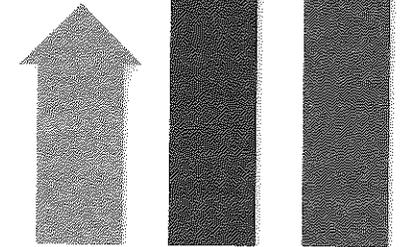
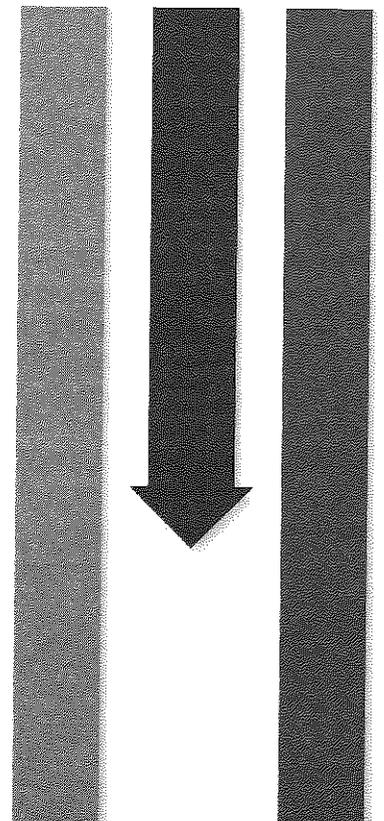


Il Service Design Thinking
Innovare la scuola con metodo
a cura di Licia Cianfriglia



**INNOVATIVE
DESIGN**



GRUPPO SPAGGIARI PARMA

1ª Edizione Aprile 2015
Finito di stampare Aprile 2015
per i tipi del Gruppo Spaggiari Parma S.p.A. – Parma

© Copyright by Gruppo Spaggiari Parma S.p.A.
Via F. Bernini, 22/A – 43126 Parma
Tel. 0521 949011 – Fax 0521 291657
E-mail: info@spaggiari.eu
www.spaggiari.eu

Tutti i diritti, di riproduzione, o adattamento (totale o parziale, con qualsiasi mezzo compresi microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati.
Eventuali autorizzazioni devono essere rilasciate per iscritto dall'Editore.

La realizzazione di un libro comporta per l'Autore e la Casa Editrice un attento lavoro di revisione e controllo sulle informazioni contenute nel testo, sull'iconografia e sul rapporto che intercorre tra testo e immagine. Nonostante il continuo miglioramento delle procedure di controllo è quasi impossibile pubblicare un libro del tutto privo di errori o refusi. Per questa ragione ringraziamo fin d'ora i lettori che li vorranno indicare alla Casa Editrice, al seguente indirizzo:

Via F. Bernini, 22/A – 43126 Parma
Fax 0521 291657
E-mail: info@spaggiari.eu

SOMMARIO

Prefazione	
<i>Giorgio Rembado, Presidente ANP</i>	11
Prefazione Fondazione Telecom Italia	
<i>Marcella Logli, Direttore Generale Fondazione Telecom Italia</i>	13
Introduzione	
<i>Licia Cianfriglia Vicepresidente ANP</i>	15

Capitolo I SOCIETÀ DELLA CONOSCENZA O DELLA COMUNICAZIONE? UNA RILETTURA CRITICA DEL CASO ITALIANO

Mario Morcellini

1. Il nesso comunicazione e società	21
2. Il cambio di paradigma comunicativo e la crisi dei valori	23

Capitolo II LE SFIDE DELL'INNOVAZIONE DIGITALE NELLE ORGANIZZAZIONI COMPLESSE

Roberto Rosti

1. Premessa	29
2. Cambio di focus	29
3. L'Organizzazione Digitale	31

Capitolo III LE SFIDE DELLA DIGITAL EDUCATION

Ida Cortoni

1. Premessa	35
2. Le competenze digitali per l'inclusione sociale	40
3. La funzione cognitiva del digitale	43
4. Strategie e tattiche didattico-digitali	46
5. Note riflessive	52

Capitolo IV
 CREATIVE THINKING, DESIGN THINKING E SERVICE DESIGN
 PER UNA PROGETTAZIONE INNOVATIVA DI PRODOTTI/SERVIZI

Martina Canina e Laura Anselmi

1. Premessa	59
2. Scenario di riferimento: contesto ed esigenze	60
3. Il Creative Thinking	62
4. Il Design Thinking	64
5. Il design e la creatività come leve strategiche di innovazione	66
6. Una nuova metodologia: IDEActivity	67
6.1. La metodologia IDEActivity applicata a un caso di studio	71
7. Conclusioni: da IDEActivity tra Design Thinking e Service Design	77

Capitolo V
 INNOVATIVE DESIGN DEI PROCESSI EDUCATIVI SCOLASTICI

Licia Cianfriglia

1. Il progetto: gli obiettivi, le azioni, il governo dei processi	81
2. La formazione degli innovatori	86
3. La prima versione del sito	94
4. Il Service Design Thinking per insegnanti	99
5. La disseminazione e il Contest	100

Capitolo VI
 INNOVAZIONE IN CLASSE:
 UN PORTALE DI PROGETTAZIONE CONDIVISA

Francesco Leonetti

1. Missione del sito	105
2. Il sito, in tecnica	106
3. Il sito, in numeri	106
4. Partecipazione alla sperimentazione e condivisione dei progetti didattici	107
5. Statistiche di comportamento sul sito	108
6. Il sito con "senso di comunità" e il sito come "ambiente di e-learning"	108
7. Contenuti formativi ed informativi	109

Capitolo VII
 DAL MONITORAGGIO DEI PROCESSI FORMATIVI
 ALL'ANALISI DELLA CUSTOMER SATISFACTION:
 L'ISTITUZIONE DI UN OSSERVATORIO DI PROGETTO

Raffaele Lombardi

1. L'innovazione come scelta strategica. Una premessa	119
2. La ricerca sociale: metodologia e strumenti	121
2.1. Metodi quantitativi e costruzione degli strumenti	122
2.2. Metodi qualitativi: dall'osservazione all'ascolto dei testimoni	125
3. I risultati del monitoraggio: la parola ai docenti	129
3.1. La valutazione del percorso di insegnamento/apprendimento	129
3.2. Il clima di lavoro e la relazione docente-studente	132
3.3. La piattaforma collaborativa	136
3.4. Focus group	138
4. I risultati del monitoraggio: il questionario on line per gli studenti	146
5. Note conclusive	151

Capitolo VIII
 BUONE PRATICHE EDUCATIVE

Cristiana Pivetta, Flavia Giannoli, Grazia Curci

1. Innovare per apprendere di <i>Cristiana Pivetta</i>	157
2. Innovative Design e Didattica per le Competenze: come aprire le porte al futuro di <i>Flavia Giannoli</i>	161
2.1. Abstract	161
2.2. Migliorare i processi educativi	162
2.3. Il ritmo e gli strumenti	164
2.4. Un nuovo modo di concepire il lavoro in classe	165
2.5. Come seguire una comoda scala	166
2.5.1. Esplorare	166
2.5.2. Ideare	167
2.5.3. Sviluppare	168
2.5.4. Sperimentare	168
2.6. Innovare è possibile	170

3. Da docente a docente innovatore.	
Come l'Innovative Design ha rivoluzionato il modo di fare scuola	
di <i>Grazia Curci</i>	171
3.1. <i>La formazione: l'incipit di una rivoluzione nel modus operandi</i>	171
3.2. <i>Decodificare</i>	171
3.3. <i>Coprogettare</i>	172
3.4. <i>Valutare</i>	172
3.5. <i>Ricodificare</i>	172
3.6. <i>L'applicazione del metodo: da piccoli interventi a percorsi strutturati</i>	173
3.7. <i>Considerazioni finali</i>	175

Appendice 1
GLI STRUMENTI DELLA RICERCA

a cura di Raffaele Lombardi

1. Questionario di customer satisfaction post-intervento rivolto ai docenti	179
1.1. <i>Caratteristiche generali</i>	179
1.2. <i>Fase di formazione in aula: workshop formativi</i>	180
1.3. <i>Fase di collaborazione attiva sul portale</i>	181
1.4. <i>Fase di sperimentazione in classe</i>	182
1.5. <i>Conclusione</i>	183
2. Questionario di customer satisfaction rivolto agli studenti.....	183
3. Traccia per la conduzione di focus group con i docenti.....	186

Appendice 2
GRAFICI E TABELLE

a cura di Raffaele Lombardi

Grafici e tabelle	191
-------------------------	-----

Appendice 3
ELENCO DOCENTI INNOVATORI

a cura di Licia Cianfriglia

Elenco docenti innovatori	199
---------------------------------	-----

Appendice 4
LA GUIDA AL SERVICE DESIGN THINKING

*a cura di Licia Cianfriglia,
Maria Cristina Cigliano, Roberto Rosti,
Angelo Di Lauro, Marita Canina, Laura Anselmi*

Service Design Thinking per insegnanti	207
--	-----

Appendice 5
ELENCO SCUOLE

a cura di Licia Cianfriglia

Elenco scuole	249
---------------------	-----

Appendice 6
ELENCO SCHEDE PROGETTO COMPLETE
DI DIARIO DI BORDO AL 16/03/2015

a cura di Licia Cianfriglia

Elenco schede progetto complete di Diario di Bordo al 16/03/2015	257
--	-----

BIBLIOGRAFIA.....	265
-------------------	-----

NOTE BIOGRAFICHE	275
------------------------	-----

Capitolo VII
DAL MONITORAGGIO DEI PROCESSI FORMATIVI
ALL'ANALISI DELLA *CUSTOMER SATISFACTION*:
L'ISTITUZIONE DI UN OSSERVATORIO DI PROGETTO

Raffaele Lombardi

1. L'innovazione come scelta strategica. Una premessa

L'innovazione didattica nella scuola e le profonde trasformazioni in termini di socializzazione e di produzione della conoscenza, hanno da tempo innescato il ricorso a metodi che consentono di accorciare il divario linguistico e tecnologico fra docenti e studenti. Oggi, la sfida risiede senz'altro nel rinnovare i codici espressivi e le dinamiche comunicative aumentando la capacità degli insegnanti di far fronte alle esigenze degli studenti e contrastando l'acuirsi di una *debolezza relazionale* (Morcellini, Cortoni, 2007, p. 55) fra i soggetti coinvolti nella formazione. Permettere una condivisione dei linguaggi stimola, anzitutto, la ricerca e l'acquisizione di nuovi codici (non solo tecnologici) che consentono progressivamente un maggiore controllo dei processi di pensiero (Buckingham, 2006, p. 199), oltre che uno stimolo costante all'innovazione culturale e uno sforzo continuo nel ristabilire la relazione con l'altro.

L'attuale istanza educativa deve quindi favorire pratiche comunicative flessibili e votate alla collaborazione e all'interscambiabilità dei ruoli, che non si esauriscono semplicemente con l'introduzione nelle scuole delle tecnologie della comunicazione. Nel nostro Paese sono state molte le aspettative disattese rispetto all'immissione di strumenti tecnologici nelle scuole, non prestando sufficiente attenzione, anzitutto, a una concreta alfabetizzazione dei soggetti che, attraverso le tecnologie, sono chiamati a stipulare un rinnovato patto formativo. Non basta, quindi, dotare le scuole di nuove tecnologie, ma è necessario che i docenti dispongano di nuove competenze, generando così alternativi metodi di insegnamento (Tarozzi, 2001, pp. 72-81).

Esattamente come ieri, il processo di socializzazione si realizza per tutti, ma il passaggio dalla premodernità alla modernità è quanto mai evidente nella scuola

(Morcellini, 1997). I bambini acquisiscono valori, stili di vita, modi pensare e di rappresentare la realtà come le generazioni precedenti, ma con modalità differenti grazie alla pervasiva presenza di tecnologie e mezzi di comunicazione. La stessa scuola, pur sostanzialmente identica nelle sue componenti di base, ha smesso di essere assieme alla famiglia l'agente primario nel processo di socializzazione, demandando parte del suo ruolo all'universo mediatico (Morcellini, Fatelli, 1994).

