l'OECD, gli Innovative Learning Spaces (ILEs)<sup>153</sup> sono “spazi di apprendimento flessibili, multimodali, intrisi di tecnologia che meglio rispondono ai bisogni degli studenti del XXI secolo”.

Tra le caratteristiche innovative degli ambienti scolastici e della loro organizzazione c'è sicuramente l'adozione delle aule disciplinari: non sono più gli insegnanti a muoversi da una classe all'altra bensì gli studenti. Ciò ha permesso ai docenti di personalizzare gli spazi trasformando le aule in laboratori disciplinari, e agli studenti la possibilità di alzarsi dal posto e “ossigenarsi il cervello”. Il Covid-19, e le varie limitazioni adottate in seguito all'emergenza pandemica, ha tuttavia messo in discussione anche queste pratiche

*“Nella nostra scuola avevano il modello organizzativo che i docenti avevano la propria aula, e gli studenti giravano stile campus americano. Era molto bello perché intanto gli alunni in questi spostamenti allentano la tensione tra una lezione e l'altra, i docenti avevano uno spazio che era il loro spazio per cui se lo arredavano, mettevano le cose che gli piacevano, c'era proprio un'identificazione dell'aula con il docente, con il covid quest'operazione non si poteva fare, non potevo avere la disinfestazione delle aule ad ogni cambio e quindi siamo dovuti tornare indietro anche rispetto a questo.” (IDSM-2)*

Era comunque una tendenza già in atto, il crescente numero di studenti aveva già iniziato a mettere in crisi questo modello, con la mancanza di spazi e di aule alcuni insegnanti avevano già dovuto rinunciare alla propria aula

*“l'idea originale di questi spazi purtroppo adesso è molto limitata dal fatto che il numero degli alunni sta crescendo in maniera veramente imprevista e non possiamo più permettercelo, io non ho più l'aula personale perché non ce n'è sono per tutti, perché il numero delle classi continua a lievitare, e proviamo a conservare almeno le aule speciali” (FGIVM-2)*

Tra le altre caratteristiche innovative degli spazi di questa scuola, durante le osservazioni svolte in classe ho avuto modo di verificare che l'insegnante non ha la cattedra ma un banco come quello degli studenti, e che in alcune sezioni sperimentali sono stati introdotti banchi e sedie con le rotelle che consentono superare la classica disposizione per file parallele, finalizzata a mantenere delle chiare gerarchie di potere e controllo delle relazioni all'interno della classe e facilitare i processi inclusivi. Anche in questo caso il COVID-19 ha finito per limitare le libertà di scelta.

*“Per esempio, la nostra scuola non ha le cattedre, c'è un banchino come gli altri per i docenti, e*

---

<sup>152</sup> Vedi paragrafo 2.3.2 (Lefebvre e Massey)

<sup>153</sup> OECD (2013)

*anche questo è un segno di una visione diversa della scuola. Poi con il covid... sento una forte mancanza di libertà nell'organizzazione dello spazio che è terribile.” (IDSMS-2)*



*Figura 4 esempio aula I.S. "A"*

Grazie al lavoro dell'attuale DS sono stati rinnovati anche gli spazi considerati di solito di passaggio e privi di valore dal punto di vista dell'apprendimento. Sono stati introdotti comodi divani e tavolini (anche nel giardino sono stati montati ombrelloni e sedute) in cui gli studenti possono trovarsi per studiare, ripassare le lezioni, ma anche per socializzare o rilassarsi da soli o in compagnia. La mensa è molto grande, è sempre aperta ed è molto funzionale ad accogliere gli studenti durante le pause e in orario extra-scolastico. C'erano anche un calcio balilla e tavoli da ping-pong, ma la pandemia ha interrotto anche questa esperienza.

*"C'è poi il discorso degli spazi come luogo di aggregazione, dove i ragazzi possono mettersi a studiare, socializzare, adesso anche fuori quando c'è bel tempo, il COVID-19 ci ha imposto di ripensare gli spazi, ora in giardino ci sono tavolini e ombrelloni, gli insegnanti possono prenotare e svolgere lì le loro lezioni, anche questa è innovazione!" (IRIM-2)*







*Figura 5 giardino con sedie e tavolino per lezioni all'aperto e momenti di relax*

*“Prima anche il calcio balilla, potevano giocare anche a ping-pong, il covid ha un po’ cambiato la situazione però era molto bello vederli insieme.” (FGISM-2)*



*Figura 6 Armadietti*

L’innovazione degli spazi ha permesso anche l’innovazione della didattica, sono stati abbattuti muri (non solo fisici!) a favore di soluzioni a “geometria variabile” che hanno portato alla creazione, per esempio, dell’aula TEAL e di quella Debate, e in collaborazione con alcuni artigiani locali, all’introduzione dei banchi “origami” componibili tra loro.



*Figura 7 Aula TEAL*



*Figura 8 Aula TEAL*





Figura 9 Aula TEAL

*“L’aula Debate è a geometria variabile, ha i banchi componibili di diversi colori e forme, lim su tutte le pareti così che lo studente in qualsiasi posizione si trovi possa vedere quello che viene proiettato, uno schermo touch che può essere utilizzato dagli studenti, aule nelle quale si può davvero fare un lavoro collaborativo e a livello avanzato.” (IDSM-2)*



Figura 10 Aula Debate/Origami

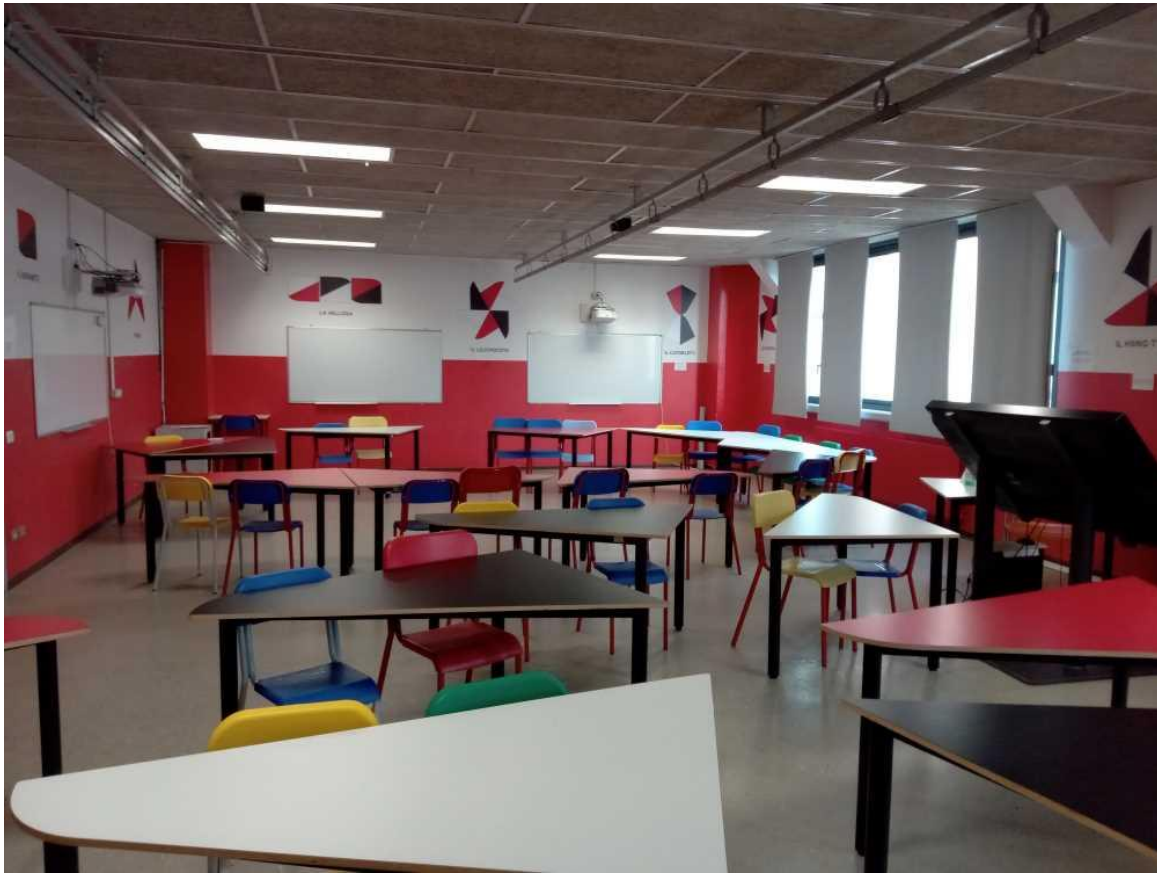


Figura 11 Aula Debate/Origami

Naturalmente, come sostiene Hattie “cambiare la forma degli edifici non conduce gli insegnanti ad insegnare in modo diverso”<sup>154</sup>: se non sono formati e adeguatamente supportati, i vantaggi svaniscono e c’è il rischio che tornino alle pratiche tradizionali.

I DS hanno un ruolo decisivo nel facilitare la transizione verso una nuova organizzazione degli spazi <sup>155</sup> e della didattica, devono immaginare nuove soluzioni e avendo già in mente strategie per il loro consolidamento. Negli anni hanno continuato a sostenere il lavoro dei vari gruppi di insegnanti attivi nel settore dell’organizzazione della formazione interna, in modo da favorire per esempio l’accoglienza dei nuovi docenti.

*“I primi giorni di settembre il referente dell’innovazione ha organizzato un seminario in cui ha parlato comunque di nuove tecniche didattiche e illustrato le diverse potenzialità delle aule speciali come l’aula Debate, l’aula origami, sono state un paio d’ore però c’è stata.” (FGIV-2)*

*“...da quando sono qui si è sempre fatta formazione e dieci anni fa facemmo proprio quella proprio sugli spazi di apprendimento, sull’ambiente come elemento educante, mi ricordo ancora la dirigente dell’epoca invitò anche luminari dalla Svezia venuti apposta proprio per illustrarci le ultime novità. Abbiamo iniziato una riflessione sullo spazio come elemento educante, poi ogni tanto questi discorsi vanno ripresi e rinnovati perché come vede i nuovi docenti arrivano tutti gli anni non si deve mai dare per scontato che una riflessione sia stata conquista, occorre rinnovarla di continuo:” (FGIV-2)*

Rispetto alla domanda di ricerca “gli spazi di apprendimento innovativi possono favorire l’inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali”, sembra che in questa scuola secondo le

<sup>154</sup> Vedi paragrafo 2.3.4 (Page e Davis, 2016, pg 89)

<sup>155</sup> Vedi paragrafo 2.3.4 (Blackmore et al., 2011)



percezioni dei partecipanti, abbiano contribuito a migliorarla. Le persone si collocano negli spazi e agiscono in essi come partecipanti attivi, come già riportato nel paragrafo 2.3.2 alcuni elementi strutturali possono favorire l'inclusione ma lo spazio in sé non crea automaticamente le relazioni, sono soprattutto le pratiche sociali che la rendono possibile o meno.

Dall'intervista alla DS emerge come nella fase di ri-progettazione è stata posta particolare attenzione agli aspetti relativi al benessere e all'inclusione degli studenti:

*“Abbiamo pensato a spazi particolarmente accoglienti anche per gli studenti, c'è la visione di un benessere legato agli ambienti... costruire una scuola bella, la scuola deve essere un posto in cui i ragazzi stanno bene e questo presupposto per me è fondamentale, cioè che i posti siano belli, siano accattivanti, ci siano dei colori, i ragazzi devono sentirsi bene a scuola.” (IDSM-2)*

Un concetto già espresso nel passato da Ellen Key alla Montessori, da Washburne a Malaguzzi, era ricorrente il pensiero che “un ambiente bello rende più felici e migliori” (Pironi, 2010, pg13), e che gli ambienti scolastici dovevano essere belli e simili a quelli di casa, con fiori, piante e dipinti sulle pareti, così come l'ambiente esterno doveva essere curato con alberi e giardini.

Durante la fase di rinnovamento insegnanti e studenti hanno trascorso parte delle loro vacanze estive per ridipingere le pareti e creare zone per favorire il benessere. Nelle parole dei partecipanti alla ricerca emerge con chiarezza come questi contribuiscano al miglioramento dei processi inclusivi.



Figura 12 Spazio bar "Fort Apache"



Figura 13 Mensa "Fort Apache"

*“La dirigente attuale ha realizzato dei corner arredati con divanetti e tavolini dove i ragazzi si possono raggruppare, molte volte anche per studiare, altre volte semplicemente nell'attesa dell'autobus per chiacchierare o per un momento di relax condiviso. La scuola sta cercando di sfruttare tutti gli spazi possibili per dare accoglienza ai ragazzi e alle loro varie necessità, anche questa è inclusione e attenzione ai loro bisogni.” (FGIV-2)*



Figura 14 Learning Landscapes



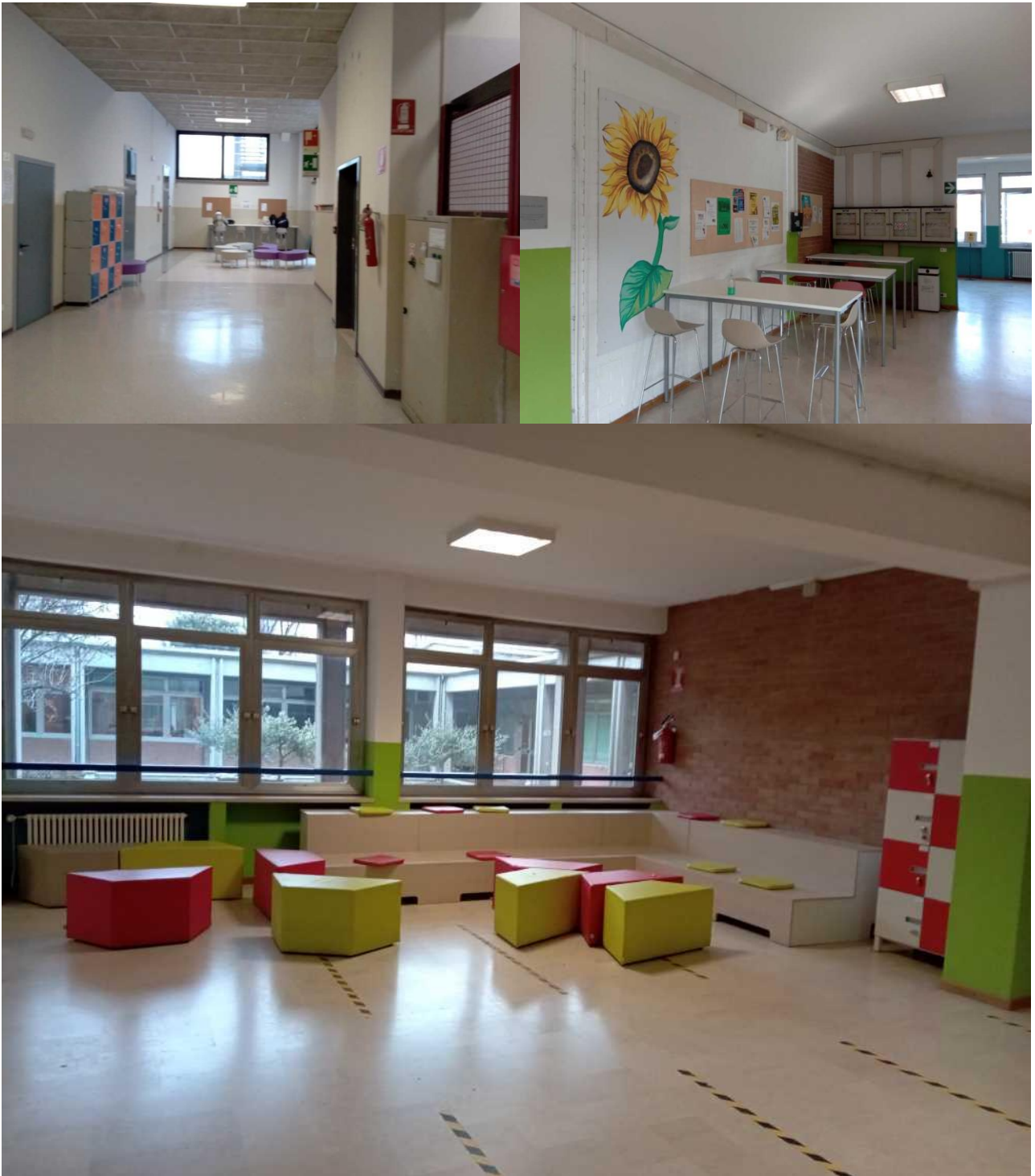


Figura 15 Learning Landscapes

*“...questi angoletti a cui la DS tiene molto perché i ragazzi, si aggregano fanno attività studiano insieme e vedo spesso anche X con loro, aiutano l'inclusione assolutamente e sono pensati per quello, proprio come hai osservato tu, però con tutte queste restrizioni è stato un po' limitato quindi non vedi tantissime persone che li utilizzano, però creano tanta condivisione e relazioni e dunque inclusione.” (FGISM-2)*



Figura 16 Spazio Relax



Figura 17 Learning Landscape

Come già riportato nel capitolo 2, secondo diverse ricerche, la disposizione dei banchi o il posto occupato da uno studente può condizionarne i risultati di apprendimento. Sembra che quando gli alunni sono disposti in cerchio sono più partecipi e pongono più domande, il contatto faccia a faccia consente una maggiore interazione, lo sviluppo di senso di comunità e di attitudini positive, riducendo le interazioni negative con gli insegnanti.

Rispetto all'organizzazione degli spazi delle classi in ottica inclusiva all'interno della scuola, le percezioni degli insegnanti emerse dai questionari sono contrastanti: per il 75% dei docenti di sostegno e per il 28,9% di quelli curricolari non sono state apportate modifiche, per il 37,5% di quest'ultimi e per il 25% di quelli di sostegno la classe ha rimodulato la sua organizzazione in base alle caratteristiche degli studenti, mentre secondo il 33,4% degli insegnanti curricolari sono stati adottati degli spazi separati dal resto della classe per svolgere tutte (15,6%) o alcune attività (17,8%), curiosamente nessuno dei docenti di sostegno ha indicato questa opzione.

Come riportato nel capitolo 2, secondo (OMS, 2002) lo spazio è uno dei fattori ambientali che, interagendo con la persona, possono più o meno limitarne la partecipazione alle diverse attività e costituire una barriera al pieno utilizzo delle opportunità educative. Non è più pensabile pensare ad un tipo di progettazione unica, standardizzata funzionale per tutti i “normali”, occorre sin dall’inizio una visione che parta dall’assunto che la diversità è la normalità. Un approccio generico agli ambienti di apprendimento innovativi rivolti ad uno studente “normale”, potrebbero non necessariamente incontrare i bisogni di quelli con bisogni educativi speciali. Come affermano Sandri e Marcarini (2019) la sfida è quella di progettare soluzioni flessibili degli spazi in modo da favorire l’attuazione di una metodologia didattica attiva e inclusiva mediante un lavoro interdisciplinare condiviso tra architetti, ingegneri, pedagogisti e membri della comunità scolastica.

Ho svolto le mie osservazioni all’interno della IVA, l’alunno con disabilità è seduto in prima fila con a fianco l’insegnante di sostegno o l’educatore. La disposizione dei banchi in modo tradizionale non facilita l’interazione con i compagni, né tantomeno modalità di apprendimento cooperativo (alle quali comunque non partecipa). Trascorre dunque la maggior parte della lezione distante dai compagni, cosa che però consente sia all’insegnante di sostegno sia all’educatore di svolgere una didattica differenziata e lavorare in modalità parallela, senza dover uscire troppo dall’aula. Nel questionario rivolto agli studenti emergono percezioni abbastanza positive sugli spazi, sono particolarmente apprezzati la mensa e i laboratori. Le aule sono considerate generalmente adeguate allo studio (54,8%), in particolare le dimensioni (77%), la luminosità (79%) e l’acustica (63,7%), mentre sembrano essere meno soddisfatti dalla temperatura (50,3%) e dal comfort dei banchi e delle sedie (46,5%). Come emerso in diverse ricerche<sup>156</sup>, seppur non siano state trovate correlazioni dirette ed esclusive con i risultati di apprendimento, sembrano comunque avere un impatto positivo sul benessere mentale degli studenti<sup>157</sup>. Sempre nel questionario gli spazi sono ritenuti dalla maggioranza degli studenti che hanno risposto accessibili e privi di barriere architettoniche (63,7%), con tanto anche di presenza di mappe per orientarsi (86%) Sono considerati dagli studenti accessibili e adeguati allo studio, tuttavia... Si può sempre migliorare, il processo di inclusione, del resto, è per definizione sempre in divenire. Proprio alcuni degli spazi pensati e strutturati per favorire la collaborazione, i lavori di gruppo e l’inclusione nelle attività anche dei ragazzi con disabilità ha problemi di accessibilità, e qualche studente purtroppo ne è escluso e non può goderne:

*“...non sapendolo ho prenotato una speciale che però si è rivelata non raggiungibile da X, mentre la mia intenzione era proprio utilizzare uno spazio che favorisse la collaborazione e i lavori di gruppo, e sono dispiaciuta molto, avrei preferito stare in classe piuttosto che escluderlo, però sicuramente gli spazi li abbiamo, sono ampi, anche l’aula è molto versatile e quindi sicuramente aiuta l’inclusione” (FGIV-2)*

Un altro insegnante aggiunge:

*“L’ora in cui vado in laboratorio X viene l’ora dopo proprio perché sarebbe complicato, eppure il laboratorio potrebbe favorire una maggiore inclusione” (FGIV-2)*

## **Didattica**

Rispetto alla didattica, come già anticipato, la scuola utilizza metodologie innovative learner-centred in grado di favorire l’acquisizione delle competenze ritenute necessarie per il XXI secolo, avvalendosi anche del contributo delle nuove risorse tecnologiche e digitali. L’approccio teacher-centred non sembra più essere funzionale alle necessità della società della conoscenza (Page e Davis, 2016) la quale va costruita e costantemente rinnovata più che riprodotta, favorendo l’utilizzo del pensiero critico e del problem-solving, la collaborazione e la creatività, e ponendo attenzione alle caratteristiche e bisogni e ai diversi modi di apprendere (Gardner, 1993). Le percezioni espresse

---

<sup>156</sup> Vedi capitolo 2.3.2.

<sup>157</sup> Vedi capitolo 2.3.2.

dalla maggioranza degli studenti della scuola che hanno risposto al questionario sembrano essere positive nei confronti dei loro insegnanti (anche se di poco superiore al 50%), ritengono infatti che siano bravi ad incoraggiarli ad esprimere le proprie opinioni (56%), a sostenerli nel momento del bisogno (58,3%) e ad utilizzare metodi di insegnamento che funzionano bene.

All'interno del PTOF sono presenti numerose attività formative a disposizione degli insegnanti, tuttavia, in un contesto così ampio, non sempre è possibile raggiungere e coinvolgere tutti. Oltre ai recenti problemi legati al COVID-19, ci sono aspetti strutturali legati all'organizzazione del sistema scolastico, che rende difficile a volte attivare i percorsi formativi in modo efficace.

*“In tutto sono 200 circa, i nuovi docenti sono una cinquantina ogni anno, e non è detto che uno che arriva a settembre resti fino a giugno, magari arriva uno a ottobre che resta fino a novembre, poi arriva uno a novembre e sta fino a gennaio, o arriva a gennaio e resta fino a marzo, a seconda delle necessità arriva un nuovo docente, può esserci un nuovo docente anche per due settimane, una settimana, e per quel periodo è necessario prepararlo e includerlo a 360 gradi...”* (IRAM-3)

Diverse ricerche<sup>158</sup> sostengono che ogni cambiamento pedagogico che si accompagna ad una transizione da spazi tradizionali agli ILEs è mediato dalle competenze tecniche, abilità e conoscenze personali degli insegnanti. Non tutti sono disponibili e aperti alle trasformazioni, non tutti hanno l'attitudine e la curiosità a sperimentarsi e mettersi in discussione, alcuni di fronte ai cambiamenti possono sentirsi a rischio, percependo incertezza rispetto alle novità e sentimenti di vulnerabilità in relazione ai cambiamenti proposti e attesi.

*“Ripeto è l'inizio che è più difficile, il provarci, però si deve avere voglia di studiare, di mettersi in discussione, la scuola propone tanti stimoli, bisogna porsi in posizione di apprendere, essere curiosi...”* (IRIM-3)

Ciò può produrre una certa riluttanza ad affrontarli<sup>159</sup> e da quanto emerge dai questionari degli studenti e dalle osservazioni svolte, non è così raro il ricorso alle didattiche tradizionali e alla cara lezione frontale, con i banchi disposti per file e studenti immobili al posto ad ascoltare in silenzio.

*“Ad inizio dell'anno vengono organizzate delle formazioni relativamente all'aula Teal, e poi su Moodle, io spiego le cose più importanti ma ci vorrebbe un corso di 6 ore. Ci sono altri due docenti che si sono resi disponibili ad illustrare ai colleghi come utilizzare le lim, presenti in tutte le aule anche se poi sono poco utilizzate, vince ancora il pennarello tradizionale...”* (IRAM-3)

*“Per i neoassunti sono previste 6 ore, abbiamo una quota di 8 di formazione compresa nelle 40 ore collegiali che sono obbligatorie, in modo che tutti abbiano un'idea di cosa stiamo parlando. Quest'anno abbiamo lavorato sull'interdisciplinarietà, gli anni scorsi sul metodo Teal e sul Debate. Ho sentito spesso durante gli open day nel passato dire ai visitatori di fronte l'aula origami “tanto te le fanno vedere poi non la usano mai”, è una provocazione, ma questa sensazione c'è e bisogna tenerne conto, bisogna lavorare.”* (IRIM-3)

Nel questionario rivolto agli studenti, rispetto allo svolgimento delle lezioni, le percezioni degli studenti sono contrastanti: sono spesso ritenute frontali e passive (38,8%), solo a volte interessanti e interattive (43,3%) o svolte attraverso lavori di gruppo finalizzati al cooperative learning (45,2%, ma per il 40,8% raramente o mai), mentre le attività laboratoriali sembrano essere utilizzate mai o raramente dal 35,7%, seppure il 34,4% ritiene spesso/sempre. Le differenze potrebbero essere parzialmente spiegate dall'appartenenza a indirizzi diversi (tecnico e scientifico), ma anche dalla preparazione e dagli stili di insegnamento dei docenti.

Nel periodo trascorso nella IVA, ho avuto modo di osservare 29 lezioni per un totale di 30,16 ore, durante le quali ho potuto modo di riscontrare che il 62% del tempo è stato dedicato

---

<sup>158</sup>Vedi capitolo 2.3.4

<sup>159</sup> Vedi capitolo 2.3.4

all'introduzione di nuove conoscenze, il 27,4% al monitoraggio degli apprendimenti, il 9,5% alla gestione e organizzazione delle relazioni della classe, e l'1,1% alla responsabilizzazione degli studenti rispetto ai propri apprendimenti. Le nuove conoscenze sono state introdotte prevalentemente attraverso lezioni dialogate (40,7%) che nel 14,8% dei casi hanno previsto l'utilizzo di forme di apprendimento collaborativo. Ho avuto modo di assistere a modalità frontali nel 24% dei casi per una durata media di circa 45 minuti a lezione. Gli stili di insegnamento dei docenti sono molto diversi: alcuni cercano di rendere le lezioni interattive coinvolgendo gli studenti stimolandoli con domande dal posto, alternando le spiegazioni con le esercitazioni in gruppo; altri lavorano prevalentemente utilizzando gli esercizi sia per introdurre che per monitorare gli apprendimenti; altri ancora svolgono la classica lezione frontale ponendo occasionalmente qualche domanda agli studenti senza tuttavia lasciar loro il tempo di rispondere, o prendere la parola e interrompere il flusso della spiegazione. Rispetto al monitoraggio degli apprendimenti, soprattutto nelle materie scientifiche ho assistito allo svolgimento di esercizi guidati dagli insegnanti. Le interrogazioni si svolgono in modalità classica, con gli allievi interrogati in piedi ai lati della cattedra. Rispetto all'utilizzo delle tecnologie e degli strumenti digitali, tutti gli insegnanti e gli studenti dispongono di un computer. Tutti i docenti (o quasi) li utilizzano durante le spiegazioni, ciò se da un lato permette di condividere con gli studenti immagini, video, grafici, ed altro materiale didattico, dall'altro "impedisce" loro di alzarsi dalla sedia, muoversi tra i banchi e interagire con gli studenti da vicino e farli sentire parte della lezione. Gli studenti utilizzano i pc per svolgere esercizi o seguire le lezioni caricate dall'insegnante sulle varie piattaforme. Da quanto ho avuto modo di osservare, molti di loro, soprattutto quelli che siedono nelle ultime file o agli angoli della classe, trascorrono gran parte del loro tempo navigando su internet o giocando ai videogames, a volte utilizzano lo schermo del computer per nascondere i cellulari. Sempre nel corso delle osservazioni ho avuto modo di riscontrare che nelle poche occasioni in cui l'insegnante si muoveva tra i banchi, gli studenti, un po' per paura di essere scoperti, un po' perché forse si sentivano maggiormente coinvolti, mettevano via i loro dispositivi e recuperavano, almeno temporaneamente la loro attenzione. Sarebbe interessante svolgere ricerche più approfondite sul tema, se da un lato la tecnologia ha permesso di ampliare le modalità di presentazione dei contenuti rispondendo maggiormente ai diversi stili di apprendimento degli alunni, dall'altro rischia di ridurre la quantità e la qualità delle relazioni e nonché influire negativamente sulle capacità di attenzione e di apprendimento degli studenti. Sembra inoltre che sia necessario formare all'utilizzo di queste metodologie non solo gli insegnanti ma anche gli studenti, magari abituati sin dai primi anni ad approcci più tradizionali e allo studio individuale, o che comunque ritengono le lezioni frontali più consone rispetto al proprio stile cognitivo e di apprendimento.

Rispetto alla domanda di ricerca, "le didattiche innovative favoriscono l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali?" dalle interviste e focus group, dai questionari degli studenti e degli insegnanti e dalle osservazioni sul campo, sembra che effettivamente abbiano un'influenza positiva. Gli insegnanti fanno spesso riferimento al cooperative learning, considerato una delle modalità più efficaci per favorire i processi inclusivi, la collaborazione e il coinvolgimento di tutti, e all'utilizzo di didattiche laboratoriali e un tipo di apprendimento esperienziale. Secondo numerose ricerche il cooperative learning sembra essere uno degli approcci più efficaci<sup>160</sup> non solo nel migliorare l'apprendimento, il lavoro di gruppo, infatti, permette agli studenti di interagire con i propri pari e migliorare le loro competenze sociali. I processi strutturati all'interno del cooperative learning promuovono lo sviluppo di competenze pro-sociali, la crescita dell'autostima e il coinvolgimento nelle attività della classe<sup>161</sup>. Anche l'apprendimento esperienziale è una parte importante delle pedagogie learner-centred, permettono infatti agli studenti di acquisire competenze attraverso attività che li coinvolgono in situazioni di vita reale, o simulazioni di essa e secondo numerose

---

<sup>160</sup> Cfr. Lumsden, L. S. (1994); Cooper, J. L., Robinson, P., & Ball, D. (2003); Kagan, S. (1989), Slavin, R. E. (1989).

<sup>161</sup> Cfr. Jenkins, J. R., Antil, L. R., Wayne, S. K., & Vadasy, P. F. (2003).



ricerche stimolano ad un apprendimento più in profondità<sup>162</sup>. Cottini (2017) parla di compiti autentici in cui le esperienze di apprendimento degli alunni si collegano al loro mondo reale, attività che possono prevedere l'analisi e la simulazione di soluzioni alternative e riflettere sul proprio processo di apprendimento. Di fronte a situazioni reali tutti possono esprimere il proprio contributo contando sulla base delle proprie conoscenze

*“...se penso alle metodologie didattiche che più mi hanno consentito di lavorare con i ragazzi con bisogni speciali con profitto e successo ricorderei il cooperative learning e il peer tutoring proprio, fanno in modo che il ragazzo in difficoltà si senta ascoltato, utile e accolto e nel piccolo gruppo è più semplice che questo avvenga.” (FGIV-3)*

*“Nelle attività laboratoriali è possibile chiedere l'elaborazione di un prodotto multimediale, allora i ragazzi divisi in gruppi piccoli gruppi si possono davvero sbizzarrire perché elaborano insieme i contenuti, poi però ciascuno si ritaglia un ruolo nel quali spicca per capacità per cui anche uno studente BES ha avuto modo di essere visto anche dai compagni per ciò che sa fare, ad esempio un mio alunno affetto da tetraparesi però ha una voce meravigliosa e nella realizzazione del video lui ha prestato la sua voce e in questo si è sentito necessario utilissimo e ben accolto dal gruppo, ha dato un contributo fondamentale per cui è stato un percorso di autostima anche per lui positivo.” (FGIV-3)*

Dalle risposte dei questionari rivolti ai docenti, sembra che essi lavorino molto anche sulla responsabilizzazione degli studenti rispetto agli apprendimenti (per il 91,7% curricolari -87,5% sostegno), a tal fine li coinvolgono nella valutazione, anche attraverso forme di autovalutazione (per il 64,6% curricolari, 57,1% sostegno), chiariscono gli obiettivi di apprendimento delle attività proposte (per il 97,9% curricolari -75% sostegno), e li guidano verso la costruzione di un proprio metodo di studio. Durante le osservazioni però raramente ho avuto modo di vedere insegnanti che dichiaravano gli obiettivi delle lezioni, e non ho mai assistito a forme di autovalutazione o valutazioni collettive.

Dalle considerazioni di diversi docenti sembra sia molto importante, a prescindere dall'utilizzo di metodologie o meno, variare, differenziare le modalità attraverso cui vengono introdotte le conoscenze e attraverso cui gli studenti apprendono, in modo da poter rispondere ai diversi stili dei diversi studenti. In una classe di 25 studenti è difficile riuscire a coinvolgere e soddisfare le esigenze di apprendimento di tutti, così diversi insegnanti provano ad affrontare i diversi argomenti alternando metodi, strumenti e dispositivi, piuttosto che utilizzare rigidamente, per esempio, esclusivamente un certo tipo di didattiche che saranno pure attive e learner-centred, ma rischiano comunque di adattarsi ed essere funzionali solo ad una parte ristretta della classe.

*“C'è una pluralità di intelligenze e di stili di apprendimento, diventa molto importante oltre a fare delle attività cooperative, cercare nei limiti del possibile di variare i mediatori e dispositivi didattici che utilizzo per fare in modo che nello sviluppo di un argomento anche appunto chi ha approcci ed esigenze diverse si ritrovi in almeno in una di queste.” (FGIV-3)*

Rispetto agli stili di apprendimento dai dati che emergono dal questionario sembra che gli studenti apprendano meglio attraverso attività laboratoriali (84,1%), quando gli insegnanti utilizzano strumenti digitali (85,3%), grafici, schemi, disegni (86%), o lavorano in piccoli gruppi (61,2%). Un dato purtroppo fortemente in contrasto con le loro percezioni rispetto alle modalità di svolgimento delle lezioni. A dimostrazione che gli studenti abbiano caratteristiche e preferenze di apprendimento diverso, è interessante notare come il 56,1% di coloro che hanno risposto al questionario ritenga di apprendere meglio quando lavora da solo o attraverso lezioni frontali (40%).

---

<sup>162</sup> Cfr. Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T., & Hirsto, L. (2010). 6



## **INTEGRAZIONE EDUCAZIONE FORMALE E NON FORMALE: Scuola come Civic-Center e riconoscimento apprendimenti non formali**

Rispetto al tema dell'integrazione dell'educazione formale e non formale, sono circa 30 anni che le principali Istituzioni e organizzazioni internazionali (OCSE, Banca Mondiale, UNESCO, Unione Europea, etc) si stanno adoperando in questa direzione, al fine di raggiungere il riconoscimento e la validazione delle competenze acquisite in ambito extra-scolastico, e creare le condizioni per un apprendimento che si estenda lungo l'intero arco della vita. In una società attraversata da rapide e continue trasformazioni è sempre più importante riuscire a formare cittadini in grado di adattarsi con flessibilità alle richieste del mercato e agire attivamente come protagonisti all'interno delle proprie comunità. L'educazione formale ha ancora un ruolo chiave ma è evidente che da sola non ce la fa. Occorre un modello di scuola aperto alle opportunità formative del territorio da sviluppare sia con progettualità rivolte alle comunità, sia all'interno della scuola. Una scuola come "Civic Center" punto di riferimento per la cittadinanza in grado di offrire servizi<sup>163</sup> e opportunità formative, culturali ma anche sociali e ricreative, pienamente inserita nel tessuto urbano, e integrata nella rete di servizi della comunità. L'Istituto sembra essere inserito pienamente in questa direzione.

*"Il nostro Istituto è sempre stata visto non tanto come una scuola ma come una comunità, è aperta al pomeriggio e secondo me è molto importante: i ragazzi possono banalmente fermarsi a studiare con un amico, per confrontarsi (con il wi-fi aperto) per fare quello che vogliono, in più ci sono tutta una serie di attività, corsi linguistici per la certificazione. Abbiamo sempre cercato di popolare la scuola di ragazzi al pomeriggio, la scuola doveva essere uno spazio loro, con attività strutturate e non, corsi, attività progettuali, o semplicemente stare con gli amici a studiare e prepararsi per il compito di matematica insieme. È importantissimo perché credo che anche attraverso questa percezione di una scuola che li accoglie si incrementa anche il valore che i ragazzi danno alla scuola stessa."* (IDSM-4)

Per realizzare scuole inclusive è necessaria la collaborazione di tutti "sia dentro che fuori la scuola, dirigenti, insegnanti, personale scolastico, famiglie, enti e istituzioni del territorio"<sup>164</sup>. La vera integrazione si realizza nella costruzione di una solida alleanza tra scuola, famiglia e servizi socio-sanitari, attraverso interventi qualificati di didattica differenziata e personalizzata nei contesti scolastici ed extrascolastici. Una scuola legata al territorio di riferimento, in grado di rispondere in modo competente<sup>165</sup> ai problemi degli alunni in difficoltà, soddisfare i loro bisogni formativi speciali, e affrontare i disagi psicologici, sociali e relazionali attivando collaborazioni con professionisti attenti ad accogliere ed interpretare le eventuali problematiche, mediante l'attivazione delle risorse a disposizione nella comunità scolastica ed extrascolastica.

Oltre all'ormai consolidata esperienza dei PCTO, la scuola è molto attiva sul territorio, collabora con diversi enti, istituzioni e associazioni, è aperta anche al pomeriggio e a volte anche la sera per ospitare corsi serali per adulti, eventi e attività di vario genere.

*"Abbiamo un archivio sterminato di queste collaborazioni con il territorio, penso al "Progetto Mincio" sull'educazione ambientale che si occupa dell'analisi delle acque del fiume che attraversa la nostra città... il festival della letteratura in cui gli studenti possono anche svolgere il PCTO, la collaborazione con X Scienza, etc."* (FGIVM-4)

Dai dati del questionario sembra che la maggioranza (76%) degli studenti sia regolarmente impegnati (almeno 1-2 volte alla settimana) in attività extra-scolastiche di tipo sportivo, culturale o sociale. Naturalmente il Covid-19 e l'emergenza pandemica hanno ridotto e interrotto le opportunità di scambio e una lunga tradizione di collaborazione con la comunità:

---

<sup>163</sup> Comber et al., 2006; Gruenewald and Smith, 2008; Smith and Sobel, 2010.

<sup>164</sup> M. Pavone, (2014), *L'inclusione educativa*, Milano, Mondadori.

<sup>165</sup> I. Fiorin, (2012), *Scuola accogliente scuola competente*, La Scuola, Brescia

*“Il territorio lo coinvolgiamo molto, poi era mia intenzione coinvolgerlo molto di più perché avendo anche fatto l’Assessore conoscevo quali erano le potenzialità dell’associazionismo sul territorio però purtroppo il COVID-19 mi ha un po’ tarpato le ali.” (IDSM-4)*

All’interno del PTOF sono presenti diverse attività extra-scolastiche rivolte agli studenti incluse nel curriculum scolastico, e una tabella che illustra come vengono riconosciute queste esperienze attraverso il sistema dei crediti formativi.

*“C’è il peer tutoring, i ragazzi del triennio si rendono disponibili ad aiutare e ricevono dei crediti, ... si acquisiscono competenze che serviranno anche nel futuro fuori dalla scuola.” (IRAM-4)*

Il credito formativo può essere lo strumento, la chiave di volta nell’integrazione dell’educazione formale e non formale, quel meccanismo in grado di permettere alla scuola di accreditare e “istituzionalizzare” all’interno della programmazione e della valutazione, quelle esperienze educative, sociali e culturali che avvengono al suo esterno, riconoscendo pari dignità e valore alla dimensione cognitiva e metacognitiva.

Nei questionari emerge che, secondo gli insegnanti la scuola valorizza queste esperienze, mentre gli studenti ritengono che siano poco riconosciute (61%) o solo in parte (27,3%), prevalentemente attraverso l’acquisizione di crediti scolastici (86,5%), esonero da test (9,6%) o lezioni (3,9%).

La maggioranza degli studenti che hanno risposto al questionario ritiene che fuori da scuola impari più facilmente (68,7%), con maggiore coinvolgimento (78,7%) e che in generale riesca ad esprimere meglio le proprie potenzialità (72,5%). A loro giudizio, gli apprendimenti acquisiti in contesti extra-scolastici, hanno almeno lo stesso valore di quelli scolastici.

Rispetto alla domanda di ricerca “l’integrazione dell’educazione formale e non formale e il riconoscimento degli apprendimenti non formali e può facilitare l’inclusione?” sembra dalle percezioni dei partecipanti alla ricerca che effettivamente lo scambio di esperienze tra il dentro e il fuori la scuola può risultare fondamentale per gli studenti, e non solo per quelli con bisogni educativi speciali. Ci sono numerose ricerche che sostengono come la partecipazione ad attività extracurricolari favorisca lo sviluppo emotivo, intellettuale, sociale e interpersonale (Bakoban e Aljarallah, 2015), contribuisca ad incrementare il benessere e la vita attiva degli studenti lo sviluppo del pensiero critico, e ad acquisire autonomia, rispetto e comprensione per le altrui differenze. Può costituire un fattore protettivo per incrementare la salute mentale, l’attitudine all’attività fisica, l’autostima e la percezione di sé, incrementa il senso di appartenenza alla scuola, e diminuisce il rischio di fallimenti e abbandono scolastico sia per gli studenti bravi sia per quelli a rischio di drop out (Acar e Gündüz, 2017).

*“C’è ad esempio quest’anno un progetto con la provincia di X di alternanza scuola-lavoro che appunto è rivolto agli alunni disabili, c’è una grande attenzione alle loro attività si cerca sempre di fare accompagnamento del percorso utilizzando gli educatori o insegnanti in modo che possano partecipare nella massima sicurezza che possano fare delle attività che in qualche modo valorizzino le loro competenze, cose che sono adattate a loro e nelle quali possano dimostrare di avere qualcosa da dare e da dimostrare veramente efficace.” (IDSM-4)*

## **INCLUSIONE**

La scuola è molto attenta alla formazione dei docenti non solo sui temi degli spazi innovativi e delle didattiche attive, ma anche su quello dell’inclusione. Ospita solo 3 studenti con disabilità (L.104) ma organizza comunque diverse attività nel corso dell’anno, rivolte sia agli insegnanti sia alle famiglie, al fine di migliorare il clima e il livello di inclusione, che come sosteneva Canevaro (2006), non può essere delegata esclusivamente a coloro che si occupano da vicino degli allievi con bisogni educativi speciali. Tuttavia, nell’ultimo periodo c’è stata un po’ di confusione sull’argomento. Il Decreto Ministeriale n.188 del 21/06/21 prevedeva l’obbligo di formazione di 25 ore per i docenti non specializzati sul sostegno e per gli insegnanti (anche a tempo determinato)

nelle cui classi era presente un alunno con disabilità, confermato dalla nota n.27622 del 6 settembre 2021. Nel contratto degli insegnanti però, la formazione in servizio è regolata dall'art.63 del CCNL scuola 2006/2009 secondo il quale, anche se imposta per legge, resta oggetto di contrattazione, e il suo svolgimento è da espletare comunque durante le ore di servizio e non in ore aggiuntive. Le organizzazioni sindacali hanno preso posizioni molto dure sottolineando come, nella nota del 6 settembre, si parli di invito e non di obbligo<sup>166</sup>, e destinato comunque agli insegnanti che hanno un alunno con disabilità in classe, precisando che se non rientra tra gli obblighi contrattuali deve essere retribuita<sup>167</sup>. La scuola ha provato a superare quest'impasse inserendo le 25 ore di formazione obbligatoria all'interno delle 40 ore delle attività collegiali riservate alla programmazione, colloqui con le famiglie e i colleghi docenti.

*“C'è un po' una discussione, diciamo che è uscito un decreto ministeriale che la riterrebbe obbligatoria in realtà il contratto docenti ancora non lo prevede quindi pare, ho letto ieri le ultime novità sul contratto scuola, che il ministro Bianchi abbia intenzione di inserire nel nuovo contratto un pacchetto di ore per cui si dovrebbe sanare questa contraddizione...finora diciamo è prevalsa la linea del buon senso così si è deciso di fare entrare 12 delle 20 ore previste dal nostro piano annuale all'interno degli impegni collegiali obbligatori cioè all'interno delle famose 40 ore dedicate agli impegni collegiali, quindi 12 sono comunque obbligatorie a tutti gli effetti, 8 ore sono di formazione individuale affidate alla libera iniziativa del singolo docente, ma comunque il collegio docenti, attraverso una delibera, ha accettato di effettuare anche queste otto ore extra contratto.” (FGIVM-5)*

Dalle parole del DS emerge come ancora una volta come la partecipazione resti legata principalmente alla sensibilità e alla volontà dei singoli.

*“Solitamente il gruppo di docenti di sostegno all'interno della formazione disciplinare fa proprio formazione su questi temi e coinvolge anche docenti curricolari, poi anche lì dipende dalla sensibilità delle persone, può esserci il caso di un docente che ha nella sua classe un alunno disabile e sente la necessità di formarsi... io posso obbligare le persone a seguire un corso sulla disabilità ma se non hanno sensibilità e passano tutto il tempo al telefono è inutile che li mandi.” (IDSM-5)*

*“Rispetto all'inclusione il problema è che non tutti i docenti che lavorano nell'istituto sono coinvolti, proprio perché ci sono pochi casi, la realtà è circoscritta a determinate classi e quindi non tutti hanno l'interesse magari a formarsi, informarsi o a migliorare o a seguire corsi di aggiornamento...” (FGISM-5)*

Le politiche e le pratiche inclusive implicano la radicale trasformazione della professionalità docente<sup>168</sup> e delle competenze teorico-operative caratterizzanti l'intervento educativo, L'attuale contesto scolastico in cui sono presenti sempre più studenti che necessitano attenzioni speciali, richiede da parte dell'intero corpo docente l'acquisizione di una formazione aperta e pluralistica<sup>169</sup> in grado di comprendere i bisogni e rispondere con soluzioni adeguate. L'insegnante di sostegno è

---

<sup>166</sup> “Il personale docente in questione, per l'anno scolastico 2021/2022, sarà invitato a frequentare un percorso di formazione su tematiche inclusive, secondo quanto previsto dal DM 188 citato tenendo conto delle indicazioni fornite con la presente nota e rivolta alle scuole polo per la formazione che avranno il compito di organizzare le attività formative.”

<sup>167</sup> C. M. Giordana, (2021), *Formazione obbligatoria inclusione, i sindacati: '25 ore incluse nelle attività funzionali'* Scuola Informa <https://www.scuolainforma.it/2021/09/15/formazione-obbligatoria-inclusione-i-sindacati-25-ore-incluse-nelle-attivita-funzionali.html> (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>168</sup> P. Sandri, (2015), «Per una scuola di «qualità» inclusiva: riflessioni sulla formazione dei docenti», in M. Tomarchio, S. Olivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa, pp. 932-938.

<sup>169</sup> M. Pavone (2003), «La formazione dei docenti per gli allievi con bisogni educativi particolari in contesti di integrazione scolastica», in G. Chiusano, M.L. Jori, R. Serra (a cura di), *La formazione degli insegnanti e la scuola in Europa*, Celid, Torino, pp. 83-98.

al centro di questo processo, ma il suo ruolo è cambiato negli ultimi anni, oltre a continuare ad interpretare e rispondere ai bisogni del singolo studente, ha esteso la sua azione sul contesto, favorendo lo sviluppo di relazioni più inclusive. Ciò ha portato a un maggiore coinvolgimento anche dei docenti curricolari nel provare a sviluppare didattiche inclusive rivolte a tutta la classe. Naturalmente per sostenere queste trasformazioni è necessario intervenire sulla formazione sia dei professori di sostegno che di quelli disciplinari.

*“...negli ultimi anni l’adesione è cresciuta, l’ultima che ho tenuta quest’anno era proprio sul nuovo PEI e c’erano 70 insegnanti... Con la nuova DS abbiamo stabilito un incontro all’anno obbligatorio e specifico su queste tematiche collegiali al fine di creare uno zoccolo duro in modo che tutti sappiano almeno cos’è un PEI, un PDP, di corsi ne abbiamo fatti tanti resta il problema che molti sono a partecipazione individuale e questo secondo me è un punto di debolezza.” (FGISM-5)*

Emerge comunque nelle interviste e nei focus group come ci sia, a prescindere dalle iniziative sul tema specifico dell’inclusione, un problema a monte relativo alla formazione generale dei docenti, in particolare nelle scuole secondarie di secondo grado, dove non sono richieste specifiche competenze pedagogiche per insegnare.

*“...dal punto di vista pedagogico e psicologico se vogliamo non sanno nulla, è tutto lasciato alla sensibilità e alla buona volontà personale e quindi, ci sono problemi spesso relativi alle relazioni personali tra docente e alunno e tra alunni e docenti...” (IRAM-5)*

Una percezione confermata anche dalle risposte al questionario rivolto agli studenti, in cui il 59,9% degli alunni ritiene che gli insegnanti siano interessati solo parzialmente al loro stato di benessere e a ciò che fanno. Secondo le percezioni di coloro che hanno partecipato alla ricerca, ciò si manifesta soprattutto all’interno dell’indirizzo tecnico dove sembra esserci una minore sensibilità e attenzione alle esigenze degli studenti con bisogni educativi speciali, legata al diverso background formativo ritenuto meno “umanistico” rispetto ai colleghi dell’indirizzo scientifico.

*“Ho insegnato nei primi anni nel corso di meccanica, il litigio tra gli insegnanti di lettere e i tecnici era all’ordine del giorno... Comunque, il limite della scuola italiana resta la preparazione pedagogica psicologica degli insegnanti, da noi nessuno ha fatto corsi a meno che non abbia fatto le vecchie magistrali, nessuno ha fatto corsi di niente, è tutto poi lasciato alla sensibilità personale, alla buona volontà, disponibilità e non tutti per diversi motivi ce l’hanno, e se non c’è è un problema”. “La maggior parte dei docenti probabilmente, non tutti assolutamente, concepisce l’ora di lezione solo ed esclusivamente con un passaggio di contenuti..., è come se il docente mettesse una barriera tra sé e il resto della classe, e questo ovviamente crea delle grosse difficoltà poi nel processo di inclusione.” (FGISM-5)*

Sebbene a livello internazionale sia ormai riconosciuto che tutti gli insegnanti, di sostegno o meno, dovrebbero avere una formazione sull’educazione inclusiva, nelle nostre scuole questo processo è affidato a docenti non del tutto preparati, che spesso riproducono pratiche che prevedono ancora una netta separazione sia del ruolo dei docenti sia della proposta didattica<sup>170</sup>.

Alle scarse competenze pedagogiche e relazionali di una parte degli insegnanti curricolari, si aggiunge poi l’annosa questione della formazione degli insegnanti di sostegno. La mancanza di una normativa specifica di riferimento consente ancora a molti docenti di loro, di poter insegnare senza averne le competenze o essere formati sui temi specifici dell’inclusione scolastica, e utilizzare il ruolo di insegnante di sostegno come una “scorciatoia” per guadagnare punti e posizioni in lista, in attesa di essere chiamati ad insegnare la propria disciplina. E tutto non ciò non può non

---

<sup>170</sup> A. Mura, A.L. Zurru, (2019). Professionalità docente e processi di inclusione: dall’indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. *L’Integrazione scolastica e sociale*, 18(1), 43-57

ripercuotersi in primis sulla qualità degli interventi e del sostegno agli studenti con bisogni educativi speciali, e poi in generale sul clima e sulle pratiche inclusive di tutta la scuola.

*“Io è il secondo anno che insegno per 20 anni ho fatto tutt'altro e l'anno scorso ho avuto una cattedra della mia materia che è storia dell'arte, quest'anno per puro caso legato ai nuovi sistemi informatizzati per le convocazioni sono finita qui sul sostegno e devo dire che sicuramente è un'esperienza che mi sta dando tantissimo (...) e che secondo me tutti i docenti dovrebbero fare all'inizio della loro carriera (...) ma anch'io sento tanto tanto la mancanza della mia materia devo essere sincera ho dei momenti di grande “astinenza”, sul sostegno non mi sento a mio agio come mi sento invece quando insegno storia dell'arte, ce la metto tutta sto dando il massimo perché non voglio assolutamente che i ragazzi ci rimettono in un qualche modo.” (FGISM-5)*

*“Io vorrei restare sul sostegno un po' sinceramente però alcune volte mi manca fare materia...” (FGISM-5)*

Per correttezza è giusto sottolineare come comunque ci siano molti insegnanti di sostegno molto preparati, che credono fermamente nel loro ruolo e nelle proprie funzioni. Del resto, sono le figure adulte che trascorrono più tempo a contatto non solo con gli alunni con disabilità ma con tutti gli studenti, con loro condividono la maggior parte di ciò che accade in classe, gioie e dolori, momenti di relax, tensioni. Da quanto ho potuto notare durante le osservazioni, quando l'insegnante di sostegno è competente, preparato e sicuro di sé, riesce a farsi riconoscere e rispettare come persona e come figura professionale, e rappresenta un punto di riferimento e di supporto prezioso per l'intero gruppo. Come già riportato, l'inclusione non si realizza a livello individuale, è coinvolgimento che tutto il personale scolastico sia coinvolto, condivida gli obiettivi e le strategie, e collabori tra di loro: la responsabilità non può ricadere esclusivamente sulle spalle degli educatori e degli insegnanti di sostegno, occorre un approccio sistemico e lavorare sull'intero contesto. Canevaro (2006, p.50) parlava di “delega paradossa” a proposito.

È di fondamentale importanza riaffermare la necessità di una scuola inclusiva in grado di *“ribaltare le tradizionali impostazioni concettuali e prassi didattiche per superare i degeneri fenomeni di delega e di deresponsabilizzazione dell'intero corpo docente in merito alla significativa partecipazione degli alunni disabili in classe, promuovendo un clima autenticamente accogliente, innalzando il gradiente globale ed istituzionale della scuola intesa come comunità educante ed inclusiva»* (p.164)<sup>171</sup>. Secondo Sandri (2014) è necessario che ogni istituzione scolastica *«organizzi strutturalmente le proprie procedure finalizzandole all'integrazione/inclusione, superando l'aleatorietà di un'offerta formativa inclusiva legata ancora troppo spesso all'impegno personale del singolo docente e garantendo invece che essa sia prassi condivisa da tutto il personale della scuola, sottoposta a valutazione grazie all'individuazione di chiari indicatori strutturali, di processo e di risultato»*<sup>172</sup>.

Sebbene nelle intenzioni della DS vi sia una chiara idea e delle precise indicazioni resta difficile coinvolgere tutte le figure e i professionisti che dovrebbero essere coinvolti nella redazione del PEI, come ad esempio i servizi di neuropsichiatria delle ASL.

*“Il PEI è costruito con tutto il consiglio di classe, soprattutto perché nella maggior parte dei casi sono disabilità lievi per cui di fatto partecipano alle attività della classe e anche la programmazione che viene fatta per loro viene condivisa con tutti i docenti della classe. Si chiede sempre anche il contributo degli educatori perché sono figure importantissime per le attività didattiche che fanno, e delle famiglie, viene cioè condiviso con loro prima dell'approvazione...”*

---

<sup>171</sup> P. Gaspari, (2015), *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*, op. cit., p. 164.

<sup>172</sup> P. Sandri, (2014), «Bisogni educativi „speciali” e diritti di inclusione», in P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e „BES”*. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva, op. cit., p. 131.

*resta il limite della collaborazione con le asl e il centro di neuropsichiatria infantile, ed è un problema per cui chi è seguito anche dall'area sanitaria.*” (IDSM-5)

Dai dati raccolti, tuttavia, emergono percezioni diverse rispetto alla collaborazione e alla condivisione delle responsabilità tra insegnanti di sostegno e curricolari. Rispetto alla programmazione del PEI ritiene che ci sia condivisione l'85% dei docenti di materia e il 62,5% di quelli di sostegno, mentre rispetto all'individuazione di obiettivi comuni per favorire la partecipazione degli alunni con disabilità alle attività della classe le percentuali scendono al 75% per i primi, e al 57,2% per i secondi.

Eppure, il “PEI” rappresenta il cuore della progettazione educativa<sup>173</sup>, si lega al progetto di vita come risultato della corresponsabilità di tutti i docenti (superando la logica della delega) della famiglia e della rete dei servizi coinvolta, attraverso un sistema di sostegni e di aiuti da realizzare sia all'interno della classe sia nel contesto sociale in cui è inserito<sup>174</sup>. “Il PEI è un'istituzione fondamentale perché stabilisce il diritto dell'alunno/a con disabilità a essere visto e compreso a fondo nella sua individualità, nel suo funzionamento complesso” e sancisce il diritto al sostegno e alle diverse attività e ad una valutazione. Tuttavia “questa attenzione particolare rischia di diventare un meccanismo di marginalizzazione se non si contempera con una didattica del gruppo fondata su un approccio inclusivo, “universale” ed equo, ricco di vari e diversi modi di rappresentarsi la conoscenza, di vari e diversi modi di esprimere l'apprendimento e di vari e diversi modi di organizzare le esperienze e la partecipazione sociale all'apprendimento»<sup>175</sup>.

La progettazione di itinerari educativo-formativi individualizzati, personalizzati e differenziati, in chiave inclusiva<sup>176</sup> presuppone la collaborazione di tutti coloro che abitano la scuola (dirigente, docenti, alunni, personale ausiliario, etc.) e un confronto che li vede intenzionalmente orientati a realizzare concretamente i diritti inclusivi e di autorealizzazione di ogni singolo alunno. “Ogni membro della scuola dovrebbe sentirsi corresponsabile e cooperare a seconda delle proprie specifiche competenze professionali, al fine di co-costruire una comunità educante in cui tutti possano apprendere secondo le proprie potenzialità nel rispetto reciproco e nella relazione”<sup>177</sup>. Inclusione significa cercare di realizzare un'organizzazione che si pone come una comunità solidale, che garantisce l'apprendimento a tutti, rispettando le differenze individuali attraverso l'individualizzazione e la personalizzazione dei percorsi formativi. Occorre procedere in un'ottica relazionale di reciprocità e coevoluzione, far sì che lo sviluppo del singolo diventi un'opportunità di crescita per tutti, non solo in termini di acquisizione di competenze sociali ed emotive, ma anche degli apprendimenti<sup>178</sup>. L'inclusione, infatti, non dipende dalla gravità<sup>179</sup> dell'alunno ma dall'intenzionalità pedagogica dell'insegnante e dall'attuazione di proposte operative flessibili e adeguate ai singoli contesti educativi, che possono risultare proficue per tutti.

Molti insegnanti di sostegno, soprattutto coloro che operano nell'indirizzo tecnico, lamentano ancora difficoltà relazionali con i colleghi curricolari, non mancano le discussioni in merito alla loro presenza (e dell'alunno con disabilità) o meno in aula e sul loro ruolo e funzioni. Si sentono ancora svalutati, “come fossero di serie B”, in ottica inclusiva sostengono che bisognerebbe iniziare dalla loro inclusione nella classe!

---

<sup>173</sup> L. D'Alonzo, (2006), *Pedagogia speciale. Per preparare alla vita*, La Scuola, Brescia; Pavone M. (2009), *Famiglia e progetto di vita: crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Erickson, Trento.

<sup>174</sup> M. Pavone, (2004), «La formazione degli insegnanti per gestire l'eterogeneità in seno al gruppo classe», *L'integrazione scolastica e sociale*, 3, 2, p. 127-138.

<sup>175</sup> D. Ianes, H. Demo, (2017), «Il Piano Educativo Individualizzato. Luci e ombre di 40 anni di storia di uno strumento fondamentale dell'Integrazione Scolastica in Italia», *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (4), pp. 423-424.

<sup>176</sup> P. Sandri, (2017), *Il tempo convenzionale. Ricerche e proposte didattiche inclusive per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria*, Franco Angeli, Milano.

<sup>177</sup> P. Sandri, (2015). Elementi di didattica speciale per l'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, Vol 14, n.1

<sup>178</sup> Ibid.

<sup>179</sup> A. Canevaro, (1999) *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Mondadori

*“Io direi che prima dovremmo includerci con i vari docenti ed è molto molto difficile anche perché esiste ancora lo stereotipo di vecchio stampo che l'insegnante di sostegno debba avere un rapporto 1:1 con l'alunno con disabilità e questo vuol dire escluderci cioè mettere in disparte e con noi anche il ragazzino... mi sono sentita dire l'altro giorno, e ma lei è l'insegnante solo del nostro compagno, come fossi un'insegnante di serie B.” (FGISM-5)*

La mancanza di preparazione e di competenze, e la piena consapevolezza del proprio ruolo e funzioni da parte di entrambi le figure (dal questionario rivolto agli insegnanti, solo il 50% degli insegnanti di sostegno ritiene che tutto il personale sia formato rispetto all'educazione inclusiva) certamente non facilita questo processo, e a rimetterci purtroppo sono gli studenti che invece maggiormente avrebbero bisogno della loro collaborazione e di quella dei propri compagni.

*“Io sono stata sbattuta fuori perché sono l'insegnante di un solo ragazzo e quindi ho avuto una “bellissima” discussione, uno scontro con una collega di matematica... pure gli insegnanti curricolari dovrebbero cercare di includere anche l'insegnante di sostegno... noi siamo insegnanti della classe.” (FGISM-5)*

*“Ci sono sempre quei docenti un po' più restii al l'insegnante di sostegno perché parole loro, non credono nella nostra figura e non capiscono qual è il nostro ruolo, e posso capire loro punto di vista perché loro dicono: voi non conoscete la materia che cosa potete dare?” (FGISM-5)*

In assenza di collaborazione e interesse, è difficile proporre percorsi di individualizzazione, personalizzazione e differenziazione dotati di senso e significato, collegati al progetto di vita degli studenti con disabilità. L'inclusione implica<sup>180</sup> la partecipazione di ogni studente, a prescindere dalle sue condizioni, l'approccio dovrebbe essere dunque non quello di stabilire un programma speciale per ciascuno, ma estendere il modo di pensare le pratiche e le strutture affinché le esigenze di tutti possano essere considerate. È importante riuscire a trovare un punto di incontro tra le esigenze di tutti e la programmazione curricolare, a tal fine è necessaria una programmazione condivisa tra docenti curricolari e di sostegno, avvicinare gli obiettivi e trovare sovrapposizioni, e la strutturazione di attività personalizzate dentro e fuori la classe<sup>181</sup>. Oltre all'individualizzazione e al raggiungimento degli obiettivi previsti dal curricolo, è importante anche personalizzare i percorsi garantendo ad ogni allievo la possibilità di coltivare le proprie potenzialità e interessi e di valorizzare le proprie risorse intellettive. Anche in questo caso le responsabilità non possono ricadere solo sugli insegnanti di sostegno e gli obiettivi e le attività devono comunque essere collegati a quelli generali della classe. Nella scuola inclusiva, attenta alla cura educativa degli alunni con deficit, con disturbi, con difficoltà e con svantaggi che richiedono opportuni adeguamenti e adattamenti, gli approcci e le pratiche personalizzate debbono necessariamente caratterizzare l'attività curricolare quotidiana, e non possono essere delegati esclusivamente al docente specializzato<sup>182</sup>. La differenziazione didattica è rivolta a promuovere processi di apprendimento significativi per tutti gli allievi e attività educative didattiche progettate per rispondere alle esigenze di ciascuno in un clima educativo in cui il lavoro didattico può essere svolto con modalità differenti<sup>183</sup>. Con la differenziazione è possibile migliorare il coinvolgimento e l'apprendimento degli studenti con bisogni educativi speciali, attraverso la creazione di attività all'interno di un contesto in cui i compagni lavorano su altre consegne, o in cui può partecipare al

---

<sup>180</sup> C. I. Forlin, D. J. Chambers, T. Loreman, J. Deppler, e U. Sharma, (2013). *Inclusive education for students with disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice*.

<sup>181</sup> L. Cottini, (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica* (pp. 1-435). Carocci.

<sup>182</sup> T. Zappaterra (2017), «Prefazione», in I. Salmaso, *La professionalità della didattica per il sostegno*, pp. 11-14, Aracne, Roma.

<sup>183</sup> L. D'Alonzo (2016), *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Erickson, Trento.



lavoro di gruppo favorendo la diffusione della cultura del compito<sup>184</sup>.

Nella mia esperienza di osservazione, lo studente aveva un forte ritardo cognitivo oltre ad una disabilità fisica, tuttavia grazie alla competenza e alla determinazione dell'insegnante di sostegno e dell'educatore, si è riusciti, seppur non in tutte le discipline, a trovare dei punti di contatto tra la programmazione e gli obiettivi della classe e quella dell'alunno con bisogni educativi speciali. Seguiva un programma semplificato, ma non banale, integrato con quello dei suoi compagni, partecipava alle interrogazioni e al termine riceveva una valutazione. Sicuramente un esempio positivo (e con, comunque, diverse criticità) che tuttavia, non rappresenta la norma all'interno dell'Istituto, e che più che su pratiche consolidate e strutturate si fonda sulla volontà e sulla passione di un gruppo di insegnanti che condividono i principi dell'educazione inclusiva.

All'interno della scuola sono comunque presenti numerosi servizi rivolti all'inclusione e al benessere degli studenti. Nonostante i casi con gravi disabilità siano limitati, la tendenza vede un costante aumento di studenti con bisogni educativi speciali e l'Istituto negli ultimi anni ha reagito consolidando quelli già attivi e introducendone di nuovi. In risposta ai problemi relativi alla recente emergenza pandemica, è stata avviata una collaborazione con una psicologa che ha permesso di estendere la sua disponibilità, per esempio, anche ad insegnanti e genitori. Dai questionari degli studenti è emerso infatti come lo stato del loro benessere psicologico sia stato duramente messo alla prova sia sotto l'aspetto delle motivazioni allo studio sia nel campo delle relazioni.

Molti si sentono spesso sopraffatti dai compiti (39,5%) e avvertono sensi di colpa quando non pensano allo studio (42%), circa un terzo (30,6%) ritiene che i suoi studi non abbiano senso. Nell'ultimo anno il 6,4% degli alunni si è rivolto ai servizi di supporto psicologico presenti all'interno della scuola, il 12,9% ha usufruito di quelli all'esterno, e comunque esiste circa un altro 13% che pur non avendo fatto ricorso ad un sostegno specialistico, avvertono di averne bisogno. Probabilmente in relazione al periodo del lockdown e alle limitazioni imposte dall'emergenza pandemica che hanno a lungo tenuto chiuse le scuole, circa il 15% ha difficoltà a fare amicizia (15,7%), non ha amici stretti con cui potersi confidare (15,3%) e il 22% si sente spesso solo. Dalle diverse interviste e focus group, così come dalla lettura del RAV, sembra che la scuola abbia un problema con il numero di alunni bocciati, particolarmente elevato nel passaggio dalla prima alla seconda classe con valori che sfiorano il 30%.

*“In realtà secondo me la scuola ha dei problemi di questo tipo, sento ancora degli insegnanti che parlano di selezione degli studenti, come se fossero mucche da selezionare per cui tengono le migliori e le altre le mandano al macello. È un termine che personalmente non sopporto, la selezione è una cosa inammissibile, piuttosto se vedo che c'è un ragazzo in difficoltà è più corretto costruire un percorso di accompagnamento verso un riorientamento ma è un percorso che va costruito insieme; invece, c'era un po' questa tradizione per dire, abbiamo dei tassi di bocciati che in certe prime arrivavano anche al 30% e questo secondo me è inaccettabile. Probabilmente c'è un problema di orientamento perché questa scuola piace molto ai ragazzini perché è bella, c'è il bar, ci sono dei bei colori però non può essere un 30% di bocciatura, tanto è vero che era uno degli obiettivi del RAV che l'anno scorso per via della pandemia abbiamo raggiunto!!” (IDS5-5)*

Come emerge anche dai questionari degli insegnanti, al fine di ridurre la percentuale di non ammessi alle classi successive sono stati attivati diversi progetti e interventi finalizzati a sostenere gli studenti in particolare quelli maggiormente a rischio (non solo quelli con bisogni educativi

---

<sup>184</sup> L. Cottini (2002), *L'integrazione scolastica del bambino autistico*, Carocci, Roma

speciali) come ad esempio il peer tutoring, o i laboratori linguistici per migliorare la comunicazione e lo studio rivolti agli allievi non italofoni.

Nonostante qualche difficoltà, diverse delle quali attribuibili ai provvedimenti e alle misure che sono stati adottati per via dell'emergenza pandemica, la maggior parte degli studenti si sente sicura (69,9%), ritiene che il cibo sia buono (87,5%), abbia un costo ragionevole (73,9%) e sia attento alle diverse necessità e scelte personali (77%), considera la scuola come un luogo in cui ognuno è il benvenuto (77,7%), le persone si sentono accettate per quel che sono (81,5%), gli alunni con disabilità sono trattati con rispetto (93,6%) e le differenze sono considerate come una risorsa (80,9%). Sembra che si sentano maggiormente inclusi e felici all'interno delle proprie classi, in cui percepiscono un clima positivo e sentono che si possa lavorare tranquillamente ed esprimersi liberamente, con i compagni e gli insegnanti abbastanza disponibili nel fornire aiuto, che a scuola, che è comunque considerata inclusiva dalla maggior parte di coloro che hanno risposto al questionario.

In conclusione al termine della mia ricerca mi sembra di poter affermare che la percezione della DS, degli insegnanti e degli studenti sia che la scuola debba ancora migliorare sicuramente qualche aspetto legato all'accessibilità di alcuni spazi, alla formazione degli insegnanti curricolari e di sostegno e alla loro collaborazione, ma è sicuramente ben avviata nel processo di inclusione scolastica.

Rispetto alle domande di ricerca, sembrerebbe, secondo la loro percezione, che gli spazi innovativi effettivamente contribuiscano a migliorare il livello di inclusione e benessere degli studenti, e favorire l'utilizzo di didattiche learner-centred che facilitano la partecipazione, la motivazione, il coinvolgimento anche degli alunni con bisogni educativi speciali, attraverso forme di apprendimento cooperativo ed esperienziale. Così come l'integrazione dell'educazione formale e non formale attraverso l'apertura della scuola in entrata e in uscita alle offerte formative del territorio, possa contribuire all'inclusione degli studenti con maggiori difficoltà (e non solo loro) favorendo per esempio la possibilità di esprimere competenze che difficilmente riescono a mostrare durante le lezioni, oltre ad acquisirne di nuove utili non solo a livello scolastico ma anche nel progetto di vita e di acquisizione delle autonomie, anche se non sono pienamente riconosciute.

## 4.2 LO STUDIO DI CASO DEL LICEO B

Il Liceo Ginnasio Statale “B” nasce come “Regio Liceo” nel 1860 rivolto ai ragazzi che “per volontà ed attitudine volevano indirizzarsi alle scienze, al sacerdozio e all’esercizio delle facoltà”. All’interno del sito internet della scuola è possibile trovare diverse informazioni e documenti sulla scuola, anche se non è facilmente navigabile. La scuola è collocata all’interno di un contesto socio-economico medio-alto ed ospita studenti che risiedono non solo nella città ma anche dalle vicine province.

Nel 1982 è stato avviato il corso sperimentale linguistico, che ha trasformato gradualmente l’utenza e introdotto nuovi stimoli e prospettive didattiche e metodologiche innovative.

Nel 1997 il Liceo, con altri 21 del territorio nazionale, è stato inserito nel “Progetto Autonomia” che ha contribuito ad accelerare il processo di trasformazione in atto: è stato introdotto un terzo corso liceale, quello scientifico, sono aumentate sensibilmente le iscrizioni e soprattutto sono stati riorganizzati i curricula (tetto orario a 30/31 ore settimanali, insegnamenti in compresenza, nuove discipline quali linguaggi non verbali e multimediali o Laboratorio di chimica e di fisica, “quota locale del curriculum” autonomamente definita dall’Istituto con l’inserimento nel triennio di insegnamenti opzionali) l’organizzazione e la didattica in generale. Ciò ha portato ad un intensificarsi delle collaborazioni con il territorio e le altre istituzioni, come Enti locali, l’IRRE emiliano-romagnolo, l’Università piacentina, etc.

Nel 2014 entra, come scuola fondatrice e capofila, nel gruppo delle Avanguardie Educative dell’INDIRE. “Ancora oggi rappresenta una delle realtà culturali più sensibili e dinamiche del territorio, il suo ruolo infatti non è solo quello di rispondere alle esigenti richieste formative ma anche quello di “trainare” l’intero sistema scolastico secondario verso obiettivi di qualità e di efficienza. Solidamente ancorata alle tradizioni del passato ha uno sguardo fortemente attento al futuro personale, professionale e sociale dei giovani in un contesto di estrema mobilità e incertezza”.

### **Struttura**

Si trova in centro ed è distribuita in 3 edifici: la gran parte delle classi è ospitata nel Palazzo Bacciocchi, (costruito nel 1935-1937 e soggetto a vincoli dei Beni Artistici e Culturali per il suo valore architettonico), le 2 succursali sono situate una di fianco la sede centrale (anch’essa in una struttura storica architettonicamente protetta), l’altra a circa 500 metri in un palazzo di recente più costruzione. I vincoli architettonici non permettono di innovare gli spazi, a lungo la scuola non ha avuto palestre, problema superato solo negli ultimi anni grazie all’intervento dell’Ente Provinciale che ne ha costruite due all’interno della sede centrale.



Figura 18 Sede Centrale Liceo "B"



Figura 19 Succursale

## **Processo di innovazione Didattica**

A partire dagli anni '90 è iniziata la sperimentazione del liceo linguistico che è stata ulteriormente stimolata dalla riforma sull'autonomia scolastica, in cui l'elaborazione dei curricula disciplinari per competenza hanno favorito il diffondersi di una didattica laboratoriale.

Le esperienze maggiormente innovative sono quella della sezione del liceo scientifico-flipped, il classico NEWMEDIA e il liceo linguistico QUADRIENNALE.

Tra gli obiettivi e le priorità individuate nel RAV ritengo importante sottolinearne alcune:

- **Ambiente di apprendimento:** In coerenza con il curriculum "valutativo" di Educazione civica, che valorizza anche le scelte autonome degli studenti nell'ambito dell'apprendimento non formale, è incentivata la progettazione/organizzazione e promozione di eventi nella scuola che pongano al centro le competenze chiave europee, in particolare la n.6.
- **Ambiente di apprendimento:** Incrementare l'adesione degli allievi di tutti gli indirizzi liceali ad attività "extracurricolari" che favoriscano la partecipazione attiva e democratica, il sostegno alla diversità, alla coesione sociale e allo sviluppo sostenibile
- **Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie:** Promuovere le attività di volontariato (servizio alle persone in difficoltà, tutela della natura e degli animali, conservazione del patrimonio artistico e culturale) come espressione di cittadinanza attiva, proseguendo la collaborazione con organizzazioni no-profit, che permetta alla comunità scolastica, di avvicinarsi al volontariato.

Tra gli obiettivi formativi individuati all'interno del PTOF riporto alcuni dei più rilevanti dal punto di vista dell'inclusione e del benessere degli studenti:

- migliorare i risultati scolastici attraverso la riorganizzazione dello spazio aula in ambiente di apprendimento innovativo, digitale, collaborativo e sostenibile;
- sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture, il sostegno dell'assunzione di responsabilità nonché della solidarietà e della cura dei beni comuni e della consapevolezza dei diritti e dei doveri;
- sviluppo di comportamenti responsabili ispirati alla conoscenza e al rispetto della legalità, della sostenibilità ambientale, dei beni paesaggistici, del patrimonio e delle attività culturali potenziamento delle metodologie laboratoriali e delle attività di laboratorio prevenzione e contrasto della dispersione scolastica, di ogni forma di discriminazione e del bullismo;
- potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni con bisogni educativi speciali attraverso percorsi individualizzati e personalizzati anche con il supporto e la collaborazione dei servizi socio-sanitari ed educativi del territorio e delle associazioni di settore e l'applicazione delle linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati, emanate dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca il 18 dicembre 2014 valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese
- apertura pomeridiana delle scuole e riduzione del numero di alunni e di studenti per classe o per articolazioni di gruppi di classi, anche con potenziamento del tempo scolastico o rimodulazione del monte orario rispetto a quanto indicato dal regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89

Nel piano di miglioramento inserito nel PTOF, sono inseriti alcuni obiettivi specifici rispetto ai temi dell'innovazione e dell'inclusione, ne riporto alcuni:

- **Apprendimento digitale sostenibile:** Il liceo intende migliorare le performance delle studentesse e degli studenti attraverso una trasformazione degli spazi d'apprendimento, attuando un upgrade tecnologico nelle aule dell'istituto. La finalità è quella di favorire una "rivoluzione" delle metodologie didattiche tradizionali attraverso lo sviluppo di ambienti di apprendimento innovativi, digitali, collaborativi e sostenibili, secondo le linee del Piano Scuole 4.0 previsto dal PNRR Inclusione e differenziazione: Creazione di ambienti di apprendimento, fisici e virtuali, inclusivi, accessibili ed efficaci per studenti stranieri e studenti con BES.
- **Promozione di una formazione dei docenti** tramite esperienze di mobilità internazionale in complementarità con il programma "Erasmus+ 2021- 2027", incrementando la partecipazione dei docenti italiani alla mobilità prevista dall'Azione Chiave 1 e potenziando l'utilizzo della piattaforma e-Twinning.
- **Revisione dei curricula-metodologie inclusive** attraverso incontri dei Gruppi Disciplinari per la progettazione e rielaborazione dei curricula funzionali a spazi e tecnologie di apprendimento innovative. Potenziamento degli interventi personalizzati, in particolare studenti stranieri e con BES, attraverso metodologie didattiche innovative che sfruttino gli spazi d'aula aumentata. Predisposizione di materiali didattici avanzati che migliorino l'esperienza dell'imparare. Valorizzazione della cooperazione e della relazione tra pari e tra studenti e docenti grazie alle risorse offerte dalla tecnologia e dagli spazi d'aula riconfigurabili grazie ad arredi mobili e flessibili.
- **Incentivazione metodologie innovative e sperimentazioni didattiche.** Implementazione delle sperimentazioni metodologiche didattiche in corso: didattica rovesciata flipped e-school, sperimentazioni INDIRE (Learning to become, MLTV...), didattica laboratoriale per liceo quadriennale. Sperimentazione in alcune classi campione di una nuova modalità formativa/valutativa che trasformi il docente da "valutatore" in "coach": l'insegnante preparerà gli allievi per una verifica predisposta da docente di altra classe e viceversa per una migliore condivisione di obiettivi nei programmi svolti, una pianificazione meditata delle verifiche, una valutazione sempre più oggettiva.

## **Organizzazione**

La scuola ha 1403 alunni, divisi in 3 indirizzi:

- Classico
- Linguistico
- Scientifico

Nel sito internet della scuola sono riportate le descrizioni e le principali caratteristiche dei tre percorsi.

## **Liceo Scientifico**

Il Liceo Scientifico ha 3 indirizzi

- **Liceo Scientifico E-School Flipped-Classroom:** In questo corso di studi viene seguita la metodologia didattica Flipped-Classroom e le attività didattiche sono interamente digitali. Tutti gli studenti devono essere dotati dello stesso device su cui sono caricati tutti i testi scolastici in formato digitale. Adotta una sperimentazione con una didattica fortemente orientata sul digitale sullo stile della flipped classroom con manuali e podcast realizzati dai docenti e sostitutivi delle lezioni frontali.

- Liceo Scientifico con indirizzo Bioscienze: Potenzia le conoscenze legate all'ambito biologico sia con le lezioni ordinarie, sia con il significativo contatto con figure esperte nell'ambito biologico, medico, sanitario e naturalistico. Svolge i nuclei fondanti con una forte integrazione tra le discipline di scienze naturali, inglese e scienze in inglese.
- Liceo Scientifico con certificazione IGCSE: Alle discipline curriculari si aggiungono 2 ore settimanali di Scienze in inglese, insegnamento impartito su 4 anni (240 ore) da docenti madrelingua in preparazione alla certificazione Science Double Award (Biology & Physics/Chemistry) Edexcel di 4° anno.

#### **Il liceo linguistico ha cinque indirizzi:**

- Liceo Linguistico EDEXCEL: Alle discipline curriculari si aggiungono 2 ore settimanali di Storia/Geografia in inglese, insegnamento impartito su 4 anni (240 ore) da docenti madrelingua in preparazione alla certificazione History Edexcel e/o Geography Edexcel di 4° anno. L'orario scolastico è di 29 ore settimanali al biennio, 32 al terzo e quarto anno, 31 ore al quinto anno. Lo studente può scegliere tra: sezioni con inglese, francese e spagnolo sezioni con inglese, tedesco e spagnolo
- Liceo Linguistico con potenziamento lingua spagnola: Potenzia lo studio della lingua spagnola, anche nella sua dimensione veicolare in vista della possibile certificazione DELE-C1. L'insegnamento dello spagnolo è così strutturato: 5 ore di lingua di cui 2 affidate al docente madrelingua al biennio; 4 ore di lingua più 2 ore di storia in spagnolo affidata al docente madrelingua al triennio
- Liceo Linguistico Quadriennale – LL4: Caratterizzato da didattica fortemente laboratoriale, vuole formare studenti con elevate competenze linguistiche, giuridico-economiche e informatiche, capaci di dialogare con la realtà contemporanea e multiculturale. Sequenza delle lingue studiate: inglese, spagnolo e cinese.
- Liceo Linguistico internazionale tedesco: Due ore settimanali di Storia nel biennio, due ore nel terzo e quarto anno, tre ore nella classe quinta e due ore di Geografia nel biennio sono insegnate in lingua tedesca.
- Liceo Linguistico francese ESABAC: Due ore nel triennio sono insegnate in lingua francese. Nel primo anno, l'insegnamento di Diritto è utilizzato per lo svolgimento dello studio di "Educazione alla cittadinanza Europea" per approfondire la conoscenza della legislazione e delle istituzioni europee.

#### **Il liceo Classico ha due indirizzi:**

- Liceo Classico New Media: Il nuovo Liceo Classico propone i suoi contenuti sempre attuali e altamente formativi, riflettendo nel contempo sulla loro trasmissione nell'epoca delle nuove tecnologie. Gli studenti sono nativi digitali e hanno una familiarità istintiva con la comunicazione che avviene attraverso nuovi canali. Gli insegnanti curriculari si avvalgono di esperti esterni per una quota oraria significativa di almeno 25 ore annue. Sviluppa competenze di ricerca elaborazione dati, scrittura esperta, attraverso moduli didattici diversificati da svolgere in orario curriculare. Promuove nuove competenze sui linguaggi digitali e multimediali da applicare a tutto lo spettro delle discipline.
- Liceo Classico con certificazione IGCSE EDEXCEL: Alle discipline curriculari si aggiungono 2 ore settimanali di Storia/Geografia in inglese, insegnamento impartito su 4 anni (240 ore) da docenti madrelingua in preparazione alla certificazione History Edexcel e/o Geography Edexcel di 4° anno.



## **Competenze**

Nel RAV sono descritte le competenze trasversali perseguite dalla scuola. In un orizzonte valoriale che si muove tra tradizione culturale ed esigenza d'innovazione didattica, la scuola ha elaborato una configurazione curricolare ed una proposta formativa ricca e variegata, sono presenti referenti e/o gruppi di lavoro sulla progettazione didattica, condivisa per ambiti disciplinari e/o la valutazione degli studenti e dipartimenti disciplinari. In particolare:

- Dimensione internazionale: tramite scambi di studenti e docenti, e collaborazioni con scuole europee (oltre che americane);
  - Padronanza digitale: perseguita da decenni e praticata quotidianamente attraverso l'impiego di tecnologie informatiche avanzate nella gestione d'aula;
  - Cittadinanza: assunta costantemente come potenziale trasversalità educativa dell'arricchimento didattico (collaborazione con Libera su legalità/mafia e con SVEP volontariato, etc.)
  - Imparare ad imparare: attività previste in particolare nel 1° anno sul metodo di studio
- Educazione alla cittadinanza: tra gli obiettivi della scuola vi è la necessità di aumentare la competenza sociale e civica in materia di cittadinanza, valorizzando in particolare le LIFE SKILLS, ovvero non solo le competenze cognitive ma anche quelle emozionali, relazionali e sociali, con particolare attenzione al tema della sostenibilità

## **Insegnanti**

Nel RAV è riportato che nella scuola ci sono 137 docenti, 33 maschi e 104 femmine, di cui 13 di sostegno, 4 maschi e 9 femmine. Di questi 112 sono tempo indeterminato (81,8%, il 52,3% ha più di 55 anni, solo 4 hanno meno di 35 anni) e 25 a tempo determinato (28,2%). Nonostante l'anzianità anagrafica, la scuola è molto attiva sul piano della sperimentazione, anzi, il gruppo dei "docenti maturi" è quello che ha avviato i progetti di innovazione e didattica e sono sempre molto presenti nelle occasioni di aggiornamento professionale.

## **Organizzazione tempi e spazi**

Il tempo scolastico è organizzato su 5 giorni per 6 ore con un rientro pomeridiano (sabato escluso). L'organizzazione di tempi e spazi sembra rispondere alle esigenze di apprendimento degli studenti. Gli spazi tecnologicamente innovativi sono molto utilizzati, gli studenti lavorano in gruppi (anche virtuali), utilizzano le nuove tecnologie, realizzano regolarmente in classe ricerche o progetti. La scuola promuove l'utilizzo di modalità didattiche innovative e il confronto tra i docenti. L'innovazione didattica si realizza attraverso un minor utilizzo delle valutazioni sommative, percorsi di recupero e di potenziamento, la diminuzione delle lezioni frontali a favore di didattiche laboratoriali, e l'incremento dell'utilizzo delle risorse multimediali digitali.

## **Spazi innovativi**

### **Ambienti digitali**

Il RAV descrive come il Liceo disponga di ambienti multimediali all'avanguardia: ogni aula è dotata di computer e Lim per la proiezione audio e video, tutti gli allievi possiedono un computer personale, l'attività didattica si avvale di piattaforme per la condivisione e l'archiviazione di materiali e di programmi software specifici per le diverse discipline già prima dell'attivazione della didattica a distanza durante l'emergenza pandemica. Oltre alla presenza di postazioni computer e stampanti negli spazi comuni, dispone di un maxi schermo utilizzabile per eventi e conferenze, laboratori ad elevato livello di tecnologia, è presente anche un telescopio riflettore (Celestron CPC 800 Edge-HD, posizionato sul tetto), collegabile a computer che permette di organizzare serate di osservazione guidate dagli studenti e aperte alla cittadinanza. Sono previsti corsi di introduzione alla robotica e al coding, curricolari per lo scientifico, pomeridiani per gli altri indirizzi.

Alcune aule sono allestite con banchi componibili per metodologia flipped; Diversi spazi (aule e corridoi) comuni sono stati "personalizzati" dagli studenti, grazie ad una progettazione condivisa che ha portato alla verniciatura di alcune pareti con colori allegri e vivaci.

### Vis&Pro

Il liceo dal 2018 è dotato di una sala cinema dotata di tecnologie moderne che permette di assistere a film anche in formato 3D. La sala è arredata con poltroncine ergonomiche, e dispone di trenta occhiali per la visione tridimensionale e cuffie audio wi-fi.

### FabLab stampa 3D

Il laboratorio è dotato di postazioni PC, stampante laser a colori, plotter, 5 stampanti 3D a filamento e 1 stampante 3D a resina, dispositivi per la conversione video. Viene utilizzato per corsi di formazione sulla stampa 3D o uso del digitale nella didattica.

### VRLab- Realtà Virtuale

Il Liceo è dotato, dal 2019, di un laboratorio dedicato alla realtà virtuale e aumentata con postazioni fisse e una mobile, allestito con visori ACER e potenti Computer Predator, allo scopo di far vivere agli studenti delle esperienze di apprendimento entusiasmanti, coinvolgenti e immersive, garantendo al contempo la completa gestione e il controllo all'interno della classe da parte del docente.

### **Formazione docenti**

Rispetto al piano di formazione dei docenti, ogni anno vengono organizzate attività interne sugli strumenti tecnologici di base, un mini-corso iniziale per i neoassunti e il personale supplente, così come sono ricorrenti gli interventi di esperti su inclusione, disagio, rapporto scuola-famiglia, educazione in epoca digitale. La partecipazione alle varie iniziative di formazione per l'incremento dei tanti aspetti dello sviluppo professionale, si concentra sui docenti disponibili ad utilizzare il proprio tempo libero per migliorare il proprio lavoro. Dal RAV emerge che la mancanza di una chiara definizione istituzionale del ruolo docente che renda obbligatoria la formazione, circoscrive la partecipazione alle varie iniziative alla discrezionalità del singolo insegnante. La scuola valorizza il personale tenendo conto, per l'assegnazione di incarichi, delle competenze possedute; anche questo aspetto risulta, tuttavia, compromesso dal mancato completamento dell'autonomia scolastica e dal riconoscimento giuridico di figure di sistema indispensabili alla gestione della complessità delle istituzioni scolastiche attuali.

Sono state individuate diverse aree per la formazione degli insegnanti:

- Area delle competenze per il XXI secolo e dell'innovazione metodologica: Competenze digitali e nuovi ambienti per l'apprendimento, Innovazione metodologica per una didattica delle competenze, Informazione digitale consapevole, Scuola e lavoro;
- Area delle competenze per una scuola inclusiva: Didattica per allievi con disabilità, Didattica per allievi con disturbi specifici di apprendimento, Coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile, Dinamiche relazionali e gestione dei conflitti

### **Bocciature**

IL RAV evidenzia come il numero degli studenti ammessi alla classe successiva sia maggiore rispetto alle corrispondenti medie regionale e nazionale, in particolare negli indirizzi classico e scientifico. Gli abbandoni non assumono valori significativi, così come quello delle bocciature.

## **Inclusione**

Il Liceo, a fronte di una popolazione scolastica di circa 1400 studenti, si dichiara da sempre sensibile e attenta verso la diversità e promuove azioni molteplici. Progetta specifiche azioni formative nei confronti di studenti con bisogni educativi speciali (5% del totale allievi), sia percorsi di recupero per allievi che in corso e a fine d'anno manifestano difficoltà e insufficienze nelle diverse discipline (15% dell'intera popolazione scolastica).

Tra i servizi per il benessere della persona presenti nel RAV ritengo importante segnalare:

## **Centro ascolto**

È un servizio interno di ascolto pedagogico, non terapeutico a cura di docenti della scuola opportunamente formati che si rendono disponibili per colloqui individuali finalizzati:

- all'imparare a gestire le proprie emozioni, ansia da prestazione, rabbia, tristezza, paura, migliorare le relazioni con gli altri, sia con i pari sia con gli adulti;
- al miglioramento del metodo di studio, e imparare a gestire tempo ed energie;
- al supporto problematiche adolescenziale.

Negli ultimi anni il servizio si è maggiormente strutturato, agli insegnanti si è aggiunto uno psicologo professionista che si occupa di metodo di studio, orientamento in uscita e supporto psicologico. All'occasione svolge anche interventi su tutta la classe. Svolge un servizio molto importante anche per gli insegnanti, anche se non sarebbero nel target ufficiale.

Al momento la tendenza è in aumento, ci sono 21 studenti seguiti dallo psicologo e 26 dagli insegnanti "ascoltatori", 27 del triennio, 20 del biennio, in prevalenza dell'indirizzo linguistico.

## **Xascolta**

È un servizio di ascolto non terapeutico, di condivisione e riflessione educativa rivolto ai genitori nato dall'esigenza di offrire uno spazio più disteso rispetto ai colloqui istituzionali

## **Xaccoglie**

È un servizio rivolto agli studenti stranieri neoarrivati con problemi sia linguistici sia di inserimento e integrazione culturale. Si occupa di pianificare il percorso di alfabetizzazione o consolidamento della lingua italiana, supportare la famiglia dello studente, monitorare insieme ai singoli consigli di classe i progressi nell'acquisizione della lingua italiana e l'integrazione

**Sportello di counselling:** è aperto tutti i giovedì su appuntamento, gestito dall'esperto esterno, finalizzato a migliorare i risultati scolastici con interventi mirati anche nelle singole classi

**Coaching scolastico:** formazione sul metodo di studio e motivazione, rivolta a tutte le classi prime in orario scolastico; per tutti gli altri studenti al pomeriggio in orario extra-scolastico.

## **Sportello e laboratorio DSA:**

Nella scuola ci sono 32 studenti con disturbi dell'apprendimento, abbastanza uniformemente distribuiti nei 3 indirizzi, con una leggera prevalenza in quello linguistico. È presente uno sportello di consulenza per studenti e docenti su appuntamento in orario scolastico; al pomeriggio organizza laboratori sul metodo di studio a partecipazione volontaria, al momento ci sono dieci iscritti. Offre un duplice percorso, uno a genitori e insegnanti per chiedere informazioni e delucidazioni per diagnosi o applicazioni dei PDP. L'altro per gli studenti relativo alla consapevolezza di sé, alle difficoltà di utilizzare strumenti e facilitazioni, rafforzamento dell'autostima, oltre a incontri maggiormente individualizzati in piccoli gruppi rispetto alla costruzione di mappe concettuali e schemi.

### **Progetto Snoopy- tutoring studentesco**

Il servizio è rivolto agli studenti, iscritti ai primi tre anni dei percorsi liceali, che si trovano in difficoltà nello studio di una disciplina. Ogni alunno viene affiancato da un peer-tutor che lo supporta nello svolgimento dei compiti e nel trovare un metodo di studio adeguato. Gli incontri avvengono di norma di pomeriggio, nei locali della scuola

### **Educazione alla salute, prevenzione e benessere**

Vengono organizzate delle giornate della salute, rivolte alle classi terze, attività di pronto soccorso e uso del defibrillatore, progetti di collaborazione con le AUSL sulla prevenzione, attività sportive.

### **Sportello DCA (Disturbi del Comportamento Alimentare)**

#### **Attività di recupero disciplinare**

Le attività di recupero hanno come principale finalità quella di consentire il miglioramento delle performance degli studenti, favorire il superamento delle fragilità e se possibile cercare di arginare la dispersione scolastica. In vista di tal fine, il progetto si propone di valorizzare e mettere a sistema tutte le risorse disponibili nella scuola. Il progetto si articola in tre momenti:

- Sportelli pomeridiani rivolti a studenti di biennio, con accesso volontario su prenotazione. Le materie oggetto di intervento sono matematica, inglese e latino. Periodo novembre-aprile.
- Corsi di recupero estivo (fine giugno) rivolti a studenti con giudizio sospeso nello scrutinio finale. Le materie sono (di norma) matematica, fisica, latino, greco, lingue straniere.
- Inoltre, ogni CdC (cfr scheda di programmazione collegiale) è tenuto ad attenzione costante alle esigenze di recupero in itinere dei singoli studenti e ha facoltà di prevedere fasi temporali specifiche di recupero delle difficoltà individuali emerse in fase di verifica.

Oltre al recupero in itinere svolto dai singoli docenti all'interno dei consigli di classe, vi sono veri e propri corsi della durata di dieci ore, realizzati in seguito a insufficienza registrate durante gli scrutini finali.

#### **Potenziamento**

L'organizzazione di momenti di flessibilità consente agli studenti con profitto di coltivare e approfondire interessi e attitudini grazie alla disponibilità di esperti interni ed esterni e la partecipazione a concorsi disciplinari nazionali (olimpiadi delle varie discipline; forum della filosofia; certamina di lingue classiche; concorsi letterari; parlamento europeo giovani etc).

#### **Orientamento in entrata**

Il Liceo organizza diverse attività di orientamento in entrata come: "Scuola Aperta", in cui studenti e docenti accolgono in orario pomeridiano gli alunni delle scuole medie mostrando esempi di attività didattiche laboratoriali nei diversi indirizzi presenti; "Ragazzi in Aula" in cui gruppi di studenti delle scuole medie sono accolti nelle classi durante le lezioni in base ai loro interessi; ci sono poi gli eventi aperti al pubblico come la "Notte del Classico" e "Scienza con X".

#### **Orientamento in uscita**

A partire dal periodo estivo di fine classe quarta gli studenti meritevoli hanno la possibilità di assistere alle presentazioni di università e collegi di eccellenza e partecipare a stage orientativi. Nel corso del quinto anno gli studenti, oltre alle consuete specifiche iniziative di conoscenza delle varie opportunità universitarie, possono fare tre giorni di assenza giustificata per visite orientative in autonomia. Ci sono poi i pomeriggi "XOrienta", in cui presso la scuola vengono allestiti stand a cura delle Università nazionali ed è a disposizione uno specifico referente per illustrare le opportunità di percorsi universitari all'estero.

## PEI e PDP

Le programmazioni del PEI e del PDP sono effettuate in maniera congiunta e sono stati istituite specifiche figure di sistema (referenti disabilità, DSA, stranieri, disagio, Centro Ascolto). La differenziazione dei percorsi didattici in funzione dei bisogni educativi degli studenti è molto utilizzata dalla scuola, in particolare se ne occupano i coordinatori di classe con il supporto dei vari referenti di sistema.

Il PEI individua gli obiettivi di sviluppo, le attività, le metodologie, le facilitazioni, le risorse umane e materiali coinvolte, i tempi e gli strumenti per la verifica; tiene presente i progetti didattico-educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati, nonché le forme di integrazione tra attività scolastiche ed extrascolastiche. Nella predisposizione del PEI vanno considerati sia la situazione contingente dell'alunno (la vita scolastica, la vita extrascolastica, le attività del tempo libero, le attività familiari), sia la prospettiva futura (cosa potrà essere utile per migliorare la qualità della vita della persona, per favorire la sua crescita personale e sociale). Questo è ciò che si intende quando si parla di "PEI nell'ottica del Progetto di Vita". Al momento attuale la definizione del PEI fa seguito al Profilo di funzionamento, che sostituisce, ricomprendendoli, la Diagnosi Funzionale e il Profilo Dinamico Funzionale. Il Profilo di Funzionamento viene redatto secondo i criteri del modello bio-psico-sociale dell'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento) adottato dall'OMS.

Negli incontri per la definizione del PEI sono coinvolti nel GLO il Dirigente scolastico o un suo Delegato, la Referente per l'inclusione, il Docente di sostegno, i Docenti del Consiglio di classe, il personale ATA (se necessario), la Neuropsichiatra (ASL), psicologi, personale educativo assistenziale (PEA) (es. educatori, addetti alla riabilitazione - associazioni/enti territoriali - gruppi di sostegno alle Famiglie), le famiglie e in alcuni casi anche gli allievi.

Prima dell'avvio dell'anno scolastico, il referente per l'inclusione, in sinergia con il dirigente scolastico e i docenti di sostegno, provvede a:

- individuare le necessità di ore di sostegno sulla base degli alunni iscritti (numero e gravità) e sulla base delle diverse certificazioni scolastiche presentate dalle famiglie
- distribuire le risorse (ore che vengono date in forma di cattedre in organico di diritto e successivamente ore attribuite in deroga prima dell'inizio dell'anno scolastico);
- con riferimento alla certificazione presentata dalle famiglie (CIS), richiedere ai Comuni di competenza (sulla base della residenza degli alunni con disabilità) ore aggiuntive per il personale educativo assistenziale (PEA);
- individuare spazi idonei per le classi in cui è inserito un alunno con disabilità o per attività individuali

(dall'A.S. 2021/2022 l'aula sostegno è stata spostata al piano terra, affinché sia facilmente fruibile anche dagli alunni con difficoltà motorie)

- relazionarsi e incontrare i gruppi GLO (gruppo di lavoro operativo) per ogni alunno, mantenere i contatti con la neuropsichiatria e con tutti gli specialisti che ruotano intorno agli allievi (psicologi, addetti alla riabilitazione, associazioni, enti, gruppi di sostegno alle famiglie...) per un proficuo orientamento in entrata e una precisa analisi della Diagnosi Funzionale e del Profilo di Funzionamento (PDF) degli studenti
- tra novembre, dicembre e gennaio, attivazione di incontri con gli alunni che chiedono di iscriversi al Liceo per l'anno successivo: incontro con la famiglia, incontro con il/la ragazzo/a e il docente di sostegno che lo/la affianca, incontro del "GLO di passaggio" con la Scuola Secondaria di Primo grado, visita presso l'Istituto di provenienza, per visionare la gestione pregressa dell'allievo/a. Ad anno scolastico avviato, il docente di sostegno, in collaborazione con il referente per l'inclusione, i docenti del Consiglio di classe individuato, ed altre figure di riferimento, provvede a:
- stilare la programmazione PEI declinando per ognuna delle quattro dimensioni gli obiettivi

(specificando anche gli esiti attesi), gli interventi didattici e metodologici, le strategie e gli strumenti finalizzati al raggiungimento degli obiettivi e le verifiche. Tale progettazione viene formulata in un lavoro di équipe coordinato dal referente per l'inclusione, dagli insegnanti di sostegno e curricolari, in accordo con eventuali educatori, famiglie e con il supporto di neuropsichiatri individuati dagli enti socio-sanitari. Per quanto riguarda la programmazione didattica (a cura del Consiglio di Classe), per ogni disciplina vengono esplicitati gli obiettivi, specificando se si tratta di percorsi conformi, equipollenti o differenziati.

- monitorare e aggiornare costantemente il Piano di lavoro, in apposite riunioni dei CdC, secondo i bisogni e i ritmi d'apprendimento dei soggetti coinvolti.

### Opportunità extra-scolastiche inclusive

In particolare, ha il compito di proporre ad ogni allievo/a con disabilità, in base ad interessi e bisogni personali, anche progettualità extracurricolari (si elencano solo alcuni esempi): "Tocco della storia" in collaborazione con i Musei civici di Palazzo Farnese, Il progetto, disciplinato da una convenzione, permette la realizzazione attività laboratoriali presso il museo. Coinvolti nel progetto, che si attiva tutti gli anni, sono sia gli alunni con disabilità che le loro classi di appartenenza; Uso autonomo dei mezzi pubblici: alunni maggiorenni del Liceo o docenti con ore a disposizione insegnano ad alunni con disabilità a spostarsi con i mezzi pubblici, accompagnandoli nel tragitto casa- scuola o scuola-fermata dell'autobus; collaborazione con Snoopy: in caso di disabilità non grave anche gli alunni con certificazione L.104 hanno usufruito di un supporto peer to peer; "Progetto MUSICALIA, programma di musicoterapia orchestrale per persone con disabilità, punta sulla musica sinfonica come occasione di espressione e di relazione.

Con riferimento all'orientamento in uscita nel caso in cui sia previsto per l'allievo un progetto di vita finalizzato all'inserimento lavorativo, le azioni previste sono le seguenti: 1) elaborazione di un PCTO mirato, con attivazione delle procedure da parte degli operatori territorialmente competenti e coinvolgimento dei servizi sociosanitari di riferimento o altri referenti (Associazione, cooperazione...); 2) per l'eventuale inserimento lavorativo, l'utente, la famiglia, i servizi sociali si attivano per i necessari accertamenti sanitari (invalidità civile, Legge 68/99 ...) e l'iscrizione presso il Centro per l'impiego, l'orientamento e la formazione competente territorialmente; 3) nel caso in cui sia previsto un progetto di vita finalizzato all'inserimento in un centro socio/educativo/riabilitativo, elaborazione di un PCTO specifico con i referenti del Centro individuato. Durante questo passaggio, la famiglia si attiva per le necessarie procedure, affiancata dagli operatori dei servizi sanitari competenti; 4) Nel caso di alunni con disabilità che intendano proseguire gli studi, la Scuola promuove tutte le azioni di orientamento previste dalla normativa vigente.

### **Famiglie**

Le famiglie sono molto attive nella vita della scuola, il registro elettronico permette loro di comunicare con i docenti, e partecipano con i loro rappresentanti di classe e di istituto alle diverse fasi di programmazione e verifica. Di recente è stata estesa anche a loro la possibilità di partecipare al servizio di Centro Ascolto, per discutere di problematiche relazionali con i propri figli.

In ottica di partecipazione, possono essere convocate dal Dirigente per condividere la programmazione e l'organizzazione di alcune attività (gite, etc.), e sono coinvolte nel patto di corresponsabilità allegato al modulo d'iscrizione, al fine di attivare una maggiore condivisione. Il RAV riporta che in ottica inclusiva tra novembre e gennaio vengono attivati incontri con le famiglie degli allievi con bisogni educativi speciali finalizzati alla programmazione del PEI o al monitoraggio dello stesso per attuare eventuali riprogrammazioni. Tale progettazione viene formulata insieme alle famiglie dal GLO (gruppo operativo di lavoro) coordinato dal referente per l'inclusione, dagli insegnanti di sostegno e curricolari, in accordo con eventuali educatori e con il supporto di neuropsichiatri individuati dagli enti sociosanitari.



### **Attività extra-scolastiche**

Il Liceo riconosce e valorizza le esperienze formative extrascolastiche individuali di tipo musicale, sportivo, sociale, grazie alle Convenzioni sottoscritte con il Conservatorio musicale Nicolini, CONI, CSV (Centro Servizi Volontariato, ex Svep).

La scuola è aperta tutti i pomeriggi, dal lunedì al venerdì, sia per lo svolgimento delle attività curricolari di alcune sezioni con rientro pomeridiano, sia per assicurare lo svolgimento di moltissime attività che arricchiscono l'Offerta Formativa, e sia per permettere agli studenti di studiare nei locali della biblioteca, individualmente o a piccoli gruppi, eventualmente anche supportati dalla presenza di docenti delle varie materie.

#### X-SVEP:

La scuola ha stipulato una convenzione con il Servizio per il Volontariato (SVEO) per promuovere i valori della solidarietà, della giustizia e della pace, a incoraggiare la partecipazione degli studenti in attività di volontariato. Agli studenti e studentesse che svolgono nel corso dell'anno scolastico almeno 30 ore di volontariato, viene riconosciuto l'indicatore di credito e vengono scalati 3 giorni del monte-ore assenze; viene anche riconosciuta la possibilità di usufruire della settimana della flessibilità per svolgere attività di volontariato anziché corsi di approfondimento (restano obbligatori i corsi di recupero). Tale esperienza viene valorizzata nella determinazione del voto di comportamento.

#### X web radio

X Web Radio, fondata nel 2015, è la sola radio liceale presente sul territorio, interamente gestita da studenti e coordinata da un'insegnante. Lo scopo è di:

- dare voce alle molteplici anime della scuola, in modo innovativo e originale, attraverso trasmissioni mirate e diversificate, puntate in diretta dedicate alle tante iniziative che vengono proposte durante l'anno dal liceo;
- far apprendere in modo divertente e operativo le basi di una professionalità specifica (giornalisti, speaker, tecnici);
- mantenere uno stretto legame con la città e gli studenti di altri Istituti

Il Liceo è fortemente attivo anche sul fronte social, nuovo e indispensabile strumento di comunicazione. Può vantare una pagina Facebook visitata ogni giorno da oltre 4000 persone, tra followers e seguaci, una pagina Instagram e un canale Youtube.

L'Acuto è il periodico degli studenti del Liceo che da oltre quarant'anni racconta la vita della scuola: attualità, eventi, sport, musica, arte sono alcuni degli ambiti di interesse dei giovani redattori. È disponibile in due formati: blog oppure cartaceo tradizionale. La redazione è composta da studenti dalla I alla V, dei tre indirizzi del Liceo, ognuno si occupa di un compito specifico, come in una vera redazione.

#### Musicalia

È un progetto di musicoterapia orchestrale (segue il metodo Esagramma) rivolto a studenti con disabilità, anche provenienti da altre scuole, che attraverso la musica prova a favorire occasioni per valorizzare l'inclusione, esprimersi e relazionarsi con gli altri.

#### Orchestra di istituto

Costituita nel 2011, è composta dagli studenti-musicisti del liceo. Propone brani di diversi musicisti più o meno noti e vuole trasmettere la passione per la musica e l'entusiasmo che deriva dal suonare insieme. Il repertorio è vario e attinge alla letteratura sinfonica, lirica, popolare, jazz; si esibisce in ricorrenze particolari o in eventi pubblici, della scuola e della città.



## **Attività con il territorio**

### Attività di promozione culturale:

La scuola si pone come Civic Center, come centro di promozione culturale della città, da anni collabora con le istituzioni culturali locali (Musei Civici, Gallerie, Istituti, Fondazioni, etc.) per valorizzare le ricchezze del territorio, il suo patrimonio storico e artistico con modalità sempre più innovative che si servono delle nuove tecnologie, di nuovi linguaggi, attente all'accessibilità e all'inclusione.

### Caffè Letterario

Inaugurato nel 2013 si pone come uno spazio di aggregazione e di incontro aperto anche alla cittadinanza. Nel corso degli anni ha ospitato presentazioni di libri, letture, concerti, conferenze anche con esperti esterni. Grazie a questo progetto, nel 2021 si è classificato al primo posto della graduatoria regionale per i progetti di cittadinanza attiva nell'ambito della rete conCittadini stilata dall'Assemblea legislativa della regione.

### Promozione della cultura cinematografica

Il Liceo, inoltre, ha avviato il Progetto Cinema, programma di visione guidata e confronto con i protagonisti del cinema contemporaneo che prevede incontri con registi, quali Marco Bellocchio e Claudio Giovannesi, critici ed esperti, come Gianni Canova o Alberto Barbera, direttore della Mostra Biennale del Cinema di Venezia. Grazie alla collaborazione con la Fondazione "Fare Cinema", nel 2021 il Liceo ha realizzato il Festival "L'ora di cinema", rassegna di cinema italiano dedicato alla condizione giovanile.

### Promozione della cultura teatrale

Grazie alla collaborazione stabile con Teatro Gioco-Vita sono attivati laboratori teatrali di classe, che prevedono eventi aperti al pubblico. Ogni anno viene valorizzata una selezione annuale di proposte del Piccolo Teatro di Milano e su richiesta vengono anche organizzate trasferte ad altri Teatri in città limitrofe.

### Notte Nazionale del Liceo Classico

Il Liceo ha aderito alla Notte Nazionale del Liceo Classico fin dalla prima edizione, ideata nel 2015 dal Liceo Gulli e Pennisi di Acireale. In questa occasione studenti e docenti del liceo classico condividono con la città la passione che anima le giornate scolastiche e la forza di un percorso di formazione che arricchisce e fa crescere. L'evento coinvolge ragazzi di tutte le classi, che recitano e leggono brani classici e moderni, danzano, suonano, cantano, realizzano video e interviste, creano installazioni, realizzano dibattiti, con il desiderio di mostrare come il liceo classico sia vivo e ricco.

### Scienza con X

È un progetto che da anni caratterizza il liceo e nel quale vengono esplorati ambiti scientifici e tecnologici mediante approfondimenti tematici. Gli studenti sono soggetti attivi nelle varie fasi del lavoro, dall'approfondimento tematico alla costruzione di un prodotto condiviso, sino alla restituzione degli esiti delle attività alla comunità scolastica e alla cittadinanza attraverso presentazioni, laboratori, eventi, mostre.

### Festa del Linguistico

Le classi del liceo linguistico ogni anno sono coinvolte nella festa dell'Europa, celebrata in tutta l'UE il 9 maggio. Durante l'evento si coglie generalmente l'occasione per consegnare attestati di merito ai ragazzi che durante l'anno si sono distinti in certificazioni linguistiche o concorsi interni alla scuola, ma anche di carattere nazionale ed internazionale.

## 4.2.1 DESCRIZIONE E ANALISI DEI DATI

### 4.2.2 INTERVISTE E FOCUS GROUP

#### INNOVAZIONE

La scuola fa parte del gruppo della Avanguardie Educative dell'INDIRE, l'innovazione è al centro della sua missione educativa. Dalle parole della DS emerge la sua visione di scuola innovativa, ovvero essere in grado di immaginare e anticipare il futuro.

*“Implementare dei progetti didattici che ancora non esistono, creare dei gruppi di lavoro che hanno voglia, passione per spendersi, interrogarsi, per innovarsi, non accettare di essere già arrivati... in questa scuola ci sono tanti docenti che sono sempre disposti a hanno l'umiltà di rimettersi in gioco, perché innovare richiede anche impegno, tempo e sacrificio” (IDSP-1) e proseguendo: “La scuola deve anticipare i cambiamenti, non deve aspettare che avvengano e poi adeguarsi altrimenti si è già indietro quello dell'innovazione digitale ne è un esempio. Essere all'avanguardia vuol dire anticipare il futuro ed inventarselo, altrimenti non è un'innovazione” (IDSP-1)*

In questo senso, il Liceo già da anni aveva avviato una “rivoluzione” digitale al suo interno, dunque paradossalmente la pandemia e l'avvento della didattica a distanza non sono stati così disastrosi.

*“Questa scuola era poi avanti rispetto all'innovazione digitale, qui eravamo già molto strutturati, ogni docente ha il suo pc ben prima della Dad e ciò ha permesso e facilitato l'organizzazione in modo rapido ed estemporaneo. La DaD non è stato un problema, anzi la scuola ha avuto anche un riconoscimento per il progetto della didattica a distanza come prima scuola in Italia.” (IDSP-1)*

#### Caratteristiche innovazione

IL Liceo è particolarmente innovativo sul piano della didattica, all'interno di ciascuno dei tre indirizzi, classico, linguistico e scientifico sono attive delle sperimentazioni come la flipped classroom, o la durata dei corsi di 4 anni in modo da allinearsi ai curricula internazionali, la presenza importante delle ICT all'interno delle lezioni, etc.

*“Questa scuola ha creato la flipped classroom, quando era solo una parola, un contenitore vuoto, e ci crede e lo applica tutt'ora e ogni anno lo innova...” (ISDP-1)*

*“C'è una sezione intera che è lo scientifico E, anche il linguistico quadriennale era partito la metodologia flipped ma poi è stato rivisto, e messo a disposizione dei consigli di classe, perché comunque non è facile trovare insegnanti disposti a mettersi in gioco e formarsi.” (IRDIP-1)*

Anche in questa scuola Il COVID ha avuto i suoi effetti collaterali, alcuni progetti sono dovuti tornare nel cassetto, ma c'è comunque una forte determinazione nel proseguire in questa direzione:

*“... una delle quinte era partita come “classe up” un progetto specifico iniziato l'anno prima che poi si è dovuto interrompere a causa lock down, che prevedeva l'utilizzo del cooperative learning e della flipped ma non esclusivo e delle nuove tecnologie, dopo i primi due anni nel terzo è stato impossibile proseguire, e lo abbiamo fatto in prima e seconda, abbiamo iniziato in terza ma con il lock down è stato impossibile proseguire. Avevamo partecipato ad un progetto Erasmus a Dublino, abbiamo anche creato un libro digitale con una scuola di Atene...” (IRIP-1)*

## **Processo di innovazione**

Il processo di innovazione è iniziato circa 10 anni nel maggio del 2012 su iniziativa di un gruppo di docenti insoddisfatto del proprio modo di insegnare, curioso, disponibile e determinato a mettersi in gioco e sperimentare possibili alternative:

*“È emerso da noi, io ho letto un articolo su “La Repubblica” di una sperimentazione negli Stati Uniti di una metodologia che non si chiamava ancora “flipped”, ero un po’ stanca del metodo di insegnamento e sono andata dal vicepresidente e ho detto io dall’anno prossimo voglio essere in una classe in cui non c’è la cattedra, non voglio avere più la cattedra, voglio parlare con i ragazzi, voglio che i ragazzi siano attivi, non si addormentino durante le lezioni. Tutto è nato proprio da un mio malessere, un disagio che provavo rispetto alla didattica tradizionale. C’era una mia collega di matematica che invece voleva cominciare la sperimentazione digitale, ci siamo messe a tavolino e in due ore abbiamo fatto il piano. Era un momento di vuoto di presidenza, è successo a maggio, la preside sarebbe andata in pensione a giugno, e ci sarebbe stato un nuovo preside, è stato fatto da noi due e con la vicepresidente abbiamo messo su un consiglio di classe e da maggio a settembre siamo partiti. La gestazione è stata brevissima.” (IRDIP-1)*

INDIRE si è subito interessata a questa nuova progettualità e ha inviato i suoi ricercatori a seguire da vicino la sperimentazione e nel 2014 il Liceo è entrato nel gruppo delle Avanguardie Educative come scuola fondatrice. I docenti hanno sempre avuto molta libertà nel portare avanti le loro idee, tutti e tre i DS che nel frattempo si sono succeduti, hanno riconosciuto la validità delle loro proposte e le loro competenze tant’è che i rapporti e le relazioni con INDIRE sono stati mantenuti dagli stessi insegnanti. Tuttavia, per mantenere vivo il fuoco dell’innovazione, secondo la loro percezione sarebbe necessario un sostegno maggiormente condiviso e strutturato:

*“A volte si sente l’esigenza di essere un po’ più tutelati, rispetto ai colleghi, non è un’iniziativa personale ma è la scuola che sostiene... anche quando poi la sperimentazione si è allargata perché son dovuti entrare nuovi insegnanti che dovevano essere formati, siamo sempre stati noi a dover andare e cercare persone disponibili, e non è facile, vuol dire impegno maggiore, mettere in discussione i metodi di studio, è in queste occasioni che abbiamo sentito un po’ la mancanza di direttive dall’alto.” (IRDIP-1)*

Un processo nato dal basso che man mano si è allargato a macchia d’olio all’interno dell’Istituto contaminando un piccolo gruppo di insegnanti che è stato reso disponibile ad abbracciare la sperimentazione e a formarsi (e auto-formarsi) contando sulle proprie risorse e interessi personali. INDIRE infatti li ha coinvolti nella costruzione delle “idee” del Manifesto delle Avanguardie e accompagnati principalmente nella costruzione dei vari moduli.

*“Noi abbiamo avuto formazione su come si fanno i podcast dalla docente di matematica e fisica che ci ha detto facciamo così, ci siamo messi lì un’ora e ci ha detto tutti i passaggi da fare per costruire un podcast... La pratica ci ha portato ad aggiustare, integrare, ritornare sui nostri passi, è stata un percorso un po’ autoreferenziale, perché siamo stati i primi in Italia, c’è stata poca possibilità di crescere confrontandoci con altre esperienze, siamo riusciti a coinvolgere un gruppo di insegnanti nella scuola disponibili alla ricerca e all’innovazione didattica e ci siamo detti che siamo bravi da soli, non abbiamo mai avuto un riscontro esterno, e questo è un limite che secondo me c’è.” (IRDIP-1)*

## **Innovazione e inclusione**

Rispetto alla considerazione se una scuola inclusiva possa essere anche inclusiva la DS non ha dubbi: *“Se non lo fosse avremmo sbagliato tutto, la scuola deve essere inclusiva altrimenti abbiamo sbagliato il nostro progetto la nostra visione finale. L’inclusione è la condizione stessa della scuola, dell’esistere della scuola. Innovazione e inclusione devono stare insieme”* (IDSP-1)

La scuola è innovativa non solo dal punto di vista della didattica è infatti particolarmente sensibile alle tematiche del benessere emotivo e psicologico e dell’inclusione degli studenti e ha attivato al suo interno diversi progetti e servizi per migliorarli: *“ho riscontrato quest’attenzione in quasi tutti i Consigli di Classe”* (FGIIGLP-1)

*“Adesso trovo una scuola che è per molti versi è ancora uguale a quella che ho frequentato io ma per molti altri me è molto migliorata anche proprio all’attenzione psicologica verso gli studenti, allo stare bene a scuola cosa che appunto 15 anni fa non c’era”* (FGIACP-1)

*“Lavorando in questa scuola mi sembra che il binomio scuola all’avanguardia e scuola inclusiva ci sia perché c’è un’inclusione nei confronti di tutti ma come diceva lei, anche nei confronti dei ragazzi normodotati che non hanno difficoltà, o disabilità ma che magari hanno bisogno comunque di un Centro Ascolto, di una persona, di un luogo nel quale tirar fuori i propri problemi che possono essere anche temporanei, transitori. A me sembra che la nostra scuola sia inclusiva un po’ a tutto tondo non solo con i ragazzi che ha bisogno della 104 per bisogni educativi speciali ma nei confronti di tutti, ecco forse è un po’ meno inclusiva con gli insegnanti.”* (FGIACP-1)

## **SPAZI DI APPRENDIMENTO INNOVATIVI**

La scuola non ha molte possibilità di ripensarsi dal punto di vista degli spazi, essendo ospite di un edificio storico sottoposto a vincoli ben precisi da parte delle autorità dei Beni Culturali, tuttavia non ha rinunciato a provare, nei limiti del possibile, ad estendere l’innovazione anche degli ambienti di apprendimento. All’interno di alcuni corsi sperimentali sono presenti sedie e banchi a rotelle componibili funzionali all’applicazioni di alcune metodologie didattiche, ci sono inoltre diversi laboratori, una sala musica, l’aula cinema 3D, il laboratorio della didattica aumentata e anche un caffè letterario.

### **Caratteristiche spazi**

In linea di massima più che essere innovativi gli spazi molte volte costituiscono un limite alla sperimentazione: *“A scuola secondo me non abbiamo lo spazio vitale, non abbiamo neanche aule adeguate, questo non per mancanza di volontà ma perché siamo in un edificio storico che non può essere modificato, a malapena possiamo cambiare il colore delle porte o delle pareti, ancor meno modificare il setting della classe.”* (FGIACP-2)

*“Le classi sono molto numerose, soprattutto nell’indirizzo scientifico, i laboratori non sono molto ampi e in particolare in questo periodo di restrizioni diventa un problema utilizzarli.”* (FGIACP-2)

*“Nel Progetto quadriennale dal primo anno si è tentato di sistemare le aule e quindi i banchi dei ragazzi a isola in modo tale che questa disposizione facilitasse proprio il lavoro cooperativo. Tendenzialmente però le nostre classi, nel liceo quadriennale sono molto piccole e i ragazzi sono tanti, non ci stanno, non riusciamo a metterle all’Isola, due invece sì e una di queste è proprio quella dove c’è un ragazzo disabile dove abbiamo i banchi tradizionali disposti ad isola. Diciamo che si è preso spunto dalle classi del liceo scientifico che sono partite ben prima del primo del liceo quadriennale in questa sperimentazione e che utilizzano appunto questi banchi triangolari che si*

*possono allineare a spicchio in modo tale che si creino come delle piccole isole. Ora le abbiamo anche in una delle due classi quadriennali, non quella che vedrai tu.” (FGIIIIGLP-2)*

*Il COVID-19 ha avuto un impatto anche sull’organizzazione degli spazi: “Noi della flipped avevano un’aula fissa, ovvero ogni classe dalla prima alla quinta restava nella stessa classe, aveva gli arredi scolastici propri, se la dipingeva, avevamo la biblioteca di classe, i ragazzi avevano gli armadietti nelle loro classi. Ora per via della pandemia ci sono state nuove disposizioni delle aule, per cui i ragazzi della flipped spostano fisicamente i banchi nelle nuove aule, ci siamo adattati, facciamo i traslochi noi per avere i nostri banchi.” (IRPID-2)*

*A proposito di banchi e gli altri arredi, anche in questo caso è stato fondamentale l’impegno degli insegnanti che si sono attivati nella ricerca di fondi e finanziamenti locali: “Sono arrivati per i primi quattro anni grazie al lavoro e ai contatti di alcuni insegnanti con la Cassa di Risparmio. Sono nella sezione “flipped” dello Scientifico, dovrebbero essere introdotti anche nell’indirizzo linguistico quadriennale, speriamo che con i soldi in arrivo per le scuole”. (IRDIP-2)*

*Tuttavia, nelle parole degli insegnanti è possibile cogliere comunque aspetti positivi e in qualche modo anche l’orgoglio che nonostante questo limite, la loro scuola sia comunque all’avanguardia: “L’aula cinema che è stata allestita da qualche anno è che può essere utilizzata dai singoli docenti anche per fruire in modo più adeguato di un film e poter approfondire determinati argomenti, so che è partito anche un corso di cinema oggi pomeriggio.” (FGIIIIGLP-2)*

*“Abbiamo un bellissimo caffè letterario, il bar dove, prima del COVID-19, venivano appunto organizzati incontri, conferenze su vari argomenti al pomeriggio al termine della scuola, adesso ripartirà con la programmazione ma sulla piattaforma on-line” (FGIIIIGLP-3)*

### **1.2.3 Spazio e inclusione**

Come già ampiamente riportato, gli spazi non sono il punto di forza di questa scuola e in alcune situazioni possono complicare l’inclusione.

*“Lo spazio non è il punto di forza di questa scuola, complica un po’ l’inclusione.” (FGISP-5)*

*“Io credo che la disposizione dello spazio faccia molto e questo è un grosso limite della scuola italiana, però il luogo crea l’evento sostanzialmente.” (IIIIIGLP-3)*

*“Le classi sono troppo piene non si riesce fisicamente a muoversi, lo spazio era insufficiente prima del covid, lo anche a maggior ragione adesso.” (FGISP-2)*

*“Qualche anno fa i rappresentanti degli studenti hanno chiesto un aula, per loro per il pomeriggio per trovarsi a fare i compiti e per condividere questo momento appunto di studio e credo che sia stata loro concessa questa possibilità poi in tempo di covid e ovviamente si è interrotto tutto.” (FGIIIIGLP-2)*

*Tuttavia, gli insegnanti, soprattutto in alcuni indirizzi sperimentali, riescono ad intervenire nell’organizzazione interna. Sembra che la disposizione degli spazi ad isola faciliti il lavoro di gruppo che a sua volta, stando alle percezioni degli insegnanti, favorisce l’inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali: “Secondo me la cosa che funziona di più è la divisione della classe in isole, permette di lavorare in piccolo gruppo, le relazioni sono più solide e poi per i ragazzi che seguiamo noi con autismo che hanno difficoltà maggiori nei rapporti interpersonali, lavorare in piccolo gruppo sicuramente facilita il loro inserimento.” (FGISP-2)*

*“Le isole servono anche per farli socializzare in modo più mirato. Il covid ha cambiato purtroppo*

*un po' le carte e anche la qualità delle aule, ma quando sei in un'aula molto grande in cui ci si può muovere agilmente era possibile spostare le persone, per esempio nel caso della classe di X, non solo lui ma anche gli altri ragazzini fragili, li abbiamo sempre gestiti in un certo modo, distribuendoli in modo che apprendessero anche dai compagni un po' più bravi, e ciò si può fare se c'è uno spazio fluido.” (IIIIIGLP-3)*

#### Aula di sostegno

*“... l'aula sostegno ha avuto dei problemi, è sempre stata molto piccola, situata al primo piano, però è illegale, abbiamo studenti con le carrozzine e non si può fare. Da quest'anno va reso merito alla Dirigente, è stata portata al piano terra, abbiamo dovuto allestirla però ci hanno dato la lim, però per questioni logistiche ci siamo dovuti di nuovo spostare. È venuta un disastro, però il fatto che ci hanno lasciato al piano terra è già un successo.” (FGISP-5)*

*“I ragazzi con disabilità non sono numerosi, sono dieci ed esiste un'aula di sostegno dove si recano specialmente quelli che hanno un programma differenziato, che quindi non necessitano una presenza in aula continua, ci sono invece dei ragazzi con una programmazione semplificata e questi cerchiamo di tenerli in aula il più possibile”. (IDSP-2)*

#### **Spazi e didattiche attive**

La scuola nonostante i limiti strutturali è riuscita a creare un'organizzazione degli spazi che facilita l'utilizzo di didattiche attive, learner-centred, soprattutto all'interno di alcuni indirizzi sperimentali, in cui sono stati introdotti banchi e sedie a rotelle, ed è stata adottata la disposizione ad isole. Nel passato si era provato ad introdurre le aule di materia ma per ragioni di spazio e organizzative la proposta non è mai andata a buon fine, e la pandemia non ha certo favorito questa direzione.

*“L'aveva proposto il dipartimento di inglese forse 15-16 anni fa alla dirigente di allora, un po' seguendo anche quello che era il modello statunitense, ma il problema era l'organizzazione degli spazi per cui il discorso era caduto, adesso con la pandemia non se ne può neanche parlare perché non posso neanche spostarsi di banco.” (FGIIIGLP-2)*

*“Credo proprio di sì, nel quadriennale dove è fondamentale un certo tipo di didattica alternativa, il creare un ambiente adeguato e finalizzato credo possa favorire anche l'uso di determinate didattiche.” (IIIIIGLP-3)*

#### **DIDATTICA LEARNER-CENTRED**

La scuola è molto all'avanguardia dal punto di vista dell'utilizzo delle didattiche learner-centred, c'è un'intera sezione sperimentale che adotta la metodologia flipped, è molto diffuso stando alle dichiarazioni degli intervistati anche l'utilizzo del cooperative learning. In generale sembra che gli insegnanti provino comunque ad evitare l'uso delle lezioni frontali apportando, anche con un pizzico di creatività, elementi innovativi sulla base delle proprie conoscenze ed esperienze personali.

*“Io non amo la musica rap ma ho notato che se glieli recitò rappando forse si riesce a ottenere qualcosa in più, 20 anni fa quando ero a Milano non avrei mai immaginato, invece, vedo che i ragazzi quando rap gli accenti e ci vanno dietro e sono tutti molto contenti ho detto vabbè forse ho trovato la strada giusta per gli accenti del Greco poi adesso ne cercherò un'altra per i prossimi argomenti.” (FGIACP-3)*

*“In classe cerco sempre di fare un po' di cooperative learning un po' di gamification un po' di kahoot, un po' di quizzlet.” (FGIACP-3)*

*“In genere I miei cambi di didattica nascono dai fallimenti, secondo me l'unico modo per tenere desta la propria passione per l'insegnamento è sperimentare cambiare, se non c'è un po' di creatività diventa solo passare competenze per cui anche la flipped... durante la dad ho fatto tanti filmati, non so, spiegavo Dante e utilizzavo Caparezza, però le ho usati in quel contesto lì, adesso ho una serie di giga che mi occupano il computer ma non li userò mai più, già lo so, perché erano relativi a quel momento a quella classe, a quella situazione... ne farò di altri.” (IIIIIGLP-3)*

*“...rendere il più possibile partecipi i ragazzi, e questo secondo noi è assolutamente necessario abbandonare la lezione frontale, perché anche se la si utilizza dev'essere comunque interattiva, e soprattutto per me che insegno materie umanistiche, è necessario un continuo sforzo di attualizzazione, cioè riportare il tema dei vari autori all'attualità ai vissuti della classe, dei ragazzi, per farli sentire propri, e allora li i ragazzi dialogano, riescono a capire, entrare nel meccanismo, e fare quel salto di astrazione da quello che succede nella scuola ma che poi venga anche traslato sul piano della realtà quotidiana.” (IRDIP-3)*

Qualcuno prova a trovare una sorta di compromesso rispetto all'utilizzo estremo e rigoroso di metodi e tecnologie, preferendo di volta in volta adeguare la lezioni ai diversi contesti e situazioni.

*“La sperimentazione non prevede in esclusiva l'uso della flipped, quindi si alternano le diverse strategie. Io le utilizzo parzialmente perché per le mie materie, per il mio approccio, sono meno funzionali al mio tipo di lezione, non necessariamente frontale ma di attivazione dei ragazzi, quindi magari uso video, filmati per dare un input, ma poi lavoro in modo attivo e non troppo legato alla tecnologia, questa è la mia visione, sarei in difficoltà se dovessi fare lezione sempre davanti ad una videocamera e poi riprendere i materiali, perché la mia lezione nasce nel bene e nel male sulla base di quello che ho di fronte e dunque sarei in difficoltà, ogni tanto lo faccio, l'ho fatto molto durante la dad, però poi + stato un sollievo per me tornare alla normalità.” (IIIIIGLP-3)*

### **1.3.3 Formazione insegnanti**

La scuola considera la formazione degli insegnanti fondamentale per mantenere vive e attuali le varie sperimentazioni in corso, soprattutto legate alla metodologia flipped e al cooperative learning.

*“C'è una formazione continua, c'è un gruppo che io chiamo il team digitale che ogni anno fa formazione, che non è gestita da INDIRE, i nostri docenti vanno ovunque per formarsi, se la vanno a cercare.” (IDSP-3)*

È prevista una formazione iniziale per i nuovi docenti per aiutarli a prendere confidenza con le metodologie didattiche utilizzate soprattutto nei vari indirizzi sperimentali, e con le varie piattaforme digitali: *“Si, in generale sempre i neo assunti, anche se con incarichi annuali, hanno qualche incontro di formazione per spiegare quanto meno l'abc, che non è sufficiente, però ci sono sempre persone a disposizione per i vari dubbi.” (IIIIIGLP-3)*

*“L'anno scorso quando io sono arrivata, sono entrati molti docenti e sono stati organizzati ad inizio anno una serie di incontri di formazione sull'uso delle varie piattaforme digitali con qualche spunto anche sulle didattiche attive... Certo non è che in qualche ora si può imparare tutto...la didattica attiva non è un solo un metodo, io ne uso tantissimi e diversi, dipende un po' dalla classe, dalla materia che insegno.” (FGIACP-3)*



Oltre a quelli organizzati dalla scuola, in alcuni insegnanti emerge anche la curiosità e l'attitudine a ricercare sempre nuovi stimoli per migliorare la propria professione e la necessità di rimettersi comunque sempre in gioco

*"... poi è chiaro che nessuno ci obbliga a farli. Partecipo tutti gli anni alla giornata EAS di Rivoltella, la Cattolica sta facendo dei corsi bellissimi sull' epica in partenza adesso, però le ore del giorno sono 24." (FGIACP-3)*

*"I primi anni io ho seguito tanto i corsi dell'attuale animatore digitale che ancora non si chiamava così, ma perché mi rendevo conto che se non mi fossi messa io in gioco e non sarei riuscita forse nemmeno a creare un powerpoint...però è lasciata all'iniziativa personale..." (FGIACP-3)*

Qualche insegnante ha seguito un corso di formazione organizzato da INDIRE ma non sembra siano rimasti particolarmente soddisfatti:

*"Un consiglio di classe di questo quadriennale sta seguendo proprio la formazione di Avanguardie Educative, però se devo essere sincera non so quanto sia utile, lo speravo, per me era la prima volta che seguivo percorso di formazione di avanguardie educative, ma non lo trovo particolarmente interessante e stimolante, non mi dà idee per migliorare, ho imparato a dir la verità molto di più in questi quattro anni dai miei colleghi qui a scuola, non lo trovo particolarmente formante." (FGIIIIGLP-3)*

*"Non ho trovato il quid diciamo di questo corso, tante parole tante parole però in realtà non c'è succo secondo me, mi ha anche un po' annoiato, è più stimolante quello che facciamo noi in classe, creare podcast, vedere come sistemare le lezioni piuttosto, cercare di utilizzare metodologie differenti, forse andando avanti migliorerà, si spera." (FGIIIIGLP-3)*

Un insegnante durante il focus group ha avuto modo di riflettere sulla formazione degli insegnanti, e sull'importanza di restare aggiornati, ponendo tuttavia la questione della difficoltà di scegliere i corsi più utili e in linea con i propri interessi e bisogni professionali.

*"Ma io in quest'ora e mezza colgo uno spunto, quello relativo alla formazione di noi docenti, almeno per quel che mi riguarda avremmo bisogno di fare un aggiornamento per molti dei corsi, però anche da quanto sentito stasera, spesso si investe tanto tempo ma la resa è molto scarsa." (FGIIIIGLP-3)*

A prescindere dalle competenze innovative, emerge anche in questo caso l'annosa questione della formazione degli insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado: molti di loro, soprattutto negli indirizzi tecnici e nelle discipline scientifiche non hanno competenze pedagogiche e ciò si ripercuote sulla qualità delle relazioni e dell'insegnamento, sui processi di inclusione e non solo degli alunni con bisogni educativi speciali: *"...come la questione della formazione degli insegnanti, perché a livello pedagogico noi ci muoviamo con il buon senso, che non è scontato, io sono laureata in lettere, qualche esame di pedagogia l'ho fatto ma negli anni '80, credo che in mezzo ci sia il mondo ormai." (IRIP-3)*

*"Nel mio percorso universitario non ho fatto neanche un esame di didattica, zero non ho neanche fatto i 24 cfu perché mi sono laureata a Marzo e ho detto poi li faccio quest'anno e non li ho ancora fatti, nel senso che non sono neanche in graduatoria, sono con la MAD perché in matematica c'è molta richiesta." (FG1ACP-3)*

## **Didattica learner-centred e inclusione**

Cogliendo le percezioni degli insegnanti, sulla base delle loro esperienze, sembrano abbastanza convinti che l'utilizzo di metodologie attive favorisca l'inclusione, e non solo degli studenti con bisogni educativi speciali.

*“La scuola non è solo trasmettere nozioni perché potrebbero stare a case e studiarle sui libri, come la DAD ha esplicitamente evidenziato, quando è crollato tutto il mondo delle relazioni. Le didattiche attive sono uno degli strumenti per renderli maggiormente protagonisti della loro formazione, dovrebbe avere proprio come conseguenza lo sviluppo del loro benessere personale: maggiore partecipazione, motivazione e coinvolgimento dovrebbero essere infatti dei fattori di protezione.” (IDSP-3)*

*“Stiamo andando sempre di più verso una didattica individualizzata nel senso che proprio stiamo attenti ai bisogni di ogni singolo studente, sappiamo che magari uno è più visivo e quindi si usano più strategie più visive e immagini, l'altro è un po' più uditivo e quindi preferisce sentire la lezione piuttosto più vedere, l'altro ha bisogno di fare gli appunti, di fare le mappe e riassunti scritti, poi i ragazzi disabili o comunque con BES sono una parte del totale, ma poi di fatto includiamo tutti nel senso che cerchiamo in base alle loro possibilità di dare il meglio per ognuno.” (FGIACP-3)*

Sembra che il lavoro in piccoli gruppi e l'utilizzo del cooperative learning sia molto efficace nella percezione di alcuni insegnanti:

*“Il corso quadriennale del linguistico è maggiormente strutturato sulla didattica laboratoriale, ci sono tanti lavori di gruppo e anche la classe è disposta fisicamente in isole ed è una cosa superfunzionale.” (FGISP-3)*

*“In questa sperimentazione del quadriennale, una degli approcci didattici più utilizzati è sicuramente il cooperative learning, e per esempio in questa classe X si mette in relazione molto positiva, ha accettato favorevolmente il lavoro cooperativo, si mette in gioco e questo ha aiutato anche gli altri in qualche modo che lavorano con lui a tener conto delle sue capacità, delle sue doti, ma anche dei suoi magari limiti. Questo tipo di didattica laboratoriale che si fonda sul lavoro cooperativo vede alternarsi più persone all'interno del gruppo che cambia continuamente, dunque il contributo di ognuno è assolutamente utile. Nel nostro corso questa modalità non è una tantum ma è la modalità di lavoro costante del quadriennale quindi la lezione frontale è estremamente limitata e questo credo possa giovare.” (FGIIGLP-3)*

Sembra che alternare diverse strategie di insegnamento e attività interattive nel corso delle lezioni sia utile e funzionale non solo per gli studenti con bisogni educativi speciali:

*“Devi stare attento a non farla addormentare ed è molto difficile quando si fa la lezione frontale, invece è molto più facile quando giro tra i banchi quando fai fare attività laboratoriali e quindi li metti a lavorare tutti e aiuti tutti contemporaneamente camminando in mezzo a loro tu la vedi... lei è l'esempio palese in cui funzionano molto meglio tutte le altre attività corollari rispetto alla lezione frontale.” (FGIACP-3)*

*“Si con me è sempre molto attivo e attento, utilizziamo molto il laboratorio, le attività di gruppo e lui si vede che lavora meglio così rispetto a quando abbiamo la lezione frontale diciamo normale classica quindi ha bisogno di queste nuove metodologie che l'aiutano a trovarsi anche meglio nel gruppo anche perché ho notato, io non li conoscevo all'inizio dell'anno, che adesso lui è molto più*

*legato ai compagni quando non entra qualcuno in classe lui si preoccupa di sapere dove sono, che cosa hanno fatto perché non sono entrati, è sempre molto carino e attento... ” (FGIIIGLP-3)*

*“Siccome il ragazzo è abbastanza autonomo, io giro anche nelle altre isole e nel mio lavoro mi sento agevolato nel piccolo gruppo a dare un occhio a tutti... nell'altra classe invece da quest'anno ogni volta che facciamo matematica io e il ragazzo ci giriamo e lavoriamo con le due ragazze dietro, facciamo una piccola isola, e un po' tutta la classe lavora in gruppetti ma solo in matematica perché il prof. usa la lim e gli altri dal posto provano a lavorare. Però i vantaggi del quadriennale sono anche per i docenti che con molta elasticità possono creare dei progetti trasversali. Dipende comunque molto dal docente.” (FGISP-3)*

Alcuni insegnanti notano come le performances e il coinvolgimento degli studenti con bisogni educativi speciali diminuiscano passando da metodologie maggiormente interattive e collaborative a lezioni “più passive”.

*“Noi di lingue siamo sicuramente avvantaggiati perché i nostri testi propongono una didattica molto innovativa tutta basata sul lavoro di gruppo, o attività di tipo laboratoriale quindi la lezione frontale è veramente molto ridotta..., apro una parentesi una volta alla settimana abbiamo iniziato quest'anno letteratura e qui è un po' difficile per me applicare il metodo del laboratorio ed è una cosa che dovrò risolvere perché il nostro studente disabile in effetti mentre negli altri lavori diciamo contiene risultati anche più alti di altri compagni, ecco in letteratura ha presentato un po' di difficoltà quindi dovrò, non mi era mai successo, dovrò lavorare un po' su questo.” (FGIILP-3)*

*“Concordo sì effettivamente anche con me in letteratura fa più fatica ma forse perché in letteratura si tende di più a lavorare frontalmente. Io tento di fare i lavori anche dei lavori di gruppo però non è così facile, diciamo poi si può tentare...” (FGIIIGLP-3)*

Con i casi di disabilità più gravi emergono comunque maggiori difficoltà di coinvolgimento effettivo nelle lezioni, a prescindere dai metodi utilizzati.

*“...facendo io latino, naturalmente non gli insegno le declinazioni, con me fa dei lavori a parte.” (FGIACP-3)*

*“Mi sono trovata a lavorare con disabilità diverse che presuppongono un approccio diverso e una risposta diversa .La mia preoccupazione all'inizio era devo fare Greco devo partire alle 0 parto da zero per tutti partirò da zero anche per X ma quando poi mi sono accorta della situazione ho detto cosa ci tiro fuori, cioè ha senso fargli fare delle declinazioni ci siamo così accorte che magari poteva essere un diversivo insegnargli a scrivere in greco il suo nome traslitterare il suo, il nome del papà della mamma il nome dell'insegnante eccetera.” (FGIACP-3)*

*“Ecco in classe lo vedo poco, e quando c'è con le insegnanti di sostegno o con l'educatore ma a volte lo portano fuori, forse perché ci sono dei momenti in cui ha bisogno così di prendere una boccata d'aria, uscire a recuperare un po' di attenzione; quindi, io non sono mai riuscita a mettere in pratica forme di didattica particolari.” (FGIACP-3)*

*“...sull' inclusività c'è tantissimo lavoro da fare anche perché i casi che abbiamo vissuto sono tutti molto diversi cioè non c'è una standardizzazione possibile secondo me, e forse anche meno male, io quest'anno sono partita molto spiazzata, perché non sapevo proprio cosa fare cioè mi sembrava insegnare dal primo anno, ho avuto davanti X e boh, non so cosa fare nonostante abbiamo dei colleghi di sostegno molto validi, abbiamo un educatore...” (FGIACP-5)*

Rispetto all'inclusione e al benessere degli studenti alcuni insegnanti si interrogano su quali competenze e obiettivi sia opportuno concentrarsi, a volte si avverte il rischio di restare focalizzati principalmente sui contenuti da trasmettere, su come riuscire a terminare il programma, e di non accorgersi di quelle che siano le loro reali necessità e bisogni anche in prospettiva futura, e della condizione del loro benessere psicologico, e non solo degli alunni con bisogni educativi speciali.

*“Rispetto a X mi sono chiesto pensando alla vita fuori da scuola, se lui sapesse già usare i soldi, è già grandicello e mi sembrava giusto, per esempio, raggiungere l'autonomia del comprarsi la merendina ma ci stanno già lavorando l'educatrice e l'insegnante di sostegno più che io in classe...” (FGIACP-3)*

*“Una scuola che non da solo competenze scolastiche, con X stiamo puntando anche su questo, il fatto soltanto di dirgli vai tu a prendermi il caffè al bar in autonomia, l'ha fatto una volta con l'educatore, la seconda volta con l'educatore a distanza, la terza volta scende da solo e ti porta su il caffè con un sorriso fin dietro le orecchie, gratificandolo, ti do 2 euro e mi porti il resto, gli abbiamo fatto fare il conticino...” (FGIACP-5)*

*“...ciò però mi ha spinto proprio a ripensare appunto anche al lavoro che facciamo con gli altri, pensiamo solo al premio del concorso sull'Iliade o pensiamo anche che stiano bene, che stiano un po' sereni, quindi è bene parlarne, fa bene farsi delle domande.” (FGIACP-5)*

*“In matematica la parola inclusione non esiste neanche per idea cioè se non sai se non sei capace ti arrangi, non c'è proprio il concetto, a scuola ovviamente è l'opposto, è una delle materie in cui comunque è più richiesto il lavorare in gruppo nel senso che impari facendo le cose con gli altri, cerco di coinvolgere più possibile ragazzi con difficoltà di tutti i tipi, anche perché è un'età difficile passano tanto tempo a scuola e noi professori dobbiamo cercare di aiutarli più possibile anche tralasciando magari l'obiettivo di fargli prendere 8, e cercare invece di coinvolgerli e di farli relazionale tra di loro.” (FGIACP-3)*

Nel corso dei diversi focus group e interviste è emerso anche il tema delle plus-dotazioni e della valorizzazione delle eccellenze. Nella percezione degli insegnanti è un punto scoperto, nonostante le varie progettualità e attività offerte dalla scuola, infatti, è difficile creare dei percorsi in grado di rispondere alle loro necessità.

*“Un punto scoperto, che però è un punto scoperto della scuola, è la valorizzazione delle eccellenze. Anche per loro c'è il rischio di esclusione, ci sono richieste da parte loro e noi non abbiamo le forze per attivare percorsi differenziati, ci vorrebbero dei percorsi trasversali alle classi per loro, in classe non ho ancora trovato il modo per valorizzarli appieno. Occorrerebbe per esempio integrare con percorsi extra-scolastici ed occasioni di approfondimento.” (IIIIIGLP-3)*

### **INTEGRAZIONE EDUCAZIONE FORMALE E NON FORMALE: Scuola come Civic-center e riconoscimento degli apprendimenti extra-scolastici**

La scuola offre molte opportunità formative e ricreative in orario extra-scolastico ai suoi studenti e non solo, è aperta tutti i pomeriggi, è tra i “propulsori culturali” della città ponendosi come “Civic Center”, come punto di riferimento per l'intera comunità. Organizza spesso per esempio all'interno degli spazi del caffè letterario, eventi di vario genere aperti a tutta la cittadinanza ma è attiva anche al di fuori delle sue mura, sul territorio dove è riuscita a costruire un'ampia rete di collaborazione con le varie realtà locali (produttive, associative culturali e sociali, aziende, enti pubblici e privati, etc.) all'interno delle quali poi i suoi studenti possono anche svolgere i percorsi di alternanza scuola-lavoro (PCTO) o altre esperienze formative: *“All'interno del caffè letterario che è ormai al*

*V anno, organizziamo incontri aperti agli insegnanti, alla cittadinanza, ospitiamo figure come magistrati, giornalisti, accademici, scrittori... domani ho una conferenza stampa perché una classe ha collaborato con i musei di Palazzo Farnese per la stesura del catalogo relativo dell'esposizione di una tela di Rubens molto prestigiosa, che proviene dai musei capitolini di Roma.” (IDSP-4)*

*“Sono referente della radio di istituto, nata come collante trasversale per dare voce ai ragazzi, e quella l'abbiamo usata tantissimo e ora sta ripartendo con due ragazzi molto in gamba, che anche per via del covid aveva rallentato, l'abbiamo fatta con i telefoni ma ovviamente, e funzionava da matti, perché i ragazzi andavano agli eventi, imparavano a relazionarsi con il mondo esterno e a raccontare le cose però in base a quello che interessava a loro, quindi credo molto in questa relazione con il territorio.” (IIIIIGLP-4)*

### **Scuola e territorio**

*Come già riportato la scuola è ben inserita all'interno del tessuto cittadino: “Abbiamo la fortuna di vivere in una città piccola, le istituzioni sono a portata di mano, e come Dirigenti riusciamo ad interfacciarci facilmente con noi dirigenti abbiamo un accesso abbastanza immediato con gli Assessori, referenti istituzionali e del mondo delle associazioni, questa scuola è sicuramente uno dei centri di propulsione culturale della città.” (IDSP-4)*

*Una scuola che si apre alle proposte del territorio: “...c'è una sinergia, una contaminazione è continua, l'anno scorso all'interno di un progetto per la diffusione della cultura cinematografica abbiamo partecipato ad un evento con il famoso regista Marco Bellocchio. Sono solo esempi alla spicciolata, alcune iniziative sono proposte da noi, altre volte ci vengono a cercare perché sanno che la nostra scuola risponde sempre in maniera positiva e immediata.” (IDSP-4)*

*“Collaboriamo con l'associazione Libera da oltre dieci anni, sono attivi dei percorsi formativi all'interno della scuola ma anche all'esterno, ci sono i laboratori estivi e un paio di studentesse sono diventate a loro volta formatrici nelle scuole secondarie di primo grado. Abbiamo inoltre partecipato al “processo AEmilia” abbiamo portato i ragazzi dentro questa aula bunker ad assistere a questo processo per svolgere una lezione un po' diversa... collaboriamo anche con un'associazione che si occupa di detenuti, ex detenuti sono venuti nella nostra scuola con il Sostituto Procuratore della città. Quando avvengono queste contaminazioni i ragazzi sono sempre interessatissimi...” (FGIIIGLP-4)*

*E che apre le sue porte alla comunità: “Effettivamente in questi anni ho invitato nelle nostre lezioni diverse persone che parlassero dalla Cina o dall'Italia, imprenditori, giornalisti o comunque esperti di economia cinese, politica, filosofia, far capire loro l'importanza dello studio anche nella vita reale.” (FGIIIGLP-2)*

*“Lavorando sulla poesia, materia ostica ho sempre fatto venire uno o due attori, formati a Scienze della Formazione qui in Cattolica proprio sull'uso della voce, scoprire come letta bene la poesia non è quella cosa noiosa, quindi avevamo creato dei laboratori molto ben riusciti.” (IIIIIGLP-4)*

*Una scuola effettivamente molto attiva, e dalle parole della DS si può cogliere la sua soddisfazione e una chiara idea di scuola: “Questa è la mia visione di scuola, deve essere aperta al nostro territorio che è ricchissimo di cultura, tradizione e iniziative, e poi per quanto possibile al mondo. Adesso siamo un po' fermi per via del COVID-19 ma l'idea è questa, offrire ai ragazzi oltre ai contenuti scolastici la possibilità di fare esperienze uniche nel proprio percorso formativo perché oltre al programma ministeriale, lavoriamo sulla costruzione della personalità e sull'acquisizione delle famose competenze trasversali che io credo che debba avvenire anche fuori dalla scuola attraverso una contaminazione continua e la partecipazione di più soggetti possibile.” (IDSP-4)*

## Crediti

La scuola tende a riconoscere e valorizzare le esperienze acquisite in ambito extra-scolastico, ha anche diverse convenzioni attive, per esempio, con il CONI per gli atleti di alto livello e con il Conservatorio, alcune volte attraverso l'esonero da alcuni corsi o attività, o per gli alunni del triennio, attraverso l'acquisizione di crediti scolastici che possono incidere sulla sua media voti e dunque sul punteggio dell'esame finale. Il calcolo è abbastanza complicato e dipende da un insieme di parametri relativi alla vita scolastica, all'impegno e alla partecipazione ad attività ed eventi, ma anche extra-scolastici:

*“... che poi sono crediti scolastici piuttosto che crediti formativi e quindi si valuta che ne so attività extrascolastiche di volontariato in parrocchia, piuttosto che di servizio presso la Caritas, o magari appunto la partecipazione agli open day della scuola, con ricaduta magari anche sul voto di educazione civica ecco per il triennio.”* (FGIACP-4)

Tale riconoscimento per alcuni non ha tuttavia molto valore, è più “di facciata” (FGIIIIGLP-4), non incidendo direttamente sulla valutazione delle varie attività didattiche (le valutazioni dei crediti extra-scolastici sono sommate di solito a quelle di educazione civica) finisce in realtà per avere poco peso all'interno del percorso formativo dello studente: *“Certo, questo quasi sempre, tenendo conto che i crediti pesano quello che pesano, però certo vengono riconosciuti i crediti.”* (IDSP-4)

## Extra-scuola e inclusione

La ricca offerta formativa extra-scolastica è aperta a tutti indistintamente e molti insegnanti ne riconoscono i benefici anche per gli studenti con Bisogni Educativi Speciali, che in alcune occasioni diventano addirittura protagonisti come nell'esperienza della collaborazione con il Museo Farnese:

*“Stiamo collaborando con un'associazione che si chiama Arti e Pensieri che lavora con il Museo Farnese, che è proprio di fronte a noi, e organizzano dei bellissimi progetti inclusivi anche con ragazzi con disabilità, X per esempio dopo essere stato formato farà da Cicerone per la sua classe sulla nel Museo e per la città. Un'attività che di solito svolgo io come prof. di storia sarà condotta da X e ciò è molto bello...”* (FGIACP-4)

*“Stamattina proprio la nostra terza dove abbiamo un ragazzo disabile, ha fatto una visita al Farnese guidata proprio da lui, come se fosse una vera guida turistica che conduceva i suoi compagni all'interno del museo.”* (FGIIIIGLP-5)

*“I BES sono una categoria molto ampia, ma devo dire che nei progetti extra-scolastici è proprio il luogo in cui rendono di più dove riescono a sperimentare ed esprimere le loro competenze in modo efficace.”* (FGIACP-4)

*“Ho esperienza che gli studenti reagiscono meglio a questo tipo di attività, ho notato come i ragazzi stranieri da poco arrivati e dunque con ancora dei limiti linguistici, si sentivano più alla pari e più coinvolti con i compagni in attività esterne meno teoriche.”* (FGIACP-4)

*“...ci sono anche le attività di valorizzazione delle eccellenze come le varie olimpiadi della matematica...uno dei nostri ragazzi con disabilità ha anche partecipato a un concorso di calligrafia indetto dall'ambasciata cinese di Roma...”* (FGIIIIGLP-4)

I ragazzi con bisogni educativi speciali prendono parte regolarmente alle esperienze di alternanza scuola-lavoro e ai vari stage previsti, anche all'estero.

