

ASSESSORATO ALLE POLITICHE SCOLASTICHE, FORMATIVE E DELL'ORIENTAMENTO;
EDILIZIA SCOLASTICA DELLA PROVINCIA DI BOLOGNA

STUDI E RICERCHE / 2

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore
via Sardegna 50,
00187 Roma,
telefono 06 / 42 81 84 17,
fax 06 / 42 74 79 31

Visitateci sul nostro sito Internet:
<http://www.carocci.it>



UNIONE EUROPEA
Fondo sociale europeo



Regione Emilia-Romagna



Assessorato alle politiche scolastiche, formative
e dell'orientamento; edilizia scolastica
della Provincia di Bologna

Integrazione tra scuola e formazione professionale nel Nuovo obbligo scolastico

Esperienze di monitoraggio e valutazione
di progetti formativi nella provincia di Bologna

A cura di Massimo Marcuccio



Carocci editore

Si ringraziano per la preziosa collaborazione: Francesca Baroni, referente per le attività di assistenza tecnica; lo staff del Servizio Scuola per il supporto fornito alle attività del Gruppo integrato e dello Sportello per la valutazione; tutti i componenti del Gruppo integrato che hanno collaborato in questi anni con l'Amministrazione provinciale.

RIF.P.A. 3002/03

Approvato con Determinazione dirigenziale n. 24/2003-CR42 del 07 agosto 2003

1^a edizione, febbraio 2004
© copyright 2004 by
Carocci editore S.p.A., Roma

Finito di stampare nel febbraio 2004
dalle Arti Grafiche Editoriali srl, Urbino

ISBN 88-430-3051-5

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche per uso interno
o didattico.

Indice

Presentazione di <i>Beatrice Draghetti</i>	9
Introduzione di <i>Massimo Marcuccio</i>	II
Parte prima L'intervento di monitoraggio e valutazione realizzato dall'amministrazione provinciale	
I. Il monitoraggio e la valutazione come fattore di crescita territoriale di <i>Anna Del Mugnaio</i>	23
2. Dal NOS al "diritto/dovere all'istruzione e formazione fino al diciottesimo anno di età" di <i>Mauro Levratti</i>	27
2.1. Innanzitutto: il NOS è obsoleto?	27
2.2. Il NOS dal punto di vista del Servizio Scuola della Provincia di Bologna	29
2.3. L'impianto per la progettazione dei percorsi integrati NOS e per la rilevazione dell'efficacia degli interventi realizzati	30
2.4. Il monitoraggio delle attività integrate	38
2.4.1. I dati raccolti attraverso i questionari NOS studenti (a.s. 2000-2001) / 2.4.2. I dati raccolti attraverso i questionari NOS referenti (a.s. 2000-2001) / 2.4.3. I dati raccolti attraverso i <i>focus group</i> tematici e i questionari somministrati autonomamente dalle scuole (a.s. 2002-2003) / 2.4.4. Una possibile lettura d'insieme dei dati rilevati	
2.5. Quali prospettive possibili "dopo il NOS"?	51

Parte seconda
Le attività di monitoraggio e valutazione
realizzate dagli istituti scolastici
e dai centri di formazione professionale

3.	L'integrazione: un concetto dinamico. Dall'accoglienza all'orientamento <i>di Teresa Auddino e Maria Grazia Pallotti</i>	59
3.1.	I Progetti di accoglienza	59
3.2.	Il Progetto di accoglienza e orientamento	60
3.3.	L'inserimento del Progetto integrato	62
3.4.	Il perfezionamento del Progetto NOS	64
3.5.	Le prospettive di evoluzione del Progetto NOS integrato	68
4.	L'utilità della valutazione del NOS da parte di studenti e docenti <i>di Paola Guazzaloca</i>	 71
4.1.	La partecipazione alle attività in integrazione	71
4.2.	Le forme organizzative	72
	4.2.1. Gli attori / 4.2.2. Le attività	
4.3.	Il monitoraggio e la valutazione come strumento di miglioramento	74
4.4.	Le attività NOS realizzate negli aa.ss. 2001-2002 e 2002-2003	77
4.5.	La valutazione delle attività NOS dell'a.s. 2001-2002	80
5.	Oltre il primo anno <i>di Maria Cristina Casali</i>	 83
5.1.	Introduzione	83
5.2.	L'introduzione del NOS attraverso il D.M. 9 agosto 1999, n. 323	84
	5.2.1. Gli articoli 1-5: il ruolo della scuola / 5.2.2. Gli articoli 6-7: il rapporto tra la scuola e la formazione professionale / 5.2.3. Gli articoli 8-12: i supporti alla realizzazione del NOS	
5.3.	Il Liceo artistico Francesco Arcangeli e l'esperienza dei NOS integrati	87
5.4.	Il progetto NOS integrato nell'a.s. 2002-2003	94

5.5.	La valutazione dell'esperienza effettuata	96
	5.5.1. Le opinioni degli studenti / 5.5.2. Le riflessioni da parte dei docenti	
5.6.	Conclusioni	98
6.	Per un'autentica integrazione nel NOS: importanza della figura del tutor	101
	di <i>Cristina Donà</i>	
6.1.	Introduzione	101
6.2.	L'esperienza di integrazione con EFESO	108
6.3.	La valutazione del progetto	109
6.4.	Conclusioni progettuali	117

Presentazione

L'innalzamento di un anno dell'obbligo scolastico introdotto dalla legge 9/99 ha rappresentato una tappa importante del passato processo di riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione. In gioco vi era l'elevamento del livello culturale della popolazione per adeguare il sistema scolastico italiano agli standard europei, rispondere alle pressanti sfide poste al sistema economico, ma soprattutto sostenere una reale promozione delle persone.

Alla scuola veniva in tal modo richiesta una trasformazione culturale e organizzativa che trovava nel già avviato processo di autonomia degli istituti scolastici alcuni degli strumenti per intervenire a favore del successo formativo di tutti gli studenti.

In quel nuovo scenario la Provincia di Bologna scelse, in continuità con un passato di esperienze positive, di sostenere il processo di rinnovamento tramite l'investimento in progetti formativi integrati tra scuola e formazione professionale. E in tale direzione il suo intervento è continuato nel tempo sempre con l'attenzione a rispondere alle trasformazioni in atto nella complessa rete di attori coinvolti.

Le riflessioni e le esperienze raccolte in questo volume presentano alcuni esempi di come si siano evolute negli anni la progettazione e la gestione di questa nuova proposta di essere e fare scuola integrata rivolta alle famiglie e agli studenti iscritti nei primi anni degli istituti medi superiori. Dai contributi dei diversi autori emerge, inoltre, come il graduale diffondersi di una cultura e di una pratica di monitoraggio e valutazione dei progetti abbia effettivamente sostenuto i processi di innovazione nella scuola e favorito la capitalizzazione di quanto di positivo è stato realizzato e l'individuazione di nuove piste di lavoro.

Il mutato contesto normativo ha ridisegnato l'impianto complessivo del sistema dell'istruzione e con esso i limiti temporali dell'obbligo scolastico. Tuttavia, in un contesto come quello bolognese caratterizzato da un elevato tasso di scolarizzazione, continueranno ad essere sempre numerose le esperienze di transizione alla scuola media superiore che in ogni caso dovranno egualmente essere sostenute e favorite.

La nostra Provincia, in linea con gli indirizzi a livello regionale, ha

scelto di continuare sulla strada dell'integrazione tra sistema scolastico e formativo sostenuta dalla convinzione che la diversità di approcci metodologici di natura pedagogica e organizzativa possa rispondere in modo adeguato alle diverse storie scolastiche e ai personali progetti di vita degli studenti.

BEATRICE DRAGHETTI
Assessore alle politiche scolastiche
formative e dell'orientamento;
edilizia scolastica

Introduzione

di *Massimo Marcuccio*

Il volume nasce da un'idea del Servizio Scuola della Provincia di Bologna e di un gruppo di insegnanti della scuola e operatori della formazione professionale che, a partire dal 2000, collaborano stabilmente alle attività di *monitoraggio e valutazione* dei progetti realizzati in *integrazione* tra istituti scolastici e centri di formazione professionale.

Si tratta di una serie di contributi che presentano l'intrecciarsi del piano generale di intervento dell'amministrazione provinciale con alcune esperienze realizzate da istituti scolastici e centri di formazione professionale per promuovere il *sostegno al successo scolastico* nella transizione dalla scuola media inferiore alla scuola media superiore.

Il sottotitolo di questo libro, forse, farà sorgere immediatamente nel lettore una domanda: *perché la scelta di affrontare il fenomeno educativo dei percorsi integrati nella prospettiva del monitoraggio e della valutazione?* Una domanda alla quale in queste note introduttive cerchiamo solo di abbozzare una prima parziale risposta.

Partiamo da una considerazione di carattere generale. In un contesto in cui è in atto un sempre più ampio e articolato processo di autonomia e responsabilizzazione sociale, le amministrazioni pubbliche, gli istituti scolastici e i centri di formazione professionale sono spinti a una continua trasformazione da un processo di adattamento/accomodamento sempre più complesso. La trasformazione degli obiettivi da perseguire, delle richieste a cui rispondere, dei soggetti con cui interagire hanno trasformato le organizzazioni educative e formative e gli enti pubblici in sistemi ad alto livello di dinamicità.

La scelta di guardare attraverso la "lente" della valutazione l'insieme dei progetti formativi realizzati in integrazione tra istituti scolastici e formazione professionale nasce dalla convinzione che il processo di valutazione può sostenere questi cambiamenti attraverso un'azione concreta tesa al miglioramento continuo. La finalità dell'intervento di valutazione messo in atto, quindi, è «prima di tutto pratica, al servizio dell'insegnamento». Suo scopo principale è quello di fornire ai diversi partner del sistema scolastico e formativo «le informazioni di cui hanno bisogno per migliorare il sistema stesso. Ciò richiede di stimare, nella

misura in cui ciò è praticamente possibile, l'insieme dei fattori che appaiono significativi agli interessati, senza semplificare la complessità delle variabili che intervengono»¹.

In tal modo l'intervento valutativo realizzato nella Provincia di Bologna ha inteso offrire al sistema scolastico e formativo provinciale un segnale che andava in una triplice direzione:

- le scelte in ambito educativo richiedono l'ausilio di una *riflessione valutativa sulla realtà di ciò che è stato realizzato*²;
- il processo di valutazione si realizza attraverso un approccio “formativo” che favorisca il coinvolgimento e lo sviluppo delle competenze dei soggetti coinvolti nei processi valutativi;
- la riflessione valutativa viene effettuata non per sanzionare ma per migliorare in modo continuo ciò che viene valutato.

La prospettiva con cui sono stati monitorati e valutati i progetti formativi integrati, quindi, ha voluto favorire lo sviluppo di attività tese alla raccolta di informazioni attendibili, utili a favorire interventi, sia da parte dell'amministrazione provinciale sia da parte del sistema scolastico e formativo, per il miglioramento dei progetti stessi.

Gli obiettivi generali dei percorsi formativi integrati tra istituti scolastici e centri di formazione professionale nelle prime classi delle medie superiori sono stati definiti dalla Provincia di Bologna nel *Programma provinciale delle politiche della formazione e del lavoro 2000-2002*. La scelta politica, in continuità con un passato recente, aveva come scopo principale quello di «promuovere lo sviluppo dell'esperienza e consolidare, nell'ambito della progressiva costruzione della RETE, luoghi specifici di progettazione e valutazione ai quali partecipino tutti gli attori del sistema».

In questa prospettiva la Provincia di Bologna ha inteso proseguire l'investimento nella sperimentazione di “percorsi integrati a forte valenza orientativa” per:

- a) consolidare le modalità di progettazione integrata del nuovo obbligo scolastico: rivisitazione dei curricula, personalizzazione e diversificazione dell'offerta per i diversi target di utenza, gestione integrata delle attività tra scuola e formazione professionale;
- b) favorire la continuità tra scuola media, obbligo scolastico e obbligo formativo (ricerca sui curricula, crediti formativi, passerelle, orientamento scolastico e professionale);
- c) adeguare progressivamente i modelli sperimentati ai possibili nuovi scenari;
- d) mettere in opera un sistema permanente di monitoraggio, valutazione e riprogettazione delle iniziative che vengono realizzate;
- e) diffondere le esperienze³.

A partire da questo quadro generale di riferimento è stata imposta la progettazione dell'impianto di valutazione delle attività realizzate in integrazione.

Gli studi e le ricerche relativi alla valutazione dell'innovazione in materia di educazione evidenziano un'ampia gamma di problemi teorici e metodologici. Fra i primi emerge innanzitutto «lo scopo della valutazione, al quale sono strettamente legati l'oggetto da valutare e il ruolo dei partecipanti alla valutazione, nonché il tipo di strumenti da utilizzare per la raccolta dei dati»⁴. Per quanto riguarda, invece, la strategia e la metodologia valutativa esistono nuove tendenze e diverse impostazioni che «hanno ridimensionato la portata delle conclusioni che si potevano trarre dal modello strettamente legato alla tradizione della ricerca educativa, cioè il modello comparativo classico»⁵.

All'interno di questo panorama, in un'ottica di complementarietà, ridefinizione e ridimensionamento del modello comparativo, è stato privilegiato, nell'impostazione bolognese, un *modello adattativo-interattivo* che si rifà a un paradigma antropologico, i cui principali esponenti sono, in un contesto internazionale, Parlett, Hamilton, Stake e Cardinet rispettivamente sostenitori di una valutazione «illuminativa», «responsabile/rispondente» e «allargata»⁶. Nel fare questo ci si è richiamati, in ambito italiano, alle posizioni di Maria Lucia Giovannini, allieva di Mario Gattullo, che già alla fine degli anni Ottanta aveva fornito un chiaro quadro concettuale, ancora oggi attuale, delle principali tendenze della valutazione delle esperienze di innovazione⁷ dei curricula.

Le principali caratteristiche del modello adattativo-interattivo possono così essere riassunte:

- le *informazioni* raccolte fanno riferimento a un'ampia gamma di aspetti. Non ci si limita ai soli risultati ottenuti ma si indagano anche aspetti relativi ai seguenti ambiti: situazione antecedente, processi e procedure, risultati atipici, fenomeni “naturali”, elementi che sembrano aver prodotto gli effetti desiderati, problemi sollevati dai diversi attori coinvolti e i relativi sistemi di valore, percezioni di docenti, studenti e di altri soggetti qualificati, decisioni che i responsabili devono prendere e informazioni di cui hanno bisogno⁸, conseguenze in relazione alla formazione degli insegnanti e al curriculum nascosto;
- il progetto *a)* viene descritto e interpretato piuttosto che misurato per predirne gli effetti; *b)* è inserito nell'ambiente di apprendimento (condizioni) di cui diviene parte⁹; *c)* viene osservato da una molteplicità di angoli visuali (*triangolazione*);
- le fasi caratteristiche del processo valutativo sono principalmente tre: osservazione, indagine e spiegazione;
- il ricercatore, pur essendo uno degli elementi della situazione che osserva, non prende decisioni ma fornisce solo informazioni ai decisori “politici”;

- gli strumenti di raccolta dei dati sono diversificati: osservazioni, interviste, questionari, test;
- i destinatari dei risultati della valutazione sono molteplici: i partecipanti al progetto, gli enti finanziatori, gli esterni interessati;
- la comunicazione dei risultati avviene attraverso un linguaggio semplice e facilmente comprensibile per favorire lo sviluppo nel lettore di una propria idea;
- l’oggettività è intesa come accordo intersoggettivo tra i partecipanti al progetto¹⁰.

L’assunzione di questo quadro di riferimento è stata fatta con la consapevolezza dei limiti intrinseci al modello interattivo-adattativo di cui parleremo nella parte conclusiva di questa introduzione.

Va tuttavia precisato che questa cornice teorica rappresenta solo l’*orizzonte* entro il quale si sono mosse sia le azioni di intervento della Provincia di Bologna sia le esperienze progettuali dei singoli istituti scolastici e centri di formazione professionale che vengono presentate in questo volume. Non si è trattato infatti, nel caso in questione, di una “applicazione” rigorosa del modello ma di una “tendenza” verso di esso che, tuttavia, ha favorito lo sviluppo di una più ampia sensibilità e competenza valutativa degli insegnanti e degli operatori coinvolti sul territorio.

Il contenuto del libro si colloca all’interno del contesto appena descritto. Il suo obiettivo è quello di presentare la prospettiva e gli interventi di monitoraggio e valutazione dei progetti formativi integrati progettati e messi in atto all’interno delle azioni finanziate dal Servizio Scuola dell’Assessorato alle Politiche scolastiche, formative e dell’orientamento; edilizia scolastica della Provincia di Bologna.

L’opera è strutturata in due parti: la prima, *L’intervento di monitoraggio e valutazione realizzato dall’amministrazione provinciale* (CAPP. 1 e 2), presenta il quadro di contesto e l’attività di valutazione realizzate direttamente dal Servizio Scuola della Provincia di Bologna; la seconda, *Le attività di monitoraggio e valutazione realizzate dagli istituti scolastici e dai centri di formazione professionale* (CAPP. 3-6), raccoglie le esperienze di monitoraggio e valutazione dei progetti realizzate dagli insegnanti e dagli operatori dei centri di formazione professionale coinvolti nelle attività progettuali integrate.

I contributi, dopo una breve parte di presentazione dell’intervento realizzato, illustrano le attività di monitoraggio e valutazione privilegiando l’esposizione delle procedure, degli strumenti utilizzati e degli esiti raggiunti.

Il primo capitolo, *Il monitoraggio e la valutazione come fattore di crescita territoriale* di Anna Del Mugnaio, dirigente del Servizio Scuola

della Provincia di Bologna, presenta una riflessione di contesto sul ruolo e l'importanza della valutazione delle attività all'interno dell'amministrazione provinciale e sulle caratteristiche dell'impostazione scelta. Viene messo in evidenza come l'amministrazione pubblica sia intervenuta per verificare l'efficacia dell'investimento delle risorse pubbliche guidata da un principio di responsabilità e trasparenza. Tuttavia si sottolinea come l'approccio, proprio perché attuato all'interno di un ambito educativo, non poteva che essere "formativo" ossia teso a promuovere un "apprendimento" a livello di sistema territoriale. In questo modo si è proposta una nuova modalità di intervento dell'ente pubblico che, collocandosi in una prospettiva di breve-medio termine, è stata in grado di favorire processi di cambiamento nel territorio pur non venendo meno a esigenze di "responsabilità" politico-sociale. L'autrice sottolinea inoltre la scelta di una strategia integrata adottata sin dall'impostazione dell'intervento con la conseguente valorizzazione e coinvolgimento di tutti i soggetti "competenti" del territorio. In tal modo è stato possibile avere sempre un filo diretto con gli utenti in modo da coglierne in tempo reale le esigenze e i bisogni e poter così adattare le proprie modalità di intervento dando prova di capacità di ascolto e di flessibilità. In questa prospettiva, la valutazione non è stata concepita solo come strumento di governo ma come strumento di sviluppo e promozione.

Il capitolo secondo, *Dal NOS al "diritto/dovere all'istruzione e formazione fino al diciottesimo anno di età"*, scritto da Mauro Levratti dell'IRRE Emilia-Romagna, illustra le caratteristiche del NOS dal punto di vista normativo e la sua rilettura avvenuta all'interno del gruppo congiunto di insegnanti e formatori delle scuole e dei centri di formazione professionale della Provincia di Bologna. Vengono sottolineati soprattutto gli ambiti problematici emersi con l'innalzamento dell'obbligo scolastico e le risposte date a essi dal Nuovo obbligo scolastico (NOS) in integrazione. Gli esiti delle attività di valutazione di tali interventi vengono poi illustrati in modo articolato e documentato. Questo per dimostrare che, anche all'interno dell'attuale contesto normativo in evoluzione, la molteplicità degli aspetti problematici connessi ai diversi ambiti e attori coinvolti nella transizione dalla scuola media inferiore a quella superiore (studenti, famiglie, insegnanti, organizzazioni scolastiche e formative, pubbliche amministrazioni), individuati grazie alle attività di monitoraggio e valutazione, chiederanno egualmente di essere risolti.

La seconda parte si apre con il capitolo terzo, *L'integrazione: un concetto dinamico. Dall'accoglienza all'orientamento*, di Teresa Auddino e Maria Grazia Pallotti. Il contributo presenta l'esperienza di monitoraggio e valutazione realizzata all'interno dei progetti NOS integrati di tutte le classi prime del Liceo scientifico statale Niccolò Copernico di

Bologna. Il contributo fa emergere l'*evoluzione della struttura dell'intervento* nell'arco di tre anni di esperienza e il cambiamento di atteggiamento che è avvenuto negli insegnanti della scuola. Da un primo intervento centrato sullo studente si è passati, infatti, nel secondo anno a un trasferimento dell'esperienza alle figure dei coordinatori e al corpo docente con una riduzione di attività rivolte agli studenti e una maggiore attenzione ai genitori. Nel terzo anno, invece, sono stati coinvolti gli operatori formati durante il secondo anno con una ulteriore riduzione dell'attività che vedeva gli studenti come destinatari. L'evoluzione del progetto NOS integrato è andata di pari passo con il cambiamento di atteggiamento degli insegnanti dell'istituto scolastico coinvolto verso i criteri della valutazione del successo degli studenti non più limitati all'ambito del profitto scolastico. Dalle interviste realizzate a testimoni privilegiati emerge come questo abbia contribuito alla riduzione del problema della dispersione nel biennio 2000-2001 e 2001-2002 e alla diminuzione del numero di studenti che hanno necessitato di interventi di orientamento negli anni successivi. Le autrici, infine, auspicano la possibilità di attivare dei servizi di supporto alle attività didattiche e scolastiche, quale valida alternativa e naturale evoluzione del NOS integrato, e di realizzare delle reti per riuscire a diffondere le esperienze realizzate.

Paola Guazzaloca nel quarto capitolo, *L'utilità della valutazione del NOS da parte di studenti e docenti*, presenta il monitoraggio e la valutazione dell'esperienza integrata del NOS negli Istituti aggregati Aldini-Valeriani e Sirani di Bologna attraverso l'attivazione di momenti formativi per la realizzazione di attività laboratoriali con una forte valenza motivazionale e un carattere "sperimentale". La docente presenta dapprima in forma sintetica i dati della valutazione dell'esperienza dell'a.s. 2000-2001 (elaborazione dei dati del questionario studenti e relazioni dei referenti NOS) e la *reformulazione del progetto* alla luce di questi dati. Passa poi a illustrare la valutazione dell'esperienza del NOS realizzato nell'a.s. 2001-2002 utilizzando i dati raccolti attraverso un questionario studenti (costruito e rielaborato in forma autonoma dall'istituto) e le relazioni dei singoli docenti e tutor. Infine viene spiegato come anche questo processo di valutazione si sia tradotto in una nuova riprogettazione nell'a.s. 2002-2003, in cui elementi nuovi si sono integrati a elementi ormai ritenuti standard, a dimostrazione della capacità della scuola di sapersi adattare gradualmente e con continuità alle nuove esigenze.

Il quinto capitolo, *Oltre il primo anno*, di Maria Cristina Casali, presenta le attività di monitoraggio e valutazione realizzate nel Liceo artistico Francesco Arcangeli di Bologna. I dati forniti dagli studenti, dagli insegnanti e dai coordinatori/docenti della formazione professionale evidenziano una evoluzione, pur nella continuità, dell'esperienza

del percorso NOS che ha spinto la scuola a estendere temporalmente l'esperienza al di là del primo anno. Inizialmente il NOS era sentito come un fattore esterno legato soprattutto agli interventi di accoglienza e orientamento. Nel tempo, grazie anche all'attivazione di esperienze di stage realizzate in collaborazione con enti di formazione professionale, si è trasformato in un momento educativo che ha visto un coinvolgimento sempre più diffuso degli insegnanti. Questi cambiamenti hanno favorito la progettazione e realizzazione di interventi di rimotivazione e di accompagnamento, finalizzati all'orientamento in itinere e alla lotta alla dispersione e al disagio, anche nel secondo anno.

Per un'autentica integrazione nel NOS: importanza della figura del tutor è il titolo del sesto capitolo scritto da Cristina Donà. Il saggio sottolinea in primo luogo come l'integrazione, all'interno dell'Istituto tecnico commerciale Rosa Luxemburg di Bologna, abbia consentito di far emergere aspetti importanti per una maggiore efficacia dell'azione scolastica (delimitazione di ambiti specifici di intervento della scuola e ambiti che necessitano invece di un supporto di figure esterne). Dall'altro, come l'attività di monitoraggio e valutazione dei progetti si sia sviluppata nel corso degli anni. Infatti le due scelte fondamentali compiute dalla scuola in questi anni di NOS integrato, passare cioè *a*) da un intervento affidato solo a un formatore a una diversificazione degli attori coinvolti e *b*) riservare alla scuola gli interventi di accoglienza e sul metodo di studio per riservare alla formazione quelli relativi all'ambito emotivo-affettivo-relazionale, sono maturate a seguito di un attento monitoraggio interno. Questo si è dapprima realizzato attraverso la raccolta di percezioni da parte dei coordinatori e dei referenti della scuola e della formazione professionale sostenuti dagli organi interni di governo dell'istituto scolastico. In seguito, l'attività di monitoraggio si è arricchita della voce degli studenti raccolta attraverso un questionario. È dalla valutazione dei dati complessivi raccolti attraverso queste attività che è emersa la rilevanza della figura del tutor e del maggiore coinvolgimento del Consiglio di classe per una maggiore efficacia dell'integrazione.

L'opera nel suo complesso, quindi, mira in primo luogo a illustrare le caratteristiche dell'intervento del Servizio Scuola di Bologna e di alcuni istituti scolastici e centri di formazione professionale finalizzati a promuovere la crescita del sistema educativo e formativo attraverso lo sviluppo di una cultura della valutazione e la valorizzazione delle risorse culturali e umane che vi operano. Non si pretende affatto di costruire un discorso organico sui problemi della dispersione e dell'abbandono scolastici, né tanto meno su quelli relativi alle attività di monitoraggio e valutazione dei progetti formativi.

Il valore del presente scritto, tuttavia, va al di là del semplice resoconto descrittivo di un'esperienza perché la prospettiva con cui sono

stati redatti i contributi è prevalentemente di tipo metodologico. In questo senso il volume intende inserirsi all'interno dell'attuale dibattito sulla valutazione di progetti in ambito educativo sottolineandone la stretta relazione con altri interventi di carattere valutativo. Si vuole in questo modo contribuire ulteriormente a promuovere e a sviluppare, all'interno del sistema scolastico e formativo, una cultura del monitoraggio e della valutazione che sia strumento efficace al servizio del miglioramento delle politiche e degli interventi in ambito scolastico.

Va sottolineato, infine, che il tema affrontato in questo libro manterrà tutta la sua attualità nei prossimi anni poiché pone in evidenza aspetti problematici e soluzioni operative relative a esperienze progettuali formative che caratterizzeranno gli istituti scolastici e i centri di formazione professionale anche all'interno del nuovo assetto normativo.

Le riflessioni contenute nelle pagine seguenti si collocano all'interno di un cammino che continuerà nei prossimi anni. Infatti, data per scontata la necessità di un processo valutativo dell'innovazione che fornisca dati utili e attendibili per il miglioramento continuo, il problema non sarà tanto quello di farsi sostenitori di questo o quel modello valutativo. Anche il modello interattivo-adattativo, infatti, ha dei limiti intrinseci: le conseguenze dovute alla partecipazione del ricercatore al campo d'azione, l'abbandono di strumenti standardizzati, la limitata base di confronto dei dati¹¹, la scarsa attenzione al momento decisionale della valutazione.

Si tratterà quindi di definire ancor meglio quanto ci si propone di modificare ulteriormente, di esplicitare con maggiore precisione gli scopi del processo valutativo, di utilizzare in modo ancor più appropriato le procedure e gli strumenti di volta in volta più adeguati. Sarà inoltre importante descrivere con maggiore accuratezza le modalità con cui si sono ricavate le informazioni. L'elemento di fondamentale rilievo resterà infatti il rigore metodologico¹².

In questa direzione, un primo obiettivo delle future attività sarà quello di sviluppare ulteriormente le competenze dei soggetti preposti al monitoraggio e alla valutazione sia all'interno dell'amministrazione provinciale sia all'interno degli istituti scolastici e degli enti di formazione professionale con una attenzione anche agli aspetti relativi all'uso dei risultati della valutazione e a quelli della loro comunicazione intra- e inter-organizzativa.

In secondo luogo si procederà a sottoporre a valutazione anche il cammino sin qui realizzato.

Infine, una particolare attenzione sarà prestata allo specifico aspetto della limitata base di confronto dei dati raccolti. Per rispondere a questa esigenza ci si sta muovendo attraverso la costruzione di una rete di referenti per la valutazione che dovrà costituire una prima tappa

verso una più ampia diffusione delle esperienze di monitoraggio e valutazione e una maggiore condivisione di prassi valutative comuni.

Chiudiamo queste note introduttive con un brano tratto dalla *Lettera a una professoressa* della Scuola di Barbiana che sintetizza il senso che intendiamo dare al nostro lavoro futuro:

Anche se non sono d'accordo su tutto quello che dite,
 so che la nostra scuola non va.
 Solo una scuola perfetta può permettersi di rifiutare
 la gente nuova e le culture diverse.
 E la scuola perfetta non esiste.
 Non lo è né la nostra né la vostra³.

Note

1. J. Cardinet, *L'élargissement de l'évaluation*, IRPD, Neuchâtel 1975, p. 4 (citato in M. L. Giovannini, *La valutazione delle innovazioni nella scuola*, Cappelli, Bologna 1988, p. 21).

2. A questo proposito M. L. Giovannini afferma: «Fino a un'epoca recente [...] il campo dell'innovazione educativa non era oggetto di studio scientifico e vi era la tendenza a considerare inutile una sua valutazione che non fosse un giudizio positivo, espresso in modo intuitivo e senza una prova dei fatti controllata» (*La valutazione delle innovazioni*, cit., p. 11).

3. Cfr. Provincia di Bologna, *Programma provinciale delle politiche della formazione e del lavoro 2000-2002*, Bologna, pp. 31-2.

4. M. L. Giovannini, *La valutazione delle innovazioni*, cit., p. 12.

5. Ivi, p. 13.

6. *Ibid.*

7. In G. de Landsheere, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Presse universitaire de France, Paris 1979, p. 150, in riferimento al termine innovazione si trova la seguente definizione: «Innovazione: ogni cambiamento apportato intenzionalmente e sistematicamente a un sistema educativo per riesaminare gli obiettivi di tale sistema o per raggiungere meglio o in maniera più stabile gli obiettivi già assegnati. L'innovazione educativa ha per oggetto: 1) la struttura scolastica (numero di anni di studio, insegnamento polivalente o no, ecc.); 2) il curriculum, i programmi... (compresa la definizione degli obiettivi); 3) la pratica didattica (metodologia, strumenti, procedure di valutazione ecc.)».

8. È interessante notare come questo aspetto sia stato ripreso da Cesare Scurati all'interno della *Seconda indagine IARD* sulle condizioni di vita e di lavoro degli insegnanti della scuola italiana: «Anche quando si procede per misurazioni oggettive [...] la valutazione consiste in una raccolta di informazioni per una decisione in funzione di un obiettivo definito», per cui «le informazioni hanno [...] valore relativo, tenuto conto delle esigenze adeguate ad ogni tipo di decisioni». Pertanto, «un buon sistema è quello nel quale la natura di ciò che è valutato è conosciuta con precisione e nel quale si conosce il rapporto intercorrente tra la valutazione e la decisione da prendere. In definitiva, non valutare per misurare ma misurare per valutare». Cfr. C. Scurati, *La valutazione dell'apprendimento*, in A. Cavalli (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna 2000, pp. 204-5.

9. Riportiamo le considerazioni fatte a questo proposito in B. Vertecchi, *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti*, Editori Riuniti, Roma 1998 [1ª ed. 1984], p. 14: «La complessità dei riferimenti necessari per interpretare la valutazione mostra che non vi sono criteri di giudizio permanenti, ma che essi vanno ricercati entro un quadro storico determinato. Ciò non vuole dire che la valutazione scolastica sia necessariamente dipendente (o almeno del tutto dipendente) da categorie di valore mediate dalla società, ma significa che comunque, sia che si concordi con esse, sia che ce se ne discosti per una posizione dialettica di rifiuto, è necessario partire da tali categorie se si vuol comprendere qual è il senso dei giudizi che la scuola esprime».