In tutti questi cambiamenti, quasi rivoluzionari, la scuola e tutto il complesso sistema deputato all'educazione e alla formazione, ha reagito inizialmente con una certa immobilità degli approcci educativi e delle prassi didattiche, ritardando l'implementazione del cambiamento che ha coinvolto il tessuto sociale nella sua interezza. Questo atteggiamento della scuola nei confronti della comunicazione è quanto meno, però, comprensibile in vista del retaggio culturale per molto tempo attribuito all'oggetto "comunicazione". Intesa come una parola tipica del linguaggio del mercato, o attribuita a comparti della società quali l'intrattenimento e il tempo libero, la scuola si è inizialmente "nascosta" dietro la sicurezza di una comunicazione tradizionale e consolidata nei secoli. Forte di una monomedialità che ha sempre puntato alla formalizzazione dei saperi e all'apprendimento concettuale secondo una logica lineare e analitica, ha guardato con sospetto alla cultura multimediale, che unisce parole, immagini e suoni e che si contraddistingue per il ricorso all'esperienzialità e all'immersione sensoriale. La scuola, inizialmente adagiata su se stessa e sul conservatorismo dei metodi didattici, è oggi più che mai consapevole che un atteggiamento di rifiuto al cambiamento e alla modernizzazione verrebbe immediatamente pagato con un acuirsi della distanza critica fra l'istituzione e i soggetti coinvolti nel processo educativo.

È a partire da questo scenario che la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti è un interesse precipuo per gli studiosi di processi culturali. Le proposte di innovazione didattica e le più attuali metodologie digitali proprie, ad esempio, della *didattica multimediale* (Muscarà, 2008) e dell'*educational technology* si vanno intensificando nel tentativo di colmare quel gap relazionale (e non di meno culturale) fra insegnanti e studenti (Carlini, 2002). Da ultimo, seppur il progetto *Innovative Design* non è ispirato all'utilizzo delle tecnologie nella didattica, bensì a un uso consapevole degli strumenti (*off e on line*) che i docenti dispongono per innovare le strategie di insegnamento, è innegabile che tale cambiamento paradigmatico passa più rapidamente attraverso quegli ambienti virtuali che permettono la condivisione delle esperienze e inibiscono le distanze di comunicazione fra i soggetti, rivalutando il ruolo delle tecnologie della comunicazione anche nei processi di apprendimento e di formazione (Martiniello, 2001; Morcellini, 2004).

L'efficacia della formazione, altresì, non può essere concepita come un'attività strettamente episodica, quindi legata a "esperienze occasionali" in poca o nessuna

connessione fra loro. Diviene determinante la continuità nel tempo, permettendo un accompagnamento graduale e costante, orientando la crescita delle competenze e delle professionalità individuali e collettive (Besozzi, 2006).

Il progetto presentato in questo volume è un chiaro esempio della scommessa che l'istituzione scolastica sta facendo in materia di innovazione didattica, nel tentativo di sperimentare metodi alternativi alla formazione tradizionale e che si avvalgono del linguaggio proprio di settori professionali esterni, e quanto mai lontani, dalla scuola (il *Service Thinking Design*). Oltre a dar prova di una spiccata propensione all'innovazione didattica, infatti, il progetto si caratterizza per una concreta commistione di linguaggi e metodi che provengono da "mondi" esterni alla scuola ma che, oggi più che mai, concorrono in egual misura a determinare i processi di apprendimento e formazione degli individui. Investire su linguaggi che tradizionalmente sono propri del mondo imprenditoriale, del design e della comunicazione è, a nostro avviso, la scommessa più importante che la scuola moderna può fare, auspicando di ottenere risultati sia in termini di ammodernamento dei metodi didattici sia in termini di condivisione di valori e linguaggi fra docenti e studenti.

2. La ricerca sociale: metodologia e strumenti

Il progetto, con l'obiettivo di promuovere lo sviluppo di competenze trasversali, con particolare attenzione all'ambito della formazione, intende rispondere alla richiesta pressante di innovazione metodologica e didattica espressa attualmente dal corpo docente, necessaria per aumentare l'efficacia dei processi di insegnamento/apprendimento. Un elemento importante del progetto *Innovative Design* è rappresentato dal monitoraggio del processo formativo, avvalendosi dell'ascolto sia dei docenti che degli studenti coinvolti. Da qui nasce l'idea di istituire un Osservatorio di progetto con il compito di monitorare l'*iter* formativo lungo il corso dei due anni scolastici di riferimento (2012/2013 e 2013/2014).

Dapprima, il dibattito si è acceso sulle metodologie di ricerca in campo pedagogico. È indubbio che la materia si presta ad un'analisi interdisciplinare dei processi formativi, avvalendosi di strumenti e metodi propri delle scienze della formazione e dell'educazione. In secondo luogo, l'obiettivo dell'Osservatorio è stato, fin dall'inizio, quello di prestare attenzione a tutto il processo formativo nella sua prima fase di sperimentazione, lasciando ampio spazio a tecniche prettamente qualitative quali l'osservazione partecipante e la raccolta di storie di vita. Scopo precipuo di tutta l'osservazione condotta era infatti quello di valutare l'efficacia del processo di apprendimento/insegnamento in tutti gli *step* del percorso disegnato lungo due anni scolastici e, infine, valutare l'efficacia riscontrata sia nei docenti che negli studenti che avessero preso parte all'iniziativa.

Se da un lato si avvertiva l'esigenza di un approfondimento di tipo qualitativo innescando un contatto diretto e continuativo con i partecipanti al progetto, dall'altro ci si è posti il problema di un monitoraggio su larga scala che permettesse di generalizzare alcune considerazioni conclusive estendibili a tutti i 100 docenti innovatori che hanno aderito all'iniziativa.

La dicotomia fra metodi di ricerca sociale di tipo quantitativo o qualitativo ha investito generazioni di ricercatori in ogni ambito delle scienze politiche, sociali e della formazione. Sappiamo che l'ampia disputa che ha visto, nel tempo, l'affermarsi ora di uno ora dell'altro metodo confluisce oggi in una più fruttuosa miscellanea degli approcci (Corbetta, 1999). In tal modo, l'indagine qualitativa privilegia la parte esplorativa della ricerca, nel tentativo di comprendere i processi interpretativi che sono espressione delle soggettività degli intervistati. Allo stesso modo, però, si utilizzano tecniche standard¹ di ricerca quantitativa, che si rifanno ad una prospettiva perlopiù oggettivista. Questo lo si ottiene, generalmente, attraverso il ricorso a vere e proprie *survey* che, con l'ausilio di questionari strutturati, permettono di ottenere dei dati catalogabili, codificabili e inferibili all'universo di riferimento (Guala, 2000). In tal modo, il progetto di ricerca che è stato costruito può avvalersi delle più moderne concezioni metodologiche nel campo delle scienze sociali, ovvero l'utilizzo di metodi e strumenti sia qualitativi che quantitativi, facendo coesistere le due prospettive di ricerca in un'unica indagine che ha il compito di osservare, quantificare e comprendere i risultati del processo di formazione su insegnanti e studenti.

2.1. Metodi quantitativi e costruzione degli strumenti

Dal punto di vista dei metodi quantitativi, quindi, si è deciso di somministrare due questionari strutturati, uno per i docenti e uno per gli studenti. Trattandosi di soggetti coinvolti su tutto il territorio nazionale si è preferito implementare i questionari *on line* e, attraverso delle chiavi di accesso personalizzate, gli utenti hanno potuto accedere ai questionari direttamente attraverso la piattaforma collaborativa del progetto.

In un primo *step* sono stati contattati tutti i 100 docenti innovatori ed è stato chiesto loro di compilare le diverse sezioni del questionario. In un secondo *step*, sempre attraverso la piattaforma, è stato chiesto ai docenti che hanno acconsentito a rispondere alle domande di portare i propri studenti nell'aula informatica della scuola e chiedere loro la disponibilità a rispondere a dei questionari di gradimento.

Per questionario si intende "uno strumento formalizzato in batterie di domande, tendenzialmente con risposte chiuse, cioè prefissate, e quindi con tipologie di codi-

¹ Sulla distinzione fra tecniche standard e non standard, il riferimento è a Marradi, 2007.

fica in tutto o in parte definitive a priori" (Guala, 2000). Il questionario rientra fra le tecniche più consuete della ricerca sociale ed è utilizzato soprattutto quando l'universo di riferimento è piuttosto ampio. Nel nostro caso, ad esempio, ognuno dei 100 docenti innovatori ha sperimentato il progetto con circa 20-25 studenti, arrivando a costituire una popolazione decisamente troppo ampia per essere ascoltata attraverso interviste, focus group e storie di vita. Queste ultime tecniche hanno poi costituito un binario di approfondimento qualitativo parallelo all'analisi quantitativa.

Il questionario rivolto ai docenti² è stato ideato allo scopo di:

- profilare i partecipanti al progetto;
- rilevare il grado di soddisfazione dell'utenza nei confronti del percorso;
- rilevare i punti di forza e/o debolezza nel momento della sperimentazione con gli studenti;
- individuare eventuali aree strategiche di miglioramento del progetto.

Nello specifico, con l'obiettivo di monitorare ogni fase dell'*iter* formativo, sono state redatte 5 sezioni distinte composte ciascuna da una batteria di domande con risposte chiuse. Le prima e la quinta sezione sono quelle che presentano le caratteristiche generali.

La sezione 1, infatti, è dedicata al profilo del soggetto con particolare riferimento alle caratteristiche professionali (titolo di studio; ordine e grado di insegnamento; area didattica; anzianità di servizio; motivazioni). La sezione 5, ovvero l'ultima, è dedicata alla valutazione generale di tutto il percorso, con l'obiettivo di rilevare il grado di soddisfazione complessiva e, soprattutto, l'acquisizione di strumenti e competenze operative direttamente spendibili sul piano professionale. Le sezioni intermedie sono invece dedicate al monitoraggio delle diverse fasi del percorso.

La sezione 2, infatti, è dedicata alla fase di formazione in aula e quindi relativa in particolare ai *workshop* formativi, con lo scopo di rilevare valutazioni sulla chiarezza degli obiettivi del percorso e sul livello di approfondimento dei contenuti erogati. Fondamentale, in questa fase, è comprendere quali temi siano stati affrontati con eccessiva o poca enfasi, in modo da ricalibrare l'*iter* nelle eventuali edizioni future del progetto. Non si devono quindi tralasciare elementi di contesto o trasversali quali: la logistica, i materiali didattici, i tempi della formazione, lo spazio dedicato alle interazioni e al confronto.

La sezione 3, invece, è dedicata alla fase di collaborazione attiva sul portale. Il processo creativo e innovativo è stato infatti supportato da una piattaforma collaborativa che ha dato vita al network di lavoro fra i 100 docenti innovatori dislocati su tutto il territorio nazionale. È importante in questa fase comprendere il tipo di utilizzo che è stato fatto del portale, facendo emergere eventuali difficoltà o resi-

² Si rinvia all'Appendice per la traccia dei questionari.

stENZE nei confronti dello strumento tecnologico. Di contro, risulta particolarmente interessante capire il ruolo propulsore che la piattaforma collaborativa ha avuto all'interno del progetto e quindi non limitarsi a rilevare il tipo di utilizzo che ne è stato fatto, ma anche raccogliere suggerimenti e spunti di riflessione per adattare lo strumento alle esigenze degli utenti.

La sezione 4 fa riferimento invece all'ultima fase di sperimentazione, ovvero in aula con gli studenti. Posto che anch'essi saranno interpellati direttamente, si ritiene importante valutare, secondo le opinioni dei docenti, l'impatto che l'innovazione didattica ha avuto sui bambini e sui ragazzi. Fattori che si ritengono decisivi sono legati all'interesse, al coinvolgimento, alla partecipazione e alla relazione docente-studente. Allo stesso modo, si è cercato, attraverso appositi item, di comprendere le modalità adottate dai docenti per valutare e monitorare i reali effetti apportati dall'innovazione didattica.

Fra le tecniche utilizzate per costruire il questionario, ci si è avvalsi della Scala Likert³, probabilmente la più usata per la misurazione degli atteggiamenti. La tecnica delle scale riguarda un insieme di procedure messe a punto dalla ricerca sociale per rendere misurabili l'uomo e la società (Marradi, 2007). Con queste tecniche è quindi possibile *operativizzare* concetti generali attraverso l'associazione a un insieme coerente ed organico di indicatori. È possibile dunque affermare che la scala è "un insieme coerente di elementi che sono considerati indicatori di un concetto più generale" (Corbetta, 1999, p. 237).