*“Anche con l’alternanza scuola lavoro stiamo prendendo accordi di solito in base alle caratteristiche dei ragazzi, ovviamente hanno un bonus orario nei casi più gravi.” (FGISP-5)*

*“... per noi del liceo scientifico sono importanti gli stage all'estero, che si sono dovuti bloccare per la pandemia, però sono esperienze molto importanti per tutti e un anno ho portato in Spagna una ragazza con sindrome di down naturalmente con tutti gli accorgimenti c'era anche l'insegnante di sostegno...” (FGIIGLP-4)*

All'interno della scuola sono attivi alcuni progetti che sembrano funzionare molto anche in chiave inclusiva, come il laboratorio radio, quello teatrale, e l'orchestra d'Istituto, attività aperte a tutti che ospitano al loro interno anche ragazzi con bisogni educativi speciali.

*“L'accesso è totalmente libero, quest'anno si è iscritto un ragazzo che alla prima riunione è stato il primo a prendere la parola e balbetta tantissimo, però ha parlato per primo e ha detto “io voglio far sentire la mia voce”, poi sono stata contattata dall'insegnante di sostegno che lo segue l'idea è di creare per lui un progettino. Ha scelto lui di venire, la radio è un mondo dove ognuno fa quello che sa fare, abbiamo avuto ragazzi timidissimi, bloccatissimi, che si sono rivelati dei tecnici fantastici, è un bel modo loro non si accorgono di quello che imparano perché alla fine, io credo molto in questo progetto aperto a tutti, l'importante è fare qualcosa, nessuno ci dice dovete raggiungere questi standard o no.” (IIIIIGLP-4)*

*“Nella nostra città c'è radio shock, che è la radio del dipartimento di salute mentale della asl locali, è un progetto che fa fatica, è senza finanziamenti ma va avanti da anni. Siamo stati messi in contatto e per un paio di anni abbiamo fatto delle trasmissioni insieme ed è stato bellissimo, venivano con i loro educatori, erano abituati, ovviamente i miei sbagliavano, loro erano molto più abituati e più precisi... a volte era un dialogo, a volte conducevano i ragazzi della radio, qualche volta conducevano i ragazzi di radio shock, e uscivano delle cose stupende, ho visto i miei piangere perché gli altri erano completamente senza filtri, sono uscite delle trasmissioni bellissime, parlando di tutto e di più, la radio è uno strumento molto forte, molto più della televisione.” (IIIIIGLP-4)*

*“...tra l'altro c'è un'orchestra dove suonano anche i ragazzi disabili, un'orchestra mista che in diverse occasioni si è anche esibita in pubblico.” (FGIIGLP-4)*

*“Una ragazza DSA ero riuscita ad inserirla in laboratorio teatrale e in effetti era molto diversa rispetto alla ragazza che mi trovavo di fronte nelle interrogazioni...” (FGIACP-4)*

*“Io porterò una classe a teatro la settimana prossima e poi li porto a febbraio a vedere uno spettacolo di sera, ogni volta che si fa qualcosa fuori dalla classe ai ragazzi piace di più, è una cosa molto inclusiva perché sia il ragazzo con disabilità che tutti gli altri sono molto più coinvolti.” (FGIACP-4)*

## **INCLUSIONE**

Come già introdotto nella categoria relativa all'innovazione, la scuola si caratterizza per essere all'avanguardia non solo sotto l'aspetto didattico ma anche per la sensibilità e l'attenzione verso l'inclusione e il benessere degli studenti, che nelle parole della DS emergono come una priorità:

*“Come primo atto in questa scuola ho posto come primo punto il benessere degli studenti, riferendomi alla concezione di salute dell'OMS dove salute vuol dire star bene, dunque star bene a scuola. Io credo che a scuola si debba stare bene, altrimenti non ha senso, è il luogo dove i ragazzi spendono la maggior parte del loro tempo in una fase che è quella dell'adolescenza che è focale*



*per il loro sviluppo psico-fisico, se non riusciamo ad assicurare il benessere abbiamo fallito.”*  
(IDSP-5)

*“Rispetto al fatto che sia una scuola inclusiva o meno, bisogna distinguere, se ci riferiamo solo alla presenza di studenti certificati secondo la L.104, qui ce ne sono 10 su 1500...L’inclusione però secondo me è un concetto più ampio, come quello di bisogni educativi speciali che sono un qualcosa che interessano un’ampia parte dei nostri ragazzi, in ogni classe mi vengono segnalati dei ragazzi con problemi e molto spesso in questo periodo sono molto legati proprio alle sofferenze psicologiche che i ragazzi hanno vissuto con la DAD negli anni scorsi quindi adesso stanno esplodendo sono d’accordo con il Ministro e il Presidente del Consiglio che la scuola deve essere l’ultima a chiudere.”* (IDSP-5)

Una visione a tutto tondo rivolta non soltanto agli studenti che bisognano di attenzioni speciali.

*“Nella nostra scuola ci preoccupiamo del benessere dei ragazzi, che non è solo quello dei ragazzi che hanno problematiche di disabilità.”* (FGIACP-5)

### **L’Inclusione scolastica secondo la percezione di coloro che hanno partecipato alla ricerca.**

Nelle diverse interviste e focus group i diversi partecipanti hanno provato a dare una definizione di inclusione scolastica e spiegare come venga agita nella quotidianità attraverso alcuni esempi. Ognuno di loro ha contribuito a costruire un quadro generale sul come e quanto la scuola si percepisca o meno inclusiva.

*“Penso ad un atteggiamento inclusivo in generale, che quindi non tenga tanto conto di una differenziazione ma di una personalizzazione, certo ci sono delle differenze, però la didattica è personalizzazione a prescindere appunto dal ragazzo con 104 o con altre difficoltà.”* (FGISP-5)

Tutti concordano che inclusione significhi garantire a tutti l’opportunità di poter esprimere al meglio le proprie potenzialità, grazie alla presenza di personale specializzato, con uno sguardo rivolto al futuro.

*“In realtà riguarda tutti gli studenti, mettere gli studenti nella possibilità di esprimersi al meglio, si tratta di garantire allo studente con disabilità una buona permanenza all’interno oltre che della scuola, del gruppo classe, ovviamente con la disponibilità di locali con dei servizi adeguati, con personale specializzato e quindi con un’attività mirate, con lo sguardo rivolto verso prospettiva futura quindi si, garantire il buono stare a scuola ma cercando appunto di pensare a quello che potrebbe essere poi il dopo.”* (FGIACP-5)

In alcune risposte in particolare tra gli insegnanti di sostegno, emerge un altro dei temi scottanti in materia di inclusione scolastica, ovvero l’effettiva collaborazione tra i docenti curricolari e quelli di sostegno, al di là di quanto previsto nei documenti ufficiali della scuola. Le percezioni dei professori di sostegno non sono del tutto positive rispetto alla piena condivisione degli impegni e delle responsabilità da parte di tutti nella realizzazione del progetto inclusivo.

*“Inclusione è permettere a tutti gli studenti, compresi quelli con disabilità, di esprimere le proprie potenzialità, cercare di metterli in condizione di poter esprimere quello che possono e sanno fare, e devono essere aiutati da tutti, l’insegnante di sostegno è un tramite, ma ci sono anche i compagni gli insegnanti il personale scolastico, tutta la scuola ha questo compito.”* (FGISP-5)

Nelle parole di alcuni dei partecipanti emergono le proprie difficoltà rispetto alla definizione del concetto di inclusione scolastica, e non solo degli studenti con bisogni educativi speciali, frustrati dalla necessità di dover completare il programma e raggiungere determinati obiettivi di

apprendimento pur essendo consapevoli (e dunque preoccupati) che la scuola dovrebbe trasmettere anche altre competenze, soprattutto in vista di quello che sarà il progetto di vita di ciascuno di loro al termine del proprio percorso scolastico.

*“Mi trovo un po' in difficoltà perché nella mia idea di inclusione scolastica vorrei cercare di coinvolgere il più possibile il ragazzo nelle lezioni nei momenti condivisi dei ragazzi, sempre con l'idea che lui si senta a suo agio tranquillo, ma soprattutto più che nella parte didattica in molti casi mi piacerebbe includerlo proprio nella parte relazionale, ed è difficile. Poi dipende insomma X è un ragazzo molto socievole, gli altri ragazzi gli stanno molto vicino, in altre classi non è così soprattutto con altri tipi di disabilità... la mia attenzione va però al futuro, mi chiedo quale sia la visione per i nostri studenti, andare forse all'università e per i ragazzi con disabilità? e il più delle volte delle volte rischiamo di non pensarci quando loro sono in classe.” (FGIACP-5)*

### **Una Scuola inclusiva?**

Le percezioni di coloro che hanno partecipato alle interviste e focus group sono diverse, in linea di massima positive, anche se non mancano alcune riflessioni interessanti.

*“X... è famoso in questa scuola, lo conoscono tutti, da me non c'era questa cosa qui, quindi ho notato una diversità, condivido e rilevo tutte le cose che hanno detto le mie colleghe però me qui c'è differenza c'è qualcosa di unico secondo me da noi e lo confermo.” (FGIACP-5)*

Sembra che il ruolo del Dirigente scolastico e in particolare quello dei coordinatori di classe siano fondamentale nell'attuazione del progetto inclusivo, le loro attenzioni e sensibilità personali sono determinanti nella realizzazione di un clima di accoglienza, rispetto, sostegno e valorizzazione delle differenze di ognuno. Sembra che nella percezione degli intervistati, il processo di inclusione sia fondato sulle iniziative dei singoli, sulla tenacia e la buona volontà di alcuni più che essere vissuto come una responsabilità collettiva. Durante il periodo del lockdown, per esempio, gli educatori sono stati immediatamente inserite nelle varie piattaforme online, e appena è stato possibile gli studenti con disabilità hanno immediatamente ripreso a frequentare, anzi ciò ha contribuito a includere anche gli altri alunni nelle poche lezioni in presenza disponibili.

Nelle parole della DS emerge comunque la percezione che due anni così travagliati sul tema delle relazioni sociali hanno avuto conseguenze visibili in particolare negli studenti del primo biennio.

*“Nel lockdown i ragazzi disabili sono sempre venuti cercando chiaramente di far venire anche gli altri, di non farli venire da soli, anzi questa era una scusa anche per attirare a scuola anche gli altri ragazzi, però è chiaro che chi vive il disagio si è allontanato dalla quotidianità e quindi dal fulcro delle relazioni che è la scuola, questa fascia di età chiaramente ne ha risentito, noi quello che vediamo quest'anno è che appunto abbiamo dei ragazzi del biennio in difficoltà.” (IDSP-5)*

*“Dipende dai consigli di classe e a volte è il coordinatore di plesso che fa la differenza, perché in qualche consiglio di classe è riuscita a tirar dietro tutto il consiglio di classe...” (FGISP-5)*

*“Io credo se devo parlare di inclusione rispetto all'epoca in cui andavo a scuola, è chiaro che siamo lontani anni luce e l'inclusione è realizzata, se invece mi focalizzo sul momento attuale e penso quanta inclusione c'è dico che non ci siamo ancora, l'ambito del sostegno ne ha una percezione maggiore e lavora in quella direzione, ma la scuola è fatta di persone, e un poco alla volta bisognerà cercare di coinvolgere tutti.” (FGISP-5)*

*“Abbiamo dei colleghi del sostegno che non funzionano e colleghi di materia che non sono rispondenti al tema dell'inclusione, questo è vero, però è proprio un discorso di percorso, secondo me si sta avviando questo.” (FGISP-5)*

Nelle parole di alcuni insegnanti si registrano percezioni decisamente più negative in particolare rispetto al rapporto e alle relazioni tra docenti e studenti, richiamando anche alla questione della formazione pedagogica degli insegnanti.

*“Se penso al rapporto docente-studenti, la scuola non è proprio così inclusiva, io qua ho visto esempi e parlo in generale, in cui si è lavorato sull’inclusione, in altri casi no, si parla di inclusione se ne parla ma poi non so in quale direzione si vada poi.” (FGISP-5)*

Rispetto all’utilizzo dell’aula di sostegno, sembra che per qualche tempo abbia avuto problemi di collocamento e accessibilità, sembra sia utilizzata solo parzialmente, la scuola offre diversi spazi in cui poter sostare nei momenti in cui lo studente con bisogni educativi speciali, può sentire la necessità di dover uscire dall’aula, o quando l’insegnante di sostegno ritiene sia meglio trovare un ambiente differenziato per svolgere alcune parti della didattica. Naturalmente dipende sempre dai singoli casi. In alcune circostanze sono gli studenti che hanno delle difficoltà a trascorrere tutte le ore in classe con i propri compagni, in altre circostanze sembra siano gli educatori e gli insegnanti di sostegno a preferire di svolgere il proprio intervento di sostegno al di fuori della classe, anche al fine di lavorare su altre competenze legate magari all’acquisizione di alcune autonomie legate al progetto di vita. Accade anche però che gli insegnanti curricolari comunicano in modo più o meno esplicito agli insegnanti di sostegno che forse sarebbe meglio se l’alunno con bisogni educativi speciali non fosse in aula.

*“Di solito decido io se stare in classe o meno, seguo due casi semplificati e nella stragrande maggioranza del tempo siamo in classe eccezion fatta per occasioni di recupero e di ripasso, e lì ci si sposta alla ricerca di stanze di fortuna, corridoi, archivi, però la disponibilità c’è. Il caso differenziato che condivido con altre colleghe, a seconda delle attività che proponiamo sappiamo quelle che possiamo svolgere in classe e quelle no, in base anche all’orario, le prime ore è più facile stare in classe, le ultime è più stanco e si va più fuori, non mi è mai successo in questa scuola che un docente mi dicesse vai fuori.” (FGISP-5)*

*“A volte non te lo dicono esplicitamente però te lo fanno capire.” (FGISP-5)*

### **Formazione inclusione**

Rispetto alla formazione degli insegnanti sull’inclusione, la scuola mette a loro disposizione sia i corsi organizzati direttamente dal Ministero comuni a tutte le scuole d’Italia, sia quelli organizzati dall’Istituto, ci sono poi quelli che autonomamente i docenti possono scegliere di frequentare. La percezione di coloro che hanno partecipato alle interviste e focus group sono parzialmente negative, da una parte c’è la frustrazione del DS scolastico alle prese con un sistema legislativo poco chiaro e trasparente rispetto all’applicazione di alcuni strumenti (nuovo PEI) e all’obbligatorietà o meno di prendere parte a percorsi formativi sul tema specifico dell’inclusione scolastica.

*“C’è un corso sull’inclusione organizzato dal Ministero ed è trasversale a tutte le scuole d’Italia, ha un’unità formativa di 25 ore che purtroppo ha avuto vicende travagliate. È stato previsto in seguito all’approvazione della legge sul nuovo PEI, che è stata poi sospesa dal TAR, e dunque ci si è trovati con una formazione già strutturata dagli Uffici Scolastici Regionali, e una realtà che era scollata rispetto a quanto si andava predicando, poi noi siamo anche scuola polo per la formazione quindi a me è stato assegnato il compito di organizzare i corsi in questo ambito, l’ho fatto dunque con un’attenzione maggiore non tanto alla legge che non è attiva ma al valore dell’inclusione, non tanto tecnica ma più proprio di innovazione metodologica e di visione inclusiva della scuola, poi però c’erano anche altre parti non organizzate da me e di natura tecnica forse non proprio utili a*

*chi seguiva il corso. In più quando è uscita la legge dava obbligatoria la formazione per tutti i docenti che avevano degli alunni disabili nelle proprie classi e poi invece si è andata sfaldando per via dell'interruzione dell'iter legislativo. Nonostante questo, moltissimi docenti hanno partecipato per tutta la regione anche sentendo dalle altre scuole polo del territorio, e questo comunque un indicatore rispetto a quanto i docenti siano sensibili al tema dell'inclusione.” (IDSP-5)*

C'è poi il problema in generale legato alla formazione degli insegnanti curricolari delle scuole secondarie di secondo grado, ai quali non è richiesto di avere delle competenze pedagogiche, una scelta che a volte si ripercuote all'interno della classi sul clima e la qualità delle relazionale tra docenti e studenti e tra gli alunni stessi, sui processi di inclusione e sul benessere in generale di tutti.

*“Occorrono riforme, non è che ci si può improvvisare insegnante, uno deve scegliere, se vuole fare l'insegnante si deve formare e poi fa l'insegnante, deve andare oltre le competenze disciplinari della sua materia, questo passaggio è indispensabile per poter poi operare in una scuola inclusiva. La scuola è fatta dai docenti, c'è il dirigente che ha un'influenza molto forte però io sono 1, loro sono 150 e se poi loro non vanno ad operare all'interno della classe, dei consigli di classe e con i ragazzi, io posso dire tante belle cose ma non funziona. Tuttavia, io negli insegnanti credo moltissimo.” (IDSP-5)*

*“È uscito un decreto legislativo che lo imponeva come legge, poi in realtà la nota esplicativa di settembre invitava i docenti a partecipare, dunque non lo so. La discriminante la fa il dirigente che ha deciso che era obbligatoria solo per gli insegnanti di sostegno. Io ho fatto presente che gli insegnanti di sostegno hanno lo stesso contratto quindi se non è obbligatoria per i curricolari non lo è neanche per quelli di sostegno, poi “ovviamente” hanno partecipato tutti (quelli specializzati). Lei ha preso questa linea, però comunque rispetto ad altre scuole è un numero significativo. Era richiesta inizialmente la partecipazione solo degli insegnanti che avevano degli studenti con disabilità nelle loro classi, dunque, allo scientifico erano tutti esclusi perché non ci sono alunni disabili.” (FGISP-5)*

*“Io sono appena arrivato, sto facendo quello sull'inclusione perché era stato molto consigliato a tutti gli insegnanti della scuola avevano nelle loro classi uno studente con disabilità.” (FGIACP-5)*

Rispetto al corso ministeriale, gli insegnanti che hanno partecipato hanno espresso opinioni negative, avrebbero preferito contenuti meno teorici e maggiori indicazioni pratiche, come accade nei corsi interni organizzati direttamente dalla scuola.

*“Noi non commentiamo le basti il nostro sorriso.” (FGIACP-5)*

*“È un corso che ha molte facce perché ovviamente le attività in presenza sono tutta un'altra storia, ieri per esempio abbiamo 2 ore in presenza con la referente della funzione strumentale per l'inclusione ed è stato molto utile, io ieri mi sento di aver imparato qualcosa, è stato una cosa molta pratica, in classe cosa fai, etc.” (FGIACP-5)*

*“Ci vorrebbe una formazione più qualitativa che quantitativa, cioè la formazione per l'insegnante è diventato l'obbligo perché è così, seguono e mi rilasciano l'attestato, l'unica cosa che dicono è “ok quante ore devo fare?” Ma se fosse una formazione qualitativa il discorso sarebbe diverso.” (FGISP-5)*

*“I video erano mortali... io li ho seguiti tutti perché ero curiosa e volevo magari ascoltare qualcosa di nuovo. Ed effettivamente qualcosa l'ho imparato, però io sono specializzata...l'incapacità*

*comunicativa di queste persone che spiegavano le cose, se il formatore è noioso la formazione è noiosa e inutile. La formazione interna funziona di più perché il formatore ci mette la faccia di fronte a persone che conosce e magari conosce i loro bisogni.” (FGISP-5)*

*“Non so se qualcuno sta seguendo il corso di aggiornamento sull’inclusione, l’ho seguito quasi tutto e sono quasi al punto di partenza, noi abbiamo bisogno dell’Università, di persone formate, però che siano anche a contatto con la realtà quotidiana della scuola altrimenti...” (FGIIGLP-5)*

Alcuni insegnanti hanno sollevato il bisogno di interventi rispetto alla valutazione degli studenti con bisogni educativi speciali.

*“I video che abbiamo visto all’inizio alcuni li ho trovati un po’ pesanti e noiosi, molto normativi, probabilmente sono più utili ad un insegnante di sostegno, avrei preferito elementi un po’ più pratici, meno burocratici, approfondire per esempio il problema della valutazione.” (FGIACP-5)*

*“...anch’io ho visto che X ci teneva molto a rendermi partecipe, io stessa le poche volte magari che lo trovavo fuori aula con l’insegnante gli chiedevo “cosa stai facendo?”, ci faceva vedere che studiava greco, e quindi mi sono chiesta come premiarlo, mi avrebbe fatto piacere discutere anche sugli aspetti pratici della valutazione cioè il mio buono dato a X ha senso? non ha senso? continuo su questa strada?” (FGIACP-5)*

A prescindere dalla qualità e dal tipo di corso, qualcuno fa comunque notare come la partecipazione degli insegnanti curricolari è sempre più numerosa e che comunque è un’occasione importante per loro aprirsi a dei contenuti per loro poco familiari.

*“La formazione che hanno fatto quest’anno gli insegnanti curricolari sicuramente è stato un enorme passo avanti perché sono stati di più rispetto agli anni precedenti, e perché si sono approcciati ad una materia diversa, e sicuramente, si spera, potranno poi comportarsi in modo diverso con gli alunni.” (FGISP-5)*

*“C’erano 34 iscritti, il numero più alto delle scuole della città.” (FGISP-5)*

### **Formazione insegnanti di sostegno**

Rispetto alla formazione degli insegnanti di sostegno, non tutti hanno frequentato il corso di specializzazione, una questione che andrebbe sanata a livello legislativo anche perché la mancanza di un’adeguata preparazione può avere un impatto non solo sullo studente con disabilità ma sull’intero percorso di inclusione dell’intera scuola.

*“Il fatto è che tutti gli anni gli insegnanti di sostegno sono sballottati da una parte all’altra, è un disastro per loro e per lo studente, per la famiglia. Tutti gli anni a settembre dipende dove ci sono posti, ed è terribile perché devi ricominciare tutto, hai costruito qualcosa e poi lo lasci, in termini di continuità e buone prassi anche se fai il progetto più bello, se non riesci a metterlo a regime resta una bella esperienza e nient’altro. Poi il primo anno in una scuola è durissima, c’è un tempo di ambientamento, occorre dare ai docenti che hanno lavorato in un certo modo la possibilità di poter lavorare con continuità, è fondamentale, la legge c’era è che non l’hanno ancora applicata” (FGISP-5)*

*“Anche per la poca esperienza e non sono formata, ho un ragazzo con sindrome di Down e su di lui fa tanto anche l’esperienza pregressa, è arrivato quest’anno in prima quindi soprattutto nei primi mesi non capivo quanto assecondare il ragazzo, se stare in classe o fuori.”*

*“Non ne ho, ho conseguito l’abilitazione su materia estera in Romania.”*

*“zero, ho fatto psicologia, zero sulla scuola, non mi è stato neanche proposto, questo è il primo corso, ho fatto qualche esame in pedagogia”.*

*“non c’è la bacchetta magica, è un percorso, avevo fatto un corso quando insegnavo alle elementari.” (FGISP-5)*

### **Servizi inclusione**

La scuola ha investito molto sui servizi attivi rivolti al benessere e all’inclusione, sia in termini di risorse umane sia economiche. Nelle parole degli insegnanti e della Dirigente si percepisce orgoglio e soddisfazione per il lavoro svolto e ricorrono frequentemente riferimenti al Centro Ascolto per studenti e genitori, lo sportello DSA, quello sui disturbi alimentari, il progetto Snoopy di peer education:

*“Il Centro Ascolto è un progettone che coinvolge parecchie risorse della scuola: io ho attivato una funzione strumentale sdoppiata con due figure, una che si occupa del Centro Ascolto e dell’organizzazione dei tantissimi insegnanti che si sono messi a disposizione per i “colloqui di accoglienza” e fare una prima scrematura per lo psicologo, e poi c’è la referente degli stranieri e nuovi arrivati e la referente per i DSA. Quest’anno è partito un nuovo progetto proprio rivolto a loro con una psicologa specializzata sul metodo di studio, e poi appunto per fare un recupero specialistico. Poi c’è Xascolta, c’è Snoopy relativo alla peer education.” (IDSP-5)*

*“Nel Centro Ascolto abbiamo uno psicologo a disposizione dei nostri ragazzi, è un servizio molto frequentato perché questo è un problema generazionale e contingente di questo momento, la grandissima sofferenza che hanno vissuto con la DAD.” (FGIIIIGLP-1)*

Negli ultimi anni gli insegnanti hanno assistito ad un forte incremento di richieste, tant’è molti servizi sono stati rinforzati e maggiormente strutturati anche con il coinvolgimento di professionisti. Molti di loro attribuiscono questa tendenza agli effetti del lockdown.

*“Ci ha colpito questa grossa richiesta, sono nel centro ascolto da tempo e per anni abbiamo avuto il problema di spiegare che non eravamo psicologici, gli studenti avevano paura dello stigma, dell’ospedalizzazione, invece adesso chiedono loro dello psicologo, riconoscono un disagio maggiore, vuoi perché il dottore è bravo a catturarli, si è fatto conoscere su team, ha un approccio molto familiare, poi c’è stato un passaparola, la figura la capacità di interagire ha giocato un ruolo fondamentale, e si è sdoganata la cosa di andare dallo psicologo che non vuol dire essere matti, diversamente dal passato. C’è maggiore consapevolezza di avere un problema.” (IRIP-5)*

*“La tendenza è in aumento soprattutto negli ultimi due anni. Sono 47, 21 prese in carico dallo psicologo, 26 dai docenti ascoltatori, ma è un dato che andrà aggiornato. 27 del triennio, 20 del biennio, prevale il linguistico, 18.” (IRIP-5)*

Anche il numero gli studenti con disturbi dell’apprendimento è in netta crescita, il servizio a loro rivolto, inizialmente gestito da un’insegnante è stato potenziato ed affidato ad uno psicologo esperto per far fronte al crescente numero di richieste. Quest’anno è stato anche attivato un laboratorio specifico dedicato al metodo di studio.

*“In questi anni abbiamo visto anche l’aumento di ragazzi DSA per cui partirà da quest’anno uno sportello dedicato a loro e alle loro famiglie, quindi c’è un’attenzione non solo per quanto riguarda i ragazzi diciamo così 104.” (FGIIIIGL-5)*

*“Per i DSA è iniziato un laboratorio pomeridiano su metodi di studio e strumenti compensativi che si concluderà a fine anno. È organizzato in piccoli gruppi a partecipazione volontaria, se ne sono iscritti 10 su 30. Abbiamo fatto un incontro di presentazione a cui hanno partecipato anche i genitori.” (IRDIP-5)*

*“Il servizio si è maggiormente strutturato anche offrendo con lo psicologo interno con dei servizi legati al metodo di studio, supporto psicologico, orientamento in uscita, c’è stata una sorta di specializzazione. Fa ascolto individualizzato pedagogico da parte dei docenti, l’ascolto dello psicologo, interventi nelle classi su richiesta, interventi sul metodo di studio, coaching, riorientamento per ragazzi che hanno difficoltà di inserimento nei diversi indirizzi, orientamento in uscita per le V.” (IRIP-5)*

L’aumento della presenza di studenti di origine straniera con problemi linguistici ha spinto la scuola ad attivare un referente specifico, mentre prima le funzioni erano gestite dal Centro Ascolto, al fine di attivare e poter coordinare i diversi interventi specifici a loro rivolti. In particolare, un gruppo di docenti ha prestato la propria disponibilità per svolgere corsi di alfabetizzazione linguistica in orario scolastico.

*“Prima la referente degli stranieri era la stessa del centro ascolto che gestiva gli stranieri, poi visto il numero degli stranieri che andava ad aumentare ha deciso di delegare me come componente del centro ascolto e mi sono occupato poi degli stranieri. Il percorso di consolidamento è rivolto a chi è già in Italia da qualche anno ma ha comunque problemi linguistici o di alfabetizzazione. Ci sono dei colleghi che mettono a disposizione un’ora, gli studenti vengono dispensati dalla frequenza di una disciplina in accordo con il Consiglio di classe.” (IRIP-5)*

I partecipanti alle interviste focus group citano spesso anche Snoopy, il progetto di peer-tutoring rivolti agli studenti in particolare del biennio, e lo sportello per i disturbi alimentari, attivato con orgoglio: *“quante scuole hanno uno sportello sui disturbi alimentari? Poche.” (FGIACP-5)*, come risposta al dato, tutto al femminile, in preoccupante aumento negli ultimi due anni, di richieste e segnalazioni. Attualmente sono dieci quelle seguite dal servizio.

*“Poi c’è Snoopy, che è comunque un servizio del centro ascolto, e poi c’è uno sportello esterno per i disturbi alimentari gestito dalla psicologa delle ASL locali.” (IRIP-5)*

*“... quello per i disturbi alimentari che è sicuramente un aspetto molto problematico per il nostro Istituto, i numeri sono in aumento.” (FGIIGLP-5)*

*“Gli utenti dello sportello alimentare sono 10, numeri in crescita in aumento in relazione alla pandemia, costretti a casa con la DAD, qualcuna si è isolata, è un dato al femminile, ci sono già casi in prima, arrivati dalle medie già con questo problema. È comunque una tendenza nazionale.” (IRIP-5)*

Infine nelle parole di alcuni degli intervistati rispetto al tema dei servizi per l’inclusione e il benessere, sembra emerge il bisogno di uno sportello per il benessere dei docenti, e di una presenza maggiore e continua di educatori all’interno della scuola che potrebbero contribuire a consolidare e migliorare il processo inclusivo estendendo la loro azione verso tutti gli studenti.

*“Soprattutto negli ultimi mesi, siamo stati investiti di compiti e responsabilità che esulano dal*

*nostro lavoro e preparazione e interessi. E a discapito a volte del nostro lavoro scolastico.”*  
(FGIIIGLP-5)

*“...dare continuità all’azione dell’educatore perché io ho esperienze in una scuola in cui ne giravano 10 diversi e con orari tassativi, se invece la scuola potesse averli a disposizione quindi andando ad utilizzare dove più serve, poi c’è il grosso problema che sarebbe risolto delle uscite didattiche, che coinvolge l’educatore per più ore rispetto a quelle della sua mattina ed è sempre una discussione con le cooperative di riferimento per avere ore in più che poi vanno diluite creando disagio all’educatore stesso, credo che anche dal punto di vista giuridico andrebbero maggiormente tutelate queste figure, che sono spesso ai margini e invece secondo me sono fondamentali perché molto spesso sono preparati e formati e io ho avuto modo di apprezzarli moltissimo.”* (IDSP-1)

### **Partecipazione**

Nelle interviste e focus group i partecipanti non hanno dubbi che tutti gli studenti, anche quelli con bisogni educativi speciali, hanno le stesse opportunità di partecipare alle esperienze e alle attività extra-scolastiche,

*“Nella mia visione di scuola il ragazzo disabile è un mio alunno, quindi, partecipa a tutte le iniziative svolte dalla sua classe, punto, senza discussione, e si mettono tutte le accortezze per farlo partecipare, si costruisce l’uscita e la gita anche in base alle possibilità di partecipazione del ragazzo, questo è fuori discussione.”* (IDSP-1)

*“Le gite sono sempre molto faticose, star via una settimana è fortemente impegnativo, sicuramente è positiva per il ragazzo, per i compagni, dipende, a volte no, proprio perché la convivenza per una settimana con i compagni che davvero toccano con mano 24H cosa vuol dire disabilità a volte non sono pronti, era il caso di un ragazzino non vedente. Dipende in altri casi invece di ragazzi autistici sono stati molto disponibili e c’è stata una ricaduta molto positiva.”* (FGISP-5)

### **Collaborazione**

L’inclusione non può essere realizzata esclusivamente a livello individuale, occorre un approccio sistemico e il coinvolgimento di tutto il personale scolastico. Dalle parole degli intervistati, tuttavia, sembra che questo non sia sempre possibile, oltre alle difficoltà normative, per esempio l’introduzione del nuovo PEI, la percezione degli intervistati è che non ci sia mai abbastanza tempo a disposizione e che non sia facile riuscire a far partecipare tutte le parti, per esempio sembra sia molto difficile avere la presenza dei servizi di neuropsichiatria delle ASL.

*“Dunque, lei deve tener conto che appunto siamo a metà del guado tra la vecchia normativa e la nuova che non è entrata in vigore, ci sarebbe stato davvero un salto di livello tra il prima e il dopo ma il dopo non esiste ancora. Io li organizzo ancora tra docenti di sostegno, coordinatore della classe, genitori, gli educatori se ci sono, e la neuropsichiatria che però devo dire che spesso non si presenta, ci sono neuropsichiatri che non li hanno mai visti questi ragazzi, hanno preso il caso in mano una volta e non sanno neanche di chi stanno parlando, io penso che ci sia un problema e non è della scuola. Se c’è un ragazzo certificato, chi lo certifica, non certo la scuola, manca proprio un’azione di coordinamento l’insegnante anche se formati non sono comunque neuropsichiatri.”*  
(IDSP-5)

Al di là delle dichiarazioni contenute nei documenti ufficiali, soprattutto nella percezione degli insegnanti di sostegno, sembra che il PEI sia una questione che riguarda principalmente le figure direttamente impegnate e le famiglie degli studenti con disabilità, è ancora difficile coinvolgere tutti



gli insegnanti curricolari e l'intero consiglio di classe, e in qualche modo, in alcuni estratti sembra sia accettato e quasi giustificato.

*“Il PEI se lo fa l'insegnante di sostegno. Chi lo scrive il PEI? Però a differenza di quando ho iniziato che me lo scrivevo, leggevo e firmavo, adesso no, è fisicamente l'insegnante di sostegno che l'ha scritto però è condiviso con la famiglia, che deve essere assolutamente inclusa in questo percorso, con le educatrici e con il Consiglio di classe. La nuova riforma che è stata bocciata dal TAR, ma noi abbiamo deciso di utilizzare comunque anche le parti “incriminate”, ogni insegnante ha una scheda da compilare. Quindi comunque un'assunzione di responsabilità da parte dei docenti curricolari c'è, chi più chi meno io, ho una collega con cui l'altro giorno mi sono seduta lì e l'ha voluto leggere tutto e ha anche voluto farmi cambiare degli obiettivi. Siamo avanti anni luce anche rispetto a 5-6 anni fa, non esiste una riunione in cui ci si siede a fare il PEI tutti insieme e forse sarebbe anche difficile, penso alla programmazione di classe, è il coordinatore di classe che la fa, non è condivisa con i colleghi. Io sono anche coordinatrice di classe, la programmazione di me la faccio io, e poi se ti va bene qualcuno dice, ma io voglio andare in gita aggiungiamo questa cosa? La programmazione di classe la fa il coordinatore, e il PEI lo fa l'insegnante di sostegno l'importante è che si vada nella direzione che è stata scritta e che il progetto sia condiviso.”*  
(FGISP-5)

*“È un lavoro a più braccia per me, poi dipende, a volte trovi magari il collega affiatato, con gli educatori c'è sempre uno scambio e una condivisione di informazioni, e bene o male il PEI si fa insieme, è più difficile che passi sotto gli occhi degli altri docenti curricolari.”* (FGISP-5)

*“Soprattutto nei consigli di classe, la progettazione è una cosa che si riduce spesso ad una formalità, perché non c'è tempo, più di disponibilità spesso è una questione di tempo, abbiamo dei tempi nei consigli di classe ridottissimi, per cui tutto il lavoro viene svolto dal coordinatore, arriva al consiglio di classe, presenta e viene approvato, e invece a me manca proprio quella parte di progettazione condivisa, che ripeto, spesso manca più per questioni di tempo che per disponibilità personale.”*(IRIP-5)

*“...in cooperativa ci è sempre stato detto che non potevamo aggiungere niente nel PEI, poi in pratica magari il contributo dell'educatore comunque c'è, partecipo alle riunioni per il PEI anche se non c'è una parte specifica per me. Non partecipo ai consigli di classe.”* (FGISP-5)

Un'insegnante, tuttavia, ritiene che la scarsa collaborazione sia dovuta, più che al poco tempo a disposizione, alla mancanza di una cultura che creda nella collaborazione, nella condivisione, nel confronto come momento di crescita e di formazione. Le sue parole sono piuttosto dure:

*“Secondo me è anche una questione di cultura scolastica, di filosofia scolastica, perché la mancanza di tempo deriva dal fatto che non si crede appunto nell'importanza di un lavoro di rete collegiale, altrimenti viene predisposto un tempo di confronto che non sia solo il Collegio docenti dove occorre votare o non votare. Così inteso il Collegio diventa solo un elemento formale, manca quella filosofia della ricerca didattica, del confronto, è proprio una filosofia perché allora il tempo lo dai, lo trovi, non so dai la possibilità ai servizi una volta ogni due mesi di trovarsi, per fare il punto invece non c'è questo, nasce più dall'iniziativa personale dal basso, manca un coordinamento dall'alto che magari arriverà perché abbiamo cambiato dirigente da poco a settembre. Il discorso è un'impostazione penso per esempio alla ricerca di percorsi interdisciplinari, questa l'interdisciplinarietà c'è e non c'è, per mancanza di tempo vero, ma se si ha la volontà il tempo si trova.”* (IRIP-5)

La mancanza di collaborazione in generale riguarda non soltanto le relazioni con gli insegnanti di sostegno, ma anche tra gli stessi docenti curricolari: a dispetto di una normativa che sottolinea molto l'importanza dell'interdisciplinarietà spesso si riducono allo scambio di e-mail o messaggi su WhatsApp.

*“E si cerchiamo di farlo perché poi anche all'esame è previsto di farlo, quindi i percorsi sono interdisciplinari e quindi teoricamente dovremmo lavorare in quella direzione e per sviluppare quelle competenze, però ci scontriamo a volte con la difficoltà di comunicare tra di noi, di ottenere i tempi e gli spazi per farlo e che vuol dire no WhatsApp o via email.” (FGIIIIGLP-5)*

*“...poi, comunque, qualcuno non ci crede a priori, quindi non è facile, manca una nuova cultura scolastica, è rimasto tutto ancorato alle discipline, poi ancor di più nello scientifico dove ci sono le discipline prevalenti di indirizzo...” (FGIIIIGLP-5)*

*“durante il corso di sostegno con gli insegnanti curricolari, gli insegnanti mi hanno detto e allora se l'insegnante di sostegno è sulla classe allora deve occuparsi anche dei DSA. Ed effettivamente se è inclusione è inclusione di tutti ma se tutti collaboriamo l'alunno DSA non diventa anche lui l'alunno dell'insegnante di sostegno, il materiale e il lavoro che io faccio per il mio alunno con disabilità potrà essere utile anche all'alunno DSA, però non è che diamo l'alunno con DSA anche all'insegnante di sostegno che tanto si occupa di difficoltà. L'inclusione a 360 gradi è il focus anche del corso di formazione che stiamo svolgendo.” (FGISP-5)*

Ci sono comunque insegnanti che fanno riferimento e si relazionano con quelli di sostegno per chiedere indicazioni o suggerimenti:

*“Noi ci interfacciamo molto anche con gli insegnanti di sostegno.” (FGIACP-5)*

*“Ne ho parlato anche con X che è la coordinatrice per ragazzi con disabilità che fa sostegno su quella classe ma ha poche ore.” (FGIACP-5)*

Rispetto alla collaborazione un'insegnante avanza una proposta, ovvero avere una figura adibita alla gestione delle relazioni e del lavoro di rete tra i vari servizi e consigli di classe e all'interno degli stessi.

*“In una scuola così grande ci vorrebbe qualcuno che ci aiutasse a costruire delle reti tra servizi ma anche tra consigli di classe perché, per me, c'è un eccessivo individualismo in alcuni consigli di classe di alcuni docenti, c'è ancora in alcuni, non in tutti, la percezione del proprio lavoro singolo nella classe e viene un po' meno l'aspetto relazionale, cioè il lavorare in rete. Noi lavoriamo in rete con lo sportello Xascolta, con la collega dell'orientamento manca in alcuni, in una scuola molto grande, un po' l'idea del sistema e non di essere un servizio chiuso, o una persona autoreferente che gestisce la sua lezione.” (IRIP-5)*

## **Famiglie**

Anche il tema del rapporto con le famiglie è emerso in diverse interviste e focus group. Non sempre i rapporti sono facile da gestire, la scuola da anni è impegnata nel provare a migliorare la collaborazione e le relazioni, con diverse iniziative, nell'ultimo anno è stato esteso l'accesso al Centro Ascolto anche ai genitori.

*“Abbiamo aperto il Centro Ascolto anche ai genitori, perché i nostri ragazzi sono bravissimi ma hanno un padre e una madre, a volte anche più padri e madri, situazioni un po' complicate alle*

*spalle e si è sentita l'esigenza di aprire, di dare ascolto anche appunto anche ai genitori che si sentono particolarmente in difficoltà, qualcuno viene, quindi vuol dire che è una risposta che ha anticipato un bisogno esistente.” (IDSP-5)*

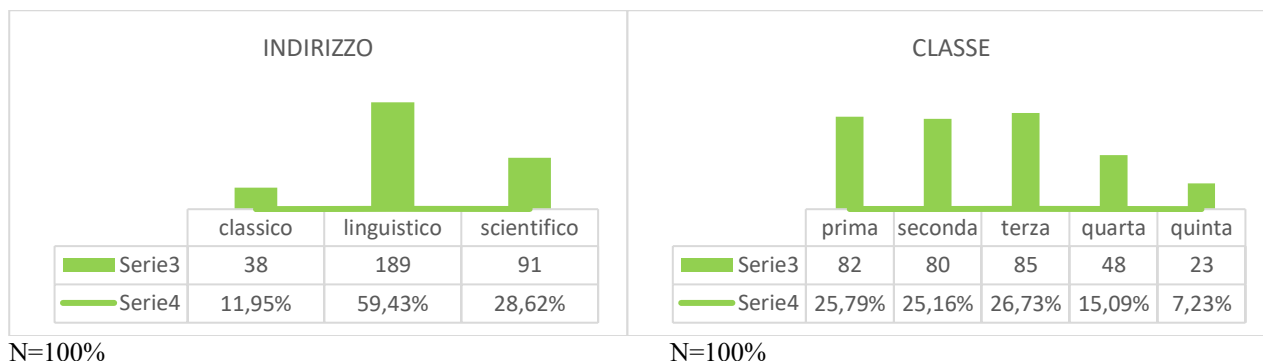
*“Sono 21 anni che sono qui, se devo parlare specificamente di inclusione, quello che ho visto negli ultimi anni è una situazione che si è molto modificata, non sempre in modo semplice, soprattutto per la contrapposizione che abbiamo avuto con certe famiglie, nel senso che il rapporto con le famiglie e rimane tutt'ora uno degli aspetti fondamentali per avere un approccio con gli studenti che hanno più bisogno di altri. Dove la famiglia ha manifestato chiusure o un atteggiamento di scarsa fiducia nei confronti della scuola il lavoro è risultato per tutti particolarmente gravoso, dove c'è stato invece un clima di collaborazione invece è stato più semplice.” (FGIIIGLP-5)*

*“...credo che qui abbiamo comunque fatto un percorso di collaborazione con le famiglie sulla presa di coscienza di problemi per esempio legati ai disturbi di apprendimento perché inizialmente ricordo 5-6 anni fa erano rarissimi e all'inizio l'ostacolo è stato un po' proprio quello di provare e di costruire un'alleanza anche con le famiglie.” (FGIIIGLP-5)*

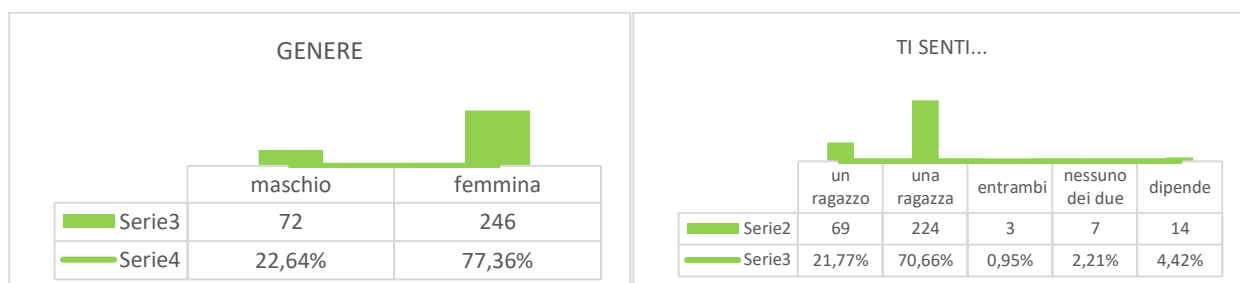
## 4.2.3 QUESTIONARIO TUTTI GLI STUDENTI

### Informazioni generali

Hanno risposto 318 studenti su 1396 pari al 22,8%, una percentuale non altissima ma che consente comunque di trarre informazioni interessanti. Il 59,5% degli alunni che hanno partecipato è iscritto all'indirizzo linguistico, il 28,6% a quello scientifico, l'11,9% quello classico. Il 26,7% frequenta la terza, il 25,8% la prima, il 25,2% la seconda, il 15,1% la quarta e il 7,2% la quinta

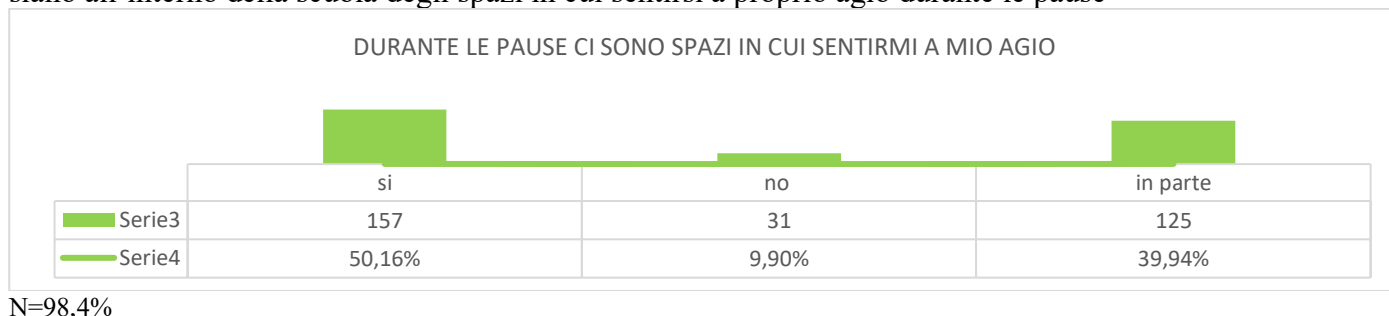


Dei 318 studenti che hanno risposto, 246 sono femmine (77,4%), 72 maschi (22,6%). Rispetto al loro genere, il 21,8% si sente un ragazzo, il 70,66% si sente una ragazza, l'1% si sente entrambi, il 2,2% nessuno dei due, il 4,4 dipende%.



### Spazi

Rispetto agli spazi, la percezione della maggioranza di coloro che hanno risposto (60,1%) è che ci siano all'interno della scuola degli spazi in cui sentirsi a proprio agio durante le pause



La maggioranza degli studenti che hanno risposto ha una percezione generalmente positiva:

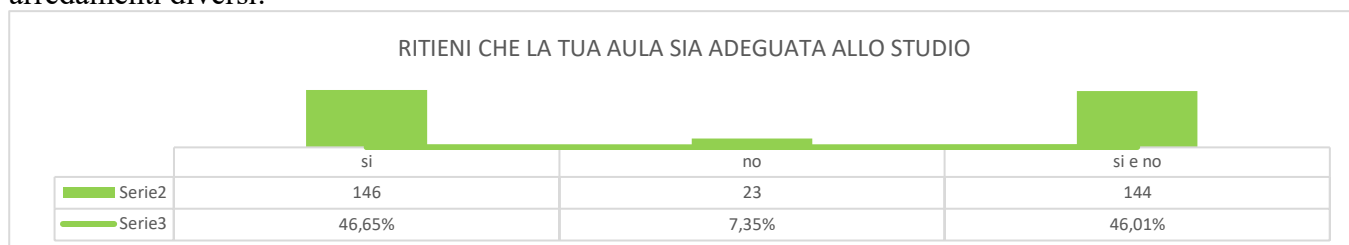
- palestra: 71,5%
- corridoi: 69,9%
- laboratori: 62,2%
- mensa: 61,5%
- spogliatoi: 53,5%

Giudizi meno positivi, scarsi o insufficienti per bagni (34,5%) e armadietti (56,6%)

## Aule

Gli studenti che hanno risposto hanno percezioni diverse rispetto all'adeguatezza delle proprie aule allo studio: lo sono per il 46,65%, mentre per il 46% lo sono solo in parte.

Le dimensioni (58,7%) e la luminosità (78,2%) sono giudicate buone, giudizi meno positivi per l'acustica (per il 48,7% buona; per il 30,25% sufficiente), la temperatura (per il 41,1% scarsa o insufficiente, per il 31,5% sufficiente), i banchi e le sedie (sufficienti per il 38,9%, per il 31,5% scarsi insufficienti). Queste differenze possono essere dovute al fatto che la scuola è dislocata in tre edifici abbastanza diversi tra loro, e che alcuni indirizzi adottano una disposizione e degli arredi diversi.



N=98,4%

## **Accessibilità,**

Rispetto all'accessibilità degli spazi, la percezione degli studenti che hanno risposto è abbastanza positiva: la maggioranza ritiene che tutti gli ambienti lo siano seppur con diverse percentuali: mensa (87%), bagni (85,8%), laboratori (82,8%), spogliatoi (73,1%), palestra (66,6%) e armadietti (57,1%).

## **Studio**

Al momento piace studiare molto/abbastanza a poco più della maggioranza degli studenti (51%) che hanno partecipato al questionario, mentre circa un quarto (26%) di loro ha risposto poco o per niente

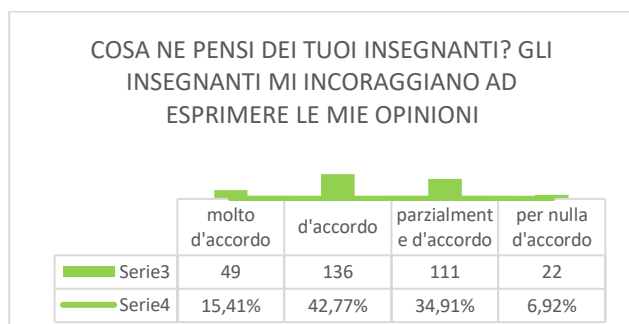


N=95,6%

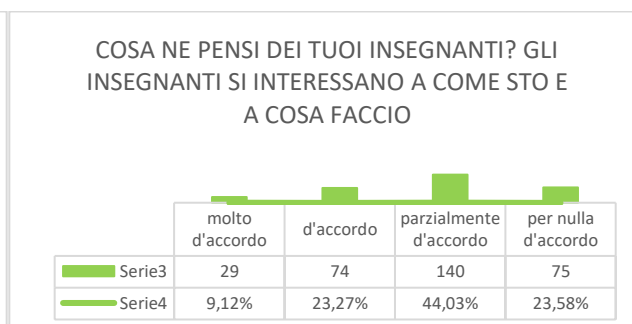
## Insegnanti

Rispetto agli insegnanti emergono percezioni negative, la maggioranza degli studenti che hanno risposto, è parzialmente o per nulla d'accordo che siano interessati a cosa fanno e a come stanno (67,1%), che li considerino tutti uguali (66%), che siano bravi a sostenerli e aiutarli in caso di bisogno (60%), e che li aiutino ad imparare con metodi che funzionano bene (53,15%).

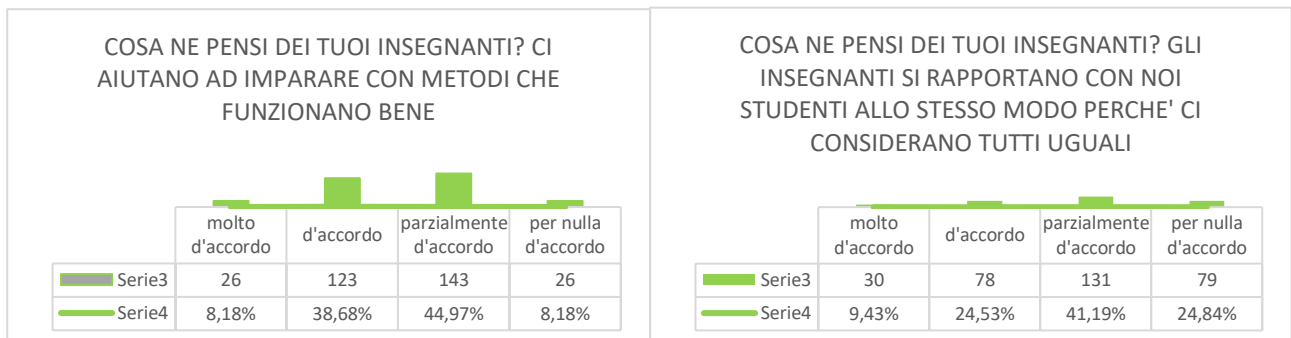
Il 58,2% pensa che comunque incoraggiano ad esprimere le proprie opinioni.



N=100%

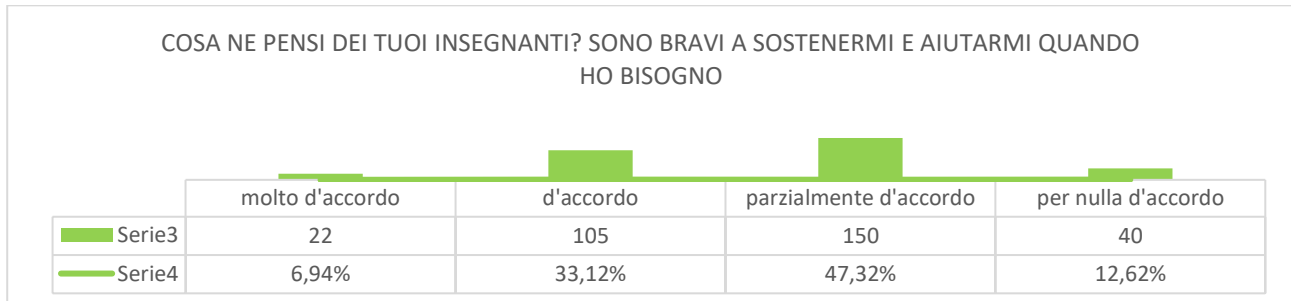


N=100%



N=100%

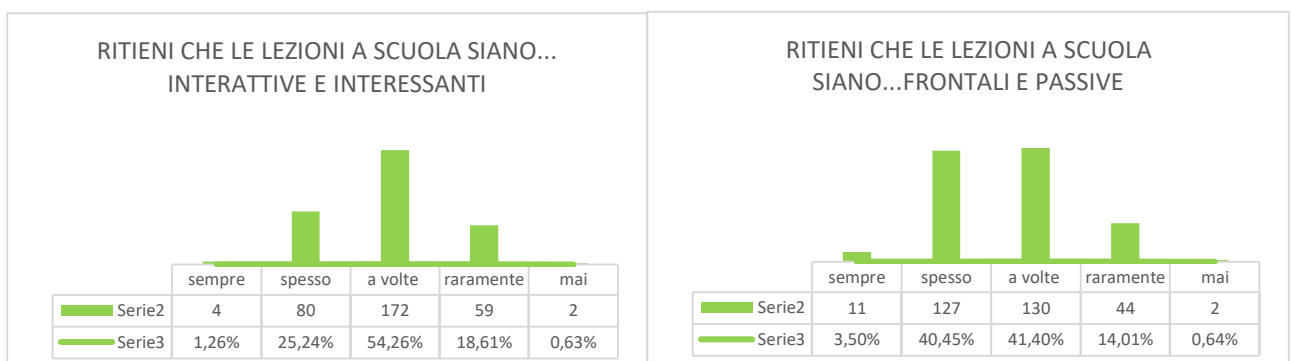
N=100%



N=99,7%

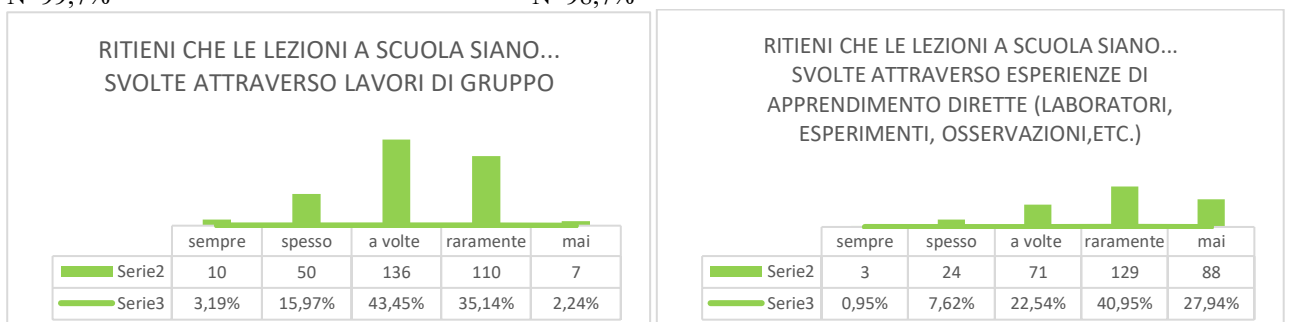
### Lezioni

Le percezioni degli studenti che hanno risposto sono abbastanza divise, per la maggioranza (54,3%) solo a volte (per il 26,5% spesso o sempre, per il 19,2% raramente o mai) sono interattive e interessanti, mentre per il 43,7% sono spesso/sempre frontali e passive (anche se per il 40,4% lo sono solo a volte, mentre per 14,65, raramente/mai). Più di uno studente su 3 (37,4%) ritiene che si svolgano raramente/mai attraverso lavori di gruppo (per il 43,%% solo a volte) e ancor meno frequentemente attraverso esperienze di apprendimento dirette (68,9%). Tali differenze possono essere in parte spiegate dal fatto che gli studenti frequentano diversi indirizzi, (scientifico, classico e linguistico), oltre alla diversa preparazione e stili di insegnamento dei docenti.



N=99,7%

N=98,7%

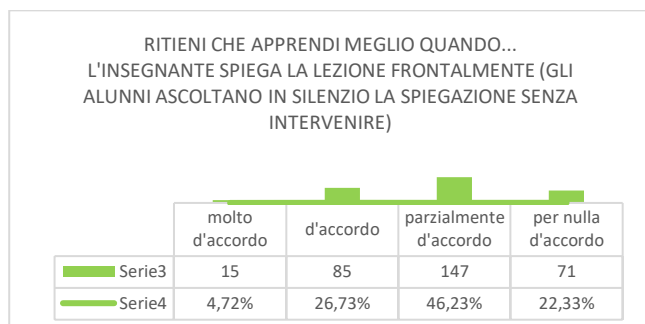


N=98,4%

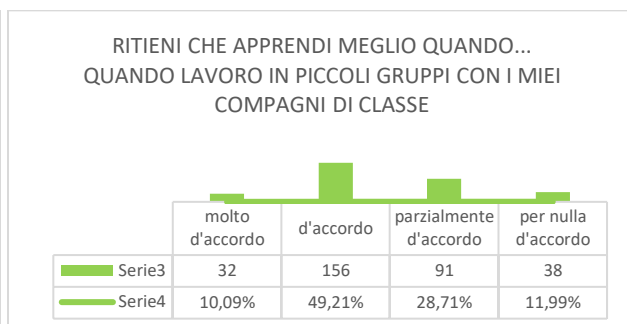
N=99,1%

## Stili di apprendimento

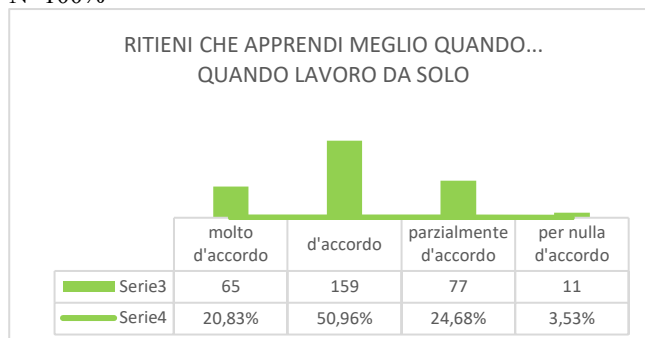
La maggioranza degli studenti che hanno risposto ritiene di imparare meglio attraverso attività laboratoriali (78,3%) o quando lavora da solo (71,8%), quando l'insegnante utilizza grafici, disegni e schemi (82%), o strumenti digitali interattivi (84,6%). Il 59,3% preferisce lavorare in piccoli gruppi, a dispetto del 12% che è per nulla d'accordo. Decisamente non apprezzano le lezioni frontali (68,6%), anche se comunque un terzo di loro le preferisce (31,5%), a conferma di come ciascuno abbia uno stile di apprendimento diverso.



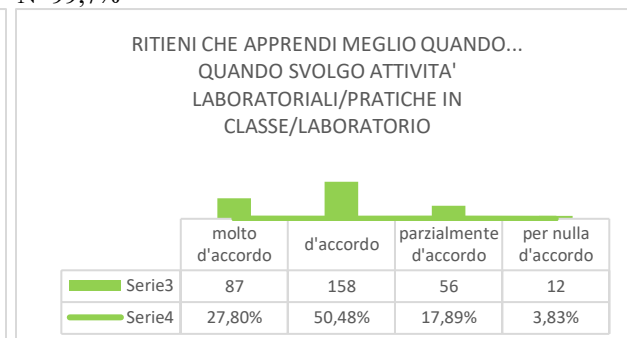
N=100%



N=99,7%



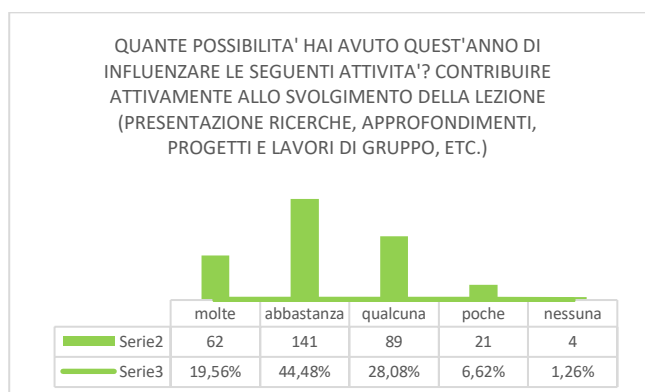
N=98,4%



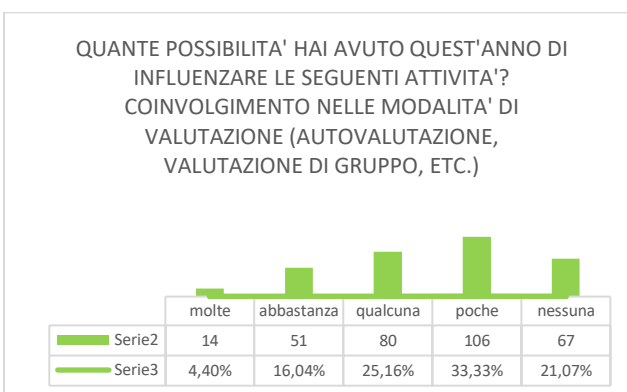
N=98,1%

## Partecipazione

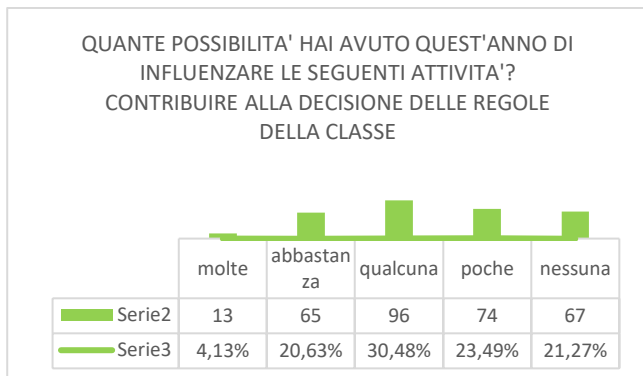
La maggior parte (64%) di coloro che hanno risposto ha la percezione di poter contribuire abbastanza/molto allo svolgimento delle lezioni e, in misura minore, alle decisioni sulle regole della classe. Ritengono invece di avere meno opportunità di essere coinvolti nella valutazione (54,4%) e di poter influire sulle regole della scuola (84,5%)



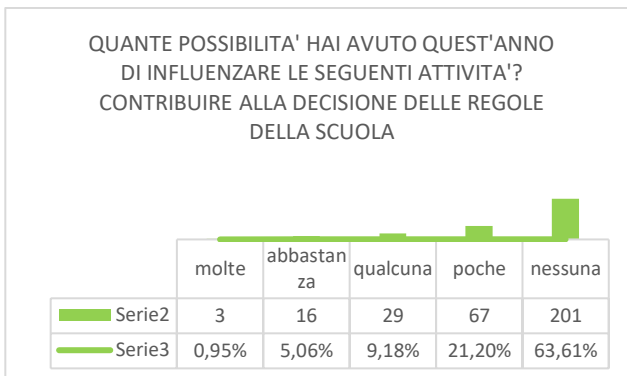
N=99,7%



N=100%



N=99,1%



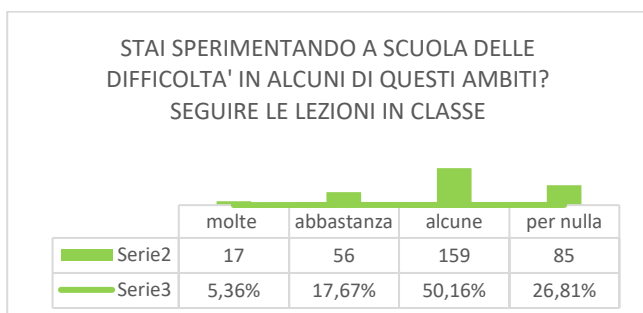
N=99,4%

### Problemi relativi allo studio

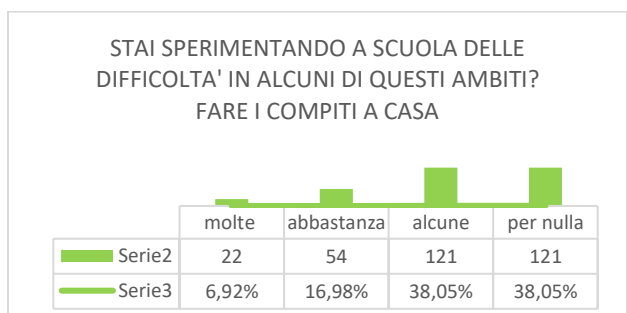
Rispetto alle difficoltà sperimentate a scuola dagli studenti che hanno risposto, circa uno su tre ha abbastanza/molti problemi (34,6%) nel prepararsi per esami e verifiche, e nel rispondere o prendere la parola in classe (34,5%), il 29,7% a svolgere compiti che richiedono calcoli.

Circa uno su quattro ha difficoltà a svolgere i compiti a casa (24%), seguire le lezioni in classe (23%) e fare presentazioni orali (22,9%), il 17% nello svolgere compiti che richiedono la lettura.

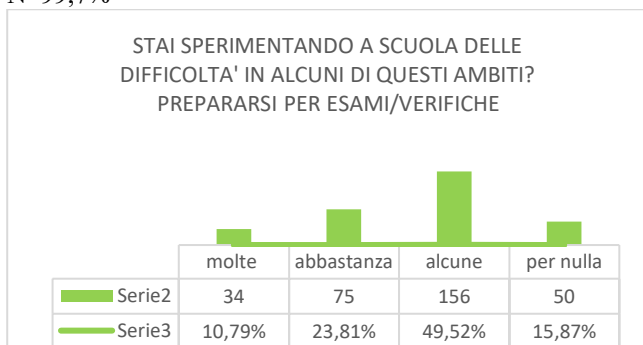
Il 72% sa comunque a chi rivolgersi in caso di problemi relativi allo studio.



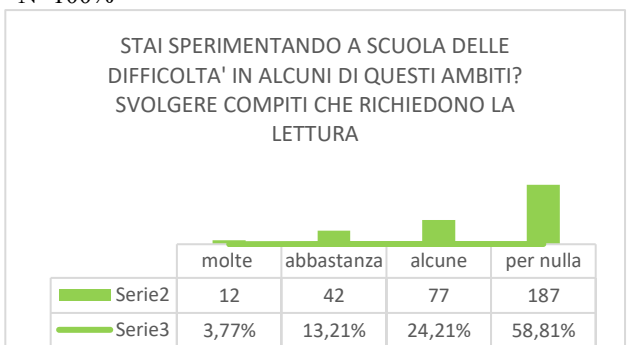
N=99,7%



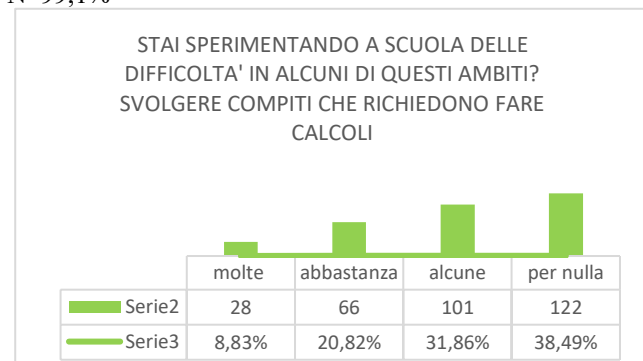
N=100%



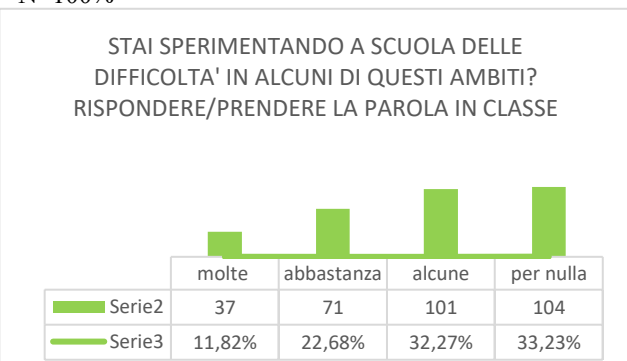
N=99,1%



N=100%

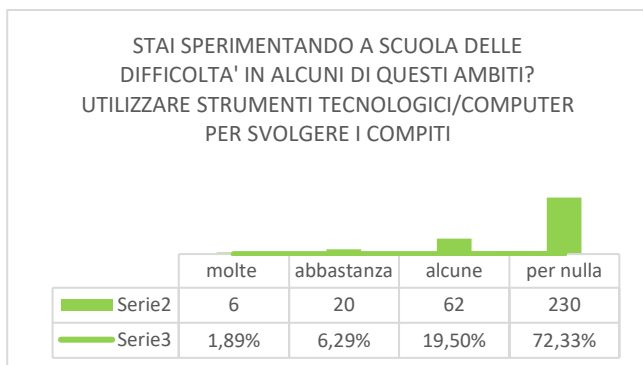


N=99,7%

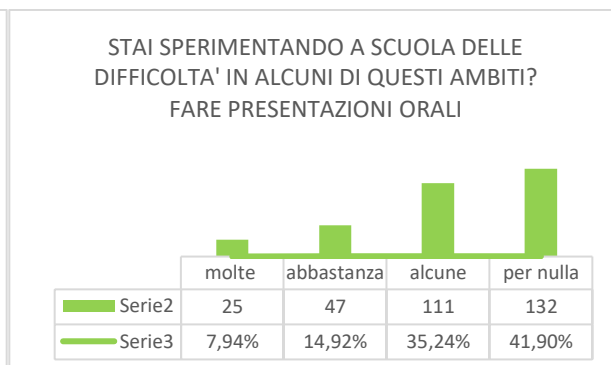


N=98,4%



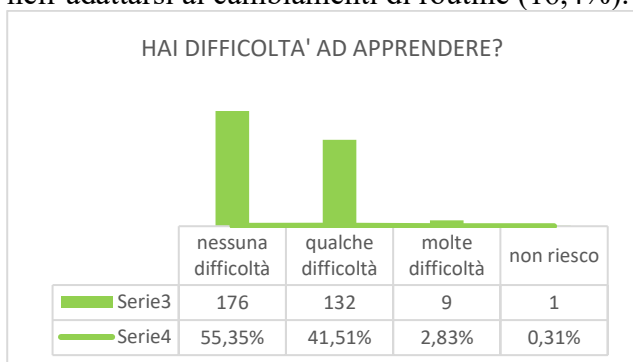


N=100%

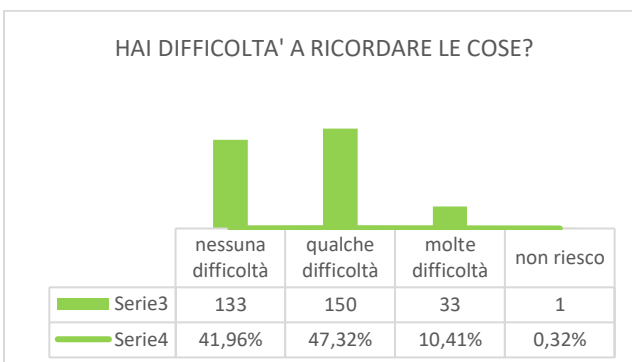


N=99,1%

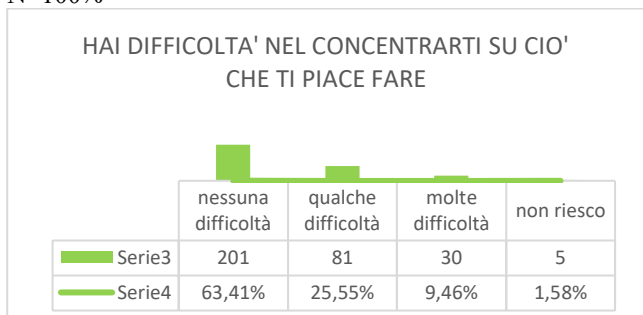
Dalle risposte degli studenti sembra non emergano molte difficoltà ad apprendere (3,1%) a ricordare le cose (10,7%) o a concentrarsi su ciò che a loro piace fare (11,1%), qualche problema in più nell'adattarsi ai cambiamenti di routine (16,4%).



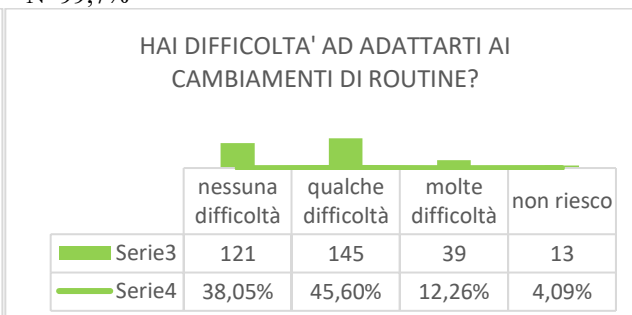
N=100%



N=99,7%



N=99,7%

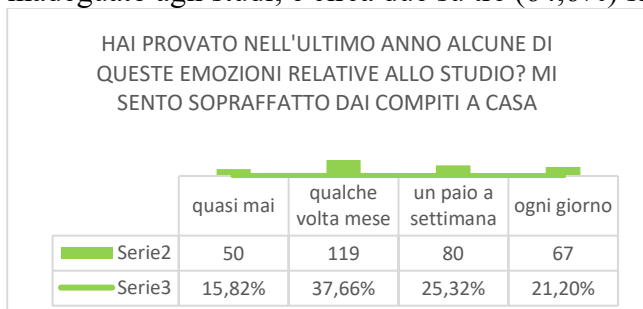


N=100%

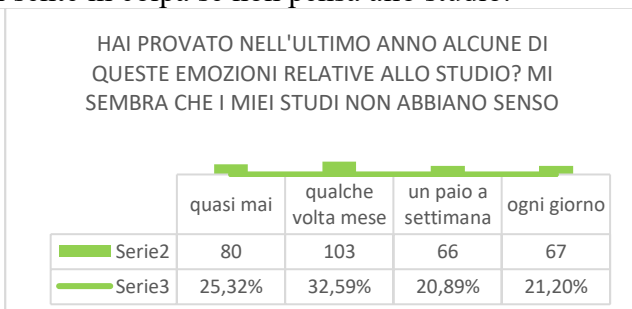
## Benessere scolastico

### Emozioni nei confronti dello studio

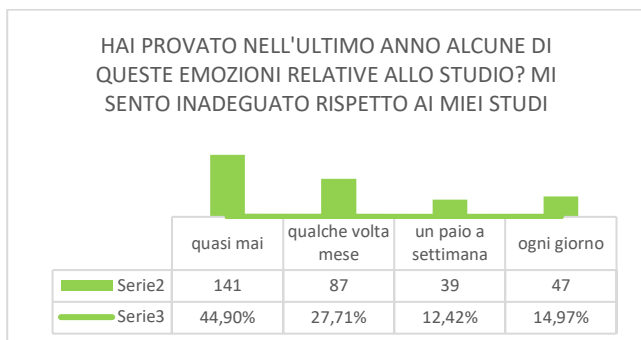
Rispetto alle emozioni provate da coloro che hanno risposto, rispetto allo studio almeno un paio di volte a settimana quasi la metà (46,5%) si sente sopraffatto dai compiti (il 16,5% quotidianamente), il 42,1% ritiene che i propri studi non abbiano senso (21,2 % quasi ogni giorno), il 27,4% si sente inadeguato agli studi, e circa due su tre (64,6%) si sente in colpa se non pensa allo studio.



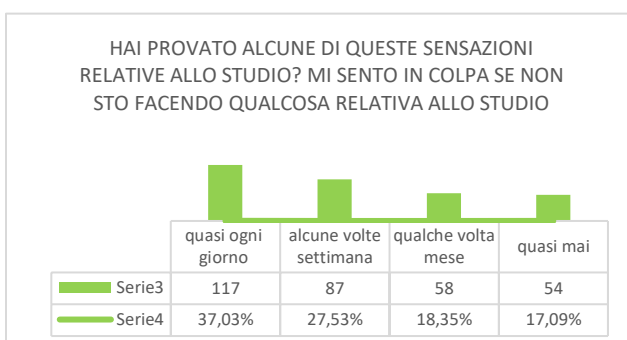
N=99,4%



N=99,4%

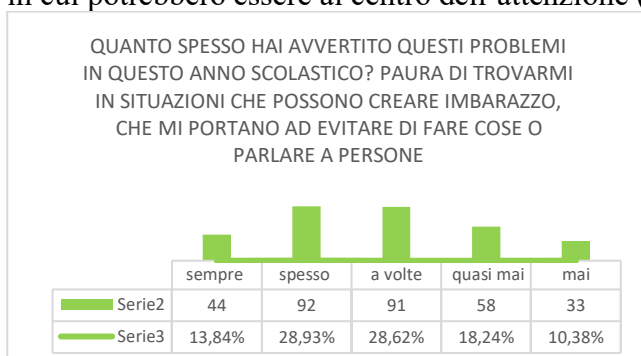


N=98,7%

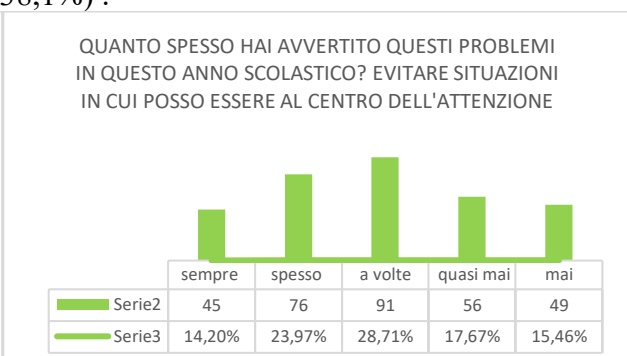


N=99,4%

Sempre nell'ultimo anno, molti degli studenti che hanno risposto, avvertono spesso/sempre la paura di trovarsi in situazioni di imbarazzo, che li portano ad evitare/non parlare con le persone (42,8%), e in cui potrebbero essere al centro dell'attenzione (38,1%) .



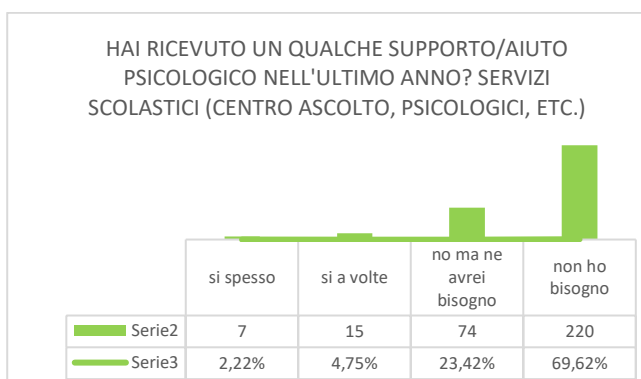
N=100%



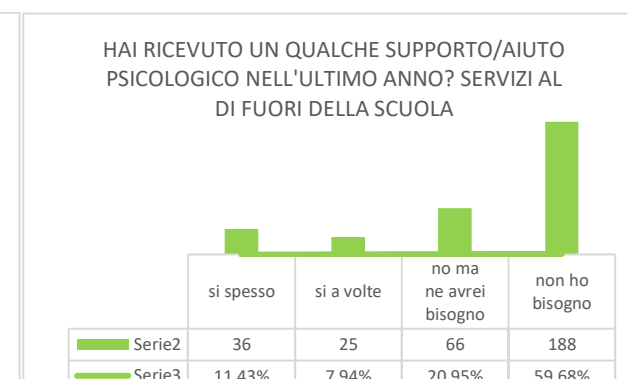
N=99,7%

Il 62,3% sa a chi rivolgersi a scuola per ricevere un supporto psicologico.

Nell'ultimo anno almeno qualche volta (il 7%) gli studenti che hanno risposto, ha ricevuto un supporto psicologico a scuola (il 23,4% no ma dice che ne avrebbe bisogno), e fuori da scuola (il 19,4%, il 21% dice di no ma che ne avrebbe bisogno), in particolare il 61,6% dai genitori, e il 67,5% dagli amici.



N=99,4%

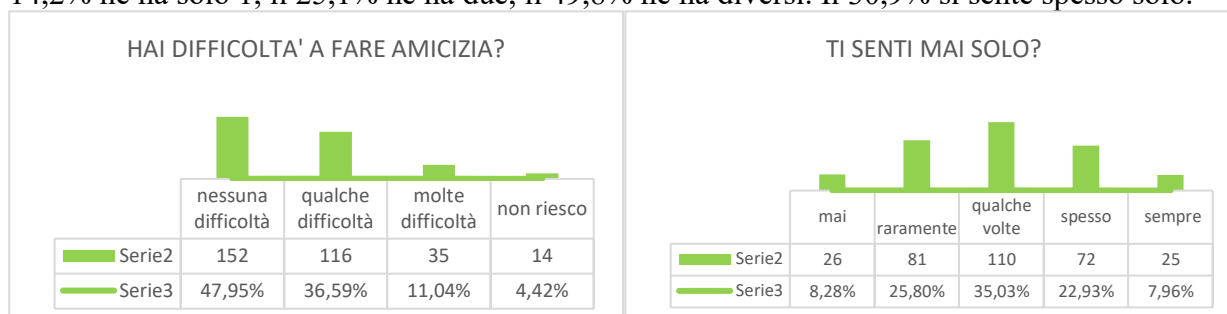


N=99,1%

Da questi dati emerge un piccolo campanello d'allarme rispetto al benessere psicologico degli studenti, molti si sentono sopraffatti dai compiti o inadeguati allo studio, hanno spesso paura di trovarsi in situazioni in cui potrebbero sentirsi in imbarazzo, e non sono pochi quelli che hanno fatto ricorso ad un supporto psicologico (il 30,4% a scuola e il 40,4% servizi esterni) o che sentono ne avrebbero bisogno.

## Amici.

Il 15,5% ha difficoltà a fare amicizia, il 10,9% non ha amici stretti con cui potersi confidare, il 14,2% ne ha solo 1, il 25,1% ne ha due, il 49,8% ne ha diversi. Il 30,9% si sente spesso solo.

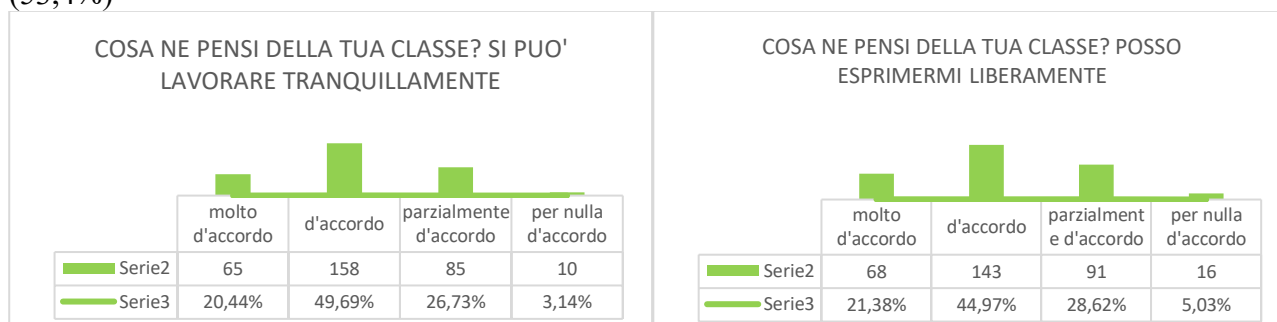


N=99,7%

N=98,7%

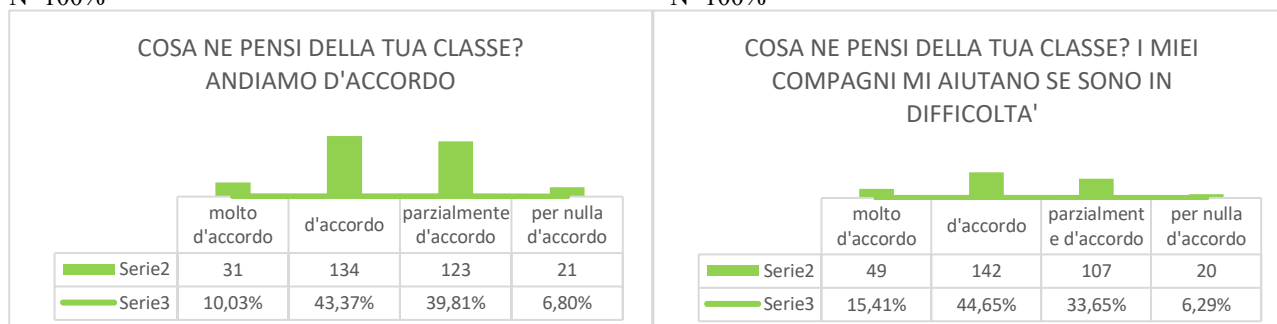
## Clima della classe

La maggioranza di coloro che ha risposto ritiene che nella propria classe si possa lavorare tranquillamente (70,1%) e ci si possa esprimere liberamente (66,4%), che i compagni sono disponibili ad aiutare in caso di difficoltà (60%), e che in generale si vada abbastanza d'accordo (53,4%)



N=100%

N=100%

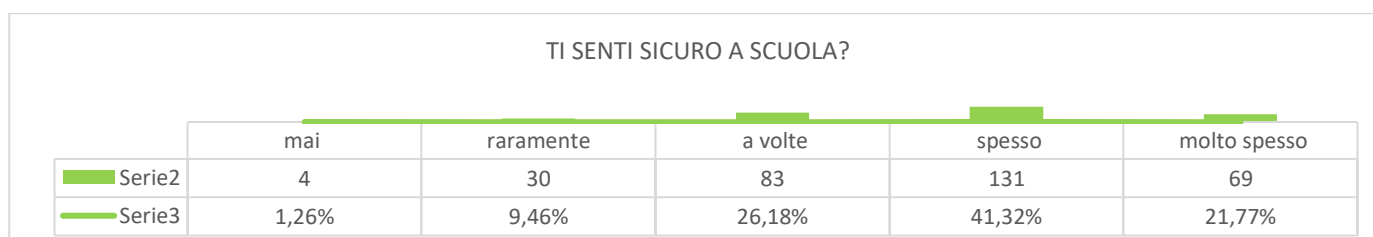


N=97,2%

N=100%

## Sicurezza

Quasi due studenti su tre (63,1%) si percepiscono abbastanza al sicuro all'interno della scuola, il 26,2% qualche volta, il 10,7% mai o raramente



N=99,7%

Il 10,1% ha subito qualche volta episodi di bullismo dagli insegnanti (l'89,9% mai) e il 9,6% dai compagni di classe ( il 90,4% mai). In particolare:

- insulti e derisioni: 10,3%
- essere ignorati/esclusi 21%
- essere picchiati/feriti: 2,5%
- cattive voci sul proprio conto: 19,5%
- essere derubato/danneggiato oggetti personali: 3,5%
- essere minacciato/forzato a fare cose che non voleva fare: 2,9%
- essere denigrato online: 5%

Rispetto alla partecipazione ad episodi di bullismo il 10,8% dice avervi partecipato qualche volta, l'89,2% mai. In particolare attraverso

- insulti e derisioni: 11,6%
- ignorare/escludere: 14,7%
- picchiare/ferire: 1,5%
- mettere in giro cattive voci: 10,1%
- rubare soldi/danneggiare oggetti: 5,1%
- minacciare o forzare a fare cose contro la volontà: 2,5%
- denigrare online: 3,55%

Il 15,1% ha denunciato gli episodi ad un adulto, dopo la segnalazione si sono interrotti nel 17% dei casi, si sono ridotti nel 22,9%, nel 15,8% non è cambiato nulla, in 2 casi sono peggiorati.

### Cibo

Per la maggioranza è di buona qualità (85,63%), ha un costo ragionevole (80,8%), tiene conto delle scelte e necessità di tutti (62,5%). Per il 71,6% la mensa è piacevole e rilassante, non c'è molta fila da fare (71,5%) anche se per il 57,4% c'è confusione.

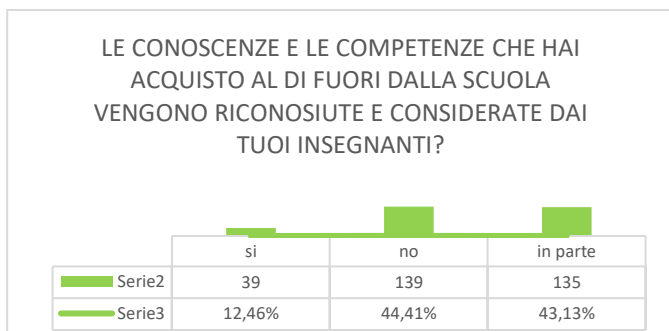
### **Attività extra-scolastiche**

Rispetto alla partecipazione ad attività extra-scolastiche, quasi tre studenti su quattro (72,4%) tra coloro che hanno risposto, è impegnato almeno 1-2 volte alla settimana in attività sportive, culturali e sociali al di fuori della scuola, mentre l'11,8% non lo è mai. Solo il 15,3% è impegnato regolarmente partecipa ad attività sociali associative, il 58,8% mai.

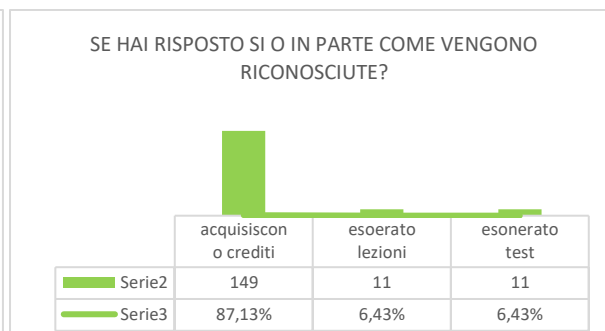
	ogni giorno	1-2 volte a settimana	a volte 1-2 al mese	mai
Serie2	90	138	50	37
Serie3	28,57%	43,81%	15,87%	11,75%

N=99,1%

Rispetto alle competenze acquisite fuori dalla scuola, il 44,4% dichiara che non vengono riconosciute dagli insegnanti, mentre lo sono solo in parte per il 43,13%, attraverso crediti formativi (87,1%), esonero da alcune lezioni (6,4%) o da alcune interrogazioni/test (6,4%).

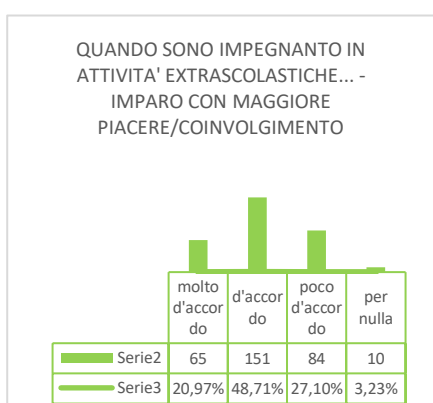


N=98,4%

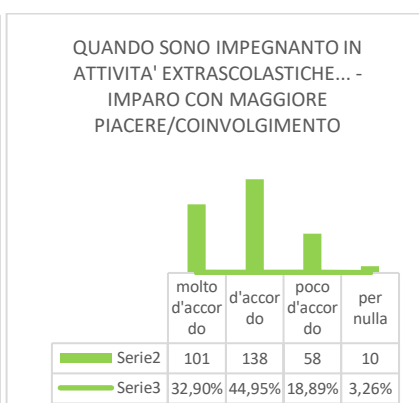


N=53,8%

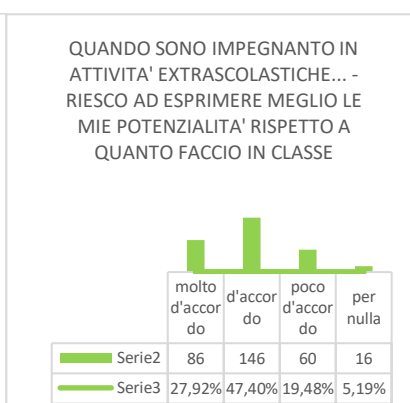
La maggioranza degli studenti che hanno risposto ritiene che quando è impegnata in attività extrascolastiche impara più facilmente (76%), con maggiore piacere e coinvolgimento (77,8%) e riesce ad esprimere meglio le proprie potenzialità (75,3%) .



N=97,5%

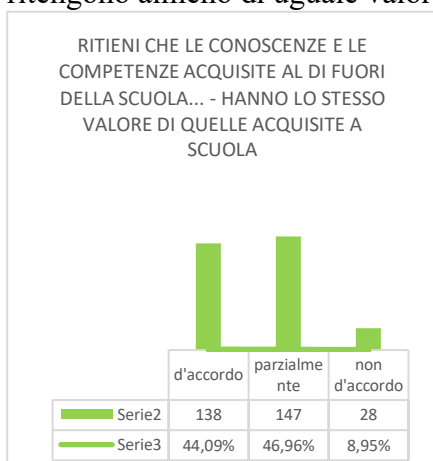


N=96,5%

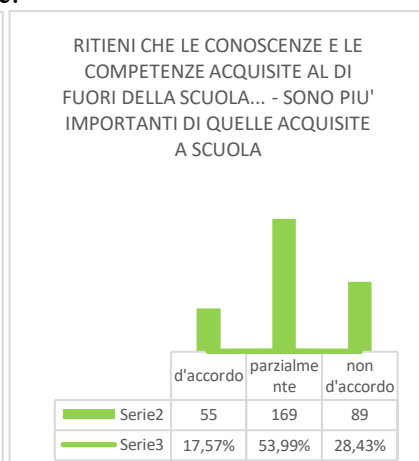


N=96,9%

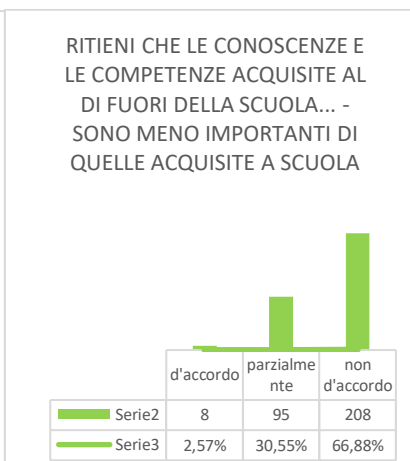
La maggioranza di coloro che hanno risposto non è d'accordo nel ritenere che le competenze acquisite fuori dalla scuola siano meno importanti di quelle scolastiche (68,9%), in linea generale le ritengono almeno di uguale valore.



N=98,4%



N=98,4%



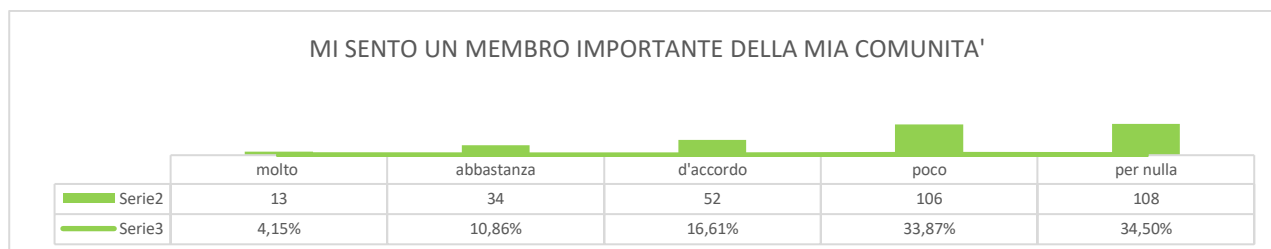
N=97,8%

## Inclusione

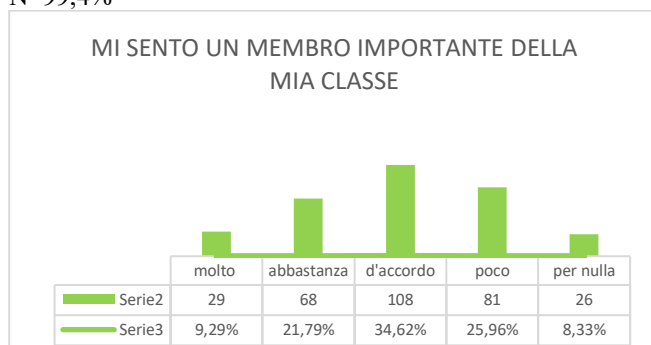
Per la maggioranza di coloro che hanno risposto, non ci sono barriere architettoniche (61,5%), sono presenti mappe con indicazioni dei vari ambienti (76,5%), le informazioni sul sito della scuola sono facilmente accessibili a tutti (85%), tuttavia non sono tradotte in più lingue (59,5%) e non sono accessibili agli ipovedenti (74,8%)

Tre studenti su quattro (76%) tra coloro che hanno risposto non si ritiene un membro importante

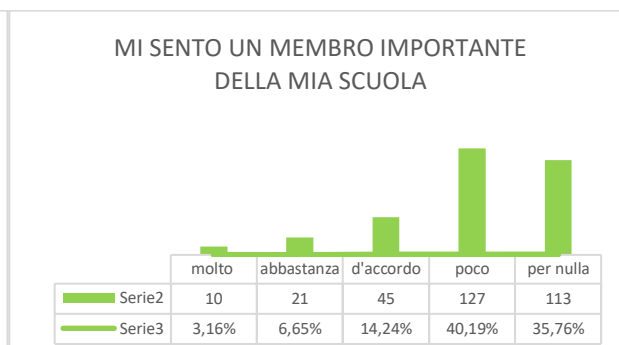
della propria scuola, due su tre della propria comunità (68,4%). Due studenti su 3 (65,7%) si percepiscono membri importanti dalla propria classe (un terzo è poco o per nulla d'accordo). Un segnale di appartenenza fortemente contrastante tra le percezioni relative alla propria classe e quelle relative alla scuola, spiegabili forse in parte dal fatto che la scuola è dislocata su 3 edifici.



N=99,4%

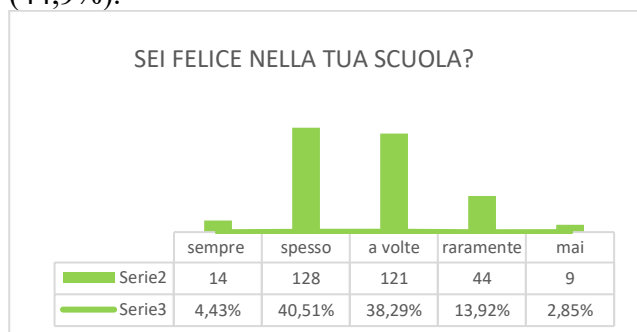


N=98,1%

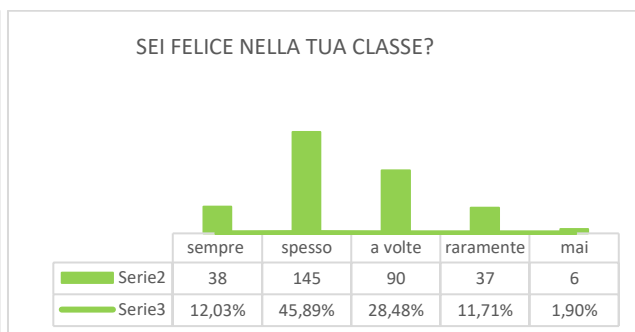


N=98,4%

Gli studenti che hanno risposto si sentono maggiormente felici in classe (57,9%) che a scuola (44,9%).

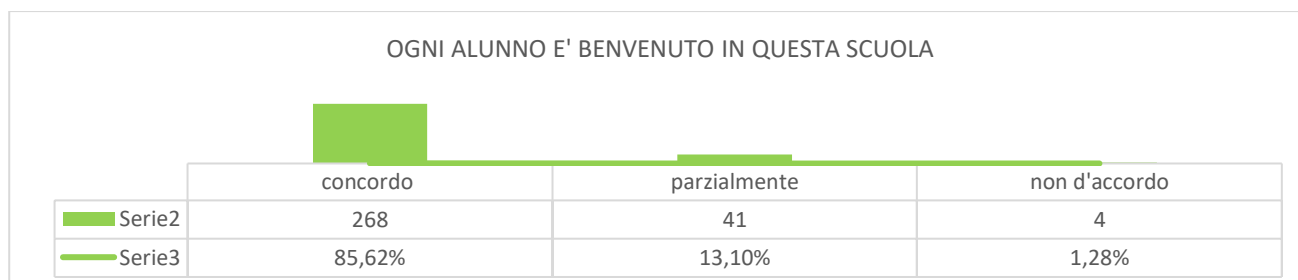


N=99,4%

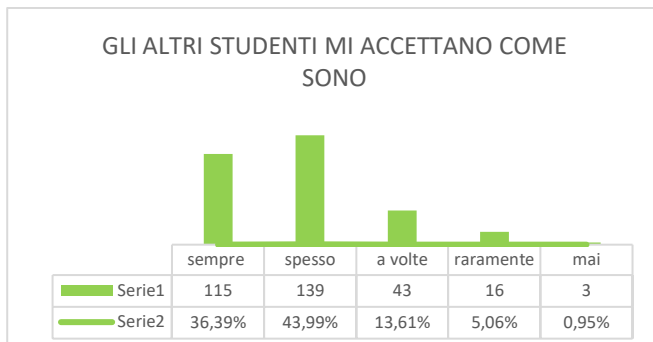


N=99,4%

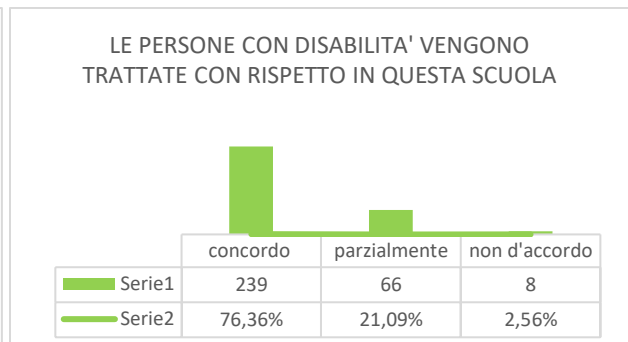
L'80,4% di coloro che hanno risposto si sente spesso/sempre accettato per quello che è (il 6% raramente o mai). La maggioranza ritiene che le persone con disabilità siano trattate con rispetto (76,4%), che sia un bene ci siano alunni con differenti culture nella scuola, e che ogni alunno sia benvenuto (91,7%).



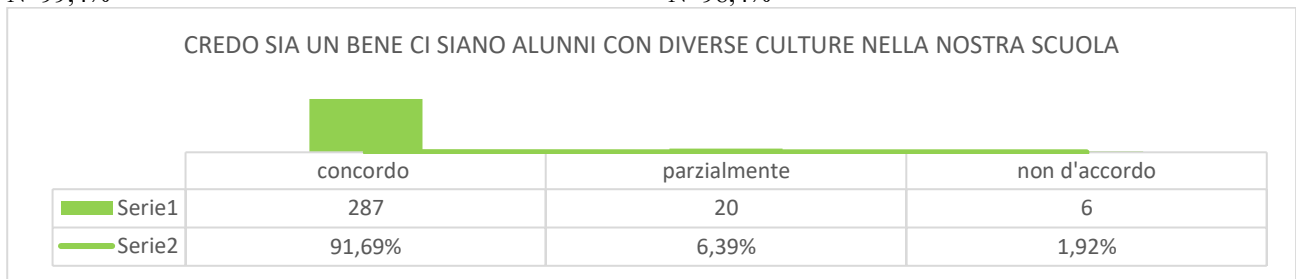
N=98,4%



N=99,4%

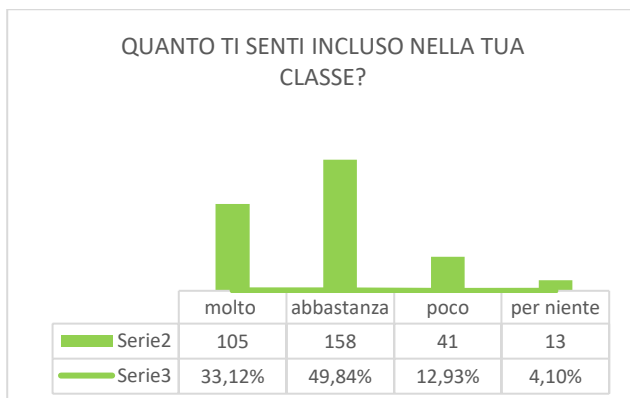


N=98,4%

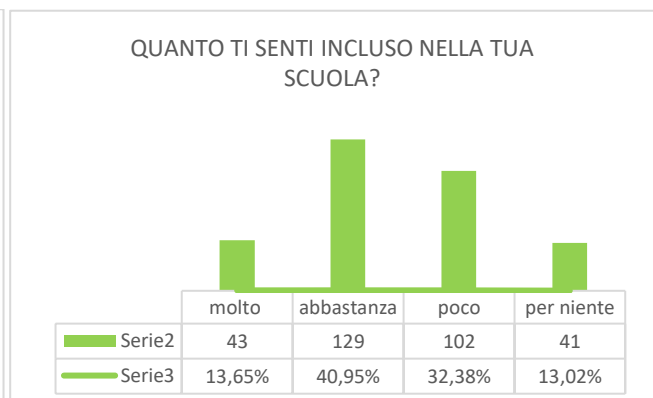


N=98,4%

L'83% degli studenti che hanno risposto si sente abbastanza/molto incluso nella propria classe, mentre la percentuale rispetto alla scuola è di poco superiore al 50% (54,6%).



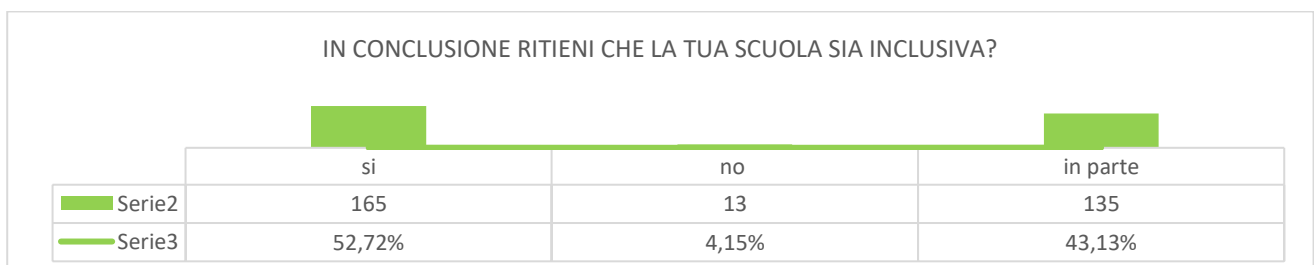
N=99,7%



N=99,1%

È interessante notare la netta differenza dei valori delle percezioni degli studenti rispetto al sentirsi appartenente, felice e incluso nella propria classe e a scuola, valori abbastanza positivi nel primo caso e sostanzialmente negativi nel secondo.

Infine, una risicata maggioranza (52,7%) di coloro che hanno risposto considera la propria scuola pienamente inclusiva mentre per il 43,1% lo è solo in parte.



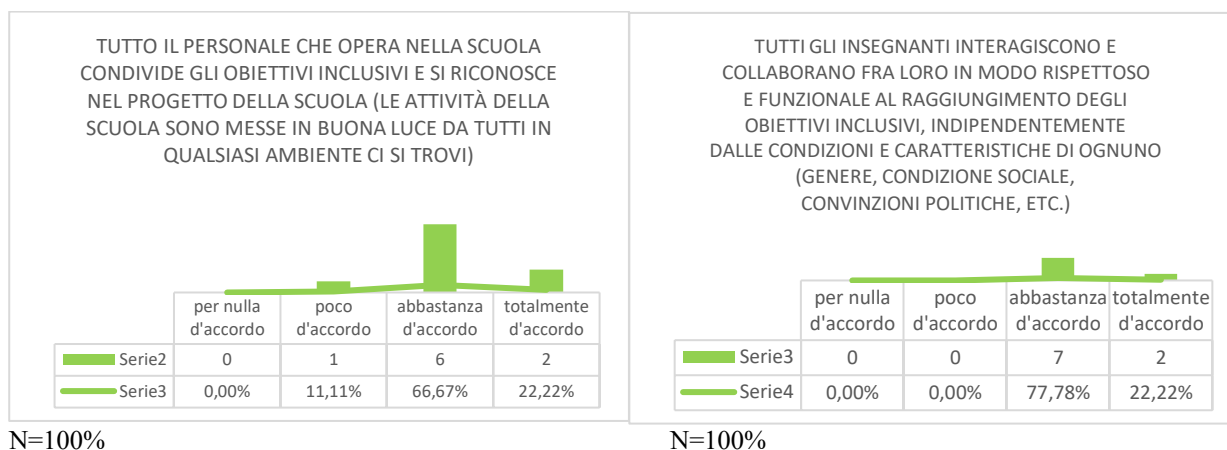
N=98,4%

#### 4.2.4 QUESTIONARIO INSEGNANTI SOSTEGNO

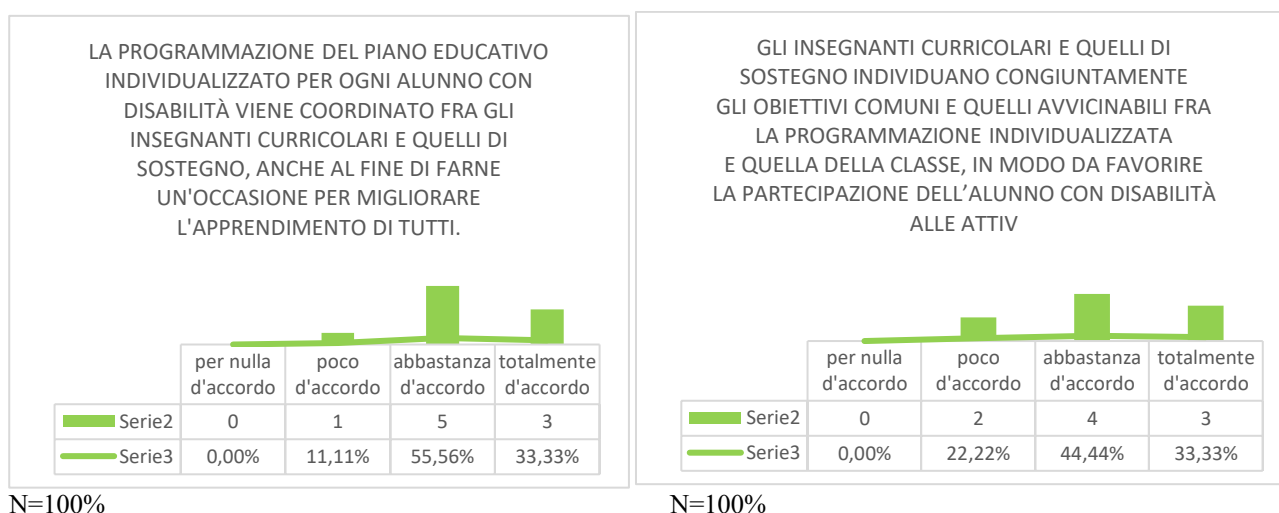
Al questionario hanno risposto 9 insegnanti di sostegno su 11 (2 maschi, 7 femmine) pari all'81,8%, tra questi 2 insegnano all'indirizzo classico, 9 in quello linguistico.

##### Processi di programmazione e pubblicizzazione delle attività educative espresse attraverso strumenti come PTOF, PEI e PDP

La maggioranza (88,9%) degli insegnanti di sostegno che hanno risposto ritiene che tutto il personale scolastico condivide gli stessi obiettivi inclusivi e si riconosca nel progetto della scuola. Tutti concordano che i docenti interagiscono e collaborano fra loro in modo rispettoso e funzionale al raggiungimento degli obiettivi inclusivi, indipendentemente dalle condizioni e caratteristiche di ognuno (genere, condizione sociale, convinzioni politiche, etc.).

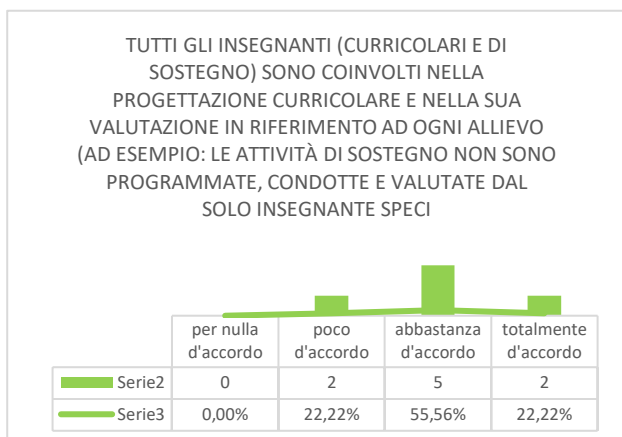


La maggioranza (88,9%) degli insegnanti di sostegno che hanno risposto è 'd'accordo che la programmazione del PEI avviene in modo coordinato con gli insegnanti curricolari, e che concorda insegnanti curricolari e di sostegno collaborano nell'individuare gli obiettivi comuni fra la programmazione individualizzata e quella della classe, in modo da favorire la partecipazione dell'alunno con disabilità alle attività (77,8%).

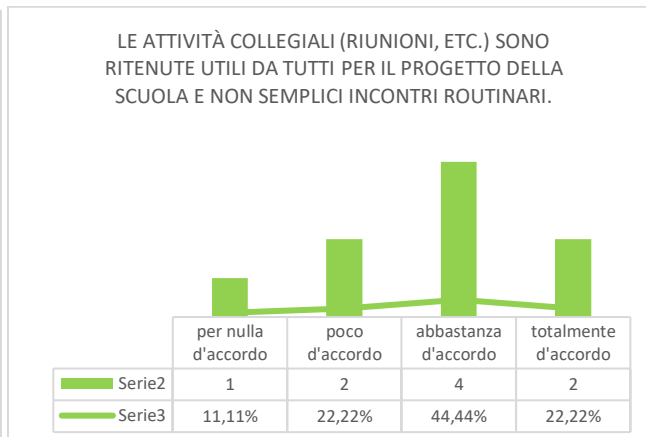


La maggioranza (77,8%) di coloro che hanno risposto ritiene che tutti gli insegnanti siano coinvolti nella progettazione curricolare e nella sua valutazione in riferimento ad ogni allievo. Due insegnanti su 3 (66,6%) tra coloro che hanno risposto, ritengono che le attività collegiali siano considerate utili da tutti.



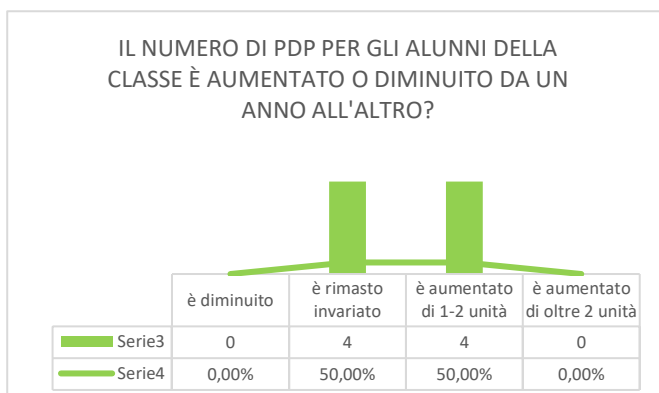


N=100%

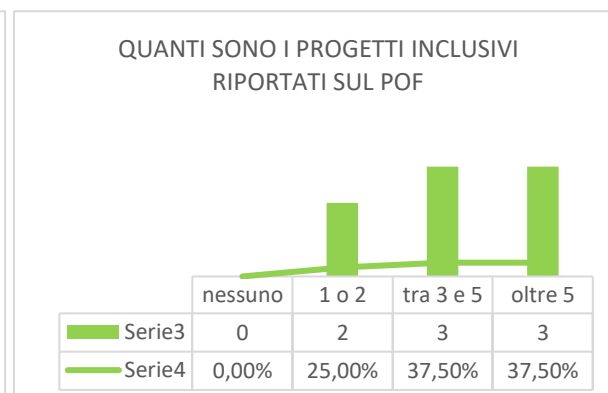


N=100%

Le percezioni, rispetto al numero dei PDP, degli insegnanti di sostegno che hanno risposto, si dividono a metà tra chi ritiene siano aumentati di 1-2 unità, e chi afferma sia rimasto invariato. Percezioni diverse nelle risposte anche rispetto ai progetti inclusivi presenti nel PTOF, per un 37,5% sono oltre cinque, per un altro 37,5% tra tre e cinque, per il 25% sono tra 1-2.

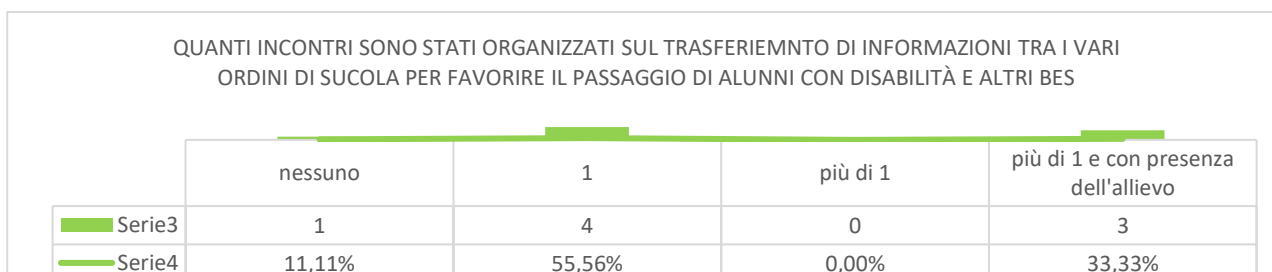


N=88,9%



N=88,9%

Anche nel caso del numero di incontri organizzati sul trasferimento di informazioni tra i vari ordini di scuola relativo al passaggio di alunni con bisogni educativi speciali, le percezioni sono diverse, per il 50% soltanto uno, per il 37,5% più di uno e in presenza dell'allievo, per il 12,5% nessuno.



N=88,9%

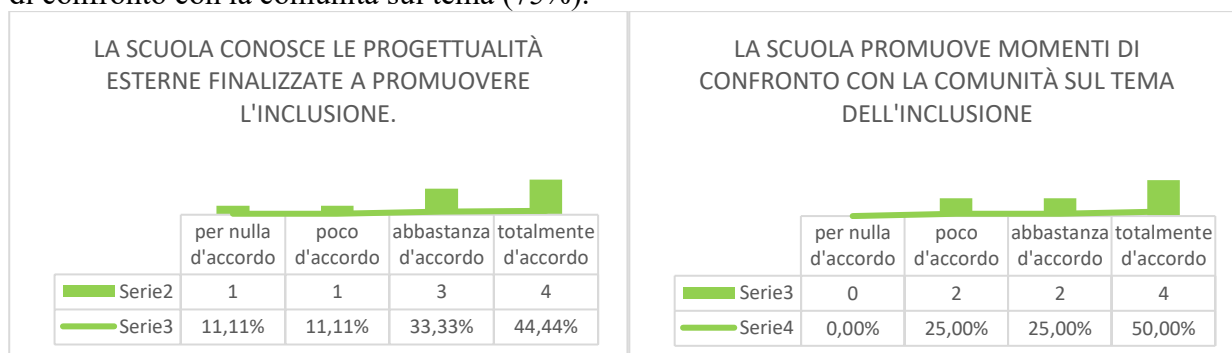
Dalle risposte degli insegnanti di sostegno rispetto ai processi di programmazione e pubblicizzazione delle attività educative, sembra che in generale ci sia una buona collaborazione tra docenti (100%) sia nella redazione del PEI (88,9%) sia nell'individuazione degli obiettivi comuni tra la programmazione individualizzata e quella della classe, al fine di favorire la partecipazione dell'alunno con disabilità alle attività comuni (77,8%), sia nella progettazione e valutazione in riferimento ad ogni allievo.

Sempre secondo le percezioni della maggioranza, sembra che tutto il personale scolastico condivida gli stessi obiettivi inclusivi e si riconosca nel progetto della scuola (88,9%), anche se solo per due su tre (66,6%) le attività collegiali sono ritenute utili da tutti.

Sembrano esservi invece percezioni diverse tra coloro che hanno risposto rispetto al numero dei PDP (per il 50% sono aumentati, per l'altro 50% sono rimasti invariati), al numero di progetti inclusivi presenti nel PTOF (per un 37,5% sono oltre cinque, per un altro 37,5% tra tre e cinque, per il 25% sono tra 1-2), e al numero di incontri per il trasferimento di informazioni tra i vari ordini di scuola relativi al passaggio di alunni con bisogni educativi speciali (per il 50% soltanto uno, per il 37,5% più di uno e in presenza dell'allievo, per il 12,5% nessuno).

### Coinvolgimento delle famiglie e delle agenzie del territorio nel progetto educativo della scuola.

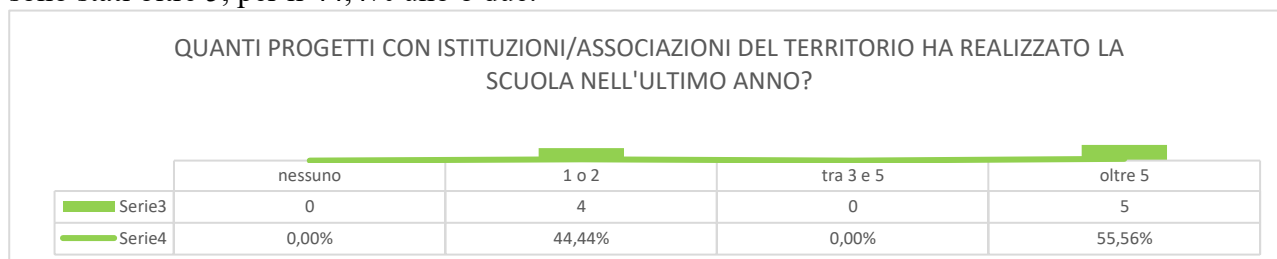
Secondo le percezioni della maggioranza degli insegnanti di sostegno che hanno risposto, la scuola conosce le progettualità esterne finalizzate a promuovere l'inclusione (77,8%) e organizza momenti di confronto con la comunità sul tema (75%).



N=100%

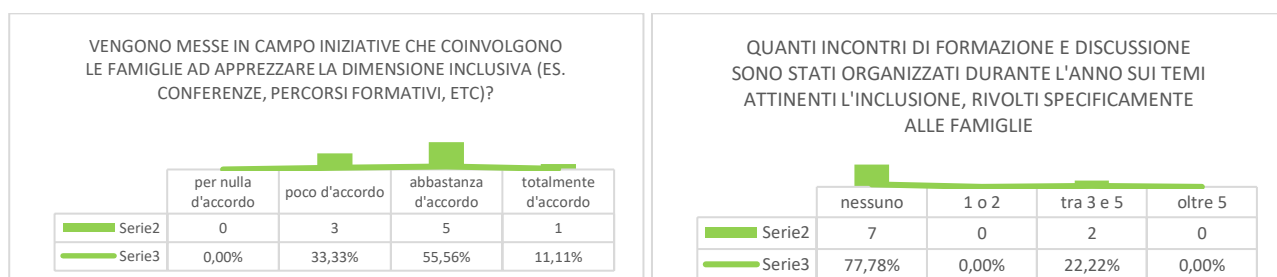
N=88,9%

Le percezioni degli insegnanti di sostegno che hanno risposto sul numero di progetti realizzati nell'ultimo anno con istituzioni/associazioni del territorio sono nettamente diverse, per il 55,6% sono stati oltre 5, per il 44,4% uno o due.



N=100%

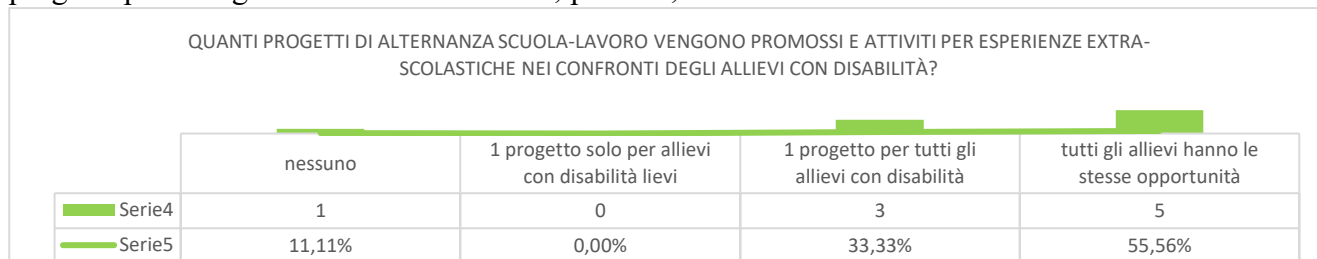
Per due insegnanti su tre (66,7%) tra coloro che hanno risposto, la scuola mette in campo iniziative che hanno coinvolgono le famiglie sul tema dell'inclusione. Percezioni abbastanza diverse tra gli insegnanti di sostegno che hanno risposto sul numero di incontri di formazione rivolti alle famiglie, per circa tre su quattro (77,8%) la scuola non ha organizzato alcuna attività, per il 22,2% tra tre e cinque.



N=100%

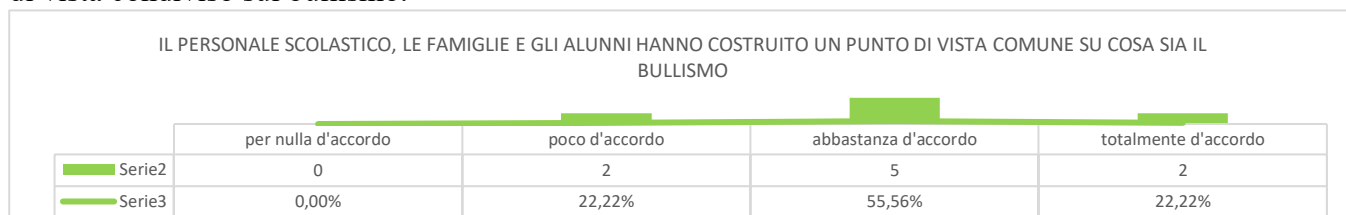
N=100%

Percezioni diverse rispetto al numero di progetti PCTO attivati per allievi con disabilità, per poco più della maggioranza (55,5%) tutti hanno le stesse opportunità, per il 33,3% è stato attivato un progetto per tutti gli studenti con disabilità, per l'11,1% nessuno.



N=100%

Il 77,8% tra coloro che hanno risposto, ritengono che scuola, famiglie e studenti abbiano un punto di vista condiviso sul bullismo.



N=100%

In generale rispetto al coinvolgimento delle famiglie e delle agenzie del territorio nel progetto educativo della scuola, la maggioranza (77,8%) degli insegnanti che hanno risposto ritiene che la scuola conosca le progettualità del territorio finalizzate a promuovere l'inclusione, e che organizzi eventi e momenti di confronto aperti a tutta la comunità sul tema (75%).

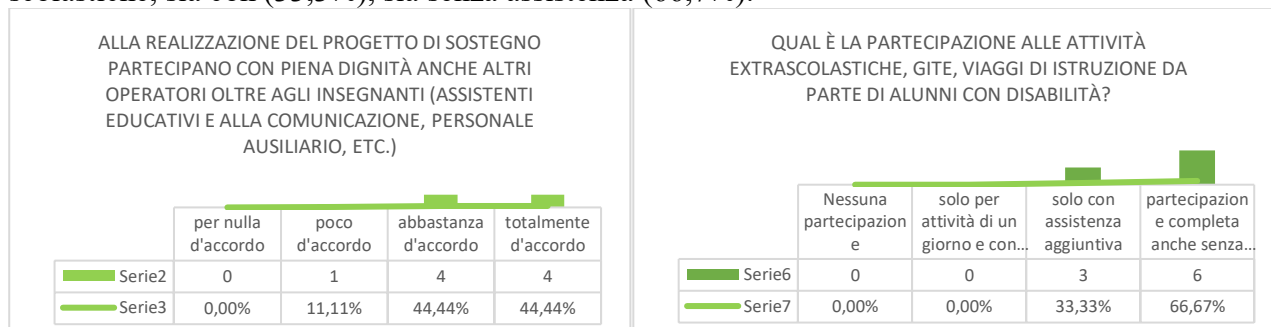
C'è discordanza però sulla percezione del numero di progetti avviati (le percezioni sono più o meno equamente divise tra chi ritiene siano stati più di cinque e chi sostiene solo 1 o 2!), sulle possibilità di partecipare a quelli di alternanza scuola-lavoro per gli studenti con disabilità (per il 55,5% tutti hanno le stesse possibilità, per il 33,3% ne è stato attivato uno per tutti, per l'11,1% nessuno).

Sembra che la scuola organizzi attività formative sul tema dell'inclusione rivolte alle famiglie (66,7%), ma non c'è accordo sul numero delle iniziative, per la maggioranza (77,8%) nessuna, mentre per il 22,2% tra tre e cinque. Infine, sembra che scuola, famiglie e studenti condividano lo stesso punto di vista sul bullismo (77,8%).

### Utilizzo adeguato del personale educativo e delle altre risorse.

Tutti concordano che le idee e le proposte di ciascuno sono tenute in considerazione, che ognuno si assume la responsabilità di rendere la scuola più inclusiva, e che le attività di aggiornamento sull'inclusione coinvolgano anche i diversi esperti coinvolti a seconda dei casi.

Gli insegnanti di sostegno dichiarano che alla realizzazione del progetto di sostegno partecipino anche altri operatori (88,9%). Sembra che gli alunni con disabilità partecipino alle uscite extrascolastiche, sia con (33,3%), sia senza assistenza (66,7%).

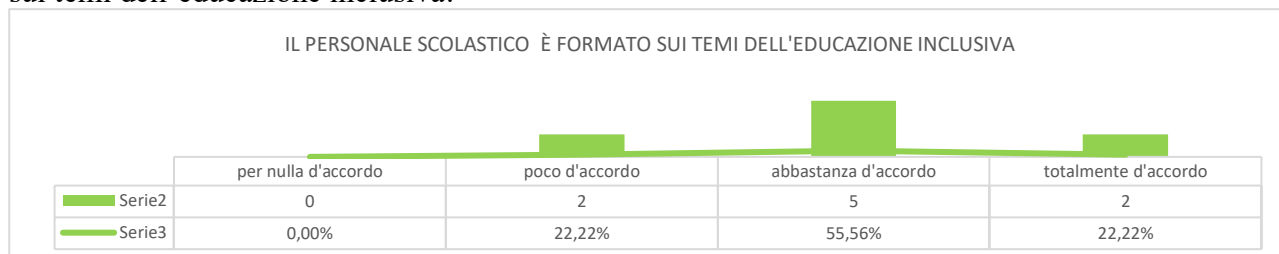


N=100%

In generale rispetto all'utilizzo adeguato del personale educativo e delle altre risorse, In generale, sembra che la scuola utilizzi al meglio le diverse risorse presenti a scuola coinvolgendole nelle diverse attività di programmazione e nella realizzazione del progetto di inclusione (88,9%), come per esempio nell'organizzazione di corsi di formazione o come supporto nella partecipazione ad attività esterne.

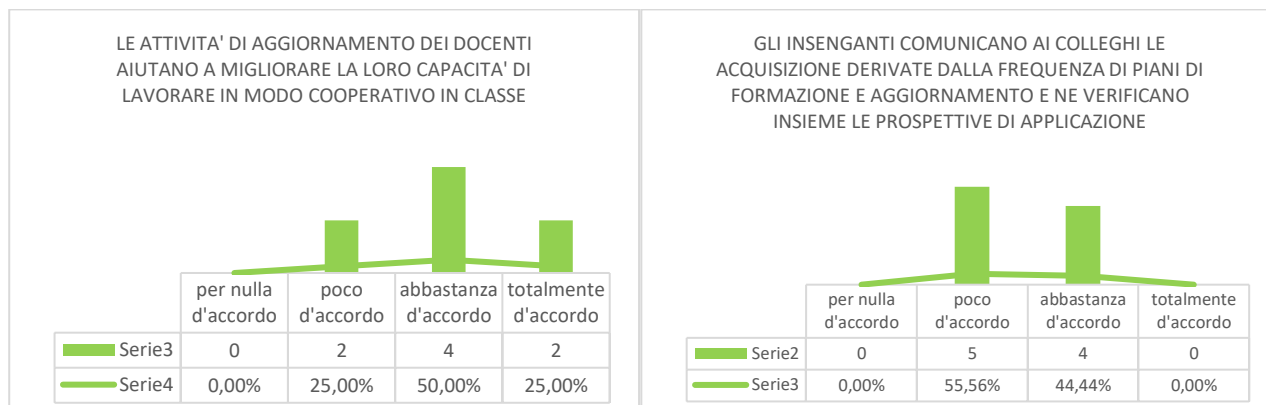
### Formazione di tutto il personale scolastico sui temi dell'inclusione

Il 77,8% tra coloro che hanno risposto, ha la percezione che tutto il personale scolastico sia formato sui temi dell'educazione inclusiva.



N=100%

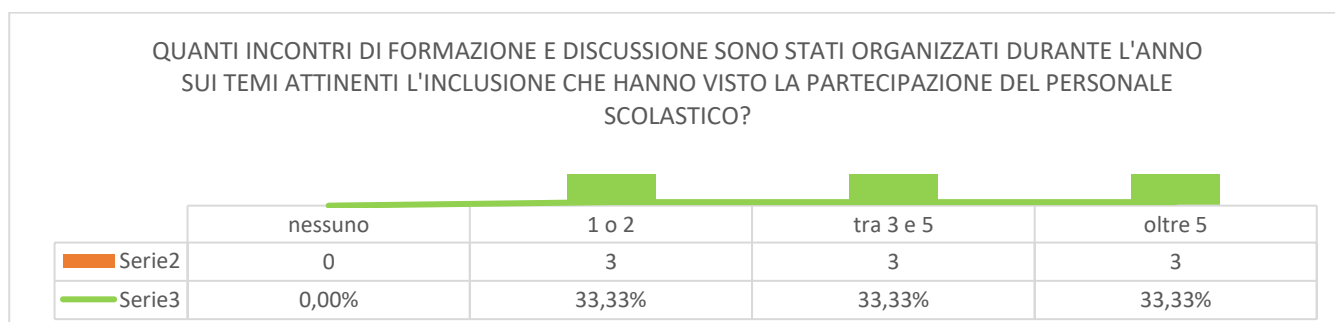
Tre insegnanti di sostegno su quattro (75%) tra coloro che hanno risposto, ritengono che le attività di aggiornamento dei docenti aiutino a migliorare la loro capacità di lavorare in modo cooperativo in classe. Le loro percezioni si dividono quasi al 50% tra coloro che ritengono che le conoscenze acquisite durante i corsi di formazione vengano condivise al fine di verificarne l'eventuale applicabilità (44,4%), e quelli che invece ritengono non lo siano (55,6%).



N=100%

N=88,9%

Le percezioni degli insegnanti che hanno risposto alla domanda si dividono equamente (33,3%) rispetto al numero di incontri di formazione organizzate dalla scuola, tra coloro che ritengono ci siano stati uno o due incontri, tre o cinque, e oltre 5.

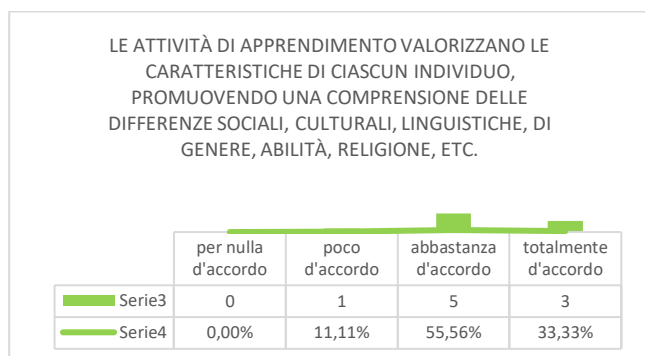


N=100%

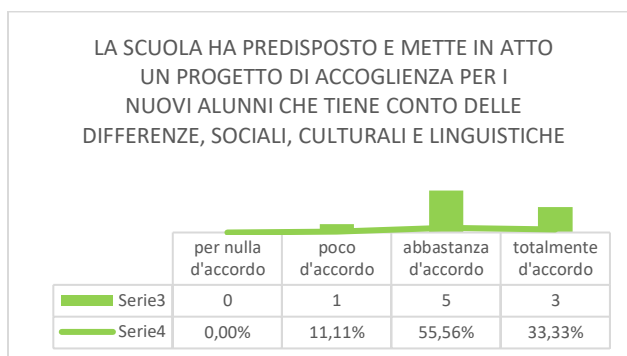
Rispetto al tema della formazione, sembra che la maggior parte degli insegnanti di sostegno che hanno risposto, concordino che tutto il personale sia formato sui temi dell'educazione inclusiva (77,8%) e che le attività di aggiornamento siano utili a migliorare l'applicazione del cooperative learning in classe (75%). Non c'è molto accordo invece rispetto al numero di incontri formativi sull'inclusione (le percezioni si dividono equamente tra uno e oltre 5!), e sulla condivisione delle conoscenze acquisite durante queste attività.

### Attenzione differenze

La maggioranza degli insegnanti di sostegno che hanno risposto (88,9%) ritiene che le attività di apprendimento valorizzino le caratteristiche di ognuno e promuovano la comprensione delle differenze. L'88% dei rispondenti sostiene che la scuola ha predisposto e mette in atto progetti di accoglienza per i nuovi alunni che tiene conto delle differenze, sociali, culturali e linguistiche.

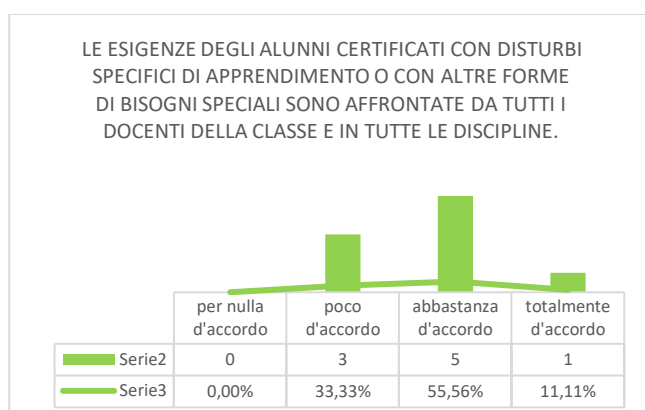


N=100%

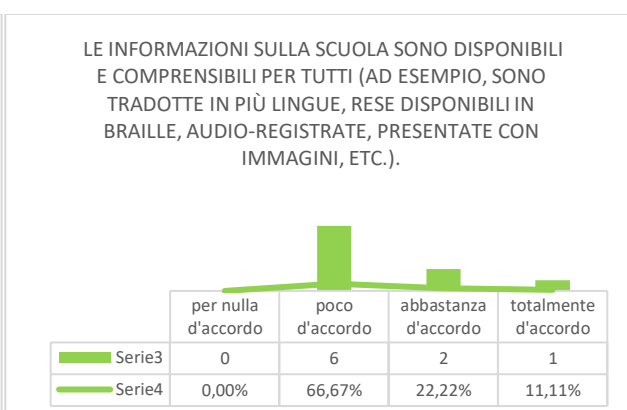


N=100%

Due insegnanti di sostegno su tre (66,6%) ritengono che le esigenze degli alunni con bisogni educativi speciali siano affrontate da tutti i docenti e in tutte le discipline. Percezioni diverse da parte degli insegnanti di sostegno che hanno risposto sull'accessibilità alle informazioni per tutti, il 66,6% è poco d'accordo, il 22% abbastanza, l'11,1% molto.



N=100%



N=100%

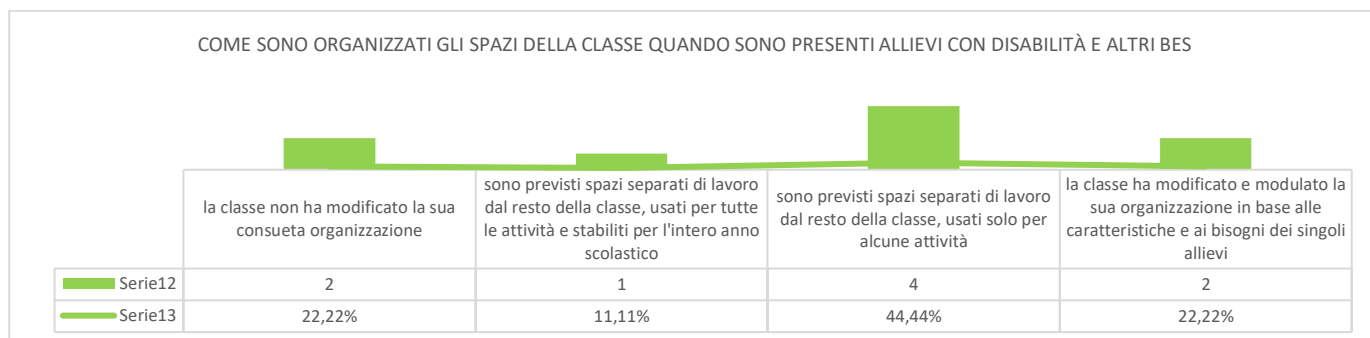
Per il 62,5% degli insegnanti di sostegno che hanno risposto il PTOF non è tradotto in nessuna lingua, per il 37,5% in una.

In generale, dalle percezioni degli insegnanti di sostegno che hanno risposto in merito all'attenzione per tutte le differenze, sembra che gli insegnanti si prendano cura delle esigenze degli alunni con bisogni educativi speciali (66,6%) e che le diverse attività valorizzino le specifiche differenze e aiutino a comprenderle (88,9%). Sembra inoltre che la scuola abbia predisposto un piano dell'accoglienza che tenga conto delle differenze sociali, culturali e linguistiche degli studenti (88,9%). Tuttavia, secondo coloro che hanno risposto, le informazioni non sono facilmente

accessibili a tutti (66,7%) e non è chiaro se il PTOF sia tradotto o meno in altre lingue (per il 62,5% no, per il 37,5% in una).

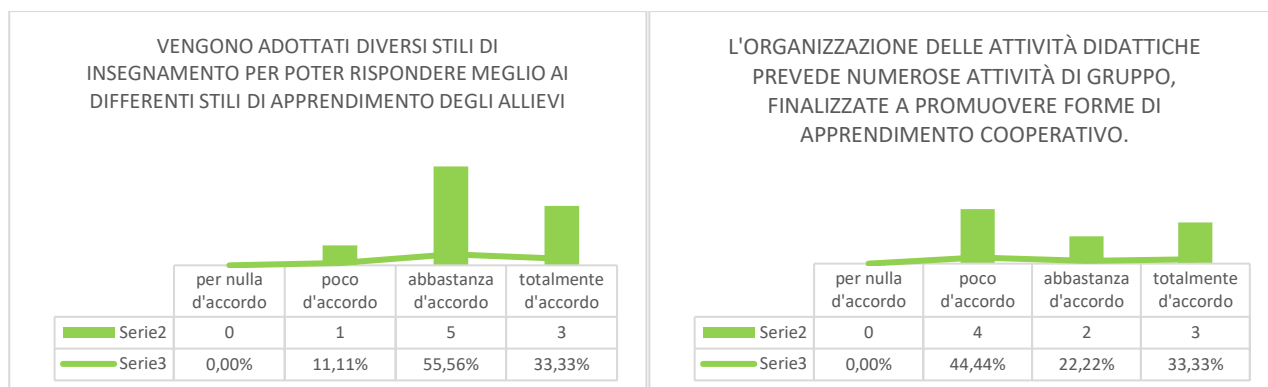
### Organizzazione classe e dell'attività didattica.

Rispetto all'organizzazione degli spazi in presenza di allievi con bisogni educativi speciali, la maggioranza degli insegnanti di sostegno che hanno risposto (55%) sostiene che nelle aule sono presenti degli spazi di lavoro separati dal resto della classe. Tra questi il 44% ritiene che siano utilizzati solo per alcune attività, per l'11% invece sono usati in tutte le attività e stabiliti per l'intero anno scolastico. Per il 22,2% non sono stati modificati mentre per un altro 22% la classe ha modificato la sua organizzazione in base alle esigenze dei singoli allievi.



N=100%

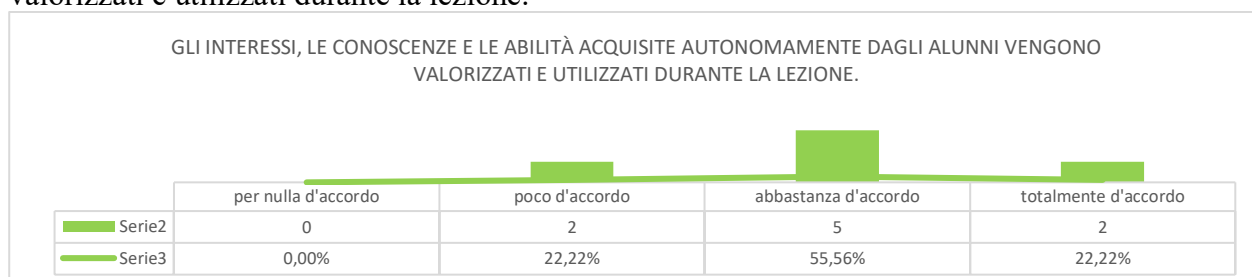
Per l'88,9% degli insegnanti di sostegno che hanno risposto, vengono adottati diversi stili di insegnamento per poter rispondere meglio ai differenti stili di apprendimento degli allievi (ad esempio, non ci si limita a spiegazioni verbali, ma vengono promosse forme di visualizzazione, attività pratiche, etc.). Poco più della maggioranza (55,5%) ritiene invece che vengano svolte numerose attività finalizzate al cooperative learning.



N=100%

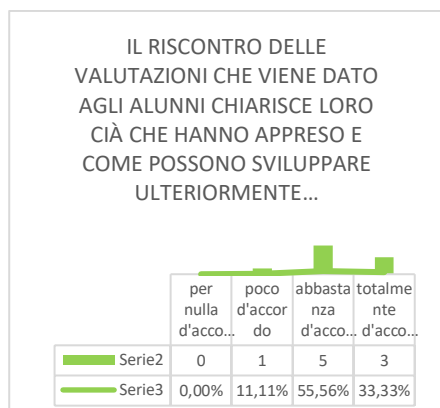
N=100%

Secondo la percezione della maggioranza (77,8%) degli insegnanti di sostegno che hanno risposto, sembra che gli interessi, le conoscenze e le abilità acquisite autonomamente dagli alunni vengono valorizzati e utilizzati durante la lezione.

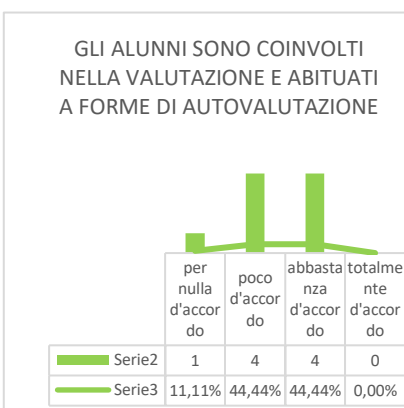


N=100%

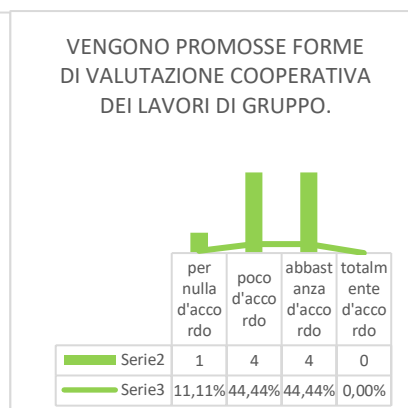
Secondo la percezione della maggioranza (88,9%) degli insegnanti di sostegno che hanno risposto, sembra che le valutazioni chiariscano agli studenti ciò che hanno appreso e come proseguire nell'apprendimento. Sempre secondo la maggioranza, gli alunni sono poco coinvolti nella valutazione e poco abituati all'autovalutazione (55,5%) e quella di gruppo (66,7%).