10. Questo aspetto fa emergere un orientamento a cercare una contemperazione fra l'istanza dell'oggettività e quella della soggettività. A questo proposito possono essere utili le considerazioni di C. Hadji che ritiene che il vero avanzamento nelle procedure di valutazione consiste nel «sostituire alle nozioni di verità (ricerca delle variazioni dei voti "veri") e di oggettività (volontà di cogliere un oggetto così com'è), quelle di validità (la lettura fatta della realtà dev'essere sostenibile da un punto di vista oggettivabile) e di pertinenza (coerenza d'insieme dell'operazione in rapporto alle domande che ci si pone, e fondatezza di queste stesse domande). Il progresso non è dalla soggettività all'oggettività, ma dall'inadeguato al pertinente» (C. Hadji, *La valutazione delle azioni formative*, La Scuola, Brescia 1995, p. 66, cit. in Scurati, *La valutazione dell'apprendimento*, cit., p. 205.)

11. «Il terreno su cui muoversi, quindi, non è tanto quello dell'oggettività incontestabile delle misure quanto quello del *confronto*, dell'enunciazione impegnata del proprio "vero" e del confronto con quello degli altri e, di conseguenza, della "continua rimessa in discussione di tutti i verdetti" in nome della ricerca continua in una prospettiva rivolta a "sostituire a una problematica statica, come quella della comprensione oggettiva, una problematica della dinamica e del movimento". Si vuol dire, in fondo, di non sovrapporre la logica dell'amministratore a quella dell'educatore: richiamo che non ci pare inutile» (Scurati, *La valutazione dell'apprendimento*, cit., p. 206 [il corsivo è nostro]).

12. Cfr. Giovannini, *La valutazione delle innovazioni*, cit., pp. 23-4.

13. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1976, p. 139.

Parte prima

L'intervento di monitoraggio
e valutazione realizzato
dall'Amministrazione provinciale

Il monitoraggio e la valutazione come fattore di crescita territoriale

di *Anna Del Mugnaio*

Il nuovo assetto derivante dalle riforme del federalismo amministrativo da una parte, e dall'autonomia delle istituzioni scolastiche dall'altro, ha delineato un nuovo quadro di responsabilità attorno al sistema dell'educazione e della formazione. Il decentramento dei compiti e delle funzioni dallo Stato verso gli Enti locali e verso le singole istituzioni scolastiche ha determinato una diffusione sul territorio dei diversi *punti* di responsabilità e di decisione, ciascuno dei quali, in relazione alle proprie sfere di competenza, deve concorrere al raggiungimento di obiettivi comuni.

Quali siano questi *obiettivi* comuni è in parte chiarito dal consolidarsi di una normativa, nel campo dell'istruzione e formazione, che afferma il principio dell'innalzamento dei livelli di istruzione della popolazione, del diritto a rimanere nel circuito formativo il più a lungo possibile e a ottenere qualifiche spendibili nel mercato del lavoro.

Nonostante il quadro delle riforme abbia subito notevoli rivolgimenti e sia tuttora in evoluzione, possiamo tuttavia affermare che il filo di continuità rappresentato da una parte dalla legge 144/99 che ha portato l'obbligo formativo a 18 anni, dall'altra dalla piena attuazione del federalismo amministrativo e dal consolidarsi dell'autonomia scolastica (che ha avuto riconoscimento costituzionale all'interno del nuovo Titolo V) contribuiscono in modo significativo a determinare, in tutto il sistema, un forte orientamento verso il conseguimento di più elevati traguardi quantitativi e qualitativi nella lotta alla dispersione, all'abbandono, all'insuccesso scolastico.

La Provincia di Bologna ha voluto interpretare il proprio ruolo in questo contesto mutato innanzitutto nella direzione di creare le condizioni affinché questo nuovo esercizio diffuso di responsabilità potesse divenire pratica concreta, affinché ciascun soggetto disponesse delle condizioni per fare "la propria parte", e soprattutto affinché maturasse, all'interno del sistema, la condivisione più larga degli obiettivi da perseguire.

La scelta strategica è stata dunque quella di dotarsi di un sistema formalizzato di relazioni territoriali che hanno messo costantemente in

comunicazione la Provincia, gli Enti locali, le scuole con altri soggetti titolari di responsabilità: gli enti di formazione professionale, le forze sociali ed economiche. Questo sistema ha preso la forma delle cosiddette Conferenze territoriali per il miglioramento dell'offerta formativa: se ne sono formate sette, una per ogni ambito territoriale individuato come ottimale per il governo delle politiche in campo educativo e della transizione al lavoro. Alle Conferenze hanno preso parte sindaci, dirigenti scolastici, la Provincia, l'Amministrazione scolastica regionale e di volta in volta i soggetti coinvolti più direttamente nelle scelte di programmazione scolastica e formativa di cui occorre occuparsi.

Le Conferenze territoriali ci hanno permesso di declinare nella maniera più vicina al territorio, ai suoi bisogni e alle sue aspettative, gli obiettivi più generali: nel campo del diritto allo studio, della lotta all'abbandono, della qualità dell'istruzione e del successo scolastico. Tali obiettivi, dunque, sono diventati "veri" per quello specifico territorio, per i suoi ragazzi e le loro famiglie: non più principi astratti di cui altri devono occuparsi, ma obiettivi concreti, al raggiungimento dei quali tutti i soggetti devono concorrere attivando azioni concrete e condivise.

Ecco che quella nuova *responsabilità diffusa* si è progressivamente radicata nella consapevolezza dei singoli attori del sistema e si è sostanziata in scelte e atti concreti.

Questa scelta strategica, che vogliamo in un certo senso definire *di sistema*, è stata accompagnata da due opzioni che abbiamo praticato con altrettanta convinzione sul piano tecnico. La prima, che non è oggetto specifico di questa pubblicazione ma che si connette strettamente ai contenuti che qui affrontiamo, è relativa alla costruzione progressiva di un Osservatorio sulla scolarità: strumento conoscitivo essenziale in grado di "rimandare" al sistema segnali significativi, ancorché da interpretare e utilizzare in modo appropriato, sugli andamenti della scolarità (accesso, dispersione, successo/insuccesso, mobilità territoriale), le criticità, le zone di eccellenza, consentendo analisi per territorio, per singola scuola, ma anche un'osservazione ravvicinata sul percorso formativo di ogni singolo allievo/allieva della scuola bolognese.

La seconda opzione è relativa al progressivo consolidamento di un *sistema di monitoraggio e di valutazione su tutta l'attività integrata scuola/formazione professionale* programmata dalla Provincia di Bologna. La scelta fatta è stata quella di *accompagnare*, in questi tre anni, tutti i processi di integrazione che venivano promossi con un'attività valutativa, a carattere essenzialmente qualitativo, finalizzata a promuovere all'interno del sistema una capacità di *apprendimento continuo*, una cultura protesa alla ricerca del *senso*, del *valore aggiunto* delle azioni che venivano realizzate.

Vorrei evidenziare, in sintesi, le peculiarità sul piano tecnico dell'opzione fatta, e soprattutto gli effetti significativi che questa scelta, che intendiamo ulteriormente rafforzare, può avere proprio sul consolidamento di una cultura della responsabilità e della qualità all'interno del sistema.

Innanzitutto occorre sottolineare che abbiamo praticato fin dall'inizio una separazione netta tra il controllo burocratico-formale (fisico e finanziario) sui progetti approvati e le attività di valutazione che pertanto sono state concepite come strumenti di sviluppo e di promozione, anche laddove si è stati, concretamente, chiamati a riflettere e a comprendere punti di criticità e di insuccesso.

La metodologia utilizzata ha chiamato direttamente in causa gli attori dei singoli percorsi integrati: gli operatori della scuola e della formazione professionale autori della coprogettazione e conduzione di attività integrate nell'obbligo scolastico e formativo. Essi hanno condiviso assieme gli obiettivi dell'azione valutativa, sono pervenuti attraverso un lavoro comune all'individuazione degli strumenti e alla validazione dei risultati ottenuti. È stato dunque messo in valore il diretto coinvolgimento nel processo, fin dalla sua impostazione, dei soggetti responsabili dell'attività integrata, sia sotto il profilo dell'individuazione degli obiettivi, sia per quanto riguarda la strutturazione e la conduzione dello stesso.

Quali sono i principali elementi positivi derivati da queste scelte?

Voglio sottolineare soprattutto l'*investimento sulle risorse umane*, motore principale di ogni processo di innovazione, nel nostro caso elemento essenziale per dare credibilità a una prospettiva di integrazione tra i due sistemi.

Il nostro lavoro ha promosso la costruzione di partnership, di microcomunità cooperanti tra operatori della scuola e della formazione professionale: capaci di mettere in comune esperienze, saperi, competenze, avvicinando linguaggi e approcci inizialmente molto distanti.

I gruppi di operatori coinvolti hanno costruito e appreso, padroneggiandoli, strumenti e tecniche per autovalutare i processi educativi/formativi di cui sono, di volta in volta, progettisti e realizzatori. Si è puntato a costruire *una rete di professionisti in campo educativo* in grado di "controllare" i processi di cui sono responsabili, assumendo la cultura della valutazione come strumento essenziale per il miglioramento continuo del proprio "prodotto formativo".

In una prospettiva più *di sistema* la Provincia di Bologna si è dotata di una propria modalità per mantenere aperto, in modo continuativo, un canale di comunicazione con l'insieme dei soggetti attuatori delle attività integrate, potendo dunque cogliere in tempo reale i bisogni che emergono, le zone di incertezza. La scelta è quella di non dele-

gare all'esterno (del sistema) il compito di osservare, valutare, segnalare i bisogni, bensì quella di affidare al sistema stesso questo compito, responsabilizzando le persone, dotandole degli strumenti e delle tecniche adeguate, sostenendole nella propria attività.

L'attività di valutazione realizzata in questi tre anni sui progetti integrati nell'ambito del Nuovo obbligo scolastico (NOS) e sui progetti integrati nell'Obbligo formativo mette già in evidenza la peculiarità delle nostre scelte: si tratta di analisi che partono da dentro il sistema, che già mentre venivano svolte producevano effetti di ripensamento continuo negli operatori e consegnavano a noi, ai *decisori* dell'Ente di programmazione, elementi utili per riprogrammare il prodotto formativo negli anni successivi.

Molte delle considerazioni che le attività di valutazione ci hanno consegnato sono già diventate materiale utile per riprogrammare l'integrazione nel primo anno anche dopo l'abrogazione del NOS, o per iniziare a lavorare su un nuovo curriculum integrato nell'obbligo formativo anticipando i tempi di una innovazione che oggi è alle porte, che si preannuncia complessa e che potrà diventare vera solo in un contesto di forte coinvolgimento degli operatori della scuola e della formazione, di condivisione delle premesse, degli obiettivi, di responsabilità e capacità di *controllare* (osservare e valutare) i processi.

La prospettiva a cui lavoriamo, che in questo nuovo scenario diventa ancora più necessaria, è quella di estendere e rafforzare quella rete di professionisti della valutazione che abbiamo iniziato a costruire, rendendo ancora più rigoroso, efficace e condiviso l'impianto teorico e metodologico su cui essa dovrà lavorare.

Occorre però rendere visibile e riconosciuta la funzione valutativa all'interno del sistema. Gli operatori della scuola e della formazione che svolgono questa funzione devono vedere valorizzata la propria funzione. Questo a partire dalle singole istituzioni scolastiche, dove ci aspettiamo che un poco alla volta si consolidino figure/funzioni nuove, appropriatamente valorizzate: quella dei responsabili/coordinatori dei processi di valutazione delle attività integrate, accanto ai responsabili della raccolta e del trattamento dei dati sulla popolazione scolastica. Entrambe queste funzioni, a ben vedere, possono concorrere efficacemente a sviluppare una cultura del monitoraggio, del controllo e del miglioramento continuo sui percorsi di cui l'istituzione scolastica è responsabile.

La *rete dei valutatori* può diventare però anche un punto di riferimento per l'intero sistema che si organizza nel sistema di relazioni territoriali per il miglioramento dell'offerta formativa: è infatti in questa rete di operatori, professionisti, animatori dell'integrazione che ciascun soggetto responsabile delle politiche di istruzione e formazione può trovare un riferimento concreto per definire obiettivi e priorità da perseguire.

Dal NOS al “diritto/dovere all’istruzione e formazione fino al diciottesimo anno di età” di *Mauro Levratti*

2.1

Innanzitutto: il NOS è obsoleto?

È opportuno in premessa, brevemente, esplicitare le ragioni – forse non scontate – per cui può considerarsi *attuale* una riflessione sul Nuovo obbligo scolastico (NOS).

Innanzitutto, da un punto di vista sostanziale, la legge 20 gennaio 1999, n. 9, prima ancora che una norma abrogata, è una *esperienza realizzata* e come tale – sia pur relativamente a un arco limitato di anni – ha prodotto risultati su cui è utile interrogarsi. I problemi che ha inteso affrontare sono ancora largamente presenti, all’attenzione sia dei ragazzi e delle loro famiglie, sia degli operatori scolastici e – forse per la prima volta in misura così stringente – degli operatori della formazione professionale. La legge 28 marzo 2003, n. 53 – che all’obbligo scolastico sostituisce – all’articolo 2, rC – «il diritto all’istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età», non è né potrebbe essere, di per sé, risolutiva delle difficoltà connesse al passaggio dal primo al secondo ciclo di studi. La previsione di una «attuazione di tale diritto [...] nel sistema di istruzione e in quello di istruzione e formazione professionale» non risolve tali difficoltà ma, ridefinendo gli ambiti e le modalità di scelta e passaggio, ne riconfigura la problematicità. Dal punto di vista dei ragazzi, infatti, si amplia – almeno formalmente – l’orizzonte delle possibilità di scelta, rendendosi praticabile l’opzione di un percorso nella formazione professionale fin dal primo anno del ciclo secondario. Il che tuttavia potrebbe anche rappresentare, secondo la Regione Emilia-Romagna:

un passaggio brusco da un impianto unitario, e per certi versi anche troppo uniforme e perciò incapace di valorizzare le diverse attitudini e forme di intelligenza, a una opzione fra il canale dell’istruzione e quello della formazione professionale: scelta che, allo stato attuale, risulta difficilmente reversibile e quindi foriera di conseguenze irreparabili, qualora, anche in considerazione dell’età alla quale va compiuta (13, 14 anni), dovesse rivelarsi sbagliata. [...] Si

pone, con urgenza, l'esigenza di accompagnare le ragazze e i ragazzi in un passaggio estremamente delicato e determinante per i loro percorsi formativi e di vita¹.

A questa esigenza, alle difficoltà connesse alla precocità della scelta, si propone di far fronte attraverso un progetto regionale di sperimentazione di percorsi formativi integrati fra l'istruzione e la FP, finalizzati a

rafforzare le capacità di orientamento e di scelta degli studenti e delle studentesse; prospettare le problematiche del lavoro e delle professioni; arricchire le competenze di base, trasversali e tecnico-professionali nei diversi curricoli di studio; consolidare i saperi di base per ampliare le opportunità di completare i percorsi formativi, per combattere la dispersione scolastica e per migliorare le possibilità di inserimento lavorativo².

La Regione Emilia-Romagna avverte quindi la necessità e l'urgenza da un lato di adeguare l'offerta formativa del territorio regionale alle esigenze dei ragazzi non più oggetto di obbligo scolastico fino a 15 anni di età, nel rispetto della normativa intervenuta; dall'altro lato di tener conto delle *oggettive condizioni di applicabilità* di quella normativa stessa.

La legge 28 marzo 2003, n. 53 che introduce – come abbiamo visto – il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età, prevede infatti che tale diritto possa attuarsi sia nel sistema di istruzione sia in quello di istruzione e formazione professionale. Concepisce inoltre la fruizione dell'offerta di istruzione e formazione come un dovere legislativamente sanzionato che implica una ridefinizione e un ampliamento dell'obbligo scolastico di cui all'articolo 34 della Costituzione, nonché dell'obbligo formativo introdotto dall'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144.

L'attuazione graduale di questo complesso di previsioni è affidata a decreti legislativi che il governo è delegato ad adottare entro ventiquattro mesi dalla data di entrata in vigore della legge in oggetto. È da questi decreti che dipendono modalità e criteri di accesso e di adeguamento dell'offerta formativa nazionale, sia relativamente al sistema dei licei, sia a quello dell'istruzione e della formazione professionale. Così come la definizione delle modalità che possono rendere praticabile il cambiamento di indirizzi all'interno del sistema dei licei, nonché il passaggio dal sistema dei licei al sistema dell'istruzione e della formazione professionale, e viceversa, mediante apposite iniziative didattiche, finalizzate all'acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta³.

Il quadro normativo richiamato, nazionale e regionale, la complessa articolazione di processi che prefigura, non solo legittima ma rende

utile una riflessione in ordine alle esperienze realizzate nell’ambito del NOS. Tali esperienze rappresentano infatti un termine di riferimento essenziale al fine di individuare soluzioni idonee a qualificare i processi di adeguamento prefigurati, tenendo conto sia del punto di vista, del vissuto e delle aspettative di ragazzi e ragazze che in questi ultimi anni si sono misurati con le difficoltà connesse al passaggio fra il primo e il secondo ciclo; sia dell’esperienza professionale di quanti, nella scuola e nella formazione professionale, si sono sforzati di far fronte a tali difficoltà attraverso soluzioni organizzative e didattiche innovative.

2.2

Il NOS dal punto di vista del Servizio Scuola della Provincia di Bologna

La riproposizione e riconsiderazione di alcuni parziali, ma significativi aspetti delle esperienze NOS attuate nella Provincia di Bologna a partire dall’anno scolastico 1999-2000 – che proponiamo nelle note che seguono – si avvale dell’attività di monitoraggio e valutazione dei percorsi integrati NOS che il Servizio Scuola dell’Assessorato alle politiche scolastiche, formative, e dell’orientamento della Provincia di Bologna ha promosso a partire dall’anno successivo all’entrata in vigore del NOS stesso. Tale attività ha di fatto costituito un osservatorio privilegiato e significativo soprattutto, crediamo, per le modalità tramite le quali è stata attuata. Ed è innanzitutto di tali modalità che conviene render conto.

Il primo aspetto da segnalare riguarda l’approccio adottato nell’elaborazione dell’impianto e degli strumenti di rilevazione dei dati.

Entrambe le attività sono state affidate a un *gruppo integrato* costituito da docenti di scuola secondaria e da operatori della formazione professionale. Il gruppo⁴, coordinato da operatori del Servizio Scuola e da collaboratori esterni con la supervisione della professoressa Maria Lucia Giovannini del Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Università di Bologna, ha operato con sufficiente continuità e stabilità nel corso dei tre anni successivi alla sua costituzione, provvedendo, durante l’anno scolastico 2000-2001, alla rilevazione dei dati relativi alle percezioni degli studenti, degli operatori della scuola e della formazione professionale. Negli anni successivi tale attività è stata affidata direttamente alle scuole che, autonomamente, hanno deciso di monitorare gli interventi realizzati, avvalendosi sia degli strumenti elaborati dal gruppo integrato, sia del supporto e della consulenza tecnica offerta dal Servizio Scuola.

Ciò che conta rilevare è il fatto che l’approccio scelto ha consentito di caratterizzare l’attività di monitoraggio e valutazione come un *pro-*

cesso parzialmente interno alle esperienze realizzate in integrazione, fondato su modalità che fanno riferimento anche alla metodologia della ricerca-azione. Di fatto sono state create le condizioni affinché i protagonisti stessi delle attività integrate NOS potessero riconsiderarne caratteri salienti e risultati, in modo sistematico e sulla base di una metodologia e strumentazione condivisa. Attraverso la costituzione di un luogo attrezzato – in cui riconsiderare criteri di progettazione e modalità di attuazione delle esperienze, valutarne gli esiti sulla base di indicatori quantitativi e delle percezioni espresse da studenti e operatori della scuola e della formazione professionale – si è dato vita a una sorta di *processo circolare* che ha consentito a un gruppo consistente di protagonisti di acquisire maggiori elementi di conoscenza e consapevolezza relativamente alle esperienze realizzate, e quindi di esprimere una propria *intenzionalità*, attraverso il confronto, la ricerca condivisa di motivazioni e criteri di riorientamento delle attività.

Di tale percorso circolare si cercherà di render conto sinteticamente mettendo a fuoco tre aspetti.

Il primo riguarda *l'impianto dell'attività di monitoraggio e valutazione*. Si entrerà cioè nel merito degli ambiti assunti a riferimento per la progettazione delle esperienze e per l'elaborazione degli strumenti di rilevazione dei risultati.

Il secondo si riferisce alla *lettura dei dati* rilevati nel corso dell'anno scolastico 2000-2001 dal gruppo integrato e, successivamente, nel corso dell'anno scolastico 2002-2003, da un gruppo di istituzioni scolastiche attraverso una propria attività autonoma realizzata con il supporto del Servizio Scuola.

Il terzo aspetto, infine, riguarda criteri e modalità di *riorientamento delle attività integrate* previste nel primo anno del ciclo secondario nell'anno scolastico 2003-2004, in considerazione sia del nuovo quadro normativo – a cui si è prima sommariamente fatto riferimento – sia della valutazione delle esperienze pregresse.

2.3

L'impianto per la progettazione dei percorsi integrati NOS e per la rilevazione dell'efficacia degli interventi realizzati

Gli ambiti di riferimento per la progettazione dei percorsi NOS in integrazione fra scuola e formazione professionale – e degli obiettivi connessi a ciascuna macroarea di intervento – sono stati progressivamente elaborati dal gruppo di lavoro integrato tenendo conto sia della normativa, sia delle concrete esperienze poste in essere nelle scuole dai componenti del gruppo.

In relazione al quadro normativo è stata messa a fuoco innanzitut-

to la prefigurazione⁵ – nell’ultimo anno dell’obbligo di istruzione – sia di «iniziative formative sui principali temi della cultura, della società e della scienza contemporanea, volte a favorire l’esercizio del senso critico dell’alunno», sia di «iniziative di orientamento al fine di combattere la dispersione, di garantire il diritto all’istruzione e alla formazione, di consentire agli alunni le scelte più confacenti alla propria personalità e al proprio progetto di vita e di agevolare, ove necessario, il passaggio dell’alunno dall’uno all’altro degli specifici indirizzi della scuola secondaria».

È parso evidente come i due aspetti, nelle intenzioni del legislatore, non potessero considerarsi disgiunti, bensì concorrenti e interagenti nel creare i presupposti effettivi di una transizione dal primo al secondo ciclo in cui, sulle scelte delle ragazze e dei ragazzi, si riducesse al minimo il peso di fattori sociali negativamente condizionanti.

Il D.M. 9 agosto 1999, n. 323, che regolamenta l’attuazione della legge 20 gennaio 1999, n. 9, riprende e sviluppa quello che può considerarsi il *nocciolo duro* contenuto nella norma istitutiva del NOS.

Al primo comma dell’articolo 1 di tale decreto si esplicita che l’obbligo di istruzione è elevato a nove anni in prima applicazione «al fine di migliorare la qualità del livello di istruzione dei giovani», adeguandolo agli standard europei, e di «prevenire e contrastare la dispersione scolastica potenziando la capacità di scelta degli alunni».

Alla realizzazione di tali finalità concorre un complesso di iniziative da svolgersi a partire dalla scuola media. A queste è affidato il compito di «potenziare le valenze orientative delle discipline»; di «promuovere capacità di lavoro in comune»; di «sviluppare la conoscenza critica dei principali temi del contesto culturale contemporaneo». Nel terzo anno, in particolare, sono previsti interventi «diretti a consolidare le competenze disciplinari di base», prevedendo anche

nell’ambito delle possibili compensazioni fra le discipline fino a un massimo del 15% di ciascuna di esse, moduli che presentino le caratteristiche essenziali degli indirizzi delle scuole secondarie superiori, anche con il concorso dei docenti delle scuole secondarie superiori collegati in rete con la scuola media.

Relativamente alle scuole secondarie superiori, nel corso del primo anno – pur nel quadro dell’ordinamento vigente – si prevede «una gestione flessibile del curriculum»⁶ e una programmazione didattica «finalizzata al successo formativo, da perseguire anche con iniziative di ri-orientamento verso percorsi formativi diversi da quelli scelti, compresi quelli offerti dalla formazione professionale».

Le istituzioni scolastiche sono chiamate ad adottare modalità organizzative e didattiche volte a

motivare tutti gli allievi, favorendo l'esercizio del senso critico anche attraverso apposite iniziative formative sui principali temi della cultura, della società e della scienza contemporanee e a verificare la coerenza fra l'indirizzo scelto e le potenzialità e attitudini individuali al fine di confermare e rafforzare le scelte effettuate o di individuare possibili percorsi alternativi.

In particolare, si prefigurano iniziative di:

- a) accoglienza, analisi delle competenze, consolidamento delle scelte o riorientamento, da realizzare anche attraverso il ricorso a progetti e materiali strutturati adottati o prodotti dai docenti;
- b) agevolazione del passaggio ad altri indirizzi di scuola secondaria superiore attraverso specifiche attività didattiche, da realizzare anche in collaborazione con le scuole destinatarie dei passaggi;
- c) predisposizione di percorsi integrati, ferma restando la competenza delle istituzioni scolastiche in materia di certificazione delle attività svolte, da realizzare attraverso la stipula di convenzioni anche con enti di formazione professionale riconosciuti.

L'interazione fra istruzione e formazione è ribadita agli articoli 6 e 7, con la previsione di specifiche iniziative sperimentali di assolvimento dell'obbligo con i centri di formazione professionali riconosciuti, in particolare per gli alunni iscritti in tali centri.

Oltre ai riferimenti normativi sopra sinteticamente richiamati sono stati considerati anche alcuni documenti di accompagnamento messi a punto da esperti ministeriali. Nei materiali esaminati è stato possibile cogliere – oltre a una evidente conferma degli orientamenti di fondo presenti nella normativa – alcune significative specificazioni e qualificazioni, soprattutto in ordine alle attività svolte in integrazione fra scuola e formazione professionale.

In termini generali i documenti esaminati ribadiscono che l'obiettivo della riforma è quello di aumentare la cultura della popolazione giovanile.

Con l'elevamento dell'obbligo la scuola superiore – benché conservi la sua struttura, i suoi programmi e curricoli di studio – è chiamata ad «aprire le porte a tutti gli studenti» e quindi a operare «una seria riflessione sui contenuti culturali ed un ripensamento delle proprie scelte didattiche e organizzative»⁷.

Si rileva che per creare i presupposti del successo individuale – sia nel campo dell'istruzione che in quello professionale e dell'inserimento nel mondo del lavoro – non basta che tutti frequentino la scuola per più tempo. Occorre che ciascuno, investendo almeno un anno in più a scuola, possa «consolidare e ampliare le proprie conoscenze e competenze, mettere a fuoco le proprie capacità e quindi scegliere con mag-

giore consapevolezza il successivo percorso di istruzione o di formazione»⁸.

L'estensione dell'obbligo è concepita come

una misura-ponte che si inserisce nel quadro di un sistema generale ancora in evoluzione: un cuneo che implica e sollecita la riforma complessiva dell'intero percorso scolastico, introducendo obiettivi e stimolando l'adozione di metodologie che interesseranno, in prospettiva, l'intero segmento della scuola secondaria⁹.

All'innalzamento dell'obbligo scolastico deve «corrispondere dunque un'offerta formativa più ricca» poiché ogni scuola, grazie all'autonomia, «potrà prevedere nel progetto d'istituto, accanto alle materie tradizionali, percorsi di approfondimento, recupero, riorientamento, progettati sulla base delle esigenze e delle caratteristiche dei propri studenti».

È quindi nell'arricchimento dell'offerta formativa che possono trovare spazio «iniziative di formazione sui principali temi della cultura, della società e delle scienze contemporanee volte a favorire l'esercizio del senso critico dell'alunno» (legge n. 9, articolo 1, c. 3) e «percorsi formativi maggiormente corrispondenti agli interessi, alle caratteristiche e alle potenzialità degli studenti».

Individuando nella diversificazione dei percorsi e nella valorizzazione dei diversi interessi la strada per contenere gli elevati tassi di insuccesso che caratterizzano il sistema di istruzione, trovano spazio nel NOS anche *iniziative di integrazione* tra percorso scolastico tradizionale e attività da realizzare con il contributo di soggetti e agenzie esterne al mondo della scuola.

Si avverte che tali

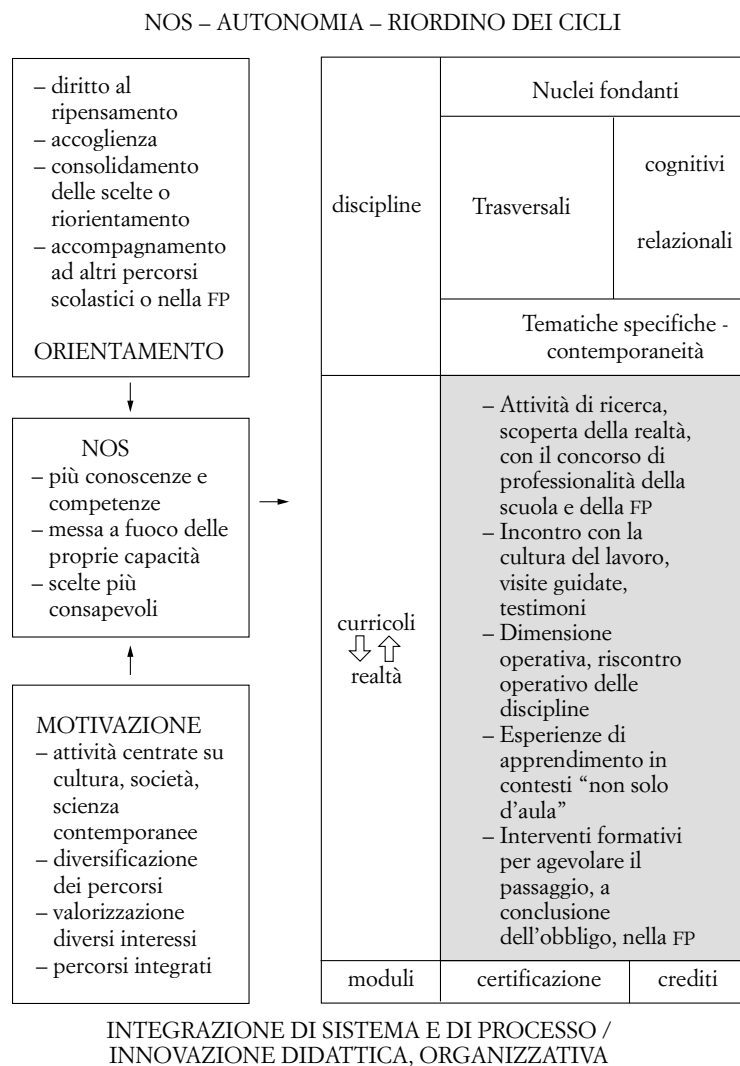
iniziative di integrazione non riguardano solo la fascia degli studenti a rischio di dispersione o propensi ad uscire dal sistema di istruzione, ma sono destinate potenzialmente a tutti gli studenti. Esse sono finalizzate a realizzare un riscontro operativo degli obiettivi formativi dei vari indirizzi, ad attivare modalità e percorsi di apprendimento integrati con quelli tradizionali e a consentire un primo incontro con la cultura del lavoro¹⁰.

Inoltre i percorsi svolti in integrazione non devono considerarsi giustapposti ai percorsi scolastici, infatti

per realizzare iniziative formative integrate occorre che le scuole provvedano ad adeguare l'impianto curricolare, attraverso la riorganizzazione dei percorsi didattici, secondo modalità fondate su obiettivi formativi e competenze, e la realizzazione di compensazioni tra le discipline e le attività previste dagli attuali programmi¹¹.