La scala Likert è costituita da una serie di affermazioni (item) semanticamente collegate agli atteggiamenti da indagare e ciascuna di esse contribuisce a rilevare il medesimo concetto (Corbetta, 1999). Si tratta infatti di una scala unidimensionale, in cui ogni intervistato è chiamato a esprimere il suo grado di accordo o disaccordo con ciascuna affermazione, scegliendo fra 5 o 7 modalità⁴ che oscillano fra gli estremi "completamente in accordo" o "completamente in disaccordo". Nelle posizioni centrali si trovano le modalità intermedie e ad ognuna vengono attribuiti dei punteggi. La media dei punteggi ottenuti nell'intera batteria di domande definisce la posizione dell'individuo nei confronti del concetto indagato (Marradi, 2007). All'interno di questa ricerca, ad esempio, la scala Likert è stata utilizzata per avere una valutazione dell'impatto che il progetto ha avuto sugli studenti. È stato quindi chiesto ai docenti di esprimere il loro grado di accordo rispetto ad alcune affermazioni riguardanti la reazione degli studenti e gli obiettivi ottenuti in seguito alla sperimentazione in aula del progetto *Innovative Design*. Considerando che la

³ Dallo psicometrico Rensis Likert che per primo, negli anni Trenta, propose questa tipologia di scala per la misurazione degli atteggiamenti.

⁴ A seconda delle versioni. Per questa ricerca si è optato per una gamma a 7 modalità.

scala Likert presenta un limite che può rendere i risultati meno affidabili, ovvero il *response set*⁵, si è scelto di non utilizzare ripetutamente questo tipo di scale ma di alternare tipologie differenti di domande.

Il questionario somministrato agli studenti, invece, è stato pensato come uno strumento più snello, di facile lettura e la cui compilazione richiede un'attenzione di non oltre quindici minuti. Lo strumento deve infatti porsi come un'interfaccia standardizzata ma rivolta ad un pubblico molto eterogeneo: dagli studenti della scuola primaria fino a quelli delle scuole secondarie di secondo grado. È stata realizzata una batteria di 17 domande introdotte da una presentazione che invitasse gli alunni a far riferimento al progetto *Innovative Design* sperimentato con gli insegnanti.

Dopo la prima sezione, che ha l'obiettivo di identificare il soggetto rispondente attraverso alcune caratteristiche socio-demografiche, il resto del questionario punta a inferire le valutazioni degli studenti attraverso l'utilizzo di scale di gradimento.

I concetti generali che sono stati considerati per formulare la batteria di domande del questionario ruotano attorno a:

- empatia nei confronti del progetto (coinvolgimento, divertimento, innovazione etc.)
- difficoltà riscontrate nell'applicazione;
- qualità del lavoro individuale e della partecipazione al lavoro in team;
- soddisfazione per i risultati ottenuti e disponibilità a continuare il percorso.

2.2. Metodi qualitativi: dall'osservazione all'ascolto dei testimoni

Come specificato in precedenza, l'opposizione fra metodi qualitativi e quantitativi ha animato per anni il dibattito scientifico sulla metodologia della ricerca sociale. Gli approcci più moderni, dopo aver scandagliato i pro e i contro di entrambe le proposte di ricerca e, soprattutto, dopo aver individuato specifici ambiti di riferimento in cui tradizionalmente gli approcci vengono utilizzati, ha ormai optato per un commistione degli interventi, in modo da ottenere un quadro il più possibile esaustivo e rappresentativo della realtà oggetto di indagine.

Gli strumenti standardizzati e quindi le tecniche quantitative ben si prestano anzitutto al raggiungimento di popolazioni numerose (o campioni di esse) permettendo di quantificare ed effettuare operazioni di calcolo in riferimento ai concetti generali individuati (Marradi, Gasperoni, 2002). Vengono tuttavia ritenute dai ricercatori poco adatte a raccogliere informazioni nel campo della ricerca sociale, proprio per l'impossibilità di scendere in profondità e comprendere appieno le tematiche più delicate o i concetti di maggiore astrazione, specie quando legati a

⁵ La tendenza, in presenza di una lunga serie di domande, a rispondere indicando sempre la stessa risposta in modo meccanico.

un vissuto personale. Inoltre, gli strumenti qualitativi permettono di ovviare a una serie di *gap* linguistici, culturali e comunicativi attraverso l'interazione diretta e la possibilità di adattare gli strumenti che di volta in volta vengono somministrati ai soggetti interpellati. Il questionario, d'altro canto, deve necessariamente essere uno strumento altamente standardizzato che non prevede ulteriori approfondimenti oltre alla risposta, spesso chiusa o comunque prestabilita dal ricercatore.

L'osservazione partecipante, basandosi sulla permanenza e partecipazione alle attività del gruppo sociale studiato da parte del ricercatore, si configura da sempre come una delle più accreditate strategie di ricerca qualitativa in campo etnografico (Cardano, 2011). Anche nel campo della sociologia questa tecnica è stata applicata anzitutto dagli studiosi della scuola di Chicago (Touraine, 1978) ed è oggi ampiamente riconosciuta fra le strategie qualitative di ricerca sociale (Semi, 2010). L'obiettivo principale è quello di annullare la distanza fra il soggetto osservato e quello osservante, al punto da comprendere la realtà con gli "occhi dei soggetti osservati". Da questo punto di vista è stato particolarmente importante interagire direttamente con alcune delle insegnanti al fine di comprendere il più profondo cambiamento innescato dal progetto in termini di innovazione didattica e di strategie di apprendimento/insegnamento adottate (Mantovani, 1988).

Una seconda strategia fondamentale messa in campo nella ricerca sociale mediante strumenti qualitativi è quella dell'intervista. All'interno di questa ricerca si è deciso di optare per una particolare tipologia di intervista, ovvero il *focus group*. Si tratta di una tecnica di rilevazione basata sulla discussione fra un piccolo gruppo di persone (5-7 soggetti) alla presenza di uno (o più) moderatori e focalizzata su un argomento di indagine in profondità (Acocella, 2008). Il *focus group* è spesso affiancato all'intervista, tanto che in letteratura non è raro incontrare definizioni quali "intervista di gruppo focalizzata o in profondità". Si ritiene invece utile sottolineare che il *focus group* si allontana, nella natura e nella pratica applicativa, da un semplice scambio di domande-risposte che sono la formula tipica di interazione fra intervistatore e intervistato in quella che possiamo definire intervista qualitativa (Gianturco, 2005).

Ci troviamo, nel *focus group*, di fronte a una discussione condotta fra più persone e il ruolo del moderatore dovrebbe essere il più possibile non invasivo (Puchta, Potter, 2004). La fonte delle informazioni, in questo modo, cessa di essere il singolo individuo, ma il gruppo nella sua totalità e la costruzione di idee, opinioni o asserzioni è il frutto di una discussione collaborativa (Kamberelis, Dimitriadis, 2013). Il moderatore ha ovviamente il compito di non lasciar andare il gruppo fuori dal tema stabilito e, quindi, oltre gli obiettivi che la ricerca si è prefissata, ma il suo intervento non dovrebbe essere quello di porre domande alle quali risponderanno uno a uno tutti i partecipanti. Anzi, dovrebbe innescare "lo stimolo" (anche sotto

forma di domanda) e poi guidare la discussione che ne scaturisce (Krueger, Casey, 2014).

Il *focus group* inizia quindi con un tema proposto dal moderatore, che in questo caso ha riguardato l'innovazione delle metodologie didattiche e la loro applicazione nei particolari contesti di riferimento in cui gli insegnanti operano. I partecipanti iniziano esprimendo le loro opinioni a riguardo e cominciando ad interagire fra loro, auspicabilmente porrendo domande a vicenda e chiedendo spiegazioni l'un l'altro. La discussione continua attraverso una traccia di stimoli che il moderatore ha preparato, tenendo però in conto di due aspetti (Liamputtong, 2011):

- non si tratta di vere e proprie domande da porre agli intervistati, bensì di stimoli che vogliono riportare di volta in volta l'attenzione sui temi ritenuti centrali per la ricerca;
- il moderatore deve mantenere il più possibile un ruolo marginale.

La traccia degli stimoli che è stata quindi creata, dopo aver iniziato la discussione sullo sviluppo di metodologie e strategie innovative per la didattica⁶, ha l'obiettivo di indagare in profondità le posizioni degli insegnanti in merito al percorso di formazione cui hanno partecipato.

Obiettivo principale è quello di rilevare punti di forza e debolezza del progetto, cercando di sondare le motivazioni e le aspettative più profonde dei docenti, ovvero tutte quelle opinioni che non sono di certo emerse dalla compilazione dei questionari strutturati.

Si è cercato quindi di stimolare i partecipanti ai *focus group* su tutte le fasi del progetto *Innovative Design*:

- formazione in aula e *workshop*;
- utilizzo della piattaforma collaborativa e strategie di comunicazione digitale;
- sperimentazione del progetto in aula e impatto con gli studenti;
- criticità e margini di miglioramento su cui lavorare per eventuali proposte future.

Sono stati allo stesso modo individuati alcuni indicatori sui quali si è cercato di catalizzare l'attenzione, specie nel momento in cui il gruppo tendeva ad animare la discussione uscendo in parte dagli obiettivi della ricerca.

Si riporta una tabella riassuntiva (Tab. 1) dei nodi cruciali che hanno rappresentato motivo di discussione e approfondimento nel gruppo.

⁶ Facendo emergere valutazioni e riflessioni personali circa l'utilizzo degli strumenti tecnologici, le esperienze pregresse in tale ambito e la fiducia (o meno) nei confronti di metodi alternativi alla didattica tradizionale.

Tabella 1. Focus group: temi e stimoli

Formazione in aula	chiarezza e completezza dei contenuti
	strutturazione della tempistica (relazioni, interventi, dialogo)
	dialettica fra teoria e pratica
	logistica e qualità dei materiali messi a disposizione
	punti di forza del percorso formativo
	personali difficoltà del percorso formativo
Piattaforma collaborativa	bilancio delle competenze digitali
	struttura e organizzazione dello strumento
	difficoltà/ reticenze in ambito digitale
	supporto alla didattica
	condivisione e network
Sperimentazione in aula	partecipazione
	coinvolgimento
	creatività
	apprendimento
	clima di lavoro
	relazione docente-studente

Nelle pagine che seguono, si riporta una sintesi ragionata dei principali risultati del lavoro e, quindi, delle informazioni più rilevanti scaturite dall'analisi del discorso (Mantovani, 2008): metodo privilegiato in questo contesto per il trattamento delle interviste. Come suggeriscono le metodologie di reportistica nella ricerca sociale (Corbetta, 2003), le parole degli intervistati sono state rielaborate da chi scrive nel tentativo di enucleare commenti e proposizioni uniche, che scaturiscono, in ogni caso, dal confronto diretto con gli interlocutori: ogni commento è frutto di una rielaborazione dei giudizi espressi dagli intervistati (Acocella, 2008; Colella, 2011, pp. 64-69).

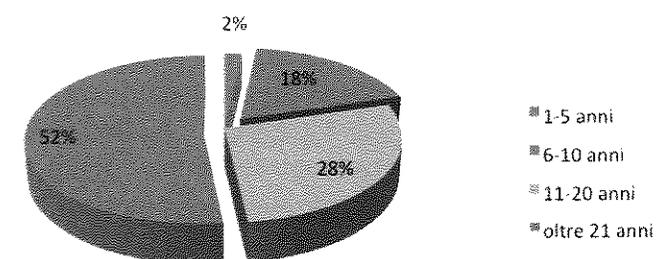
3. I risultati del monitoraggio: la parola ai docenti

3.1. La valutazione del percorso di insegnamento/apprendimento

I docenti che hanno risposto al nostro questionario sono 54 su un totale di cento contattati tramite e-mail e invito diretto all'interno della piattaforma collaborativa ideata per il progetto.

Sono per lo più donne (45 vs 9 uomini) e con titoli di studio medio-alti⁷ e un'anzianità di servizio piuttosto elevata, quindi con piena conoscenza dell'ambiente di riferimento nel quale operano (Fig. 1).

Figura 1. Anzianità di servizio dei docenti intervistati



Base dati: 54 docenti

Il progetto, sin dalle sue prime fasi, si è dato l'obiettivo di coprire tutto il territorio nazionale ambendo, al contempo, a rappresentare le diverse espressioni disciplinari nella scuola di ogni ordine e grado. Tali requisiti sono certamente rispettati all'interno dell'universo di riferimento, ovvero i 100 docenti innovatori selezionati. Nelle risposte ai questionari, dovendo fare i conti con una caduta di risposte che si attesta al 46%, il campione di rispondenti è distribuito in maniera piuttosto eterogenea rispetto alle aree geografiche del Paese e alle aree disciplinari coinvolte. Infatti, seppur con una netta prevalenza di docenti dell'area umanistica (v.a.= 26) e dell'area scientifica (v.a.= 17), vi sono insegnanti rappresentanti anche delle discipline tecnico-pratiche (v.a.=3); lingue straniere (v.a.= 2); giuridiche (v.a.= 2); insegnanti di sostegno (v.a.= 4). La maggior parte insegna nella scuola secondaria di secondo grado (22 su 54), con una buona rappresentatività anche negli altri ordini e gradi dell'istruzione (19 insegnanti della scuola secondaria di primo grado e 13 insegnanti della scuola primaria).