N=100%

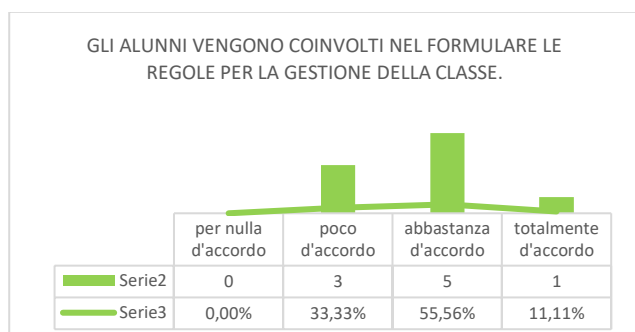


N=100%

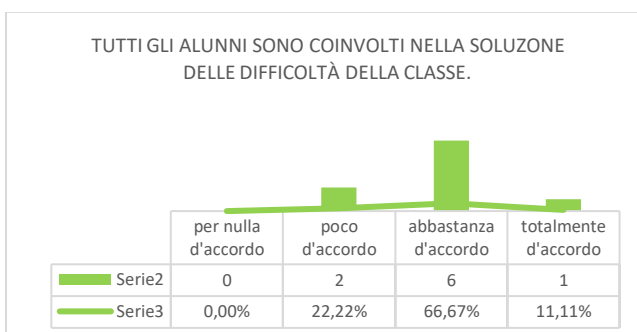


N=100%

La maggioranza (77,8%) degli insegnanti di sostegno che hanno risposto ritiene che tutti gli alunni siano coinvolti nel formulare e le regole della classe e nella soluzione di eventuali difficoltà

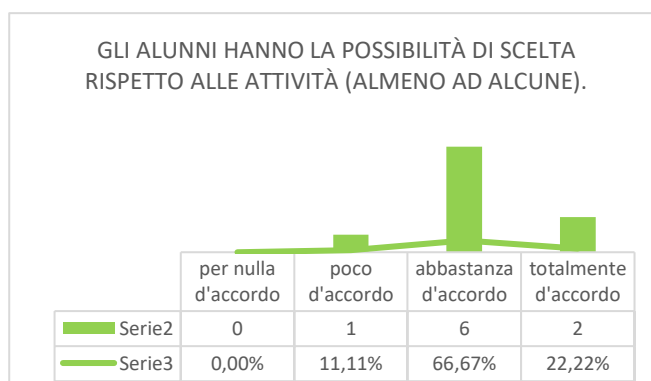


N=100%

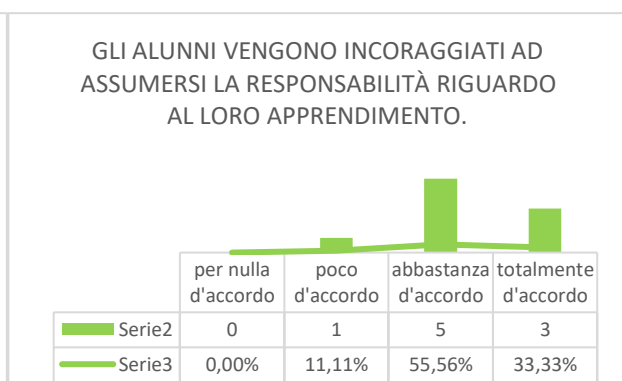


N=100%

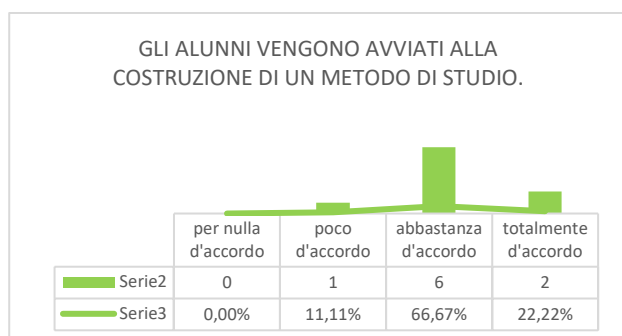
Secondo la percezione della maggioranza (88,9%) degli insegnanti di sostegno che hanno risposto, gli alunni hanno possibilità di scelta rispetto alle attività svolte in classe, vengono incoraggiati ad assumersi la responsabilità del loro apprendimento, e a tal fine sono avviati alla costruzione di un metodo di studio (88,9%). Solo il 66% invece concorda che gli insegnanti spieghino le finalità delle attività didattiche proposte (66,6%).



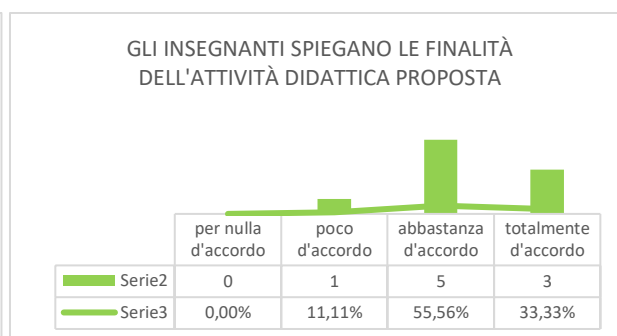
N=100%



N=100%

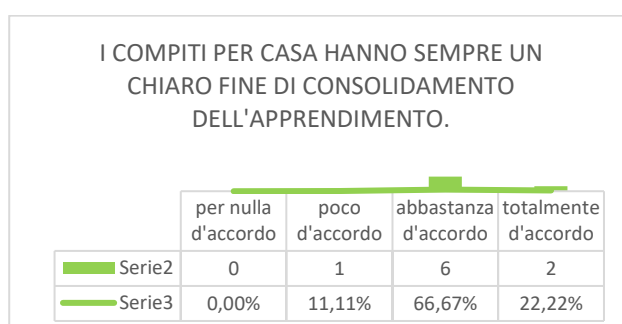


N=100%

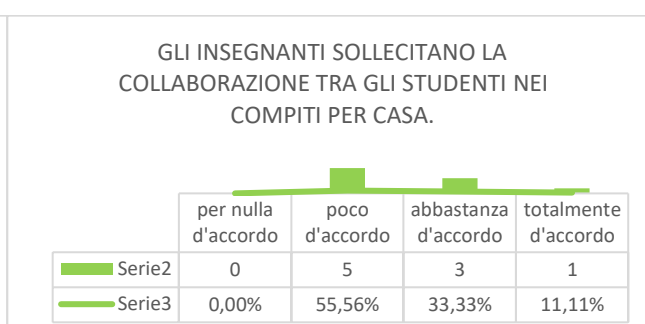


N=100%

Secondo la maggioranza (88,89%) della percezione degli insegnanti di sostegno che hanno risposto, i compiti per casa hanno sempre un chiaro fine di consolidamento dell'apprendimento. Tuttavia, la collaborazione a casa non sarebbe troppo sollecitata.



N=100%



N=100%

In generale, rispetto all'organizzazione della classe e della didattica, secondo la percezione degli insegnanti di sostegno che hanno risposto al questionario, sembra che la maggioranza dei docenti tenga in considerazione le esigenze degli alunni con bisogni educativi speciali, e a tal fine utilizzino diverse metodologie didattiche (88,9%) in modo da rispondere al meglio ai diversi stili apprendimento, in particolare attraverso attività di gruppo finalizzate a promuovere forme di apprendimento cooperativo (55,5%), e valorizzino gli interessi, le conoscenze e le abilità acquisite autonomamente dagli alunni durante la lezione (62,5%).

Rispetto all'organizzazione degli spazi sembra che le classi nella maggioranza (55%) dei casi abbiano adottato degli spazi separati dalla classe, per svolgere tutte le attività previste (11%) o solo alcune (44%), nel resto dei casi si sono modificate in base alle esigenze degli alunni (22%) o sono rimaste invariate (22%).

Rispetto alla valutazione, sembra che siano utilizzate come uno strumento per aiutare gli alunni a comprendere meglio quanto abbiano appreso, e come eventualmente approfondire le conoscenze (88,9%), tuttavia, secondo la percezione di coloro che hanno risposto, gli studenti sono poco coinvolti nella valutazione o abituati a forme di valutazione personale o collettiva (55,55%).

In merito alla partecipazione degli alunni, rispetto alla percezione degli insegnanti di sostegno sembra che siano coinvolti nella costruzione delle regole della classe (66,7%), nella soluzione dei problemi al suo interno (77,8%), e nella scelta di alcune attività (88,9%).

Gli insegnanti di sostegno che hanno risposto, sono quasi tutti d'accordo che gli alunni siano incoraggiati ad assumersi la responsabilità del proprio apprendimento (88,9%) e che a tal fine vengano loro presentate le finalità delle attività proposte (66,7%), e siano avviati alla costruzione di un proprio metodo di studio (88,9%).

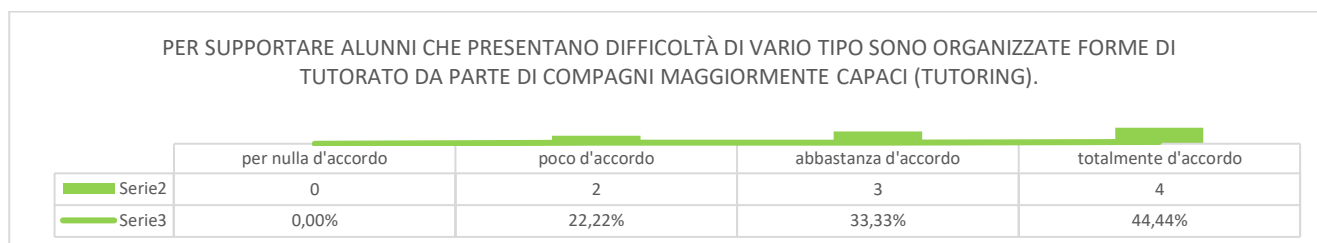
I compiti per casa hanno il fine di consolidare gli apprendimenti (88,9%), ma è poco sollecitata la collaborazione nel loro svolgimento (55,6%).



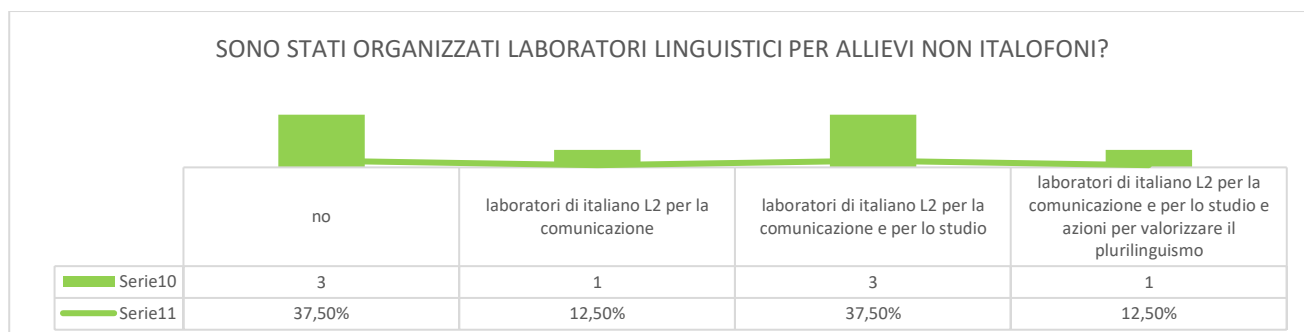
### L'abbandono scolastico e i ritardi nella progressione.

Tutti concordano che i livelli di abbandono scolastico siano rimasti invariati negli ultimi tre anni. Rispetto agli alunni con cittadinanza non italiana, la percezione degli insegnanti di sostegno che hanno risposto, ritiene che nel 75% dei casi non accumulino ritardi nel completare il loro ciclo di studi, per il 25% impiegano un anno in più rispetto a quelli italiani.

La maggioranza (77,8%) degli insegnanti di sostegno che hanno risposto concorda che siano presenti forme di peer tutoring per sostenere gli alunni con difficoltà. Le percezioni degli insegnanti di sostegno rispetto all'organizzazione di laboratori linguistici per allievi non italofofoni sono abbastanza divise, per il 37,5% non ce ne sono stati, per un altro 37,5 ne sono stati svolti relativi alla comunicazione e allo studio, per il 12,5% solo relativi alla comunicazione, per un altro 12,5% relativi alla comunicazione, studio e valorizzazione del plurilinguismo.



N=100%



N=88,9%

In generale, rispetto all'abbandono scolastico e ai ritardi nelle progressioni, secondo la percezione degli insegnanti di sostegno che hanno risposto, sembra che il livello dei drop-out circa sia rimasto invariato negli ultimi 3 anni (100%), e che gli allievi con cittadinanza non italiana non accumulino ritardi nel completamento del ciclo scolastico (75%), o al massimo un solo anno (25%).

Per supportare gli alunni con difficoltà la scuola prevede il peer-tutoring tra studenti (77,8%), mentre non c'è molto accordo sul tipo di misure di supporto specifiche adottate per gli allievi non italofofoni: per il 37,5% nessuna, per il 12,5% laboratori linguistici di italiano per la comunicazione, per un altro 37,5% laboratori per la comunicazione e lo studio, per il restante 12,5% laboratori per la comunicazione, lo studio e la valorizzazione del plurilinguismo.

#### 4.2.5 OSSERVAZIONI

Nel periodo compreso tra il 31 gennaio e l'11 febbraio 2012 ho osservato 41 lezioni (50 minuti) per un totale di 33,6 ore all'interno della IIIGL (indirizzo Linguistico Quadriennale) e della IAC (indirizzo Classico).

#### TABELLA OSSERVAZIONI IAC E IIIGL

##### I° Settimana

	Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì
08:10			-----	Filosofia	-----
9		Italiano	Matematica	Italiano	Inglese
09:50		Cinese	Spagnolo	Fisica	-----
11	Spagnolo	Inglese	Arte	Inglese	-----
11:50	Inglese	Spagnolo	Cinese	Storia	Spagnolo
12:40	Cinese	-----	-----	Storia	Filosofia
14:20					
16:00					

##### II° Settimana

	Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì
08:10	Religione	Latino	Latino	Greco	scienze n.
9	Matematica	Italiano	Italiano	Italiano	Greco
09:50	Fisica		Inglese	Matematica	Arte
11	-----	Greco	Inglese	Storia	Matematica
11:50		Greco		Storia	
12:40	storia e g.			Storia	
14:20	Lab. Ling.		scien. Soc.		
16:00	Lab. Ling		scien. Soc.		

#### TOTALE ORE

	Sett.1	Sett.2		Sett.1	Sett.2
Matematica		2	Matematica	1	1
Greco		4	Fisica	1	1
Latino		2	Scienze N.		1
Tutoring			Spagnolo	4	
Tedesco			Cinese	3	
Inglese		2	Inglese	4	
Italiano		1	Italiano	2	2
Storia/Geografia		2	Storia	2	2
Religione			Filosofia	2	
Arte		1	Religione		1
Scienze M.			Arte	1	
			Scienze M.		
			Scienze S..		1
			Lab. Ling.		2
<b>TOTALE</b>		<b>14</b>	<b>TOTALE</b>	<b>20</b>	<b>11</b>

Gli insegnanti di entrambe le classi dedicano mediamente 4,3 minuti alle attività di routine relative alla registrazione delle presenze e all'accoglienza degli studenti

Sembra emergere chiaramente come gli insegnanti che avevano dichiarato di aver partecipato a corsi di formazione su didattiche attive e innovative, svolgessero effettivamente delle lezioni più dinamiche, partecipative e stimolanti, e utilizzassero diverse metodologie e strategie d'insegnamento.

### III GL

#### Sperimentazione liceo quadriennale

La scuola ha avviato la sperimentazione di un percorso liceale di 4 anni all'interno dell'indirizzo linguistico, caratterizzato dall'utilizzo di metodologie innovative, dall'interdisciplinarietà, ed una progettazione flessibile per competenze e metodologie laboratoriali per andare incontro alle esigenze di chi si appresta ad entrare in un mondo in continua e veloce trasformazione.

Nel sito internet della scuola è possibile trovare informazioni rispetto le caratteristiche del corso. Tra le innovazioni l'avvio anticipato delle lezioni:

- le prime e le seconde iniziano il 1° settembre, ciò permette di svolgere due settimane di lezione per un totale di 66 ore (33 + 33) e ridurre così l'orario settimanale standard. Le attività prendono forma di Campi Estivi (CE) di 33 ore ciascuno, affidati a due diversi insegnamenti di area scientifica;
- le terze e le quarte iniziano l'8 settembre, anche in questo caso al fine di svolgere 33 ore di lezione in una settimana e ridurre l'orario standard.

	<b>CLASSE I</b>	<b>CLASSE II</b>
<b>Camp Estivo 1 (33 ore studente)</b>	Scienze motorie	Scienze motorie
<b>Camp Estivo 2 (33 ore studente)</b>	Matematica (Informatica)	Matematica (Informatica)

	<b>CLASSE III</b>	<b>CLASSE IV</b>
<b>Camp Estivo (33 ore studente)</b>	Fisica/Scienze naturali	Fisica/Scienze naturali

Il CE è strutturato in forma laboratoriale e sperimentale ed è finalizzato ad una maggiore comunicazione tra le discipline scientifiche. Sono poi previsti due laboratori pomeridiani di due ore ciascuno, uno di "scienze sociali" e uno di "linguaggi", caratterizzati dalla compresenza di insegnanti di diverse discipline, storia e filosofia con diritto ed economia, arte con lingue.

L'idea progettuale è quella di realizzare un liceo per l'oggi e il domani, adeguando i metodi e gli insegnamenti agli stili di apprendimento degli studenti, attraverso una proposta formativa che li incoraggia ad aprirsi al mondo e alla sua complessità. Contemporaneità e globalità sono le due parole chiave per formare studenti in grado di affrontare consapevolmente le "incertezze del reale" (E. Morin) sostenuti da un apparato di conoscenze, competenze, attitudini e abilità utili a interagire attivamente in contesti locali e globali e capace di fronteggiare la pluralità di stimoli del presente senza rinunciare ad un approccio analitico e critico.

La III GL è inserita all'interno dell'indirizzo linguistico quadriennale, una sperimentazione caratterizzata dalla durata di 4 anni, dallo studio di 3 lingue, tra le quali il cinese, e l'utilizzo di metodologie didattiche innovative e di tipo laboratoriale. È collocata presso la sezione distaccata dei

“Gesuiti”, a pochi minuti dalla sede centrale. Ha forma quadrata, è ampia, luminosa e spaziosa, anche in considerazione che gli alunni sono soltanto 13. La classe ha cambiato aula nel giorno dell’inizio delle mie osservazioni, dunque, nei primi giorni i banchi sono stati disposti in modo classico, allineati per file di fronte la cattedra, sono successivamente tornati ad isola. All’interno della classe è presente uno studente con sindrome dello spettro autistico ad alta funzionalità. Ha un insegnante di sostegno e un educatore che lo supportano durante le lezioni. Dal momento che l’alunno è abbastanza autonomo, entrambi si rivolgono spesso anche al resto della classe supportando anche gli altri studenti, per esempio, nelle esercitazioni di gruppo. L’insegnante di sostegno si integra alle lezioni dell’insegnanti curricolari apportando il proprio contributo soprattutto nelle materie scientifiche. Durante le due settimane osservate l’alunno con disabilità è sempre rimasto in classe con i suoi compagni, con i quali ha un discreto rapporto, considerando le sue difficoltà relazionali. È coinvolto al pari dei compagni nelle discussioni e nelle attività didattiche, così come nelle uscite.



*Figura 20 IIIGL*

Nel periodo compreso tra il 31 gennaio e l’11 febbraio 2022 ho osservato 28 lezioni (di 50 minuti) per un totale di 22 ore. Il corso è organizzato su 5 giorni, da lunedì al venerdì e prevede il due rientri pomeridiani da 100 minuti ciascuno. La maggior parte delle lezioni è dedicata all’introduzione di nuovi contenuti (55,7%), il 28,7% è rivolto al monitoraggio e alla verifica degli apprendimenti, l’11,8% alla gestione dell’organizzazione e delle relazioni all’interno della classe, il 3,8% ad attività volte a responsabilizzare gli studenti allo studio.

	Minuti	Percentuale
Introdurre nuove conoscenze	736	55,7%
Monitorare apprendimenti	380	28,7%
Gestione organizzazione-relazioni classe	156	11,8%
Responsabilizzare studenti	50	3,8%

Nell'introduzione delle nuove conoscenze sono privilegiate le lezioni dialogate, soprattutto nelle materie umanistiche, che nel 40% delle lezioni osservate hanno utilizzato forme di apprendimento collaborativo (in particolare nelle discipline linguistiche, 92%) per un tempo medio di circa 39,6 minuti. Le lezioni frontali sono state utilizzate nel 18% delle lezioni osservate per una media di 34,4 minuti, anche se il dato medio del minutaggio è "falsato" da due lezioni che lo hanno utilizzato per circa il 78,6% del tempo. Gli esercizi guidati dagli insegnanti si svolgono soprattutto nelle materie scientifiche come matematica e fisica (67,5%), per una media di circa 18 minuti, a cui ne andrebbero aggiunti circa 13 per la loro correzione. Infine, nel 14,8% delle lezioni ho rilevato che gli insegnanti utilizzano il 3,1 % del loro tempo per responsabilizzare gli studenti alle attività di studio attraverso l'esplicitazione e la pianificazione degli apprendimenti, verifiche o attività che si andranno a realizzare, per una media di 6,25 minuti a lezione. La correzione dei compiti a casa avviene nel 18% delle lezioni per una media di circa 8 minuti, quella delle esercitazioni svolte in classe (20% delle lezioni) richiede mediamente 13 minuti.

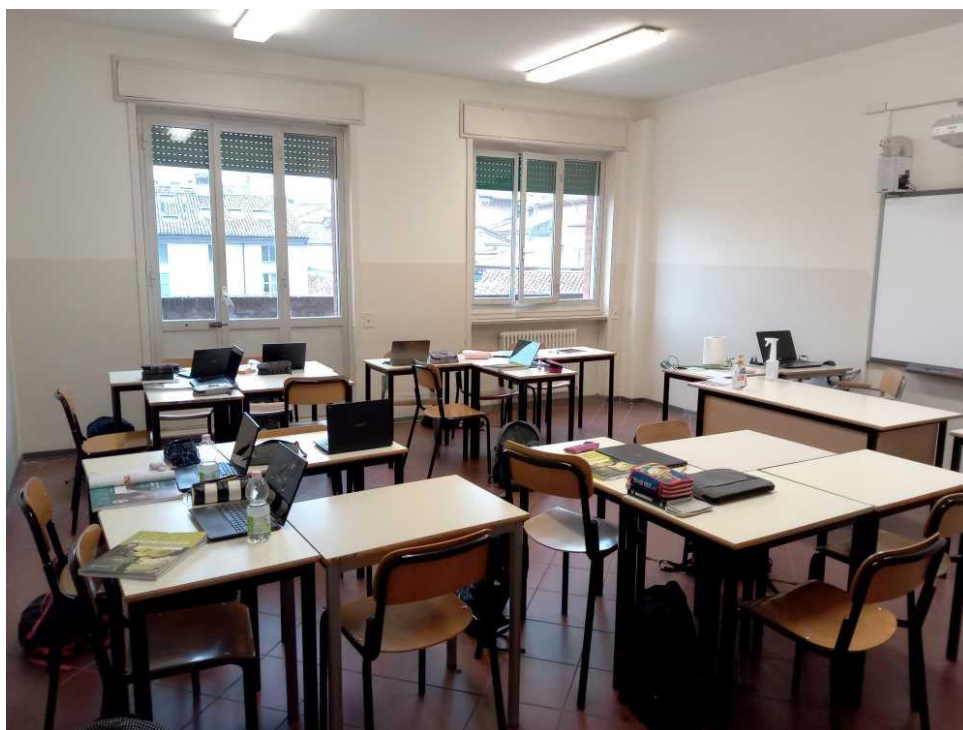


Figura 21 IIIGL

La disposizione dei banchi ad isola (3 da 3 alunni e 1 da 4) è una prerogativa del corso, ed è funzionale allo svolgimento di didattiche cooperative e lavori di gruppo, che favoriscono il coinvolgimento attivo e l'inclusione di tutti gli studenti nei processi di apprendimento. Lo studente con disabilità siede nell'isola da 4, alla sua destra ci sono i compagni di classe, alla sua sinistra l'insegnante di sostegno o l'educatore. I professori passano spesso tra i banchi soprattutto durante le esercitazioni di gruppo e si relazionano con gli studenti, i quali tuttavia non hanno altrettanta libertà o opportunità di muoversi. Anche la ragazza straniera che sta svolgendo un periodo di studio all'estero nella classe sembra essere ben inserita, gli insegnanti di frequente si rivolgevano a lei in



inglese per assicurarsi che avesse compreso la lezione e che tutto fosse chiaro. Anche nel suo caso il lavoro di gruppo facilita la comunicazione e le sue possibilità di svolgere le diverse attività con i propri compagni.

Gli ambienti di apprendimento sono abbastanza digitalizzati, tutti gli insegnanti utilizzano le lavagne multimediali per integrare le proprie lezioni con video, schemi, grafici, canzoni, giochi interattivi (Kahoot, quizziz, etc.), etc. che stimolano il coinvolgimento e la partecipazione attiva di tutti. Ogni studente ha inoltre a disposizione un pc per seguire e svolgere le varie attività didattiche. Da quanto ho avuto modo di osservare, se ciò può avere dei vantaggi, allo stesso tempo, soprattutto nei casi in cui l'insegnante restava seduto alla cattedra, piuttosto che muoversi nella classe, gli studenti seduti alle ultime file utilizzavano i computer per navigare su internet, giocare ai videogames o nascondere i cellulari. In tre lezioni gli insegnanti hanno esplicitamente richiesto agli alunni di chiudere i computer e concentrarsi sull'interazione e sulla discussione. L'utilizzo dei dispositivi multimediali se da un lato facilita e amplia le modalità di presentare i contenuti e rispondere ai diversi stili di apprendimento degli studenti, dall'altro "impediscono" agli insegnanti di muoversi e girare tra i banchi, diminuendo le loro possibilità di interagire da vicino con gli studenti. Allo stesso modo, riducono anche le relazioni fisiche tra gli studenti.

### IAC

La IAC è all'interno dell'indirizzo "Classico", è composta da 19 studenti ed è situata al primo piano della sede centrale, ha una dimensione rettangolare, lunga e stretta, con i banchi allineati disposti in file di fronte la cattedra.



Figura 22 IAC

Nella classe è presente uno studente con sindrome di Down. Siede nella prima fila davanti a tutti i suoi compagni, vicino l'educatore. La forma dell'aula rende difficile disporre i banchi ad isola e le interazioni di gruppo, c'è molta distanza tra l'ultima fila e la lavagna, a volte è difficile vedere

(anche per via della mancanza di tende oscuranti alla finestra) e sentire. Lo studente lavora così spesso in modo parallelo con l'insegnante di sostegno e l'educatore, dando comunque le spalle alla classe, e difficilmente riesce a partecipare ad attività insieme ai suoi compagni: solo in un'occasione ho avuto modo di osservare la collaborazione con due compagne sedute al banco dietro. Ha un bel rapporto con una ragazza che si rivolge spesso a lui, soprattutto durante le pause accertandosi che stia bene, e lo saluta sempre all'inizio e al termine delle lezioni. Da quanto emerso nelle interviste e nel focus group con l'insegnante di sostegno e l'educatore, nei precedenti cicli scolastici non era molto abituato a stare in classe e stanno dunque svolgendo un lento lavoro (la mattina entra alle 8:30 dopo aver fatto colazione con l'educatrice) per prolungare il tempo trascorso con i compagni (durante le mie osservazioni circa il 55% del tempo, esce soprattutto durante le materie scientifiche). Interagisce molto con i compagni e loro ricambiano anche se spesso sembra non sappiano come farlo, è molto affettuoso e spesso cerca di abbracciare l'educatrice o le compagne di classe che sembra abbiano difficoltà a gestire la situazione. Gli insegnanti lo salutano ogni volta che entra ed esce dall'aula, interagiscono con lui anche perché quando è presente non passa inosservato e finisce con il richiamare spesso l'attenzione su di sé. Di solito svolge un lavoro parallelo (disegna) relativo in qualche modo ai contenuti della lezione. Sia l'insegnante di sostegno, sia l'educatore sono focalizzati esclusivamente su di lui.

Nel periodo compreso tra il 7 e l'11 febbraio 2022 ho osservato 12 lezioni (da 50 minuti) per un totale di 11,5 ore. Erano inizialmente previsti 10 giorni, ma purtroppo per via del Covid-19 la prima settimana la classe era in didattica a distanza. Il corso è organizzato su cinque giorni dal lunedì al venerdì e non prevede rientri nel primo anno.

La maggior parte della lezione è dedicata monitoraggio e al consolidamento degli apprendimenti (46,6,1%), il 40% all'introduzione di nuove conoscenze, l'11,5% alla gestione, all'organizzazione e alle relazioni all'interno della classe, l'1,9% a responsabilizzare gli studenti verso l'attività di studio.

	Minuti	Percentuale
Monitorare apprendimenti	300	46,6%
Introdurre nuove conoscenze	258	40%%
Gestione organizzazione-relazioni classe	74	11,5%
Responsabilizzare studenti	12	1,9%

Le lezioni dialogate sono utilizzate nelle materie umanistiche, consentono una maggiore partecipazione e coinvolgimento degli studenti nelle discussioni e nelle attività. La forma e le dimensioni dell'aula come già riportato non consentono la creazione di "isole" e non facilitano il lavoro di gruppo e l'apprendimento cooperativo (osservato nel 25% delle lezioni per una media di circa 33,4 minuti). Due insegnanti in particolare utilizzano comunque strategie molto interattive come la gamification (Kahoot, Quizziz, etc.) che stimolano la partecipazione e il coinvolgimento degli studenti riducendo le occasioni di distrazione e i cali di attenzione. L'insegnamento frontale (14,5%), utilizzato nel 25% delle lezioni per una media di circa 19 minuti. Anche in questa classe gli esercizi guidati dagli insegnanti sono una prerogativa delle materie scientifiche. La correzione dei compiti a casa avviene nel 17% delle lezioni per una media di circa 14 minuti, mentre quella degli esercizi svolti in classe (16,6% delle lezioni) richiede mediamente 20 minuti.

Gli ambienti di apprendimento sono abbastanza digitalizzati, tutti gli insegnanti utilizzano le lavagne multimediali per integrare le proprie lezioni con video, schemi, immagini, grafici, e altro materiale didattico, utili a stimolare il coinvolgimento degli studenti. Ogni studente ha un pc per seguire le lezioni e svolgere le varie attività didattiche.



*Figura 23 IAC*

Da quanto ho avuto modo di osservare quando gli insegnanti interrogano dal posto, spiegano o assegnano esercizi, ovvero utilizzano metodi “tradizionali” gli studenti hanno meno possibilità di distrarsi con i vari dispositivi elettronici, e riescono a concentrarsi meglio sulle attività educative. Allo stesso tempo anche l’utilizzo di strumenti multimediali che favoriscono l’apprendimento collaborativo e la gamification producono gli stessi effetti. Allo stesso tempo, ho avuto modo di riscontrare in un paio di circostanze, come l’avvelarsi di tali risorse costringe l’insegnante al posto, condizione che sembra incidere negativamente o comunque pare possa limitare le loro potenzialità ed efficacia.



#### 4.2.6 CONCLUSIONI

Dall'analisi dei dati relativi alle interviste e ai focus group, alle osservazioni e ai questionari, sembra che la scuola B secondo le percezioni del Dirigente scolastico, degli insegnanti e degli studenti che hanno partecipato alla ricerca, sia una scuola che sia riuscita a far convivere innovazione e inclusione.

#### INNOVAZIONE

La scuola fa parte del gruppo della Avanguardie Educative dell'INDIRE, l'innovazione è al centro della sua missione educativa. Dalle parole della DS emerge la sua visione di scuola innovativa, ovvero essere in grado di immaginare e anticipare il futuro.

*“Implementare dei progetti didattici che ancora non esistono, creare dei gruppi di lavoro che hanno voglia, passione per spendersi, interrogarsi, per innovarsi, non accettare di essere già arrivati. In questa scuola ci sono tanti docenti che sono sempre disposti a hanno l'umiltà di rimettersi in gioco, perché innovare richiede anche impegno, tempo e sacrificio” (IDSP-1), e proseguendo: “La scuola deve anticipare i cambiamenti, non deve aspettare che avvengano e poi adeguarsi altrimenti si è già indietro quello dell'innovazione digitale ne è un esempio. Essere all'avanguardia vuol dire anticipare il futuro ed inventarselo, altrimenti non è un'innovazione.” (IDSP-1)*

In questo senso, il Liceo già da anni aveva avviato una “rivoluzione” digitale al suo interno, dunque paradossalmente la pandemia e l'avvento della didattica a distanza, non sono stati così disastrosi.

*“Questa scuola era poi avanti rispetto all'innovazione digitale, qui eravamo già molto strutturati, ogni docente ha il suo pc ben prima della Dad e ciò ha permesso e facilitato l'organizzazione in modo rapido ed estemporaneo. La DaD non è stato un problema, anzi la scuola ha avuto anche un riconoscimento per il progetto della didattica a distanza come prima scuola in Italia.” (IDSP-1)*

#### Caratteristiche dell'innovazione

IL Liceo è particolarmente innovativo sul piano della didattica, all'interno di ciascuno dei tre indirizzi, classico, linguistico e scientifico, sono attive delle sperimentazioni come la flipped classroom o la durata quadriennale dei corsi, in modo da allinearsi ai curricula internazionali, la presenza importante delle ICT all'interno delle lezioni, etc.

*“Questa scuola ha creato la flipped classroom, quando era solo una parola, un contenitore vuoto, e ci crede e lo applica tutt'ora e ogni anno lo innova...” (ISDP-1)*

Una scuola da sempre votata verso l'innovazione, tuttavia, non è sempre facile mantenere vivi lo spirito e la motivazione tra tutti gli insegnanti, specialmente di coloro che non hanno partecipato alla “rivoluzione” iniziale.

*“C'è una sezione intera che è lo scientifico E, anche il linguistico quadriennale era partito la metodologia flipped ma poi è stato rivisto, e messo a disposizione dei consigli di classe, perché comunque non è facile trovare insegnanti disposti a mettersi in gioco e formarsi.” (IRDIP-1)*

Anche in questa scuola il COVID-19 ha avuto i suoi effetti collaterali, alcuni progetti sono dovuti tornare nel cassetto, ma c'è comunque una forte determinazione nel proseguire in questa direzione:

*“... una delle quinte era partita come “classe up” un progetto specifico iniziato l'anno prima che poi si è dovuto interrompere a causa lock down, che prevedeva l'utilizzo del cooperative learning e della flipped, ma non esclusivo, e delle nuove tecnologie, dopo i primi due anni nel terzo è stato impossibile proseguire, e lo abbiamo fatto in prima e seconda, abbiamo iniziato in terza ma con il*

*lock down è stato impossibile proseguire. Avevamo partecipato ad un progetto Erasmus a Dublino, abbiamo anche creato un libro digitale con una scuola di Atene...” (IRIP-1)*

### **Processo di innovazione**

Il processo di innovazione è iniziato circa 10 anni fa, nel maggio del 2012, su iniziativa di un gruppo di docenti insoddisfatto del proprio modo di insegnare, curioso, disponibile e determinato a mettersi in gioco e sperimentare possibili alternative:

*“È emerso da noi, io ho letto un articolo su “La Repubblica” di una sperimentazione negli Stati Uniti di una metodologia che non si chiamava ancora “flipped”, ero un po’ stanca del metodo di insegnamento e sono andata dal vicepresidente e ho detto io dall’anno prossimo voglio essere in una classe in cui non c’è la cattedra, non voglio avere più la cattedra, voglio parlare con i ragazzi, voglio che siano attivi, non si addormentino durante le lezioni. Tutto è nato proprio da un mio malessere, un disagio che provavo rispetto alla didattica tradizionale. C’era una mia collega di matematica che invece voleva cominciare la sperimentazione digitale, ci siamo messe a tavolino e in due ore abbiamo fatto il piano. Era un momento di vuoto di presidenza, è successo a maggio, la preside sarebbe andata in pensione a giugno, e ci sarebbe stato un nuovo preside, è stato fatto da noi due e con la vicepresidente abbiamo messo su un consiglio di classe e da maggio a settembre siamo partiti. La gestazione è stata brevissima.” (IRDIP-1)*

Indire si è subito interessata a questa nuova progettualità, ha inviato i suoi ricercatori a seguire da vicino la sperimentazione, e nel 2014 il Liceo è entrata nelle Avanguardie Educative, nel gruppo di quelle fondatrici. I docenti hanno sempre avuto molta libertà nel portare avanti le loro idee, tutti e tre i DS che nel frattempo si sono succeduti, hanno riconosciuto la validità delle loro proposte e le loro competenze tant’è che i rapporti e le relazioni con INDIRE sono stati mantenuti dagli stessi insegnanti, tuttavia per mantenere vivo il fuoco dell’innovazione, secondo la loro percezione sarebbe necessario un sostegno maggiormente condiviso e strutturato. Nei processi di rinnovamento emerge in diverse ricerche che il ruolo dei DS è fondamentale:

*“A volte si sente l’esigenza di essere un po’ più tutelati, rispetto ai colleghi, non è un’iniziativa personale ma è la scuola che sostiene... anche quando poi la sperimentazione si è allargata perché son dovuti entrare nuovi insegnanti che dovevano essere formati, siamo sempre stati noi a dover andare e cercare persone disponibili, e non è facile, vuol dire impegno maggiore, mettere in discussione i metodi di studio, è in queste occasioni che abbiamo sentito un po’ la mancanza di direttive dall’alto.” (IRDIP-1)*

Un processo nato dal basso che man mano si è allargato a macchia d’olio all’interno dell’Istituto contaminando un piccolo gruppo di insegnanti che è stato reso disponibile ad abbracciare la sperimentazione e a formarsi (e auto-formarsi) contando sulle proprie risorse e interessi personali. INDIRE infatti li ha coinvolti nella costruzione delle “idee” del Manifesto delle Avanguardie e accompagnati principalmente nella costruzione dei vari moduli.

*“Noi abbiamo avuto formazione su come si fanno i podcast dalla docente di matematica e fisica che ci ha detto facciamo così, ci siamo messi lì un’ora e ci ha detto tutti i passaggi da fare per costruire un podcast... La pratica ci ha portato ad aggiustare, integrare, ritornare sui nostri passi, è stata un percorso un po’ autoreferenziale, perché siamo stati i primi in Italia, c’è stata poca possibilità di crescere confrontandoci con altre esperienze, siamo riusciti a coinvolgere un gruppo di insegnanti nella scuola disponibili alla ricerca e all’innovazione didattica e ci siamo detti che siamo bravi da soli, non abbiamo mai avuto un riscontro esterno, e questo è un limite che secondo me c’è.” (IRDIP-1)*

## **Innovazione e inclusione**

Rispetto alla considerazione se una scuola inclusiva possa essere anche inclusiva la DS non ha dubbi: *“Se non lo fosse avremmo sbagliato tutto, la scuola deve essere inclusiva altrimenti abbiamo sbagliato il nostro progetto la nostra visione finale. L’inclusione è la condizione stessa della scuola, dell’esistere della scuola. Innovazione e inclusione devono stare insieme”* (IDSP-1)

La scuola è innovativa non solo dal punto di vista della didattica, è infatti particolarmente sensibile alle tematiche del benessere emotivo, psicologico, e dell’inclusione degli studenti e ha attivato al suo interno diversi progetti e servizi per migliorarli: *“ho riscontrato quest’attenzione in quasi tutti i Consigli di Classe.”* (FGIIGLP-1)

*“Adesso trovo una scuola che è per molti versi è ancora uguale a quella che ho frequentato io ma per molti altri me è molto migliorata anche proprio all’attenzione psicologica verso gli studenti, allo stare bene a scuola cosa che 15 anni fa non c’era.”* (FGIACP-1)

*“Lavorando in questa scuola mi sembra che il binomio scuola all’avanguardia e scuola inclusiva ci sia, perché c’è un’inclusione nei confronti di tutti ma come diceva lei, anche nei confronti dei ragazzi normodotati, che non hanno difficoltà, o disabilità ma che magari hanno bisogno comunque di un Centro Ascolto, di un di una persona, di un luogo nel quale tirar fuori i propri problemi che possono essere anche temporanei, transitori. A me sembra che la nostra scuola sia inclusiva un po’ a tutto tondo non solo con i ragazzi che ha bisogno della 104 per bisogni educativi speciali ma nei confronti di tutti, ecco forse è un po’ meno inclusiva con gli insegnanti.”* (FGIACP-1)

## **SPAZI DI APPRENDIMENTO INNOVATIVI**

La scuola non ha molte possibilità di ripensarsi dal punto di vista degli spazi essendo ospite di un edificio storico sottoposto a vincoli da parte dei Beni Culturali, tuttavia, non ha rinunciato, nei limiti del possibile, a provare ad introdurre elementi innovativo. All’interno di alcuni corsi sperimentali sono presenti banchi a rotelle componibili funzionali all’applicazioni di alcune metodologie didattiche, ci sono inoltre diversi laboratori, una sala musica, l’aula cinema 3D, il laboratorio della didattica aumentata e anche un caffè letterario.

Come emerge dalle risposte del questionario, la maggioranza degli studenti sembra abbia una percezione abbastanza positiva degli spazi scolastici in generale (bagni esclusi), mentre sono maggiormente divisi rispetto all’adeguatezza delle proprie aule allo studio (si 46,6%; in parte 46%). Le dimensioni (58,7) e la luminosità (78,2%) sono ritenute buone dalla maggioranza, impressioni meno positive per l’acustica (48,7% buona. 30,25% sufficiente), la temperatura (41,1% scarsa o insufficiente, 31,5% sufficiente), banchi e le sedie (sufficienti 38,9%, 31,5% scarsi insufficienti). Ciò può dipendere dal fatto che la scuola è dislocata in tre edifici abbastanza diversi tra loro.

### **Caratteristiche degli spazi di apprendimento innovativi**

*“Lo spazio genera relazioni sociali”, “gli spazi danno forma alle relazioni sociali e le pratiche sociali a loro volta influiscono sull’uso e l’esperienza degli spazi”<sup>185</sup>.*

Nel Liceo sembra che più che essere innovativi gli spazi a volte costituiscono un limite alla sperimentazione:

*“A scuola secondo me non abbiamo lo spazio vitale, non abbiamo neanche aule adeguate, questo non per mancanza di volontà ma perché siamo in un edificio storico che non può essere modificato,*

---

<sup>185</sup> Vedi Paragrafo 2.3.4.

*a malapena possiamo cambiare il colore delle porte o delle pareti, ancor meno modificare il setting della classe.” (FGIACP-2)*

*“Le classi sono molto numerose, soprattutto nell’indirizzo scientifico, i laboratori non sono molto ampi e in particolare in questo periodo di restrizioni diventa un problema utilizzarli.” (FGIACP-2)*

Tuttavia, in alcune sezioni sperimentali si è riusciti a modificare la disposizione dei banchi e degli arredi interni (soprattutto nelle sezioni sperimentali dello scientifico e del linguistico) al fine di renderli maggiormente funzionali all’utilizzo di didattiche attive e learner-centred. Grazie all’impegno di alcuni insegnanti, la scuola è riuscita a ricevere dei fondi e finanziamenti locali per acquistarne di nuovi.



*Figura 24 Classe sezione flipped*



Figura 25 Classe sezione flipped

*“Sono arrivati per i primi quattro anni grazie al lavoro e ai contatti di alcuni insegnanti con la Cassa di Risparmio. Sono nella sezione “flipped” dello Scientifico, dovrebbero essere introdotti anche nell’indirizzo linguistico quadriennale, speriamo che con i soldi in arrivo per le scuole...”*  
(IRDIP-2)

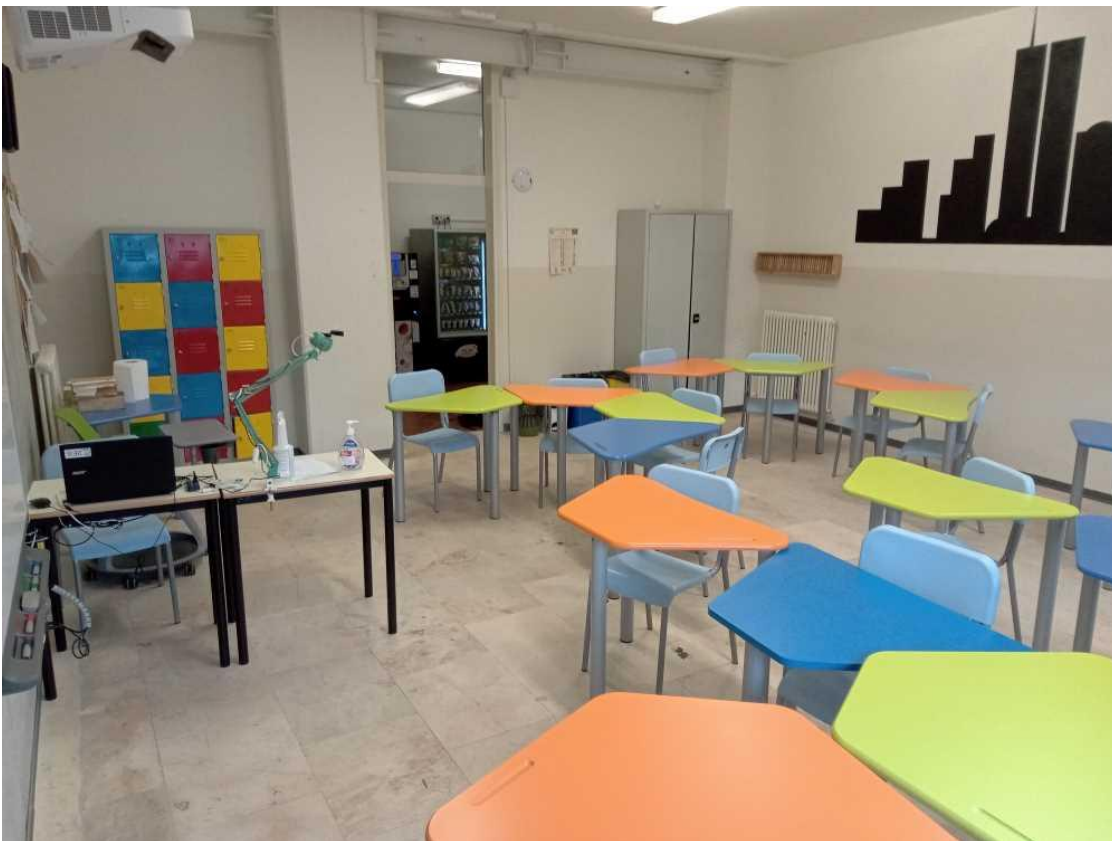


Figura 26 classe sezione flipped



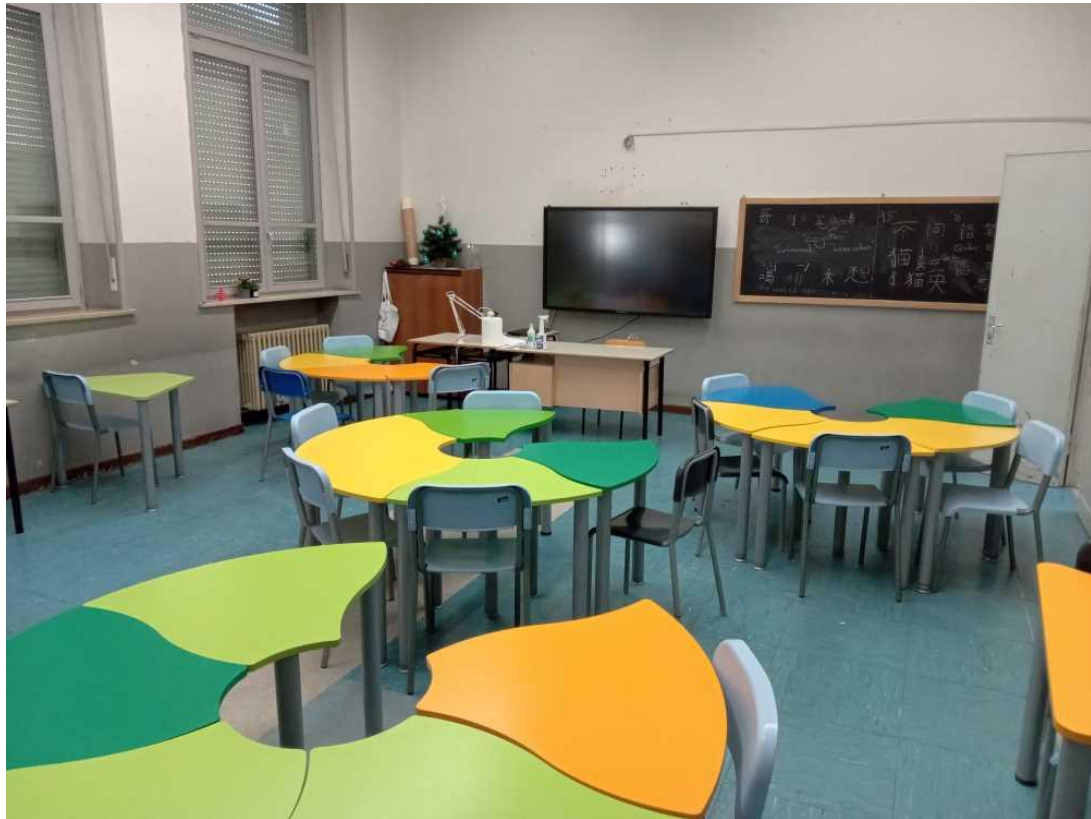


Figura 27 Aula Flipped

*“Avremmo dovuti riceverli anche noi ma la banca non li ha più finanziati, ogni volta a settembre proviamo a cercare qualche finanziamento però di solito si dà la precedenza a borse di studio, che vanno a colmare qualche caso specifico, ed anche questo è importante. (IIIIIGLP-2)*



Figura 28 Aula Flipped

*“Nel Progetto quadriennale dal primo anno si è tentato di sistemare le aule, e quindi i banchi dei ragazzi a isola in modo tale che questa disposizione facilitasse proprio il lavoro cooperativo. Tendenzialmente però le nostre classi sono molto piccole e i ragazzi sono tanti, non riusciamo a metterle all'Isola, due invece sì e una di queste è proprio quella dove c'è un ragazzo disabile dove abbiamo i banchi tradizionali disposti ad isola. Diciamo che si è preso spunto dalle classi del liceo scientifico che sono partite ben prima del primo del liceo quadriennale in questa sperimentazione e che utilizzano appunto questi banchi triangolari che si possono allineare a spicchio in modo tale che si creino come delle piccole isole. Ora le abbiamo anche in una delle due classi quadriennali, non quella che vedrai tu.” (FGIIIIGLP-2)*



L'organizzazione degli spazi può, secondo diverse ricerche<sup>186</sup>, influenzare i risultati di apprendimento e la loro partecipazione durante le lezioni.

Nonostante i limiti strutturali la scuola è comunque riuscita a introdurre elementi innovativi, nelle parole degli insegnanti è possibile cogliere comunque aspetti positivi e, in qualche modo, anche l'orgoglio che nonostante questo limite, la loro scuola sia comunque all'avanguardia:

*“L'aula cinema che è stata allestita da qualche anno è che può essere utilizzata dai singoli docenti anche per fruire in modo più adeguato di un film, e poter approfondire determinati argomenti, so che è partito anche un corso di cinema oggi pomeriggio.” (FGIIIIGLP-2)*

*“...c'è anche l'aula di musica nella sede dei gesuiti con tutti gli strumenti, c'è anche un pianoforte.” (FGIIIIGLP-2)*

---

<sup>186</sup> Vedi Paragrafo 2.3.4.

*Abbiamo un bellissimo caffè letterario, il bar dove, prima del COVID-19, venivano appunto organizzati incontri, conferenze su vari argomenti al pomeriggio al termine della scuola, adesso ripartirà con la programmazione ma sulla piattaforma on-line.*” (FGIIIIGLP-3)

### **Spazi di apprendimento innovativi e inclusione**

Come già affermato, lo spazio è una costruzione sociale, le persone si collocano in essi e agiscono agendo come partecipanti attivi<sup>187</sup>, alcuni elementi strutturali possono favorire l’inclusione, ma lo spazio in sé non crea automaticamente le relazioni, sono soprattutto le pratiche sociali che la rendono possibile o meno.

Rispetto alla domanda di ricerca “gli spazi di apprendimento innovativi possono favorire l’inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali”, come ho già descritto in precedenza gli spazi non sono il punto di forza di questa scuola e in alcune situazioni possono complicare i processi inclusivi.

*“Lo spazio non è il punto di forza di questa scuola, complica un po’ l’inclusione.”* (FGISP-5)

*“Io credo che la disposizione dello spazio faccia molto e questo è un grosso limite della scuola italiana, però il luogo crea l’evento sostanzialmente.”* (IIIIIGLP-3)

*“Le classi sono troppo piene non si riesce fisicamente a muoversi, lo spazio era insufficiente prima del covid, lo è anche a maggior ragione adesso.”* (FGISP-2)

Tuttavia, in alcune sezioni sperimentali i banchi sono stati disposti ad isola e secondo le percezioni degli insegnanti, e come ho avuto modo di osservare durante il periodo trascorso nelle classi, ciò sembra facilitare la partecipazione e l’inclusione degli studenti, anche con bisogni educativi speciali.

*“Secondo me la cosa che funziona di più è la divisione della classe in isole, permette di lavorare in piccolo gruppo, le relazioni sono più solide e poi per i ragazzi che seguiamo noi con autismo che hanno difficoltà maggiori nei rapporti interpersonali, lavorare in piccolo gruppo sicuramente facilita il loro inserimento.”* (FGISP-2)

*“Le isole servono anche per farli socializzare in modo più mirato. Il covid ha cambiato purtroppo un po’ le carte e anche la qualità delle aule, ma quando sei in un’aula molto grande in cui ci si può muovere agilmente era possibile spostare le persone, per esempio nel caso della classe di X, non solo lui ma anche gli altri ragazzini fragili, li abbiamo sempre gestiti in un certo modo, distribuendoli in modo che apprendessero anche dai compagni un po’ più bravi, e ciò si può fare se c’è uno spazio fluido.”* (IIIIIGLP-3)

Come già riportato nel capitolo sugli spazi<sup>188</sup>, sembra che ambienti innovativi possano favorire un insegnamento orientato a facilitare esperienze cognitive, metacognitive e collaborative che conducono ad un apprendimento più profondo<sup>189</sup>. L’ambiente deve essere organizzato in modo da essere funzionale alle attività scolastiche, il classico setting tradizionale dell’aula con file di banchi paralleli e allineati disposti di fronte alla cattedra e all’insegnante crea immobilismo, limita lo sviluppo della curiosità e dell’autonomia e la possibilità di combinare le attività intellettuali con quelle manuali, non sembra più essere dunque funzionale ad un tipo di didattica centrata sulla

---

<sup>187</sup> Vedi Paragrafo 2.3.4. (Lefebvre, in Gheradi, 2019)

<sup>188</sup> Vedi Paragrafo 2.3.4

<sup>189</sup> Vedi paragrafo 2.3.4.



collaborazione, creatività, pensiero critico, scambio e confronto di idee, e attività esperienziali. Nel questionario gli insegnanti di sostegno hanno espresso percezioni diverse tra loro rispetto all'organizzazione delle aule rispetto alle caratteristiche e bisogno degli allievi: per la maggioranza (55,6%) sono stati creati degli spazi separati dal resto della classe, per il 44% solo per alcune attività, per l'11% per tutte le attività, per il 22,2% gli spazi sono stati modificati tenendo conto le caratteristiche degli alunni, per un altro 22% invece non è stata apportata alcuna modifica.

Ho svolto le mie osservazioni in due classi situate una presso la sede centrale (IAC), l'altra in una delle due succursali (IIIGL). Sono abbastanza diverse tra loro, la prima ha una dimensione rettangolare, lunga e stretta, con i banchi allineati disposti in file di fronte la cattedra. La seconda ha forma quadrata, è ampia, luminosa e spaziosa, anche considerando che gli alunni sono soltanto 13. Nel primo caso le dimensioni e la forma dell'aula rendono difficili disporre i banchi ad isola, e le interazioni di gruppo, c'è molta distanza tra l'ultima fila e la lavagna, a volte è difficile vedere (anche per via della mancanza di tende oscuranti alla finestra) e sentire. Lo studente con disabilità è seduto in prima fila, con accanto il banco "riservato" all'educatore o all'insegnante di sostegno. Lavora così spesso in modo parallelo con loro, con le spalle rivolte al resto della classe, e difficilmente riesce a partecipare ad attività didattiche insieme ai suoi compagni: solo in un'occasione ho avuto modo di osservare la collaborazione con due compagne sedute al banco dietro di lui. Ha comunque un bel rapporto con il resto della classe, in particolar modo con una compagna che si rivolge spesso a lui, soprattutto durante le pause accertandosi che stia bene, e lo saluta sempre sia all'inizio sia al termine delle lezioni. Interagisce molto con i compagni e loro ricambiano anche se spesso sembra non sappiano come farlo: è molto affettuoso e spesso cerca di abbracciare l'educatrice o le compagne di classe che sembra a volte abbiano qualche difficoltà a gestire la situazione. Queste occasioni forse potrebbero essere utilizzate per condividere alcuni aspetti della patologia del compagno di classe in modo da facilitare le relazioni con lui e attivare un'inclusione reale. Piuttosto che essere "vittime" pietose e misericordiose della sua esuberanza, i compagni potrebbero imparare a riconoscere e apprezzare meglio quelle che sono le sue caratteristiche, e interagire con lui costruendo una relazione fondata sul piacere di trascorrere del tempo insieme.

Nel secondo caso la disposizione dei banchi ad isola (3 da 3 alunni e 1 da 4), prerogativa del corso, sembra essere davvero funzionale allo svolgimento di didattiche cooperative e lavori di gruppo, che favoriscono il coinvolgimento attivo e l'inclusione di tutti gli studenti nei processi di apprendimento. Lo studente con disabilità siede nell'isola da quattro a cui è stato aggiunto un banco in cui siedono l'insegnante di sostegno o l'educatore. Durante le due settimane osservate è sempre rimasto in classe con i suoi compagni, con i quali ha un discreto rapporto, considerando le sue difficoltà relazionali, e in diverse occasioni, soprattutto durante le attività in gruppo, l'insegnante di sostegno si è integrato alle lezioni del docente curricolare e ha esteso il suo supporto anche al resto dei compagni.

Ripensare gli spazi in modo che possano favorire lo sviluppo di relazioni personali ha un impatto positivo sull'apprendimento non solo sugli studenti con disabilità ma in generale su tutti

### Aula di sostegno

All'interno della scuola è presente un'aula di sostegno, che nell'ultimo periodo ha subito diverse vicissitudini che ne hanno parzialmente limitato l'utilizzo. La scuola offre comunque degli spazi in cui gli studenti con bisogni educativi speciali e i loro insegnanti o educatori possono fermarsi per studiare o semplicemente trovare un momento di tranquillità e rilassarsi, come atri, corridoi o all'intero del caffè letterario (mensa/bar).



*“... l’aula sostegno ha avuto dei problemi, è sempre stata molto piccola al primo piano, però è illegale, abbiamo studenti con le carrozzine e non si può fare. Da quest’anno va reso merito al dirigente l’aula è stata portata al piano terra, abbiamo dovuto allestirla però ci hanno dato la lim, però per questioni logistiche ci siamo dovuti di nuovo spostare. È venuta un disastro, però il fatto che ci hanno lasciato al piano terra è già un successo.” (FGISP-5)*

Figura 29 Aula sostegno



Figura 30 Aula sostegno

*“I ragazzi con disabilità non sono numerosi, sono dieci ed esiste un’aula di sostegno dove si recano specialmente quelli che hanno un programma differenziato, che quindi non necessitano una presenza in aula continua, ci sono invece dei ragazzi con una programmazione semplificata e questi cerchiamo di tenerli in aula il più possibile.” (IDSP-2)*

Ho svolto due settimane di osservazione all'interno di due classi in cui erano presenti due studenti con disabilità diverse, il primo con una sindrome dello spettro autistico, ad alto funzionamento, l'altro con sindrome di Down. Il primo frequenta la III è abbastanza autonomo nello studio, e come già riportato e non esce mai dall'aula con il suo insegnante di sostegno per svolgere attività differenziate. Il secondo è in I, sembra che nel precedente ciclo di scuola non fosse molto abituato a stare in classe, dunque sta seguendo una graduale scolarizzazione. La mattina entra in classe più tardi dopo aver fatto colazione con l'insegnante di sostegno o l'educatore, e di solito è meno presente nelle ultime ore o durante le lezioni più difficili da comprendere per lui o in cui non si è riusciti ad individuare degli obiettivi comuni rispetto al programma del resto della classe. In media è stato presente nel 55% delle lezioni osservate.

## **DIDATTICA LEARNER-CENTRED**

Il modello di scolarizzazione di massa, omologante, tipico della società industriale che prevede la trasmissione frontale degli stessi contenuti, con le stesse modalità e con gli stessi tempi per tutti gli studenti a prescindere dalle loro diverse intelligenze o stili di apprendimento, o dai loro bisogni e interessi personali, sembra ormai superato. Per acquisire le competenze ritenute necessarie per il XXI secolo occorre ripensare le modalità di insegnamento<sup>190</sup>, avvalendosi anche delle nuove risorse tecnologiche e digitali, favorire il pensiero critico, il problem solving, la collaborazione, la creatività, etc. L'approccio teacher-centred sembra non essere più funzionale alle necessità della società della conoscenza<sup>191</sup>, occorre bensì ricollocare lo studente al centro del processo di apprendimento.

La scuola è molto all'avanguardia dal punto di vista dell'utilizzo delle didattiche attive learner-centred, c'è un'intera sezione sperimentale che adotta la metodologia flipped, ed è molto diffuso stando alle percezioni degli intervistati, anche l'utilizzo del cooperative learning (tuttavia solo il 55% degli di sostegno ritiene che lo siano effettivamente). In generale sembra che gli insegnanti provino comunque ad evitare l'uso delle lezioni frontali apportando, anche con un pizzico di creatività, elementi innovativi sulla base delle proprie conoscenze ed esperienze personali. Secondo la percezione della maggioranza degli insegnanti di sostegno sembra che gli studenti siano anche incoraggiati ad assumersi la responsabilità del loro apprendimento (88,9%) e avviati alla costruzione di un proprio metodo di studio (88,9%).

*“Io non amo la musica rap ma ho notato che se glieli recito rappando forse si riesce a ottenere qualcosa in più, 20 anni fa quando ero a Milano non avrei mai immaginato, invece vedo che i ragazzi quando rappo gli accenti e ci vanno dietro e sono tutti molto contenti ho detto vabbè forse ho trovato la strada giusta per gli accenti del Greco poi adesso ne cercherò un'altra per i prossimi argomenti.” (FGIACP-3)*

*“In classe cerco sempre di fare un po' di cooperative learning un po' di gamification un po' di kahoot, un po' di quizzlet.” (FGIACP-3)*

*“In genere I miei cambi di didattica nascono dai fallimenti, secondo me l'unico modo per tenere desta la propria passione per l'insegnamento è sperimentare cambiare, se non c'è un po' di creatività diventa solo passare competenze per cui anche la flipped... durante la DAD ho fatto tanti filmati, non so, spiegavo Dante e utilizzavo Caparezza, però li ho usati in quel contesto lì, adesso ho una serie di giga che mi occupano il computer ma non li userò mai più perché erano relativi a*

---

<sup>190</sup> [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/in\\_brief\\_Learning\\_Compass.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/in_brief_Learning_Compass.pdf) - ultima consultazione 30/01/2023

<sup>191</sup> I. Schritteser, S. Gerhartz-Reiter, A. Paseka, (2014). Innovative learning environments: About traditional and new patterns of learning. European Educational Research Journal, 13(2), 143-154.

*quel momento a quella classe, a quella situazione... ne farò di altri.” (IIIIIGLP-3)*

*“...rendere il più possibile partecipi i ragazzi, e questo secondo noi è assolutamente necessario abbandonare la lezione frontale, perché anche se la si utilizza dev'essere comunque interattiva, e soprattutto per me che insegno materie umanistiche, è necessario un continuo sforzo di attualizzazione, cioè riportare il tema dei vari autori all'attualità ai vissuti della classe, dei ragazzi, per farli sentire propri, e allora li i ragazzi dialogano, riescono a capire, entrare nel meccanismo, e fare quel salto di astrazione da quello che succede nella scuola ma che poi venga anche traslato sul piano della realtà quotidiana.” (IRDIP-3)*

Secondo numerose ricerche il cooperative learning sembra essere uno degli approcci più efficaci<sup>192</sup> non solo nel migliorare l'apprendimento, il lavoro di gruppo, infatti, permette agli studenti di interagire con i propri pari e migliorare le loro competenze sociali. I processi strutturati all'interno del cooperative learning promuovono lo sviluppo di competenze pro-sociali, la crescita dell'autostima e il coinvolgimento nelle attività della classe<sup>193</sup>

Qualcuno prova a trovare una sorta di compromesso rispetto all'utilizzo estremo e rigoroso di metodi “attivi”:

*“La sperimentazione non prevede in esclusiva l'uso della flipped, quindi si alternano le diverse strategie. Io le utilizzo parzialmente perché per le mie materie, per il mio approccio, sono meno funzionali al mio tipo di lezione, non necessariamente frontale ma di attivazione dei ragazzi, quindi magari uso video, filmati per dare un input, ma poi lavoro in modo attivo e non troppo legato alla tecnologia, questa è la mia visione, sarei in difficoltà se dovessi fare lezione sempre davanti ad una videocamera e poi riprendere i materiali, perché la mia lezione nasce nel bene e nel male sulla base di quello che ho di fronte e dunque sarei in difficoltà, ogni tanto lo faccio, l'ho fatto molto durante la dad, però poi + stato un sollievo per me tornare alla normalità.” (IIIIIGLP-3)*

Tuttavia dal questionario emergono percezioni negative da parte degli studenti nei confronti degli insegnanti: la maggioranza è parzialmente o per nulla d'accordo che i docenti siano interessati a cosa fanno e a come stanno (67,1%), che li considerino tutti uguali (66%), che siano bravi a sostenerli e aiutarli in caso di bisogno (60%), e che li aiutino ad imparare con metodi che funzionano bene (53,15). Il 58,2% pensa che comunque li incoraggino ad esprimere le proprie opinioni.

Rispetto alle lezioni hanno percezioni abbastanza divise, per la maggioranza (54,3%) sono interattive ed interessanti solo a volte, (per il 26,5% spesso o sempre, per il 19,2 raramente o mai), mentre per il 43,7% sono spesso/sempre frontali e passive (anche se per il 40,4% lo sono solo a volte, mentre per 14,65, raramente/mai). Più di uno studente su 3 (37,4%) ritiene che si svolgano raramente/mai attraverso lavori di gruppo (per il 43,%% solo a volte) e ancor meno frequentemente attraverso esperienze di apprendimento dirette (68,9%). Tali differenze possono essere in parte spiegate dal fatto che gli studenti che hanno partecipato frequentano diversi indirizzi, scientifico, classico e linguistico, così come può dipendere dalla diversa preparazione e dai differenti stili di insegnamento dei docenti. Sono comunque contrastanti rispetto alle percezioni degli insegnanti sul loro utilizzo di metodologie attive e ai dati emersi dal questionario in cui la maggioranza dei docenti di sostegno ritengono che siano adottati diversi stili di insegnamento per poter rispondere meglio ai differenti modi di apprendere degli allievi (88,9%).

<sup>192</sup> Cfr. Lumsden, 1994; Cooper, Robinson, & Ball, 2003; Howe & Warren, 1989; Kagan, 1989; Slavin, 1986

<sup>193</sup> Cfr. Jenkins, Antil, Wayne, & Vadasy, 2003.

<u>CLASSE SPERIMENTALE CON BANCHI AD ISOLA (IIIGL)</u>	<u>CORSO TRADIZIONALE CON BANCHI ALLINEATI (IAC)</u>
<p>La maggior parte delle lezioni è stata dedicata all'introduzione di nuovi contenuti (55,7%), il 28,7% è stato rivolto al monitoraggio e alla verifica degli apprendimenti, l'11,8% alla gestione dell'organizzazione e delle relazioni all'interno della classe, il 3,8% ad attività volte a responsabilizzare gli studenti allo studio.</p>	<p>La maggior parte della lezione fosse dedicata al monitoraggio e al consolidamento degli apprendimenti (46,6,1%), il 40% all'introduzione di nuove conoscenze, l'11,5% alla gestione, all'organizzazione e alle relazioni all'interno della classe, l'1,9% a responsabilizzare gli studenti verso l'attività di studio</p>
<p>Nell'introduzione delle nuove conoscenze sono utilizzate soprattutto le lezioni dialogate, soprattutto nelle materie umanistiche, che nel 40% delle lezioni osservate hanno utilizzato forme di apprendimento collaborativo (in particolare nelle discipline linguistiche, 92%) per un tempo medio di circa 39,6 minuti.</p>	<p>Le lezioni dialogate sono utilizzate nelle materie umanistiche, consentono una maggiore partecipazione e coinvolgimento degli studenti nelle discussioni e nelle attività. La forma e le dimensioni dell'aule come già riportato non consentono la creazione di "isole" e non facilitano il lavoro di gruppo e l'apprendimento cooperativo (osservato nel 25% delle lezioni per una media di circa 33,4 minuti). Due insegnanti in particolare utilizzano comunque strategie molto interattive come la gamification (Kahoot, Quizziz, etc.) che stimolano la partecipazione e il coinvolgimento degli studenti riducendo le occasioni di distrazione e i cali di attenzione.</p>
<p>Le lezioni frontali sono state utilizzate nel 18% delle lezioni osservazioni per una media di 34,4 minuti (anche se il dato è falsato da due lezioni che l'hanno utilizzata per 78 minuti ciascuna!)</p>	<p>L'insegnamento frontale è utilizzato nel 25% delle lezioni per una media di circa 19 minuti.</p>
<p>Gli esercizi guidati dagli insegnanti si svolgono soprattutto nelle materie scientifiche come matematica e fisica (67,5%), per una media di circa 18, a cui andrebbero aggiunti circa 13 minuti per la loro correzione.</p>	<p>Anche in questa classe gli esercizi guidati dagli insegnanti sono una prerogativa delle materie scientifiche.</p>
<p>Infine nel 14,8% delle lezioni ho rilevato che il 3,1 % delle lezioni è rivolto a responsabilizzare gli studenti alle attività di studio attraverso l'esplicitazione e la pianificazione degli apprendimenti, verifiche o attività che si andranno a realizzare, per una media di 6,25 minuti a lezione.</p>	
<p>La correzione dei compiti a casa avviene nel 18% delle lezioni per una media di circa 8 minuti, quella delle esercitazioni svolte in classe (20% delle lezioni) richiede mediamente 13 minuti</p>	<p>La correzione dei compiti a casa avviene nel 17% delle lezioni per una media di circa 14 minuti, mentre quella degli esercizi svolti in classe (16,6% delle lezioni) richiede mediamente 20 minuti.</p>

Tabella 41 Osservazioni lezioni IIIGL e IAC "Liceo B"

Nel corso delle mie osservazioni ho rilevato come nella classe in cui i banchi sono disposti ad isola sono molto più utilizzati i lavori in piccoli gruppi ed è promosso un tipo di apprendimento cooperativo (40% delle lezioni contro il 25%), si fa meno ricorso alle classiche lezioni frontali (18% contro il 25%). Gli insegnanti inoltre dedicano un tempo significativo alla responsabilizzazione degli studenti verso lo studio attraverso l'esplicitazione e la pianificazione degli apprendimenti, delle verifiche o delle attività che si andranno a realizzare

La maggioranza degli studenti che hanno risposto al questionario, è d'accordo/molto che impara meglio attraverso attività laboratoriali (78,3%) o quando lavora da solo (71,8%), quando l'insegnante utilizza grafici, disegni e schemi (82%), o strumenti digitali interattivi (84,6%). Il 59,3% preferisce lavorare in piccoli gruppi, a dispetto del 12% che è per nulla d'accordo. Decisamente meno d'accordo rispetto alle lezioni frontali (68,6%), anche se comunque un terzo degli studenti le preferisce (31,5%), a conferma di come ciascuno abbia uno stile di apprendimento diverso. Purtroppo, sembra che le lezioni siano poco o soltanto in parte rispondenti alle preferenze e ai diversi stili di apprendimento degli studenti, che sono comunque differenti.

I professori passano spesso tra i banchi soprattutto durante le esercitazioni di gruppo e si relazionano con gli studenti, i quali tuttavia non hanno altrettanta libertà o opportunità di muoversi. Anche la ragazza straniera che sta svolgendo un periodo di studio all'estero nella classe sembra essere ben inserita, gli insegnanti di frequente si rivolgevano a lei in inglese per assicurarsi che avesse compreso la lezione e che tutto fosse chiaro. Anche nel suo caso il lavoro di gruppo facilita la comunicazione e le sue possibilità di svolgere le diverse attività con i propri compagni.

Meriterebbe un capitolo a parte il rapporto con le tecnologie.

Gli ambienti di apprendimento sono abbastanza digitalizzati, tutti gli insegnanti utilizzano le lavagne multimediali per integrare le proprie lezioni con video, schemi, grafici, canzoni, giochi interattivi (Kahoot, quizziz, etc.), etc. che stimolano il coinvolgimento e la partecipazione attiva di tutti. Ogni studente ha inoltre a disposizione un pc per seguire e svolgere le varie attività didattiche. L'utilizzo dei dispositivi multimediali se da un lato facilita e amplia le modalità di presentare i contenuti e rispondere ai diversi stili di apprendimento degli studenti da quanto ho avuto modo di osservare, allo stesso tempo, limitano la possibilità movimento dei professori. Nei casi in cui gli insegnanti restavano seduti al loro posto, la maggior parte degli studenti, e in particolare coloro che erano seduti nelle ultime file, trascorrevano il loro tempo navigando su Internet o giocando ai videogames piuttosto che seguire le lezioni. Quando invece si muovevano tra i banchi durante le spiegazioni o le interrogazioni aumentavano le interazioni con gli studenti e il loro coinvolgimento, e si riducevano le occasioni di distrazione tra gli studenti, anche perché forse preoccupati di poter essere scoperti. In tre lezioni gli insegnanti hanno esplicitamente richiesto agli alunni di chiudere tutti i computer e concentrarsi sull'interazione e sulla discussione perché non riuscivano ad avere la piena attenzione degli studenti.

Sarebbe interessante svolgere ricerche più approfondite sull'argomento, l'utilizzo delle tecnologie e degli strumenti digitali è sicuramente una risorsa, tuttavia occorre trovare le soluzioni più adeguate affinché non finiscano per incidere negativamente e limitare la loro potenzialità ed efficacia.

### **Didattiche learner centred e inclusione**

Rispetto alla domanda di ricerca "le didattiche attive learner-centred favoriscono l'inclusione degli studenti?", sembra che le percezioni degli insegnanti, sulla base delle loro esperienze, siano abbastanza favorevoli che il loro utilizzo possa favorire l'inclusione, e non solo degli studenti con bisogni educativi speciali. In particolare, la maggioranza degli insegnanti di sostegno ritiene che le attività di apprendimento valorizzino le caratteristiche di ognuno e promuovano la comprensione delle differenze (88,9%).

*“La scuola non è solo trasmettere nozioni perché potrebbero stare a case e studiarle sui libri, come la dad ha esplicitamente evidenziato, quando è crollato tutto il mondo delle relazioni. Le didattiche attive sono uno degli strumenti per renderli maggiormente protagonisti della loro formazione, dovrebbe avere proprio come conseguenza lo sviluppo del loro benessere personale: maggiore partecipazione, motivazione e coinvolgimento dovrebbero essere infatti dei fattori di protezione.” (IDSP-3)*

*“Stiamo andando sempre di più verso una didattica individualizzata nel senso che proprio stiamo attenti ai bisogni di ogni singolo studente, sappiamo che magari uno è più visivo e quindi si usano più strategie più visive e immagini, l'altro è un po' più uditivo e quindi preferisce sentire la lezione piuttosto che vedere, l'altro ha bisogno di fare gli appunti, di fare le mappe e riassunti scritti, poi i ragazzi disabili o comunque con BES sono una parte del totale, ma poi di fatto includiamo tutti nel senso che cerchiamo in base alle loro possibilità di dare il meglio per ognuno.” (FGIACP-3)*

Sembra che il lavoro in piccoli gruppi e l'utilizzo del cooperative learning sia molto efficace nella percezione di alcuni insegnanti:

*“Il corso quadriennale del linguistico è maggiormente strutturato sulla didattica laboratoriale, ci sono tanti lavori di gruppo e anche la classe è disposta fisicamente in isole ed è una cosa super funzionale.” (FGISP-3)*

*“In questa sperimentazione del quadriennale, una degli approcci didattici più utilizzati è sicuramente il cooperative learning, e per esempio in questa classe X si mette in relazione molto positiva, ha accettato favorevolmente il lavoro cooperativo, si mette in gioco e questo ha aiutato anche gli altri in qualche modo che lavorano con lui, a tener conto delle sue capacità, delle sue doti, ma anche dei suoi magari limiti. Questo tipo di didattica laboratoriale che si fonda sul lavoro cooperativo vede alternarsi più persone all'interno del gruppo che cambia continuamente, dunque, il contributo di ognuno è assolutamente utile. Nel nostro corso questa modalità non è una tantum ma è la modalità di lavoro costante del quadriennale quindi la lezione frontale è estremamente limitata e questo credo possa giovare.” (FGIIIGLP-3)*

Sembra che alternare diverse strategie di insegnamento e attività interattive nel corso delle lezioni sia utile e funzionale non solo per gli studenti con bisogni educativi speciali

*“Devi stare attento a non farla addormentare ed è molto difficile quando si fa la lezione frontale, invece, è molto più facile non farla addormentare quando giro tra i banchi quando fai fare attività laboratoriali e quindi li metti a lavorare tutti e aiuti tutti contemporaneamente camminando in mezzo a loro tu la vedi... lei è l'esempio palese in cui funziona molto meglio tutte le altre attività corollari rispetto alla lezione frontale.” (FGIACP-3)*

*“Sì con me è sempre molto attivo e attento, utilizziamo molto il laboratorio, le attività di gruppo e lui si vede che lavora meglio così rispetto a quando abbiamo la lezione frontale diciamo normale classica quindi ha bisogno di queste nuove metodologie che l'aiutano a trovarsi anche meglio nel gruppo anche perché ho notato, io non li conoscevo all'inizio dell'anno, che adesso lui è molto più legato ai compagni quando non entra qualcuno in classe lui si preoccupa di sapere dove sono, che cosa hanno fatto perché non sono entrati, è sempre molto carino e attento...” (FGIIIGLP-3)*

*“Siccome il ragazzo è abbastanza autonomo, io giro anche nelle altre isole e nel mio lavoro mi sento agevolato nel piccolo gruppo a dare un occhio a tutti... nell'altra classe invece da quest'anno ogni volta che facciamo matematica io e il ragazzo ci giriamo e lavoriamo con le due ragazze dietro, facciamo una piccola isola, e un po' tutta la classe lavora in gruppetti ma solo in*

*matematica perché il prof. usa la LIM e gli altri dal posto provano a lavorare. Però i vantaggi del quadriennale sono anche per i docenti che con molta elasticità possono creare dei progetti trasversali. Dipende comunque molto dal docente.” (FGISP-3)*

Alcuni insegnanti notano come effettivamente le performances e il coinvolgimento degli studenti con bisogni educativi speciali diminuiscano passando da metodologie maggiormente interattive e collaborative a lezioni “più passive”.

*“Noi di lingue siamo sicuramente avvantaggiati perché i nostri testi propongono una didattica molto innovativa tutta basata sul lavoro di gruppo, o attività di tipo laboratoriale quindi la lezione frontale è veramente molto ridotta..., apro una parentesi una volta alla settimana abbiamo iniziato quest'anno letteratura e qui è un po' difficile per me applicare il metodo del laboratorio ed è una cosa che dovrò risolvere perché il nostro studente disabile in effetti mentre negli altri lavori diciamo contiene risultati anche più alti di altri compagni, ecco in letteratura ha presentato un po' di difficoltà quindi dovrò, non mi era mai successo, dovrò lavorare un po' su questo.” (FGIILP-3)*

*“Concordo sì effettivamente anche con me in letteratura fa più fatica ma forse perché in letteratura si tende di più a lavorare frontalmente. Io tento di fare i lavori anche dei lavori di gruppo però non è così facile, diciamo poi si può tentare...” (FGIIGLP-3)*

Con i casi di disabilità più gravi emergono comunque maggiori difficoltà di coinvolgimento effettivo nelle lezioni, a prescindere dai metodi utilizzati.

*“...facendo io latino, naturalmente non gli insegno le declinazioni, con me fa dei lavori a parte.” (FGIACP-3)*

*“Mi sono trovata a lavorare con disabilità diverse che presuppongono un approccio diverso e una risposta diversa. La mia preoccupazione all'inizio era devo fare Greco devo partire alle 0 parto da zero per tutti partirò da zero anche per X ma quando poi mi sono accorta della situazione ho detto cosa ci tiro fuori, cioè ha senso fargli fare delle declinazioni ci siamo così accorte che magari poteva essere un diversivo insegnargli a scrivere in greco il suo nome traslitterare il suo, il nome del papà della mamma il nome dell'insegnante eccetera.” (FGIACP-3)*

*“Ecco in classe lo vedo poco, e quando c'è è con le insegnanti di sostegno o con l'educatore ma a volte lo portano fuori, forse perché ci sono dei momenti in cui ha bisogno così di prendere una boccata d'aria, uscire a recuperare un po' di attenzione, quindi io non sono mai riuscita a mettere in pratica forme di didattica particolari.” (FGIACP-3)*

*“...sull' inclusività c'è tantissimo lavoro da fare, io quest'anno sono partita molto spiazzata, perché non sapevo proprio cosa fare cioè mi sembrava insegnare dal primo anno, ho avuto davanti X e boh, non so cosa fare nonostante abbiamo dei colleghi di sostegno molto validi, abbiamo un educatore...” (FGIACP-5)*

Da questi brevi estratti si può percepire come sia difficile a volte far incontrare gli obiettivi dello studente con bisogni educativi speciali con quelli del resto della classe. Riuscire a trovare un punto di incontro tra le esigenze di tutti e la programmazione curricolare è uno degli obiettivi della didattica speciale. La sfida è tra riuscire a individualizzare il percorso formativo riuscendo allo stesso tempo a garantire un'effettiva inclusione<sup>194</sup>. Per la progettazione di itinerari educativo-

---

<sup>194</sup> L. Cottini, (2017). Didattica speciale e inclusione scolastica (pp. 1-435). Carocci.



formativi individualizzati, personalizzati e differenziati, in chiave inclusiva<sup>195</sup> occorre però la collaborazione di tutti coloro che abitano la scuola, un elemento non scontato che approfondirò in seguito.

Rispetto all'inclusione e al benessere degli studenti alcuni insegnanti si interrogano su quali competenze e obiettivi sia opportuno concentrarsi, a volte si avverte il rischio di restare focalizzati principalmente sui contenuti da trasmettere, su come riuscire a terminare il programma, e di non accorgersi di quelle che siano le loro reali necessità e bisogni anche in prospettiva futura, e della condizione del loro benessere psicologico, e non solo degli alunni con bisogni educativi speciali. Tuttavia, il PEI, i percorsi di individualizzazione, personalizzazione e differenziazione dovrebbero essere collegati al progetto di vita, senza una riflessione comune e una programmazione condivisa, tuttavia, si rischia di perseguire compiti banali e improvvisati.

*“Rispetto a X mi sono chiesto pensando alla vita fuori da scuola, se lui sapesse già usare i soldi, è già grandicello e mi sembrava giusto, per esempio, raggiungere l'autonomia del comprarsi la merendina ma ci stanno già lavorando l'educatrice e l'insegnante di sostegno più che io in classe...” (FGIACP-3)*

*“Una scuola che non da solo competenze scolastiche, con X stiamo puntando anche su questo, il fatto soltanto di dirgli vai tu a prendermi il caffè al bar in autonomia, l'ha fatto una volta con l'educatore, la seconda volta con l'educatore a distanza, la terza volta scende da solo e ti porta su il caffè con un sorriso fin dietro le orecchie, gratificandolo, ti do 2 euro e mi porti il resto, gli abbiamo fatto fare il conticino...” (FGIACP-5)*

*“...ciò però mi ha spinto proprio a ripensare appunto anche al lavoro che facciamo con gli altri, pensiamo solo al premio del concorso sull'Iliade o pensiamo anche che stiano bene, che stiano un po' sereni, quindi è bene parlarne, fa bene farsi delle domande.” (FGIACP-5)*

*“In matematica la parola inclusione non esiste neanche per idea cioè se non sai se non sei capace ti arrangi, non c'è proprio il concetto, a scuola ovviamente è l'opposto, è una delle materie in cui comunque è più richiesto il lavorare in gruppo nel senso che impari facendo le cose con gli altri, cerco di coinvolgere più possibile ragazzi con difficoltà di tutti i tipi, anche perché è un'età difficile passano tanto tempo a scuola e noi professori dobbiamo cercare di aiutarli più possibile anche tralasciando magari l'obiettivo di fargli prendere 8, e cercare invece di coinvolgerli e di farli relazionale tra di loro.” (FGIACP-3).*

Nel corso dei diversi focus group e interviste è emerso anche il tema delle plus-dotazioni e della valorizzazione delle eccellenze. Nella percezione degli insegnanti è un punto scoperto, nonostante le varie progettualità e attività offerte dalla scuola, infatti, è difficile creare dei percorsi in grado di rispondere alle loro necessità.

*“Io dico che il giovamento è trasversale, chi ha maggiori difficoltà acquisisce maggiore sicurezza. Un punto scoperto, che però è un punto scoperto della scuola, è la valorizzazione delle eccellenze...Anche per loro c'è il rischio di esclusione, ci sono richieste da parte loro e noi non abbiamo le forze per attivare percorsi differenziati, ci vorrebbero dei percorsi trasversali alle classi per loro, in classe non ho ancora trovato il modo per valorizzarli appieno. Occorrerebbe per esempio integrare con percorsi extra-scolastici ed occasioni di approfondimento.” (IIIIIGLP-3)*

---

<sup>195</sup> P. Sandri (2017), *Il tempo convenzionale. Ricerche e proposte didattiche inclusive per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria*, Franco Angeli, Milano.

## La formazione degli insegnanti

Il tema della formazione degli insegnanti è fondamentale nel processo di innovazione didattica, se non adeguatamente sostenuti infatti rischiano di tornare all'utilizzo dei metodi tradizionali.

Occorre considerare infatti che di fronte ai cambiamenti proposti alcuni docenti possono sentirsi a rischio, percependo incertezza rispetto alle novità e sentimenti di vulnerabilità in relazione alle novità proposte, e ciò può produrre riluttanza ad affrontarli<sup>196</sup>.

Come ho potuto riscontrare nelle osservazioni nelle classi, il ricorso a didattiche tradizionali, frontali e passive non è così raro, e l'utilizzo di didattiche innovative e interattive, a parte qualche occasione in cui sono state proposte attività molto interessanti, non è di certo la norma.

La scuola ritiene molto importante che i docenti partecipino ai corsi di aggiornamento al fine di mantenere vive e attuali le varie sperimentazioni in corso, soprattutto quelle legate alla metodologia flipped e al cooperative learning.

*“C'è una formazione continua, c'è un gruppo che io chiamo il team digitale che ogni anno fa formazione, che non è gestita da INDIRE, i nostri docenti vanno ovunque per formarsi, se la vanno a cercare.” (IDSP-3)*

È prevista una formazione iniziale per i nuovi docenti per aiutarli a prendere confidenza con le metodologie didattiche utilizzate soprattutto nei vari indirizzi sperimentali, e con le varie piattaforme digitali. C'è tuttavia la consapevolezza che non siano mai abbastanza e che non sempre si riesce a raggiungere tutti.

*“Sì, in generale sempre i neo assunti, anche se con incarichi annuali, hanno qualche incontro di formazione per spiegare quanto meno l'abc, che non è sufficiente, però ci sono sempre persone a disposizione per i vari dubbi.” (IIIIIGLP-3)*

*“L'anno scorso quando io sono arrivata, sono entrati molti docenti e sono stati organizzati ad inizio anno una serie di incontri di formazione sull'uso delle varie piattaforme digitali con qualche spunto anche sulle didattiche attive... Certo non è che in qualche ora si può imparare tutto...la didattica attiva non è un solo un metodo, io ne uso tantissimi e diversi, dipende un po' dalla classe, dalla materia che insegno.” (FGIACP-3)*

L'attitudine a ricercare sempre nuovi stimoli per migliorare la propria professionalità e a rimettersi in gioco anche dopo tanti anni di esperienza, la curiosità, sono elementi imprescindibili per migliorare la qualità dell'insegnamento.

*“... poi è chiaro che nessuno ci obbliga a farli, quest'anno ho una bambina piccola però tutti gli anni. Faccio però tutti gli anni la giornata EAS di Rivoltella... La Cattolica sta facendo dei corsi bellissimi sull'epica in partenza adesso, però le ore del giorno su 24.” (FGIACP-3)*

*“I primi anni io ho seguito tanto i corsi dell'attuale animatore digitale che ancora non si chiamava così, ma perché mi rendevo conto che se non mi fossi messa io in gioco e non sarei riuscita forse nemmeno a creare un PowerPoint...però è lasciata all'iniziativa personale...” (FGIACP-3)*

Ci sarebbe da sottolineare come a prescindere dall'impegno e dalle motivazioni personali, non sempre è facile trovare corsi di formazione utili e rispondenti ai propri bisogni e interessi. Uno degli aspetti critici è che spesso i programmi di formazione falliscono nell'aiutare gli insegnanti a tradurre le competenze apprese all'interno delle classi<sup>197</sup>. È come se ci fosse un

<sup>196</sup> Vedi Paragrafo 2.3.4 (Le Fevre, 2014)

<sup>197</sup> C. I. Forlin, D. J. Chambers, T. Loreman, J. Deppler, U. Sharma, (2013). Inclusive education for students with disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice

problema di transfer<sup>198</sup>, sembra sia difficile per loro trasferire ciò che hanno appreso durante i corsi di aggiornamento professionale nel contesto classe, spesso perché i contenuti appresi sono di natura teorica e astratta più che riferite a conoscenze che utilizzeranno poi nella pratica in aula. Avrebbero bisogno probabilmente di tempo per sperimentare in ambienti scolastici adeguatamente organizzati, e per applicare le competenze teoriche acquisite nella formazione in modo da acquisire confidenza e sicurezza. Alcuni degli insegnanti che hanno preso parte alle interviste e focus group, per esempio, stava seguendone uno organizzato da INDIRE ma non sembravano particolarmente soddisfatti:

*“Un consiglio di classe di questo quadriennale sta seguendo proprio la formazione di Avanguardie Educative però se devo essere sincera non so quanto sia utile, lo speravo, per me era la prima volta che seguivo percorso di formazione di avanguardie educative, ma non lo trovo particolarmente interessante e stimolante, non mi dà idee per migliorare, ho imparato a dir la verità molto di più in questi quattro anni dai miei colleghi qui a scuola, non lo trovo particolarmente formante.”*  
(FGIIIIGLP-3)

*“Non ho trovato il quid diciamo di questo corso, tante parole tante parole però in realtà non c'è succo secondo me, mi ha anche un po' annoiato, è più stimolante quello che facciamo noi in classe, creare podcast, vedere come sistemare le lezioni piuttosto, cercare di utilizzare metodologie differenti, forse andando avanti migliorerà, si spera.”* (FGIIIIGLP-3)

*“Ma io in quest'ora e mezza colgo uno spunto, quello relativo alla formazione di noi docenti, almeno per quel che mi riguarda avremmo bisogno di fare un aggiornamento per molti dei corsi, però anche da quanto sentito stasera, spesso si investe tanto tempo ma la resa è molto scarsa.”*  
(FGIIIIGLP-3)

A prescindere dalle competenze innovative, resta l'annosa questione della formazione degli insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado: molti di loro, soprattutto negli indirizzi tecnici e nelle discipline scientifiche non hanno competenze pedagogiche, e ciò si ripercuote sulla qualità delle relazioni e dell'insegnamento, sui processi di inclusione e non solo degli alunni con bisogni educativi speciali. Sebbene a livello internazionale sia riconosciuto che tutti gli insegnanti, di sostegno o meno, dovrebbero avere una formazione sull'educazione inclusiva, nelle nostre scuole il processo inclusivo è affidato a docenti non del tutto preparati che spesso riproducono pratiche che prevedono ancora una netta separazione sia del ruolo dei docenti sia della proposta didattica<sup>199</sup>.

*“...come la questione della formazione degli insegnanti, perché a livello pedagogico noi ci muoviamo con il buon senso, che non è scontato, io sono laureata in lettere, qualche esame di pedagogia l'ho fatto ma negli anni '80, credo che in mezzo ci sia il mondo ormai.”* (IRIP-3)

*“Nel mio percorso universitario non ho fatto neanche un esame di didattica, zero non ho neanche fatto i 24 cfu perché mi sono laureata a Marzo e ho detto poi li faccio quest'anno e non li ho ancora fatti, nel senso che non sono neanche in graduatoria, sono con la MAD perché in matematica c'è molta richiesta.”* (FG1ACP-3)

---

<sup>198</sup> F. A. Korthagen, J. P. Kessels, (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X028004004>

<sup>199</sup> A. Mura, A. L. Zurru, (2019). Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 18(1), 43-57

## **INTEGRAZIONE EDUCAZIONE FORMALE E NON FORMALE: Scuola come Civic Center e riconoscimento degli apprendimenti extra-scolastici**

Come ampliamento trattato nel capitolo sull'educazione non formale<sup>200</sup>, da circa 30 anni si discute sempre più con insistenza sulla necessità di ripensare il sistema educativo, in un'ottica di educazione permanente, attraverso l'integrazione della dimensione formale con quella non formale e informale. Le maggiori Istituzioni e organizzazioni internazionali (OCSE, Banca Mondiale, UNESCO, Unione Europea, etc) per rispondere alle sfide della globalizzazione e alle richieste di una società attraversata da continue e rapide trasformazioni tecnologiche, digitali, nonché ahimè anche climatiche, si stanno prodigando molto a favore dell'acquisizione delle cosiddette "competenze del XXI secolo", e nel creare le condizioni per un apprendimento permanente, al fine di formare cittadini in grado di adattarsi con flessibilità alle richieste del mercato e agire attivamente come protagonisti all'interno delle proprie comunità.

L'educazione formale ha chiaramente ancora un ruolo chiave nel guidare lo sviluppo e il raggiungimento di questi obiettivi, ma è chiaro che da sola non ce la fa. Occorre un ripensamento profondo. Come già sottolineato all'interno dei capitoli precedenti sembra che per raggiungere questi obiettivi occorrono ambienti di apprendimento innovativi, flessibili e polifunzionali, che favoriscono l'utilizzo di didattiche learner-centred più attente e in grado di rispondere agli interessi, bisogni, caratteristiche, e diversi stili e tempi di apprendimento degli studenti e un modello di scuola intesa come "Civi Center<sup>201</sup>" aperta alle opportunità formative del territorio e in grado di riconoscere e valorizzare le esperienze e gli apprendimenti acquisiti in ambito non formale.

La visione della scuola B è decisamente in linea con queste indicazioni e con quelle contenute nel modello del Sistema Formativa Integrato<sup>202</sup>, in cui la scuola non perde ma rafforza ed arricchisce la sua posizione di agenzia fondamentale di formazione, condividendo tale responsabilità con le altre agenzie educative presenti sul territorio, attraverso un vero patto di collaborazione. Un modello educativo in cui la comunità (famiglia, enti locali, associazioni) offre una base esperienziale ricca, autentica e differenziata alla scuola in modo da rendere le esperienze di vita, occasioni di apprendimento non soltanto in termini scolastici ma anche di cittadinanza.

La scuola offre infatti molte opportunità formative e ricreative in orario extra-scolastico ai suoi studenti e non solo, è aperta tutti i pomeriggi, è tra i "propulsori culturali" della città ponendosi come "Civic Center", come punto di riferimento per l'intera comunità. Organizza spesso per esempio all'interno degli spazi del caffè letterario, eventi di vario genere aperti a tutta la cittadinanza ma è attiva anche al di fuori delle sue mura, sul territorio dove è riuscita a costruire un'ampia rete di collaborazione con le varie realtà locali (produttive, associative culturali e sociali, aziende, enti pubblici e privati, etc.) all'interno delle quali poi i suoi studenti possono anche svolgere i percorsi di alternanza scuola-lavoro (PCTO) o altre esperienze formative.

*"All'interno del caffè letterario che è ormai al V anno, organizziamo incontri aperti agli insegnanti, alla cittadinanza, ospitiamo figure come magistrati, giornalisti, accademici, scrittori... domani ho una conferenza stampa perché una classe ha collaborato con i musei di Palazzo Farnese per la stesura del catalogo relativo dell'esposizione di una tela di Rubens, molto prestigiosa, che proviene dai musei capitolini di Roma." (IDSP-4)*

---

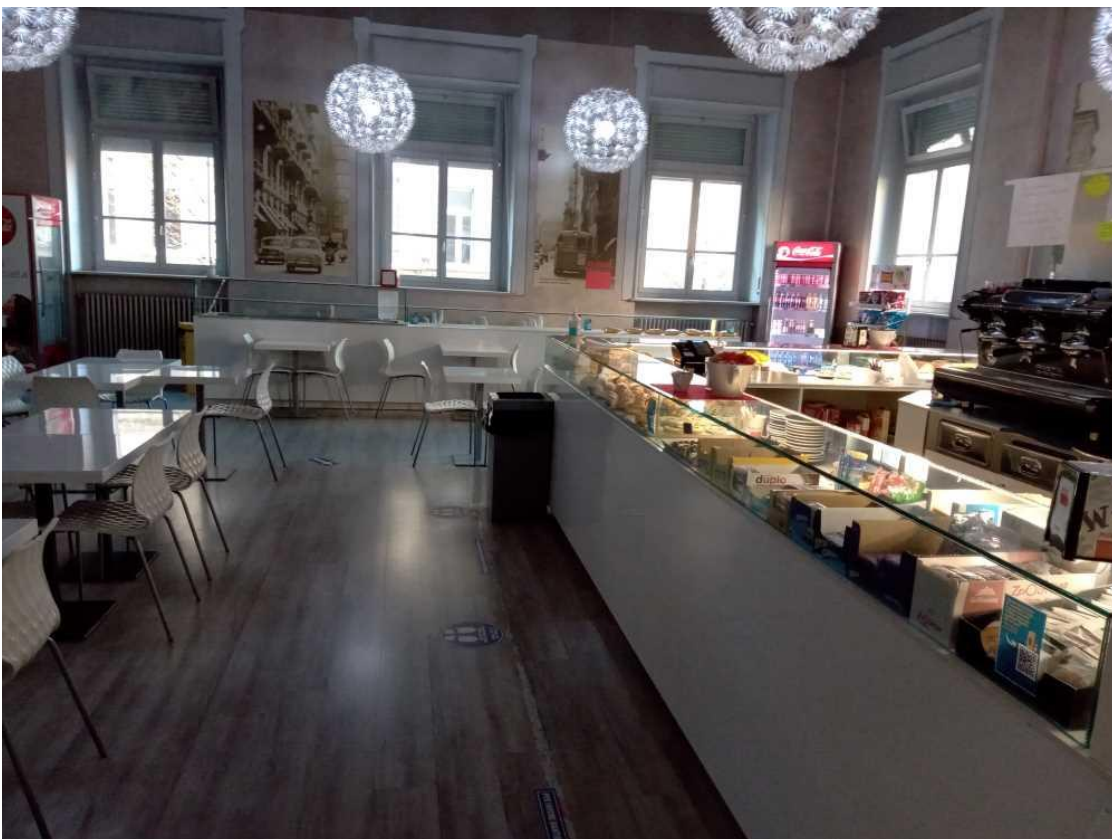
<sup>200</sup> Vedi capitolo 2.3.4

<sup>201</sup> Vedi Paragrafo 2.3.4 (Comber et al., 2006; Gruenewald and Smith, 2008; Smith and Sobel, 2010).

<sup>202</sup> Vedi Paragrafo 2.3.4



*Figura 31 Cafè Letterario*



*Figura 32 Cafè Letterario*

*“Sono referente della radio di istituto, nata come collante trasversale per dare voce ai ragazzi, (per via del covid aveva rallentato, l’abbiamo fatta con i telefoni ma ovviamente) e funzionava da matti, perché i ragazzi andavano agli eventi, imparavano a relazionarsi con il mondo esterno e a raccontare le cose però in base a quello che interessava a loro, quindi credo molto in questa relazione con il territorio.” (IIIIIGLP-4)*

### **Scuola e territorio**

Come già riportato la scuola è ben inserita all’interno del tessuto cittadino:

*“Abbiamo la fortuna di vivere in una città piccola, le istituzioni sono a portata di mano, e come Dirigenti riusciamo ad interfacciarci facilmente con gli Assessori, referenti istituzionali e del mondo delle associazioni, questa scuola è sicuramente uno dei centri di propulsione culturale della città.” (IDSP-4)*

Una scuola che si apre alle proposte del territorio...

*“...c’è una sinergia, una contaminazione è continua, l’anno scorso all’interno di un progetto per la diffusione della cultura cinematografica abbiamo partecipato ad un evento con il famoso regista Marco Bellocchio. Sono solo esempi alla spicciolata, alcune iniziative sono proposte da noi, altre volte ci vengono a cercare perché sanno che la nostra scuola risponde sempre in maniera positiva e immediata.” (IDSP-4)*

*“La nostra scuola collabora con l’associazione Libera da oltre 10 anni, sono attivi dei percorsi formativi all’interno della scuola ma anche all’esterno, ci sono i laboratori estivi e un paio di studentesse sono diventate a loro volta formatrici nelle scuole secondarie di primo grado... abbiamo inoltre partecipato al “processo AEmilia” abbiamo portato i ragazzi dentro questa aula bunker ad assistere a questo processo per svolgere una lezione un po’ diversa... collaboriamo anche con un’associazione che si occupa di detenuti, ex detenuti sono venuti nella nostra scuola con il Sostituto Procuratore della città. Quando avvengono queste contaminazione i ragazzi sono sempre interessatissimi...” (FGIIIGLP-4)*

...e che apre le sue porte alla comunità:

*“Effettivamente in questi anni ho invitato nelle nostre lezioni diverse persone che parlassero dalla Cina o dall’Italia, imprenditori, giornalisti o comunque esperti di economia cinese, politica, filosofia, far capire loro l’importanza dello studio anche nella vita reale.” (FGIIIGLP-2)*

*“Lavorando sulla poesia, materia ostica ho sempre fatto venire uno o due attori, formati a scienze della formazione qui in Cattolica, proprio sull’uso della voce, scoprire come letta bene la poesia non è quella cosa noiosa, quindi, avevamo creato dei laboratori molto ben riusciti.” (IIIIIGL-4)*

Una scuola effettivamente molto attiva, e dalle parole della DS si può cogliere la sua soddisfazione e una chiara idea di scuola:

*“Questa è la mia visione di scuola, deve essere aperta al nostro territorio che è ricchissimo di cultura, tradizione e iniziative, e poi per quanto possibile al mondo. Adesso siamo un po’ fermi per via del COVID-19 ma l’idea è questa, offrire ai ragazzi oltre ai contenuti scolastici la possibilità di fare esperienze uniche nel proprio percorso formativo perché oltre al programma ministeriale, lavoriamo sulla costruzione della personalità e sull’acquisizione delle famose competenze trasversali che io credo che debba avvenire anche fuori dalla scuola attraverso una contaminazione continua e la partecipazione di più soggetti possibile.” (IDSP-4)*

## Crediti

Come riportato nel capitolo sull'educazione non formale<sup>203</sup> il riconoscimento degli apprendimenti e delle competenze acquisite in ambito extra-scolastico è una delle grandi sfide che le principali istituzioni e organizzazioni internazionali stanno sostenendo al fine di ampliare le possibilità dei giovani, in un'ottica inclusiva, di accedere al mercato del lavoro, e diventare cittadini in grado di partecipare attivamente, responsabilmente, criticamente e in modo solidale nelle proprie comunità. Il Credito formativo può risultare lo strumento, la chiave di volta nell'integrazione dell'educazione formale e non formale, il meccanismo metodologico che permette alla scuola di accreditare e "istituzionalizzare" all'interno della programmazione e della valutazione, quelle esperienze educative, sociali e culturali che avvengono al suo esterno, riconoscendo pari dignità e valore alla dimensione cognitiva e metacognitiva.

Quasi tre studenti su quattro (72,4%) tra coloro che hanno risposto, è impegnato almeno 1-2 volte alla settimana in attività sportive, culturali e sociali al di fuori della scuola, (mentre l'11,8% mai). Il 15,3% è impegnato regolarmente partecipa ad attività sociali associative, il 58,8% mai.

All'interno dei vari documenti ufficiali della scuola è previsto il riconoscimento e la valorizzazione delle esperienze acquisite in ambito extra-scolastico, ci sono anche diverse convenzioni attive, per esempio, con il CONI per gli atleti di alto livello e con il Conservatorio, alcune volte attraverso l'esonero da alcuni corsi o attività, o per gli alunni del triennio, attraverso l'acquisizione di crediti scolastici che possono incidere sulla sua media voti e dunque sul punteggio dell'esame finale. Il calcolo è abbastanza complicato e dipende da un insieme di parametri relativi alla vita scolastica, all'impegno e alla partecipazione ad attività ed eventi, ma anche extra-scolastici.

Nel questionario la maggioranza degli studenti si divide quasi equamente tra chi ritiene che non vengano riconosciute dagli insegnanti (44,4%), e chi sostiene che lo siano solo in parte (43,13%) , principalmente attraverso crediti formativi (87,1%), esonero da alcune lezioni (6,4%) o da alcune interrogazioni/test (6,4%)

*"... che poi sono crediti scolastici piuttosto che crediti formativi e quindi si valuta che ne so attività extrascolastiche di volontariato in parrocchia, piuttosto che di servizio presso la Caritas, o magari appunto la partecipazione agli open day della scuola, con ricaduta magari anche sul voto di educazione civica ecco per il triennio."* (FGIACP-4)

Tale riconoscimento per alcuni non ha tuttavia molto valore, è più "di facciata" (FGIIIIGLP-4), non incidendo direttamente sulla valutazione delle varie attività didattiche nelle diverse discipline (le valutazioni dei crediti extra-scolastici sono sommate di solito a quelle di educazione civica) finisce in realtà per avere poco peso all'interno del percorso formativo dello studente.

*"Certo, questo quasi sempre, tenendo poi conto che i crediti pesano quello che pesano, però certo vengono riconosciuti i crediti."* (IDSP-4)

Eppure, come emerge dalle risposte del questionario, sembra che la maggioranza degli studenti che hanno risposto ritenga che quando è impegnata in attività extra-scolastiche impari più facilmente (76%), con maggiore piacere e coinvolgimento (77,8%) e riesca ad esprimere meglio le proprie potenzialità (75,3%), così come sembra che a loro avviso, le competenze acquisite in ambiti non formali abbiano almeno lo stesso valore di quelle apprese a scuola.

---

<sup>203</sup> Vedi capitolo 2 paragrafi 2.3.4

## Extra-scuola e inclusione

Oggi giorno, le esperienze educative avvengono sempre più in contesti differenziati, sono molte le ricerche che sostengono che la partecipazione ad attività extracurricolari favorisce lo sviluppo emotivo, intellettuale, sociale e interpersonale (Bakoban & Aljarallah, 2015), contribuisca ad incrementare il benessere e la vita attiva degli studenti (Acar & Gündüz, 2017), lo sviluppo del pensiero critico, e ad acquisire autonomia, rispetto e comprensione per le altrui differenze. Dalle risposte degli insegnanti di sostegno al questionario sembra che la scuola conosca le progettualità esterne finalizzate a promuovere l'inclusione (77,8%) e organizza momenti di confronto con la comunità sul tema (75%).

Rispetto alla domanda di ricerca, “realizzare una scuola intesa come “Civic center” che faciliti il riconoscimento e la valutazione degli apprendimenti acquisiti in ambito non formale può favorire l'inclusione degli studenti”, gli insegnanti concordano che abbia un impatto positivo. La ricca offerta formativa extra-scolastica è aperta a tutti indistintamente e molti insegnanti ne riconoscono i benefici anche per gli studenti con Bisogni Educativi Speciali, che in alcune occasioni diventano addirittura protagonisti come nell'esperienza della collaborazione con il Museo Farnese:

*“Stiamo collaborando con un'associazione che si chiama Arti e Pensieri che lavora con il Museo Farnese, che è proprio di fronte a noi, e organizzano dei bellissimi progetti inclusivi anche con ragazzi con disabilità, X per esempio dopo essere stato formato farà da Cicerone per la sua classe nel Museo e per la città. Un'attività che di solito svolgo io come prof. di storia sarà condotta da X e ciò è molto bello...”* (FGIACP-4)

*“Stamattina proprio la nostra terza dove abbiamo un ragazzo disabile, ha fatto una visita al Farnese guidata proprio da lui, come se fosse una vera guida turistica che conduceva i suoi compagni all'interno del museo.”* (FGIIGLP-5)

*“I BES sono una categoria molto ampia, ma devo dire che nei progetti extra-scolastici è proprio il luogo in cui rendono di più dove riescono a sperimentare ed esprimere le loro competenze in modo efficace.”* (FGIACP-4)

In diverse ricerche emerge come la partecipazione ad attività extra-scolastiche, possa costituire un fattore protettivo per incrementare la salute mentale, l'attitudine all'attività fisica, l'autostima e la percezione di sé, incrementa il senso di appartenenza alla scuola, e diminuire il rischio di fallimenti e abbandono scolastico sia per gli studenti bravi sia per quelli a rischio di drop out<sup>204</sup>.

*“Ho esperienza che gli studenti reagiscono meglio a questo tipo di attività, ho notato come i ragazzi stranieri da poco arrivati e dunque con ancora dei limiti linguistici, si sentivano più alla pari e più coinvolti con i compagni in attività esterne meno teoriche.”* (FGIACP-4)

*“...ci sono anche le attività di valorizzazione delle eccellenze come le varie olimpiadi della matematica...uno dei nostri ragazzi con disabilità ha anche partecipato a un concorso di calligrafia indetto dall'ambasciata cinese di Roma...”* (FGIIGLP-4)

I ragazzi con bisogni educativi speciali prendono parte regolarmente alle esperienze di alternanza scuola-lavoro e ai vari stage previsti, anche all'estero

---

<sup>204</sup> Z. Acar, N. Gündüz, (2017). Participation Motivation for Extracurricular Activities: Study on Primary School Students. Universal journal of educational research, 5(5), 901-910.



*“Anche con l’alternanza scuola lavoro stiamo prendendo accordi di solito in base alle caratteristiche dei ragazzi, ovviamente hanno un bonus orario nei casi più gravi.” (FGISP-5)*

*“... per noi del liceo scientifico sono importanti gli stage all'estero, che si sono dovuti bloccare per la pandemia, però sono esperienze molto importanti per tutti e un anno ho portato in Spagna una ragazza con sindrome di down naturalmente con tutti gli accorgimenti c'era anche l'insegnante di sostegno...” (FGIIIGLP-4)*

Le risposte al questionario degli insegnanti di sostegno sembrano confermare che anche gli studenti con bisogni educativi speciali hanno la possibilità di prendere parte a questo genere di attività, oltre che alle uscite in generale, con o senza assistenza.

All'interno della scuola sono attivi alcuni progetti che sembrano funzionare molto anche in chiave inclusiva, come il laboratorio radio, quello teatrale, e l'orchestra d'Istituto, attività aperte a tutti che ospitano al loro interno anche ragazzi con bisogni educativi speciali.

*“l'accesso è totalmente libero, quest'anno si è iscritto un ragazzo che alla prima riunione è stato il primo a prendere la parola e balbetta tantissimo, però ha parlato per primo e ha detto “io voglio far sentire la mia voce”, poi sono stata contattata dall'insegnante di sostegno che lo segue: l'idea è di creare per lui un progettino. Ha scelto lui di venire, la radio è un mondo dove ognuno fa quello che sa fare, abbiamo avuto ragazzi timidissimi, bloccatissimi, che si sono rivelati dei tecnici fantastici, è un bel modo loro non si accorgono di quello che imparano perché alla fine, io credo molto in questo progetto aperto a tutti, l'importante è fare qualcosa, nessuno ci dice dovete raggiungere questi standard o no.” (IIIIIGLP-4)*

*“Pensa che qui abbiamo fatto, c'è radio shock, che è la radio del dipartimento di salute mentale della asl della città, è un progetto che fa fatica, è senza finanziamenti ma va avanti da anni, e siamo stati messi in contatto. Per un paio di anni abbiamo fatto delle trasmissioni insieme ed è stato bellissimo, venivano con i loro educatori, erano abituati, ovviamente i miei sbagliavano, loro erano molto più abituati e più precisi... a volte era un dialogo, a volte conducevano i ragazzi della radio, qualche volta conducevano i ragazzi di radio shock, e uscivano delle cose stupende, ho visto i miei piangere perché gli altri erano completamente senza filtri, sono uscite delle trasmissioni bellissime, parlando di tutto e di più, la radio è uno strumento molto forte, molto più della televisione.” (IIIIIGLP-4)*

*“...tra l'altro c'è un'orchestra dove suonano anche i ragazzi disabili, un'orchestra mista che in diverse occasioni si è anche esibita in pubblico.” (FGIIIGLP-4)*

*“Una ragazza DSA ero riuscita ad inserirla in laboratorio teatrale e in effetti era molto diversa rispetto alla ragazza che mi trovavo di fronte nelle interrogazioni...” (FGIACP-4)*

*“Io porterò una classe a teatro la settimana prossima e poi li porto a febbraio a vedere uno spettacolo di sera, ogni volta che si fa qualcosa fuori dalla classe ai ragazzi piace di più, è una cosa molto inclusiva perché sia il ragazzo con disabilità che tutti gli altri sono molto più coinvolti.” (FGIACP-4)*

## **INCLUSIONE**

Nonostante nella scuola non siano presenti molti studenti con disabilità, come già introdotto nella categoria relativa all'innovazione, si caratterizza per essere all'avanguardia non solo sotto l'aspetto didattico ma anche per la sensibilità e l'attenzione verso l'inclusione e il benessere degli studenti, che nelle parole della DS emergono come una priorità:

*“Come primo atto in questa scuola ho posto come primo punto il benessere degli studenti, riferendomi alla concezione di salute dell’OMS dove salute vuol dire star bene, dunque star bene a scuola. Io credo che a scuola si debba stare bene, altrimenti non ha senso, è il luogo dove i ragazzi spendono la maggior parte del loro tempo in una fase che è quella dell’adolescenza che è focale per il loro sviluppo psico-fisico, se non riusciamo ad assicurare il benessere abbiamo fallito.”* (IDSP-5)

*“Rispetto al fatto che sia una scuola inclusiva o meno, bisogna distinguere, se ci riferiamo solo alla presenza di studenti certificati secondo la L.104, qui ce ne sono 10 su 1500...L’inclusione però secondo me è un concetto più ampio, come quello di bisogni educativi speciali che sono un qualcosa che interessano un’ampia parte dei nostri ragazzi, in ogni classe mi vengono segnalati dei ragazzi con problemi e molto spesso in questo periodo sono molto legati proprio alle sofferenze psicologiche che i ragazzi hanno vissuto con la DAD negli anni scorsi quindi adesso stanno esplodendo sono d’accordo con il Ministro e il Presidente del Consiglio che la scuola deve essere l’ultima a chiudere.”* (IDSP-5)

Una visione a tutto tondo rivolta non soltanto agli studenti che necessitano di attenzioni speciali:  
*“Nella nostra scuola ci preoccupiamo del benessere dei ragazzi, che non è solo quello dei ragazzi che hanno problematiche di disabilità.”* (FGIACP-5)

### **L’Inclusione scolastica secondo la percezione di coloro che hanno partecipato alla ricerca.**

Nelle diverse interviste e focus group i diversi partecipanti hanno provato a dare una definizione di inclusione scolastica e spiegare come venga agita nella quotidianità attraverso alcuni esempi. Tutti concordano che inclusione significhi garantire a tutti l’opportunità di poter esprimere al meglio le proprie potenzialità (grazie alla presenza di personale specializzato) con uno sguardo sempre rivolto al futuro.

*“In realtà riguarda tutti gli studenti, mettere gli studenti nella possibilità di esprimersi al meglio, si tratta di garantire allo studente con disabilità una buona permanenza all’interno oltre che della scuola, del gruppo classe, ovviamente con la disponibilità di locali con dei servizi adeguati, con personale specializzato e quindi con un’attività mirate, con lo sguardo rivolto verso prospettiva futura quindi sì, garantire il buono stare a scuola ma cercando appunto di pensare a quello che potrebbe essere poi il dopo.”* (FGIACP-5)

Nelle parole di alcuni dei partecipanti emergono tuttavia le proprie difficoltà rispetto alla definizione del concetto di inclusione scolastica, e non solo degli studenti con bisogni educativi speciali. Frustrati dalla necessità di dover completare il programma e raggiungere determinati obiettivi di apprendimento, sono comunque consapevoli (e dunque preoccupati) che la scuola dovrebbe trasmettere anche altre competenze, soprattutto in vista di quello che sarà il progetto di vita di ciascuno di loro al termine del proprio percorso scolastico.

*“Mi trovo un po’ in difficoltà perché nella mia idea di inclusione scolastica vorrei cercare di coinvolgere il più possibile il ragazzo nelle lezioni nei momenti condivisi dei ragazzi, sempre con l’idea che lui si senta a suo agio tranquillo, ma soprattutto più che nella parte didattica in molti casi mi piacerebbe includerlo proprio nella parte relazionale, ed è difficile. Poi dipende insomma X è un ragazzo molto socievole, gli altri ragazzi gli stanno molto vicino, in altre classi non è così soprattutto con altri tipi di disabilità... la mia attenzione va però al futuro, mi chiedo quale sia la visione per i nostri studenti, andare forse all’università e per i ragazzi con disabilità? e il più delle volte delle volte rischiamo di non pensarci quando loro sono in classe.”* (FGIACP-5)

## Formazione educazione inclusiva

Rispetto alla formazione degli insegnanti sull'inclusione, la scuola mette a loro disposizione sia i corsi organizzati direttamente dal Ministero, comuni a tutte le scuole d'Italia, sia quelli organizzati dall'Istituto, ci sono poi quelli che autonomamente i docenti possono scegliere di frequentare.

Nelle risposte del questionario la percezione della maggioranza degli insegnanti di sostegno è che tutto il personale scolastico sia formato sui temi dell'educazione inclusiva (77,8%) e che comunque le attività di aggiornamento aiutino a migliorare la loro capacità di lavorare in modo cooperativo in classe (75%), anche se non sono proprio d'accordo che le competenze acquisite vengano poi condivise al fine di verificarne l'applicabilità.

Il tema ha sollevato diverse criticità emerse sia nei focus group sia nelle interviste. Nelle parole della DS c'è la frustrazione di doversi interfacciarsi con un sistema legislativo poco chiaro e trasparente rispetto all'applicazione di alcuni strumenti (nuovo PEI), e all'obbligatorietà o meno di prendere parte a percorsi formativi sul tema specifico dell'inclusione scolastica.

*“C'è un corso sull'inclusione organizzato dal Ministero ed è trasversale a tutte le scuole d'Italia, ha un'unità formativa di 25 ore che purtroppo ha avuto vicende travagliate. È stato previsto in seguito all'approvazione della legge sul nuovo PEI, che è stata poi sospesa dal TAR, e dunque ci si è trovati con una formazione già strutturata dagli Uffici Scolastici Regionali, ed una realtà che era scollata rispetto a quanto si andava predicando, poi noi siamo anche scuola polo per la formazione quindi a me è stato assegnato il compito di organizzare i corsi in questo ambito, l'ho fatto dunque con un'attenzione maggiore non tanto alla legge che non è attiva ma al valore dell'inclusione, non tanto tecnica ma più proprio di innovazione metodologica e di visione inclusiva della scuola, poi però c'erano anche altre parti non organizzate da me e di natura tecnica forse non proprio utili a chi seguiva il corso. In più quando è uscita la legge dava obbligatoria la formazione per tutti i docenti che avevano degli alunni disabili nelle proprie classi e poi invece si è andata sfaldando per via dell'interruzione dell'iter legislativo. Nonostante questo, moltissimi docenti hanno partecipato per tutta la regione anche sentendo dalle altre scuole polo del territorio, e questo comunque un indicatore rispetto a quanto i docenti siano sensibili al tema dell'inclusione.” (IDSP-5)*

C'è poi il problema in generale legato alla formazione degli insegnanti curricolari delle scuole secondarie di secondo grado, ai quali non è richiesto di avere delle competenze pedagogiche, una scelta che a volte si ripercuote all'interno delle classi sul clima e la qualità delle relazioni tra docenti e studenti e tra gli alunni stessi, sui processi di inclusione e sul benessere in generale di tutti. Le politiche e le pratiche inclusive implicano la radicale trasformazione della professionalità docente<sup>205</sup> e delle competenze teorico-operative caratterizzanti l'intervento educativo. Sebbene a livello internazionale sia riconosciuto che tutti gli insegnanti, di sostegno o meno, dovrebbero avere una formazione sull'educazione inclusiva, nelle nostre scuole il processo inclusivo è affidato a docenti non del tutto preparati che spesso riproducono pratiche che prevedono ancora una netta separazione sia del ruolo dei docenti sia della proposta didattica<sup>206</sup>.

*“Occorrono riforme, non è che ci si può improvvisare insegnante, uno deve scegliere, se vuole fare l'insegnante si deve formare e poi fa l'insegnante, deve andare oltre le competenze disciplinari della sua materia, questo passaggio è indispensabile per poter poi operare in una scuola inclusiva. La scuola è fatta dai docenti, c'è il dirigente che ha un'influenza molto forte però io sono 1, loro*

<sup>205</sup> P. Sandri (2015), «Per una scuola di «qualità» inclusiva: riflessioni sulla formazione dei docenti», in M. Tomarchio, S. Olivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa, pp. 932-938.

<sup>206</sup> A. Mura, A.L. Zurru, (2019). Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 18(1), 43-57

*sono 150 e se poi loro non vanno ad operare all'interno della classe, dei consigli di classe e con i ragazzi, io posso dire tante belle cose ma non funziona. Tuttavia, io negli insegnanti credo moltissimo.*" (IDSP-5)

L'attuale contesto scolastico in cui sono presenti sempre più studenti che necessitano attenzioni speciali, richiede da parte dell'intero corpo docente l'acquisizione di una formazione aperta e pluralistica<sup>207</sup> in grado di comprendere i bisogni e rispondere con soluzioni adeguate.

*"È uscito un decreto legislativo che lo imponeva come legge, poi in realtà la nota esplicativa di settembre invitava i docenti a partecipare, dunque non lo so. La discriminante la fa il dirigente che ha deciso che era obbligatoria solo per gli insegnanti di sostegno. Io ho fatto presente che gli insegnanti di sostegno hanno lo stesso contratto quindi se non è obbligatoria per i curricolari non lo è neanche per quelli di sostegno, poi "ovviamente" hanno partecipato tutti. Lei ha preso questa linea, però comunque rispetto ad altre scuole è un numero significativo. Era richiesta inizialmente la partecipazione solo degli insegnanti che avevano degli studenti con disabilità nelle loro classi, dunque, allo scientifico erano tutti esclusi perché non ci sono alunni disabili."* (FGISP-5)

*"Io sono appena arrivato, sto facendo quello sull'inclusione perché era stato molto consigliato a tutti gli insegnanti della scuola avevano nelle loro classi uno studente con disabilità."* (FGIACP-5)

Rispetto al corso ministeriale, gli insegnanti che hanno partecipato hanno espresso opinioni negative, avrebbero preferito contenuti meno teorici e maggiori indicazioni pratiche, come accade nei corsi interni organizzati direttamente dalla scuola.

*"Noi non commentiamo le basti il nostro sorriso."* (FGIACP-5)

*"È un corso che ha molte facce perché ovviamente le attività in presenza sono tutta un'altra storia, ieri per esempio abbiamo 2 ore in presenza con la referente della funzione strumentale per l'inclusione ed è stato molto utile, io ieri mi sento di aver imparato qualcosa, è stato una cosa molta pratica, in classe cosa fai, etc."* (FGIACP-5)

*"Ci vorrebbe una formazione più qualitativa che quantitativa, cioè la formazione per l'insegnante è diventato l'obbligo perché è così, seguono e mi rilasciano l'attestato, l'unica cosa che dicono è "ok quante ore devo fare?" Ma se fosse una formazione qualitativa il discorso sarebbe diverso."* (FGISP-5)

Uno però degli aspetti critici è che spesso i programmi di formazione falliscono nell'aiutare gli insegnanti a tradurre le competenze apprese all'interno delle classi<sup>208</sup>.

*"I video erano mortali... io li ho seguiti tutti perché ero curiosa e volevo magari ascoltare qualcosa di nuovo. Ed effettivamente qualcosa l'ho imparato, però io sono specializzata...l'incapacità comunicativa di queste persone che spiegavano le cose, se il formatore è noioso la formazione è noiosa e inutile. La formazione interna funziona di più perché il formatore ci mette la faccia di fronte a persone che conosce e magari conosce i loro bisogni."* (FGISP-5)

---

<sup>207</sup> M. Pavone, (2003), «La formazione dei docenti per gli allievi con bisogni educativi particolari in contesti di integrazione scolastica», in G. Chiusano, M.L. Jori, R. Serra (a cura di), *La formazione degli insegnanti e la scuola in Europa*, Celid, Torino, pp. 83-98.

<sup>208</sup> C. Forlin, (2010). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 649-654.

Sembra esserci un problema nel trasferire ciò che hanno appreso durante i corsi di aggiornamento professionale all'interno del contesto classe, spesso perché i contenuti appresi sono di natura teorica e astratta più che riferite a conoscenze che utilizzeranno poi nella pratica in aula<sup>209</sup>.

*“Non so se qualcuno sta seguendo il corso di aggiornamento sull'inclusione, l'ho seguito quasi tutto e sono quasi al punto di partenza, noi abbiamo bisogno dell'università di persone formate, però che siano anche a contatto con la realtà quotidiana della scuola altrimenti...”* (FGIIGLP-5)

Alcuni insegnanti hanno sollevato il bisogno di interventi rispetto alla valutazione degli studenti con bisogni educativi speciali.

*“I video che abbiamo visto all'inizio alcuni li ho trovati un po' pesanti e noiosi, molto normativi, probabilmente sono più utili ad un insegnante di sostegno, avrei preferito elementi un po' più pratici, meno burocratici, approfondire per esempio il problema della valutazione.”* (FGIACP-5)

*“...anch'io come il prof. di latino, ho visto ci teneva molto a rendermi partecipe, io stessa le poche volte magari che lo trovavo fuori aula con l'insegnante gli chiedevo “cosa stai facendo?”, ci faceva vedere che studiava greco, e quindi mi sono chiesta come premiarlo, mi avrebbe fatto piacere discutere anche sugli aspetti pratici della valutazione cioè il mio buono dato a X ha senso? non ha senso? continuo su questa strada?”* (FGIACP-5)

A prescindere dalla qualità e dal tipo di corso, qualcuno fa comunque notare come la partecipazione degli insegnanti curricolari è sempre più numerosa e che comunque è un'occasione importante per loro aprirsi a dei contenuti per loro poco familiari

*“La formazione che hanno fatto quest'anno gli insegnanti curricolari sicuramente è stato un enorme passo avanti perché sono stati di più rispetto agli anni precedenti, e perché si sono approcciati ad una materia diversa, e sicuramente, si spera, potranno poi comportarsi in modo diverso con gli alunni.”* (FGISP-5)

*“C'erano 34 iscritti, il numero più alto delle scuole della città.”* (FGISP-5)

### **Formazione insegnanti di sostegno**

La pedagogia speciale è da sempre focalizzata sugli studenti che hanno bisogno di maggiori attenzione e cure per essere messi nelle condizioni di poter raggiungere, in base alle proprie possibilità, i risultati di apprendimento e le competenze necessarie per la costruzione di un progetto di vita di qualità<sup>210</sup>. Negli ultimi anni il suo focus però si è spostato sempre più dal singolo, ai contesti, alla comunità. Del resto, la categoria dei bisogni si fa sempre più ampia, e la pedagogia speciale non può sottrarsi ad una riflessione rispetto alla sua capacità di poter rispondere ad essi adeguatamente e utilizzare la sua forza trasformatrice<sup>211</sup> per contrapporre alle logiche del mercato, i valori democratici e i diritti umani, in particolare di coloro che occupano le posizioni meno favorevoli.

Rispetto alla formazione degli insegnanti di sostegno, non tutti hanno frequentato il corso di specializzazione, una questione che andrebbe sanata a livello legislativo anche perché la mancanza

---

<sup>209</sup> F. A. Korthagen, J.P. Kessels, (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X028004004>

<sup>210</sup> P. Gaspari, (2021). La Pedagogia speciale come scienza inclusiva: alcune riflessioni critiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(1), 030-034.

<sup>211</sup> P. Gaspari, (2016). Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), 31-44.

di un'adeguata preparazione può avere un impatto non solo sullo studente con disabilità, ma sull'intero percorso di inclusione dell'intera scuola.

*“Il fatto è che tutti gli anni gli insegnanti di sostegno sono sballottati da una parte all'altra, è un disastro per loro e per lo studente, per la famiglia. Tutti gli anni a settembre dipende dove ci sono posti, ed è terribile perché devi ricominciare tutto, hai costruito qualcosa e poi lo lasci, in termini di continuità e buone prassi anche se fai il progetto più bello, se non riesci a metterlo a regime resta una bella esperienza e nient'altro. Poi il primo anno in una scuola è durissima, c'è un tempo di ambientamento, occorre dare ai docenti che hanno lavorato in un certo modo la possibilità di poter lavorare con continuità, è fondamentale, la legge c'era è che non l'hanno ancora applicata.”* (FGISP-5)

*“Anche per la poca esperienza e non sono formata, ho un ragazzo con sindrome di down e su di lui fa tanto anche l'esperienza pregressa, è arrivato quest'anno in prima quindi soprattutto nei primi mesi non capivo quanto assecondare il ragazzo, se stare in classe o fuori.”* (FGISP-5)

*“Non ne ho, ho conseguito l'abilitazione su materia estera in Romania.”* (FGISP-5)

*“Zero, ho fatto psicologia, zero sulla scuola, non mi è stato neanche proposto, questo è il primo corso, ho fatto qualche esame in pedagogia.”* (FGISP-5)

*“Non c'è la bacchetta magica, è un percorso, avevo fatto un corso quando insegnavo alle elementari.”* (FGISP-5)

Nei report del 2011<sup>212</sup> della Fondazione Agnelli, Caritas e Associazione Treelle, il sistema scolastico italiano, dal punto di vista dell'inclusione, sembra essere caratterizzato da carenze organizzative, scarso controllo dei processi, dei risultati e dei finanziamenti, scarsa omogeneità nelle certificazioni mediche a cui si aggiunge un'elevata mobilità degli insegnanti di sostegno (il 43% degli studenti delle scuole primarie e secondarie di primo grado cambia insegnante almeno una volta l'anno), la mancanza di formazione inclusiva da parte degli insegnanti curricolari soprattutto nelle scuole secondarie di primo e secondo grado. Il problema della formazione degli insegnanti di sostegno e la possibilità dopo cinque anni di insegnamento di avere una “cattedra” disciplinare, crea una carenza cronica all'interno delle scuole di figure specializzate, che vengono spesso sostituite da personale poco qualificato. Del resto, non esiste un profilo professionale definito né tantomeno un sistema di valutazione (così come per i curricolari).

Tutti questi elementi rendono difficilmente sostenibile un processo inclusivo continuativo, di qualità ed efficace nei confronti di coloro che invece più ne avrebbero bisogno. E soprattutto impediscono un'effettiva collaborazione tra tutto il personale scolastico alla realizzazione del processo inclusivo.

### **Collaborazione**

L'inclusione non può essere realizzata esclusivamente a livello individuale, occorre un approccio sistemico e il coinvolgimento di tutto il personale scolastico. Le responsabilità non possono ricadere esclusivamente sugli insegnanti di sostegno e sugli educatori, così come le comunicazioni e i rapporti con le famiglie degli studenti con bisogni educativi speciali. Non è pensabile delegare questo compito solo ad alcune figure, Canevaro la chiamava “delega paradossa”, mentre la scuola ha bisogno di “una delega inclusiva, una delega che allontani per avvicinare” (Canevaro, 2006, p. 50).

---

<sup>212</sup> Associazione Treelle, Caritas italiana, Fondazione Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e prospettive*, Erickson, Trento.

*“Inclusione è permettere a tutti gli studenti, compresi quelli con disabilità, di esprimere le proprie potenzialità, cercare di metterli in condizione di poter esprimere quello che possono e sanno fare, e devono essere aiutati da tutti, l’insegnante di sostegno è un tramite, ma ci sono anche i compagni gli insegnanti il personale scolastico, tutta la scuola ha questo compito.” (FGISP-5)*

La prospettiva dell’inclusione ha l’obiettivo di promuovere una scuola delle differenze, in grado di garantire un insegnamento di qualità e di offrire ad ogni studente uguali opportunità di accesso lungo tutto il percorso formativo. Ciò non significa negare i diritti degli studenti con bisogni educativi speciali ma piuttosto considerarli in una prospettiva olistica, di sistema e non come una condizione individuale<sup>213</sup>. La didattica dell’inclusione deve diventare la nuova prospettiva della didattica speciale, non più orientata a rispondere agli interessi di un gruppo ristretto di allievi, quanto piuttosto ad estendere il suo raggio di azione rivolto alla creazione di un ambiente di apprendimento favorevole in cui ciascuno possa sentirsi accolto e libero di esprimersi, di strategie collaborative necessarie a realizzare progettazioni condivise e all’acquisizione di competenze cognitive e metacognitive, e prosociali<sup>214</sup>.

Dal questionario, secondo la percezione della maggioranza degli insegnanti di sostegno, i docenti interagiscono e collaborano fra loro in modo rispettoso e funzionale al raggiungimento degli obiettivi inclusivi e nell’individuazione di quelli comuni al fine di favorire la partecipazione dell’alunno con disabilità alle attività comuni (77,8%). Secondo l’88,9% la programmazione del PEI avviene in modo coordinato con gli insegnanti curricolari, e con gli altri operatori. Tuttavia nelle interviste e nei focus group sembra emergere che non ci sia un’effettiva collaborazione tra i docenti curricolari e quelli di sostegno, al di là di quanto previsto nei documenti ufficiali della scuola. Oltre alle difficoltà normative, dovute per esempio all’introduzione del nuovo PEI, la percezione degli intervistati è che non ci sia mai abbastanza tempo a disposizione e che non sia facile riuscire a far partecipare tutte le parti, per esempio sembra sia molto difficile avere la presenza dei servizi di neuropsichiatria delle ASL.

*“Dunque, lei deve tener conto che appunto siamo a metà del guado tra la vecchia normativa e la nuova che non è entrata in vigore, ci sarebbe stato davvero un salto di livello tra il prima e il dopo ma il dopo non esiste ancora. Io li organizzo ancora tra docenti di sostegno, coordinatore della classe, genitori, gli educatori se ci sono, e la neuropsichiatria che però devo dire che spesso non si presenta, ci sono neuropsichiatri che non li hanno mai visti questi ragazzi, hanno preso il caso in mano una volta e non sanno neanche di chi stanno parlando, io penso che ci sia un problema e non è della scuola. Se c’è un ragazzo certificato, chi lo certifica, non certo la scuola, manca proprio un’azione di coordinamento l’insegnante anche se formati non sono comunque neuropsichiatri.” (IDSP-5)*

Sembra che il PEI sia una questione che riguarda principalmente le figure direttamente impegnate e le famiglie degli studenti con disabilità, è ancora difficile coinvolgere tutti gli insegnanti curricolari e l’intero consiglio di classe, e in qualche modo, in alcuni estratti sembra sia accettato e quasi giustificato. L’inclusione però sembra difficile da realizzare se poggia esclusivamente sulle spalle di qualche docente dotato di buona volontà: la scuola diventa inclusiva solo se tutta la comunità educante diventa agente di cambiamento culturale, metodologico, didattico, organizzativo e strutturale<sup>215</sup>.

*“Il PEI se lo fa l’insegnante di sostegno. Chi lo scrive il PEI? Però a differenza di quando ho*

---

<sup>213</sup> L. Cottini, (2018). La dimensione dell’inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L’integrazione scolastica e sociale*, 17(1), 11-19

<sup>214</sup> L. Cottini, (2018). La dimensione dell’inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L’integrazione scolastica e sociale*, 17(1), 11-19

<sup>215</sup> A. Morganti, F. Bocci, (2017) (a cura di), *Didattica inclusiva nella scuola primaria*, Firenze: Giunti.

*iniziato che me lo scrivevo, leggevo e firmavo, adesso no, è fisicamente l'insegnante di sostegno che l'ha scritto però è condiviso con la famiglia, che deve essere assolutamente inclusa in questo percorso, con le educatrici e con il consiglio di classe. La nuova riforma che è stata bocciata dal TAR, ma noi abbiamo deciso di utilizzare comunque anche le parti "incriminate", ogni insegnante ha una scheda da compilare. Quindi comunque un'assunzione di responsabilità da parte dei docenti curricolari c'è, chi più chi meno io, ho una collega con cui l'altro giorno mi sono seduta lì e l'ha voluto leggere tutto e ha anche voluto farmi cambiare degli obiettivi. Siamo avanti anni luce anche rispetto a 5-6 anni fa, non esiste una riunione in cui ci si siede a fare il PEI tutti insieme e forse sarebbe anche difficile, penso alla programmazione di classe, è il coordinatore di classe che la fa, non è condivisa con i colleghi. Io sono anche coordinatrice di classe, la programmazione di me la faccio io, e poi se ti va bene qualcuno dice, ma io voglio andare in gita aggiungiamo questa cosa? La programmazione di classe la fa il coordinatore, e il PEI lo fa l'insegnante di sostegno l'importante è che si vada nella direzione che è stata scritta e che il progetto sia condiviso.”* (FGISP-5)

*“È un lavoro a più braccia per me, poi dipende, a volte trovi magari il collega affiatato, con gli educatori c'è sempre uno scambio e una condivisione di informazioni, e bene o male il PEI si fa insieme, è più difficile che passi sotto gli occhi degli altri docenti curricolari.”* (FGISP-5)

*“Soprattutto nei consigli di classe, la progettazione è una cosa che si riduce spesso ad una formalità, perché non c'è tempo, più di disponibilità spesso è una questione di tempo, abbiamo dei tempi nei consigli di classe ridottissimi, per cui tutto il lavoro viene svolto dal coordinatore, arriva al consiglio di classe, presenta e viene approvato, e invece a me manca proprio quella parte di progettazione condivisa, che ripeto, spesso manca più per questioni di tempo che per disponibilità personale.”* (IRIP-5)

*“...in cooperativa ci è sempre stato detto che non potevamo aggiungere niente nel PEI, poi in pratica magari il contributo dell'educatore comunque c'è, partecipo alle riunioni per il PEI anche se non c'è una parte specifica per me. Non partecipo ai consigli di classe.”* (FGISP-5)

Eppure, il “PEI” rappresenta il cuore della progettazione educativa e si lega al progetto di vita<sup>216</sup> come risultato della corresponsabilità di tutti i docenti, della famiglia e della rete dei servizi coinvolta, attraverso un sistema di sostegni e di aiuti da realizzare sia all'interno della classe sia nel contesto sociale in cui è inserito<sup>217</sup>. Come affermano Ianes e Demo (2016), “il PEI è un'istituzione fondamentale perché stabilisce il diritto dell'alunno/a con disabilità a essere visto e compreso a fondo nella sua individualità, nel suo funzionamento complesso” e sancisce il diritto al sostegno e alle diverse attività e ad una valutazione.

Un'insegnante, tuttavia, ritiene che la scarsa collaborazione sia dovuta, più che al poco tempo a disposizione, alla mancanza di una cultura che creda nella collaborazione, nella condivisione, nel confronto come momento di crescita e di formazione. Le sue parole sono piuttosto dure:

*“Secondo me è anche una questione di cultura scolastica, di filosofia scolastica, perché la mancanza di tempo deriva dal fatto che non si crede appunto nell'importanza di un lavoro di rete collegiale, altrimenti viene predisposto un tempo di confronto che non sia solo il collegio docenti dove occorre votare o non votare. Così inteso il collegio docenti diventa solo un elemento formale, manca quella filosofia della ricerca didattica, del confronto, è proprio una filosofia perché allora il*

---

<sup>216</sup> L. D'Alonzo (2006), *Pedagogia speciale. Per preparare alla vita*, La Scuola, Brescia; Pavone M. (2009), *Famiglia e progetto di vita: crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Erickson, Trento.

<sup>217</sup> M. Pavone (2004), «La formazione degli insegnanti per gestire l'eterogeneità in seno al gruppo classe», *L'integrazione scolastica e sociale*, 3, 2, p. 127-138.



*tempo lo dai, lo trovi, lo predisponi, non so dai la possibilità ai servizi una volta ogni due mesi di trovarsi, per fare il punto invece non c'è questo, nasce più dall'iniziativa personale dal basso, manca un coordinamento dall'alto che magari arriverà perché abbiamo cambiato dirigente da poco a settembre. Il discorso è un'impostazione penso per esempio alla ricerca di percorsi interdisciplinari, questa l'interdisciplinarietà c'è e non c'è, per mancanza di tempo vero, ma se si ha la volontà il tempo si trova.” (IRIP-5)*

La mancanza di collaborazione in generale riguarda non soltanto le relazioni con gli insegnanti di sostegno, ma anche tra gli stessi docenti curricolari: a dispetto di una normativa che sottolinea molto l'importanza dell'interdisciplinarietà spesso si riducono allo scambio di e-mail o messaggi su WhatsApp.

*“E si cerchiamo di farlo perché poi anche all'esame è previsto di farlo quindi i percorsi sono interdisciplinari e quindi teoricamente dovremmo lavorare in quella direzione e per sviluppare quelle competenze, però ci scontriamo a volte con la difficoltà di comunicare tra di noi, di ottenere i tempi e gli spazi per farlo e che vuol dire no WhatsApp o via email.” (FGIIGLP-5)*

*“...poi, comunque, qualcuno non ci crede a priori, quindi non è facile, manca una nuova cultura scolastica, è rimasto tutto ancorato alle discipline, poi ancor di più nello scientifico dove ci sono le discipline prevalenti di indirizzo...” (FGIIGLP-5)*

*“Durante il corso di sostegno con gli insegnanti curricolari, gli insegnanti mi hanno detto e allora se l'insegnante di sostegno è sulla classe allora deve occuparsi anche dei DSA. Ed effettivamente se è inclusione è inclusione di tutti ma se tutti collaboriamo l'alunno DSA non diventa anche lui l'alunno dell'insegnante di sostegno, il materiale e il lavoro che io faccio per il mio alunno con disabilità potrà essere utile anche all'alunno DSA, però non è che diamo l'alunno con DSA anche all'insegnante di sostegno che tanto si occupa di difficoltà. L'inclusione a 360 gradi è il focus anche del corso di formazione che stiamo svolgendo.” (FGISP-5)*

Ci sono comunque esempi di buone prassi e modalità di collaborazioni positive, alcuni insegnanti riportano di far spesso riferimento a quelli di sostegno per chiedere indicazioni o suggerimenti:

*“Noi ci interfacciamo molto anche con gli insegnanti di sostegno.” (FGIACP-5)*

*“Ne ho parlato anche con X che è la coordinatrice per ragazzi con disabilità che fa sostegno su quella classe ma ha poche ore.” (FGIACP-5)*

Nel corso delle mie osservazioni ho avuto modo di assistere a due situazioni abbastanza diverse, una classe con un ragazzo con autismo ad alta funzionalità, e una con un ragazzo con la sindrome di Down. Il primo caso può essere preso ad esempio di collaborazione positiva tra insegnante di sostegno e docente curricolare. Nello specifico, essendo lo studente con disabilità piuttosto autonomo nello studio, quello di sostegno si integra alle lezioni del collega estendendo il suo supporto anche gli altri studenti, per esempio, nelle esercitazioni di gruppo, in particolare nelle materie scientifiche. Nel secondo, le maggiori difficoltà cognitive dello studente con sindrome di Dow non consentono di seguire lo stesso programma della classe. Dai commenti precedentemente riportati sembra che non si sia riusciti a trovare troppi punti di convergenza tra i suoi obiettivi di apprendimento e quelli dei suoi compagni. La progettazione di itinerari educativo-formativi individualizzati, personalizzati e differenziati, in chiave inclusiva<sup>218</sup> presuppone la collaborazione di tutti coloro che abitano la scuola (dirigente, docenti, alunni, personale ausiliario, etc.) e un

---

<sup>218</sup> P. Sandri, (2017), *Il tempo convenzionale. Ricerche e proposte didattiche inclusive per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria*, Franco Angeli, Milano.

confronto che li vede intenzionalmente orientati a realizzare concretamente i diritti inclusivi e di autorealizzazione di ogni singolo alunno. Nelle scuole superiori è più complicato perché le programmazioni sono più complesse e la distanza con gli obiettivi della classe è maggiore.

### **Servizi inclusione**

La scuola ha investito molto sui servizi attivi rivolti al benessere e all'inclusione, sia in termini di risorse umane sia economiche. Nelle parole degli insegnanti e della Dirigente si percepisce orgoglio e soddisfazione per il lavoro svolto e ricorrono frequentemente riferimenti al Centro Ascolto per studenti e genitori, lo sportello DSA, quello sui disturbi alimentari, il progetto Snoopy di peer education:

*“Il Centro Ascolto è un progettone che coinvolge parecchie risorse della scuola: io ho attivato una funzione strumentale sdoppiata con due figure, una che si occupa del Centro Ascolto e dell'organizzazione dei tantissimi insegnanti che si sono messi a disposizione per i “colloqui di accoglienza” e fare una prima scrematura per lo psicologo, e poi c'è la referente degli stranieri e nuovi arrivati e la referente per i DSA. Quest'anno è partito un nuovo progetto proprio rivolto a loro con una psicologa specializzata sul metodo di studio, e poi appunto per fare un recupero specialistico. Poi c'è Xascolta, c'è Snoopy relativo alla peer education.” (IDSP-5)*

*“Nel Centro Ascolto abbiamo uno psicologo a disposizione dei nostri ragazzi, è un servizio molto frequentato perché questo è un problema generazionale e contingente di questo momento, la grandissima sofferenza che hanno vissuto con la DAD.” (FGIIIIGLP-1)*

Negli ultimi anni gli insegnanti hanno assistito ad un forte incremento di richieste, tant'è molti servizi sono stati rinforzati e maggiormente strutturati anche con il coinvolgimento di professionisti. Molti di loro attribuiscono questa tendenza agli effetti del lockdown.

*“ci ha colpito questa grossa richiesta, sono nel centro ascolto da tempo e per anni abbiamo avuto il problema di spiegare che non eravamo psicologici, gli studenti avevano paura dello stigma, dell'ospedalizzazione, invece adesso chiedono loro dello psicologo, riconoscono un disagio maggiore, vuoi perché il dottore è bravo a catturarli, si è fatto conoscere su team, ha un approccio molto familiare, poi c'è stato un passaparola, la figura la capacità di interagire ha giocato un ruolo fondamentale, e si è sdoganata la cosa di andare dallo psicologo che non vuol dire essere matti, diversamente dal passato. C'è maggiore consapevolezza di avere un problema.” (IRIP-5)*

*“La tendenza è in aumento, sono 47, soprattutto negli ultimi due anni. Le richieste per lo psicologo sono 21, 26 in carico ai docenti ascoltatori, ma è un dato che andrà aggiornato. 27 del triennio, 20 del biennio, prevale il linguistico” (IRIP-5)*

I dati del questionario confermano la presenza di un certo malessere psicologico negli studenti, almeno un paio di volte a settimana quasi la metà (46,5%) si sente sopraffatto dai compiti (il 16,5% quotidianamente), il 42,1% ritiene che i propri studi non abbiano senso (21,2 % quasi ogni giorno), il 27,4% si sente inadeguato agli studi, e circa due su tre (64,6%) si sente in colpa se non pensa allo studio. Circa il 40% avverte spesso la paura di trovarsi in situazioni di imbarazzo che li porta ad evitare di parlare con le persone o di trovarsi al centro dell'attenzione.

Nell'ultimo anno il 7% degli studenti che hanno risposto, ha ricevuto almeno qualche volta un supporto psicologico a scuola (il 23,4% sente che ne avrebbe bisogno), e il 19,4% da servizi esterni (il 21% sente che ne avrebbe bisogno), il 61,6% dai genitori, e il 67,5% dagli amici.

Circa un terzo (30,4%) degli studenti nell'ultimo anno ha avuto un qualche sostegno psicologico a scuola o sente che ne avrebbe bisogno, percentuale che sale al 40,4% rispetto a chi lo ha ricevuto presso servizi esterni o sente che ne avrebbe bisogno.

Probabilmente in relazione al periodo del lockdown e alle limitazioni imposte dall'emergenza pandemica che hanno a lungo tenuto chiuse le scuole il 15,5% degli studenti ha difficoltà a fare amicizia, il 10,9% non ha amici stretti con cui potersi confidare, (il 14,2% ne ha solo uno) e soprattutto circa uno studente su tre (30,9%) si sente spesso solo.

Anche il numero gli studenti con disturbi dell'apprendimento è in netta crescita, il servizio a loro rivolto, inizialmente gestito da un'insegnante è stato potenziato ed affidato ad uno psicologo esperto per far fronte al crescente numero di richieste. Quest'anno è stato anche attivato un laboratorio specifico dedicato al metodo di studio.

*“In questi anni abbiamo visto anche l'aumento di ragazzi DSA per cui partirà da quest'anno uno sportello dedicato a loro e alle loro famiglie, quindi, c'è un'attenzione non solo per quanto riguarda i ragazzi diciamo così 104.” (FGIIGL-5)*

*“Per i DSA è iniziato un laboratorio pomeridiano su metodi di studio e strumenti compensativi che si concluderà a fine anno. È organizzato in piccoli gruppi a partecipazione volontaria, se ne sono iscritti 10 su 30. Abbiamo fatto un incontro di presentazione a cui hanno partecipato anche i genitori.” (IRDIP-5)*

*“Il servizio si è maggiormente strutturato anche offrendo, con lo psicologo interno, dei servizi legati al metodo di studio, supporto psicologico, orientamento in uscita, c'è stata una sorta di specializzazione. Fa ascolto individualizzato pedagogico da parte dei docenti, l'ascolto dello psicologo, interventi nelle classi su richiesta, interventi sul metodo di studio, coaching, riorientamento per ragazzi che hanno difficoltà di inserimento nei diversi indirizzi, orientamento in uscita per le V.” (IRIP-5)*

L'aumento della presenza di studenti di origine straniera con problemi linguistici ha spinto la scuola ad attivare un referente specifico al fine di attivare e poter coordinare i diversi interventi a loro rivolti. In particolare, un gruppo di docenti ha prestato la propria disponibilità per svolgere corsi di alfabetizzazione linguistica in orario scolastico.

*“Prima la referente degli stranieri era la stessa del centro ascolto che gestiva gli stranieri, poi visto il numero degli stranieri che andava ad aumentare ha deciso di delegare me come componente del centro ascolto e mi sono occupato poi degli stranieri. Questo servizio faceva e fa parte del centro ascolto.” (IRIP-5)*

*“Il percorso di consolidamento è rivolto a chi è già in Italia da qualche anno ma ha comunque problemi linguistici o di alfabetizzazione. Ci sono dei colleghi che mettono a disposizione un'ora, gli studenti vengono dispensati dalla frequenza di una disciplina in accordo con il Consiglio di classe.” (IRIP-5)*

Dalle risposte del questionario, tuttavia, emergono tra gli insegnanti di sostegno percezioni diverse, il 37,5% ritiene non siano stati attivati corsi, e il 12,5% solo per la comunicazione, un altro 37,5% che siano stati organizzati sia per la comunicazione e sia per lo studio, e infine un ulteriore 12,5% aggiunge alla comunicazione e allo studio anche la valorizzazione del plurilinguismo.

Il 75% degli insegnanti di sostegno ritiene comunque che gli studenti di cittadinanza non italiana

non accumulino ritardi rispetto ai colleghi italiani nel concludere il loro percorso scolastico, mentre per il 25% solo un anno.

I partecipanti alle interviste focus group citano spesso anche Snoopy, il progetto di peer-tutoring rivolti agli studenti in particolare del biennio, e lo sportello per i disturbi alimentari, attivato con orgoglio, *“quante scuole hanno uno sportello sui disturbi alimentari? Poche.”* (FGIACP-5), come risposta al dato, tutto al femminile, in preoccupante aumento negli ultimi due anni, di richieste e segnalazioni. Attualmente sono dieci quelle seguite dal servizio.

*“Poi c'è Snoopy, che è comunque un servizio del centro ascolto, e poi c'è uno sportello esterno per i disturbi alimentari gestito dalla psicologa delle ASL della città.”* (IRIP-5)

Il 77,8% degli insegnanti di sostegno hanno confermato la presenza di quest'attività nel questionario.

