

Relazione di sintesi finale del focus tenuto a Bologna il 16 marzo 2006

1. Gli attori dell'incontro

Il gruppo era formato da undici insegnanti provenienti sia dalla Scuola Primaria che dalla Scuola Secondaria di primo grado appartenenti a 6 istituzioni scolastiche (quattro della città e due della provincia) di Bologna: (01) Baraccani Roberta, (04) Malvezzi Flavia, (06) Mongiorgi Marilena, (07) Mazzanti Annalisa, (08) Fantini Rossella, (11) Chiesa Clara, (12) Mantovani M.Gabriella, (13) Taglioni Caterina, (14) Sorrentini Maria Rosaria, (18) Bersani Donatella, (19) Benassi. Anche se i presenti sono intervenuti nell'incontro, parlando a titolo personale, tuttavia c'è fondato motivo di ritenere che almeno in parte le riflessioni fatte derivino anche dal confronto con i colleghi di istituto.

Ha introdotto e concluso l'incontro e ha fatto da conduttrice, rivolgendosi ad una ad una le domande predisposte, Flavia Marostica dell'IRRE ER, ha verbalizzato Marinella Sarti dell'Istituto Storico Parri dell'ER, trascrivendo parola per parola i pensieri dei presenti, ha osservato le comunicazioni che sono state lanciate a prescindere dalle parole e che hanno detto cose interessanti a completamento/integrazione delle parole Roberta Romanato dell'Università agli Studi di Bologna.

L'incontro è durato circa due ore e mezza, dalle 15.15 alle 17.45.

2. I risultati

Nella breve introduzione è stato illustrato il Progetto e i Gruppi di ricerca/azione USR-IRRE ER riferiti alla Riforma della scuola di base (legge 53/2003) e il lavoro in specifico del Gruppo che si occupa di storia e che ha deciso di ascoltare, con il metodo del focus, ciò che pensano, in base alle loro esperienze, gli insegnanti della Regione (7 incontri). Sono state, quindi, elencate le regole seguite nella predisposizione delle domande (concentrare l'attenzione su alcune poche questioni prioritarie) e quelle da tenere nello svolgimento dell'incontro (risposte concrete e brevi, circa 3-4 minuti, più eventuale replica; autorizzazione all'uso del registratore mediante firma di presenza, etc...). Sono stati, poi, distribuiti i cartellini con i cognomi e i numeri dei partecipanti e l'elenco scritto delle domande.

I presenti sono stati, infine, informati che verrà redatto un Rapporto Regionale di Sintesi che riassumerà i 7 Rapporti dei singoli incontri e che tutti i Rapporti saranno presentati ai partecipanti ai focus, ma anche agli altri insegnanti, in autunno.

Quindi sono state poste le domande, ad una ad una, e, per ciascuna, sono stati ascoltati e registrati gli interventi. Due sole persone sono intervenute su tutte e cinque le domande, cinque persone su quattro domande, una su tre, due su due e una su nessuna. La domanda che ha suscitato maggior interesse e discussione è stata la prima, minor interesse la quarta. Qui di seguito vengono riportate le sintesi e le caratteristiche delle risposte.

2.1. Prima domanda

*Di quali **aspetti delle Indicazioni Nazionali** relative alla storia, avete tenuto conto nel formulare la vostra progettazione di storia/il piano di studio di storia?*

Hanno risposto a questa domanda 9 persone (due parlando due volte, in tutto 6 persone delle medie e 3 delle elementari) per un totale di 11 interventi.

Pochi gli interventi che hanno fatto esplicito riferimento alla questione della costruzione dei *curricoli reali* di scuola (un'insegnante di scuola media ha affermato: «non credo che sia il cambio dei programmi che ci farà cambiare completamente il metodo d'insegnamento. Il cambiamento dovrebbe prendere il via dalle nostre convinzioni e dalle esperienze maturate») o hanno espresso *giudizi netti* sui punti di riferimento istituzionali nazionali (una sola insegnante

di scuola media ha detto: «molti aspetti della Riforma non mi piacciono»; e una sola della scuola elementare: «a me piacevano molto i Programmi dell'85»). Complessivamente la discussione sembrava procedere con un grande convitato di pietra e la percezione che ne veniva era di una «*transizione* e di una *ricerca in corso*» con esiti *provvisori* e per alcuni versi *imprevedibili*.

Di grande interesse il fatto che due terzi delle persone intervenute (6 su 9, 4 della scuola elementare e due della scuola media) hanno descritto gli «*stati d'animo*» di fronte all'innovazione in corso: « preoccupata di meno ... più rilassata ... meno pressata ... distensione ... maggiore rilassatezza ... meno stress » nella maggioranza dei casi e solo in alcuni casi « un po' spaesata ... partita sgomenta ... molta confusione ». In particolare questi stati d'animo «liberatori» sono stati riferiti alla diminuzione quantitativa delle conoscenze dichiarative da trattare in ciascun anno: quattro insegnanti (due di scuola elementare e due di scuola media) hanno detto esplicitamente che questa diminuzione ha consentito il «vantaggio» di «aver tempo per fare tante cose», ma ha obbligato a «ridefinire come fare la storia». Anche se il punto di partenza è in parte distorto (i programmi dell'85 non prevedevano, infatti, quantità notevoli di conoscenze dichiarative, ma lo prevedevano solo ed esclusivamente i libri di testo), risulta interessante notare che gli insegnanti, se non sono pressati dalle conoscenze da trasmettere, hanno «piacere» di fare altro.