⁷ Nello specifico: 5 docenti possiedono il diploma di maturità e i restanti possiedono un titolo di studio universitario (29 con laurea e 20 con titoli *post-lauream*, ovvero master o dottorati di ricerca).

Per quanto riguarda la collocazione geografica, 22 docenti provengono dalle regioni del Sud⁸, 10 docenti dal Centro e gli ultimi 22 appartengono alle regioni del Nord del Paese.

Il questionario somministrato e compilato *on line* attraverso la piattaforma collaborativa ha restituito anzitutto i giudizi dei docenti rispetto al percorso di formazione cui sono stati sottoposti per sperimentare l'innovazione del metodo didattico proposto dal progetto *Innovative Design*. Da questo punto di vista, sono state raccolte informazioni rispetto alla totalità degli indicatori ritenuti necessari per una valutazione complessiva del progetto, quindi:

- aspettative e obiettivi;
- approfondimento dei temi;
- logistica;
- qualità dei materiali;
- tempi della formazione.

Per quanto riguarda la soddisfazione degli intervistati rispetto alla corrispondenza con le loro aspettative e alla chiarezza degli obiettivi iniziali, due terzi dei rispondenti (77%, Tab. 2) si dichiarano complessivamente soddisfatti, specialmente rispetto alle aspettative che avevano nutrito nei confronti del corso. Si può notare inoltre, che per oltre due terzi degli insegnanti (39 su 54) i temi affrontati durante i *workshop* formativi sono generalmente nuovi rispetto alle competenze acquisite fino a quel momento.

Tabella 2. Aspettative e obiettivi

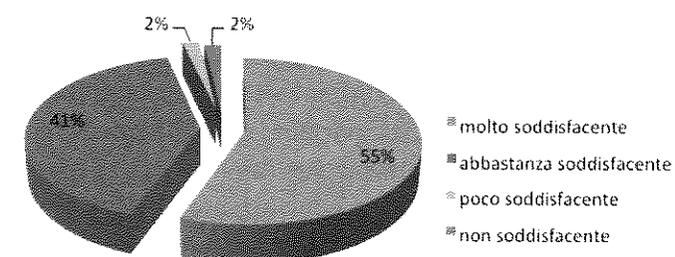
Soddisfazione	Chiarezza degli obiettivi	Novità degli argomenti	Corrispondenza con le aspettative	Totale v.a.	Totale v.%	
<i>Per niente</i>	2	0	1	3	2%	23%
<i>Poco</i>	17	15	3	35	21%	
<i>Abbastanza</i>	31	33	30	94	58%	77%
<i>Molto</i>	4	6	20	30	19%	
Totale	54	54	54	162	100%	

⁸ Per la distribuzione geografica si riprendono le categorie Istat che dividono le regioni italiane in tre classi. Il Nord comprende le regioni del Nord-Ovest (Liguria, Lombardia, Piemonte, Valle d'Aosta) e quelle del Nord-Est (Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Trentino-Alto Adige, Veneto). Il Centro comprende: Lazio, Marche, Toscana ed Umbria. Il Mezzogiorno (qui denominato Sud) comprende le regioni dell'Italia Meridionale (Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Molise, Puglia) e quelle dell'Italia insulare (Sardegna, Sicilia). Si rinvia a: <www.istat.it>.

Il punto che registra una soddisfazione meno accentuata, ma comunque positiva in termini assoluti, è la piena chiarezza degli obiettivi prima di intraprendere il percorso: 17 su 54 dichiarano infatti che gli obiettivi del corso erano poco chiari prima della loro partecipazione. Questo dato, confrontato analiticamente con il raggiungimento degli obiettivi alla fine del percorso, dimostra una maturazione di consapevolezza via via che le fasi del progetto sono state affrontate dai docenti. Il raggiungimento degli obiettivi iniziali infatti risulta, alla fine del percorso, pienamente soddisfatto per gli insegnanti. Quasi la totalità (51 su 54) si dimostrano soddisfatti da questo punto di vista, con picchi (37%) di totale soddisfazione.

Altri elementi, presi in considerazione per valutare il percorso di formazione, sono relativi alle tematiche affrontate. Gli insegnanti dichiarano anzitutto di essere stati messi tutti nelle condizioni necessarie per affrontare il percorso. Quindi, dal punto di vista dell'azzeramento delle conoscenze e della condivisione di un codice linguistico e teorico di riferimento, non sono state riscontrate particolari difficoltà e, quando vi erano, gli insegnanti dichiarano generalmente (49 su 54) di essere stati messi nelle condizioni adeguate per poter superare tali *gap*⁹.

Figura 2. Livello di approfondimento dei temi trattati



La commistione di esperti, fra i formatori e i relatori dei *workshop*, provenienti da "mondi culturali" differenti, ha rappresentato un punto di forza per i partecipanti. Esperti di pedagogia e tecnologie dell'educazione uniti ad aziendalisti e teorici del *Thinking Design* hanno scandagliato tutti gli aspetti concettuali e di fattibilità del metodo, permettendo un approfondimento consono alle aspettative dei corsisti che si ritengono soddisfatti per il 96% del campione (ed oltre la metà si dichiarano completamente soddisfatti; Fig. 2).

Altri aspetti di contesto, per valutare al meglio il percorso, hanno riguardato: la logistica; i tempi della formazione; la qualità dei materiali proposti.

⁹ Si rinvia all'Appendice 2 per Grafici e tabelle.

Da questo punto di vista, i risultati sono più che confortanti. In tutti i casi i docenti si dichiarano molto o abbastanza soddisfatti per oltre il 90% del campione facendo riscontrare alcun elemento di insoddisfazione nei confronti dell'organizzazione generale e, soprattutto, rispetto ai materiali didattici forniti dai formatori (Tab. 3)

Tabella 3. Organizzazione del corso

Soddisfazione	Logistica	Tempi	Qualità materiali	Totale v.a.	Totale v.%
Per niente	0	1	0	1	1%
Poco	3	1	3	7	4%
Abbastanza	25	22	28	75	46%
Molto	26	30	23	79	49%
Totale	54	54	54	162	100%

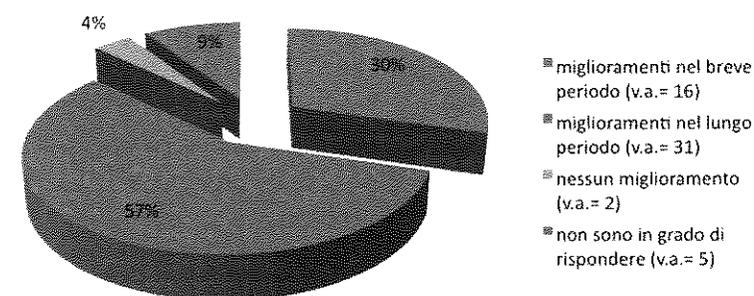
3.2. Il clima di lavoro e la relazione docente-studente

Fra i risultati più interessanti e con un maggior impatto, si sottolineano gli effetti positivi riscontrati dai docenti sull'accoglienza che il progetto ha avuto da parte degli stessi studenti. Ogni docente che ha partecipato al percorso ha poi sperimentato in aula l'innovazione del metodo didattico e, durante tutto l'arco dell'anno scolastico, ha potuto valutarne i benefici o le controindicazioni. Chiaramente, una specifica iniziativa di ricerca riguarda l'ascolto dei diretti interessati, quindi gli stessi studenti delle scuole coinvolte nel progetto. Ma non possiamo esimerci da un confronto diretto, avvenuto sia mediante apposita sezione del questionario *on line*, sia attraverso l'ascolto diretto durante le interviste di gruppo, con gli stessi insegnanti: portatori di una conoscenza profonda dei ragazzi che hanno in incarico di formare e, soprattutto, conoscitori della situazione (individuale e collettiva) precedente alla sperimentazione del metodo.

Complessivamente sono 47 su 54 i docenti che hanno dichiarato di aver riscontrato un miglioramento nell'apprendimento dei ragazzi attraverso il metodo innovativo del *Service Design Thinking*. La quota è senz'altro molto ampia e a questa si aggiungono altri 5 docenti che, in verità, non sono stati in grado di fare alcuna valutazione da questo punto di vista. Ne consegue che in termini di "miglioramento percepibile dei ragazzi" solamente 2 sono i docenti che dichiarano di non aver riscontrato miglioramenti sostanziali nell'apprendimento. Quel 90% circa si distri-

buisce, inoltre, in due ulteriori sezioni distinguendo: da un lato, chi ha potuto verificarne l'efficacia immediata, proponendo valutazioni intermedie e finali, testando quindi un miglioramento repentino nell'acquisizione di nozioni e strumenti (16 docenti su 47 soddisfatti); dall'altro, una parte più cospicua di docenti ha dichiarato che i miglioramenti fossero percepibili soprattutto nel lungo periodo, a seguito di un'acquisizione di consapevolezza e, soprattutto, di una maggiore autonomia di lavoro con il nuovo metodo (31 su 54; Fig. 3).

Figura 3. Miglioramenti riscontrati negli studenti dopo la sperimentazione del metodo



Base dati: 54 docenti

A sostenere l'esito positivo della sperimentazione in aula, vi è la convinzione generalmente condivisa dai docenti, che il nuovo metodo possa essere stabilmente utilizzato con gli studenti durante tutto l'anno scolastico. Sono 46 su 54 i docenti che hanno espresso questa convinzione, dichiarando anche di aver iniziato a modificare le proprie strategie didattiche in modo da rivoluzionare "il modo di far lezione". Sono 5 i docenti, tutti di scuola secondaria di secondo grado, ad aver invece espresso maggiore incertezza sull'utilizzo costante del metodo.

Per meglio valutare l'impatto che la sperimentazione ha avuto sulla classe, è stato chiesto ai docenti, mediante scale Likert, di dichiarare il loro grado di approvazione o meno rispetto ad alcune affermazioni che, nell'insieme, restituiscono un giudizio complessivo sull'efficacia del progetto. Si riportano di seguito le affermazioni sottoposte agli insegnanti, avendo anzitutto accorpato le valutazioni in tre fasce:

- non d'accordo (valutazione: 1, 2, 3)
- abbastanza d'accordo (valutazione: 4, 5)
- pienamente d'accordo (valutazione: 6, 7)

Tabella 4. L'efficacia del progetto sugli studenti

	Affermazioni	Non d'accordo	Abbastanza d'accordo	Pienamente d'accordo	Totale
1	è stato ben accolto dagli studenti	5	11	38	54
2	ha aumentato l'interesse degli studenti	3	13	38	54
3	ha migliorato il clima di lavoro in aula	3	15	36	54
4	ha stimolato il coinvolgimento alla didattica	3	14	37	54
5	ha aumentato la partecipazione attiva degli studenti	3	14	37	54
6	ha stimolato la creatività degli studenti	3	8	43	54
7	ha utilizzato una metodologia che ha facilitato l'apprendimento	3	10	41	54
8	ha avuto degli effetti positivi anche nella relazione docente-studente	3	12	39	54
	Totale	26	97	304	432

Base dati: 432, ovvero la somma del punteggio massimo (7) ottenuto in ciascuna affermazione (8) da ogni rispondente (54).

Avendo operato delle aggregazioni di dati, è evidente ad un primo sguardo lo spostamento netto nella parte della scala con punteggi più alti, denotando un accordo condiviso e spesso totale con le affermazioni della colonna di sinistra (Tab. 4). Per tutte le affermazioni, infatti, il numero dei rispondenti in disaccordo è esiguo. Si fa notare inoltre che sono stati accorpati i punteggi 1, 2 e 3 proprio perché la quota di rispondenti riscontrata in ciascuna posizione considerata negativa era spesso uguale a 0 o ad un solo intervistato. Un 20% del campione¹⁰ si ritiene abbastanza

¹⁰ La percentuale è ottenuta sommando tutti coloro che hanno risposto con valutazioni 4 e 5.