*“... quello per i disturbi alimentari che è sicuramente un aspetto molto problematico per il nostro Istituto, i numeri sono in aumento.”* (FGIIIIGLP-5)

*“Gli utenti dello sportello alimentare sono 10, numeri in crescita in aumento in relazione alla pandemia, costretti a casa con la DAD, qualcuna si è isolata. È un dato al femminile, ci sono già casi in prima, arrivati dalle medie già con questo problema. È comunque una tendenza nazionale.”* (IRIP-5)

Infine nelle parole di alcuni degli intervistati rispetto al tema dei servizi per l'inclusione e il benessere, sembra emergere il bisogno di uno sportello per il benessere dei docenti, e di una presenza maggiore e continua di educatori all'interno della scuola che potrebbero contribuire a consolidare e migliorare il processo inclusivo estendendo la loro azione verso tutti gli studenti.

*“Soprattutto negli ultimi mesi, siamo stati investiti di compiti e responsabilità che esulano dal nostro lavoro e preparazione e interessi. E a discapito a volte del nostro lavoro scolastico.”* (FGIIIIGLP-5)

*“...dare continuità all'azione dell'educatore perché io ho esperienze in una scuola in cui ne giravano 10 diversi e con orari tassativi, se invece la scuola potesse averli a disposizione quindi andando ad utilizzare dove più serve, poi c'è il grosso problema che sarebbe risolto delle uscite didattiche, che coinvolge l'educatore per più ore rispetto a quelle della sua mattina ed è sempre una discussione con le cooperative di riferimento per avere ore in più che poi vanno diluite creando disagio all'educatore stesso, credo che anche dal punto di vista giuridico andrebbero maggiormente tutelate queste figure, che sono spesso ai margini e invece secondo me sono fondamentali perché molto spesso sono preparati e formati e io ho avuto modo di apprezzarli moltissimo.”* (IDSP-1)

## **Partecipazione**

Nelle interviste e focus group i partecipanti non hanno dubbi che tutti gli studenti, anche quelli con bisogni educativi speciali, hanno le stesse opportunità di partecipare alle esperienze e alle attività extra-scolastiche,

*“Nella mia visione di scuola il ragazzo disabile è un mio alunno, quindi, partecipa a tutte le iniziative svolte dalla sua classe, punto senza discussione e si mettono tutte le accortezze per farlo*

*partecipare, si costruisce l'uscita e la gita anche in base alle possibilità di partecipazione del ragazzo, questo è fuori discussione.” (IDSP-1)*

*“Le gite sono sempre molto faticose, star via una settimana è fortemente impegnativo, sicuramente è positiva per il ragazzo, per i compagni, dipende, a volte no, proprio perché la convivenza per una settimana con i compagni che davvero toccano con mano 24H cosa vuol dire disabilità a volte non sono pronti, era il caso di un ragazzino non vedente. Dipende in altri casi invece di ragazzi autistici sono stati molto disponibili e c'è stata una ricaduta molto positiva.” (FGISP-5)*

Dai dati del questionario, la maggioranza degli studenti (64%) ha la percezione di poter contribuire abbastanza/molto allo svolgimento delle lezioni e in misura minore, alle decisioni sulle regole della classe. Ritengono invece di avere meno opportunità di essere coinvolti nella valutazione (54,4%) e di poter influire sulle regole della scuola (84,5%).

La percezione della maggioranza degli insegnanti di sostegno è che comunque siano coinvolti nella formulazione delle regole e nella soluzione di eventuali difficoltà in classe (77,8%) ed abbiano possibilità di scegliere alcune attività (88,9%).

### **Famiglie**

Anche il tema del rapporto con le famiglie è emerso in diverse interviste e focus group. Non sempre le relazioni sono facili da gestire, la scuola da anni è impegnata nel provare a migliorare la collaborazione con diverse iniziative, nell'ultimo anno è stato esteso l'accesso al Centro Ascolto anche ai genitori.

*“Abbiamo aperto il Centro Ascolto anche ai genitori, perché i nostri ragazzi sono bravissimi ma hanno un padre e una madre, a volte anche più padri e madri, situazioni un po' complicate alle spalle e si è sentita l'esigenza di aprire, di dare ascolto anche appunto anche ai genitori che si sentono particolarmente in difficoltà, qualcuno viene, quindi vuol dire che è una risposta che ha anticipato un bisogno esistente.” (IDSP-5)*

*“Sono 21 anni che sono qui, se devo parlare specificamente di inclusione, quello che ho visto negli ultimi anni è una situazione che si è molto modificata, non sempre in modo semplice, soprattutto per la contrapposizione che abbiamo avuto con certe famiglie, nel senso che il rapporto con le famiglie e rimane tutt'ora uno degli aspetti fondamentali per avere un approccio con gli studenti che hanno più bisogno di altri. Dove la famiglia ha manifestato chiusure o un atteggiamento di scarsa fiducia nei confronti della scuola il lavoro è risultato per tutti particolarmente gravoso, dove c'è stato invece un clima di collaborazione invece è stato più semplice.” (FGIIGLP-5)*

*“...credo che in questa scuola abbiamo comunque fatto un percorso di collaborazione con le famiglie sulla presa di coscienza di problemi per esempio legati ai disturbi di apprendimento perché inizialmente ricordo 5-6 anni fa erano rarissimi e all'inizio l'ostacolo è stato un po' proprio quello di provare e di costruire un'alleanza anche con le famiglie.” (FGIIGLP-5)*

La maggioranza (66,7%) degli insegnanti di sostegno che hanno risposto al questionario confermano che la scuola introduce iniziative che coinvolgono le famiglie sul tema dell'inclusione.

### **Una Scuola inclusiva?**

Dalle risposte del questionario sembra che secondo la percezione degli insegnanti di sostegno, tutto il personale scolastico condivida gli stessi obiettivi inclusivi e si riconosca nel progetto della scuola. Le percezioni di coloro che hanno partecipato alle interviste e focus group sono diverse, in linea di massima positive, anche se non mancano alcune riflessioni interessanti.

*“X... è famoso in questa scuola, lo conoscono tutti, da me non c’era questa cosa qui, quindi ho notato una diversità, qui c’è differenza c’è qualcosa di unico secondo me da noi e lo confermo”* (FGIACP-5)

Sembra che il ruolo del Dirigente scolastico e in particolare quello dei coordinatori di classe siano fondamentale nell’attuazione del progetto inclusivo, le loro attenzioni e sensibilità personali sono determinanti nella realizzazione di un clima di accoglienza, rispetto, sostegno e valorizzazione delle differenze di ognuno. Sembra che nella percezione degli intervistati, il processo di inclusione sia fondato sulle iniziative dei singoli, sulla tenacia e la buona volontà di alcuni più che essere vissuto come una responsabilità collettiva. Durante il periodo del lockdown, per esempio, gli educatori sono stati immediatamente inserite nelle varie piattaforme online, e appena è stato possibile gli studenti con disabilità hanno immediatamente ripreso a frequentare, anzi ciò ha contribuito a includere anche gli altri alunni nelle poche lezioni in presenza disponibili. Nelle parole della DS emerge comunque la percezione che due anni così travagliati sul tema delle relazioni sociali hanno avuto conseguenze visibili in particolare negli studenti del primo biennio.

*“Nel lockdown i ragazzi disabili sono sempre venuti cercando chiaramente di far venire anche gli altri, di non farli venire da soli, anzi questa era una scusa anche per attirare a scuola anche gli altri ragazzi, però è chiaro che chi vive il disagio si è allontanato dalla quotidianità e quindi dal fulcro delle relazioni che è la scuola, questa fascia di età chiaramente ne ha risentito, noi quello che vediamo quest’anno è che appunto abbiamo dei ragazzi del biennio in difficoltà.”* (IDSP-5)

*“Dipende dai consigli di classe e a volte è il coordinatore di plesso che fa la differenza, perché in qualche consiglio di classe è riuscita a tirar dietro tutto il consiglio di classe...”* (FGISP-5)

*“Io credo se devo parlare di inclusione rispetto all’epoca in cui andavo a scuola, è chiaro che siamo lontani anni luce e l’inclusione è realizzata, se invece mi focalizzo sul momento attuale e penso quanta inclusione c’è dico che non ci siamo ancora, l’ambito del sostegno ne ha una percezione maggiore e lavora in quella direzione, ma la scuola è fatta di persone, e un poco alla volta bisognerà cercare di coinvolgere tutti.”* (FGISP-5)

*“Abbiamo dei colleghi del sostegno che non funzionano e colleghi di materia che non sono rispondenti al tema dell’inclusione, questo è vero, però è proprio un discorso di percorso, secondo me si sta avviando questo.”* (FGISP-5)

Nelle parole di alcuni insegnanti si registrano percezioni decisamente più negative in particolare rispetto al rapporto e alle relazioni tra docenti e studenti, richiamando anche alla questione della formazione pedagogica degli insegnanti.

*“Se penso al rapporto docente-studenti, la scuola non è proprio così inclusiva, io qua ho visto esempi e parlo in generale, in cui si è lavorato sull’inclusione, in altri casi no, si parla di inclusione se ne parla ma poi non so in quale direzione si vada poi.”* (FGISP-5)

Rispetto all’utilizzo dell’aula di sostegno, sembra che per qualche tempo abbia avuto problemi di collocamento e accessibilità, sembra sia utilizzata solo parzialmente, la scuola del resto offre diversi spazi in cui poter sostare nei momenti in cui lo studente con bisogni educativi speciali, può sentire la necessità di dover uscire dall’aula, o quando l’insegnante di sostegno ritiene sia meglio trovare un ambiente differenziato per svolgere alcune parti della didattica. Naturalmente dipende sempre dai singoli casi. In alcune circostanze sono gli studenti che hanno delle difficoltà a trascorrere tutte le ore in classe con i propri compagni, in altre sembra siano gli educatori e gli insegnanti di sostegno a preferire di svolgere il proprio intervento di sostegno al di fuori della classe, anche al fine di

lavorare su altre competenze legate magari all'acquisizione di alcune autonomie legate al progetto di vita. Altre volte, infine, in cui sono gli insegnanti curricolari che comunicano in modo più o meno esplicito agli insegnanti di sostegno, che forse sarebbe meglio se l'alunno con bisogni educativi speciali non fosse in aula.

*“Di solito decido io se stare in classe o meno, seguo due casi semplificati e nella stragrande maggioranza del tempo siamo in classe eccezion fatta per occasioni di recupero e di ripasso, e lì ci si sposta alla ricerca di stanze di fortuna, corridoi, archivi, però la disponibilità c'è. Il caso differenziato che condivido con altre colleghe, a seconda delle attività che proponiamo sappiamo quelle che possiamo svolgere in classe e quelle no, in base anche all'orario, le prime ore è più facile stare in classe, le ultime è più stanco e si va più fuori, non mi è mai successo in questa scuola che un docente mi dicesse vai fuori.” (FGISP-5)*

*“A volte non te lo dicono esplicitamente però te lo fanno capire.” (FGISP-5)*

Circa la voce degli studenti, dal questionario emergono percezioni tra loro contrastanti. La maggior parte di loro si sente sicura a scuola (63,1%), ritiene che il cibo sia buono (85,6%), abbia un costo ragionevole (80,77%) e tenga in considerazione le scelte e le necessità di tutti (62,5%), si sente accettata per quello che è (80,4%), percepisce la scuola come un luogo in cui ognuno è il benvenuto (85,6%), le persone con disabilità vengono trattate con rispetto (76,4) e ritiene sia un bene avere alunni con differenti culture nella scuola (91,7%).

Sempre la maggioranza si percepisce come un membro importante della propria classe (65,7%), si sente spesso/sempre felice e inclusa al suo interno (83%). Allo stesso tempo tre studenti su quattro (76%) non si considerano membri importanti della comunità scolastica e si percepiscono solo a volte felice (76%) al suo interno, e solo una leggera maggioranza (54,6%) si sente incluso in essa. La percezione complessiva degli studenti comunque rispetto all'inclusività della scuola è comunque, seppur non troppo condivisa, positiva.

Sembra che la percezione di coloro che hanno partecipato alla ricerca sia positiva, il Liceo è ritenuto dai suoi membri una scuola che ha saputo coniugare innovazione e inclusione. Naturalmente il processo di inclusione è sempre in divenire, ci sono indubbiamente degli aspetti da migliorare. Oltre ai problemi strutturali sui quali comunque è difficile intervenire (sono stati tuttavia introdotti elementi e strumentazioni decisamente innovativi), nonostante la questione relativa alla formazione degli insegnanti curricolari e di quelli di sostegno, e la loro difficoltà a collaborare nella realizzazione del progetto inclusivo, all'interno della scuola è presente un sistema di servizi molto organizzato e attento alle necessità, alle problematiche, al benessere e all'inclusione di tutti gli alunni. sembra che l'organizzazione degli spazi in modo innovativo possa facilitare l'utilizzo di didattiche che favoriscono l'inclusione degli studenti, anche di quelli con bisogni educativi speciali, attraverso forme di apprendimento cooperative ed esperienziali. Così come l'integrazione dell'educazione formale e non formale, attraverso l'apertura della scuola in entrata e in uscita alle offerte formative del territorio, possa contribuire all'inclusione degli studenti con maggiori difficoltà (e non solo loro), favorendo per esempio la possibilità di esprimere competenze che difficilmente riescono a mostrare durante le lezioni, oltre ad acquisirne di nuove utili non solo a livello scolastico ma anche nel progetto di vita e di acquisizione delle autonomie, anche se non sono pienamente riconosciute.

### 4.3 IL SISTEMA EDUCATIVO FINLANDESE

Anche se negli ultimi anni i test PISA<sup>219</sup> dell'OCSE hanno visto un leggero aumento delle differenze nelle prestazioni basate sullo status socio-economico dovuto (Crato, 2021), come nel resto d'Europa, all'aumento di studenti con background migratorio che ottengono risultati significativamente inferiori rispetto ai loro coetanei, quello finlandese resta comunque uno dei migliori modelli educativi, in cui si evidenzia la minore differenza tra i risultati degli studenti (minore distanza di punteggio tra il primo e l'ultimo studente del campione considerato).

La Finlandia (Sarjala, 2013) è sempre stato un paese prevalentemente agricolo, rimasto a lungo sotto il controllo dell'Unione Sovietica. Dopo la Seconda Guerra Mondiale per uscire dalla miseria e dalla povertà e la classe politica del tempo ha scommesso su una riconversione economica fondata sulla conoscenza. Costruirono lo Stato scommettendo su due obiettivi: indipendenza e democrazia, attraverso la costruzione di un sistema di welfare in grado di assicurare uguali opportunità per tutti. Dopo un lungo confronto durato oltre 20 anni, nel 1972 si decise di riformare totalmente il sistema scolastico adottando un modello a due livelli: una scuola di base unica, di nove anni e un insegnamento secondario superiore di tre anni. La riforma scostandosi dal modello idealista (ancora ben radicato nel nostro Paese) centrato sul curriculum, ha ricollocato gli studenti al centro del processo educativo, basato sull'equità e sull'inclusione, che ha assicurato a tutti la possibilità di ricevere fino a 16 anni la stessa educazione e nelle scuole più vicine.

Ciò è stato possibile grazie all'alto livello di preparazione degli insegnanti, ad una grossa fiducia della popolazione nelle istituzioni e nella scuola, e ad una classe politica che mettendo da parte le divisioni ideologiche, è riuscita a cooperare nell'interesse del bene comune dell'intera nazione. Sindacati di categoria, partiti di sinistra, di centro e di destra hanno avuto il merito di procedere insieme, avanzando con piccoli passi, di volta in volta negoziati e condivisi, verso un obiettivo comune a prescindere dal colore politico di chi di volta in volta si trovava al governo.

Jukka Sarjala<sup>220</sup> ricorda come molte municipalità non erano d'accordo nel riformare il proprio sistema scolastico, così come molti insegnanti abituati ad insegnare in scuole frequentate da studenti selezionati e ben educati, non erano pronti e ben disposti ad accogliere anche quelli meno volenterosi e performanti. Ci vollero molti anni, e il pensionamento di molti docenti, per fare accettare queste riforme che sono diventate effettive solo nel 1985. Un processo lungo e paziente in cui tutti hanno tenuto fede ai propri impegni.

Il meccanismo è basato sull'equità (Sarjala, 2013), ovvero tutti gli studenti hanno accesso ad un'educazione di qualità, a prescindere da dove vivono, dal background socio-economico e culturale dei genitori e da quale scuola frequentano, e sulla cooperazione (tra insegnanti, dirigenti, politici, counselors, genitori, sindacati, etc.), fondamentale per realizzare l'equità. Un paese poco popolato, privo di grosse risorse aveva bisogno di tutti i talenti provenienti da tutte le classi sociali. Välijärvi e il suo gruppo di ricerca hanno sostenuto che "il successo finlandese ai test PISA va attribuito ad una "ragnatela di fattori o di variabili interconnesse tra loro come le attività e gli interessi degli studenti sia a scuola che nel tempo libero, le opportunità d'apprendimento offerte dalle scuole, il sostegno e il coinvolgimento delle famiglie, come pure il contesto sociale e culturale nel quale è innestato l'intero sistema scolastico" (Välijärvi et al., 2002, p. 46).

---

<sup>219</sup> <https://okm.fi/en/-/oecd-comparison-educational-attainment-of-finnish-young-people-fallen-below-average-> (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>220</sup>Jukka Sarjala was the director general of Finland's National Board of Education from 1995 to 2002. His career in education began in 1966 at Finland's Central Organization of Municipalities. From 1970 to 1995, he held various posts with Finland's Ministry of Education, including being head of the General School Section from 1981 to 1995



La Finlandia ha una popolazione 5,5 milioni di abitanti (meno della Lombardia) distribuita però su un territorio più grande del nostro, e ha due lingue ufficiali il finlandese e lo svedese. Il sistema educativo<sup>221</sup> è composto da:

- Early childhood education and care;
- Educazione pre-primaria;
- Educazione di base;
- Scuole secondarie generali;
- Scuole professionali;
- Università;
- Educazione degli adulti.

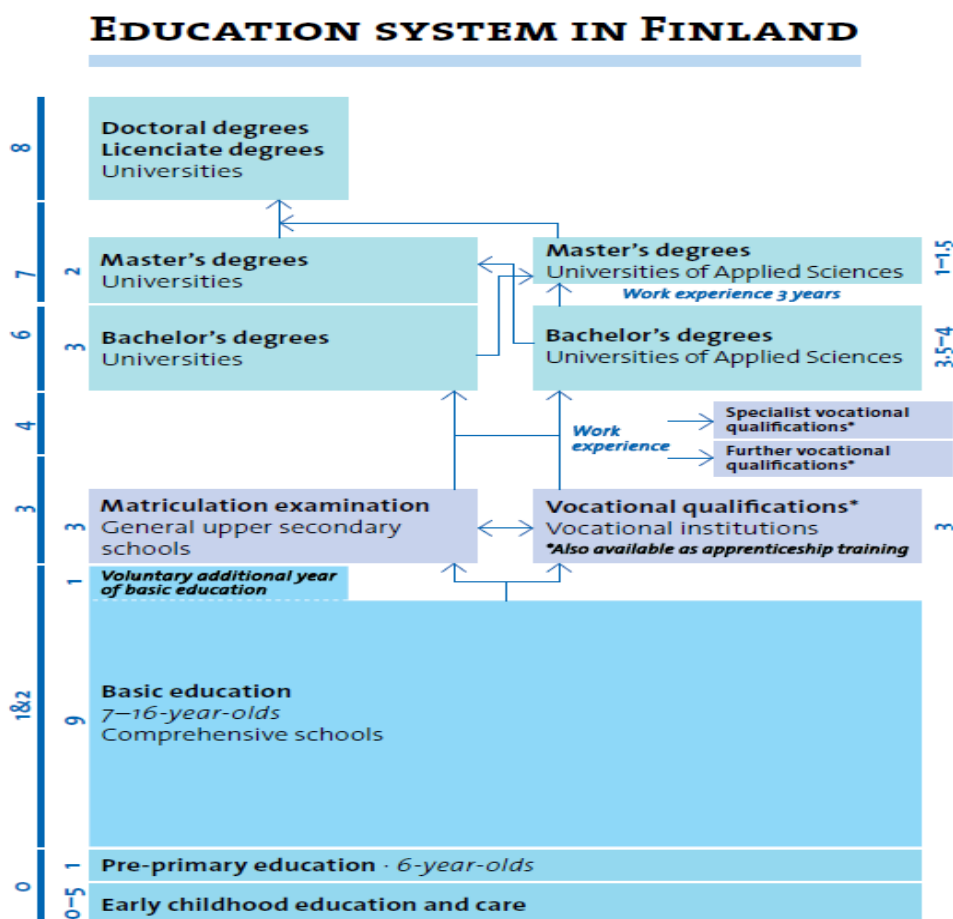


Tabella 42 Il sistema educativo finlandese<sup>222</sup>

A partire dal 1° agosto 2021<sup>223</sup>, l'obbligo scolastico inizia a 7<sup>224</sup> anni e termina a 18.

<sup>221</sup> <https://www.oph.fi/en/education-system> - ultima consultazione 29/01/2023

<sup>222</sup> *Finnish education in a nutshell* (2022) Pubblicato dal Ministero Finlandese di Cultura e Educazione [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Finnish\\_education\\_in\\_a\\_nutshell\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Finnish_education_in_a_nutshell_1.pdf) (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>223</sup> Legge sulla scuola dell'obbligo (1214/2020)

<sup>224</sup> Legge sulla scuola dell'obbligo (1214/2020), sezione 2: "Se, a causa di una disabilità o di una malattia del figlio, non è possibile raggiungere entro nove anni gli obiettivi stabiliti per l'istruzione di base di cui alla legge sull'istruzione di base, la scuola dell'obbligo inizia un anno prima di quanto previsto al comma 2 (istruzione obbligatoria estesa).

Tra le principali caratteristiche innovative del sistema educativo finlandese:

- **Inclusione e benessere**<sup>225</sup>: tutte le persone hanno il diritto di accedere ad un sistema scolastico di qualità, a prescindere dalle loro origine etnica, età, condizioni di salute, etc;
- l'educazione obbligatoria è **gratuita** (7-18 anni): materiali didattici, cibo, trasporti e alloggi;
- gli studenti tendenzialmente frequentano fino a 16 anni la scuola più vicina alla loro residenza, limitando una differenziazione relative allo status sociale delle famiglie.
- non ci sono “binari morti”, ovvero tutti i livelli dell'istruzione danno la possibilità di proseguire gli studi verso un livello superiore.

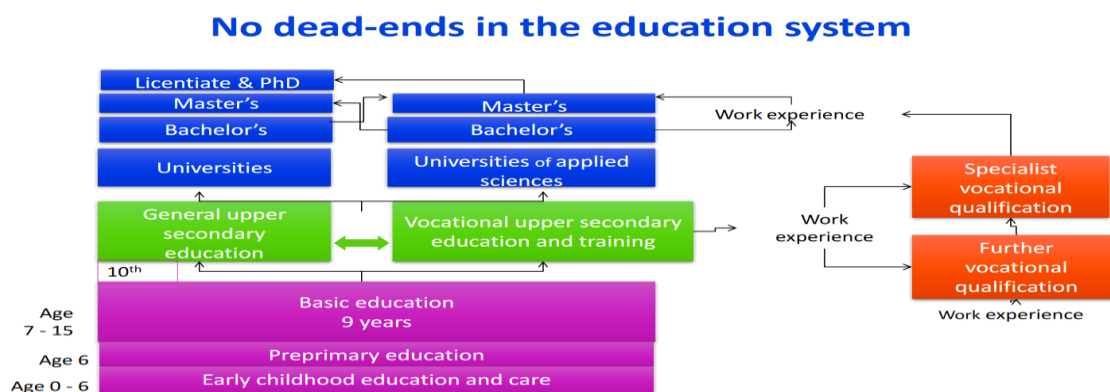


Tabella 43 Sistema educativo finlandese<sup>226</sup>

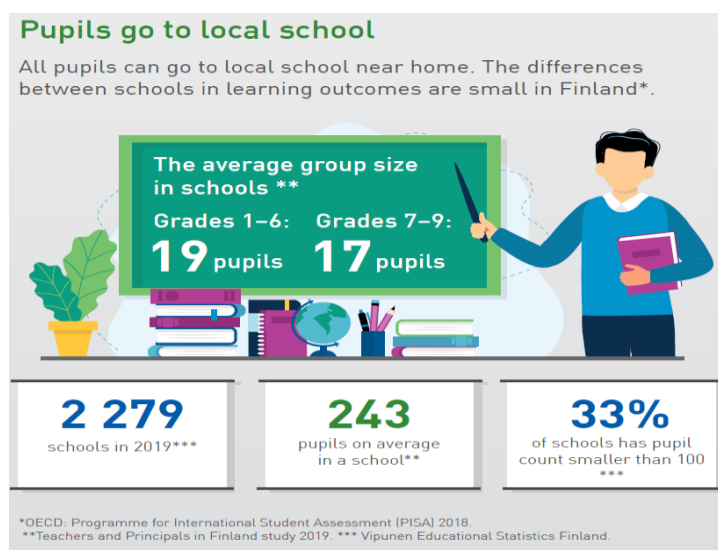


Tabella 44 Facts and Figures on Basic Education in Finland<sup>227</sup>

La scuola dell'obbligo termina al raggiungimento dell'età di 18 anni o quando l'alunno ha precedentemente completato con successo una qualifica di cui alla legge sull'esame di immatricolazione (502/2019) o alla legge sull'istruzione e la formazione professionale (531/2017) o un'istruzione corrispondente completata nelle Åland o all'estero”.

<sup>225</sup> La Costituzione Finlandese garantisce uguali diritti per tutti. I valori della scuola sono espressi nella sua organizzazione, insegnamento e cultura operativa, al centro c'è il rispetto della vita e dei diritti umani. L'istruzione promuove la giustizia sociale, crea le condizioni per una democrazia aperta e il benessere e previene l'esclusione.

<sup>226</sup> *Education in Finland* (2020) Finnish National Agency for Education pg. 5

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/education-in-finland-2020\\_3.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/education-in-finland-2020_3.pdf) (consultato il 29 gennaio 2023)

<sup>227</sup> *Facts and Figures on Basic Education in Finland* p. 7

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Facts%20and%20Figures%20on%20Basic%20Education%20in%20Finland%20FINAL\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Facts%20and%20Figures%20on%20Basic%20Education%20in%20Finland%20FINAL_1.pdf) (consultato il 30 gennaio 2023)

Tra gli altri elementi che caratterizzano il sistema educativo finlandese:

### Insegnanti:

L'insegnamento in Finlandia è considerato una professione attraente e rispettata, gli insegnanti sono riconosciuti come elementi chiave per assicurare la qualità educativa. Sono molto qualificati e preparati, c'è una selezione molto severa nell'ammissione ai corsi universitari (solo il 16% di chi fa domanda riesce ad accedere<sup>228</sup>), ritenuta necessaria alla luce dell'alto livello di autonomia che dispongono nella scelta dei metodi e degli strumenti di insegnamento e di valutazione, e anche in considerazione di un sistema basato sulla fiducia più che sul controllo.

Negli anni '70 la formazione degli insegnanti è stata trasferita dagli istituti magistrali alle università aumentando il livello e la qualità generale della loro preparazione e dell'insegnamento.

Nelle scuole primarie gli insegnanti sono "generici" e devono conseguire un master/laurea specialistica in educazione. Quelli impiegati negli ultimi tre anni del ciclo primario e nelle scuole secondarie sono invece specializzati di materia, devono ottenere una laurea specialistica /master nella loro materia, oltre ad aver svolto degli studi pedagogici relativi all'insegnamento<sup>229</sup>.

## Most teachers are required a master's degree

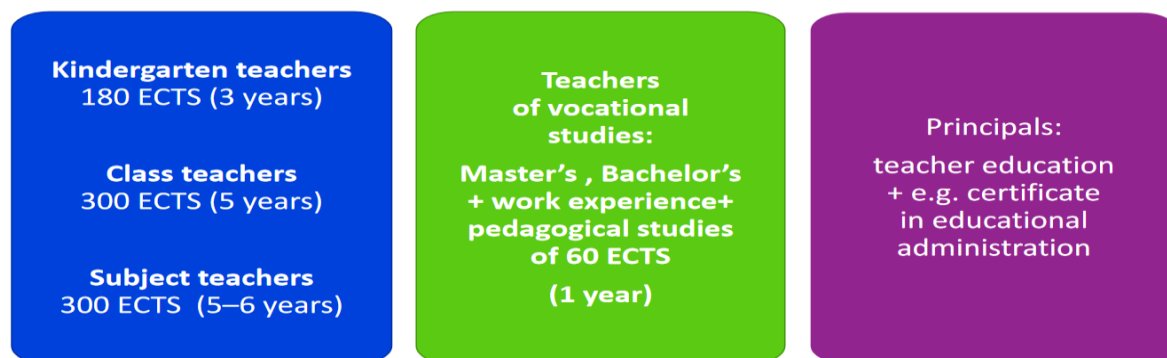


Tabella 45 formazione insegnanti<sup>230</sup>

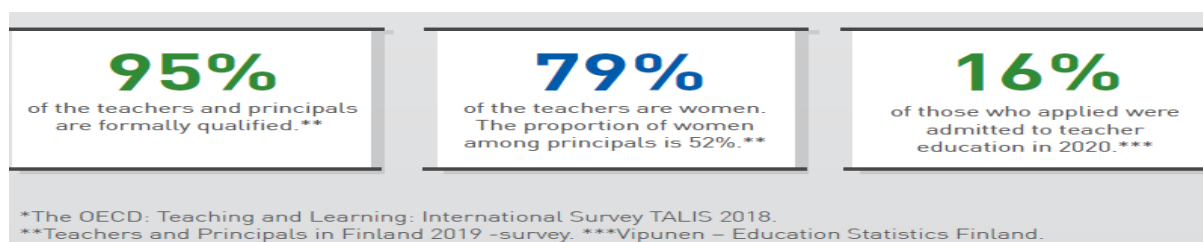


Tabella 46 Facts and Figures on Basic Education in Finland<sup>231</sup>

In questo modo i dirigenti possono selezionare quelli migliori e più adatti alla loro scuola. Gli insegnanti sono obbligati da contratto a svolgere delle formazioni ogni anno (mediamente tre giorni), ma in generale considerano la possibilità di prendere parte a corsi di aggiornamento come un privilegio e un'occasione di sviluppo professionale e vi partecipano con entusiasmo. Lo Stato

<sup>228</sup> Vedi tabella 5

<sup>229</sup> *Finnish education in a nutshell* (2022) Pubblicato dal Ministero Finlandese di Cultura e Educazione [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Finnish\\_education\\_in\\_a\\_nutshell\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Finnish_education_in_a_nutshell_1.pdf) (consultato il 29 gennaio 2023)

<sup>230</sup> *Education in Finland* (2020) Finnish National Agency for Education pg.55 [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/education-in-finland-2020\\_3.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/education-in-finland-2020_3.pdf) (consultato il 29 gennaio 2023)

<sup>231</sup> *Facts and Figures on Basic Education in Finland* pg 6 [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Facts%20and%20Figures%20on%20Basic%20Education%20in%20Finland%20FINAL\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Facts%20and%20Figures%20on%20Basic%20Education%20in%20Finland%20FINAL_1.pdf) (consultato il 29 gennaio 2023)

finanzia numerosi programmi di formazione, così come le scuole possono applicare per avere fondi destinati ad aumentare le competenze professionali dei propri insegnanti. Secondo Anneli Rautiainen<sup>232</sup> il nuovo curriculum sfida gli insegnanti a cambiare i loro metodi pedagogici e il loro ruolo e ciò richiederà del tempo: non saranno più semplici trasmettitori di informazioni, le scuole dovranno diventare comunità in cui tutti imparano gli uni dagli altri.

### Finnish teachers are supportive

**Finnish teachers believe in:**

- equity and encouragement
- individual support
- strengthening the pupils' thinking skills
- developing the pupils' self-confidence and tolerance

Source: From goals to interaction. Evaluation of pedagogy in Finnish basic education 2008 (National Council for Evaluation in Education in Finland)

Tabella 45 caratteristiche insegnanti<sup>233</sup>

### Teacher and principal salaries in Finland

(permanent contract, average actual gross salaries per month 2018)

• kindergarten teacher	2 700 €
• class teacher, primary education	3 700 €
• subject teacher, lower secondary	4 100 €
• subject teacher, general upper secondary	4 600 €
• vocational studies teacher (VET)	4 300 €
• principal, basic education	5 800 €
• principal, general upper secondary	6 000 €

Average salary in the municipal sector in Finland 2018: 3 200 €

Tabella 44 salari insegnanti in Finlandia<sup>234</sup>

## Cibo

Il sistema di refezione scolastica è gratuito e svolge un ruolo essenziale nel sistema educativo finlandese. Il pasto in Finlandia non è considerato infatti solo come una semplice assunzione di cibo, ma rappresenta un investimento nell'uguaglianza e nel futuro, crea equità tra bambini provenienti da contesti diversi, rafforzando le pari opportunità non solo tra gli studenti, ma anche tra i genitori. Ciò permette loro, infatti, di poter lavorare fuori casa senza doversi preoccupare del pranzo dei propri figli, favorendo anche la partecipazione della forza lavoro femminile e la crescita economica. Le linee guida governative offrono un supporto dettagliato per la pianificazione del servizio di mensa scolastica. Il National Core Curriculum for Basic Education<sup>235</sup> specifica che:

- gli alunni che frequentano la scuola dell'obbligo hanno diritto a ricevere gratuitamente un pasto equilibrato, adeguatamente organizzato e controllato;
- la pausa pranzo è un momento importante per gli alunni;
- i pasti scolastici sostengono la crescita sana e lo sviluppo degli alunni;
- nell'organizzazione del servizio pasti le scuole devono tenere in considerazione gli aspetti sanitari e sociali, gli obiettivi dell'educazione alimentare e dell'apprendimento delle buone maniere, nonché l'aspetto ricreativo;
- gli alunni devono essere coinvolti nella pianificazione, organizzazione e valutazione dei pasti.

I pasti scolastici sono parte integrante dei programmi nazionali dell'istruzione obbligatoria e pre-primaria, delle attività pre e post-scolastiche.

I curricula locali definiscono i principi centrali dell'organizzazione della ristorazione scolastica. All'interno del curriculum scolastico, devono essere descritti gli obiettivi per l'educazione alla salute, all'alimentazione e alle buone maniere, nonché l'aspetto ricreativo delle pause pranzo. Avere pasti<sup>236</sup> regolari è fondamentale per una crescita sana, per il benessere e per l'apprendimento.

<sup>232</sup> Spiller, Penny. *Could subjects soon be a thing of the past in Finland?* BBC News, 29/05/2017, <https://www.bbc.com/news/world-europe-39889523> - (consultato il 29 gennaio 2023)

<sup>233</sup> *Education in Finland* (2020) Finnish National Agency for Education pg. 54 [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/education-in-finland-2020\\_3.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/education-in-finland-2020_3.pdf) (consultato il 29 gennaio 2023)

<sup>234</sup> *Education in Finland* (2020) Finnish National Agency for Education pg. 58 [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/education-in-finland-2020\\_3.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/education-in-finland-2020_3.pdf) (consultato il 29 gennaio 2023)

<sup>235</sup> Ministry of Education. (2014). Finnish National Curriculum. National Board of Education. <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-basic-education> (consultato il 29 gennaio 2023)

<sup>236</sup> <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/school-meals-finland> (consultato il 30 gennaio 2023)

Le pause devono permettere agli studenti di gustare il cibo in modo piacevole e rilassato, senza fretta insieme ai propri compagni. Al fine di promuovere lo spirito di comunità anche gli insegnanti e gli studenti sono coinvolti nella definizione del piano.

I pasti scolastici consistono generalmente in cibi tipici finlandesi, ovvero:

- un piatto principale caldo (pesce, carne, verdure; fagioli e germogli come parte della dieta vegetariana)
- un contorno di verdure
- pane
- una bevanda (latte scremato o parzialmente scremato, yogurt)
- acqua

Gli studenti che partecipano alle attività pre-post scuola hanno diritto a ricevere uno snack, che sono utilizzati come veri strumenti pedagogici per insegnare ai bambini una corretta alimentazione, le buone maniere a tavola e la cultura del cibo, attraverso un ricca varietà di prodotti in linea con le tabelle nutrizionali finlandesi e le esigenze individuali dei bambini.

Secondo le raccomandazioni del Consiglio nazionale finlandese per l'istruzione, i dolci, le bevande zuccherate e le bevande energetiche non dovrebbero essere resi disponibili in maniera regolare nelle scuole, e i distributori automatici e i chioschi scolastici dovrebbero offrire prodotti sani e nutrienti (gli alimenti ricchi di grassi, zuccheri e sale non sono raccomandati).

#### 4.3.1 Spazi di apprendimento

La Finlandia è sempre stata aperta alle innovazioni sul campo educativo.

A partire dal 2014 ha intrapreso un imponente piano di trasformazione che prevedeva l'avvio della costruzione di oltre 100 nuove scuole (destinate soprattutto ai primi cicli dell'istruzione) adottando i principi dell'open space. Secondo Reino Tapaninen (O'Sullivan, 2017), capo architetto del Dipartimento dell'Istruzione finlandese, tra le principali caratteristiche delle nuove scuole finlandesi contemporanee ci sono la varietà e la flessibilità degli spazi e degli arredi. "Abbiamo abbandonato il vecchio modello con banchi e sedie a favore di una scuola senza scarpe, con ambienti flessibili, colorati e accoglienti, con divani, pareti mobili, cuscini, etc"<sup>237</sup>.

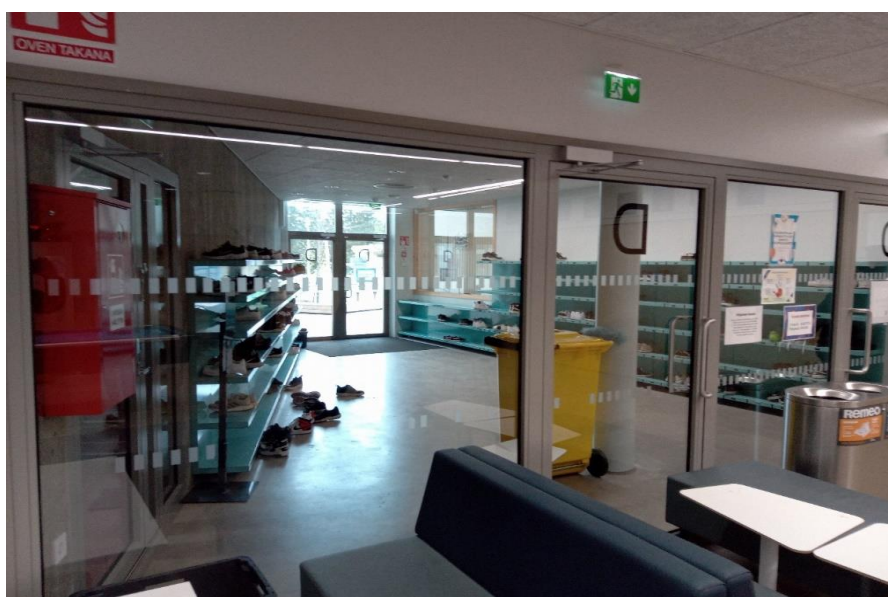
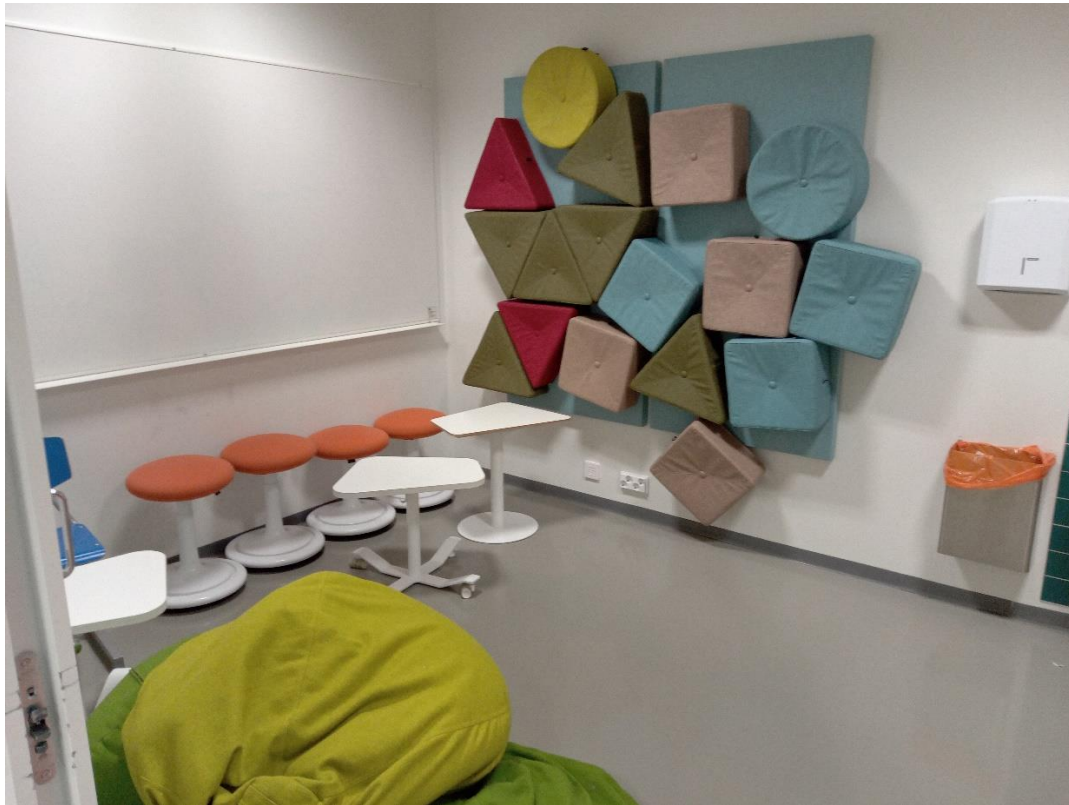


Figura 33 esempio scuola open space "Kalliolan Koulu" (Hollola, Finland)

<sup>237</sup> O'Sullivan, F., *Why Finland Is Embracing Open-Plan School Design* Bloomberg, 18/08/2017, <https://www.bloomberg.com/news/articles/2017-08-18/do-fewer-walls-make-for-better-schools> (consultato il 30 gennaio 2023)





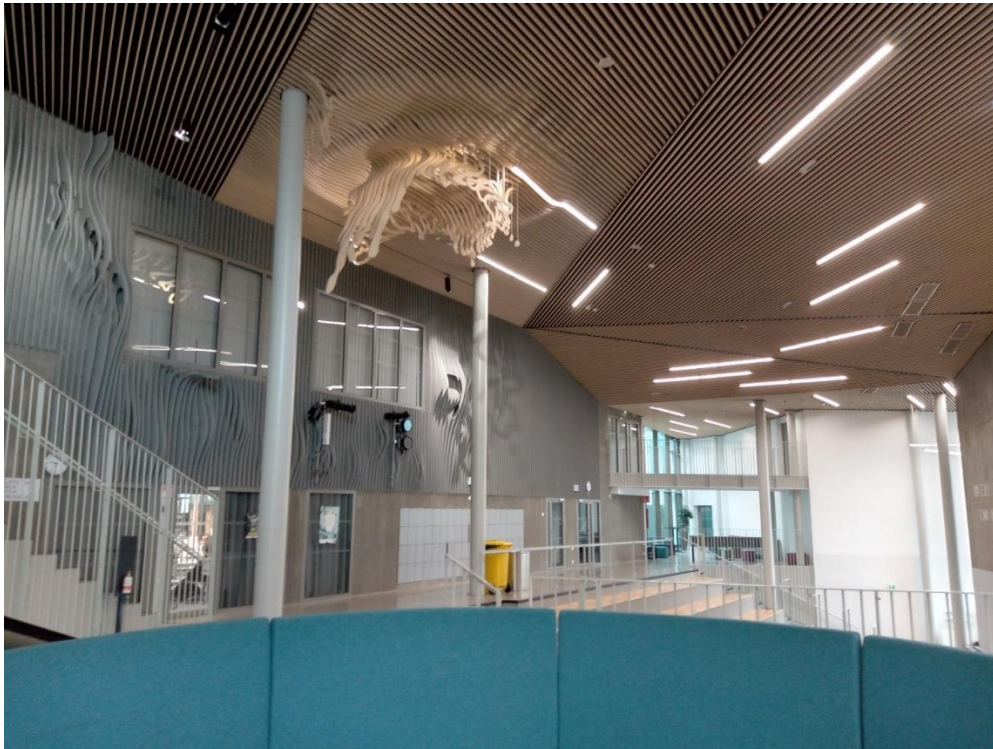
*Figura 34 esempio scuola open space “Kalliolan Koulu” (Hollola, Finland)*



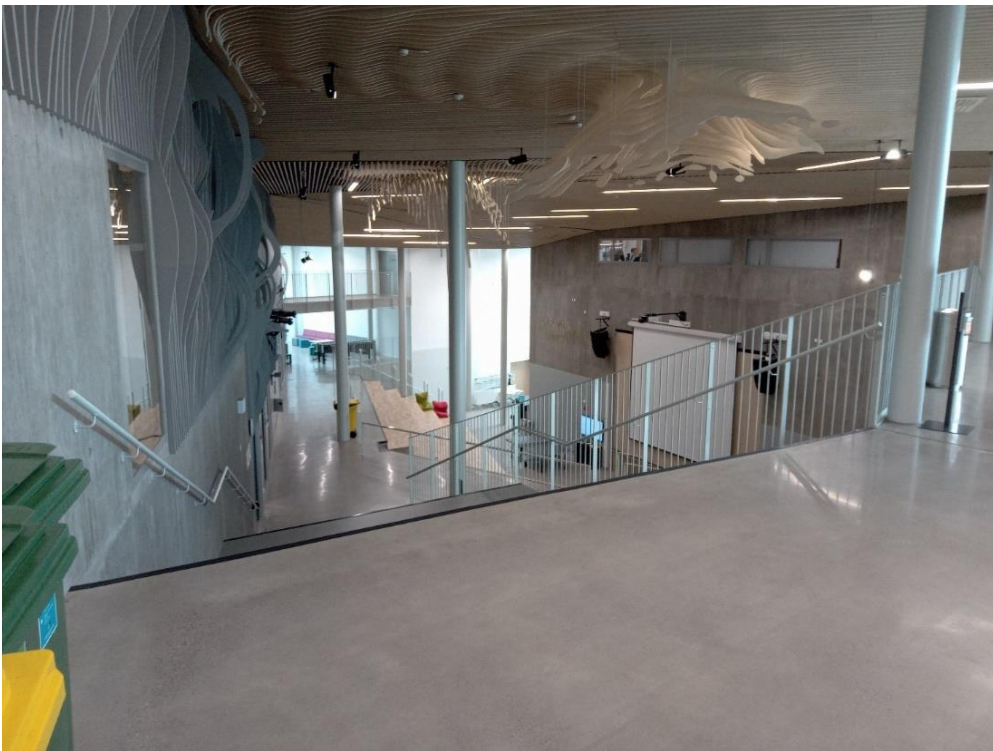
*Figura 35 esempio scuola open space “Kalliolan Koulu” (Hollola, Finland)*

Gli spazi possono stimolare i sensi e interagire con la crescita e lo sviluppo degli studenti, e scuole esteticamente attraenti possono migliorare il loro benessere e i loro risultati<sup>238</sup>.

<sup>238</sup> Innovative learning environments in Finland’s schools [https://www.nora.com/global/en/project-references/education/fi/finland\\_schools](https://www.nora.com/global/en/project-references/education/fi/finland_schools) (consultato il 30 gennaio 2023)



*Figura 36 esempio aula open space, “Launen Monitoimitalo Lahde” (Lahti, Finland)*



*Figura 37 esempio aula open space, “Launen Monitoimitalo Lahde” (Lahti, Finland)*

Per Anneli Rautiainen (Nauman, 2018) l'insegnamento non avverrà più solo all'interno di quattro mura, le pratiche pedagogiche cambieranno e gli studenti non saranno più obbligati a stare seduti al posto ma potranno muoversi e scegliere dove e come studiare.





*Figura 38 esempio aula open space, "Launeen Monitoimitalo Lahde" (Lahti, Finland)*



*Figura 36 esempio aula open space "Kalliolan Koulu" (Hollola, Finland)*





*Figura 37 esempio aula open space "Kalliolan Koulu" (Hollola, Finland)*



*Figura 38 esempio aula open space, "Launeen Monitoimitalo Lahde" (Lahti, Finland)*

Afferma che le nuove scuole sono già state costruite senza corridoi e che in futuro non ci saranno necessariamente aule chiuse perché l'apprendimento avverrà ovunque.



*Figura 39 esempio learning streets, "Launeen Monitoimitalo Lahde" (Lahti, Finland)*



*Figura 40 esempio Learning Landscapes, "Launeen Monitoimitalo Lahde" (Lahti, Finland)*

È stata superata la visione tradizionale della scuola caserma/fabbrica con aule disposte lungo i corridoi e banchi allineati per file con una più in linea con le nuove pedagogie richieste per



raggiungere le competenze del XXI secolo (OECD, 2017) fatta di spazi flessibili, multifunzionali, e informali. Il design open school rappresentava per il Governo una sfida a ripensare l'organizzazione classica degli spazi, le strutture predefinite, delle routine e le pratiche di interazione sociale (Woolner e Stadler-Altman, 2021).



Figura 41 esempio Learning Landscapes, "Launeen Monitoimitalo Lahde" (Lahti, Finland)



Figura 42 esempio Learning Landscapes, "Launeen Monitoimitalo Lahde" (Lahti, Finland)

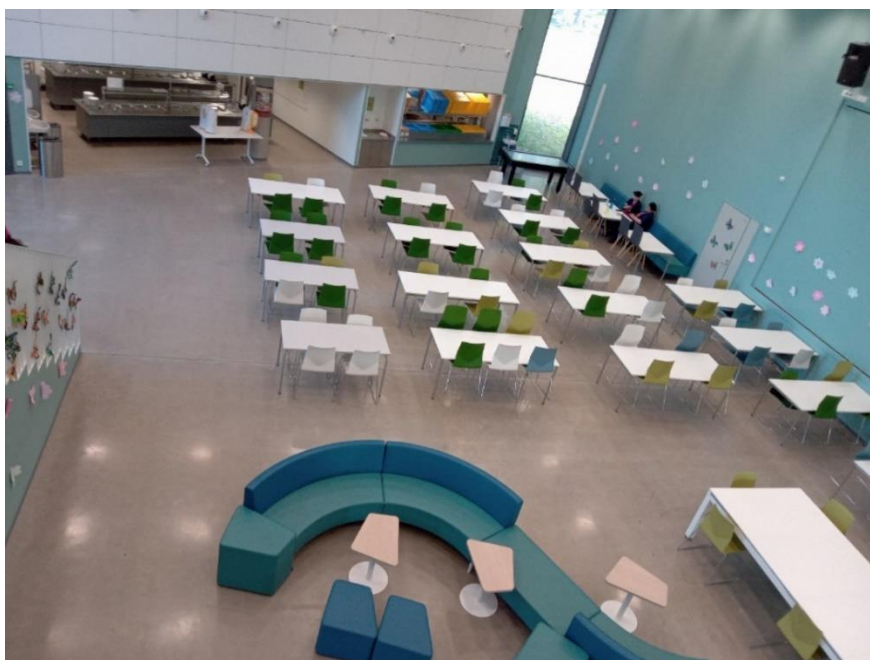


Figura 43 esempio scuola open space “Kalliolan Koulu” (Hollola, Finland)

Il piano di rinnovamento dell’architettura scolastica è stato concepito parallelamente alla riforma dell’educazione di base<sup>239</sup> entrata in vigore nel 2016. Il nuovo curriculum prevedeva una visione di apprendimento phenomenon-based che enfatizza l’approccio interdisciplinare, learner-centred, stimola attraverso il supporto della tecnologia un apprendimento più profondo (Arvaja et al., 2020) la curiosità, l’investigazione e il problem solving, l’autonomia dello studente e lo sviluppo della scuola come comunità di apprendimento.



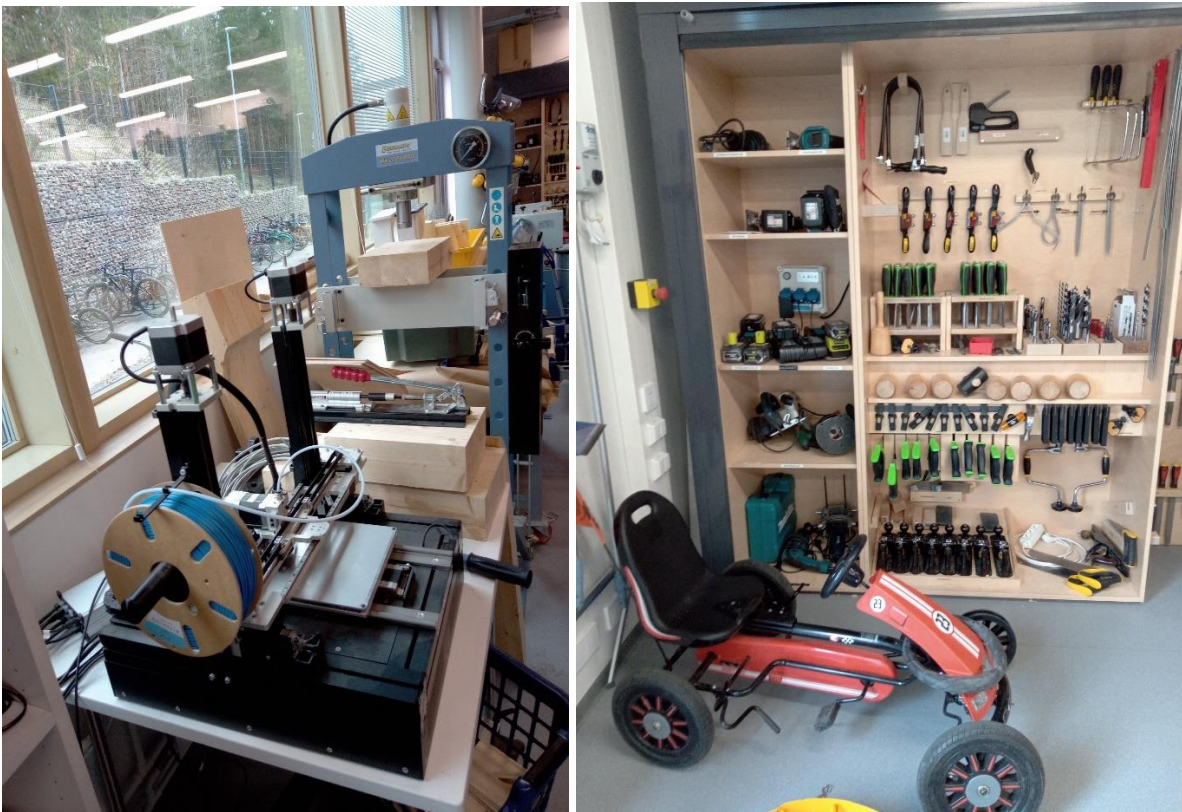
Figura 44 esempio laboratorio “Launeen Monitoimitalo Lahde” (Lahti, Finland)

<sup>239</sup><https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/new-national-core-curriculum-basic-education-focus-school> (consultato il 30 gennaio 2023)





*Figura 45 esempio laboratorio “Launen Monitoimitalo Lahde” (Lahti, Finland)*



*Figura 46 esempio laboratorio “Launen Monitoimitalo Lahde” (Lahti, Finland)*



Figura 47 esempio laboratorio “Launeen Monitoimitalo Lahde” (Lahti, Finland)

Pasi Sahlberg<sup>240</sup> attribuisce il successo del sistema educativo finlandese alla qualità del curriculum scolastico, all’equità nell’accesso all’istruzione, e agli ambienti di apprendimento: le scuole finlandesi sono mediamente di piccole dimensioni, molte ospitano meno di 300 studenti, solo il 4% ne ha più di 500; le classi sono abbastanza numerose, in media tra i 20 e 30 alunni. Le dimensioni ridotte permettono a suo avviso:

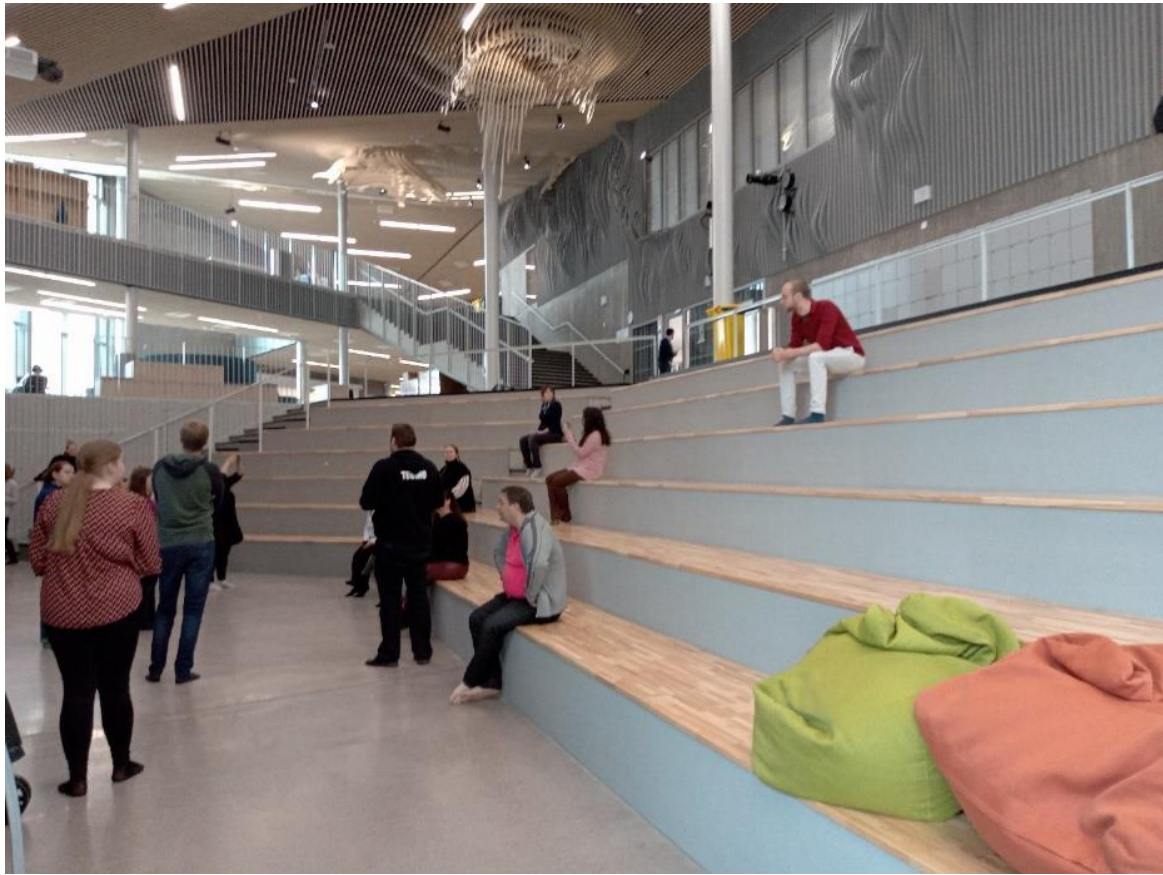
- Relazioni più forti e significative tra insegnanti e studenti, tutti si conoscono, la scuola è come una grande comunità in cui tutti si conoscono, partecipano e condividono i momenti maggiormente significativi della vita scolastica.
- Solide relazioni anche con l’esterno, con le famiglie, l’amministrazione pubblica e la comunità in generale. La scuola spesso mette a disposizione i suoi spazi e si pone come riferimento socio-culturale del territorio.



Figura 48 esempio scuola come Civic-Center “Kalliolan Koulu” (Hollola, Finland)

<sup>240</sup> Direttore generale del Centro per la mobilità internazionale e la cooperazione presso il ministero dell’istruzione finlandese in O’Sullivan, Feargus. *Why Finland Is Embracing Open-Plan School Design* Bloomberg, 18/08/2017, <https://www.bloomberg.com/news/articles/2017-08-18/do-fewer-walls-make-for-better-schools> - ultima consultazione 29/01/2023





*Figura 49 esempio scuola come Civic-Center “Launeen Monitoimitalo Lahde” (Lahti, Finland)*



*Figura 50 esempio scuola come Civic-Center “Launeen Monitoimitalo Lahde” (Lahti, Finland)*



Tuttavia, dalle interviste realizzate con DS, insegnanti e altro personale impiegato nei servizi rivolti all'inclusione e al benessere degli studenti, sembra che ci sia una tendenza, specialmente nelle città più grandi e nelle scuola secondarie superiori, a costruire edifici di grandi dimensioni e/o accorpare piccoli e medi istituti scolastici, al fine di ridurre i costi di gestione.<sup>241</sup>

Sulle base delle esperienze passate Reino Tapiainen<sup>242</sup> riporta che gli architetti si stanno concentrando sull'uso di soluzioni che riducono il rumore, come tende e soffitti assorbenti, tappeti e pavimenti morbidi, etc.



Figura 51 esempio spazi morbidi e confortevoli scuola "Kalliolan Koulu" (Hollola, Finland)



Figura 52 esempio spazi morbidi e confortevoli scuola "Kalliolan Koulu" (Hollola, Finland)

<sup>241</sup> Vedi capitolo 4.4.2 e 4.5.2 nella sezione interviste

<sup>242</sup> O'Sullivan, Feargus. *Why Finland Is Embracing Open-Plan School Design* Bloomberg, 18/08/2017, <https://www.bloomberg.com/news/articles/2017-08-18/do-fewer-walls-make-for-better-schools> - ultima consultazione 29/01/2023

Molti nuovi design scolastici presentano forme curve e allungate in modo che le aree più rumorose, per esempio, siano concentrate su un'estremità. Questo layout flessibile è l'espressione di una filosofia educativa che promuove un alto livello di autonomia per insegnanti e studenti, ai quali viene data maggiore responsabilità nell'organizzazione del proprio apprendimento che, come il setting della scuola, può variare di settimana in settimana. Per Tapaninen<sup>243</sup> in Finlandia si stanno sperimentando scuole senza divisioni di mura e di età in modo che gruppi diversi possano lavorare insieme sotto la supervisione di più insegnanti.



Figura 53 esempio aula multidisciplinare scuola "Kalliolan Koulu" (Hollola, Finland)



Figura 54 esempio aula open space "Kalliolan Koulu" (Hollola, Finland)

<sup>243</sup> Ibid.

La multidisciplinarietà, la collaborazione, e le metodologie didattiche previste nel nuovo curriculum possono essere difficilmente applicate in ambienti tradizionali. Diverse ricerche (Woolner e Stadler-Altman, 2021; Niemi, 2021) sono state condotte in Finlandia rispetto all'uso dei nuovi edifici scolastici nelle scuole comprensive.



*Figura 39 esempio spazio polifunzionale “Launeen Monitoimitalo Lahde” (Lahti, Finland)*

Come emerso in quelle riportate nel capitolo sugli spazi di apprendimento, anche qui la fase di transizione ha comportato un processo di adattamento alle nuove strutture che ha suscitato sentimenti contraddittori, incertezze, aspettative, ansia ma anche entusiasmo nell'aver la possibilità di sperimentarsi in nuove pratiche pedagogiche.

Il dato evidente anche in questo caso è che è fondamentale coinvolgere il personale scolastico nel processo di riqualificazione o di costruzione di nuove scuole (Niemi, 2021). Quando la progettazione è partecipata migliorano le pratiche d'insegnamento e di apprendimento: queste non possono essere predefinite in anticipo, ma è possibile creare le condizioni affinché esse possano facilitarli (Niemi, 2021).

Le ricerche mostrano come anche nel caso finlandese gli ambienti di apprendimento aperti e flessibili, senza banchi e cattedre, possono coinvolgere più classi e favorire la cooperazione tra gli insegnanti (Imms e Byers, 2017). Unità più grandi e aree di lavoro con arredamenti mobili e tende acustiche permettono di lavorare in gruppo e muoversi nello spazio anziché trascorre il tempo seduti (Blackmore et al., 2011).

K. Niemi (2021) ha rilevato che, a detta degli insegnanti, gli spazi aperti favoriscono il lavoro in piccoli gruppi piuttosto che l'insegnamento frontale anche perché nei nuovi ambienti non c'è più un chiaro e distinto “fronte”, come le cattedre o la lavagna da cui condurre le lezioni. Riprendendo Yeoman e Wilson, l'autore prosegue sostenendo che le classi aperte consentono agli studenti una maggiore interazione con i propri compagni e insegnanti, l'esplorazione e la personalizzazione degli spazi, una maggiore autonomia nel pianificare e prendere decisioni sul proprio apprendimento, e richiedono una maggiore responsabilità e autocontrollo. Sempre secondo Niemi, molti insegnanti trovano che le loro scuole si sono sviluppate come comunità di apprendimento, che promuovono collegialità, e buone esperienze di insegnamento di gruppo, e specialmente se sono stati coinvolti

nella progettazione e in corsi di formazione, si sentono maggiormente apprezzati, valorizzati e competenti rispetto a chi invece, si è ritrovato in un nuovo ambiente senza sapere chi avesse deciso i cambiamenti e secondo quali criteri. Nelle esperienze migliori è spesso stata determinante la leadership dei dirigenti scolastici nel guidare il processo di rinnovamento, creare occasioni di condivisione, riflessione, e discussione con il personale scolastico e gli studenti.

L'adattamento degli insegnanti è necessario per lavorare in spazi aperti e flessibili (Alterator & Deed 2013). In questa fase possono essere esposti a diverse pressioni mentre si trovano a doversi confrontare con nuovi ambienti e una diversa organizzazione del tempo e della didattica, e senza un adeguato supporto potrebbero rifugiarsi nell'utilizzo delle pratiche tradizionali (Niemi, 2021).

Anche nel contesto finlandese diversi insegnanti hanno sperimentato positivamente la possibilità di imparare e collaborare con i colleghi, il co-teaching è vissuta come una sfida interessante ma tuttavia richiede competenza, compromessi e fiducia. I docenti sono contenti di poter evolvere e sviluppare le proprie pratiche didattiche (Kariippanon et al., 2018; Saltmarsh et al., 2015), tuttavia non sempre le nuove soluzioni si sono rivelate così flessibili e modulabili come promesso.

I docenti lamentano meno spazi e momenti di privacy, riportando minori occasioni per affrontare discorsi personali e profondi con i propri studenti. In alcune ricerche (Woolner e Stadler-Altman, 2021) è emerso come gli insegnanti fossero preoccupati di non avere più una propria classe, un proprio spazio di riferimento in cui poter stare, e lo erano anche per gli studenti: a loro giudizio, infatti, cambiare ambiente ogni volta può frammentare l'apprendimento e suggeriscono che si potrebbe optare per spazi aperti in aggiunta a quelli tradizionali, piuttosto che realizzarli al posto delle classi (Niemi, 2021).

A volte possono emergere delle incongruenze tra nuovi ambienti, le finalità e le pratiche educative. Dalle ricerche di Woolner e Stadler-Altman (2021) sembra che in alcuni casi gli insegnanti negli spazi aperti siano costretti a ripensare negativamente le loro pratiche didattiche per evitare di disturbare gli altri gruppi, limitando le possibilità di sperimentazione e innovazione pedagogica che questi dovrebbero invece facilitare. Per evitare di dare fastidio erano costretti a tornare ad utilizzare stili maggiormente direttivi e passivi: cantare, leggere ad alta voce, muoversi durante la lezione poteva interferire infatti con le attività degli altri. I nuovi spazi sono potenzialmente disegnantici per ospitare due o più insegnanti e gruppi di 40/80 studenti, ma per diversi professori rende difficile sviluppare una propria pedagogia, e momenti di quiete e di silenzio a volte sono necessari per recuperare la concentrazione e ridurre lo stress. Molti docenti pensavano che i nuovi spazi avrebbero potuto accompagnare meglio le riforme del curriculum, enfatizzare l'approccio *phenomenon-based*, l'integrazione tra le diverse discipline, ma in realtà l'esperienza si è rivelata ben diversa da come era stata loro prospettata (Niemi, 2021).

In molte scuole il processo di rinnovamento si è basato su una semplicistica opposizione binaria, sulla presunzione che le scuole tradizionali provvedessero solo un insegnamento *teacher-centred*, passivo, mentre quelle moderne facilitassero un approccio *learner-centred*, l'apprendimento creativo, etc., come se la natura dell'apprendimento potesse essere cambiata in modo meccanico e deterministico.

Ci si chiede a volte chi stia guidando questo rinnovamento, se l'innovazione è guidata da principi pedagogici o economici. Smardon e colleghi (2015, pg.163) per esempio discutono sull'influenza dell'OECD sulla costruzione di nuove scuole *open plan*. Gli esperti e i ricercatori spesso lavorano all'interno di progetti politici che perseguono gli interessi economici globali. Gli ILEs sono un'iniziativa dell'OECD e riflettono gli interessi del movimento economico globale così come il programma di sviluppo delle competenze del XXI secolo e quello per la valutazione degli studenti (PISA). Le ricerche di Barrett, Zhang, Davies, e Barrett (2015), Sanoff (2001) e Walden (2009) mostrano che gli ambienti di apprendimento hanno un'influenza sull'insegnamento e



sull'apprendimento. Assicurare un'istruzione di qualità alle nuove generazioni può essere una garanzia per lo sviluppo e il progresso della società, occorrerebbe però chiedersi se tutti condividiamo la stessa idea di evoluzione e progresso. Se non possiamo assumere che i cambiamenti negli edifici porteranno ad un cambiamento positivo nell'insegnamento e nell'apprendimento, allo stesso modo non possiamo sostenere che gli edifici scolastici siano automaticamente responsabili per i cambiamenti sociali.

### **In particolare nelle scuole secondarie superiori**

Nelle scuole secondarie ci sono meno sperimentazioni rispetto all'introduzione del modello open plan, tuttavia, è possibile cogliere numerosi elementi di innovazione nell'organizzazione e nell'arredamento dei diversi ambienti di apprendimento. L'obiettivo è quello di rendere la scuola accogliente, sicura, confortevole e che favorisca il benessere e l'inclusione di tutti: ambienti luminosi e colorati, divani e armadietti e cabine per lo studio individuale e di gruppo lungo i corridoi, bar, mensa, spazi per il relax e la socializzazione, tavoli da ping-pong, biliardino e biliardo, strumenti musicali, laboratori attrezzati, etc. Anche gli spazi per gli insegnanti e il personale scolastico sono attrezzati per assicurare confort e benessere fisico e mentale, con zone per il lavoro e altre per la socializzazione e i momenti informali.

Di solito sono di piccole-medie dimensioni anche se c'è una tendenza, dovuta a ragioni economiche, a concepirle, nonostante le dichiarazioni e gli intenti, sempre più grandi. Il calo demografico porterà negli anni ad accorpare molte di esse (fenomeno già in atto) con il rischio di snaturare alcuni principi chiave quale la possibilità per ogni insegnante di avere la sua aula di materia, e per tutti di sentirsi "a casa", di appartenere ad una comunità in cui ci si conosce e ci si sostiene a vicenda. Dal punto di vista dell'inclusione e del benessere, da come ho avuto modo di rilevare durante il periodo di osservazione, negli ultimi anni nelle scuole si sta diffondendo la presenza di centri di aggregazione giovanile, uno spazio informale in cui gli studenti possono rilassarsi tra una lezione e l'altra, prendersi una piccola pausa, stare con i propri amici, in presenza di 1-2 educatori sempre pronti e disponibili all'ascolto e al sostenere le loro proposte e iniziative. Questi e altri aspetti saranno comunque approfonditi nella sezione dedicata ai casi di studio.

### **4.3.2 Sistema Scolastico**

Il sistema è organizzato su due livelli<sup>244</sup>:

- Il Ministero dell'Istruzione e della Cultura rappresenta la massima autorità ed è responsabile di tutta l'istruzione finanziata attraverso fondi pubblici in Finlandia, della preparazione delle politiche educative e delle decisioni economiche relative alla loro implementazione.
- L'Agenzia Nazionale Finlandese per l'istruzione "EDUFI" è responsabile dello sviluppo dell'educazione e della cura della prima infanzia, dell'istruzione pre-primaria, di base, di quella generale e professionale dell'istruzione secondaria superiore, nonché dell'istruzione e della formazione degli adulti. Ha il compito di redigere i programmi nazionali (obiettivi, contenuti e metodi) di base, compreso il curriculum nazionale per l'istruzione secondaria superiore generale, e l'implementazione delle varie misure. È inoltre responsabile dei programmi Erasmus+, Corpo europeo di solidarietà e Nordplus, e per l'internazionalizzazione dei programmi nazionali.

Il modello è fortemente decentrato<sup>245</sup>, le 311 Amministrazioni locali, in base ai finanziamenti ricevuti, hanno il compito di distribuire le risorse tra i vari servizi e sviluppare il curriculum locale in

---

<sup>244</sup> [Education system | Finnish National Agency for Education \(oph.fi\)](#) (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>245</sup> [Nozioni di base sul curriculum delle scuole superiori 2019 - eRequirements \(opintopolku.fi\)](#) (consultato il 30 gennaio 2023)

linea con quello nazionale. Decidono sui valori pedagogici e i principi educativi di riferimento, gli obiettivi didattici, la declinazione locale del programma, la distribuzione oraria, il grado e le modalità di cooperazione scuola-famiglia nel caso di alunni con bisogni speciali o appartenenti a minoranze linguistiche.

In Finlandia<sup>246</sup> ci sono più di 2000 scuole, un terzo delle quali ha meno di 100 studenti. Lo stato finanzia il 40% dei costi necessari, il restante 60% è fornito dalle municipalità. I fondi ricevuti dallo stato dipendono dal numero dei residenti di età compresa tra i 6 e i 15 anni. Sono previsti finanziamenti extra in base al numero di studenti immigrati che vivono in Finlandia da meno di un anno, studenti con un solo genitore, o disoccupati.

### **L'educazione nel 2040: una visione e una progettualità a lungo termine**

Nell'aprile 2021 il Governo finlandese ha presentato nella sua relazione<sup>247</sup> sulle politiche educative del Paese, le linee guida per lo sviluppo dell'istruzione e della ricerca proiettate verso il 2040, con l'intento di assicurare al Paese, nonostante le profonde e continue trasformazioni che attraversano la società, comunque un futuro prospero e sostenibile. La Finlandia<sup>248</sup> è un paese stabile, sicuro con un livello di felicità tra i più alti al mondo. Nel tempo gli investimenti nell'educazione (conoscenza, etica e democrazia), scienza e cultura hanno creato solide fondamenta per lo sviluppo e hanno contribuito a rafforzare la fiducia, l'inclusione e la coesione sociale. La Finlandia è famosa per il suo sistema educativo, ma per mantenere gli alti livelli di qualità e di competitività, deve essere continuamente aggiornato e sviluppato. L'obiettivo che si pone il Governo per il 2040 è di migliorare l'equità e l'accessibilità del sistema educativo e far sì che il livello di istruzione e delle competenze dei finlandesi sia tra i migliori al mondo:

- Aumentare il livello di istruzione e delle competenze tra la popolazione, diminuire le differenze e le disuguaglianze nell'apprendimento e aumentare le pari opportunità;
- estendere il benessere a tutti gli studenti;
- rendere la Finlandia un luogo attraente a livello internazionale per studiare, condurre ricerche e investire.

Nella visione del report la scuola secondaria superiore dovrà permettere agli studenti di costruire solide basi e competenze utili a diventare cittadini attivi nella società, continuare gli studi o trovare un lavoro. L'insegnamento dovrà essere adeguato e dovrà sostenere i bisogni personali degli studenti e favorire la personalizzazione del percorso di studi in base ai loro bisogni, capacità e obiettivi.

Nel documento si riconosce che l'eccessiva enfasi sulla personalizzazione e sullo studio auto-diretto introdotto nelle precedenti riforme, ha creato qualche problema agli studenti, soprattutto perché non tutte le scuole sono riuscite ad assicurare un effettivo supporto, creando una polarizzazione nelle conoscenze e minori risultati. Durante la fase dell'adolescenza gli studenti sono ancora alla ricerca e alla scoperta di sé stessi, non tutti hanno raggiunto una chiara visione rispetto ai propri obiettivi presenti/futuri, alcuni hanno bisogno del supporto del gruppo/comunità e momenti per apprendere insieme, e un maggior sostegno nelle loro scelte individuali. È per questo che nelle nuove disposizioni ogni scuola ha l'obbligo di organizzare un servizio di orientamento e di assistenza allo studio e al benessere degli studenti.

---

<sup>246</sup> <https://ncee.org/country/finland/> (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>247</sup> Education Policy Report of the Finnish Government (2021)

[https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163273/VN\\_2021\\_64.pdf](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163273/VN_2021_64.pdf) (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>248</sup> Ibid.

Nella visione del Governo, la scuola dovrà essere in grado di trasformarsi in base alle esigenze del mercato e ciò richiederà dei cambiamenti nei contenuti e nei metodi di insegnamento.

Nel 2040 servirà una diversa organizzazione dell'educazione, ci saranno nuove tecnologie, modelli pedagogici, ambienti di apprendimento digitali che permetteranno anche forme di apprendimento asincrono che faciliteranno ulteriormente la flessibilità e l'accessibilità all'apprendimento, che non può più essere ristretto al solo ambito scolastico: la tecnologia sta creandole condizioni affinché sia indipendente dal tempo e dai luoghi, ogni spazio in futuro potrà essere un ambiente di apprendimento.

Occorre dunque pensare ad un sistema aperto verso il mondo in grado di combinare i percorsi e i risultati formali con quelli non formali e informali. A tal fine il governo ha intenzione di rafforzare la cooperazione tra le scuole e mercato del lavoro, così come l'internazionalizzazione incrementando le opportunità di mobilità fisica e virtuale di alunni e insegnanti.

Ci si attende che l'estensione dell'obbligo scolastico a 18 anni migliorerà il livello di educazione generale e ridurrà il numero dei drop out. Nel documento viene riportato come nel 2020 circa il 98% degli studenti che hanno completato l'educazione di base hanno proseguito nelle scuole secondarie superiori o professionali: di questi il 58% si è iscritto a quelle generali (Lukio), il 42% alle professionali. Se quasi tutti hanno proseguito, il 15% è tuttavia entrato nel mercato del lavoro senza aver raggiunto una qualifica secondaria.

Il report sottolinea che ci sono numerose sfide da affrontare e diversi problemi da superare: il tasso di frequenza delle scuole d'infanzia è minore rispetto ai paesi nordici, non ci sono stati aumenti nell'accesso alle università, l'uguaglianza è ancora lontana dall'essere raggiunta, i tassi di benessere sembrano in trend negativo mentre cresce la fatica scolastica. Il Governo prevede che il calo demografico avrà un impatto sulla distribuzione e sulla qualità delle scuole secondarie superiori nel 2030 e i rapidi progressi nel mondo del lavoro e della tecnologia che richiedono il ripensamento del sistema educativo e delle sue strutture a tutti i livelli. Nella relazione si propone di aumentare i finanziamenti per l'istruzione destinando i risparmi previsti per la riduzione delle coorti di età, allo sviluppo dell'educazione e la cura della prima infanzia e l'istruzione primaria e secondaria inferiore. La salvaguardia di un sistema equo e gratuito, di alta qualità e accessibile a tutti richiederà in futuro ingenti investimenti di fondi pubblici nell'istruzione e nella ricerca, per questo è richiesto un impegno che si estenda al di là delle legislature parlamentari. La Finlandia destina il 5,3 del PIL per le spese educative, ci sono 331 scuole secondarie e 80 professionali.



## Expenditure on education 2019



### Operative costs per pupil/student

- pre-primary education **6 285 €**
- basic education **9 607 €**
- general upper secondary **7 939 €**
- vocational upper secondary **10 443 €**

Finnish National Agency for Education

Tabella 47 Spese per l'istruzione in Finlandia nel 2019<sup>249</sup>

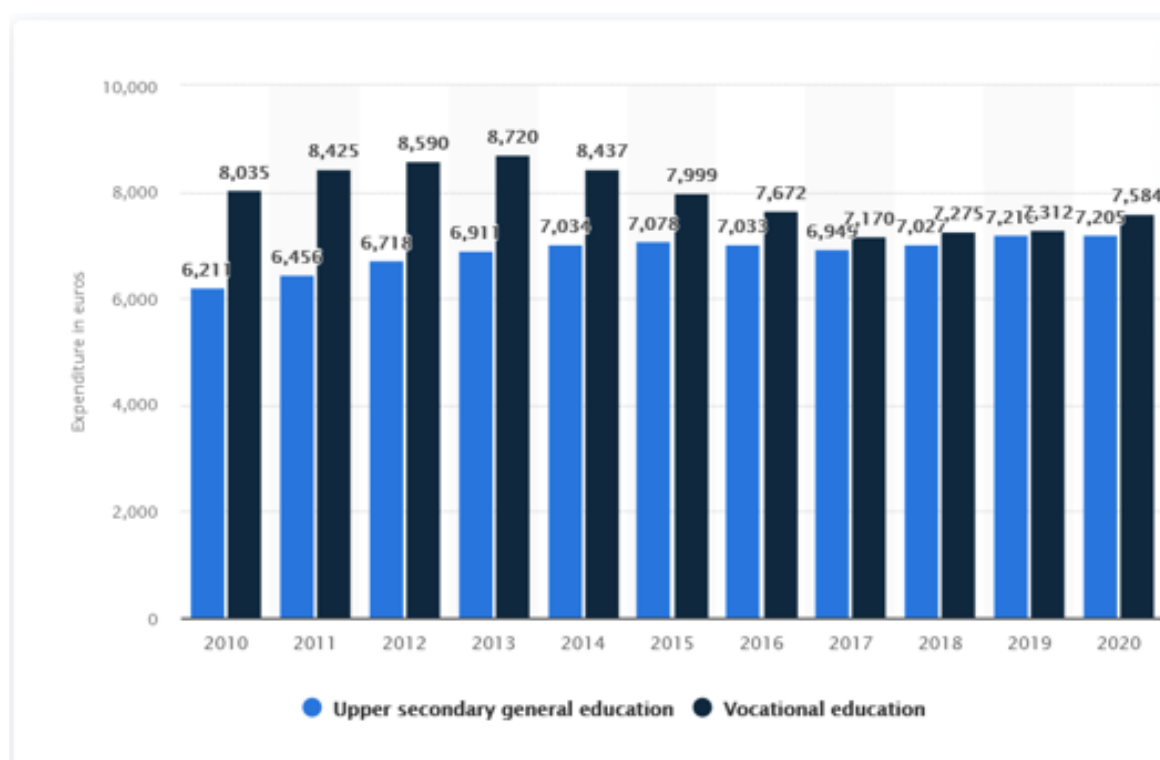


Tabella 48 Spesa (in euro) per studente nelle scuole secondarie finlandesi dal 2010 al 2020<sup>250</sup>

<sup>249</sup> Education in Finland (2020) Finnish National Agency for Education pg. 13

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/education-in-finland-2020\\_3.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/education-in-finland-2020_3.pdf) (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>250</sup> <https://www.statista.com/statistics/1134054/finland-regular-education-expenses-by-type-of-education/> (consultato il 30 gennaio 2023)

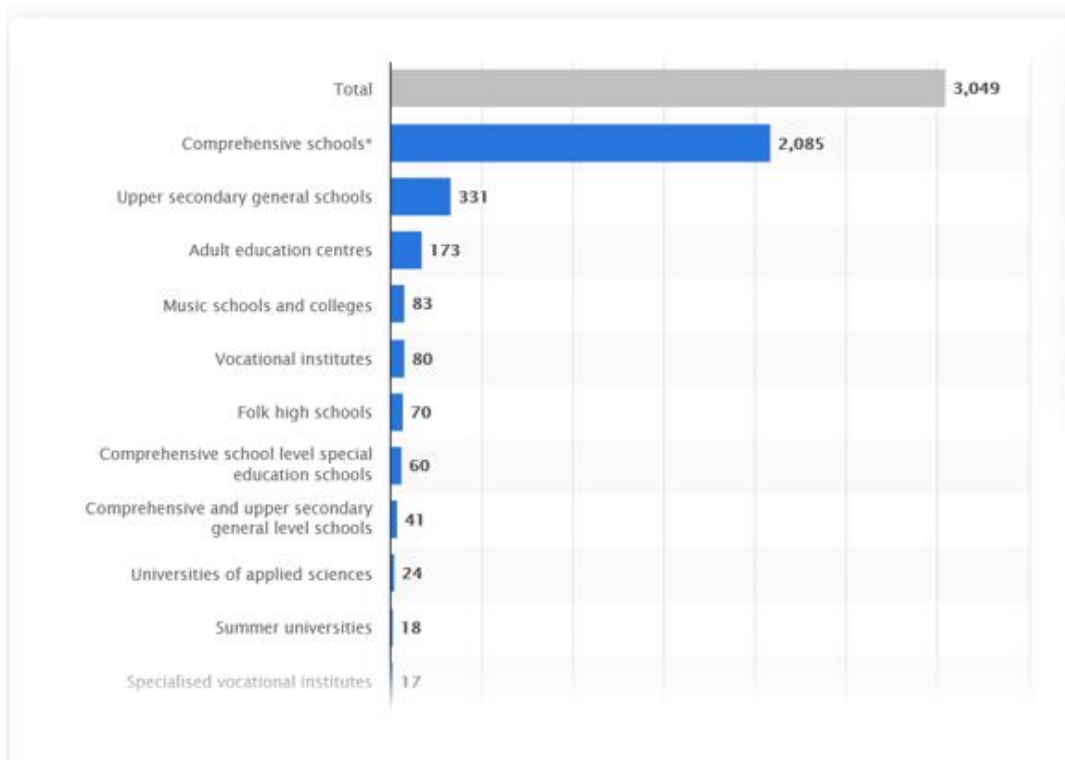


Tabella 49 Numero di istituzioni educative in Finlandia nel 2021, divise per tipo di istituzioni<sup>251</sup>

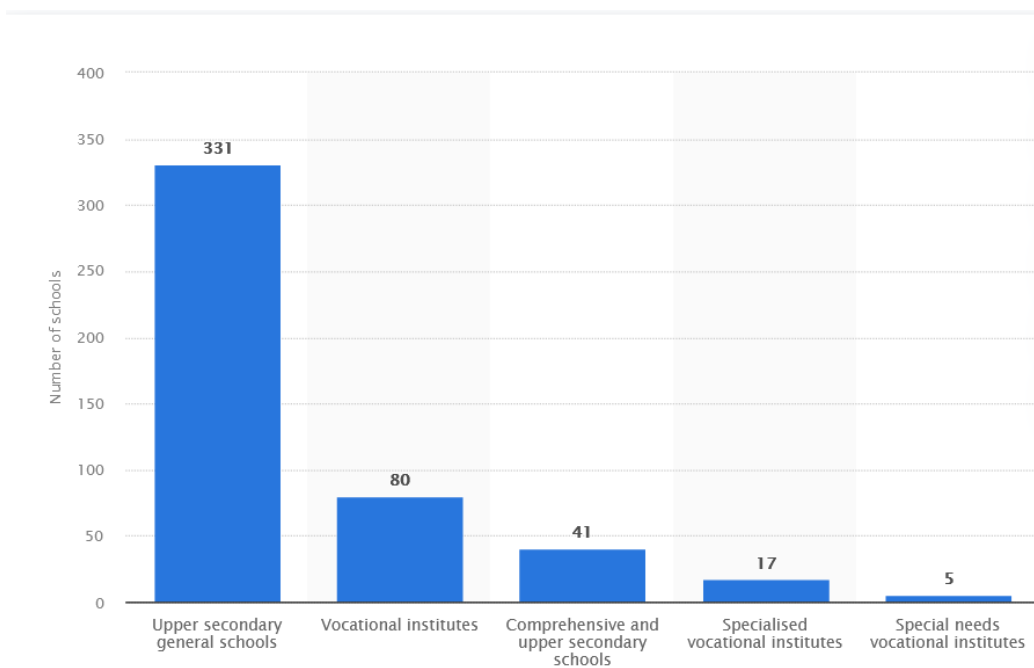


Tabella 50 Numero di scuole secondarie superiori in Finlandia nel 2021, divise per tipo di scuola<sup>252</sup>

<sup>251</sup> [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/education-in-finland-2020\\_3.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/education-in-finland-2020_3.pdf) (consultato il 29 gennaio 2023)

<sup>252</sup> <https://www.statista.com/statistics/1134404/number-of-upper-secondary-schools-in-finland-by-type-of-school/> - (consultato il 29 gennaio 2023)

Tra gli altri obiettivi del Governo<sup>253</sup>:

- la riduzione delle tasse per l'educazione e la cura della prima infanzia e, a lungo termine, renderla gratuita per un minimo di quattro ore al giorno;
- migliorare i risultati di apprendimento, sviluppare le capacità di pensiero critico, diminuire le disparità promuovendo il benessere e l'inclusione nelle comunità scolastiche.
- Migliorare la cooperazione tra istruzione generale e formazione professionale: le nuove tecnologie e pratiche educative saranno sfruttate per costruire percorsi di studio personalizzati; nell'istruzione generale e nella formazione professionale, le competenze di base saranno rafforzate senza compromettere l'acquisizione di quelle professionali. Sarà così possibile garantire che gli studenti abbiano reali opportunità per proseguire gli studi e per migliorare le competenze durante la loro vita lavorativa;
- triplicare il numero di studenti stranieri entro il 2030 e far sì che in futuro la Finlandia sarà un luogo stimolante per svolgere ricerche di livello internazionale. Stimolare i migliori talenti a trasferirsi in Finlandia aumentando ulteriormente il livello delle competenze del Paese.

Nel rapporto si sottolineano anche le esigenze di sviluppare l'educazione degli adulti e in ottica di apprendimento permanente, migliorare il sistema degli aiuti finanziari agli studenti, dell'istruzione in lingua svedese e sami, e il sostegno agli immigrati e a coloro che si trovano in una situazione di svantaggio socio-culturale ed economico o di disabilità.

Nelle affermazioni del Governo c'è l'intenzione di migliorare ulteriormente l'uguaglianza, l'equità e il benessere dei cittadini: discriminazioni e ineguaglianza erodono la coesione sociale, la fiducia tra le persone e le istituzioni, le interazioni sociali, l'inclusione e la partecipazione civica.

La chiave è investire nel capitale umano. In una società iniqua chi ha uno status inferiore ha più difficoltà ad accedere a un'educazione di qualità, e avrà minori opportunità di mobilità sociale. La sfida del governo è ridurre l'impatto del peso delle famiglie di origine, attraverso il finanziamento di borse di studio. Nonostante gli sforzi, infatti ad oggi gli studenti che sono supportati da una famiglia con un buon capitale culturale ed economico riescono meglio, mentre gli studenti con bisogni educativi speciali hanno più difficoltà, ed è una tendenza in aumento che sta mostrando già i primi effetti sui risultati e sull'attitudine verso l'apprendimento.

Gli studenti con i genitori immigrati hanno risultati inferiori e maggiori rischi di non terminare gli studi, in generale lo status socio-economico della famiglia ha ancora un forte impatto sulla scelta della scuola secondaria: coloro che vivono in condizioni "svantaggiate" infatti proseguono di solito negli istituti professionali e in questo caso il divario è aumentato. Rispetto al genere, il 65% delle ragazze frequenta scuole secondarie di secondo grado generali, il 54% dei ragazzi sceglie gli istituti professionali<sup>254</sup>.

Non tutti beneficiano dei cambiamenti allo stesso modo, e la scuola, come servizio pubblico, ha l'obbligo di promuovere equità, rispetto, e cooperazione nell'interesse del bene comune, lo sviluppo

---

<sup>253</sup>Education Policy Report of the Finnish Government (2021)

[https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163273/VN\\_2021\\_64.pdf](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163273/VN_2021_64.pdf) (consultato il 29 gennaio 2023)

<sup>254</sup>Education Policy Report of the Finnish Government (2021)

[https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163273/VN\\_2021\\_64.pdf](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163273/VN_2021_64.pdf) (consultato il 29 gennaio 2023)

personale, l'etica, la morale, l'empatia, e formare cittadini attivi e responsabili nelle proprie comunità, in grado di comprendere la complessità e l'interconnessione tra sé e il mondo.

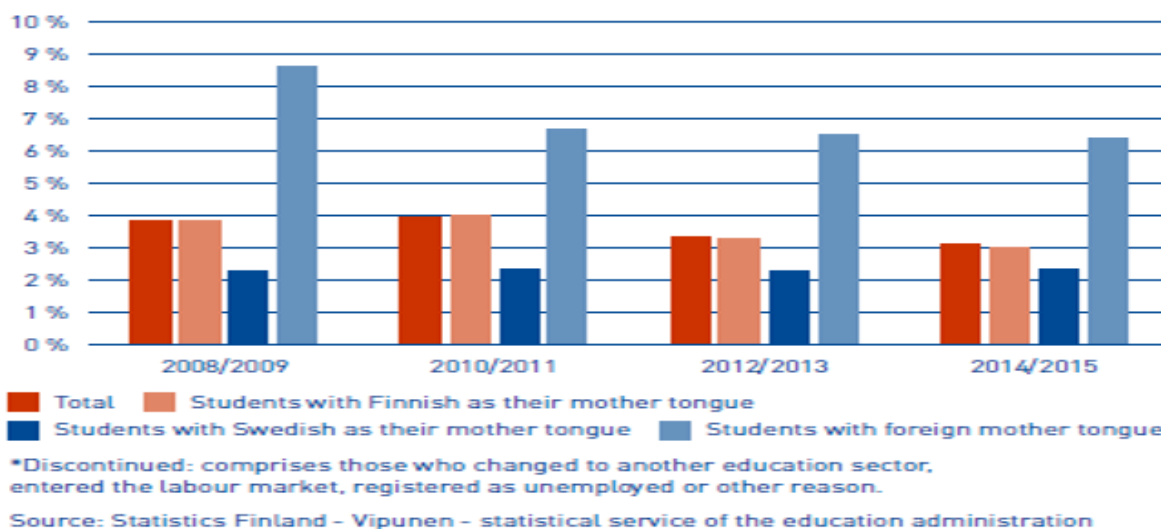


Tabella 51 Key Figures sulle scuole secondarie generali in Finlandia<sup>255</sup>

### Benessere e inclusione

Nel report è presente anche una sezione dedicata all'inclusione e al benessere degli studenti. Si ricorda che la Finlandia ha ratificato la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità<sup>256</sup> nel 2015, che impone agli Stati di assicurare loro l'accesso ad un'educazione primaria e secondaria gratuita, inclusiva e di qualità. Anche la Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea riconosce il diritto alle persone con disabilità di beneficiare delle misure previste rispetto alla loro integrazione sociale e occupazionale. Alla fine del 2019, sono state 264700<sup>257</sup> le persone che hanno ricevuto prestazioni dall'Istituto di Assicurazione sociale, relative alla disabilità, pari al 4,8% circa della popolazione. Quelli sotto i 16 anni erano 36600, numero cresciuto del 10% dal 2010. Nel documento si riconosce come nonostante gli sforzi la transizione dalle scuole di base a quelle superiori è più difficile per chi ha bisogni educativi speciali.

L'Act of Disability Services and Assistance (380/1987) afferma che uno studente con disabilità ha diritto ai servizi di trasporto e di assistenza personale, tuttavia questi non sono distribuiti uniformemente nel Paese e in alcune realtà sono costretti a lottare più che in altre, per veder riconosciuto il diritto allo studio. L'atto di non discriminazione<sup>258</sup> proibisce qualsiasi discriminazione e prescrive l'obbligo di estendere la promozione dell'uguaglianza anche all'interno delle scuole, assicurando agli studenti con disabilità una sistemazione adeguata e l'accesso ai beni e servizi scolastici. Un'accessibilità non solo fisica ma anche psicologica e sociale in un ambiente in cui ognuno possa agire e partecipare a prescindere dalle proprie caratteristiche.

Nel report si sottolinea come in ottica inclusiva non è lo studente con disabilità che deve adattarsi all'ambiente ma è quest'ultimo che deve essere adeguato a lui. Si riconosce che sono state

<sup>255</sup> <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/key-figures-general-upper-secondary-education-finland> (consultato il 29 gennaio 2023)

<sup>256</sup> <https://www.unicef.it/pubblicazioni/convenzione-sui-diritti-delle-persone-con-disabilit/> (consultato il 29 gennaio 2023)

<sup>257</sup> Education Policy Report of the Finnish Government (2021)

[https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163273/VN\\_2021\\_64.pdf](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163273/VN_2021_64.pdf) (consultato il 29 gennaio 2023)

<sup>258</sup> Non-Discrimination Act (1325/2014)

<https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/101088/121628/F9480663/FIN101088English.pdf> (consultato il 29 gennaio 2023)

introdotte soluzioni che hanno migliorato l'inclusività scolastica, per esempio gli studenti con disabilità non sono più relegati nelle classi speciali senza un valido motivo. La legislazione continuerà a promuovere il benessere e l'inclusione e verrà attivato un team di professionisti per prevenire e combattere il bullismo.

L'obiettivo della riforma delle scuole secondarie è che tutti completino il ciclo di studi, e per il governo finlandese questo deve valere anche per gli studenti con disabilità.

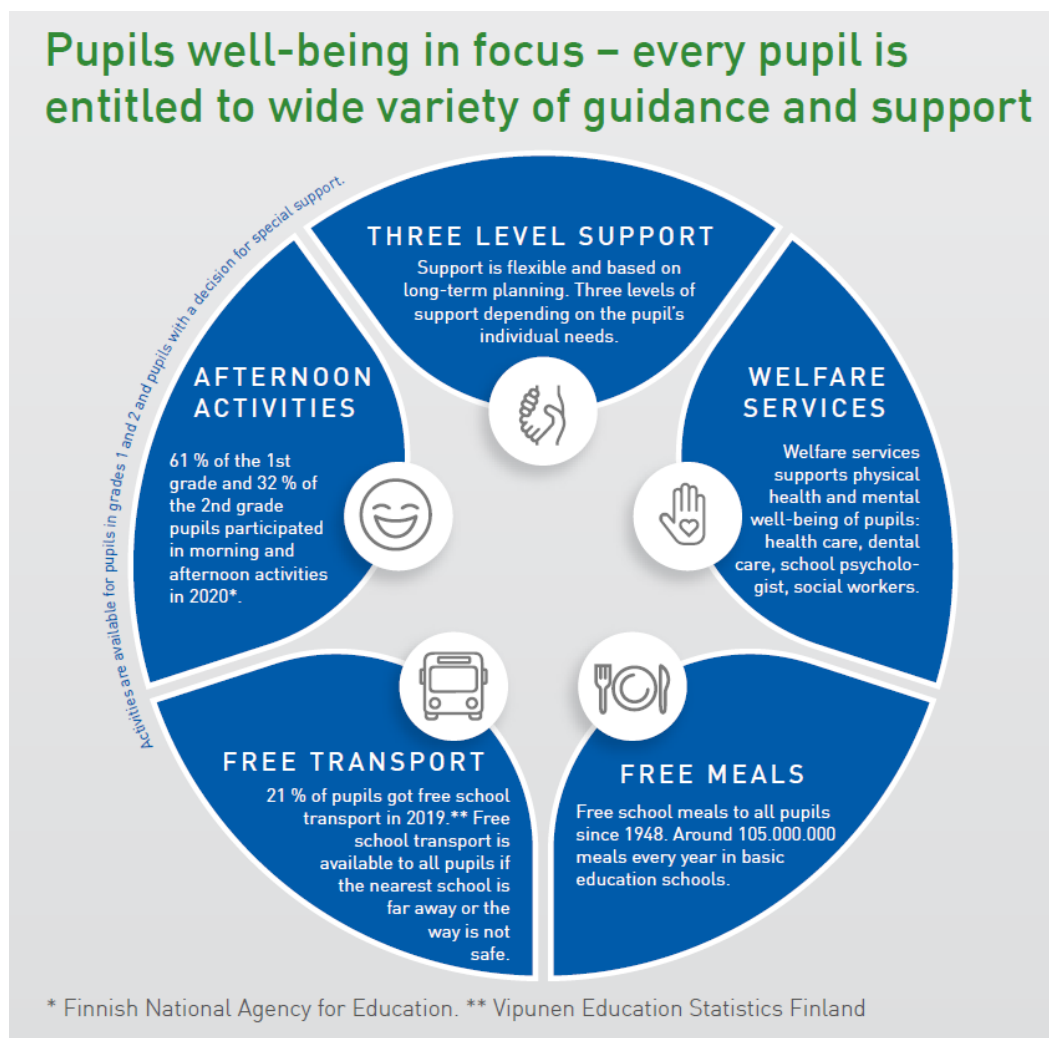


Figura 40 Facts and Figures on basic education in Finland<sup>259</sup>

### Lukio (General Upper Secondary School)

La mia ricerca si focalizza in particolare sulle scuole secondarie di secondo grado (**Lukio** o General Upper Secondary School). Come accennato in precedenza, negli ultimi quattro anni questo livello è stato interessato da diverse riforme che hanno apportato cambiamenti sia nell'organizzazione sia nei contenuti. Mi riferisco in particolare alla nuova legge sulla scuola secondaria del 2018 e all'estensione dell'obbligo scolastico del 2020, entrambe entrate in vigore nell'Agosto del 2001.

<sup>259</sup> Facts and Figures on Basic Education in Finland pg 9

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Facts%20and%20Figures%20on%20Basic%20Education%20in%20Finland%20FINAL\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Facts%20and%20Figures%20on%20Basic%20Education%20in%20Finland%20FINAL_1.pdf) -(consultato il 29 gennaio 2023)

## **Riforma dell'obbligo scolastico**<sup>260</sup>

Gli obiettivi della scuola dell'obbligo stabiliti nella nuova riforma sono quelli di garantire e di aumentare le competenze di base, promuovere le pari opportunità di sviluppo a seconda delle proprie capacità e necessità, ridurre le differenze di apprendimento e le discriminazioni, e migliorare il benessere degli studenti. Tra le principali novità che ha comportato il prolungamento dell'obbligo, vi è la responsabilità delle scuole nell'offrire servizi per l'orientamento e il supporto allo studio, e l'estensione della gratuità all'insegnamento<sup>261</sup> fino al compimento del 20° anno (o al completamento del programma della scuola secondaria superiore o dell'istruzione professionale, o al superamento dell'esame di immatricolazione). Saranno gratuiti dunque: i materiali didattici necessari allo studio, come computer, libri (online), strumenti, applicazioni e programmi vari, e i pasti (colazione e pranzo). Gli studenti delle scuole secondarie superiori e dell'istruzione professionale avranno inoltre diritto a ricevere un alloggio scolastico<sup>262</sup> nel caso la loro residenza sia distante oltre 100 km dalla sede scolastica, e alle spese di trasporto.

## **Riforma General Upper Secondary School**<sup>263</sup>

Tra le principali modifiche apportate dalla riforma delle scuole secondarie:

- il sistema dei crediti sostituisce quello dei corsi;
- per completare il ciclo scolastico occorrerà acquisire 150 crediti ECTS;
- gli studi sono valutati alla fine di ogni corso;
- le competenze trasversali devono essere presenti in tutti gli insegnamenti;
- agli studenti verrà offerto un orientamento allo studio strutturato e a lungo termine e quelli con maggiori difficoltà potranno accedere a servizi di assistenza e sostegno allo studio;
- Sarà rafforzata l'apertura al territorio e la cooperazione con la dimensione lavorativa, e la visione internazionale.

## **Finalità dell'istruzione secondaria superiore generale**

Secondo EDUFI<sup>264</sup>, l'istruzione secondaria superiore generale, oltre a preparare gli studenti nel proseguire il proprio percorso di studi all'università, ha lo scopo di aiutare la crescita sana e equilibrata di giovani cittadini attivi nella società, e di fornire loro le competenze necessarie per sviluppare la propria personalità, hobby e interessi, e la futura vita professionale.

L'obiettivo dell'istruzione secondaria superiore generale è promuovere il rispetto diritti umani, lo sviluppo sostenibile, la cura dell'ambiente e della diversità.

I principi di uguaglianza e di non discriminazione sono alla base di tutte le attività scolastiche e guidano gli studenti ad agire democraticamente, responsabilmente e attivamente a livello locale, nazionale, europeo e globale. L'istruzione di secondo grado favorisce l'acquisizione delle competenze necessarie a comprendere, ricombinare e utilizzare le proprie conoscenze e abilità in modo flessibile e innovativo anche al di fuori della scuola. I feedback ricevuti e i servizi di orientamento rafforzano la fiducia degli studenti nelle loro possibilità e li guidano lungo un cammino di apprendimento che si estende per tutta la vita. Favorisce lo sviluppo della riflessione etica, il pensiero critico la creatività, le capacità di interazione e cooperazione, l'acquisizione e la gestione delle informazioni, e la capacità di esprimersi in diverse forme (linguaggio, corpo, arte, etc.).

---

<sup>260</sup> Legge sulla scuola dell'obbligo (1214/2020)

<sup>261</sup> Articolo 17, Legge sulla scuola dell'obbligo (1214/2020)

<sup>262</sup> Sezione 19: indennità alloggio per la scuola dell'obbligo, Legge sulla scuola dell'obbligo (1214/2020)

<sup>263</sup> Articolo 13 della legge sulla scuola secondaria superiore generale (714/2018); <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/what-general-upper-secondary-education> (consultato il 29 gennaio 2023)

<sup>264</sup> <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/en/lukiokoulutus/6828810/tekstikappale/6828895> (consultato il 29 gennaio 2023)

## **Ammissione<sup>265</sup>**

Si accede all'istruzione secondaria dopo aver completato il ciclo di base o un programma equivalente anche svolto all'estero, purché idoneo. In questo caso, la scuola deve valutare la padronanza del candidato nella lingua di insegnamento e il possesso di altri prerequisiti per completare gli studi di scuola secondaria superiore. Non si può accedere senza avere la padronanza della lingua di insegnamento ma è possibile svolgere un anno di preparazione all'interno della scuola, per acquisire le competenze necessarie per proseguire gli studi (preparatory class). Al termine del primo ciclo di studi, gli studenti possono scegliere cinque scuole in cui applicare, saranno selezionati in base ai criteri di ammissione stabiliti annualmente dalla scuola e la media voto minima indicata per accedere: gli studenti migliori avranno accesso alle scuole "migliori", quelli con risultati minori dovranno "accontentarsi" di frequentare le scuole che richiedono un voto di ammissione inferiore o applicare in una scuola professionale. Il sistema è comunque particolarmente flessibile, per cui si può accedere all'istruzione preparatoria e migliorare il voto delle scuole comprensive, e avere dunque maggiori possibilità di accedere l'anno successivo alla scuola "preferita". O iniziare il percorso nelle scuole professionali e poi successivamente provare a trasferirsi in una scuola secondaria generale, o viceversa, o conseguire un doppio/triplo diploma. In ogni caso sarà possibile accedere all'esame di immatricolazione finale e proseguire gli studi all'Università.

## **Organizzazione**

Il ciclo di studi superiore è stato disegnato per essere completato in tre anni<sup>266</sup>, ma è possibile estendere il periodo di un anno (a causa di malattia, disabilità o altri motivi speciali la scuola può concedere un ulteriore prolungamento). Per completare il percorso gli studenti devono raggiungere 150 crediti, scegliendo tra corsi obbligatori e facoltativi.

Tutti gli studenti sono stimolati sin dalla prima infanzia ad avere un hobby e degli interessi personali al di fuori della scuola, e questo collegamento con la dimensione non formale e informale dell'apprendimento è riconosciuta e valorizzata dal sistema. È possibile ottenere il riconoscimento, tramite crediti (fino a 40), di diverse attività svolte in ambito extra-scolastico. Ciò dà l'opportunità anche a chi ha qualche difficoltà nello studio, per le più svariate ragioni, di poter valorizzare i punti di forza, le risorse e le competenze che non riesce ad esprimere a scuola.

L'istruzione è organizzata in forme modulari non collegate all'età. L'anno scolastico ha la durata di 190, di solito inizia a metà agosto e termina la prima settimana di giugno, ed è diviso in cinque periodi di circa 5 settimane ciascuno. Le scuole dispongono, nel rispetto dei criteri di base, di un'ampia autonomia, sono responsabili per l'organizzazione dell'insegnamento, dell'efficacia e della qualità dell'istruzione. Non ci sono regole sulla dimensione delle classi o sull'organizzazione dei gruppi. L'istruzione secondaria superiore generale e i servizi di orientamento sono organizzati in modo tale che lo studente abbia la possibilità di scegliere individualmente un proprio percorso di studi all'interno della propria scuola, e integrarlo con programmi e corsi svolti presso altre agenzie di formazione formali e non formali. Il Ministero finlandese dell'Istruzione e della Cultura ha concesso ad alcune scuole di scegliere un indirizzo di specializzazione nelle arti, sport, lingue e scienze naturali. All'interno di questi istituti gli studenti hanno il diritto di modificare il curriculum obbligatorio sostituendo alcune materie con altre specifiche al proprio indirizzo di studi.

## **Curriculum Nazionale<sup>267</sup>**

L'Agenzia Finlandese per l'Istruzione determina gli obiettivi e i contenuti chiave degli studi secondari superiori generali previsti dal decreto governativo<sup>268</sup>. Viene di solito rivisto ogni 10 anni,

---

<sup>265</sup> Sezione 20 della legge sulla scuola secondaria superiore generale (714/2018)

<sup>266</sup> Articolo 13 della legge sulla scuola secondaria superiore generale (714/2018)

<sup>267</sup> Legge 714/2018 Scuole secondarie superiori generali, Sezione 12 (30.12.2020/1217)

<sup>268</sup> Legge sulla scuola secondaria superiore generale (714/2018), Sezione 11, sottosezione 4, ad eccezione degli studi tematici di cui alla sezione 11, sottosezione 2 (*basi del curriculum*).



l'ultima revisione è stata elaborata nell'autunno del 2019 ed è entrata in vigore il primo agosto 2021. All'interno del curriculum nazionale di base 2019, le conoscenze e le abilità generali si riferiscono a valori, conoscenze, abilità e atteggiamenti, nonché alla capacità individuale di pensiero critico e indipendente di agire in modo responsabile e compassionevole e impegnarsi nello sviluppo personale. Tra gli aspetti maggiormente rilevanti al suo interno:

### *Internazionalizzazione*

Vivere un'esperienza di studio all'estero è ritenuta un'opportunità di apprendimento, di crescita e di indipendenza di valore e significativa. Ogni studente ha l'opportunità di richiedere di trascorrere un periodo di studi all'estero durante il quale avrà la possibilità di familiarizzare e confrontarsi con lo stile di vita, la cultura e la lingua di un altro paese, vivendo in una famiglia ospitante e frequentando una scuola locale. Il Governo ha stipulato diversi accordi, in particolare con i Paesi Nordici limitrofi, per facilitare lo scambio degli studenti delle scuole superiori in entrata e in uscita.

### *Ambienti di apprendimento digitali*

Già ambienti di apprendimento nelle scuole finlandesi sono molto digitali, le nuove tecnologie sono state introdotte nella gestione e organizzazione scolastica e all'interno dei programmi di insegnamento. Wilma è la piattaforma online su cui avvengono tutte le comunicazioni scolastiche e con i genitori, come per esempio i compiti degli studenti, i voti, i feedback degli insegnanti e altre informazioni amministrative. L'Agenzia nazionale ha creato una rete di apprendimento e di formazione specificamente per promuovere la competenza digitale tra gli insegnanti e incoraggiare l'uso della tecnologia in classe, e ha sviluppato una biblioteca nazionale online di strumenti e risorse digitali a loro disposizione.

Oltre alla caratterizzazione digitale, gli ambienti di apprendimento sono learner-centred, disegnati per favorire la partecipazione attiva, la cooperazione, l'interdisciplinarietà e un insegnamento basato su progetti reali. Già nel curriculum del 2016 si stimolava a non considerare la classe come unico luogo di apprendimento e di utilizzare diversi metodi di insegnamento. In particolare, si suggeriva di svolgere lezioni anche all'aperto e di utilizzare le opportunità del territorio (musei, teatri, industrie, etc.). Gli studenti sono fortemente incoraggiati ad assumersi la responsabilità del proprio apprendimento, ed essere in grado di produrre e interpretare informazioni in diversi formati, in diverse ambienti e situazioni e utilizzando diverse modalità: verbali, grafiche, uditive e cinestetiche.

### *Competenze trasversali*

La nuova legge sull'istruzione secondaria superiore generale ha fissato l'obiettivo di organizzare studi interdisciplinari e moduli più ampi, al fine di facilitare l'acquisizione e lo sviluppo delle competenze trasversali durante l'istruzione secondaria superiore generale<sup>269</sup>.

Sono state identificate sei aree di competenze trasversali finalizzate a sostenere gli studi, gli hobby personali e le attività quotidiane, lo sviluppo nella costruzione del proprio futuro e rafforzare la comunità scolastica nel suo complesso. Nel curriculum di base sono valutate come parte della valutazione formativa e sommativa di ciascuna materia e unità di studio, le diverse aree sono infatti incorporate negli obiettivi di ciascuna materia.

- *Competenze di Benessere*: Lo studente è consapevole dei propri punti di forza e impara a usarli, è in grado di costruire la propria identità e prendersi cura di sé stessi e degli altri. Conosce pratiche per supportare il benessere della propria comunità, è in grado di affrontare i cambiamenti e le incertezze agendo con impegno e perseveranza.
- *Competenza di interazione*: la comunità della scuola secondaria superiore fornisce allo studente esperienze significative, momenti di ascolto, strumenti per relazionarsi agli altri in modo solidale, e affrontare i conflitti in modo costruttivo, anche attraverso la mediazione.

<sup>269</sup> Legge sulla scuola secondaria superiore generale (714/2018)

- *Competenza multidisciplinare e creativa*: Lo studente rafforza la sua capacità di valutare l'affidabilità delle informazioni rispetto alla gestione della propria vita. Curiosità e motivazione per imparare, cercare significati e combinare le cose in modi nuovi
- *Competenza sociale*, lo studente interiorizza un atteggiamento intraprendente e innovatore in diversi settori della vita. Impara a pianificare il suo futuro con mentalità aperta ed è incoraggiato a correre ragionevoli rischi e tollerare l'incertezza, la frustrazione e i fallimenti
- *L'etica e la competenza ambientale*: aiutano ad affrontare il cambiamento climatico e salvaguardare la biodiversità, attraverso la comprensione di pratiche come l'economia circolare e il consumo sostenibile. Gli studenti imparano a valutare e pianificare le loro attività in modo etico e responsabile;
- *Competenza globale e culturale*: gli studenti rafforzano la loro capacità di promuovere i diritti umani, l'uguaglianza, la giustizia e stili di vita eticamente responsabili.

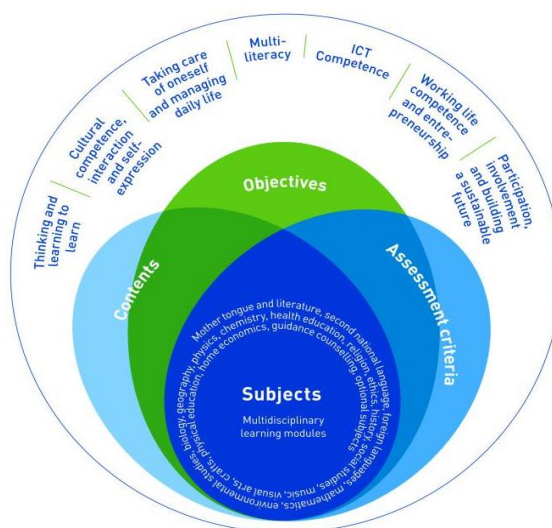


Tabella 52 Competenze trasversali come parte di ogni materia<sup>270</sup>

### Insegnamenti

Il programma dell'istruzione secondaria superiore generale è composto da 18 materie obbligatorie. La lingua di insegnamento è il finlandese<sup>271</sup> (o lo svedese), ma può essere anche il Sami, il Rom o la lingua dei segni o un'altra lingua specificata, purché ciò non pregiudichi la capacità dello studente di seguire l'insegnamento e di completare il programma e l'esame di immatricolazione.

I corsi sono valutati in base alla loro durata, in media un credito corrisponde a 14 ore e 15 minuti<sup>272</sup>.

Materie	Crediti obbligatori	Crediti facoltativi
Lingua madre e letteratura (finlandese, svedese, Rom, Sami, lingua dei segni)	12	6

<sup>270</sup> <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-basic-education> (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>271</sup> Government decree on general upper secondary education (810/2018) sezione 14

<sup>272</sup> Government decree on general upper secondary education (810/2018) sezione 11

Seconda lingua nazionale (svedese o finlandese)	12/10	4
Lingua straniera a scelta		16
Matematica	18 10	6 4
Biologia	4	6
Geografia	2	6
Chimica	2	8
Fisica	2	12
Filosofia	4	4
Storia	6	6
Scienze sociali		
Psicologia	2	8
Religioni e studi di "vita"	4	8
Arti visive	2/4	4
Educazione civica	6	2
Musica	2/4	4
Educazione alla salute	2	4
Orientamento	4	

### Valutazione

Il sistema educativo finlandese si fonda sulla fiducia e sulle competenze del personale scolastico, le ispezioni nelle scuole sono state abolite negli anni '90<sup>273</sup>, non ci sono organi di controllo ma un forte senso di responsabilità condivisa (Murtagh, 2010). Le scuole inviano regolarmente delle auto-valutazioni e ogni due anni un campione di studenti (selezionate casualmente) viene testato nelle competenze linguistiche nella madre lingua e matematiche. I risultati non sono diffusi ma (il fine non è quello di comparare o creare classifiche) vengono inviati alle singole scuole come strumento per riflettere sulle proprie pratiche e migliorarsi.

Nel sistema scolastico finlandese è previsto un solo esame, quello di immatricolazione finale che si svolge al termine del ciclo di scuola secondaria superiore. Le valutazioni avvengono principalmente in forma di feedback orali finalizzati a guidare gli studenti nel proprio percorso di apprendimento, incentivandoli a migliorarsi<sup>274</sup>. Ogni studente riceve un report scritto almeno una volta l'anno da

<sup>273</sup> *Finnish education in a nutshell* (2022) Pubblicato dal Ministero Finlandese di Cultura e Educazione [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Finnish\\_education\\_in\\_a\\_nutshell\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Finnish_education_in_a_nutshell_1.pdf) (consultato il 30 gennaio 2023)

<sup>274</sup> Legge sulla scuola secondaria superiore generale (714/2018), sezione 37, sottosezione 1): "Il lavoro, l'apprendimento e lo sviluppo delle competenze dello studente devono essere valutati in modo flessibile. Lo scopo della valutazione è

parte degli insegnanti. Nelle scuole primarie si lavora molto sull'autovalutazione, al fine di sostenere la crescita della conoscenza di sé e delle proprie competenze nello studio, e per aiutare gli studenti ad imparare ed essere consapevoli dei loro progressi e processo di apprendimento. La valutazione è sempre legata agli obiettivi e alla situazione specifica e ha due funzioni chiave:

1. Sostenere e guidare l'apprendimento, attraverso feedback forniti durante il corso (valutazione formativa) che descrivono i progressi dello studente in relazione agli obiettivi prefissati e che rappresentano una parte fondamentale dell'interazione studente-insegnante. I feedback ricevuti, l'autovalutazione e la valutazione tra pari aiutano lo studente a comprendere e identificare i propri punti di forza, correggere gli errori e migliorare il proprio metodo di studio;
2. Rendere visibile il raggiungimento degli obiettivi prefissati (valutazione sommativa) sulla base di prove verificate.

La valutazione deve essere diversificata ed effettuata con metodi appropriati. Ad inizio di ogni corso gli insegnanti, al fine di aumentare la trasparenza, devono comunicarne i criteri e gli obiettivi. Al completamento del corso<sup>275</sup> gli studenti ricevono un voto che può variare da 4 a 10: 5 rappresenta la sufficienza, 6 moderato, 7 soddisfacente, 8 buono, 9 encomiabile e 10 eccellenti conoscenze e abilità. 4 indica il mancato raggiungimento della sufficienza<sup>276</sup>. I voti numerici sono assegnati per gli studi obbligatori e facoltativi. Gli studenti hanno comunque il diritto di ripetere il l'esame e dimostrare di aver raggiunto le competenze richieste, in caso di mancato superamento o desiderassero migliorare il punteggio ottenuto, anche attraverso la richiesta di altre modalità di valutazione. Gli studenti con bisogni educativi speciali (disabilità, malattie, immigrati, etc.) hanno il diritto a richiedere modalità alternative di valutazione. I genitori devono essere regolarmente informati sulla frequenza e sull'andamento degli studi dei loro figli<sup>277</sup>. È richiesto al personale docente e ai counselors un monitoraggio costante degli studenti.

### *Esame finale*

L'esame finale di immatricolazione è l'unico test svolto a livello nazionale dagli studenti finlandese, il suo scopo è valutare se sono state raggiunte le conoscenze, le abilità e gli obiettivi necessari stabiliti nel curriculum di base. Le competenze sono valutate in cinque materie: lingua e letteratura sono obbligatorie, alle quali lo studente, a secondo del percorso deve aggiungerne tre a scelta tra lingua straniera, matematica o scienze umane e naturali. Si tiene due volte, in autunno e in primavera. Al termine dell'esame ricevono un altro certificato che mostra nel dettaglio gli esami superati e i risultati raggiunti. Anche per gli studenti delle scuole professionali possono accedere all'esame di immatricolazione.

L'ammissione all'università è altamente selettiva (tassi inferiori al 20%), vi è un numero limitato di posti e gli studenti devono applicare più volte prima di poter accedervi, tant'è che l'età media degli studenti del primo anno è di 24 anni.

---

quello di guidare e incoraggiare lo studio e di sviluppare i prerequisiti per l'autovalutazione. Lo studente ha il diritto di essere informato sui criteri di valutazione utilizzati. Durante gli studi della scuola secondaria superiore, gli studenti devono avere l'opportunità di autovalutarsi"

<sup>275</sup> (Legge sulla scuola secondaria superiore generale (714/2018), sezione 37, sottosezione 3

<sup>276</sup> Government decree on general upper secondary education (810/2018) sezione 17

<sup>277</sup> Legge sulla scuola secondaria superiore generale (714/2018), sezione 31, sottosezione 1: "Il lavoro, l'apprendimento e lo sviluppo delle competenze dello studente devono essere valutati durante il completamento del corso in conformità con il curriculum in relazione agli obiettivi fissati per il corso. Lo studente deve ricevere feedback sullo sviluppo del proprio apprendimento.<sup>277</sup> Il corso secondo il curriculum viene valutato alla fine del suo completamento".

## Curriculum locale

Tutte le Amministrazioni locali devono redigere un curriculum, sulla base di quello nazionale, in collaborazione con il personale della scuola secondaria superiore, gli studenti e i loro genitori, e nella misura richiesta dalla normativa, con le autorità responsabili dei servizi assistenziali e sanitari<sup>278</sup>. Nella costruzione del curricolo locale devono tener conto delle opportunità presenti sul territorio: la natura e l'ambiente e il contesto sociale, la storia, le tradizioni culturali e linguistiche, la realtà produttiva e imprenditoriale, le risorse del terzo settore, etc. Deve essere redatto in modo tale da consentire allo studente di fare scelte individuali per quanto riguarda gli studi nella propria scuola e, se lo si desidera, anche in altri istituti. Nell'elaborazione del curriculum locale, l'obiettivo è quello di trovare soluzioni che sviluppino la cultura operativa, sostengano il benessere, le capacità di coping e l'inclusione degli studenti, e la collaborazione con il territorio.

## Curricolo della scuola

Ogni scuola a sua volta deve elaborare sulla base del curriculum nazionale e di quello locale, un suo curriculum che deve includere:

- mission e orientamento valoriale della scuola;
- definizione di apprendimento, ambienti e metodi di studio;
- caratteristiche principali della cultura operativa della scuola;
- distribuzione oraria;
- programma di lingua;
- principi di studio indipendente e individuale;
- aree di competenza trasversale;
- contenuti, obiettivi e modalità di valutazione dei corsi e delle competenze trasversali;
- attuare la cooperazione tra casa e scuola:
- piano di controllo;
- insegnamento degli studenti con bisogni educativi speciali;
- insegnamento delle minoranze linguistiche e culturali;
- cooperazione con altre scuole secondarie superiori e istituti professionali;
- cooperazione con università e altri istituti;
- cooperazione internazionale;
- cooperazione con il mercato del lavoro;
- benessere degli studenti;
- valutazione dell'apprendimento e della competenza dello studente;
- sviluppo e valutazione continua delle operazioni.

All'interno del curriculum la scuola ha il compito di elaborare un piano:

- dei servizi per il benessere degli studenti, le modalità di attuazione e di valutazione<sup>279</sup>;
- per la prevenzione e protezione contro violenze, bullismo e molestie<sup>280</sup>;
- per le misure disciplinari e relative procedure<sup>281</sup>;
- per la parità di genere<sup>282</sup> in collaborazione con personale scolastico e studenti;
- per le misure necessarie per promuovere l'uguaglianza<sup>283</sup>;

---

<sup>278</sup> Legge sulla scuola secondaria superiore generale (714/2018), sezione 32; legge sull'assistenza sanitaria (1326/2013), sezione 17

<sup>279</sup> Articolo 13 della legge sul benessere degli alunni e degli studenti (1287/2013), sottosezione 1

<sup>280</sup> Ibid.

<sup>281</sup> Articolo 40, paragrafo 3, della legge sulla scuola secondaria superiore generale (714/2018)

<sup>282</sup> Sezione 5 della legge sulla parità di genere (609/1986)

<sup>283</sup> Articolo 6, paragrafo 2, della legge sulla non discriminazione (1325/2014)

- per l'istruzione preparatoria<sup>284</sup>.

Prima di approvare il curriculum, la scuola deve consultare insegnanti, studenti e consiglio studentesco<sup>285</sup> e garantire a tutti la possibilità di esprimere la propria opinione in merito. Questa cooperazione seppur faticosa, rafforza lo spirito di comunità e il senso di appartenenza e garantisce un'alta qualità nell'istruzione e l'impegno di tutti verso obiettivi e pratiche comuni.

#### **4.3.3. Benessere e inclusione.**

Il benessere e l'inclusione sono al centro del sistema educativo finlandese. Tutti i documenti di programmazione a livello nazionale e locale contengono riferimenti e indicazioni sull'organizzazione e l'implementazione dei servizi di sostegno e di supporto finalizzati al loro raggiungimento. Il benessere e l'inclusione degli studenti sono responsabilità primaria di tutto il personale scolastico<sup>286</sup>. Oltre ad insegnare, l'istruzione secondaria superiore generale ha infatti una funzione educativa, ovvero sostenere gli studenti nella costruzione della propria identità e visione del mondo e le modalità con cui si relaziona con esso e con gli altri<sup>287</sup>.

Tra gli obiettivi del curriculum c'è quello della realizzazione degli ideali classici alla base della civiltà, cioè la ricerca della bontà, della verità e della bellezza. L'educazione rafforza le competenze e la volontà di affrontare e risolvere i conflitti in modo etico e solidale, e deve manifestarsi attraverso la cura, l'apertura mentale e l'impegno ad agire per trasformare la realtà positivamente. L'istruzione secondaria ha il compito di promuovere l'uguaglianza e la parità di genere, la democrazia e il benessere, deve essere a-politica e a-religiosa.

Le disposizioni<sup>288</sup> e gli obiettivi sono determinati dall'Agenzia Nazionale in collaborazione con l'Istituto finlandese per la salute e il benessere. Le scuole a loro volta devono elaborare un programma in collaborazione con le autorità responsabili dei servizi sociali e sanitari locali.

#### **Cultura operativa<sup>289</sup>**

Il benessere e l'inclusione degli studenti sono fondati sulla comunità, è parte della cultura operativa della scuola, riscontrabile nell'insieme delle attività finalizzate alla promozione dell'apprendimento, della salute, della responsabilità sociale e appunto del benessere e dell'inclusione<sup>290</sup>.

L'istruzione secondaria superiore crea i prerequisiti per sviluppare il benessere fisico, mentale e sociale dello studente, l'approccio learner-centred rafforza la conoscenza di sé e le capacità di coping, ogni alunno è guidato a riconoscere la propria unicità, costruire e mantenere relazioni interpersonali e valorizzare sé stessi e gli altri.

L'attività fisica, i momenti di pausa e di riposo, la condivisione dei pasti con i propri coetanei, riducono le esperienze di stress, supportano le strategie di coping e l'apprendimento degli studenti.

La cultura operativa previene il bullismo, le molestie, la violenza, il razzismo e la discriminazione e rafforza le esperienze dei membri della comunità di uguaglianza e pari opportunità. Le scuole devono organizzare gli ambienti di apprendimento in modo da supportare la motivazione degli studenti e aiutarli a trovare i propri punti di forza. Devono facilitare l'arricchimento delle esperienze in un'ottica interdisciplinare ed essere funzionali alle pedagogie di riferimento.

Negli ultimi anni il tema della sostenibilità è diventato trasversale a tutti gli ambiti relativi al benessere e gli studenti sono chiamati a comprendere l'importanza delle proprie scelte e la

<sup>284</sup> (810/2018, sezione 6); (714/2018)

<sup>285</sup> Articolo 33 della legge sulla scuola secondaria superiore generale (714/2018) stabilisce disposizioni sulla garanzia delle opportunità di influenza degli studenti e sul sindacato studentesco.

<sup>286</sup> Legge sul benessere degli alunni e degli studenti (1287/2013) sezioni 3, 4 e 9; legge sulla scuola secondaria superiore generale (714/2018) sezione 33.

<sup>287</sup> Legge sulla scuola secondaria superiore generale (714/2018)

<sup>288</sup> Legge sul benessere degli alunni e degli studenti (1287/2013).

<sup>289</sup> Legge sulla scuola secondaria superiore generale 714/2018

<sup>290</sup> Legge sul benessere degli alunni e degli studenti (1287/2013) sezioni 3 e 4.

responsabilità globale nell'uso sostenibile delle risorse naturali, nella mitigazione dei cambiamenti climatici e nella conservazione della biodiversità.

### **Organizzare i servizi per il benessere e l'inclusione.**

L'Istituto finlandese per la Salute e il Benessere è responsabile dello sviluppo dei servizi di assistenza agli studenti in collaborazione con l'Agenzia Nazionale finlandese per l'istruzione.

Le amministrazioni regionali controllano che le scuole li attivino in conformità con il curriculum.

Di solito i servizi di orientamento e assistenza sociale sono di responsabilità dei Comuni, una scuola può comunque decidere di organizzare tutti o parte di questi servizi a proprie spese.

Ogni Istituto deve nominare diversi gruppi interdisciplinari di servizi che si occupano del benessere degli studenti<sup>291</sup>:

1. un gruppo direttivo: è responsabile della pianificazione generale, dello sviluppo, dell'orientamento e della valutazione dei servizi;
2. un gruppo specifico di comunità: è responsabile della pianificazione, dello sviluppo, dell'attuazione e della valutazione dei servizi di benessere dell'istituto scolastico. È guidato da un rappresentante nominato dalla scuola, che insieme ai rappresentanti dei servizi di assistenza agli studenti decidono la sua composizione e le modalità operative. Se necessario, il gruppo di assistenza agli studenti può consultare esperti. Il compito principale è promuovere la salute, il benessere e la sicurezza della comunità scolastica in generale.
3. un gruppo di esperti multidisciplinare specifico caso per caso: si riunisce per determinare la necessità di sostegno e organizzare i relativi servizi per singoli studenti. È organizzato dal rappresentante del personale docente o dei servizi di assistenza. La composizione del gruppo varia caso per caso in base alle competenze richieste dal caso. Gli esperti possono essere nominati membri del gruppo solo con il consenso dello studente o dei suoi genitori<sup>292</sup>

### **I servizi per il benessere e l'inclusione individuale degli studenti.**

L'organizzazione dei servizi per il benessere e l'inclusione degli studenti deve prevedere innanzitutto la loro partecipazione (quella dei loro genitori) e la possibilità di esprimere le loro opinioni in merito<sup>293</sup>. Il punto di partenza di tutti gli interventi è la costruzione di una relazione di fiducia con lo studente, ascoltare le sue opinioni, interessi, bisogni, collocarlo al centro del progetto valorizzando i suoi punti di forza e identificare le esigenze individuali relative a queste e alla situazione di vita dello studente. L'obiettivo è quello di prevenire i problemi o identificarli in una fase precoce, e garantire che venga organizzato il sostegno necessario.

Ogni scuola deve redigere un piano dei servizi per il benessere degli studenti, descrivere i metodi di attuazione e di coordinamento per promuovere e monitorare la salute, il loro benessere e apprendimento, nonché per organizzare le misure di sostegno individuale e prevede:

- l'organizzazione dell'assistenza sanitaria agli studenti, dei servizi sociali e di orientamento, in termini di responsabilità e cooperazione;
- concordare i metodi di lavoro e le pratiche del gruppo multidisciplinare di esperti e i principi per l'organizzazione delle singole misure di sostegno;
- la cooperazione tra i servizi di assistenza agli studenti nell'orientamento agli studi;

---

<sup>291</sup> Legge sul benessere degli alunni e degli studenti (1287/2013), sezione 14

<sup>292</sup> Legge sul benessere degli alunni e degli studenti (1287/2013) sezione 19.

<sup>293</sup> Legge sulla scuola secondaria superiore generale (714/2018), sezione 33; legge sul benessere degli alunni e degli studenti (1287/2013) sezione 18



- la cooperazione nell'istituto scolastico relativa all'organizzazione di cure, diete speciali o farmaci richiesti dalla malattia
- il modo in cui sono organizzati i servizi medici sanitari degli studenti e come richiederli
- la necessaria cooperazione con servizi e partner esterni all'istituto di istruzione (ad esempio assistenza medica specializzata, servizi sociali, polizia, servizi per la gioventù).

I servizi per il benessere e l'inclusione degli studenti sono attuati in collaborazione con i genitori e gli alunni stessi, i quali hanno diritto ad essere informati e ricevere gratuitamente i diversi servizi a disposizione (quelli sanitari sono gratuiti fino a 18 anni)<sup>294</sup>.

### **Orientamento e supporto allo studio<sup>295</sup>**

L'orientamento rappresenta una delle novità introdotte dalla riforma dell'obbligo scolastico: le scuole sono obbligate ad offrire questo servizio al fine di sostenere lo studente nello studio, nella crescita e nello sviluppo, migliorare la conoscenza di sé, l'autodirezione, la fiducia nelle proprie competenze, e supportarlo nelle sue scelte/decisioni. Promuove l'uguaglianza e l'inclusione, combatte le discriminazioni e l'esclusione sociale, favorisce la cittadinanza attiva e il senso di comunità. Nell'azione di orientamento è fondamentale il contributo degli insegnanti tutor e di materia nella guida degli studenti verso la costruzione di un proprio metodo di studio e lo sviluppo delle proprie capacità di apprendimento utili a proseguire gli studi o accedere al mondo del lavoro. Il lavoro di orientamento li supporta nella pianificazione del loro percorso di studio tenendo conto delle loro caratteristiche e bisogni dei loro interessi, passioni, hobby, competenze e altri fattori che possono incidere sulle loro condizioni di vita. Gli studenti hanno il diritto di usufruire di questo servizio anche al termine degli studi (per un anno), per esempio se non sono riusciti ad accedere all'università o per avere maggiori informazioni rispetto alle diverse opportunità formative<sup>296</sup>.

## **Guidance and counselling**



- Subjective right
- Part of the curriculum
- Collective and individual approach
- Develops learning skills
- Supports self-confidence, participation and personal growth
- Focus on transition points

Tabella 53 Servizi di guida e orientamento<sup>297</sup>

<sup>294</sup> Legge sul benessere degli alunni e degli studenti (1287/2013) sezioni 3, 9 e 11

<sup>295</sup> Legge sulla scuola secondaria superiore generale (714/2018) sezione 25

<sup>296</sup> Legge sulla scuola secondaria superiore generale (714/2018) sezione 25, sottosezione 2

<sup>297</sup> *Education in Finland* (2020) Finnish National Agency for Education pg. 19

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/education-in-finland-2020\\_3.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/education-in-finland-2020_3.pdf) (consultato il 29 gennaio 2023)

## **Piano di studio<sup>298</sup>**

Gli studenti all'inizio del primo anno devono redigere un piano di studi, sostenuti dal personale docente e dai servizi di orientamento, che include l'elenco dei corsi selezionati, tra quelli obbligatori e facoltativi, un programma per l'esame di immatricolazione finale e per il proseguimento degli studi post-diploma. Il piano viene regolarmente monitorato e aggiornato<sup>299</sup>. Nello specifico:

1) piano degli studi comprende:

- la formazione precedente e le altre competenze acquisite/pregresse;
- le proprie competenze linguistiche (finlandesi/svedesi o altro);
- studi e/o programmi accreditabili;
- progressione negli studi secondari superiori, scelta dei corsi obbligatori e facoltativi;
- eventuali necessità di sostegno;
- periodi di studio e/o in altre istituzioni;
- periodi di tirocinio;
- la durata degli studi stimata.

2) Piano d'esame di immatricolazione

3) studi post-laurea e piano di carriera.

In Finlandia sin dalla scuola primaria gli studenti sono incoraggiati ad avere e coltivare degli hobby, delle passioni e degli interessi al di là dello studio. Le scuole, soprattutto nel primo ciclo di istruzione organizzano diverse attività extra-scolastiche. Nelle scuole secondarie gli studenti hanno la possibilità di inserire all'interno del proprio piano di studio. È responsabilità della scuola determinare e identificare le competenze precedentemente acquisite dallo studente sulla base della compilazione del suo piano di studi<sup>300</sup>, ed eventualmente le competenze acquisite altrove che corrispondono agli obiettivi e ai contenuti del curriculum locale<sup>301</sup>.

## **Istruzione speciale e altri supporti per l'apprendimento<sup>302</sup>**

L'inclusione è alla base del sistema educativo finlandese tant'è che nei documenti politici la parola bisogni speciali praticamente "non esiste"<sup>303</sup>. Nel Finnish Board of Education (FBNE) del 2016 compare senza un significato preciso (Sundqvist et al., 2019), seppur tuttavia vi è comunque specificato che lo studente con bisogni speciali dovrebbe ricevere il sostegno in classe utilizzando metodi flessibili, a meno che non sia meglio per il suo interesse riceverlo in un gruppo separato<sup>304</sup>, che riassunto significa che esistono ancora le classi speciali. Secondo l'Official Statistics of Finland,<sup>305</sup> in Finlandia c'è un tasso di studenti con bisogni educativi speciali abbastanza elevato, circa il 30% di coloro che frequentano le scuole dell'obbligo ricevono una qualche forma di supporto, il 10,6% ha avuto un sostegno part-time mentre l'8,1% ha usufruito di un supporto speciale a tempo pieno (Mihajlovic, 2020). Di questi ultimi il 91% ha ricevuto il sostegno all'interno delle scuole generali, mentre il 9% nelle scuole speciali.

Una maggiore inclusione fisica non significa comunque che vi sia un'inclusione funzionale.

---

<sup>298</sup> Legge sulla scuola secondaria superiore generale (714/2018) sezione 26

<sup>299</sup> Ai sensi dell'articolo 26, paragrafo 1, della legge sulla scuola secondaria superiore generale (714/2018),

<sup>300</sup> articolo 27, paragrafo 1, della legge sulla scuola secondaria superiore generale (714/2018)

<sup>301</sup> articolo 27, paragrafo 2, della legge generale sulla scuola secondaria superiore

<sup>302</sup> Legge sulla scuola secondaria superiore generale (714/2018) sezione 28

<sup>303</sup> FNBE 2016, p.16 "lo sviluppo dell'educazione di base è guidato dal principio di inclusione".

<sup>304</sup> FNBE 2016, p.64.

<sup>305</sup> Statistics Finland, <https://stat.fi/en/statistics/erop> (consultato il 30 gennaio 2023)

Sempre secondo l'OSF (2019) circa il 21% di tutti gli studenti che hanno usufruito del supporto speciale è rimasto nelle classi normali, il 43% ha alternato momenti di insegnamento nelle classi regolari e nelle classi speciali, il 27% ha trascorso tutto il tempo separato dai propri compagni. Ciò significa che l'integrazione a tempo pieno di chi ha il supporto speciale avviene raramente (Mihajlovic, 2020).

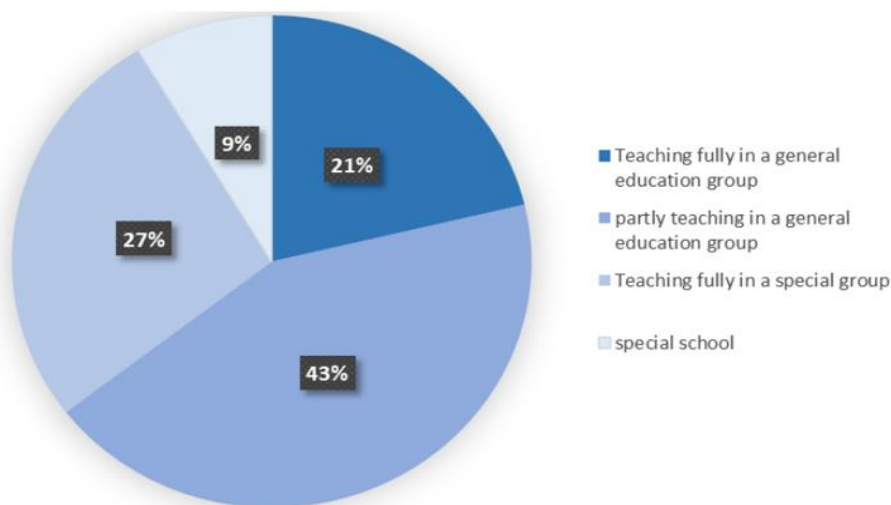


Tabella 54 bisogni educativi speciali e insegnamento<sup>306</sup>

L'educazione speciale finlandese è fondata sull'identificazione precoce di eventuali problemi nella convinzione che intercettandoli sin dall'infanzia, sia possibile migliorare e rafforzare le competenze degli studenti e far sì che negli anni successivi, la maggior parte di essi possa frequentare le scuole "normali" (OECD, 2010). Le scuole speciali sono considerate l'ultima possibilità, presa in considerazione solo quando tutte le misure precedentemente tentate non hanno funzionato (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015).

Il processo di identificazione si basa sulla valutazione di diagnosi specialistiche, e sulla tempestività delle osservazioni di genitori e insegnanti. Dall'età di due anni e mezzo i bambini finlandesi vengono testati regolarmente per rilevare eventuali problemi cognitivi (Sabel et al., 2011). Durante il periodo dell'istruzione primaria gli studenti continuano ad essere supervisionati e monitorati allo scopo di comprendere con maggiore precisione i problemi, dove intervenire e fornire prontamente le risposte. L'attivazione delle misure è a carico dello Student Welfare Group (SWG) composto dal dirigente scolastico, counselors, infermiere, assistenti sociali e insegnante di sostegno.

Intervenire nei primi gradi di scuola può far sì che alcune difficoltà siano risolte o non diventino insormontabili prevenendo processi di etichettamento e stigmatizzazione. Il gruppo si riunisce con regolarità (almeno una volta al mese) al fine di monitorare i risultati di ogni classe e verificare che le misure previste siano efficaci, proponendo nel caso modifiche e gli adeguamenti necessari.

Fino all'introduzione del Comprehensive School Act (1970), nonostante il "Compulsory School Act" del 1921 prevedesse che le municipalità con più di 10000 abitanti avevano l'obbligo di istituire forme di educazione rivolte anche alle persone con disabilità, non era facile per gli studenti con bisogni educativi speciali accedere al sistema scolastico (Jahnukainen e Korhonen, 2003).

La legge del 1970 estendeva l'obbligo scolastico fino al termine delle scuole comprensive (nono grado) prevedendo la possibilità per coloro che avevano bisogni educativi speciali, il prolungamento di due anni. Quelli con disabilità più lievi furono introdotti gradualmente nel

<sup>306</sup> C. Mihajlovic, (2020), *Special Educators' Perceptions of Their Role in Inclusive Education: A Case Study in Finland*, "Journal of Pedagogical Research", 4(2), pp. 83-97 (p.4)

sistema (1985), e per diversi anni restarono sotto la responsabilità del welfare municipale (fino al 1997).

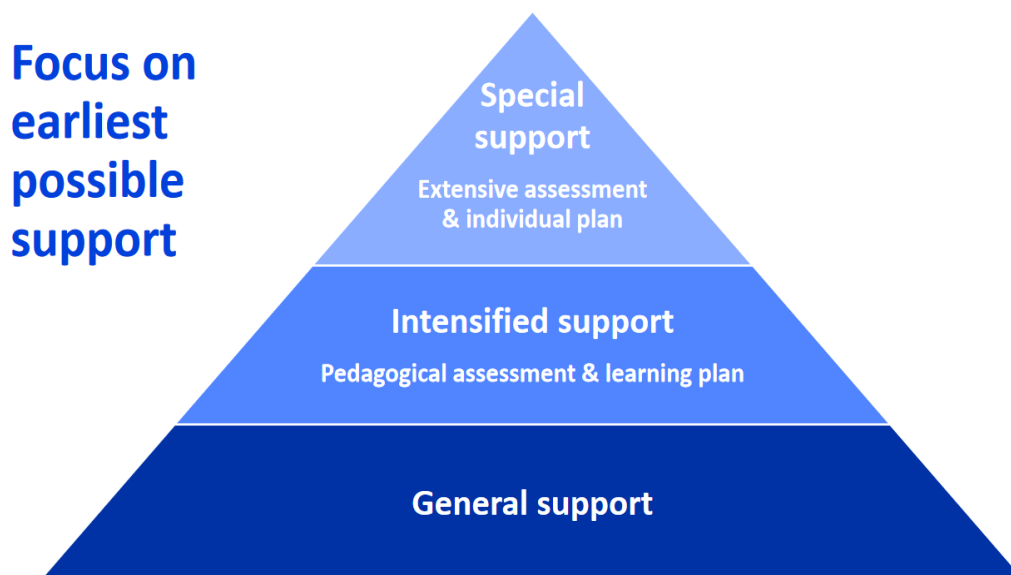


Tabella 55 Focus sul fornire un supporto il prima possibile<sup>307</sup>

Fino al 1985 gli studenti con severe disabilità non erano inclusi nell'educazione di base, vigeva ancora una visione medicalizzata della disabilità che doveva essere valutata e certificata da medici, psicologi ed altri specialisti, che si trovano comunque fuori dalla scuola (Halinen e Järvinen, 2008). Nel 1994 il National Core Curriculum for Basic Education fu rinnovato e fu creato un sistema maggiormente cooperativo. Molti elementi segregativi erano ancora presenti e visibili nelle politiche delle amministrazioni locali, nelle scuole, nell'attitudine e nelle pratiche degli insegnanti. Le classi speciali erano ancora diffuse, ma almeno erano inserite anche all'interno delle scuole normali. Le principali resistenze venivano dagli insegnanti che nella maggior parte dei casi si percepivano inadeguati o comunque poco preparati ad insegnare e a relazionarsi con studenti con bisogni educativi speciali. Nel 1998 erano soltanto 7000 gli studenti con disabilità presenti nel sistema educativo, circa l'1,3% della totalità dei casi (Jahnukainen e Korhonen, 2003). Di questi, 905 erano inseriti in programmi per alunni con severe disabilità mentali, anche multiple, con l'obiettivo di sviluppare le abilità quotidiane.

Con il Finish Basic Education Act del '98 e il National Core Curriculum for Basic Education del 2004, in cui è possibile rilevare l'influenza dei principi della Dichiarazione di Salamanca (1994), viene stabilito il diritto di ogni bambino di studiare nella scuola a lui più vicina e di ricevere un sostegno individuale. Entrambi enfatizzano la cooperazione tra professionisti di diversi ambiti, e la necessità di concentrarsi sullo sviluppo dell'intera comunità scolastica e degli ambienti di apprendimento più che focalizzarsi sui problemi dei singoli studenti.

Nel 2001 gli obiettivi comuni dell'Educazione di Base furono rivisti in un'ottica più inclusiva favorendo l'accesso di tutti gli studenti, anche dei casi più gravi nel sistema educativo.

Dal 2008 tutti gli studenti, anche quelli con problemi più gravi, hanno il diritto di ricevere un'educazione di base.

<sup>307</sup> Finnish National Agency for Education, *Education in Finland* (2020) pg. 16.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/education-in-finland-2020\\_3.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/education-in-finland-2020_3.pdf) (Consultato il 30 gennaio 2023)

### Sistema a 3 livelli (Three Tiers)

Nel 2010 il “Finnish Basic Education Act”<sup>308</sup> ha introdotto il sistema a tre livelli, orientando la scuola finlandese verso un approccio decisamente più inclusivo. La riforma era finalizzata a promuovere un approccio maggiormente inclusivo nelle scuole finlandesi (Pesonen in Sundqvist et al., 2019), utilizzando per esempio strategie più collaborative o di co-teaching.

Secondo Sundqvist et al. (2019) nel documento è riscontrabile un deciso cambio di prospettiva, da una focalizzata sullo studente con disabilità e sulla sua collocazione fisica, ad una centrata sulle abilità della scuola a far posto alla diversità nelle classi e a sostenere i bisogni scolastici e sociali dei tutti gli alunni, uno spostamento dallo studente con disabilità ad un'educazione per tutti.

Nella nuova legge l'inclusione è considerata come un processo continuo, in cui le barriere all'inclusione e il rischio di esclusione devono essere costantemente rimosse.

Il sistema a tre livelli sostituisce quello precedente che prevedeva solo due forme di sostegno, quella generica e quella speciale: in passato gli studenti che avevano bisogno di un supporto speciale erano trasferiti in un sistema parallelo, separato da quello “ufficiale” (Sundqvist et al., 2019).

I valori chiave del sistema a tre livelli sono l'intervento e il supporto precoce.

1. Il primo livello, quello **generale**, è parte delle pratiche di insegnamento quotidiano che l'insegnante rivolge all'intera classe, fornisce diverse semplici forme di supporto part-time. Può includere la progettazione di soluzioni facilmente adattabili alle diverse situazioni, come regolare la durata dei compiti, svolgere attività di routine, utilizzare l'insegnante di sostegno per migliorare l'attenzione, etc
2. Il secondo livello, **intensificato**, richiede una valutazione pedagogica effettuata dagli insegnanti e un piano di apprendimento in cui vengono descritte le misure adottate (es. orientamento, lezioni di recupero, co-teaching in classe, o lavoro individuale o in piccoli gruppi part-time con l'insegnante di sostegno) (Sahlberg, in Perry, Wilson, 2015). Gli insegnanti dei primi cicli scolastici in particolare hanno il compito di registrare gli interventi di sostegno pedagogici realizzati (il sostegno offerto e la valutazione dei suoi effetti; le abilità e i bisogni educativi speciali dello studente; modalità di insegnamento o altre soluzioni utilizzate). L'educazione speciale part-time è limitata nel tempo, di solito gli studenti possono utilizzarla per un paio d'ore settimanali per un periodo compreso tra le 4 e le 10 settimane (Graham e Jahnukainen, 2011).
3. Il terzo livello, **speciale**, richiede una valutazione pedagogica approfondita basata sulle valutazioni degli insegnanti circa il suo processo di apprendimento e una sul supporto intensificato che ha ricevuto<sup>309</sup> (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015), la costruzione di un piano educativo individuale (PEI) e un programma differenziato in una o più materie. Di solito le misure prevedono lo spostamento dello studente in classi speciali part-time o a tempo pieno. Il PEI contiene i punti di forza dello studente e gli aspetti da migliorare, definisce gli obiettivi di apprendimento e i criteri per valutare il loro raggiungimento, dà indicazioni su come migliorare gli ambienti di scolastici.

Gli studenti che presentano disabilità severe accedono alle scuole speciali, ma accade sempre più raramente, e rappresentano meno dell'1% della popolazione scolastica.

In Finlandia ce ne sono solo 6, organizzate come centri di ricerca e sviluppo orientate a prestare consulenze alle scuole e agli insegnanti, e offrire un supporto educativo o riabilitativo temporaneo anche a studenti provenienti da altri istituti. In aggiunta ci sono 7 scuole professionali per gli studenti con severe disabilità o malattie croniche (Perry, Wilson, 2015).

Tra il 2008 e il 2012 il Ministro dell'Educazione, in vista della riforma aveva organizzato corsi di formazione e sviluppo professionale “KELPO” (Lakkala e Thuneberg, in Sundqvist et al., 2019).