FIGURA 2.1

Il modello di riferimento normativo per la progettazione di percorsi NOS



Attraverso l’analisi della normativa e delle indicazioni a essa collegate – e la conseguente messa a fuoco dell’intenzionalità del legislatore – si è proceduto quindi alla formalizzazione di un modello di riferimento.

Lo schema elaborato (FIG. 2.1) evidenzia come nella logica del NOS *l’ampliamento delle conoscenze e delle competenze* costituisca una *condizione essenziale* al fine di consentire a ciascun ragazzo e ragazza la

messa a fuoco delle proprie capacità e la realizzazione quindi di scelte più consapevoli relativamente al percorso di istruzione o di formazione da intraprendere.

Tale intreccio di finalità è realizzabile – nelle intenzioni del legislatore – facendo leva sulle dimensioni della *motivazione* e dell’*orientamento*. Alla prima si ricollegano attività formative dirette a sviluppare il senso critico, centrate sui principali temi della cultura, della società e della scienza contemporanea. Una progettazione didattica che favorisca la diversificazione dei percorsi e la valorizzazione dei diversi interessi. La predisposizione di iniziative di integrazione tra percorsi scolastici tradizionali e attività da realizzare con il contributo di soggetti e agenzie esterne al mondo della scuola. Alla seconda si ricollegano attività di accoglienza, di analisi delle competenze e di consolidamento delle scelte o ri-orientamento. E successive iniziative dirette ad agevolare il passaggio ad altri indirizzi di scuola secondaria o a percorsi di formazione professionale.

Lo schema, inoltre, evidenzia come l’insieme degli interventi prefigurati si collochi all’interno di un complesso processo di innovazione di sistema che collega il NOS all’introduzione dell’autonomia scolastica e a un progetto di riordino dei cicli in cui al biennio è affidata una funzione orientante che rende praticabili, nel NOS, inedite modalità di integrazione fra sottosistemi.

È in rapporto a questo quadro di riferimento che, nel primo anno della scuola secondaria superiore, si rendono possibili e si sollecitano significativi interventi innovativi sul piano didattico e organizzativo.

Tali interventi non riguardano solo gli elementi di flessibilità consentiti dalla compensazione oraria del 15%. L’integrazione di processo e di sistema prefigurata nel NOS rende necessaria la riconfigurazione dei percorsi disciplinari in moduli centrati su risultati attesi e sviluppo di competenze. È attraverso una modularizzazione dei percorsi, che utilizzi il linguaggio dei risultati attesi e delle competenze, che possono infatti essere favoriti i passaggi all’interno del sistema scuola e fra il sistema della scuola e quello della formazione professionale. E che, al tempo stesso, è possibile predisporre percorsi formativi in cui confluiscono risorse disciplinari e risorse provenienti dal territorio.

Ma più in generale la sollecitazione riguarda – oltre agli aspetti metodologici – la *significatività*, dal punto di vista degli allievi, dei percorsi didattici che la scuola è chiamata a predisporre, autonomamente o in integrazione.

Tale significatività può derivare, sul versante più direttamente scolastico, da una riconsiderazione dei percorsi disciplinari in termini di nuclei fondanti e dalla messa a fuoco di obiettivi trasversali: cognitivi – connessi allo sviluppo di competenze logico-linguistiche, matematiche

TABELLA 2.1

Le macro aree e gli obiettivi generali di progettazione formativa (1)

Macro aree	Obiettivi generali
Accoglienza	<ul style="list-style-type: none"> – favorire la conoscenza precoce dell’ambiente scolastico e l’inserimento nella nuova organizzazione scolastica – stipulare il patto/contratto formativo
Socializzazione	<ul style="list-style-type: none"> – far impostare relazioni positive con diversi interlocutori (insegnanti e personale della scuola, gruppo classe, studenti della scuola) e con l’organizzazione (spazi, servizi, regole ecc.) – potenziare la comunicazione e le competenze espressivo-relazionali
Verificare la scelta di orientamento scolastico formativo	<ul style="list-style-type: none"> – fare rielaborare la nuova esperienza (azione sui vissuti/significati/rappresentazioni, percezioni della scuola ecc.) – far acquisire strategie/tecniche di fronteggiamento delle difficoltà emotive/affettive legate all’assolvimento dei compiti/problemi (es. gestire l’ansia da prestazione) – valutare le risorse personali in entrata (autodiagnosi degli studenti) – promuovere la conoscenza di sé – offrire informazioni circa il contesto socio-politico-economico-educativo – far conoscere/dare informazioni sul mondo del lavoro – far verificare la coerenza tra la scuola scelta, le opportunità del sistema produttivo e le risorse personali – far emergere/individuare le situazioni/i casi/i fattori di disagio – permettere di individuare possibili percorsi alternativi

e multimediali – e relazionali, connessi a processi di socializzazione e allo sviluppo di capacità di lavoro in gruppo.

Sul versante delle attività che la scuola *può svolgere anche in integrazione*, una maggiore significatività delle esperienze di apprendimento può derivare da un più stretto collegamento del curriculum alla realtà, attraverso la predisposizione di attività di ricerca su tematiche specifiche connesse all’attualità, di riscontro operativo dei contenuti disciplinari, di incontro con la cultura del lavoro, di apprendimento in contesti “non solo d’aula”.

L’area ombreggiata dello schema (cfr. FIG. 2.1) evidenzia gli ambiti e le attività in cui potrebbe essere più proficuo per le scuole, sulla base di una loro autonoma decisione, svolgere percorsi in integrazione con la formazione professionale, al fine di realizzare le finalità previste dal NOS.

La rilevazione delle esperienze svolte nell’arco del primo anno di attuazione del NOS da parte dei componenti del gruppo integrato di insegnanti e operatori della formazione professionale – e l’esplicitazione degli orientamenti prevalenti all’interno del gruppo stesso – ha con-

TABELLA 2.2

Le macro aree e gli obiettivi generali di progettazione formativa (2)

Macro aree	Obiettivi generali
Realizzare percorsi differenziati	<ul style="list-style-type: none"> – costruire un progetto formativo personalizzato – per chi intende rimanere nella scuola – per chi intende intraprendere percorsi alternativi scolastici e non scolastici – motivare alla nuova scelta/al nuovo percorso – realizzare interventi formativi alternativi integrati – attivare dispositivi di passaggio ad altri istituti scolastici
Sostegno ai processi di apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> – realizzare interventi/percorsi di didattica personalizzata – attivare iniziative di recupero/riequilibrio/compensazione curricolari ed extracurricolari – far acquisire un metodo di studio/di apprendimento autonomo – sviluppare la motivazione all'apprendimento – attivare iniziative particolari curricolari ed extracurricolari (soprattutto rivolte a studenti stranieri e con situazioni di disagio)
Sviluppare conoscenze, capacità, competenze (<i>moduli con componente disciplinare</i>)	<ul style="list-style-type: none"> – sviluppare percorsi di ricerca su tematiche specifiche/contemporaneità – collegare i curricoli alla realtà (dimensione operativa, riscontro operativo) – confrontare l'esperienza scolastica con altre esperienze importanti connesse al processo di crescita – far conoscere il mondo del lavoro

sentito di elaborare un quadro sintetico di indicazioni progettuali relativamente a sei macro-aree di intervento del NOS *scolastico*, considerando NOS *scolastico* il complesso di attività autonomamente realizzabili dalle scuole e NOS *integrato* quella parte del NOS realizzato in integrazione con la formazione professionale. Lo schema elaborato¹² (TABB. 2.1 e 2.2) assume come sfondo il modello normativo prima presentato e, all'interno di quello, esplicita indicazioni più strettamente raccordate alle esperienze attuate, alla sensibilità e alle intenzionalità presenti nel gruppo integrato di insegnanti e formatori.

Il confronto fra i due schemi evidenzia una sostanziale corrispondenza fra gli ambiti di intervento individuati attraverso l'analisi della normativa e quelli individuati tenendo conto delle esperienze realizzate e degli orientamenti presenti nel gruppo di lavoro.

È tuttavia possibile rilevare come la componente del NOS connessa alla dimensione dell'*orientamento* sia molto più presente ed *esplosa* nel secondo schema, in cui si specificano e articolano obiettivi e azioni connesse all'area dell'accoglienza, della socializzazione, della verifica della scelta e della realizzazione di percorsi differenziati. Le aree del

sostegno dei processi di apprendimento e soprattutto dello sviluppo di conoscenze, capacità, competenze connesse a percorsi disciplinari – pur presenti – appaiono più di derivazione normativa che espressione e riflesso di prassi significative e orientamenti nettamente condivisi.

Al di là del confronto formale fra i due schemi, anche la considerazione delle dinamiche sviluppatesi all'interno del gruppo attraverso successivi momenti confronto, induce a ritenere come l'ambito della *motivazione* – esplicitato nel modello di riferimento normativo del NOS in termini di accrescimento della significatività delle esperienze di apprendimento a partire dalla riconsiderazione dei percorsi disciplinari, dalla ricerca di un maggiore raccordo fra curriculum, realtà e interessi degli allievi, dalla individuazione di modalità di mediazione didattica *non solo d'aula* – fosse considerato all'interno del gruppo da un lato di competenza prevalentemente scolastica, vale a dire scarsamente integrabile, dall'altro lato implicito e connaturato all'offerta formativa, appunto, scolastica. Segnale questo di una difficoltà che le successive attività di monitoraggio e rielaborazione dei dati rilevati hanno contribuito a rendere più esplicita.

2.4

Il monitoraggio delle attività integrate

2.4.1. I dati raccolti attraverso i questionari NOS studenti (a.s. 2000-2001)

La prima rilevazione di dati, realizzata sulla base di un questionario messo a punto dalla professoressa Maria Lucia Giovannini con la collaborazione del gruppo integrato di lavoro, è stata effettuata nel mese di giugno dell'a.s. 2000-2001¹³ e ha coinvolto un campione di 32 scuole e di 2.041 studenti. Tale rilevazione era finalizzata a individuare se e quale fosse il grado di efficacia dell'integrazione fra scuola e formazione professionale all'interno dei percorsi NOS svolti in integrazione nelle classi prime degli istituti superiori della provincia di Bologna nell'a.s. 2000-2001. Grado di efficacia identificabile, nelle intenzioni del gruppo di lavoro integrato, in rapporto alla *diminuzione del fenomeno dell'abbandono scolastico*, al *successo scolastico* e al *benessere* degli studenti frequentanti il primo anno.

Tali finalità sono state solo parzialmente realizzate a causa dell'impossibilità di confrontare i risultati delle rilevazioni effettuate da un lato con gli esiti formativi di fine anno degli studenti, dall'altro con gli esiti delle iscrizioni al secondo anno. Dati, questi ultimi, che non è stato possibile ottenere dalle scuole contestualmente alla rilevazione effettuata.

Inoltre, per quanto riguarda gli item relativi ai singoli moduli in cui

sono state scomposte le attività, i dati vanno presi con molta cautela relativamente agli aspetti connessi all'integrazione, in quanto non in tutte le classi è stato svolto lo stesso numero di moduli integrati e, quindi, il campione di studenti coinvolto non ha partecipato in modo uniforme ad attività svolte in integrazione.

Pur nei limiti evidenziati la rilevazione ha consentito di scandagliare le attività complessivamente svolte dalle scuole e di mettere a fuoco, attraverso le percezioni degli studenti, aspetti rilevanti connessi ai loro atteggiamenti di fondo, alle dimensioni psicologico-affettiva e didattico-curricolare delle esperienze svolte.

Nelle note che seguono isoleremo alcuni di tali aspetti (rinviando al fascicolo citato in nota 13 per un esame più dettagliato dei materiali).

Il punto d'attacco che ci sembra utile tener presente è rappresentato dal seguente interrogativo: *cosa avrebbero fatto gli studenti se non ci fosse stato il NOS?* Il 10,5% (risposte «del tutto» o «in parte») non avrebbero saputo cosa scegliere. Potendo, il 5% (del tutto o in parte) si sarebbe iscritto a un centro di formazione professionale. Alla domanda *avresti frequentato quest'anno scolastico anche se non fossi stato obbligato*, risponde con un secco *no* il 3,7%, con un *non so* il 7,1%. L'area degli indecisi, relativamente alla scelta del percorso da intraprendere, è quindi rappresentata da circa un 10% del campione, di cui una metà avrebbe optato per la formazione professionale, l'altra metà, potendo, sicuramente non per la scuola.

A conclusione del NOS, alla domanda *cosa farai l'anno prossimo?* l'88,7% dei ragazzi conferma la propria intenzione di proseguire nella scuola, nessuno manifesta l'intenzione di proseguire nell'apprendistato, solo lo 0,3% conferma la scelta di avviarsi verso la formazione professionale, mentre un preoccupante 9,8% dichiara di non sapere ancora cosa fare l'anno successivo. Incertezza su cui certamente graverà l'esito dei risultati scolastici di fine anno.

L'esperienza condotta all'interno del NOS non pare quindi essere stata in grado di ridurre in modo significativo l'area di indecisione evidenziata. Il dato è confermato da un esplicito 44,5% di ragazzi che dichiara di *non avere partecipato ad attività che hanno aiutato a scegliere cosa fare l'anno successivo* e da un 35,1% che dichiara che *la scuola non ha fornito alcun aiuto quando mi sono accorto che avevo fatto una scelta sbagliata nel percorso di studi*.

È utile considerare i dati sopra citati, connessi ai problemi di scelta, alla luce anche di ulteriori elementi di valutazione espressi dagli allievi, relativamente all'esperienza NOS complessivamente considerata, o ad alcuni suoi aspetti specifici.

Un rilevante 91,4% dei ragazzi non ritiene che il *dover andare a scuola fino a 15 anni sia una perdita di tempo*. Tuttavia un 8,3% dichiara

(molto e abbastanza) di vivere il NOS con disagio. Le ragioni possono forse essere individuate nelle risposte fornite ai seguenti item.

Il 70,5% del campione ritiene che le *attività scolastiche siano troppo teoriche*. Solo il 55% dichiara di aver svolto attività scolastiche in qualche modo connesse con le proprie esperienze personali, anche se la percentuale sale al 77,9% relativamente alla percezione di aver imparato a utilizzare le conoscenze scolastiche apprese anche fuori della scuola. Lo scarto fra i due valori percentuali potrebbe essere interpretato come una ammissione indiretta di utilità della scuola, indipendentemente da ciò che uno studente considera vicino alle proprie esperienze personali.

Per *riuscire bene a scuola* solo nel 54,3% dei casi (molto e abbastanza) si dichiara che è necessario *essere intelligenti*. A fronte del 90,6% di ragazzi che ritiene che un *buon rapporto con gli insegnanti stimoli lo studio*, solo nel 51,2% dei casi si segnalano *attività organizzate dalla scuola per aiutare a migliorare il dialogo con gli insegnanti*; il 73% (sì e in parte) dichiara di *essersi trovato bene con gli insegnanti*; l'81,4% che *gli insegnanti hanno saputo coinvolgere nelle attività* e il 70,4% di *essere stati aiutati a superare le difficoltà*.

Un 82,6% (molto e in parte) afferma che nella propria classe si è svolta una qualche attività di accoglienza, la cui efficacia varia da un minimo del 64,4% (molto e abbastanza), circa l'aiuto a superare la paura della nuova scuola, a un massimo che oscilla fra il 76,5% e il 76,8% (molto e abbastanza) per quanto riguarda la conoscenza della scuola, delle sue attività e l'aiuto a organizzare meglio lo studio. Percentuali sostanzialmente simili (78,7% e 77,8%) sono connesse rispettivamente alla percezione di aver imparato a studiare meglio e di avere imparato a superare meglio le difficoltà scolastiche.

Sul versante dei *rapporti con i compagni*, il 64,4% degli studenti dichiara di aver partecipato ad attività che hanno contribuito a migliorare tali rapporti, il 93% considera positivi i rapporti fra compagni e – nell'81,3% dei casi – efficaci gli interventi di inizio anno realizzati dalla scuola.

Alla domanda *quest'anno sei andato a scuola volentieri?* risponde seccamente *no* il 12,2% del campione, a conferma di un'area di disagio e/o di disorientamento la cui consistenza era già stata rilevata.

Per quanto concerne, infine, gli aspetti connessi all'integrazione curricolare percepita dai ragazzi, il 72,5% (sì e in parte) dichiara che gli erano stati chiariti bene i motivi per cui la scuola aveva organizzato attività con i centri di formazione professionale, mentre solo il 59,9% (sì e in parte) degli studenti dichiara di aver capito quali erano i collegamenti fra le lezioni degli esperti del centro di formazione professionale e le materie scolastiche. Il che evidenzia una percezione di integrazione curricolare fra scuola e formazione professionale ancora piuttosto scarsa.

2.4.2. I dati raccolti attraverso i questionari NOS referenti (a.s. 2000-2001)

Relativamente allo stesso anno scolastico e allo stesso campione di scuole e di studenti, attraverso un questionario somministrato a 151 referenti dei progetti integrati NOS è stato possibile rilevare un complesso di dati relativamente alla *tipologia* dei progetti integrati realizzati nel periodo di riferimento; all'*impatto sull'organizzazione scolastica* degli interventi integrati (derivante da ogni singolo modulo e relativamente a ogni singolo aspetto organizzativo considerato); al livello di *raggiungimento degli obiettivi* assegnati a ciascuna tipologia di modulo realizzato autonomamente dalla scuola e in integrazione; al *grado di riproponibilità* dei moduli svolti in integrazione.

Per quanto concerne la tipologia di attività realizzate, la TAB. 2.3 mette in evidenza come il modulo in integrazione maggiormente scelto dalle scuole sia quello di *orientamento* (86,8%), seguito da quello di *socializzazione* (84,1%). Con un distacco di circa venti punti percentuali troviamo i moduli di *sostegno ai processi di apprendimento, accoglienza e ri-orientamento*, che si attestano tutti tra il 64% e il 58% circa. Il meno "gradito" in integrazione risulta essere quello relativo allo *sviluppo delle conoscenze, competenze e capacità*, con un 35,8%. Specularmente, i moduli che le scuole svolgono da sole meno frequentemente sono appunto quelli di orientamento e socializzazione, gli altri si attestano su percentuali oscillanti fra il 30% e il 33%.

TABELLA 2.3

Le tipologie di moduli integrati realizzati nell'a.s. 2000-2001

Titolo moduli/interventi	solo scuola	%	in integrazione	%	n.r.	%	Tot. questionari
Orientamento	20	13,2	131	86,8	0	0,0	151
Socializzazione	19	12,6	127	84,1	5	3,3	151
Sostegno ai processi di apprendimento	46	30,5	96	63,6	9	6,0	151
Accoglienza	51	33,8	94	62,3	6	4,0	151
Ri-orientamento	48	31,8	88	58,3	15	9,9	151
Sviluppo conoscenze, capacità, competenze	48	31,8	54	35,8	49	32,5	151

Nota: Le percentuali sono state calcolate in relazione al totale dei questionari.

Per quanto concerne la percezione dell'impatto delle attività integrate relativamente agli aspetti organizzativi presi in considerazione, la TAB. 2.4 evidenzia come secondo i referenti dei progetti NOS gli unici due aspetti che in qualche modo sono stati positivamente *toccati* dai processi di integrazione siano quelli relativi alla motivazione degli allievi

per la presenza di operatori esterni e all'immagine esterna della scuola. Appena sufficiente viene considerata l'innovazione organizzativa degli interventi e la motivazione degli insegnanti coinvolti. Del tutto negativi gli altri obiettivi/indicatori di impatto.

Considerando l'impatto degli interventi integrati imputabile a ciascuna tipologia di modulo, la TAB. 2.5 evidenzia come solo relativamente a due moduli (orientamento e riorientamento) l'impatto sia percepito come sufficiente. Tutti gli altri moduli, invece, sono stati valutati nel complesso insufficienti rispetto alla loro capacità di cambiamento in positivo dell'organizzazione scolastica.

Relativamente al livello di raggiungimento da parte dei ragazzi degli obiettivi prefigurati da ogni singolo modulo – nella valutazione dei referenti delle classi NOS – la TAB. 2.6 propone una sintesi del confronto tra i livelli di raggiungimento degli obiettivi dei moduli svolti in integrazione in rapporto a quelli svolti solo dalla scuola.

TABELLA 2.4

La percezione dei coordinatori circa l'impatto delle attività integrate sulle organizzazioni scolastiche (a.s. 2000-2001)

Aspetto organizzativo	Valutazione dell'impatto
Maggiore motivazione degli allievi per la presenza di operatori esterni	<i>positiva</i>
Migliore immagine esterna della scuola	
Maggiore motivazione degli insegnanti coinvolti	<i>sufficiente</i>
Innovazione organizzativa degli interventi	
Acquisizione di nuove competenze di progettazione da parte degli insegnanti	<i>negativa</i>
Acquisizione di nuove competenze metodologico-didattiche da parte degli insegnanti	
Aumento della capacità degli insegnanti di lavorare in team	
Innovazione formativo-didattica degli interventi	
Possibilità di risolvere situazioni che la scuola non è in grado di gestire	
Possibilità di trattare temi su cui la scuola non è competente	

TABELLA 2.5

La percezione dei coordinatori circa l'impatto delle attività integrate sulle organizzazioni scolastiche derivante da ogni tipologia di modulo (a.s. 2000-2001)

Modulo	Valutazione
Accoglienza	<i>negativa</i>
Socializzazione	
Orientamento	<i>positiva</i>
Ri-orientamento	
Sostegno ai processi di apprendimento	<i>negativa</i>
Sviluppo di competenze	

TABELLA 2.6

Confronto tra le percezioni dei coordinatori circa i livelli di raggiungimento degli obiettivi dei moduli svolti in integrazione e quelli svolti solo dalla scuola

Modulo	Livello di raggiungimento degli obiettivi dei moduli svolti in integrazione	Confronto con moduli realizzati solo dalla scuola
Accoglienza	positivo	sufficiente
Socializzazione	positivo	positivo
Orientamento	sufficiente	positivo
Ri-orientamento	sufficiente	negativo
Sostegno ai processi di apprendimento	positivo	positivo
Sviluppo di competenze	sufficiente	positivo

Chiedendo ai referenti dei progetti svolti sia in integrazione, sia autonomamente dalle scuole, *quali moduli sarebbe stato preferibile svolgere sempre in integrazione* – è stato possibile evidenziare (TAB. 2.7) la seguente graduatoria di opzioni in ordine al grado di riproponibilità delle diverse tipologie modulari.

TABELLA 2.7

Percezione dei coordinatori circa la realizzazione futura in integrazione dei singoli moduli

Modulo	n. coordinatori che intendono realizzare <i>in futuro</i> il modulo in integrazione	% sul totale delle risposte valide
Riorientamento	81	77,1
Orientamento	84	65,1
Socializzazione	63	50,4
Sostegno ai processi di apprendimento	37	32,7
Accoglienza	37	30,6
Sviluppo di competenze	24	30,0

TABELLA 2.8

Percezione dei coordinatori circa la realizzazione futura in integrazione dei moduli in relazione a quelli realizzati dalle scuole da sole e in integrazione

Modulo	n. moduli svolti solo dalla scuola	n. risposte “da realizzare <i>in futuro</i> in integrazione”	%	n. moduli svolti in integrazione	n. risposte “da realizzare <i>in futuro</i> in integrazione”	%
Riorientamento	48	14	29,2	88	67	76,1
Orientamento	20	2	10,0	131	82	62,6
Socializzazione	19	2	10,5	127	61	48,0
Sostegno ai processi di apprendimento	46	1	2,2	96	36	37,5
Accoglienza	51	3	5,9	94	34	36,2
Sviluppo di competenze	48	3	6,3	54	21	38,9

Scorporando i dati della TAB. 2.7 in relazione ai progetti all'interno dei quali i moduli sono stati realizzati o solo dalla scuola o in integrazione (TAB. 2.8) è possibile mettere in evidenza come, tranne per il modulo di ri-orientamento, le scuole che hanno fatto la scelta di sviluppare i moduli da sole abbiano mantenuto la stessa intenzione per il futuro. Per quanto riguarda, invece, le scuole che hanno svolto attività in integrazione, la volontà di riproporre tali moduli anche in futuro varia dal 76,1% per il modulo di ri-orientamento, al 62,6% per il modulo orientamento, al 48,0% per il modulo socializzazione, al 38,9% per il modulo sviluppo di conoscenze, capacità e competenze, al 37,5% per il sostegno ai processi di apprendimento, al 36,2% per il modulo accoglienza.

2.4.3. I dati raccolti attraverso i *focus group* tematici
e i questionari somministrati autonomamente dalle scuole
(a.s. 2002-2003)

L'attività di monitoraggio¹⁴ realizzata nel corso dell'a.s. 2002-2003 ha consentito di rilevare nuovamente le tipologie di percorsi NOS svolti in integrazione nell'anno di riferimento (TAB. 2.9) e le percezioni sia degli insegnanti, sia degli studenti in ordine a differenziati aspetti delle esperienze svolte.

Per quanto riguarda le tipologie modulari più frequentemente svolte in integrazione, si collocano al primo posto le attività di orientamento e socializzazione, rispettivamente nel 77% e 74% dei casi. Le attività di sostegno ai processi di apprendimento e socializzazione sono svolte nel 47% dei casi, quelle finalizzate alla personalizzazione dei percorsi e allo sviluppo di conoscenze, capacità e competenze nel 42% dei casi.

TABELLA 2.9

Numero di moduli realizzati in integrazione per tipologia di istituto (a.s. 2002-2003)

Moduli	Istituto prof.le (n=16)		Istituto tecnico (n=16)		Liceo (n=11)		Totale (n=43)	
	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
Accoglienza	7	44	10	63	3	27	20	47
Socializzazione	12	75	13	81	7	64	32	74
Orientamento	14	88	11	69	8	73	33	77
Percorsi personalizzati	8	50	6	38	4	36	18	42
Sostegno processi apprendimento	7	44	9	56	4	36	20	47
Sviluppo conoscenze, capacità, competenze	7	44	7	44	4	36	18	42

Il *report* citato in nota 14 evidenzia inoltre, in riferimento ad alcuni *focus group* realizzati con docenti e formatori della formazione professionale, come – nella percezione dei partecipanti ai *focus* – gli studenti esprimano bisogni molto differenziati ma sostanzialmente riconducibili alle dimensioni affettiva e a quella cognitiva, sintetizzati nella TAB. 2.10.

TABELLA 2.10

Le percezioni di insegnanti di istituti scolastici e operatori della formazione professionale relativamente ai bisogni degli studenti

Dimensione affettiva	Dimensione cognitiva
– essere sostenuti nel nuovo impatto con la scuola media superiore	– una più significativa conoscenza del profilo in uscita;
– essere sostenuti dal punto di vista motivazionale nel percorso intrapreso	– potenziamento delle capacità di studio (pensiero astratto) e delle abilità di base (lettura dei testi e restituzione verbale)
– essere sostenuti emotivamente nell'affrontare l'insuccesso	– superare il disagio provocato dalla <i>scuola accademica</i>
	– dare un <i>sensu</i> alla quotidianità

Presentiamo in conclusione una selezione di dati – ancora una volta riferiti alle percezioni sia di studenti che coordinatori di percorsi NOS integrati – rilevati da alcune scuole superiori durante il mese di maggio del 2003 e successivamente elaborati dal Servizio Scuola¹⁵. Sul complesso dei 36 progetti approvati nell'anno scolastico di riferimento, la somministrazione dei questionari agli studenti effettuata autonomamente dalle scuole riguarda 16 progetti, vale a dire il 44,4% dei progetti approvati, per un totale di 1.535 questionari restituiti.

I questionari restituiti dai coordinatori degli istituti scolastici e dei centri di formazione professionale sono stati rispettivamente 21 e 8.

Nel valutare il fatto che meno della metà dei progetti finanziati ha partecipato alla rilevazione, occorre tenere presente che la precedente rilevazione, effettuata nel giugno del 2001¹⁶, fu condotta con modalità operative sostanzialmente diverse. L'aver lasciato alla volontarietà degli istituti scolastici e dei centri di formazione professionale l'iniziativa e l'aver ottenuto una restituzione di dati relativi a un numero di questionari pari al 75,2% di quello ottenuto con la precedente rilevazione – condotta da operatori del Servizio Scuola della Provincia e dell'Università di Bologna – può essere considerato un risultato positivo sia in rapporto alla sensibilità che le scuole dimostrano in ordine al tema del monitoraggio delle attività da esse svolte, sia in rapporto alla tenuta della rete di referenti per la valutazione dei percorsi in integrazione che nel frattempo è stata istituita.

I dati quantitativi che emergono dai questionari compilati dai coordinatori degli istituti scolastici (TAB. 2.11) – relativamente alle tipologie

TABELLA 2.11
Numero di interventi realizzati per area di intervento (a.s. 2002-2003)

Area di intervento	Numero di interventi
Socializzazione	20
Scelta di orientamento scolastico formativo	19
Percorsi personalizzati	15
Accoglienza	10
Sostegno ai processi di apprendimento	4
Sviluppo di conoscenze, capacità, competenze	4

di moduli realizzati in integrazione – confermano sostanzialmente quelli evidenziati nella TAB. 2.9.

Ai primissimi posti si collocano gli interventi di socializzazione e di scelta dell'orientamento scolastico-formativo. Le aree dell'accoglienza e del sostegno ai processi di apprendimento risultano sempre su posizioni medio-basse. L'area dello sviluppo di conoscenze, capacità e competenze risulta essere sempre quella con meno interventi realizzati.

Relativamente alla valutazione del raggiungimento degli obiettivi formativi nelle diverse aree identificate dal questionario (TAB. 2.12), nelle percezioni dei coordinatori scolastici dei percorsi NOS integrati l'area che ha avuto una valutazione migliore è quella del *sostegno ai processi di apprendimento* che ha riportato un giudizio *buono* in tutti gli interventi realizzati.

Per l'area della *socializzazione* nella maggioranza dei casi il giudizio è stato *buono* così come per l'*accoglienza*, che riporta però anche un giudizio insufficiente. Relativamente agli interventi connessi allo *sviluppo di conoscenze, capacità e competenze*, i giudizi si dividono equamente tra buono e sufficiente.

TABELLA 2.12
La percezione valutativa dei coordinatori circa il raggiungimento degli obiettivi degli interventi integrati realizzati nell'a.s. 2002-2003

Area di intervento	Valutazione				Totale
	Insuff.	Suff.	Buono	Ottimo	
Socializzazione	0	7	13	0	20
Scelta di orientamento scolastico formativo	0	10	8	1	19
Percorsi personalizzati	0	13	2	0	15
Accoglienza	1	2	7	0	10
Sostegno ai processi di apprendimento	0	0	4	0	4
Sviluppo di conoscenze, capacità, competenze	0	2	2	0	4

TABELLA 2.13
Confronto fra le dichiarazioni di scelta di inizio e di fine NOS nell'a.s. 2002-2003

	Se non fossi stato obbligato, al termine della terza media che scelta avresti fatto?		Al termine di quest'anno scolastico che cosa farai?		Differenza	
	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
CFP	59	5,1	14	1,2	- 45	- 3,9
lavoro	67	5,8	33	2,9	- 34	- 2,9
questa scuola	824	71,8	928	80,9	+ 104	+ 9,1
altra scuola	93	8,1	59	5,1	- 34	- 3
indeciso	98	8,5	113	9,9	+ 15	+ 1,4
n.r.	6	0,5	0	0,0	- 6	- 0,5
<i>totale</i>	1147	100,0	1147	100,0		

Consideriamo infine alcuni dati relativi alle percezioni degli studenti. Dal confronto fra le dichiarazioni di scelta orientativa di inizio e di fine anno scolastico (TAB. 2.13) si evidenzia come le scelte dichiarate siano notevolmente cambiate nell'arco dell'anno di obbligo scolastico.

Sono diminuite le scelte verso i centri di formazione professionale (-3,9%), l'apprendistato (-2,9%) e verso altre scuole (-3%). Sono aumentate invece le scelte di permanenza nella stessa scuola di iscrizione (+9,1%). Sono inoltre aumentati gli indecisi (+1,4%).