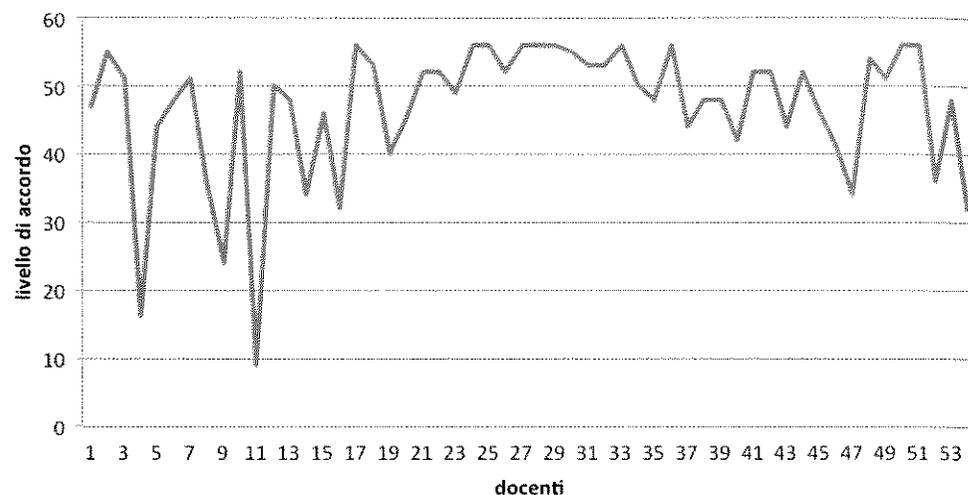
soddisfatto con le affermazioni proposte, mentre gran parte della popolazione considerata (oltre il 70%) si ritiene totalmente d'accordo. Ovviamente questa prima schematizzazione è stata utilizzata esclusivamente per avere un quadro d'insieme e perché esso ci appare piuttosto omogeneo nelle risposte. Come suggerisce la stessa letteratura di settore (Corbetta, 2003) le scale Likert vanno trattate con quello che lo stesso autore della proposta ha definito il "metodo semplice" (Likert, 1932), divenuto uno standard di codifica dei giudizi espressi su affermazioni. Si procede alla suddivisione degli item favorevoli e di quelli sfavorevoli all'oggetto di cui si vuole misurare il giudizio e si attribuiscono dei punteggi per renderli sommabili in base alla codifica (in positivo o in negativo) che si vuole dare dell'oggetto stesso. A questo punto, è possibile calcolare il punteggio totale di ciascun soggetto ed esso indicherà la posizione di ognuno dei nostri docenti intervistati lungo il *continuum* dell'atteggiamento. Avendo calcolato i punteggi, quindi, per ciascun docente, è stato possibile collocarli lungo un *continuum* (Fig. 4) che, già ad un primo sguardo, non manca di evidenziare un collocamento nella parte più alta del grafico, laddove in colonna vi sono i punteggi che vanno da 1 (completo disaccordo) a 56 (completo accordo) e in riga i 54 docenti intervistati. Ad eccezione di solitari picchi verso il basso, quasi la totalità del nostro campione si trova nella parte più alta del grado di accordo (fra i punteggi 40 e 56) con diverse punte di completo accordo: sono infatti 28 su 54 i docenti che hanno ottenuto punteggi "eccellenti", ovvero compresi fra 50 e 56. Le affermazioni che hanno riscosso gradi di accordo maggiore, utili nella successiva fase di approfondimento qualitativo mediante *focus group*, sono relative alla creatività e all'apprendimento.

Da un lato, quindi, l'efficacia del progetto sembra essere direttamente legata alla capacità di stimolare la creatività e il coinvolgimento degli studenti, incidendo anche sui tempi e le modalità di apprendimento. Dall'altro lato, uno degli aspetti di maggiore soddisfazione da parte del corpo docente è dato dal clima di lavoro che si è venuto a creare e dall'intensificarsi della relazione fra docente e studente. Non vi è dubbio, neanche per i rispondenti più scettici, che il progetto abbia influenzato positivamente soprattutto gli studenti più reticenti a mantenere un'attenzione alta e costante durante la lezione ma, soprattutto, si sottolinea l'aumento costante di coinvolgimento e partecipazione attiva che, anche in assenza di risultati concreti in termini di apprendimento, ha conseguenze dirette sul clima di lavoro creato in classe e sulla possibilità di integrazione e partecipazione di tutti i componenti della classe.

Queste affermazioni, usate poi anche come stimolo nella discussione di gruppo avviata nell'ultima fase della ricerca, hanno permesso di constatare che l'aumento di interesse ha riguardato le scuole di ogni ordine e grado ma che sono stati soprattutto gli studenti degli istituti di istruzione superiore ad aver accolto il progetto con

molto entusiasmo, percependo da subito l'*alternativa didattica* rispetto al tradizionale metodo di fare lezione.

Figura 4. Il progetto ha influito efficacemente sull'apprendimento degli studenti: livelli di accordo e disaccordo dei docenti



3.3 La piattaforma collaborativa

Una specifica attività del monitoraggio ha riguardato l'utilizzo della piattaforma collaborativa da parte dei docenti. Quasi tutti (45 su 54) avevano già lavorato, in passato, con piattaforme di questo tipo e, di fatto, l'utilizzo dello strumento è stato piuttosto frequente. Sono pochi i docenti che dichiarano di essersi serviti molto e con costanza della piattaforma, ma oltre la metà dichiara di averne fatto un buon uso (34 su 54) mentre restano 15 docenti che si sono serviti poco o saltuariamente della piattaforma.

Anzitutto, abbiamo cercato di capire se l'organizzazione dei contenuti fosse adeguata e se lo strumento avesse le caratteristiche idonee per espletare le funzioni richieste. Nel complesso, i docenti si ritengono abbastanza soddisfatti dello strumento, infatti solo 6 insegnanti dichiarano che l'organizzazione dei contenuti non era sempre adeguata e l'accesso e l'utilizzo dello strumento è, per tutti, alla portata delle competenze acquisite.

Uno strumento, quindi, di semplice consultazione che è servito, principalmente, a stimolare la ricerca di un confronto con i colleghi (36 docenti su 54; Tab. 5) e, di conseguenza, ad apportare innovazioni concrete nel lavoro quotidiano grazie allo scambio e condivisione di idee (44 docenti su 54).

Tabella 5. L'utilizzo di una piattaforma collaborativa ha stimolato la ricerca di un confronto con i colleghi?

	v.a.	v.%	% cum.
Per niente	4	7%	33%
Poco	14	26%	
Abbastanza	26	48%	67%
Molto	10	19%	
Totale	54		100%

Tabella 6. L'utilizzo di una piattaforma collaborativa ha migliorato i risultati del percorso formativo?

	v.a.	v.%	% cum.
Per niente	3	6%	32%
Poco	14	26%	
Abbastanza	24	44%	68%
Molto	13	24%	
Totale	54		100%

In sostanza, le stesse valutazioni proposte alla fine del percorso hanno fatto registrare una soddisfazione medio-alta nei confronti della piattaforma collaborativa, al punto che due terzi del campione ritiene che lo strumento abbia influenzato positivamente i risultati del percorso formativo (Tab. 6). Non a caso, 41 docenti su 54 dichiarano che lo strumento abbia rappresentato un valore aggiunto rispetto ai *workshop* formativi (Tab. 7) e che la possibilità di interagire costantemente con colleghi e formatori sia l'elemento cruciale per non vivere la formazione passivamente, ma per attivare canali di miglioramento, ascolto e sperimentazione. Queste risposte registrate mediante i questionari somministrati, hanno rappresentato un'importante base per il confronto diretto con i docenti. L'utilizzo della piattaforma collaborativa, come si vedrà nel successivo paragrafo, è stato infatti un tema cruciale nella discussione di gruppo.

Tabella 7. L'utilizzo di una piattaforma collaborativa ha rappresentato per lei un valore aggiunto rispetto ai workshop?

	v.a.	v.%	% cum.
Per niente	1	2%	24%
Poco	12	22%	
Abbastanza	19	35%	76%
Molto	22	41%	
Totale	54	100%	

Lo dimostra anche l'intensa attività virtuale: ben 163 sono ad oggi le schede progetto caricate nel portale, ciascuna con una descrizione dettagliata delle attività predisposte in ogni fase, degli obiettivi e degli strumenti utilizzati, fino all'esplicitazione delle strategie di valutazione finale. Quanto lo strumento sia diventato fonte di interazione per i docenti lo dimostrano anche le statistiche effettuate sull'attività *on line* degli utenti: ben 2.384!

I docenti, durante il percorso, hanno avuto a disposizione 4 diverse sezioni del forum, con 10 categorie di discussione. Ciascuna comprende da un minimo di 1 a un massimo di 18 argomenti, con un totale di 533 messaggi, 73 oggetti multimediali scambiati e 99 *file* condivisi nella categoria Biblioteca¹¹. A questi dati si aggiunge l'attività *social* che i docenti hanno portato avanti tramite la *community* e la più recente iniziativa di *webinar*¹²: veri e propri seminari *on line* in forma remota e tenuti dagli stessi docenti innovatori¹³.

3.4 Focus group

I colloqui di gruppo sono stati effettuati al termine di tutto il percorso. I 100 docenti innovatori, insieme ad altri docenti che nel frattempo sono entrati in contatto con il metodo e hanno partecipato a dei seminari, sono stati invitati a partecipare a un *contest* per mettere in concorso i migliori progetti didattici realizzati.

L'occasione è stata utile anzitutto per rincontrare molti dei docenti e raccogliere le valutazioni finali rispetto alla resa dei lavori portati a termine. Non solo, ma

¹¹ Fra questi vi sono 79 risorse scaricate dal web (blog, siti, progetti, riviste, *best practice* et,) e 20 risorse documentali a carattere scientifico (articoli, saggi e volumi digitalizzati).

¹² Neologismo dato dalla fusione dei termini *web* e *seminar*.

¹³ In particolare da: Flavia Giannoli, Cristiana Pivetta, Grazia Curci.

constatare a un anno di distanza che il primo progetto didattico ha determinato una ridefinizione delle strategie di insegnamento, ha rappresentato forse il segnale positivo più importante nel lungo periodo.

I docenti sono stati incontrati in tre diverse tappe (Napoli, Roma, Milano). Le tre città, rappresentative delle tre macro aree geografiche del Paese, hanno dato modo a molti di partecipare ai seminari e, a noi, di avere a disposizione dei campioni rappresentativi di ciascun bacino di riferimento. Sono stati infatti realizzati tre *focus group*, uno per ciascuna città e quindi composto da docenti provenienti dal Sud, Centro e Nord Italia.

Ogni *focus group* è stato composto da 5 docenti per una durata media di un'ora ciascuno. La traccia, riportata per esteso in Appendice, è solo un canovaccio della discussione ipotizzata, proprio perché alcune tematiche emergenti avevano bisogno di un ulteriore approfondimento. Infatti, a conclusione del percorso le valutazioni dei partecipanti erano state già sondate attraverso gli appositi questionari. Inoltre i risultati empirici, relativi ai moduli didattici, erano stati già caricati in piattaforma con le apposite schede ormai pubbliche. Si aveva quindi piena contezza dei risultati raggiunti e l'alto numero di progetti caricati in piattaforma dimostrava una partecipazione piena e consapevole. I progetti, infatti, dispongono tutti di un'ottima documentazione di riferimento e sono corredati dai materiali necessari per mettere un utente interessato in condizioni di reiterare il percorso e sfruttare così l'esperienza già maturata da chi ha pubblicato il modulo.

Tutte queste iniziative, però, hanno fatto emergere alcuni nodi cruciali che necessitavano un approfondimento ulteriore. Le valutazioni estremamente positive ottenute dai questionari, fanno emergere l'esigenza di incontrare di persona un campione di docenti e ascoltare le sfaccettature possibili delle valutazioni percentualmente positive. Come a dire, cosa c'è dietro quell'etichetta "molto soddisfatto"? In quali elementi differenti si declina tale soddisfazione?

Queste domande hanno ispirato la discussione di gruppo condotta con un campione complessivo di 15 docenti, quindi con una buona rappresentatività rispetto all'universo di riferimento composto da 54 soggetti. Di seguito si riportano alcune considerazioni generali che emergono, soprattutto, dal confronto diretto dei docenti e che quindi sono difficilmente imputabili ad uno piuttosto che a un altro interlocutore. Quello che si è cercato di fare, nel rispetto delle indicazioni che la letteratura sul tema suggerisce, è stato quello di individuare le considerazioni conclusive comuni, alle quali il gruppo arrivava dopo ampia discussione e divergenza di opinioni. Tali affermazioni emergono direttamente dai commenti e dalle interpretazioni che emergono nel resto della trattazione. Alcuni passaggi, per completezza, saranno tuttavia estrapolati dal discorso e riportati fra virgolette per indicare le precise parole usate dagli intervistati.