<sup>308</sup> Finnish Basic Education Act (642/2010)

<sup>309</sup> European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015) Finland – Overview  
<https://www.european-agency.org/country-information/finland> - (consultato il 30 gennaio 2023)

Nonostante gli sforzi, i dati del 2018 mostrano come circa il 40% degli alunni che ricevono una forma di sostegno “speciale” trascorra l’intera giornata in setting segreganti all’interno delle classi speciali, da soli o in piccoli gruppi (Perry, Wilson, 2015) e che soprattutto nel terzo livello, le pratiche di co-teaching non siano molto diffuse (Sundqvist et al., 2019). Diverse ricerche mostrano come comunque siano aumentate la collaborazione con gli altri insegnanti, le esperienze di co-teaching soprattutto nei primi due livelli di sostegno, la condivisione di compiti e responsabilità, e una maggiore flessibilità nell’insegnamento (Lakkala e Thuneberg, in Sundqvist et al., 2019). Secondo Saloviita (2018) le pratiche di insegnamento congiunto sono diffuse nel 62% delle scuole comprensive, sebbene restino ancora diffuse le soluzioni segreganti che tuttavia, fanno riscontrare migliori risultati nell’apprendimento (Sundqvist, 2019). Alcune ricerche (Halinen, Jarvinen, 2008) indicano come le misure part-time abbiano ridotto lo stigma associato e promosso l’inclusione. I cambiamenti nelle leggi naturalmente non conducono a un automatico e rapido cambiamento nelle prassi, possiamo comunque affermare in generale che dopo la riforma è aumentato il numero di studenti che ricevono un supporto speciale all’interno delle scuole dell’obbligo, mentre è diminuito il numero di quelli nelle scuole speciali, o che ricevono un insegnamento esclusivamente nelle classi speciali (OSF, 2019).

### **Insegnanti di sostegno**

Ci sono due categorie di insegnanti di sostegno (Mihajlovic, 2020), lo special class teacher, che lavora principalmente nel terzo livello del supporto e nelle scuole speciali, e il part-time special teachers che sostiene gli studenti soprattutto nei primi 2 livelli (Sundqvist et al., 2019).

Mihajlovic (2020) riporta che la loro formazione prevede una laurea specialistica in educazione (300ECTS), con 60-120 crediti di studi specifici di educazione speciale. Ci si aspetta che possiedano le conoscenze relative alle diverse caratteristiche delle varie forme di disabilità, e le metodologie e gli strumenti operativi per affrontare le specifiche situazioni.

Dopo la riforma diversi studi sono stati condotti sul loro ruolo (Mihajlovic, 2020). Se prima del Finnish Basic Education Act <sup>310</sup> il loro compito era principalmente quello di insegnare, preparare le lezioni e il materiale didattico, dopo la riforma non è più focalizzato sull’insegnamento individuale o in piccoli gruppi, ma è maggiormente flessibile (Mihajlovic, 2020). Hanno il compito di redigere la relazione pedagogica e sviluppare il Piano Educativo Individuale (teoricamente in collaborazione con i docenti) necessari per attivare il sostegno speciale, svolgere attività di collaborazione e consulenza con gli altri insegnanti, partecipare agli incontri interdisciplinari con il gruppo welfare, monitorare gli interventi e garantire il funzionamento del sistema etc.

Tuttavia, come emerge da diverse ricerche, il più delle volte si ritrova a lavorare da solo. Le ricerche di Takala (Mihajlovic, 2020) mostrano come la maggior parte degli interventi avviene in piccoli gruppi e molto raramente in cooperazione con altri insegnanti, come emerso anche dalle interviste e dai questionari condotti nella mia ricerca. La maggior parte dell’orario lavorativo è impiegato nell’insegnamento (Sundqvist et al, 2019), il resto è dedicato alla scrittura dei PEI, incontri, preparazione del materiale didattico, etc.

Di solito le scuole con più di 300 studenti hanno un insegnante di sostegno a tempo pieno.

Soprattutto nei livelli inferiori dell’istruzione, lavorano a stretto contatto con l’insegnante di materia. Rispetto al lavoro con gli studenti con bisogni educativi speciali, il ruolo degli insegnanti generici è più attivo nel primo livello di sostegno, nel secondo livello di solito c’è una condivisione di responsabilità mentre nel terzo agisce principalmente quello di sostegno.

Il sistema non prevede indicazioni o linee guide specifiche né riguardo l’intensità né la durata degli interventi (Sundqvist et al, 2019) il che significa che la responsabilità cade sugli individui e che il lavoro e il ruolo dell’insegnante di sostegno può cambiare da scuola a scuola.

---

<sup>310</sup> Finnish Basic Education Act (642/2010)

## **Limiti**

La riforma ricevette numerose critiche soprattutto dagli insegnanti, spaventati di dover cambiare i metodi di insegnamento e doversi relazionare con questi studenti senza un'adeguata formazione (Sundqvist et al, 2019). Il co-teaching e la collaborazione interdisciplinare sono stati generalmente accolti positivamente dall'ambiente scolastico ma questo entusiasmo non sempre riesce a tradursi nelle pratiche quotidiane (Mihajlovic, 2020).

Dalle diverse ricerche condotte emerge come l'attitudine degli insegnanti e la loro disponibilità a collaborare sia determinante nella riuscita dell'inclusione (Saloviita, Takala, 2010): è fondamentale che possiedano le conoscenze pedagogiche per relazionarsi e incontrare le necessità degli studenti con bisogni educativi speciali. Molti lamentano una scarsa preparazione ed un senso di inadeguatezza (Mihajlovic, 2020). In altre ricerche sembra che l'attitudine degli insegnanti ad accogliere alunni con BES sia fortemente influenzata dal livello della loro disabilità: nei casi medio-lievi sono maggiormente disponibili rispetto a quelli più gravi (Mihajlovic, 2020). Alcuni insegnanti sembrano inoltre temere che avere studenti con disabilità in classe può aumentare il loro carico di lavoro (Saloviita, 2018).

Certo è che se gli insegnanti non vogliono uno studente particolare nella propria classe, è difficile immaginare come a prescindere dalle risorse investite, sia possibile evitare il fallimento del processo inclusivo.

Secondo Timo Saloviita (2018) occorre una maggiore formazione e un cambiamento nell'attitudine, nei valori, nell'assunzione di responsabilità e nel cambiare le pratiche didattiche incrementando i momenti di co-teaching specialmente nei due livelli di intervento.

Occorre definire meglio i compiti soprattutto nel secondo livello, e il profilo professionale dell'insegnante di sostegno che spesso si ritrova con poco tempo per cooperare e pianificare il PEI o le lezioni in collaborazione con gli altri insegnanti, e sovraccarico di lavoro.

Il sistema è fondato sulla responsabilità degli insegnanti nell'offrire un supporto all'interno del normale contesto educativo. L'insegnante di sostegno non può farcela da solo.

## **L'inclusione nelle scuole secondarie**

La riforma della scuola secondaria superiore ha sancito il diritto di ogni studente a ricevere un'istruzione speciale anche in questo ciclo di studi, un'importante conquista dal punto di vista anche delle pari opportunità, della prevenzione dell'esclusione e della lotta contro le discriminazioni. Secondo la legge sulla scuola secondaria superiore generale, gli studenti che hanno difficoltà a completare gli studi a causa di particolari disturbi linguistici o dell'apprendimento hanno diritto a ricevere un'istruzione speciale e in base alle loro esigenze individuali<sup>311</sup>.

Lo scopo del sostegno è quello di prevenire e identificare precocemente eventuali problemi di apprendimento in modo che le difficoltà non si accumulino e diventino insormontabili, sostenere gli studenti nel completamento degli studi della scuola secondaria superiore e di promuovere il loro benessere e le capacità di coping, oltre a prepararli agli studi post-diploma.

Per attivare le misure di supporto<sup>312</sup>, l'insegnante di sostegno:

- 1) Riceve una comunicazione della scuola del ciclo di istruzione precedente relative ai bisogni di sostegno dello studente<sup>313</sup>;
- 2) Valuta attraverso un test, tutti gli studenti del primo anno all'inizio del ciclo di studi al fine di individuare eventuali problemi di apprendimento; nel caso vengono valutate con lo studente e i suoi genitori le misure da attivare;
- 3) Riceve una richiesta direttamente dallo studente (magari su indicazione di qualche insegnante).

---

<sup>311</sup> Legge generale sulla scuola secondaria superiore 714/2018, sezione 28, sottosezione 1.

<sup>312</sup> Secondo l'articolo 28, paragrafo 2, della legge sulla scuola secondaria superiore generale (714/2018),

<sup>313</sup> articolo 40 della legge sull'istruzione di base (628/1998), modificata dalla legge 1288/2013



Il curriculum locale decide e descrive l'organizzazione pratica del sostegno:

- informare gli studenti e i tutori delle misure di sostegno e dei loro diritti;
- valutazione della necessità di intervento;
- registrazione delle misure di sostegno nel piano di studi personale;
- attuazione dell'aiuto;
- monitoraggio e valutazione delle misure attuate;
- cooperazione, responsabilità e divisione del lavoro con gli altri servizi scolastici e del territorio.

L'insegnante di sostegno può supportare lo studente durante le lezioni in classe (co-insegnamento), o in separata sede individualmente o in piccoli gruppi, sostiene gli alunni nell'identificare e utilizzare i propri punti di forza e quelli della comunità scolastica, nel trovare soluzioni rispetto all'ambiente di studio a seconda delle esigenze individuali dello studente. Può offrire corsi integrativi o di recupero rispetto alle materie scolastiche, o di supporto al metodo di studio o allo sviluppo delle proprie autonomie. Lavora valorizzando le caratteristiche e le azioni degli studenti attraverso feedback positivi, e sulle sue competenze di autovalutazione in modo da aiutarlo a pianificare il proprio futuro.

Al fine di migliorare l'efficacia del suo intervento collabora con gli altri insegnanti di materia su questioni relative all'apprendimento e all'insegnamento dello studente bisognoso di supporto. La valutazione avviene in modo flessibile per garantire l'opportunità di dimostrare il proprio valore in modi diversi, pianificati e concordati in base alle specifiche esigenze: avere più tempo a disposizione, lavorare in piccoli gruppi, caratteri aumentati, etc.

Gli insegnanti di materia pianificano le misure di supporto insieme allo studente, il quale può richiedere siano inserite nel suo piano di studi personale.<sup>314</sup> L'attuazione e l'efficacia delle misure sono monitorate e valutate regolarmente, e in caso modificate.

Il sostegno degli insegnanti di materia<sup>315</sup> avviene attraverso feedback positivi costanti, al fine di incoraggiarlo e motivarlo, il rinforzo delle sue capacità di autovalutazione, di progettare il futuro, del senso di responsabilità, e l'utilizzo di strategie di studio specifiche. È possibile attivare un insegnamento differenziato, corsi di recupero o di orientamento/metodo di studio. Se necessario, lo studente sarà guidato nella richiesta di accordi speciali per gli esami di immatricolazione. Avrà modo, comunque, durante il periodo di studio di provare le misure previste al fine di poter valutare meglio le sue esigenze e funzionalità.

### **I servizi di benessere e inclusioni di comunità e le sue modalità operative**

Il piano dei servizi per il benessere della comunità scolastica descrive:

- le misure volte a promuovere la salute, il benessere e la sicurezza della comunità scolastica e del territorio;
- le misure per rafforzare il senso di comunità, la partecipazione degli studenti e la cooperazione con i genitori;
- i metodi operativi e le pratiche del gruppo dei servizi specifico dell'istituto scolastico;
- le informazioni sui servizi per il benessere degli studenti;
- la cooperazione con i servizi giovanili, dell'infanzia, la polizia, etc.
- azioni per monitorare la partecipazione agli studi, e prevenire l'assenteismo;
- misure per promuovere l'accessibilità;
- misure per la prevenzione degli incidenti, e nozioni di primo soccorso;
- misure per prevenzione del tabacco, alcol e altri intossicanti;
- il piano di protezione contro violenze, bullismo e molestie;

<sup>314</sup> Legge generale sulla scuola secondaria superiore 714/2018, sezione 28, sottosezione 2

<sup>315</sup> Articolo 28, paragrafo 1, della legge generale sulla scuola secondaria superiore (714/2018)

- azioni in caso di crisi, minacce e pericoli improvvisi.

In particolare, il piano *per proteggere lo studente da violenza, bullismo e molestie*<sup>316</sup> include:

- strumenti per la prevenzione del bullismo, violenza e molestie;
- azioni di contrasto a livello comunitario, di gruppo e individuale;
- sostegno individuale e altre misure e follow-up, sia per l'autore del reato che per la vittima;
- collaborazione con i genitori;
- cooperazione con le autorità competenti;
- diffusione del piano tra il personale, studenti e genitori;
- aggiornamento, monitoraggio e valutazione del piano.

Il piano deve essere elaborato in collaborazione con il personale scolastico, gli studenti e i genitori. Prima dell'approvazione finale deve essere consultato il consiglio studentesco, in modo che tutti abbiano la possibilità di esprimersi. approvare il piano o aggiornarlo, la scuola deve consultare il sindacato studentesco e il personale della scuola secondaria superiore e riservare l'opportunità a tutti gli studenti della scuola secondaria superiore di esprimere la propria opinione su di esso.

Secondo la legge generale sulla scuola secondaria superiore, gli studenti hanno diritto a un ambiente di studio sicuro (fisico, psicologico e sociale)<sup>317</sup>: il punto di partenza per organizzare l'insegnamento è garantire la sicurezza degli studenti e del personale in tutte le situazioni.

La promozione della sicurezza e del benessere fa parte della cultura operativa della scuola secondaria superiore ed è presa in considerazione in tutte le sue attività. Gli insegnanti e il personale scolastico hanno il compito di segnalare eventuali molestie, bullismo, discriminazione o violenza che si sono verificati nell'ambiente di apprendimento o nei pressi, ai genitori della vittima e del "carnefice"<sup>318</sup>. Gli studenti sono tenuti a non commettere atti di bullismo o discriminazioni nei confronti degli altri e agire in modo tale da non mettere in pericolo la sicurezza o la salute degli altri studenti della scuola<sup>319</sup>.

### **Azioni disciplinari**

La scuola deve elaborare un piano per le misure disciplinari<sup>320</sup> e le relative procedure in conformità con la legge generale sulla scuola secondaria superiore<sup>321</sup> al fine di garantire la legalità e l'uniformità delle pratiche e la parità di trattamento degli studenti. I provvedimenti devono fondarsi su ragioni obiettive, atti simili devono essere punibili con la stessa pena indipendentemente dall'autore, le sanzioni devono essere proporzionate all'atto, nonché dell'età e del livello di sviluppo dello studente. Lo studente e i genitori devono essere consultati prima di decidere su un'azione disciplinare<sup>322</sup>. Sanzioni disciplinari previste dalla legge:

- Se uno studente interferisce con l'insegnamento può essere allontanato dall'aula per il resto della lezione;
- Nel caso di atti violenti e minacciosi che mettono a rischio la sicurezza degli altri studenti e del personale scolastico, si può essere allontanati per tre giorni. Durante questo periodo deve essergli fornita l'opportunità di parlare con uno psicologo o un assistente sociale.

<sup>316</sup> (articolo 13 della legge 1287/2013 sul benessere degli alunni e degli studenti [modificata dalla legge 1501/2016])

<sup>317</sup> (legge generale sulla scuola secondaria superiore 714/2018, sezione 40)

<sup>318</sup> legge sulla scuola secondaria superiore 714/2018, sezione 40, sottosezione 7, modificata dalla legge 165/2022

<sup>319</sup> Legge generale sulla scuola secondaria superiore 714/2018, sezione 30, sottosezione 2, modificata dalla legge 165/2022

<sup>320</sup> articolo 40, paragrafo 3, della legge generale sulla scuola secondaria superiore,

<sup>321</sup> Legge generale sulla scuola secondaria superiore 714/2018, sezione 41, sottosezione 1, modificata dalla legge 165/2022.

<sup>322</sup> Legge generale sulla scuola secondaria superiore 714/2018, sezione 42, sottosezione 1, modificata dalla legge 165/2022)

- Se si interrompe una lezione o si agisce in modo fraudolento si può ricevere un avvertimento scritto.
- Se la violazione è grave o se lo studente reitera le azioni può essere espulso dall'istituto scolastico per un periodo determinato, fino a un anno (3 mesi se ancora nell'obbligo scolastico), nonché espulso dal dormitorio per un periodo determinato o per il resto dei suoi studi.

### **Diritti degli studenti**

Gli studenti hanno il diritto di completare il programma di istruzione secondaria superiore generale in un massimo di quattro anni, a meno che la scuola non conceda allo studente più tempo per completare a causa di malattia, disabilità o altri motivi speciali. Hanno anche il diritto di sospendere temporaneamente gli studi per la durata del loro servizio ai sensi della legge sulla coscrizione<sup>323</sup>, della legge sul pubblico impiego<sup>324</sup> o della legge sul servizio militare volontario delle donne<sup>325</sup> o di ricevere l'indennità di malattia o l'indennità di gravidanza o parentale ai sensi della legge sull'assicurazione malattie<sup>326</sup>. Lo studente ha il diritto di ricevere un'istruzione in conformità con il curriculum. Una parte degli studi inclusi nel programma generale dell'istruzione secondaria superiore può essere richiesta per essere studiata in modo indipendente se ciò non compromette il raggiungimento degli obiettivi fissati per l'istruzione e i prerequisiti dello studente per completare il programma e l'esame di immatricolazione.

### **Responsabilità**

Gli studenti sono obbligati a partecipare all'insegnamento, a meno che non vi sia un motivo giustificato per la loro assenza. Lo studente deve svolgere i suoi compiti coscienziosamente e comportarsi in modo appropriato evitando atti di bullismo o discriminatori e di agire in modo tale da mettere in pericolo la sicurezza o la salute degli altri.

### **Garantire l'empowerment degli studenti e il sindacato studentesco**

Le scuole possono promuovere al meglio la cittadinanza attiva e la partecipazione creando una cultura operativa in cui gli studenti possano esercitarsi utilizzando metodi democratici per apportare cambiamenti nel loro ambiente immediato e nella vita quotidiana. Devono garantire loro la possibilità di partecipare e influenzare le attività scolastiche e le decisioni che li riguardano. Tutti gli studenti insieme costituiscono il corpo studentesco ed hanno il compito di eleggere un consiglio che rappresenti la loro voce. Questo ha lo scopo di promuovere la cooperazione, l'empowerment, la partecipazione attiva degli studenti ai diversi momenti e attività della comunità scolastica preparandoli ad una cittadinanza attiva, attiva, responsabile e solidale

### **Istruzione preparatoria**

Nell'ambito della riforma della scuola secondaria in ottica inclusiva è previsto il rafforzamento dell'istruzione preparatoria<sup>327</sup>: per gli studenti immigrati che parlano lingue straniere sono organizzati corsi finalizzati a guidarli all'apprendimento del finlandese e accedere agli studi secondari superiori. Per immigrato si intende una persona che si è trasferita in Finlandia e che soggiorna nel paese con un permesso concesso per scopi diversi dal turismo o da un soggiorno di breve durata comparabile, o il cui diritto di soggiorno è stato registrato o al quale è stata rilasciata una carta di soggiorno. Per parlante di lingua straniera si intende una persona la cui lingua madre è diversa dal finlandese, dallo svedese o dai sami.

<sup>323</sup> Conscription Act (1438/2007)

<sup>324</sup> Non-Military Service Act (1446/2007)

<sup>325</sup> Legge sul servizio militare volontario femminile (285/2022),

<sup>326</sup> Health Insurance Act (1224/2004).

<sup>327</sup> legge sulla scuola secondaria superiore generale 714/2018

Partendo dal riconoscimento delle diverse tradizioni culturali di partenza degli studenti, il corso li aiuta a riflettere e confrontarsi con quelle finlandesi, e risolvere e superare eventuali conflitti interni rafforzando le loro competenze interculturali. La conoscenza della lingua infatti è fondamentale, non solo per apprendere ma anche per interpretare e conoscere la realtà circostante, comprendere i valori e le tradizioni della cultura finlandese e avere la possibilità di parteciparvi attivamente. Anche nel corso preparatorio all'inizio dell'anno gli studenti, guidati dagli insegnanti e dai counselors, costruiscono un piano di studi individuale basato sulle competenze precedentemente acquisite, in cui vengono identificate le abilità linguistiche, fissati gli obiettivi di apprendimento e le modalità per raggiungerli, e predisposte eventuali misure di sostegno e di assistenza. In questa fase è molto importante il coinvolgimento e il sostegno della famiglia, ed è compito della scuola stabilire le modalità migliori per costruire una cooperazione e una comunicazione positiva con i genitori. Devono essere organizzati incontri congiunti per introdurre e spiegare il funzionamento del sistema educativo finlandese, dell'istruzione preparatoria, dei requisiti richiesti per studiare nella scuola secondaria superiore, e dei vari servizi di assistenza e sostegno a disposizione. L'insegnamento sostiene l'apprendimento tra pari, stimola forme di sostegno reciproco, rafforza l'inclusione nello studente nella comunità scolastica anche attraverso la partecipazione ad eventi organizzati dalla scuola, comuni agli altri corsi/indirizzi. I metodi di lavoro sono flessibili, interattivi e differenzianti in base alle diverse caratteristiche dello studente, e lasciano progressivamente spazio alla loro autonomia, man mano che progredisce nel suo percorso. Durante l'istruzione preparatoria per l'istruzione secondaria superiore generale, uno studente può:

- studiare le materie del precedente ciclo di studi e aumentarne il voto in modo da avere maggiori possibilità di scegliere quale scuola secondaria superiore frequentare;
- acquisire i 50 crediti previsti e accedere alla scuola secondaria. A seconda delle competenze linguistiche, gli studenti possono seguire anche i corsi del programma di istruzione secondaria generale, alternando le lezioni preparatorie a quelle del programma “normale”.

Il corso dura un anno durante il quale gli studenti devono raggiungere almeno 50 crediti ECTS scegliendo tra corsi obbligatori e facoltativi. Il programma prevede<sup>328</sup>:

<b>Materie</b>	<b>Studi obbligatori in crediti</b>
Lingua madre e letteratura	20
Seconda lingua nazionale, lingue straniere, lingua madre dello studente	6
Matematica, fisica, chimica, biologia, geografia	4
Storia e studi sociali	4
Orientamento scolastico	4
Totale studi obbligatori	38
Totale studi facoltativi	12
<b>Totale studi</b>	<b>50</b>

<sup>328</sup> Government decree on general upper secondary education (810/2018, Capitolo 4)

#### **4.4. LO STUDIO DI CASO DELLO “SCHILDTIN LUKIO” DI JYVÄSKYLÄ**

##### **Introduzione.**

Nella città di Jyväskylä le scuole sono gestite da Gradia, un consorzio che comprende due Istituti professionali, Gradia Jyväskylä e Gradia Jämsä, e tre secondarie di secondo grado, il Jyväskylän Lyseo Upper Secondary School, Schildt Upper Secondary School e Jyväskylä Upper Secondary School riservato all'educazione degli adulti, e ospitano oltre 24000 studenti di età compresa tra i 16 ed i 19 anni.

Nelle scuole superiori del consorzio Gradia, l'anno scolastico è diviso in cinque periodi e utilizzano il modello della scuola “senza classi”: gli studenti devono raggiungere almeno 150 crediti ECTS (circa 1-3 crediti per corso) scegliendo tra corsi obbligatori e facoltativi, da completare in un periodo di tempo flessibile in base ai propri ritmi; le classi, dunque, sono organizzate non per età ma per corsi. Mediamente la maggior parte degli alunni completa il proprio percorso in 3 anni, ma è possibile farlo anche in 2 o 4 anni. Al completamento del ciclo di studi gli studenti sostengono l'esame di maturità.

Nelle scuole secondarie superiori della città, gli studenti hanno in generale a disposizione un'ampia offerta formativa, l'opportunità di apprendere utilizzando diversi metodi di studio e applicare le conoscenze acquisite al di là dell'ambito scolastico. Si presta molta attenzione allo sviluppo delle cosiddette competenze trasversali in tutti i corsi (etiche, ambientali, globali, culturali e interculturali, sociali e relazionali), utili sia nel proseguimento degli studi ma anche per accedere al mondo del lavoro e diventare cittadini in grado di partecipare attivamente alla vita della propria comunità ed essere aperti alla dimensione internazionale. Nella visione di Gradia, gli anni del liceo sono tra i più importanti nella vita di un giovane e la scuola si adopera affinché il tempo trascorso possa restare nella memoria dei suoi studenti, incoraggiandoli a partecipare ad eventi (balli, concerti, manifestazioni sportive, etc. ), progetti comuni e fare nuove amicizie.

La scuola si trova a circa 15 minuti a piedi del centro della città, in un'area che ospita anche uno dei due istituti professionali Gradia, con il quale condivide alcuni spazi interni ed esterni, tra cui diverse strutture sportive e dedicata all'attività fisica in generale (un percorso parkour, un piccolo campo da calcio e uno di basket).

##### **Struttura dell'edificio**

L'edificio è abbastanza nuovo, è stato realizzato nel 2015 con moduli prefabbricati divisi in diversi blocchi. Al piano terra ci sono gli uffici dei diversi counsellors della scuola, dell'insegnante di sostegno, dello psicologo, dell'infermiere e del cappellano, bagni, 3 palestre, spogliatoi per gli studenti con tanto di sauna, un auditorium, diverse aule e ampi spazi per la socializzazione e il relax con tavolo da biliardo e tre tavoli da ping-pong.

Al primo piano si trovano un'ampia mensa, numerose aule e uno spazio per gli studenti (al quale si accede togliendosi le scarpe) in cui si ritrovano per giocare, trascorre tempo insieme, svolgere attività autogestite, fornite di strumenti musicali (chitarre, piano forte, etc.) comode sedute, tv e computers. Al secondo piano ci sono oltre alle aule, gli uffici del preside e dei suoi collaboratori, una sala riunioni/eventi, una sauna per il personale scolastico e un grande sala insegnanti divisa in due aree, una “sociale” con armadietti, tavoli, frigorifero, forno a microonde, macchinette per il caffè, e una “quiet zone” in cui possono lavorare più tranquillamente nella varie postazioni dotate di computer. Le aule sono disposte su due lati lungo corridoi, con ampie finestre per permettere il più possibile l'ingresso della luce naturale. Sono di diverse dimensioni, alcune hanno le pareti in vetro, tutte hanno banchi componibili mobili e sedie con rotelle, grandi schermi per proiettare le lezioni. La cattedra è di solito in un angolo e ha la stessa altezza dei banchi. Le scale sono ampie e spaziose,

ci sono ascensori per muoversi tra i diversi piani, lungo i corridoi e negli spazi di collegamento tra le diverse aree dell'edificio si trovano spesso armadietti, comodi divani colorati e cabine insonorizzate per lo studio individuale o di gruppo, o per la socializzazione e il relax durante le pause, biliardini, e tavoli da ping-pong. Alcuni bagni sono divisi per sesso altri sono "neutri". Gli ambienti in generale sono molto puliti e curati e le pareti sono colorate (sono presenti diversi murales) o ricche di poster, materiale didattico o informativo. Nonostante la scuola sia molto grande, non c'è una grossa disponibilità di aule e di conseguenza non ci sono le aule di materia a disposizione per tutti.



Figura 41 Gradia Schildtin Lukio

### **La scuola**

All'interno del sito internet della scuola<sup>329</sup>, lo Schildtin Lukio è descritto come una comunità di apprendimento e di orientamento in cui i punti di forza dello studente, la motivazione e la volontà di imparare sono considerati valori determinanti: ogni membro è accolto, apprezzato, valorizzato e sostenuto nella crescita come cittadino attivo e competente. Il liceo ospita 1334 (1334, 607 maschi e 727 femmine) studenti di età compresa tra i 15 ed i 19 anni.

Ogni anno accoglie 400 nuovi studenti, dei quali 60 nell'indirizzo sportivo e 30 in quello musicale. Offre un ricco programma formativo con la possibilità di includere nel proprio curriculum alcuni hobby, svolgere periodi di studio all'estero e anche seguire per qualche settimana dei corsi universitari. Gli studenti del primo anno devono completare un piano di studio che viene periodicamente aggiornato, attraverso il supporto e la supervisione dei counsellors, i quali cercano di includere il più possibile gli interessi, i bisogni degli alunni in base anche ai loro sogni e ambizioni per il futuro. Lo scopo della scuola è sostenere la crescita degli studenti fornendo loro gli strumenti per l'empowerment personale e per l'apprendimento permanente.

I cambiamenti chiave apportati nella nuova riforma scolastica ha portato al passaggio dal sistema dei corsi a quello dei crediti, una maggiore attenzione al benessere e all'orientamento, e una

<sup>329</sup> <https://www.gradia.fi/en> - (consultato il 30 gennaio 2023)

cooperazione ancora più forte tra gli istituti di istruzione superiore e la vita lavorativa. I corsi sono strutturati per moduli, il che ha richiesto una certa riorganizzazione anche dei contenuti.



Figura 42 Gradia Schildtin Lukio

Sulle pagine del sito web dell'istituto<sup>330</sup> è possibile trovare alcune impressioni degli studenti sulla propria scuola: sottolineano un'atmosfera positiva, rilassata ed accogliente, si sentono curati e ascoltati, giudicano gli insegnanti preparati e simpatici e ritengono di avere molte opportunità per migliorarsi ed apprendere. Per rafforzare il senso di comunità sono spesso organizzati eventi (concerti, manifestazioni, etc.) aperti anche alla comunità. La dirigenza e lo staff cercano di rendere le giornate piacevoli e scorrevoli, accogliendo le esigenze e gli interessi degli studenti nel miglior modo possibile. Sempre sulle pagine del sito della scuola, si sottolinea uno degli aspetti più importanti della scuola, la libertà: di essere sé stessi, di pianificare e costruire il proprio programma di studi includendo al suo interno anche i propri hobby e passioni.

---

<sup>330</sup> *Sydämen sivistystä - siksi Schildt* (La civiltà del cuore - ecco perché Schildt)

<https://www.gradia.fi/oppimaan/lukiot/schildtin-lukio/sydamen-sivistysta-siksi-schildt> (consultato il 30 gennaio 2023)





Figura 43 Gradia Schildtin Lukio

### **Internazionalità alla Schildt High School**

Schildtin ha decisamente una visione internazionale, fa parte della rete Europroject, che comprende 19 scuole provenienti da tutta Europa (Austria, Belgio, Danimarca, Francia, Germania, Grecia, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Portogallo, Slovacchia, Spagna, Svezia) con le quali vengono spesso organizzati programmi di scambio di una settimana, ma è possibile trascorrere un periodo di studio in Australia e negli Stati Uniti.

### **Ambienti di apprendimento digitali**

Le lezioni avvengono all'interno di ambienti digitali e il pc rappresenta lo strumento principale degli studenti. La recente riforma delle scuole secondarie superiori che ha esteso tra l'altro l'obbligo scolastico a 18 anni, prevede che i libri di testo siano distribuiti in formato digitale. Resta la possibilità di averli anche in formato cartaceo ma a proprie spese. Le scuole ad inizio anno forniscono gratuitamente ad ogni studente un pc e le licenze online di vari programmi e applicazioni. Tutte le comunicazioni e le varie informazioni sono sulla piattaforma Wilma, così come compiti, lezioni, materiale didattico, registro delle assenze, etc.

### **Indirizzi e specializzazioni.**

La scuola ha tre indirizzi, uno generale, uno sportivo ed uno musicale.

#### **Indirizzo generale**

L'ammissione dipende dalla media dei voti conseguita nel ciclo di istruzione precedente.

Si rivolge<sup>331</sup> a coloro che vogliono studiare in una scuola in cui le persone vengono prima di tutto, in un ambiente sicuro, confortevole e moderno e con insegnanti qualificati.

La scuola investe e crede molto nell'orientamento e nella flessibilità al fine di consentire agli

---

<sup>331</sup> <https://www.gradia.fi/en> (consultato il 29 gennaio 2023)

studenti di migliorarsi e poter proseguire il proprio percorso di studi all'università. L'offerta dei corsi è ampia ed è possibile caratterizzare i propri studi in base ai propri interessi (lingue e internazionalità, scienze naturali, arte e artigianato, etc...). Al centro c'è la partecipazione, la cooperazione tra studenti e insegnanti, la motivazione e il benessere.

Il programma della scuola secondaria superiore è di 150 crediti ECTS, è possibile scegliere tra obbligatori e facoltativi includendo almeno 20 crediti del curriculum nazionale. Di norma, gli studi sono completati in tre anni.

#### Indirizzo Sportivo

È pensato<sup>332</sup> per favorire il connubio tra sport e studio, i corsi infatti includono 3 sessioni di allenamenti settimanali in orario scolastico. Gli studenti, supportati nelle proprie scelte dai counsellors, possono essere esonerati di 16 crediti, devono tuttavia comunque completare la metà dei crediti obbligatori in ogni materia. Tra le discipline praticate: Freestyle & mound skiing, calcio, ginnastica a squadre, hockey su ghiaccio, pallacanestro, pallavolo, sci di fondo, floorball, nuoto, ginnastica artistica, atletica



Figura 44 Strutture sportive

Al fine di conciliare le attività sportive e gli studi:

- I corsi obbligatori sono stati collocati il più possibile al di fuori delle ore di allenamento;
- I consulenti per l'orientamento supportano la preparazione dei piani di studio individuali degli atleti;
- I coordinatori del coaching si sforzano di consentire buone condizioni di allenamento;
- Uno psicologo scolastico è rivolto specificamente agli studenti atleti;
- Gli insegnanti sono flessibili e comprensivi;
- C'è una vasta gamma di supporto agli studi;
- È possibile completare gli studi in modo indipendente attraverso corsi online.
- I pasti sono programmati per gli atleti dopo le lezioni di allenamento. Nei giorni di allenamento è possibile avere pranzo e cena oltre alla colazione.

---

<sup>332</sup> Ibid.



Figura 45 Spazi esterni

Ogni anno il corso accoglie 60 studenti, l'ammissione dipende dalla media del diploma di scuola secondaria superiore (media minima tra materie letterarie e educazione fisica del 7) e dal livello atletico valutato dalla federazione sportiva. La scuola collabora il Comitato Olimpico Finlandese, con la Jyväskylä Sports Academy, federazioni sportive, e club sportivi.

### **Linea musicale (Musa)**

Nella linea musicale della Schildt High School<sup>333</sup>, è possibile combinare la passione musicale e lo studio e ottenere un diploma di musica, un diploma di scuola superiore teatrale o un diploma di scuola superiore di danza. Gli studenti "Musa" possono frequentare gli stessi corsi degli studenti della linea generale, alternando lo studio con le esercitazioni pratiche, che prevedono tra l'altro la

<sup>333</sup> <https://www.gradia.fi/en> (consultato il 29 gennaio 2023)

partecipazione al concerto autunnale, di Natale ai concerti di classe, ed altri eventi dentro e fuori la scuola. Per accedere è previsto un esame di ammissione pratico.

Come per la linea sportiva, gli studenti possono essere esonerati di 16 crediti, supportati nella scelta dai counsellors, tuttavia, devono comunque completare la metà dei crediti obbligatori in ogni materia. Per accedere è previsto un esame di ammissione pratico.

### **EduFutura**

EduFutura è una collaborazione tra Gradia, Jyväskylän University of Applied Sciences e i dipartimenti di istruzione, ricerca e sviluppo dell'Università di Jyväskylä, che dà la possibilità agli studenti di seguire alcuni corsi universitari già durante i loro anni di scuola secondaria superiore.

### **Benessere degli studenti**

Il benessere degli studenti è attuato attraverso una cooperazione sistematica, multidisciplinare tra scuola, servizi sociali e di assistenza sanitaria, studenti e i loro tutori e, se necessario, con altri partner, ed è finalizzato a garantire l'apprendimento, il regolare svolgimento degli studi e una buona salute psico-fisica in un ambiente sano e sicuro per tutti.

Il piano di benessere degli studenti prevede<sup>334</sup>:

- Piano di welfare studentesco;
- Piano di crisi;
- Procedure per l'attivazione di servizi;
- Proteggere gli studenti da bullismo, violenza e molestie;
- Piano di prevenzione dell'uso di sostanze da parte degli studenti (inclusi eventuali test antidroga);
- Automonitoraggio;
- Uguaglianza e non discriminazione.

La legge sull'uguaglianza e la non discriminazione<sup>335</sup> richiede che ogni istituto scolastico elabori, coinvolgendo anche studenti e genitori, un piano funzionale che va valutato e aggiornato ogni anno. All'inizio dello scorso anno (2021) è stata effettuata una prima indagine, sono state riviste le linee guida esistenti tenendo conto dei feedback degli alunni (al lavoro sono state invitate anche le associazioni studentesche). Emerge la volontà di creare un "noi" e migliorare lo spirito di comunità, a tal fine è stato deciso di migliorare le informazioni relative all'uguaglianza e alla non discriminazione, attraverso eventi formativi, giornate tematiche e varie campagne informative.

### Insegnante-tutor

Ogni studente all'inizio del primo anno è assegnato ad un insegnante-tutor, che resterà il suo punto di riferimento per l'intero percorso scolastico. L'insegnante non è necessariamente della sua classe, dal momento che non ci sono "classi" vere e proprie. Ogni professore ha in carico mediamente 25 alunni che incontra a cadenza settimanale/bisettimanale all'interno dell'orario scolastico per ascoltare i loro bisogni, interessi, raccogliere dubbi e incertezze ed intercettare eventuali malesseri o problematiche varie. Se necessario può richiedere l'intervento di esperti per supportare lo studente nelle sue difficoltà.

### Kurattori e Psicologi

I servizi curatoriali e psicologici sono gratuiti e riservati, e sono forniti con il consenso dello studente. Se necessario possono prevedere anche il coinvolgimento dei genitori, del personale scolastico e altri esperti. Lo scopo è quello di promuovere il benessere e la sicurezza sia del singolo studente che dell'intera comunità, nonché mantenere un'atmosfera di studio positiva.

L'accesso al servizio avviene tramite appuntamento: secondo la legge sul benessere in caso di

---

<sup>334</sup> Ibid.

<sup>335</sup> Legge sulla non discriminazione (1325/2014)

bisogno urgente, lo studente ha diritto di ricevere un appuntamento entro 24 ore, altrimenti entro 7 giorni lavorativi. Un curatore o uno psicologo è comunque disponibile telefonicamente tutti i giorni.

### Kurattori

Il kurattori è un assistente sociale che ha il compito di sostenere gli studenti e il loro genitori, fornendo consigli e orientamenti rispetto a problematiche non collegate direttamente allo studio, come problemi relazionali, gestione della vita quotidiana, rapporti familiari, problemi finanziari, elevato numero di assenze e scarsa motivazione, etc. Se necessario, il sostegno è pianificato coinvolgendo anche genitori e insegnanti.

### Psicologi

Lo psicologo supporta gli studenti fornendo consulenza e orientamento su questioni relative allo sviluppo, all'apprendimento, alle relazioni sociali, alla salute mentale e al benessere, stress, sensazioni di malessere e di angoscia, crisi. Se necessario, sono coinvolti anche genitori/tutori e insegnanti.

### Orientamento scolastico

Il counsellor sostiene gli studenti (prevalentemente in modo individuale) principalmente per questioni relative allo studio e nell'orientamento post-diploma (come scegliere l'università, come applicare, etc, lavoro, etc.). Aiuta gli studenti del primo anno a compilare il proprio piano di studi, scegliere i corsi in base ai propri interessi, passioni, punti di forza, fermo restando la necessità di acquisire le competenze utili per superare l'esame finale. Tutti gli studenti possono richiedere un appuntamento per discutere della propria situazione scolastica e chiedere eventualmente suggerimenti per ridurre i ritmi di studio o accelerarli, a seconda delle varie fasi della propria vita. All'interno del corso di studi sono previsti due corsi obbligatori di orientamento, OP1 nel primo anno, relativo alla vita come studente, e OP2 nel secondo/terzo anno sul come proseguire gli studi o entrare nel mondo del lavoro dopo l'esame finale.

### *Sessione RO*

Sono previsti incontri a cadenza settimanale tra insegnanti-tutor e il resto del corpo docente, in cui vengono esaminati e discussi gli episodi più significativi, ed eventualmente segnalate situazioni problematiche ai servizi.

### *Educazione speciale*

Studiare nella scuola secondaria superiore richiede un approccio abbastanza indipendente e l'assunzione di responsabilità per gli studi. Ogni studente è un individuo e tutti hanno diritto all'orientamento e al sostegno in caso di difficoltà di apprendimento, gravi disabilità o malattie. Nei casi più gravi tale sostegno è di solito ottenuto in scuole professionali speciali, ad esempio in Spesia. Ci sono diverse modalità per accedere al servizio:

- Se uno studente ha usufruito di un'educazione speciale nei livelli di istruzioni precedenti, le informazioni sono trasmesse automaticamente alla scuola secondaria al fine di garantire che le esigenze di sostegno dell'alunno siano prese in considerazione e che siano in continuità.
- All'inizio della scuola, inoltre, gli studenti del primo sono sottoposti ad un test organizzato dall'insegnante di sostegno, per rilevare eventuali disturbi di apprendimento, in particolare la dislessia. Nel caso fossero riscontrate difficoltà l'insegnante contatta lo studente per proporgli un sostegno individuale o di gruppo, in base alle sue esigenze, al di fuori della classe. Se necessario può indirizzarlo da esperti per analisi più approfondite.
- Ogni studente, magari su suggerimento di un insegnante, può rivolgersi personalmente all'insegnante di sostegno e chiedere un supporto allo studio



È possibile ottenere il diritto a disposizioni speciali durante lo svolgimento degli esami di immatricolazione finale, in caso per esempio di una grave dislessia. Può avere più tempo a disposizione, può svolgerlo in un piccolo gruppo separato, può avere il testo in un formato più grande. Le richieste sono compilate e inviate dall'insegnante di sostegno sin dall'inizio della presa in carico in modo che lo studente possa avere la possibilità di esercitarsi e svolgere delle prove per valutare bisogni e funzionalità. Occorre ricordare comunque che quando si applica per una scuola secondaria superiore, il contenuto e i requisiti degli esami di immatricolazione restano gli stessi per tutti, a prescindere dalle varie disposizioni speciali.

### *Corsi di Preparazione*

Gli studenti non madrelingua finlandese, svedese o sami, hanno la possibilità di frequentare un corso di finlandese come seconda lingua. Di solito le lezioni sono svolte in piccoli gruppi (10-15) in cui gli studenti di diverse culture e provenienza imparano insieme con il supporto dei pari in un clima positivo e incoraggiante, pieno di umorismo e colore. Non di rado durante queste lezioni capita di parlare 2-3 lingue diverse contemporaneamente!

L'obiettivo principale di questi corsi è aiutare gli studenti a raggiungere le competenze linguistiche necessarie per poter studiare tutte le materie previste nella scuola secondaria superiore, proseguire successivamente gli studi o entrare nel mondo del lavoro. Insieme all'insegnamento della propria lingua madre, l'educazione finlandese come seconda lingua rafforza l'identità multiculturale dello studente e costruisce le basi per il bilinguismo funzionale.

### *Educatori*

Nelle scuole secondarie gli educatori sostengono la crescita e il benessere degli studenti e aumentano il senso di comunità della scuola. Il lavoro delle due educatrici è molto variegato, può essere comunque riassunto nel:

- Promuovere l'inclusione;
- Svolgere attività di informazione e orientamento;
- prevenire episodi di bullismo;
- sostegno all'unione studentesca;
- rafforzare la cooperazione tra casa e scuola;
- sostegno degli studenti;
- mediare e risolvere conflitti tra pari;
- organizzare ludico-ricreative (organizzazione ricreazione, serate, gite, eventi, etc.).

Di solito sono presenti tre giorni la settimana, non dispongono di uno spazio fisso all'interno della scuola anche se al mattino è facile incontrarle nel grande spazio relax al primo piano ad offrire caffè e scambiare due chiacchiere con gli studenti, raccogliendo senza pregiudizi, i loro interessi, bisogni, e proposte. Sono orientati a lavorare maggiormente sul gruppo ma si prendono cura degli alunni anche a livello individuale. Sono a volte chiamate anche a lavorare nelle classi per svolgere attività di team building (soprattutto ad inizio anno), gestione dei conflitti, etc., ma anche a creare collegamenti con il mondo fuori dalla scuola e con la comunità locale.

La loro presenza favorisce un'interazione responsabile tra i giovani e una comunità scolastica sicura, ma soprattutto promuove l'inclusione di tutti e in particolar modo dei più fragili, aiutandoli ad uscire dall'ombra, dalla solitudine o da possibili situazioni di emarginazione.

### Coaching Vivo

Il coaching Vivo viene effettuato in connessione con l'Autorità congiunta per l'istruzione Jyväskylä (Gradia), ed è entrato permanentemente nell'offerta dei servizi di Gradia al termine del progetto pilota "Landscape of Growth" del 1.5.2020. È rivolto agli studenti che, nonostante l'attivazione dei vari servizi di assistenza, per varie situazioni di vita non sono in grado di impegnarsi nello studio e

sono a rischio dropout. Il coaching Vivo cerca di trovare soluzioni alternative partendo dai bisogni e dagli interessi dello studente, utilizza metodi funzionali al rafforzamento sociale e dell'autostima degli studenti, all'aumentare l'autoefficacia, sviluppare competenze emotive e relazionali, al miglioramento delle capacità di studio. I metodi di lavoro includono coaching di gruppo, coaching individuale, coaching metodo di studio e orientamento, coaching neuropsichiatrico, etc.

### *Tutor*

I tutor sono studenti formati a supportare i propri coetanei nel loro percorso di studio e creare momenti per rafforzare il senso di comunità e il benessere di tutti.

### *Cappellano e diacono*

Il cappellano scolastico e il diacono sono dipendenti della Chiesa evangelica luterana di Jyväskylä, e sono a disposizione della scuola grazie ad un accordo di cooperazione. Fanno parte del gruppo di altri professionisti di Gradia che si prendono cura del benessere degli studenti, come curatori, tutor, psicologi, assistenti sanitari e educatori.

Il cappellano scolastico e il diacono sostengono i giovani ad affrontare le pressioni e preoccupazioni della vita quotidiana, costituiscono una sorta di servizio a bassa soglia, accogliendoli con riservatezza e professionalità per quello che sono. È possibile rivolgersi a loro per qualsiasi bisogno (problemi economici, di solitudine, amicizia, relazionali, spirituali, stress, separazioni familiari, bullismo, crisi e ansia, etc.) indipendentemente dall'essere membri di altri gruppi religiosi.

### *Attività sindacali studentesche*

Il sindacato studentesco è composto da tutti gli studenti delle scuole secondarie superiori che annualmente eleggono i membri del consiglio, i quali hanno il compito di rappresentare i diritti degli studenti, far sentire la loro voce e opinioni, e organizzare eventi. Esistono tre organizzazioni sindacali studentesche nella scuola che lavorano congiuntamente per sviluppare e realizzare attività per gli studenti e per il bene comune, prendendo parte ai processi decisionali dell'istituto.

### *Settimana lavorativa*

Nel programma del primo anno è prevista una settimana, di solito a fine aprile, è organizzata la settimana lavorativa al fine di rafforzare le connessioni tra la scuola e il mondo del lavoro. Durante questo periodo gli studenti hanno la possibilità di trascorrere due giorni sul posto di lavoro concordato, 3 giorni a lavorare insieme ai propri compagni provando a rispondere e risolvere alle sfide lanciate dalle aziende (InnoFlash). È un'opportunità per sperimentare ed acquisire informazioni sulle competenze necessarie per svolgere determinate attività lavorative: lo scorso anno ha vinto la proposta che suggeriva di utilizzare l'impasto in eccesso della panetteria di Ruth, distribuendolo tra una rete di microbirrifici locali. Nella stessa settimana gli studenti del secondo e del terzo anno hanno la possibilità di prendere parte a corsi universitari.

### *Cibo*

Ogni studente ha diritto a ricevere gratuitamente colazione (porridge) e pranzo, presentando una tessera (KELA) che gli viene consegnata ad inizio anno. (Per esperienza personale, il cibo è buono e abbondante).

### *Aiuti finanziari agli studenti*

All'età di 17 anni, in base alle condizioni economiche dei genitori, e se in regola con lo studio (aver completato almeno 20 crediti), gli studenti possono ricevere un aiuto finanziario.

### *Trasporti*

Gli studenti hanno diritto al trasporto pubblico gratuito se utilizzano il servizio almeno 15 giorni al mese e abitano ad almeno 7 km dalla scuola.



### *Assistenza sanitaria agli studenti*

Gli studenti delle scuole secondarie superiori hanno diritto all'assistenza sanitaria gratuita fino al compimento del 18° anno indipendentemente dal loro comune di residenza.

Il lavoro è organizzato dal Jyväskylä Co-operation Area Health Centre (JYTE) ed è svolto da un'infermiera della sanità pubblica e da un medico e comprende un'assistenza sanitaria (esami, vaccinazioni, prevenzione e malattie sessualmente trasmissibili), il pronto soccorso, salute mentale e abuso di sostanze. Gli studenti minorenni sono inoltre coperti da cure dentistiche gratuite, da svolgere preferibilmente nelle loro città natali durante i periodi di vacanza

#### 4.4.1 DESCRIZIONE E ANALISI DEI DATI

#### 4.4.2 INTERVISTE

##### INNOVAZIONE

Lo Schildtin Lukio è una scuola di costruzione abbastanza recente, è moderna e funzionale, dispone di spazi ben attrezzati ed è decisamente votata all'innovazione.

*“Everyday teachers and students use innovative way to solve problems” (IDSJ-1)*

##### Processo innovazione.

La scuola si trova all'interno di un edificio costruito nel 2015 ed è il risultato della fusione di due istituti di circa 600 studenti ciascuno, che è stata completata nel 2018. Il DS attuale è stato il responsabile del processo di rinnovamento della scuola che ha coinvolto insegnanti e progettisti, che insieme hanno collaborato alla realizzazione di un edificio pensato in modo tale da essere funzionale e garantire allo stesso tempo il benessere e l'inclusione degli studenti.

*“We planned here certain kind of learning spaces, we build more open spaces, it looked good but after our experience we realized it was not for all the kind of learning, we had to go a little bit back, we have several big learning spaces and we had to reduce and divided them in smaller ones, but still keep them open structure...” (IDSJ-1)*

Nella fase di transizione, può accadere che gli ambienti non siano così funzionali come ci era immaginati, è fondamentale in questa fase mostrare flessibilità e disponibilità a mettersi in discussione, al fine di trovare le soluzioni migliori, coinvolgendo il più possibile le persone che utilizzano questi spazi, al fine di mantenere alto il loro entusiasmo e il loro morale nel continuare a credere nel processo di innovazione. Le parole del DS fanno trasparire una certa soddisfazione per quanto realizzato finora, un processo tutt'ora in corso:

*“Also, the seats and desks are important in the design, they're comfortable, we are taking more and more to transform also the corridors in learning spaces, like the cubes, they can take 4-6 people, not too many but we have good experiences.” (IDSJ-1)*

Tuttavia, come emergerà con maggiore risalto nel corso dell'esposizione, sono in molti che, nonostante si siano trasferiti in una scuola moderna e funzionale, rimpiangono la precedente struttura:

*“How long have you been working in this school?”*

*“22 years.”*

*“So, you had the opportunity to see all the changes?”*

*“Yes, all the bad changes... there is a trend in Finland, everything should be bigger! They think to save money but in the future the price to pay could be higher...yes because of money, but we have nicer places and more professional, but as welfare, we lost the feeling to belong to the school.” (IC1J-1)*

##### Innovazione e inclusione

Tra gli aspetti maggiormente innovativi in ottica inclusiva, che sono comuni in linea generale anche alle altre scuole secondarie finlandesi ci sono:

- la possibilità per gli studenti di scegliere e costruire il proprio percorso di studio, da svolgere mediamente in tre anni in base ai propri interessi, ritmi, esigenze, possibilità,
- l'assenza di bocciature, uno studente potrebbe per esempio non superare un corso ma non ripete l'anno, ripete il corso;
- un Gruppo di professionisti qualificato per sostenere gli studenti nei loro studi e psicologicamente, che si prende cura del loro benessere e inclusione

- l'utilizzo di ambienti di apprendimento digitali e innovativi dal punto di vista degli spazi e degli strumenti;
- la gratuità dei pasti, dei libri, del materiale scolastico e del trasporto.

*“My role, in secondary school you can do in 2-4 years, normal time is 3 years, most of them, but some can do less, many want to slow down in order to have more time for learning, hobbies, relaxing, work, and this is another part of inclusion. Here you do not fail, you can fail a course, but not the years, and it's better.” (IC1J-1)*

*“We have a student in the 4th year, I speak with sign language, he has made his all study plan in a way that he has only maximum 4 different subject in each period, he always has decided to make it easy and have time to study. It is very good so they can plan according with their strong point, interests, what can be useful in the future.” (IC1J-1)*

### **SPAZI DI APPRENDIMENTO INNOVATIVI**

Come già descritto precedentemente, la scuola è molto moderna, gli spazi sono stati accuratamente disegnati in modo da essere funzionali alla didattica e al benessere degli studenti. Oltre alle aule senza cattedra (o meglio hanno altezza regolabile a seconda delle esigenze), con sedie e banchi con le rotelle e componibili, proiettori, LIM e altri strumenti digitali, i corridoi e gli spazi di transito sono arredati in modo da diventare essi stessi ambienti di apprendimento, ci sono armadietti, divani, cabine, tavolini per studiare o semplicemente rilassarsi, ci sono spazi pensati per il relax e la socializzazione con ping-pong, biliardini, tavoli da biliardo, strumenti musicali, negli spogliatoi sono presenti addirittura le saune!



Figura 46 Sauna insegnanti

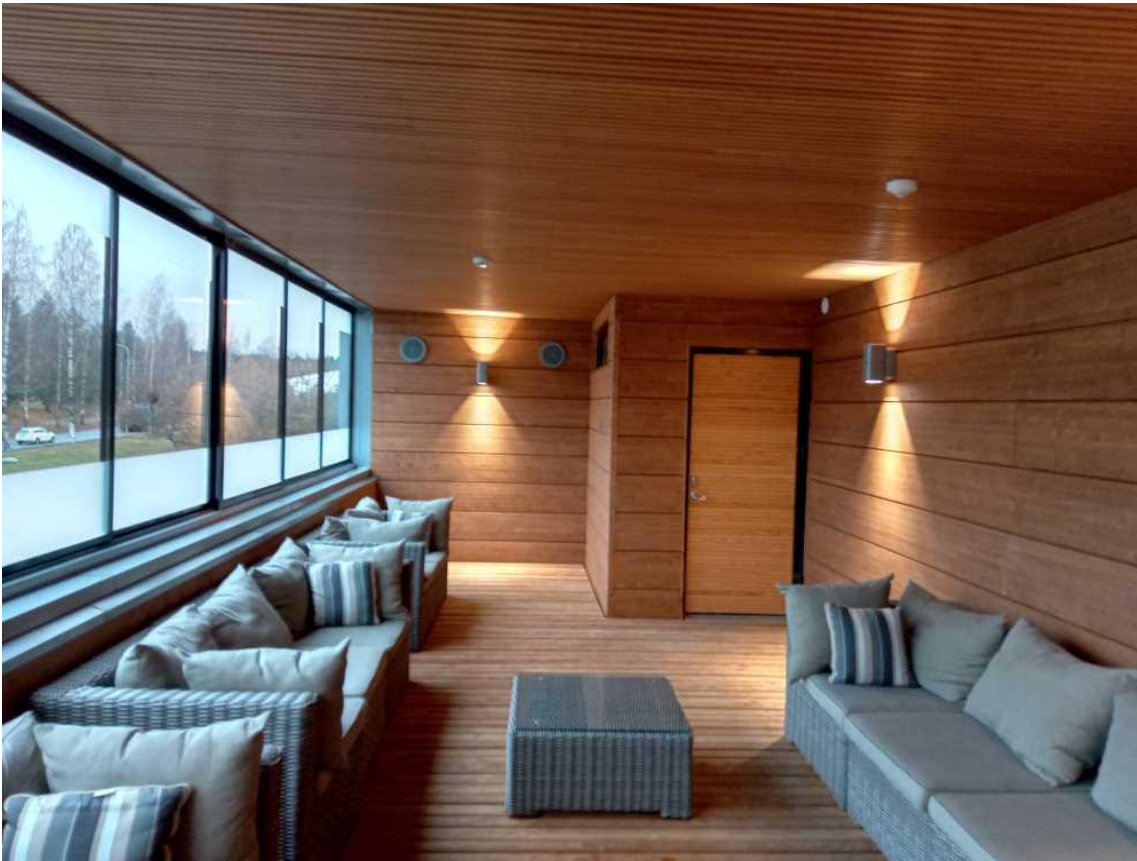


Figura 47 Area sauna e relax per insegnanti

*“Also the seats and desks are important in the design, they’re comfortable, we are taking more and more to transform also the corridors in learning spaces, like the cubes, they can take 4-6 people, not too many but we have good experiences.” (IDSJ-1)*

Nonostante tutto, il crescente numero di studenti ha ridotto le potenzialità della nuova struttura e dei nuovi spazi, non ci sono abbastanza aule per ospitare corsi e così molti insegnanti (non tutti e non per l’intero anno scolastico) hanno dovuto salutare le aule disciplinari a cui erano molto affezionati.

*“The problem it is we have too many students, we have very nice classes where you can move desk, but sometimes it’s not possible... I had my own classroom where I could move and set the class as I liked... it was really nice, you can put poster, things on the walls... not here”!*

*“Not anymore... We change every time, I’d like to, but we have too many students, we don’t have the opportunity, It would be lovely, I worked in other schools when I had my classroom you can have all the posters on the wall, the students will recognize this is a history class, and helps a lot the teachers, you have all your things there, it easier also for the students that have difficult to find places” (IMT2J-2)*

*“It would be great to have it. It would be nice to have poster on the wall, and other things in order to feel mathematics from the room.”*

*“I do not have my own classroom, I’d like to have it, I could have tables and desk as I like, as well for decoration. None has in the school, we should have more rooms.” (IMT1J-2)*

### **Spazi inclusivi**

Spazi innovativi potrebbero favorire la socializzazione, il benessere e l’inclusione degli studenti, da quanto descritto dagli intervistati sembra che effettivamente in alcune situazioni siano molto utili:

*“Yes, helps the communication, stay together, couple of weeks ago one student came with parents and they went around, they said we didn’t know that school can be like this, it feels like home. It is important feel secure.” (IC2J-2)*

*“Also the cabin, the sofas, help them to socialize, where they can spend time together when they don’t have lessons, find a safe place in this huge building.” (IC2J-2)*

Tuttavia emerge anche come la presenza di molti studenti abbia finito per ridurre i vantaggi e le opportunità di avere a disposizione una nuova struttura.

*“...now is a bit empty because students graduated but next autumn we will have 1300 students, and it’s crowded, and we will have problems, as well will be harder in the lunch room to find a space, it’s a big problem...”(IC1J-2)*

*“We open other places in the ground floor where they can go, it’s a safe place, this building it has good places, but they are not enough, especially for those one who needs to stay on their own, or in a small group, or quiet spaces:” (IC1J-2)*

*“It’s the same for the sofas and the areas with games, they help but it’s not enough, and for example, it should be for everyone, but it own by the third grade, they are older, we had nasty moments when they kick off the younger ones, and it shouldn’t be like this, it’s for everybody.” (IC2J-2)*

Sembra che anche gli spazi e gli arredamenti pensati per favorire il benessere e l’inclusione degli studenti, in condizioni di sovraffollamento finiscano per diventare elementi di esclusione.

*“Mmm, it’s ideal, the space is given to them for the free time it’s a power game going on, the third year students can sit on the sofa and no one else, and the younger don’t go because they know they can’t. It’s idealistic, we would like that everybody uses them together, so, that’s kind of problem, we know that we are a big school so there is a lot of bullying, always in these situations.” (IC3J-2)*

*“They do not fight physically but there is an internal chat where the eldest students write things against the smallest ones, claiming to move away from their spaces. It is a kind of social rule, it’s common in Finnish high school. It is a problem because they own the biggest spaces so for the first and second grade it’s a problem, they don’t know where to go.” (IYWJ-2)*

Anche nelle classi si registrano a volte dei problemi. Le dimensioni dei corsi possono variare notevolmente a seconda delle discipline e dei periodi, ho avuto modo di osservare lezioni con 5 studenti ed altre con 19, ma ho visto anche classi con oltre 30. Ciò può evidentemente creare dei problemi...

*“It’s difficult in a big school, kids have panic attack, and maybe this provokes it, if the classroom it’s to filled, it can cause anxiety problems.” (IC3J-2)*

*“There are difference between big and small classroom, and effects also the students... for example that 2 students had maths courses in big classes and they were alright, they have place near the door, and then next period it was in a small classes and they had a lot of problem.” (IC3J-2)*

Molti fanno riferimento a precedenti esperienze in scuole più piccole, alcuni ne sottolineano i vantaggi rispetto a quelle di maggiori dimensioni:

*“In small school it’s easier, you know all of them... I’d like to work in that school.” (ISSHTJ-2)*

*“The environment is the best way to help them. We have school too big, Jyväskylä municipalities want to do big schools, but of course, I have experience also in little schools, where everyone knows each other, they have more chance to be together, but at the same time, many students want to come in big schools, and don't know what they expect” (ISSHTJ-2)*

Altri fanno notare come entrambe le situazioni abbiano punti di forza e debolezze. Nelle scuole più piccolo è più facile socializzare, tutti si conoscono, le relazioni sono più semplici e immediate e ciò vale anche per gli insegnanti. Allo stesso tempo in una scuola più grande ci sono maggiori opportunità formative, c'è maggiore diversità

*“I was in a school of 120 students, I know all the students and colleague, it was very easy I really like it, I like to know all the students, also for the students, they were less shy and it's easier for them to ask for help to the peer and to the teachers... and it was so easy also when you start the course because you know all of them, and they know how you react, how you teach, it was very easy. I remember that time, but in a way, in a big school, we have so many spaces and we have a club, a European projects, and in this school we have more diversity, so we can find people for examples interested in politics and set up more projects...” (ITJ-2)*

*“I would say that in small school they know each other, they know in which class they are, in large school I do not even know in which year they are. In small school I can recognize the age groups, that help me as teacher. It is good also for the teacher. In larger schools, there is a chance to find friends like you, in larger school it is easier to find a friend like you, with your hobbies, in small school in the countryside, maybe is more conservative, if you dress in a different way you are different. And there are more options to study than in smaller school.” (IMT1J-2)*

### **Spazi e didattica**

Come già riportato ampiamente nel capitolo sugli spazi, gli IIEs dovrebbero facilitare l'utilizzo di didattiche learner-centred, e le impressioni di alcuni insegnanti sembrano confermarle.

*“Yes I do, I use to move the tables and they are good especially when you work in small groups... I saw that also other teachers use it” (ISNTJ-2)*

*“...if the desks are in a traditional way, it is more difficult. It would be better if the table are already like this when they arrive, the room itself says “it is time to work together!” The setting helps to use another way to teach.” (ISSHTJ-2).*

Ci sono insegnanti che sottolineano come comunque parliamo di condizioni ideali, dal momento che spesso devono confrontarsi con situazioni poco gestibili dal punto di vista numerico e degli spazi.

*“The space and facilities are very important for pedagogy, normal classroom have teacher in front, and they are so used to it since the begin of their school, they go there and they take the brain off, I'm sitting down here and I'm passive, it's a bad setting.” (IC3J-2)*

*“I'm a qualified team coach, but I can't work here like we did during the training there, because we don't have the time, we need more time to do and we do not have the space, we should have more quiet space to study in small group and we don't. It is hard to apply.” (IJETJ-2)*

*“Sometimes it is useful, there are moments that I say you can go outside of the class and work in group and of course I could organize the table in different ways, but I have not done too much, and with 35 students it's difficult. Sometimes I divided them in groups, especially when I have extra teacher, then it is very nice to teach.” (IMT2J-2)*

*“In the classroom they have good technology some of the classroom are really comfy with locker, but in general they are very small, you don't have enough space for small group, there's less*

*opportunity to find your place and feel comfortable, and for the teacher to apply different teaching methods". (IYWJ-2)*

## **DIDATTICA LEARNER CENTRED**

Gli insegnanti finlandesi sono molto preparati e competenti, sono riconosciuti a livello sociale e professionale, la selezione per accedere all'Università per abilitarsi è molto elevata. Conoscono e utilizzano metodologie attive learner-centred durante le lezioni che a loro parere, sembra facilitare l'inclusione e il benessere degli studenti.

### **Didattica attiva e inclusione**

Diversi insegnanti confermano che l'utilizzo di metodologie attive learner-centred favorisce la loro partecipazione, motivazione e inclusione, e i benefici sono non solo per gli studenti con bisogni educativi speciali ma per tutta la classe.

*"It is not helpful only with students with difficulties, it helps everyone if the teachers use different methods. Everyone is special." (IC2J-3)*

In particolare utilizzano il cooperative learning, ma anche la gamification in modo da rendere gli studenti più interattivi attraverso l'utilizzo di strumenti digitali

*"Working in small groups supports the cooperative learning, it is easier to ask to your friends than to the teachers. And I have more time to go around in the classroom, sit and talk with the students." (IUETJ-3)*

*"It's in my head all the time, I try, I'd like to introduce the coding, go through the theory and then practice, I do some group work, help them to learn independently, using kahoot games, do a kind of escape room, and they can have a reward taking part in the coding. They like, they are motivated, I try to use different kind of things. For physics it is easier, I can do experiment and do more active learning, experiment, learning by doing. The students with difficulties learn better and are more active, not always of course! But it is nice to see when it happens, the escape room they said to me that was more motivating than do the same exercise on the book, the gamification help, of course it's more work for me and I don't always have the time." (IMT2J-5)*

*"I tried to include group work, it is hard to do every time, because it takes more time and then I am stressed to finish the programs!! They participate more in small groups, it is easier to talk for all of them, it is difficult in big group. I walk around the classroom, so I can talk with them and ask questions, so they are more active." (IMT1J-3)*

*"I try to make an atmosphere in classroom where everyone feels safe, and it is not easy it takes time and because the group change all the time, but at least for a period it works. We work in small group, we review all the time in the beginning of the period the lesson the previous class, I said to them to talk and work with someone that they don't know, also during the class they work a lot in small group, it helps relations, they have peer support, and... we work so much with computer so I try to make task in order they have to do some kind of posters, so I can put them in the classroom and they can say and see when they come in the classroom "oh...this is my work", that make it easier to come there, they can feel "my work has been evaluated" somehow, it's not just somewhere online. With my room it would be even easier, I have to put and remove them all the time..." (ITJ-3)*

Il clima della classe influisce in modo significativo sulla qualità degli apprendimenti, affinché sia positivo e accogliente risultano cruciali la qualità e l'intensità delle relazioni che si sviluppano al suo interno, la stimolazione ad apprendere e una gestione condivisa da parte dell'insegnante delle



regole<sup>336</sup>. La creazione di un ambiente positivo nasce dalle attenzioni e dal rispetto che l'insegnante ha nei confronti dei suoi allievi, ciò infatti li fa sentire maggiormente valorizzati e li rende più disposti alla cooperazione e al rispetto<sup>337</sup>. È importante costruire relazioni significative<sup>338</sup> che facciano sentire gli studenti parte importante del gruppo classe, contribuendo allo sviluppo del senso di appartenenza. Mostrarsi accoglienti, interessati e preoccupati nel senso dell'“I care” (Don Milani), rivolgere attenzioni positive, e condividere momenti importanti della vita di ciascuno, come in una vera comunità.

Diversi insegnanti hanno l'impressione che l'introduzione dei libri di testo digitali e dei computer non sia molto positiva. Tra le maggiori critiche, il fatto che si distraggano più facilmente, che passino il tempo ai videogames o su internet piuttosto che partecipare alla lezione e interagire con i compagni, abbiano maggiori difficoltà a restare concentrati nella lettura, etc. Durante le osservazioni prendendo spunto da una mia riflessione al termine di un'intervista, un'insegnante durante una lezione ha chiesto ai suoi studenti, in mia presenza, cosa ne pensassero dell'utilizzo degli e-book. Le percezioni, nonostante qualche aspetto positivo relativo alla possibilità di svolgere facilmente ricerche o approfondimenti restando comodamente seduti sul divano, poter usufruire di diverse modalità di presentazione dei contenuti e delle verifiche, sono state generalmente negative:

*“I think in a way, the laptop, it has a been a problem, they're a not concentrated.” (IC1J-3)*

*“It is good and bad, I could not use, I'm so old so I prefer to read paper, the students like because they just do the exercise, they don't read like we did. There were pictures and captions, headlines, you can use different colour pen to highlight, not anymore on the e-book, but they are improving them. Most of them play video, or games, it is an extra distraction. So that is why I keep walking, and if I have something important to explain I ask to close computers and phone.” (IJETJ-3)*

*“Then there's the problem of phone and computers, they are always distracted, I usually able to keep them quiet and looking at me, but I know that a lot of them are just playing.” (IMT2J-5)*

*“I see problem with focusing and attention, I am mainly against, I do not like to write mathematic with equation editor, in the university, they don't calculate with editor. It requests also extra-skills like using maths with PC and does not help students with learning difficulties. For me it is bad also because I can't see the all picture in e-book, you just scroll, it's easier in the paper book, remember what's in the page. Also the best students do not like, anyway it's just started it's early to jump to conclusion.” (IMT2J-3)*

Anche in Finlandia, tuttavia, non tutti gli insegnanti utilizzano metodologie learner-centred.

*“Of course, we know that every teacher should do, because everyone is different, but I see also in this wonderful country of education, there are teacher using traditional methods and they are stuck in their own style...” (IC3J-3)*

*“There are teacher that just start to teach not even watching who is in the classroom, reading their name without checking, none benefit from frontal lessons...the students say that it's essential for learning that they feel safe in the classroom, with no bullying, when you're a safe you can ask questions.” (IC3J-3)*

---

<sup>336</sup> D. Mitchell, (2014). What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies. Routledge; Cottini, L. (2017). Didattica speciale e inclusione scolastica (pp. 1-435). Carocci.

<sup>337</sup> L. D'Alonzo, (2012). Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale. In Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale, (pp. 7-21). Liguori Editore.

<sup>338</sup> M. Contini, (2009). Etica della professionalità educante: competenze, saperi e passioni. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 4(2).

In alcuni interviste è emerso come alcuni docenti abbiano l'impressione che nonostante i corsi di formazione e la buona preparazione, diversi faticano a utilizzare metodologie in cui in qualche modo rischiano di "perdere il controllo" del canovaccio della lezione. Come riportato nel capitolo sugli spazi di apprendimento in diverse ricerche (Imms et al., 2016) gli insegnanti possono percepire incertezza rispetto alle novità e sentimenti di vulnerabilità in relazione ai cambiamenti proposti e attesi (Imms et al., 2016) ed è comunque da rispettare. Alcuni possono essere più introversi insicuri e preferiscono restare nella propria comfort zone, impersonare il proprio ruolo in maniera classica, una posizione che di per sé dà sicurezza, "io sono l'insegnante, ho l'autorità, il potere e il controllo sugli studenti, sulle relazioni e su ciò che accade durante le lezioni". Evitano di esporsi e mettersi nella condizione di non saper rispondere, per loro equivarrebbe a perdere rispetto e autorità.

*"It's hard sometimes to go out from the comfort zone, you don't have the right answer you can say we can learn together but as a teacher maybe you feel that you need to know everything, that's why a became a counsellor, because I don't have all the answers."* (IC3J-3)

### **Formazione insegnanti**

Gli insegnanti finlandesi sono mediamente molto preparati e competenti, tutti hanno almeno una laurea specialistica e un master sull'insegnamento.

*"It's included, if you study language you study language and the pedagogy, then there's a training to be trained by teachers, we have lessons and they observe."* (IJET-3)

*"I studied maths, we have pedagogical studies, 3 months first, than more advanced studies during one semester, then we do practice, 8 lessons observed, and then other 8, 30 practices hours, and you observe also other lessons."* (IMT2J-3)

*"I studied maths, I did my master, and didn't include pedagogical studies in master, so I did after 7 years before to start teaching"* (IMT1J-3)

Ogni scuola organizza vari corsi di aggiornamento durante l'anno scolastico al fine di migliorare il livello di insegnamento, migliorare le competenze digitali, come utilizzare gli e-book. Stando alle parole del DS, c'è un problema però legato al contratto degli insegnanti che prevede solo tre giorni di formazione retribuiti e dunque spesso ci si affida alla curiosità e all'attitudine dei singoli alla ricerca e all'educazione permanente (mediamente elevata).

*"In our education consortium we provide a lot of ongoing training, during the school day, evening, ... we have a lot of training going on."* (IDSJ-3)

Durante il periodo di osservazione trascorso presso lo Schildtin Lukio era in svolgimento un corso di formazione (durato circa un anno e mezzo) sulla gestione di Gruppo basato sul dialogo e sul "round shape".

*"It's so basic but difficult to do at school, because it takes too much time, there are too many contents, lesson are too short, but still..., "it changed my mind!"* (IC3J-3)

*"It's interesting, I used in special group about politics, it's extra school activity, it's easier to use out of the class, we are more free, students are motivated, so it's easier to work in group, there's no pressure of finishing the programme, but I use during the normal lessons too."* (ISSHTJ-3)

## **INTEGRAZIONE EDUCAZIONE FORMALE E NON FORMALE: Scuola come Civic-center e riconoscimento degli apprendimenti extra-scolastici**

L'educazione non formale, l'attitudine a partecipare ad attività extra-scolastiche, a praticare un hobby, un'attività sportiva, sono fortemente incoraggiati da parte del Governo finlandese sin dalle scuole primarie, ed è parte integrante del curriculum delle scuole secondarie finlandesi.

*"I think that it's very important if they are interested in something." (IMT1J-4)*

### **Scuola e territorio**

La scuola collabora con il territorio e la comunità locale, anche non sempre si riescono a cogliere le varie opportunità, soprattutto con così tanti studenti.

*"When we were a smaller school of 600 students, every years the students did something good for the surroundings, but now it's too big and it's more complicated." (IC1J-4)*

*"The community come to us counsellors, they say what do they do, and then we report... we were saying this in last meetings, we have to be more connected and open with the society, we are not a box." (IC3J-4)*

Al fine di rafforzare e mantenere delle relazioni con la comunità, la scuola ogni anno prevede una settimana in cui non ci sono lezioni e gli studenti hanno la possibilità di esplorare le opportunità e le risorse locali che possono rispondere ai loro bisogni. Gli studenti dell'ultimo anno di solito visitano le università o si orientano rispetto alle varie offerte lavorative presenti sul territorio.

*"... next school week they don't come here but they go to university, they go to company, it's a specific week where the students explore the local opportunity, and it try to answer to that needs." (IC3J-4)*

### **Riconoscimento Crediti**

Per completare il proprio percorso scolastico ogni studente deve acquisire 150 crediti scegliendo tra corsi obbligatori o facoltativi. La flessibilità del sistema permette di ottenere crediti anche attraverso la partecipazione ad attività extra-scolastiche. In ottica inclusiva consente a coloro che per varie ragioni hanno maggiori difficoltà nel raggiungere buoni risultati, di integrare le proprie performances impegnandosi in attività più pratiche e per loro più interessanti e coinvolgenti, ma ugualmente formative. Per ottenere il riconoscimento occorrono di solito almeno 30 ore, dipende dalle diverse attività svolte.

*"For example, if you teach or do activities in the church, boy scouts, or you are working or volunteering, you just need to show the time you spent there (at least 30 hours). They got credits, with hobbies, 60 hours, or whatever, working, volunteer, music, if they coach something, cooking club, church, English in internet (40 hours). We encourage them to do these activities." (IC2J-4)*

*"The students put in their curricula their experience and then we as counsellor we talk about and see, for example "you have been in scout for such a long time so what did it brought to you, what did you learn?" (IC3J-4)*

### **Extra-scuola e inclusione**

Come già riportato in precedenza, la partecipazione alle attività extra-scolastiche è fortemente raccomandata nella convinzione che possano influire positivamente sulla costruzione della propria identità, nel rafforzare la propria autonomia e le cosiddette soft-skills.

*"Yes, that is why we talk about holistic approach, we try to see what you're doing in your life, our focus is how your extra-curricular activities benefit your life and how can they direct in your*

*studies. It is part of our lessons and task, find your strength and at what you are good.” (IC2J-4).*

*“Everybody is good at something, even if you’re not school oriented you maybe have some other orientation, and we try to include in the curriculum as much as possible, you find your strength, and then you go and continue on your life after this school.” (IC3J-4)*

La scuola è molto coinvolta nella partecipazione al programma Erasmus+, è attiva in diversi progetti anche con partner italiani. Il programma di scambio europeo è fondato sul tema dell’inclusione, negli ultimi anche gli studenti con bisogni educativi speciali sono coinvolti in questo tipo di esperienze, non senza difficoltà, ma comunque hanno le stesse possibilità dei propri compagni di scuola di prendervi parte.

*“We have a group in Slovenia, 2 students in Belgium, one in Italy, 21 students hiking in the wood... the Erasmus + help a lot, especially now that is really focus on inclusion!” (IUETJ-4)*

Quest’anno hanno ospitato una ragazza con la sindrome di Asperger dalla Slovacchia in scambio per otto settimane.

*“We had for the very first time we had an asperger girl from Slovakia included in the student exchange, she is here for 8 weeks.” (IC3J-4)*

## **INCLUSIONE**

Il sistema scolastico finlandese è molto diverso dal nostro dal punto di vista dell’inclusione. In particolare, nelle scuole secondarie generali “lukio” (oggetto della mia ricerca), la presenza di studenti con bisogni educativi speciali è molto ridotta (non ci sono alunni con gravi disabilità), sono molto performanti e competitive, per essere ammessi occorre avere una buona media voti, si può affermare che sono strutturalmente molto selettive. È comunque presente un gruppo di professionisti per supportare gli studenti nello studio e prendersi cura della loro inclusione e del loro benessere psicofisico, composto da insegnanti di sostegno, counsellors, assistenti sociali e infermieri.

L’insegnante di sostegno ha il compito di sottoporre ad inizio anno tutti gli studenti iscritti alle classi prime ad un test per rilevare eventuali problematiche nell’apprendimento ed attivare in caso le diverse procedure per ottenere un supporto.

*“The most have problem with reading and writing and we test all when they arrive here at the first here. This year, there was 410 pupils, all made the test.” (ISNTJ-5)*

Nella scuola ci sono studenti con difficoltà motorie, ipovedenti, sordi, con sindrome di Asperger, disturbi dell’apprendimento (dislessia), linguistiche, problematiche relative all’identità di genere, ADHD, e in particolare dopo il COVID-19 problemi di salute mentale.

*“We had blind, deaf, people with mobility problems, Asperger, but they are clever enough and I like it because makes our little society more interesting, but, in many cases the general secondary school is not the best places for them.” (IC2J-5)*

*“ Now we have a lot of mental problems after covid, especially girls, really afraid to come to school:” (ISSHTJ-5)*

*“It's a big group too, they have problem with Finnish language, they can't read and study properly:” (ISNTJ-5)*

Gli studenti con gravi problemi di apprendimento e altri bisogni educativi speciali sono indirizzati verso le scuole professionali (vocational school) dove i programmi prevedono attività meno teoriche e più pratiche, e possono ricevere maggiori attenzioni, i casi più gravi vanno nelle scuole speciali.

*“They can't get in if they have difficulties in learning, and it's very hard for them, because they need a lot of help from the special educator, from the teachers, a lot of efforts and not very good results” (IC3J-5)*

*“If they have severe disabilities they go in really special schools” (ISNTJ-5)*

*“They have physical and cognitive problems, they are too tired because they have to do too much.” (UETJ-5)*

C'è anche un insegnante con Sindrome di Asperger e sembra essere apprezzato per essere molto attento, preciso e più lento rispetto agli altri.

*“We also have one Asperger teacher, his very precise and careful, and many students benefit from that, because it is slower and very precise.” (IC3J-5)*

### **Definizione inclusione**

*“Inclusion means that everyone has equal right and possibilities to go to school despite their background, abilities, independent by previous good grades.” (IC3J-5)*

*“Every can feel that there are a part of school community and they have an influence, take part of the decision making, propose, part of different activities that the school offers.” (IYWJ-5)*

Qualcuno si rammarica che molti studenti non hanno la possibilità di accedere, e alcuni si interrogano sul significato e sull'uso della parola inclusione. La scuola finlandese si dichiara fondata sull'inclusione, tuttavia come fa notare qualcuno, questo termine può assumere significati e sfumature diverse nei diversi contesti:

*“It's sad, inclusion as a word is familiar but you can find other meaning and definition.” (IYWJ-5)*

### **Scuola inclusiva**

Gli intervistati hanno percezioni diverse rispetto l'inclusività della propria scuola.

Alcuni non hanno dubbi, e si mostrano assolutamente d'accordo: le scuole finlandesi sono inclusive per definizione, sono presenti studenti con bisogni educativi speciali e in fondo i criteri di ammissione non sono così stringenti.

*“Yes, all the school in Finland because we don't have special school, for like deaf, or you can study in the hospitals, I think every school and classroom has students with special needs.” (IUCTJ-5)*

*“Basically, in Finland all school have been planned to be inclusive, we do not have any special classes for the ones that need more support, all of the students can choose their own study. The students are at the centre of our school, we try to organize everything so the learning can happen whenever, so teachers they can do their job in the best ways, and the students too.” (IDSJ-5)*

*“Quite a lot, we have a lot of different students, we are not really elite school, here the limits are low”. (ISSHTJ-5)*

Secondo altri il problema delle dimensioni della scuola incide molto sull'inclusività

*“I've been working in smaller school, it worst and worst as the schools get bigger, we have 1350 students, more than hundreds teachers, I don't even know their names, we are not a team, we are not united, in smaller school there's more team group, and they can help easier because they know*

*each other's, anyway, when I look at my colleagues and other teachers, I think we do a great job here, we try the best.*" (IC2J-5)

*"Yes and no, and I think because, there are so many students, getting everyone included it is super difficult."* (IYWJ-5)

Alcuni si pongono qualche domanda notando qualche contraddizione tra ciò che dichiara la legge e l'organizzazione e il funzionamento delle scuole.

*"The law changed, so we have to include all of them, but we are in high school, so probably not all of them are able to be in high school because you need some academic skills, abilities, we try to make it easier, but we can't make it possible to everyone."* (ISSHTJ-5)

*"we try but it could be better, lack of resources, we have only one special needs teacher. It's a problem of upper secondary school structure."* (IMT2J-5)

Alcuni invece ritengono che non lo siano affatto. In linea di principio sono aperte e accessibili a tutti, nei fatti il meccanismo di selezione all'ingresso limita l'accesso a coloro che hanno medio-gravi difficoltà di apprendimento, disabilità o problemi linguistici come, per esempio, studenti di origine straniera o immigrati.

*"We say that our school are inclusive but of course they don't, there are special schools if you have serious problem, and this exclusion comes with the grades."* (IC3J-5)

*"No, because you need to have a certain grade and if you have difficulties with Finnish, you can't get in because you didn't get good grade before, so what about immigrants, are we integrated them or not?"* (IC3J-5)

*"We are not totally inclusive, the grades represent a big barrier, where do we put the ones with low grades? Vocational but also there there is a lot of competition, so the exclusion is in the structure!"* (IC3J-5)

### **Formazione degli insegnanti**

Dalle interviste degli insegnanti emerge come la formazione sull'inclusione non è molto diffusa, almeno non quando loro hanno terminato i loro studi.

*"We didn't receive a real training on inclusion, at least at that time."* (IUNET-5)

*"Not too much, I think now they do more, we had something during practices."* (ISCHTJ-5)

*"I had some lectures in pedagogical studies about inclusion, how to deal with groups and learners."* (IMT2J-5)

La scuola organizza corsi sul tema dell'inclusione e del benessere non solo degli studenti ma anche degli insegnanti.

*"We provide together with teacher union, how to learn to be a better at work, like socializing, relations, wellbeing. We have very good health care system, we have private team to support our teachers socially and psychology, support not just for the students!"* (IDSJ-5)

Per diventare insegnanti di sostegno, occorre seguire studi specifici, la docente della scuola ha una lunga esperienza, ha iniziato a lavorare 30 anni fa ma è ancora molto attiva nel seguire corsi, restare aggiornata e migliorare le proprie competenze. Per diventare counsellor occorre invece essere insegnanti e poi conseguire un'abilitazione al termine di un corso di un anno e mezzo

## **Servizi inclusione/benessere**

Come anticipato, la scuola ha al suo interno un team di professionisti pronti a supportare gli studenti nelle loro necessità, mi riferisco in particolare ad insegnanti di sostegno, counsellors e assistenti sociali. Da qualche anno è stata introdotta nella scuola anche la figura dell'educatore, una novità davvero molto interessante sul piano dell'inclusione e del benessere degli studenti.

### Counsellors

Si occupano del sostegno allo studio, aiutano gli studenti a compilare il proprio piano di studi scegliendo le materie in base ai loro interessi e obiettivi. Lavorano sulla loro consapevolezza rispetto a punti di forza e debolezza, sul miglioramento della propria autostima e sicurezza.

*“Today I have a lesson for the first grade at ten, the subject is how to do a study plan for next year.” (IC1J-5)*

*“It happens that they start to cry, and I can see that they are tired, and we talk what we can do and where they can have help for themselves. They are high expectations, in Finland they make big difference big chance in applying for university.” (IC1J-5)*

*“My role is to make them feel better, make them stronger.” (IC3J-5)*

Svolgono anche un ruolo di orientamento post-diploma rispetto alla scelta dell'Università o di una carriera professionale.

*“The target is to help our students to pass their school, and find the pass they are heading, which university or vocational, and when they have problem I help them, I also tried to give them the basic knowledge about the possibilities in the school and after. My main focus is help them to plan their studies so they can get the best from themselves” (IC1J-5)*

*“My role is to support the students, holistically, not only in the studies, but also life. My role it is try to find a future, a future career for them.” (IC3J-5)*

C'è un servizio di sostegno allo studio, corsi di recupero per piccoli gruppi attivati grazie alla disponibilità di alcuni insegnanti.

*“There are no specialist but teachers from maths, chemistry and physics, Sweden, English, Finnish, and it is voluntary. It's funded with covid money” (ISNTJ-5)*

Mediamente ogni counselor segue 250 studenti un lavoro non semplice reso ancor più complicato dall'essere svolto in un ambiente molto grande.

*“I used to see more what was happening because we were in the center of everything and now, I hardly go out from here, because we're always full of students so I don't know what is going on.” (IC1J-5)*

### Insegnante di sostegno

Il docente di sostegno svolge un ruolo molto diverso rispetto alle scuole italiane. Si rapporta ad un numero molto ampio di studenti, di solito nelle scuole ce n'è solo uno per tutti, un lavoro molto faticoso non facile da svolgere considerando che nella scuola ci sono 1322 studenti.

*“I have 1400, I can't have personal meeting and support him everyday:” (ISNTJ-5)*

Il sostegno avviene su richiesta degli studenti, prevalentemente in forma individuale o in piccoli gruppi (2-3), al di fuori della classe.



*“Most of the time individual, sometimes in small groups (2-3).” (ISNTJ-5)*

Come già anticipato ad inizio anno sottopone tutti gli studenti delle prime classi ad un test per rilevare eventuali problemi di apprendimento e attivare il supporto necessario. A volte e su richiesta di qualche insegnante o studente svolge dei test anche durante l'anno.

*“I do individual test in the begin of the year but also during the year trying to identify learning problems. In the begin of the year everyone, then the students can come, or the teacher can suggest to be tested.” (ISNTJ-5)*

Insegna due corsi (36 ore in 6 settimane), a frequenza volontaria, su metodo di studio (learn to learn) e gestione delle proprie difficoltà di apprendimento.

*“I have only two courses, I had in last 2 terms 17 student, and then 8 students. I try to practice their competences, skills, how to learn, understand what kind of student they are, increase their self-confidence:” (ISNTJ-5)*

Occasionalmente è presente in classe a supporto degli insegnanti in alcune lezioni.

*“I don't have courses on this term, but I every friday from 11-13 I'm in the Swedish course supporting the teachers, and I did the same in the previous one with English.” (ISNTJ-5)*

Si occupa infine di preparare i moduli per gli studenti con bisogni educativi speciali da presentare all'esame finale in modo da ottenere alcune facilitazioni, e della comunicazione con le scuole di grado inferiore livello al fine di acquisire le certificazioni degli studenti con bisogni educativi speciali.

*“Then I do a kind of application for the final exams of students with learning difficulties, so the examiner knows that the students have problems, and they consider this in the evaluation. In September I have to work with the evaluation from the comprehensive school” (ISNTJ-5)*

#### Youth worker

All'interno delle scuole finlandesi si nota sempre di più la presenza di educatori. In alcune municipalità avviene ormai da oltre dieci anni, ma la tendenza si sta estendendo su tutto il Paese, non c'è ancora una legge nazionale che ne prescriva l'obbligo, tuttavia, sono sempre più numerose le scuole che ne fanno richiesta (Durante l'emergenza pandemica lo Stato ha messo a disposizione delle scuole dei fondi per attivare servizi finalizzati a migliorare il benessere degli studenti e molte hanno scelto di destinare parte di questi all'introduzione di questo ruolo). Nelle diverse esperienze si sta rivelando una figura chiave all'interno del processo di inclusione, non solo degli studenti con bisogni educativi speciali ma di tutti. Potrebbe facilitare le relazioni e la comunicazione tra i vari servizi all'interno della scuola, ma anche con l'esterno, un vero ponte capace di collegare la dimensione formale e non formale. Sono assunti direttamente dalla scuola, con il compito di facilitare le relazioni tra studenti, soprattutto nel primo periodo, attraverso diverse attività che aiutino a “rompere il ghiaccio” a quegli studenti che non hanno amici o hobby a socializzare e sentirsi inclusi. Ce ne sono due, entrambe laureate in “Community Work”

Il Dirigente scolastico si ritiene molto fortunato di aver avuto la possibilità di averne addirittura due e spera di poter contare sul loro contributo anche in futuro.

*“It's a good thing, there are school that they don't have, we are lucky, we have them from 3 years and probably we will have also next years, we have 2 persons here, 15 hours for weeks.” (IDSJ-5)*

È una figura nuova, non tutti gli insegnanti hanno ancora ben chiaro cosa facciano e quale sia la loro funzione, tuttavia nelle diverse interviste realizzate nelle scuole la percezione è molto positiva,

sono ritenti preparati, competenti, giovani e in grado quindi di comunicare con lo stesso linguaggio e interagire meglio con gli studenti.

*“They are a new system, and I don’t know if we will have next year, they used to be our students coming back to support, now it’s more structured it’s a good system but it has been found by corona virus.” (IC1J-5)*

*“...and they also provide that kind of activities...to spot the lonely ones, go there and try to get them, make them feel safe and ok, and now they have coffee game and meetings.” (IC3J-5)*

*“It’s good, but not enough, they are only 3 days, it’s good because they help the students, doing coffee breaks, but we have also some students that goes in that club<sup>339</sup> to know each other.” (ISSHTJ-5)*

*“It is a good thing, it’s new thing, a part the coffee break, it gives students a place and an opportunity to talk about them, there’s someone to talk available without appointment, and it’s easier if there’s someone asking how are you. There are the games night, it helps the students to find friends and get to know each other’s.” (IMT1J-5)*

Dalle loro parole emerge con maggiore chiarezza le loro funzioni e attività. Si occupano principalmente dell’inclusione e del benessere degli studenti attraverso un ascolto attivo dei loro bisogni, interessi, aiutandoli a sentirsi parte della comunità scolastica, anche se è molto grande.

*“We try to keep the student included, hearing their problem, forwarding them to other professional help, we’re offering activity that can support inclusion, we want that everyone to feel they are important in the school, and part of this community, even if it is a big community.” (IYWJ-5)*

Organizzano dei momenti di socializzazione durante alcuni momenti di pausa, offrono il caffè nello spazio dedicato al relax, o semplicemente, soprattutto ora che non hanno più una stanza propria, girano per la scuola facendo sentire la loro presenza, chiedendo semplicemente agli studenti per esempio come stanno, o raccogliendo le loro proposte.

*“We help them to organize events in the school (concert, meetings), we support them in their students plan, or now next week we start a group to support and talk about LGBTQ+.” (IYWJ-5)*

Una volta a settimana, il mercoledì organizzano online una serata dedicata al gioco, un’attività che ha riscontrato molto successo tra gli studenti. Un momento di socializzazione e spensieratezza che però può risultare molto importante per chi si sente solo, ha difficoltà a fare amicizia, o ad essere incluso.

*“Every Wednesday we play game and we talk to them in chat. It is popular; they always ask to play games, and for some of them it is very important because some of them do not have friends and they find other people to spend time and play.” (IYWJ-5)*

A volte sono chiamati anche dagli insegnanti durante le lezioni nelle diverse classi, soprattutto nel periodo iniziale, per svolgere attività di conoscenza reciproca, team building, o semplicemente per introdursi e presentarsi.

---

<sup>339</sup> Inizialmente avevano a disposizione una sala, una sorta di centro giovanile all’interno della scuola, era molto frequentato, poi con l’emergenza pandemica è stato necessario riorganizzare gli spazi e l’aula è stata destinata ad altre soluzioni.

*“Sometimes the teachers call us to go especially in the first period to go in the classroom and do knowing each other games, team building, talking about motivation, or just introducing our job.”*

*“Yes and now, there are gap between the lessons, and we do our lessons in their free time, but we have Do you do something about prevention, like bullism, or drugs, alcohol.”*

*“We try to stop and of course when we talk with them, we talk about this topic, but we didn't have specific talk/lessons about because there hasn't been time to arrange that from the school.”*  
(IYWJ-5)

Si occupano anche di bullismo, agendo come sentinelle sempre vigili e presenti a rilevare eventuali episodi, prevenzione (alcol e droghe) ma vorrebbero avere più tempo da dedicare a queste tematiche con attività maggiormente strutturate, così come per l'educazione sessuale. Sono consapevoli, comunque, che è una figura nuova soprattutto nei lukio (nelle Vocational c'è una tradizione più lunga), non c'è una letteratura o linee guida di riferimento, e che dunque ci sia ancora tanto da migliorare

*“We would like to have more time for drug/alcohol, sex education, we just started, it's a new profession, there are no research or precises rules/guidelines, in vocational schools there's a longer tradition.”* (IYWJ-5)

A volte se riscontrano situazioni particolarmente complesse aiutano gli studenti a rivolgersi presso servizi maggiormente specialistici presenti all'interno della scuola o fuori

*“Supporting avoiding they drop off from the schools, or sometimes it can be hard and long day with a lot of tests, it's nice to find people to talk and to have a bit of fun, some smiles... especially for the lonely ones.”* (IYWJ-5)

Le due educatrici infine rimpiangono il periodo in cui avevano a disposizione un loro spazio in cui accogliere gli studenti e organizzare attività di vario genere. Senza un punto di riferimento diventa più difficile per loro svolgere il proprio lavoro ma anche per i ragazzi trovare loro e un luogo sicuro in cui rifugiarsi in caso di necessità con persone pronte e disponibili.

*“We had a space before, it was a kind of youth club, then they decide that students needed more learning spaces, so they took it, even if it is not really used! It was nice and cosy, so we do not have space and sometimes it's a problem, sometimes some students come to us crying and we don't have a space to go.”* (IYWJ-5).

*“There is no place to leave games, material, we can leave in teacher's room but it is not the same. This is one of the think we would like to improve, a nice place to chat and to be quiet or to socialize.”* (IYWJ-5).

*“There's the problem of include the youth worker!”* (IYWJ-5)

### **Partecipazione studenti**

La scuola ha oltre al Consiglio degli Studenti che viene eletto ogni anno, una specie di piccolo Parlamento di cui fanno parte due studenti per ogni classe. Regolarmente si riuniscono tra di loro e incontrano il Dirigente Scolastico per avanzare le loro proposte, richieste, bisogni, etc., hanno anche un piccolo fondo a disposizione per organizzare eventi/attività.

*“There is a representative from each school class, it is a big group, it is like student parliament. The leaders have two teachers helping them, mediating with me.”* (IDSJ-5)

### **Collaborazione**

Per far funzionare bene questo meccanismo di aiuto e supporto e la comunicazione tra i diversi

servizi la collaborazione tra tutte le parti è fondamentale. L'inclusione è un processo sistemico, ognuno deve prendersi la responsabilità di svolgere la propria parte e condividere il proprio lavoro con gli altri. All'interno dello Schildtin Lukio, dalle interviste raccolte emerge che gli insegnanti collaborano e chiedono in caso di necessità, consigli all'insegnante di sostegno

*"Yes a lot, if I have any concern about some students we can talk about, she can sometimes take the students and teach him, but not very often she is just one!" (IJETJ-5)*

*"Yes we don't have regular meeting, but if there's the need we have chance to talk." (IMT1J-5)*

L'insegnante di sostegno si relaziona principalmente con i counsellors, una volta al mese incontra anche gli insegnanti di sostegno delle altre scuole per confrontarsi e condividere le proprie esperienze.

*"She is in the middle anyway, she gets information at the beginning, and mostly the parents contact her in advance, but she also tests everyone." (IC3J-5)*

Sfortunatamente non riesce a collaborare con gli insegnanti come vorrebbe, soprattutto nel pianificare le lezioni quando sono in compresenza, è sempre molto impegnata nel lavoro individuale e così spesso le comunicazioni si riducono a brevi messaggi sulle chat, o allo scambio di informazioni sul registro.

*"Unfortunately, no, there's no time, I'm so busy with individual, it's the best we can do." (ISNTJ-5)*

I counsellors fungono un po' da collante tra le varie figure della scuola, collaborano molto tra di loro nella pianificazione delle lezioni, nella condivisione di problematiche e questioni rilevanti con gli educatori, i kurattori (assistente sociale) e regolarmente con l'insegnante di sostegno.

*"As counsellor we work together, so I did a power point yesterday and I sent to my colleague. We are a very good team, we work together from a long time." (IC2J-5)*

*"Of course I cooperate with the special needs teacher, and social worker, psychologist and nurse, but I never see them." (IC1J-5)*

*"I cooperate with special needs teachers, psychologist, we have meeting every week." (IC2J-5)*

Collaborano e soprattutto con gli insegnanti curricolari.

*"The tutor teacher is the number one person for the students, so we need and we do a lot of work together, then of course I cooperate with the special needs teacher, and social worker, psychologist and nurse, but I never see them." (IC1J-5)*

Oltre ad insegnare ciascun docente (o quasi) è tutor di un gruppo di studenti (25-30), a prescindere dai corsi che frequentano si incontrano ogni due settimane per discutere del loro andamento, del loro benessere, etc. Al termine di questi incontri si relazionano con i counselor per condividere eventuali difficoltà o situazioni problematiche, o ricevere consigli o suggerimenti. Gli insegnanti svolgono un ruolo molto importante in questo meccanismo perché sono coloro che sono più a contatto con gli studenti e hanno la responsabilità di individuare per primi eventuali problemi, e segnalarli alle famiglie e ai counselor con i quali si relazionano regolarmente.

*"We work a lot also with the class teacher, it is like the mum or dad of the group, and we are the next level. 28 students and 1 teacher, and that teacher work with us and we meet often talking about the group regularly, like what's happening, if there are problem I know immediately." (IC3J-5)*

*“They help that group about what to do and interview them: How are you? How is going? What about at home? ... then they talk to me.” (IC2J-5)*

I counsellors in seguito in seguito alle segnalazioni hanno a loro volta il compito di attivare i livelli successivi di intervento:

*“And the next step in case they go to psychologist or special educator teacher.” (IC2J-5)*

Gli insegnanti sono parte attiva anche del gruppo benessere che comprende anche counsellors, insegnante di sostegno, consiglio degli studenti, assistenze sociale, infermiere e educatori che si incontra due volte l’anno per discutere dell’andamento generale della scuola.

*“They’re mainly concentrated on teaching, but teachers are also part of that group, wellbeing group that we have, but we have 2 meetings per year.” (IC3J-5)*

All’occorrenza insegnanti e counselor incontrano anche le famiglie degli studenti.

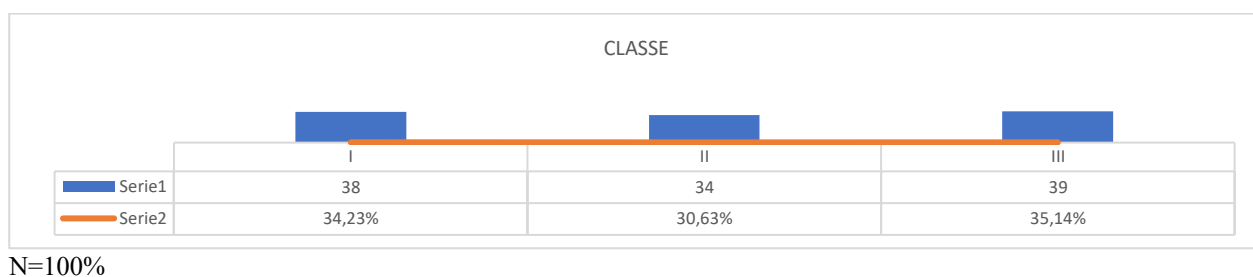
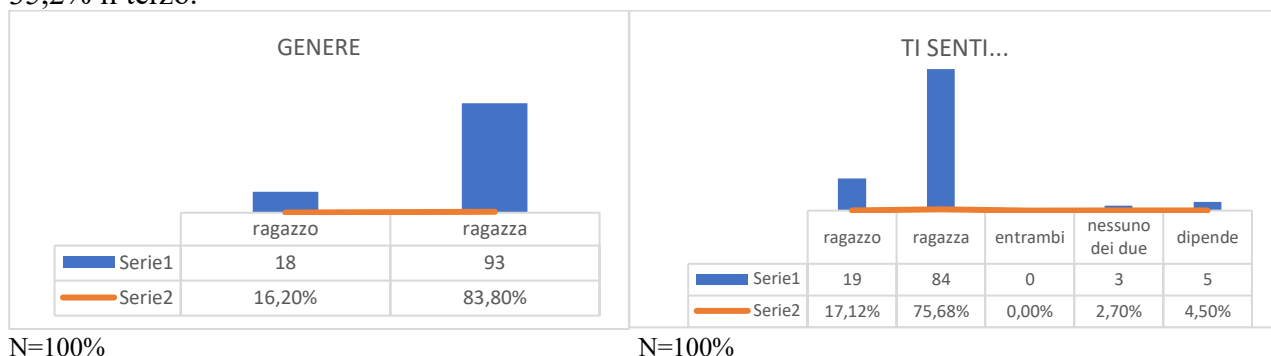
*“Next week we have meeting with some students and their parents. We talk about what is going on and if this is the right place for them.” (ISSHTJ-5)*

Oltre che con il resto del personale scolastico, le educatrici collaborano anche con la youth worker della chiesa presente una volta alla settimana a scuola.

*“...and once a week there also a church youth worker, we cooperate with her on Fridays.” (IYWJ-5)*

#### 4.4.3 QUESTIONARIO TUTTI STUDENTI

Hanno risposto 111 studenti su 1334, una percentuale di adesione piuttosto bassa (12%) ma si possono comunque trarre alcune considerazioni interessanti. Tra coloro che hanno risposto 18 sono maschi e 93 femmine, dei quali il 17,1% si percepisce come un ragazzo, il 75,7% come una ragazza, il 2,7 come nessuno dei due e il 4,5% dipende. Il 34,2 frequenta il I anno, il 30,6% il secondo e il 35,2% il terzo.



#### Spazi

Rispetto alla domanda “Come giudichi i seguenti spazi della tua scuola?” In generale sembra che a parte palestra e armadietti la percezione degli studenti non sia troppo positiva.

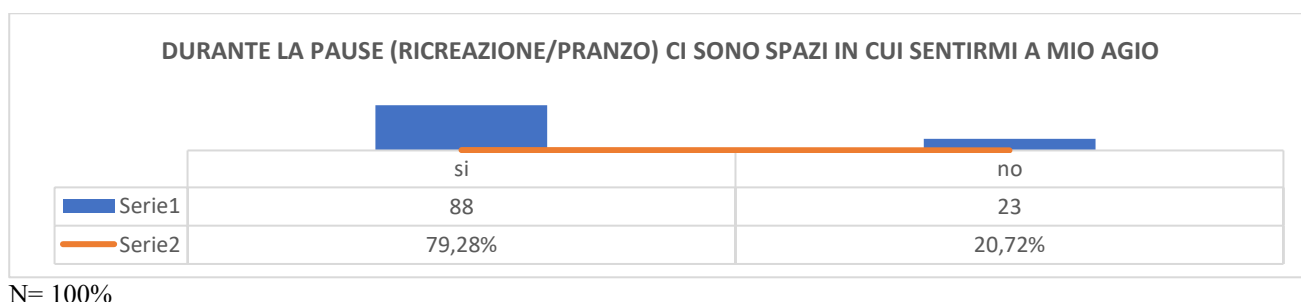
Sono considerati buoni:

- palestra: 64,2%
- armadietti: 62,1%
- mensa: 46,8%
- corridoi: 48,6%
- bagni (41,1%, sufficienti 37,61%)

sufficienti:

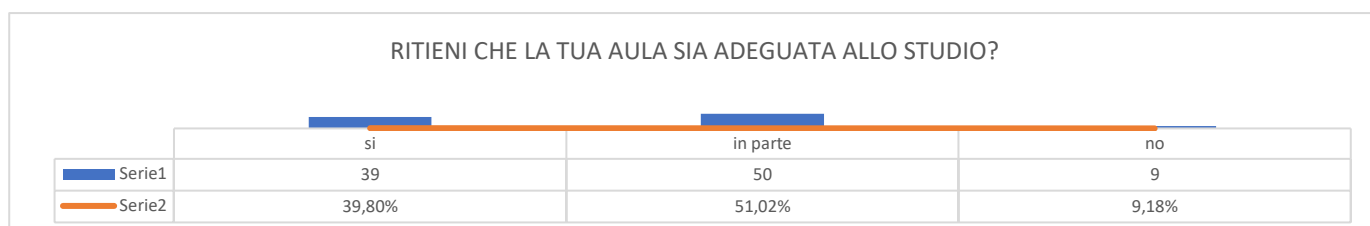
- spogliatoi 48,15% (41,7% buoni)
- laboratori 53,2% (43,1% buoni)

Il 79,3% degli studenti che hanno risposto ritiene comunque ci siano spazi in cui potersi sentire a proprio agio durante le pause di riuscire a trovarne uno in cui sentirsi a proprio agio durante le pause.



## Aula

la maggioranza degli studenti dichiara che gli spazi siano solo in parte adeguati all'apprendimento (51%, per il 39,8% sì), anche se le dimensioni (74,1%), la luminosità (87%), l'acustica (80,5%) sono ritenute buone/molto buone. Meno consensi, ma comunque positivi per la temperatura (61,1%), giudizi negativi per banchi e sedie, ritenuti scarsi/insufficienti dal 53,9%. Il materiale didattico presente in classe è ritenuto buono/molto dal 78,8%.



N= 88,3%

## Accessibilità degli spazi

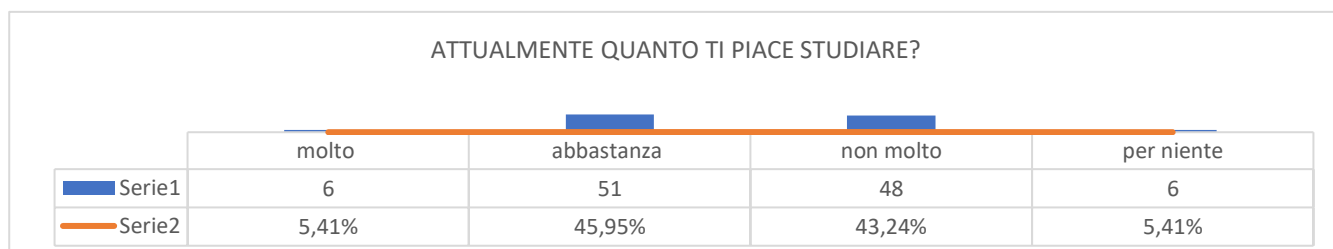
Rispetto all'accessibilità, la percezione degli studenti che hanno risposto è che tutti gli spazi siano accessibili:

- palestra 95,4%
- spogliatoi 84,3%
- mensa 83,5%
- corridoi 93,5%
- laboratori 76,9
- bagni: 74,3%
- armadietti: 80,7%

Per il 61,5% non ci sono barriere architettoniche (61,5%), sono presenti mappe dei vari locali scolastici (68,9%), le informazioni relative alla scuola sono facilmente accessibili anche online (93,5%), sono disponibili in diverse lingue (71,4%), ma non per persone ipovedenti (78,6%). Tutti hanno un pc, al 61,5% è stato fornito dalla scuola.

## **Studio**

Rispetto allo studio, le risposte degli studenti che hanno partecipato al questionario si dividono più o meno a metà tra coloro che amano studiare o meno, con una leggera prevalenza dei primi (51,7%)

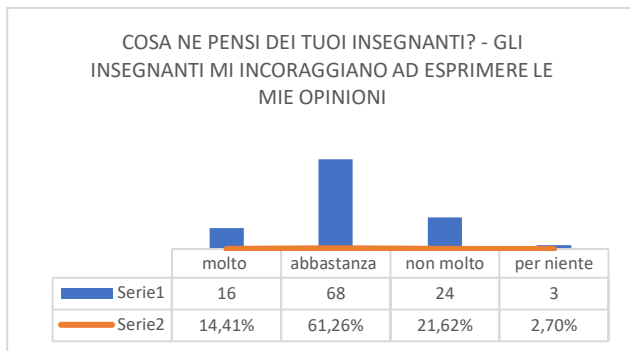


N=100%

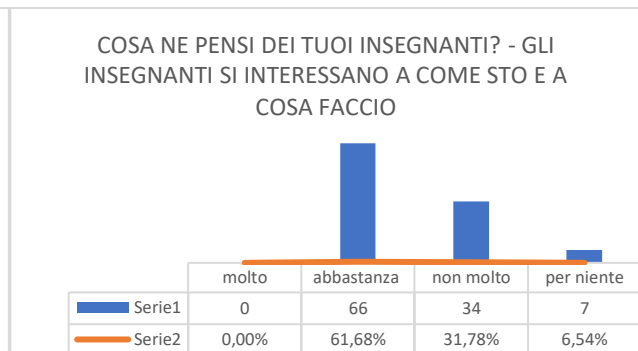
## Insegnanti

Le percezioni della maggioranza degli studenti rispetto ai loro insegnanti sono positive, ritengono che incoraggino ad esprimere le proprie opinioni (76,3%), siano interessati a cosa fanno e a come stanno (63,7%), trattino tutti allo stesso modo (82,7%), siano disponibili ad aiutare in caso di difficoltà (92,7%), ed utilizzano metodi efficaci per apprendere (68,5%)

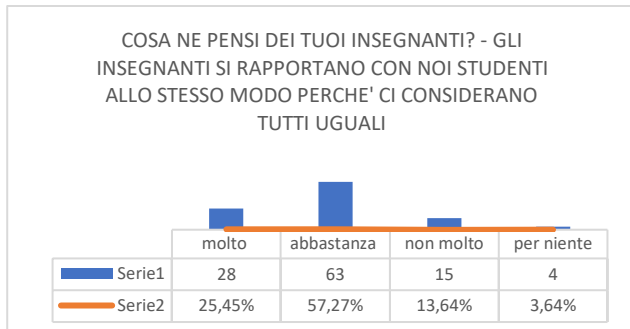




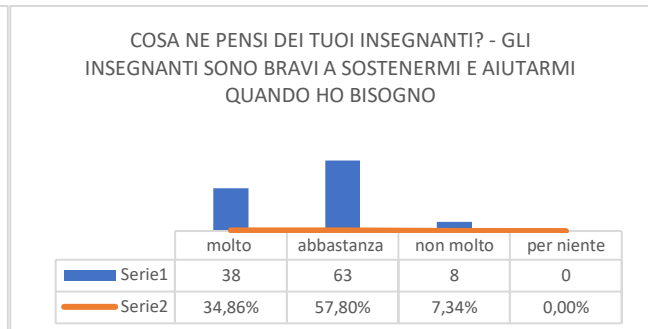
N=100%



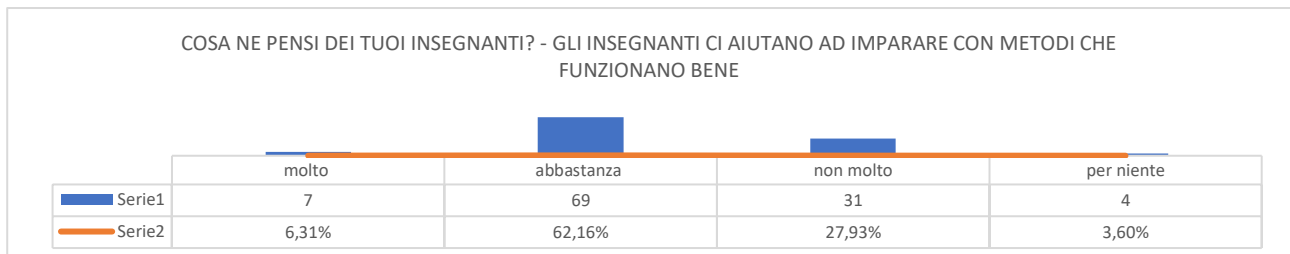
N=100%



N=99,1%



N=98,2%

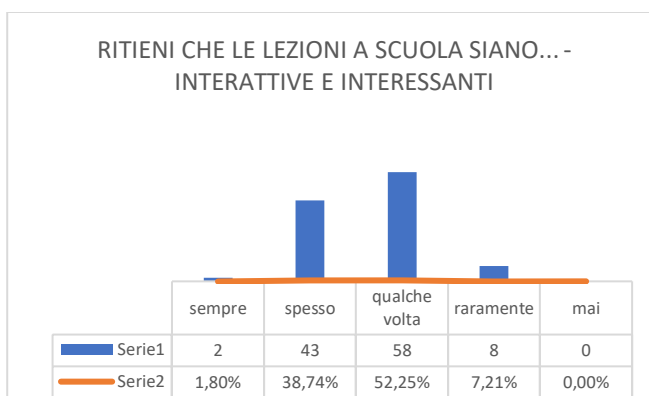


N=100%

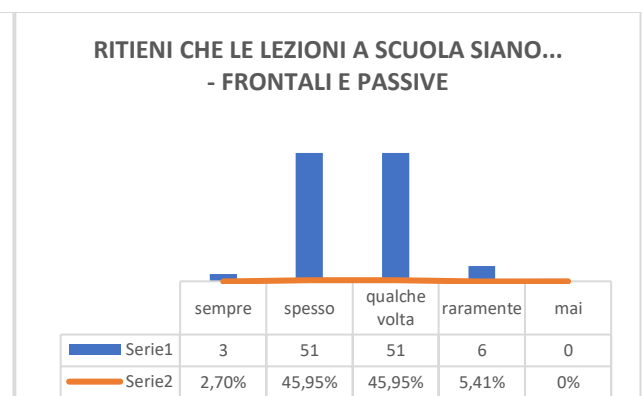
## Lezioni

Secondo la maggioranza di coloro che hanno risposto, le lezioni sono solo a volte interattive e coinvolgenti (52,2%) e organizzate in piccoli gruppi (51%). Per molti, comunque, lo sono spesso/sempre (40,5%-31%).

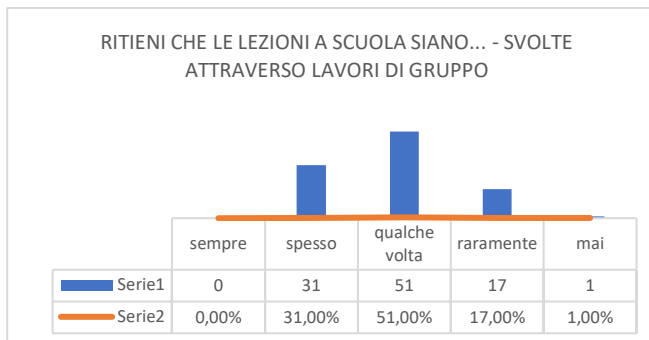
Quasi la metà (48,6%, qualche volta 46%) ritiene che siano spesso/sempre frontali e passive, e per circa un terzo (37,4%) si svolgono raramente/mai attraverso modalità di apprendimento esperienziale o laboratoriali.



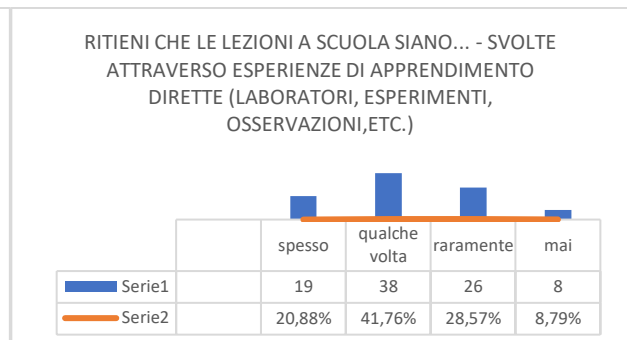
N=99,1%



N=100%



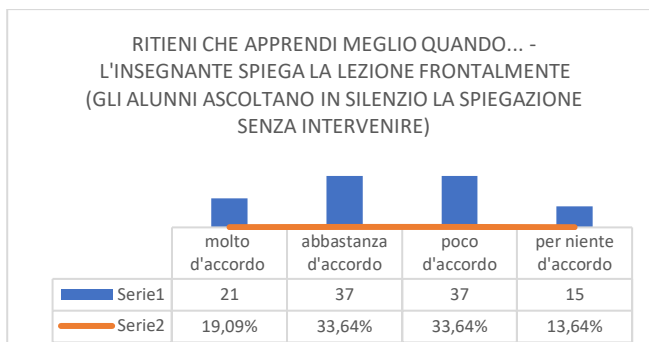
N=90,9%



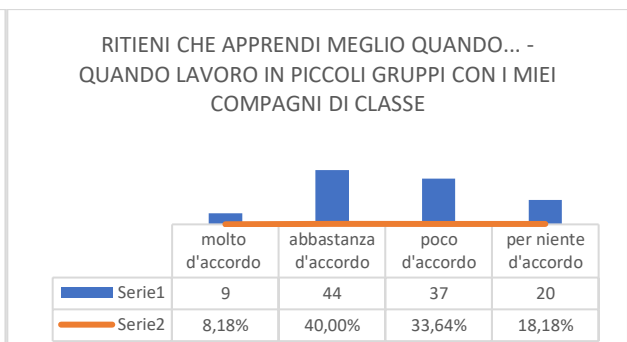
N=82,7%

### Stili di apprendimento

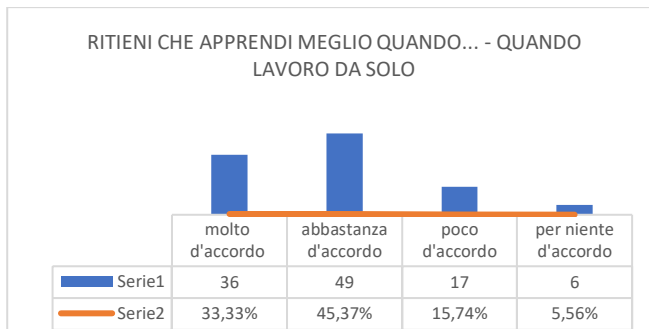
Rispetto ai loro stili di apprendimento, la maggioranza preferisce le lezioni frontali (52,7%) e lavorare da soli (78,7%) piuttosto che in piccoli gruppi. Sostengono che apprendono meglio nelle attività laboratoriali (74,1%), quando gli insegnanti utilizzano ausili visivi (grafici, schemi, etc., 84%) o digitali (57,5%).



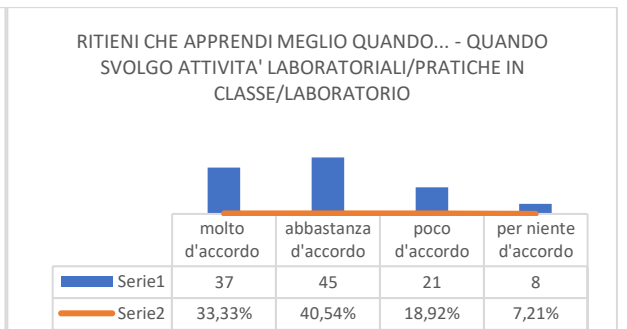
N=99,1%



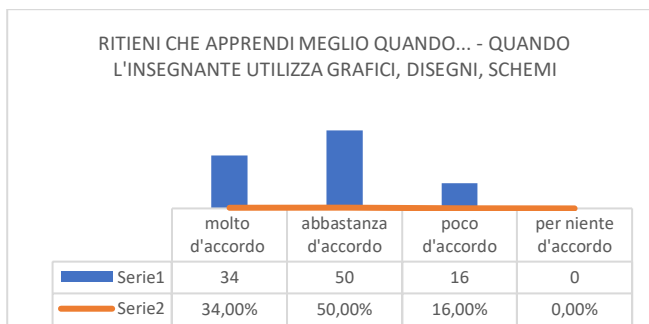
N=99,1%



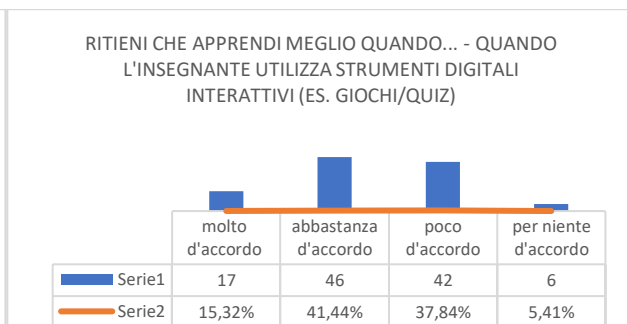
N=97,3%



N=100%



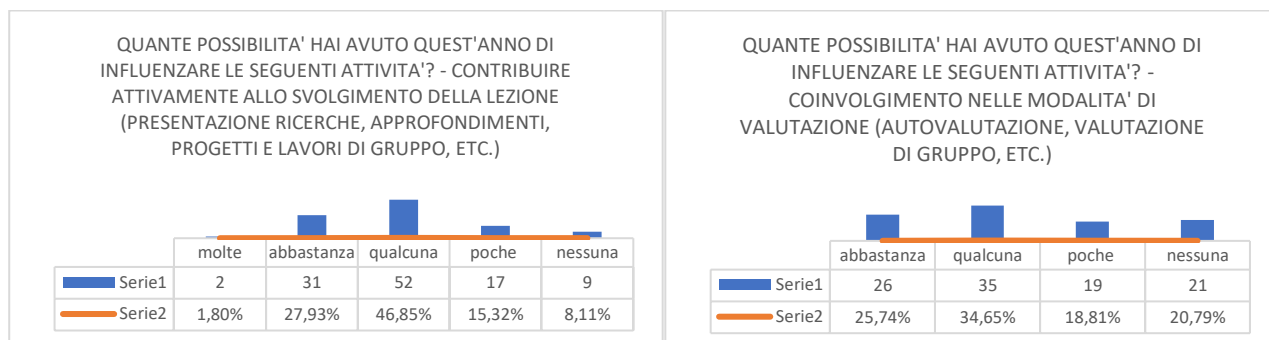
N=90,9%



N=100%

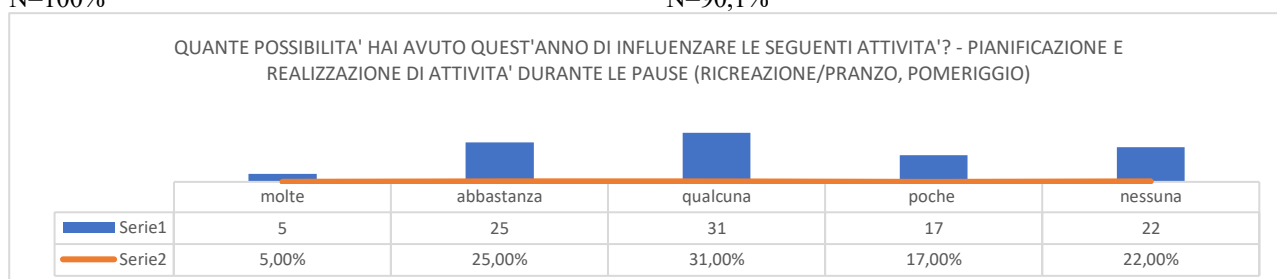
## Partecipazione

la maggior parte degli studenti ritiene di avere discrete opportunità nell'influencare l'organizzazione e la gestione delle lezioni, delle attività durante le pause, delle regole della scuola e della classe

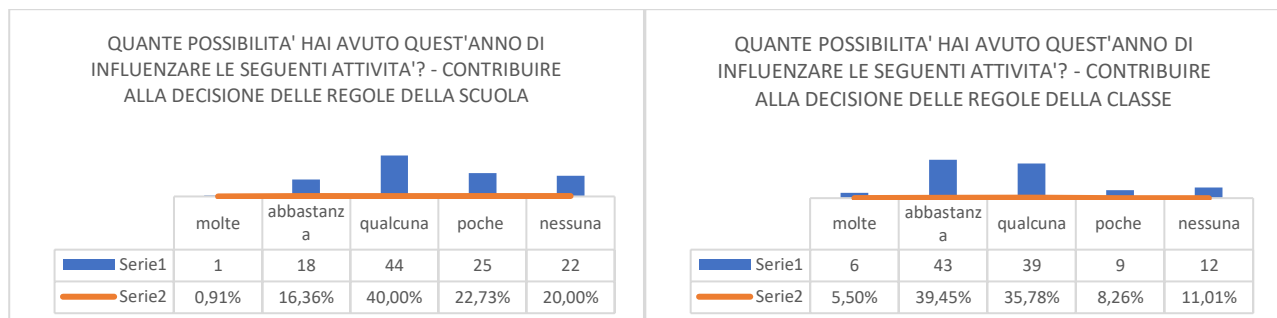


N=100%

N=90,1%



N=90,1%



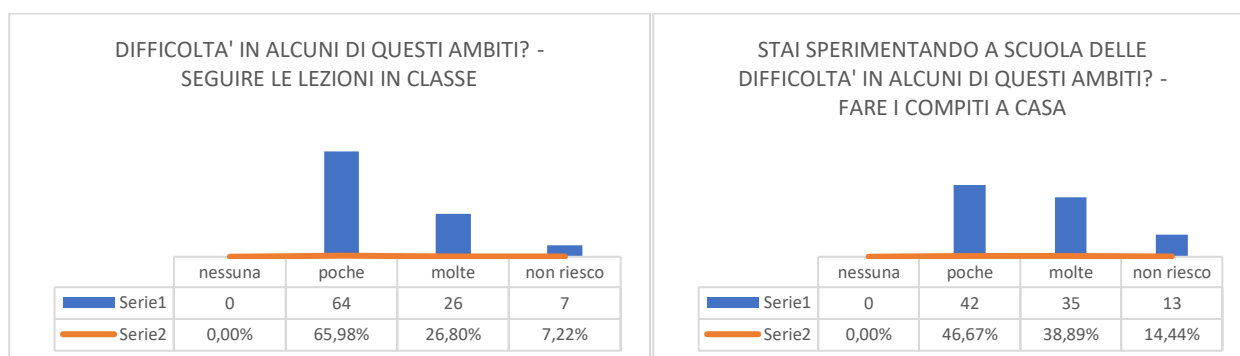
N=99,1%

N=98,2%

## Problemi relativi allo studio

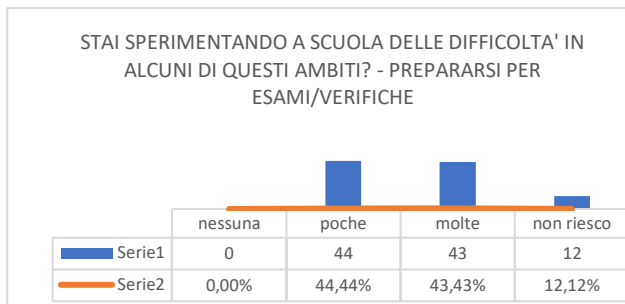
Circa un terzo degli studenti ha molte difficoltà nel seguire le lezioni (30%) e svolgere compiti che richiedono la scrittura (38,2%), la lettura (28,2%), prendere la parola/rispondere in classe (37%), circa la metà ha problemi relativi a svolgere i compiti per casa (43,6%), prepararsi ai test/esami (50%), svolgere attività che richiedono fare calcoli (43,6%), presentazioni orali (53,6%).

L'89,1% sa comunque a chi chiedere aiuto.

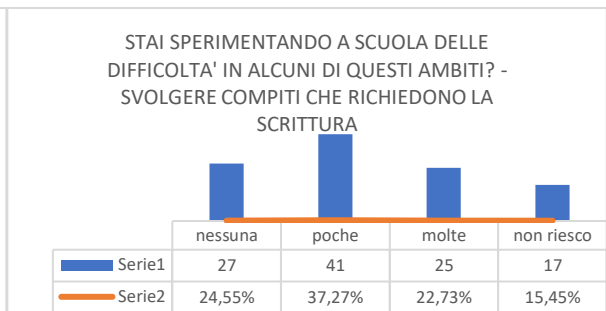


N=87,4%

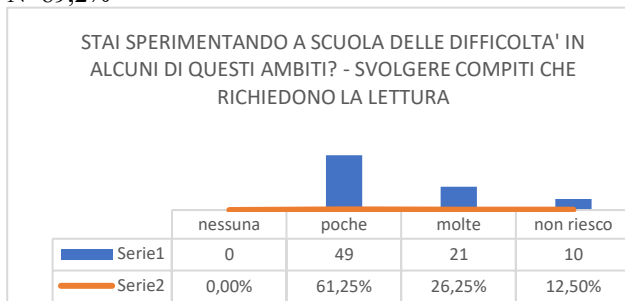
N=81,1%



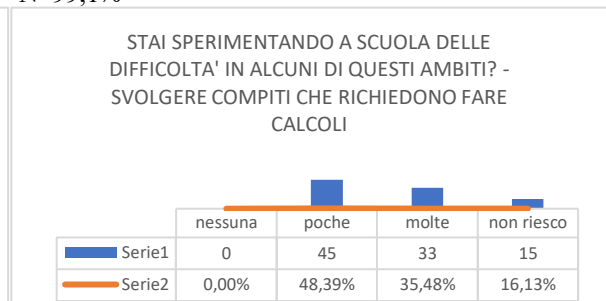
N=89,2%



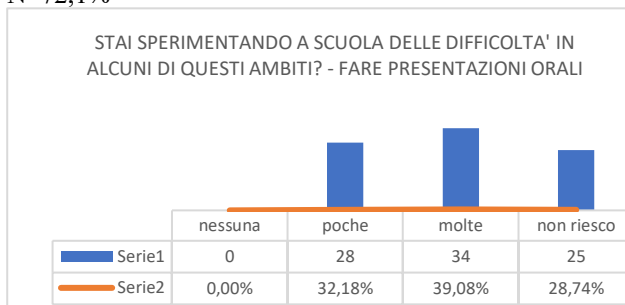
N=99,1%



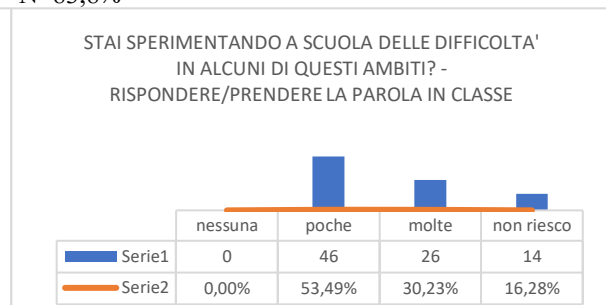
N=72,1%



N=83,8%



N=78,4%



N=77,5%

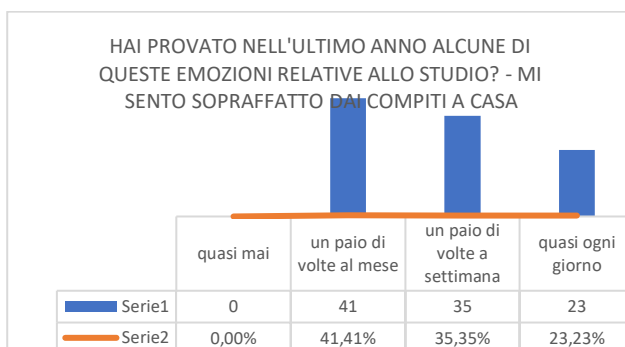
### Difficoltà di apprendimento

Circa un terzo ha difficoltà nel ricordare le cose (30%) o accettare i cambiamenti di routine (31,9%), il 20% a concentrarsi su ciò che a loro piace, il 12,8% ad apprendere, il 12,2% a controllare i propri comportamenti.

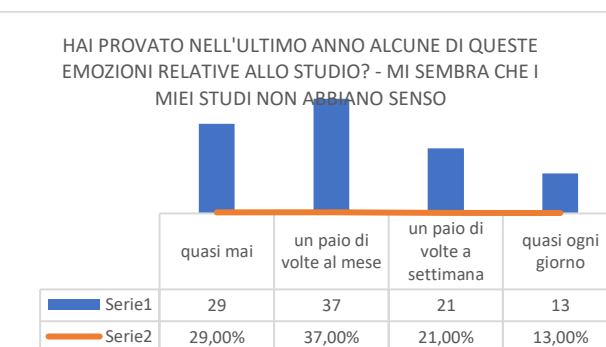
### **Benessere scolastico**

#### Emozioni nei confronti dello studio

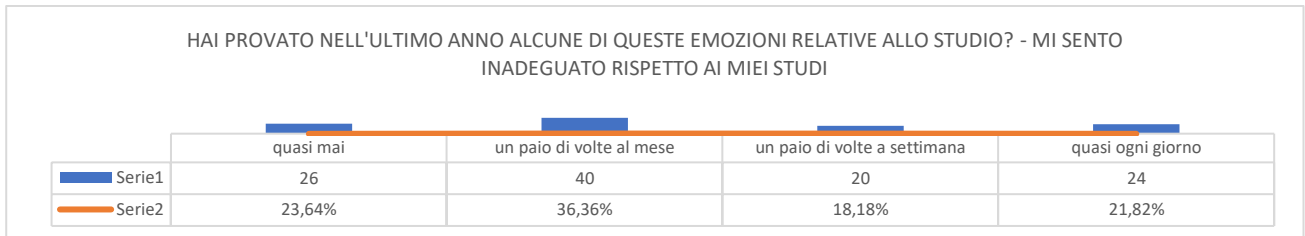
Almeno un paio di volte alla settimana, la maggioranza degli studenti si sente sopraffatta dai compiti per casa (52,7%, il 20,9% quasi ogni giorno) e si sente in colpa se non pensa allo studio (59,1%, il 32,7% quasi tutti i giorni), il 40% si ritiene inadeguato allo studio, uno su tre (34%) sente che i suoi studi non hanno senso e prova molta timidezza e imbarazzo che li portano ad evitare di parlare/interagire con persone o trovarsi in situazioni in cui sono al centro dell'attenzione.



N=89,2%



N=90,1%

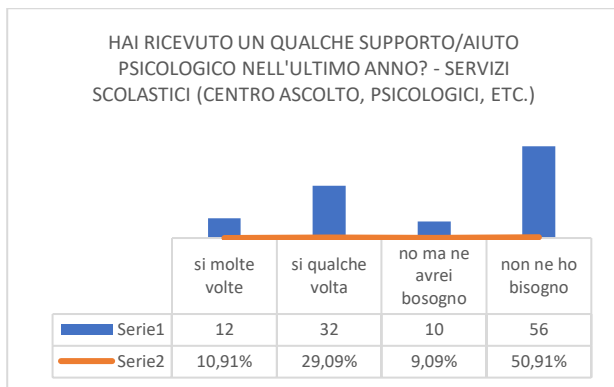


N=99,1%

### Benessere psicologico

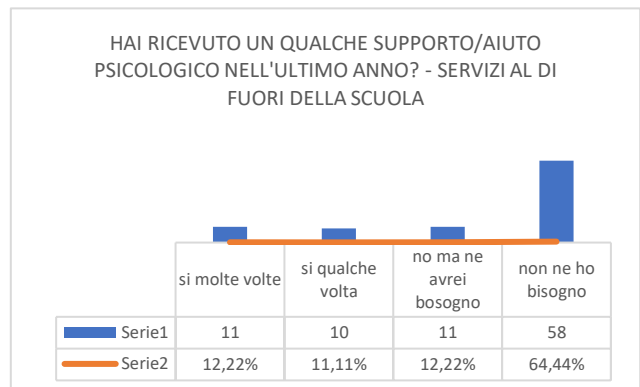
Il 91,7% sa comunque a chi rivolgersi in caso di problemi psicologici.

Nell'ultimo anno, il 40% ha ricevuto almeno qualche volta un supporto psicologico a scuola (il 10,9% molte volte, il 9,1% no ma ne avrebbe bisogno), il 23,3% fuori da scuola (il 12,2% no ma ne avrebbe bisogno), il 19,4% presso servizi di salute mentale per i giovani (il 12,6% no ma ne avrebbe bisogno). Il 53,6% lo ha ricevuto dai genitori, il 70,9% dagli amici



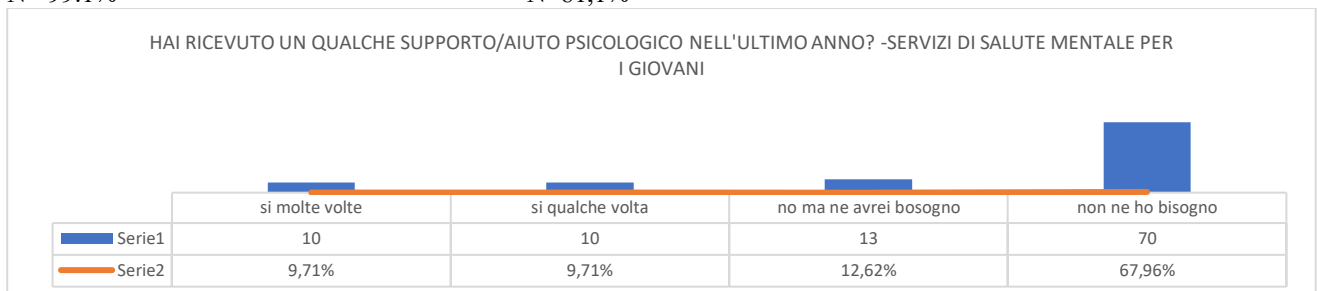
N= 99,1%

N=81,1%



N= 99,1%

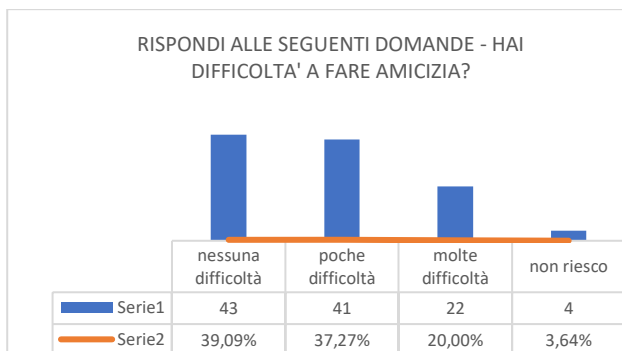
N=81,1%



N= 92,8%

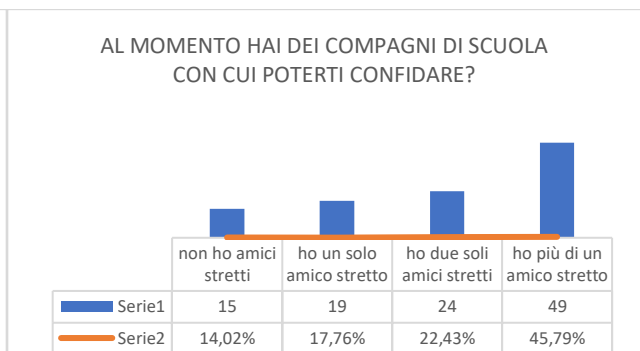
### Amici

Il 23,6% ha difficoltà a fare amicizia, il 14% non ha amici stretti con cui confidarsi, il 17,76% ne ha uno solo, il 27,5% si sente spesso/sempre solo (il 15% in particolare durante pause)



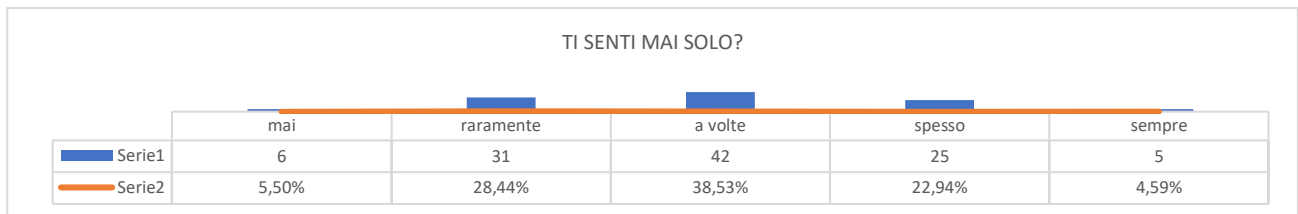
N=99,1%

N=96,4%



N=99,1%

N=96,4%



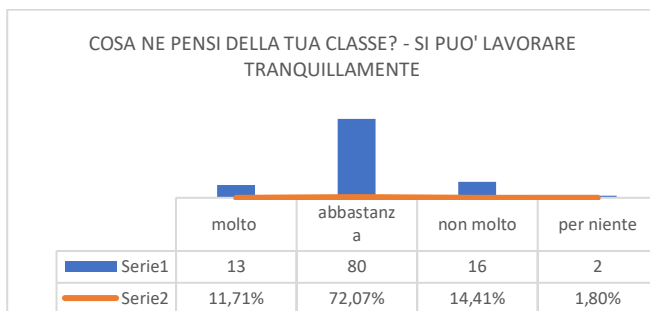
N=98,2%

### Cibo

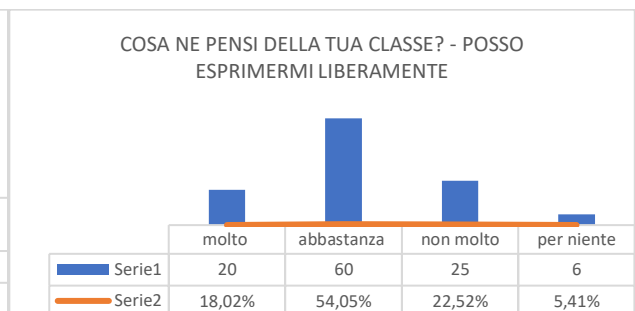
Per la maggioranza il cibo è di buona qualità (81,6%), viene prestata attenzione alle diverse scelte e alle necessità individuali (93,6%) e c'è abbastanza tempo per consumare i pasti (85,9%). La mensa è confortevole (73,1%) anche se rumorosa (88%)

### Clima della classe

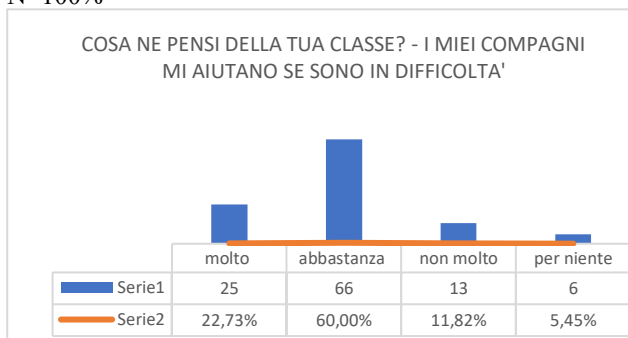
La maggioranza degli studenti ha risposto che in generale vanno d'accordo (65,3%), che in classe si può lavorare tranquillamente (83,8%), ci si può esprimere liberamente (62,1%) e i compagni di classe aiutano in caso di difficoltà (82,7%)



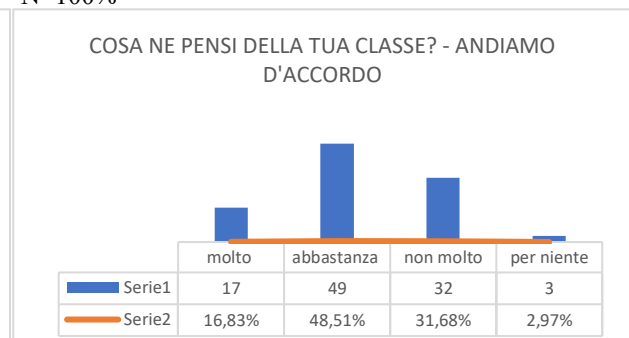
N=100%



N=100%



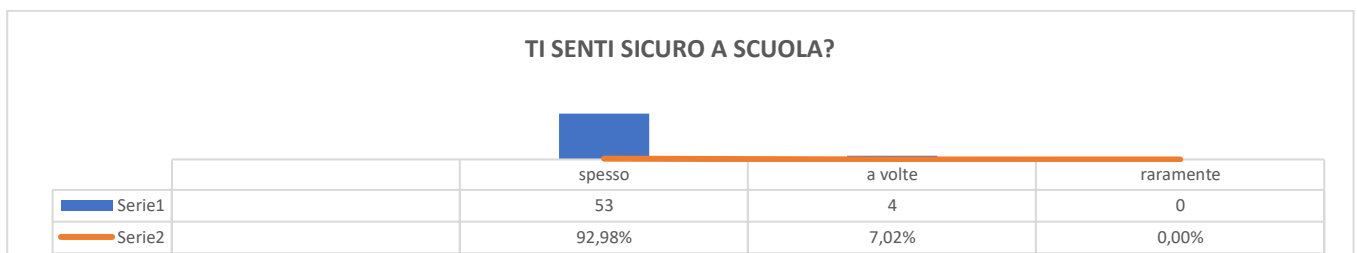
N=99,1%



N=91%

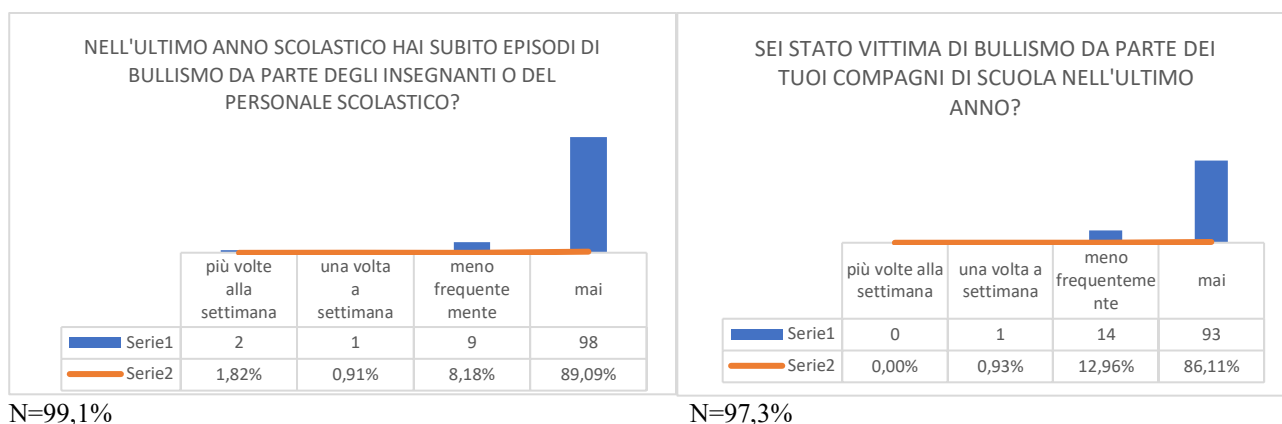
### Sicurezza

Circa il 93% degli studenti che hanno risposto si sente spesso/sempre sicuro a scuola.



N=51,4%

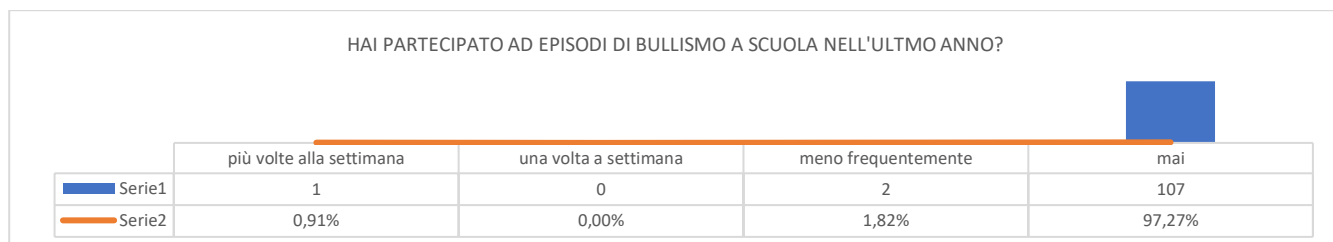
Il 10,9% degli studenti che hanno risposto sostiene di essere stato vittima di episodi di bullismo da parte degli insegnanti, il 13,9% dai compagni.



In particolare, hanno subito:

- insulti e derisioni: 16,7%
- essere ignorati/esclusi 19,0%
- essere picchiati/feriti: 0,0%
- cattive voci sul proprio conto: 9,5%
- essere derubato/danneggiato oggetti personali: 0%
- essere minacciato/forzato a fare cose che non voleva fare: 4,8%
- essere denigrato online: 4,8%

Il 2,7% di coloro che hanno risposto ha dichiarato di aver partecipato ad episodi di bullismo



N=99,1%

In particolare, hanno preso parte a:

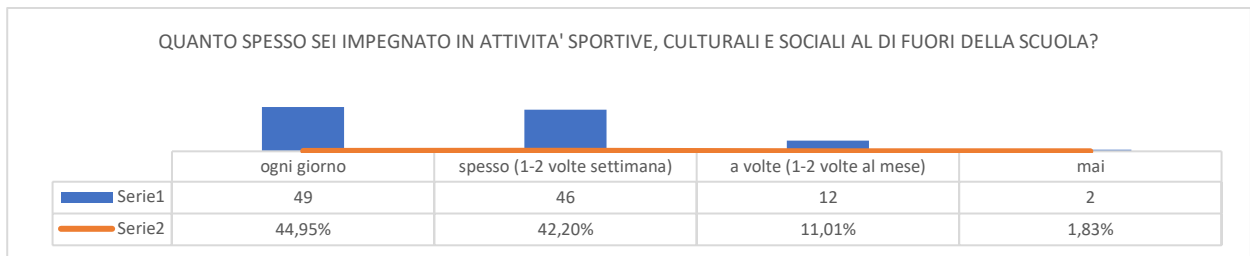
- insulti e derisioni: 8%
- ignorare/escludere 4,2%%
- picchiare o ferire: 0,0%%
- cattive voci sul conto degli altri: 4,2%%
- derubare e danneggiare oggetti personali: 0%
- minacciare o forzare gli altri a fare cose che non volevano fare: 0%
- denigrare online: 4,2%

Solo il 3% dichiara di aver denunciato gli episodi a un adulto.

### Scuola ed extra-scuola

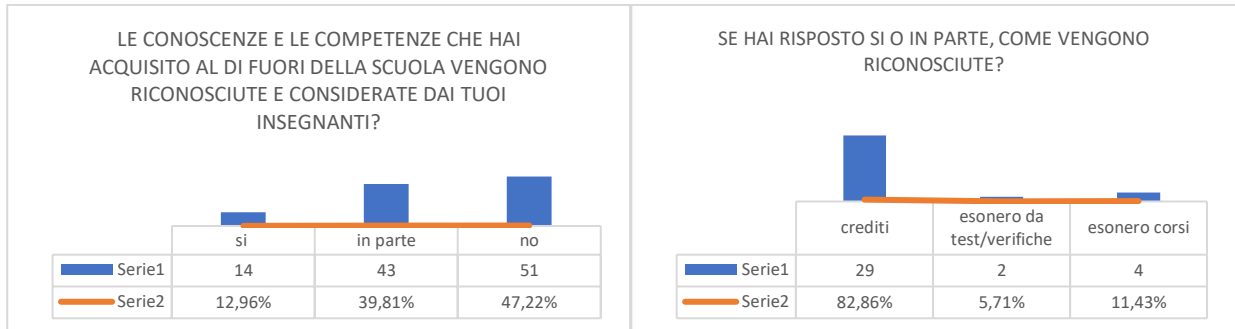
La maggioranza (87,1%) è impegnata almeno una volta alla settimana in attività sportive, culturali e sociali al di fuori della scuola (il 45% ogni giorno, solo l'1,8% mai), l'83,3% in particolare in attività sportive (4,6% mai). Il 15,6% partecipa regolarmente (un paio di volte a settimana) ad attività sociali/associeative o di volontariato, il 64,2% mai.