Il fatto che permanga e anzi aumenti lievemente l'area degli indecisi non significa di per sé che il NOS non abbia inciso sugli orientamenti *ex ante*. Sono infatti approdati da scelte iniziali differenti verso una scelta di tipo scolastico (stessa scuola o altra scuola) un totale di 135 studenti, pari al 60,2% del totale di coloro che hanno dichiarato di aver fatto all'inizio dell'anno scelte di tipo non scolastico. Si tratta nel dettaglio del 54,3% degli studenti che avrebbero scelto inizialmente un centro di formazione professionale, del 59,7% di coloro che si sarebbero iscritti in un percorso di apprendistato, del 64,3% degli indecisi.

Il dato potrebbe essere invece interpretato alla luce di due ordini di considerazioni. La prima tiene conto del fatto che l'esigenza di verificare la scelta fatta e di ricercare opportunità diverse da quelle sperimentate è connaturata a ogni processo evolutivo che, in quanto tale, richiede che il tema della scelta sia affrontato per *approssimazioni successive*. Il NOS – si potrebbe dire – non ha quindi risolto una volta per tutte il problema della scelta, ma ricollocato per alcuni tale problema su un terreno *più avanzato*: quello non più dell'esclusione, ma dell'inclusione all'interno di percorsi formativi. Il che non significa che non si pongano, proprio per questo, diverse e nuove esigenze di orientamento. Si spiega forse anche così – oltre che, in parte, per un persistente deficit orientativo/informativo insito nelle attività svolte dalle scuole – il fatto che il 24,3% degli studenti dichiarati di avere poche o nessuna informazio-

ne per capire meglio che cosa fare il prossimo anno e il 26,6% di avere poco o per niente le idee chiare su ciò che farà il prossimo anno. Ma anche relativamente all'anno in corso, risulta preoccupante – pur nel quadro di una valutazione nel complesso positiva delle attività di accoglienza – che il 24,9% degli studenti dichiarati di non conoscere o conoscere poco cosa imparerà qualora continui a studiare nella stessa scuola, il 22,2% di non conoscere o conoscere poco i nomi dei propri insegnanti e il 21,8% di mal conoscere ciò che viene richiesto dagli insegnanti.

L'altro versante da cui può essere utile riconsiderare il dato dell'inddecisione prima evidenziato, è connesso all'esigenza – soprattutto per le fasce di utenza più marginali dal punto di vista sociale – di valorizzare un approccio al tema della scelta in termini di *qualità dell'esperienza formativa* proposta e sperimentata più che in termini di *individuazione* di percorsi formativi. È probabilmente facendo leva sulle caratteristiche dell'offerta formativa che ci si può realisticamente proporre di raggiungere l'obiettivo dell'inclusione all'interno di percorsi formativi di fasce di studenti altrimenti difficilmente coinvolgibili in qualsiasi tipologia di percorso. Partendo dalla constatazione, incoraggiante, che il 92,4% dei ragazzi muove dalla convinzione che la scuola permetta di imparare cose utili per il proprio futuro.

Al tempo stesso tuttavia il 61,4% ritiene che le materie scolastiche siano eccessivamente distaccate dalla realtà e il 40,2% che non esiste o è scarso il collegamento fra ciò che si studia e il mondo esterno alla scuola. Il 38,4% non sente ciò che studia a scuola vicino ai propri interessi e il 55,8% alle proprie esperienze personali.

Se da un lato, inoltre, l'83,7% dei ragazzi ritiene che un buon rapporto con gli insegnanti stimoli lo studio, dall'altro nel 37,1% dei casi gli studenti dichiarano che gli insegnanti hanno poco o per niente capacità di coinvolgerli nell'attività scolastica. Il 45,6% dichiara di non riuscire a parlare apertamente con loro e il 43,9% di non essere compreso. Il 45,3% ritiene di essere stato aiutato poco o per niente a superare le difficoltà scolastiche e infine il 69% segnala che gli insegnanti dichiarano di non “star bene” quando entrano in classe.

Per quanto concerne – infine – il quadro di valutazioni espresse dagli studenti relativamente al gradimento delle attività svolte in integrazione, le dichiarazioni di gradimento positivo (risposte molto e abbastanza) si attestano su valori percentuali che vanno da un massimo del 72,8% a un minimo del 49,6%. Quest'ultimo valore è relativo ai *collegamenti tra le lezioni degli esperti esterni e quelle degli insegnanti della scuola* ed evidenzia quindi una scarsa percezione dell'integrazione curricolare.

In una fascia intermedia di valori si collocano gli item relativi alla *chiarezza con cui è stato spiegato il perché la scuola ha organizzato attività con esperti esterni* (54,4%), all'*organizzazione dell'orario e del calen-*

dario (59,2%), all’interesse dimostrato dagli insegnanti della scuola verso le attività integrate (59,8%). Nella fascia più alta delle valutazioni positive si trovano invece i seguenti item: scelta degli argomenti trattati dai docenti esterni (61,4%), il modo di organizzare le lezioni (62,3%) e la loro competenza (68,8%). Il valore più alto si riferisce alla chiarezza e comprensibilità del linguaggio (72,8%).

2.4.4. Una possibile lettura d’insieme dei dati rilevati

Le rilevazioni effettuate negli aa.ss. 2000-2001 e 2002-2003 si sono avvalse dello stesso impianto di riferimento – quello schematizzato nelle TABB. 2.1 e 2.2 – e, salvo che per alcuni aggiustamenti e integrazioni, degli stessi strumenti. Ciò rende possibile una lettura d’insieme dei dati, il loro confronto e l’individuazione di alcune linee di tendenza.

Per quanto concerne la tipologia delle attività realizzate in integrazione, dalla presentazione delle TABB. 2.3, 2.9 e 2.11 si è già evidenziata una netta e persistente preferenza per le attività di *orientamento* e di *socializzazione*. Relativamente a queste attività i coordinatori dei progetti NOS hanno la percezione di un impatto positivo sull’organizzazione scolastica (TAB. 2.5) e di un sufficiente o buon livello di raggiungimento degli obiettivi prefigurati (TABB. 2.6 e 2.12). Considerano quindi riproponibili tali attività in integrazione sia le scuole che ne hanno già fatto esperienza, sia quelle – soprattutto per i moduli di riorientamento – che hanno svolto tali attività da sole (TAB. 2.8).

Stante il fatto che le attività di *accoglienza*, *sostegno* e *personalizzazione dei percorsi* si confermano nell’arco del triennio su frequenze intermedie di realizzazione e riproposizione, sono le attività finalizzate allo *sviluppo di conoscenze, capacità e competenze* che costantemente presentano il minor grado di realizzazione. Benché i coordinatori considerino raggiunti gli obiettivi prefigurati in misura sufficiente (e in parte anche buona, nell’a.s. 2002-2003), l’opzione di riproporre in integrazione tali attività resta su livelli bassi.

È sulle ragioni di tale polarizzazione che sembra opportuno interrogarsi. Rilevando innanzitutto la conferma di un orientamento – già precedentemente segnalato – emerso all’interno del gruppo di lavoro integrato che, nella fase di elaborazione dell’impianto di monitoraggio, aveva sviluppato – in rapporto alle diverse opzioni offerte dalla normativa di riferimento – soprattutto quelle connesse alla dimensione dell’orientamento.

Di fatto la profezia si è realizzata: le scuole hanno colto l’opportunità e avvertito l’esigenza di un rapporto con la formazione professionale – considerato al tempo stesso possibile e utile – soprattutto in rapporto alle problematiche connesse al *diritto al ripensamento* e alle esi-

genze di socializzazione e di sostegno affettivo-emozionale espresse dagli allievi nella fase di primo impatto con il percorso secondario.

Questa scelta è probabilmente interpretabile in rapporto a un duplice ordine di difficoltà.

Da un lato la difficoltà connessa all'individuazione e gestione di situazioni in cui i ragazzi ponevano esigenze di riorientamento, e quindi di individuazione e accompagnamento verso percorsi formativi altri rispetto a quelli intrapresi. Su entrambi gli aspetti – per le scuole in gran parte inediti – si è ritenuto che la formazione professionale potesse fornire un contributo, grazie alle competenze specialistiche che poteva mettere in campo in funzione della gestione dei percorsi di riorientamento, e a una maggiore conoscenza delle opportunità formative extrascolastiche. Nonostante l'opzione prevalente sia stata quella di intervenire nell'ambito delle attività di orientamento, nelle percezioni degli studenti è possibile tuttavia rilevare un deficit orientativo e informativo in rapporto sia all'esigenza di individuare percorsi alternativi rispetto a quelli intrapresi, sia di acquisire una conoscenza più significativa del percorso scelto. A conferma dell'esistenza di un bisogno di orientamento reale e diffuso e non ancora soddisfatto in misura convincente.

Il secondo ordine di difficoltà è connesso invece al problema di far fronte – da parte delle scuole – a un disagio sempre più diffuso e acuto, avvertito dai ragazzi nell'impatto con il ciclo secondario ed espresso in termini affettivi, emozionali, relazionali.

L'ipotesi che qui avanziamo è che le scuole abbiano coinvolto la formazione professionale sugli aspetti connessi alla socializzazione per una loro obiettiva difficoltà a intervenire sulle *cause* di quel malessere, ripiegando quindi su interventi connessi alle *forme* in cui si esprime. Di fatto si è realizzata una sorta di *semplificazione* che ha consentito alle scuole di non affrontare direttamente il nodo della dimensione cognitiva e motivazionale del NOS – e quindi della riconfigurazione della propria offerta formativa – e alla formazione professionale di mantenere una propria specificità al di fuori del terreno, in gran parte inesplorato, dell'integrazione curricolare e del raccordo con i percorsi disciplinari. Non a caso, in entrambe le rilevazioni effettuate, gli studenti percepiscono uno scarso o del tutto assente raccordo fra le lezioni degli esperti della formazione professionale e le materie scolastiche, in percentuali che oscillano fra il 50% e il 60%.

E tuttavia i dati rilevati dimostrano al tempo stesso che uno spazio per l'integrazione curricolare, all'interno del NOS, esiste e potrebbe essere utilizzato. Lo evidenziano sia le percezioni degli studenti, sia quelle degli insegnanti. Questi ultimi esprimono una valutazione, in ordine al raggiungimento degli obiettivi assegnati ai moduli di sviluppo di conoscenze, capacità, competenze – come si è già detto – suffi-

ciente o buona. Ritengono che l’impatto delle attività integrate sia positivo, soprattutto in rapporto – al di là della migliore immagine esterna della scuola – alla maggiore motivazione degli allievi derivante dalla presenza di operatori esterni. Avvertono il bisogno, da parte degli allievi, di una più significativa conoscenza dei profili in uscita; di potenziare le capacità di studio (pensiero astratto) e le abilità di base (lettura dei testi e restituzione verbale); di superare il disagio provocato dalla *scuola accademica*; di dare un *senso* alla quotidianità (TAB. 2.10).

Rappresentazioni – queste – largamente corrispondenti alle percezioni espresse dagli studenti, che lamentano un eccessivo distacco delle materie scolastiche dalla realtà, dal mondo esterno alla scuola, dai propri interessi e dalle proprie esperienze.

Lo spazio, la possibilità di un incontro fra scuola e formazione professionale – sul terreno della significatività delle esperienze di apprendimento – esiste quindi sia in rapporto alla domanda di formazione espressa dai ragazzi, sia alla qualità delle esperienze, sia pur minoritarie, fin qui condotte. Esperienze che l’analisi dei dati suggerisce sia di incrementare, sia di qualificare.

2.5

Quali prospettive possibili “dopo il NOS”?

Il nuovo quadro normativo di riferimento – sinteticamente richiamato in apertura del presente scritto – è caratterizzato da un lato, a livello nazionale, dall’abrogazione del NOS a seguito dell’approvazione della legge 28 marzo 2003, n. 53 di *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale*. A livello regionale, dalla deliberazione della Giunta regionale dell’Emilia-Romagna 9 giugno 2003, n. 1052 di *Approvazione di un progetto regionale per la realizzazione di percorsi formativi integrati tra l’istruzione e la FP*, recepita da un *Orientamento* della Giunta provinciale del 27 maggio 2003, avente per oggetto «Indirizzi per la programmazione di azioni integrate nel primo biennio della scuola superiore, con particolare riferimento ai giovani 14enni ed agli effetti dell’abrogazione della legge 9/99 a seguito dell’entrata in vigore della riforma Moratti. Proposta di un *patto* per la realizzazione di azioni sul territorio provinciale tra Provincia, Scuole, Enti. Criteri di accesso ai percorsi di formazione professionale per giovani in obbligo formativo».

L’insieme delle indicazioni normative richiamate consente e sollecita sia la sperimentazione di un biennio integrato – da realizzarsi attraverso progetti di innovazione curricolare e sperimentazione modulare – sia la riproposizione di percorsi integrati nell’ambito del primo anno delle scuole secondarie superiori.

Il presente quadro, quindi, non implica un *azzeramento delle esperienze realizzate all'interno del NOS*, bensì una loro selezione al fine di valorizzare e rafforzare quelle che meglio sembrano corrispondere sia a criteri condivisi di valutazione delle attività e dei risultati fin qui prodotti, sia alle nuove indicazioni normative.

Le Linee guida regionali – che costituiscono parte integrante della sopra citata deliberazione di Giunta – confermano e consolidano orientamenti largamente diffusi fra quanti, nella scuola e nella formazione professionale, hanno dato vita nel corso di questi anni ad attività integrate nell'ambito di progetti NOS.

Innanzitutto l'idea stessa di integrazione, concepita come una «*modalità didattica ordinaria*, caratterizzata dalla possibilità di consentire un riscontro operativo delle conoscenze acquisite; processi di apprendimento diversi da quelli tradizionali; occasioni di incontro con la cultura del lavoro»¹⁷.

Benché nella fase attuale, la proposta di percorsi integrati sia rivolta soprattutto ad allievi che al termine della terza media manifestano incertezze o difficoltà circa la prosecuzione del proprio itinerario formativo, si osserva che sarebbe «riduttivo e didatticamente sbagliato ritenere che le esperienze integrate debbano essere progettate e realizzate solo per i soggetti scolasticamente più deboli»¹⁸.

L'integrazione dei percorsi può infatti costituire

un *irrobustimento complessivo per il sistema formativo*, valorizzando metodologie e professionalità che operano secondo modelli logico-sistemic, tipici della scuola, ed empirico-problematici, tipici della formazione professionale. L'una, trae origine dall'analisi della tradizione culturale, declinata dalle diverse discipline, e cerca di aprirsi alla realtà e di dare significato ai processi formativi; l'altra, parte dai profili tecnico-professionali, in genere più motivanti, per ampliare la dimensione conoscitiva richiesta dalla diffusione delle tecnologie, dalla complessità dell'organizzazione produttiva, ambientale e sociale¹⁹.

Docenti della scuola e operatori della formazione professionale sono quindi chiamati nel biennio del ciclo secondario a fare «emergere le attitudini personali» degli allievi – anche fornendo elementi di «conoscenza delle prospettive per il futuro» – e a far «acquisire competenze e saperi, che in alcuni casi, risultano di difficile apprendimento se proposti con modalità didattiche tradizionali»²⁰.

Appare evidente la convergenza fra gli orientamenti espressi nelle Linee guida regionali e quelli derivanti dall'analisi dei dati acquisiti attraverso il monitoraggio delle attività NOS.

In entrambi i casi si sollecita una maggiore continuità e un maggior intreccio fra attività a valenza orientativa e di socializzazione e attività più direttamente connesse ai processi di apprendimento. Intreccio che

sta alla base delle indicazioni fornite per la progettazione dell’Azione 11 prevista dal Bando emanato dalla Provincia di Bologna – PG n. 1022496 dell’11 giugno 2003 – realizzabile attraverso percorsi curricolari integrati che comportino una parziale ma significativa riconfigurazione dell’offerta formativa dei Consigli di classe.

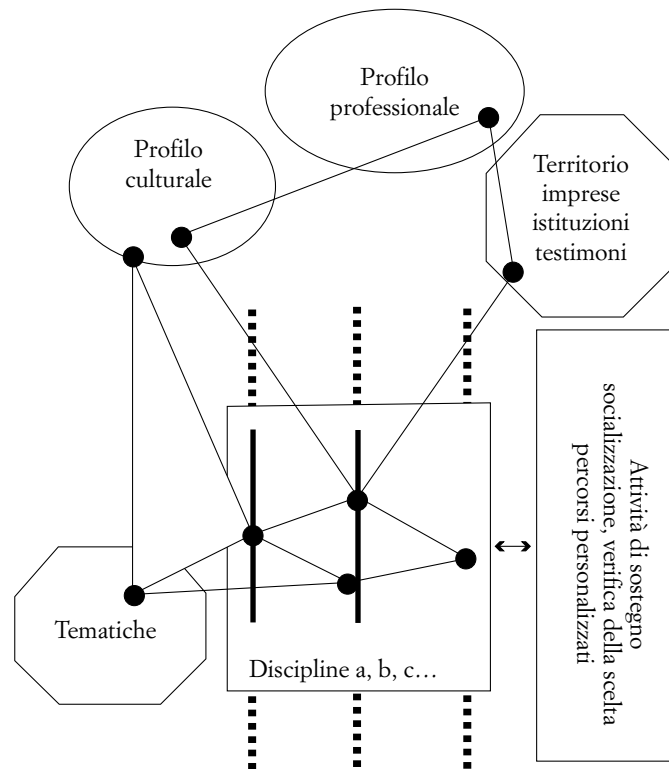
L’integrazione a cui pensiamo si fonda su una riconsiderazione dei percorsi disciplinari in termini di moduli centrati su risultati attesi e sviluppo di competenze.

La progettazione di moduli centrati su risultati attesi rende possibile un *approccio non solo disciplinare* alla progettazione didattica. La specificazione del risultato atteso, infatti, è fattore di trasparenza degli esiti delle attività formative e ne consente la riconoscibilità. Ma costituisce anche un criterio di aggregazione, di delimitazione e ricomposizione di una pluralità di risorse coinvolgibili nei processi di formazione, cognitive, afferenti a una o più discipline, ma anche professionali, ambientali, di derivazione interna alla scuola o territoriali. Consente, a docenti e formatori, di assumere il punto di vista degli studenti, di interrogarsi su ciò che ha senso gli studenti siano in grado di saper fare in rapporto a situazioni problematiche della loro esperienza scolastica o dei loro vissuti, a tematiche rilevanti, a situazioni territoriali e testimoni privilegiati, relativamente ai quali motivare e legittimare l’acquisizione di saperi formali che integrino e consolidino quelli informali e/o competenze di tipo operativo.

Pensiamo quindi a un’integrazione (FIG. 2.2) che si incardini su contenuti significativi afferenti a una o più discipline e che consenta di stabilire una differenziata rete di possibili raccordi: con elementi del profilo culturale e professionale in uscita, con problematiche connesse ai processi di crescita, con tematiche sociali e ambientali, con situazioni territoriali emblematiche e testimoni privilegiati. Favorendo in questo modo la possibilità di un riscontro operativo delle conoscenze acquisite, di *osservare* il possibile utilizzo di determinati saperi in contesti strutturati, il loro *farsi* competenza esperta nell’ambito di processi reali.

L’ipotesi da cui muoviamo è che il coinvolgimento in esperienze di apprendimento che si avvalgano dei raccordi sopra esemplificati – quelli che di volta in volta scuola e formazione professionale saranno in grado di individuare – possa favorire un approccio meno astratto, più motivante alle discipline, l’acquisizione di una maggiore padronanza relativamente a poche ma significative competenze, una percezione più significativa dell’indirizzo di studi intrapreso. Ipotizziamo che simili esperienze possano avere al tempo stesso una valenza orientante e motivante e favorire momenti di socializzazione e interazione in attività di ricerca guidata e di produzione, riducendo in questo modo la segmentazione e giustapposizione che spesso hanno caratterizzato le

FIGURA 2.2
Ambiti di raccordo con i percorsi disciplinari



modalità di svolgimento di tali attività, favorendo una loro ricomposizione attorno all'asse degli apprendimenti disciplinari. Il che non esclude che per singoli o per gruppi siano proponibili *anche* attività di sostegno, socializzazione, di verifica della scelta o percorsi personalizzati. Non però separatamente, ma in raccordo con attività che facciano perno su percorsi disciplinari.

Il terreno d'incontro fra scuola e formazione professionale che prefiguriamo non mette in discussione l'identità dei due sottosistemi, né le rispettive responsabilità e funzioni, che sono e restano differenziate. Sollecita, semmai, una riqualificazione di quelle identità, funzionale alla riqualificazione dell'offerta formativa e a una sua più incisiva capacità sia di attrarre, sia di orientare e accompagnare, in uno snodo decisivo per la crescita dei ragazzi, verso percorsi di apprendimento il più

possibile impegnativi che consentano approdi adeguati, quali essi siano: a scuola o nella formazione.

Note

1. Cfr. “Allegato A. Progetto regionale per la realizzazione di percorsi formativi integrati fra l’istruzione e la formazione professionale. Linee guida per l’anno scolastico 2003-2004”, in Deliberazione della Giunta Regionale n. 1052 del 9 giugno 2003.

2. *Ibid.*

3. Legge 28 marzo 2003, n. 53, Delega al governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale, artt. 1 e 2.

4. Cfr., a cura di Massimo Marcuccio, Servizio Scuola – Assessorato alle politiche scolastiche della Provincia di Bologna, *Progetto monitoraggio e valutazione delle attività integrate. Materiali prodotti dal gruppo di lavoro integrato*, soggetti gestori ASAS (rif. P.A. 00/2145) e FEEDBACK (rif. P.A. 01/2003), p. 2.

5. Legge 30 gennaio 1999, n. 9, art.1, comma 3.

6. Tale flessibilità organizzativa e curricolare era prevista nella fase di transizione al riconoscimento dell’autonomia, in quanto considerata dall’art. 8 del citato decreto ministeriale «necessaria per la diversificazione e la personalizzazione degli interventi formativi» e da realizzarsi attraverso «compensazioni fra le discipline [...] Il decremento orario di ciascuna disciplina e attività è possibile entro il 15% del relativo monte orario annuale».

7. Si veda nel sito www.edscuola.com, la voce *Obbligo*.

8. *Ibid.*

9. *Ibid.*

10. *Ibid.*

11. *Ibid.*

12. Consultare sul sito web del Servizio Scuola della Provincia di Bologna (www.integrazioneonline.it), *Nuovo obbligo scolastico in integrazione fra scuola e formazione professionale, a.s. 2002-2003 “Linee guida per la progettazione – Allegato: Le macro aree di progettazione formativa”*.

13. Cfr. il fascicolo *Monitoraggio e valutazione delle attività integrate. Materiali prodotti dal gruppo integrato di lavoro*, soggetti gestori ASAS e FEEDBACK, a cura di Massimo Marcuccio.

14. Cfr. nel sito web della Provincia di Bologna, *Monitoraggio dei progetti NOS realizzati in integrazione fra scuola e formazione professionale. Rapporto conclusivo dei focus group tematici*, a cura di Massimo Marcuccio, pp. 8-9.

15. Cfr. nel sito web della Provincia di Bologna, a cura di Massimo Marcuccio, *Indagine sulla percezione degli studenti e dei coordinatori dei percorsi NOS realizzati in integrazione tra istituti scolastici e centri di formazione professionale, Report finale, a.s. 2002-2003*.

16. A cui si è fatto riferimento nel sottoparagrafo 2.4.1 del presente scritto.

17. Deliberazione della Giunta regionale n. 1052 del 9 giugno 2003, Linee guida per la realizzazione di percorsi integrati tra l’istruzione e la formazione professionale.

18. *Ibid.*

19. *Ibid.*

20. *Ibid.*

Parte seconda

Le attività di monitoraggio e valutazione
realizzate dagli istituti scolastici
e dai centri di formazione professionale

L'integrazione:
un concetto dinamico.
Dall'accoglienza all'orientamento
di *Teresa Auddino*¹ e *Maria Grazia Pallotti*

3.1

I Progetti di accoglienza

Al Liceo scientifico statale Niccolò Copernico di Bologna, durante gli anni scolastici che vanno dal 1995-1996 al 1998-1999, i docenti delle classi prime hanno affrontato la questione dell'accoglienza, prendendone in esame le possibilità e le modalità di realizzazione. Frutto di questa riflessione e della discussione che ne è seguita sono stati i progetti elaborati annualmente, che si possono ricondurre ad alcuni principi fondamentali:

- quello dell'*omogeneità*: si è ritenuto indispensabile il fatto che le attività dovessero avere caratteristiche comuni a tutte le prime, ma nel rispetto delle peculiarità di ogni classe. Perciò si è proceduto a definire le linee generali che tutti i docenti avrebbero seguito, affidando ai consigli di classe il compito di declinare le attività secondo la situazione specifica di ciascuna classe;
- quello della *circostrizione degli obiettivi*: in altre parole, si è cercato di limitare il numero degli obiettivi a quelli che sono parsi imprescindibili e cioè: *a)* favorire la conoscenza dell'ambiente, *b)* favorire la conoscenza reciproca degli studenti e di studenti e insegnanti, *c)* favorire l'acquisizione di un metodo di studio;
- quello della *verifica dell'efficacia degli strumenti*: questo è stato l'ambito in cui più si è esplicitata la dialettica fra generale e particolare; infatti, una volta individuata l'utilità generale di strumenti quali pubblicazioni specifiche di supporto all'attività dei docenti, indagini conoscitive relative al rapporto con la scuola e alle abitudini di studio, indicazioni operative da fornire agli studenti per il perfezionamento del metodo di studio, ogni consiglio di classe ha puntualizzato quali proposte di lavoro adottare, quali test o questionari utilizzare, quali indicazioni fornire nel contesto particolare della singola classe.

Tale impostazione ha reso possibile un confronto dei risultati sia sincronico che diacronico, che ha permesso la messa a punto delle attività, facendo nel contempo emergere i nodi problematici relativi alle metodologie e agli strumenti.

Si è manifestato soprattutto con particolare evidenza il problema della *collocazione* dell'accoglienza. È apparso di anno in anno più chiaro che l'accoglienza non può identificarsi con un momento definito (le prime settimane di scuola), che anzi tale delimitazione può avere effetti indesiderati (lasciare che si faccia strada negli studenti la convinzione che le attività di accoglienza siano poco importanti, quasi un *divertissement*, e non abbiano nulla a che fare con l'attività scolastica "vera e propria").

L'accento si è spostato, quindi, progressivamente dall'accoglienza come *attività da svolgere* all'accoglienza come *modalità di approccio*.

3.2

Il Progetto di accoglienza e orientamento

L'anno scolastico 1999-2000 si è aperto con la novità del Nuovo obbligo scolastico (NOS), per cui il primo anno di frequenza della scuola superiore è diventato l'anno di completamento dell'obbligo scolastico, mentre è diventato obbligatorio fino ai 18 anni l'obbligo formativo, da assolversi nell'ambito scolastico o della formazione professionale o dell'apprendistato.

Questo fatto ha messo in campo una nuova questione, quella dell'orientamento degli studenti delle classi prime e del raccordo con gli enti di formazione professionale. Per la verità, non si è trattato di un problema pressante per i licei, che hanno visto (e continuano a vedere) iscriversi alla prima classe ragazzi intenzionati a proseguire il loro percorso formativo all'interno dell'istituzione scolastica, con davvero rarissime eccezioni; d'altra parte, il nuovo obbligo scolastico ha costretto molte componenti della scuola, dagli studenti alle loro famiglie, dai docenti ai dirigenti, a mutare in qualche modo prospettiva, ponendo al centro dell'attenzione la scelta del corso di studi, la possibilità di confermarla o cambiarla, in altre parole: l'orientamento.

È risultata subito evidente, peraltro, la connessione fra accoglienza e orientamento: la realizzazione degli obiettivi dell'accoglienza non può che essere il necessario supporto alla capacità di orientamento dello studente, e nel contempo la riflessione sulle scelte operate e sulle proprie potenzialità non può che favorire nello studente la riduzione dell'incertezza relativa alle azioni e alle relazioni che è poi lo scopo primario dell'accoglienza.

Accoglienza e orientamento sono perciò diventati elementi specifici del Piano dell'offerta formativa (POF) dell'istituto. Infatti, alla voce *Caratteristiche specifiche del biennio* del POF 1999-2000, oltre alle informazioni riguardanti la programmazione didattico-educativa, appaiono quelle relative alle attività di accoglienza e orientamento, così come formulate nella TAB. 3.1.

TABELLA 3.1

Struttura delle attività di accoglienza e orientamento

Le attività di accoglienza e orientamento	
Finalità	Facilitare l'inserimento degli studenti nel nuovo istituto e prevenire l'insorgere di difficoltà, per favorire una prosecuzione degli studi consapevole e libera da pregiudizi
Tempi di attuazione	<p><i>Prima settimana di scuola:</i> agli studenti del primo anno vengono fornite tutte le informazioni necessarie sull'assetto dell'istituto, sui programmi di studio, sull'organizzazione didattica.</p> <p><i>Primo anno:</i> vengono avviate due unità di lavoro che hanno lo scopo 1) di avviare lo studente a chiarire le proprie prospettive e autovalutarsi e 2) di migliorare il metodo di studio.</p> <p><i>Secondo anno:</i> agli studenti viene proposta una terza unità di lavoro che ha lo scopo di favorire la consapevolezza delle proprie capacità e delle proprie scelte e di accrescere l'organizzazione e il controllo degli argomenti di studio.</p>
Modalità di attuazione	<p><i>Prima e terza unità.</i> Agli studenti viene affidato il compito di compilare e aggiornare periodicamente delle tabelle appositamente predisposte, i cui risultati saranno materia di riflessione e discussione.</p> <p><i>Seconda unità.</i> Viene effettuata un'indagine sul metodo di lavoro degli studenti, sulla base della quale viene impostato il lavoro di rafforzamento delle abilità di studio, che consiste nel fare acquisire, contemporaneamente allo svolgimento dei programmi, tecniche funzionali allo studio delle discipline.</p>

Dunque, fermi restando gli obiettivi dell'accoglienza, sono stati individuati come scopi principali dell'attività di orientamento quello di rendere il più possibile consapevoli gli studenti degli obiettivi perseguiti e quello di favorire il processo di autovalutazione, nella convinzione che l'orientamento non possa che fondarsi sull'autoconsapevolezza dello studente.

La scansione biennale delle attività è stata decisa in quanto congruente con le caratteristiche di propedeuticità del biennio.

Gli strumenti messi a punto dai docenti sono consistiti in tabelle, questionari e schede.

L'attuazione del progetto non è stata, però, agevole. La difficoltà maggiore incontrata dai docenti è stato l'onere in termini di energie e di tempo che lo svolgimento delle sue fasi ha comportato, considerato anche lo sforzo considerevole di coordinazione che essa ha richiesto. Non ultima, si è presentata anche la difficoltà a ottenere il consenso

degli studenti, per parecchi dei quali le attività previste del progetto sono state viste come *lavoro aggiuntivo*, cosa che ha comportato, se non un'avversione palese, una scarsa propensione a collaborare alla realizzazione del progetto medesimo.

3.3

L'inserimento del Progetto integrato

Le difficoltà di cui si è detto nella gestione autonoma di un progetto di accoglienza e orientamento per le classi del biennio, unite alle informazioni acquisite sull'esperienza di integrazione con enti di formazione professionale condotta da altri istituti della città e della provincia di Bologna nell'ambito del NOS, hanno indotto il collegio dei docenti a riflettere sull'opportunità di adottare la formula del Progetto integrato per l'anno scolastico 2000-2001, seguendo le indicazioni presenti nel decreto di attuazione del NOS, e prendendo quindi in esame le proposte offerte dagli enti di formazione professionale.

Si è aperta, a questo punto, la discussione sulle caratteristiche che il progetto avrebbe dovuto assumere; considerati gli elementi basilari dell'offerta (moduli di intervento di esperti svolti durante l'orario curricolare, su tematiche più o meno incentrate sulla conoscenza di sé e sulla conoscenza del mondo del lavoro), i punti cruciali della discussione sono stati tre: *a)* la dimensione oraria degli interventi; *b)* il taglio da dare agli interventi stessi, *c)* il rapporto fra il lavoro degli esperti e quello dei docenti della scuola.