Come suggerisce la manualistica in tema di *focus group*, tutti gli incontri sono iniziati avviando una discussione sui metodi tradizionali vs innovativi nelle strategie didattiche. Come è ovvio, gli insegnanti (che volontariamente hanno partecipato al progetto) sono tutti fautori di una profonda innovazione della scuola a partire proprio dalla "prassi didattica". Non tutti sono degli entusiasti delle nuove tecnologie. Anzi, la discussione riporta il gruppo ad una valutazione critica dell'utilizzo delle tecnologie in aula:

sono un ottimo strumento di interazione e massimizzazione degli obiettivi, ma l'interattività è tutt'altra cosa. L'interazione deve avvenire anzitutto fra individui, e poi mediante le tecnologie. Credo che debbano essere integrate, lasciando loro sempre uno spazio di secondo piano rispetto alle strategie di didattica *face to face*. Altrimenti che ci andiamo a fare a scuola? Basterebbe una didattica *e-learning*!

Tutti hanno, infatti, apprezzato che l'elemento tecnologico faceva solo "da sfondo" al progetto. Gli strumenti in dotazione erano di varia natura e l'uso delle tecnologie era facoltativo rispetto agli obiettivi che ciascun docente si dava. In questo modo, il valore aggiunto è dato proprio dalla riflessione pertinente sul metodo, e non sullo strumento. Ciò su cui si voleva intervenire era l'approccio metodologico. Non è un caso che i tre punti di forza sui quali i gruppi di discussione hanno trovato un accordo generalizzato sono:

- Dignità
- Continuità nella comunicazione
- Approccio pragmatico.

La dignità del mestiere di docente è stato un elemento forte del percorso che a più riprese i partecipanti hanno sottolineato.

Forse per la prima volta ci siamo ritrovati ad essere ascoltati in quanto professionisti. Siamo abituati a corsi di formazione in cui pretendono di insegnarci a fare il nostro lavoro e, spesso, lo fanno proprio quelle persone che il nostro lavoro non l'hanno mai fatto.

Questo fattore ha occupato buona parte della discussione all'interno dei gruppi. Un punto di forza decisivo del progetto è stato infatti dato dalla trasferibilità del metodo da ambienti di lavoro e contesti professionali molto lontani dalla scuola. In tal modo, la dialettica fra teoria e pratica era data direttamente dai partecipanti del corso, che in una qualche misura potevano portare le esperienze pratiche di fattibilità a quei formatori che, provenendo da mondi esterni prevalentemente aziendalistici, avanzavano delle proposte che andavano poi vagliate dal professionista della formazione e dell'educazione, ovvero i docenti che hanno partecipato al corso. Potersi

confrontare con mondi e tecniche lontane dalla scuola ha dato ai docenti la misura del valore di alcune strategie e ha "consegnato nelle loro mani un metodo", affidando alla loro professionalità la capacità di trasferirlo, adattarlo, contestualizzarlo e sperimentarlo.

Non solo, ma la commistione di professionalità differenti è stata anche il motore per incrementare l'attenzione e il coinvolgimento che sono poi le chiavi di volta per innescare quel fenomeno auspicato, e pienamente riuscito, che è la creazione spontanea di network di lavoro interdisciplinari. Da qui scaturisce il secondo motivo di soddisfazione: la continuità nella comunicazione. La relazione istaurata, e l'utilizzo di una piattaforma collaborativa, ha permesso all'intero gruppo di interessare relazioni durature e costanti, votate al reciproco impegno nel coltivare e implementare un processo di apprendimento/insegnamento. Da ultimo, la pragmaticità ha rappresentato il punto di forza che ha spinto percentuali altissime di docenti (come abbiamo visto nei dati precedentemente presentati) ad asserire che il corso abbia portato a termine gli obiettivi preposti e che consiglierrebbero ai loro colleghi di parteciparne in edizioni future.

Eravamo stanche di progetti teorici, dissertazioni filosofiche sull'insegnamento o approfondimenti di cose che poi non avevano alcuna reale fattibilità. Abbiamo apprezzato la concretezza sin dal primo giorno, l'operatività del progetto e la pressante richiesta di metterci in gioco attivamente.

La praticità dell'approccio ha fatto emergere un'altra considerazione importante: per molti docenti il valore aggiunto è dato proprio dalla sistematicità e precisione del metodo. In sostanza molti degli intervistati concordavano su una posizione, che dai questionari non emergeva: molti degli strumenti e delle indicazioni suggerite dal metodo erano in realtà delle azioni che i docenti già facevano in aula da molti anni, ma in assenza di un percorso sistematico e preciso che permettesse di standardizzare le fasi e reiterare il percorso nel tempo.

"Abbiamo dato un nome a cose che già facevano ma in estrema confusione e senza un ordine che ci permettesse di tirar fuori un vero e proprio "programma di lavoro".

"Insegno da quasi 40 anni, non ho imparato cose nuove qui ma ho fatto molto di meglio. Ho valorizzato quello che già sapevo, gli ho dato forma concreta per portarlo fuori dalle nostre classi".

Queste ultime parole di una docente di scuola secondaria di secondo grado del Sud Italia ci introduce in un altro aspetto interessante: *portar fuori dalle classi*. È un

tema questo che era emerso anche da alcune risposte dei questionari, ma ovviamente con meno sistematicità e soprattutto senza la possibilità di approfondire questo aspetto che è stato invece discusso durante i colloqui. Il problema, e quindi l'analisi dei bisogni iniziali, era soprattutto l'incapacità dei docenti di "raccontare" all'esterno le prassi innovative che si stavano sperimentando. L'assenza di una precisione e di un "canovaccio" metodologico dava loro la sensazione di non riuscire a condividere gli obiettivi delle loro azioni, anzitutto con gli studenti stessi, e poi anche con i loro colleghi e con i genitori. L'assenza di comunicazione esterna conferiva alle loro iniziative uno status di "eccentricità del docente" senza poter invece difendere il metodo con sistematicità. Non solo, e qui veniamo a una delle note più dolenti della formazione: l'impossibilità di valutare con griglie stringenti processi di apprendimento non sistematici o, comunque, non tradizionali. L'attuale standardizzazione dei processi valutativi va di pari passo con una certa standardizzazione dei processi formativi: come a dire che il metodo tradizionale ben si adatta ai canonici sistemi di "votazione". Non poter valutare con esattezza e con la giusta obiettività era un problema di non poco conto, soprattutto per le insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado.

La strutturazione precisa del metodo in fasi di lavoro preconstituire ma personalizzabili e la possibilità di una buona documentazione in itinere, ha permesso ai docenti di formulare delle griglie di valutazione assolutamente in linea con gli standard richiesti attualmente dalla scuola. Questo ultimo punto ha in qualche modo soddisfatto un'esigenza reale ed emergente, rappresentando un valore aggiunto condiviso dai partecipanti ai *focus group*. Ne consegue che, anche chi aveva inizialmente visto nel progetto una bassa direttività, ha compreso via via che le fasi si intensificavano che il progetto "aveva un'alta direttività e che gli scopi finali erano tutt'altro che teorici" ma orientati a un *cambiamento pratico, reale e, soprattutto, duraturo nel tempo*.

"Mi sono ritrovato a portare avanti metodi già conosciuti ma senza alcuna organizzazione e quindi spesso senza la possibilità di reiterare il progetto e condividerlo con altri. Mi ha aiutato a organizzare il mio lavoro, permettendomi anche di avere a disposizione una documentazione così dettagliata che alla fine ne ho giovato anche in una semplificazione dei processi di valutazione e autovalutazione".

"Io ho sempre lavorato in *team* e ho sempre trovato problemi di organizzazione e di valutazione. Con questo metodo ho trovato benefici nel lavoro di gruppo e sistematicità nel riportare i risultati, proprio perché viaggiavo su una base molto dettagliata e ben organizzata".

Ovviamente non tutti hanno reagito allo stesso modo di fronte alla possibilità di personalizzare il percorso. In questo un ruolo chiave è giocato dalla personalità

di ciascun docente e soprattutto dall'abitudine a mettersi in gioco attraverso sperimentazioni innovative. Non da ultimo, anche il ruolo e la disciplina hanno un peso sulle scelte strategiche che si possono effettuare. Ne consegue che alcuni non hanno proprio percepito la rigidità delle fasi di lavoro, spaziando e sperimentando o, addirittura, facendosi guidare dagli stessi studenti per modificare il percorso secondo esigenze specifiche; altri, hanno percepito le fasi con un maggiore carattere procedurale (sia logico sia cronologico). La metodologia, ci dice una docente romana "ci ha fatto capire che stavamo lavorando nella giusta direzione, ma con il metodo organizzativo sbagliato o, peggio, senza alcun metodo di organizzazione sistematica".

Un altro tema che è stato affrontato durante le discussioni di gruppo è relativo alla piattaforma collaborativa. Abbiamo messo questa tematica al centro della discussione proprio perché emergevano posizioni contrastanti dai questionari e abbiamo pensato che un ulteriore approfondimento qualitativo fosse necessario. In effetti, quei giudizi contraddittori circa l'efficacia e l'utilizzo della piattaforma, si riassumono brevemente in un intervento che sintetizza le posizioni dei partecipanti alla discussione:

"All'inizio la piattaforma era la cosa più statica del progetto. Forse perché siamo abituati a lavorare con piattaforme già formate, complete. In questo caso per noi la piattaforma era come un libro bianco, eravamo noi che dovevamo completarla, darle una forma concreta. Eravamo ancora una volta protagonisti del processo, ma non lo abbiamo capito subito. Questa cosa all'inizio è stata la più difficile, però anche la più formativa. È stato un valore aggiunto dato dalla co-progettazione".

Sull'efficacia e sull'utilizzo della piattaforma le considerazioni si differenziano, anche in base alla disponibilità dei docenti a condividere i propri lavori con l'esterno. Per alcuni, infatti, l'idea di mettere a disposizione nella "pubblica piazza" i propri lavori, aumentava il senso di responsabilità nei confronti di un progetto che doveva/poteva essere preso a modello da altri. Molti hanno conferito allo strumento il giusto peso "collaborativo", ovvero la possibilità di mettere in condivisione idee, materiali ed esperienze, avvalendosi degli errori o dei successi dei propri colleghi. C'è anche chi ha sottolineato un aumento delle responsabilità da parte degli alunni che, venuti a conoscenza di una diffusione capillare dei materiali, hanno insistito per perfezionare il progetto nei minimi particolari prima di pubblicarlo.

In generale, emergono delle considerazioni mediamente positive nei confronti della piattaforma, cui si riconosce come principale scopo quello di agevolare i processi di comunicazione e condivisione delle esperienze.

L'utilizzo in aula sembra essere prettamente legato all'età. I docenti delle scuole elementari sono quelli più restii in questo senso, avendo usato la piattaforma prettamente come proprio strumento di lavoro (ma non tutti!). I docenti della scuola secondaria hanno invece coinvolto in maniera più attiva i propri studenti anche dal punto di vista dell'utilizzo della piattaforma.

Per quanto concerne i risultati raggiunti, i dati esposti nei precedenti paragrafi sono piuttosto eloquenti e le interviste non hanno dato risultati contrastanti rispetto a quanto già detto. Si può però tornare a citare una serie di fattori che anche durante i colloqui sono tornati ad essere motivo di discussione positiva: espressioni di una soddisfazione piena che però trova senso solo se si riesce a capire "quali elementi hanno determinato un così alto gradimento". *In primis*, il "clima di lavoro" e la "relazione fra docente e studente". Questi due elementi trovano un riscontro condiviso, seppur le esperienze possono essere diverse e con molteplici gradi di intensità. Il racconto di alcune storie di vita scolastica fa emergere con chiarezza lo stretto legame fra *buon clima di lavoro e produttività degli studenti*. Nel momento in cui l'atmosfera in aula è passata dall'essere competitiva a co-operativa, i docenti hanno registrato picchi coinvolgimento e di attenzione alle attività senza precedenti. Come nel giuoco del domino, a catena si sono innescati tutta una serie di elementi (partecipazione; disponibilità a lavorare a casa; coinvolgimento dei genitori; richieste di approfondimento da parte degli studenti) che hanno necessariamente portato a un miglioramento generale delle *performances*.

"La mia didattica è oggi più efficace. Anzitutto da un punto di vista comunicativo risponde di più ai miei desideri ma, allo stesso tempo, risponde perfettamente anche ai desideri dei miei studenti e degli stessi genitori che per primi hanno notato nei loro figli un cambiamento di atteggiamento nei confronti della scuola".