N=98,2%

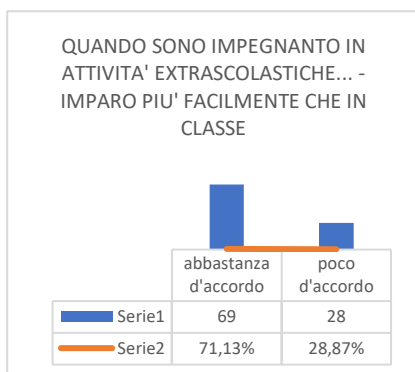
Rispetto al riconoscimento delle competenze acquisite fuori dalla scuola, lo sono solo in parte, prevalentemente attraverso crediti (82,9%), esonero da corsi (11,4%) o da test/verifiche (5,7%)



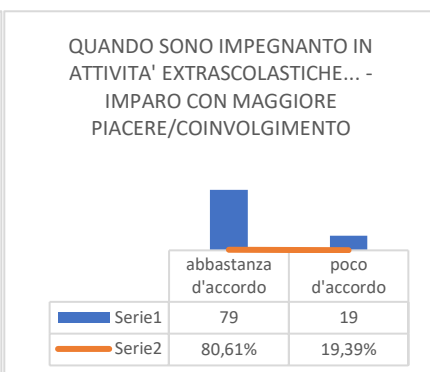
N=98,2%

N=31,5%

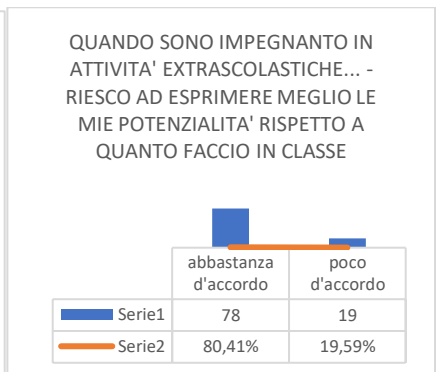
Quando partecipano ad attività extra-scolastiche la maggioranza dichiara di imparare meglio rispetto a scuola (71,1%), con maggiore coinvolgimento e piacere (80,6%) e di essere in grado di esprimere meglio le proprie abilità (80,4%). La maggioranza le ritiene importanti almeno quanto quelle scolastiche (66,4%), il 58,1% le ritiene sicuramente non meno di valore.



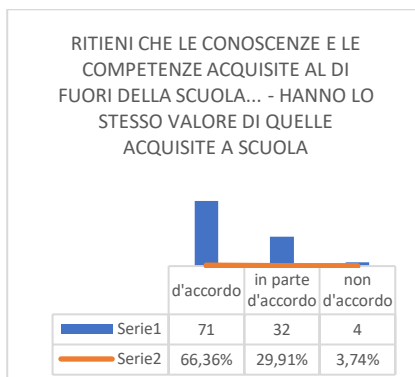
N=87,4%



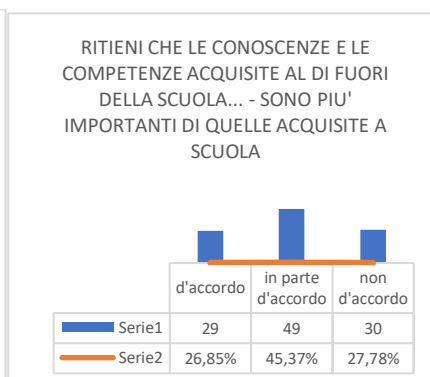
N=88,3%



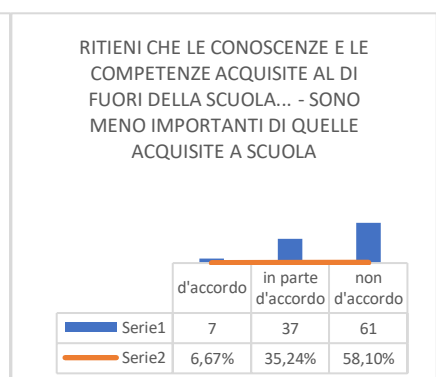
N= 87,4%



N=96,4%



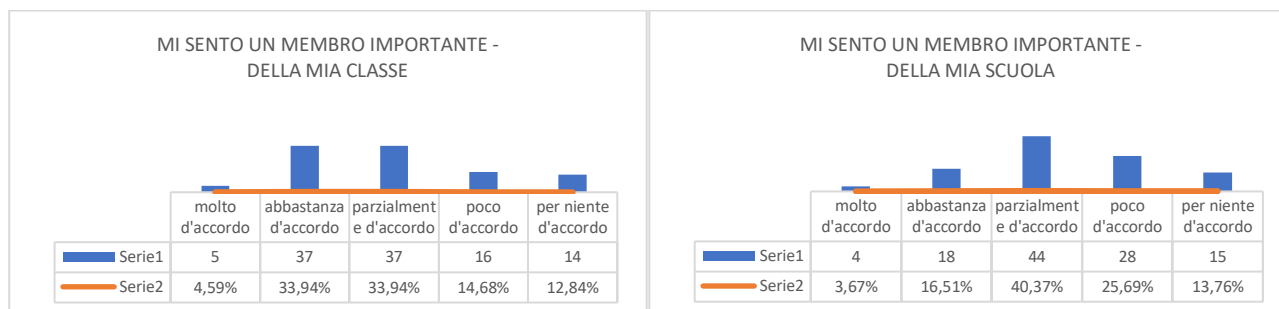
N=97,3%



N=94,6%

## Inclusione

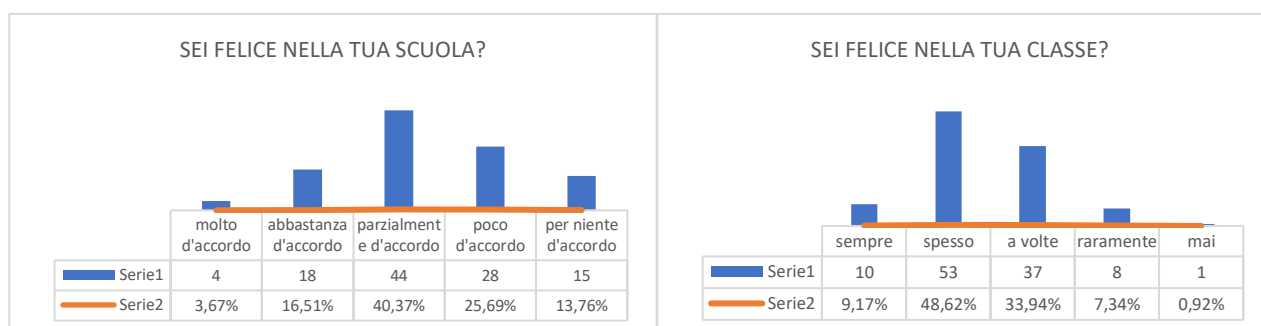
Tra coloro che hanno risposto sembra che il senso di appartenenza sia molto basso: solo il 38,5% si sente un membro della propria classe, solo il 20,2% della scuola. Più di un quarto (27,5%) sente di appartenere poco o per nulla alla propria classe e più di un terzo alla scuola (39,4%).



N=98,2%

N=98,2%

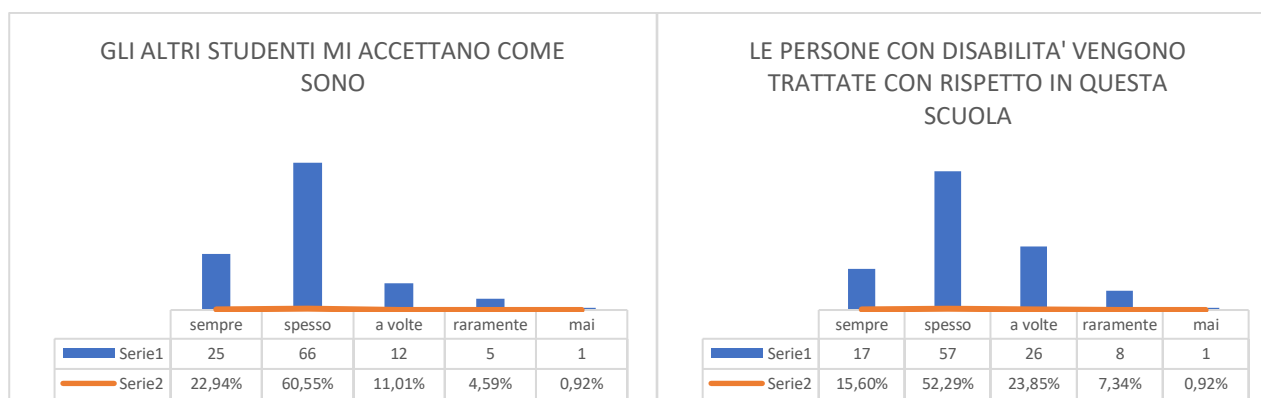
La maggioranza di coloro che hanno risposto si sente comunque felice a scuola (58,7%) e in classe (57,8%), anche se rispettivamente c'è un 9,2% e 8,3% che lo è raramente o mai.



N= 98,2%

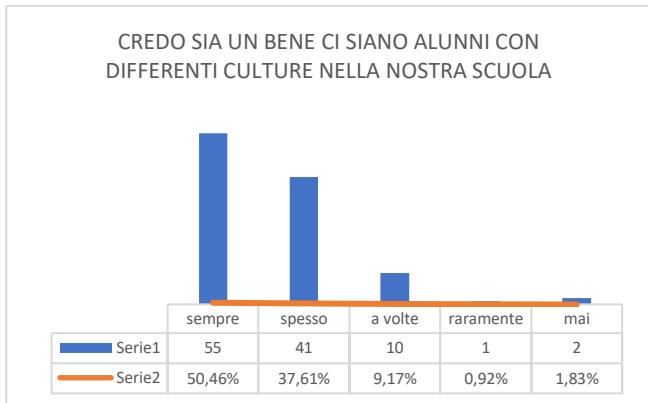
N=98,2%

L'83,5% si sente accettato per quello che è (il 5,5% raramente o mai). La percezione della maggioranza di coloro che hanno risposto è che tutti gli studenti con disabilità siano trattati con rispetto (67,9%, per l'8,3% raramente o mai), siano benvenuti (92,7%), considerano inoltre un bene che siano presenti studenti di diversa estrazione culturale (81%).

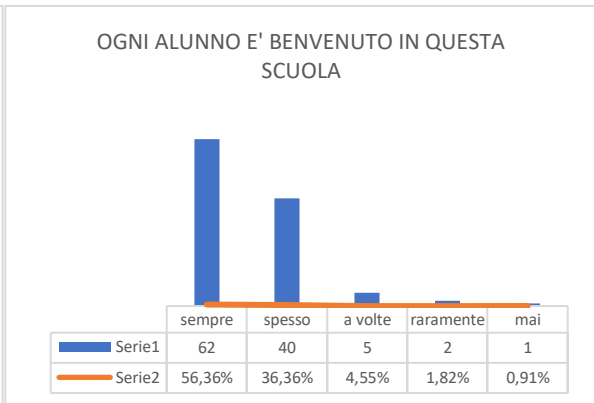


N=98,2%

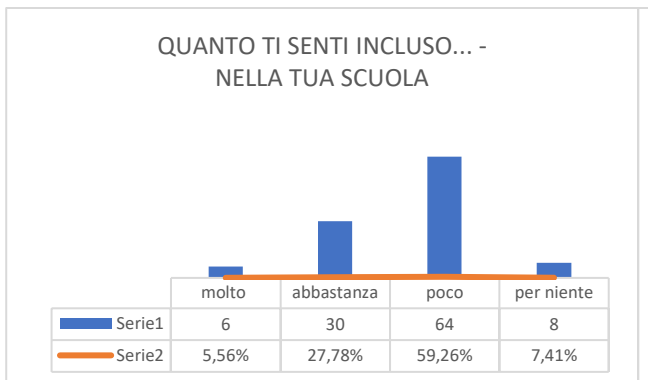
N=98,2%



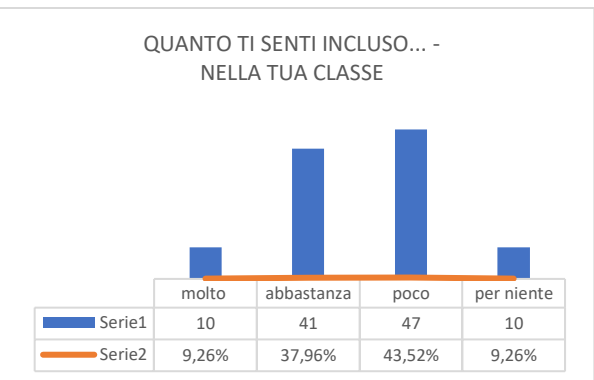
N=98,2%



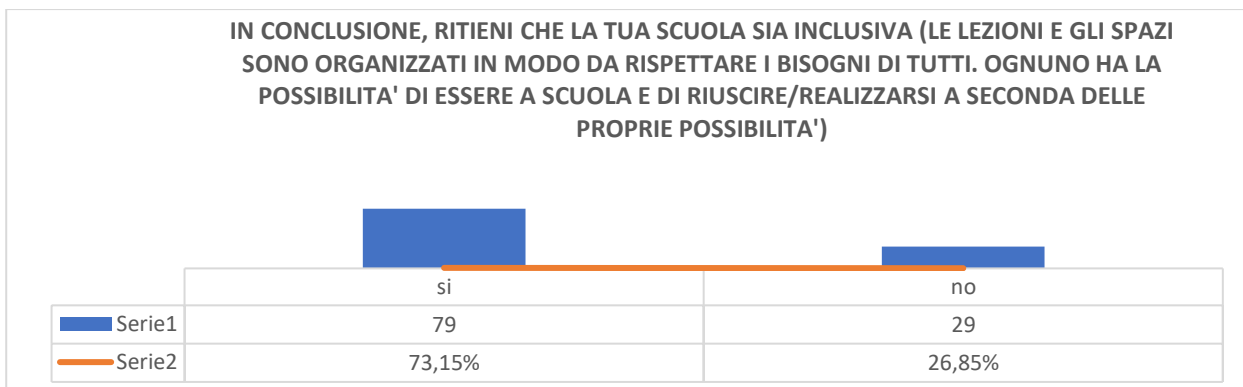
N=99,1%



N=97,3%



La maggioranza degli studenti che hanno risposto si sente poco o per niente inclusa sia nella scuola (66,7%) sia in classe (52,8%), tuttavia il 73,1% considera la propria scuola inclusiva.



N=97,3%

#### 4.4.4. OSSERVAZIONI

Le osservazioni sono state svolte nel periodo compreso tra il 19 e il 22 aprile, e tra il 2 e il 20 maggio. Ho osservato 10 classi per un totale di 750 minuti: 1 orientamento counseling, 4 inglese, 1 preparatoria, 4 scienze sociali.

Introdurre nuove conoscenze	Minuti	Percentuale
Monitorare apprendimenti	370	49,3%
Introdurre nuove conoscenze	315	42%
Gestione organizzazione-relazioni classe	50	6,7%
Responsabilizzare studenti	15	2%

La maggior parte del tempo è dedicato al monitoraggio al consolidamento e alle verifiche (49,3%), il 42% è rivolto all'introduzione delle nuove conoscenze, il 6,7% alla gestione dell'organizzazione delle relazioni nella classe, il 2% alla responsabilizzazione degli studenti verso lo studio.

Rispetto all'introduzione delle nuove conoscenze, non ho avuto esperienza di lezioni frontali, si sono svolte tutte in modalità dialogata avvalendosi di contenuti e strumenti multimediali, e strategie di apprendimento collaborativo (80% delle lezioni, per un tempo medio di circa 23 minuti) o di debate/discussioni (50% delle lezioni per una durata media di circa 20 minuti). Gli esercizi guidati dagli insegnanti o svolti in autonomia in piccoli gruppi sono presenti in maniera trasversale nelle varie discipline osservate (50% delle lezioni per una durata media di 37 minuti compresa la loro correzione). La correzione dei compiti per casa avviene nel 60% delle lezioni osservate per una durata media di circa 10 minuti.

##### Disciplina

Le lezioni sono molto diverse da quelle che abbiamo in Italia, gli alunni possono entrare ed uscire senza doversi giustificare con gli insegnanti e non sono obbligati a seguire tutte le lezioni. Gli insegnanti dedicano meno tempo a richiamare gli studenti quando non svolgono i compiti, non partecipano o si distraggono. I professori non interrompono costantemente le attività per evitare di creare tensioni e rovinare l'atmosfera e il benessere collettivo. Naturalmente ciò non vuol dire non avere il controllo della classe o infischarsi degli studenti, se gli episodi si ripetono il docente parla privatamente con lo studente cercando di individuare eventuali problematiche, e in caso, attiva tutta una serie di servizi a disposizione nella scuola per sostenerli.

##### Aula di materia

Non ho avuto modo di svolgere osservazioni all'interno di aule disciplinari.

##### Spazi e arredi innovativi

La scuola è molto grande, lungo i corridoi e negli spazi di transito sono disposti sofà, cabine e tavolini dove gli studenti possono trovarsi per studiare insieme o semplicemente rilassarsi, da soli o in compagnia. Non ce ne sono molti a disposizione e soprattutto durante le pause è difficile trovarne qualcuno libero. Sono molto apprezzati e utilizzati dagli studenti. Al piano terra gli alunni hanno a disposizione anche una grande salone, con tavoli da ping-pong e biliardo.

Al primo piano c'è anche una mensa dove gli studenti si ritrovano per consumare la colazione e il pranzo, ma anche per socializzare o studiare.



*Figura 48 mensa*



*Figura 49 mensa*

Ci sono inoltre palestre molto attrezzate, e persino una sauna per gli insegnanti e una per gli alunni.

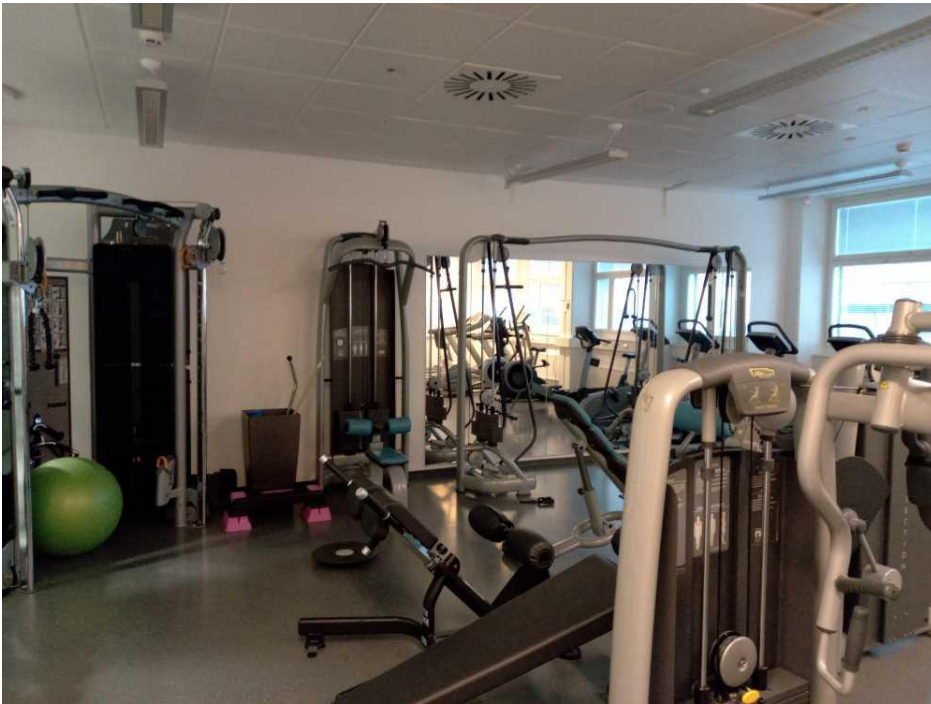


*Figura 50 palestra 1*



*Figura 51 Palestra*





*Figura 52 Palestra 2*

C'è una grande sala per gli insegnanti, divisa in due, una zona "sociale" con tavoli, divani, frigorifero e una piccola cucina, e una zona lavoro con postazioni pc.



*Figura 38 Sala insegnanti*





*Figura 39 Aula Insegnanti*



*Figura 53 Sala Riunioni*

### Ambienti di apprendimento digitalizzati

L'ultima riforma delle scuole secondarie ha introdotto l'utilizzo degli e-book, lo Stato e le scuole mettono a disposizione gratuitamente per ogni alunno, un computer per studiare e seguire le varie attività didattiche. Non esistono più i libri di testo in formato cartaceo, se lo studente vuole può ordinarli e pagarli a sue spese. Le classi sono multimediali, sono spesso presenti due LIM e video proiettori. Ciò, se da una parte offre maggiori opportunità di interagire con il mondo, svolgere ricerche e approfondimenti utilizzando linguaggi e modalità di espressione differenti, dall'altra sta creando problemi di attenzione negli studenti, che spesso si intrattengono su internet o con i video games anziché ascoltare le lezioni. In aggiunta a ciò, gli insegnanti stanno riscontrando delle difficoltà nell'utilizzare le piattaforme online e i vari programmi, a loro avviso sarebbe utile un periodo di formazione e di sperimentazione, al fine di facilitare il loro lavoro. L'utilizzo di questi strumenti "costringe" l'insegnante a restare al posto, riducendo le sue possibilità di muoversi tra i banchi e instaurare relazioni meno distaccate e più accoglienti verso gli studenti.

In diverse occasioni su dieci osservate, gli insegnanti hanno chiaramente chiesto agli studenti di chiudere i computer perché in quel momento della lezione non necessari, provando a rifocalizzare la loro attenzione. L'uso di strumenti può diminuire le interazioni e la vicinanza fisica tra docenti e studenti e tra gli stessi studenti.



*Figura 54 Aula*

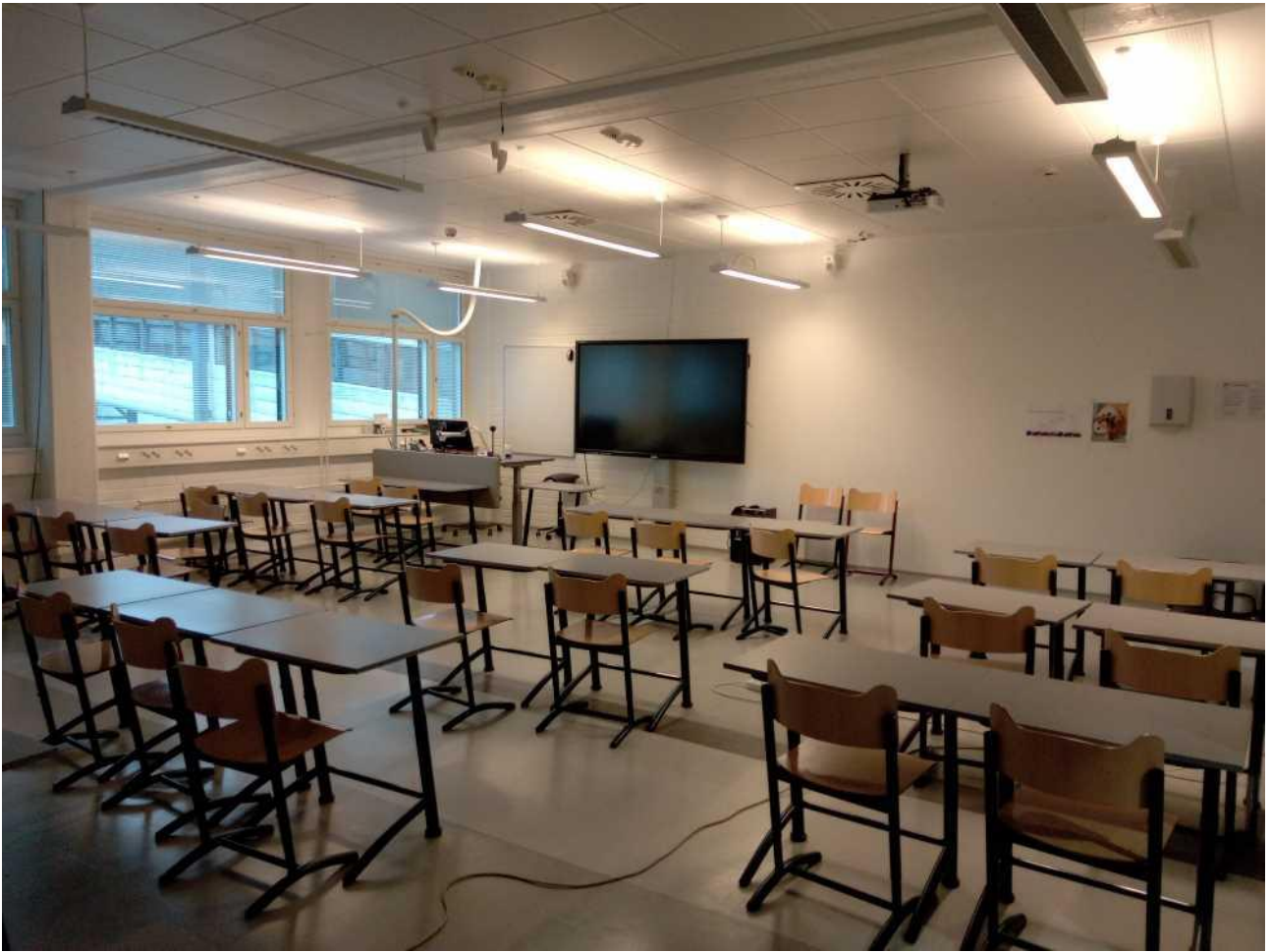


*Figura 55 Aula*

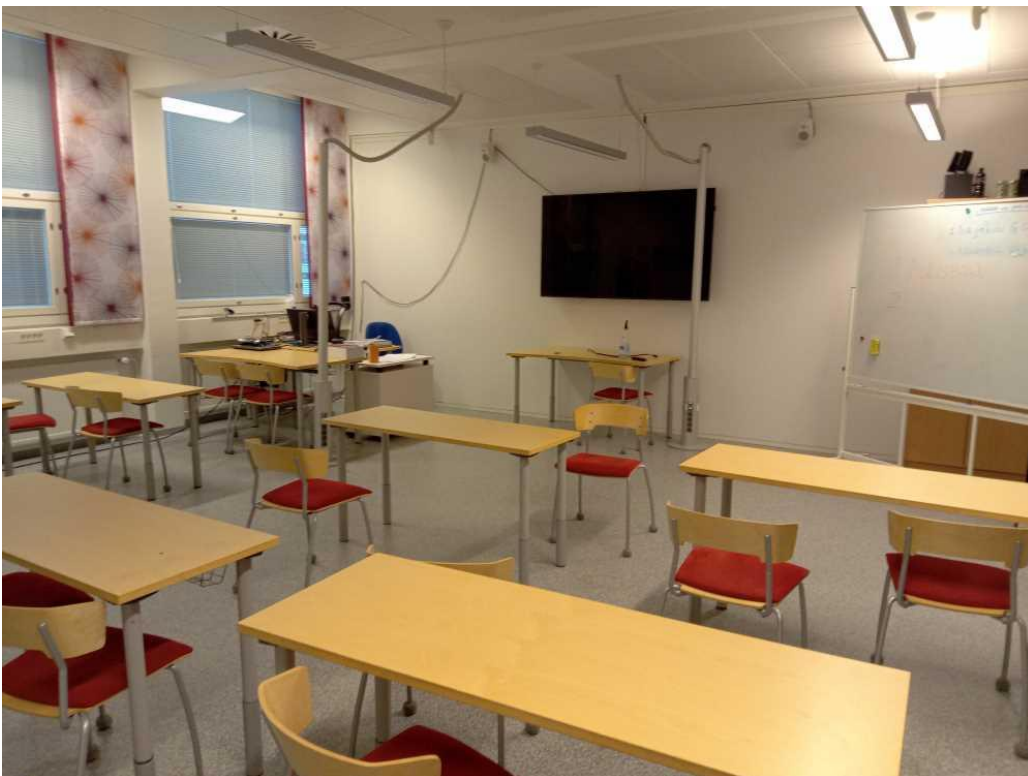


*Figura 56 Aula*





*Figura 57 Aula*



*Figura 58 Aula*

#### 4.4.5 CONCLUSIONI

Dall'analisi dei dati relativi alle interviste e ai focus group, ai questionari e alle osservazioni, secondo le percezioni del Dirigente scolastico, degli insegnanti e degli studenti che hanno partecipato alla ricerca, sembra che lo Schildtin Lukio, sia una scuola in cui innovazione e inclusione procedono di pari passo.

#### INNOVAZIONE

L'Istituto si trova all'interno di un edificio di recente costruzione (2015) ed è il risultato della fusione di due istituti di circa 600 studenti ciascuno, che è stata completata nel 2018. È moderno e funzionale, dispone di spazi ben attrezzati ed è decisamente votato all'innovazione.

*“Everyday teachers and students use innovative way to solve problems” (IDSJ-1)*

L'attuale Dirigente Scolastico è stato il responsabile del processo di rinnovamento della scuola che ha visto coinvolti insegnanti e progettisti, i quali insieme hanno contribuito alla realizzazione di un edificio pensato in modo tale da essere funzionale, e garantire allo stesso tempo il benessere e l'inclusione degli studenti.

*“We planned here certain kind of learning spaces, we build more open spaces, it looked good but after our experience we realized it was not for all the kind of learning, we had to go a little bit back, we have several big learning spaces and we had to reduce and divided them in smaller ones, but still keep them open structure.” (IDSJ-1)*

Come emerso da numerose ricerche<sup>340</sup>, coinvolgere coloro che abitano la scuola all'interno del processo di rinnovamento è fondamentale per la buona riuscita del progetto. Il coinvolgimento attivo degli insegnanti, per esempio, può avere effetti positivi sul loro morale, attitudine e comportamenti, li fa sentire maggiormente valorizzati motivandoli a ridefinire le loro strategie sull'uso degli spazi e della didattica. I dirigenti scolastici hanno un ruolo fondamentale nel sostenere i docenti e gli studenti, rappresentano “una componente centrale nell'assicurare e sostenere il miglioramento delle scuole<sup>341</sup>. Nel caso dello Schildtin Lukio, il DS è riuscito a guidare il personale scolastico e gli studenti nella fase di transizione sostenendoli ad essere flessibili e pazienti, a sperimentare e adottare diversi approcci<sup>342</sup> e rassicurandoli sul loro operato. Nonostante la nuova struttura sia molto bella e ricca di risorse, in alcune interviste emergono percezioni negative rispetto al trasferimento, diversi rimpiangono il vecchio edificio:

*“How long have you been working in this school?”*

*“22 years.”*

*“So, you had the opportunity to see all the changes?”*

*“Yes, all the bad changes... there is a trend in Finland, everything should be bigger! They think to save money but in the future the price to pay could be higher...yes because of money, but we have nicer places and more professional, but as welfare, we lost the feeling to belong to the school.” (IC1J-1)*

Secondo la percezione degli insegnanti, sembra che in Finlandia negli ultimi anni, in risposta alla diminuzione della popolazione scolastica, il Governo centrale e gli amministratori locali stanno già pianificando come riorganizzare la rete degli edifici scolastici sul territorio, e la tendenza sembra essere quella di unire e accorpare in edifici di maggiori dimensioni, quelle più piccole, soprattutto nelle grandi città, in modo da poter migliorare, nelle intenzioni dei politici, la qualità dei servizi e dell'offerta formativa. Nelle percezioni degli insegnanti emerge un certo disappunto rispetto al fatto

---

<sup>340</sup> Vedi paragrafo 2.3.4 (Oblinger, 2006; Imms et al., 2016; Higgins et al., 2005)

<sup>341</sup> Vedi paragrafo 2.3.4 (Imms et al., 2016)

<sup>342</sup> Vedi paragrafo 2.3.4 (Osborne, 2018)

che questa tendenza più che da riflessioni pedagogiche sia guidata essenzialmente da motivi economici, una questione sulla quale ritornerò in seguito e che merita degli approfondimenti. Alla base dell'innovazione del sistema scolastico finlandese ci sono una grande flessibilità, la competenza delle figure operanti al suo interno, un solido ed efficiente sistema di welfare. In ottica inclusiva, lo Schildtin Lukio, come del resto anche le altre scuole del Paese, offre:

- la possibilità per gli studenti di scegliere e costruire il proprio percorso di studio, da svolgere mediamente in tre anni, in base ai propri interessi, ritmi, esigenze, possibilità,
- l'assenza di bocciature, uno studente potrebbe per esempio non superare un corso ma non ripete l'anno, ripete il corso;
- un gruppo di professionisti qualificato per sostenere gli studenti nei loro studi e psicologicamente, che si prende cura del loro benessere e inclusione;
- l'utilizzo di ambienti di apprendimento digitali e innovativi dal punto di vista degli spazi e degli strumenti;
- la gratuita dei pasti, dei libri e dei computers (e dei mezzi di trasporto).

*“My role, in secondary school you can do in 2-4 years, normal time is 3 years, most of them, but some can do less, many want to slow down in order to have more time for learning, hobbies, relaxing, work, and this is another part of inclusion. Here you do not fail, you can fail a course, but not the years, and it's better.” (IC1J-1)*

*“We have a student in the 4th year, I speak with sign language, he has made his study plan in a way that he has only maximum 4 different subject in each period, he always has decided to make it easy and have time to study. It's very good so they can plan according with their strong point, interests, what can be useful in the future.” (IC1J-1)*

In ottica inclusiva rappresentano sicuramente tre elementi molto importanti. Il poter scegliere e costruire il proprio percorso di studi in base ai propri ritmi interessi ed esigenze, permette una personalizzazione degli apprendimenti, anche grazie alla possibilità di vedersi riconosciute e poter valorizzare le competenze acquisite in ambiti non formali. Una grossa opportunità soprattutto per coloro che per diverse ragioni, faticano ad esprimere le proprie potenzialità durante le attività scolastiche. Anche l'assenza di bocciature consente di ridurre marginalizzazioni, etichettamenti, demotivazione e abbandoni scolastici, e rende possibile riflettere e lavorare sui propri punti di forza e criticità, e rafforzare l'autostima e la fiducia in sé. Le competenze e la preparazione degli insegnanti e la presenza di un team di professionisti dedicati al benessere e all'inclusione degli studenti, aumenta la possibilità che ognuno possa sentirsi accolto e in grado di esprimere le proprie potenzialità. Il sistema di welfare, infine, che riconosce a tutti l'opportunità di poter accedere al sistema scolastico obbligatorio in modo gratuito è un segnale di democrazia, consente infatti a tutti a prescindere dalle proprie origini e condizioni socio-economiche di poter frequentare fino al compimento del 18° compleanno qualsiasi scuola.

## **SPAZI DI APPRENDIMENTO INNOVATIVI**

Come già descritto precedentemente, la scuola è molto moderna, gli spazi sono stati accuratamente disegnati in modo da essere funzionali alla didattica e al benessere degli studenti. Oltre alle aule senza cattedra (o meglio hanno altezza regolabile a seconda delle esigenze), con sedie e banchi con le rotelle e componibili, proiettori, LIM e altri strumenti digitali, i corridoi e gli spazi di transito sono arredati in modo da diventare essi stessi ambienti di apprendimento, ci sono armadietti, divani, cabine, tavolini per studiare o semplicemente rilassarsi, ci sono spazi pensati per il relax e la socializzazione con a disposizione ping-pong, biliardini, tavoli da biliardo, strumenti musicali, negli spogliatoi sono presenti addirittura le saune!



Figura 41 Learning Landscape con divani, biliardino e ping-pong

*“Also the seats and desks are important in the design, they’re comfortable, we are taking more and more to transform also the corridors in learning spaces, like the cubes, they can take 4-6 people, not too many but we have good experiences.” (IDSJ-1)*



Figura 42 Learning Streets con tavolini e divani





Figura 59 Learning Landscapes con tavolini e armadietti

C'è una grossa attenzione da parte della dirigenza alla cura degli spazi in termini di inclusione e benessere, tuttavia, l'emergenza pandemica e il crescente numero di studenti stanno mettendo in crisi la loro potenzialità. Per esempio, molti insegnanti hanno dovuto rinunciare alla propria aula di disciplina a cui erano molto affezionati e che avevano contribuito a migliorare e diversificare i loro metodi di insegnamento, grazie alla possibilità di poterle personalizzare e renderle più piacevoli e meno anonime, con poster e strumentazioni varie.

*“The problem is we have too many students, we have very nice classes where you can move desks, but sometimes it is not possible... I had my own classroom where I could move and set the class as I liked... it was really nice, you can put poster, things on the walls... not here”!*

*“...not anymore... We change every time, I'd like to, but we have too many students, we don't have the opportunity, It would be lovely, I worked in other schools when I had my classroom you can have all the posters on the wall, the students will recognize this is a history class, and helps a lot the teachers, you have all your things there, it easier also for the students that have difficult to find places.” (IMT2J-2)*

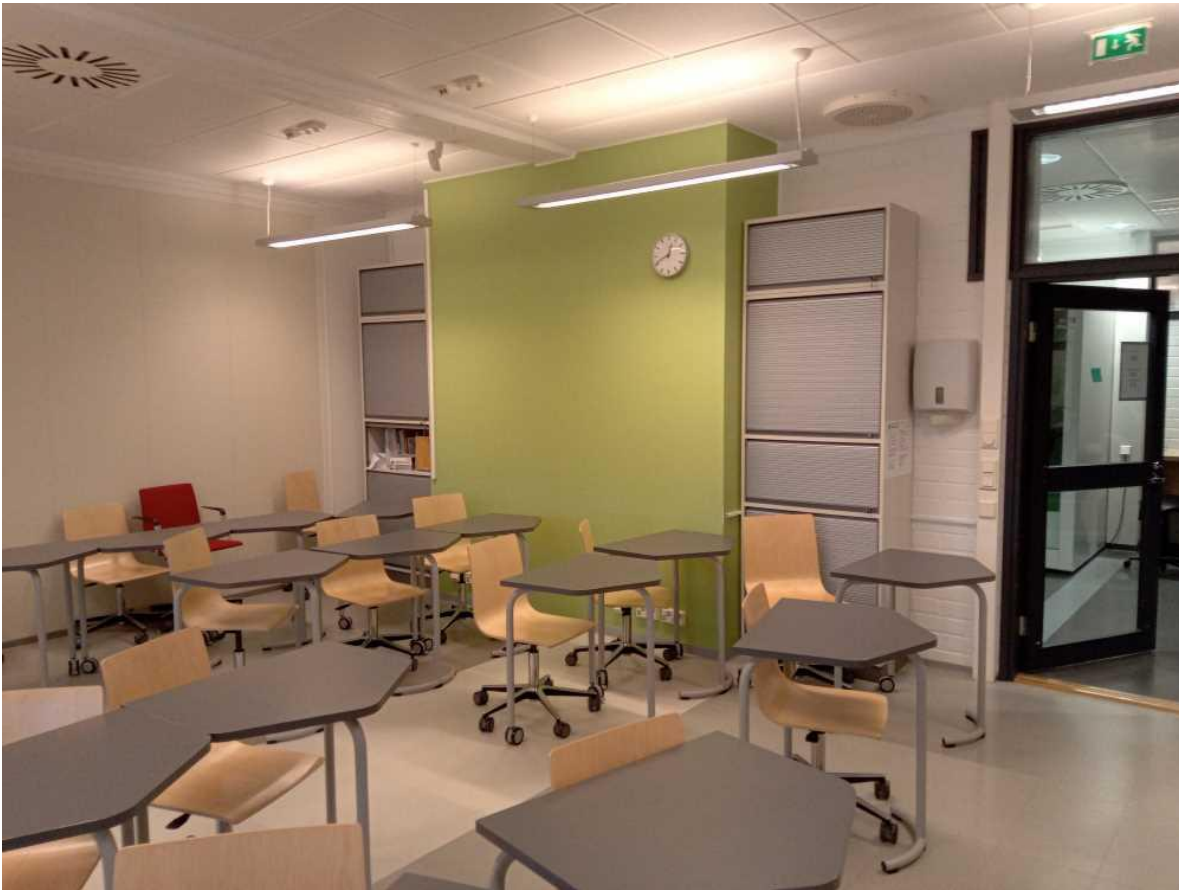


Figura 43 Aula

Le grandi dimensioni della scuola e la presenza di numerosi studenti sembra rendere complicato anche il lavoro dei counsellor.

*“I’ve been working in smaller school, it worst and worst as the schools get bigger, we have 1350 students, more than hundreds teachers, I don’t even know their names, we are not a team, we are not united, in smaller school there’s more team group, and they can help easier because they know each other, anyway, when I look at my colleagues and other teachers, I think we do a great job here, we try the best.” (IC2J-5)*

Rispetto alla domanda di ricerca “gli spazi di apprendimento innovativi favoriscono l’inclusione degli studenti?”, le percezioni di coloro che hanno partecipato alla ricerca in generale sono più che positive. Tuttavia, rispetto alla propria scuola un po’ discordanti. Come già anticipato una serie di fattori ne sta compromettendo la funzionalità quantomeno limitando le potenzialità. Indubbiamente tutti concordano che la presenza divanetti, sofà, cabine e spazi ricreativi favorisce la socializzazione, l’inclusione e il benessere degli studenti

Nel questionario, per esempio, la maggioranza (79,3%) degli studenti ritiene che ci siano spazi per sentirsi a proprio agio durante le pause

*“Yes, helps the communication, stay together, couple of weeks ago one student came with parents and they went around, they said we did not know that school can be like this, it feels like home. It is important to feel secure.” (IC2J-2)*



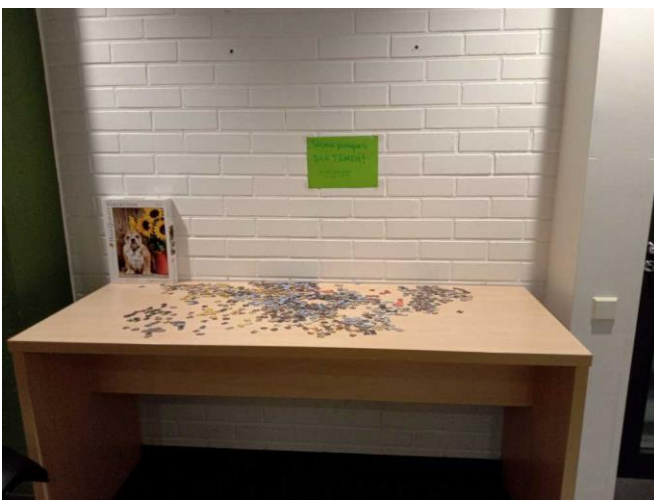
*Figura 60 Sala multifunzionale studio-relax*

*“Also the cabin, the sofas, help them to socialize, where they can spend time together when they don't have lessons, find a safe place in this huge building.”*



*Figura 61 Cabine per lo studio*

Già nel passato diversi pedagogisti<sup>343</sup> avevano sostenuto l'importanza di avere scuole belle e accoglienti, simili alle case con piante e fiori alle finestre, e aggiungo io, forse anche meglio delle case, dal momento che gli studenti trascorrono all'interno delle scuole gran parte del loro tempo e in una visione democratica, lo Stato dovrebbe garantire a tutti gli alunni la possibilità di trascorrere, almeno una parte delle loro giornate in ambienti, belli, sani e accoglienti, in considerazione del fatto che per qualcuno purtroppo, la propria non è né bella, né salutare/sicura o accogliente



*. Figura 62 Learning Landscape, puzzle*

<sup>343</sup> Vedi Paragrafo 2.1 (Pironi, 2010, Marcarini, 2014)





Figura 63 Learning Landscape

Tuttavia, la presenza di molti allievi fa sì che le aspettative rispetto alle potenzialità e ai benefici dei nuovi spazi siano, almeno parzialmente disattese. In generale, dalle risposte degli studenti che hanno partecipato al questionario (se si escludono palestre e armadietti) emergono opinioni contrastanti: la maggioranza ritiene che le aule siano adeguati all'apprendimento solo in parte (51%, per il 39,8% sì), mentre hanno espresso giudizi positivi rispetto alle dimensioni (74,1%), luminosità (87%), acustica (80,5%) e temperatura (61%). Giudizi negativi per banchi e sedie, ritenuti scarsi/insufficienti dal 53,9%. È invece apprezzata la presenza di materiale didattico (78,8%).



Figura 64 Armadietti

*“We open other places on the ground floor where they can go, it’s a safe place, this building it has good places, but they are not enough, especially for those one who needs to stay on their own, or in a small group, or quiet spaces.” (IC2J-2)*

*“It’s the same for the sofas and the areas with games, they help but it’s not enough, and for example, it should be for everyone, but it own by the third grade, they are older, we had nasty moments when the kick off the younger ones, and it shouldn’t be like this, it’s for everybody.” (IC2J-*





Figura 65 Learning Landscape

Sembra che proprio quegli spazi pensati e progettati per favorire l'inclusione, in condizioni di sovraffollamento possono diventare fonte di esclusione.



Figura 66 Hockey da tavola



*“Mmm, it’s ideal. The space is given to them for the free time it is a power game going on, the third year students can sit on the sofa and noone else, and the younger don’t go because they know they can’t. It is idealistic, we would like that everybody uses them together; so, that’s kind of problem, we know that we are a big school so there is a lot of bullying, always in these situations.” (IC3J-2)*



*Figura 67 Learning Landscape*

Anche rispetto alle aule ci sono alcuni problemi, oltre alle percezioni rilevate nelle interviste, durante le mie osservazioni ho avuto modo di rilevare come il numero di studenti presenti nelle classi può variare molto rispetto ai corsi e al periodo, possono essercene 5 ma anche 35. E per qualcuno, specialmente coloro con qualche fragilità possono risentirne negativamente psicologicamente.

*“It’s difficult in a big school, kids have panic attack, and maybe this provokes it, if the classroom it’s too filled, it can cause anxiety problems.” (IC3J-2)*

*“There are differences between big and small classroom, and effects also the students... for examples that 2 students had maths courses in big classes and they were alright, they have place near the door, and then next period it was in a small class and they had a lot of problem.” (IC3J-2)*

In riferimento a quanto già accennato in precedenza, diversi insegnanti si riferiscono con nostalgia a esperienze professionali precedenti all’interno di scuole più piccole che, secondo la loro percezione,

erano in grado di offrire una maggiore inclusione, benessere e senso di appartenenza, e non solo agli studenti.

*“In small school it is easier, you know all of them... I'd like to work in that school.” (ISSHTJ-2)*

*“The environment is the best way to help them. We have school too big, Jyväskylä municipalities want to do big schools, but of course, I have experience also in little schools, where everyone knows each other, they have more chance to be together, but at the same time, many students want to come in big schools, and don't know what they expect” (ISSHTJ-2)*

Qualcuno riesce a trovare una sintesi tra le diverse percezioni, riconoscendo ai nuovi spazi innovativi debolezze e punti di forza rispetto alle scuole più piccole. Di fronte ad una minore qualità delle relazioni, e di tutto ciò che comporta, gli ILEs offrono più opportunità formative e una maggiore diversità, a conferma che gli spazi da soli non sono sufficienti a promuovere dei comportamenti inclusivi...

*“I was in a school of 120 students, I know all the students and colleague, it was very easy I really like it I like to know all the students, also for the students, they were less shy and it's easier for them to ask for help to the peer and to the teachers... and it was so easy also when you start the course because you know all of them, and they know how you react, how you teach, it was very easy. I remember that time, but in a way, in a big school, we have so many spaces and we have a club, a European project, and in this school we have more diversity, so we can find people for examples interested in politics and set up more projects.” (ITJ-2)*

*“I would say that in small school they know each other, they know in which class they are, in large school I don't even know in which year they are. In small school I can recognize the age groups, that help me as teacher. It's good also for the teacher. In larger schools, there's a chance to find friends like you, in larger school it's easier to find a friend like you, with your hobbies, in small school in the countryside, maybe is more conservative, if you dress in a different way you are different. And there are more options to study than in smaller school.” (IMT1J-2)*

Sempre rispetto all'inclusione, dal questionario emerge che la maggior parte degli studenti ritiene che gli spazi siano molto accessibili a tutti e che non vi siano barriere architettoniche (61,5%), sono presenti delle mappe dei vari locali scolastici per facilitare l'orientamento (68,9%), le informazioni relative alla scuola sono facilmente accessibili anche online (93,5%), sono disponibili in diverse lingue (71,4%), ma non per persone ipovedenti (78,6%).

Rispetto alle relazioni spazio e didattica, le percezioni dei partecipanti sembrano confermare che la presenza di ILEs facilita l'utilizzo di didattiche attive learner-centred...

*“...if the desks are in a traditional way, it's more difficult. It would be better if the table are already like this when they arrive, the room itself says “it is time to work together!”. The setting helps to use another way to teach.” (ISSHTJ-2)*

Tuttavia ancora una volta, nelle percezioni di diversi insegnanti sembra emergere come il binomio spazi innovativi-didattiche attive, almeno all'interno della propria scuola, sia una visione ideale: pur riconoscendone il vantaggio e le potenzialità, nelle loro esperienze quotidiane a volte devono confrontarsi con situazioni poco gestibili a livello numerico che rendono difficile, se non impossibile, disporre per esempio i banchi in modo da essere funzionali ad attività cooperative.

*“The space and facilities are very important for pedagogy, normal classroom have teacher in front, and they are so used to it since the begin of their school, they go there and they take the brain off, I'm sitting down here and I'm passive, it's a bad setting.” (IC3J-2)*

*“I’m a qualified team coach, but I can’t work here like we did during the training there because we don’t have the time, we need more time to do and we do not have the space, we should have more quiet space to study in small group and we don’t. It’s hard to apply.” (IJETJ-2)*

## **DIDATTICA LEARNER-CENTRED**

Gli insegnanti finlandesi sono molto preparati e competenti, sono riconosciuti a livello sociale e professionale, la selezione per accedere all’Università per abilitarsi è molto elevata.

*“It’s included, if you study language you study language and the pedagogy, then there’s a training to be trained by teachers, we have lessons and they observe.” (IJET-3)*

*“I studied Maths, we have pedagogical studies, 3 months first, then more advanced studies during one semester, then we do practice, 8 lessons observed, and then other 8, 30 practices hours, and you observe also other lessons.” (IMT2J-3)*

La scuola organizza comunque dei corsi per stimolare i docenti a mantenersi aggiornati e assicurare una qualità elevata dell’insegnamento. Anche in Finlandia comunque emerge qualche problema legato alla motivazione e al coinvolgimento di tutti, il contratto di categoria prevede, per esempio, solo tre giorni di formazione retribuiti e dunque anche qui, spesso ci si affida alla curiosità e all’attitudine dei singoli alla ricerca e all’educazione permanente (comunque mediamente elevata).

*“In our education consortium we provide a lot of ongoing training, during the school day, evening, ... we have a lot of training going on.” (IDSJ-3)*

Nel periodo in cui ho svolto le mie osservazioni presso la scuola, era in corso un programma di aggiornamento per gli insegnanti sul tema della gestione dei gruppi, focalizzato sul dialogo e sul “round shape”. Non tutti gli insegnanti hanno tuttavia partecipato e, tra coloro che vi hanno preso parte, diversi hanno espresso la percezione che nonostante fosse molto interessante sia difficile applicarne i contenuti, nel contesto quotidiano.

*“It’s so basic but difficult to do at school, because it takes too much time, there are too many contents, lessons are too short, but still...,” “it changed my mind!” (IC3J-3)*

Anche in Finlandia, non tutti gli insegnanti utilizzano metodologie learner-centred.

*“Of course, we know that every teacher should do, because everyone is different, but I see also in this wonderful country of education, there are teacher using traditional methods and they are stuck in their own style.” (IC3J-3)*

*“There are teacher that just start to teach not even watching who is in the classroom, reading their name without checking, no one benefit from frontal lessons.” (IC3J-3)*

In alcuni interviste, è emerso come alcuni insegnanti abbiano l’impressione che nonostante i corsi di formazione e la buona preparazione, diversi faticano a utilizzare metodologie in cui in qualche modo possono “perdere il controllo” della lezione. Come riportato nel capitolo sugli spazi di apprendimento in diverse ricerche (Imms et al., 2016) gli insegnanti possono percepire incertezza rispetto alle novità e sentimenti di vulnerabilità in relazione ai cambiamenti proposti e attesi, ed è comunque da rispettare. Alcuni possono essere più introversi insicuri e preferiscono restare nella propria comfort zone, impersonare il proprio ruolo in maniera classica, una posizione che di per sé dà sicurezza: “io sono l’insegnante, ho l’autorità, il potere e il controllo sugli studenti, sulle relazioni e su ciò che accade durante le lezioni”. Evitano di esporsi e mettersi nella condizione di non saper rispondere, per loro equivarrebbe a perdere rispetto e autorità.

*“It’s hard sometimes to go out from the comfort zone, you don’t have the right answer you can say we can learn together but as a teacher maybe you feel that you need to know everything, that’s why a became a counsellor, because I don’t have all the answers.” (IC3J-3)*

Dal questionario emerge come le percezioni degli studenti sui propri insegnanti siano abbastanza positive, la maggioranza ritiene infatti che siano disponibili ad aiutare in caso di difficoltà (92,7%), trattino tutti allo stesso modo (82,7%), incoraggino ad esprimere le proprie opinioni (76,3%), utilizzino metodi efficaci per apprendere (68,5%) e siano interessati a cosa fanno e al loro stato di benessere psico-fisico (63,7%).

### **Didattica attiva e inclusione**

Diversi insegnanti confermano che l’utilizzo di metodologie attive learner-centred favorisce la loro partecipazione, motivazione e inclusione, e i benefici sono non solo per gli studenti con bisogni educativi speciali ma per tutta la classe.

Rispetto alla domanda di ricerca “L’utilizzo di didattiche attive learner-centred può favorire l’inclusione?” dalle interviste e focus group, dai questionari degli studenti e degli insegnanti e dalle osservazioni sul campo, sembra che effettivamente abbiano un’influenza positiva.

Gli insegnanti fanno spesso riferimento al lavoro in piccoli gruppi e al cooperative learning, considerato come una delle modalità più efficaci per favorire i processi inclusivi, la collaborazione e il coinvolgimento di tutti

*“It’s not helpful only with students with difficulties, it helps everyone if the teachers use different methods. Everyone is special.” (IC2J-3)*

*“Working in small group support the cooperative learning, it’s easier to ask to your friends than to the teachers. And I have more time to go around in the classroom, sit and talk with the students.” (IJETJ-3)*

*“It’s in my head all the time, I try, I’d like to introduce the coding, go through the theory and then practice, I do some group work, help them to learn independently, using kaoot games, do a kind of escape room, and they can have a reward taking part of the coding. They like, they are motivated, I try to use different kind of things.*

*For physics it’s easier, I can do experiment and do more active learning, experiment, learning by doing. The students with difficulties learn better and are more active, not always of course! But it’s nice to see when it happens, the escape room they said to me that was more motivating than do the same exercise on the book, the gamification helps, of course it’s more work for me and I don’t always have the time.” (IMT2J-5)*

La percezione degli insegnanti rispetto all’utilizzo di queste metodologie è che non sempre sia possibile o facile da utilizzare, richiedono almeno inizialmente più tempo e l’ansia del dover finire il programma non li aiuta, così come classi numerose e sovraffollate.

*“I tried to include group work, it’s hard to do every time, because it takes more time and then I’m stressed to finish the programs!! They participate more in small groups, it’s easier to talk for all of them, it’s difficult in big group. I walk around the classroom, so I can talk with them and ask questions, so they’re more active.” (IMT1J-3)*

*“I try to make an atmosphere in classroom where everyone feels safe, and it’s not easy it takes time and because the group change all the time, but at least for a period it works. We work in small groups, we review all the time in the beginning of the period the lesson the previous class, I said to them to talk and work with someone that they don’t know, also during the class they work a lot in small group, it helps relations, they have peer support, and... we work so much with computer so I try to make task in order they have to do some kind of posters, so I can put them in the classroom and they can say and see when they come in the classroom “oh...this is my work”, that make it*

*easier to come there, they can feel “my work has been evaluated” somehow, it’s not just somewhere online. With my room would be even easier... I have to put and remove them all the time.” (ITJ-3)*

Rispetto alle lezioni, dal questionario emergono percezioni contrastanti, secondo una leggera maggioranza solo a volte sono interattive e coinvolgenti (52,2%) e organizzate in piccoli gruppi (51%). Per molti comunque lo sono spesso/sempre (rispettivamente 40,5% e 31%).

Quasi la metà (48,6%, qualche volta 46%) ritiene invece che siano spesso/sempre frontali e passive, e per circa un terzo (37,4%) raramente/mai sono svolte attraverso modalità di apprendimento esperienziale o in forma laboratoriale.

Dati che poco si adattano, o almeno solo parzialmente, alle preferenze degli studenti, che comunque a testimonianza della varietà degli stili di apprendimento, non sono univoche: sembra che la maggioranza apprenda meglio quando lavora da solo (78,7%), o quando le lezioni sono svolte in forma laboratoriale (74,1%), e gli insegnanti utilizzano ausili visivi (grafici, schemi, disegni) o digitali (57,5%) per integrare le spiegazioni (84%). Il 52% preferisce le lezioni frontali ai lavori di gruppo.

Ritengo interessante riportare come in ottica inclusiva, all’interno dell’organico degli insegnanti ne è presente uno con Sindrome di Asperger e sembra essere apprezzato per essere molto attento, preciso e più lento rispetto agli altri.

*“We also have one Asperger teacher, his very precise and careful, and many students benefit from that, because it is slower and very precise.” (IC3J-5)*

Rispetto alla didattica, un capitolo a parte meritano gli e-book. La recente riforma delle scuole secondarie superiori che ha esteso l’obbligo scolastico a 18 anni, ha introdotto l’utilizzo degli e-book: ogni studente riceve dalla scuola gratuitamente un computer al cui interno sono già inseriti i libri e il materiale didattico in formato elettronico (e ciò è una scelta sicuramente inclusiva e democratica). La sperimentazione era iniziata cinque anni fa e dall’Agosto 2021 è entrata a regime eliminando l’utilizzo dei libri cartacei, che restano comunque a disposizione, ma a pagamento. Diversi insegnanti hanno la percezione che non sia stata una scelta positiva. Nelle scuole finlandesi gli studenti sono molto incoraggiati ad assumersi la responsabilità dei propri apprendimenti, e non potrebbe essere altrimenti in un sistema in cui sono chiamati a scegliere quali corsi frequentare o meno e con quali ritmi. I professori, dunque, come già riportato al fine di mantenere un clima positivo, non interrompono continuamente le lezioni per richiamare gli studenti che si distraggono o che non partecipano attivamente alle lezioni (se gli episodi si ripetono parla comunque privatamente con loro ed eventualmente segnala ai membri del Team benessere la situazione). Durante le osservazioni nelle classi ho avuto modo di osservare come gli alunni entrino ed escano dalle lezioni senza doversi giustificare (né tantomeno gli insegnanti ne chiedono), gli insegnanti iniziano e terminano le lezioni agli orari prestabiliti, ma gli studenti sono liberi di prenderne parte o meno senza alcun problema (almeno immediato). Può capitare, come osservato in diverse situazioni, che restino seduti al posto senza nemmeno tirar fuori il computer o un quaderno per seguire la lezioni, trascorrendo il loro tempo al telefono, senza grossi richiami o scenate da parte degli insegnanti. Ciò comporta che spesso, soprattutto coloro seduti nelle ultime file o fuori dal campo visivo dei docenti, trascorrono gran parte del loro tempo navigando su internet o giocando ai videogames, piuttosto che seguire le lezioni o interagire con i propri compagni. Gli insegnanti hanno la percezione che ciò stia influenzando negativamente sulle capacità di attenzione e concentrazione degli studenti, ma anche sul loro lavoro. Gli e-book sono a loro avviso difficili da utilizzare, ci sono molti contenuti ed esercizi a disposizione, ma non è semplice capire quali siano maggiormente rilevanti, senza considerare le mille opportunità per distrarsi e perdersi nei diversi link presenti.

*“Then there’s the problem of phone and computers, they are always distracted, I usually able to keep them quiet and looking at me, but I know that a lot of them are just playing.” (IMT2J-5)*

*“It’s good and bad, I couldn’t use, I’m so old so I prefer to read paper, the students like because they just do the exercise, they don’t read like we did. There were pictures and captions, headlines, you can use different colour pen to highlight, not anymore on the e-book, but they are improving them. Most of them play video, or games, it’s an extra distraction. So that’s why I keep walking, and if I have something important to explain I ask to close computers and phone.” (IJETJ-3)*

Naturalmente è presto per esprimere risposte definitive sul tema, tuttavia, credo sarebbe importante svolgere ricerche più approfondite.

*“I see problem with focusing and attention, I’m mainly against, I don’t like to write mathematic with equation editor, in the university, they don’t calculate with editor. It requests also extra-skills like using maths with PC and doesn’t help students with learning difficulties. For me it’s bad also because I can’t see the whole picture in e-book, you just scroll, it’s easier in the paper book, remember what’s in the page. Also the best students don’t like, anyway it’s just started it’s early to jump to conclusion.” (IMT2J-3)*

### **INTEGRAZIONE EDUCAZIONE FORMALE E NON FORMALE: Scuola come Civic center e riconoscimento degli apprendimenti extra-scolastici**

Rispetto al tema dell’integrazione dell’educazione formale e non formale e del riconoscimento degli apprendimenti extra-scolastici, gli studenti finlandesi sono incoraggiati sin dai primi anni a praticare attività extra-scolastiche, sport, hobby di vario genere nella convinzione che siano fondamentali per completare il percorso di crescita, attraverso l’acquisizione di competenze trasversali.

*“I think that it’s very important if they are interested in something.” (IMT1J-4)*

I dati del questionario confermano come la maggioranza degli studenti (87,1%) sia impegnata almeno una volta alla settimana in attività sportive, culturali e sociali al di fuori della scuola (il 45% ogni giorno, solo l’1,2% mai), l’83,3% in particolare in attività sportive (4,6% mai). Il 15,6% è impegnato regolarmente (un paio di volte a settimana) in attività sociali/associeative o di volontariato, il 64,2% mai.

Anche per effetti dovuti all’emergenza pandemica, la percezione è che ci siano più difficoltà a dialogare con il territorio, così come inoltre, di nuovo, un così alto numero di studenti sembra ostacolare l’organizzazione e la partecipazione a progetti sul territorio.

*“When we were a smaller school of 600 students, every year the students did something good for the surroundings, but now it’s too big and it’s more complicated.” (IC1J-4)*

Al fine di rafforzare e mantenere delle relazioni con la comunità, il calendario scolastico prevede ogni anno una settimana di pausa didattica durante la quale gli studenti hanno la possibilità di esplorare le opportunità e le risorse locali che possono rispondere ai loro interessi. In particolare, quelli dell’ultimo anno di solito visitano le università o si orientano rispetto alle varie offerte lavorative presenti sul territorio.

*“... next school week they don’t come here but they go to university, they go to company, it’s a specific week where the students explore the local opportunity, and it try to answer to that need.” (IC3J-4)*

In linea con le indicazioni delle principali istituzioni e organizzazioni internazionali (OCSE, Banca Mondiale, UNESCO, Unione Europea, etc) la scuola si pone, (e ancor di più a trasferimento avvenuto), come Civic Center, punto di riferimento per la comunità, inserita nel tessuto urbano e nella rete di servizi a disposizione del cittadino, elemento cardine dell’ideale quadrilatero formativo

del Sistema Formativo Integrato<sup>344</sup>, e riconosce all'interno del curriculum scolastico le competenze acquisite in ambito extra-scolastico attraverso il sistema dei crediti.

Il meccanismo è molto flessibile, gli studenti possono scegliere e vedersi riconosciuti fino ad un totale di un terzo dei crediti necessari per completare il percorso di studio, e sono fortemente incoraggiati dalla scuola a farlo, nella convinzione che migliorino il proprio benessere psico-fisico, li renda maggiormente coinvolti nell'apprendimento e nella società. Possono riconoscere un'ampia gamma di attività, dai corsi di prima emergenza a quelli di igiene necessari, per esempio, per lavorare in bar e ristoranti, ma anche volontariato presso associazioni religiose, o boy-scout, patente di guida, etc. (di solito è richiesto un impegno di almeno 30 ore, a seconda delle varie attività)

*“For example, if you teach or do activities in the church, boy scouts, or you are working or volunteering, you just need to show the time you spent there (at least 30 hours). They got credits, with hobbies, 60 hours, or whatever, working, volunteer, music, if they coach something, cooking club, church, English in internet (40 hours). We encourage them to do these activities.” (IC2J-4)*

*“The students put in their curricula their experience and then we as counsellor we talk about and see, for example “you have been in scout for such a long time so what did it brought to you, what did you learn.” (IC3J-4)*

Dal questionario degli studenti sembra però che gli insegnanti non riconoscano proprio tutte le competenze acquisite fuori dalla scuola (47,2%) o lo facciano solo in parte (39,8%), prevalentemente attraverso crediti (82,9%), esonero da corsi (11,4%) o da test e verifiche (5,7%). Eppure, due studenti su tre le ritengono importanti almeno quanto quelle scolastiche (66,4%), mentre il 58,1% le ritiene sicuramente non di meno valore.

Rispetto alla domanda di ricerca “l'integrazione dell'educazione formale e non formale e il riconoscimento degli apprendimenti non formali e può facilitare l'inclusione?” sembra dalle percezioni dei partecipanti alla ricerca che effettivamente lo scambio di esperienze tra il dentro e il fuori la scuola può risultare fondamentale per gli studenti, e non solo per quelli con bisogni educativi speciali. Come riportato nel primo capitolo<sup>345</sup>, ci sono numerose ricerche che sostengono come la partecipazione ad attività extracurricolari favorisca lo sviluppo emotivo, intellettuale, sociale e interpersonale, contribuisca ad incrementare il benessere e la vita attiva degli studenti, lo sviluppo del pensiero critico, e ad acquisire autonomia, rispetto e comprensione per le altrui differenze. Può costituire un fattore protettivo per incrementare la salute mentale, l'attitudine all'attività fisica, l'autostima e la percezione di sé, incrementa il senso di appartenenza alla scuola, e diminuisce il rischio di fallimenti e abbandono scolastico sia per gli studenti bravi sia per quelli a rischio di drop out.

Le percezioni degli insegnanti confermano queste evidenze, ritengono molto positivo che la scuola non sia focalizzata solo sui contenuti e che consenta agli studenti di potersi vedere riconosciute e valorizzate competenze che difficilmente riesce ad esprimere tra i banchi di scuola, e ciò è vero soprattutto con quelli con bisogni educativi speciali.

*“Yes, that's why we talk about holistic approach, we try to see what you are doing in your life, our focus is how your extra-curricula activities benefit your life and how can they direct in your studies. It's part of our lessons and task, find your strength and what you are good at.” (IC2J-4)*

*“Everybody is good at something, even if you're not school oriented you maybe have some other orientation, and we try to include in the curriculum as much as possible, you find your strength, and then you go and continue on your life after this school.” (IC3J-4)*

---

<sup>344</sup> Vedi Paragrafo 2.3.4

<sup>345</sup> Vedi Paragrafo 1.4.4



In ottica di educazione non formale e inclusione, la scuola è molto coinvolta nella partecipazione al programma Erasmus+, è attiva in diversi progetti anche con partner italiani. Il programma di scambio europeo ha l'inclusione tra le sue priorità, negli ultimi anni sta crescendo molto la presenza anche di studenti con bisogni educativi speciali in questo tipo di esperienze, non senza difficoltà, ma comunque hanno le stesse possibilità dei propri compagni di prendervi parte, anzi, ne è proprio incoraggiata la partecipazione. Al momento diversi studenti della scuola sono impegnati in progetti all'interno del programma europeo.

*"I'm dealing with Erasmus +, because it's part of my job, and inclusion now it is a big thing. Because of this new agenda 2021-2027, ...and because inclusion is so important we tried"*

*"We have a group in Slovenia, 2 students in Belgium, one in Italy, 21 students hiking in the wood... the Erasmus + help a lot, especially now that is really focus on inclusion!" (IJETJ-4).*

Quest'anno hanno ospitato una ragazza con la sindrome di Asperger dalla Slovacchia in scambio per otto settimane.

*"We had for the very first time we had an asperger girl from Slovakia included in the student exchange, she was here for 8 weeks." (IC3J-4)*

## **INCLUSIONE**

In generale, il sistema scolastico finlandese è molto diverso dal nostro dal punto di vista dell'inclusione. In particolare, nelle scuole secondarie generali "lukio" (oggetto della mia ricerca), non ci sono alunni con gravi disabilità, sono molto performanti e competitive, per essere ammessi occorre avere una buona media voti, si può affermare che sono strutturalmente molto selettive. Gli studenti con gravi problemi di apprendimento e altri bisogni educativi speciali sono spesso indirizzati verso le scuole professionali (vocational school) dove i programmi prevedono attività meno teoriche e più pratiche, e possono ricevere maggiori attenzioni, i casi più gravi vanno nelle scuole speciali.

*"They can't get in if they have difficulties in learning, and it's very hard for them, because they need a lot of help from the special educator, from the teachers, a lot of efforts and not very good results." (IC3J-5)*

Sono tuttavia presenti alunni con bisogni educativi speciali, con difficoltà motorie, linguistiche, ipovedenti, sordi, con sindrome di Asperger, disturbi dell'apprendimento (dislessia), problematiche relative all'identità di genere (dai dati del questionario il 2,7% non si sente appartenere ad alcun genere, mentre per il 4,7% dipende), ADHD, studenti con background migratorio, e in particolare dopo il COVID-19 problemi di salute mentale.

*"We had blind, deaf, people with mobility problems, Asperger, but they are clever enough and I like it because makes our little society more interesting, but, in many cases the general secondary school is not the best places for them." (IC2J-5)*

*"Now we have a lot of mental problems after covid, especially girls, really afraid to come to school." (ISSHTJ-5)*

Al fine di sostenere al meglio questi alunni in particolare, secondo le indicazioni del curriculum delle scuole secondarie generali, ogni scuola deve avere al suo interno un team di professionisti dedicati al benessere e all'inclusione degli studenti composto da kurattori (assistente sociale), counsellors, insegnanti di sostegno e infermieri. Tutti sono comunque tenuti a contribuire, ad assicurare un'atmosfera accogliente e la massima disponibilità ad aiutare in caso di bisogno. Da qualche anno

è stata introdotta nelle scuole anche la figura dell'educatore, una novità davvero molto interessante sul piano dell'inclusione e del benessere degli studenti.

### Counsellors

I counsellor si occupano del sostegno allo studio, aiutano gli studenti a compilare il proprio piano di studi scegliendo le materie in base ai loro interessi e obiettivi. Lavorano sulla loro consapevolezza rispetto a punti di forza e debolezza, sul miglioramento della propria autostima e sicurezza.

*"Today I have a lesson for the first grade at ten, the subject is how to do a study plan for next year."*  
(IC1J-5)

Le scuole finlandesi sono molto competitive, occorre avere una media abbastanza alta per iscriversi ai "Lukio", così come per accedere all'Università, gli studenti dunque hanno una grossa responsabilità rispetto al loro apprendimento, sono chiamati a scegliere quali corsi inserire nel proprio piano di studi, studiare, ottenere buoni voti, e per alcuni di loro può risultare molto stressante.

*"They have physical and cognitive problems; they are too tired because they have to do too much."*  
(UETJ-5)

*"They're high expectations, in Finland they make big difference big chance in applying for university."* (IC1J-5)

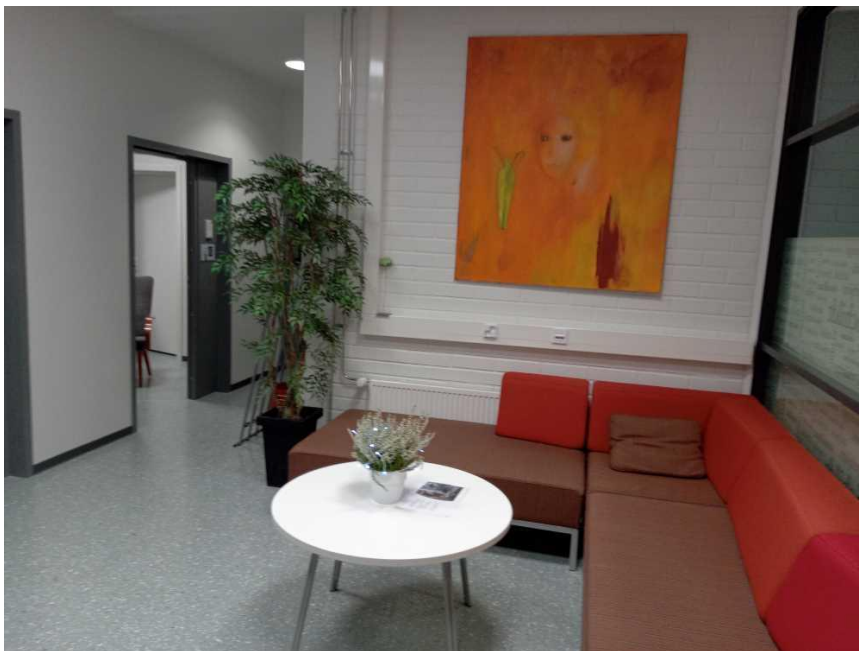


Figura 68 Sala d'attesa counsellors

Dal questionario emerge un campanello d'allarme rispetto il benessere psicologico degli studenti: almeno un paio di volte alla settimana, la maggioranza degli studenti si sente sopraffatta dai compiti per casa (52,7%, il 20,9% quasi ogni giorno) e si sente in colpa se non pensa allo studio (59,1%, il 32,7% quasi tutti i giorni), il 40% si ritiene inadeguato allo studio, uno su tre (34%) sente che i suoi studi non hanno senso.

Il 37% ha paura di trovarsi in situazioni in possono essere al centro dell'attenzione, il 26% ha paura di trovarsi in situazioni di imbarazzo che li portano ad evitare di parlare/interagire con persone. Circa un terzo ha difficoltà ad accettare i cambiamenti di routine (31,9%), e ricordare

le cose (30%), il 20% a concentrarsi su cose che a loro piace fare, il 12,8% ad apprendere, il 12,2% a controllare i propri comportamenti.

Il 91,7% sa comunque a chi rivolgersi in caso di problemi psicologici.

Nell'ultimo anno, il 40% ha ricevuto almeno qualche volta un supporto psicologico a scuola (il 10,9% molte volte, il 9,1% no ma ne avrebbe bisogno), il 23,3% fuori da scuola (il 12,2% no ma ne avrebbe bisogno), il 19,4% presso servizi di salute mentale per i giovani (il 12,6% no ma ne avrebbe bisogno). Il 53,6% lo ha ricevuto dai genitori, il 70,9% dagli amici

Il 23,6% ha difficoltà a fare amicizia, il 14% non ha amici stretti con cui confidarsi, il 17,76% ne ha uno solo, il 27,5% si sente spesso/sempre solo (il 15% in particolare durante pause).



Figura 69 Servizi Counsellor

Svolgono anche un ruolo di orientamento post-diploma rispetto alla scelta dell'Università, del lavoro e in generale di come organizzare la propria vita perseguendo i propri interessi e passioni.

*“My role is to support the students, holistically, not only in the studies, but also life. My role it's try to find a future, a future career for them.” (IC3J-5)*

Mediante ogni counselor segue 250 studenti un lavoro non semplice reso ancor più complicato dall'essere svolto in un ambiente molto grande.

*“I used to see more what was happening because we were in the center of everything and now, I hardly go out from here, because we're always full of students so I don't know what is going on.” (IC1J-5)*

### Insegnante di sostegno

Il docente di sostegno svolge un ruolo molto diverso rispetto alle scuole italiane. Si rapporta ad un numero molto ampio di studenti, di solito nelle scuole ce n'è solo uno per tutti, un lavoro molto faticoso non facile da svolgere considerando che ci sono 1322 studenti.

*"I have 1400, I can't have personal meeting and support him everyday." (ISNTJ-5)*

Di solito gli alunni seguono le lezioni insieme ai propri compagni, e se dichiarano agli insegnanti curricolari le proprie difficoltà (non sono tenuti a comunicarlo e in molte situazioni i docenti non sanno quanti e quali allievi con bisogni educativi speciali sono presenti in classe), ricevono una prima forma di aiuto già in aula. In tutti i gruppi c'è sempre qualcuno che ha più difficoltà nel trovare il proprio metodo di studio, nelle leggere o nello scrivere, ma i gruppi cambiano spesso, gli studenti sono diversi ed è quindi loro responsabilità comunicarlo all'insegnante affinché questi possa aiutarlo

*"We have to get to know the students even if the group are big and they change often, they have diagnoses in the first year, it's a students' responsibilities to tell the new teachers, I have this problem, but they don't have to, they can hide." (IJETJ-5)*

In caso necessitano di ulteriori supporti gli studenti possono rivolgersi a lei previo appuntamento, di solito svolge le sue attività di sostegno, al di fuori della classe, individualmente ma occasionalmente anche per piccoli gruppi (2-3 alunni).

Dal questionario circa la metà degli studenti ha difficoltà nelle presentazioni orali (53,6%), prepararsi ai test/esami (50%), il 43,6% a svolgere i compiti per casa e attività che richiedono fare calcoli, circa un terzo in compiti che richiedono la scrittura (38,2%), o prendere la parola in classe (37%), seguire le lezioni (30%), svolgere compiti che richiedono la lettura (28,2%). L'89,1% sa comunque a chi chiedere aiuto.

*"Most of the time individual, sometimes in small groups (2-3)." (ISNTJ-5)*

Come già anticipato ad inizio anno, ha il compito di sottoporre tutti gli studenti delle prime classi ad un test per rilevare eventuali problemi di apprendimento e attivare il supporto necessario.

*"I do individual test in the begin of the year but also during the year trying to identify learning problems. In the begin of the year everyone, then the students can come, or the teacher can suggest to be tested." (ISNTJ-5)*

Insegna due corsi (36 ore in 6 settimane), a partecipazione volontaria, sul metodo di studio (learn to learn) e sulla gestione delle proprie difficoltà di apprendimento.

*"I have only two courses, I had in last 2 terms 17 student, and then 8 students. I try to practice their competences, skills, how to learn, understand what kind of student they are, increase their self confidence." (ISNTJ-5)*

Occasionalmente è presente in classe a supporto degli insegnanti in alcune lezioni.

*"I don't have courses on this term, but I every Friday from 11-13 I'm in the Swedish course supporting the teachers, and I did the same in the previous one with English." (ISNTJ-5)*

Si occupa infine di preparare la documentazione per gli studenti con bisogni educativi speciali, da presentare all'esame finale in modo da ottenere alcune facilitazioni, e della comunicazione con le scuole del livello precedente, rispetto alle certificazioni degli studenti con bisogni educativi speciali.

*“Then I do a kind of application for the final exams of students with learning difficulties, so the examiner knows that the students have problem and they consider this in the evaluation.” (ISNTJ-5)*

*“In September I have to work with the evaluation from the comprehensive school.” (ISNTJ-5)*

Grazie ai finanziamenti stanziati dal Governo centrale durante l'emergenza pandemica la scuola è riuscita ad attivare anche in corso di supporto allo studio, corsi di recupero per piccoli gruppi attivati grazie alla disponibilità di alcuni insegnanti.

*“There are no specialist but teachers from maths, chemistry and physics, Sweden, English, Finnish, and it is voluntary.” (ISNTJ-5)*

*“There are maths teacher that gave extra lessons, funded by covid money.” (IMT1J-5)*

### Youth worker

All'interno delle scuole finlandesi si nota sempre di più la presenza di educatori. In alcune municipalità avviene ormai da oltre dieci anni, ma la tendenza si sta estendendo su tutto il Paese, non c'è ancora una legge nazionale che ne prescriva l'obbligo, tuttavia, sono sempre di più le scuole che ne fanno richiesta (durante l'emergenza pandemica lo Stato ha messo a disposizione delle scuole dei fondi per attivare servizi finalizzati a migliorare il benessere degli studenti e molte hanno scelto di destinare parte di questi all'introduzione di questo ruolo). Nelle diverse esperienze si sta rivelando una figura chiave all'interno del processo di inclusione, non solo degli studenti con bisogni educativi speciali, ma di tutti. Potrebbe facilitare le relazioni e la comunicazione tra i vari servizi all'interno della scuola, ma anche con l'esterno, un vero ponte capace di collegare la dimensione formale e non formale. Sono assunti direttamente dalla scuola, con il compito di facilitare le relazioni tra studenti. Soprattutto nel primo periodo, organizzano diverse attività, rivolte in particolare a quegli studenti che non hanno amici o hobby, che aiutano a “rompere il ghiaccio”, a socializzare e sentirsi inclusi. Ce ne sono due, entrambe laureate in “Community Work”. Il Dirigente scolastico si ritiene molto fortunato di aver avuto la possibilità di averne addirittura due e spera di poter contare sul loro contributo anche in futuro.

*“It's a good thing, there are school that they don't have, we are lucky, we have them from 3 years and probably we will have also next years, we have 2 persons here, 15 hours for weeks.” (IDSJ-5)*

È una figura nuova, non tutti gli insegnanti hanno ancora ben chiaro cosa facciano e quale sia la loro funzione, tuttavia nelle diverse interviste realizzate nelle scuole la percezione è molto positiva, sono ritenti preparati, competenti, giovani e in grado quindi di comunicare con lo stesso linguaggio e interagire meglio con gli studenti.

*“They are a new system, and I don't know if we will have next year, they used to be our students coming back to support, now it's more structured it's a good system but it has been found by corona virus.” (IC1J-5)*

*“...and they also provide that kind of activities...to spot the lonely ones, go there and try to get them, make them feel safe and ok, and now they have coffee game and meetings.” (IC3J-5)*

*“It's good, but not enough, they are only 3 days, it's good because they help the students, doing coffee breaks, but we have also some students that goes in that club<sup>346</sup> to know each other.” (ISSHTJ-5)*

---

<sup>346</sup> Inizialmente avevano a disposizione una sala, una sorta di centro giovanile all'interno della scuola, era molto frequentato, poi con l'emergenza pandemica è stato necessario riorganizzare gli spazi e l'aula è stata destinata ad altre soluzioni.

*“It’s a good thing, it’s new thing, a part the coffee break, it gives students a place and an opportunity to talk about them, there’s someone to talk available without appointment, and it’s easier if there’s someone asking how are you. There are the games night, it helps the students to find friends and get to know each other.” (IMT1J-5)*

Dalle loro parole emerge con maggiore chiarezza le loro funzioni e attività. Si occupano principalmente dell’inclusione e del benessere degli studenti attraverso un ascolto attivo dei loro bisogni, interessi, aiutandoli a sentirsi parte della comunità scolastica, anche se è molto grande.

*“We try to keep the student included, hearing their problem, forwarding them to other professional help, we’re offering activity that can support inclusion, we want that everyone to feel they are important in the school, and part of this community, even if it is a big community.” (IYWJ-5)*

Organizzano dei momenti di socializzazione durante alcuni momenti di pausa, offrono il caffè nello spazio dedicato al relax, o semplicemente, soprattutto ora che non hanno più uno spazio proprio, girano per la scuola facendo sentire la loro presenza chiedendo agli studenti come stanno, o raccogliendo le loro proposte.



Figura 70 Caffè del venerdì

Il venerdì organizzano le diverse attività e lo spazio caffè in collaborazione con la youth worker della chiesa.

*“And once a week there also a church youth worker, we cooperate with her on Fridays.” (IYWJ-5)*

Una volta a settimana, il mercoledì organizzano online una serata dedicata al gioco, un’attività che ha riscontrato molto successo tra gli studenti. Un momento di socializzazione e spensieratezza che però può risultare molto importante per chi si sente solo, ha difficoltà a fare amicizia, o ad essere incluso.

*“Every Wednesday we play game and we talk to them in chat. It’s popular, they always ask to play games, and for some of them it is very important because some of them don’t have friends and they find other people to spend time and play.” (IYWJ-5)*

*“We help them to organize events in the school (concert, meetings), we support them in their students plan, or now next week we start a group to support and talk about LGBTQ+.” (IYWJ-5)*





Figura 71 Attività Youth Work sull'orientamento sessuale

A volte sono chiamati anche dagli insegnanti durante le lezioni nelle diverse classi, soprattutto nel periodo iniziale, per svolgere attività di conoscenza reciproca, team building, o semplicemente per introdursi e presentarsi.

*“Sometimes the teachers call us to go especially in the first period to go in the classroom and do knowing each other games, team building, talking about motivation, or just introducing our job.” (IYWJ-5)*

*“Yes and now, there are gap between the lessons, and we do our lessons in their free time, but we have Do you do something about prevention, like bullism, or drugs, alcohol.” (IYWJ-5)*

*“We try to stop and of course when we talk with them, we talk about this topic, but we didn't have specific lessons about, because there hasn't been time to arrange that from the school.” (IYWJ-5)*

Si occupano anche di bullismo, agendo come sentinelle sempre vigili e presenti a rilevare eventuali episodi, prevenzione (alcol e droghe) ma vorrebbero avere più tempo da dedicare a queste tematiche con attività maggiormente strutturate, così come per l'educazione sessuale. Sono consapevoli, comunque, che è una figura nuova soprattutto nei Lukio (nelle Voactional cioè una tradizione più lunga), non c'è una letteratura o linee guida di riferimento, e che dunque ci sia ancora tanto da migliorare

*“We would like to have more time for drug/alcohol, sex education, we just started, it's a new profession, there are no research or precises rules/guidelines, in vocational schools there's a longer*



*tradition.*” (IYWJ-5)

A volte se riscontrano situazioni particolarmente complesse aiutano gli studenti a rivolgersi presso servizi maggiormente specialistici presenti all'interno della scuola o fuori

*“Supporting avoiding they drop off from the schools, or sometimes it can be hard and long day with a lot of tests, it's nice to find people to talk and to have a bit of fun, some smiles... especially for the lonely ones.”* (IYWJ-5)

Le due educatrici, infine, rimpiangono il periodo in cui avevano a disposizione un loro spazio in cui accogliere gli studenti e organizzare attività di vario genere. Senza un punto di riferimento diventa più difficile per loro svolgere il proprio lavoro, ma anche per i ragazzi trovare loro e un luogo sicuro in cui rifugiarsi in caso di necessità con persone pronte e disponibili.

*“We had a space before, it was a kind of youth club, then they decide that students needed more learning spaces, so they took it, even if it's not really used! It was nice and cosy, so we don't have space and sometimes it's a problem, sometimes some students come to us crying and we don't have a space to go.”* (IYWJ-5).

*“There's no place to leave games, material, we can leave in teacher's room but it's not the same. This is one of the think we would like to improve, a nice place to chat and to be quiet or to socialize.”* (IYWJ-5)

### **Collaborazione**

Per far funzionare bene questo meccanismo di aiuto e supporto e la comunicazione tra i diversi servizi la collaborazione tra tutte le parti è fondamentale. L'inclusione è un processo sistemico, ognuno deve prendersi la responsabilità di svolgere la propria parte e condividere il proprio lavoro con gli altri. All'interno dello Schildtin Lukio, dalle interviste raccolte emerge che gli insegnanti collaborano e chiedono in caso di necessità, consigli all'insegnante di sostegno.

*“Yes a lot, if I have any concern about some students we can talk about, she can sometimes take the students and teach him, but not very often she is just one!”* (IUETJ-5)

*“Yes we don't have regular meeting, but if there's the need we have chance to talk,”* (IMT1J-5)

L'insegnante di sostegno si relaziona principalmente con i counsellors, una volta al mese incontra anche i colleghi delle altre scuole per confrontarsi e condividere situazioni.

*“She is in the middle anyway, she gets information at the beginning, and mostly the parents contact her in advance, but she also tests everyone.”* (IC3J-5)

Sfortunatamente non riesce a collaborare con gli insegnanti come vorrebbe, soprattutto nel pianificare le lezioni quando sono in compresenza, è sempre molto impegnata nel lavoro individuale e così spesso le comunicazioni si riducono a brevi messaggi sulle chat, o allo scambio di informazioni sul registro.

*“Unfortunately, no, there's no time, I'm so busy with individual, it's the best we can do.”* (ISNTJ-5)

I counsellors fungono un po' da collante tra le varie figure della scuola, collaborano molto tra di loro nella pianificazione delle lezioni, nella condivisione di problematiche e questioni rilevanti con gli educatori, i kurattori (assistente sociale) e regolarmente con l'insegnante di sostegno.

*“As counsellor we work together, so I did a power point yesterday and I sent to my colleague. We are a very good team; we work together from a long time.”* (IC2J-5)

*“Of course, I cooperate with the special needs teacher, and social worker, psychologist and nurse, but I never see them.” (IC1J-5)*

*“I cooperate with special needs teachers, psychologist, we have meetings every week.” (IC2J-5)*

Collaborano e soprattutto con gli insegnanti curricolari.

*“The tutor teacher is the number one person for the students, so we need and we do a lot of work together, then of course I cooperate with the special needs teacher, and social worker, psychologist and nurse, but I never see them” (IC1J-5)*

Oltre ad insegnare, ciascun docente (o quasi) è tutor di un gruppo di studenti (25-30), a prescindere dai corsi che frequentano, si incontrano ogni due settimane per discutere del loro andamento, del loro benessere, etc. Al termine di questi incontri si relazionano con i counselor per condividere eventuali difficoltà o situazioni problematiche, o ricevere consigli o suggerimenti. Gli insegnanti svolgono un ruolo molto importante in questo meccanismo perché sono coloro che sono più a contatto con gli studenti, e hanno la responsabilità di individuare eventuali problemi e segnalarli alle famiglie e ai counselor con i quali si relazionano regolarmente.

*“We work a lot also with the class teacher, it’s like the mum or dad of the group, and we are the next level. 28 students and 1 teacher, and that teacher work with us and we meet often talking about the group regularly, like what’s happening, if there are problem I know immediately.” (IC3J-5)*

*“They help that group about what to do and interview them: How are you? How is going? What about at home? ... then they talk to me.” (IC2J-5)*

I counsellor in seguito in seguito alle segnalazioni hanno a loro volta, il compito di attivare i livelli successivi di intervento:

*“And the next step in case they go to psychologist or special educator teacher.” (IC2J-5)*

Gli insegnanti sono parte attiva anche del gruppo benessere che comprende anche counselor, insegnante di sostegno, consiglio degli studenti, assistenze sociale, infermiere e educatori che si incontra due volte l’anno per discutere dell’andamento generale della scuola.

*“They’re mainly concentrated on teaching, but teachers are also part of that group, wellbeing group that we have, but we have 2 meetings per year.” (IC3J-5)*

All’occorrenza insegnanti e counselor incontrano anche le famiglie degli studenti.

*“Next week we have meeting with some students and their parents. We talk about what’s going on and if this is the right place for them.” (ISSHTJ-5)*

Rispetto alla formazione del personale scolastico in generale sull’educazione inclusiva, dalle interviste sembra che gli insegnanti curricolari nel corso dei loro studi universitari non abbiano ricevuto una formazione specifica sul tema.

*“We didn’t receive a real training on inclusion, at least at that time.” (IUET-5)*

*“I had some lectures in pedagogical studies about inclusion, how to deal with groups and learners” (IMT2J-5)*

Per diventare insegnanti di sostegno, occorre seguire studi specifici, la docente della scuola ha una lunga esperienza, ha iniziato a lavorare 30 anni fa ma è ancora molto attiva nel seguire corsi, restare

aggiornata e migliorare le proprie competenze. Per diventare counsellor occorre invece essere insegnanti e poi conseguire un'abilitazione al termine di un corso di un anno e mezzo.

Sembra invece che la scuola non organizzi incontri e corsi di formazione rivolti alla comunità o al personale scolastico, ma esclusivamente ai genitori.

#### In generale...

per i partecipanti alla ricerca la parola inclusione significa che ognuno ha gli stessi diritti e possibilità di andare a scuola a prescindere dal loro background, competenze, indipendentemente dai risultati ottenuti precedentemente, sentirsi parte della propria comunità scolastica, avere la possibilità di proporre e partecipare ai processi decisionali, poter prendere parte alle diverse attività che la scuola offre.

*“Inclusion means that everyone has equal right and possibilities to go to school despite their background, abilities, independent by previous good grades.” (IC3J-5)*

*“Every student can feel that there are a part of school community and they have an influence, take part of the decision making, propose, part of different activities that the school offers.” (IYWJ-5)*

#### Scuola inclusiva?

All'interno delle interviste un'insegnante ha espresso alcune considerazioni rispetto a come una definizione data per scontata, come quella relativa all'inclusione, possa avere anche altri significati.

*“Inclusion as a word is familiar but you can find other meaning and definition.” (IYWJ-5)*

Nella percezione degli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca, la scuola è accessibile a tutti: non ci sono barriere architettoniche, dal punto di vista economico ogni studente riceve libri e computer gratuitamente perché all'interno dell'obbligo scolastico, c'è un team di esperti che supporta i loro bisogni, benessere e la loro inclusione, e insegnanti a disposizione per aiutarli a migliorare nello studio. Gli studenti con background migratorio, possono inoltre prendere parte alle preparatory classes, e migliorare le proprie competenze linguistiche, senza le quali sarebbe difficile poter procedere negli studi all'interno della scuola. Tutto questo secondo la loro percezione è indubbiamente molto inclusivo...

*“Basically, in Finland all school have been planned to be inclusive, we do not have any special classes for the ones that need more support, all the students can choose their own study. The students are at the centre of our school, we try to organize everything so the learning can happen whenever, so teachers they can do their job in the best ways, and the students too.” (IDSJ-5)*

Anche le parole del DS confermano la percezione e la visione di una scuola progettata per essere inclusiva, senza classi speciali, in cui gli studenti sono al centro e possono scegliere cosa studiare in base ai propri interessi e ritmi di apprendimento, con spazi di apprendimento pensati in modo che si possa imparare ovunque al suo interno, funzionali affinché gli insegnanti e gli studenti possano svolgere al meglio il proprio lavoro. In aggiunta rispetto alle altre scuole della città la media voti per accedere è piuttosto bassa.

Eppure, sembra che ... “non tutti riescano a restare a bordo”

*“In the lessons we go very fast, so if you have problem with language, it is difficult. We do not have time to help all of them.” (IMT1J-5)*

Non ci sono classi di sostegno, tutti studiano in gruppo a prescindere dalle loro difficoltà, se ha bisogno di un supporto ha il diritto di riceverlo in classe, ma “naturalmente” accedono in questa scuola solo coloro che hanno le competenze per farlo.

*“All can be in the same group, they’re teaching together despite what they have in reading, learning or behaviour problem, but of course here they came only that kind students that can study here.” (ISNTJ-5)*

Nelle parole di uno dei counsellor emerge la difficoltà, che è comune a molti insegnanti, a rispondere alla domanda, in quanto non può affermare che tutti possano accedere a scuola, dal momento che c’è una selezione sulla base delle competenze possedute, allo stesso tempo ritengono che sia tuttavia l’unico livello di selezione, a fronte di un sistema di cura e attenzione molto importante messo a disposizione dell’istituto.

*“This is very difficult questions. We discuss about this topic, everybody has possibility to study in our school, but I can’t say that because we have a limit to enter in the school, you have to be in a certain level to be in our school, but if you reach that level, everybody has the opportunity to study in our school. They need to have good enough marks, then we do not care. There’s a competence selection.” (IC1J-5)*

Sono in tanti a percepire che la scuola nonostante gli sforzi non sia totalmente inclusiva e che se forse ci fossero maggiori risorse, si riuscirebbe ad avere più personale dedicato al sostegno e al supporto degli studenti, ma questa sembra essere una caratteristica strutturale delle scuole secondarie generali.

*“We try but it could be better, lack of resources, we have only one special needs teacher. It’s a problem of upper secondary school structure.” (IMT2J-5)*

C’è infine chi, a prescindere da quello che viene comunemente espresso, percepisce la propria scuola non inclusiva, dal momento che gli studenti con gravi disabilità sono nelle scuole speciali, se non si raggiungono certi risultati e se non conosce la lingua finlandese propriamente, non si riesce ad accedere, e ciò rappresenta un problema per tutta la società. C’è una selezione intrinseca nel sistema scuola che destina gli studenti ritenuti meno capaci verso le vocational school. Qualcuno si chiede quando veramente si stia realmente lavorando per esempio sull’integrazione degli immigrati nella società finlandese.

Rispetto alle percezioni degli studenti il 96,4% si sente spesso/sempre sicuro a scuola, il giudizio sul clima della classe è positivo, in generale vanno d’accordo (65,3%), ritiene che in classe si possa lavorare tranquillamente (83,8%), ci si possa esprimere liberamente (62,1%), e i compagni di classe aiutino in caso di difficoltà (82,7%).

Sembra che la maggioranza degli studenti sia parzialmente d’accordo nel ritenersi un membro importante della propria scuola (40,4%) e della propria classe (34%), ma rispettivamente il 39,5% e il 27,5% sono poco o per nulla d’accordo, più del 50% si sente invece spesso/sempre felice sia a scuola (58,7%) sia in classe (57,8%).

La maggioranza degli studenti si sente accettata per quello che è (83,5%, anche se il 5,5% lo è raramente/mai), ritiene che tutti siano benvenuti a scuola (92,7%), che sia un bene avere studenti di diversa estrazione socio-culturale, (81%) e che tutti gli studenti con disabilità siano trattati con rispetto (67,9%).

La maggioranza si sente poco o per niente incluso sia nella scuola (66,7%) sia in classe (52,8%), tuttavia il 73,1% considera la propria scuola inclusiva.

Le percezioni di coloro che hanno partecipato alla ricerca sembrerebbero sostanzialmente positive rispetto all’inclusività della propria scuola.

Ci sono diversi aspetti interessanti che sono emersi che sarebbe a mio avviso interessante approfondire con ulteriori ricerche come lo youth work nelle scuole, gli ebook, la formazione degli insegnanti, e l’attenzione e la cura degli spazi in ottica inclusiva.

Nonostante alcuni limiti intrinseci legati alla selezione per competenze delle iscrizioni, all'interno dispone di un sistema e di un team di professionisti che si occupano specificamente di sostenere gli studenti nel proprio percorso di studio, di crescita personale, e favorire l'inclusione e il benessere di tutti.

Rispetto alle domande di ricerca, sembra che gli spazi effettivamente abbiano un impatto sull'inclusione e sul benessere degli studenti. La scuola si è recentemente trasferita in una nuova struttura molto bella, moderna e innovativa, che nonostante le grandi dimensioni, riesce ad essere comunque accogliente e ben curata. Ci sono moltissimi servizi e spazi dedicati al benessere e al relax degli studenti e del personale scolastico, sia all'interno che all'esterno, con tanto di saune negli spogliatoi. Corridoi e spazi di transito sono arredati con sofa e comode sedute, cabine, tavolini, biliardini, tavoli da ping pong, pareti colorate e strumenti musicali. Tuttavia le grandi dimensioni e il numero crescente di studenti, rischia talvolta di mettere in crisi proprio quegli aspetti maggiormente innovativi e inclusivi: gli insegnanti hanno dovuto rinunciare alle aule disciplinari, le classi, a seconda dei corsi e dei periodi possono essere sovraffollate e ciò rende difficile per esempio l'utilizzo di didattiche learner-centred; era presente una sorta di centro giovanile all'interno della scuola in cui gli studenti potevano rifugiarsi, incontrarsi, socializzare, rilassarsi e ricevere un sostegno immediato in caso di problemi o momenti di crisi, ma ha dovuto lasciar spazio ad altre esigenze, etc.

Rispetto alla seconda domanda di ricerca, "le didattiche attive possono migliorare facilitare l'inclusione degli studenti?" gli spazi sembrano abbiano un'influenza nel facilitare l'utilizzo di metodologie didattiche attive, learner-centred, ritenute, secondo la percezione del personale scolastico, in grado di coinvolgere maggiormente gli studenti, rendere la loro partecipazione più attiva anche attraverso forme di apprendimento cooperative e basate sull'esperienza, e dunque favorire anche i processi inclusivi. Resta qualche dubbio sulla recente introduzione degli e-book, che secondo le prime percezioni degli insegnanti, sembrano abbiano apportato più svantaggi che vantaggi, ma è ancora presto per esprimere un giudizio a riguardo.

Rispetto all'integrazione dell'educazione non formale e formale, anche in questo la domanda di ricerca "l'integrazione dell'educazione formale e non formale può favorire l'inclusione?" sembra avere risposta positiva. In particolare il sistema scolastico finlandese prevede la possibilità per gli studenti di poter scegliere il proprio percorso scolastico, e includere al suo interno le competenze acquisite in ambito extra-scolastico. Ciò sembra favorire l'inclusione proprio di quegli allievi che hanno più difficoltà ad esprimere a pieno le proprie competenze in classe. La scuola è inoltre accreditata all'interno del programma europeo Erasmus+ e negli ultimi anni ha iniziato a coinvolgere e aprire quest'esperienza anche agli studenti con bisogni educativi speciali.

Meriterebbe un approfondimento l'introduzione degli educatori all'interno delle scuole, che potrebbe rilevarsi un elemento molto importante nella facilitazione dei processi inclusivi e di integrazione tra l'educazione formale e non formale.

## 4.5 LO STUDIO DI CASO DELL'” HATANPÄÄN LUKIO” DI TAMPERE

Nella città di Tampere ci sono 6 scuole secondarie di secondo grado che ospitano circa 3500 studenti di età compresa tra i 16 ed i 19 anni, ed offrono<sup>347</sup>:

- un'ampia istruzione generale di base;
- competenze linguistiche e matematiche;
- studi collegati a problemi e situazioni reali;
- l'opportunità di sviluppare le proprie competenze artistiche e professionali;
- una buona preparazione per proseguire gli studi.

Mediamente gli studenti impiegano tre anni per completare il ciclo di studi (è possibile eventualmente prolungarlo di un anno) al termine del quale è previsto l'esame nazionale di immatricolazione (l'equivalente del nostro esame di Stato). Le scuole utilizzano il modello della scuola “senza classi”, ovvero gli studenti devono raggiungere almeno 150 crediti ECTS (circa 1-3 crediti per corso) scegliendo tra corsi obbligatori e facoltativi, le classi sono dunque organizzate non per età ma per corsi. L'anno accademico è diviso in periodi di circa sette settimane durante i quali oltre a studiare in classe, gli studenti hanno la possibilità di conoscere e collaborare con altre istituzioni educative, organizzazioni socio-culturali e ricreative, e il mondo del lavoro.

### Storia della scuola<sup>348</sup>

La scuola secondaria superiore generale, Hatanpää, è stata fondata nel 1976. Nel 1995, le scuole secondarie superiori della città di Tampere hanno adottato il sistema “senza classi”.

Nell'autunno 2004 la scuola ha attivato un indirizzo musicale, successivamente integrato nel 2012 con quello del “Musical Theatre”. Nel 2008-2009 si è trasferita all'interno di un edificio storico progettato in stile classico da Bertel Strömmer nel 1925 (inizialmente di due piani, nel 1937 ne furono aggiunti altri 2), che nel frattempo è stato rinnovato e dotato di tecnologie e strumenti più moderni. Oggi, infatti, oltre alla Mediateek che rappresenta il cuore pulsante dell'edificio, utilizzato spesso per eventi e piccoli spettacoli, ci sono uno studio di registrazione e diverse sale prove in cui potersi esercitare, aule multimediali, spazi comuni per la socializzazione e i momenti di relax.

### Struttura dell'edificio

Al piano terra sono collocate le sale prove, armadietti ed un grande spazio relax e di socializzazione gestito dagli studenti, con tanto di un piccolo angolo cucina.

Al primo piano ci sono diverse aule per le lezioni e quella degli insegnanti, anch'essa dotata di cucina, con divani comodi e confortevoli sui quali discutere con i colleghi, lavorare o rilassarsi.

Al secondo piano oltre alle aule si trovano gli uffici amministrativi, e quelli relativi al benessere degli studenti (Counsellor, assistente sociale e psicologo).

Al terzo e ultimo piano, infine ci sono altre aule per lo studio, l'ufficio dell'insegnante di sostegno, ed una sala riunioni spesso utilizzata dal Consiglio degli studenti.

La struttura dell'edificio prevede la classica disposizione delle aule lungo i corridoi, le classi sono molto luminose e di diverse dimensioni, e nella maggior parte dei casi hanno banchi e sedie con rotelle, grandi schermi e televisori. Molti insegnanti dispongono di una “classe di materia”, ovvero riservata all'insegnamento di una specifica materia, e hanno dunque la possibilità di arrearla in base ai propri gusti e necessità con vari materiali didattici. Lungo i corridoi si trovano divani e cabine colorati dove gli studenti possono lavorare individualmente o in piccoli gruppi, o

<sup>347</sup> <https://www.tampere.fi/hatanpaan-lukio> consultato il 25 gennaio 2023

<sup>348</sup> <https://www.tampere.fi/hatanpaan-lukio> consultato il 25 gennaio 2023

semplicemente rilassarsi e socializzare durante i momenti di pausa, gli ambienti sono molto puliti e curati, le pareti sono colorate. La mensa è collocata negli spazi dell'adiacente scuola primaria con la quale la condivide.



Figura 72 "Hatanpaan Lukio"

### **2025: verso una nuova sede<sup>349</sup>.**

Nei prossimi anni è previsto che la città di Tampere accoglierà più studenti nelle scuole secondarie superiori. L'orientamento è quello di non costruire nuove scuole ma rinnovare e ampliare la capacità di quelle già esistenti. Da qualche anno è in corso un progetto di rinnovamento che si concluderà entro il 2025 con il trasferimento della scuola all'interno di un campus che sarà realizzato al centro della città e ospiterà anche il Conservatorio della città e il Pirkanmaa Music Institute (PMO), favorendo ulteriormente la collaborazione tra queste realtà.

Il "nuovo" edificio, conosciuto come "Vanha Teku", originariamente costruito nel 1916 e ampliato dal Tampere Institute of Technology nel 1934, è classificato come luogo culturale di rilevanza nazionale, fu infatti utilizzato come sede della Guardia Rossa durante la guerra civile del 1918. Gli ambienti interni saranno completamente rinnovati, ci saranno grandi spazi polifunzionali disegnati per rispondere alle esigenze musicali e teatrali della scuola, e potrà ospitare fino a 750 studenti.

Tutto il personale della scuola, studenti inclusi, è stato attivamente coinvolto nella fase di progettazione iniziata nel 2020/21: le loro idee hanno guidato tecnici e professionisti nella progettazione degli spazi (in particolare rispetto alle aule musicali e al teatro) e delle soluzioni ICT. Della realizzazione del progetto si occupa lo studio di architettura di Helsinki Von Boehm - Renell Oy, specializzato nella progettazione di edifici scolastici, che ha cercato di accogliere il più possibile le richieste e le esigenze degli insegnanti: le grandi finestre daranno luminosità alle aule e ai diversi locali, mentre le lezioni di musica sono provvisoriamente collocate nelle magnifiche "torri angolari" della casa al quarto piano.

<sup>349</sup> <https://www.tampere.fi/hatanpaan-lukio> (consultato il 25 gennaio 2023)



L'edificio, in parte di quattro e in parte di cinque piani, ospiterà oltre alla scuola secondaria superiore, anche le scuole primarie. Il progetto prevede che al piano terra saranno svolti i corsi di artigianato ed economia domestica della scuola di Vivi Lönn, mentre al primo piano saranno collocati gli uffici dei counsellors, assistenti sociali e sanitari e la mensa scolastica progettata come un grande spazio polivalente che potrà ospitare circa 400 persone, a seconda delle esigenze (concerti, feste studentesche autunnali, eventi, etc.)

Gli spazi destinati alla scuola secondaria saranno principalmente al secondo e al terzo piano. Al secondo ci saranno le aule delle materie linguistiche e letterarie, quelle di scienze naturali gli uffici amministrativi e del sindacato degli studenti. Il terzo piano ospiterà le strutture didattiche per le arti visive, le lingue e le materie STEM. Molti degli spazi saranno combinabili o divisibili, consentendone un uso flessibile. Al quarto piano ci saranno le strutture musicali. Due grandi aule con studi di registrazione e altri spazi per esercitarsi e svolgere altre attività musicali. Sono previste inoltre sale prove nel seminterrato. La palestra è piuttosto piccola ed è già previsto che saranno utilizzati gli spazi esterni e alcuni impianti sportivi presenti nei pressi dell'edificio.

### **La scuola**

Hatanpään è una scuola secondaria superiore di piccole dimensioni (circa 400 studenti), non lontana dal centro di Tampere, situata nei pressi di un bellissimo arboreto, un luogo accogliente e rilassante che incoraggia lo studio, l'autoconsapevolezza e la responsabilità degli studenti e offre solide competenze per affrontare gli studi e la vita in generale<sup>350</sup>. Nonostante le modeste dimensioni c'è una forte attenzione al benessere e all'inclusione degli studenti grazie alla presenza di una squadra di professionisti impegnato nell'orientamento e nel supporto personale.

### **Internazionalità<sup>351</sup>**

Hatanpään ha una forte vocazione internazionale, è infatti una scuola accreditata Erasmus+, e gli studenti hanno molte possibilità di partecipare a viaggi o scambi in Europa, sia individualmente sia in gruppo per periodi che vanno da una settimana a un anno. Ci sono attualmente (2022) due progetti KA2 in corso: "Living Environment", focalizzato sulla valorizzazione degli ambienti locali, intesi come fonte di benessere, e "New lifestyle" che esplora il tema dei cambiamenti climatici attraverso le scienze naturali e le scienze sociali. In questa visione è molto incoraggiato l'apprendimento delle lingue straniere, considerato un passe-partout per gli investimenti e la vita futura: è possibile studiare oltre al finlandese, lo svedese, l'inglese, il tedesco, il francese e lo spagnolo. Sempre in ottica internazionale, sono inoltre previsti viaggi internazionali anche in ambito sportivo, di solito sulle nevi di Åre (Svezia).

### **Ambienti digitali**

Le lezioni avvengono all'interno di ambienti digitali, e il pc rappresenta lo strumento principale degli studenti. La recente riforma delle scuole secondarie superiori che estende tra l'altro l'obbligo scolastico a 18 anni, prevede che i libri di testo siano distribuiti in formato digitale.

Le scuole ad inizio anno forniscono gratuitamente ad ogni studente un pc (Mac) e le licenze online di vari programmi e applicazioni. È ancora possibile avere libri di testo cartacei ma a pagamento. Tutte le comunicazioni, informazioni, messaggi della scuola per studenti, insegnanti e genitori sono sulla piattaforma Wilma, così come compiti, lezioni, materiale didattico, registro delle assenze, etc.

### **Indirizzo generale e indirizzo musica e teatro.**

Hatanpään ha due indirizzi, uno generale e uno "musica e teatro", ai quali ogni anno accedono 120 nuovi studenti (70 nell'indirizzo generale e 50 in quello musicale). Oltre alla musica, ci sono molti corsi dedicati alle scienze sportive, matematica e scienze naturali e questioni ambientali.

---

<sup>350</sup> <https://www.tampere.fi/hatanpaan-lukio> ultima consultazione 25/01/2023

<sup>351</sup> <https://www.tampere.fi/hatanpaan-lukio> ultima consultazione 25/01/2023

### **Indirizzo musica e teatro**<sup>352</sup>

Questa specializzazione consente agli studenti selezionati di concentrarsi meglio e più in profondità sulla musica e sul teatro. La selezione viene effettuata sulla base del punteggio medio delle materie di lettura (almeno 7,5) e del test pratico (punteggio di 1-5 punti). Durante il loro percorso hanno la possibilità di esibirsi in concerti bandistici, musical, esibizioni corali, etc. All'interno di questo indirizzo è previsto inoltre un viaggio (II anno) all'estero, lo scorso anno è stato in Danimarca, nella prossima primavera (2023) andranno in Spagna.

Il curriculum è essenzialmente lo stesso dell'indirizzo generale, ma gli studenti "musicali" hanno la possibilità di escludere otto corsi nazionali obbligatori di due crediti (16 ECTS) dal proprio programma di studio personale. Tuttavia, devono completare almeno la metà degli studi obbligatori in modo che le proprie scelte non influiscano negativamente sulla riuscita nell'esame di maturità.

### **Una scuola di successo**<sup>353</sup>

Hatanpään offre una buona base per l'esame di immatricolazione, un'ampia offerta formativa e di qualità (gli studenti possono scegliere tra 66 corsi), didattiche attive ed esperienziali in grado di rispondere ai diversi stili di apprendimento e favorire la collaborazione e la partecipazione di tutti. Soprattutto nelle discipline scientifiche si tende a collegare gli insegnamenti con la vita reale, con la comunità attraverso osservazioni sul campo, visite di studio, etc. Viene adottato il "metodo della padronanza" teorizzato negli anni '80<sup>354</sup> da Bloom, il quale aveva notato che gli studenti che avevano a disposizione un insegnante personale imparavano meglio di coloro che si trovavano nelle classi tradizionali. Circa il 20% degli studenti impara sia nell'insegnamento tradizionale che nell'orientamento personale, ma l'80% impara meno.

È ovvio che non si può pensare ad un sistema di istruzione completamente personalizzato, è possibile tuttavia introdurre degli elementi metodologici che possono contribuire al suo miglioramento. Per esempio, anziché presentare i contenuti secondo un programma e un ordine prestabilito, l'autore riteneva che fosse più utile dividerli in piccole unità durante le quali si acquisiscono e si consolidano le conoscenze e i concetti principali prima di passare ai contenuti successivi. Ciò riduce la possibilità di accumulare lacune, che diventano man mano sempre più grandi fino a risultare incolmabili. Lo stesso autore aveva notato come questo metodo migliorasse anche la motivazione e l'attitudine verso lo studio. Le didattiche tradizionali finiscono per creare un ambiente di apprendimento iniquo, in cui è favorita una piccola percentuale di studenti che hanno una migliore predisposizione rispetto a quel tipo di insegnamento. Spesso però gli insegnanti hanno paura di "perdere tempo" nel dare feedback e colmare le lacune, e non riescono a completare il programma, sacrificando nel nome dei contenuti le potenzialità della maggior parte dei loro studenti. Guskey (2007) sostiene che se è vero che inizialmente quest'approccio richiede più tempo, ma man mano che gli studenti acquisiscono maggiori competenze e una maggiore padronanza, si riducono i tempi dell'apprendimento e si riesce comunque a portare a termine il programma, e per giunta con un aumento significativo dei risultati di tutti. La scuola secondaria superiore generale Martinlaakso di Vantaa ha sviluppato un modello particolarmente efficace nell'insegnamento della matematica (Peura, 2012).

Hatanpään è più volte risultata come una delle migliori scuole secondarie superiori in Finlandia, soprattutto se si confrontano i risultati dell'esame finale con quelli di ingresso. Di solito le statistiche sono condotte prendendo come elemento di confronto il solo dato finale, tuttavia, tali evidenze sono state spesso criticate perché risultano migliori le scuole che hanno gli studenti migliori. Se la media d'ingresso e i risultati finali sono alti, il confronto non è tanto sulla scuola, ma sugli studenti che andavano bene alle elementari e che hanno continuato ad avere buoni risultati.

<sup>352</sup> <https://www.tampere.fi/hatanpaan-lukio> (consultato il 25 gennaio 2023)

<sup>353</sup> <https://www.tampere.fi/hatanpaan-lukio> (consultato il 25 gennaio 2023)

<sup>354</sup> Mastery learning -menetelmä: P. Peura, *Minkä tahansa opetuksen tulevaisuus*, 2012 in <https://maot.fi/oppimisymparisto/mastery-learning/> (consultato il 25 gennaio 2023)

Il merito di queste scuole sta nel collezionare bravi studenti. Diverso è il discorso invece se si considera anche il livello di partenza: da uno studio condotto utilizzando questi parametri nel 2013 da Heini Väisänen, Hatanpään è risultata la migliore scuola della Finlandia. Il successo può essere spiegato attraverso il forte spirito di comunità e senso di appartenenza della scuola, il sostegno offerto agli studenti e la professionalità degli insegnanti. La media richiesta per accedere ad Hatanpään è più bassa rispetto alle altre scuole della città, non è una scuola del centro, eppure, i risultati dei suoi studenti sono più che lusinghieri.

### **Benessere**

Ad Hatanpään lo star bene occupa un posto centrale, l'obiettivo della scuola è quello di promuovere l'apprendimento, la salute psico-fisica, il benessere<sup>355</sup>, la sicurezza degli studenti e della comunità in generale. Come in tutte le scuole secondarie superiori finlandesi c'è un "team benessere" composto da un insegnante-tutor, un kurattori (assistente sociale), un'infermiera, un'insegnante di sostegno e un counsellor ai quali gli studenti possono rivolgersi previo appuntamento. Il loro lavoro si concentra in particolare sull'orientamento scolastico e sull'ascolto dei bisogni degli studenti.

### Insegnate-tutor

Ogni studente all'inizio del primo anno è assegnato ad un insegnante-tutor, che resterà il suo punto di riferimento per l'intero percorso scolastico. Ogni professore ha in carico mediamente 25-28 alunni che incontra a cadenza settimanale/bisettimanale (di solito 1 ora il lunedì mattina, a frequenza non obbligatoria) all'interno dell'orario scolastico per ascoltare i loro bisogni, interessi, raccogliere dubbi e incertezze ed intercettare eventuali malesseri o problematiche varie. Se necessario può richiedere l'intervento di esperti per supportare lo studente nelle sue difficoltà.

### Kurattori

L'assistente sociale della scuola secondaria superiore supporta gli studenti in questioni relative allo studio (ad esempio problemi motivazionali e assenze), relazioni, problemi sociali (ad esempio problemi familiari e uso di sostanze), indipendenza economica (consulenza finanziaria e abitativa) e situazioni di crisi.

### Counsellor

La psicologa della scuola secondaria superiore guida, consiglia e supporta gli studenti su questioni relative al benessere psicologico, agli studi e alla situazione di vita in generale: stress da studio, depressione, ansia, nervosismo o sensazioni di malessere generale. Sostiene gli studenti (prevalentemente in modo individuale) principalmente per questioni relative allo studio e nell'orientamento post-diploma (come scegliere l'università, come applicare, etc, lavoro, etc.). Aiuta quelli del primo anno nella preparazione del proprio piano di studi, scegliere i corsi in base ai propri interessi, passioni, punti di forza, fermo restando la necessità di acquisire le competenze utili per superare l'esame finale. Tutti gli studenti possono richiedere un appuntamento per discutere della propria situazione scolastica e chiedere eventualmente suggerimenti per ridurre i ritmi di studio o accelerarli, a seconda delle varie fasi della propria vita. All'interno del corso di studi sono previsti due corsi obbligatori di orientamento, OP1 nel primo anno, relativo alla vita come studente, e OP2 nel secondo/terzo anno sul come proseguire gli studi o entrare nel mondo del lavoro dopo l'esame finale.

### **Sessione RO**

Sono previsti incontri a cadenza settimanale tra insegnanti-tutor e il resto del corpo docente, in cui

---

<sup>355</sup> articolo 3, Legge sul benessere degli Studenti (1297/2013)

vengono esaminati e discussi gli episodi più significativi, ed eventualmente segnalate situazioni problematiche ai servizi.

### **Corsi di recupero**

La scuola mette a disposizione degli studenti una squadra di insegnanti che si prestano a svolgere in orario scolastico lezioni di recupero per alcune materie, individualmente o in piccoli gruppi.

### **Educazione speciale**

L'insegnante di educazione speciale svolge diverse attività relative al supporto dell'apprendimento degli alunni. Ci sono diverse modalità per accedere al servizio:

- Se uno studente ha usufruito di un'educazione speciale nei livelli di istruzioni precedenti, le informazioni sono trasmesse automaticamente alla scuola secondaria al fine di garantire che le esigenze di sostegno dell'alunno siano prese in considerazione e che siano in continuità.
- All'inizio della scuola, inoltre, gli studenti del primo sono sottoposti ad un test organizzato dall'insegnante di sostegno, per rilevare eventuali problemi di apprendimento, in particolare la dislessia. Nel caso fossero riscontrate difficoltà l'insegnante contatta lo studente per proporgli un sostegno individuale o di gruppo, in base alle sue esigenze, al di fuori della classe, e possibilmente la partecipazione al corso "Lue", finalizzato a conoscere sé stessi come studenti e a migliorare il proprio rendimento scolastico. Se necessario può suggerire di svolgere esami più approfondita e indirizzarlo da esperti.
- Ogni studente, magari su suggerimento di un insegnante, può rivolgersi personalmente all'insegnante di sostegno e chiedere un supporto allo studio

Gli studenti con bisogni educativi speciali hanno il diritto ad avere facilitazioni (avere più tempo a disposizione, ricevere il test in formato più grande o svolgerlo in un piccolo gruppo separato) nello svolgimento degli esami di immatricolazione, in caso per esempio di una grave dislessia. Le richieste sono compilate e inviate dall'insegnante di sostegno sin dall'inizio della presa in carico, in modo che lo studente possa avere la possibilità di esercitarsi e svolgere delle prove per valutare bisogni e funzionalità. Occorre ricordare comunque che i contenuti e i requisiti per accedere agli esami di immatricolazione restano gli stessi per tutti, a prescindere dalle varie disposizioni speciali.

### **Corsi di preparazione**

Gli studenti non madrelingua finlandese, svedese o sami, hanno la possibilità di frequentare un corso di finlandese come seconda lingua per migliorare i risultati ottenuti nella Comprehensive school e avere la possibilità di accedere nella scuola superiore, o per acquisire le competenze linguistiche per frequentare con profitto le lezioni. Di solito le lezioni sono svolte in piccoli gruppi (10-15) in cui gli studenti di diverse culture e provenienza imparano insieme con il supporto dei pari in un clima positivo e incoraggiante, pieno di umorismo e colore. Non di rado durante queste lezioni capita di parlare 2-3 lingue diverse contemporaneamente! Oltre all'insegnamento del finlandese, nel corso sono presenti contenuti relativi alle tradizioni, usi e abitudini della cultura locale per facilitare la sua comprensione e il processo di inclusione, che rafforzano l'identità multiculturale dello studente e costruiscono le basi per il bilinguismo funzionale.

### **Assistenza sanitaria agli studenti**

L'infermiera della sanità pubblica è presente nella scuola 1-2 volte la settimana (mercoledì e/o giovedì) all'inizio dell'anno visita tutti gli studenti del I anno e se necessario li indirizza eventualmente verso visite più approfondite. Le visite sono gratuite per i minorenni, i quali entro il 17° anno sono invitati anche a svolgere una visita dentistica.

### **Partecipazione dei genitori.**

Sempre in ottica del benessere e dell'inclusione, è molto stimolata la partecipazione dei genitori. Ogni anno la scuola organizza incontri a loro rivolti su diverse tematiche:

- I anno: introduzione agli studi della scuola secondaria di secondo grado e della scuola secondaria superiore, benessere degli studenti;
- II anno: esame di immatricolazione (esame finale);
- III (e IV) anno: orientamento post diploma

Nella scuola è presente un'associazione dei genitori<sup>356</sup>, costituita al fine di migliorare le relazioni tra scuola, studenti e famiglie. L'associazione può sostenere iniziative, gite scolastiche ed erogare borse di studio: ogni anno ne vengono distribuite agli alunni dell'ultimo anno che si sono distinti nell'inclusione e nel sostegno degli altri. L'anno scorso sono state assegnate anche agli studenti dei primi due al fine di incoraggiare comportamenti positivi anche tra i giovani che sono ancora a scuola. La cooperazione con le famiglie è molto importante soprattutto in un periodo di crescita come l'adolescenza in cui i giovani sono chiamati a costruire la propria identità, compiere scelte relative al proprio futuro e trovare il proprio posto nella società. Le attività dell'associazione dei genitori sono finanziate principalmente dalle quote associative (10 euro a famiglia)

### **Consiglio degli Studenti<sup>357</sup>.**

Gli studenti della scuola sono rappresentati dal Consiglio. Tutti possono partecipare agli incontri, c'è molta collaborazione tra i membri e la forte volontà di rendere Hatanpään un posto migliore per tutti. Il Consiglio si occupa dell'organizzazione di eventi per gli studenti, e si prende cura dello spirito e del clima della scuola affinché resti positivo e tutti possano sentirsi bene. Far sì che il famoso spirito di squadra e di comunità della scuola resti degno della sua reputazione costruita negli anni: "Puoi fare molto come individuo ma puoi fare di più insieme agli altri"

## **4.5.1 DESCRIZIONE E ANALISI DEI DATI**

### **4.5.2 INTERVISTE**

#### **INNOVAZIONE**

Secondo il Dirigente Scolastico la scuola è innovativa dal punto di vista della mentalità dello staff, gli insegnanti sono abituati a collaborare e confrontarsi tra di loro e cercano di sviluppare il più possibile progetti interdisciplinari (es. storia e geografia) che coinvolgono anche la comunità.

*"The main elements of innovation is the cooperation between the teachers, and society, we use holistic approach phenomenon based learning"*(IDST-1)

*"From the beginning I realized that the colleagues and headmaster they were willing to try new methods, our school it's not conservative, I was encouraged to try learning by doing, out of classroom"*(IMT-1)

#### **Processo innovazione-**

L' Hatanpään Lukio si trova attualmente in una fase di transizione in corso già da diversi anni che si concluderà nel 2025 con il trasferimento in un edificio completamente rinnovato. Il Progetto è gestito dalla città di Tampere, nel processo sono coinvolti oltre a ingegneri e architetti anche il Dirigente scolastico e gli insegnanti della scuola, alcuni dei quali stanno partecipando con grande

<sup>356</sup> <https://www.tampere.fi/hatanpaan-lukio> (consultato il 25 gennaio 2023)

<sup>357</sup> <https://www.tampere.fi/hatanpaan-lukio/opiskelijalle> (consultato il 25 gennaio 2023)

entusiasmo, e in parte minore anche gli studenti. C'è molta comunicazione in questa fase, il gruppo si è incontrato diverse volte al fine di condividere ognuno le proprie opinioni e rendere i nuovi spazi funzionali alle esigenze della scuola. Come già riportato questo sembra essere un fattore decisivo per il successo del programma di rinnovamento.

*“there's an engineer, an architect, we met them many times and we were able to tell what we want and contribute to the new building. We involved also the teacher, some are very willing to participate” (IDST-1)*

L'attuale edificio non è molto moderno e non è possibile intervenire a livello strutturale in quanto sottoposto a tutela storica, ma è molto confortevole e accogliente, e nel pensiero del DS, anche sulla base delle precedenti esperienze in cui ha lavorato in un edificio di maggiori dimensioni, emerge la preoccupazione che il trasferimento possa compromettere l'anima della scuola. È tuttavia convinto che attraverso una buona organizzazione e gestione sarà comunque possibile mantenere la propria identità.

*“Where I worked we had 700 students, we had a fixed system of meetings, all the teachers belong to a some group, like the Finnish teachers, it's important that people know each others so we had recreational meeting, and the same for the students”*

Secondo la sua opinione questo passaggio rappresenta una sfida, e insieme agli insegnanti sente la responsabilità di costruire un clima positivo che possa prevenire l'insorgere di eventuali problemi, consapevole del rischio di poter incorrere in qualche fallimento.

*“Teachers and headteachers have the responsibilities to set up a proper climate to prevent [failure]. And you have to accept some failing, in a big system of thousands of students you cannot involved everyone, but it is important to try” (IDST-1)*

Nell'intervista la counsellor della scuola ha confermato proprio questa necessità

*“I said to the principal to start to think how to preserve these spaces and climate, we are working on it. I do not know the solution but it's good to think in advance” (ISCT-1)*

La percezione da parte di insegnanti e delle altre figure è che ci sia un forte senso di appartenenza e inclusione, la scuola ha una buona reputazione da questo di vista in città e anche se non è molto grande è riuscita ad avere un'insegnante di sostegno e un counsellor a tempo pieno.

*“The sense of belonging it is good. We have this reputation in Tampere” (ISCT-1)*

Anche il Consiglio degli studenti ha espresso delle preoccupazioni a riguardo, anche se probabilmente loro non saranno più allievi della scuola. Ci saranno spazi, laboratori e attrezzature migliori, ma ci saranno anche più molti più studenti e ciò potrebbe comunque creare dei problemi.

*“Our school is moving in the centre in a bigger building, there will be better spaces and classroom also to practice. It's tricky, the students amount will grow, more space more students...I don't know about inclusion” (IYCT-1)*

Alcuni insegnanti tristemente fanno notare che negli ultimi anni c'è la tendenza, soprattutto nelle città, a costruire scuole sempre più grandi, decisioni prese a loro avviso non tanto sulla base di principi pedagogici ma per questioni economiche, e nei frammenti di due interviste di seguito riportati esprimono la propria preoccupazione sul rischio di poter tra qualche anno essere meno inclusivi.

*“Now there are not enough money, it's a trend in Finland for economic problem;” (IPET-1)*

*Unfortunately the tendency it is to do bigger schools, so, my children went to school of 1000 of students, I know that teachers don't know the students, they work in separate room, they don't go in common teacher room like we do here. They are planning to move and make us double size, maybe in 10 years we could be less inclusive?" (IETT-5)*

### **Innovazione e inclusione**

Anche nell' Hatanpään Lukio sono presenti le caratteristiche innovative che caratterizzano le scuole finlandesi come descritto nel precedente studio di caso. Nell'intervista allo Youth Council gli studenti confermano la bontà di tali elementi ovvero la possibilità di costruirsi il proprio piano di studio, e avere la possibilità di imparare utilizzando metodologie che tengono conto delle loro caratteristiche personali, stili di apprendimento, lavorando insieme con gli altri

*"Yes, we like that we can choose our plan, you get to know different teachers and style of teaching and you find out the best for you, you can meet other students, you learn how to project better, you work in other groups" (IYCT-1)*

### **SPAZI DI APPRENDIMENTO INNOVATIVI**

La scuola non ha una struttura particolarmente innovativa, è collocata come già riportato in precedenza in un edificio storico e quindi difficilmente modificabile. Tuttavia, gli ambienti di apprendimento sono altamente digitalizzati, diverse aule dispongono di sedie e banchi con rotelle componibili, I corridoi e gli spazi di passaggio sono arredati con sofà, comode sedute e cabine molto funzionali sia ai lavori di gruppo sia alla socializzazione e a momenti di svago. Gli studenti inoltre dispongono di un'ampia sola autogestita con tanto di piccola cucina.

La maggior parte degli insegnanti assunti a tempo indeterminato dispongono di una propria aula di materia che possono personalizzare, a seconda alle diverse discipline, con poster, strumenti e altro materiale didattico, senza essere più costretti a trasportare tutto da una classe all'altra.

*" Most of us with permanent position have their own room, and it's massive improvement, nowadays we don't have too many things to carry on, but still, you can put posters, decorate it, the student recognize that is an English room. " (IEETT-5)*

A causa degli spazi limitati a disposizione della scuola non tutti ne hanno una...

*" I don't have my own classroom, I go around the school I would like to put my teachers staff, like poster, materials, from my subjects, every time I have to go and carry everything. I don't know if it helps also the students, but if the teachers feel better it effects also the students. " (IPET-2)*

### **Spazi inclusivi**

Secondo tutti gli intervistati, nonostante gli spazi non siano ottimali, ritengono che le piccole dimensioni dell'edificio favoriscano l'inclusione, il benessere e il senso di appartenenza non solo degli studenti ma anche degli insegnanti, è molto facile per esempio incontrarsi e comunicare informalmente durante la giornata.

*"...also because in a small building it's easier to meet..." (ISNTT-2),*

*"I know them all by name, I know who needs more support or challenging tasks, in larger school it's not possible" (IMT-2)*

*"We are a small school and it helps." (IPET-2).*

Anche gli studenti apprezzano le modeste dimensioni dell'edificio e l'organizzazione degli spazi, per loro è un po' come una seconda casa. Alcuni non amano particolarmente studiare o seguire le



lezioni, tuttavia, considerano la scuola un posto sicuro e in cui si sta bene, così c'è anche qualcuno che non frequenta i corsi ma va comunque a scuola per incontrare i propri amici in un ambiente tranquillo e accogliente.

*“Yes, it makes the places like home, more comfortable, and more informal, help to the relations between them, there are also kids that come here in the school but not in the lessons...” (IPET-2)*

*“We definitely need more of it helps a lot. It gives a space to talk together and talk each other, during the breaks. The school is open also after the lessons” (ISCT-5).*

IL DS descrive con una metafora molto efficace la sua visione di come lo spazio possa influenzare le relazioni tra le persone e il loro benessere:

*“if the school is very crowded and students are packed, it always bring problems, they are like stressed animal in a little cage, they need space doesn't matter if it is old style fashion or new things” (IDST-2).*

Riconosce dunque la necessità per gli studenti di poter disporre di spazi in cui non sono obbligati a fare qualcosa, e dove possono essere semplicemente se stessi:

*“They have a nice room downstairs, school needs to have spaces without purpose, you can just go there if you feel sad or stressed, just go there and be what you are.” (IDST-2)*

Gli studenti, come confermano in questo frammento, estratto dall'intervista con lo Youth Council, sembrano apprezzare molto poter usufruire di uno spazio tutto per loro.

*“When the class looks nice and chairs and desk are comfortable you can relax, you can concentrate better, sometimes you go out of the classroom and you find a nice space to study, like cabin and sofa, during the lessons you can work in group in a comfortable place. Sometimes it is also good to relax and sit on your own, of course also playing. I think our spaces are very nice.” (IYCT-2)*

Alcuni insegnanti coinvolti nella riprogettazione del nuovo edificio sono molto entusiasti e sono molto impazienti di trasferirsi, convinti che lo spazio sia un fattore determinante rispetto all'inclusione e al benessere degli studenti.

*“The spaces have an impact, I'm happy because we will move, we will have more areas with sofas, there are a lot of students very lonely and we are doing something for them:” (ISNTT-2)*

La scuola non è propriamente “friendly” per studenti ipovedenti e con scarsa mobilità, a volte le classi sono molto affollate e gli studenti più sensibili ai rumori non sempre si sentono a proprio agio

*“... you can see a lot of stairs, we have lift but there are stairs everywhere, ...for a lot of the time it's very nice, but it's not for everybody.” (ISNTT-2)*

*“...but in this building they are not so big, and sometimes some courses are very full so there's not so much space in the classroom.” (IYCT-2)*

Alcuni insegnanti ritengono che cabine e sofà disposti lungo i corridoi consentano di lavorare in gruppo, trovare un momento di tranquillità, ma anche di socializzare, e secondo la loro percezione aumentano il senso di comunità. Sono tuttavia consapevoli che, data la limitatezza, potrebbero accadere episodi di bullismo o di esclusione.

*“Some enjoy and benefit from the quiet space, they increase the sense of community, they can meet new friends, but it can be also dangerous if became exclusive or just few of them can go there. Two years ago we had new furniture, and it helped to create a new sense of community.” (IMT-2)*

### **DIDATTICA LEARNER-CENTRED**

Gli insegnanti finlandesi sono molto preparati e competenti, sono riconosciuti a livello sociale e professionale, la selezione per accedere all’Università per abilitarsi è molto elevata. Conoscono e utilizzano nelle loro lezioni metodologie attive learner-centred, le quali secondo la loro percezione, sembrano facilitare l’inclusione e il benessere degli studenti.

*“The lessons are different of course, the basic structure is the same, they still have to interact, reading, exercise, listening and talking, sometimes we have grammar, we do simulation, like job interview, presentation or report pretending to be scientist, something related anyway to the real life. It’s not possible every time because it take so much time” (IETT-5)*

### **Formazione insegnanti**

Tutti gli insegnanti hanno almeno una laurea specialistica e un master sull’insegnamento. Il DS fa notare come sia importante riconoscere che in Finlandia gli insegnanti sono molto preparati e motivati, ma che tuttavia anche qui è necessario avere un’attitudine alla formazione continua al fine di trovare sempre nuovi stimoli e la giusta motivazione per sviluppare continuamente il proprio lavoro.

*“It’s important to remember that compared to many countries we have a good staff and the teacher profession is valued, it’s easy to find good staff and motivated.” (IDST-3)*

*“I think that in every job, it’s important to find inner motivation to go on, to find the motivation to develop the job” (IDST-3)*

*“I studied theory of education in my training in university school. Part of the master I studied education and then practice. We had three supervisors there and gave us feedback. It is mandatory to become teacher, it takes 1 year. In Jyväskylä university they are innovative, a small university but the faculty it’s not conservative and we were encouraged to use innovative methods.” (IMT-3)*

### **Didattiche attive e inclusione**

Tutti gli insegnanti concordano che l’utilizzo di metodologie attive facilita l’inclusione e la partecipazione degli studenti, anche se riconoscono che non sempre è facile o possibile applicarle, anche per via degli spazi che a volte non facilitano alcune attività.

*“I work in groups, I take different learning styles, my classes are not the same, there are different kind of learners, they benefit a lot if there’s a story, if we watch a movie, they remember when we go outside of the classroom, they always remember my crazy story, the one with dyslexia they don’t like to read long text but they enjoy videos, pictures, they engage. It helps everyone, when I plan the lesson, I put an effort it is worth it, our school is small, I teach everyone at least 3 courses” (IMT-3)*

*“Yes, speaking comprehension, teamwork, especially in preparatory course I use games, cards, helping them to interact with each other’s” (IPCT-3)*

*“I teach preparatory class, usually 13, now 7-8, sometimes 28!! It’s easier to use interactive methods in small course of course. It’s easier to activate also the quieter, they have more courage, or if are shy...” (IPCT-3)*

*“Some of other teachers use badge, courses outside, short field trip, museum, that helps everyone*

*but especially students that have problem to concentrate in the class, teaching methods I like to divide the group in smaller groups, they interact more each other” (ISCT-3)*

Alcuni insegnanti personalizzano le lezioni, in base ai bisogni e alle caratteristiche degli studenti, fermo restando che in ogni caso è necessario che imparino ad assumersi la responsabilità per i propri apprendimenti.

*“They can have social problem and anxiety, in case they do not have to work in group, but still encourage them to do. Anyway their pushed to take the responsibilities for their learning, They are learning for them not for the teachers or for the test” (IETT-5)*

*“I don’t shout, the atmosphere is lighter, and this is good to everyone, doesn’t break the rhythm of the lessons. A positive learning atmosphere is very important, I do not remember me screaming. If I have to raise my voice everyone will forget what we were doing and we have to start again!” (IETT-5)*

Nell’intervista al Consiglio degli studenti, i ragazzi e le ragazze presenti concordano che le lezioni variano molto da insegnante a insegnante, alcune sono noiose, altre più interessanti, ma che comunque in generale non apprezzano restare ad ascoltare passivamente per 75 minuti al banco, preferiscono piuttosto lavorare in gruppo.

*“It very depends on the teachers, some are boring, some more interesting, the most of the lesson anyway are different...we prefer discussion and small group and discussion with peer.” (IYCT-3)*

### **E-book**

Diversi insegnanti hanno la percezione che l’introduzione dei libri di testo digitali e dei computer non sia molto positiva, hanno l’impressione che gli studenti si distraggano più facilmente, che passino il tempo ai videogames o su internet piuttosto che partecipare alla lezione e interagire con i compagni, sembra anche che abbiano maggiori difficoltà a restare concentrati nella lettura. Anche i docenti stanno sperimentando qualche difficoltà, indubbiamente offrono molte risorse per approfondimenti o svolgere esercizi, tuttavia è difficile comprendere cosa sia davvero rilevante, senza distrarsi e perdersi tra link e suggerimenti. La sperimentazione è iniziata 5 anni fa e dall’Agosto 2021 sono diventati obbligatori. È sicuramente un’iniziativa democratica e inclusiva dal momento che i computer, programmi e materiale didattico sono completamente gratuiti. È possibile comunque avere anche una versione cartacea ma a pagamento. Gli insegnanti nelle interviste non vogliono arrivare a conclusioni affrettate, prima di giudicare vogliono comunque vedere i risultati, nel frattempo però per qualcuno è un “disastro”!

*“We had for 5 years, now it’s mandatory, some of them they have paper book because they can choose, and a lot of them prefer the paper, we’ll see the results, but it’s seems like a mess, there is so much material in the e-book, hundreds of pages, and as a teacher I have to understand what’s relevant, there’s always the temptation to look something else instead of the lessons. In this e-book I can follow if they are doing exercise, but still...”*

Diversi insegnanti hanno la percezione di non riuscire più a coinvolgere pienamente i loro studenti, si distraggono continuamente, è molto difficile tenere viva la loro attenzione...

*“When the PC came in the classes, the students started to do something else, watching movies, being distracted from the lessons, you say but they don’t listen... They are too young to take those big responsibilities for their studying...” (IPET-3)*

## **INTEGRAZIONE EDUCAZIONE FORMALE E NON FORMALE: scuola come Civic-center e riconoscimento degli apprendimenti extra-scolastici.**

Gli studenti finlandesi sono incoraggiati sin dai primi anni a praticare attività extra-scolastiche, nella convinzione che siano fondamentali per completare il percorso di crescita degli studenti e l'acquisizione di competenze trasversali.

### **Scuola e territorio**

La scuola organizza molte attività al suo interno, di recente tuttavia ha riscontrato diverse difficoltà, anche per via dell'emergenza pandemica, a dialogare con il territorio rispetto al passato. L'orchestra della scuola è comunque molto impegnata nella comunità e gli insegnanti organizzano uscite e visite d'istruzione.

*“Not that much, it's mostly us going out, the companies are busy, they don't do anymore, they don't have time and resources, it's more the teachers that need to organize ... I'd like to have better connection with the work places” (IDST-4)*

*“Especially in history it's part of history education to visit museums or historical places ... sometimes I organize orienteering in the city with WhatsApp...” (IMT-4)*

### **Riconoscimento crediti**

Il Sistema del riconoscimento dei crediti è molto flessibile e permette agli studenti di poter scegliere e vedersi riconosciuto circa un terzo di quelli necessari per completare il proprio ciclo di studi. Secondo il DS partecipare ad attività extra-curricolari è molto positivo, li fa sentire meglio, più coinvolti nell'apprendimento e attivi nella società

*“Yes, the system it's very flexible and it help us, if they participated in a first aid course, church activities, sports club as trainees, they get credit... they feel good and they get credit to be active in the social society. It is very positive” (IDST-4)*

*“The school recognizes, like hygiene test, if you want to work in a café in summertime, or scout, or driving license, they get credits, or skiing course, we have also Erasmus projects” (ISNTT-4)*

Gli studenti dello Youth Council confermano come le procedure siano abbastanza semplici

*“Yes, you get a course, I did hygiene, so you can work in bar, restaurant for example, and I got a course, you just need to collect confirmation that you did and present to the counsellor. It's pretty easy.” (IYCT-4)*

Per diversi insegnanti è molto positivo che la scuola non sia focalizzata solo sui contenuti e che permetta agli studenti di poter inserire nel proprio piano di studi anche attività extrascolastiche e vedersi riconosciute competenze che difficilmente riesce ad esprimere a scuola, soprattutto per coloro che hanno maggiori difficoltà d'apprendimento.

*“For some it is very difficult to get compulsory courses and pass, so for some it's great to have credit doing other things out the school. We do not encourage too much to take part in voluntary activities in third sector too much, we should improve this” (ISCT-5).*

Il riconoscimento delle competenze non formali è particolarmente utile e importante nei corsi preparatori, frequentati da studenti di origine straniera o con difficoltà linguistiche, che hanno dunque maggiori problemi nel superare compiti che richiedono per esempio la comprensione di un testo, rispetto allo svolgimento di attività pratiche.

*“Recognize non formal, especially in preparatory classroom, it’s important to go and to learn out of school, in the nature, museum, other organizations, it definitely works, it helps to activate and use other skills, group interactions, they do something with their hands and learning by doing...”* (IPCT-4)

Sembra dalle parole degli intervistati che il sistema del riconoscimento dei crediti potrebbe rappresentare proprio quel collegamento, l’anello mancante tra la dimensione formale e quella non formale.

*“I think we are finding the ways to combine academic study and other teaching methods, there are different way of learning and we have to think about something to stimulate inner motivation, the strength the wish to carry on, self-confidence...”* (IPCT-4)

### **Extra-scuola e inclusione**

La scuola negli ultimi anni è molto coinvolta nel programma europeo Erasmus+, che ha tra le priorità proprio quella di promuovere e favorire l’inclusione. Nell’ultimo progetto ha preso parte anche una studentessa con sindrome dello spettro autistico. Gli insegnanti che hanno partecipato raccontano come sia stata un’esperienza molto faticosa ma molto ricca e soddisfacente a livello umano e personale. È stata la prima volta, e probabilmente nelle prossime occasioni coinvolgeranno più accompagnatori in modo da alleggerire il lavoro degli insegnanti, ma sicuramente per la studentessa è stata un’esperienza molto positiva e inclusiva.

*“In this Erasmus week we try to also accept the students with some difficulties, this time it was a bit too much!! She with autism was very happy all the time...”* (IMT-4)

*“I’m delighted that I made them travel that girl that usually can’t travel, it’s very expensive and it’s good to have the opportunity to travel, it’s important to include everyone”* (IMT-4)

### **INCLUSIONE**

Come già riportato in precedenza il sistema scolastico finlandese è molto diverso dal nostro, per esempio gli alunni con disabilità severe frequentano le scuole speciali.

*“We don’t have those who have really big difficulties in learning”* (IMT-5)

Tuttavia, al suo interno sono comunque presenti studenti con bisogni educativi speciali: disturbi legati all’apprendimento (dislessia e discalculia), sindrome di Asperger, e soprattutto come conseguenza del COVID-19, sembra siano cresciuti esponenzialmente i casi di ansia, depressione e problemi mentali in genere.

Alcuni insegnanti associano alcune di queste problematiche anche all’uso smodato di computer e cellulari

*“Anxiety it increased a lot in the last 2 years, covid affected but it was a trend in the last years. They have problem with reading, they do not understand what they read... the most problem is the mobile phone and PC.”* (IPET-5)

*“Asperger, autism, learning disabilities, dyslexia, dyscalculia, mental problem, anxiety, depression is very common... increased a little bit with covid, they lost the track and now they have difficulties to come back to school.”* (ISCT-5)

*“In general, this generation, they have really problem on focusing for a long period. Especially those difficulties to focus and concentrate I think this is one of the biggest problems today”* (IMT-5)

## **Scuola inclusive**

Il termine inclusione in Finlandia sembra assumere un'accezione diversa rispetto alla nostra. Alla domanda "ritieni che questa sia una scuola inclusiva?" gli intervistati hanno espresso percezioni diverse. Per alcuni il livello generale sembra essere buono, anche se poi non sempre tutto funziona. Del resto, gli studenti possono scegliere cosa studiare secondo i propri ritmi e interessi e questo sembra essere un principio democratico, sono benvenuti e accolti per quello che sono, dunque a loro avviso, se non è un punto d'arrivo è sicuramente un buon punto di partenza.

*"it's a starting point, they make their own timetable, it's a democratic starting point. they are always welcome, our school it's that kind of school where you can be what you are, you don't have to be better than you are. We try to encourage to include everyone"* (IETT-5)

Qualcuno vede sicuramente dei miglioramenti rispetto a 20 anni, nella scuola non ci sono più per esempio classi speciali. Qualcun altro, tuttavia, ritiene che se fosse pienamente inclusiva si dovrebbe trovare il modo di riuscire a includere tutti, ma allo stesso tempo, è importante tener conto che questa scuola, e i *lukio* in generale, ha l'obiettivo di preparare gli studenti per gli studi universitari dunque "non è il miglior posto per tutti", specialmente per coloro che hanno scarse competenze accademiche.

*"If is it truly inclusive we should find the way to include and support everyone, it's like equality and equity, we need more support."* (ISCT-5)

*"The high school is basically for anyone, there should be place for everyone, but at the same time, we need to realize that this is an academic place, so it's not the best for everyone if you are academic skills are very weak, not good enough, it's hard to succeed"* (IPCT-5)

Per alcuni docenti la scuola è comunque più inclusiva rispetto alle altre della città. Il voto di selezione all'ingresso è in genere inferiore (7,5/8), c'è un buon sistema di servizi e di accoglienza, gli insegnanti sono preparati e disponibili

*"Yes, we are more inclusive than other schools in Tampere. We have students with lower grades, and mental/psychological issues, we have counsellor, special education teachers..."* (IPCT-5)

*"Last year was 7.5, the second lowest in Tampere."* (IPET-5)

Un insegnante prova a dare una chiave di lettura diversa: le scuole superiori non sono inclusive dal momento che c'è un voto di selezione all'ingresso, tuttavia, se per inclusione s'intende supporto allo studio, all'orientamento, al benessere, accogliere studenti con svantaggio economico, culturale, con disabilità e difficoltà d'apprendimento, allora la scuola è decisamente inclusiva, almeno per coloro che riescono ad entrare.

*"In general in upper secondary school, students need to apply so there are already boundaries, but if we talk inclusion like support for students, including from difficult backgrounds, we have students with autism, immigrants, I think it can be always be better, for the one are in we are inclusive."* (ISCT-5)

Alcuni insegnanti hanno invece la percezione che se c'è ancora una selezione all'ingresso, e se chi non ha sufficienti competenze finisce nelle scuole speciali, forse il meccanismo inclusivo non funziona troppo bene

*"They come from the comprehensive, if they don't have the competences they go to special needs school, so inclusion it's not really working here!"* (ISNTT-5)

Nell'intervista allo Youth Council, la percezione degli studenti è che la scuola sia molto inclusiva, un luogo in cui tutti si conoscono, dove tutti gli insegnanti conoscono i loro nomi, dove è facile fare amicizia, dove c'è un gruppo di professionisti pronto a sostenerti, ci sono tutor pronti ad accogliere i nuovi arrivati, in cui è possibile scegliere i corsi che più si addicono ai propri interessi

*"We are 400, we know each other and our teacher. It is comfortable, we have special teachers, psychologist, health care, we have tutors to welcome new students they organize events to visit the school, get to know each other, play games, helps them to set courses, choose courses..." (IYCT-5)*

*"I used to say many times is lovely to come here." (IYCT-5)*

Nelle interviste degli insegnanti emerge come le vocational school siano più inclusive rispetto ai lukio, sono presenti infatti più docenti di sostegno, counsellors e social workers, youth workers, si lavora maggiormente in piccoli gruppi e l'apprendimento è soprattutto di tipo esperienziale, basato sul learning by doing, c'è più riconoscimento delle competenze acquisite in ambito extra-scolastico e maggiore integrazione tra educazione formale e non formale.

*"...in vocational there is more inclusion, more social workers, more special needs students and counsellors. there are students with more learning difficulties and other problems, there are youth workers, school coaches, there is the needs for more support. They work more in small groups, more focused in learning by doing, all the skills acquired are recognized, more integration between formal and non-formal" (ISCT-5).*

Se anche nei lukio ci fossero più insegnanti di sostegno, counsellors, educatori forse anche coloro che hanno qualche difficoltà in più potrebbero riuscire.

*"The general upper secondary schools have the background to be the school for the elite, students with better background with educated parents... we need to have more special education teacher and people to promote inclusion, and to remove the idea that you have to be high performing to manage these studies. I can see that there are students with autism that can be very high performing in terms of study but the problem is we don't have people to support them all the time in other skills" (ISCT-5)*

Tuttavia alcuni insegnanti e il DS hanno la percezione che ci sia anche una questione sociale, i lukio rappresentano le scuole delle élite frequentate da studenti con un background familiare migliore rispetto a coloro che frequentano le vocational school. L'Hatanpään sta accogliendo sempre di più studenti provenienti dalla "working class", e anche con un contesto familiare di immigrazione. La media per accedere non è molto alta rispetto alle altre della città. Il DS spiega che al termine delle comprehensive school gli studenti possono provare a iscriversi in cinque istituti, ce ne sono di più moderni e attraenti in centro, Hatanpään non è la prima scelta, e spesso accoglie proprio gli studenti che non sono riusciti ad entrare in quelle più esclusive e competitive. Tuttavia, sembrano comunque soddisfatti dal momento che all'interno trovano un'atmosfera molto positiva e un clima rilassato, una scuola in cui è facile fare amicizie e fortemente impegnata contro il bullismo ed altre discriminazioni. La scuola non deve solo trasmettere contenuti, ma anche quei valori fondamentali per creare una società migliore e per far sì che, se anche non un domani non ottenessero i risultati necessari per accedere all'università, sarebbero comunque in grado di trovare un lavoro ed essere felici. A tal fine all'inizio dell'anno c'è un grosso lavoro svolto in collaborazione con gli insegnanti nella preparazione del programma scolastico, consapevoli che non riceveranno gli studenti migliori si prova a rivedere le aspettative e porre le basi affinché tutti siano messi nella condizione di imparare e sentirsi inclusi, sentirsi bene.

*"We are not the top high school in terms of results, we have a lot of students with many different*



*backgrounds, a lot from working class, and we have many students with immigrant backgrounds, if you expect too much they just fail because they are not capable enough. So, we need to think how to include all our students in our system” (IDST-5)*

*“Mostly their first goal it’s not to come here, but they are not able to go there so they come to us. But then are very happy to be here because of the atmosphere, they are more relaxed, their academic skills are not very high, but their social skills are really good. The society needs a lot of different skills to work, we want that our student find the best part of them and work as much as they can, and even if they don’t get the best results in final exams, they will find a good job and a good place in the society”. (IDST-5)*

Infine sono interessanti le parole di un’insegnante che dichiara che, attraverso l’intervista, ha avuto modo di ripensare la propria visione in quanto solitamente non ci si aspetta che un docente del lukio si occupi e si interessi di inclusione ed invece è un aspetto molto importante, anche per evitare che la scuola resti un meccanismo di riproduzione delle differenze sociali, o altrimenti non ci sarà mai una vera integrazione e inclusione nella società.