Le esigenze si sono definite in base alla considerazione del fatto che l'orientamento prevalente degli studenti del liceo è rivolto alla prosecuzione degli studi, che in genere è buono l'interesse per le discipline caratterizzanti l'indirizzo scelto, e che gli elementi di problematicità non riguardano tanto la motivazione allo studio quanto piuttosto l'acquisizione di un metodo di studio e, soprattutto, l'impatto psicologico con la difficoltà e l'insuccesso (nei riguardi non solo del lavoro scolastico, ma anche del rapporto con gli altri).

È apparso perciò auspicabile un intervento che toccasse solo marginalmente la questione dell'informazione sul mondo del lavoro (il cui approfondimento sarebbe sicuramente stato più utile al quinto anno) e fosse centrata sull'aspetto relazionale e autoconoscitivo.

Congruente a questa scelta sarebbe dovuta essere l'incidenza in termini di tempo (cioè di utilizzazione delle ore curricolari) dell'intervento: un'incidenza tutt'altro che massiccia, non rilevante sul piano quantitativo, ma piuttosto su quello qualitativo.

E una qualità che si è ritenuta indispensabile è stata senz'altro l'integrazione tra l'operato degli esperti e quello dei docenti: si era decisa-

mente contrari all'inserimento di attività "separate", a sé stanti, "preconfezionate". Si voleva invece che queste attività si inserissero in qualche modo nella linea delle azioni fino ad allora intraprese dal liceo e che fossero quindi frutto di una progettazione congiunta, non dell'adesione a una proposta unilaterale.

Si è mostrata disponibile a una co-progettazione che andasse incontro alle esigenze dell'istituto l'Associazione per la formazione e lo sviluppo delle risorse umane - *Seneca*, con la collaborazione della quale si è dato vita al progetto integrato denominato *Imparare a conoscersi e a valorizzarsi*.

Il progetto prevedeva 25 ore di interventi di esperti nelle classi in copresenza con i docenti, ripartite fra tre moduli: 1) Accoglienza e informazione, 2) Le risorse personali e il progetto di sé, 3) Corpo, spazio, voce. Il primo modulo andava a integrare le attività di accoglienza tradizionalmente praticate nell'istituto, con l'aggiunta di una breve panoramica informativa sul mondo del lavoro; il secondo era chiaramente diretto a guidare lo studente nel percorso autoconoscitivo e nella focalizzazione del rapporto fra aspettative e realtà; il terzo si proponeva di estendere il percorso di consapevolezza alla sfera corporea e alle sue connessioni con la sfera emozionale. Questa parte del progetto ha interessato tutte le classi prime, mentre l'altra parte, che prevedeva l'istituzione di uno sportello di consulenza psicopedagogica, è stata rivolta all'assistenza individuale degli studenti in difficoltà che avessero bisogno di essere supportati nella motivazione oppure di essere riorientati.

L'attività di progettazione, come si diceva, è stata congiunta: si sono creati due organismi di gestione composti da persone della scuola e della formazione professionale, e cioè il Comitato di progetto (composto dalla dirigente scolastica, dalla docente ricoprente la funzione obiettivo per il NOS e da una progettista e una coordinatrice organizzativa di *Seneca*) e il Team operativo (composto da tre docenti designate come coordinatrici di indirizzo, dalla docente con funzione obiettivo, dalla progettista e dalla coordinatrice di *Seneca*). I due organismi hanno lavorato alla progettazione di massima e a quella di dettaglio, hanno definito la strategia e le linee di intervento e curato l'aspetto operativo e il monitoraggio, effettuando una valutazione finale dell'andamento del progetto.

Contrariamente a quanto era accaduto l'anno prima relativamente alle attività proposte dal progetto di accoglienza e orientamento, la partecipazione degli studenti alle attività svolte in classe dagli esperti è stata generalmente buona: ciò è da attribuire proprio al fatto che queste sono state condotte da persone esterne alla scuola e sono apparse quindi sotto un'ottica diversa, come qualcosa di nuovo e insolito, e perciò in certo modo attraente. Su di esse il giudizio degli studenti e dei docenti è stato complessivamente positivo (se pure con qualche riserva).

Un notevole successo ha avuto l'iniziativa dello sportello psicopedagogico, a cui si sono rivolti parecchi studenti. È stato particolarmente apprezzato dai docenti il ruolo di mediazione della psicopedagogista, che ha presenziato attivamente ai colloqui dei coordinatori di classe con i genitori degli studenti che si è cercato di riorientare.

È stato proprio l'elemento della mediazione della psicopedagogista che, in ultima analisi, si è rivelato necessario: sia sul versante degli studenti, ai quali si è fornito un servizio *in più* e quindi maggiori opportunità che in passato; sia sul versante delle famiglie, a cui è stato possibile offrire un quadro più completo, meno unilaterale, della situazione *scolastica* dei figli; sia, infine, sul versante dei docenti, che hanno ricevuto un irrinunciabile supporto al loro lavoro e hanno sperimentato un'integrazione reciproca di competenze senza dubbio stimolante.

3-4

Il perfezionamento del Progetto NOS

Si è accennato prima ad alcune riserve avanzate da studenti e docenti riguardo alle attività svolte in classe dagli esperti. Queste critiche hanno permesso di individuare le carenze del progetto, che si sono rivelate di tipo organizzativo, interessando essenzialmente l'aspetto dell'informazione.

C'è da dire che l'inizio anticipato, rispetto agli altri anni, dell'anno scolastico 2000-2001 ha creato un handicap di partenza che ha fatto sentire i suoi effetti anche a lungo termine. Non c'è stato, infatti, il tempo materiale per presentare in maniera estesa e particolareggiata le caratteristiche e gli obiettivi specifici (oltre che le finalità generali) del progetto e ciò inevitabilmente ha dato luogo a qualche incomprensione o travisamento fra gli studenti, a una certa indifferenza dei genitori, a un'impressione di scarso coinvolgimento da parte di alcuni docenti.

Focalizzata, dunque, questa carenza, il Comitato di progetto e il team operativo si sono posti come obiettivo principale quello di migliorare l'informazione. Un'informazione più piena ed estesa, indirizzata a tutti i soggetti interessati (studenti, docenti, genitori), avrebbe senz'altro accresciuto la consapevolezza degli studenti e delle loro famiglie e migliorato, di conseguenza, la loro partecipazione, oltre a migliorare l'integrazione, grazie a un aumento della consapevolezza e del coinvolgimento dei docenti.

I tempi di realizzazione del progetto per l'anno scolastico 2001-2002 sono stati, perciò, studiati in modo da consentire un'informazione preliminare a studenti e famiglie. Questa è stata fornita durante il primo consiglio di classe (che vede, ormai tradizionalmente al Liceo Copernico, la partecipazione assembleare di genitori e studenti) dai coordina-

tori di classe, che hanno illustrato il progetto nelle sue linee generali specificandone gli obiettivi, e dalla psicopedagoga, che ha presentato il proprio lavoro sia riguardo agli interventi in classe sia riguardo allo sportello, a cui anche i genitori sono stati invitati a rivolgersi.

Considerato il successo ottenuto dallo sportello l'anno precedente e l'estensione di questo servizio ai familiari degli studenti, si è, inoltre, deciso di ridurre il numero di ore dedicato agli interventi in classe e di aumentare quello a disposizione dello sportello.

Il collegio dei docenti, dal canto suo, ha approvato l'istituzione, a carico dell'istituto, di uno sportello (tenuto dalla stessa psicopedagoga) per le classi seconde, per creare una continuità biennale ed evitare di "troncare" alla fine del primo anno un'esperienza rivelatasi positiva e utile per gli studenti.

La psicopedagoga ha, inoltre, partecipato ai consigli di classe durante i quali si è presa in esame la situazione dei singoli studenti e, come per l'anno precedente, ha preso parte assieme ai coordinatori ai colloqui con i familiari degli alunni da riorientare.

Per migliorare l'integrazione fra le azioni degli esperti di *Seneca* e le azioni dei docenti dell'istituto si è realizzato, all'inizio dell'anno scolastico, un corso di formazione sull'accoglienza tenuto dalla psicopedagoga e rivolto ai coordinatori delle classi prime: questo ha consentito di creare una continuità fra le attività di accoglienza svolte dai docenti e quelle relative all'individuazione delle risorse personali e alla costruzione del progetto di sé svolte dalla psicopedagoga.

Anche in quest'ambito, come nel caso dello sportello, l'attività progettuale dell'istituto è intervenuta a completare, a integrare, appunto, le attività previste dal progetto, promuovendo un lavoro di verifica del-

TABELLA 3.2
Risultati del questionario valutativo somministrato agli insegnanti sulle attività integrate svolte in classe

Elementi del questionario		Valutazione media*	
		a.s. 00-01	a.s. 01-02
Coinvolgimento degli studenti nelle attività proposte	a) attenzione	2,5	3
	b) partecipazione	2,5	3
Miglioramento della socializzazione tra gli studenti	a) dialogo	2	2,5
	b) collaborazione	2	2
Miglioramento delle capacità organizzative degli studenti	a) rispetto delle indicazioni fornite dagli operatori	1,5	2
	b) corrispondenza tempo/attività richiesta	1,5	2
Contributo alla conoscenza della classe da parte dei docenti		3	2,5

* La risposta poteva essere data utilizzando una scala a tre valori: 1 = poco; 2 = abbastanza; 3 = molto.

l'accoglienza che ha richiesto il confronto tra docenti e psicopedagogista sui risultati dell'attuazione pratica di quanto affrontato durante il corso di formazione e sulle ipotesi di lavoro per l'anno successivo.

Per procedere a una valutazione complessiva del progetto sono stati proposti a docenti e studenti alcuni questionari. Nella TAB. 3.2 sono riportati i risultati del questionario valutativo somministrato agli insegnanti sulle attività integrate svolte in classe negli aa.ss. 2000-2001 e 2001-2002.

TABELLA 3.3

Risultati del questionario rivolto ai coordinatori di classe relativo all'esito dei colloqui tra genitori, psicopedagogista e coordinatore di classe in merito al riorientamento degli studenti (febbraio-marzo 2002)

Domande		N. risposte
L'atteggiamento dei genitori nei confronti della proposta di riorientamento è stato	- di rifiuto	14
	- di incomprensione	9
	- di collaborazione	14
L'apporto della psicopedagogista in tale occasione è stato	- inutile	0
	- abbastanza utile	3
	- indispensabile	6

TABELLA 3.4

Risultati del questionario rivolto agli insegnanti relativo alla partecipazione al corso di formazione sull'accoglienza (settembre 2001)

Domande	Risposte		
	poco	abbastanza	molto
1. Si ritiene che la partecipazione al corso sia servita per una migliore accoglienza degli studenti?	0	5	9
2. Si ritiene auspicabile l'estensione in futuro di questo corso a un maggior numero di docenti?	0	4	10
3. Si ritiene che possa essere utile l'integrazione del corso con attività di controllo e verifica successive?*	1	5	8
4. Si ritiene che un intervento di formazione rivolto ai docenti che li metta in grado di gestire il problema del controllo dell'emotività da parte dello studente possa più proficuamente sostituire l'attività finora svolta nelle classi dall'esperto esterno?	5	6	3
5. Si sarebbe interessati a partecipare a un corso di questo tipo?	2	3	9

* Nel questionario era inserita anche una domanda sull'intenzione di proporre eventuali altre attività a integrazione del corso. I 3 insegnanti su 14 che hanno risposto in modo affermativo hanno manifestato interesse verso il metodo di studio e gli stili di apprendimento.

TABELLA 3.5
Risultati del questionario del Servizio Scuola della Provincia somministrato agli studenti che hanno svolto un percorso NOS in integrazione

Item <i>Esprimi quanto ognuno dei seguenti aspetti del percorso integrato ti ha soddisfatto</i>	Sono soddisfatto				totale
	<i>per niente</i>	<i>poco</i>	<i>abbastanza</i>	<i>molto</i>	
Organizzazione dell'orario e del calendario	29	57	98	10	194
Modo di organizzare le lezioni usato dai docenti esterni	12	46	115	21	194
Scelta degli argomenti trattati dai docenti esterni	11	52	118	13	194
Chiarezza e comprensibilità del linguaggio usato dai docenti esterni	9	17	105	63	194
Competenza dei docenti esterni	5	25	108	56	194
Chiarezza con cui è stato spiegato il perché la scuola ha organizzato attività con esperti esterni	19	64	86	25	194
Collegamenti tra le lezioni degli esperti esterni e quelle degli insegnanti della scuola	37	92	58	7	194
Interesse dimostrato dagli insegnanti della scuola verso le attività integrate	14	70	95	15	194
Il percorso integrato nel suo insieme	16	40	111	27	194

Come si vede, il giudizio dei docenti nell'a.s. 2001-2002 è stato più positivo rispetto all'anno precedente, e questo si deve a un loro maggiore coinvolgimento.

Il coinvolgimento delle famiglie è stato più che soddisfacente. Delle 39 famiglie convocate 37 hanno partecipato ai colloqui per il riorientamento. Anche se appare evidente il permanere di resistenze di ordine psicologico alla prospettiva del riorientamento, non è certo irrilevante il numero di genitori che hanno compreso e favorito l'iniziativa. Rilevante il dato riguardante il contributo della psicopedagoga, che continua a essere ritenuto indispensabile dalla maggioranza dei docenti coordinatori di classe interpellati (TAB. 3.3).

Nella TAB. 3.4 vengono riportati, invece, i risultati del questionario rivolto agli insegnanti relativo alla partecipazione al corso di formazione sull'accoglienza (settembre 2001).

Le risposte alle prime quattro domande mettono in luce la positività dell'esperienza di collaborazione con la psicopedagoga e l'esigenza di estenderla per renderla patrimonio comune ai docenti dell'istituto.

La disomogeneità delle risposte alle ultime due domande mette in evidenza la convinzione dei docenti che l'integrazione di competenze

non vada confusa con un “travaso” di competenze, e che quindi sia auspicabile la continuazione della collaborazione fra esperti e docenti ma impossibile un passaggio di consegne dagli uni agli altri.

I risultati del questionario somministrato agli studenti sono riportati nella TAB. 3.5.

Appare evidente l'apprezzamento degli studenti nei confronti del lavoro dei docenti esterni e del percorso integrato nel suo insieme. Risulta migliorata rispetto all'anno precedente la consapevolezza riguardo alle motivazioni e agli scopi delle attività svolte. Non risulta, invece, la percezione di una connessione fra il lavoro degli esperti e quello dei docenti dell'istituto, probabilmente perché questa è stata attuata a livello, per così dire, “profondo” e non ha dato luogo a manifestazioni “esteriori” di immediata evidenza per gli studenti.

3.5

Le prospettive di evoluzione del Progetto NOS integrato

I risultati di due anni di lavoro sul progetto integrato hanno tracciato la direttrice lungo la quale si è inserita la progettazione per l'anno scolastico 2002-2003. Per proseguire con coerenza ed efficacia il percorso del NOS integrato si sarebbe dovuto puntare su tre principali elementi di evoluzione:

- l'intensificazione della collaborazione fra i docenti del consiglio di classe e fra i docenti e gli esperti;
- il rafforzamento della relazione fra psicopedagogo, famiglie, coordinatori di classe;
- la valorizzazione dello sportello psicopedagogico come luogo di mediazione.

Il nuovo progetto avrebbe perciò dovuto prevedere le seguenti fasi:

- un'attività di *counseling* alla scuola, indirizzata ai coordinatori e ai docenti dei consigli di ogni classe prima e finalizzata alla creazione di un modello di accoglienza riproducibile, quindi alla costituzione di un patrimonio comune ai docenti dell'istituto;
- un'attività di formazione formatori rivolta ai coordinatori (e agli altri docenti particolarmente motivati) per l'individuazione e la gestione di situazioni di particolare stress emotivo degli allievi;
- un'attività corsuale per gli allievi ridotta in termini di tempo e interamente orientata allo sviluppo della consapevolezza degli obiettivi di apprendimento;
- un'attività di sportello psicopedagogico ulteriormente potenziata e mirata sia ai singoli (studenti, genitori) che ai gruppi (classe, famiglia);
- un'attività di *counseling* ai genitori sui temi della consapevolezza della scelta e della gestione del cambiamento.

Questa ipotesi ha dovuto, però, fare i conti con la realtà di una drastica riduzione dei finanziamenti che ha costretto a una riformulazione del progetto limitata all'attività corsuale per gli allievi e alle attività di *counseling* sull'accoglienza e di formazione sulle emozioni per i docenti.

Al taglio più "pesante", quello dello sportello, si è ovviato ricorrendo a un altro progetto (finanziato dal Comune di Bologna), relativo alla prevenzione del disagio giovanile e alla promozione del benessere a scuola. Questo progetto è stato articolato in quattro sezioni: 1) orientamento delle classi prime, 2) sportello d'ascolto, 3) attività di mediazione e di sensibilizzazione alla mediazione, 4) educazione al rispetto delle diversità.

Affidando la gestione dello sportello di orientamento per le prime e dello sportello d'ascolto per le seconde alla dott.ssa Patrizia Serra, la psicopedagoga che ha contribuito all'attuazione dei progetti NOS degli anni precedenti, si è potuta mantenere la continuità fra le classi del biennio impostata l'anno prima, mentre non si è potuto realizzare il potenziamento dell'azione di sportello che si era auspicato.

Infine, si è dovuto rinunciare completamente all'attività di *counseling* ai genitori, ma si è voluta comunque continuare la "triangolazione" tra genitori, psicopedagoga e coordinatori di classe sperimentata negli anni precedenti: ancora una volta si è fatto ricorso a un progetto di istituto che è andato a integrare, sotto questo aspetto, il progetto NOS.

Note

1. Insegnante di lettere nell'indirizzo sperimentale matematico-informatico e funzione obiettivo per il NOS dal 2000 al 2003.

L'utilità della valutazione del NOS da parte di studenti e docenti

di Paola Guazzaloca

4.1

La partecipazione alle attività in integrazione

L'esperienza realizzata sulle attività dell'obbligo scolastico ha visto come attori dell'integrazione gli Istituti aggregati Aldini Valeriani e Sirani, la Fondazione Aldini e lo Sportello Orientamento Lavoro¹. Gli aggregati Aldini-Valeriani e Sirani sono costituiti da due ordini di scuola: un Istituto tecnico e un Istituto professionale². La partecipazione ai progetti, finanziati dalla Provincia di Bologna, di quello che veniva indicato come il Nuovo obbligo scolastico (NOS) è iniziata all'entrata in vigore della legge 9 del 1999 e del relativo decreto attuativo; è tuttora in corso. In questo ambito, la scuola ha sperimentato contenuti e metodologie fra loro diverse finalizzate comunque a rispondere ai bisogni espressi, ma soprattutto inespressi dagli studenti e dalle studentesse iscritte al primo anno. L'attenzione si è focalizzata sostanzialmente sulla motivazione allo studio e sul fabbisogno orientativo.

Il carattere di sperimentabilità dei progetti ha permesso di variare negli anni composizione strutturale, contenuti e metodologie delle attività specifiche con l'obiettivo di calibrare sempre più gli interventi sulle esigenze della singola classe o del singolo gruppo di allievi. Il rapporto scuola-formazione professionale e la dialettica interna che si è sviluppata nella scuola hanno permesso un continuo confronto fra impostazioni metodologico-didattiche e culturali differenti. Ciò ha significato conoscere e soprattutto esperire modi di approccio motivazionali, orientativi e didattici diversi rispetto alle "normali" attività curricolari. La riflessione che ne è sempre seguita ha teso a individuare i livelli di efficacia delle attività realizzate per costruire un repertorio di interventi riproducibili, a partire da contesti analoghi, nelle future classi prime. Il riferimento è sicuramente sempre stato una costante attenzione al tipo di apporto che può dare l'integrazione con la formazione professionale e lo Sportello Orientamento Lavoro per favorire il successo scolastico e, più in generale, il successo formativo ai nostri allievi/e. In questo quadro si sono inseriti i processi di progettazione, realizzazione e

valutazione in itinere e finale, la riflessione e il confronto all'interno della scuola e con gli altri soggetti dell'integrazione.

Occorre precisare che il presente contributo scritto, che pure ha come riferimento fondamentale l'integrazione fra sistemi, ha un'ottica sostanzialmente "scolastica".

4.2

Le forme organizzative

4.2.1. Gli attori

Da un punto di vista organizzativo gli elementi cardine all'interno della scuola sono stati: il dirigente scolastico, i responsabili di progetto (uno per ciascun istituto), il docente *tutor* della classe e il Consiglio di classe.

Il *dirigente scolastico* ha avuto un ruolo di indirizzo politico didattico, di presidio e garanzia normativa, di promozione e propulsione dell'attività soprattutto rispetto al Collegio dei docenti e ai Consigli di classe.

La presenza di due *responsabili* di progetto è legata all'aspetto dimensionale degli interventi che hanno riguardato, pur con modalità diverse negli anni scolastici, tutte le classi prime cioè circa venti classi. Ciò ha richiesto un coordinamento sia delle decisioni relative all'attività organizzativa (tempi, orari, convocazione riunioni) sia dei flussi comunicativi per/da i Consigli di classe da/per gli altri Enti di formazione professionale o servizi. Il ruolo dei responsabili è stato, quindi, di facilitazione dell'insieme dei processi dell'area obbligo scolastico all'interno della scuola e di integrazione organizzativa fra scuola e altri soggetti coinvolti. Tale ruolo è stato facilitato anche dal fatto di costituire la memoria storica dell'attività, prima NOS e poi Obbligo scolastico (OS), avendola gestita, ovviamente su mandato del Collegio dei docenti e del dirigente scolastico, fin dalla sua nascita.

I *docenti tutor* hanno costituito, dopo l'esperienza del primo anno, il gruppo di progetto. Hanno partecipato alla progettazione generale di tutte le attività, finanziate dal fondo d'istituto o dalla Provincia di Bologna, relative alle classi prime; hanno partecipato alla cosiddetta micro-progettazione insieme agli esperti esterni e hanno costituito l'anello di raccordo con i Consigli di classe sia per la raccolta delle esigenze che per l'attuazione delle attività relative alla classe. Specialmente nei primi anni si è cercato di mantenere il più stabile possibile la composizione di tale gruppo per consolidare l'insieme delle attività all'interno delle classi investendo sulla professionalità acquisita nel ruolo dai docenti tutor. Il problema che si è posto successivamente è stato quello di una trasmissione dell'esperienza e della memoria storica delle attività a col-

leghi che ricoprono per la prima volta il ruolo di tutor della classe prima.

Al *Consiglio di classe* è stata lasciata l'individuazione delle esigenze emergenti dalla singola classe o dall'allievo e la decisione sia sul recepimento delle proposte sia sulle modalità d'intervento. Il coinvolgimento del Consiglio di classe e del tutor è stato essenziale soprattutto per gli interventi che hanno coinvolto tutti gli allievi/e della classe; la loro partecipazione all'attività sia di progettazione complessiva sia di valutazione è stata, pur con tutti i distinguo, la base per il successo dell'attività.

4.2.2. Le attività

Lo schema organizzativo sostanzialmente attuato è stato il seguente. Alla fine dell'anno scolastico il gruppo dei tutor e i responsabili di progetto individuano, ovviamente a partire dalla valutazione dell'attività realizzata nello stesso anno scolastico, gli indirizzi generali del progetto sull'obbligo scolastico da attuare nel successivo anno scolastico. Tali proposte sono sottoposte alla doppia approvazione del Consiglio di classe e del Collegio dei docenti. Il progetto complessivo approvato contiene sia le attività in integrazione che le altre attività direttamente gestite dai docenti della scuola e facenti parte della programmazione scolastica. Va notato che i progetti realizzati successivamente negli anni scolastici hanno visto progressivamente diminuire gli interventi finanziati dalla Provincia di Bologna e aumentare l'assunzione di responsabilità della scuola, anche in termini finanziari.

Nell'anno scolastico successivo, dopo un'ovvia ricognizione su quali attività svolgere in integrazione con la Fondazione Aldini, si programmano complessivamente le attività tenendo conto dell'organizzazione scolastica per definire la tempistica dei singoli interventi. Il processo per ciascuna tipologia di intervento ha di solito questi passi: riunione dei tutor per la progettazione specifica; i Consigli di classe a partire dalla progettazione specifica o li approvano semplicemente o individuano come e se integrarli nella programmazione didattica e, se l'intervento riguarda il singolo allievo, quali allievi potrebbero trarne giovamento. Alla fase della decisione per la specifica classe seguono ovviamente la realizzazione e quindi una valutazione finale dell'intervento. La valutazione dell'intervento a livello generale coinvolge di nuovo i responsabili di progetto e il gruppo dei tutor.

La forma organizzativa prescelta si è rivelata abbastanza efficace in quanto ha sicuramente favorito il far sentire come proprie, per la scuola, molte delle attività svolte in integrazione che sono progressivamente diventate, per molte classi, parte integrante dell'attività didattica realizzata dai docenti. Ciò è successo, ad esempio, per le attività di acco-

glienza, realizzate nella prima settimana dell'anno scolastico, di motivazione allo studio e di acquisizione di un metodo di studio.

4.3 Il monitoraggio e la valutazione come strumento di miglioramento

Come si è già detto alla progettazione generale partecipano più attori e con competenze diverse, definite dal ruolo che ricoprono rispetto al progetto. Le attività e gli attori coinvolti sono descritti nella TAB. 4.1; le attività sono elencate in ordine cronologico. È da notare che per gli attori (interni alla scuola) coinvolti nel processo viene evidenziato il contributo prevalente e che la descrizione non è relativa solo al progetto da presentare in integrazione al finanziamento della Provincia bensì al complesso delle attività della scuola riguardante la tematica.

La TAB. 4.1 evidenzia che il punto di partenza della progettazione è la valutazione del complesso delle attività già svolte in merito alle classi prime. Le valutazioni dei vari attori che hanno gestito il processo danno indicazioni sul livello di efficacia sia dei singoli interventi sia rispetto ai singoli allievi. Le proposte di variazione/miglioramento vengono commisurate ai risultati già ottenuti in un contesto, il gruppo classe, che si presume simile a quello già esperito.

TABELLA 4.1

Contributo prevalente degli attori alle diverse attività del progetto NOS

Attività	Attori					FP Sport. Cdd Lavoro
	Dir. scol.	Resp. prog.	Tutor	Cdc	Cdd	
Valutazione delle attività dell'anno precedente	x	x	x	x		x
Raccolta nuove proposte		x	x			
Confronto fra proposte		x				x
Rielaborazione delle proposte tenendo conto delle valutazioni avvenute		x				
Presentazione della proposta ai Cdc	x	x				
Valutazione della proposta ed elaborazione di eventuali variazioni o alternative			x	x		
Messa a punto del complesso della proposta		x				x
Presentazione al Collegio dei docenti	x					
Approvazione della proposta						x

Gli attori della valutazione sono stati, con modalità diverse: il dirigente scolastico, i tutor delle classi prime, il Consiglio di classe, i responsabili di progetto e, in alcuni casi, gli studenti. Il Collegio dei docenti viene coinvolto solo marginalmente anche per le consistenti dimensioni di entrambi i Collegi degli istituti aggregati. Le attività vengono progettate e realizzate sostanzialmente dalle articolazioni organizzative cioè i gruppi disciplinari e i Consigli di classe.

La *valutazione di sistema* è l'ambito di riferimento per il dirigente scolastico e i responsabili di progetto. Ciò significa mantenere sotto controllo l'organizzazione complessiva rispetto a più caratteristiche, come ad esempio: progettazione, realizzazione, valutazioni specifiche dei singoli interventi, tenuta dei tempi programmati, coinvolgimento dei consigli di classe. Rispetto a ciascuna attività, compito dei responsabili di progetto è stato quello di individuare i problemi organizzativi e di tentare di risolverli in tempo reale. Per le caratteristiche nominate non è semplice trovare *indici di efficacia* che forniscano effettivamente informazioni per attivare interventi successivi. In generale è stato considerato il *successo scolastico* come misura dell'efficacia dell'attività realizzata. A titolo esemplificativo prendiamo in esame i risultati dell'analisi dei dati relativi a tre anni scolastici consecutivi (2000-2001, 2001-2002, 2002-2003) considerando gli indicatori *promozione* e *iscrizione nell'anno successivo* in caso di non promozione. Si è rilevato che:

- per l'Istituto professionale gli interventi NOS hanno influenzato positivamente il trend dei promossi. Inoltre all'interno dei promossi si è avuta una diminuzione della percentuale dei sollevati per insufficienza in alcune materie. I non promossi, però, sostanzialmente non si riscrivono alla prima classe ed escono dal percorso scolastico;
- per l'Istituto tecnico si mantiene, nonostante gli interventi NOS, una sostanziale stabilità rispetto alla situazione precedente le attività in esame. Il dato positivo si evidenzia nel fatto che quasi il 100% degli allievi non promossi si riscrivono alla classe prima.

Questi risultati riguardano il complesso degli iscritti alle classi prime e prescindono dalle specifiche valutazioni sulle singole classi e le relative programmazioni dei Consigli di classe.

Un'evoluzione di questo indice potrebbe essere l'*indice di successo formativo*³. Non è semplice realizzare tale obiettivo soprattutto per la complessità delle modalità organizzative che debbono raccordare quanto già si sta facendo con l'insieme delle attività esterne riguardanti l'obbligo formativo e i relativi monitoraggi e valutazioni. Il problema rimane sempre l'aspetto dimensionale dell'intervento per la numerosità delle prime coinvolte.

I *tutor*, come si è già detto, hanno giocato un ruolo fondamentale nel successo dell'insieme delle attività dell'obbligo scolastico. Il ruolo

del tutor viene definito dal Piano dell'offerta formativa (POF) di entrambi gli istituti che gli attribuisce il compito di raccogliere i problemi e le esigenze degli allievi e di costituire nelle eventuali situazioni critiche il punto di collegamento e di mediazione con il dirigente scolastico e con gli altri docenti del Consiglio di classe. Per le classi prime il ruolo del tutor ha acquisito anche la caratteristica di essere il punto di raccordo fra l'organizzazione generale e le iniziative del Consiglio di classe sia collegate direttamente al progetto provinciale sia peculiari dell'intervento didattico dei docenti. I tutor sono stati il canale comunicativo privilegiato con i Consigli di classe soprattutto per gli interventi rivolti a gruppi di allievi. Essi hanno partecipato alla microprogettazione dove vengono definiti metodologie e contenuti; il più delle volte hanno gestito l'attività in prima persona, quando questa ha coinvolto tutta la classe, o in collaborazione con gli esperti; hanno partecipato alla valutazione del singolo intervento. Tale valutazione, denominata *restituzione*, ha ovviamente coinvolto anche gli esperti e ha riguardato il raggiungimento degli obiettivi posti e l'andamento dell'attività nella singola classe o nel singolo gruppo di allievi con la rilevazione delle criticità che si sono verificate. Nel caso di interventi coinvolgenti gruppi di allievi provenienti da classi diverse, per facilitare la comunicazione fra esperti che agiscono l'intervento e tutor che conoscono problemi e difficoltà degli allievi/e, è stata istituita la *scheda allievo* su cui rispetto al singolo allievo/a vengono registrati dal tutor le informazioni sull'allievo, dall'esperto le note sull'atteggiamento e sul comportamento. Il trattamento di tali dati rispetta ovviamente le regole della riservatezza.

Ai Consigli di classe è sempre stata demandata la valutazione dell'effetto dell'attività specifica sulla classe, se la classe era coinvolta nel suo complesso, o del risultato dell'allievo coinvolto singolarmente in attività laboratoriali. La valutazione è sostanzialmente una *valutazione d'impatto* per quanto riguarda il processo sia sulla singola classe che sul singolo allievo e per quanto riguarda i risultati dell'attività svolta in entrambi i casi.

La *valutazione degli studenti* è stata rilevata prevalentemente tramite un apposito questionario elaborato all'interno del progetto. Nell'esemplificazione del successivo paragrafo sono riportati i risultati di una valutazione condotta solo nell'Istituto professionale. I risultati dei questionari sono sempre stati incrociati con le valutazioni date dagli esperti e dai tutor che hanno seguito o gestito la medesima attività oggetto del questionario.