La distensione del clima e la spinta a una seria autovalutazione, tenendo conto dell'apporto che ognuno poteva dare al progetto, ha innescato una disponibilità maggiore a lavorare da casa, sia singolarmente che attraverso l'organizzazione di gruppi di lavoro pomeridiani. Da un punto di vista didattico, il risultato più importante sta forse proprio nella capacità *di gestire la conoscenza*. Ricercare autonomamente le informazioni, selezionarle, verificarle e poi portarle alla conoscenza di altre persone è un percorso assai complesso e che supera di molto le aspettative di alcuni dei docenti intervistati. Aver portato una classe intera a saper "gestire le conoscenze" da questo punto di vista, è la valutazione positiva che ci viene riportata in molti casi e, soprattutto, toccando trasversalmente tutti i gradi della scuola.

L'ultimo tema che ha acceso il dibattito durante i colloqui, riguarda proprio le valutazioni finali. Come accennato nei paragrafi precedenti questo elemento ha

sempre rappresentato un momento difficile da parte del docente che, con meno semplicità, riesce a dare una valutazione standardizzata in un progetto che sovverte gli schemi della didattica tradizionale (legati ovviamente anche a schemi di valutazione conservatori). Su questo le esperienze si differenziano soprattutto in base al grado di istruzione. Pare, infatti, che la necessità di una votazione in linea con gli standard classici fosse soprattutto una prerogativa dei docenti delle scuole superiori. In questo, la creatività dei docenti, da un lato, e la sistematicità del processo, dall'altro, hanno contribuito decisamente alla formulazione di azioni di verifica individuale e collettiva che hanno permesso ai docenti di attribuire delle valutazioni oggettive e aderenti alla realtà. In nessun caso i docenti ci hanno riportato situazioni di disagio nelle valutazioni. Al contrario, sono state registrate votazioni mediamente più alte e, al di là del mero punteggio ottenuto, ciò che ha rappresentato motivo di soddisfazione è la consapevolezza delle conoscenze e competenze acquisite:

"ho fatto delle valutazioni scritte e devo dire che, brutalmente in termini di voto, i risultati sono stati migliori. I ragazzi hanno ottenuto valutazioni più alte del solito. Io ho fatto fare da giudice imparziale a un mio collega, consegnando a lui il programma e chiedendo di valutare i ragazzi, da docente esterno. Anche in questo caso gli studenti sono stati all'altezza del programma previsto per sostenere gli esami.

Si registrano anche casi emblematici di chi ha "recuperato" alcuni studenti che cronicamente riportavano valutazioni negative o comunque al di sotto delle loro reali possibilità. In particolare, un riscontro eloquente ci viene dato dai docenti di sostegno, non solo in termini di apprendimento dei propri ragazzi (spesso con disabilità, anche gravi) ma anche in termini relazionali con il gruppo classe. *Inclusione, accettazione, riconoscimento* sono le parole chiave usate dagli stessi docenti per descrivere gli effetti positivi ottenuti sugli studenti con disabilità.

Le prove finali, come emerge chiaramente anche dal confronto con i docenti, sono state un momento anzitutto di rassicurazione: "gli esiti positivi delle prove mi hanno rasserenata rispetto alla direzione che stavo prendendo". Non è da poco per un docente che, per sperimentare, utilizza ovviamente il tempo della formazione che non può permettersi di vanificare a causa di interventi non proficui. Quel tempo (in aula o a casa) non potrà essere restituito in alcun modo, e proprio per questo l'ansia dei docenti prima delle verifiche era forse più alta di quella degli stessi studenti. Verifiche scritte, orali, autovalutazioni, individuali e collettive, prove pratiche ed interrogazioni orali: sono molteplici le prove di valutazione che alla fine i docenti hanno adattato al progetto e che hanno, in ogni caso, fornito dei risultati convincenti.

4. I risultati del monitoraggio: il questionario *on line* per gli studenti

I 54 docenti che hanno partecipato al monitoraggio del lavoro svolto, oltre ad aver contribuito personalmente rispondendo ai questionari proposti e prendendo parte ai *focus group* organizzati, hanno acconsentito ad accompagnare i propri studenti nelle aule di informatica per permettere loro di rispondere a una batteria di domande chiuse relative al progetto *Innovative Design*.

Lo scopo è chiaramente quello di avere un *feedback* anche da parte dell'altro soggetto organizzativo direttamente interessato al progetto, nonostante l'ascolto dei docenti sia stato caratterizzato anche da un'attenta valutazione dell'efficacia del progetto sugli studenti, tanto in termini di relazionalità quanto in termini di apprendimento.

Ascoltare però i diretti interessati è sembrata un'opportunità da cogliere per una più attenta analisi delle strategie didattiche messe in campo. È utile sottolineare che i partecipanti al progetto e quindi alle diverse fasi della formazione del percorso di insegnamento/apprendimento, sono stati i docenti e quindi sono gli unici ad avere contezza dell'intero iter progettuale. Solo alla fine del percorso questi ultimi hanno deciso di sperimentare in aula con i propri studenti la nuova metodologia didattica. Il bacino di utenti contattati è piuttosto ampio: 475 studenti delle scuole di ogni ordine e grado, ripartiti in modo omogeneo rispetto al sesso (236 femmine e 239 maschi).

Per quanto riguarda l'ordine della scuola, buona parte dei rispondenti, per ovvie ragioni, frequenta gli istituti di scuola secondaria di secondo grado (49%; Tab. 8); percentuali di poco inferiori per gli studenti di scuola secondaria di primo grado (39%), mentre più residuale è la quota di alunni appartenenti alla scuola primaria (12%).

Tabella 8. Ordine e grado delle scuole degli studenti intervistati

Scuola	v.a.	v. %
Primaria	58	12%
Media primo grado	186	39%
Media secondo grado	231	49%
Totale	475	100%

Questa suddivisione, più analiticamente, si riflette sulle classi di età che comprendono un *range* che va da 5 a 20 anni, includendo casi isolati negli estremi opposti e due picchi riguardanti i tredicenni (16%) e i diciassettenni (17%; Tab. 9).

Tabella 9. Classi di età degli studenti

Anni	v.a.	v. %	v.a.	v. %
5	2	0,5%	57	13,5%
6	3	1%		
7	8	2%		
8	27	6%		
9	5	1%		
10	12	3%	194	40%
11	20	4%		
12	45	9%		
13	78	16%		
14	51	11%	224	46,5%
15	32	7%		
16	46	9%		
17	83	17%		
18	52	11%		
19	10	2%		
20	1	0,5%		
Totale	475	100%	475	100%

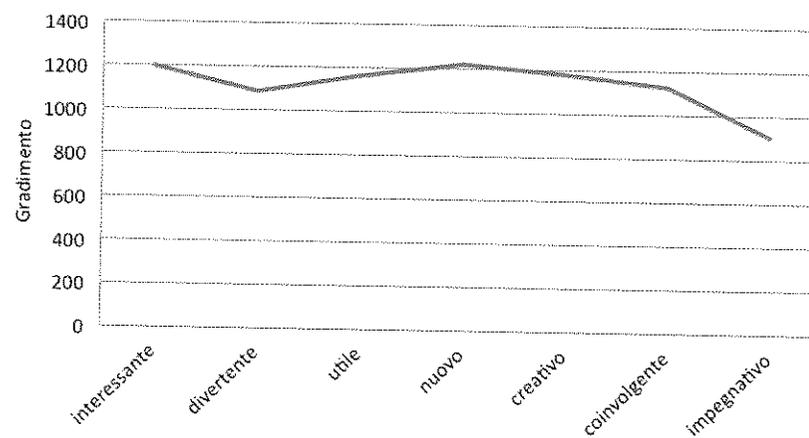
La distribuzione geografica rispetta chiaramente quella attribuita al campione di docenti, essendo gli studenti degli stessi ad aver partecipato al progetto: quindi equamente distribuiti fra nord e sud del Paese, con percentuali leggermente minori nelle regioni del Centro Italia. Per prima cosa, è stato chiesto agli studenti di valutare il progetto attraverso un set di indicatori (ovvero di aggettivi selezionati) e una scala di gradimento per ciascun aggettivo attribuito al progetto:

- interessante;
- divertente;
- utile;
- nuovo;
- creativo;
- coinvolgente;
- impegnativo.

Dopo aver raccolto le risposte è stato attribuito un punteggio numerico a ciascun valore della scala, in modo da poter sommare le risposte e ottenere una range che va da 0 a 1.425, ovvero la somma di tutti i punteggi massimi e quindi il livello più alto di gradimento. Gli aggettivi che riscuotono un maggiore gradimento sono legati alla novità (85%), l'interesse (84%) e la creatività (82%). Nel complesso, le risposte che si collocano a un livello di soddisfazione basso o nullo sono percentualmente residuali: da un 3% a un 12% per l'aggettivo "divertente". Fa eccezione l'aggettivo "impegnativo" che, riscuotendo oltre un 20% di risposte "negative", denota in realtà una bassa difficoltà nel portare avanti tutte le fasi del progetto¹⁴. Di seguito si riporta una rappresentazione grafica della complessità dei giudizi espressi nei confronti del progetto (Fig. 5). Si può facilmente notare che la curva si mantiene, per tutti gli aggettivi, nella fascia più alta del grafico tracciando un percorso che ottiene punteggi alti mediamente per il 90% degli studenti (vedi Tabelle in Appendice).

Già questo dato restituisce il grado di accoglienza del progetto da parte degli studenti che, non a caso, per oltre l'80% continuerebbero a lavorare con questo metodo e consiglierebbero ad altri studenti di sperimentarlo o proporlo ai propri docenti.

Figura 5. Come gli studenti valutano il progetto Innovative Design



Base dati: 475 rispondenti per un punteggio complessivo di 1.425

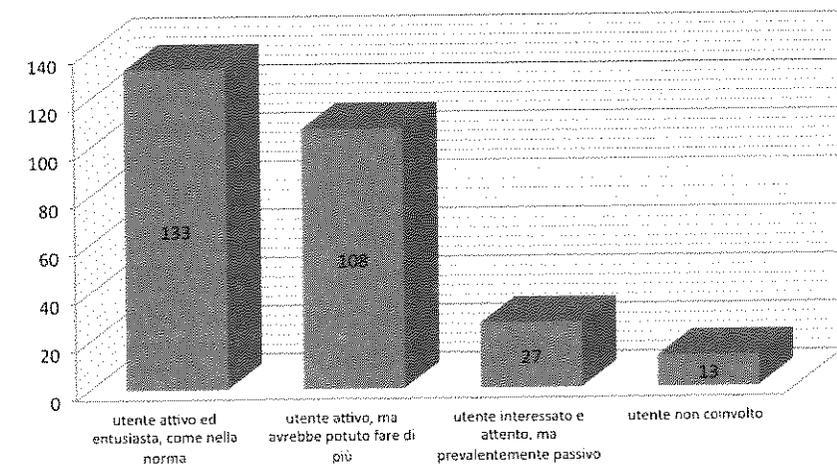
Il punto di forza sembra esser rappresentato dall'elemento di forte cooperazione fra docenti e studenti. Probabilmente a causa di una differenza netta con i metodi

¹⁴ Tutte le specifiche dei dati riportati nel testo sono, per esigenze di lettura, contenute nell'Appendice 2. In particolare, si presentano i valori assoluti e percentuali registrati per ciascun aggettivo attribuito al progetto.

tradizionali di insegnamento che coinvolgono meno lo studente "passivo", non stimolando l'interattività fra i soggetti. Con *Innovative Design* gli studenti riconoscono di aver avuto un ruolo attivo e decisivo nella realizzazione del lavoro. L'83% dichiara autonomamente di aver contribuito con proprie idee e proposte per migliorare il progetto nelle sue fasi, e solo un 3% si è dimostrato invece passivo di fronte alla proposta del docente. La metà degli studenti, infatti, afferma che lo scambio di idee, opinioni e informazioni fra compagni è stato decisivo per apprendere più velocemente¹⁵, per superare le difficoltà via via incontrate e, soprattutto, per imparare cose nuove.