*“It’s very interesting topic, because as first think as teacher of secondary school you say we don’t have to think too much about inclusion, there’s the risk to reproduce the social differences” (IMT-5)*

### **Formazione inclusione**

Dalle interviste emerge come gli insegnanti non ricordano in generale di aver ricevuto una formazione specifica sull’inclusione, tuttavia

*“I guess we had something in the training, just some courses” (IPCT-5)*

*“As part of my teacher training, there were lectures about special education, very theoretical” (IMT-5)*

Un’insegnante invece ha avuto un percorso diverso, ha studiato e seguito corsi anche su come insegnare la sua materia a studenti con bisogni educativi speciali e ritiene che se si posseggono le competenze è più facile porsi in un atteggiamento inclusivo.

*“I have studied also physical education for students with special needs, inclusive education, so probably for me it is easier to include compared to the other teacher. It is easier to work when you know how to handle” (IPET-5)*

### **Servizi inclusione e benessere**

Nella scuola c’è una forte attenzione al benessere e all’inclusione degli studenti, tutto è il personale è coinvolto ed è responsabile nell’assicurare un’atmosfera accogliente e la massima disponibilità ad aiutare in caso di bisogno. In tale direzione, per esempio, la scuola nonostante le piccole dimensioni e risorse dunque ridotte, è riuscita ad assicurare la presenza dell’insegante di sostegno e di un counsellors a tempo pieno. Nelle interviste si percepisce chiaramente come il personale scolastico sia orgoglioso di quest’organizzazione descrivendo con molta attenzione i vari servizi attivi rivolti all’inclusione e al benessere degli studenti.

*“Not all the school in Finland have a good support like us, with special needs teacher, counsellors, always present...” (ISCT-5)*

*“The teachers are responsible first of all, not just to see if they’re present or not, but to check if they have any problem, and if they report any alarming things they have to report to the services. it is in the law, they make initiative and then the rest of the school comes to help, like vice principal, counsellors, social work, special needs students, and parents. It’s by law” (IDST-5)*

### Preparatory course

Gli studenti in particolare con un contesto familiare di immigrazione che non hanno le competenze linguistiche necessarie per studiare nelle scuole generali superiori, o che non hanno raggiunto una media voti sufficiente per essere ammessi nella scuola, possono frequentare i corsi preparatori. Gli alunni seguono un programma composto da corsi obbligatori e opzionali, e in base alla loro conoscenza della lingua finlandese, possono anche seguire dei corsi regolari (di solito iniziano soprattutto con educazione fisica ed inglese). Ciò permette loro anche di auto-valutare se sono idonei a frequentare questo tipo di scuola o iscriversi alle vocational school.

*“We have 13 students in that class, they study for 1 year mainly Finnish language and the subjects that they are going to study in secondary school. Most of them they would like to continue in secondary school, some others they will realize that vocational is better. In addition to their courses they can take part in 10 regular courses, it’s a mixed curricula for the first year”* (IMT-5)

Offre comunque l’opportunità a studenti con un retroterra migratorio, di provare ad accedere in scuole generalmente riservate alle élite finlandesi, e migliorare la propria condizione sociale, rompendo gli stereotipi che li vedrebbero destinati esclusivamente ai corsi professionali e ricoprire in futuro lavori umili. Per qualcuno di loro riuscire ad accedere ad Hatanpään potrebbe cambiare la loro vita, ci sono studenti molto bravi e intelligenti che purtroppo per problemi linguistici non riescono ad ottenere i voti necessari per essere ammessi nei lukio, e purtroppo nelle vocational corrono il rischio di finire intrappolati in dinamiche di gruppo e di sistema demotivanti e penalizzanti, è un fenomeno che interessa molti giovani ed è un problema per la società.

*“In a vocational school there’s a different world, it’s a problem I try to think the society, there are sometimes students that they don’t have number, they would like to come to us, and they go to vocational and they find themselves in a group that is not motivated and the group suck everybody in and everyone is the worst of what they could be, and it’s a problem also for him and the society, it can change your life...”* (IDST-5)

È un servizio molto importante, inoltre, perché oltre ad insegnare la lingua finlandese nel corso acquisiscono informazioni e conoscenze molto utili in ottica inclusiva per aiutarli a comprendere la cultura locale, le abitudini e le tradizioni.

*“They study Finnish and other subjects and try to put their grades higher... There are some courses only for preparatory class but they take part also in other normal courses... The point is to help especially problems with Finnish language.”* (IPCT-5)

*“It’s a good support to be integrated in a good sense in Finnish society.”* (ISCT-59)

### Counsellors

I counsellors si occupano del sostegno allo studio, aiutano gli studenti a compilare il proprio piano di studi scegliendo le materie in base ai loro interessi e obiettivi. Sono due, una impiegata full time, l’altra part-time, mediamente si occupano di 200 studenti ciascuna. Lavorano sulla loro consapevolezza rispetto a punti di forza e debolezza, sul miglioramento della propria autostima e sicurezza e svolgono anche una funzione di orientamento in particolare nella scelta dell’Università o di una carriera professionale.

*“I help the students to navigate through their study, developing their personal study plan, choose subjects, final exams, in general to discuss their future with them, help them to realize their strength or weakness, how to find a job, what’s the next step after living the school, how to apply to university. It’s career advisors”* (ISCT-5)

### Kurattori (assistente sociale)

Il focus del Kurattori è maggiormente spostato sul piano sociale, supporta gli studenti soprattutto a livello relazionale nel rapporto con le loro famiglie, amici, anche nei contesti extra-scolastici.

*“I meet students if they have social, mental problems, relations with parents, friends, bullying, We have many roles, mother, psychologist, special teachers...” (ISCT-5)*

Come i counsellor svolgono diverse funzioni e collaborano regolarmente anche con le altre figure impegnate nella promozione del benessere e inclusione degli studenti. È impegnata nella scuola 3 giorni alla settimana (24 ore), mediamente ha un bacino di utenza del 20% del totale degli studenti, circa un centinaio ogni anno.

### Insegnante di sostegno

Il docente di sostegno svolge un ruolo molto diverso rispetto a quello svolto dai colleghi nelle scuole italiane. Si rapporta ad un numero molto ampio di studenti, di solito nelle scuole ce n'è solo uno per tutti, un lavoro molto faticoso non facile da svolgere considerando che nella scuola ci sono 400 studenti. Si occupa principalmente di allievi con disturbi dell'apprendimento, ansia e depressione.

*“Dyslexia, ADHD, anxiety, depression, learning disabilities, some of them I meet 30 times in a year, others 2-3 times” (ISNTT-5)*

*“ We have here many students with diagnoses, and they are getting on well, but it depends on other students and teachers. In our high school people are used to work with difference, and they are lovely, but it is not always the case.” (ISNTT-5)*

Come già anticipato, ogni anno ha il compito di sottoporre tutti gli studenti delle prime classi ad un test per rilevare eventuali difficoltà d'apprendimento. Nel caso, organizza degli incontri con loro e se necessario con i loro genitori, e insieme pianificano una strategia per affrontare il percorso scolastico e attivare gli aiuti necessari.

*“We test all the students at the first year; then the one with problem they contact me to fix appointment to have extra help” (ISNTT-5)*

Gli studenti con bisogni educativi speciali seguono regolarmente le lezioni con i loro compagni, non ci sono classi speciali nelle scuole superiori. In quanto unica insegnante di sostegno di solito non riesce ad essere presente in aula, svolge interventi prevalentemente a livello individuale, e occasionalmente in piccoli gruppi (2-3), su appuntamento.

*“They study in their class, and they can have extra attention from the teachers, or they come here to do some school works or test in order to prepare for the final exams, mostly individually, but also group who have problems with learning” (ISNTT-5)*

Ad inizio anno di solito svolge un corso sul metodo di studio a cui gli studenti, su base volontaria possono iscriversi.

*“I teach how to study and I help students to do different subjects, a part maths! We learn together, It's nice to learn together:” (ISNTT-5)*

Si occupa anche della preparazione dei moduli per gli studenti con bisogni educativi speciali da presentare all'esame finale in modo da ottenere alcune facilitazioni, anche se minime (estensione del tempo, o integrazione crediti), e della comunicazione con le scuole del livello precedente

rispetto alle eventuali certificazioni degli allievi.

*“I prepare documents for them so they can have more time, or extra point for diagnosis or language background (Finnish second language), but the difference it is minimum. It’s a small compensation.” (ISNTT-5)*

### Insegnanti tutor

Per il buon funzionamento del sistema dei servizi relativi al benessere e all’inclusione degli studenti, è necessaria la collaborazione attiva di tutti, è un impegno e una responsabilità condivisa da ciascun membro dello staff scolastico. Gli insegnanti hanno un ruolo molto importante in questo meccanismo, sono infatti il primo anello della catena, quello più vicino e in contatto con gli studenti, e perciò hanno il compito per primi, di intercettare eventuali problemi e segnalarli al livello successivo. Quasi tutti i docenti oltre ad insegnare sono tutor di una “classe” di studenti (in media 28) che incontra regolarmente ogni due settimane (di solito il lunedì mattina per mezz’ora a metà mattinata) per discutere del loro andamento scolastico, del loro benessere, interessi ed eventuali problemi o difficoltà. Gli studenti non sono comunque obbligati a partecipare.

*“We have meetings, we have our own group, like 30 students. My group is 3 graders, I’ve been tutoring by the day they started this school.” (IETT-5)*

*“We met in this class, and they were all together.” (IETT-5)*

Al termine degli incontri si relaziona con i vari membri del team benessere per condividere le informazioni e segnalare eventuali problemi.

*“We have meetings with counsellor and social worker, special needs, vice president and nurse, 2 for month, my task it’s to monitor them, and when we have the meeting we talk about them and we decide what to do. In case I report and the professional will set up a meeting also with parents, if they are under 18, or also if they are over 18 if they are at risk of drop out”. (IETT-5)*

Nelle interviste counsellor, insegnante di sostegno e kurattori confermano che si incontrano regolarmente per condividere le informazioni e l’andamento degli studenti.

*“I’m intermediary between teachers and school support team, so we need to organize meeting with students and parents.” (ISCT-5)*

*“... I do meet social worker and counsellor many times a month. It’s everyday job... a just took a cup of tea and we’re talking about what was going to happen at the end of the school year” (ISNTT-5)*

Occasionalmente kurattori e counsellor incontrano anche gli educatori “outreach” che si occupano di recuperare in particolare gli alunni a rischio drop-out.

*“There are outreach youth work, to contact students who get lost, they don’t come to school, so if I am unable to reach them, I say to the outreach youth work and they activate.” (ISCT-5)*

### **Youth work**

Nella scuola non ci sono Youth Workers, per il DS si tratta di una scelta dovuta a questioni di bilancio e gestione risorse. Durante l’emergenza pandemica il Governo ha stanziato dei fondi extra per le scuole per attivare interventi finalizzati al sostegno degli studenti e lui ha preferito destinarli all’attivazione di corsi di recupero.

*“No, we had experience, problem is that there are not permanent fundings” (IDST-5)*

In passato hanno avuto collaborazioni con la locale YMCA e l'università per ospitare tirocinanti, erano presenti due giorni a settimana con il compito di provare a ridurre il senso di solitudine degli studenti e aiutandoli a fare amicizie.

*“We had last year a project with local YMCA, funding to sending the students out of the home, they were here 2 times a week, welcoming the students offering coffee, the focus was the loneliness of the students without friends.” (IDST-5)*

Ha avuto esperienza in passato in altre scuole, a suo parere “funzionano” meglio nei gradi inferiori, vorrebbe provare a introdurli anche in questa scuola, ma preferirebbe utilizzare finanziamenti permanenti, a suo avviso infatti è molto importante costruire un intervento continuo al fine di creare una relazione di fiducia.

*“It would be better to have permanent funds because the continuity it is very important to make trust. It works more in the lower grades.” (IDST-5)*

Il counsellor conferma che si tratta di una novità, di una figura che si è molto diffusa negli ultimi due anni anche nelle scuole secondarie generali a seguito dei finanziamenti del Governo centrale relativi all'emergenza pandemica, mentre hanno una maggiore tradizione nelle vocational e nelle Comprehensive school.

*“I wish to hear the days when we have those youth workers, or students with more difficult problems, will have people to support them like in lower grade” (ISCT-5)*

### **Partecipazione studenti**

La scuola tiene molto alla partecipazione degli studenti, ad ascoltare la loro voce, tant'è che sono stati coinvolti almeno in parte, nel processo di riqualificazione del nuovo edificio scolastico. Sono molto incoraggiati a prendere parte ad iniziative, essere coinvolti e imparare a praticare i principi della democrazia nel quotidiano, all'interno della vita della scuola.

*“I listen of course and I push them to give me proposal, the process it's more important of the results, it's important to learn for them how to be involved in a thing, I listen and I say your issues are important and it's good you raise them up.” (IDST-5)*

Nell'intervista allo Youth Council, gli studenti confermano di essere molto impegnati nell'organizzazione di eventi e nel prendersi cura delle necessità, bisogni, attenzioni e interessi di tutti, e di avere una buona comunicazione con gli insegnanti e i dirigenti, nella loro percezione, sempre pronti ad ascoltare le loro proposte.

*“The most we organize events... or when our headmaster take decision like 2 years ago, when we ordered new furniture for our hanging space, then we are involved. We take care a lot of things in the school.” (IYCT-5)*

*“In our school we have a really good relation and communication with them, they always listen to us. It is not very big school so it's easier.” (IYCT-5)*

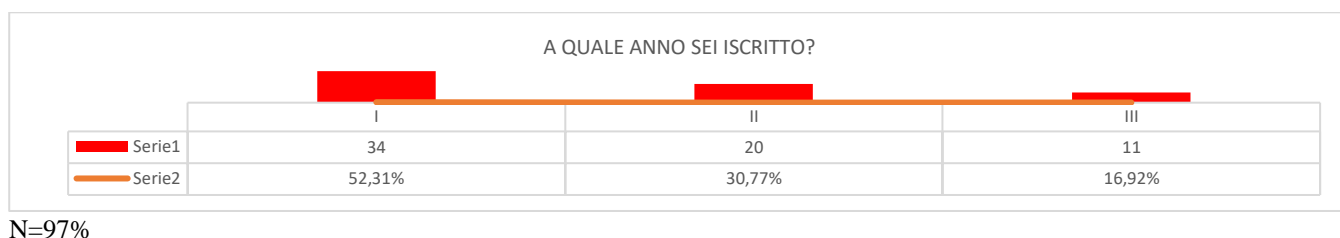
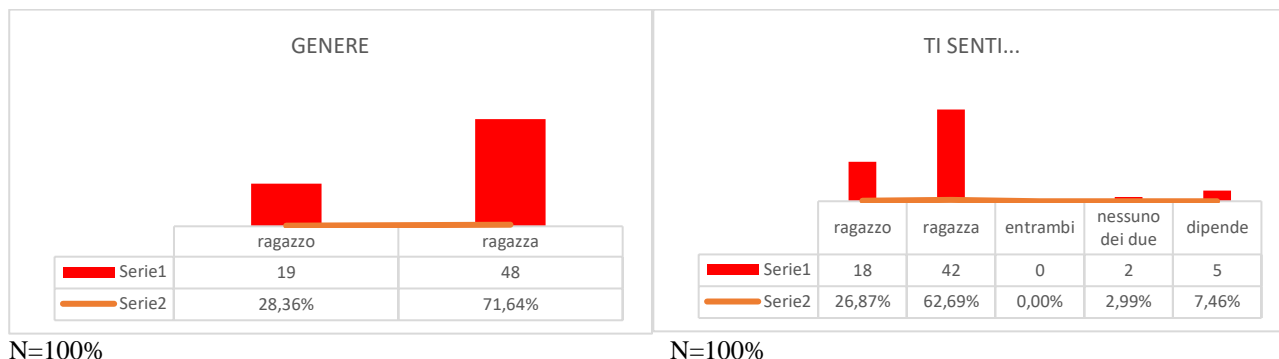
### 4.5.3 QUESTIONARIO STUDENTI

#### Informazioni generali

Al questionario hanno risposto 67 studenti su 400 pari a circa il 16,8%, una percentuale molto bassa ma che comunque permette di raccogliere informazioni interessanti, seppur non generalizzabili.

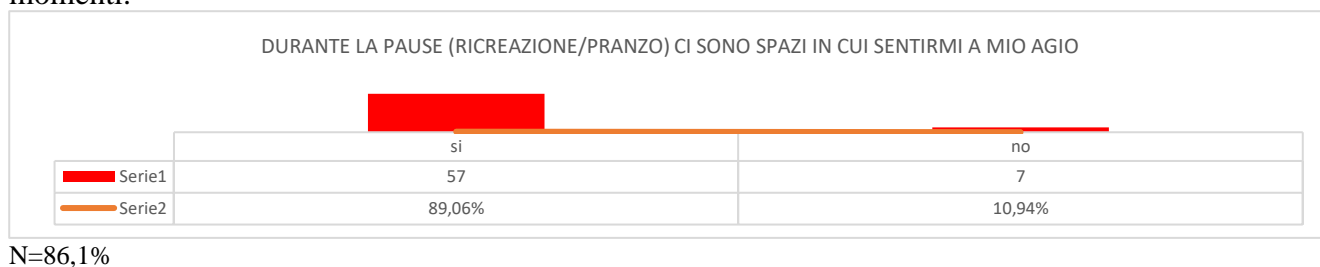
Il 71,6% di questi sono femmine, il 28,4% maschi, dei quali, il 26,87% si sente un ragazzo, il 62,7% una ragazza, il 3% nessuno dei due, il 7,5% dipende.

Il 52,3% di coloro che hanno risposto frequenta il primo anno, il 30,8% il secondo, il 16,9% il terzo



#### Spazi

Rispetto agli spazi, l'89,1% di coloro che hanno risposto ritengono ci siano luoghi in cui sentirsi a proprio agio durante le pause, anche se quasi la metà (49,2%) a volte si sente solo in questi momenti.



A parte la palestra, ritenuta buona da poco più della metà (52,3%) di coloro che hanno risposto, gli studenti ritengono che gli spazi della scuola nella maggior parte dei casi siano sufficienti:

Spogliatoi: 55,4%

Corridoi 41,54%

Laboratori 68,3%

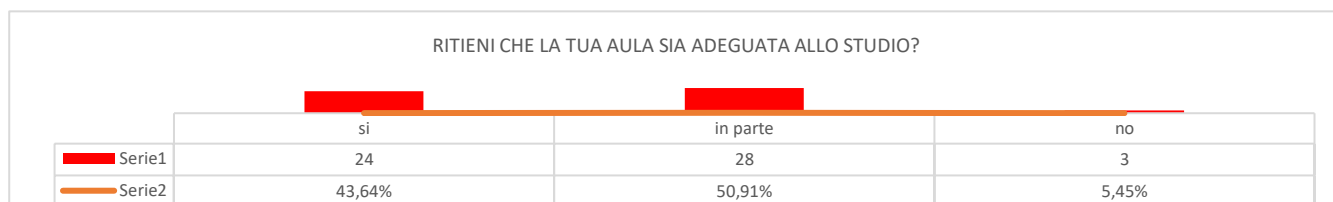
Armadietti 55,38%

Mentre giudicano scarsi e insufficienti i bagni (44,6%) e la mensa 41,54% (per il 33,9% sufficiente)

#### Aule

Poco più della maggioranza (50,9%) di coloro che hanno risposto è in parte d'accordo che le aule siano adeguate allo studio; tuttavia, giudica buone/molto buone le dimensioni e la luminosità

(87,5%), l'acustica (79,4%) e la presenza materiale didattico (92,2%). Giudizi negativi per la temperatura (51,6%).



N=82,1%

### Spazi inclusivi

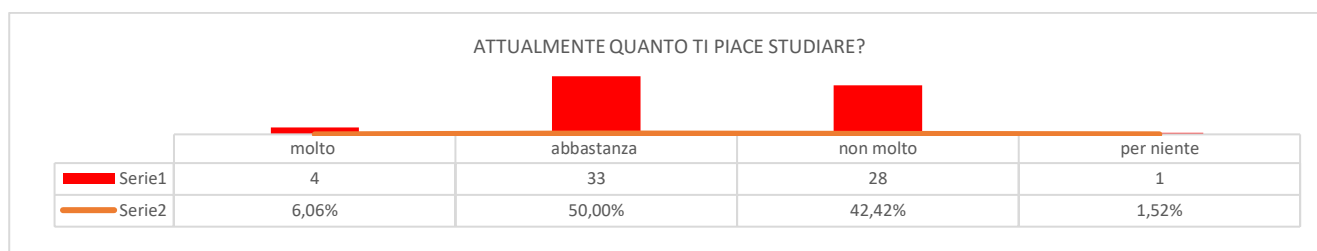
Rispetto all'accessibilità, gli spazi sono considerati dalla maggioranza degli studenti che ha risposto, generalmente accessibili, con un consenso minore rispetto alla palestra e agli spogliatoi.

- Palestra: 59,4%
- Spogliatoi: 59,4%
- Mensa: 80%
- Corridoi 84,6%
- Laboratori 75,8%
- Bagni: 90,6%
- Armadietti 65,6%

Per il 67,7% di coloro che hanno risposto, sono presenti barriere architettoniche e non ci sono mappe degli spazi (60,3%), le informazioni non sono accessibili alle persone ipovedenti (73,3%), ma sono disponibili in diverse lingue (69,4%) e sono facilmente accessibili per il 96,9% online

### **Studio**

Al 56,1% degli studenti che hanno risposto, al momento piace studiare.

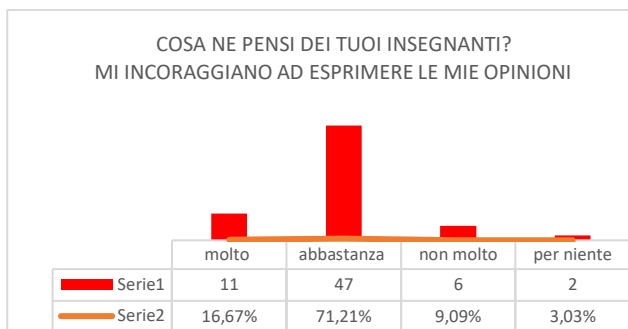


N=98,5%

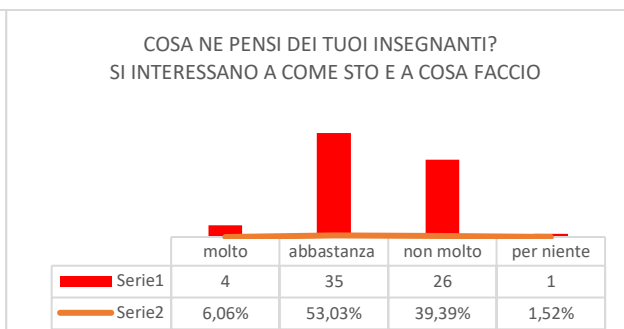
### Insegnanti

La percezione degli studenti che hanno risposto che emerge dai questionari rispetto ai propri insegnanti è molto positiva, la maggioranza ritiene che siano disponibili ad aiutarli se hanno delle difficoltà (93,9%) li incoraggiano ad esprimere le proprie opinioni (87,9%), trattano tutti con imparzialità (87,7%) e utilizzano metodi efficaci per imparare (81,8%), il consenso è minore nel considerarli interessati a cosa fanno e a come stanno (59,1%)

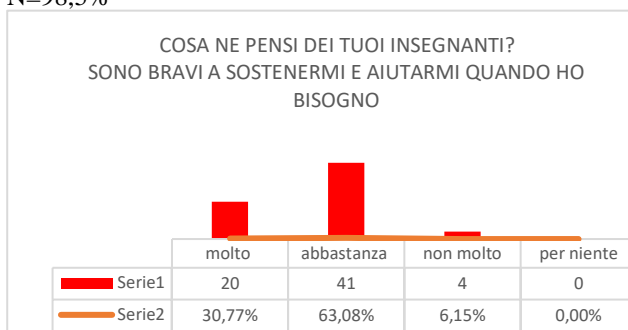




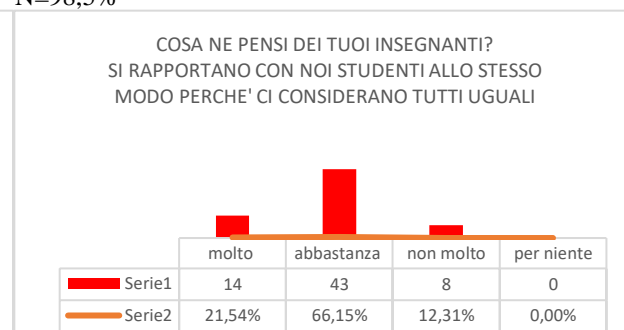
N=98,5%



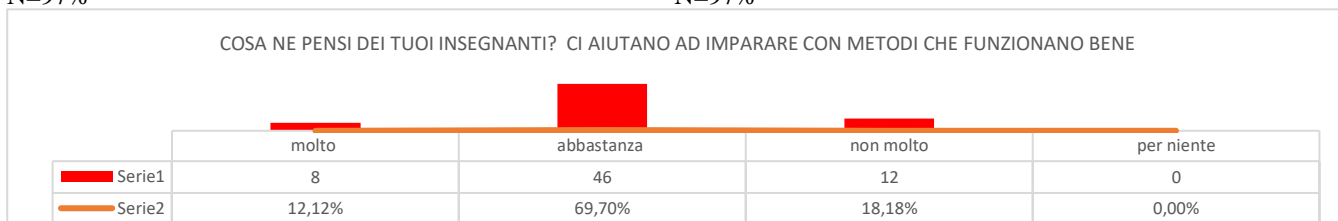
N=98,5%



N=97%



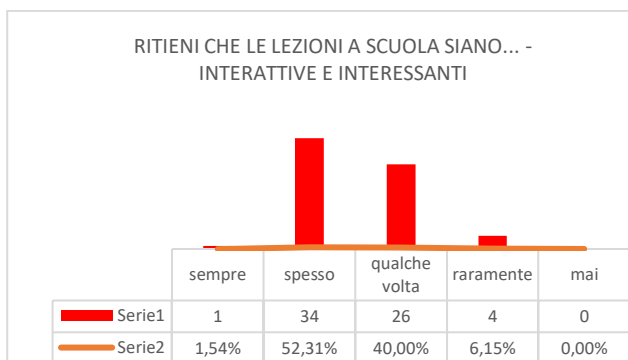
N=97%



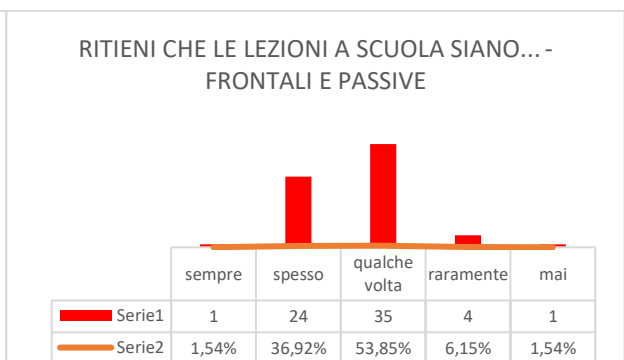
N=98,5%

## Lezioni

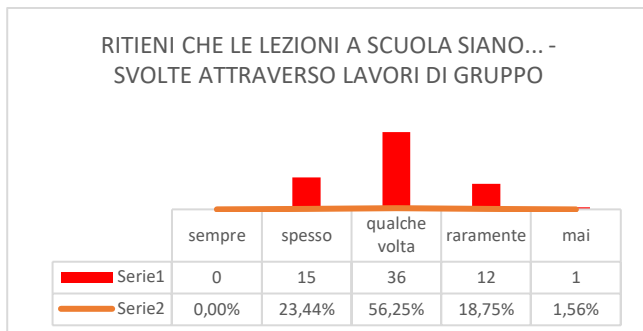
Le percezioni della maggioranza di coloro che hanno risposto alla domanda non sono molto omogenee, le lezioni sono spesso/sempre interattive e coinvolgenti (53,9%), qualche volta sono frontali e passive (53,9%, per il 38,5 spesso/sempre) o organizzate in piccoli gruppi (56,3%, per il 23,4% spesso), mentre per il 60% raramente/mai gli insegnanti propongono un tipo di apprendimento esperienziale.



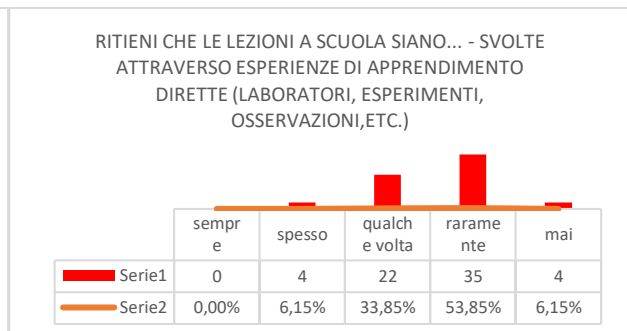
N=82,1%



N=97%



N=95,5%

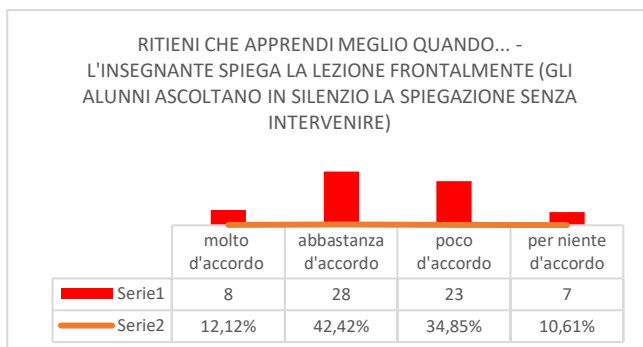


N=95,5%

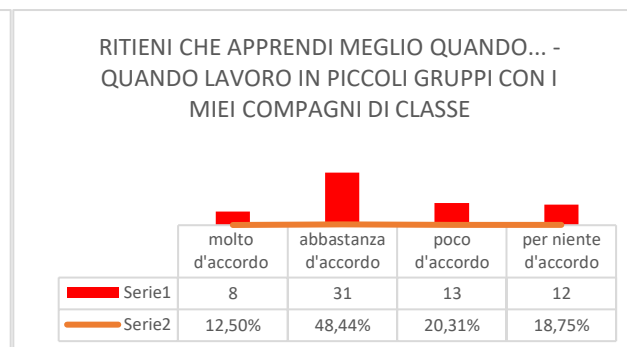
### Stili di apprendimento

La maggioranza di coloro che ha risposto ritiene di apprendere meglio quando lavora da solo (79,7%) o quando le lezioni vengono svolte attraverso modalità esperienziali (77,8%), quando sono accompagnate dal supporto di grafici e schemi (81,5%) e strumenti digitali (66,2%).

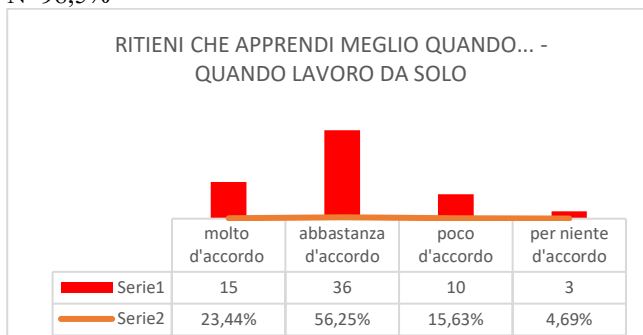
Tuttavia il 60,9% preferisce lavorare in piccoli gruppo mentre il 54,5% quando l'insegnante utilizza uno stile frontale (54,5%) a dimostrazione di come possano variare i diversi stili di apprendimento.



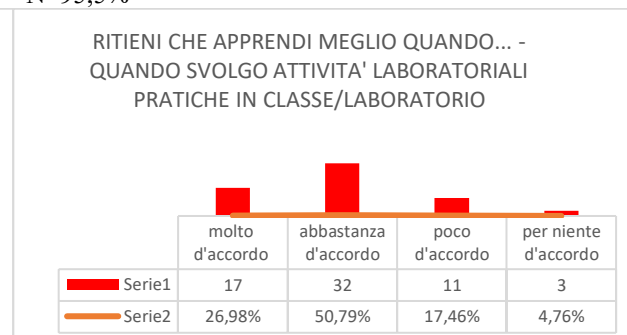
N=98,5%



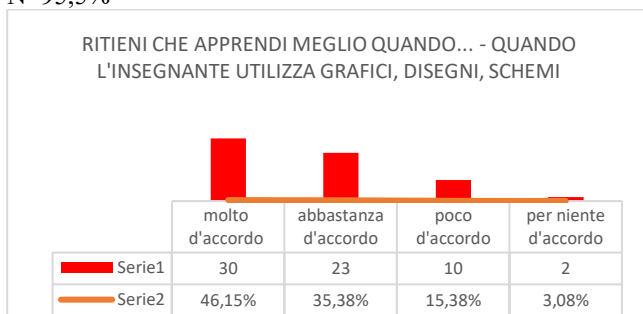
N=95,5%



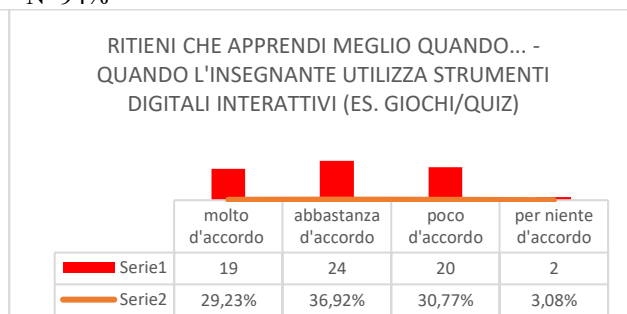
N=95,5%



N=94%



N=95,5%



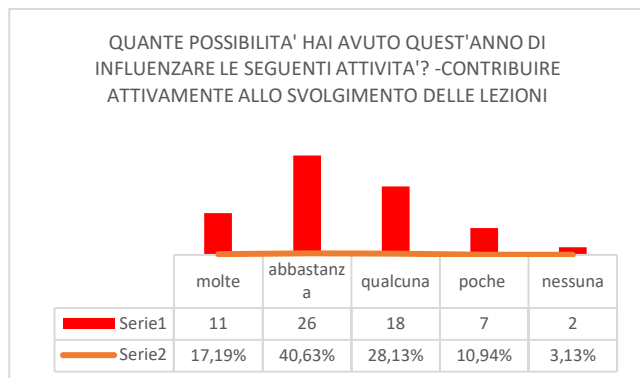
N=95,5%

### Partecipazione

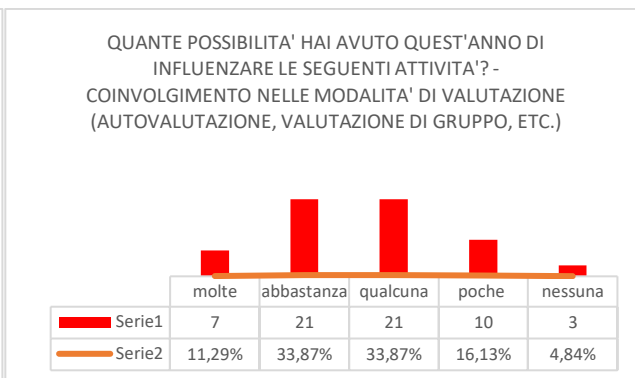
Secondo la percezione della maggioranza di coloro che ha risposto, gli studenti hanno qualche

opportunità di contribuire allo svolgimento delle lezioni (52,3%), e alla valutazione (45,2%), mentre hanno poche possibilità di influenzare le regole della scuola (41,3%).

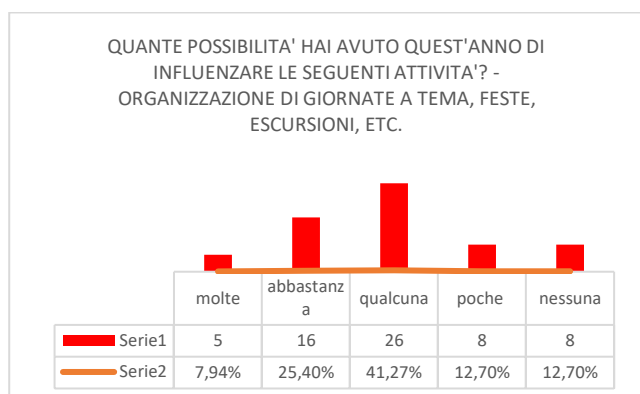
Hanno una discreta influenza nell'organizzazione di feste, uscite ed attività extra-scolastiche (41,3% qualche opportunità, buone 33,4%), e nel decidere le regole della classe (43,1% qualche opportunità, 41,5% buone opportunità).



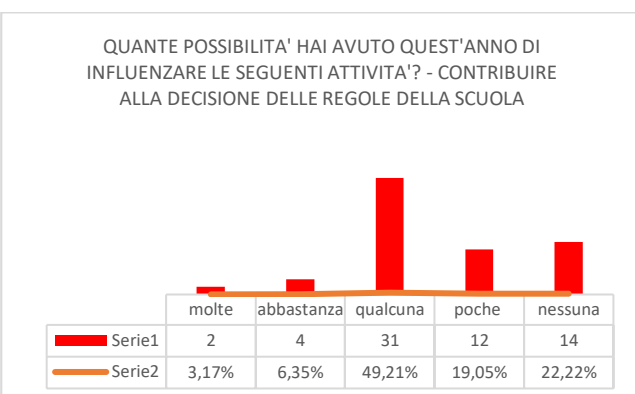
N=95,5%



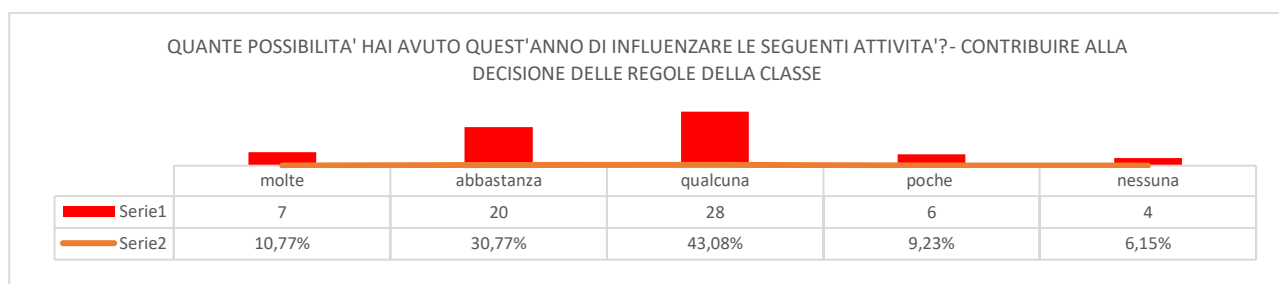
N=77,6%



N=94%



N=94%

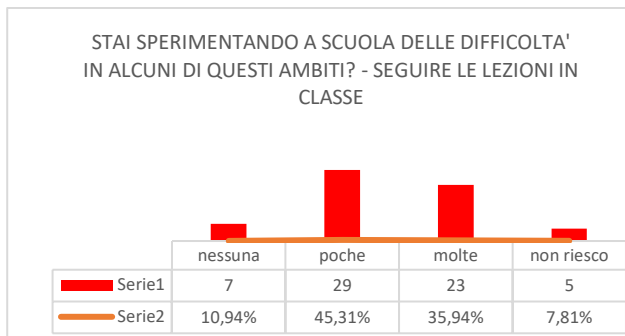


N=97%

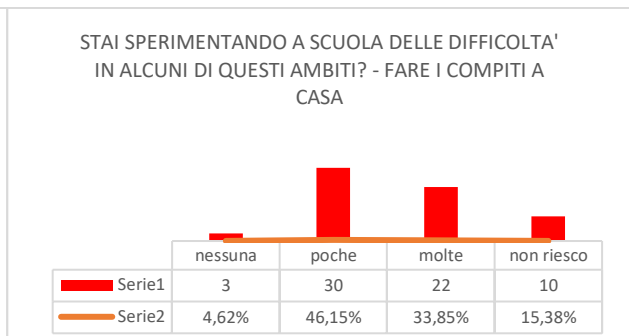
### Problemi relativi allo studio

La maggioranza degli studenti che hanno risposto sembra avere molte difficoltà nello svolgere attività che richiedono calcoli (61,3%), circa la metà nel prepararsi per test/esami (52,3%), nello svolgere i compiti per casa (49,2%), presentazioni orali (47,7%) e attività che richiedono la scrittura. Il 43,8% ha difficoltà nel seguire le lezioni, il 43,1% nello svolgere attività che richiedono la lettura e il 42,9% nel prendere la parola o rispondere in classe.

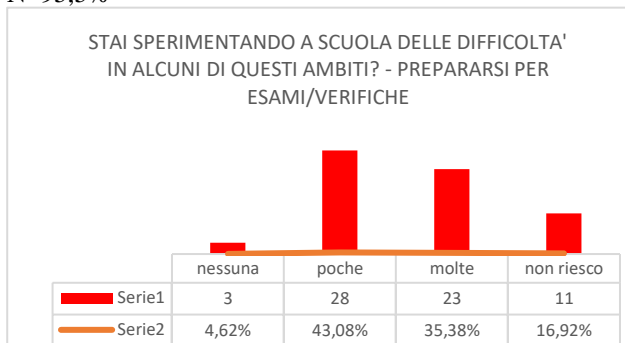
Quasi tutti (92,3%) comunque sanno a chi rivolgersi in caso di problemi relativi allo studio, ed è abbastanza semplice prendere appuntamento con l'insegnante di sostegno (89,2%).



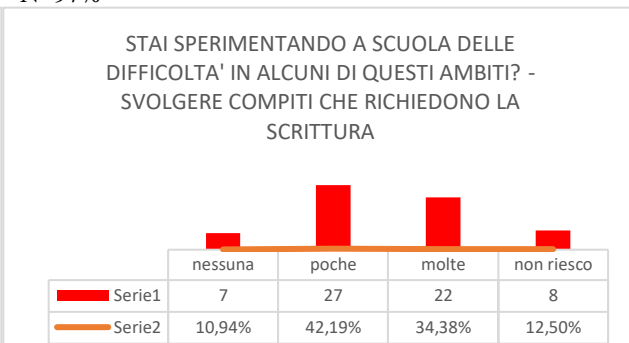
N=95,5%



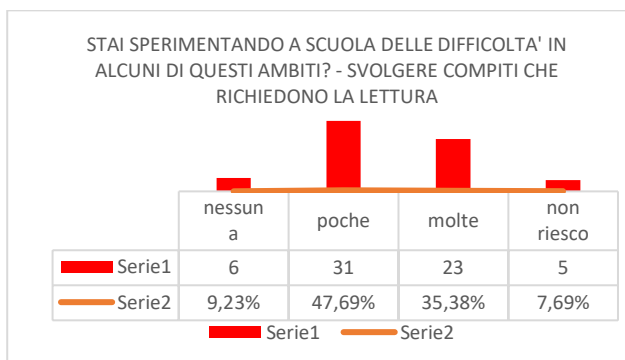
N=97%



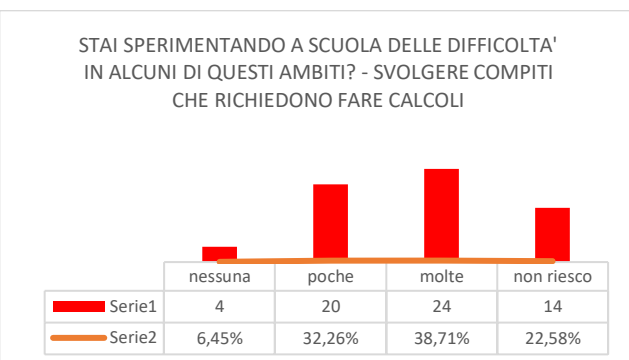
N=97%



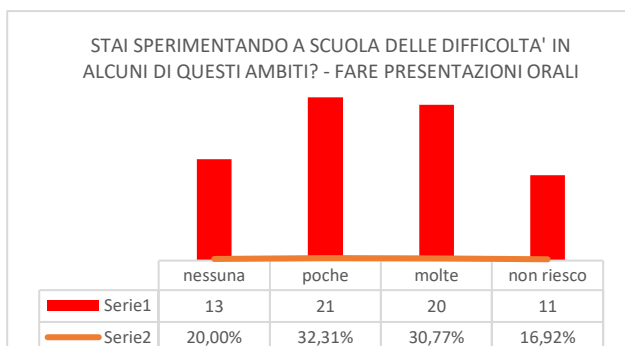
N=95,5%



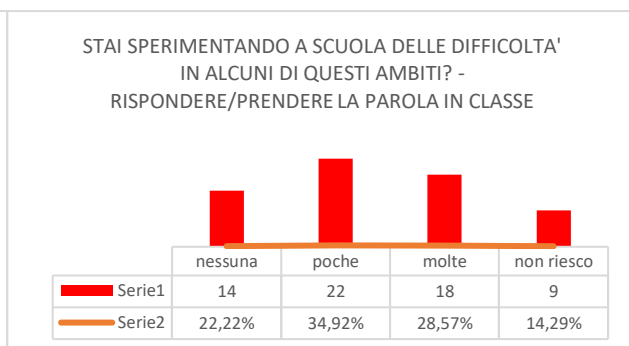
N=97%



N=92,5%

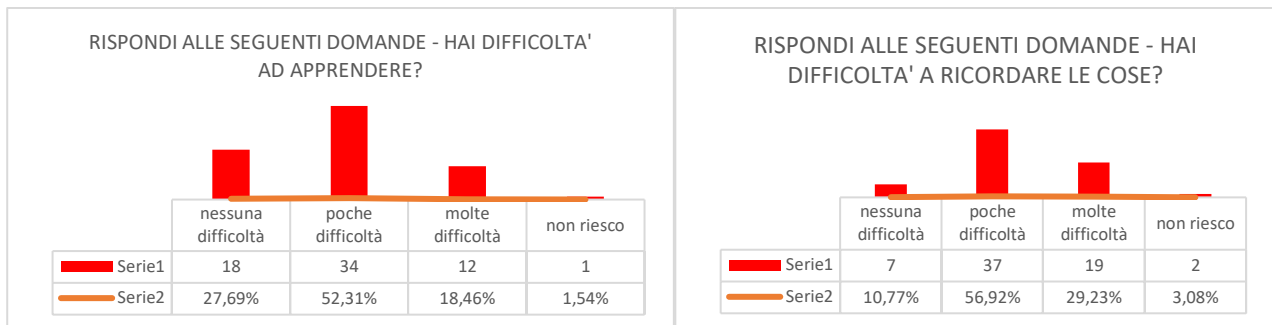


N=97%



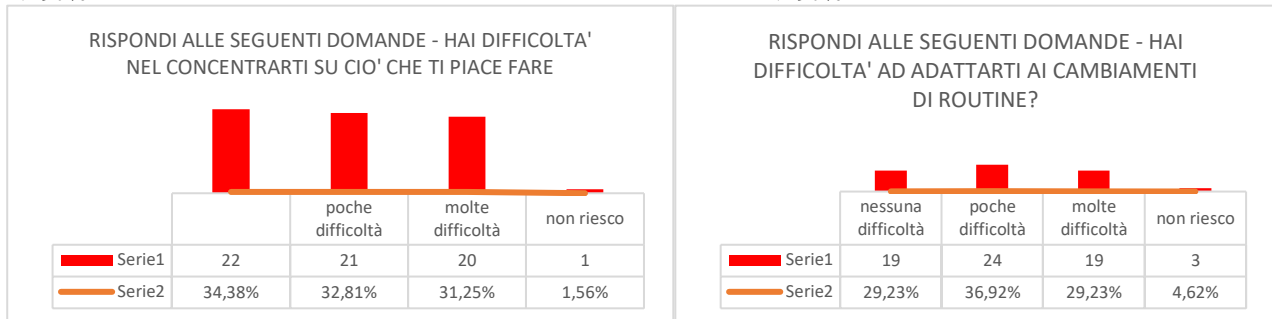
N=94%

Inoltre, circa un terzo degli studenti che hanno risposto ha difficoltà a adeguarsi ai cambiamenti di routine (33,9%), concentrarsi su ciò gli piace fare (32,8%) e nel ricordare le cose (32,3%), il 20% ha difficoltà ad imparare, il 16,9% ha difficoltà a controllare i propri comportamenti.



N=97%

N=97%



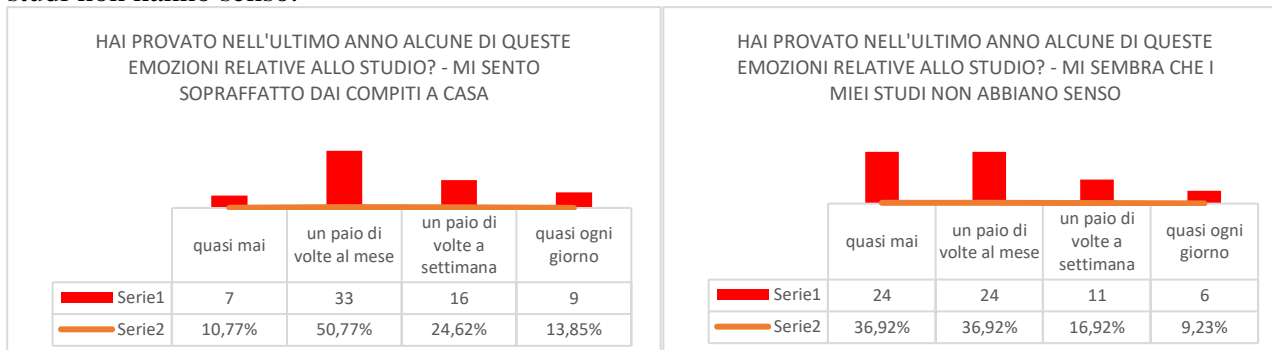
N=95,5%

N=95,5%

## Benessere scolastico

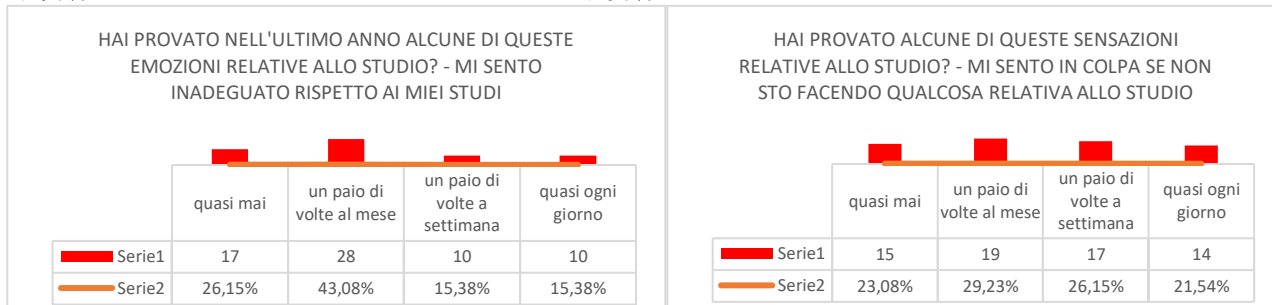
### Emozioni nei confronti dello studio

Almeno un paio di volte a settimana, quasi la metà (47,7%) degli studenti che hanno risposto si sente in colpa se non svolge attività relative allo studio, circa un terzo si sente sopraffatto dai compiti per casa (38,5%) e inadeguato agli studi (30,8%), uno su quattro (26,2%) sente che i suoi studi non hanno senso.



N=97%

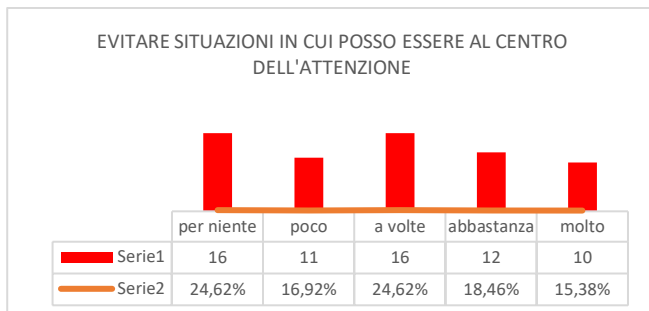
N=97%



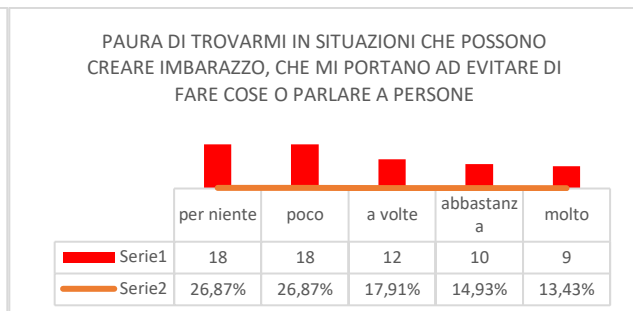
N=97%

N=97%

Nelle ultime settimane, il 29,2% di coloro che hanno risposto dichiara di aver paura di trovarsi in situazioni di imbarazzo, il 22,6% di parlare con altre persone, il 33,8% di trovarsi in situazioni in cui possono trovarsi al centro dell'attenzione



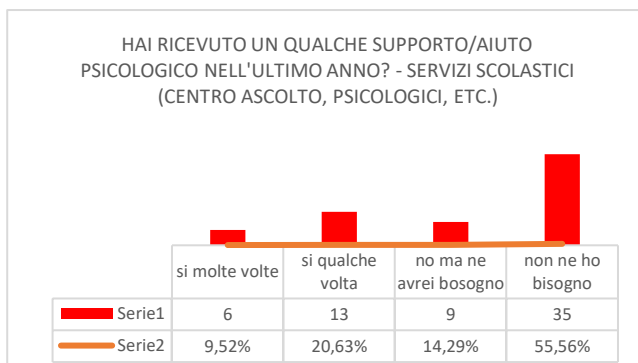
N=97%



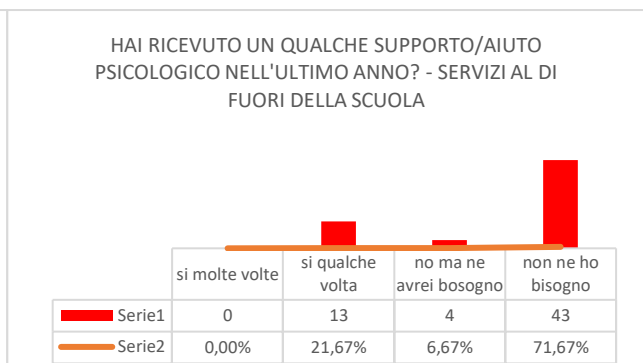
N=97%

Il 90,8% sa comunque a chi rivolgersi per un supporto psicologico a scuola, e dichiara che è abbastanza facile prendere appuntamento (84,6%).

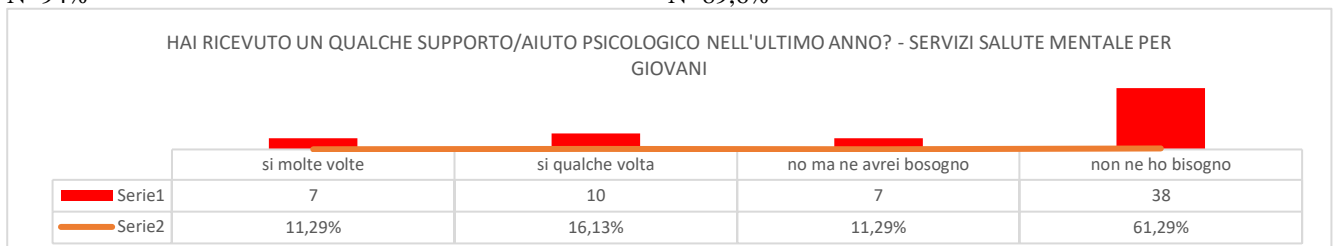
Nell'ultimo anno circa un terzo degli studenti ha ricevuto almeno qualche volta un sostegno psicologico a scuola (36,9%, il 9,2% no ma ne avrebbe bisogno) e fuori da scuola (30,2%, il 14,3% no ma ne avrebbe bisogno), il 27,42% (11,3% no, ma ne avrebbe bisogno) da servizi per la salute mentale giovanile, il 60,9% dai genitori, il 69,2% dagli amici.



N=94%



N=89,6%

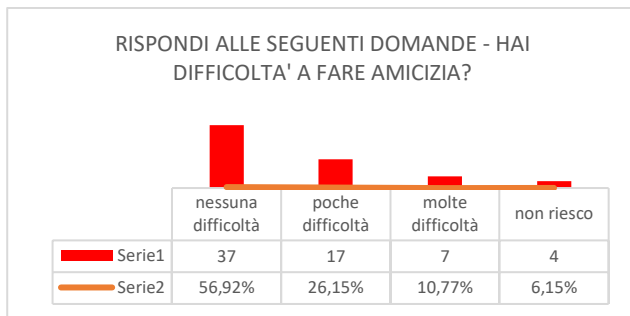


N=92,5%

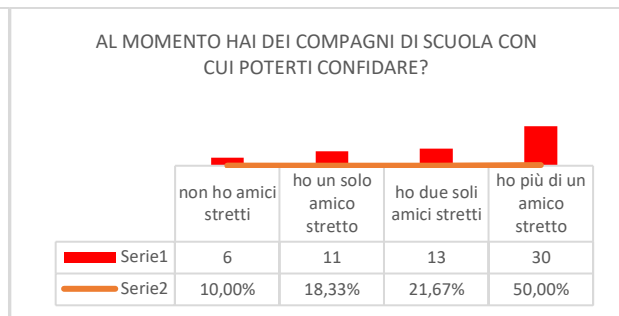
Dai dati emerge un piccolo campanello d'allarme rispetto allo stato del benessere psicologico degli studenti, quasi la metà di coloro che hanno risposto ha ricevuto, o ritiene ne avrebbe bisogno, un aiuto psicologico.

### Amici

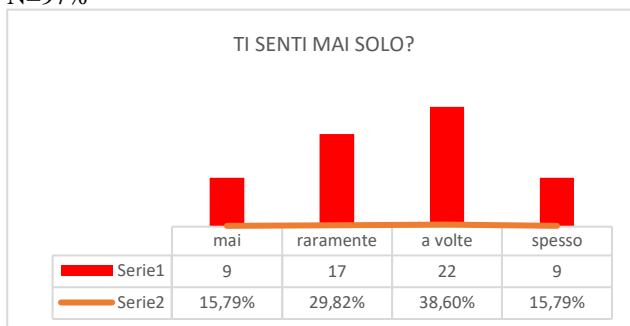
Il 16,9% degli studenti che hanno risposto ha difficoltà a fare amicizie, il 10% non ha amici con cui potersi confidare, il 18,3% ne ha solo uno, il 21,7% due, il 50% ne ha diversi. Il 41,27% si sente spesso/sempre solo



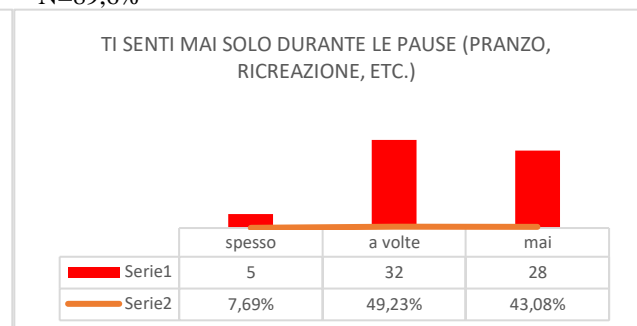
N=97%



N=89,6%



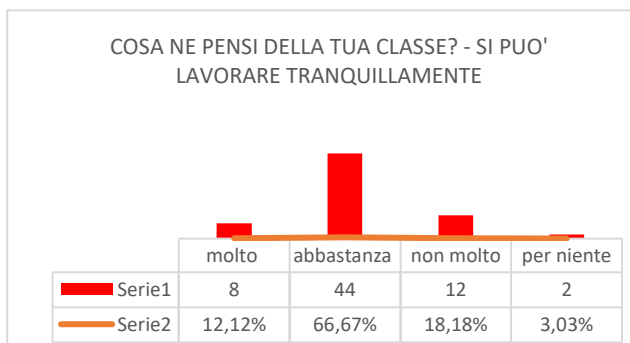
N=85,1%



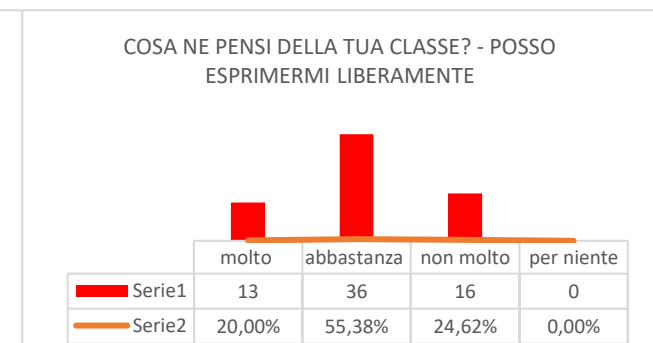
N=97%

### Clima della classe,

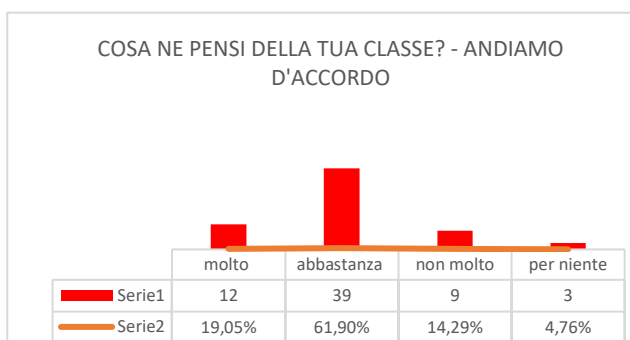
La maggioranza di coloro che hanno risposto ritiene che in generale nelle classi si vada d'accordo (81%), si possa studiare con tranquillità (78,8%), esprimere liberamente le proprie opinioni (75,4%), e che i compagni siano pronti ad aiutare nelle difficoltà (86,2%).



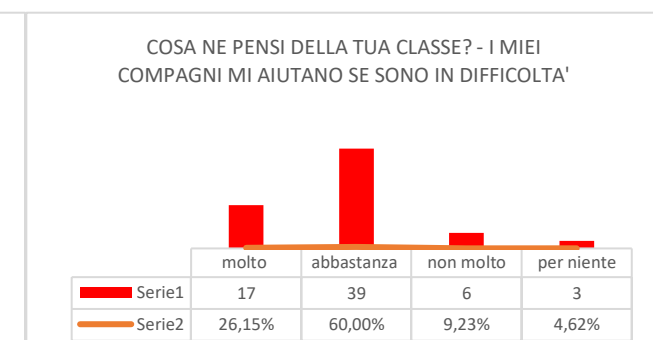
N=98,5%



N=97%



N=94%

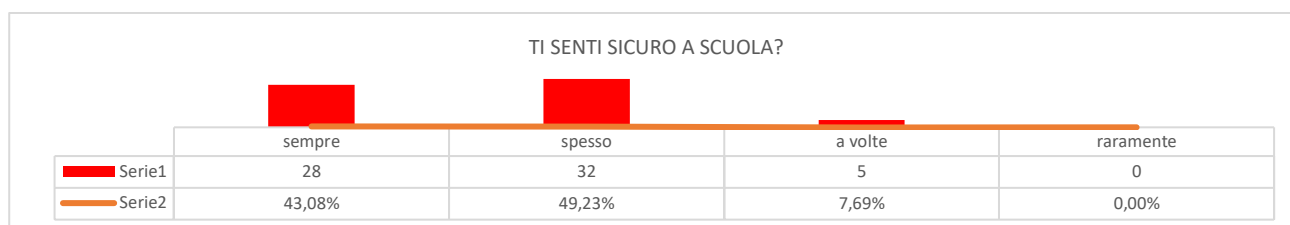


N=97%

### Sicurezza

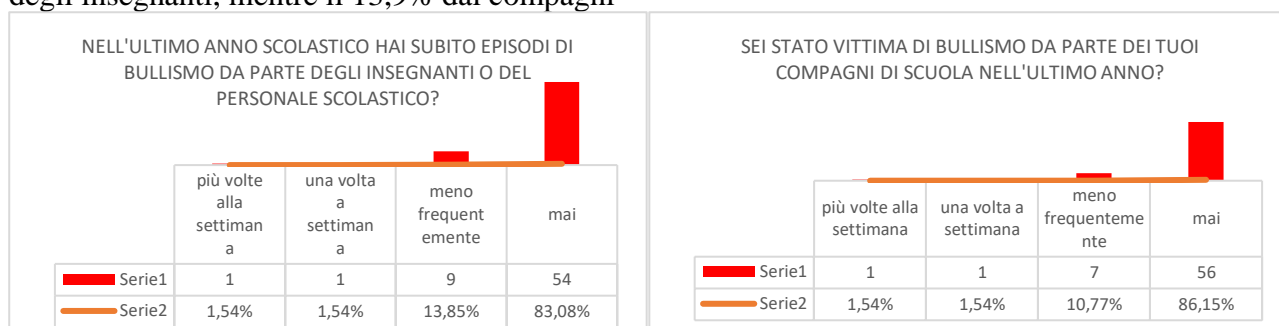
Il 92,3% di coloro che hanno risposto si sente spesso/sempre sicuro a scuola





N=97%

Il 16,7% di coloro che hanno risposto dichiara che qualche volta è stato vittima di bullismo da parte degli insegnanti, mentre il 13,9% dai compagni



N=97%

N=97%

In particolare ha subito:

Insulti e derisioni: 31,6%

essere ignorato/escluso: 29,4%

Essere ferito, picchiato 5,56%

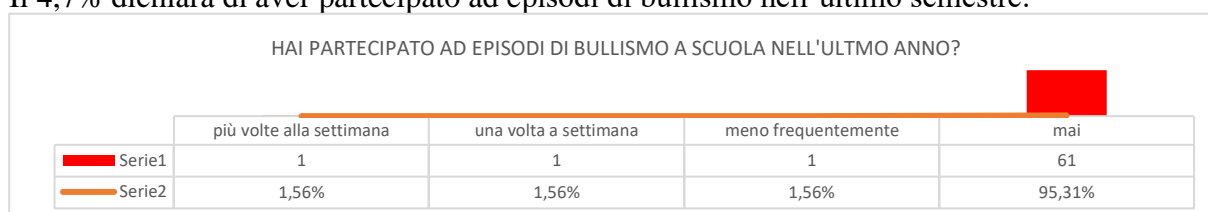
Cattive voci sul proprio conto: 17,7%

Rubato soldi o danneggiato oggetti personali: 11,1%

Minacciato o forzato a fare cose contro la propria volontà, 16,7%

Essere deriso online 22,2%

Il 4,7% dichiara di aver partecipato ad episodi di bullismo nell'ultimo semestre:



N=95,5%

In particolare, attraverso:

Insultare e deridere: 27,3%

Ignorare/escludere: 20%

Ferire, picchiare 27,3%

Cattive voci sul conto degli altri: 9,1%

Rubare soldi o danneggiare oggetti personali: 18,2%

Minacciare o forzare a fare cose contro la propria volontà, 18,2%

Deridere online 25%

Il 5,2% di coloro che hanno risposto riporta di aver segnalato gli episodi agli insegnanti.

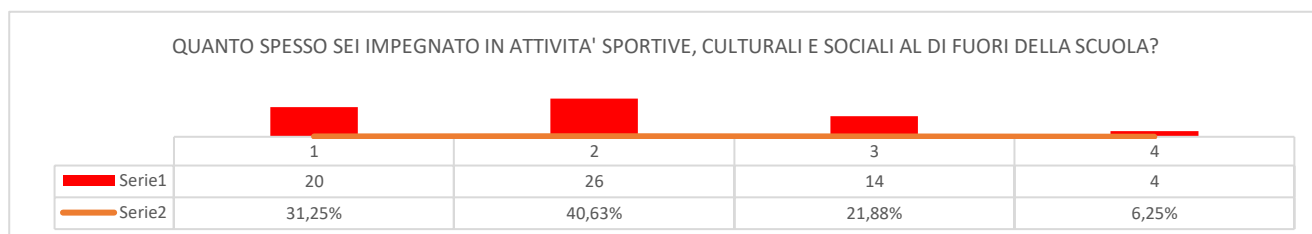
## Cibo

La maggioranza di coloro che ha risposto è poco/per nulla d'accordo nel ritenere che il cibo sia di buona qualità (60,9%), tuttavia c'è attenzione alle necessità e alle scelte personali (68,8%), c'è abbastanza tempo per consumarlo (70,8%) e non c'è troppa fila da fare (63,5%). La mensa è confortevole per il 50%, per il 95,3% è rumorosa.

## Scuola ed extra-scuola

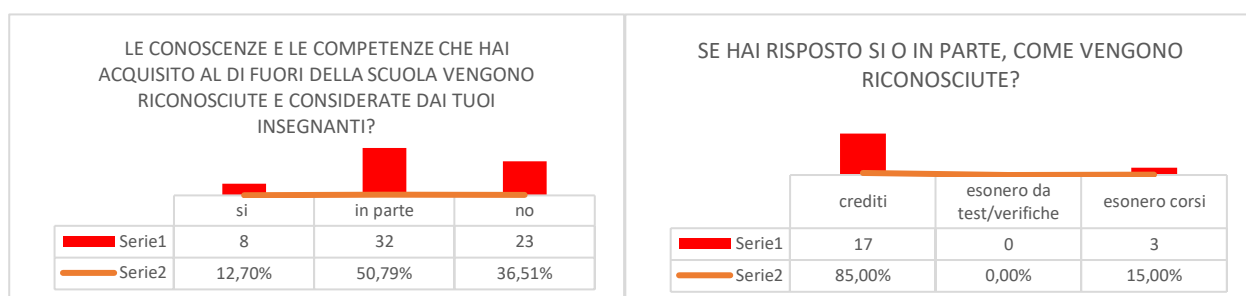
La maggioranza di coloro che hanno risposto è impegnata in attività sportive, culturali e sociali al di fuori della scuola almeno un paio di volte a settimana (71,9%), il 6,3% mai.

Il 74,6% pratica attività sportive almeno un paio di volte alla settimana, il 3,2% mai. Solo il 4,8% è regolarmente impegnato in ad attività sociali/associe e di volontariato, il 79,4% mai



N=95,5%

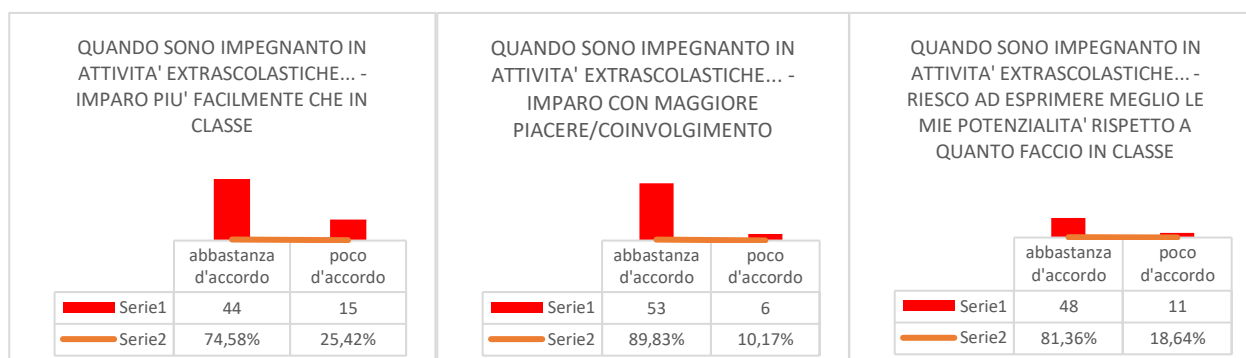
Rispetto alle competenze acquisite in ambito extra-scolastico, il 50,8% ritiene che siano riconosciute dagli insegnanti solo in parte, (per il 36,5% no) attraverso crediti (85%) o esonero da corsi (15%).



N=94%

N=29,9%

La maggioranza ritiene che quando è impegnato in attività extra-scolastiche impara più facilmente (74,6%), con maggiore piacere e coinvolgimento (89,8%) e riesce ad esprimere meglio le proprie potenzialità (81,4%). Circa 3 studenti su quattro (74,2%) le ritengono importanti tanto quelle acquisite a scuola, il 59% è parzialmente d'accordo che siano più importanti, il 59% non è d'accordo che siano meno importanti

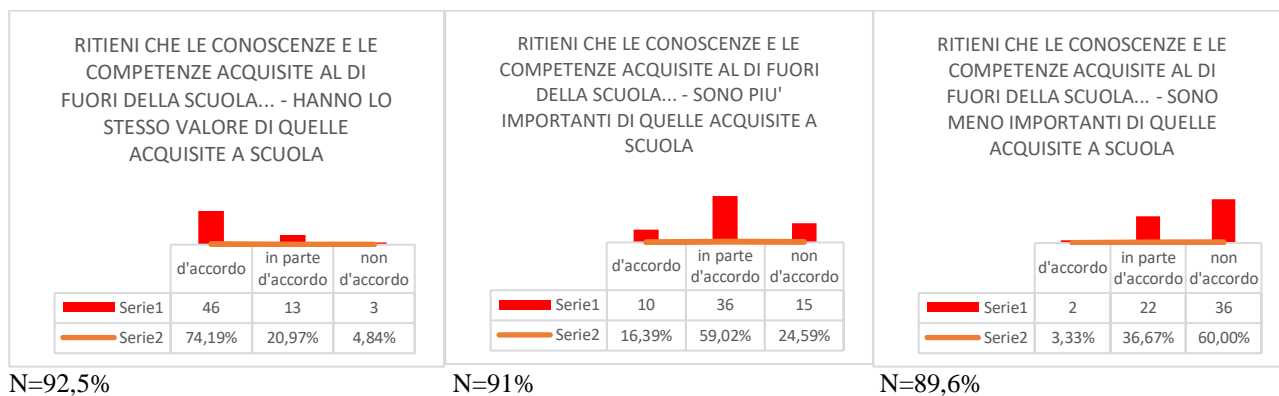


N=88%

N=88%

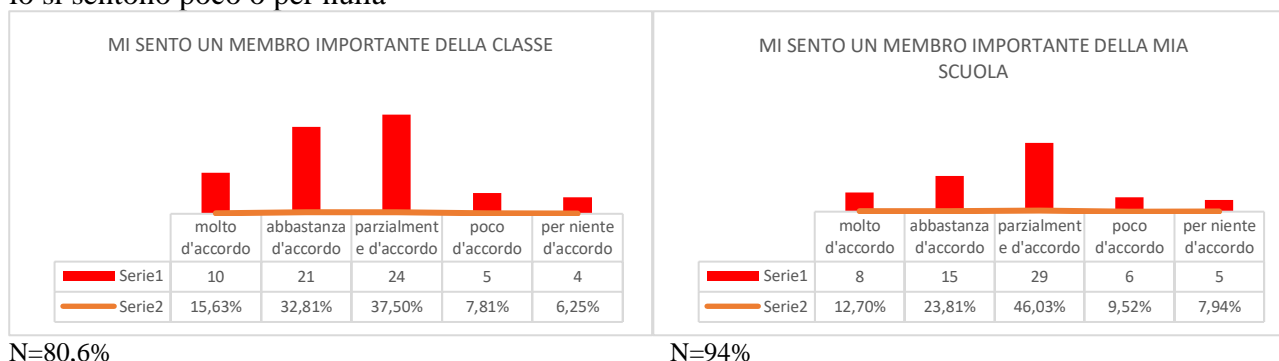
N=88%

La percezione della maggioranza di coloro che hanno risposto è che le competenze acquisite in ambito non formale abbiano almeno lo stesso valore di quelle apprese a scuola

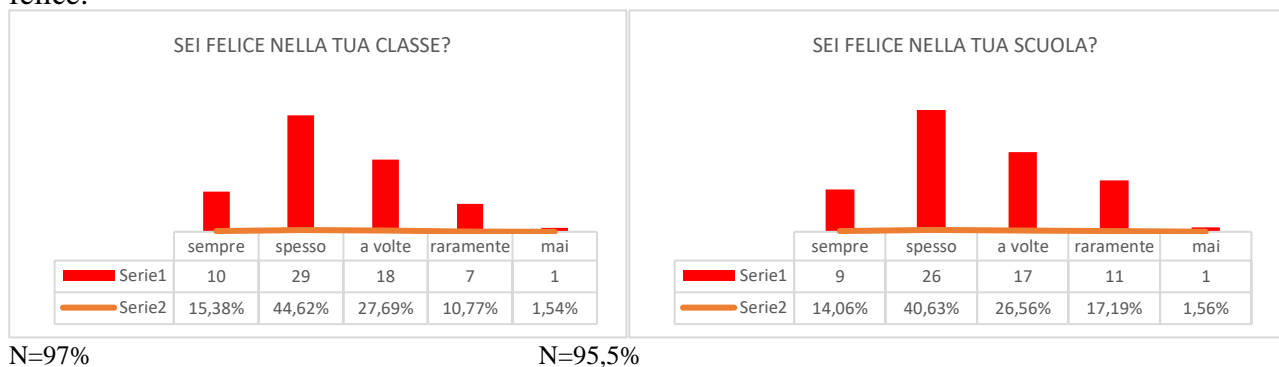


### Inclusione

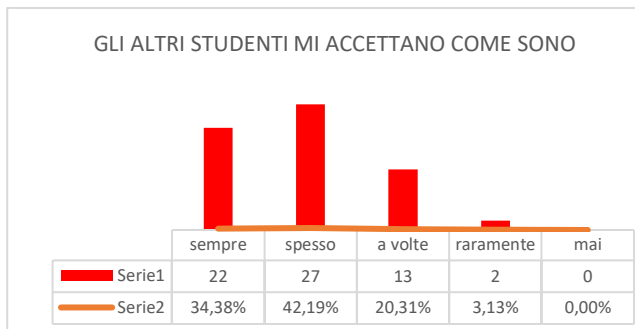
Rispetto al senso di appartenenza, meno della metà degli studenti (48,4%) si percepisce come membro importante della propria classe, mentre solo uno studente su tre si sente membro della scuola. Percentuali abbastanza basse, alle quali si aggiunge che rispettivamente il 14,1% e il 17,5% lo si sentono poco o per nulla



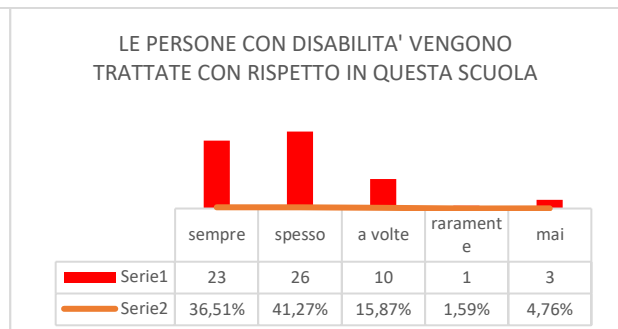
Il 60% degli studenti che hanno risposto si sente spesso/sempre felice in classe, e il 54,7% lo si sente spesso/sempre a scuola, Rispettivamente il 12,3% e il 18,8% non è mai o solo raramente felice.



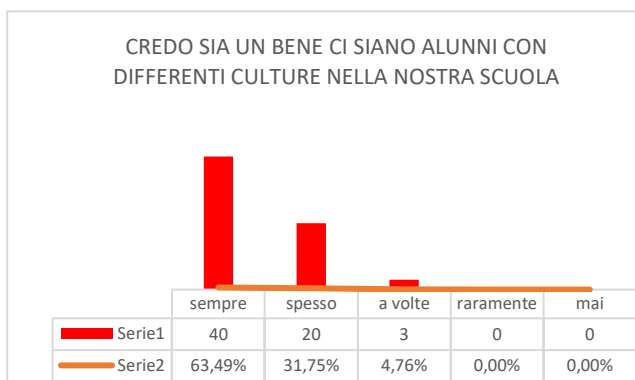
Il 76,6% degli studenti che hanno risposto si sente spesso/sempre accettato per quel che è (il 3,1% mai). La percezione della maggioranza degli studenti che hanno risposto è che le persone con disabilità sono sempre/spesso trattati con rispetto (78,8%, per il 6,4% raramente o mai). Questi ritengono che ogni alunno sia benvenuto (90,6%) e che sia un bene che ci siano alunni con differenti culture nella scuola (95,2%).



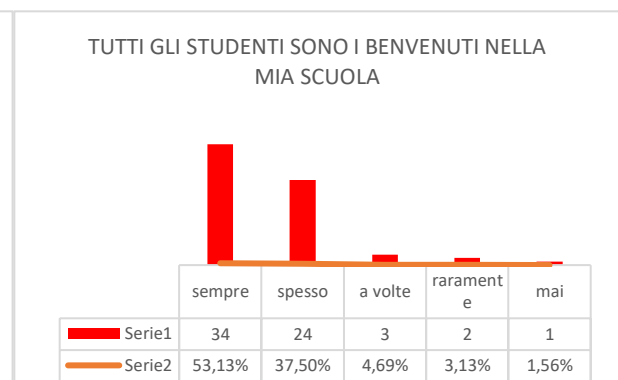
N=95,5%



N=94%

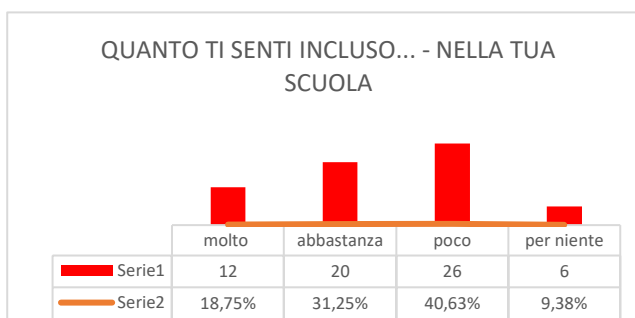


N=94%

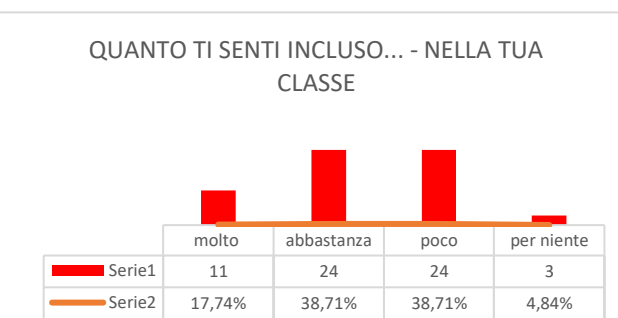


N=95,5%

Poco più della metà (56,4%) degli studenti che hanno risposto si percepisce incluso all'interno della propria classe, mentre solo la metà (50%) si sente inclusa nella scuola.

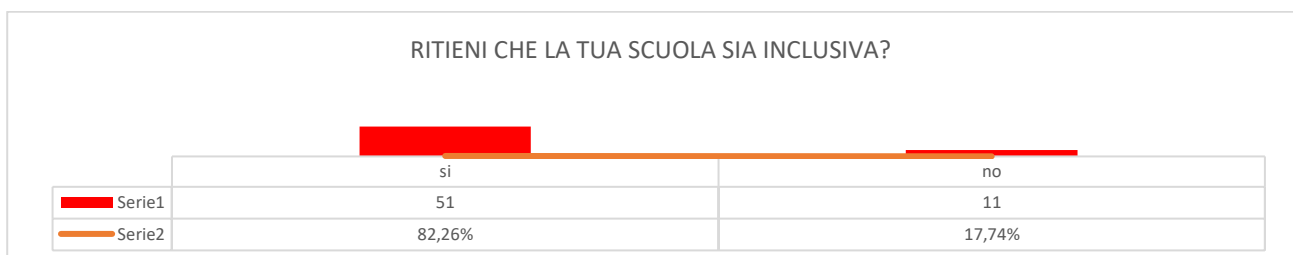


N=95,5%



N=92,5%

Tuttavia, la grande maggioranza degli studenti che hanno risposto ritiene che la propria scuola sia inclusiva (82,3%)



#### 4.5.4. OSSERVAZIONI

Le osservazioni sono state svolte nel periodo compreso tra il 2 e il 18 maggio. Non essendoci classi di riferimento, ho seguito diverse discipline, prediligendo quelle linguistiche e scientifiche in cui non avevo bisogno di conoscere la lingua finlandese per comprendere pienamente i contenuti. In totale ho osservato 10 lezioni (da 75 minuti): 2 corsi di preparazione, 3 di inglese, 2 di matematica e 3 di social sciences, per un totale di 750 minuti.

##### Disciplina

Le lezioni sono molto diverse da quelle che abbiamo in Italia, gli alunni possono entrare ed uscire senza doversi giustificare con gli insegnanti. Capita spesso dunque di vedere studenti che escono o entrano a lezione in corso. Gli insegnanti non richiamano costantemente gli studenti quando non svolgono i compiti, non partecipano o si distraggono durante le lezioni. Ho assistito in diverse occasioni a situazioni in cui gli studenti erano seduti al banco senza computer o quaderni, con le cuffie e il cellulare, ignorando completamente l'insegnante e i compagni, senza essere richiamati. È molto forte il concetto di responsabilità personale rispetto all'apprendimento, gli studenti possono scegliere se e come partecipare alle lezioni, i professori non interrompono frequentemente le attività per evitare di creare tensioni e rovinare l'atmosfera e il benessere collettivo. Naturalmente ciò non vuol dire infischiarci degli studenti, se gli episodi si ripetono l'insegnante parla privatamente con lo studente cercando di individuare eventuali problematiche, e in caso, attiva tutta una serie di servizi a disposizione nella scuola per sostenerli.

##### Aula di materia

Ho svolto 8 volte su 10 le osservazioni in aule di materia, nelle quali gli insegnanti avevano la possibilità personalizzare gli spazi con materiale didattico e rendere gli spazi più accoglienti.



Figura 73 Aula di inglese





Figura 74 Aula di inglese



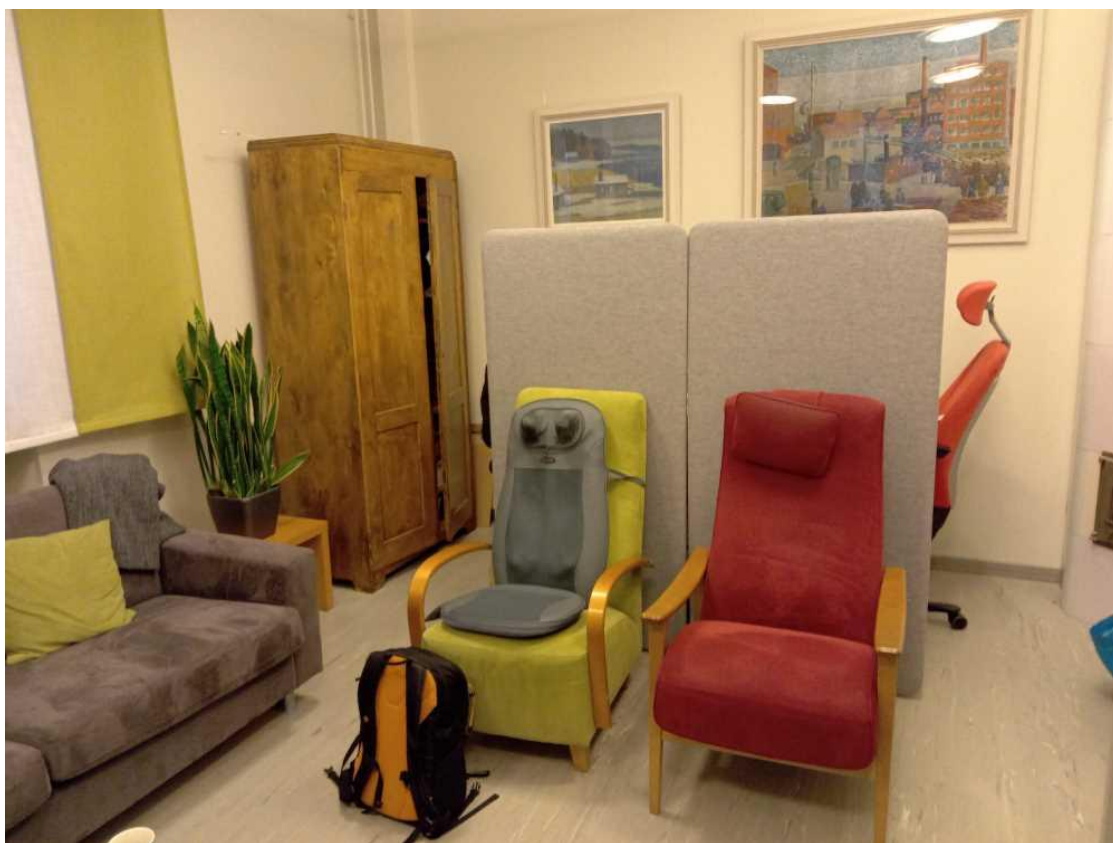
Figura 75 Aula di storia

### Spazi e arredamenti innovativi

La scuola non è molto grande, ospita 400 studenti disposti su 4 piani. Lungo i corridoi e negli spazi di transito sono disposti sofà, cabine e tavolini dove gli studenti possono trovarsi per studiare insieme o semplicemente rilassarsi, da soli o in compagnia. Non ce ne sono molti a disposizione e soprattutto durante le pause è difficile trovarne qualcuno libero. Sono molto apprezzati e utilizzati dagli studenti. Al piano terra gli alunni hanno a disposizione anche una grande salone, dotato di cucina e frigorifero, in cui possono stare insieme e socializzare o organizzare attività di gruppo. Anche gli insegnanti hanno a disposizione uno spazio tutto per loro dotato di fornelli, frigorifero, sedie e tavolini, con una zona annessa per le riunioni o per lavorare, con tanto di poltroncine massaggianti.







*Figura 76 Aula insegnanti*



*Figura 77 Aula di musica*

### Ambienti di apprendimento digitalizzati

L'ultima riforma delle scuole secondarie ha introdotto l'utilizzo degli e-book, lo Stato e le scuole mettono a disposizione gratuitamente un computer per ogni alunno per studiare e seguire le varie attività didattiche. Non esistono più i libri di testo in formato cartaceo, se lo studente vuole può ordinarli e pagarli a sue spese. Le classi sono multimediali, sono spesso presenti due LIM e video proiettori. Ciò, se da una parte offre maggiori opportunità di interagire con il mondo, svolgere ricerche e approfondimenti utilizzando linguaggi e modalità di espressione differenti, dall'altra sta creando problemi di attenzione negli studenti, che spesso si intrattengono su internet o con i video games anziché ascoltare le lezioni. In aggiunta a ciò, gli insegnanti stanno riscontrando delle difficoltà nell'utilizzare le piattaforme online e i vari programmi, sarebbe utile un periodo di formazione e di sperimentazione, al fine di facilitare il loro lavoro. L'utilizzo di questi strumenti "costringe" l'insegnante a restare al posto, riducendo le sue possibilità di muoversi tra i banchi e instaurare relazioni meno distaccate e più accoglienti verso gli studenti.

In 4 occasioni su 10 osservate, gli insegnanti hanno chiaramente chiesto agli studenti di chiudere i computer perché in quel momento della lezione non necessari, provando a rifocalizzare la loro attenzione sulla lezione. L'uso di strumenti può diminuire le interazioni e la vicinanza fisica tra docenti e studenti e tra gli stessi studenti.

Le classi sono in genere ampie e luminose, anche se il confort può variare molto a seconda dei corsi e dei periodi, in alcune lezioni per esempio possono esserci 5 studenti, in altre oltre 30.

	Minuti	Percentuale
Monitorare apprendimenti	542	72,3%
Introdurre nuove conoscenze	140	18,7%
Gestione organizzazione-relazioni classe	58	7,7%
Responsabilizzare studenti	10	1,3%

Quasi i  $\frac{3}{4}$  delle lezioni a cui ho assistito sono state dedicate al monitoraggio degli apprendimenti, attraverso attività di consolidamento e di verifica (72,3%), la restante parte è stata rivolta all'introduzione delle nuove conoscenze (18,7%), alla gestione dell'organizzazione delle relazioni con la classe (7,7%) e alla responsabilizzazione degli studenti (1,3%).

L'introduzione delle nuove conoscenze è avvenuta in particolare nelle discipline umanistiche attraverso lezioni dialogate, durante le quali sono state applicate nel 38% dei casi strategie di apprendimento cooperativo e utilizzati strumenti multimediali. Raramente si fa ricorso alla lezione frontale (6,4%) e comunque per una durata media non superiore ai 13 minuti. Le esercitazioni guidate, svolte in autonomia o in piccoli gruppi, sono tipiche delle discipline scientifiche e linguistiche (nel 50% delle lezioni osservate), e unite alla correzione degli esercizi svolti, hanno una durata media di circa 29 minuti. Alla correzione dei compiti per casa (40% delle lezioni) sono dedicati mediamente 13 minuti.

#### 4.5.6. CONCLUSIONI

Dall'analisi dei dati relativi alle interviste e ai focus group, ai questionari e alle osservazioni, sembra che L'Hatanpään Lukio, secondo le percezioni del Dirigente scolastico, degli insegnanti e degli studenti che hanno partecipato alla ricerca, sia una scuola in cui innovazione e inclusione procedono di pari passo.

#### INNOVAZIONE

Secondo la percezione del DS, il principale elemento di innovazione è rappresentato dalla mentalità dello staff, abituato a collaborare e confrontarsi costantemente al fine di sviluppare progetti multidisciplinari coinvolgendo anche il territorio

*“The main element of innovation is cooperation between the teachers, and society, we use holistic approach phenomenon-based learning” (IDST-1)*

La scuola si trova nel bel mezzo di un processo di rinnovamento che, secondo le aspettative, condurrà entro il 2025 al trasferimento in una nuova sede con spazi più grandi e flessibili e maggiormente funzionali all'apprendimento. Il progetto è stato avviato dalla municipalità di Tampere, che secondo le previsioni nei prossimi anni accoglierà più studenti e dunque ha la necessità di ampliare e riqualificare gli spazi a disposizione per ospitarli al meglio.

Questa sembra essere una tendenza che sta interessando tutta la Finlandia, la popolazione scolastica sta diminuendo e il governo centrale e gli amministratori locali, stanno già pianificando come riorganizzare la rete degli edifici scolastici sul territorio. Al momento la soluzione sembra quella di costruire (o riqualificare) edifici più grandi, e accorpare più scuole all'interno della stessa sede, in modo da poter migliorare, nelle intenzioni dei politici, la qualità dei servizi e dell'offerta formativa. Una questione sulla quale ritornerò in seguito e che merita degli approfondimenti.

Il percorso è iniziato nel 2020/21 e sta procedendo in stretta collaborazione tra Dirigente scolastico, insegnanti, studenti, i tecnici del Comune di Tampere e lo studio di architettura Von Boehm - Renell Oy di Helsinki, specializzato nella progettazione di edifici scolastici.

Come emerso da numerose ricerche<sup>358</sup> questo sembra essere il miglior modo di procedere, al fine di garantire che le necessità di coloro che abiteranno la scuola siano ascoltate e amalgamate con le intenzioni degli amministratori e le idee progettuali degli esperti. Il coinvolgimento attivo degli insegnanti, infatti, può avere effetti positivi sul loro morale, attitudine e comportamenti, li fa sentire maggiormente valorizzati, motivandoli a ridefinire le loro strategie sull'uso degli spazi e della didattica.

*“There's an engineer, an architect, we met them many times and we were able to tell what we want and contribute to the new building. We involved also the teacher, some are very willing to participate.” (IDST-1)*

Al momento è difficile affermare che i nuovi spazi saranno anche più inclusivi, nelle parole dei partecipanti alla ricerca emergono percezioni contrastanti, c'è sicuramente l'entusiasmo di trasferirsi in un luogo completamente rinnovato che essi stessi stanno contribuendo a disegnare in base alle proprie necessità. Tuttavia, c'è anche il timore che un ambiente più grande e la presenza di un maggior numero di studenti potrebbero mettere a rischio il clima accogliente e inclusivo che si respira nella scuola. Questa è forse la sfida più grande che li attende, in particolare il DS sente la responsabilità di riuscire a trovare le giuste soluzioni, consapevole del rischio di poter incorrere in qualche fallimento.

---

<sup>358</sup> Vedi capitolo 2.3.4 (Higgins et al., 2005, Oblinger, 2006; Radcliffe et al., 2008)

*“Teachers and headteachers have the responsibilities to set up a proper climate to prevent [failure]. And you have to accept some failing, in a big system of thousands of students you cannot involve everyone, but it is important to try” (IDST-1)*

*“I said to the principal to start to think how to preserve these spaces and climate, we are working on it. I don't know the solution but it's good to think in advance” (ISCT-1)*

In questa fase, come emerge in diverse ricerche, hanno un ruolo fondamentale nel guidare e accompagnare insegnanti e studenti verso la fase di transizione, sostenerli a adottare diversi approcci assicurandoli e intanto riuscirsì ad immaginare in anticipo possibili problemi e soluzioni<sup>359</sup>. Il Ds ha avuto precedenti esperienze professionali in scuole più grandi, inevitabilmente le maggiori dimensioni non facilitano le relazioni, tuttavia, con una buona organizzazione e la collaborazione di tutti, è possibile lavorare per rinforzarle ed è l'obiettivo che si pone e che trasmette ai suoi collaboratori. Nelle parole degli insegnanti emerge tristemente la percezione che questa tendenza a costruire scuole sempre più grandi sia guidata non tanto da ragioni pedagogiche ma piuttosto da questioni economiche.

*“Now there are not enough money, it's a trend in Finland for economic problem.” (IPET-1)*

E in molti di loro resta il dubbio se ciò le renderà tra qualche anno meno inclusive e attente ai bisogni degli studenti, una percezione condivisa dagli stessi studenti.

*“Unfortunately, the tendency it is to do bigger schools, so, my children went to school of 1000 of students, I know that teachers do not know the students, they work in separate room, they do not go in common teacher room like we do here. They are planning to move and make us double size, maybe in 10 years we could be less inclusive?” (IETT-5)*

*“Our school is moving in the centre in a bigger building, there will be better spaces and classroom also to practice. It's tricky, the students amount will grow, more space more students...I don't know about inclusion” (IYCT-1)*

Tra gli aspetti maggiormente innovativi in ottica inclusiva, che sono comuni in linea generale anche alle altre scuole secondarie finlandesi ci sono:

- la possibilità per gli studenti di scegliere e costruire il proprio percorso di studio, da svolgere mediamente in tre anni, in base ai propri interessi, ritmi, esigenze, possibilità,
- l'assenza di bocciature, uno studente può non passare un corso ma non ripete l'anno, ripete il corso;
- un gruppo di professionisti qualificato per sostenere gli studenti nei loro studi e psicologicamente, che si prende cura del loro benessere e inclusione
- l'utilizzo di ambienti di apprendimento digitali e innovativi dal punto di vista degli spazi e degli strumenti;
- la gratuita dei pasti e dei libri e della strumentazione didattica.

Gli studenti apprezzano molto la possibilità di poter scegliere e costruire il proprio percorso di studi in maniera flessibile, in base alle loro inclinazioni e interessi, bisogni, tempi e modi di apprendere, e di poter essere sostenuti da un gruppo di professionisti accoglienti e disponibili a guidarli e a sostenerli nel coltivare le proprie passioni e supportarli nel momento del bisogno. Come espresso

---

<sup>359</sup> Vedi capitolo 2.3.4. (Muijs e Harris, 2006; Ungar e Baruch, 2016, Osborne, 2018)

nelle conclusioni del precedente studio di caso<sup>360</sup>, questi elementi sono molto importanti rispetto alle opportunità inclusive degli studenti, in particolare di quelli con bisogni educativi speciali.

*“Yes, we like that we can choose our plan, you get to know different teachers and style of teaching and you find out the best for you, you can meet other students, you learn how to project better, you work in other groups” (IYCT-1)*

## **SPAZI DI APPRENDIMENTO INNOVATIVI**

Rispetto agli spazi di apprendimento, nonostante la scuola sia ospitata in un edificio storico e sottoposto ad una serie di vincoli che ne impediscono modifiche strutturali, sono presenti comunque elementi innovativi sia nell’organizzazione legata alla didattica sia negli arredi.

Una caratteristica innovativa, almeno per il nostro Paese, è l’adozione del modello delle aule disciplinari, ovvero non sono più gli insegnanti a muoversi da una classe all’altra bensì gli studenti. Ciò ha permesso ai docenti di personalizzare gli spazi trasformando le aule in laboratori disciplinari, e agli studenti la possibilità di alzarsi dal posto tra una lezione e l’altra e “ossigenarsi il cervello”. La limitatezza degli spazi non consente a tutti gli insegnanti di averne una (sono a disposizione solo di quelli assunti a tempo indeterminato), si aspetta con grande fermento da questo punto di vista il trasferimento in una scuola con maggiori spazi a disposizione per tutti.

*“Most of us with permanent position have their own room, and it’s massive improvement, nowadays we don’t have too many things to carry on, but still, you can put posters, decorate it, the student recognize that is an English room” (IEETT-5)*

*“I don’t have my own classroom, I am going around the school, I would like to put my teachers staff, like poster, materials, from my subjects, every time I have to go and carry everything. I don’t know if it helps also the students, but if the teachers feel better it effects also the student.” (IPET-2)*

In generale, gli studenti non hanno una percezione particolarmente positiva degli spazi della scuola, in particolare dei bagni e della mensa, che è condivisa con gli alunni delle adiacenti Comprehensive school. Anche rispetto alle aule, solo una limitata maggioranza (58,5%) le ritiene adeguate allo studio, in generale apprezzano molto la presenza di materiale didattico (92,1%), la luminosità (87,5%), l’acustica (79,4%), decisamente meno le dimensioni (54,7%) e la temperatura, ritenuta scarsa/pessima dal 51,6%. Come emerso in diverse ricerche<sup>361</sup>, seppur non siano state trovate correlazioni dirette ed esclusive con i risultati di apprendimento, questi elementi sembrano comunque avere un impatto sul benessere mentale degli studenti<sup>362</sup>.

Durante il periodo di osservazione ho avuto modo di assistere a 10 lezioni svolte in 4 classi diverse. Gli spazi mediamente sono confortevoli e luminosi, le dimensioni sembrano adeguate, il problema principale sembra sia relativo al numero di studenti presenti che è molto variabile, può cambiare in base ai diversi corsi e ai periodi dell’anno, per cui a volte può accadere che ci siano solo 5 studenti, altre oltre 30.

Rispetto alla domanda di ricerca “gli spazi di apprendimento innovativi possono favorire l’inclusione degli studenti?”, sembra che in questa scuola, pur non essendo strutturalmente innovativi, secondo le percezioni dei partecipanti la loro organizzazione contribuisce a rafforzare quotidianamente il senso di comunità e di appartenenza, il benessere e l’inclusione di ognuno. Tutti nella scuola evidenziano come le piccole dimensioni e l’organizzazione degli arredi fanno sì che sia percepita estremamente inclusiva per coloro che la frequentano, e non solo per gli studenti. Gli insegnanti per esempio hanno a disposizione, oltre ai loro uffici, due stanze, arredate con tanto di cucina, sofà e poltrone massaggianti, in cui possono facilmente incontrarsi, condividere il pranzo o

---

<sup>360</sup> Vedi Capitolo 4.4.5

<sup>361</sup> Vedi Capitolo 2.3.4.

<sup>362</sup> Vedi Capitolo 2.3.4.

un caffè e nel frattempo scambiarsi informazioni e pianificare attività, o semplicemente chiacchierare e rilassarsi tra una lezione e l'altra.

*"Also because in a small building it's easier to meet."* (ISNTT-2),

*"I know them all by name, I know who needs more support or challenging tasks, in larger school it's not possible."* (IMT-2)

*"We are a small school and it helps."* (IPET-2)

Gli studenti la percepiscono come una seconda casa *"...it makes the places like home..."* (IPET-2). Come ho avuto modo di osservare, lungo i corridoi ai diversi piani ci sofà, divani, tavolini e "cabine" per studiare da soli o in compagnia, o semplicemente socializzare e rilassarsi. Li ritengono molto importanti per il loro benessere, offrono un posto sicuro in cui potersi rifugiare, ritrovare la concentrazione, o stare insieme agli altri e sentirsi inclusi. Il DS è molto sensibile alle loro necessità e riconosce come sia importante nelle scuole di poter disporre di spazi che non hanno un particolare proposito o funzioni specifiche. Occorrono spazi di decompressione, situazioni di affollamento possono sempre creare tensioni

*"If the school is very crowded and students are packed, it always bring problems, they are like stressed animal in a little cage, they need space doesn't matter if it is old style fashion or new things"* (IDST-2),

Anche per questo gli studenti hanno a disposizione un ampio salone al piano terra con frigorifero e postazione cucina, per trovarsi durante le pause o organizzare attività di gruppo, uno spazio destrutturato dove non sono obbligati a dover svolgere alcun un compito, in cui possono essere semplicemente se stessi.

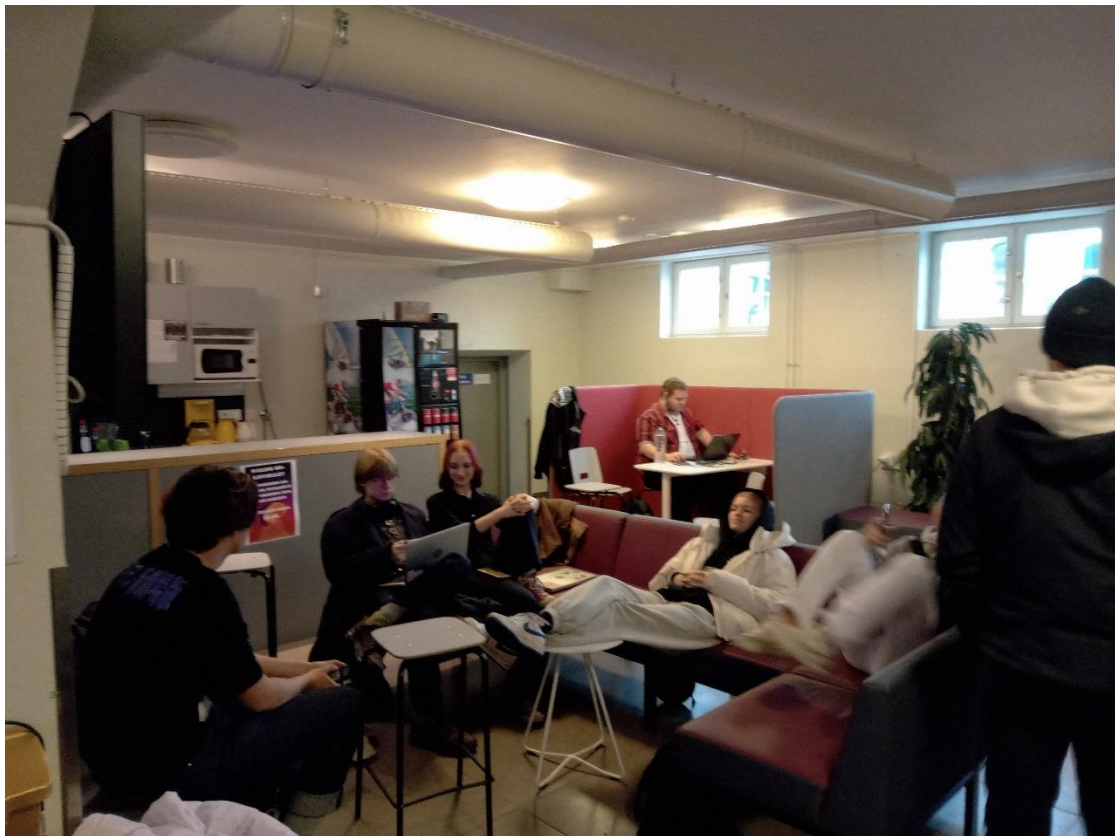


Figura 78 Sala studenti



*They have a nice room downstairs, school needs to have spaces without purpose, you can just go there if you feel sad or stressed, just go there and be what you are.” (IDST-2)*

*“When the class look nice and chairs and desk are comfortable you can relax, you can concentrate better, sometimes you go out of the classroom and you find a nice space to study, like cabin and sofa, during the lessons you can work in group in a comfortable place. Sometimes it is also good to relax and sit on your own, of course also playing. I think our spaces are very nice”. (IYCT-2)*

Nel questionario l’89,1% degli studenti conferma che all’interno della scuola ci sono degli spazi in cui sentirsi a proprio agio durante le pause.

Già in passato diversi pedagogisti avevano espresso l’idea che gli spazi di apprendimento dovrebbero essere “simili a delle case” (Washburne e Zallone, 1953, pg72) e che “ambiente bello rende più felici e migliori” (Pironi, 2010, pg13).

Gli arredi sono stati rinnovati qualche anno fa e i benefici a detta degli insegnanti sono stati immediatamente evidenti, soprattutto in seguito all’emergenza pandemica nella scuola ci sono tanti alunni soli e spazi come questi aiutano molto, e ripongono molte speranze che nel nuovo edificio ci saranno più spazi come questi a loro disposizione (Ci saranno allo stesso tempo anche più studenti... ).



Figura 79 Learning Landscape





*Figura 80 Cabina per lo studio*



*Figura 81 Learning Landscape con divani e tavolini*

Tuttavia, come già riportato lo spazio in sé non crea automaticamente inclusione<sup>363</sup> alcuni elementi strutturali possono facilitarla, ma sono comunque le pratiche sociali a renderla possibile o meno. Alcuni insegnanti sono consapevoli che la limitatezza di questi arredi potrebbe dar vita a episodi di bullismo o di esclusione, o alla loro monopolizzazione da parte di qualche gruppetto, per cui è sempre necessario mantenere alto il livello di comunicazione e di attenzione da parte di insegnanti e studenti. Rispetto all'accessibilità, la percezione degli studenti che emerge dai questionari è che tutti gli spazi della scuola siano accessibili, con maggior riserbo rispetto a palestra e spogliatoi (59,4%), tuttavia sono presenti barriere architettoniche (67,7%), non ci sono mappe degli spazi (60,3%), le informazioni non sono accessibili alle persone ipovedenti (73,3%), ma sono disponibili in diverse lingue (69,4%) e sono facilmente accessibili per il 96,9% online.

### **DIDATTICA LEARNER CENTRED**

Rispetto alla didattica, anche in questa scuola, come in tutta la Finlandia, gli insegnanti sono molto preparati e motivati, ma è necessario anche in questo contesto, mantenere l'attitudine alla formazione continua e trovare le motivazioni e la curiosità per sviluppare la propria professionalità. Gli insegnanti dichiarano di utilizzare didattiche e metodologie attive durante le loro lezioni, tutti ne riconoscono l'utilità e l'efficacia non solo per gli studenti con bisogni educativi speciali ma per tutto il gruppo.

*“Yes, speaking comprehension, teamwork, especially in preparatory course I use games, cards, helping them to interact with each others.” (IPCT-3)*

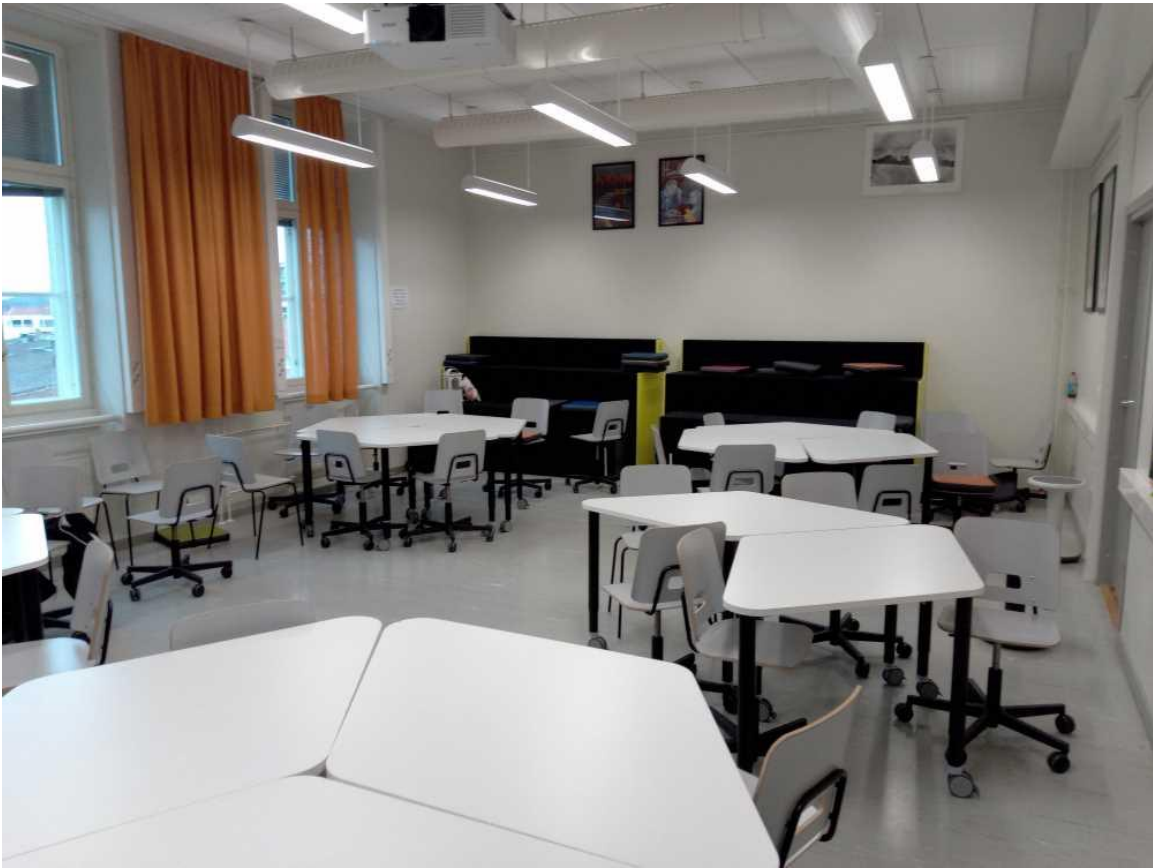
Tuttavia, la limitatezza degli spazi e corsi troppo affollati non sempre rendono facile o possibile applicarle. Rispetto alla domanda di ricerca, “le didattiche innovative favoriscono l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali?” dalle interviste e focus group, dai questionari degli studenti e degli insegnanti e dalle osservazioni sul campo, sembra che effettivamente abbiano un'influenza positiva. Gli insegnanti fanno spesso riferimento al cooperative learning, considerato una delle modalità più efficaci per favorire i processi inclusivi, la collaborazione e il coinvolgimento di tutti, e all'utilizzo di didattiche laboratoriali e a un tipo di apprendimento esperienziale.

Si sforzano, nel preparare le proprie lezioni, di tenere conto dei diversi stili di apprendimento, o bisogni dei propri alunni alternando diversi metodi e strumenti al fine di coinvolgere tutti; e di mantenere il clima della classe il più possibile sereno, evitando di alzare la voce o interrompere di frequente il ritmo della lezione con richiami e discussioni polemiche con gli studenti. Come già riportato nel paragrafo 2.3.4, il clima della classe influisce in modo significativo sulla qualità degli apprendimenti, affinché sia positivo e accogliente risultano cruciali la qualità e l'intensità delle relazioni che si sviluppano al suo interno. È importante costruire relazioni significative che facciano sentire gli studenti parte importante del gruppo classe, contribuendo allo sviluppo del senso di appartenenza. Mostrarsi accoglienti, interessati e preoccupati nel senso dell'“I care” (Don Milani), rivolgere attenzioni positive, e condividere momenti importanti della vita di ciascuno, come in una vera comunità.

*“I work in groups, I take of different learning style, my class are not the same, there are different kind of learners, they benefit a lot if there's a story, if we watch a movie, they remember when we go outside of the classroom, they always remember my crazy story, the one with dyslexia they don't like to read long text but they enjoy videos, pictures, they engaged.it helps everyone, when I plan the lesson, I put an effort it worth it, our school is small, I teach everyone at least 3 courses” (IMT-3)*

---

<sup>363</sup> Vedi Paragrafo 2.3.2



*Figura 82 Aula*



*Figura 83 Aula*

*“Usually in my courses I have 13 students, now 7-8, sometimes 28!! It’s easier to use interactive methods in small course of course. It’s easier to also activate the quieter, they have more courage, or if are shy...” (IPCT-3)*

*“They can have social problem and anxiety, in case they don’t have to work in group, but I still encourage them to do. Anyway they’re pushed to take the responsibilities for their learning...” (IETT-5)*

La percezione degli studenti che emerge dai questionari rispetto ai propri insegnanti è molto positiva, la maggioranza ritiene che siano disponibili ad aiutare se hanno delle difficoltà (93,9%) li incoraggiano ad esprimere le proprie opinioni (87,9%), trattano tutti con imparzialità (87,7%) e utilizzano metodi efficaci per imparare (81,8%), il consenso è minore nel considerarli interessati a cosa fanno e a come stanno (59,1%). Rispetto allo svolgimento delle lezioni dalle interviste agli studenti, le percezioni degli studenti sono abbastanza diverse, concordano che variano molto a seconda degli insegnanti, alcune sono più noiose, altre più interessanti, comunque preferiscono lavorare in gruppo alle lezioni passive.

*“It very depends on the teachers, some are boring, some more interesting, the most of the lesson anyway are different...we prefer discussion and small group and discussion with peer.” (IYCT-3)*

I questionari confermano queste impressioni: secondo la maggioranza (53,9%) sono spesso/sempre interattive e coinvolgenti, qualche volta sono frontali e passive (53,9%, mentre per il 38,5 spesso/sempre) o organizzate in piccoli gruppi (56,3%, per il 23,4% spesso), mentre per il 60% modalità di apprendimento esperienziale sono raramente/mai utilizzate dagli insegnanti. Rispetto a quanto ho avuto modo di rilevare durante le mie osservazioni, la maggior parte del tempo è dedicata al monitoraggio degli apprendimenti attraverso in particolare attività di consolidamento e verifica (72,3%), la restante parte è rivolta all’introduzione delle nuove conoscenze (18,7%), alla gestione dell’organizzazione delle relazioni con la classe (7,7%) e alla responsabilizzazione degli studenti (1,3%). L’introduzione delle nuove conoscenze avviene nelle discipline umanistiche attraverso lezioni dialogate, che utilizzano nel 38% dei casi strategie di apprendimento cooperativo e strumenti multimediali, raramente si fa ricorso alla lezione frontale (6,4%) e comunque per una durata media non superiore ai 13 minuti. Le esercitazioni guidate o in autonomia in piccoli gruppi, sono tipiche delle discipline scientifiche e linguistiche (50% delle lezioni osservate), e unite alla correzione degli esercizi svolti, hanno una durata media di circa 29 minuti. Alla correzione dei compiti per casa (40% delle lezioni) sono dedicati mediamente 13 minuti. Dati che poco si adattano o almeno solo parzialmente alle preferenze degli studenti, come emerge dai questionari, infatti, la maggioranza ritiene di apprendere meglio quando lavora da solo (79,7%) o quando le lezioni vengono svolte in forma esperienziale (77,8%), quando i docenti utilizzano grafici e schemi (81,5%) o strumenti digitali (66,2%). Tuttavia a conferma dei diversi stili di apprendimento, il 60,9% preferisce lavorare in piccoli gruppi e il 54,5% le classiche lezioni frontali.

### e-book

Rispetto alla didattica, un capitolo a parte meritano gli e-book. La recente riforma delle scuole secondarie superiori che ha esteso l’obbligo scolastico a 18 anni, ha introdotto l’utilizzo degli e-book: ogni studente riceve dalla scuola gratuitamente un computer al cui interno è già inserito il materiale didattico in formato elettronico (e ciò è una scelta decisamente inclusiva e democratica). La sperimentazione era iniziata cinque anni fa e dall’agosto 2021 è entrata a regime eliminando l’utilizzo dei libri cartacei, che restano comunque a disposizione ma a pagamento. Diversi insegnanti hanno la percezione che non sia stata una scelta positiva. Nelle scuole finlandesi gli studenti sono molto incoraggiati ad assumersi la responsabilità dei propri apprendimenti, e non potrebbe essere altrimenti in un sistema in cui sono chiamati a scegliere quali corsi frequentare o

meno e con quali ritmi, i professori dunque come già riportato, al fine di mantenere un clima positivo, non interrompono continuamente le lezioni per richiamare gli studenti che si distraggono o che non partecipano attivamente alle lezioni (se gli episodi si ripetono parla comunque privatamente con loro ed eventualmente segnala ai membri del Team benessere la situazione). Durante le osservazioni nelle classi ho avuto modo di assistere a come gli alunni entrino ed escano dalle lezioni senza doversi giustificare (né tantomeno gli insegnanti ne chiedono), gli insegnanti iniziano e terminano le lezioni agli orari prestabiliti, ma gli studenti sono liberi di prenderne parte o meno senza alcun problema (almeno immediato). Può capitare, come osservato in diverse situazioni, che restino seduti al posto senza nemmeno tirar fuori il computer o un quaderno per seguire la lezioni, trascorrendo il loro tempo al telefono senza grossi richiami o scenate da parte degli insegnanti. Ciò comporta che spesso, soprattutto coloro seduti nelle ultime file o fuori dal campo visivo dei docenti, trascorrono gran parte del loro tempo navigando su internet o giocando ai videogames, piuttosto che seguire le lezioni o interagire con i propri compagni. Gli insegnanti hanno la percezione che ciò stia influenzando negativamente sulle capacità di attenzione e concentrazione degli studenti, ma anche sul loro lavoro. Sono a loro avviso difficili da utilizzare, ci sono molti contenuti ed esercizi a disposizione ma non è semplice capire quali siano maggiormente rilevanti, senza considerare le mille opportunità per distrarsi e perdersi nei diversi link presenti.

*“When the PC came in the classes, the students started to do something else, watching movies, being distracted from the lessons, you say but they do not listen... They are too young to take those big responsibilities for their studying...” (IPET-3)*

Non vogliono arrivare a conclusioni affrettate, sono curiosi di conoscere i risultati dei prossimi test PISA; tuttavia, per qualcuno al momento “è un disastro!”

*“We had for 5 years, now it’s mandatory, some of them they have paper book because they can choose, and a lot of them prefer the paper, we’ll see the results, but it’s seems like a mess, there is so much material in the e-book, hundreds of pages, and as a teacher I have to understand what’s relevant, there’s always the temptation to look something else instead of the lessons. In this e-book I can follow if they are doing exercise, but still...” (IPET-3)*

## **INTEGRAZIONE EDUCAZIONE FORMALE E NON FORMALE: Scuola come Civic center e riconoscimento apprendimenti extra-scolastici**

Rispetto al tema dell’integrazione dell’educazione formale e non formale e del riconoscimento degli apprendimenti extra-scolastici, gli studenti finlandesi sono incoraggiati sin dai primi anni a praticare attività extra-scolastiche, sport, hobby, attività ricreative di vario genere nella convinzione che siano fondamentali per completare il percorso di crescita attraverso l’acquisizione di competenze trasversali. Nel questionario la maggioranza degli studenti che hanno risposto (71,9%) è impagnata in attività sportive, culturali e sociali al di fuori della scuola almeno un paio di volte a settimana, solo il 6,3% non lo è mai. Il 74,6% pratica attività sportive almeno regolarmente, solo il 3,2% non fa sport così come solo il 4,8% è regolarmente impegnato in ad attività sociali/associeative e di volontariato (il 79,4% mai)

Anche per effetti dovuti all’emergenza pandemica, la percezione è che ci siano più difficoltà a dialogare con il territorio, se non altro in “entrata”. L’orchestra della scuola è molto attiva nella comunità, così come gli insegnanti organizzano spesso uscite e visite didattiche, tuttavia, in particolare il DS vorrebbe rafforzare i legami e le connessioni con il mondo delle imprese e dell’associazionismo.



In linea con le indicazioni delle principali istituzioni e organizzazioni internazionali (OCSE, Banca Mondiale, UNESCO, Unione Europea, etc) la scuola si pone, (e ancor di più a trasferimento avvenuto), come Civic Center<sup>364</sup>, punto di riferimento per la comunità, inserita nel tessuto urbano e nella rete di servizi a disposizione del cittadino, elemento cardine dell'ideale quadrilatero formativo del Sistema Formativo Integrato<sup>365</sup>, e riconosce all'interno del curriculum scolastico le competenze acquisite in ambito extra-scolastico attraverso il sistema dei crediti.

Il meccanismo è molto flessibile, gli studenti possono scegliere e vedersi riconosciuti fino ad un totale di un terzo dei crediti necessari per completare il percorso di studio, e sono fortemente incoraggiati dalla scuola a farlo, nella convinzione che migliorino il loro benessere psico-fisico, li renda maggiormente coinvolti nell'apprendimento e nella società. Possono riconoscere un'ampia gamma di attività, dai corsi di prima emergenza a quelli di igiene, necessari per esempio, per lavorare in bar e ristoranti, ma anche volontariato presso associazioni religiose, o boy-scout, patente di guida, etc.

*“Yes, the system it is very flexible and it help us, if they participate in a first aid course, church activities, sports club as trainees, they get credit... they feel good and they get credit to be active in the social society. It is very positive.” (IDST-4)*

*“The school recognize, like hygiene test, if you want to work in a café in summertime, or scout, or driving license, they get credits, or skiing course, we have also Erasmus projects.” (ISNTT-4)*

Nelle interviste gli studenti confermano come le procedure siano abbastanza semplici.

*“Yes, you get a course, I did hygiene, so you can work in bar, restaurant for examples, and I got a course, you just need to collect confirmation that you did and present to the counsellor. It's pretty easy.” (IYCT-4)*

Dai questionari emerge però che secondo la maggioranza (50,8%) le competenze extra-scolastiche siano riconosciute solo in parte (ma per circa un terzo di loro, 36,5%, non lo sono), attraverso crediti (85%) o esonero da corsi (15%). Eppure, secondo 3 studenti su quattro (74,2%) le ritengono importanti tanto quelle acquisite a scuola, il 59% è parzialmente d'accordo che siano più importanti, il 59% non è d'accordo che siano meno importanti

Rispetto alla domanda di ricerca “l'integrazione dell'educazione formale e non formale e il riconoscimento degli apprendimenti non formali e può facilitare l'inclusione?” sembra dalle percezioni dei partecipanti alla ricerca che effettivamente lo scambio di esperienze tra il dentro e il fuori la scuola può risultare fondamentale per gli studenti, e non solo per quelli con bisogni educativi speciali. Ci sono numerose ricerche<sup>366</sup> che sostengono come la partecipazione ad attività extracurricolari favorisca lo sviluppo emotivo, intellettuale, sociale e interpersonale, contribuisca ad incrementare il benessere e la vita attiva degli studenti, lo sviluppo del pensiero critico, e ad acquisire autonomia, rispetto e comprensione per le altrui differenze. Può costituire un fattore protettivo per incrementare la salute mentale, l'attitudine all'attività fisica, l'autostima e la percezione di sé, incrementa il senso di appartenenza alla scuola, e diminuisce il rischio di fallimenti e abbandono scolastico sia per gli studenti bravi sia per quelli a rischio di drop out. Le percezioni degli insegnanti confermano queste evidenze, ritengono molto positivo che la scuola non sia focalizzata solo sui contenuti e che consenta agli studenti di potersi vedere riconosciute e

---

<sup>364</sup> Vedi Paragrafo 2.3.2 (Comber et al., 2006; Gruenewald and Smith, 2008)

<sup>365</sup> Vedi capitolo 2.3.4

<sup>366</sup> Z.Acar, N. Gündüz, (2017). Participation Motivation for Extracurricular Activities: Study on Primary School Students. Universal journal of educational research, 5(5), 901-910; Bakoban, R. A., & Aljarallah, S. A. (2015). Extracurricular Activities and Their Effect on the Student's Grade Point Average: Statistical Study. Educational Research and Reviews, 10(20), 2737-2744.

valorizzate competenze che difficilmente riesce ad esprimere tra i banchi di scuola, e ciò è vero soprattutto con quelli con bisogni educativi speciali

*“For some it’s very difficult to get compulsory courses and passes, so for some it’s great to have credit doing other things out of the school...” (ISCT-5)*

Nel questionario degli studenti, la percezione della maggioranza di loro è che quando è impegnata in attività extra-scolastiche impara più facilmente (74,6%), con maggiore piacere e coinvolgimento (89,8%) e riesce ad esprimere meglio le proprie potenzialità (81,4%). In particolare, per coloro che hanno difficoltà linguistiche, come gli studenti con background di immigrazione, secondo la percezione di alcuni insegnanti, la partecipazione ad attività extra-scolastiche può permettere loro di svolgere compiti che per esempio non richiedono la comprensione di testi ma di esprimersi attraverso attività pratico-manuali ed apprendere attraverso il learning by doing.

*“Recognize non formal, especially in preparatory classroom, it’s important to go and to learn out of school, in the nature, museum, other organizations, it definitely works, it helps to activate and use other skills, group interactions, they do something with their hands and learning by doing...” (IPCT-4)*

Sembra dalle parole degli intervistati che il sistema del riconoscimento dei crediti potrebbe rappresentare proprio quel collegamento, l’anello mancante tra la dimensione formale e quella non formale.

*“I think we are finding the ways to combine academic study and other teaching methods, there are different way of learning and we have to think about something to stimulate inner motivation, the strength the wish to carry on, self confidence...” (IPCT-4)*

Sempre in ottica inclusiva, la scuola è molto coinvolta nel programma europeo Erasmus+, che vede tra le sue priorità quella di promuovere e favorire l’inclusione. Nell’ultimo Progetto c’era tra i partecipanti anche una studentessa con sindrome autistica. Gli insegnanti che hanno preso parte raccontano come sia stata un’esperienza molto faticosa ma molto ricca e soddisfacente a livello umano, personale. Era la prima volta e probabilmente nelle prossime occasioni coinvolgeranno più accompagnatori in modo da alleggerire il lavoro degli insegnanti, ma sicuramente per la studentessa è stata un’esperienza molto positiva.

*“In this Erasmus week we try to also accept the students with some difficulties, this time maybe it was a bit too much!! She with autism was very happy all the time...I am delighted that I made travel that girl that usually can’t travel, it’s very expensive and it’s good to have the opportunity to travel, it’s important to include everyone!” (IMT-4)*

## **INCLUSIONE**

In generale rispetto all’inclusione, è importante ricordare come il sistema scolastico finlandese sia molto diverso dal nostro, per esempio gli studenti con disabilità severe frequentano le scuole speciali (seppure siano sempre meno).

*“We don’t have those who have really big difficulties in learning” (IMT-5)*

Tuttavia, sono comunque presenti studenti con bisogni educativi speciali: disturbi legati all’apprendimento (dislessia e discalculia), sindrome di Asperger, e soprattutto come conseguenza del COVID-19, sembra siano cresciuti esponenzialmente i casi di ansia, depressione e problemi



mentali in genere. Alcuni insegnanti associano alcune di queste problematiche anche all'uso smodato di computer e cellulari

*“Anxiety it increased a lot in the last 2 years, covid affected, but it was a trend in the last years. They have problem with reading, they do not understand what they read... the most problem is the mobile phone and PC.” (IPET-5)*

*“Asperger, autism, learning disabilities, dyslexia, dyscalculia, mental problem, anxiety, depression is very common... increased a little bit with covid, they lost the track and now they have difficulties to come back to school.” (ISCT-5)*

Secondo le indicazioni del curriculum delle scuole secondarie generali, ogni scuola deve avere al suo interno un team di professionisti dedicati al benessere e all'inclusione degli studenti composto da kurattori (assistente sociale), counsellors, insegnanti di sostegno e infermieri. Tutti sono comunque tenuti a contribuire, ad assicurare un'atmosfera accogliente e la massima disponibilità ad aiutare in caso di bisogno. Nonostante le dimensioni ridotte e dunque risorse limitate, la scuola riesce a garantire la presenza dell'insegnante di sostegno e del counsellor a tempo pieno.

*“Not all the school in Finland have a good support like us, with special needs teacher, counsellors, always present...” (ISCT-5)*

In questo sistema gli insegnanti giocano un ruolo determinante nell'identificazione e segnalazione di eventuali problemi ai colleghi.

*“The teachers are responsible first of all, not just to see if they are present or not, but to check if they have any problem, and if they report any alarming things they have to report to the services. it is in the law, they make initiative and then the rest of the school comes to help, like vice principal, counsellors, social work, special needs students, and parents. It's by law” (IDST-5)*

Quasi tutti gli insegnanti sono tutor di un gruppo di circa 25/30 studenti che accompagnano dall'inizio del loro percorso fino al termine. Con loro si incontrano regolarmente ogni due settimane per una mezz'oretta, di solito il lunedì mattina e insieme discutono del loro andamento scolastico, bisogni, interessi o eventuali problemi. In caso riscontrino qualche difficoltà, sono tenuti a riportarli ai colleghi del team benessere con i quali si incontrano a loro volta a cadenza bi-settimanale. Tra le varie attività inclusive previste ci sono i corsi di preparazione, rivolti in particolare, come già anticipato, agli studenti con background migratorio che non hanno le competenze per linguistiche necessarie o una media voto sufficiente al termine delle Comprehensive school, per essere ammessi nella scuola. Il corso prevede la possibilità di scegliere tra lezioni obbligatorie e facoltative e in base al loro livello linguistico, anche di seguirne alcune all'interno del curriculum regolare. Ciò permettere loro anche di autovalutarsi e decidere se sono idonei nel proseguire gli studi presso la scuola o iscriversi alle vocational school.

*“We have 13 students in that class, they study for 1 year mainly Finnish language and the subjects that they are going to study in secondary school. Most of them they would like to continue in secondary school, some others they will realize that vocational is better. In addition to their courses they can take part in 10 regular courses, it's a mixed curricula for the first year” (IMT-5)*

E' un'opportunità importante offerta a questi studenti per provare ad accedere a scuole di solito riservate all'élite finlandese, e migliorare dunque la propria condizione sociale. Una chance per rompere gli stereotipi che li vedrebbero destinati esclusivamente ai corsi professionali e ricoprire i lavori più umili nella società. Riuscire ad accedere ad Hatanpään secondo il DS potrebbe cambiare

la vita di molti di quegli studenti che pur essendo molto dotati non riescono ad ottenere i voti necessari per essere ammessi per via delle loro difficoltà linguistiche e che finiscono per iscriversi alle vocational school, con rischio di correre il rischio di finire intrappolati in dinamiche di gruppo e di sistema demotivanti e penalizzanti, è un fenomeno che interessa molti giovani. Ciò rappresenta un problema per la società, di mancata integrazione e di spreco di risorse umane che potrebbero contribuire ad arricchire e sviluppare ulteriormente la società finlandese.

*“In a vocational school there’s a different world. It’s a problem I try to think the society, there are sometimes students that they don’t have number, they would like to come to us, and they go to vocational and they find themselves in a group that is not motivated and the group suck everybody in and everyone is the worst of what they could be, and it’s a problem also for them and the society, it can change your life” (IDST-5)*

### Counsellor

Nella scuola sono presenti due counsellors, una impiegata a tempo pieno, l’altra part-time. Si occupano di sostenere gli studenti negli studi, in particolare nella costruzione del proprio piano di studio e nell’orientamento post-diploma, lavorando in particolare sulla consapevolezza di sé rispetto ai propri punti di forza e di debolezza, e sul miglioramento della propria autostima e sicurezza.

*“I help the students to navigate through their study, developing their personal study plan, choose subjects, final exams, in general to discuss their future with them, help them to realize their strength or weakness, how to find a job, what’s the next step after leaving the school, how to apply to university. It’s career advisors.” (ISCT-5)*

Dai questionari emerge un campanello d’allarme rispetto il benessere psicologico degli studenti, almeno un paio di volte a settimana, quasi la metà (47,7%) di coloro che hanno risposto, si sente in colpa se non svolge attività relative allo studio, circa un terzo si sente sopraffatto dai compiti per casa (38,5%) e inadeguato agli studi (30,8%), uno su quattro (26,2%) sente che i suoi studi non hanno senso. Nelle ultime settimane, il 29,2% dichiara di aver paura di trovarsi in situazioni di imbarazzo, il 22,6% di parlare con altre persone, il 33,8% di trovarsi in situazioni in cui possono trovarsi al centro dell’attenzione.

Sembra che comunque gli studenti sappiano a chi rivolgersi per un supporto psicologico a scuola (90,8%) e che sia abbastanza facile prendere appuntamento (84,6%)

Nell’ultimo anno circa un terzo degli alunni ha ricevuto un sostegno psicologico almeno qualche volta a scuola (36,9%, il 9,2% no ma ne avrebbe bisogno) e fuori da scuola (30,2%, il 14,3% no ma ne avrebbe bisogno), il 27,42% (11,3% no, ma ne avrebbe bisogno) da servizi per la salute mentale giovanile, il 60,9% dai genitori, il 69,2% dagli amici.

Il 16,9% degli studenti che hanno risposto ha difficoltà a fare amicizie, il 10% non ha amici con cui potersi confidare, il 18,3% ne ha solo 1

### Kurattori

Si occupano prevalentemente delle questioni extra-scolastiche che riguardano la vita degli studenti, come le relazioni familiari o sociali con amici e conoscenti.

*“I meet students if they have social, mental problems, relations with parents, friends, bullying, We have many role, mothers, psychologist, special teachers...” (ISCT-5)*

### Insegnante di sostegno

Il docente di sostegno svolge un ruolo molto diverso rispetto a quello che svolgono i loro colleghi italiani. Di solito ce n’è uno solo a disposizione di tutti gli studenti, un lavoro piuttosto faticoso e

non semplice da svolgere considerando che nella scuola ci sono 400 studenti. Si occupa principalmente di studenti con disturbi dell'apprendimento, ansia a depressione.

*“Dyslexia, ADHD, anxiety, depression, learning disabilities, some of them I meet 30 times in a year, others 2-3 times.” (ISNTT-5)*

Dal questionario degli studenti emerge come circa la metà abbia difficoltà nel prepararsi per test/esami (52,3%), nello svolgere i compiti per casa (49,2%), o attività che richiedono fare calcoli (61,3%), la scrittura (46,9%), la lettura (43,1%) e presentazioni orali (47,7%). Il 43,8% ha difficoltà a seguire le lezioni, il 42,9% nel prendere la parola o rispondere in classe.

L'insegnante di sostegno ha il compito di sottoporre ad un test, ad inizio anno, i nuovi iscritti per rilevare eventuali difficoltà nell'apprendimento; preparare la documentazione per gli studenti con bisogni educativi speciali, da presentare all'esame finale in modo da ottenere alcune facilitazioni, seppur minime (estensione del tempo, o integrazione crediti), e della comunicazione con le scuole del livello precedente rispetto alle eventuali certificazioni degli allievi.

*“We test all the students at the first year, then the one with problem they contact me to fix appointment to have extra help.” (ISNTT-5)*

*“I prepare documents for them so they can have more time, or extra point for diagnosis or language background (Finnish second language), but the difference it is minimum. It's a small compensation.” (ISNTT-5)*

Di solito gli studenti seguono le lezioni insieme ai propri compagni, e se dichiarano agli insegnanti curricolari le proprie difficoltà (non sono tenuti a comunicarlo e in molte situazioni i docenti non sanno quanti e quali allievi con bisogni educativi speciali sono presenti in classe), ricevono una forma di aiuto già in aula. In caso necessitano di ulteriori supporti gli studenti possono rivolgersi a lei previo appuntamento, di solito svolge le sue attività di sostegno individualmente ma occasionalmente anche per piccoli gruppi (2-3 alunni). Quasi tutti (92,3%) gli studenti hanno risposto nel questionario di sapere a chi rivolgersi in caso di problemi relativi allo studio, e che è abbastanza semplice prendere appuntamento con l'insegnante di sostegno (89,2%).

Per il buon funzionamento del Sistema dei servizi relativi al benessere e all'inclusione degli studenti è necessaria la collaborazione attiva di tutti, è un impegno e una responsabilità condivisa da ciascun membro dello staff scolastico. Come già accennato gli insegnanti tutor occupano un posto importante nella catena del sostegno, sono i primi ad individuare eventuali problemi nel corso delle riunioni bisettimanali con il proprio gruppo di studenti, e hanno il compito di segnalarli durante gli incontri con i componenti del team benessere gli studenti. A seconda dei casi (sostegno allo studio, problemi di apprendimento, relazioni sociali) le varie figure si attivano per prestare i vari interventi di sostegno ed eventualmente contattare i genitori. Occasionalmente incontrano gli educatori “outreach” che si occupano di recuperare in particolare i ragazzi a rischio drop-out

*“There are outreach youth worker to contact students who get lost, they don't come to school, so if I am unable to reach them, I say to the outreach youth work and they activate” (ISCT-5)*

Nella scuola non ci sono Youth Workers, per il DS si tratta di una scelta dovuta a questioni di bilancio e gestione delle risorse. Durante l'emergenza pandemica il Governo ha stanziato dei fondi extra per le scuole per attivare interventi finalizzati al sostegno degli studenti, e lui ha preferito destinarli all'attivazione di corsi di recupero. In passato però ospitava studenti tirocinanti dell'Università, un paio di volte a settimana, con il compito di organizzare momenti di socialità, come offrire il caffè durante le pause, e aiutare gli studenti più soli a fare amicizia e sentirsi più

inclusi. La percezione del DS è che “funzionino” meglio nelle Comprehensive schools, altri insegnanti riportano che è una figura che ha una maggiore tradizione nelle vocational schools. Di fatto, dopo diversi anni di sperimentazione a macchia di leopardo condotta da diverse municipalità, soprattutto in seguito all'emergenza pandemica, durante la quale il Governo ha erogato molti finanziamenti destinati alle scuole per attivare servizi legati al benessere e all'inclusione degli studenti, si sono diffusi anche all'interno di molte Istituti scolastici secondari generali sembra con risultati molto apprezzati. I counsellors apprezzerebbero molto la loro presenza, il DS vorrebbe avere finanziamenti stabili in modo da assicurare continuità e creare le condizioni per costruire rapporti di fiducia e reciproca collaborazione.

Rispetto alla formazione sull'inclusione la maggior parte degli insegnanti non ricorda di aver svolto studi specifici durante il periodo universitario sull'educazione inclusiva. Soltanto una ha seguito dei corsi d'insegnamento rivolti a studenti con bisogni educativi speciali, un'esperienza a suo avviso determinante per sviluppare un atteggiamento inclusivo verso gli alunni.

*“I have studied also physical education for students with special needs, inclusive education, so probably for me it is easier to include compared to the other teacher. It is easier to work when you know how to handle” (IPET-5)*

Le percezioni di coloro che hanno partecipato alla ricerca, alla domanda “secondo te è una scuola inclusiva?” sono diverse e contrastanti. In linea di massima tutti considerano la scuola molto inclusiva. Del resto, gli studenti possono scegliere cosa studiare secondo i propri ritmi e interessi e questo sembra essere un principio democratico, sono benvenuti e accolti per quello che sono; dunque, e questo se non è un punto d'arrivo è sicuramente un buon punto di partenza. Alcuni insegnanti ritengono che le scuole secondarie generali abbiano il compito di preparare gli alunni per gli studi universitari; dunque, non è un posto per tutti, specialmente per coloro che hanno difficoltà nell'apprendimento.

*“The high school is basically for anyone, there should be place for everyone, but at the same time, we need to realize that this is an academic place, so it's not the best for everyone if your academic skills are very weak, not good enough, it's hard to succeed” (IPCT-5)*

Secondo altri è comunque più inclusiva rispetto alle altre scuole della città che richiedono una media voti molto alta per accedere (lo scorso anno era 7,5), c'è un buon sistema di servizi, c'è un clima sereno e gli insegnanti sono preparati e disponibili.

Secondo alcuni l'esistenza delle scuole speciali è il segnale che forse il sistema inclusivo non funziona così bene

*“They come from the comprehensive, if they don't have the competences they go to special needs school, so inclusion it's not really working here!” (ISNTT-5)*

Un'insegnante prova a dare una chiave di lettura diversa: le scuole secondarie superiori generali non sono inclusive per statuto, dal momento che prevede una selezione all'ingresso basata sui voti ottenuti nel precedente livello scolastico, se per inclusione però s'intende supporto allo studio, all'orientamento, al benessere, accogliere studenti con svantaggio economico, culturale, con disabilità e disturbi dell'apprendimento, allora la scuola è decisamente inclusiva, almeno per coloro che riescono a entrare.

*“In general upper secondary school, students need to apply so there are already boundaries, but if we talk inclusion like support for students, including difficult background, we have students with autism, migrants, of course we can always improve, but for the one that are in we are inclusive”*

(ISCT-5)

Nelle interviste la percezione degli insegnanti è che le vocational school siano maggiormente inclusive, sono presenti più educatori, insegnanti di sostegno, counsellors e kurattori, si utilizzano maggiormente un tipo di apprendimento cooperativo ed esperienziale, e c'è maggiore riconoscimento delle competenze acquisite in ambito extra-scolastico.

*“...in vocational there is more inclusion, more social workers, more special needs students and counsellors. There are students with more learning difficulties and other problems, there are youth workers, school coaches, there is the needs for more support. They work more in small group, more focused in learning by doing, all the skills acquired are recognized, more integration between formal and non formal.”* (ISCT-5).

Magari se anche nelle scuole secondarie il team del benessere fosse più numeroso, anche gli studenti con qualche difficoltà in più potrebbero riuscire. Tuttavia, alcuni insegnanti e il DS hanno l'impressione che sia anche una questione sociale, i Lukio rappresentano le scuole delle élite frequentate da studenti con un retroterra familiare migliore rispetto a coloro che frequentano le vocational school. L'Hatanpään sta accogliendo sempre di più studenti provenienti dalla “working class”, e anche con un background di immigrazione. La media per accedere non è molto alta rispetto alle altre della città. Al termine delle Comprehensive school gli studenti possono iscriversi in 5 istituti, ce ne sono di più moderni e attraenti in centro, Hatanpään non è la prima scelta, e spesso accoglie proprio gli studenti che non sono riusciti ad entrare in quelle più esclusive e competitive, ma che alla fine sono molto comunque contenti perché all'interno trovano un'atmosfera molto positiva e un clima rilassato, una scuola in cui è facile fare amicizie e fortemente impegnata contro il bullismo ed altre discriminazioni. La scuola non deve solo trasmettere contenuti, ma anche quei valori fondamentali per creare una società migliore e per far sì che se anche non un domani non ottenessero i risultati necessari per accedere all'università, sarebbero comunque in grado di trovare un lavoro ed essere felici. A tal fine all'inizio dell'anno c'è un grosso lavoro svolto in collaborazione con gli insegnanti nella preparazione del programma scolastico, consapevoli che non riceveranno gli studenti migliori si prova a rivedere le aspettative e porre le basi affinché tutti siano messi nella condizione di imparare e sentirsi inclusi, sentirsi bene.

*“We are not the top high school in terms of results, we have a lot of students with many different backgrounds, a lot from working class, and we have many students with immigrants background, if you expect too much they just fail because they are not capable enough. So, we need to think how to include all our students in our system”* (IDST-5)

*“Mostly their first goal it's not to come here, but they are not able to go there so they come to us. But then are very happy to be here because of the atmosphere, they are more relaxed, their academic skills are not very high, but their social skills are really good. The society needs a lot of different skills to work, we want that our student find the best part of them and work as much as they can, and even if they don't get the best results in final exams, they will find a good job and a good place in the society.”* (IDST-5)

Infine sono interessanti le parole di un'insegnante che dichiara che attraverso l'intervista ha avuto modo di ripensare la propria visione in quanto solitamente non ci si aspetta che un docente del lukio si occupi e si interessi di inclusione ed invece è importante farlo anche per evitare che la scuola resti un meccanismo di riproduzione delle differenze sociali, o altrimenti non ci sarà mai una vera integrazione e inclusione nella società.

*“It's very interesting topics, because as first think as teacher of secondary school you say we don't*

*have to think too much about inclusion, there's the risk to reproduce the social differences.*" (IMT-5)

Per concludere la voce degli studenti: nell'intervista allo Youth Council, la percezione degli studenti è che la scuola sia molto inclusiva, un luogo in cui tutti si conoscono, dove tutti gli insegnanti conoscono i loro nomi, dove è facile fare amicizia, dove c'è un gruppo di professionisti pronto a sostenerti, ci sono tutor pronti ad accogliere i nuovi arrivati, in cui è possibile scegliere i corsi che più si addicono ai propri interessi

*"We are 400, we know each other and also our teachers. It is comfortable, we have special teachers, psychologist, health care, we have tutors to welcome new students they organize events to visit the school, get to know each other, play games, helps them to set courses, choose courses..."* (IYCT-5)

*"I used to say many times it is lovely to come here."* (IYCT-5)

I dati del questionario sembrano confermare queste percezioni: il 92,3% infatti si sente spesso/sempre sicuro, il clima della classe è percepito generalmente come sereno e accogliente, si va d'accordo (81%), si può studiare con tranquillità ed esprimere liberamente le proprie opinioni (75,4%), e i compagni sono pronti ad aiutare nelle difficoltà (86,2%). La maggioranza (76,6%) inoltre si sente spesso/sempre accettata per quel che è (il 3,1% mai), ritiene che gli studenti con disabilità siano sempre/spesso trattati con rispetto (78,8%, per il 6,4% raramente o mai), che ogni alunno sia benvenuto (90,6%) e che sia un bene che ci siano alunni con differenti culture nella scuola (95,2%).

Tuttavia, appena il 60% si sente spesso/sempre felice in classe (il 12,3% mai) e poco più della metà a scuola (54,7%, e il 18,8% mai, meno della metà (48,4%) si sente un membro importante della propria classe (il 13,4% non lo sente affatto) o della propria scuola (46%, mentre il 17,5% poco o per nulla), Livelli simili anche rispetto alla percezione di inclusione, appena più della metà si sente incluso in classe (56,5%, il 4,8% per niente) e a scuola (50,5%, mentre il 9,4% per niente).

L'assenza di classi in senso stretto, intese come gruppo stabile di studenti, potrebbe spiegare parzialmente lo scarso senso di appartenenza e di inclusione da parte degli studenti. La libertà di poter scegliere il proprio percorso porge sull'altro piatto della bilancia la mancanza di relazioni stabili durante la giornata, per qualcuno è un bene, per qualcun altro meno. Gli alunni si trovano all'inizio di ogni nuovo ciclo a cambiare di nuovo gruppo e ciò può rendere per qualcuno più difficile fare amicizia o trovare qualcuno con cui confidarsi o condividere i momenti di pausa. Al contrario, coloro che magari sono più socievoli e con maggiori competenze relazionali potrebbero cogliere questi cambiamenti come stimolo e opportunità per conoscere nuove persone e condividere le proprie esperienze, è una riflessione che a mio avviso andrebbe approfondita.

L'83% considera comunque la propria scuola inclusiva.

Sembra che la percezione delle persone che hanno partecipato alla ricerca sia che l'Hatanpään Lukio sia una scuola inclusiva. Nonostante alcuni limiti intrinseci legati alla selezione per competenze delle iscrizioni, all'interno dispone di un sistema e di un team di professionisti che si occupano specificamente di sostenere gli studenti nel proprio percorso di studio e di crescita personale e favorire l'inclusione e il benessere di tutti.

Rispetto alle domande di ricerca, sembra che gli spazi effettivamente abbiano un impatto sull'inclusione e sul benessere degli studenti, la scuola nonostante limiti strutturali, ha investito molto nella riorganizzazione degli spazi affinché contribuissero a creare un clima accogliente, positivo e inclusivo per tutti. Gli studenti hanno comunque spazi a loro dedicati in cui socializzare e rilassarsi da soli o con i propri pari. Le dimensioni ridotte dell'edificio contribuiscono inoltre a rendere le relazioni più semplici, molti temono che con il trasferimento nella nuova sede verranno molti aspetti che caratterizzano proprio il cuore della scuola, anche se a volte proprio la limitatezza di spazi può rilevarsi un elemento di esclusione. Il personale scolastico è attualmente

impegnato nella co-progettazione di un nuovo edificio all'interno del quale si trasferiranno nel 2025. Sarebbe interessante osservare da vicino la fase di transizione e di adattamento.

Rispetto alla seconda domanda di ricerca, "le didattiche attive possono migliorare facilitare l'inclusione degli studenti?" gli spazi sembrano abbiano un'influenza nel facilitare l'utilizzo di metodologie didattiche attive, learner-centred, ritenute, secondo la percezione del personale scolastico, in grado di coinvolgere maggiormente gli studenti, rendere la loro partecipazione più attiva anche attraverso forme di apprendimento cooperative e basate sull'esperienza, e dunque favorire anche i processi inclusivi. La maggioranza degli insegnanti hanno inoltre a disposizione la propria aula disciplinare. Resta qualche dubbio sulla recente introduzione degli e-book, che secondo le prime percezioni degli insegnanti, sembrano abbiano apportato più svantaggi che vantaggi, ma è ancora presto per esprimere un giudizio a riguardo.