L'intreccio fra valutazione e progettazione nell'esperienza dei progetti sull'obbligo scolastico agli aggregati Aldini-Valeriani e Sirani si esprime a due livelli: uno *micro* e l'altro *macro*. Il *livello micro* è inter-

no al progetto annuale e riguarda i singoli interventi. La valutazione dei risultati dell'intervento influisce sulle modalità di realizzazione e sui contenuti dell'intervento successivo in un tentativo di concatenazione rispetto alla singola classe di allievi/e. Tale concatenazione dovrebbe potenziarne l'efficacia. La valutazione, micro rispetto al complesso delle attività ma didatticamente importante rispetto ai singoli allievi, è l'elemento base per la valutazione complessiva dell'intera attività riferita all'anno scolastico. La *valutazione macro* tiene conto non solo di quella dei singoli interventi ma anche del complesso degli elementi organizzativi e funge da collegamento fra il progetto di un anno scolastico e quello da svilupparsi nell'anno successivo. L'esemplificazione successiva si pone l'obiettivo di concretizzare la precedente affermazione. Si sono scelti i due a.a.s.s. 2001-2002 e 2002-2003.

4.4

Le attività NOS realizzate negli aa.ss. 2001-2002 e 2002-2003

La descrizione riguarda le attività complessivamente svolte e non solo quelle in integrazione con la formazione professionale finanziate dalla Provincia di Bologna. Nei due anni scolastici presi in esame si sono condotti interventi sostanzialmente simili continuando però il processo di assunzione di responsabilità da parte della scuola sia a livello economico sia a livello progettuale e di realizzazione.

Le tipologie di attività presenti in ambedue gli anni scolastici, con sostanzialmente le stesse caratteristiche, sono state l'*accoglienza* e il *riorientamento*.

L'attività di *accoglienza* per tutte le classi prime è stata gestita, in ambedue gli anni, direttamente dalla scuola. Ha coinvolto tutti gli allievi della classe, è stata programmata dal Consiglio di classe in un'assemblea appositamente convocata (solo per le classi prime) nei giorni precedenti l'inizio dell'anno scolastico. Cardine di questa programmazione sono: la definizione di un atteggiamento comune del Consiglio di classe nei confronti della classe in relazione ai comportamenti e alle regole; il coordinamento delle attività didattiche della prima settimana di scuola e il loro raccordo con l'attività didattica disciplinare; la nomina del tutor. L'attività di accoglienza prevede due ambiti d'intervento: gli studenti e i genitori. Per gli studenti oltre a una presentazione generale della scuola e delle regole che la caratterizzano da parte del dirigente scolastico, sono state realizzate attività per favorire la conoscenza della scuola. Ne sono elementi: la disposizione logistica, importante soprattutto per le dimensioni considerevoli del nostro edificio scolastico, e la precisazione, espressa in modo comprensibile, di quale professionalità lo studente acquisirà alla fine del percorso scolastico. Per i genitori si è

realizzato un incontro, suddiviso per tipologia d'istituto, con il dirigente scolastico per la presentazione della scuola e delle sue regole.

Il *riorientamento* si è concretizzato nei laboratori denominati *Cantiere orienta*. Ad essi hanno partecipato, in orario curricolare, studenti e studentesse provenienti da classi diverse dei due istituti; sono stati realizzati nel secondo quadrimestre. La partecipazione è suggerita dal Consiglio di classe, sono però i genitori a deciderla. Gli obiettivi sono stati: riorientare l'allievo/a individuando propensioni verso scelte curriculari diverse, fornendo strumenti e informazioni perché l'allievo/a possa elaborare una scelta personale verso la scuola o verso la formazione e il lavoro. Il numero dei partecipanti per ciascun laboratorio è stato mediamente di sei/otto allievi/e la cui caratteristica era di essere in difficoltà rispetto alla scelta scolastica in corso. I contenuti hanno riguardato indicativamente: esplicitazione di motivazioni, aspettative, percezioni, risorse/interessi verso le aree professionali, altre opportunità nella scuola e le risorse formative nel territorio. Le metodologie quelle tipiche dei processi di orientamento. Da ricordare che ciascun laboratorio è stato preceduto da un colloquio tra l'esperto che ha condotto il laboratorio e ciascun partecipante. La microprogettazione che ha coinvolto docenti ed esperti di orientamento si è focalizzata soprattutto sulla definizione delle caratteristiche del possibile utente; per facilitare la gestione del gruppo l'attività è stata preceduta da colloqui individuali. Alla fine dell'attività vi è stata una restituzione ai tutor per una valutazione dell'attività stessa.

Le altre attività sono differenziate invece nei due anni scolastici. Nell'anno scolastico 2001-2002 gli interventi denominati *Motivazione* e *Rimotivazione* hanno avuto queste caratteristiche comuni: si sono centrati sostanzialmente sulla classe con l'obiettivo di costruire il gruppo classe e quindi di tentare di risolvere al suo interno non solo i problemi dovuti alle dinamiche di relazione ma anche quelli individuali; hanno visto la gestione didattica in classe non solo di esperti esterni alla scuola, per un supporto professionale sulle tematiche motivazionali e di psicologia dell'attività evolutiva, ma anche di docenti appartenenti al Consiglio di classe per garantire una continuità rispetto alla successiva programmazione didattica.

Gli obiettivi dell'intervento *Motivazione* sono stati: rinforzare l'attività di accoglienza, motivare gli allievi allo studio e, in caso di clima didattico difficile all'interno del gruppo classe, individuare e attivare strategie per il consolidamento del gruppo classe. L'attività svolta agli inizi di novembre ha visto la partecipazione dell'intero gruppo classe con la compresenza di due docenti durante l'attività. Sono state coinvolte sia le classi prime dell'Istituto tecnico che dell'Istituto professionale. L'intervento *Rimotivazione* era diretto in modo specifico al grup-

po classe con l'obiettivo di mantenerlo unito e individualizzare il più possibile l'intervento.

Entrambi gli interventi erano cofinanziati dalla Provincia di Bologna e dalla scuola e hanno visto la compresenza di tre docenti, uno esterno e due della scuola, in contemporanea in una singola classe. Si sono svolti tra la fine di novembre e l'inizio delle vacanze natalizie. Le metodologie hanno avuto come capisaldi l'utilizzo privilegiato della metodologia esperienziale e del gruppo come ambito di riferimento per l'apprendimento individuale e di rapporto sociale e interpersonale. Sono state coinvolte tutte le classi prime dell'Istituto professionale e cinque dell'Istituto tecnico.

Le attività denominate *Imparare a studiare*, *Laboratori per la rimotivazione* e *Progetto individualizzato* hanno invece caratterizzato l'anno scolastico 2002-2003.

L'intervento *Imparare a studiare*, finanziato e gestito direttamente dalla scuola, ha coinvolto tutta la classe ed è stato realizzato interamente dai docenti del Consiglio di classe. Gli obiettivi: fare acquisire metodo di studio autonomo e sviluppare la motivazione all'apprendimento. La realizzazione di questa attività ha visto in alcuni casi la suddivisione della classe in più gruppi tramite la compresenza di più docenti della scuola. Le metodologie si sono basate su un approccio di carattere duplice: la specificità delle singole discipline o gli aspetti trasversali alle discipline stesse e, in parte, l'utilizzo di materiali già testati nelle attività degli anni precedenti.

Per i *Laboratori per la rimotivazione* gli obiettivi sono stati: favorire esperienze di apprendimento caratterizzate dall'elemento della positività e il recupero della stima di sé in campo conoscitivo. A ciascun laboratorio hanno avuto accesso mediamente sei allievi/e provenienti da classi diverse o dell'Istituto tecnico o dell'Istituto professionale caratterizzati dall'aver difficoltà a dimostrare interesse per l'attività scolastica e con la tendenza a far dipendere la loro modalità di *stare a scuola* dal loro disinteresse. I contenuti e le metodologie sono state definite in sede di microprogettazione congiunta in riferimento comunque ad attività di tipo esperienziale che privilegiassero il "saper essere" e il "saper fare".

Il *Progetto individualizzato* è stato costruito sulle esigenze di un gruppo di allievi dell'Istituto professionale a partire da un raccordo con la scuola media inferiore di provenienza. Obiettivo: evitare la dispersione e riuscire a far compiere loro un percorso formativo continuo tenendo conto delle forti difficoltà rispetto alla scuola sia come impegno personale che come comportamento. Il gruppo di allievi ha compiuto in alcune parti dell'orario curriculare un percorso parallelo. Rispetto a questa attività occorre che scuola e formazione conducano riflessioni più approfondite anche in vista della progettazione del biennio integrato.

4.5

La valutazione delle attività NOS dell'a.s. 2001-2002

Fra il progetto complessivo realizzato nell'a.s. 2001-2002 e quello attivato nell'a.s. 2002-2003 si è inserita l'attività di valutazione (e non solo per la parte in integrazione e finanziata dalla Provincia di Bologna) che ha evidenziato che i *punti di forza* dell'esperienza sono stati⁴:

- la scuola ha sentito il progetto come proprio; maggiore consapevolezza e maggiore coinvolgimento dei docenti anche nella gestione; coinvolgimento dei Consigli di classe in merito all'elaborazione delle proposte e delle scelte; coinvolgimento del tutor in merito alla microprogettazione e alla gestione rispetto al proprio gruppo classe;
- miglioramento della comunicazione fra tutor e Consigli di classe;
- modalità di lavoro: microprogettazione/valutazione congiunta e realizzazione condivisa;
- positività e presa d'atto dei problemi; rimangono presenti le difficoltà a valutare realmente l'impatto a breve termine;
- informazione alle famiglie considerata come non solo doverosa ma come punto necessario per il successo dell'iniziativa;
- aumentata attenzione alla valutazione.

I *punti problematici* sono stati:

- difficoltà nell'individuare il *progetto comune* relativo alla gestione d'aula, soprattutto alle modalità di approccio con gli allievi;
- difficoltà a fare accettare agli allievi interventi di carattere, interpretato da loro, psicologico;
- in qualche situazione è stata carente l'informazione data agli allievi dai loro docenti.

È stato anche costruito dai coordinatori della scuola un questionario per la valutazione finale degli interventi NOS distribuito a tutti gli allievi delle prime classi degli Istituti aggregati Aldini-Valeriani e Sirani. L'elaborazione dei dati raccolti ha evidenziato che:

- il 65% degli allievi ha riconosciuto che le attività proposte dal NOS hanno contribuito a favorire una migliore conoscenza tra loro contro il 35% che dichiara di non avere riscontrato effetti positivi;
- il 63% degli allievi ha dichiarato che nonostante l'attività NOS abbia permesso una migliore conoscenza tra gli allievi il clima della classe non è migliorato contro il 35% che ne riconosce la positività;
- il 71% ha risposto che le ore relative al NOS non sono servite a risolvere i conflitti emersi nelle classi sin dai primi giorni contro il 29% che ne ha riconosciuto l'efficacia;
- il 58% degli allievi ha dichiarato che le attività NOS non sono state sufficientemente efficaci nel fare acquisire maggiore capacità per l'or-

ganizzazione dello studio contro il 32% che dichiara di avere migliorato la propria capacità di organizzare il tempo dello studio;

– il 57% degli allievi non riconosce, nelle ore relative al NOS, di avere acquisito la capacità di una partecipazione più attiva in classe contro il 43% che risponde di avere ricevuto più stimoli per essere più partecipe in classe;

– il 57% non è stato motivato a sentirsi più interessato alla scuola, contro il 31% che evidenzia un maggiore coinvolgimento nello stare a scuola.

Va notato che la rilevazione delle difficoltà nella conduzione degli interventi e della problematicità dei risultati ottenuti è stata fatta dai tutor, dai docenti e dagli esperti che hanno agito anche in momenti successivi alle varie attività. In questo senso si può dire che pure da angolazioni diverse le valutazioni concordano.

L'analisi delle valutazioni dei docenti ed esperti da una parte e, solo per l'Istituto professionale, degli studenti dall'altra ha portato per l'anno scolastico successivo a proporre di limitare gli interventi che coinvolgono tutta la classe lasciando in secondo piano il taglio che pone prevalentemente l'accento su problematiche di tipo psicologico per far emergere un'impostazione più vicina alle discipline in quanto tali. Ciò viene realizzato sia nell'obiettivo, già visto, in *Imparare a studiare* sia nei *Laboratori* dove si vuole consolidare la fiducia nell'allievo nella propria capacità di farcela attraverso l'esperienza di tematiche disciplinari.

Note

1. Lo Sportello Orientamento Lavoro è una struttura comunale frutto della sinergia fra gli Istituti comunali ed Economia e Lavoro e si occupa di transizione al lavoro e orientamento.

2. Il numero complessivo delle classi è di circa 100 e quello degli studenti di più di 2.000.

3. Per *successo formativo* si intende il numero degli allievi rimasti o nel percorso della scuola o in quello della formazione professionale.

4. Si riportano i punti salienti di un documento interno alla scuola approvato dai Consigli di classe e dal Collegio dei docenti.

Oltre il primo anno

di *Maria Cristina Casali*

5.1 Introduzione

Con la legge 20 gennaio 1999, n. 9 si era proceduto sulla strada del rinnovamento della scuola italiana, mirando a estendere il diritto all'istruzione ai giovani fino al quindicesimo anno di età. Essa doveva trovare appropriata sistemazione all'interno della complessiva riforma scolastica che fu definita con la legge 10 febbraio 2000, n. 30. L'elevamento dell'obbligo scolastico comportava un adeguamento agli standard europei e si poneva come un elemento fondamentale del processo di riqualificazione culturale che la scuola doveva promuovere e agevolare. Il tema di fondo appariva chiaramente la *lotta alla dispersione scolastica*, unita a quella ricerca di valorizzazione delle potenzialità individuali e all'aspirazione a realizzare un progetto di successo personale di vita che si pongono come obiettivi di una società che creda nel ruolo dell'istruzione e nella centralità dell'individuo. Come è stato notato, la percentuale di giovani interessati all'obbligo è in definitiva non molto elevata, ma il fatto è rilevante dal punto di vista sociale,

sia per le caratteristiche del target, fatto di giovani con probabili storie di insuccesso scolastico, a forte rischio di emarginazione, o, più semplicemente caratterizzati da stili di apprendimento più deduttivi [...] sia perché rappresenta un passaggio attraverso il quale è possibile individuare nuovi percorsi individuali che traducano l'insuccesso nel successo formativo mediante la scelta di nuovi canali¹.

Le scuole secondarie di secondo grado, che forse per effetto di una riforma mai arrivata o del grande ventaglio di sperimentazioni attivate singolarmente si erano fino ad allora trovate in una condizione di relativo isolamento, ma anche di autonomia rispetto agli altri gradi dell'istruzione, furono chiamate a confrontare sul comune terreno dell'obbligo e, per effetto della normativa sui *passaggi*, a intraprendere relazioni finalizzate alla creazione di moduli di raccordo per consentire appunto agli allievi che ne avevano fatto richiesta di modificare la scelta fatta inizial-

mente e di passare a un diverso tipo di scuola. In questo modo, come accadde nel nostro Liceo artistico, si avviarono i contatti con altri Licei e/o con gli Istituti tecnici e professionali: si cominciava a discutere in merito ai diversi indirizzi vedendone forse per la prima volta le caratteristiche non solo dal freddo punto di vista della definizione di un *curriculum*, ma soprattutto in rapporto alla personalità dell'alunno-utente, vagliando le sue personali attitudini e difficoltà e cercando di cogliere le motivazioni reali della volontà di cambiare indirizzo. Difficoltà a intendersi, soprattutto tra docenti di differenti tipologie di scuole, non mancavano, a causa di un linguaggio non condiviso ovvero di una terminologia codificata e riconosciuta: spesso gli stessi termini (obiettivi, finalità, competenze ecc.) venivano ad assumere significato e valore diverso. Rimaneva tuttavia come elemento comune la costruzione di percorsi formativi più mirati e personalizzati.

5.2

L'introduzione del NOS attraverso il D.M. 9 agosto 1999, n. 323

5.2.1. Gli articoli 1-5: il ruolo della scuola

Il riferimento al livello europeo degli studi era contenuto nell'articolo 1 del D.M. 323/99, che definisce chiaramente la durata (nove anni), la gratuità, la definizione di adempimento dell'obbligo, qualora il giovane sia stato promosso all'anno successivo degli studi, e di proscioglimento, qualora invece la promozione non sia stata conseguita. La situazione degli alunni portatori di handicap veniva descritta all'articolo 2 della legge, con riferimento al Piano educativo personalizzato (PEP) e alla realizzazione di percorsi formativi misti tra il sistema dell'istruzione e della formazione. L'articolo 3 presentava le iniziative che nella scuola media potevano contribuire all'orientamento del giovane studente, introducendo i seguenti punti innovativi:

1. la possibilità di creare, attraverso attività trasversali pluridisciplinari, stimoli alla conoscenza della contemporaneità e allo sviluppo di competenze da esprimere in lavori di gruppo;
2. il ruolo del Consiglio di classe nel programmare interventi di rafforzamento di conoscenze e competenze e di orientamento;
3. l'attivazione, strutturata attraverso incontri da calendarizzare con cadenza periodica, di iniziative informative sulla realtà presente nel territorio, con particolare riferimento alle prospettive occupazionali.

In questo contesto il compito dell'orientamento del giovane spettava quindi alla scuola media inferiore e si lasciava al primo anno della scuola superiore l'eventuale *riorientamento*. Anche a causa delle difficoltà che il passaggio da un ordine di scuola a un altro provoca, i tempi

del riorientamento sono risultati troppo limitati, nonostante il rapporto costruttivo che si è cercato di instaurare in questi anni tra i docenti della scuola media e quelli della scuola secondaria di secondo grado per favorire la *continuità*.

Con l'articolo 4 "Formazione e orientamento nella scuola secondaria superiore" si introducevano importanti elementi quali la gestione flessibile del curriculum e la possibilità di svolgere anche iniziative di riorientamento verso percorsi formativi di tipo diverso, inclusi quelli della formazione professionale.

L'articolo 5 del Regolamento trattava in modo assai analitico le modalità di attuazione dei «passaggi fra indirizzi nella scuola secondaria superiore» prevedendo, nel primo comma, la «certificazione attestante l'acquisizione delle conoscenze, delle capacità e delle competenze necessarie al passaggio» a conclusione degli interventi didattici integrativi finalizzati alla sua facilitazione. Tali interventi didattici, di cui al secondo comma si definiva la progettazione e l'effettiva realizzazione a carico dei docenti del Consiglio di classe di provenienza dell'allievo, dovevano essere accompagnati dai già citati "moduli di raccordo" con l'indirizzo di destinazione; in sede di scrutinio finale si precisava la necessità di procedere alla valutazione sia nelle discipline comunque da seguire (afferenti quindi a un'area comune) sia nelle discipline trattate nei "moduli di raccordo".

Questa procedura, in realtà più complessa da attuarsi rispetto a quanto enunciato dall'articolo 8, è stata messa in opera presso il Liceo artistico Francesco Arcangeli nell'a.s. 1999-2000 nel caso di un alunno che aveva deciso di lasciare gli studi classici per intraprendere quelli artistici nella seconda parte del primo anno, e che si trovava pertanto nelle condizioni descritte dall'articolo 5.

Dopo gli opportuni contatti con il dirigente del liceo classico e la coordinatrice della classe IV ginnasio frequentata dall'allievo ci si rese conto della possibilità di far frequentare a quello studente i moduli di raccordo delle materie della scuola di destinazione in quanto buona parte dell'orario (caratterizzato da un monte ore più alto) del liceo artistico tradizionale non coincideva con le ore che l'allievo era tenuto a frequentare nella classe di provenienza e che le ore dei moduli di raccordo potevano coincidere con quelle delle materie in cui non era più richiesta la valutazione.

Venne quindi progettata dal liceo classico di provenienza la proposta di orario settimanale riportata nella TAB. 5.1.

L'orario dei moduli di raccordo venne effettivamente osservato dall'alunno che, alla fine dell'anno, venne scrutinato dai docenti dei due consigli di classe.

Un caso ben diverso si presentò invece per un'alunna di un liceo scientifico, per la quale la scuola di provenienza non aveva definito con

TABELLA 5.1
Orario settimanale dei moduli di raccordo

Giorno	Disciplina	Orario	Totale ore
Martedì	Scienze	8.10-9.50	2
Mercoledì	Disegno geometrico	8.10-10.40	3
Giovedì	Ornato disegnato	8.10-11.30	4
Venerdì	Figura disegnata	11.40-14.10	3
Sabato	Ornato disegnato	8.10-9.50	2

chiarezza le modalità del passaggio. Benché promossa – anche se con debiti formativi – alla classe successiva, la famiglia ritenne più opportuno che la ragazza riprendesse dall’inizio la frequenza. Nella nostra esperienza di liceo artistico, solo nell’anno successivo all’emanazione del decreto (e quindi nell’a.s. 2000-2001) alcuni studenti promossi alla fine del primo anno di studi nei loro istituti usufruirono della facilitazione prevista dall’articolo 8 c. 3, consistente nel passaggio al secondo anno di un diverso indirizzo di scuola secondaria attraverso la modalità del «colloquio», che nella nostra realtà fu “sostituito” da prove attitudinali e comportò comunque l’accertamento degli eventuali debiti formativi nelle discipline che non erano state precedentemente svolte. Gli interventi di recupero progettati di norma proprio all’avvio dell’anno scolastico fornirono ai nuovi allievi provenienti da indirizzi diversi la possibilità di entrare a diretto contatto con le materie caratterizzanti l’indirizzo prescelto in una situazione più favorevole, in quanto di norma destinati a un gruppo più esiguo di persone e quindi più efficaci come modalità didattica.

5.2.2. Gli articoli 6-7: il rapporto tra la scuola e la formazione professionale

L’articolo 6 del Regolamento normava l’«Interazione fra istruzione e formazione professionale». È su questo punto che si è mossa l’organizzazione degli interventi co-progettati da istituzione scolastica e Centri di formazione professionale nel territorio della provincia di Bologna. Come precisato dal primo comma dell’articolo, tali interventi andavano intesi come parte integrante del curriculum del primo anno e della valutazione ai fini dell’adempimento dell’obbligo e della sua certificazione. Al secondo comma dell’articolo 6 veniva ulteriormente chiarita la creazione, da parte dell’Amministrazione scolastica periferica d’intesa con Regione e Province, del piano coordinato di interventi tra scuola e formazione. Sulla base di questi due articoli è stata costruita tutta la strutturazione dei NOS nelle scuole secondarie superiori della provincia di Bologna, compreso il liceo artistico, secondo le fasi e le diverse modalità che tratteremo in

seguito. Per scuole come la nostra, caratterizzata da una specificità che ne aveva sempre fatto una realtà considerata a sé e particolare, l'impatto con il mondo della formazione professionale determinò indubbiamente reazioni diverse e contrastanti da parte dei docenti.

5.2.3. Gli articoli 8-12: i supporti alla realizzazione del NOS

All'articolo 8, che definiva la «Flessibilità organizzativa e curricolare nella fase di transizione al riconoscimento dell'autonomia», si riconduceva la possibilità da parte delle istituzioni scolastiche di intervenire sul 15% del monte-ore annuale per attuare modifiche utili alla nuova e più efficace definizione della programmazione e alla personalizzazione degli interventi formativi, indispensabili a un progetto di rinnovamento del biennio propedeutico. Nella prospettiva della trasparenza dei percorsi formativi e della certificazione degli stessi, come indicato peraltro dall'Unione europea, l'articolo 9 stabiliva che, alla conclusione dell'anno scolastico, a ciascun allievo venisse rilasciata una certificazione di proscioglimento (in caso di mancata promozione) o di assolvimento, ove non fosse seguita l'iscrizione alla seconda classe. L'elemento più innovativo, di cui si fa cenno ai punti 2 e 3, riguarda la certificazione: essa non solo attesta il percorso svolto ma indica anche le competenze acquisite sia in ambito curricolare sia in percorsi integrati effettuati. Si attribuisce perciò a tale certificazione gli attributi di un credito formativo, spendibile nella prospettiva del conseguimento della qualifica professionale.

Gli ultimi tre articoli riguardano gli impegni che il ministero intendeva assumere per raggiungere finalità e obiettivi inerenti l'elevamento dell'obbligo, al fine di contrastare il fenomeno della dispersione scolastica e promuovere il successo formativo di ogni studente, secondo le proprie potenzialità, attese e impegno profuso. Essi contemplanò la diffusione di buone prassi, a partire dalle esperienze più innovative delle scuole e con i monitoraggi e le informazioni conseguenti, la particolare attenzione ai percorsi formativi dei disabili, le previste attività di formazione in servizio del personale della scuola e l'individuazione dei finanziamenti necessari per tali attività².

5.3

Il Liceo artistico Francesco Arcangeli e l'esperienza dei NOS integrati

Nel triennio 1999-2000, 2000-2001 e 2001-2002 il Liceo artistico Francesco Arcangeli ha effettuato esperienze di NOS integrati con il Consorzio per la formazione e lo sviluppo delle piccole e medie imprese (COFIMP); nell'a.s. 2002-2003 ha invece svolto il NOS integrato, a seguito

di un unico progetto presentato con la sede aggregata dell'Istituto d'arte in integrazione con la Fondazione Aldini Valeriani.

Il punto di partenza del primo progetto NOS fu rappresentato da una serie di incontri tra la referente dell'ente di formazione, il preside del liceo e alcuni docenti. In questa occasione fu l'ente a presentare un progetto già strutturato nelle seguenti fasi:

– *Modulo 1: Prevenzione e recupero motivazionale* (6 ore). Questo modulo si poneva l'obiettivo di favorire la partecipazione e l'inserimento dello studente nel contesto scolastico fornendo spunti di riflessione per una scelta motivata. I contenuti vertevano principalmente sulla comunicazione verbale e non verbale, sui processi di codifica e decodifica dei messaggi, stili e ruoli comunicativi e comportamentali, sull'analisi delle dinamiche di gruppo.

– *Modulo 2: "Le carte da giocare"* (14 ore). Questo modulo si proponeva di affidare agli allievi la costruzione di una propria mappa delle competenze a partire dalle loro capacità e dai loro interessi anche extrascolastici. La finalità era rappresentata dalla valorizzazione delle personalità individuali e quindi dalla possibilità di iniziare un percorso più mirato. I contenuti vertevano principalmente sulla conoscenza di sé, sull'auto-percezione, sulle competenze individuali, sugli interessi, le attitudini e le motivazioni finalizzati alla costruzione di un progetto personale.

Per quanto riguarda i *destinatari* del progetto, essi sono indicati nella TAB. 5.2.

TABELLA 5.2

Composizione delle classi prime destinatarie degli interventi NOS integrati (a.s. 1999-2000)

Classe	Numero alunni	Tipologia corso
Prima A	26	Tradizionale quadriennale
Prima B	24	Tradizionale quadriennale
Prima D	26	Sperimentale quinquennale

Per conoscere che cosa si è verificato dopo il primo anno di NOS può forse essere interessante confrontare i dati di quattro anni fa con quelli attuali per verificare la "tenuta" degli iscritti del 1999 (TAB. 5.3). Essa appare molto buona nella classe sperimentale, in cui vanno registrati gli inserimenti – avvenuti dopo il biennio propedeutico – di tre allievi provenienti da altre scuole tramite attribuzione di crediti formativi e prove integrative. Diversa la situazione nei corsi tradizionali, ove si registra la ricomposizione delle classi dopo il biennio a seguito della scelta operata³ ma allo stesso tempo si coglie la disgregazione negli anni, principalmente attraverso ripetenze e trasferimenti, di un numero di allievi pari a circa 1/5 della consistenza numerica iniziale. Inoltre alcuni alunni

TABELLA 5.3
Composizione delle classi quarte (a.s. 2002-2003)

Classe	Numero alunni	Alunni inseriti		Tipologia corso
		provenienti da altre scuole	nel corso del triennio	
Quarta A / K	15	0		Tradizionale Architettura
Quarta B / A	25	6		Tradizionale Accademia
Quarta D / S	25	3		Sperimentale art. Architettura/Figurativo

attualmente al quarto anno della sezione Accademia risultano inseriti nella classe attraverso il meccanismo delle *passerelle* attuate negli anni passati e questo ha contribuito da un lato a mantenere vivo il gruppo classe, ma dall'altro ne ha modificato costantemente l'assetto interno.

Il progetto NOS approvato e quindi attivato nell'a.s. 1999-2000 era stato presentato dalla scuola e dall'ente accompagnato da una lettera in cui se ne sottolineava la coerenza con le finalità educative del POF, dove veniva dato molto spazio proprio ad azioni 1) di sostegno all'apprendimento e 2) di contrasto alla dispersione scolastica. Per quanto riguarda il punto 1), il Collegio dei docenti aveva deliberato interventi di recupero, ordinario e straordinario, rivolti in particolare ad alunni del biennio e motivati dalla constatazione delle "storiche" difficoltà riscontrate soprattutto nell'approccio e nello studio delle materie teoriche, in particolare dell'area scientifica. Da quell'anno venne infatti concesso dal Provveditorato agli studi un apposito finanziamento – dietro presentazione di un dettagliato progetto in cui figuravano obiettivi, destinatari, modalità e tempi di effettuazione – all'interno del quale veniva previsto anche uno spazio aperto al confronto con i genitori.

In relazione al punto 2) le attività mirate al contrasto della dispersione scolastica includevano anche i progetti di ambito extracurricolare, come il teatro, il progetto sulla multimedialità, i corsi di fotografia, di restauro delle opere pittoriche su tela, tutti corsi che erano stati gradualmente avviati all'interno del liceo e che erano affidati a coordinatori sia interni sia esterni. Il clima scolastico di quel periodo era quindi caratterizzato dalla condivisa necessità di sostenere e di accompagnare il percorso scolastico degli allievi del primo e del secondo anno, incentivando anche quel "protagonismo giovanile" che le Direttive ministeriali 16 aprile 1996, n. 133 e 23 settembre 1996, n. 600 avevano in precedenza introdotto come elemento fondamentale del nuovo modo di intendere l'ambiente educativo nell'insieme delle sue relazioni.

L'esperienza del progetto integrato, avviato nel primo anno del NOS, determinò, per i docenti che ne curarono l'effettuazione, un arricchimento dal punto di vista dell'esperienza della coprogettazione e della conoscenza di nuove modalità organizzative; mancò, allo stesso

tempo, l'opportunità di preparare meglio e di informare tutto il corpo insegnante della novità e della rilevanza di quella esperienza, che ebbe il limite di non riuscire a entrare realmente nel percorso formativo dei giovani alunni delle classi prime e di caratterizzarsi anche per uno schema troppo rigido, che sembrò poco coerente con le programmazioni dei Consigli di classe.

A causa del ritardo con cui il progetto fu attivato si rilevarono alcune difficoltà anche nella tempistica delle fasi di attuazione dell'esperienza. Dal punto di vista degli alunni, alcuni lamentarono di trovarsi a ripetere attività già in parte svolte alla scuola media, ma ci fu anche chi apprezzò in modo sensibile l'intervento delle operatrici dell'Ente di formazione professionale trovando nella loro presenza a scuola un punto di riferimento "esterno" rispetto a quello rappresentato dai docenti dello stesso Consiglio di classe e quindi importante perché non condizionato dalle problematiche legate alla valutazione.

Nel successivo a.s. 2000-2001 si decise di richiedere un altro progetto integrato con lo stesso Ente di formazione professionale, ma proponendo la presenza di un giovane pedagogo, dottorando presso il Dipartimento di psicologia dell'Università di Bologna, segnalato dalla docente referente per l'educazione alla salute: si trattava di una proposta motivata dall'esigenza, da parte della scuola, di entrare di più nella progettazione dell'intervento costruendo un effettivo raccordo tra le esigenze formative degli alunni e le possibili risposte dell'istituzione scolastica o della formazione professionale. Il progetto NOS del 2000-2001 si presentava quindi articolato nelle fasi seguenti:

– *Modulo 1: Prevenzione e recupero motivazionale* (7 ore). Come per l'anno precedente, questo modulo iniziale si poneva come obiettivo il rafforzamento della scelta motivazionale e la conoscenza del nuovo contesto scolastico.