Un dato particolarmente significativo è il pieno riconoscimento, da parte degli studenti, di quanto siano riusciti a imparare, anche solo in termini nozionistici, durante la sperimentazione del progetto. Quasi tutti (94%), infatti, si posizionano nei livelli più alti della soddisfazione proprio perché riescono ad individuare le conoscenze acquisite e riconoscono di aver avuto un ruolo più attivo rispetto al solito. Il 40% dei ragazzi, infatti, dichiara di aver partecipato attivamente e con entusiasmo, più di quanto è solito fare in aula. Vi è poi quasi un 30% di studenti "modello", o che si dichiarano tali, che associa il coinvolgimento attivo e l'entusiasmo a un normale atteggiamento tenuto in aula, specie quando si avanzano proposte innovative. Ancora un altro 22% si colloca fra gli "attivi ed entusiasti", pur riconoscendo che avrebbe potuto far di più all'interno del progetto e che il suo impegno poteva essere potenziato.

Figura 6. Autovalutazione degli studenti rispetto alla propria partecipazione al progetto



Base dati: 475 rispondenti

¹⁵ Questi dati sono riportati sotto forma di tabelle e grafici, nell'Appendice 2.

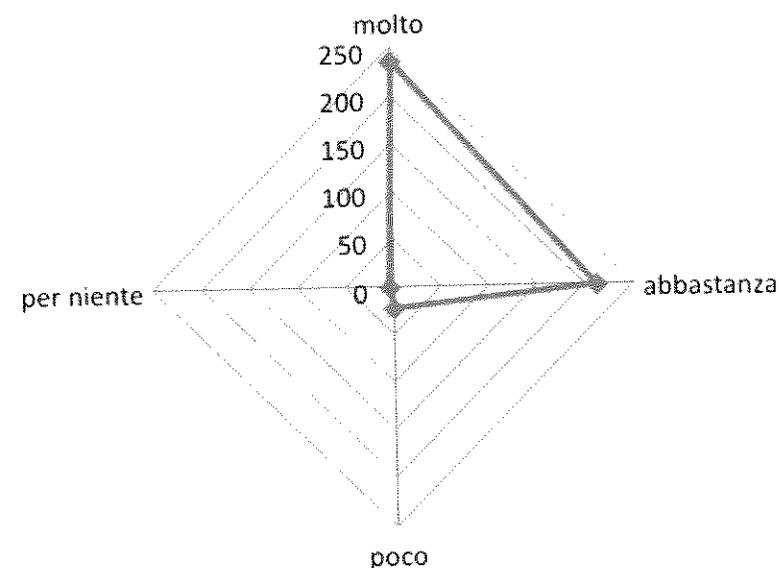
Dalle risposte degli studenti emergono anche delle difficoltà, seppur in percentuali decisamente non elevate (circa il 5%). Nella maggior parte dei casi (oltre la metà), gli studenti dichiarano di aver incontrato poche difficoltà e queste sono concentrate soprattutto nell'attività di *brainstorming* e di confronto con gli altri per trovare nuove idee e soluzioni creative durante la realizzazione dei progetti. A ben vedere possiamo considerarla una sana difficoltà, quasi auspicata dai docenti che avevano l'obiettivo di stimolare la creatività degli alunni. Le altre aree considerate ostiche da campioni di studenti sempre inferiori al 20%, celano in verità un valore aggiunto per il progetto che ha creato le condizioni per misurarsi con strumenti nuovi che prima non conoscevano (42%), per lavorare in gruppo con tutte le difficoltà di relazione e comunicazione che questo comporta (59%), progettare il percorso insieme all'insegnante (47%; Tab. 10).

Tabella 10. Pro e contro del progetto

	Cosa ti è piaciuto di più		Cosa ti è piaciuto di meno	
	v.a.	v.%	v.a.	v.%
Partecipare a tutte le fasi del lavoro	51	11%	63	13%
Progettare il percorso insieme all'insegnante	47	10%	93	20%
Lavorare in gruppo	281	59%	53	11%
Utilizzare strumenti che prima non conoscevo	42	9%	176	37%
Trovare idee nuove	54	11%	90	19%
Totale	475	100%	475	100%

Oltre il 90% degli studenti coinvolti è contento di aver partecipato a questo progetto e si ritiene complessivamente soddisfatto dei risultati ottenuti. Il grafico che segue mostra chiaramente il quadrante maggiormente rappresentativo della situazione generale, totalmente spostato in alto a destra, ovvero nella zona caratterizzata da maggiori livelli di soddisfazione e toccando anche le punte più alte di tale valore. Il margine in basso che "scavalca" il punto centrale indicato con 0 è a mala pena percettibile. Infatti, solo l'1% del campione dichiara insoddisfazione rispetto ai risultati ottenuti e percentuali residuali riguardano anche coloro la cui soddisfazione non è eccessivamente alta (5%; Fig. 7).

Figura 7. Soddisfazione complessiva rispetto ai risultati raggiunti



Base dati: 475 rispondenti

5. Note conclusive

Alla luce di quanto emerso dalle diverse azioni di ricerca, è possibile affermare che il percorso formativo abbia condotto al raggiungimento pieno degli obiettivi che si era preposto. Ci si riferisce, infatti, all'acquisizione di competenze utili alla realizzazione di moduli didattici attraverso il metodo innovativo proposto e alla sua conseguente sperimentazione con gli studenti. I risultati ottenuti, relativi alle diverse fasi del progetto, dimostrano anche una buona strutturazione del percorso formativo e del metodo didattico, al punto che la soddisfazione dei corsisti è risultata elevata in tutte le fasi del lavoro.

I risultati snocciolati nei paragrafi precedenti hanno dato prova, inoltre, di un raggiungimento degli obiettivi sia di breve che di lungo termine.

Nel primo caso ci riferiamo ad un utilizzo del metodo innovativo con riscontri immediati nell'apprendimento degli studenti. I docenti, infatti, hanno dichiarato che il metodo ha influito positivamente sia sugli aspetti relazionali (clima di lavoro, coinvolgimento, attenzione, entusiasmo) sia sugli aspetti prettamente legati al miglioramento delle *performance* individuali. Non a caso, le prove finali cui gli studenti sono stati sottoposti a conclusione dei progetti hanno registrato un miglioramento medio delle valutazioni al punto che, quasi tutti i docenti (51 su 54) dichiarano che gli obiettivi iniziali per i quali hanno deciso di intraprendere questo

percorso, sono stati pienamente raggiunti e che suggerirebbero a loro colleghi di "innovarsi" attraverso questo metodo (48 su 54). Probabilmente tanto entusiasmo, come si è detto, è dato proprio dal carattere pragmatico del lavoro che, per 51 docenti su 54, ha fornito concreti spunti e strumenti operativi per migliorare la professione. La disseminazione negli istituti ci sembra l'elemento di maggiore criticità e, al tempo stesso necessario.

I colloqui di gruppo hanno infatti fatto emergere difficoltà di relazione proprio con gli altri docenti delle scuole. Se da un lato studenti e genitori hanno rappresentato i soggetti facilitatori del progetto, altri docenti e responsabili delle strutture non sono stati sempre elementi concilianti da questo punto di vista. Le criticità segnalate, infatti, erano spesso legate alla difficoltà di far coesistere le attività scolastiche tradizionali con esperienze di formazione e aggiornamento che, come è ovvio, richiedono un impegno attivo da parte del docente. Nel caso di *Innovative Design*, a maggior ragione, i partecipanti sono stati messi nelle condizioni di poter lavorare al meglio delle loro potenzialità che, però, devono autonomamente mettere in campo.

"Le famiglie hanno camminato insieme a me, in tutte le fasi. Sono state un supporto fondamentale, non semplice da gestire ma almeno sono le uniche che ci hanno incoraggiato. I colleghi non ci hanno sostenuto, la dirigenza nemmeno, pur senza ostacolarci".

Dal punto di vista relazionale, infatti, il ruolo delle famiglie è stato centrale. Il metodo innovativo ha cambiato il modo di lavorare in classe e, al tempo stesso, anche quello a casa. A modificarsi sono stati proprio i tempi e gli spazi della formazione, ivi inclusi gli strumenti e i soggetti coinvolti:

"le famiglie facevano già educazione, come è normale che sia. Ora fanno anche formazione, insieme a me tutti i giorni. A casa, ma anche in aula attraverso le settimane delle "classi aperte".

Gli elementi strutturali che hanno concesso al progetto di innescare un virtuoso circolo di coinvolgimento e partecipazione sono dati dall'*intenzionalità* e dalla *sistematicità*. Molti docenti dichiarano infatti che il proprio bagaglio culturale, più che di nozioni, si è arricchito di *metodo organizzativo*. Le esperienze raccolte denotano anche una buona applicabilità del metodo a una pluralità di discipline e, soprattutto, a tutti i gradi della formazione.

Agli obiettivi di breve periodo si aggiungono, invece, gli auspici di lungo periodo: da un lato, la disponibilità dei docenti a far proprio il nuovo metodo; dall'altro, la sorprendente richiesta di coinvolgimento ottenuta dagli stessi studenti.

Più analiticamente, alcuni docenti hanno dichiarato di aver modificato le proprie strategie didattiche a partire da quanto appreso in questo corso, fino a chi dichiara lucidamente che

"è cambiato il mio modo di lavorare. Le ricadute sono state così eloquenti che non sono più riuscita a tornare ai vecchi sistemi. Oggi il mio modo di insegnare ha subito una ventata di freschezza, mentre alunni e genitori una ventata di fiducia nei confronti della scuola".

Da questo punto di vista, i segnali di un cambiamento sono dati anche dalla forte propensione a far rete che emerge dal colloquio con i docenti, con l'auspicio di dare continuità a simili esperienze formative. Il percorso ha inevitabilmente innescato numerose richieste di approfondimento, prendendo in considerazione la progettazione di *edizioni avanzate* di formazione e di disseminazione, in modo da *accompagnare* e *orientare* la crescita delle professionalità individuali e collettive, al fine di favorire un apprendimento il più possibile contestualizzato.

Quanto agli studenti, invece, la sorprendente richiesta di partecipazione attiva ci sembra possa essere un invidiabile risultato, soprattutto tenendo conto dell'attuale contesto reputazionale che la scuola sta vivendo. Il tutto con l'obiettivo precipuo di attivare un utente certamente meno passivo di fronte agli *input* formativi ricevuti, sviluppando una maggiore consapevolezza delle proprie capacità. Tale "consapevolezza" si è dimostrata il motore principale per un avanzamento e miglioramento delle competenze acquisite. Non vi è dubbio che, da un punto di vista metodologico, la questione aperta relativa alla concreta "valutazione" di questi progetti resta difficile e poco generalizzabile. L'oggettiva difficoltà di definire strumenti di valutazione capaci di cogliere l'effettivo impatto sugli studenti, porta con sé il retaggio di un sistema probabilmente "vecchio" nella sua interezza, non solo da un punto di vista dei metodi didattici. Non a caso, l'esperienza qui riportata cela la necessità di costruire rigorosi strumenti di valutazione adeguati al tipo di intervento e di obiettivi perseguiti, che siano solidi dal punto di vista scientifico, ma anche di facile somministrazione e lettura.

Le percentuali relative alla soddisfazione dei partecipanti, in ciascuna area di riferimento e per ciascuna categoria di soggetti interessati (docenti e studenti) sottendono ad una piena realizzazione del progetto che, auspicabilmente, dovrà ora ragionare in termini di *comunicazione del vissuto* e *reiterazione dell'esperienza*.

Non si vuole dimenticare che gli aspetti quantitativi, pur restando importanti per avere una valutazione il più possibile oggettiva del lavoro, restano centrali solo se opportunamente connessi a quelle che sono le più personali considerazioni dei docenti stessi. Il progetto, oltre ad essere impiegato per un apprendimento classico legato all'insieme di nozioni basilari, ha stimolato la crescita delle professionalità.

Le prove di verifica possono restituire dati e valutazioni sul lungo periodo? Difficile a dirsi, a meno di un Osservatorio stabile che si occupa di monitorare il percorso e i risultati lungo ampi archi temporali.

Ma si ha motivo di pensare che i risultati di lungo termine dipendono strettamente da quel cambiamento di paradigma che molti docenti hanno contribuito ad innescare modificando stabilmente le proprie strategie didattiche:

le verifiche condotte con gli studenti hanno dato risultati migliori che in passato e in molti casi anche inaspettati. A lungo termine? Non posso prevederlo. Ma sto costruendo l'amore per la ricerca, per la scuola, per la formazione. Tutto ciò non può portare a nulla di peggio del precedente metodo che, invece, alimentava la distanza critica fra docenti e studenti e la disaffezione verso la scuola. Pensavo di costruire i presupposti per il futuro e invece mi sono ritrovata dentro quel futuro.

Capitolo VIII

BUONE PRATICHE EDUCATIVE

Cristiana Pivetta, Flavia Giannoli, Grazia Curci