Rispetto all'integrazione dell'educazione non formale e formale, anche in questo la domanda di ricerca "l'integrazione dell'educazione formale e non formale può favorire l'inclusione?" sembra avere risposta positiva. In particolare il sistema scolastico finlandese prevede la possibilità per gli studenti di poter scegliere il proprio percorso scolastico e includere al suo interno le competenze acquisite in ambito extra-scolastico. Ciò sembra favorire l'inclusione proprio di quegli allievi che hanno più difficoltà ad esprimere a pieno le proprie competenze in classe. La scuola è inoltre accreditata all'interno del programma europeo Erasmus+ e negli ultimi anni ha iniziato a coinvolgere e aprire quest'esperienza anche agli studenti con bisogni educativi speciali.



## CAPITOLO 5. CONCLUSIONI

Alla luce delle indicazioni delle principali istituzioni e organizzazioni internazionali rispetto alla necessità di ripensare e rinnovare il sistema educativo, in un'ottica di lifelong learning, e a quasi trent'anni dalla Dichiarazione di Salamanca (1994), mi ero chiesto se innovazione e inclusione potessero coesistere. Secondo le linee guida (ONU, UNESCO, OECD, UE, etc.) e i risultati delle numerose ricerche svolte, per facilitare l'acquisizione delle competenze ritenute necessarie per il XXI secolo, al fine di formare cittadini in grado di rispondere con flessibilità ai bisogni del mercato del lavoro, e agire come protagonisti attivi all'interno delle proprie comunità, c'è bisogno di spazi di apprendimento innovativi (ILES), in grado di favorire il benessere degli studenti e l'applicazione di metodologie learner-centred, le quali a loro volta favoriscono un maggiore coinvolgimento e la partecipazione nel processo di apprendimento di tutti gli alunni. Allo stesso tempo è importante pensare a una scuola intesa come Civic-Center, centro propulsore e punto di riferimento per la cittadinanza, pienamente inserita nel tessuto urbano e integrata nella rete di servizi del territorio<sup>367</sup>. Una scuola capace di integrare le dimensioni formali e non formali dell'apprendimento, e in grado di valorizzare e riconoscere all'interno del proprio curriculum, anche le competenze acquisite in contesti extra-scolastici.

Rispetto a questi riferimenti, mi sono chiesto più specificamente se, secondo la percezione di studenti, dirigenti, insegnanti e altro personale scolastico<sup>368</sup>: (1) una scuola aperta al territorio in grado di valorizzare e riconoscere gli apprendimenti acquisiti in contesti non formali, in cui sono presenti (2) spazi di apprendimento innovativi e che (3) utilizza didattiche centrate su chi apprende, favorisca effettivamente l'inclusione di tutti gli studenti, anche di coloro con bisogni educativi speciali.

Per rispondere a queste domande ho condotto una ricerca esplorativa utilizzando un approccio qualitativo-interpretativo (Coggi, Ricchiardi, 2005), in grado di orientare la raccolta di informazioni in profondità (Corbetta, 1999), utile a comprendere la qualità e la natura di un fenomeno, all'interno di un particolare contesto, che utilizza un insieme eterogeneo di tecniche e strumenti, al fine a far emergere una descrizione dei processi oggetto di studio (Brantlinger et al, 2005).

Attraverso una strategia di campionamento a scelta ragionata, ho individuato quattro scuole secondarie di secondo grado "innovative", due italiane e due finlandesi. Le prime due, appartenenti al gruppo delle "Avanguardie Educative" dell'INDIRE, presentano all'interno del loro manifesto<sup>369</sup> pedagogico gli elementi principali che caratterizzano la mia ricerca. Le seconde sono state scelte in quanto innovazione, inclusione e benessere sono le fondamenta di uno dei sistemi educativi considerato da anni tra i migliori al mondo, in cui spazi di apprendimento innovativi, didattiche learner-centred, apertura alle risorse e alle offerte formative del territorio, e riconoscimento degli apprendimenti non formali sono la prassi ormai da anni, dunque perfettamente in linea con il profilo delle "Avanguardie Educative" e con i parametri della mia ricerca.

I risultati sono stati presentati attraverso quattro studi di caso, una modalità che consente di catturare olisticamente la complessità delle relazioni, delle credenze e degli atteggiamenti all'interno di un'unità limitata, che può riguardare casi singoli, multipli ma anche strutture organizzative e contesti specifici (Benvenuto, 2015), utilizzando più strumenti di rilevazione (Lucisano, Salerno, 2009). Quelli predisposti (focus group, interviste semi-strutturate, osservazioni nelle classi e questionari) mi hanno permesso di calarmi nei diversi contesti e raccogliere e interpretare i

---

<sup>367</sup> Comber et al. (2006); Gruenewald and Smith (2008); Smith and Sobel (2010)

<sup>368</sup> Con "altro personale scolastico" faccio riferimento counsellor, kurattori o assistenti sociali, e educatori, coinvolti nei due studi di caso finlandesi.

<sup>369</sup> <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/il-manifesto>

significati che le persone coinvolte attribuivano alle loro esperienze, e di pervenire alla comprensione dei loro punti di vista e percezioni.

L'approccio qualitativo e il disegno di ricerca utilizzato non consentono la generalizzazione dei dati, né la comparazione tra i quattro studi di caso, è possibile tuttavia riassumere quanto rilevato rispetto alle domande di ricerca iniziale.

### *Alcune considerazioni e riflessioni sui dati della ricerca*

Nel corso della ricerca sono emersi diversi dati che, seppur non direttamente collegati, o solo parzialmente alle domande di ricerca, contribuiscono a descrivere un quadro più completo rispetto al processo inclusivo all'interno delle quattro scuole oggetto di studio, e ai relativi contesti.

I quattro studi di caso sono infatti collocati in realtà abbastanza differenti l'una dall'altra, due di questi in Italia, gli altri due in Finlandia. I sistemi scolastici dei due Paesi, così come l'approccio inclusivo, sono abbastanza diversi, ognuno con le specifiche peculiarità, punti di forza e criticità che, in una visione di scuola organica, secondo le percezioni di coloro che hanno partecipato alla ricerca, finiscono per compromettere un'effettiva inclusione di tutti gli alunni.

Durante le interviste e i focus group, è emerso spesso, per esempio, il tema della formazione degli insegnanti relativamente ai processi di innovazione, alle competenze pedagogiche, relazionali e inclusive.

Rispetto al primo punto, come evidenziato da numerose ricerche<sup>370</sup> e come confermato dalle percezioni di Dirigenti, insegnanti e altro personale scolastico, innovare in sé non è sufficiente: se è vero che i nuovi spazi, per esempio, possono favorire l'utilizzo di nuove pedagogie, resta fondamentale cambiare le pratiche e le attitudini degli insegnanti. Una delle questioni fondamentali nei processi di innovazione è far sì che le sperimentazioni avviate proseguano anche dopo la fase iniziale e dopo il naturale ricambio dei protagonisti coinvolti. La letteratura ci dice che gli insegnanti di solito accolgono con entusiasmo i nuovi spazi e tendono a sperimentare nuove soluzioni, tuttavia, senza un'adeguata formazione c'è il rischio che tornino e si rifugino in approcci tradizionali<sup>371</sup>. Ogni cambiamento pedagogico che si accompagna ad una transizione da spazi tradizionali agli ILEs è mediato dalle competenze tecniche, abilità e conoscenze personali degli insegnanti. Non tutti sono disponibili e aperti alle trasformazioni, o hanno l'attitudine e la curiosità a sperimentarsi e a mettersi in discussione, alcuni di fronte ai cambiamenti possono sentirsi a rischio, percependo incertezza rispetto alle novità e sentimenti di vulnerabilità in relazione ai cambiamenti proposti e attesi. Ciò può produrre una certa riluttanza ad affrontarli<sup>372</sup> e da quanto emerge dai questionari degli studenti e dalle osservazioni svolte, non è così raro il ricorso alle didattiche tradizionali e alla "cara" lezione frontale, con i banchi disposti per file e studenti immobili al posto ad ascoltare in silenzio.

Nelle quattro scuole è stato svolto un notevole lavoro di formazione e autoformazione, sono stati invitati luminari ed esperti anche dall'estero, c'è stato un forte entusiasmo che tuttavia, come tutte le cose, occorre tenere vivo. Soprattutto nei due studi di caso italiani (ma anche in Finlandia), aspetti legislativi, la scarsa attitudine alla formazione continua degli insegnanti, nonché le difficoltà provocate dall'emergenza pandemica degli ultimi anni hanno reso difficile questo percorso.

L'attitudine a ricercare sempre nuovi stimoli per migliorare la propria professionalità e a rimettersi in gioco anche dopo tanti anni di esperienza, la curiosità, sono elementi imprescindibili per migliorare la qualità dell'insegnamento.

In particolare, nelle due scuole italiane, ogni anno entrano nuovi docenti, e non è detto che arrivino tutti nello stesso periodo e che restino fino al termine della scuola. Ciò rende difficile organizzare delle formazioni efficaci, anche in considerazione che le ore a disposizione non sono mai

---

<sup>370</sup> Vedi Paragrafo 2.3.4.

<sup>371</sup> Kariippanon et al. (2018)

<sup>372</sup> Vedi capitolo 2.3.4

sufficienti. Con punte del 30% di insegnanti non di ruolo, i Dirigenti si ritrovano a disposizione un organico composto da un gruppo di docenti che aveva iniziato il percorso di rinnovamento con INDIRE, e che continua con passione a portare avanti le idee e le proposte innovative, e una “zona grigia che si barcamena tra l’innovazione e la restaurazione ottocentesca”. Anche a causa degli effetti della pandemia e della didattica a distanza, con non poco rammarico, percepiscono il rischio di una “regressione”.

Rispetto agli altri due punti, il modello italiano rappresenta da oltre 40 anni uno dei sistemi scolastici più inclusivi, in grado di consentire, grazie alla presenza anche di allievi con gravi deficit all’interno delle classi, di attivare processi di coevoluzione a beneficio di tutti (Canevaro, 2015); tuttavia, come dimostrano numerose ricerche e i dati raccolti, affinché l’inclusione non rimanga esclusivamente nelle buone intenzioni dei legislatori e di qualche insegnante, occorre che i protagonisti siano adeguatamente formati e valutati, al fine di collaborare proficuamente nel tradurre le teorie e le indicazioni ministeriali di riferimento nelle pratiche educative e didattiche quotidiane (Sandri, 2015).

Nelle scuole secondarie generali di secondo grado, in Finlandia, sembra esserci “meno attenzione” rispetto all’inclusione sociale e all’approccio co-evolutivo. Nonostante le idee progressiste e le numerose innovazioni, il sistema scolastico è molto selettivo e non prevede la presenza di studenti con gravi deficit intellettivi al suo interno. Per questi ultimi esistono ancora le scuole speciali. Al termine delle Comprehensive school (all’età di 15 anni) è presente, inoltre, un meccanismo di selezione che divide ulteriormente gli alunni migliori da quelli “meno bravi”, i primi destinati ai “Lukio”, i secondi alle Vocational School. Le scuole secondarie generali o Lukio (oggetto della mia ricerca) sono molto performanti e competitive, hanno il compito di preparare alla formazione universitaria, ciò comporta che gli studenti con maggiori difficoltà di apprendimento, quelli provenienti da contesti socio-culturali diversi ed economicamente svantaggiati finiscano il più delle volte per iscriversi, volenti o nolenti nelle scuole professionali, dove i programmi prevedono attività meno teoriche e più pratiche, e possono ricevere maggiori attenzioni, o nelle scuole speciali.

Il nostro sembrerebbe un esempio da esportare, tuttavia dalle percezioni di insegnanti e Dirigenti scolastici, rilevate all’interno delle due scuole, emergono importanti criticità strutturali. Il sistema, come sostengono anche Ianes e Augello (2019) sembra reggersi più sull’autoreferenzialità legata ai valori, ai principi ideali, che a un’effettiva inclusione, e ciò non consente un’analisi approfondita dei suoi punti di forza e delle criticità. Il processo inclusivo in Italia, in particolare nelle scuole secondarie di secondo grado, sembra essere centrato sul binomio “insegnante di sostegno-alunno con disabilità con certificazione”<sup>373</sup>, un’accoppiata non troppo vincente ma che comunque resta “intoccabile” grazie alla convivenza (o connivenza) di una serie di interessi delle varie posizioni coinvolte (Istituzioni, insegnanti e famiglie), che ne pregiudicano il buon risultato.

Le politiche e le pratiche inclusive implicano la radicale trasformazione della professionalità e delle competenze dei docenti, soprattutto in un contesto in cui gli studenti con bisogni educativi speciali sono in continuo aumento, e l’acquisizione di una formazione aperta e pluralistica in grado di comprendere i bisogni e rispondere con soluzioni adeguate. Nonostante le due scuole oggetto di studio siano molto attive sul tema della formazione inclusiva non riescono comunque a raggiungere tutti gli insegnanti curricolari, i quali tra l’altro spesso, secondo la percezione degli stessi docenti e dirigenti scolastici, risultano carenti anche rispetto alle competenze psicologiche, pedagogiche e socio-relazionali. Come emerso nelle interviste e nei focus group, molti di loro, soprattutto negli indirizzi tecnici e nelle discipline scientifiche non hanno una formazione o possiedono delle competenze pedagogiche, e ciò si ripercuote sulla qualità delle relazioni e dell’insegnamento, sui processi di inclusione e non solo degli alunni con bisogni educativi speciali. Docenti (in particolare coloro che hanno dato l’avvio/partecipato attivamente al percorso di innovazione) e Dirigenti

---

<sup>373</sup> Associazione Treelle, Caritas italiana, Fondazione Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e prospettive*, Erickson, Trento p. 134

chiedono riforme; a loro avviso non ci si può improvvisare insegnanti, è necessario prevedere una formazione di base che vada oltre le competenze disciplinari della materia, ciò rappresenterebbe, secondo la loro percezione, un passaggio indispensabile per poter poi operare in una scuola inclusiva.

Il tema della formazione è emerso frequentemente nelle interviste e nei focus group, non solo relativamente agli aspetti innovativi, o alla mancanza di competenze pedagogiche dei docenti, ma anche e soprattutto rispetto all'educazione inclusiva. Sebbene a livello internazionale sia ormai riconosciuto che tutti gli insegnanti, di sostegno o meno, dovrebbero avere una formazione sull'educazione inclusiva, nelle nostre scuole il processo inclusivo è affidato a docenti non del tutto preparati, che spesso riproducono pratiche che prevedono ancora una netta separazione sia del ruolo dei docenti sia della proposta didattica<sup>374</sup>. Le due scuole italiane mettono a loro disposizione sia i corsi organizzati direttamente dal Ministero, sia quelli offerti dall'Istituto (ci sono poi quelli che autonomamente i docenti possono scegliere di frequentare). Nelle parole dei Dirigenti è emersa la frustrazione di doversi confrontare con un sistema legislativo poco chiaro e trasparente rispetto all'applicazione di alcuni strumenti (es. nuovo PEI), e all'obbligatorietà o meno di prendere parte ai vari percorsi formativi sul tema<sup>375</sup>. Le scuole hanno provato a superare quest'impasse inserendo parte delle ore di formazione obbligatoria previste all'interno delle 40 ore delle attività collegiali riservate alla programmazione, colloqui con le famiglie e ai colleghi dei docenti. Una soluzione che non contribuisce a migliorare significativamente i processi inclusivi in quanto all'interno delle due scuole (Licei) ci sono pochi studenti con disabilità, e dunque le attività formative restano circoscritte a quel ristretto gruppo di insegnanti che hanno nelle proprie classi alunni con certificazione (L.104), non riuscendo dunque a creare una cultura dell'inclusione comune a tutto il corpo docente. Le opinioni di coloro che vi hanno partecipato sono comunque abbastanza negative, avrebbero preferito contenuti meno teorici e maggiori indicazioni pratiche, come accade invece nei corsi interni organizzati direttamente dalla scuola. Solitamente i referenti coordinatori per l'inclusione organizzano dei corsi indirizzati agli insegnanti di sostegno, aperti in generale a tutti gli insegnanti, in particolare a coloro che hanno un alunno con disabilità nella propria classe, ma anche in questo caso, la partecipazione dipende dalla motivazione e dalla sensibilità dei singoli. Nel corso delle interviste e focus group con gli insegnanti è emerso che a prescindere dall'impegno e dalle motivazioni personali, non sempre è facile trovare corsi di formazione utili e rispondenti ai loro bisogni e interessi. Uno degli aspetti critici è che spesso i programmi di formazione falliscono nell'aiutare gli insegnanti a tradurre le competenze apprese all'interno delle classi<sup>376</sup>. È come se ci fosse un problema di transfer<sup>377</sup>, sembra sia difficile per loro trasferire ciò che hanno appreso durante i corsi di aggiornamento professionale nel contesto classe, spesso perché i contenuti appresi sono di natura teorica e astratta più che riferiti a conoscenze che utilizzeranno poi nella pratica in aula<sup>378</sup>.

---

<sup>374</sup> A. Mura, A.L. Zurru, (2019). Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 18 (1), 43-57

<sup>375</sup> Il Decreto Ministeriale n.188 del 21/06/21 prevedeva l'obbligo di formazione di 25 ore per i docenti non specializzati sul sostegno e per gli insegnanti (anche a tempo determinato) nelle cui classi era presente un alunno con disabilità, confermato dalla nota n.27622 del 6 settembre 2021. Nel contratto degli insegnanti però, la formazione in servizio è regolata dall'art.63 del CCNL scuola 2006/2009 secondo il quale, anche se imposta per legge, resta oggetto di contrattazione, e il suo svolgimento è da espletare comunque durante le ore di servizio e non in ore aggiuntive. Le organizzazioni sindacali hanno preso posizioni molto dure sottolineando come, nella nota del 6 settembre, si parli di invito e non di obbligo, e destinato comunque agli insegnanti che hanno un alunno con disabilità in classe, precisando che se non rientra tra gli obblighi contrattuali deve essere retribuita.

<sup>376</sup> C. I. Forlin, D. J. Chambers, T. Loreman, J. Deppler, U. Sharma, (2013). Inclusive education for students with disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice

<sup>377</sup> F. A. Korthagen, J. P. Kessels, (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X028004004>

<sup>378</sup> F. A. Korthagen, J.P. Kessels, (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X028004004>

Alle scarse competenze pedagogiche, relazionali e inclusive di una parte degli insegnanti curricolari, si aggiunge poi l'annosa questione della formazione degli insegnanti di sostegno. La mancanza di una normativa specifica di riferimento e di docenti specializzati consente ancora a molti di loro di poter insegnare senza averne le competenze, o essere formati sui temi specifici dell'inclusione scolastica, e utilizzare il ruolo di insegnante di sostegno come una "scorciatoia" per guadagnare punti e posizioni in lista, in attesa di essere chiamati ad insegnare la propria disciplina. All'interno delle due scuole gli insegnanti specializzati sono meno del 50% del totale. Scarsa preparazione, poche competenze e una non piena consapevolezza del proprio ruolo e funzioni da parte di entrambi le figure certamente non facilitano questo processo. Questi elementi si ripercuotono in maniera negativa sulla collaborazione e la comunicazione tra docenti e la piena condivisione e realizzazione degli obiettivi inclusivi delle scuole. La progettazione di itinerari educativo-formativi individualizzati, personalizzati e differenziati presuppone infatti la competenza e la collaborazione di tutti coloro che abitano la scuola in un'ottica relazionale di reciprocità e coevoluzione, e un confronto che li vede intenzionalmente orientati a realizzare concretamente i diritti inclusivi e di autorealizzazione di ogni singolo alunno, superando l'aleatorietà di un'offerta formativa legata ancora troppo spesso all'impegno personale del singolo docente, e garantendo invece che essa sia prassi condivisa da tutto il personale della scuola, sottoposta a valutazione grazie all'individuazione di chiari indicatori strutturali, di processo e di risultato (Sandri, 2014, 2015, 2017). In assenza di collaborazione e interesse, è difficile proporre percorsi di individualizzazione, personalizzazione e differenziazione dotati di senso e significato, collegati al progetto di vita degli studenti con disabilità. L'inclusione implica la partecipazione di ogni studente, a prescindere dalle sue condizioni, l'approccio dovrebbe essere dunque non quello di stabilire un programma speciale per ciascuno, ma estendere il modo di pensare le pratiche e le strutture affinché le esigenze di tutti possano essere considerate. Non è pensabile delegare questo compito solo ad alcune figure: Canevaro parlava di "delega paradossa", mentre la scuola ha bisogno più che mai di "una delega inclusiva, una delega che allontani per avvicinare" (Canevaro, 2006, p. 50). All'interno delle due scuole italiane sembra che tutte le responsabilità ricadano sulle spalle dell'insegnante di sostegno (ed educatori), rendendo molto difficile l'attivazione di percorsi che mirano a trovare punti di contatto tra gli obiettivi della classe e quelli degli studenti con bisogni educativi speciali, che non si traducano in una banalizzazione delle attività, e costruire un PEI realmente collegato con il progetto di vita e con i bisogni, le potenzialità e il diritto all'autodeterminazione. Da quanto emerso nella ricerca, il PEI al di là delle buone intenzioni del legislatore, resta fatalisticamente a carico degli insegnanti di sostegno. Dalle interviste e focus group con gli insegnanti di sostegno di entrambe le scuole italiane, la scrittura del PEI resta a carico del docente specializzato, sono pochi gli insegnanti curricolari che oltre a limitarsi a firmarlo, cercano un dialogo al fine di trovare punti comuni con la propria programmazione. Oltre alla scarsa collaborazione, lamentano una mancanza di riconoscimento da parte dei colleghi disciplinari, che continuano a considerarli quasi come una sorta di insegnanti di "serie B", e raccontano la fatica quotidiana del dover a volte ancora "giustificare" la propria presenza nell'aula, e di promuovere l'inclusione non solo degli studenti con disabilità ma anche della propria figura all'interno della classe.

Il sistema scolastico finlandese si definisce, nonostante i limiti precedentemente sottolineati<sup>379</sup>, inclusivo per definizione dato che ogni alunno è considerato speciale. La recente estensione

---

<sup>379</sup> Secondo Rizvi e Lingard (Sirrko, Sutela, Takala, 2022), *School assistants' experiences of belonging*, «International Journal of Inclusive Education» 0:0, pp 1-17) il sistema scolastico finlandese riflette un'ideologia neoliberista indirizzata al raggiungimento dei risultati, della responsabilità individuale, alla competizione e all'efficienza e attualmente prevede ancora l'esistenza di scuole speciali. Come sottolineano Pihlaja e Silvennoinen (Sirrko, Sutela, Takala 2022) nel Core Curriculum (CC), la parola "inclusion" è citata solo una volta: 'compulsory education should be developed according to inclusive principles'(CC2014,18). Nel documento i principi inclusivi non vengono definiti

dell'obbligo scolastico a 18 anni ha fatto sì che tutti gli studenti fino al compimento della maggiore età abbiano accesso in modo gratuito a libri e materiale didattico, colazione, pranzo e trasporti. Sempre in ottica inclusiva gli studenti hanno la possibilità di accedere all'Università a prescindere se abbiano frequentato un "lukio" o una "vocational school", e la libertà (e responsabilità) di costruire il proprio percorso di studi in base ai propri ritmi, interessi ed esigenze: ciò permette una personalizzazione degli apprendimenti, anche grazie alla possibilità di vedersi riconosciute e poter valorizzare le competenze acquisite in ambiti non formali, collegando gli apprendimenti scolastici alla vita reale e alle opportunità offerte dal territorio. Come già riportato questo rappresenta una notevole opportunità soprattutto per coloro che, per diverse ragioni, faticano a esprimere le proprie potenzialità durante le attività scolastiche. Anche l'assenza di bocciature consente di ridurre marginalizzazioni, etichettamenti, demotivazione e abbandoni scolastici e rende possibile riflettere e lavorare sui propri punti di forza e di criticità, e rafforzare l'autostima e la fiducia in sé.

Le competenze e la preparazione degli insegnanti e la presenza di un team di professionisti dedicati al benessere e all'inclusione degli studenti aumentano la possibilità che ognuno possa sentirsi accolto e in grado di esprimere le proprie potenzialità.

La recente riforma dell'obbligo scolastico prevede che le scuole organizzino dei servizi di orientamento al fine di sostenere lo studente nello studio, nella crescita e nello sviluppo, promuovere l'uguaglianza e l'inclusione, combattere le discriminazioni e l'esclusione sociale. Il lavoro di orientamento lo supporta nella pianificazione del percorso di studio tenendo conto delle sue caratteristiche, bisogni, interessi, passioni, hobby, competenze e altri fattori che possono incidere sulle sue condizioni di vita.

I docenti sono molto preparati e riconosciuti socialmente e professionalmente, hanno tutti almeno una laurea specialistica e una formazione pedagogica di base. Mediamente solo il 10% riesce ad accedere ai corsi di specializzazione per insegnare, e al termine devono comunque superare una serie di colloqui con i Dirigenti scolastici prima di ottenere il posto di lavoro; solo i migliori e i più motivati ce la fanno. Oltre a insegnare, quasi tutti sono anche tutor di gruppi mediamente di 20/25 studenti, con i quali si incontrano ogni due settimane, per parlare del loro andamento scolastico, dei loro interessi, bisogni e difficoltà. Sono le sentinelle che per prime hanno il compito di intercettare eventuali problematiche e riportarle ai colleghi del team "benessere e inclusione", di cui fanno parte e con i quali si incontrano regolarmente. Per far funzionare bene questo meccanismo di aiuto e supporto, e la comunicazione tra i diversi servizi, la collaborazione tra tutte le parti è fondamentale e almeno nel caso delle due scuole oggetto d'indagine si ritiene venga realizzato a pieno.

Semberebbe quindi che, almeno per coloro che riescono ad accedere, in quanto l'inclusione nei "Lukio" non si realizza pienamente per coloro che presentano deficit intellettivi, ci siano tutte le condizioni per sentirsi accolti e inclusi, e per riuscire a raggiungere i propri obiettivi formativi. Come già riportato in precedenza, tuttavia la tendenza a costituire scuole sempre più grandi rischia di mettere a rischio questo delicato processo: nei "Lukio" in genere è presente un solo insegnante di sostegno. Gli studenti che ne hanno bisogno possono prendere appuntamento e organizzare un piano di supporto individualizzato limitato comunque nel tempo e relativo e specifiche difficoltà. È evidente che in una scuola di 1400 studenti, diventa impossibile riuscire a seguire e a supportare tutti nell'apprendimento, lo stesso dicasi per il resto del team "benessere": ogni counselor ha mediamente 250/300 studenti rendendo complesso svolgere un lavoro in profondità e con continuità.

Parlando di inclusione e benessere, credo sia doverosa una riflessione sul livello di benessere psicologico e inclusione degli studenti, sulla base dei dati emersi dal questionario a loro rivolto, e dalle interviste e focus group svolti con Dirigenti scolastici, insegnanti, counsellors, assistenti sociali e educatori. È facilmente riscontrabile una certa fragilità, spiegabile a mio avviso, solo in

---

sebbene vengano enfatizzati i valori associati all'educazione inclusiva come l'equità, la partecipazione e la solidarietà. Resta implicitamente escluso uno dei valori chiave, ovvero la valorizzazione della diversità (Sirrko, Sutela, Takala 2022).

parte dall'emergenza pandemica. Le quattro scuole negli ultimi anni hanno attivato diversi servizi di ascolto e supporto psicologico, e progetti finalizzati al benessere e all'inclusione, per rispondere a quella che sembra stia diventando un'"emergenza". Circa la metà degli studenti si sente sopraffatto dai compiti (A: 39,5%; B: 46,5%; C: 52,7%; D: 47,7%) e in colpa se non pensa allo studio (A: 42; B: 64; C: 47,7%; D: 59), circa un terzo di loro sente che i suoi studi non hanno senso (A: 30,6%; B: 42,1%; C: 34%; D: 26,2%). Diversi studenti, tra coloro che hanno risposto, avvertono spesso/sempre la paura di trovarsi in situazioni di imbarazzo, che li porta ad evitare o non parlare con le persone (A: 21%; B: 42,8%; C: 34%; D: 29,2%), o in cui potrebbero trovarsi al centro dell'attenzione (A: 26%; B: 38,1%; C: 34%; D: 33,8%). Non sono pochi coloro che hanno ricevuto un supporto psicologico a scuola (A: 6,4%; B: 7%; C: 40%; D: 36,9%) o che comunque sentono che ne avrebbero bisogno (A: 13,5%; B: 23,4%; C: 9,1%; D: 9,2%), nelle due scuole finlandesi, sommando i due dati, sono quasi il 50%, Percentuali non molto diverse rispetto agli studenti che hanno ricevuto un supporto psicologico fuori da scuola (A: 12,9%; B: 19,4%; C: 23,3%; D: 30,2%), o che comunque sentono ne avrebbero bisogno: (A: 12,9%; B: 21%; C: 12,2%; D: 14,3%) A ciò si aggiunge che alcuni hanno difficoltà a fare amicizia (A: 15,7%; B: 15,5%; C: 23,6%; D: 16,9%), o non hanno amici (A: 15,3%; B: 10,9%; C: 14%; D: 10%), e che circa uno su tre si sente spesso solo (A: 22,3%; B: 30,9%; C: 27,5%; D: 41,2%).

Quasi tutti gli studenti delle due scuole finlandesi (C: 93%; D: 92,3%), e circa i due terzi di quelli delle due italiane (A: 69,9%; B: 63,1%), si sentono sicuri al loro interno, non mancano però i casi di bullismo da parte degli insegnanti (A: 10,2%; B: 10,1%; C: 10,9%; D: 16,7%) o dei propri compagni (A: 12%; B: 9,6%; C: 13,9%; D: 13,9%). In tre casi su quattro, sono poco più della maggioranza coloro che si sentono felici a scuola (A: 70,1%; B: 44,9%; C: 58,7%; D: 54,7%), e in classe (A: 70,4%; B: 57,9%; C: 57,8%; D: 60%). Sembra che gli studenti italiani percepiscano un maggiore senso di appartenenza alla propria scuola (A: 65,7%; B: 68,4%; C: 20,2%; D: 33,3%) e alla propria classe (A: 77,1%; B: 76,68%; C: 38,5%; D: 48,4%) rispetto a quelli finlandesi. Ciò può essere in parte spiegato dal fatto che in Finlandia è stato adottato il modello "senza classi", gli studenti scelgono individualmente il proprio piano di studio e quali e quante lezioni seguire, distribuendole in base ai propri ritmi, interessi e necessità, nei diversi periodi dell'anno. La mancanza di un gruppo di riferimento può giustificare, almeno parzialmente lo scarso senso di appartenenza.

Rispetto all'inclusione infine, la maggioranza degli studenti che hanno risposto, si sentono più inclusi all'interno delle proprie classi (A: 84%; B: 83%; C: 66,7%; D: 56,4%) che a scuola (A: 71,4%; B: 54,6%; C: 52,8%; D: 50%). Sembra che gli studenti italiani percepiscano una maggiore inclusione rispetto ai colleghi finlandesi, che tuttavia, considerano complessivamente le proprie scuole maggiormente inclusive rispetto agli alunni delle due scuole delle Avanguardie Educative (A: 71,3%; B: 52%; C: 73%; D: 82,3%).

Merita una considerazione finale, la presenza "inattesa" di educatori all'interno di una delle due scuole in Finlandia, emersa nel corso delle osservazioni. La sperimentazione iniziata in alcune municipalità ormai da oltre 10 anni si è andata man mano consolidando soprattutto in seguito all'emergenza pandemica, anche se manca ancora una legge di riferimento nazionale. Nelle diverse esperienze si sta rivelando una figura chiave all'interno del processo di inclusione non solo degli studenti con bisogni educativi speciali. Dalle interviste realizzate nelle scuole, la percezione di insegnanti e dirigenti scolastici è molto positiva, gli educatori sono ritenuti preparati, competenti e in grado quindi di comunicare con lo stesso linguaggio dei giovani e interagire meglio con loro. Gli *youth workers* contribuiscono al miglioramento delle relazioni e della comunicazione tra i vari servizi all'interno della scuola, ma anche con l'esterno, rappresentando un vero ponte capace di collegare la dimensione formale e non formale. Attraverso un ascolto attivo dei bisogni e degli interessi degli studenti (sessualità e identità di genere, uso di sostanze, problemi relazionali) li aiutano a sentirsi parte della comunità scolastica, agendo anche come sentinelle pronte a rilevare eventuali episodi di bullismo. Possono essere chiamati dagli insegnanti durante le lezioni nelle diverse classi, soprattutto nel periodo iniziale, per svolgere attività di conoscenza reciproca, team building, o semplicemente per introdursi e presentare il proprio ruolo. In alcune realtà hanno a



disposizione un proprio spazio, una sorta di “centro di aggregazione giovanile” all’interno della scuola, uno spazio informale e sicuro in cui gli studenti possono confidarsi, rilassarsi tra una lezione e l’altra, prendersi una piccola pausa, stare con i propri amici. A mio avviso è una figura che pur con le dovute peculiarità contestuali, potrebbe rivelarsi utile anche nelle nostre scuole, e meriterebbe ulteriori ricerche, che potrebbero contribuire ad un ripensamento organico delle nostre scuole secondarie di secondo grado e ad una riforma attesa ormai da troppo anni.

Questi dati, seppur non generalizzabili, sono utili a mio avviso, comunque a generare riflessioni e ulteriori ricerche, sembra che il modello finlandese, qui esplicitato nelle due scuole prese in esame, realizzi un tipo di “inclusione esclusiva”, in quanto non è rivolta a tutti gli studenti, relegando quelli considerati “meno meritevoli” negli istituti professionali e quelli con gravi disabilità in contesti altamente specializzati, ma segreganti, mentre quello italiano persegue un’ “inclusione teorica”, sicuramente più in linea con i principi e i valori delle diverse dichiarazioni internazionali, che tuttavia stenta ad attivare processi inclusivi realmente coevolutivi a beneficio sia degli studenti con bisogni educativi speciali che dei loro compagni.

### **Sintesi dei risultati della ricerca.**

Al termine di questa ricerca, si può affermare che secondo le percezioni della maggioranza degli studenti, dei Dirigenti, degli insegnanti e dell’altro personale scolastico coinvolti negli studi di caso, le quattro scuole oggetto d’indagine siano sia innovative sia inclusive. Sembra che il processo di innovazione abbia avuto un impatto positivo sul miglioramento dell’inclusione scolastica e viceversa, accogliere studenti con bisogni educativi speciali richiede infatti flessibilità, capacità di mettersi in discussione, ripensare le proprie pratiche, e spinge a trovare costantemente delle soluzioni nuove e innovative, di cui potranno avvantaggiarsi tutti gli studenti. Il processo di rinnovamento si è focalizzato, oltre che sulle caratteristiche strutturali degli ambienti di apprendimento (in tre di esse, 1 italiana, A, e due finlandesi, C e D), anche sulla qualità della didattica, sulla visione stessa di scuola, intesa come Civic-center, punto di riferimento per la comunità e integrata con la rete dei servizi del territorio, in grado di valorizzare e riconoscere gli apprendimenti acquisiti in ambito non formale (soprattutto in Finlandia), e sull’attenzione al benessere e all’inclusione di tutti gli studenti.

#### *Spazi di apprendimento innovativi e inclusione (1)*

Rispetto alla domanda se gli spazi di apprendimento innovativi facilitino il benessere degli studenti e l’utilizzo di didattiche learner-centred, in grado di favorire il coinvolgimento, la partecipazione attiva e una maggiore inclusione per tutti, anche degli studenti con bisogni educativi speciali, dalle percezioni di coloro che hanno partecipato alla ricerca, sembra che essi effettivamente abbiano un impatto positivo, confermando le teorie e le ricerche riportate nel capitolo 2.

Nelle tre scuole in particolare che sono state interessate (A e C), o lo sono tutt’ora (D)<sup>380</sup>, dal rinnovamento delle strutture scolastiche e degli ambienti di apprendimento, Dirigenti scolastici, insegnanti e studenti hanno collaborato insieme attivamente con architetti e ingegneri, al fine di rendere il progetto finale funzionale alle esigenze e agli obiettivi educativi. Gli spazi sono stati pensati sin dall’inizio per essere belli, confortevoli, accoglienti e accessibili, in grado di trasmettere e offrire benessere, sicurezza e inclusione. Luoghi dove poter stare bene e sentirsi liberi di esprimersi e apprendere in base ai propri ritmi, tempi e potenzialità.

Ispirandosi alle teorie di alcuni autori (es. Hertzberg, 2008, learning landscapes), i dirigenti, gli insegnanti e gli studenti hanno ridisegnato gli spazi comuni sono stati ridisegnati come learning streets (in particolare quelli di passaggio o poco utilizzati, e di solito considerati privi di valore dal punto di vista dell’apprendimento) immaginando atri e corridoi come strade, piazze, non più con

---

<sup>380</sup> Con A, B, C, D, mi riferisco alle 4 scuole oggetto di ricerca, le due italiane, A e B, e le due finlandesi C e D

funzioni di separazione ma come luoghi di incontro, di socializzazione, che favoriscono relazioni tra persone. Sono stati introdotti armadietti, comodi divani, tavolini e cabine insonorizzate in cui gli studenti possono trovarsi per studiare, da soli o in piccoli gruppi, ripassare le lezioni, ma anche biliardini, tavoli da biliardo e da ping-pong (e in una delle due scuole finlandesi anche una sauna!) per socializzare o rilassarsi. Nelle quattro scuole sono presenti anche delle mense (fondamentali per estendere l'orario scolastico anche al pomeriggio) dove insegnanti e alunni possono consumare insieme il cibo durante le pause, o trovarsi per ripassare le lezioni o semplicemente stare insieme.

Secondo le percezioni di coloro che hanno partecipato alla ricerca sembra che effettivamente questi spazi favoriscano il benessere e l'inclusione degli alunni. Dalle interviste e focus group, ma anche dalle osservazioni sul campo, sembra che gli studenti apprezzino molto l'aver a disposizione spazi belli, colorati e confortevoli in cui sentirsi bene, accolti, e potersi rilassare da soli o con i propri amici. Dal questionario rivolto agli studenti, le scuole sono ritenute, dalla maggioranza di coloro che hanno risposto, prive di barriere architettoniche e accessibili a tutti<sup>381</sup>, le diverse aule sono facilmente raggiungibili, anche grazie alla presenza di mappe che aiutano a orientarsi (in tre scuole su quattro, 2 italiane, A e B, e 1 finlandese, C). Ci sono spazi in cui sentirsi a proprio agio durante le pause, mancano tuttavia informazioni in lingue diverse (in quelle italiane) e per gli ipovedenti. In particolare, nelle due scuole finlandesi, anche gli insegnanti dispongono di spazi progettati per assicurare il loro benessere, attrezzati con fornelli, frigoriferi, tavoli, divani, comode sedute con tanto di poltroni massaggianti, e in un caso, anche con saune.

Le innovazioni degli ambienti di apprendimento hanno interessato anche le aule, sia dal punto di vista dell'organizzazione spaziale che degli arredi, con evidenti effetti sulla didattica.

In due scuole (A e D, e fino a prima dell'emergenza pandemica anche C), per esempio, il rinnovamento ha portato all'adozione del modello delle aule di materia, in cui non sono più gli insegnanti a muoversi da una classe all'altra bensì gli studenti. Ciò ha permesso ai docenti di personalizzare gli spazi, gli arredi e gli strumenti in funzione dell'insegnamento, trasformando le aule in laboratori disciplinari, e agli alunni la possibilità di muoversi e "ossigenarsi il cervello" tra una lezione e l'altra.

Nelle quattro scuole sono state eliminate le cattedre, simbolo di potere e di una chiara divisione gerarchica, "torre di controllo" dalla quale sorvegliare e disciplinare i corpi e le menti degli studenti (Foucault, 1993). Il setting tradizionale dell'aula con file di banchi paralleli e allineati disposti di fronte alla cattedra e all'insegnante, centro di potere assoluto incontestabile e unica fonte di sapere, non è più funzionale, infatti, a un tipo di didattica centrata sulla collaborazione, creatività, pensiero critico, scambio e confronto di idee. Sono stati introdotti banchi e sedie con le rotelle e componibili (anche se non in tutte classi), che consentono flessibilità e favoriscono processi cooperativi e inclusivi. Secondo le percezioni degli insegnanti quest'organizzazione facilita effettivamente un tipo di apprendimento cooperativo, una maggiore partecipazione e inclusione, anche degli studenti con bisogni educativi speciali. In una delle due scuole italiane in particolare, la disposizione dei banchi "ad isola" è una prerogativa del corso, in quanto funzionale a didattiche learner-centred, come il cooperative learning, il debate, la gamification, e la flipped classroom.

Come riportato nel capitolo 2 (OMS, 2002), lo spazio è uno dei fattori ambientali che può limitare la partecipazione della persona alle diverse attività e costituire una barriera al pieno utilizzo delle opportunità educative. Tuttavia, secondo le risposte al questionario fornite dagli insegnanti, raramente sono stati modificati gli ambienti tenendo conto delle caratteristiche degli alunni; nella maggior parte dei casi ci si è limitati infatti a creare delle zone separate dal resto della classe per

---

<sup>381</sup> Tuttavia nella scuola A, due aule innovative costruite durante il processo di rinnovamento degli spazi, ovvero l'aula TEAL e quella DEBATE, pensate proprio per favorire approcci collaborativi e learner-centred, non sono accessibili per gli studenti con problemi di mobilità!!

svolgere le diverse attività.

Durante il periodo di osservazione trascorso nelle scuole, in particolare in quelle italiane dove, a differenza di quelle finlandesi, sono presenti anche alunni con gravi disabilità, ho avuto modo di rilevare tre situazioni diverse. In una (B, IAC) le dimensioni dell'aula rendevano difficile l'organizzazione dei banchi ad isola e lo svolgimento di attività cooperative. Lo studente con disabilità (sindrome di Down) era seduto in prima fila, vicino alla cattedra, con accanto il banco "riservato" all'educatore o all'insegnante di sostegno. Ciò consentiva a questi ultimi di lavorare in modalità parallela con lo studente, limitandone tuttavia le possibilità di interazione con il resto della classe durante le attività didattiche. Nel secondo caso (B, III GL) l'aula era molto ampia e con i banchi disposti ad isola. Questa organizzazione, prerogativa dell'indirizzo linguistico, facilitava effettivamente l'applicazione di metodologie di apprendimento cooperative. Lo studente con disabilità (disturbo dello spettro autistico ad alto funzionamento) era seduto in un'isola di quattro banchi, con di fianco l'insegnante di sostegno o l'educatore. Questa disposizione favoriva la partecipazione e il coinvolgimento attivo dello studente alle diverse attività e una sua maggiore inclusione all'interno della classe. Nel terzo caso (A, IVA), infine, l'aula era grande e spaziosa con i banchi allineati per file parallele di fronte la cattedra. L'alunno con disabilità era seduto in prima fila con a fianco l'insegnante di sostegno o l'educatore. La disposizione dei banchi in modo tradizionale non facilitava l'interazione con i compagni, né tantomeno modalità di apprendimento cooperativo (alle quali comunque non partecipava). Trascorreva dunque la maggior parte della lezione distante dai compagni, cosa che però consentiva sia all'insegnante di sostegno sia all'educatore di applicare una didattica differenziata e lavorare in modalità parallela, senza dover uscire troppo dall'aula.

Nelle due scuole italiane, infatti, anche all'interno di contesti considerati "all'avanguardia" sono ancora presenti e utilizzate<sup>382</sup> le aule di sostegno. Anzi, il processo di rinnovamento sembra si sia fermato proprio fuori la loro soglia! In una delle due scuole (B) è stata, dopo diversi anni di "lotta", finalmente trasferita al piano terra, seppur sia stata a lungo inutilizzabile, rendendola maggiormente accessibile per tutti. Nell'altra (A), l'aula è piccola, poco accogliente e scarsamente luminosa. Occorre tuttavia evidenziare che entrambe le scuole offrono e hanno a disposizione altri spazi, meno ghettizzanti, in cui insegnanti, educatori e studenti con disabilità possono fermarsi per studiare, ritrovare la concentrazione o rilassarsi. In generale nelle due scuole italiane, secondo quanto dichiarato dagli insegnanti nel corso di interviste e focus group, l'utilizzo o meno dell'aula di sostegno dipende dai singoli casi. A volte gli studenti hanno delle difficoltà a trascorrere tutte le ore in classe con i propri compagni, altre volte sembra siano gli educatori e gli insegnanti di sostegno a preferire di svolgere il proprio intervento al di fuori della classe, anche al fine di lavorare su altre competenze legate magari all'acquisizione di alcune autonomie legate al progetto di vita. Accade anche però che gli insegnanti curricolari comunichino in modo più o meno esplicito ai loro colleghi di sostegno, che forse sarebbe meglio se l'alunno con bisogni educativi speciali non fosse in aula. Nelle scuole finlandesi le aule di sostegno non sono presenti, ma è bene ricordare che non sono frequentate da alunni con gravi disabilità.

### *Didattiche learner-centred (2)*

Come già riportato nel capitolo 2.3.4, sembra che ambienti innovativi possano favorire un insegnamento orientato a facilitare esperienze cognitive, metacognitive e collaborative che conducono ad un apprendimento più profondo<sup>383</sup>.

---

<sup>382</sup> Nel primo caso lo studente ha trascorso in aula il 55% delle lezioni osservate, nel secondo il 100%, nel terzo l'82,5%.

<sup>383</sup> Vedi paragrafo 2.3.4.

Rispetto alla domanda se le didattiche learner-centred favoriscano la partecipazione, il coinvolgimento e l'inclusione nelle lezioni, anche degli studenti con bisogni educativi speciali, le percezioni di tutto il personale scolastico che ha preso parte alla ricerca, sembrano confermare che effettivamente l'utilizzo di metodologie centrate su chi apprende, abbia un effetto positivo. A loro avviso, l'apprendimento cooperativo ed esperienziale, sembrano essere molto funzionali ed efficaci, e non soltanto per coloro che hanno maggiori difficoltà. Consentono infatti agli studenti di interagire tra di loro, migliorando le loro competenze sociali, e di lavorare su progetti in cui possono trovare lo spazio e il modo per dare il proprio contributo, in base alle proprie possibilità. Attività laboratoriali, meno teoriche e più centrate sul learning by doing, permettono anche agli alunni con problemi linguistici e con difficoltà ad esprimersi di partecipare più attivamente. Riportare gli studenti al centro del processo di apprendimento favorisce la loro motivazione e coinvolgimento e questo a loro avviso, costituisce un importante fattore di protezione in termini inclusivi. Quando gli studenti inoltre lavorano in gruppo gli insegnanti riescono a passare tra i banchi, hanno la possibilità di mantenere viva l'attenzione, il coinvolgimento e la partecipazione di tutti, soprattutto di coloro che hanno maggiori difficoltà.

In particolare, nelle due scuole italiane, gli insegnanti, nelle interviste e focus group, hanno riportato come, in base alle loro esperienze, le didattiche cooperative ed esperienziali favoriscono effettivamente la partecipazione degli studenti con BES rispetto alle lezioni frontali. Resta tuttavia difficile, secondo le loro percezioni, coinvolgere gli studenti con gravi disabilità, a prescindere dalle metodologie utilizzate, e far incontrare i loro obiettivi con quelli del resto della classe, garantendo un'effettiva inclusione<sup>384</sup>. Nelle scuole superiori è più complicato perché le programmazioni sono più complesse e la distanza con gli obiettivi dei compagni è maggiore.

Dalle osservazioni condotte nelle classi, emerge che quando i banchi sono disposti ad isola, le lezioni sono maggiormente cooperative e interattive e gli insegnanti fanno meno ricorso a quelle frontali. Ciò è stato rilevato in particolare durante le lezioni della IIIIGL della scuola B, in cui l'organizzazione degli spazi, nonché l'utilizzo di didattiche learner centred, e in particolare del cooperative learning, sono prerogative e caratteristiche fondamentali del corso. Tutti gli insegnanti concordano che quest'approccio consente di variare le modalità di presentazione dei nuovi contenuti, così come gli strumenti di verifica e di valutazione, e di rispondere meglio alle diverse caratteristiche, ai differenti stili di apprendimento e bisogni degli studenti. Tuttavia, come emerso dalle risposte ai questionari fornite dagli studenti, pure all'interno di scuole all'avanguardia e considerate pedagogicamente innovative, non è così raro imbattersi in lezioni passive e noiose. Nei quattro studi di caso sono emersi risultati abbastanza contrastanti al proposito e, anche all'interno delle stesse scuole, gli alunni hanno percezioni abbastanza disomogenee, come si può vedere nella Tabella n. 53.

Nelle due scuole italiane (A e B) le lezioni sono ritenute spesso "interattive e interessanti", rispettivamente dal 42,4% e dal 26,5% degli studenti che hanno risposto, mentre il 43,3% e il 54,4% ritiene che lo siano "solo a volte". Nelle due finlandesi, nella scuola C il 40,5% ritiene siano spesso interattive e interessanti (per il 52,5% "solo a volte") mentre nella scuola D la percentuale sale al 53,9% (per il 40% "solo a volte").

Nelle due italiane (A e B), le lezioni sono spesso ritenute frontali e passive rispettivamente dal 38,8% (per il 36,3% "solo a volte") e dal 43,7% (per il 40,4% "solo a volte"). Nelle due finlandesi sono spesso ritenute frontali e passive nella scuola C dal 48% (per il 46,4% "solo a volte") e nella scuola D dal 38,5% (per il 53,9% "solo a volte").

---

<sup>384</sup> L. Cottini, (2017). Didattica speciale e inclusione scolastica (pp. 1-435). Carocci.

Nelle due scuole italiane (A e B) le lezioni si svolgono attraverso il lavoro in piccoli gruppi e modalità di apprendimento cooperative “solo a volte” o “raramente” rispettivamente per l’86% degli studenti e per l’80,7%. Nelle due finlandesi, nella scuola C “solo a volte” per il 51% (per il 31% “spesso”) e nella scuola D per il 56,3% (per il 23,4% “spesso”). Ad eccezione della scuola A<sup>385</sup>, l’apprendimento esperienziale sembra utilizzato decisamente con scarsa frequenza.

Studenti delle scuole/ Lezioni	interessanti e interattive	Frontali e passive	Apprendimento cooperativo	Apprendimento esperienziale
A	43,4% solo a volte 42,4% spesso	36,3% a volte 38,8% spesso	45,2% solo a volte 40,8% raramente	29,9% solo a volte 35,7% raramente
B	54,4% solo a volte 29,5% spesso	40,7% a volte 43,7% spesso	43,3% a volte 37,4% raramente	22,54% solo a volte 68,9% raramente/mai
C	52,2% solo a volte 40,5% spesso	46,4% a volte 48% spesso	51% solo a volte 31% spesso	41,8% solo a volte 37,4% raramente
D	40% solo a volte 53,9% spesso	38,5% spesso 53,9% a volte	56,3% a volte 23,4% spesso	33,85% solo a volte 60% raramente

Tabella 56 Percezioni degli studenti rispetto alle modalità di svolgimento delle lezioni

Anche rispetto agli stili di apprendimento, dai questionari emergono risposte abbastanza diverse da parte degli studenti. La maggior parte di loro ritiene di apprendere meglio attraverso attività laboratoriali, che utilizzano strumenti digitali e interattivi, grafici e schemi. In generale preferiscono lavorare da soli piuttosto che in piccoli gruppi, e non pochi prediligono comunque le classiche lezioni frontali, a dimostrazione della diversità dei vari stili di apprendimento, ma anche probabilmente, come evidenziato da un insegnante durante un’intervista, che gli alunni vanno educati al lavoro cooperativo. Abituati per anni ad assorbire passivamente le lezioni ed eseguire acriticamente quanto indicato, non è così immediato o scontato che lavorino con piacere e produttivamente, in modo collaborativo con i propri compagni.

Studenti delle scuole/ Modalità di apprendimento	Attività laboratoriali	Apprendimento cooperativo	Da solo	Lezioni frontali	Strumenti digitali e interattivi	Grafici e schemi
A	84,1%	61,2%	56%	40%	85,3%	86%
B	78%	59,3%	71,8%	31,5%	84,6%	82%
C	74,1%	48,2%	78,7%	52,7%	57,5%	57,5%
D	77,8%	60,9%	79,7%	54,5%	81,5%	81,5%

Tabella 57 Preferenza stili di apprendimento degli studenti

Sembra esserci uno scollamento tra le percezioni degli insegnanti, espresse nel corso delle interviste e focus group, e quelle degli studenti, rispetto alla frequenza di utilizzo di didattiche e strategie cooperative, e tra le preferenze degli alunni, sulla base dei loro stili di apprendimento, e le modalità di insegnamento. Nonostante sia riconosciuto unanimemente che le didattiche learner-centred, il cooperative e l’experiential learning favoriscano la partecipazione di tutti e l’inclusione anche degli studenti con bisogni educativi speciali, nella pratiche quotidiane, restano tuttavia, soprattutto nelle due scuole italiane, poco utilizzate. Come ho avuto modo di osservare nelle tre diverse classi delle due scuole appartenenti alla “Avanguardie Educative”, l’introduzione delle nuove conoscenze avviene prevalentemente attraverso lezioni dialogate. Nella scuola A il cooperative learning è stato utilizzato nel 14,8% delle lezioni (circa 32 minuti), mentre nel 24% si è fatto ricorso alla classica lezione frontale (per un tempo medio di 45 minuti). Nella scuola B, nella classe in cui i banchi sono

<sup>385</sup> Nell’Istituto oltre al Liceo Scientifico, oggetto del mio caso studio di caso, c’è anche l’indirizzo tecnico, fattore che potrebbe aver contribuito alla maggiore percentuale del dato relativo all’apprendimento esperienziale.

disposti ad isola, l'apprendimento cooperativo è stato utilizzato nel 40% delle lezioni (39,6 minuti), le lezioni frontali invece sono state utilizzate nel 18%. Nell'altra classe, le lezioni che hanno applicato un approccio cooperativo sono state il 25% di quelle osservate (circa 33 minuti), stessa percentuale di quelle frontali (mediamente 20 minuti).

Anche nelle scuole finlandesi le nuove conoscenze sono introdotte prevalentemente attraverso lezioni dialogate. Durante il periodo di osservazione ho avuto modo di rilevare che il cooperative learning è molto utilizzato, nella scuola C non ho assistito a lezioni frontali, mentre nell'80% dei casi si sono applicate modalità di apprendimento cooperativo, nella scuola D invece è stato utilizzato nel 38% dei casi, mentre si è fatto ricorso a quelle frontali solo nel 6,4% (per una durata media di circa 13 minuti)

Studenti delle scuole/ Modalità di apprendimento	Apprendimento cooperativo	Lezione frontale
A	IVA: 14,8%	IVA: 24%
B	IIIIGL: 40%; IAC: 25%	IIIIGL: 18%; IAC: 25%
C	80%	0%
D	38%	6,4%

Tabella 58 Frequenze di utilizzo relative al cooperative learning e alle lezioni frontali

### *Integrazione educazione formale e non formale: scuole come Civic-center e riconoscimento degli apprendimenti extra-scolastici*

Rispetto alla domanda di ricerca "l'integrazione dell'educazione formale e non formale e il riconoscimento degli apprendimenti non formali possono facilitare l'inclusione?" sembra dalle percezioni dei partecipanti alla ricerca che effettivamente lo scambio di esperienze tra il dentro e il fuori la scuola possa risultare fondamentale per gli studenti, e non solo per quelli con bisogni educativi speciali. Oggigiorno, del resto, le esperienze educative avvengono sempre più in contesti differenziati, e sono molte le ricerche che sostengono che la partecipazione ad attività extracurricolari favorisca lo sviluppo emotivo, intellettuale, sociale e interpersonale, contribuisca ad incrementare il benessere e la vita attiva degli studenti, lo sviluppo del pensiero critico, e ad acquisire autonomia, rispetto e comprensione per le altrui differenze. Può costituire un fattore protettivo per incrementare la salute mentale, l'attitudine all'attività fisica, l'autostima e la percezione di sé, incrementa il senso di appartenenza alla scuola, e diminuisce il rischio di fallimenti e abbandono scolastico sia per gli studenti bravi sia per quelli a rischio di drop out<sup>386</sup>. Le percezioni degli insegnanti confermano queste evidenze, ritengono molto positivo che le scuole non siano focalizzate solo sui contenuti, e che consentano agli studenti di potersi vedere riconosciute e valorizzate, competenze che difficilmente riescono ad esprimere tra i banchi di scuola, e ciò è vero soprattutto con quelli con bisogni educativi speciali.

Le quattro scuole oggetto degli studi di caso si pongono come Civic-center (in particolare quelle italiane), punto di riferimento per la cittadinanza, pienamente inserite nel tessuto urbano e integrate nella rete di servizi<sup>387</sup> della comunità. Sono tutte aperte anche in orario extra-scolastico, offrono un ampio ventaglio di offerte formative, culturali e socio-ricreative agli studenti, garantendo loro un luogo sicuro in cui poter studiare da soli o in gruppo, o semplicemente socializzare e stare insieme ai propri amici, ma anche al resto della cittadinanza ospitando concerti, incontri, conferenze, proiezioni cinematografiche, etc., organizzate spesso in collaborazioni con istituzioni, enti e associazioni no-profit. Una visione<sup>388</sup> in cui la scuola non perde ma rafforza ed arricchisce la sua posizione formativa, condividendo tale responsabilità, con le altre agenzie educative presenti sul territorio attraverso un vero patto di collaborazione. Un modello educativo in cui allo stesso tempo la comunità (famiglia, enti locali, associazioni) offre una base esperienziale ricca, autentica e

<sup>386</sup> Acar e Gündüz, (2017)

<sup>387</sup> Comber et al., 2006; Gruenewald and Smith, 2008; Smith and Sobel, 2010.

<sup>388</sup> Vedi Paragrafo 2.3.4

differenziata alla scuola in modo da rendere le esperienze di vita occasioni di apprendimento non soltanto in termini scolastici ma anche di cittadinanza.

Al fine di rafforzare e mantenere delle relazioni con la comunità, il calendario scolastico finlandese prevede ogni anno una settimana di pausa didattica durante la quale gli studenti hanno la possibilità di esplorare le opportunità e le risorse locali che possono rispondere ai loro interessi. In particolare, quelli dell'ultimo anno di solito visitano le università o si orientano rispetto alle varie offerte lavorative presenti sul territorio.

Le due italiane, collaborano assiduamente con le risorse del territorio, riconoscendo la funzione educativa della città, intesa come insieme di "aule didattiche decentrate". Sono diversi i progetti attivi (radio, cinema, musica, teatro, etc.), molti dei quali coinvolgono anche gli studenti con bisogni educativi speciali. In alcuni di questi anche gli alunni con disabilità hanno avuto modo di mostrare diverse competenze, applicate in contesti e situazioni reali di vita quotidiana, che normalmente non riescono ad esprimere durante le lezioni. La didattica laboratoriale stimola l'utilizzo dei diversi tipi di intelligenza e permette di rispondere meglio ai diversi stili di apprendimento. Consente la comunicazione tra i saperi disciplinari e quelli extra-scolastici, favorendo una vicinanza tra gli insegnanti, i quali possono utilizzare le conoscenze acquisite in ambito non formale, più vicine alla realtà e agli interessi degli studenti, per svolgere e arricchire lo svolgimento della propria materia d'insegnamento.

Tuttavia, nonostante gli scambi e le contaminazioni, e le esperienze positive registrate, le due scuole italiane fanno ancora fatica a riconoscere gli apprendimenti acquisiti in ambiti non formali.

L'introduzione del sistema dei crediti permette il riconoscimento di alcune attività extra-scolastiche: il PCTO è ormai una realtà consolidata, un'esperienza di alternanza scuola-lavoro aperta a tutti gli studenti, anche a quelli con disabilità. È possibile ottenere dei crediti anche attraverso la partecipazione ad alcune attività promosse dalla scuola, come il peer-tutoring, o presenti nel territorio (attività sportive, musicali, di volontariato, etc.). Stando alle dichiarazioni degli stessi insegnanti e dirigenti scolastici, nonché dai risultati del questionario rivolto agli studenti, sembra che il riconoscimento sia solo di "facciata" e non incida effettivamente sul curriculum scolastico: sono riconosciuti solo parzialmente, per lo più attraverso l'esonero da test o lezioni.

Eppure, la maggioranza degli studenti, (oltre il 75%) nel questionario a loro rivolto, ha espresso chiaramente che quando partecipa ad attività extra-scolastiche impara più facilmente, con maggior piacere e coinvolgimento, riesce ad esprimere meglio le proprie potenzialità, e ritiene che le competenze acquisite nei contesti non formali abbiano almeno lo stesso valore di quelle scolastiche. Il credito formativo può essere lo strumento, la chiave di volta nell'integrazione dell'educazione formale e non formale, quel meccanismo in grado di permettere alla scuola di accreditare e "istituzionalizzare" all'interno della programmazione e della valutazione quelle esperienze educative, sociali e culturali che avvengono al suo esterno, riconoscendo pari dignità e valore alla dimensione cognitiva e metacognitiva. Nel nostro Paese manca ancora, tuttavia, una collaborazione effettiva tra scuola, Enti locali, servizi e terzo settore in grado di costruire percorsi didattici che prevedano il coinvolgimento di servizi e istituzioni (musei, biblioteche, centri di aggregazione giovanile, etc.) del territorio e che tali attività siano inserite all'interno dei curricoli, e non utilizzate in modo estemporaneo e occasionale.

In Finlandia, il ciclo di studi superiore è stato disegnato per essere completato in tre anni<sup>389</sup>. Gli alunni devono raggiungere 150 crediti, scegliendo tra corsi obbligatori e facoltativi. Tutti gli studenti sono stimolati sin dalla prima infanzia a praticare sport, avere un hobby e degli interessi personali al di fuori della scuola, nella convinzione che siano fondamentali per completare il percorso di crescita attraverso l'acquisizione di competenze trasversali. Secondo la percezione di insegnanti, dirigenti e altro personale scolastico, questo collegamento con la dimensione non formale dell'apprendimento è riconosciuto e valorizzato dal sistema. Per gli studenti è possibile

---

<sup>389</sup> Articolo 13 della legge sulla scuola secondaria superiore generale (714/2018)



infatti ottenere il riconoscimento, tramite crediti (fino a circa un terzo del totale), di diverse attività svolte in ambito extra-scolastico, all'interno del loro curriculum scolastico. Ciò significa riconoscere che l'apprendimento può avvenire in modalità e contesti diversi, e che queste opportunità possono stimolare la motivazione interna, accendere il desiderio di voler continuare ad imparare, rafforzando l'autostima e la fiducia in sé. Attraverso queste esperienze, secondo la percezione degli insegnanti, anche chi ha qualche difficoltà nello studio, per le più svariate ragioni, ha la possibilità di poter valorizzare i punti di forza, le risorse e le competenze che non riesce ad esprimere tra i banchi. Specialmente nelle classi preparatorie, è importante uscire da scuola e imparare nella natura, nei musei, biblioteche, nelle diverse associazioni del territorio, migliora le relazioni di gruppo e aiuta ad attivare ed utilizzare altre competenze, attraverso attività più pratiche ed esperienziali. Il meccanismo è molto flessibile, possono riconoscere un'ampia gamma di attività, dai corsi di prima emergenza a quelli di igiene necessari, per esempio, per lavorare in bar e ristoranti, ma anche esperienze di volontariato presso associazioni religiose, o boy-scout, acquisire la patente di guida, etc. (di solito è richiesto un impegno di almeno 30 ore, a seconda delle varie attività).

Le due scuole finlandesi sono inoltre molto impegnate anche in diversi progetti nell'ambito del programma Erasmus+, che ha nell'inclusione proprio una delle sue priorità. Negli ultimi anni stanno coinvolgendo sempre più nelle attività di scambio e mobilità internazionale anche gli studenti con bisogni educativi speciali. A detta degli insegnanti, un'esperienza faticosa, ma sicuramente molto formativa, sia per gli studenti con difficoltà, sia per i loro compagni, sia per i docenti stessi. La partecipazione a questi progetti offre un'opportunità unica a chi, per esempio, di solito non ha la possibilità di viaggiare, di misurarsi in altri contesti culturali, in autonomia senza il supporto e la "protezione" dei genitori.

### **Alcuni elementi di criticità**

I dirigenti, i docenti e il resto del personale scolastico coinvolto delle quattro scuole oggetto della ricerca, dichiarano con convinzione di essere riusciti a far convivere al loro interno innovazione e inclusione. Spazi innovativi, didattiche learner-centred e integrazione dell'educazione formale e non formale sembrano dunque aver effettivamente contribuito al miglioramento dell'inclusione e del benessere degli studenti; tuttavia, permangono, secondo le percezioni degli intervistati e dei partecipanti ai focus group, diverse criticità che rischiano di minarne le potenzialità e gli effetti positivi. Negli ultimi anni, per esempio, per ragioni legate al calo demografico e alla scarsità di risorse economiche da investire nell'educazione, c'è la tendenza ad accorpate tra loro le scuole secondarie superiori più piccole. Ciò sta diventando un problema, secondo le percezioni in particolare di insegnanti e dirigenti scolastici finlandesi, secondo i quali scuole più grandi offrono sicuramente maggiori opportunità formative; tuttavia, minacciano di compromettere proprio le caratteristiche tipiche delle scuole in Finlandia. In un sistema molto competitivo, come è il loro, in cui non esistono le classi, ci sono maggiori responsabilità individuali rispetto all'apprendimento e può essere più difficile fare amicizia o trovare compagni con cui condividere il proprio percorso. Ciò inoltre rischia di mettere in discussione il sistema delle aule disciplinari (come sta accadendo in una delle due scuole italiane, ed è già accaduto ad una delle due scuole finlandesi): nonostante più spazi a disposizione, la presenza di un maggior numero di studenti non consente a tutti gli insegnanti di disporre di una propria aula. L'organizzazione dei corsi così strutturata rende inoltre estremamente variabile il numero dei presenti; durante il periodo di osservazione in Finlandia si è potuto constatare come si passasse, a seconda delle materie, da lezioni con 5 alunni ad altre con 35, fattore che a sua volta rende difficile l'applicazione di didattiche attive e learner-centred, e, stando anche alle percezioni degli studenti emerse nel questionario a loro rivolto, non è così raro (seppur con minor frequenza rispetto alle scuole italiane) imbattersi in lezioni frontali.

Un altro aspetto innovativo che meriterebbe un approfondimento in chiave inclusiva è la presenza di ambienti scolastici sempre più multimediali. Le nuove tecnologie possono sicuramente migliorare alcuni aspetti della didattica; consentono per esempio agli insegnanti di ampliare le modalità di

presentazione dei contenuti integrandoli con video, immagini, grafici. Ciò può rendere le lezioni meno noiose e interattive e rispondere meglio ai diversi stili di apprendimento degli studenti, tuttavia, occorre trovare soluzioni affinché gli strumenti digitali non finiscano per incidere negativamente sulla didattica e sugli apprendimenti, come, secondo la percezione degli insegnanti, sembra accadere.

Nelle quattro scuole oggetto d'indagine, gli studenti utilizzano ormai regolarmente il computer durante le lezioni. All'interno delle due scuole italiane, i professori, come si è potuto constatare durante il periodo di osservazione, integrano spesso le spiegazioni con materiale multimediale e utilizzano programmi che permettono di renderle più interattive e stimolanti.

A partire dall'agosto 2021 in Finlandia, con la recente riforma delle scuole secondarie superiori, che ha esteso l'obbligo scolastico a 18 anni, gli e-book hanno sostituito (gratuitamente) i libri cartacei, che restano comunque a disposizione ma a pagamento. Tuttavia, in entrambi i contesti, si è avuto modo di rilevare che gli insegnanti trascorrono mediamente circa l'89% della lezione seduti dietro la cattedra o in piedi vicino le lavagne multimediali. L'utilizzo degli strumenti digitali sembra abbia ridotto le loro possibilità di muoversi all'interno della classe e ciò si traduce nella pratica, che la maggior parte degli studenti, soprattutto coloro che sono seduti nelle ultime file, trascorrono gran parte del loro tempo sui social media, guardando video o giocando ai videogames. La minore mobilità degli insegnanti all'interno della classe riduce la qualità delle relazioni, le possibilità di interagire da vicino con gli studenti e tenere viva la loro partecipazione effettiva alla lezione (D'Alonzo, 2002).

Gli insegnanti hanno la percezione che l'uso degli strumenti e dei materiali digitali stia influenzando negativamente sulle capacità di attenzione e concentrazione degli studenti, ma anche sulla qualità del loro apprendimento. Per esempio, gli e-book sono a loro avviso difficili da utilizzare in quanto ci sono molti contenuti ed esercizi a disposizione ma non è semplice capire quali siano maggiormente rilevanti, oltre alla presenza di mille opportunità per distrarsi e perdersi nei diversi link attivi. Dalle interviste raccolte, anche la maggioranza degli alunni ha percezioni contrastanti e non proprio positive sull'uso degli e-book; gli studenti apprezzano l'interattività e la possibilità di utilizzare diverse risorse tecnologiche, tuttavia lamentano, per esempio, più difficoltà a restare concentrati e una maggiore fatica ad apprendere (stanchezza e affaticamento visivo e mentale). Si deve considerare del resto che la didattica digitale comporta necessariamente un ulteriore tempo da trascorrere di fronte a uno schermo da parte di una generazione che già tendenzialmente vive sempre connessa e si relaziona con gli altri, per lo più, attraverso un monitor di un computer o di un cellulare ("excess screen time", Lissak, 2018). In ottica inclusiva, occorre inoltre chiedersi quanto questi strumenti e software siano in grado effettivamente di favorire la partecipazione e l'apprendimento degli studenti con bisogni educativi speciali. Indubbiamente ci sono delle notevoli potenzialità, ma occorrerebbero ulteriori ricerche sul tema; certo è che, come si è avuto modo di osservare durante il periodo pandemico con la didattica a distanza, la relazione, il contatto e la vicinanza fisica restano elementi insostituibili nella prassi educativa (Sandri, Ghidini, 2020).

Didattiche attive, spazi di apprendimento innovativi e riconoscimento delle competenze non formali, possono sicuramente contribuire a migliorare l'inclusione degli studenti, in particolare di coloro che hanno bisogni educativi speciali, è giusto tuttavia chiedersi chi sta guidando questo rinnovamento e a quali fini, e se l'organizzazione e le finalità educative rispondano ancora a principi pedagogici o siano guidati principalmente dagli interessi di un mercato sempre più globalizzato. Smardon e colleghi (2015) per esempio discutono sull'influenza dell'OECD sulla costruzione di nuove scuole open plan. Gli esperti e i ricercatori spesso lavorano all'interno di progetti politici che perseguono interessi economici globali come per esempio gli ILEs, il programma per la valutazione degli studenti (PISA) e quello di sviluppo delle competenze del XXI secolo. Lo stesso dicasi per l'introduzione delle nuove tecnologie (ICT) a supporto della didattica e per il riconoscimento delle competenze acquisite in ambito extra-scolastico che rischia di iperformalizzare e snaturare le caratteristiche peculiari dell'educazione non formale in favore dei

bisogni del mercato del lavoro.

Assicurare un'istruzione di qualità alle nuove generazioni può essere una garanzia per lo sviluppo e il progresso della società, occorrerebbe però chiedersi se tutti condividiamo la stessa idea di progresso e il ruolo previsto per coloro che hanno maggiori difficoltà e vivono ai suoi margini.

A quasi trent'anni dalla Dichiarazione di Salamanca, all'interno delle quattro scuole osservate, sembra ci sia ancora diversa strada da fare verso la realizzazione dei suoi principi inclusivi.

## BIBLIOGRAFIA

- Acocella, I. (2012), *The focus groups in social research: advantages and disadvantages*, «Quality & Quantity», 46, pp. 1125-1136.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006), *Improving schools, developing inclusion*, Routledge
- Airoldi, R., Bottino, P.L., (1982), *Manuale di edilizia scolastica*, Firenze, Nuova Italia.
- Alterator, S., & Deed, C. (2013), *Teacher adaptation to open learning spaces*. «Issues in educational research», 23(3), pp. 315-330.
- Altmann, U. (2021), *Openness–flexibility–transition. Nordic prospects for changes in the school learning environment*, «Education Inquiry», 12(3), pp. 301-310.
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009), *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*, OECD Education Working Papers, No. 41, Paris, OECD Publishing.
- Arvaja, M., Sarja, A., & Rönnerberg, P. (2020), *Pre-service subject teachers' personal teacher characterisations after the pedagogical studies*, «European Journal of Teacher Education», pp1-17.
- Asquini, G., Benvenuto, G., & Cesareni, D. (2017), *La valutazione per il cambiamento: il percorso di monitoraggio del progetto D.A.D.A. in Coggi*, C. & Notti, A.M., (a cura di) *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratica della valutazione educativa*, Lecce, Pensa MultiMedia Editore.
- Asquini, G. (2018), *Osservare la didattica in aula. Un'esperienza nella scuola secondaria di I grado*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)», (18), pp. 481-493.
- Augè, M. (1993), *Non luoghi. Antropologia della surmodernità*, Milano, Elèuthera.
- Bacchini, F. (2016), *Innovative Learning Space* (Eds. M. Faiferri, S. Bartocci & F. Pusceddu), Trento, LISt Lab.
- Bakoban, R. A., & Aljarallah, S. A. (2015), *Extracurricular Activities and Their Effect on the Student's Grade Point Average: Statistical Study*, «Educational Research and Reviews», 10(20), pp. 2737-2744.
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015), *The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis*, «Building and Environment» 89, pp. 118-133.
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2017), *The holistic impact of classroom spaces on learning in specific subjects*, «Environment and behavior», 49(4), pp. 425-451.
- Benade, L. (2019), *Flexible learning spaces: Inclusive by design?* «New Zealand Journal of Educational Studies», 54(1), pp. 53-68.
- Benfield, J. A., Rainbolt, G. N., Bell, P. A., & Donovan, G. H. (2015), *Classrooms with nature views: Evidence of differing student perceptions and behaviors*, «Environment and Behavior », 47(2), pp. 140-157.
- Benvenuto, G. (2015), *Stili e metodi della ricerca educativa*, Roma, Carocci.
- Bertolini, P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia
- Bhola, H. S. (1983), *Non-formal education in perspective*, «Prospects», 13(1), pp. 45-53.
- Bjornavold, J. (2000), *Making learning visible: Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*, Thessaloniki, European Centre for the Development of Vocational Training,
- Blackmore, J., Bateman, D., Loughlin, J., O'Mara, J., & Aranda, G. (2011), *Research into the connection between built learning spaces and student outcomes*, Melbourne, Department of Education and Early Childhood Development

- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021), *Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme*, «Form@ re-Open Journal per la formazione in rete», 21(1), pp.8-23.
- Bonaiuto, M. (2011), *L'impatto dell'ambiente scolastico su apprendimenti e comportamenti. Il punto di vista della psicologia ambientale*, «Rivista dell'Istruzione, Dossier Architettura scolastica», 4, pp. 52-61.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014), *Il Nuovo Index per l'inclusione*, Roma, Carocci.
- Borri, S. (2016), *Spazi educativi e architetture scolastiche: linee e indirizzi internazionali*, Firenze, Indire
- Borri, S. (2018), *The Classroom has Broken. Changing School Architecture in Europe and Across the World*, Firenze, Indire
- Borri, S. (2021), From Classroom to Learning Environment. In *Makers at School, Educational Robotics and Innovative Learning Environments: Research and Experiences from FabLearn Italy 2019, in the Italian Schools and Beyond*, pp. 51-55, Springer
- Bradbeer, C. (2016), Working together in the space-between: Pedagogy, learning environment and teacher collaboration in *Evaluating Learning Environments: Snapshots of emerging issues, methods and knowledge*, pp. 75-90.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005), *Qualitative Studies in Special Education*, «Exceptional Children» 71(2), pp. 195-207.
- Bronfenbrenner, U. (1979), *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2002), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli.
- Burke, K., & Burke-Samide, B. (2004), *Required Changes in the classroom environment. It's a Matter of Design*, «The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas» 77(6), pp. 236-240.
- Byers, T. (2015), The empirical evaluation of the transition from traditional to New Generation Learning Spaces on teaching and learning in *Terrains 2015-Mapping learning environment evaluation across the design and education landscape: An international symposium for research higher degree students*, pp. 32-41.
- Byers, T. (2016), Development of an observation metric for linking pedagogy, technology and space, in Mitcheltree, H (Ed.) Cleveland, B (Ed.) Imms, W (Ed.) pp.77-88. LEARN, University of Melbourne.
- Byers, T., Imms, W., & Hartnell-Young, E. (2018), *Evaluating teacher and student spatial transition from a traditional classroom to an innovative learning environment* «Studies in Educational Evaluation», 58, pp. 156-166.
- Caldwell, G.A., Osborne, L., Mewburn, I., & Nottingham, A. (2016). Connecting the Space between Design and Research: Explorations in participatory research supervision. *Educational Philosophy and Theory*, 48, 1352 - 1367.
- Canalini, R., Ceccarani, P., Storani, E., & Von Prondzinski, S. (2005), *Spazi incontro alla disabilità. Progettare gli ambienti di vita nelle pluriminorazioni sensoriali*, Trento, Erickson.
- Canevaro, A. (1999), *Pedagogia speciale: la riduzione dell'handicap*, Pearson Italia Spa.
- Canevaro, A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione, per tutti, disabili inclusi*, Trento, Erickson.
- Capra, L., & Lovecchio, N. (2021), *Imparare giocando*, «Formazione & insegnamento», 19(2), pp. 308-314.
- Caprino, F., Chipa, S., Galletti, A., Moscato, G., Orlandini, L., & Panzavolta, S. (2022), *Quando lo spazio include*, «Progettare ambienti d'apprendimento inclusivi», 21(1), pp. 31-53.
- Caronia, L. (1997), *Costruire la conoscenza: interazione e interpretazione nella ricerca sul campo educativo*, Firenze, La Nuova Italia.
- Caronia, L., & Mortari, L. (2011), *Fenomenologia dell'educazione: intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, Angeli.

- Carron, G., & Carr-Hill, R. A. (1991), *Non-formal education: information and planning issues*, Paris, International Institute for Educational Planning.
- Cedefop 2002, Centre de référence de l'Union européenne pour la formation et l'enseignement professionnels, Publications Office
- Checchi, P. (2010), Di tutti i tipi, in Checchi, P., Meringolo, P. & Marcetti, C., *Scuola e la città, Quaderni della Nuova città 1*, pp. 1-13, Firenze, Polistampa.
- Chisholm, L. (2008), *Re-contextualising learning in second modernity*, «Research in Post-Compulsory Education», 13(2), pp. 139-147.
- Clarke, D. (2016), *Don't Shoot Me, I'm Only the Architect: Exploring the Complex Interactions between Design, Pedagogy and School Culture*. Mitcheltree, H., Cleveland, B., & Imms, W., (Ed.s) pp.67-75. LEARN, University of Melbourne.
- Cleveland, B. (2009), *Engaging Spaces: An Investigation into Middle School Educational Opportunities Provided by Innovative Built Environments. A New Approach to Understanding the Relationship between Learning and Space*, «International Journal of Learning», 16(5) pp. 385-398.
- Cleveland, B., & Fisher, K. (2014), *The evaluation of physical learning environments: A critical review of the literature*, «Learning Environments Research», 17, pp. 1-28.
- Cleveland, B., Soccio, P., & Love, P. (2016), *Learning Environment Evaluation and the Development of School Facility Design Guidelines*, «Australian Association for Research in Education»
- COE, Parliamentary Assembly recommendation, 1437(2000) and Doc. 8595(1999)
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005), *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma, Carocci.
- Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004), *Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU member states*, «European journal of education», 39(1), pp. 69-89.
- Cresson E. (1995), *Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza*, Bruxelles, Commissione Europea
- Comber, B., & Nixon, H. (2009), Teachers' work and pedagogy in an era of accountability. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 30(3), pp. 333-345.
- COMEM, (2008), *Policy Paper on NonFormal Education: A framework for indicating and assuring quality*
- Contini, M. (2009), *Etica della professionalità educante: competenze, saperi e passioni. Ricerche di Pedagogia e Didattica*. «Journal of Theories and Research in Education», 4(2), pp.1-17.
- Coombs, P. H. (1969), *The world educational crisis: A systems analysis*. « British Journal of Educational Studies », 17(3), p. 333
- Coombs, P.H., & Ahmed, M. (1973), *Attacking rural poverty: how non-formal education can help*, Baltimore, John Hopkins University Press
- Cooper, J. L., Robinson, P., & Ball, D. A. (2003), *The interactive lecture: Reconciling group and active learning strategies with traditional instructional formats*. « Exchanges, the Online Journal of Teaching and Learning in the CSU »
- Corbetta, P. (1999), *Metodologia e Tecnica della Ricerca Sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Corbetta, P. (2003), *Quantitative and qualitative research*, London, Sage.
- Cottini, L. (2002), *L'integrazione scolastica del bambino autistico*, Roma, Carocci.
- Cottini L. (2011). *L'autismo a scuola: quattro parole chiave per l'integrazione*, Roma, Carocci
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015), *Quale ricerca per una pedagogia speciale dell'inclusione* «Form@ re-Open Journal per la formazione in rete», 15(3), pp. 116-128.
- Cottini, L., Fedeli, D., Morganti, A., Pascoletti, S., Signorelli, A., Zanon, F., & Zoletto, D. (2016), *Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane* «Form@ re-Open Journal per la formazione in rete», 16(2), pp. 65-87.
- Cottini, L., (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci.
- Cottini, L., (2018), *La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale?*, «L'integrazione scolastica e sociale», 17(1), 11-19

- Council of Europe, (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning. Brussels: Official Journal of the European Union, 30(12)
- Covelli, A. (2016), *La Ricerca dell'evidenza in Pedagogia Speciale: questioni epistemologiche e metodologiche*, «Italian journal of special education for inclusion», 4(2), pp. 45-56.
- Crato, N. (2021), *Improving a country's education: PISA 2018 results in 10 countries*, Springer
- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A., & Sheikh, A. (2011), *The case study approach*, «BMC medical research methodology», 11(1), pp. 1-9.
- D'Alessio, S. (2012), *Inclusive education in Italy*, Rotterdam, SensePublishers.
- D'Alonzo, L. (2002), *Integrazione e gestione della classe*, Brescia, La scuola
- D'Alonzo L. (2006), *Pedagogia speciale, Per preparare alla vita*, Brescia, La Scuola.
- D'Alonzo, L., Canevaro, A., Ianes, D., & Caldin, R. (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson.
- D'Alonzo, L. (2012), Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale, in Caldin, R., & D'Alonzo, L., *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale*, pp. 7-21, Napoli, Liguori.
- D'Alonzo, L. (2016), *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Trento, Erickson.
- Davies, P. (2001), *Reflections on the memorandum on lifelong learning*, «Journal of Adult and Continuing Education», 7(2), pp. 109-114.
- Delors, J. (1996), *Learning: The treasure within, report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, Paris, UNESCO.
- Demo, H. (2015), *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*, Trento, Erickson.
- Dewey, J. (1897), *Il mio credo pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1933), *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking in the educative process*, Chicago, Henry Regnery.
- Dewey, J. & Authentic, I. E. L., (1938), *Experiential learning*, New Jersey, Prentice Hall.
- Dewey, J. (1965), The relation of theory to practice in education in *Teacher education in America: A documentary history*, (pp. 140-171). New York, Teachers College Press. (Original work published in 1904)
- Dewey, J. (1974), *Democrazia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Dib, C. Z. (1988), *Formal, non-formal and informal education: concepts/applicability*, «AIP conference proceedings» 173(1), pp. 300-315.
- Doody, O., & Noonan, M. (2013), *Preparing and conducting interviews to collect data*, «Nurse researcher», 20(5), pp. 28-32.
- Dovigo, F. (2007), *Fare differenze: indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali*, Trento, Erickson.
- Dovigo, F. (2008), Index per l'inclusione. Una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola, in Booth, T., & Ainscow, M. *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, pp. 7-42, Trento, Erickson.
- Duarte, J., Gargiulo, C., Millán, G., Pérez, L. R., Hinojosa, S. A., Moreno, M...& Hille, R. T. (2012), *Learning in 21st Century Schools: Toward School Buildings That Promote Learning Ensure Safety, and Protect the Environment*, Inter-American Development Bank.
- Du Bois-Reymond, M. (2003), *Study on the links between formal and non-formal education*, Strasbourg, Council of Europe, Directorate of Youth and Sport.
- Dudek, M. (2007), *Schools and kindergartens: A design manual*. Berlin, Boston, Birkhäuser.
- Dudek, M. (2012), *Architecture of schools: The new learning environments*. New York, Routledge.
- Earthman, G. I. (2002), *School facility conditions and student academic achievement*. Williams Watch Series: Investigating the Claims of Williams v. State of California, Los Angeles, UCLA's Institute for Democracy, Education, and Access



- Earthman, G. I. & Lemasters, L. K. (2009), *Teacher attitudes about classroom conditions*, «Journal of Educational Administration», 47(3) pp. 323-335.
- Elfert, M. (2015), *UNESCO, the Faure report, the Delors report, and the political utopia of lifelong learning*, «European Journal of Education», 50(1), pp. 88-100.
- Elliott, J., & Lukeš, D. (2008), *Epistemology as ethics in research and policy: The use of case studies*, «Journal of Philosophy of Education», 42, pp. 87-119.
- Eshach, H. (2007), *Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education*, «Journal of science education and technology», 16(2), pp. 171-190.
- European Agency for Development in Special Needs Education, (2010), *Inclusive Education in Action – Project Framework and Rationale*, Odense, Denmark, European Agency for Development in Special Needs Education
- European Commission, (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality. Communication from the Commission*, Brussels, European Commission.
- European Youth Forum, (2003), *Policy Paper on Youth organisations as non-formal educators, recognising our role*
- European Youth Forum, (2008), *Policy Paper on Non-Formal Education: A framework for indicating and assuring Quality*
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovsky, A., Rahnema, M., & Ward, F. (1972), *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris, UNESCO.
- Finnish National Board of Education (FNBE), (2016), *National Core Curriculum for Basic Education 2014*, Helsinki, Finnish National Board of Education
- Fiorin, I. (2012), *Scuola accogliente scuola competente*, Brescia, La Scuola.
- Fisher, K. (2005), *Linking pedagogy and space*, Victoria, Department of Education and Training.
- Fisher, K. (2005b). *Research into identifying effective learning environments*. «Evaluating quality in educational facilities», 9, pp. 159-167.
- Flutter, J. (2006), *'This place could help you learn': Student participation in creating better school environments*, «Educational Review» 58(2), pp.183-193.
- Fordham, P. (1979), *The interaction of formal and non-formal education*, «Studies in Adult Education», 11(1), pp. 1-11.
- Fordham, P., Poulton, G. & Randle, L., (1979), *Learning in adult education: non-formal education on a housing estate*, New York, Routledge.
- Forlin, C. (2010), *Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion*, «International Journal of Inclusive Education», 14(7), pp. 649-654.
- Forlin, C. I., Chambers, D. J., Loreman, T., Deppler, J., & Sharma, U. (2013), *Inclusive education for students with disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice*, Australian Research Alliance for Children and Youth
- Forsey, M. (2012), *Interviewing individuals*. In *Handbook of qualitative research in education*, Edward Elgar Publishing.
- Foucault, M. (1993), *Sorvegliare e punire: la nascita della prigione*, Einaudi.
- Frabboni, F., & Zucchini, G. L. (1985), *L'ambiente come alfabeto: beni culturali, musei, tradizione, storia*, Firenze, La Nuova Italia.
- Frabboni, F. (1988), *Un'educazione possibile. Il sistema formativo tra "policentrismo" e "specialismo"*, Firenze, La Nuova Italia.
- Frabboni, F. (1989). *L'ambiente come laboratorio*. Teramo, Eit.
- Frabboni, F., Pagliarini, C., & Tassinari, G. (1990), *Imparare la città. L'extrascuola nel sistema formativo*, Firenze, La Nuova Italia.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2013) *Manuale di pedagogia e didattica*, Roma-Bari, Editori Laterza.
- Freire, P. (2018), *The banking concept of education*, in Blair Hilty, E., *Thinking about schools*, pp. 117-127, New York, Routledge.

- French, R., Imms, W., Mahat, M., & Gardner, H. (1993), *Multiple intelligences: The theory in practice*, Basic books.
- Gamelli, I. (2013), *A scuola in tutti i sensi. Per una pedagogia del corpo, "Insegnare per competenze: una sfida possibile in ambito motorio"*, Milano, ITT Gentileschi.
- Gardner, H. E. (2000), *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Hachette UK.
- Gaspari, P. (2015), *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*, Franco Angeli.
- Gaspari, P. (2016), *Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion» 4(2), pp. 31-44
- Gaspari, P. (2020), *Medicina e Pedagogia speciale La ricerca di un dialogo paritario*. «L'integrazione Scolastica e Sociale», 19(4), pp. 9-23.
- Gaspari, P. (2021), *La Pedagogia speciale come scienza inclusiva: alcune riflessioni critiche* «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 9(1), pp. 30-34.
- Gherardi, V. (2019), *Spazi ed educazione*, Roma, Aracne.
- Giovannini, M. L. & Marcuccio, M., (2012), La valutazione di ricerche pedagogiche con "metodi misti" da parte dei referee: tra criteri di qualità e aspetti problematici, in AA.VV. *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione*, pp. 272-287, Roma, Armando.
- Given, L. M. (Ed.), (2008), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*, London, Sage.
- Gobo, G. (2008), *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*, Roma, Carocci.
- Gonzales, M. (2020), *Systems thinking for supporting students with special needs and disabilities*, Springer.
- Graham, L. J., & Jahnukainen, M. (2011), *Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland*, «Journal of education policy», 26(2), pp. 263-288.
- Gruenewald, D. A., & Smith, G. (2008), Creating a movement to ground learning in place, in Gruenewald, D. A. & Smith, G., *Place-based education in the global age: Local diversity*, pp. 345-358, New York, Routledge.
- Guskey, T. R. (2007), *Closing achievement gaps: revisiting Benjamin S. Bloom's "Learning for Mastery"*, «Journal of advanced academics», 19(1), pp. 8-31.
- Halinen, I., & Järvinen, R. (2008), *Towards inclusive education: the case of Finland*, «Prospects» 38(1), pp. 77-97.
- Hamadache, A. (1991). *Non-Formal Education: A Definition of the Concept and Some Examples*, «Prospects», 21(1), pp. 111-24.
- Hamilton, L., & Corbett-Whittier, C. (2013), *Using case study in education research*, London, Sage.
- Hanover Research, (2017), *Literature review: new classroom designs*, <https://fdocuments.net/document/literature-review-new-classroom-designs-review-new-classroom-in-the-following.html> (ultima consultazione 30/01/2023)
- Hargreaves, D. H. (2001), *A capital theory of school effectiveness and improvement*, «British educational research journal», 27(4), pp. 487-503.
- Hannah, R. (2012) *The Effect of Classroom Environment on Student Learning*, Honors Theses. 2375. Western Michigan University
- Hattie, J. A., & Donoghue, G. M. (2016), *Learning strategies: A synthesis and conceptual model* «npj Science of Learning», 1(1), pp. 1-13.
- Hertzberger, H. (2008), *Space and learning: Lessons in architecture 3*, Rotterdam, 010 Publishers.
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., & McCaughey, C. (2005), *The impact of school environments: A literature review*, London, Design Council.
- Hoppers, W. (2006), *Non-Formal Education and Basic Education Reform: A Conceptual Review*. Paris, International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO.
- Ianes, D. (2014), *Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria* «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 2(2), pp. 35-53.

- Ianes D. & Demo, H. (2017), *Il Piano Educativo Individualizzato. Luci e ombre di 40 anni di storia di uno strumento fondamentale dell'Integrazione Scolastica in Italia*, «L'integrazione scolastica e sociale», 16(4), pp. 423-424.
- Ianes, D., & Augello, G. (2019), *Gli inclusio-scettici: Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*. Trento, Erickson
- Illich, I. (1971), *Deschooling society*, Harper-Row.
- Imms, W. (2015), Towards a robust framework for evaluating 21st century learning environments, in Imms, W., Cleveland, B., Mitcheltree, H., & Fisher, K. *Terrains 2015 Mapping learning environment evaluation across the design and education landscape*, pp 88-91, LEARN, University of Melbourne.
- Imms, W., Cleveland, B., & Fisher, K. (Eds.), (2016), *Evaluating learning environments: Snapshots of emerging issues, methods and knowledge*. Brill.
- Imms, W., & Byers, T. (2017), *Impact of classroom design on teacher pedagogy and student engagement and performance in mathematics*, «Learning Environments Research», 20, pp. 139-152.
- Imms W., Morris J., & Grunseit D. (2020), Innovative Furniture and Student Engagement in *Encyclopedia of Educational Innovation*, Springer.
- Imms, W., & Mahat, M. (2021), Where to Now? Fourteen Characteristics of Teachers' Transition into Innovative Learning Environments in Imms, W., & Kvan, T., *Teacher Transition into Innovative Learning Environments*, pp. 317-344, Springer.
- Iori, V. (1996), *Lo spazio vissuto: luoghi educativi e soggettività*, Firenze, La Nuova Italia.
- Jahnukainen, M., & Korhonen, A. (2003) *Integration of students with severe and profound intellectual disabilities into the comprehensive school system: Teachers' perceptions of the education reform in Finland*, «International Journal of Disability, Development and Education», 50(2), pp. 169-180.
- Janesick, V.J. (1998), *A Journal About Journal Writing as a Qualitative Research Technique: History, Issues, and Reflections*, «Qualitative Inquiry» 5, pp. 505-524.
- Jenkins, J. R., Antil, L. R., Wayne, S. K., & Vadasy, P. F. (2003), *How cooperative learning works for special education and remedial students* «Exceptional Children» 69(3), pp. 279-292.
- Kagan, S. (1992), *Cooperative learning resources for teachers*, San Capistrano, C. A.: Resources for Teachers, Inc.
- Kariippanon, K. E., Cliff, D. P., Lancaster, S. L., Okely, A. D., & Parrish, A. M. (2018), *Perceived interplay between flexible learning spaces and teaching, learning and student wellbeing*, «Learning Environments Research», 21, pp. 301-320.
- Keevy, J., & Chakroun, B. (2015), *Level-setting and recognition of learning outcomes: the use of level descriptors in the twenty-first century*, Paris, UNESCO.
- Khare, R., & Mullick, A. (2009), *Incorporating the behavioral dimension in designing inclusive learning environment for autism* «Archnet-ijar», 3(3), pp. 45-64.
- Khôi, L. T. (1986). *Toward a general theory of education*. «Comparative Education Review», 30(1), pp. 12-29
- Korthagen, F. A., & Kessels, J. P. (1999), *Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education*, «Educational Researcher» 28(4), pp. 4-17
- Kuuskorpi, M. (2014), *Perspectives from Finland—towards new learning environments*, Finnish National Board of Education: Publications.
- La Belle, T. J. (1981), *An introduction to the nonformal education of children and youth*, «Comparative Education Review», 25(3), pp. 313-329.
- La Belle, T. J. (1982), *Formal, nonformal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning*, «International review of education», 28, pp. 159-175.
- Lackney, J. A. (2008), *Teacher environmental competence in elementary school environments*, «Children Youth and Environments», 18(2), pp. 133-159.

- Lauritzen, P. (2008), *Eggs in a pan: speeches, writings and reflections*. Directorate of Youth and Sport, Council of Europe.
- Le Fevre, D. M. (2014), *Barriers to implementing pedagogical change: The role of teachers' perceptions of risk*, «Teaching and teacher education», 38, pp. 56-64.
- Leiringer, R., & Cardellino, P. (2011), *Schools for the twenty-first century: School design and educational transformation*, «British Educational Research Journal», 37(6), pp. 915-934.
- Linneberg, M. S., & Korsgaard, S. (2019), *Coding qualitative data: A synthesis guiding the novice*. «Qualitative research journal», 19(3), pp. 259-270.
- Lippman, P. C. (2004), *The L-Shaped Classroom: A Pattern for Promoting Learning*, Minneapolis, DesignShare.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2009), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma, Carocci.
- Lumsden, L. S. (1994), *Student motivation to learn*. Eugene, O. R., Clearinghouse on Educational Management
- Luna Scott, C. (2015), *The Futures of Learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century?* Education Research and Foresight Working Papers, UNESDOC Digital Library.
- Maaranen, K., Pitkaniemi, H., Stenberg, K., & Karlsson, L. (2016), *An idealistic view of teaching: teacher students' personal practical theories*, «Journal of Education for Teaching», 42(1), pp. 80-92.
- Malcolm, J., Hodkinson, P., & Colley, H. (2003), *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. Learning and Skills Research Centre.
- Mahat, M., Bradbeer, C., Byers, T., & Imms, W. (2018), *Innovative learning environments and teacher change: Defining key concepts*, LEARN, University of Melbourne.
- Mahat, M., & Imms, W. (2021), *The Space Design and Use Survey: Establishing a reliable measure of educators' perceptions of the use of learning environments*, «The Australian Educational Researcher», 48(1), pp. 145-164.
- Malcolm, J., Hodkinson, P., & Colley, H. (2003), *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. Learning and Skills Research Centre.
- Mantovani, S. (1995), *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*, (a cura di) Milano, Mondadori,
- Marcarini, M. (2014). *Pedarchitettura. Linee storiche ed esempi attuali in Italia e in Europa (pp. 2-219)*, Edizioni Studium srl.
- Marcarini, M. (2014), *Gli spazi della scuola: le proposte rivoluzionarie dell'attivismo nell'organizzazione degli spazi educativi e le ricadute successive*. Formazione, lavoro, persona, 10, pp 144-166
- Mariani, L. (2015), *Verso nuovi ambienti di apprendimento: La sfida della complessità*. «Lingua e Nuova Didattica», pp, 39-51.
- Massie, R., & Dillon, H. (2006), *The impact of sound-field amplification in mainstream cross-cultural classrooms: Part 1 Educational outcomes*, «Australian Journal of Education», 50(1), pp. 62-77.
- McGregor, J. (2004), *Spatiality and the place of the material in schools* «Pedagogy, culture and society», 12(3), pp. 347-372.
- Medeghini, R., Fornasa, M., Maviglia, M., & Onger, G. (2009), *L'inclusione scolastica: processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*, Brescia, Vannini
- Melotti, G. (2010), *La rappresentazione della solitudine e della persona solitaria in adolescenza*, «Psicologia Scolastica», 5(1), pp. 69-95.
- Merriam, S.B. (2001), *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (2002), *Qualitative Research in Practice: Examples For discussion and Analysis*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

- Miato, L. (2014). Agio e disagio a scuola. Verso una nuova stagione dell'inclusività scolastica, in G. Maiolo, G., & Franchini, G. (eds.), *Dalla parte degli adolescenti. Alleanze e relazioni di sostegno*, Trento, Erickson.
- Mihajlovic, C. (2020), *Special Educators' Perceptions of Their Role in Inclusive Education: A Case Study in Finland*, «Journal of Pedagogical Research», 4(2), pp. 83-97.
- Ministero della Pubblica Istruzione, (2007), *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*.
- Mitchell, D. (2014), *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*, New York, Routledge.
- Mok, O. N. A. (2011), *Non-formal learning: clarification of the concept and its application in music learning*, «Australian Journal of Music Education», 1, pp. 11-15.
- Montessori, M. (1999), *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti
- Morganti A., & Bocci, F. (a cura di), (2017) *Didattica inclusiva nella scuola primaria*, Firenze, Giunti.
- Morin, E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma, Carocci.
- Mosa, E., & Tosi, L. (2016), *Ambienti di apprendimento innovativi—Una panoramica tra ricerca e casi di studio*, «Bricks», 6(1), pp. 9-19.
- Mulcahy, D., Cleveland, B., & Aberton, H. (2015), *Learning spaces and pedagogic change: Envisioned, enacted and experienced*, «Pedagogy, Culture & Society», 23(4), pp. 575-595.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006), *Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK*, «Teaching and teacher education, 22(8), pp. 961-972.
- Mundial, G.B., Unidas, F.D., Desarrollo, P.D., & Unidas, N. (2016), *Education 2030: Incheon declaration and framework for action: towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*.
- Murtagh, C. (2010), Finnish Lessons: Finnish Education Expert Pasi Sahlberg on Doing Education Differently. *Holyrood Magazine*.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2019), *Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi*, «L'Integrazione scolastica e sociale», 18(1), pp. 43-57
- Nauman, A. D. (2018), *Could it ever happen here? Reflections on Finnish education and culture*, «ie: inquiry in education», 10(1), article 7.
- Niemi, K. (2021), *'The best guess for the future?' Teachers' adaptation to open and flexible learning environments in Finland*. «Education Inquiry», 12(3), pp. 282-300.
- Nigris E., Negri, S., & Zuccoli F. (2007), *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*, Roma, Carocci
- Oblinger, D. (2006), *Learning spaces (Vol. 2)*, Washington D.C., Educause.
- OECD (2006), *CELE Organising Framework on Evaluating Quality in Educational Spaces*. Paris, OECD Publishing.
- OECD, Centre for Educational Research and Innovation (CERI). (2009). *Highlights from 'Education at a glance 2009'*. Paris, OECD Publishing.
- OECD (2010). *Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States*, Paris, OECD Publishing.
- OECD (2013). *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*, Paris, OECD Publishing.
- OECD (2015), *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems, Educational Research and Innovation*, Paris, OECD Publishing.
- OECD (2017), *Education 2030*. Paris, OECD Publishing.
- OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, Paris, OECD Publishing.

- Official Statistics of Finland [OSF], (2019), *Appendix table 5. Comprehensive school pupils having received special support by place of provision of teaching, 2018*. Helsinki, Statistics Finland
- OMS (2002). *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento, Erickson.
- Orsi, M. (2006), *A scuola senza zaino. Il metodo del curriculum globale per una scuola comunità*, Trento, Erickson.
- Osborne, M. (2018), Change leadership and the transition to innovative learning environments in Imms, W., & Mahat, M., (Eds.). (2019). *What are teachers doing (well) when transitioning from traditional classrooms to innovative learning environments?* pp.157- 164, Proceedings of international symposia for graduate and early career researchers in Australasia, Europe and North America.
- Page, A., & Davis, A. (2016), *The alignment of innovative learning environments and inclusive education: How effective is the new learning environment in meeting the needs of special education learners?*. «Teachers' Work», 13(2), pp. 81-98
- Page, A., Anderson, J., & Charteris, J. (2021), *Including students with disabilities in innovative learning environments: a model for inclusive practices*, «International Journal of Inclusive Education», pp. 1-16.
- Pallasmaa, J. (2005), *Hapticity vision*, «Architectural Design», 75(4), pp. 137-138.
- Palmonari, A. (1993), *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino.
- Palmonari, A. (2001), *Gli adolescenti. Né adulti, né bambini alla ricerca della propria identità*, Bologna, Il Mulino.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T., & Hirsto, L. (2010). *Students' approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment in different disciplines*, «British Journal of Educational Psychology», 80, pp. 269–282
- Pavone, M. (2003), La formazione dei docenti per gli allievi con bisogni educativi particolari in contesti di integrazione scolastica, in G. Chiusano, M.L. Jori, R. Serra (a cura di), *La formazione degli insegnanti e la scuola in Europa*, pp. 83-98, Torino, Celid.
- Pavone, M. (2004), *La formazione degli insegnanti per gestire l'eterogeneità in seno al gruppo classe*, «L'integrazione scolastica e sociale», 3, 2, pp. 127-138
- Pavone, M. (2009), *Famiglia e progetto di vita: crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Trento, Erickson
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa*, Milano, Mondadori
- Perry C., & Wilson, J. (2015), *Special Educational need in Finland*, Research and Information Service Briefing Paper.
- Peura, P.(2012) *Minkä tahansa opetuksen tulevaisuus* in <https://maot.fi/oppimisymparisto/mastery-learning/> ultima consultazione 25/01/2023
- Pironi, T. (2010), *La progettazione di nuovi spazi educativi per l'infanzia: da Ellen Key a Maria Montessori*, «Studi sulla Formazione/Open Journal of Education» 13(1), pp. 81-89.
- Piu, C. (1983), La scuola italiana: riforme e formazione docente, in Frabboni, F., *Il sistema formativo integrato: una nuova frontiera dell'educazione*, pp. 65-81, Teramo, Eit.
- Preiser, W., & Smith, K. (2010), *Universal Design Handbook, Second Edition* US, McGraw-Hill Professional
- Pruneri, F. (2011), Aula scolastica tra Otto e Novecento, in *Tecnologia dell'istruzione*, Sassari, Eprints UNISS.
- Renna, P. (1985), *Differenze, inclusione e partecipazione nell'ambito del sistema formativo integrato scuola-extrascuola*, Brescia, La Scuola.
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (Eds.) (2013), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London, Sage.
- Roger, A. (2005), *Non-Formal Education. Flexible Schooling or Participatory Education? Comparative Education*. Research Centre the University of Hong Kong. Kluwer Academic Publishers

- Robinson, A., & Rose Munro, L. (2014), *New generation learning environments: Creating good acoustic environments-policy to implementation* «Inter-Noise and Noise-Con Congress and Conference Proceedings», 249(7), pp. 638-649, Institute of Noise Control Engineering.
- Romi, S., & Schmida, M. (2009), *Non-formal education: A major educational force in the postmodern era*, «Cambridge Journal of Education», 39(2), pp. 257-273.
- Rose, D.H., & Meyer, A. (2002), *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rose-Munro, L. (2016), Evaluating learning environments for the inclusion of students with hearing difficulties, in Imms, W., Cleveland, B., & Fisher, K., (Eds.), *Evaluating learning environments: Snapshots of emerging issues, methods and knowledge*. Springer *Evaluating learning environments*, pp.131-143, Brill.
- Sabel, C., Saxenian, A., Miettinen, R., Kristensen, P. H., & Hautamäki, J. (2011), *Individualized service provision in the new welfare state: Lessons from special education in Finland*, *Sitra Studies*, 62, Helsinki, Sitra.
- Sahlberg, P. (1999), *Building Bridges for Learning: the Recognition and Value of Non-formal Education in Youth Activity*. European Youth Forum
- Saldana, J. (2013), *The Coding Manual for Qualitative Researchers (2nd ed.)*, London, Sage.
- Saloviita, T., & Takala, M. (2010). *Frequency of co-teaching in different teacher categories*, «European journal of special needs education» 25(4), pp. 389-396.
- Saloviita, T. (2018), *How common are inclusive educational practices among Finnish teachers?*, «International Journal of Inclusive Education», 22(5), pp. 560-575.
- Saltmarsh, S., Chapman, A., Campbell, M., & Drew, C. (2015), *Putting “structure within the space”: Spatially un/responsive pedagogic practices in open-plan learning environments*, «Educational Review», 67(3), pp. 315-327.
- SALTO (2005) *Bridges for Recognition-promoting recognition for youth work across Europe* <https://www.salto-youth.net/tools/bridges/Bridges2005/BridgesForRecognition/>
- Sandri, P. (2014), *Bisogni educativi “speciali” e diritti di inclusione*, in Gaspari, P., (a cura di), *Pedagogia speciale e “BES”. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, pp.123-150, Roma, Anicia.
- Sandri, P. (2015), *Per una scuola di «qualità» inclusiva: riflessioni sulla formazione dei docenti*, in Tomarchio, M. & Ulivieri, S., (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, pp. 932-938, Pisa, ETS.
- Sandri, P. (2015), *Elementi di didattica speciale per l'inclusione*, «L'integrazione scolastica e sociale» 14(1), pp. 61-71.
- Sandri, P., Malaguti, E., & Dainese, R. (2016), *Formazione iniziale degli insegnanti e prospettive inclusive*, Milano, Franco Angeli.
- Sandri, P. (2017), *Il tempo convenzionale. Ricerche e proposte didattiche inclusive per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria*, Milano, Franco Angeli.
- Sandri, P. (2019a), *Radici e prospettive per attuare processi inclusivi: un'introduzione* in Sandri, P., (a cura di) *Rigenerare le radici per fondare i processi inclusivi. Dalla legge, 517(77)*, pp 17-41, Milano, Franco Angeli.
- Sandri, P., & Marcarini, M. (2019), *Inclusione e Ambienti di apprendimento innovativi*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion» 7(2), pp. 95-109.
- Sanoff, H. (1995), *Creating Environments for Young Children*, Mansfield, OH: Book Masters
- Sanoff, H. (2001), *A Visioning Process for Designing Responsive Schools*, Washington, DC National Clearinghouse for Educational Facilities.
- Sarjala, J. (2013), *Equality and Cooperation: Finland's Path to Excellence*, «American Educator», 37(1), pp. 32-36.
- Shala, A., & Grajevci, A. (2016), *Formal and Non-Formal Education in the New Era*, «Action Researcher in Education» 7(7), pp. 119-130.
- Schegloff, E. A. (1997), *Whose text? Whose context?* «Discourse & Society», 8(2), pp. 165-187.



- Schrittesser, I., Gerhartz-Reiter, S., & Paseka, A. (2014), *Innovative learning environments: About traditional and new patterns of learning*, «European Educational Research Journal», 13(2), pp. 143-154.
- Scribner, S. & Cole, M. (1973), *Cognitive Consequences of Formal and Informal Education: New accommodations are needed between school-based learning and learning experiences of everyday life*, «Science», 182(4112), pp. 553-559.
- Schugurensky, D. (2000), *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field. WALL Working Paper 19.*, University of Toronto, Centre for the Study of Education and Work.
- Scott, I. (2009), *Designing learning spaces for children on the autism spectrum*, «Good Autism Practice (GAP) », 10(1), pp. 36-51.
- Semeraro, R. (2014), *L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione*, «Italian Journal Of Educational Research», (7), pp. 97–106.
- Silverman, D., & Gobo, G. (2002), *Come fare ricerca qualitativa*, Roma, Carocci.
- Silverman, D., & Marvasti, A. (2008). *Doing qualitative research: A comprehensive guide*. London, Sage.
- Sirkko, R., Sutela, K., Takala, M., (2022), *School assistants' experiences of belonging*, «International Journal of Inclusive Education» 0:0, pp 1-17
- Slavin, R. E. (1989), *Research on cooperative learning: An international perspective*, «Scandinavian Journal of Educational Research», 33(4), pp. 231-243
- Smardon, D., Charteris, J., & Nelson, E. (2015), *Shifts to Learning Eco-Systems: Principals' and Teachers' Perceptions of Innovative Learning Environments*, «New Zealand Journal of Teachers' Work», 12(2), pp. 149-171.
- Smith, G., & Sobel, D. (2010), *Bring it on home*, «Educational Leadership», 68(1), pp. 38-43.
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Ström, K. (2019), *The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland*, «European journal of special needs education», 34(5), pp. 601-616.
- Tanner, C. K. (2008), *Explaining relationships among student outcomes and the school's physical environment*, «Journal of advanced academics», 19(3), pp. 444-471.
- Tanner, C. K. (2009), *Effects of school design on student outcomes*, «Journal of Educational Administration», 47(3), pp. 381-399.
- Temple, P., Fillippakou, O. (2007), *Learning spaces for the 21st century*, «Higher Education Academy», pp. 1-80.
- Thomas, G., & Myers, K. (2015), *The history of case study and its epistemological status*, London, Sage
- Thornburg, D. (2013), *From the campfire to the holodeck: Creating engaging and powerful 21st century learning environments*. John Wiley & Sons.
- Tolomelli, A. (2021), *L'adolescenza non esiste. Orientamenti di pedagogia problematicista dell'adolescenza*, «Encyclopaideia», 25(61), pp. 11-19.
- Tomlinson, C. A. (2006), *Adempiere la promessa di una classe differenziata: Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*, Roma, LAS.
- Trebisacce, G. (2010), *Il sistema formativo integrato in Franco Frabboni, Studi sulla Formazione*, «Open Journal of Education», 13(2), pp. 51-56
- Ungar, O. A., & Baruch, A. F. (2016), *Perceptions of Teacher Educators Regarding ICT Implementation in Israeli Colleges of Education*, «Interdisciplinary Journal of E-Learning & Learning Objects», 12, pp. 279-296.
- Väljjarvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P., & Arffman, I. (2002), *The Finnish success in PISA—and some reasons behind it*, University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.
- Vartolomei, A. T. (2016), *The relationship among formal, non-formal and informal education in Boldea, I., & Sigmirean, C. (ed.s) MULTICULTURAL REPRESENTATIONS. Literature and Discourse as Forms of Dialogue*, Arhipelag XXI Press

- Walden, R. (2009), *Schools for the Future. Design Proposals from Architectural Psychology*. Cambridge, Göttingen, Hogrefe&Huber.
- Washburne, C. W., & Zallone, E. (1953), *Che cos' è l'educazione progressiva?*, Firenze, La Nuova Italia.
- Werquin, P. (2008), *Recognition of non-formal and informal learning in OECD countries: A very good idea in jeopardy*. *Lifelong learning in Europe*, 3(2008), pp. 142-149.
- Werquin, P. (2009), *Recognition of non-formal and informal learning in OECD countries: An overview of some key issues*. *REPORT-Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 32(3), pp. 11-23.
- Woolner, P., & Hall, E. (2010), *Noise in schools: a holistic approach to the issue*, «International journal of environmental research and public health», 7(8), pp. 3255-3269.
- Woolner, P., Stadler-Altmann, U. (2021) *Openness–flexibility–transition. Nordic prospects for changes in the school learning environment*, «Education Inquiry», 12(3), pp. 301-310.
- Woodman, K. (2010), *Re-Placing Flexibility: An investigation into flexibility in learning spaces*, PhD thesis, Architecture, Building and Planning, The University of Melbourne.
- Wright, G. B. (2011), *Student-centered learning in higher education*, «International Journal of Teaching and Learning in Higher Education», 23, pp. 92–97
- Wulsin, L. R. (2013), *Classroom design-Literature review*. Prepared for the Special Committee on Classroom Design, Princeton University.
- Zappaterra, T. (2010), *Special Needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, Pisa, ETS.
- Zappaterra, T. (2017), Prefazione, in Salmaso, I. *La professionalità della didattica per il sostegno*, pp. 11-14, Roma, Aracne,

## QUESTIONARIO PER INSEGNANTI SCUOLE ITALIANE

### INFORMAZIONI GENERALI

GENERE

MASCHIO FEMMINA ALTRO

INDIRIZZO

CLASSICO LINGUISTICO SCIENTIFICO

Tutti gli insegnanti interagiscono e collaborano fra loro in modo rispettoso e funzionale al raggiungimento degli obiettivi inclusivi, indipendentemente dalle condizioni e caratteristiche di ognuno (genere, condizione sociale, convinzioni politiche, etc.).

1 2 3 4

Le attività collegiali (riunioni, etc.) sono ritenute utili da tutti per il progetto della scuola e non semplici incontri routinari.

1 2 3 4

Tutti gli insegnanti (curricolari e di sostegno) sono coinvolti nella progettazione curricolare e nella sua valutazione in riferimento ad ogni allievo (ad esempio: le attività di sostegno non sono programmate, condotte e valutate dal solo insegnante specializzato, etc.)

1 2 3 4

La scuola conosce le progettualità esterne finalizzate a promuovere l'inclusione.

1 2 3 4

La scuola promuove momenti di confronto con la comunità sul tema dell'inclusione.

1 2 3 4

Tutto il personale che opera nella scuola condivide gli obiettivi inclusivi e si riconosce nel progetto della scuola (le attività della scuola sono messe in buona luce da tutti in qualsiasi ambiente ci si trovi)

1 2 3 4

Le idee e proposte di tutti sono tenute in considerazione nella determinazione del progetto della scuola e tutti si assumono la responsabilità di rendere la scuola più inclusiva.

1 2 3 4

La programmazione del piano educativo individualizzato per ogni alunno con disabilità viene coordinato fra gli insegnanti curricolari e quelli di sostegno, anche al fine di farne un'occasione per migliorare l'apprendimento di tutti.

1 2 3 4

Gli insegnanti curricolari e quelli di sostegno individuano congiuntamente gli obiettivi comuni e quelli avvicinabili fra la programmazione individualizzata e quella della classe, in modo da favorire la partecipazione dell'alunno con disabilità alle attività comuni

1 2 3 4

Alla realizzazione del progetto di sostegno partecipano con piena dignità anche altri operatori oltre agli insegnanti (assistenti educativi e alla comunicazione, personale ausiliario, etc.)

1 2 3 4

Le attività di aggiornamento su temi inclusivi vengono programmate in collaborazione o comunque coinvolgendo le strutture specialistiche e le figure che a vario titolo seguono bambini con difficoltà.

1 2 3 4

Il personale scolastico, le famiglie e gli alunni hanno costruito un punto di vista comune su cosa sia il bullismo

1 2 3 4

Il personale scolastico è formato ai temi dell'educazione inclusiva.

1 2 3 4

Le attività di aggiornamento dei docenti aiutano a migliorare la loro capacità di lavorare in modo cooperativo in classe.

1 2 3 4

Gli insegnanti comunicano ai colleghi le acquisizioni derivate dalla frequenza di piani di formazione e aggiornamento e ne verificano insieme le prospettive di applicazione.

1 2 3 4

Vengono utilizzate come risorse per il miglioramento delle pratiche didattiche e delle prospettive inclusive della scuola le disponibilità offerte dal territorio (dalle famiglie, dalle associazioni, etc.).

1 2 3 4

Le informazioni sulla scuola sono disponibili e comprensibili per tutti (ad esempio, sono tradotte in più lingue, rese disponibili in Braille, audio-registrate, presentate con immagini, etc.).

1 2 3 4

Vengono messe in campo iniziative che coinvolgono le famiglie ad apprezzare la dimensione inclusiva (ad esempio: conferenze e percorsi formativi sull'inclusione, incontri tra famiglie, conoscenza delle diversità culturali, etc.).

1 2 3 4

La scuola ha predisposto e mette in atto un progetto di accoglienza per i nuovi alunni che tiene conto delle differenze, sociali, culturali e linguistiche

1 2 3 4

Le esigenze degli alunni certificati con disturbi specifici di apprendimento o con altre forme di bisogni speciali sono affrontate da tutti i docenti della classe e in tutte le discipline.

1 2 3 4

Gli alunni sono coinvolti nella valutazione e abituati a forme di autovalutazione

1 2 3 4

Vengono promosse forme di valutazione cooperativa dei lavori di gruppo.

1 2 3 4

Il riscontro delle valutazioni che viene dato agli alunni chiarisce loro ciò che hanno appreso e come possono sviluppare ulteriormente l'apprendimento

1 2 3 4

Tutti gli alunni sono coinvolti nella soluzione delle difficoltà della classe.

1 2 3 4

Gli alunni vengono coinvolti nel formulare le regole per la gestione della classe.

1 2 3 4

Gli alunni vengono incoraggiati ad assumersi la responsabilità riguardo al loro apprendimento.

1 2 3 4

Gli insegnanti spiegano le finalità dell'attività didattica proposta

1 2 3 4

Gli alunni vengono avviati alla costruzione di un metodo di studio.

1 2 3 4

Gli alunni hanno la possibilità di scelta rispetto alle attività (almeno ad alcune).

1 2 3 4

Gli interessi, le conoscenze e le abilità acquisite autonomamente dagli alunni vengono valorizzati e utilizzati durante la lezione.

1 2 3 4

I compiti per casa hanno sempre un chiaro fine di consolidamento dell'apprendimento.

1 2 3 4

I compiti per casa tengono conto delle abilità e delle conoscenze di tutti gli alunni.

1 2 3 4

Gli insegnanti sollecitano la collaborazione tra gli studenti nei compiti per casa.

1 2 3 4

Gli alunni hanno la possibilità di operare qualche scelta riguardo i compiti, svolti in classe e per casa, in modo da poterli collegare allo sviluppo delle loro conoscenze e interessi.

1 2 3 4

L'organizzazione delle attività didattiche prevede numerose attività di gruppo, finalizzate a promuovere forme di apprendimento cooperativo.

1 2 3 4

Per supportare alunni che presentano difficoltà di vario tipo sono organizzate forme di tutorato da parte di compagni maggiormente capaci (tutoring).

1 2 3 4

Vengono proposte attività didattiche finalizzate alla conoscenza delle emozioni proprie e altrui e allo sviluppo di competenze socio-emotive.

1 2 3 4

LE attività di apprendimento valorizzano le caratteristiche di ciascun individuo, promuovendo una comprensione delle differenze sociali, culturali, linguistiche, di genere, abilità, religione, etc.

1 2 3 4

Le situazioni di disabilità e le altre forme di bisogni speciali sono oggetto di riflessione e discussione durante le attività didattiche.

1 2 3 4

Vengono adottati diversi stili di insegnamento per poter rispondere meglio ai differenti stili di apprendimento degli allievi (ad esempio, non ci si limita a spiegazioni verbali, ma vengono promosse forme di visualizzazione, attività pratiche, etc.)

1 2 3 4

Quanti incontri di formazione e discussione sono stati organizzati durante l'anno sui temi attinenti l'inclusione che hanno visto la partecipazione del personale scolastico?

Nessuno 1-2 3-5 oltre 5

Quanti sono i progetti inclusivi riportati sul Piano dell'Offerta Formativa (POF)?

Nessuno 1-2 3-5 oltre 5

In quante lingue è tradotto il POF?

Nessuna 1 2 3

Qual è la partecipazione alle attività extrascolastiche, gite, viaggi di istruzione da parte di alunni con disabilità?

Nessuna partecipazione solo per attività di un giorno e con assistenza aggiuntiva solo con assistenza aggiuntiva partecipazione completa anche senza assistenza aggiuntiva

Nel corrente anno scolastico gli insegnanti di sostegno sono stati utilizzati per supplenze di colleghi curricolari?

Sistematicamente solo per sostituzioni brevi (max 2-3 giorni) solo sostituzioni da 1 giorno non preventivabili mai

Quanti incontri sono stati organizzati sul trasferimento di informazioni tra i vari ordini di scuola per favorire il passaggio di alunni con disabilità e altri BES?

Nessuno 1 più di 1 più di 1 incontro e con presenza dell'allievo

Il numero di PDP per gli alunni della classe è aumentato o diminuito da un anno all'altro?

È diminuito è rimasto invariato è aumentato di 1-2 unità è aumentato di oltre 2 unità.

Quanti anni di ritardo, in media considerando i frequentanti della scuola, accumulano gli allievi con cittadinanza non italiana per completare il ciclo scolastico, in confronto agli allievi italiani?

oltre 2 anni 2 anni 1 anno nessun ritardo

I livelli di abbandono scolastico sono aumentati o diminuiti nel corso degli ultimi 3 anni?

sono aumentati sono rimasti stazionari sono di poco diminuiti (<10%) sono diminuiti sensibilmente (>10%)

Sono stati organizzati laboratori linguistici per allievi non italofofoni?

No laboratori di italiano L2 per la comunicazione laboratori di italiano L2 per la comunicazione e laboratori di italiano L2 per lo studio laboratori di italiano L2 per la comunicazione, per lo studio e azioni per valorizzate il plurilinguismo (es. corsi in orario extra-scolastico sulle altre lingue diffuse tra gli allievi aperti a tutti

Quanti progetti con istituzioni/associazioni del territorio ha realizzato la scuola nell'ultimo anno?

nessuno 1-2 3-5 oltre 5

Quanti progetti di alternanza scuola-lavoro vengono promossi e attivati per esperienze extra-scolastiche nei confronti degli allievi con disabilità?



Nessuno	1 progetto solo per allievi con disabilità lieve	1 progetto per tutti gli allievi con disabilità	tutti gli allievi hanno le stesse opportunità
---------	---	--	--

Quanti incontri di formazione e discussione sono stati organizzati durante l'anno sui temi attinenti l'inclusione, rivolti specificamente alle famiglie?

Nessuno 1-2 3-5 oltre 5

Come sono organizzati gli spazi della classe quando sono presenti allievi con disabilità e altri BES?

La classe non ha modificato la sua consueta organizzazione	Sono previsti spazi separati di lavoro dal resto della classe, usati per tutte le attività e stabiliti per l'intero anno scolastico	sono previsti spazi separati di lavoro dal resto della classe, usati solo per alcune attività	la classe ha modificato e modulato la sua organizzazione in base alle caratteristiche ai bisogni dei singoli allievi
---	---	---	---

Puoi ora procedere ad inviare il questionario. Grazie per aver partecipato.

## QUESTIONARIO PER STUDENTI

### INFORMAZIONI GENERALI

INDIRIZZO

SCIENTIFICO    TECNICO

CLASSE

PRIMA    SECONDA    TERZA    QUARTA    QUINTA

QUAL E' IL TUO GENERE UFFICIALE

M    F

TI SENTI...

UN RAGAZZO    UNA RAGAZZA    ENTRAMBI    NESSUNO DEI DUE    DIPENDE

QUANTO TI PIACE STUDIARE ATTUALMENTE?

MOLTO    ABBASTANZA    UN PO'    POCO    PER NIENTE

COSA NE PENSI DELLA TUA CLASSE?

	MOLTO D'ACCORDO	D'ACCORDO	PARZIALMENTE D'ACCORDO	PER NULLA D'ACCORDO
--	--------------------	-----------	---------------------------	------------------------

SI PUO' LAVORARE  
TRANQUILLAMENTE

POSSO ESPRIMERMI  
LIBERAMENTE

ANDIAMO D'ACCORDO

I MIEI COMPAGNI MI AIUTANO  
SE SONO IN DIFFICOLTA'

COSA NE PENSI DEI TUOI INSEGNANTI?

	MOLTO D'ACCORDO	D'ACCORDO	PARZIALMENTE D'ACCORDO	PER NULLA D'ACCORDO
--	--------------------	-----------	---------------------------	------------------------

GLI INSEGNANTI MI  
INCORAGGIANO AD ESPRIMERE LE  
MIE OPINIONI

GLI INSEGNANTI SI INTERESSANO  
A COME STO E A COSA FACCIO

GLI INSEGNANTI SI RAPPORTANO  
CON NOI STUDENTI ALLO STESSO  
MODO PERCHE' CI CONSIDERANO  
TUTTI UGUALI

GLI INSEGNANTI SONO BRAVI A  
SOSTENERMI E AIUTARMI  
QUANDO HO BISOGNO

GLI INSEGNANTI CI AIUTANO AD  
IMPARARE CON METODI CHE  
FUNZIONANO BENE

RITIENI CHE LE LEZIONI A SCUOLA SIANO...

SEMPRE SPESSO A RARAMENTE MAI  
VOLTE

INTERATTIVE E INTERESSANTI  
FRONTALI E PASSIVE  
SVOLTE ATTRAVERSO LAVORI DI GRUPPO  
SVOLTE ATTRAVERSO ESPERIENZE DI  
APPRENDIMENTO DIRETTE (LABORATORI,  
ESPERIMENTI, OSSERVAZIONI,ETC.)

RITIENI CHE APPRENDI MEGLIO QUANDO...

MOLTO D'ACCORDO POCO PER NULLA  
D'ACCORDO D'ACCORDO D'ACCORDO

L'INSEGNANTE SPIEGA LA LEZIONE  
FRONTALMENTE (GLI ALUNNI  
ASCOLTANO IN SILENZIO LA  
SPIEGAZIONE SENZA INTERVENIRE)  
QUANDO LAVORO IN PICCOLI GRUPPI  
CON I MIEI COMPAGNI DI CLASSE  
QUANDO LAVORO DA SOLO  
QUANDO SVOLGO ATTIVITA'  
LABORATORIALI/PRATICHE IN  
CLASSE/LABORATORIO  
QUANDO L'INSEGNANTE UTILIZZA  
GRAFICI, DISEGNI, SCHEMI  
QUANDO L'INSEGNANTE UTILIZZA  
STRUMENTI DIGITALI INTERATTIVI (ES.  
GIOCHI/QUIZ)

QUANTE POSSIBILITA' HAI AVUTO QUEST'ANNO DI INFLUENZARE LE SEGUENTI ATTIVITA'?

MOLTE ABBASTANZA QUALCUNA POCHE NESSUNA

CONTRIBUIRE ATTIVAMENTE ALLO  
SVOLGIMENTO DELLA LEZIONE  
(PRESENTAZIONE RICERCHE,  
APPROFONDIMENTI, PROGETTI E LAVORI  
DI GRUPPO, ETC.)  
COINVOLGIMENTO NELLE MODALITA' DI  
VALUTAZIONE (AUTOVALUTAZIONE,  
VALUTAZIONE DI GRUPPO, ETC.)  
PIANIFICAZIONE E REALIZZAZIONE DI  
ATTIVITA' DURANTE LE PAUSE  
(RICREAZIONE/PRANZO, POMERIGGIO)  
PROGETTARE E MIGLIORARE I SERVIZI  
OFFERTI DALLA SCUOLA (ES. SPORTELLI  
ASCOLTO, ATTIVITA' LABORATORIALI ETC.)

MIGLIORARE IL CIBO A SCUOLA (ES. MENU', ORGANIZZAZIONE DEGLI SPAZI CAFFETTERIA/MENSA, ETC.)

ORGANIZZARE VISITE, ESCURSIONI, ATTIVITA' O EVENTI NELLA SCUOLA

CONTRIBUIRE ALLA DECISIONE DELLE REGOLE DELLA CLASSE

CONTRIBUIRE ALLA DECISIONE DELLE REGOLE DELLA SCUOLA

STAI SPERIMENTANDO A SCUOLA DELLE DIFFICOLTA' IN ALCUNI DI QUESTI AMBITI?

MOLTE ABBASTANZA ALCUNE PER NULLA

SEGUIRE LE LEZIONI IN CLASSE

FARE I COMPITI A CASA

PREPARARSI PER ESAMI/VERIFICHE

SVOLGERE COMPITI CHE RICHIEDONO LA LETTURA

SVOLGERE COMPITI CHE RICHIEDONO FARE CALCOLI

FARE PRESENTAZIONI ORALI

RISPONDERE/PRENDERE LA PAROLA IN CLASSE

UTILIZZARE STRUMENTI TECNOLOGICI/COMPUTER PER SVOLGERE I COMPITI

SE HAI PROBLEMI RELATIVI ALLO STUDIO, SAI A CHI RIVOLGERTI?

SI NO

HAI PROVATO NELL'ULTIMO ANNO ALCUNE DI QUESTE EMOZIONI RELATIVE ALLO STUDIO?

QUASI MAI QUALCHE VOLTA AL MESE UN PAIO DI VOLTE A SETTIMANA QUASI OGNI GIORNO

MI SENTO SOPRAFFATTO DAI COMPITI A CASA

MI SEMBRA CHE I MIEI STUDI NON ABBIANO SENSO

MI SENTO INADEGUATO RISPETTO AI MIEI STUDI

QUANTO SPESSO PROVI QUESTE EMOZIONI RELATIVE ALLO STUDIO?

QUASI OGNI GIORNO ALCUNE VOLTE IN UNA SETTIMANA QUALCHE VOLTA IN UN MESE QUASI MAI

QUANDO MI SVEGLIO LA MATTINA MI FA STAR BENE PENSARE DI INIZIARE A STUDIARE

SONO ENTUSIASTA DEI MIEI STUDI

QUANDO STUDIO DIMENTICO TUTTO QUELLO INTORNO A ME

HAI PROVATO ALCUNE DI QUESTE SENSAZIONI RELATIVE ALLO STUDIO?

QUASI OGNI GIORNO	UN PAIO DI VOLTE LA SETTIMANA	UN PAIO DI VOLTE AL MESE	MAI
----------------------	----------------------------------	--------------------------------	-----

MI SENTO SEMPRE IMPEGNATO E CON LA  
SENSAZIONE DI STARE FACENDO TANTE  
COSE ALLO STESSO TEMPO

MI SENTO IN COLPA SE NON STO FACENDO  
QUALCOSA RELATIVA ALLO STUDIO

CONTINUO A STUDIARE ANCHE DOPO CHE I  
MIEI COMPAGNI HANNO FINITO DI FARE I  
LORO COMPITI

RISPONDI ALLE SEGUENTI DOMANDE

NESSUNA DIFFICOLTA'	QUALCHE DIFFICOLTA'	MOLTE DIFFICOLTA'	NON RIESCO
------------------------	------------------------	----------------------	---------------

HAI DIFFICOLTA' AD APPRENDERE?

HAI DIFFICOLTA' A RICORDARE LE  
COSE?

HAI DIFFICOLTA' NEL  
CONCENTRARTI SU CIO' CHE TI  
PIACE FARE

HAI DIFFICOLTA' AD ADATTARTI AI  
CAMBIAMENTI DI ROUTINE?

HAI DIFFICOLTA' A CONTROLLARE I  
TUOI COMPORAMENTI

HAI DIFFICOLTA' A FARE AMICIZIA?

SE HAI BISOGNO DI UN SUPPORTO PSICOLOGICO SAI A CHI RIVOLGERTI A SCUOLA?

SI NO

SE HAI RISPOSTO SI, E' FACILE PRENDERE UN APPUNTAMENTO?

SI NO

HAI RICEVUTO UN QUALCHE SUPPORTO/AIUTO PSICOLOGICO NELL'ULTIMO ANNO?

SI, SPESSO	SI, A VOLTE	NO, MA NE AVREI BISOGNO	NON HO BISOGNO DI AIUTO/SOSTEGNO PSICOLOGICO
---------------	----------------	-------------------------------	--

SERVIZI SCOLASTICI (CENTRO  
ASCOLTO, PSICOLOGICI, ETC.)

SERVIZI AL DI FUORI DELLA  
SCUOLA

GENITORI

AMICI

QUANTO SPESSO HAI AVVERTITO QUESTI PROBLEMI IN QUESTO ANNO SCOLASTICO?

SEMPRE SPESSO	A VOLTE	QUASI MAI	MAI
---------------	------------	--------------	-----

PAURA DI TROVARMICI IN SITUAZIONI CHE POSSONO  
CREARE IMBARAZZO, CHE MI PORTANO AD EVITARE DI  
FARE COSE O PARLARE A PERSONE

EVITARE SITUAZIONI IN CUI POSSO ESSERE AL CENTRO  
DELL'ATTENZIONE

ESSERE IMBARAZZATO O SEMBRARE STUPIDO SONO TRA  
LE MIE PRINCIPALI PAURE

TI SENTI SICURO A SCUOLA?

MAI RARAMENTE A VOLTE SPESSO MOLTO SPESSO

NELL'ULTIMO ANNO SCOLASTICO HAI SUBITO EPISODI DI BULLISMO DA PARTE DEGLI  
INSEGNANTI O DEL PERSONALE SCOLASTICO?

DIVERSE VOLTE A SETTIMANA UNA VOLTA A SETTIMANA QUALCHE VOLTA MAI

SEI STATO VITTIMA DI BULLISMO DA PARTE DEI TUOI COMPAGNI DI SCUOLA NELL'ULTIMO ANNO?

DIVERSE VOLTE A SETTIMANA UNA VOLTA A SETTIMANA QUALCHE VOLTA MAI

SE SÌ, DI QUALI EPISODI SEI STATO VITTIMA?

SI NO

INSULTI, DERISIONI, UMILIAZIONI E GESTI

ESSERE IGNORATO/ESCLUSO DALLA CERCHIA DI AMICI

ESSERE PICCHIATO, SPINTO, FERITO

CATTIVE VOCI SUL MIO CONTO

MI HANNO RUBATO SOLDI O COSE O DANNEGGIATO OGGETTI PERSONALI

ESSERE MINACCIATO O FORZATO A FARE COSE CHE NON VOLEVO FARE

ESSERE DERISO/DENIGRATO ONLINE/TELEFONO (MESSAGGI TELEFONICI, CHAT ONLINE,  
SOCIAL NETWORK, FOTO/IMMAGINI, ETC.) ALTRO

HAI PARTECIPATO AD EPISODI DI BULLISMO A SCUOLA NELL'ULTIMO ANNO?

DIVERSE VOLTE A SETTIMANA UNA VOLTA A SETTIMANA QUALCHE VOLTA MAI

SE SÌ, A QUALI EPISODI HAI PARTECIPATO?

SI NO

INSULTI, DERISIONI, UMILIAZIONI E GESTI

IGNORARE QUALCUNO/ESCLUDERLO DALLA CERCHIA DI AMICI

PICCHIARE, SPINTONARE, FERIRE QUALCUNO

METTERE IN GIRO CATTIVE VOCI

RUBARE SOLDI, COSE O DANNEGGIARE OGGETTI PERSONALI

MINACCIARE O FORZARE QUALCUNO A FARE COSE CONTRO LA SUA VOLONTA'

MALTRATTERE, DERIDERE/DENIGRARE ONLINE/TELEFONO (CHIAMATE, MESSAGGI, CHAT  
ONLINE, IMMAGINI, SOCIAL NETWORK, ETC.)

HAI MAI SEGNALATO L'EPISODIO A QUALCHE ADULTO?

SI NO

SE SÌ, COSA È SUCCESSO DOPO?

SI NO

GLI EPISODI SI SONO INTERROTTI

GLI EPISODI SI SONO RIDOTTI

NON È CAMBIATO NULLA

LE COSE SONO PEGGIORATE

AL MOMENTO HAI DEI COMPAGNI DI SCUOLA CON CUI POTERTI CONFIDARE?

NON HO AMICI  
STRETTI

HO UN SOLO AMICO  
STRETTO

HO DUE AMICI  
STRETTI

HO DIVERSI AMICI  
STRETTI

TI SENTI MAI SOLO?

MAI RARAMENTE QUALCHE VOLTA SPESSO SEMPRE

COSA NE PENSI DEL CIBO NELLA TUA SCUOLA?

MOLTO D'ACCORDO POCO PER NULLA  
D'ACCORDO D'ACCORDO D'ACCORDO

C'E' ABBASTANZA TEMPO PER  
CONSUMARLO DURANTE LE PAUSE

LA QUALITA' DEL CIBO È BUONA

IL COSTO DEL CIBO È RAGIONEVOLE

SONO TENUTE IN CONSIDERAZIONE  
ANCHE LE SCELTE E LE NECESSITA' DI  
TUTTI (INTOLLERANZE, VEGANI,  
VEGETARIANI, ETC.)

COME' LA MENSA/CAFFETTERIA?

SI NO

È PIACEVOLE E RILASSANTE

È RUMOROSA/C'E' CONFUSIONE

NON C'E' MOLTA FILA DA FARE

GLI ADULTI CONSUMANO I PASTI NELLO STESSO AMBIENTE

DURANTE LA PAUSE (RICREAZIONE/PRANZO) CI SONO SPAZI IN CUI SENTIRMI A MIO AGIO

SI NO IN PARTE

COME GIUDICHI I SEGUENTI SPAZI NELLA TUA SCUOLA?

OTTIMI BUONI SUFFICIENTI SCARSI INSUFFICIENTI

PALESTRA

SPOGLIATOI

MENSA

CORRIDOI

LABORATORI

BAGNI

ARMADIETTI



RITIENI CHE I SEGUENTI SPAZI NELLA TUA SCUOLA SIANO FACILMENTE ACCESSIBILI PER TUTTI (DISABILITA' MOTORIE, ANCHE TEMPORANEE, IPOVEDENTI, ETC.)

SI NO

PALESTRA  
SPOGLIATOI  
MENSA  
LABORATORI  
BAGNI  
ARMADIETTI

RITIENI CHE GLI SPAZI NELLA TUA SCUOLA SIANO INCLUSIVI?

SI NO

ASSENZA DI BARRIERE ARCHITETTONICHE  
COMUNICAZIONI/INDICAZIONI IN DIVERSE LINGUE  
COMUNICAZIONI/INDICAZIONI PER IPOVEDENTI  
MAPPE CON INDICAZIONI RISPETTO AI VARI AMBIENTI DELLA SCUOLA (BAGNI, LABORATORI, AULE, MENSA, ETC.)

RITIENI CHE LA TUA AULA SIA ADEGUATA ALLO STUDIO?

SI NO SÌ E NO

COME RITIENI I SEGUENTI ELEMENTI NELLA TUA CLASSE?

OTTIMO BUONO SUFFICIENTE SCARSO INSUFFICIENTE

DIMENSIONI  
LUMINOSITA'  
TEMPERATURA  
ACUSTICA  
BANCHI/SEDIE COMODI E  
CONFORTEVOLI  
PRESENZA DI MATERIALE DIDATTICO  
SULLE PARETI (POSTER, MAPPE  
GEOGRAFICHE, GRAFICI, ETC.)

RITIENI CHE LE INFORMAZIONI SUL SITO DELLA SCUOLA (CORSI, COMPITI, ORARI LEZIONI, INFORMAZIONI UTILI, VOTI, COMUNICAZIONI, ETC.) SIANO FACILMENTE ACCESSIBILI A TUTTI?

SI NO

HAI UN COMPUTER?

SI, NE HO UNO MIO PERSONALE      SI ME LO HA FORNITO LA SCUOLA      SI, MA LO CONDIVIDO CON FRATELI/SORELLE/GENITORI      NO

QUANTO SPESSO SEI IMPEGNATO IN ATTIVITA' SPORTIVE, CULTURALI E SOCIALI AL DI FUORI DELLA SCUOLA?

SEMPRE (TUTTI I GIORNI)      SPESSO (1-2 VOLTE ALLA SETTIMANA)      A VOLTE (1-2 VOLTE AL MESE)      MAI

QUANTO SPESSO PRATICHI LE SEGUENTI ATTIVITA' FUORI DALLA SCUOLA

CIRCA OGNI GIORNO	1-2 VOLTE A SETTIMANA	1-2 VOLTE AL MESE	MENO FREQUENTEMENTE	MAI
-------------------------	--------------------------	----------------------------	------------------------	-----

FACCIO ESERCIZIO FISICO/SPORT  
CANTO, SUONO UNO STRUMENTO,  
COMPONGO MUSICA  
FACCIO CORSI DI TEATRO, CIRCO O  
DANZA  
DISEGNO, DIPINGO O FACCIO  
FOTOGRAFIE  
LEGGO LIBRI  
SCRIVO POESIE O RACCONTI  
VADO AL CINEMA, TEATRO,  
CONCERTI, ESIBIZIONI  
FACCIO CUCITO/MAGLIA,  
BRICOLAGE, RIPARO OGGETTI  
FACCIO CODING O  
PROGRAMMAZIONE  
GIOCO AI VIDEOGAMES  
PRODUCO CORTI, FILM,  
ANIMAZIONI  
SONO UN BLOGGER, VLOGGER O  
YOUTUBER  
MI PRENDO CURA DEGLI ANIMALI  
PARTECIPO AD ATTIVITA  
SOCIALI/ASSOCIATIVE (SCOUTS,  
VOLONTARIATO, CONSIGLIO  
GIOVANILE, CHIESA, ETC.)

LE CONOSCENZE E LE COMPETENZE CHE HAI ACQUISITO AL DI FUORI DELLA SCUOLA VENGONO RICONOSCIUTE E CONSIDERATE DAI TUOI INSEGNANTI?

SI NO IN PARTE

SE HAI RISPOSTO SI O IN PARTE, COME VENGONO RICONOSCIUTE?

ACQUISISCO CREDITI FORMATIVI  
SONO ESONERATO DA ALCUNE LEZIONI  
SONO ESONERATO DA ALCUNE INTERROGAZIONI/TEST  
ALTRO

QUANDO SONO IMPEGNATO IN ATTIVITA' EXTRASCOLASTICHE...

MOLTO D'ACCORDO	D'ACCORDO	POCO D'ACCORDO	PER NULLA D'ACCORDO
--------------------	-----------	-------------------	------------------------

IMPARO PIU' FACILMENTE CHE IN  
CLASSE  
IMPARO CON MAGGIORE  
PIACERE/COINVOLGIMENTO

RIESCO AD ESPRIMERE MEGLIO LE MIE  
POTENZIALITA' RISPETTO A QUANTO  
FACCIO IN CLASSE

RITIENI CHE LE CONOSCENZE E LE COMPETENZE ACQUISITE AL DI FUORI DELLA SCUOLA...

D'ACCORDO      PARZIALMENTE  
D'ACCORDO      NON  
D'ACCORDO

HANNO LO STESSO VALORE DI QUELLE  
ACQUISITE A SCUOLA

SONO PIU' IMPORTANTI DI QUELLE  
ACQUISITE A SCUOLA

SONO MENO IMPORTANTI DI QUELLE  
ACQUISITE A SCUOLA

MI SENTO UN MEMBRO IMPORTANTE

MOLTO      ABBASTANZA      D'ACCORDO      POCO      PER NULLA  
D'ACCORDO      D'ACCORDO      D'ACCORDO      D'ACCORDO      D'ACCORDO

DELLA MIA SCUOLA

DELLA MIA CLASSE

DELLA MIA  
COMUNITA' (CITTA',  
PAESE, ETC.)

SEI FELICE NELLA TUA SCUOLA?

SEMPRE    SPESSO    A VOLTE    RARAMENTE    MAI

SEI FELICE NELLA TUA CLASSE?

MOLTO SPESSO    SPESSO    A VOLTE    RARAMENTE    MAI

GLI ALTRI STUDENTI MI ACCETTANO COME SONO

SEMPRE    SPESSO    QUALCHE VOLTA    RARAMENTE    MAI

LE PERSONE CON DISABILITA' VENGONO TRATTATE CON RISPETTO IN QUESTA SCUOLA

CONCORDO    PARZIALMENTE D'ACCORDO    NON CONCORDO

CREDO SIA UN BENE CI SIANO ALUNNI CON DIFFERENTI CULTURE NELLA NOSTRA SCUOLA

CONCORDO    PARZIALMENTE D'ACCORDO    NON CONCORDO

OGNI ALUNNO È BENVENUTO IN QUESTA SCUOLA

CONCORDO    PARZIALMENTE D'ACCORDO    NON SONO D'ACCORDO

QUANTO TI SENTI INCLUSO...

MOLTO    ABBASTANZA    POCO    PER NIENTE

NELLA TUA CLASSE

NELLA TUA SCUOLA

IN CONCLUSIONE, RITIENI CHE LA TUA SCUOLA SIA INCLUSIVA (LE LEZIONI E GLI SPAZI SONO ORGANIZZATI IN MODO DA RISPETTARE I BISOGNI DI TUTTI. OGNUNO HA LA POSSIBILITA' DI ESSERE A SCUOLA E DI RIUSCIRE/REALIZZARSI A SECONDA DELLE PROPRIE POSSIBILITA')

SI NO SOLO IN PARTE

LA RINGRAZIAMO DI AVER PARTECIPATO ALLA COMPILAZIONE DEL QUESTIONARIO, PER INVIARLO PREMA SUL PULSANTE "SUBMIT FORM"

# ESEMPIO SCHEDE OSSERVAZIONI

Salvataggio automatico | riepilogo osservazioni 31.01.22 | Cerca (ALT+X) | Matteo Di Pietrantonio - matte.dipietrantonio@studio.unibo.it

File Home Inserisci Layout di pagina Formule Dati Revisione Visualizza Automate Guida | Commenti | Condividi

Calibri 11 | A+ | Testo a capo | Generale | Formattazione condizionale | Formatta come tabella | Stili cella | Inserisci | Somma | Trova e seleziona | Riservatezza

140 | X | fx | S

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V
1																						
2	osservatore	data	materia	inizio	termine	durata	funzione	attività	azione													
3	Matteo	3/01/2022	spagnolo	09:00	09:50	48																
4	Di Pietrantonio			09:02	09:03	1	gestire l'organizzazione-relazioni classe	gestione del clima-disciplina	presentazione osservatore	ci sono 12 presenti, hanno cambiato aula dunque non hanno la solita organizzazione ad isole. X è con l'educatore che siede accanto a lui												
5				09:03	09:05	2	gestire l'organizzazione-relazioni classe	attività di routine	registrazione presenze + accoglienza	il banco è a L con altre due compagne. L'insegnante usa la lim interagisce molto, gli alunni prendono appunti sul computer, qualcuno è su internet o al cellulare.												
6				09:07	09:12	5	monitorare apprendimenti	consolidamento	chiarimenti rapido controllo compiti													
7				09:12	09:14	2	gestire l'organizzazione-relazioni classe	gestione del clima-disciplina	improvviso													
8				09:14	09:22	8	monitorare apprendimenti	consolidamento	compiti a casa	3 lavori di gruppo dal posto												
9				09:22	09:25	3	monitorare apprendimenti	consolidamento	chiarimenti compiti a casa													
10				09:25	09:27	2	responsabilizzare studenti studio	pianificare	esplicita apprendi da realizzare	introduce la lezione												
11				09:27	09:30	3	introdurre nuove conoscenze	trasferimenti significativi-contenuti	lezione dialogata	due domande alla classe, si alza												
12				09:30	09:35	5	introdurre nuove conoscenze	trasferimenti significativi-contenuti	lezione materiale audiovisivo	chiede a Davide se è tutto chiaro												
13				09:35	09:40	5	introdurre nuove conoscenze	trasferimenti significativi-contenuti	lezione dialogata + lettura alla voce	due domande alla classe												
14				09:40	09:43	3	introdurre nuove conoscenze	costruzione attiva significativi	discussione lezione	chiede a Davide e alla classe un commento												
15				09:43	09:45	2	gestire l'organizzazione-relazioni classe	attività di routine	assegnazione compiti a casa													
16				09:45	09:47	2	gestire l'organizzazione-relazioni classe	attività di routine	attività organizzative	prepara uscita di didattica												
17				09:47	09:50	3	gestire l'organizzazione-relazioni classe	gestione del clima-disciplina	pausa rilassamento													
18																						
19	Matteo	3/01/2022	inglese	10:00	10:50	50																
20	Di Pietrantonio			10:00	10:02	2	gestire l'organizzazione-relazioni classe	attività di routine	accoglienza	l'insegnante ha un tono pacato e calmo interagisce molto con i ragazzi, si alza spesso e gira tra i banchi, X è con l'educatore e partecipa al lavoro												
21				10:02	10:04	2	responsabilizzare studenti studio	pianificare	esplicita apprendi da realizzare	di gruppo in autonomia												
22				10:04	10:05	1	monitorare apprendimenti	consolidamento	chiarimenti e rapido check con la classe													
23				10:05	10:10	5	introdurre nuove conoscenze	trasferimenti significativi-contenuti	apprendimento collaborativo	ragazzi leggono a turno dal posto												
24				10:10	10:12	2	monitorare apprendimenti	consolidamento	chiarimenti e commenti													
25				10:12	10:25	13	introdurre nuove conoscenze	trasferimenti significativi-contenuti	lezione dialogata													
26				10:25	10:31	6	introdurre nuove conoscenze	costruzione attiva significativi	discussione commenti alla classe sull	chiede anche a david												
27				10:31	10:40	9	introdurre nuove conoscenze	trasferimenti significativi-contenuti	apprendimento collaborativo	fanno esercizi in gruppi da 3, lei gira per la classe												
28				10:40	10:45	5	monitorare apprendimenti	consolidamento	discussione esercizi													
29				10:45	10:47	2	monitorare apprendimenti	consolidamento	chiarimenti e commenti													
30				10:47	10:50	3	introdurre nuove conoscenze	trasferimenti significativi-contenuti	apprendimento collaborativo	finitiscono gli esercizi in gruppo												
31																						
32																						
33	Matteo	3/01/2022	cinese	10:53	11:40	47																
34	Di Pietrantonio			10:53	10:56	3	gestire l'organizzazione-relazioni classe	attività di routine	accoglienza	X è con l'insegnante di sostegno, ma è autonomo, è molto bravo nel cinese, interagisce con i compagni, l'insegnante gira molto tra i banchi,												
35				10:56	10:58	2	responsabilizzare studenti studio	pianificare	esplicita apprendi da realizzare	lezione molto variegata di metodi attivi												
36				10:58	11:04	7	introdurre nuove conoscenze	trasferimenti significativi-contenuti	visione materiale audiovisivo	lei in piedi												
37				11:04	11:11	7	introdurre nuove conoscenze	costruzione attiva significativi	discussione commenti alla classe sull	chiede, commenta e ripassa												
38				11:11	11:16	5	monitorare apprendimenti	consolidamento	esercizi guidati da insegnante													
39				11:16	11:22	6	responsabilizzare studenti studio	pianificare	pianificare le verifiche e le attività	possibili uscite e interazioni associazioni territorio												
40				11:22	11:27	5	introdurre nuove conoscenze	trasferimenti significativi-contenuti	lezione dialogata													
41				11:27	11:28	1	gestire l'organizzazione-relazioni classe	attività di routine	assegnazione compiti a casa													
42				11:28	11:38	10	introdurre nuove conoscenze	trasferimenti significativi-contenuti	apprendimento collaborativo	tahoot												
43				11:38	11:40	2	gestire l'organizzazione-relazioni classe	gestione del clima-disciplina	pausa rilassamento													
44																						
45																						
46																						
47																						
48																						
49																						

Foglio1 | impostazioni di visualizzazione | 60%

2°C Nuvoloso | Cerca | 19:49 13/12/2022