– *Modulo 2: Le carte da giocare* (8 ore). Obiettivo la costruzione di una *mappa di competenze* basata su interessi e capacità extrascolastiche, finalizzata alla riflessione sulla propria crescita in vista di un più ampio progetto formativo personale. Come contenuti venivano proposti l'autopercezione, la percezione che gli altri hanno di noi, l'identificazione delle proprie conoscenze, capacità e risorse, le competenze individuali. Per quanto riguarda quest'ultimo punto, nel progetto individuale rientravano l'ambito dell'acquisizione di un metodo di studio efficace, l'autodiagnosi, i processi di pensiero, le strategie di azione e stile comportamentale. Queste prime due fasi venivano affidate alle due operatrici dell'ente di formazione.

Esaurita questa fase con i primi due moduli del progetto, il progetto NOS continuò con un'attività a *piccoli gruppi*, formati dagli alunni delle classi prime che ne avevano fatto richiesta e condotta dall'esperto indica-

to dalla scuola. Questo sottoprogetto si poneva come finalità la «promozione della continuità tra il ciclo di studi inferiore e quello superiore, attraverso l'attivazione e lo sviluppo negli alunni/e di risorse e competenze utili nel fronteggiamento di questo difficile compito evolutivo»⁴. Un piccolo pacchetto di ore veniva infine riservato a interventi di *counseling individuale*. In tutta la progettazione di questa attività, che fu la più ampia e articolata di tutte quelle effettuate nell'ambito del NOS, si tenne conto primariamente di esigenze legate all'esigenza dell'orario scolastico (la docente coordinatrice della commissione orario fu coinvolta nella stesura del calendario) e soprattutto fu possibile articolare il progetto e il sottoprogetto affidato al pedagogo intorno alla fine del primo quadrimestre, per cui il laboratorio fu portato a termine in febbraio. Tutto questo fu organizzato nell'ottica di consentire agli alunni che avessero voluto effettuare un passaggio ad altra scuola di avere a disposizione ancora un intero quadrimestre. I colloqui individuali, affidati invece alle operatrici dell'Ente, naturalmente non furono vincolati a un rigido calendario.

Un altro momento importante della costruzione del progetto fu rappresentato dall'incontro di presentazione ai genitori, che riscosse un buon successo di partecipazione e soprattutto consentì alle famiglie di conoscere docenti interni e operatori esterni a cui poi alcuni di loro si sarebbero affidati a seguito dell'emergere, in alcuni casi, di situazioni di crisi rispetto alle motivazioni iniziali.

I *destinatari* di questo progetto erano ripartiti come illustrato nella TAB. 5.4.

TABELLA 5.4
Composizione delle classi prime destinatarie del progetto NOS (a.s. 2000-2001)

Classe	Numero alunni	Tipologia corso
Prima A	16	Tradizionale quadriennale
Prima C	21	Sperimentale quinquennale
Prima D	23	Sperimentale quinquennale

Per un'analisi della situazione *oltre il primo anno* del liceo artistico si sottolinea che rispetto all'a.s. precedente 1999-2000, anche a causa di un diverso orientamento del Collegio dei docenti del liceo che aveva deciso di aprire le iscrizioni non più a uno solo ma a più corsi sperimentali, si era determinato un profondo cambiamento nella scelta dei nuovi iscritti, che si erano così indirizzati di prevalenza al corso quinquennale. Anche in questo caso penso sia utile un confronto con la consistenza numerica e la composizione delle attuali classi terze (TAB. 5.5) in cui sono confluiti gli iscritti di tre anni fa (ovviamente, come già precedentemente osservato, sul numero attuale influisce anche quello delle ripetenze di alcuni alunni).

TABELLA 5.5
Composizione delle classi terze (a.s. 2002-2003)

Classe	Numero alunni	Alunni inseriti		Tipologia corso
		provenienti da altre scuole	nel corso del triennio	
Terza A / K	10	2		Tradizionale Architettura
Terza B / A	18	3		Tradizionale Accademia
Terza C / SP.	17	4		Sperim. Figurativo
Terza D / SP.	27	5		Sperim. Arch./Grafico

Il terzo progetto NOS, attivato nell'a.s. 2001-2002, venne svolto in integrazione con il medesimo ente di formazione e si articolò nelle seguenti fasi:

- *Modulo 1: Orientare per decidere e formarsi* (12 ore). Questo modulo era come ormai di consueto diviso in *a)* socializzazione e *b)* conoscenza di sé, e prevedeva la presenza in contemporanea all'interno della classe del docente interno e dell'operatore dell'ente.
- *Modulo 2: Visite aziendali* (6 ore). Venne effettuata per ogni gruppo classe la visita a una nota azienda presente sul territorio bolognese e specializzata in una tipologia di lavorazione artistica particolarmente interessante per il nostro tipo di scuola. La visita, ponendo gli studenti a contatto con le modalità operative e tecniche di vario livello e di vario tipo presenti all'interno di quella realtà lavorativa, si poneva anche l'obiettivo di far conoscere loro un possibile sbocco occupazionale, collegando la preparazione acquisita a livello scolastico nelle materie di indirizzo – e più volte richiamata nel suo intervento dalla guida a cui erano affidate le classi – a una effettiva traduzione pratica nella realizzazione di pregevoli opere scultoree.
- *Modulo 3: Laboratorio a piccoli gruppi* (6 ore). Sulla scorta dell'esperienza dell'anno precedente, che aveva dato buoni risultati, fu attivato il laboratorio a piccoli gruppi per gli allievi che desideravano approfondire il percorso avviato. Questa attività assorbì anche la fase del laboratorio di consulenza individuale che era stata originariamente prevista (con 12 ore). Nel progetto si ipotizzava anche il collegamento, per le situazioni più problematiche, con i servizi dell'ASL presenti sul territorio, ma in realtà circa la realizzazione di questo aspetto subentrarono alcune difficoltà.

In questo terzo NOS intervenne, probabilmente per cause indipendenti dalla volontà dell'Ente di formazione professionale, una certa difficoltà nell'organizzazione dei tempi e delle disponibilità degli operatori e questo elemento non incise positivamente sull'aspetto dell'integrazione, che dopo il momento iniziale di partecipazione e di co-progettazione sembrò invece meno efficace.

I *destinatari* del progetto sono stati riportati nella TAB. 5.6.

TABELLA 5.6
Composizione delle classi prime destinatarie del progetto NOS integrato (a.s. 2001-2002)

Classe	Numero alunni	Tipologia corso
Prima A	22	Tradizionale quadriennale
Prima C	24	Sperimentale quinquennale
Prima D	23	Sperimentale quinquennale

Nei mesi iniziali del primo quadrimestre si verificò in due classi un inserimento di un'allieva, in un caso proveniente da una tipologia di scuola affine di una vicina cittadina emiliana e nell'altro caso da un liceo scientifico. In entrambi i casi l'inserimento fu immediato e non si verificarono problemi di nessun genere. Alla fine dello stesso primo quadrimestre un'allieva del corso sperimentale esprime il desiderio di cambiare indirizzo all'interno della stessa scuola e si spostò sul tradizionale, non per problemi legati al profitto, che anzi appariva più che soddisfacente, ma perché aveva capito che il profilo dell'altro corso era più adatto alle sue potenzialità in campo artistico. Alla fine dell'anno un'altra alunna, che aveva già frequentato un anno in altro liceo e dopo l'esito negativo dello scrutinio aveva preferito iscriversi alla prima nella nostra scuola, terminato l'anno scolastico e nonostante l'ammissione alla classe successiva preferì trasferirsi ancora in un altro tipo di scuola. Questo dimostra che in alcuni casi risulta veramente difficile riuscire a orientarsi e a individuare il proprio percorso nonostante gli interventi e i supporti offerti dai progetti sul NOS. Dalla comparazione tra la situazione iniziale di quelle tre prime e quella delle attuali seconde (TAB. 5.7) emerge un altro dato interessante: alcuni alunni, provenienti da altre scuole e inseriti prima dell'inizio del secondo anno, hanno incrementato il numero iniziale.

TABELLA 5.7
Composizione delle classi seconde nell'a.s. 2002-2003

Classe	Numero alunni	Alunni nuovi inseriti	Tipologia corso
Seconda A	18	1	Tradizionale quadriennale
Seconda C	23	4	Sperimentale quinquennale
Seconda D	23	3	Sperimentale quinquennale

Degli otto nuovi inseriti, solo uno non è stato ammesso alla classe successiva. Il dato che appare comunque più evidente è l'effettiva difficoltà, da parte di numerosi studenti, a individuare il percorso formativo che sia loro più congeniale. Questa difficoltà, come è confermato dai dati in nostro possesso, non si esaurisce però dopo il primo anno ma per alcuni rimane un problema non risolto anche in seguito, visto che abbiamo

ricevuto numerose richieste di passaggi anche da parte di alunni che ricadevano nella fascia tra i 15 e i 18 anni, già indicata come *obbligo formativo*⁵. Nel caso della scelta iniziale dell'istruzione artistica attraverso l'iscrizione al Liceo o all'Istituto d'arte può ancora intervenire, è vero, il pregiudizio radicato nella mentalità comune che continua a considerare questo tipo di scuola meno formativa e soprattutto meno collegata a possibili sbocchi occupazionali. In effetti, da quando è stata potenziata l'opzione *licealizzante*, tramite l'attivazione di più sezioni sperimentali quinquennali, si è registrato un sensibile incremento degli iscritti – particolarmente nell'a.s. 2002-2003 e così per l'a.s. 2003-2004. Il corso sperimentale, caratterizzato dal progetto ministeriale assistito *Leonardo*, presentando una struttura del piano degli studi molto simile a quella di un liceo scientifico – con l'aggiunta di 15 ore settimanali, nel biennio, divise tra le discipline pittoriche, plastiche e architettoniche – ha rappresentato per alcuni allievi, che avevano già sperimentato un primo – e talvolta un secondo – anno di studi in un altro liceo ma continuavano a desiderare di poter esprimere le loro attitudini o comunque la loro passione per le materie artistiche, una soddisfacente soluzione alla loro personale ricerca di costruzione di un percorso formativo più autonomo e comunque calibrato tra l'area teorica e quella pratica.

5.4

Il progetto NOS integrato nell'a.s. 2002-2003

A seguito dell'aggregazione del Liceo artistico e dell'Istituto d'arte in un unico Istituto di istruzione superiore avvenuta a livello amministrativo già nel 2000-2001, si sta attuando una graduale razionalizzazione dei progetti e delle iniziative di interesse comune. In questo ambito ricade anche l'esperienza del progetto NOS, che per la prima volta è stato progettato insieme dai docenti referenti delle due sedi ed è stato svolto in integrazione con la Fondazione Aldini Valeriani, l'ente di formazione professionale a cui l'Istituto d'arte aveva fatto riferimento nel recente passato.

I destinatari del progetto erano ovviamente gli alunni delle classi prime (TAB. 5.8).

TABELLA 5.8

Composizione delle classi prime destinatarie del progetto NOS integrato (a.s. 2002-2003)

Classe	Numero alunni	Tipologia corso
Prima A	30	Tradizionale quadriennale
Prima C	30	Sperimentale quinquennale
Prima D	30	Sperimentale quinquennale
Prima E	29	Sperimentale quinquennale

Come si può notare, il numero di allievi e di classi appare sensibilmente aumentato rispetto al primo anno di attuazione del NOS e la medesima tendenza si è verificata anche per le iscrizioni all'a.s. 2003-2004. La preferenza accordata al corso dal profilo più spiccatamente liceale, con i cinque anni di corso, riflette l'orientamento dell'utenza verso una preparazione più bilanciata fra l'area teorica e quella delle materie di indirizzo.

La strutturazione del progetto ha dovuto inevitabilmente tenere conto di una sensibile riduzione nel numero di ore assegnate, che sono state 15 per classe; allo stesso tempo è stato deciso – per la prima volta al liceo dall'inizio dell'esperienza – di affidare il momento dell'accoglienza ai soli docenti interni che si sono avvicendati nelle tre fasi del modulo iniziale – della durata di due ore ciascuna – facendo intervenire anche – in uno di questi momenti – alcuni allievi delle classi terze e quarte, i quali hanno potuto presentare ai più giovani iscritti il loro percorso, sottolineando le motivazioni che li avevano condotti alla scelta dei loro specifici indirizzi.

Un altro momento importante all'interno di questo percorso iniziale è stato quello informativo e orientativo rispetto alla specifica realtà scolastica, mentre l'ultima delle tre fasi ha coinvolto gli allievi nella visione di materiali specificamente legati al mondo dell'arte (cataloghi di mostre di particolare interesse, monografie, testi tematici).

La seconda fase del progetto è stata invece affidata a un formatore dell'ente di formazione professionale, il quale ha svolto un modulo di facilitazione della socializzazione e del metodo di studio in ciascuna delle classi prime del liceo.

I risultati del lavoro svolto sono stati raccolti in un'esauriente relazione che è stata presentata nei Consigli di classe che si sono svolti nel primo quadrimestre. In alcuni di questi (non per tutte le prime è stato possibile per ragioni di tempo) lo stesso formatore è stato presente ed è intervenuto, su richiesta dei docenti, fornendo chiarimenti relativamente ad alcune situazioni particolari. Alcuni docenti hanno richiesto copia della relazione presentata e, data anche la consistenza numerica delle classi prime di quest'anno e di conseguenza la maggiore difficoltà nel conoscere più approfonditamente gli alunni, hanno trovato utile questo apporto.

L'ultima fase del progetto, affidata a una docente interna, si è posta l'obiettivo di trarre le conclusioni del lavoro svolto e di verificare l'atteggiamento degli alunni rispetto alle aspettative iniziali.

In conclusione, nonostante il ridotto numero di ore assegnate al progetto, si è verificata una positiva collaborazione tra i docenti e l'operatore esterno che ha dimostrato grande disponibilità e competenza. Rispetto all'esperienza degli anni precedenti il *valore aggiunto* della presenza dell'ente di formazione è stato maggiormente recepito e

soprattutto valorizzato dal Consiglio di classe. Un limite continua a essere costituito dalla rigidità della programmazione e della calendarizzazione iniziale che costringe a organizzare gli interventi ancora prima di conoscere il gruppo classe e quindi prescindendo anche da eventuali ulteriori necessità di creare altre misure di accompagnamento e di supporto. Sarebbe forse preferibile poter comunque gestire un piccolo pacchetto di ore a seconda delle necessità che possono subentrare nel tempo, senza finalizzarlo immediatamente a una tipologia specifica di intervento. Inoltre, solo con un più consistente monte ore sarebbe possibile inserire più proficuamente questo tipo di progetto nel POF, cercando di collegarlo meglio alle altre attività proposte dalla scuola.

5.5

La valutazione dell'esperienza effettuata

5.5.1. Le opinioni degli studenti

Nel mese di maggio 2003 è stato effettuato il monitoraggio delle attività formative realizzate in integrazione tra sistemi formativi e sistema del lavoro nell'a.s. 2002-2003 tramite la somministrazione di un questionario agli studenti delle classi prime coinvolte e ai coordinatori del progetto. La tempistica dell'attività è stata messa a punto dal Servizio Scuola della Provincia di Bologna. L'intervento ha avuto la finalità di verificare l'efficacia dei percorsi integrati e di raccogliere informazioni utili per eventuali riprogettazioni in materia. L'elaborazione dei dati forniti dai questionari degli studenti⁶ ha evidenziato, a mio giudizio, alcuni elementi che meritano attenzione.

Per quanto riguarda l'ambito dell'*accoglienza*, che nel progetto era stato svolto dai docenti della scuola sulla base del progetto già illustrato, le valutazioni espresse dagli alunni sono state prevalentemente positive; in particolare, rispetto all'item «Ho ben chiaro che cosa viene richiesto dagli insegnanti di questa scuola» il 60,9% ha risposto *abbastanza* e il 13% *molto* e all'item «Ho ben capito come devo comportarmi in questa scuola» le risposte *abbastanza* sono state il 70,8% e *molto* il 24,8%. Per quanto riguarda la misurazione dell'*atteggiamento di fondo* emergono due dati molto importanti: il 75,8% ritiene che possedere un titolo di studio sia una cosa importante (item 3), mentre per quanto riguarda l'item «Dover andare a scuola fino a 15 anni è una perdita di tempo» il 71,4% ha risposto *per niente* e il 22,4% *poco*, dimostrando in modo nettissimo che la formazione nell'ambito della scuola gode di una considerazione generale assolutamente positiva. Per quanto attiene l'ambito del *gradimento* le valutazioni sono risultate positive rispetto alla scelta degli argomenti trattati dai docenti esterni (item 48

con 62,7% *abbastanza* e 6,8% *molto*) e alla loro competenza (item 50, con 68,9% *abbastanza* e 7,5% *molto*) mentre evidentemente doveva essere più approfondito l'aspetto del «Collegamento tra le lezioni degli esperti e quelle dei docenti», come risulta dalle risposte all'item 52 che presentano solo il 40,4% di *abbastanza* e il 5,6% di *molto*. Rispetto al problema dell'*orientamento*, la valutazione meno soddisfacente riguarda le prospettive in uscita (item 20) mentre risulta chiaro alla maggioranza che cosa comporterà la frequenza al successivo anno scolastico. Tuttavia, rispetto alla domanda posta dall'item 12 «Se non fossi stato obbligato a frequentare questo anno scolastico, al termine della terza media che scelta avresti fatto?» l'80,7% ha risposto *questa scuola*, dato che credo possa essere interpretato non solo come una positiva valutazione di tale servizio scolastico, ma anche come la prova di una domanda di istruzione scolastica che non deve venire sottovalutata.

5.5.2. Le riflessioni da parte dei docenti

Alle riflessioni finora presentate vorrei unire le considerazioni espresse da due docenti che, in anni diversi, sono stati coinvolti con le loro classi nell'esperienza dei NOS integrati. Ai due docenti era stato richiesto di fornire un piccolo contributo scritto in cui chiarire gli aspetti positivi ed eventualmente critici dell'esperienza svolta presso il Liceo artistico Arcangeli.

La prima riflessione è stata fornita dal prof. Pietro Pancaldi, che all'epoca aveva collaborato alla progettazione del primo intervento e ne aveva seguito personalmente il percorso sia in qualità di vicepresidente sia come docente di matematica e fisica in una classe prima. Egli afferma:

Si è sicuramente manifestata la valenza positiva dell'intervento per gli studenti che avevano l'opportunità di aprire una finestra sul proprio sé, sul mondo circostante e sui possibili ambiti lavorativi. Emergeva comunque l'esigenza di una maggiore integrazione fra scuola e agenzia formativa, in quanto i docenti del liceo, ancora poco coinvolti nel progetto (era il primo anno di attivazione del NOS) tendevano a estraniarsi o al massimo a partecipare da spettatori.

Un commento agli interventi che si sono effettuati al liceo negli ultimi due anni proviene anche dalla prof.ssa Mariangela Zaffani, docente di Discipline pittoriche, coordinatrice di una classe prima:

Aspetti positivi: buona accoglienza e risposta da parte degli alunni alle attività proposte dagli operatori sia nell'a.s. 2001-2002 che nell'a.s. 2002-2003. Per gli alunni le attività sono servite a una prima socializzazione all'interno della classe; per gli insegnanti la relazione esposta dall'operatore (a.s. 2002-2003) all'interno del primo consiglio di classe è servita per inquadrare a livello generale le

dinamiche relazionali tra gli allievi. *Aspetti migliorabili*: migliorare il rapporto tra gli operatori e gli insegnanti della classe con periodiche verifiche sul lavoro svolto, ovvero si potrebbero organizzare tre incontri, dei quali uno preliminare di presentazione del lavoro, uno di medio termine di verifica delle situazioni problematiche e uno conclusivo (in tal senso è stato molto gradito l'intervento dell'operatore NOS all'interno del primo consiglio di classe I A nell'a.s. 2002-2003). Per rendere più efficace l'intervento occorrerebbe: 1) stabilire con l'operatore una scaletta di interventi, o semplicemente fornire al consiglio di classe indicazioni operative o consigli utili per migliorare ove è possibile il rapporto tra allievo/scuola, allievo/compagni, allievo/insegnanti; 2) ampliare, se possibile, nella scaletta degli operatori la sezione relativa ai desideri e alle aspettative dei ragazzi; 3) migliorare, all'interno del progetto, la parte relativa alla presentazione della scuola e delle sue attività extracurricolari e curricolari e così ciò che attiene al regolamento di istituto; 4) nel caso di classi prime molto numerose, definire i compiti del coordinatore e del tutor in modo equo, affidando eventualmente al primo il controllo più generale della classe e al secondo il compito, affiancato magari dall'operatore esterno della formazione, di seguire i casi più problematici.

5.6

Conclusioni

Dopo avere ripercorso le vicende della progettazione dei NOS all'interno di una realtà scolastica che appare in via di espansione ci si chiede che cosa potrà avvenire a partire dal prossimo anno con le modifiche che sono subentrate a livello normativo sull'obbligo scolastico e sul diritto-dovere all'istruzione. In questo senso, oltre a caldeggiare le misure che potranno essere prese a livello regionale e provinciale per mantenere fino ai quindici anni i giovani studenti nell'ambito dell'istruzione scolastica, sorgono ora altre difficoltà relative alla certificazione dell'obbligo assolto e soprattutto, credo, alla gestione di quelle situazioni a rischio che, se fino all'avvento di questa nuova legge dovevano essere monitorate e quindi segnalate, ora rischiano di non poter essere più perseguite e quindi di sfuggire a qualsiasi controllo. L'esperienza ha invece dimostrato che è proprio il primo anno della scuola media superiore a essere particolarmente significativo e delicato per il percorso formativo di ogni giovane studente e che le famiglie e gli alunni hanno potuto trovare nella scuola e nei percorsi creati in integrazione un punto di riferimento per orientare le loro scelte verso un futuro forse meno incerto.

Note

1. A. Chiozza, *Obbligo scolastico, obbligo formativo e percorsi integrati tra istruzione e formazione professionale*, in "Quaderni di Orientamento", 17, 2001.

2. Come risulta da *Il nuovo obbligo scolastico, Indagine sul primo anno di applicazione della legge 20 gennaio 1999, n. 9. Analisi e Valutazione*, Roma 10 maggio 2001. In realtà i dati statistici pubblicati confermano il successo della legge 9/99.

3. Va ricordato che dopo il biennio comune gli alunni del corso tradizionale possono scegliere fra l'indirizzo Accademia – I sezione – e l'indirizzo Architettura – II sezione –, mentre gli allievi del corso sperimentale possono scegliere tra gli indirizzi Architettura, Figurativo e Grafico attivato dall'a.s. 2002-2003.

4. Dalla presentazione del progetto fornita dal pedagogo dott. G. Melotti in una bozza di documento del giugno 2000 preparata in vista della scadenza di presentazione del bando fissata al 15 giugno 2000.

5. L'obbligo formativo viene normato dall'art. 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144, che stabilisce «l'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del diciottesimo anno di età», anche al di fuori del sistema d'istruzione scolastica.

6. I dati sono quelli riportati nella *Sintesi dell'elaborazione dati dei questionari studenti* e includono le risposte di 161 studenti del Liceo Arcangeli e dell'Istituto Statale d'Arte di Bologna.

6

Per un'autentica integrazione nel NOS: importanza della figura del tutor

di *Cristina Donà*

6.1

Introduzione

L'Istituto tecnico commerciale Rosa Luxemburg persegue da anni gli obiettivi fondamentali dichiarati nel POF e che sono rivolti all'autoformazione della persona nel rispetto di sé e dell'altro e all'elaborazione di un autonomo progetto formativo, nella logica di un curriculum flessibile capace di interpretare i bisogni degli allievi, favorendone l'esplicitazione di capacità individuali.

A questo proposito le finalità dichiarate sono sempre state coerenti con gli obiettivi del NOS quali:

- motivare tutti gli allievi, favorendone l'esercizio del senso critico anche attraverso apposite iniziative formative sui principali temi della cultura, della società e della scienza contemporanea;
- verificare la coerenza tra l'indirizzo scelto e le potenzialità e le attitudini individuali al fine di confermare e rafforzare le scelte effettuate o di individuare possibili percorsi alternativi;
- sostenere sul piano didattico gli allievi orientati a passare ad altro indirizzo di scuola secondaria superiore;
- promuovere condizioni favorevoli, anche attraverso una adeguata personalizzazione del curriculum, al pieno sviluppo delle potenzialità educative degli alunni la cui integrazione per ragioni culturali, sociali e linguistiche presenta particolari difficoltà;
- realizzare percorsi mirati per gli allievi orientati a uscire dal sistema scolastico.

Avendo quindi il primo anno della scuola secondaria una forte valenza formativa, sono stati attivati, negli ultimi quattro anni, interventi integrati con l'Ente di formazione per l'economia sociale (EFESO) di Bologna: tale azione sinergica è determinata dalla necessità di sviluppare la *capacità critica* e la *conoscenza del sé* degli allievi, stimolando riflessioni che conducano a una maggiore consapevolezza riguardo le proprie scelte professionali e di vita, considerando la grande *difficoltà di orientarsi* dei giovani adolescenti, in un mondo per molti aspetti disorientante e in costante mutamento.

La complessità degli obiettivi rende palese l'impossibilità per l'istituzione scolastica di farsi carico *in toto* degli esiti formativi degli allievi, in quanto molte componenti risultano interagenti e determinanti per un successo scolastico: spessissimo e giustamente gli insegnanti si sono lamentati di essere chiamati a svolgere compiti non impliciti nella professionalità di docente ma che richiedevano competenze specifiche; ciò è ancor più vero in questi ultimi anni e lo è in massima misura considerando l'obbligo formativo fino al diciottesimo anno d'età.

Molti giovani oggi giungono al biennio della scuola secondaria per avviare quel completamento formativo in vista di scelte scolastiche o lavorative; è perciò dalla sinergia tra le competenze della scuola e quelle dei centri di formazione professionale che si può auspicare un avvio di modalità efficaci per aiutare e orientare i ragazzi verso scelte consapevoli e positive: didattica orientativa e formazione professionale, lavorando all'unisono, possono essere di sostegno agli allievi per una maggiore consapevolezza nelle proprie possibilità e potenzialità creative.

La vera difficoltà che la scuola si trova ad affrontare è l'attuabilità concreta di indicazioni e norme generali che spesso vengono superficialmente comprese ma poco nella loro reale essenza ed effettiva realizzazione, creando fraintendimenti che poco giovano all'efficacia di normative che rischiano di rimanere fondamentalmente incomprese.

Le domande che nascono spontanee riguardano appunto la visibilità chiara di ciò che è possibile attuare, come e con quali tempi previsti; sono insomma gli esempi concreti che la scuola richiede per avviare percorsi per molti aspetti non sempre compresi da alcuni docenti (e verso i quali frequentemente nascono atteggiamenti di diffidenza e timore).

Sono quindi una serie di azioni integrate e coordinate nel quadro dell'obbligo formativo che devono vedere impegnati i singoli istituti scolastici e gli enti di formazione professionale, secondo un progetto che espliciti un *piano di attività per l'orientamento*, frutto di scelte condivise tra la scuola e il centro di formazione, per essere veramente incisivi ed efficaci nell'iter educativo messo in atto.

Fissati i criteri generali secondo i quali procedere, è stato perciò necessario prevedere, con regolarità, momenti di analisi e confronto tra il gruppo di insegnanti del Consiglio di classe e gli operatori esterni con incontri nel corso dell'esperienza, per individuare priorità in relazione anche alla singola classe e per monitorare il percorso, cambiando eventualmente alcune specificità dell'intervento, per renderlo più efficace, prestando grande attenzione alle caratteristiche di ciascun gruppo-classe.

La messa in campo di competenze diverse, quali quelle relative al processo di insegnamento/apprendimento dei docenti e quelle più specificatamente relazionali dei formatori di EFESO, ha evidenziato comun-

que la necessità di un coordinamento in fase progettuale e di realizzazione delle azioni formative, rendendo così fondamentale la figura del *tutor* nelle classi del biennio a cui sono stati affidati i seguenti compiti:

- prevenire la dispersione scolastica;
- favorire l'inserimento nell'ambiente scolastico;
- facilitare scelte consapevoli e autonome;
- facilitare la comunicazione tra le diverse componenti scolastiche e formative;
- migliorare la vita scolastica con scelte condivise;
- sviluppare le abilità di studio degli allievi.

È quindi nell'ambito della realizzazione del servizio relativo al POF, che ogni Consiglio di classe ha un coordinatore/tutor che riveste un'importanza fondamentale nelle classi del biennio, anche in relazione all'obbligo scolastico, come figura cardine per un inserimento proficuo degli allievi delle classi prime e per un proseguimento efficace del processo formativo scolastico.

Inoltre la necessità sempre più sentita di un rapporto costruttivo tra scuola e famiglie ha messo in evidenza l'importanza della figura del tutor di classe per avviare un dialogo finalizzato a un miglioramento del servizio scolastico e per favorire la crescita culturale e personale degli adolescenti entrati nel biennio superiore.

In quest'ottica il Consiglio di classe diventa momento cardine della vita scolastica in quanto dovrebbe rendere sempre più strette le relazioni dialogiche tra le varie componenti formative, con lo scopo di rendere più efficaci le scelte operate.

Risulta inoltre evidente che un rapporto più stretto di comunicazione tra gli stessi docenti del Consiglio di classe, i formatori del centro di formazione professionale, gli studenti e le famiglie, porta a un miglioramento della vita scolastica facilitando scelte condivise e motivate.

Certamente la scelta di puntare su tale figura è nata dall'esigenza di trovare strategie sempre più efficaci nel momento della prima accoglienza, per favorire l'integrazione nella nuova realtà scolastica e durante il percorso di apprendimento degli allievi, perché abbiano come punto di riferimento un docente del Consiglio di classe che funga da collante tra le varie componenti, rendendo effettivamente possibile il successo scolastico. In pratica il tutor deve svolgere e seguire diverse attività, a volte molto impegnative e che presuppongono una certa flessibilità anche nell'organizzazione del proprio lavoro scolastico: forte motivazione, attitudine personale, competenze professionali e di relazione sono ovviamente indispensabili per la reale assunzione di responsabilità allargate.

Il tutor infatti:

- coordina le attività del Consiglio di classe delle classi prime e seconde;

- è il tramite tra il Consiglio di classe, gli studenti, le loro famiglie e il dirigente scolastico;
- partecipa all'accoglienza nella settimana iniziale dell'anno scolastico;
- partecipa alla programmazione e interazione con gli orientatori della formazione professionale degli interventi in classe;
- collabora con il Centro di informazione e consulenza (CIC) per problematiche specifiche di alcuni allievi (handicap, svantaggio sociale ecc.) segnalando, dopo decisione unanime nell'ambito del Consiglio di classe, casi particolari che necessitino di interventi anche di specialisti esterni;
- aggiorna il *diario del tutor*;
- controlla che i risultati dei singoli moduli disciplinari siano annotati su specifica scheda;
- promuove lo svolgimento delle attività relative alle abilità di studio.

Per l'attività relativa all'*accoglienza*, l'Istituto tecnico commerciale Rosa Luxemburg ha avviato un percorso autonomo, dopo le prime esperienze in integrazione¹ con la formazione professionale, nell'ottica della *sostenibilità*², organizzando quattro giornate scandite dalle seguenti attività:

- visita alla struttura scolastica;
- attività biblioteca e sicurezza;
- simulazione evacuazione;
- attività di presentazione del laboratorio linguistico e relativo regolamento;
- attività di presentazione dei laboratori di chimica e fisica e relativo regolamento;
- attività di laboratorio di informatica (6 ore);
- presentazione materiale regolamento d'Istituto;
- attività CIC;
- somministrazione *questionario accoglienza*;
- somministrazione *questionario conclusivo*.

In particolare il tutor nella prima settimana d'accoglienza:

- presenta alla classe il Regolamento di istituto;
- somministra agli alunni il questionario d'accoglienza (costituito da due parti);
- raccoglie e conserva i questionari compilati nel *diario del tutor*;
- informa i colleghi interessati (inglese, matematica, italiano) della disponibilità dei test d'ingresso;
- coordina il primo Consiglio di classe;
- presenta alla classe la funzione del *tutor* e il ruolo del rappresentante di classe.

Al termine della settimana di accoglienza (ultima giornata):

- distribuisce agli alunni il questionario conclusivo e raccoglie i risultati;

- commenta in classe i risultati del questionario conclusivo;
- li conserva nel *diario del tutor*.

Lo strumento del *diario del tutor* è stato introdotto per avere memoria storica della classe, sia a livello individuale, sia come gruppo-classe ed è articolato in diverse parti con la funzione di raccogliere tutto il materiale utile per un'analisi più completa della realtà in cui viene attivato il percorso formativo. Contiene infatti: dati anagrafici di ciascun allievo; risultati in uscita dalla scuola media; risultati del *questionario d'accoglienza*; risultati dei test d'ingresso; note comportamentali individuali o di gruppo; tabulato quindicinale delle assenze; annotazione di colloqui, di persona o telefonici, per allievi con problemi di apprendimento o di disagio scolastico; fotocopia delle schede informative dei risultati dei moduli disciplinari (aggiornati dal Consiglio di classe).

Altra azione formativa che, dopo l'esperienza in integrazione con la formazione professionale, nell'ottica della sostenibilità, i docenti hanno assunto in prima persona è quella relativa al percorso sulle *Abilità di studio*, individuando all'interno di ciascun Consiglio di classe quattro discipline, due di area linguistica e due di area scientifico-professionale, per l'attivazione di metodi e strategie d'apprendimento, per limitare l'insuccesso scolastico e incrementare la motivazione degli allievi delle classi prime.

La scelta di progettare, realizzare e verificare tale percorso, senza il ricorso all'integrazione con la formazione professionale, è nata dalla convinzione che aspetti metodologici disciplinari, nel processo di insegnamento/apprendimento, debbano essere seguiti dai docenti, in quanto di competenza squisitamente didattica. Si è quindi diviso il percorso in due parti, una da concludersi nel mese di dicembre e l'altra nel mese di marzo che prevedevano gli obiettivi di orientarsi nel manuale, contestualizzare il lessico, comprendere parole-chiave e concetti fondamentali, usare un lessico specifico, schematizzare e sintetizzare.

Vengono presentati nella TAB. 6.1 gli elementi fondamentali di un modulo³ sul *Metodo di studio* e nella TAB. 6.2 la sua scansione temporale.

In ogni fase è proficuo adottare un metodo ermeneutico per avviare una consapevolezza delle proprie possibilità o delle proprie difficoltà al fine di indurre una volontà di intervento che sia funzionale ed "economico" per l'apprendimento e che dia una maggiore motivazione nel percorso formativo, considerando la possibilità di acquisire competenze e conoscenze in modo efficace.

Nella FIG. 6.1 viene presentato un possibile modello di plannig settimanale su cui lavorare con gli allievi finalizzato a un'autovalutazione. Si tratta di uno strumento molto semplice e di facile uso per uno studente di una eventuale classe prima del biennio unitario in cui è presentato il quadro completo dei giorni della settimana e delle ore curriculari scolastiche ed extrascolastiche.

TABELLA 6.1

Gli elementi fondamentali del modulo sul *Metodo di studio*

<i>Risultato atteso:</i>	acquisire gli strumenti di base per un efficace metodo di studio
<i>Obiettivi</i>	<ul style="list-style-type: none"> – motivare alla ricerca di un efficace metodo di studio – acquisire strumenti di lettura e analisi di testi scritti – valorizzare in modo positivo l’ascolto in classe
<i>Contenuti</i>	<ul style="list-style-type: none"> – organizzazione razionale del proprio tempo dedicato all’apprendimento – lettura attraverso il riconoscimento di parole e concetti-chiave – produzione di appunti
<i>Strumenti</i>	<ul style="list-style-type: none"> – planning settimanale – schede di supporto per una lettura guidata di un testo tratto da un manuale scolastico – questionario di riflessione sugli ostacoli che si frappongono nella fase di ascolto – scheda guidata per un ascolto attivo e funzionale alla stesura di appunti
<i>Tempi</i>	10 ore da suddividersi in 4 incontri nei mesi di settembre e prima metà di ottobre (con frequenza settimanale), oppure con frequenza intensiva, due incontri alla settimana per avviare subito un metodo efficace
<i>Docenti:</i>	il percorso può essere, tutto o in parte, attivato con la compresenza dell’operatore e dell’insegnante tutor (o di un altro docente delle discipline curriculari, in base a scelte concordate nel consiglio di classe effettuato con la presenza del docente della formazione professionale)

Il tentativo di far arrivare un messaggio positivo agli allievi rispetto la reale possibilità di avviare un buon metodo di studio, penso sia un ottimo punto di partenza anche per raggiungere una consapevolezza maggiore riguardo le proprie capacità, intravedendo risultati facilitanti il cammino di maturazione e definizione della personalità, non solo in ambito scolastico, ma come sviluppo armonico di un “cittadino” nel mondo, che sappia muoversi con piena coscienza dei propri mezzi.

Sulla tabella di planning settimanale, ciascun allievo annoterà l’orario scolastico inserendo per ogni giornata le materie in calendario, per le ore trascorse a scuola, e gli impegni relativi alle ore extrascolastiche, sia relativi a ore di studio, sia dedicate ad altre attività (sportive, hobbies ecc.).

Completata la settimana, ognuno nella parte riservata alle note, segnerà il monte orario dedicato a ciascuna attività.

Seguirà in classe dibattito di riflessione sui dati emersi, evidenziando alla lavagna i risultati che costituiscano una media approssimativa scaturita dalla classe.

Il materiale preso in esame e la declinazione di metodologie attivate fanno parte di quel “bagaglio” di competenze che la scuola ha man

mano acquisito e che è diventato un modo di lavorare comune, che è stato possibile grazie alla progettazione eseguita insieme ad EFESO, perseguendo obiettivi condivisi e sempre nella logica di un miglioramento della vita scolastica.

6.2

L'esperienza di integrazione con EFESO

L'Istituto Rosa Luxemburg ha avviato, sin dall'anno scolastico 1998-1999, l'integrazione tra sistema scolastico e sistema della formazione professionale, creando una collaborazione continuativa con EFESO.

Dal 1998 ad oggi questa collaborazione ha portato a un arricchimento costante del POF mediante progetti formativi curricolari ed extracurricolari, professionalizzanti, orientativi o di consolidamento delle competenze di base e trasversali.

EFESO, sulla base delle diverse esperienze realizzate in questi ultimi anni nell'ambito del NOS, ha quindi rappresentato una opportunità per l'acquisizione e la sperimentazione di nuovi strumenti, concettuali e metodologici, a supporto delle attività legate all'obbligo scolastico.

I progetti in questi quattro anni, che hanno visto un progressivo ridimensionamento dell'intervento esterno del centro di formazione professionale – avendo la scuola fatti propri molti strumenti e metodologie acquisiti e quindi portato a una delimitazione di “campo” per gli interventi di EFESO soprattutto relativi alla conoscenza di sé, alla socializzazione e al *problem solving* – sono stati finanziati dalla Provincia di Bologna e dal Fondo sociale europeo (FSE) per favorire l'integrazione tra istituzioni formative con la finalità di limitare la dispersione scolastica e accompagnare il processo di crescita individuale e sociale degli adolescenti. Il potenziamento quindi di strumenti atti a orientare e rendere consapevoli delle scelte è stato il fulcro del lavoro nelle classi, per portare gli allievi a un riconoscimento esplicito delle proprie attitudini, anche in relazione alla realtà, rafforzando l'autostima e lo spirito d'iniziativa. Tale azione è stata portata avanti in tutte le classi prime proprio nella convinzione che tutti gli allievi potessero averne vantaggio, sia come momenti che esulavano da una logica solo valutativa-disciplinare, sia come opportunità di conoscenza di sé a livello individuale, ma anche di sé in relazione al gruppo-classe.

Nell'a.s. 2001-2002, nell'ambito del bando della Provincia di Bologna del 2001, è stato finanziato un intervento (Rif. GPBO2100) intitolato *Percorsi e strumenti per la scelta* che è partito dalla considerazione che gli studenti del biennio della scuola media superiore spesso non conoscono bene se stessi o, ancor più, non hanno sviluppato una fiducia completa e matura nelle proprie possibilità e capacità. Tale percor-

so di orientamento, per gli studenti del primo anno, consisteva in 38 ore per 10 classi e ha rappresentato la normale prosecuzione dell'azione orientativa sviluppata negli anni precedenti.

Il percorso curricolare si è di conseguenza articolato in moduli (TAB. 6.3) che erano focalizzati sul progetto di scelta e le abilità di studio.

TABELLA 6.3
Struttura del percorso in integrazione (a.s. 2001-2002)

Numero modulo	Titolo
1	acquisire gli strumenti di base per un efficace metodo di studio
2	orientarsi nella conoscenza di sé
3	orientarsi nella comunicazione e relazione con gli altri
4	il mondo del lavoro, opportunità e specificità
5	orientarsi nella scelta

L'organizzazione modulare ha lo scopo di scandire in modo chiaro i vari momenti del percorso, evidenziando agli allievi l'area di intervento e gli obiettivi di volta in volta fissati, secondo criteri di trasparenza, comprensibilità ed efficacia. Serve inoltre a rendere più consapevoli i ragazzi dell'acquisizione di competenze e capacità spendibili sia in un contesto scolastico, sia in un contesto di formazione professionale. Tale modularità si dovrebbe per altro inserire in un metodo di lavoro proprio anche dell'ambito disciplinare della scuola, nell'ottica di percorsi certificabili e che diventino "bagaglio culturale" utilizzabile nella vita e nel lavoro.

La scelta di iniziare con obiettivi legati alla sfera delle abilità di studio nasce dalla constatazione di molti insegnanti della necessità di collocare all'inizio dell'anno scolastico un percorso educativo che sia propedeutico al lavoro scolastico, là dove, nonostante otto anni di scuola di base, spesso gli allievi si dimostrano scarsamente orientati proprio nel metodo di studio, denotando difficoltà sia organizzative sia di approccio ai testi.

Come è stato evidenziato precedentemente, il modulo relativo alle abilità di studio, dopo due esperienze di integrazione con i formatori di EFESO, è stato seguito dai docenti del Consiglio di classe e calato nella "normalità" del processo di insegnamento/apprendimento.

6.3

La valutazione del progetto

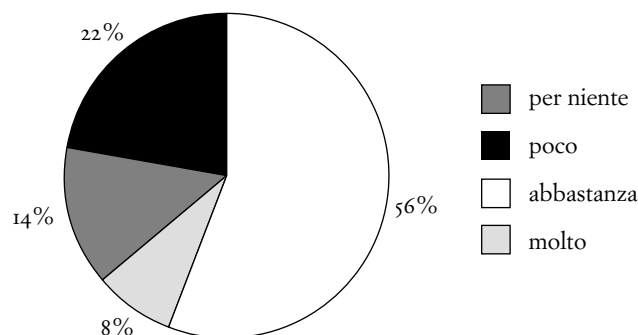
Al termine dell'intervento realizzatosi nell'a.s. 2001-2002, è stato somministrato a 219 allievi di 10 classi prime il questionario proposto dal Servizio Scuola della Provincia di Bologna, per monitorare gli effetti dell'integrazione sia a livello di ciascuna classe, sia per la totalità dell'Istituto⁴.

Mi sembra interessante, per non dover ricalcare il lavoro di analisi e monitoraggio già attuato dallo Sportello per la valutazione preposto a ciò dalla Provincia, vedere in particolare i risultati relativi agli item che misurano il gradimento delle attività realizzate dagli operatori di EFESO. Si riportano quindi tali risultati con l'indicazione delle percentuali relative alle risposte⁵.

Il primo item che ci interessava analizzare è stato l'item 46 che chiedeva il gradimento circa l'organizzazione dell'orario e del calendario: il 56% ha risposto abbastanza, molto l'8%, complessivamente quindi tale aspetto non è sembrato problematico (FIG. 6.2).

FIGURA 6.2

Risposte all'item 46: gradimento organizzazione orario e calendario (percentuali)



Il secondo item riguardava il modo di organizzare le lezioni usato dai docenti esterni ed è risultato che il 41% ha risposto abbastanza, il 23% molto. Bisogna per altro considerare che comunque il 36% degli allievi non ha gradito il modo di organizzare le lezioni. Sarebbe quindi interessante capire il perché, indagando maggiormente le motivazioni addotte (FIG. 6.3).

Il terzo item considerato è stato quello relativo alla scelta degli argomenti trattati dai docenti esterni e vedendo che il 45% ha risposto abbastanza e il 19% molto, si può constatare che un 64% risponde positivamente dimostrando interesse per le tematiche affrontate (FIG. 6.4).

Il quarto item chiedeva di esprimere il gradimento sulla chiarezza e comprensibilità del linguaggio utilizzato dai docenti esterni e qui emergono dei risultati ottimi in quanto il 45% risponde abbastanza e ben il 38% molto; evidentemente gli operatori sanno modulare il linguaggio in modo facilmente comprensibile ai ragazzi, facendosi sentire anche più vicini alla realtà adolescenziale (FIG. 6.5).

FIGURA 6.3

Risposte all'item 47: gradimento organizzazione lezioni docenti esterni (percentuali)

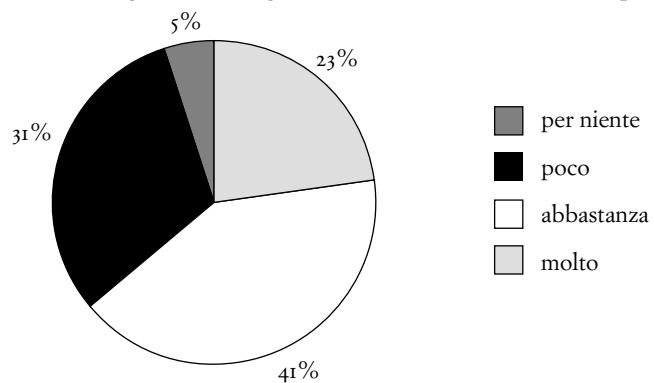


FIGURA 6.4

Risposte all'item 48: gradimento argomenti trattati dai docenti esterni (percentuali)

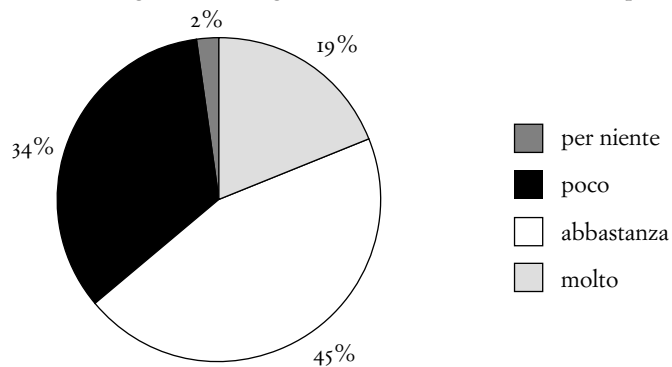
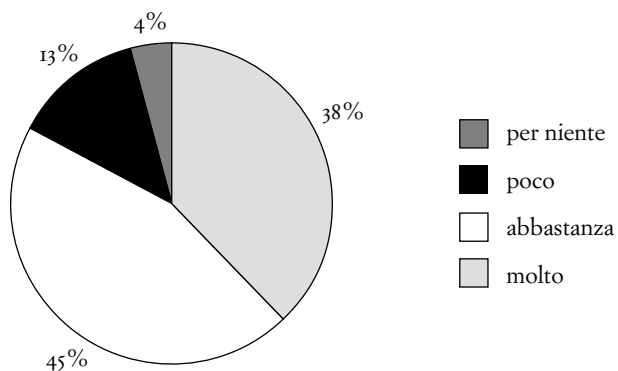


FIGURA 6.5

Risposte all'item 49: chiarezza e comprensibilità linguaggio docenti esterni (percentuali)



Il quinto item considerato verteva sulla competenza dei docenti esterni e anche in questo caso i risultati sono più che positivi in quanto il 55% dichiara abbastanza, molto il 27%; gli operatori sono compresi nella specificità delle loro competenze professionali in un processo non di valutazione e giudizio (FIG. 6.6).

FIGURA 6.6

Risposte all'item 50: gradimento competenza docenti esterni (percentuali)

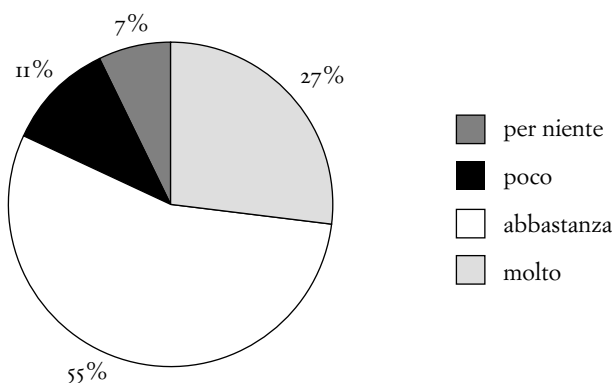
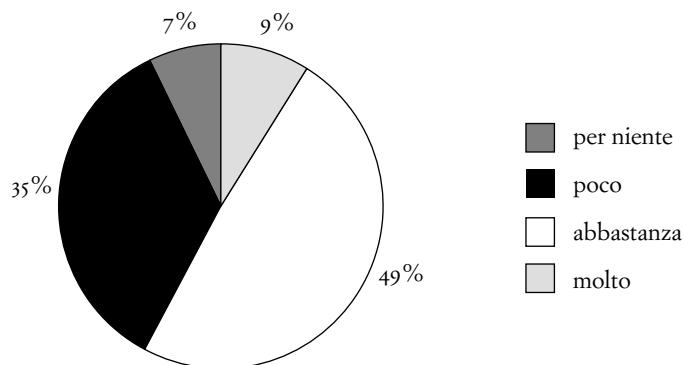


FIGURA 6.7

Risposte all'item 51: gradimento chiarezza motivi dell'integrazione (percentuali)

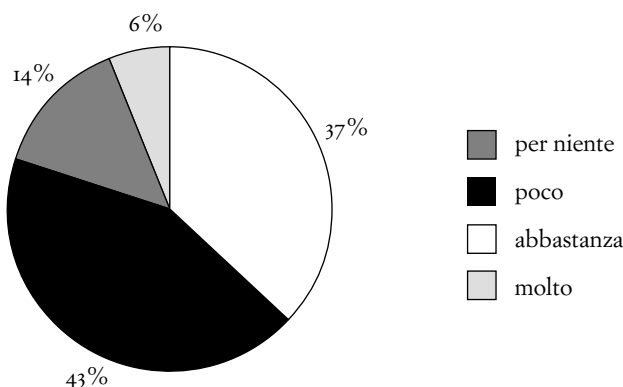


Il sesto item che si è voluto analizzare è stato quello, un po' complesso, sulla chiarezza con cui è stato spiegato il perché la scuola ha organizzato attività con esperti esterni. Certamente questo aspetto poteva non essere chiaro agli stessi operatori in quanto l'atteggiamento dei docenti coinvolti non è stato omogeneo e a volte alcune resistenze dei docenti potevano aver influito sulla chiarezza dello scopo perseguito dall'azione di integrazione. Emerge infatti che il 49% risponde abbastanza

ma ben un 35% più un 7% pensa poco o per niente, dando una conferma dell'esistenza di modi disomogenei degli insegnanti di rapportarsi nei confronti del progetto (FIG. 6.7).

Il settimo item riguardava i collegamenti tra le lezioni degli esperti esterni e quelle degli insegnanti della scuola. Anche in questo caso si va a confermare una certa difficoltà di raccordo e integrazione tra docenti esterni e interni. Infatti il 43% dichiara poco e un altro 14% per niente, dando l'impressione che in molti casi le due azioni restino, per certi versi, due mondi separati (FIG. 6.8).

FIGURA 6.8
Risposte all'item 52: gradimento collegamento lezioni esperti esterni/insegnanti (percentuali)



Anche l'ottavo item riguardante l'interesse dimostrato dagli insegnanti della scuola verso le attività integrate ci può dare utili indicazioni. Emerge infatti che il 44% ritiene vi sia abbastanza interesse mentre il 33% poco che, sommato al 13% di per niente ci dà un totale di negatività del 46% contro una percentuale positiva del 54%. Tali valori risultano abbastanza equilibrati ma mi sembrerebbe auspicabile uno spostamento di segno positivo maggiore, in quanto nell'analisi di questi atteggiamenti sta la vera sfida di una reale e concreta integrazione. La scuola, o per lo meno alcuni docenti, non dimostra sempre un coinvolgimento in tali attività integrate, facendo emergere situazioni di una certa diffidenza che certamente non giovano al successo formativo del progetto (FIG. 6.9).

Passando al giudizio complessivo dato sul percorso integrato nel nono item considerato, si vede che il 43% esprime un giudizio abbastanza positivo che, associato al 29% che dice addirittura molto, diventa un 72%: gli allievi hanno quindi una percezione positiva dell'esperienza (FIG. 6.10).

FIGURA 6.9

Risposte all'item 53: gradimento interesse insegnanti verso attività integrate (percentuali)

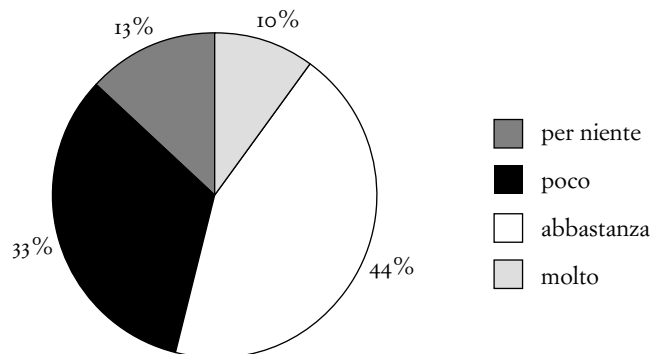


FIGURA 6.10

Risposte all'item 54: gradimento percorso integrato nel suo insieme (percentuali)

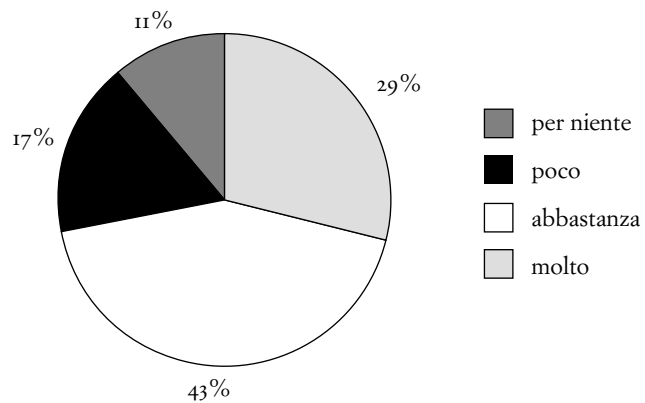
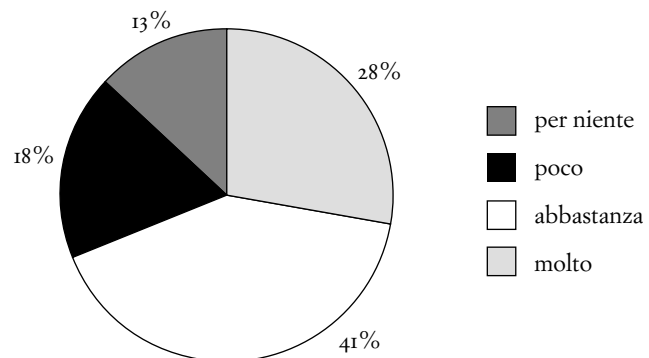


FIGURA 6.11

Risposte all'item 41: ho le idee chiare su cosa farò il prossimo anno scolastico (percentuali)



Passando ad analizzare l'aspetto orientativo dell'integrazione, si è chiesto agli allievi se avevano le idee chiare su cosa fare il prossimo anno. Il 41% afferma di averle abbastanza e il 28% arriva a dire molto, confermando la valenza del percorso formativo in tal senso (FIG. 6.11).

In linea con i risultati dell'item precedente sono quelli relativi all'item che chiedeva agli studenti se avevano tutte le informazioni per capire meglio cosa fare il prossimo anno. Dai dati risulta che il 54% afferma abbastanza e il 10% molto (FIG. 6.12).

FIGURA 6.12

Risposte all'item 14: ho tutte le informazioni per capire meglio cosa fare il prossimo anno (percentuali)

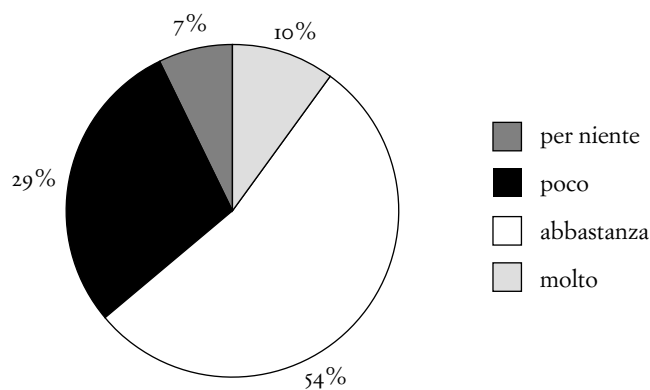
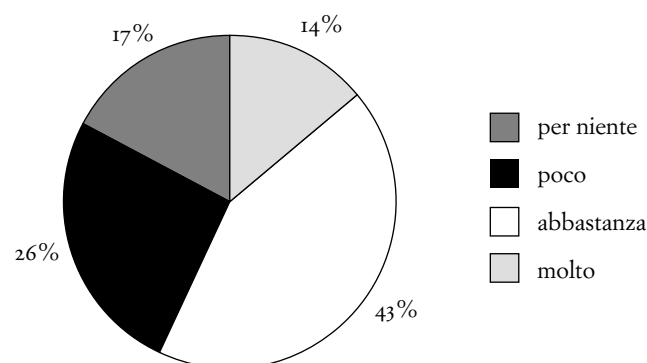


FIGURA 6.13

Risposte all'item 20: ho chiaro quali lavori potrò svolgere con il diploma che rilascia questa scuola (percentuali)



Quando ci si proietta alla fine del percorso di studi intrapreso, alla domanda se avevano le idee chiare su quali lavori potranno svolgere con il diploma che rilascia l'istituto, il 43% degli studenti risponde abbastanza, il 14% molto, il 26% poco e il 17% per niente, dati che ci fanno capire comunque che almeno un 43% di allievi non ha ancora chiare le prospettive di lavoro possibili grazie al diploma rilasciato dalla scuola. Tale incertezza può senza dubbio essere sintomo legato all'età ancora giovane degli allievi i quali, frequentando appena il primo anno di scuola superiore, vedono ancora un po' lontano il raggiungimento dell'obiettivo professionale (FIG. 6.13).

Proprio in considerazione di un riesame del progetto realizzato nell'a.s. 2001-2002, la Commissione, formata dalla dirigente scolastica, dalla responsabile del biennio e dalla responsabile di EFESO, ha evidenziato la necessità di progettare un percorso formativo che vedesse un maggiore collegamento tra istituzione scolastica, in particolare tra i docenti tutor, e l'esperto esterno, in modo da evitare uno scollamento tra le due realtà per avviare un lavoro in sintonia e quindi garantire un'efficacia maggiore per gli allievi.

A tale decisione si è pervenuti proprio valutando i risultati dei questionari, e in particolare gli item 51, 52 e 53, in quanto ci è sembrato evidente che una certa criticità era da riscontrarsi in un certo scollamento, nella percezione dei ragazzi, tra le attività in integrazione e quelle curricolari. Era quindi necessario coinvolgere maggiormente tutti i "protagonisti", sviluppando ulteriormente il lavoro di co-progettazione e intraprendendo la via della compresenza in classe, per cercare di prevenire percezioni negative da parte degli allievi o "lontananze" da parte dei docenti.

A questo fine il progetto presentato per l'a.s. 2002-2003 si pone l'obiettivo di rendere esplicite, attraverso un'azione concertata tra allievo, tutor e formatore, le risorse individuali degli studenti delle classi prime documentandole in uno strumento, il *portfolio*, che rappresenti la memoria tangibile di un percorso di crescita e valorizzazione personale.

Nello specifico l'intera azione si sviluppa attraverso l'elaborazione e sperimentazione nelle classi, con il coinvolgimento diretto dei tutor, di un *portfolio personalizzato* che evidenzia aspetti significativi per quanto attiene le competenze, le attitudini e le capacità relazionali di ciascuno.

Il fatto che i docenti siano in compresenza in classe con il formatore è visto nell'ottica di colmare quelle distanze che erano emerse proprio dalle risposte ottenute dagli allievi e che risultavano i punti critici della realizzazione di un'effettiva integrazione. Il progetto è ancora in via di realizzazione ma comincia già a chiarirsi la necessità di coinvolgere anche altri docenti dei Consigli di classe al fine di condividere modalità di lavoro e obiettivi formativi trasversali.

6.4

Conclusioni progettuali

Dal quadro presentato risulta quindi evidente che i cambiamenti effettuati nella realizzazione di attività relative alle prime classi sono stati indotti dalla *valutazione di esigenze, possibilità e risorse* presenti nella scuola, proprio per avviare percorsi che fossero parte integrante dell'offerta formativa dell'Istituto Rosa Luxemburg e che avessero la peculiarità di una *sostenibilità* anche di risorse umane e finanziarie. La commissione ha quindi valutato ciò che è emerso in questi anni dai docenti dei vari Consigli di classe (e in particolare dai coordinatori-tutor, sia in modo informale durante le periodiche riunioni di valutazione delle varie azioni, sia da questionari interni) e dagli allievi, ritenendo fondamentale avviare gli studenti gradualmente alla nuova realtà scolastica attraverso la *settimana d'accoglienza*, come momento basilare per prendere confidenza con ambienti e persone che la costituiscono e guidarli nell'acquisizione di un *metodo di studio* efficace per evitare insuccessi o rallentamenti nel percorso scolastico.

È proprio nella logica di un'*evoluzione* che la scuola si è appropriata costruttivamente di attività con valenza fortemente educativa rendendo *norma*, e non eccezione, interventi ritenuti molto validi per favorire un corretto inserimento nella nuova realtà scolastica.

L'attività di integrazione ha portato a riflettere sulla possibilità di *rendere prassi* gli interventi citati con l'assunzione di responsabilità da parte dei singoli docenti, dei Consigli di classe e dell'Istituto nel suo complesso, constatando che erano presenti nel suo interno *competenze e risorse* che avrebbero reso possibile la realizzazione del progetto.

Per quanto invece concerne l'*integrazione* con la formazione professionale, si tratta di un momento veramente coeso con le altre attività curriculari in quanto gli obiettivi, legati all'azione di *orientamento e socializzazione*, sono stati condivisi con i *docenti tutor*, avendo inoltre ben chiaro che il ruolo del docente, pur essendo *educativo e formativo*, non può e non deve diventare qualcos'altro ma integrarsi con quello del *formatore*, figura che comunque non ha una funzione valutativa e che ha come punto di forza proprio il fatto di essere un *outsider* nella classe.

La linea di confine dell'intervento dei docenti, in particolare dei tutor, e quella dei formatori deve essere molto chiara per avviare una *effettiva azione integrata* che faciliti la realizzazione di un *buon clima di classe* e di una consapevolezza maggiore delle capacità trasversali da parte degli allievi.

Il fatto che sia stata avviata una valutazione finale dei progetti in integrazione tra scuola e formazione professionale ha consentito di focalizzare l'attenzione su bisogni, modalità di realizzazione, efficacia

dell'integrazione e sostenibilità delle attività medesime permettendo così, in base ai dati raccolti, di avere degli utili elementi per il miglioramento dell'offerta formativa della scuola.

Note

1. Aa.ss. 1998-1999 e 1999-2000.
2. L'Istituto Rosa Luxemburg ha formato un gruppo preposto alla programmazione e allo svolgimento di tale attività con il coordinamento di un docente responsabile dell'*accoglienza* che ha coinvolto anche i docenti delle classi prime.
3. Tale modulo è frutto in parte di esperienze effettivamente fatte e in parte è una proposta per ulteriori sviluppi.
4. Il questionario è stato distribuito contemporaneamente a tutti gli allievi dando 1 ora di tempo per la compilazione.
5. L'elaborazione dei dati è stata effettuata dalla dott.ssa Lara Martelli di EFESO.