Un solo intervento (di un'insegnante di scuola elementare) ha riferito anche gli stati d'animo dei bambini: «i bambini hanno tempi tranquilli, lenti; queste cose vanno gustate; gustandole, assaporano meglio le parti che via via affrontiamo».

La diminuzione delle conoscenze dichiarative, considerata «un'ottima cosa», ha consentito ai docenti, come loro dicono in modo esplicito, di affrontare il lavoro in classe in maniera diversa, avendo «tempo per stare sopra le cose, per usare altri mezzi, oltre a quelli tradizionali, per insegnare, integrare meglio con altre discipline»; in altre parole il curriculum di storia «è più agevole, più snello e permette una trattazione molto più distesa e quindi anche il recupero di lacune, l'approfondimento».

In particolare (e in questo gli insegnanti sembravano avere recuperato e attuato tutto quanto negli ultimi decenni è stato sperimentato nell'innovazione didattica in storia) due terzi degli insegnanti intervenuti (6 su 9, 2 della scuola elementare e 4 della scuola media) hanno parlato di innalzamento della «qualità» e lo hanno riferito, oltre che ad una generica possibilità di approfondimento, a:

- la possibilità «di spaziare ... dobbiamo fare solo alcune civiltà, ma dobbiamo farle meglio perché abbiamo più spazio per farle» (insegnante di scuola elementare) e di attivare una giusta «attenzione sui *quadri di civiltà* ... con indicatori di tipo geografico, fisico, economico, culturale, quindi preoccupandomi ... di affrontare grandi temi (insegnante di scuola media);
- la possibilità di «puntare l'attenzione sul *metodo*. Anche attraverso l'uso di testi scelti oculatamente, possiamo uscire dai contenuti, puntare l'attenzione ... sull'uso delle fonti, la ricerca, la selezione delle informazioni, l'uso del testo da interpretare (insegnante di scuola media che sembra conquistare una possibilità prima sentita come nei fatti negata); «tutta la parte che riguarda il metodo l'ho fatta meglio e devo dire che molte cose hanno appassionato di nuovo anche me (insegnante di scuola elementare che sembra avere potuto fare meglio ciò che già prima in parte faceva);
- la possibilità di «approfondire competenze settoriali, ma non so se questo permetta davvero che vengano approfondite le categorie concettuali di spazio/tempo» (un solo insegnante di scuola media).

Tuttavia una docente di scuola media (più prudente? più realista?) ha fatto presente « che non si riuscirà sicuramente ad arrivare a fare tutto quello che dovrebbe essere fatto in prima», nonostante lo snellimento delle conoscenze dichiarative.

In due casi (due insegnanti di scuola media) sono state enunciate anche le soluzioni organizzative che hanno contribuito in maniera significativa a rendere possibile tale miglioramento della qualità: poiché «i genitori hanno scelto tutti le ore aggiuntive» (33 ore) le ore in più sono state utilizzate per fare un laboratorio di storia.

Ci sono, tuttavia, una serie di *problemi*; questi sono quelli che sono stati evidenziati dagli insegnanti:

- la *storia antica*: 4 docenti (tutti di scuola media) sono intervenuti in proposito; uno ha fatto presente che per ora sono entrati in I ragazzi arrivati in V alla seconda guerra mondiale sicché «abbiamo utilizzato le ore aggiuntive per fare la parte di storia antica (mancante) ...

in laboratorio ... soprattutto delle civiltà legate al territorio»; in termini più radicali si sono espresse altre tre insegnanti; una ha sostenuto l'«esigenza della storia antica, perché i bambini arrivano e non ricordano proprio la storia greca e romana. Ci sembra che tralasciarli del tutto sia un perdita che non si può affrontare, per cui il problema non è risolto, si sta valutando quanto spazio dare, perché poi dipende dalle classi», un'altra insegnante ha rilevato che «la mancanza di conoscenza dei contenuti che riguardano la storia antica» priva del supporto necessario lo studio dell'epica in I e «questo ad esempio è una cosa che crea qualche problema»; un'altra ancora che «io la storia greca e la storia romana le faccio. Perché se non le faccio mi sembra che i miei ragazzini non abbiano alcune basi lessicali e di conoscenza che servono per procedere»;

- lo «scollamento con le altre materie»: la difficoltà di operare in modo *interdisciplinare* con altre materie, cosa preoccupante perché «sono convinta che ci mancheranno molto i collegamenti con altre materie» e la conseguente fine di esperienze che si erano rivelate nel tempo assai positive (ad esempio i laboratori di educazione all'affettività in I legati ai miti), come hanno evidenziato tre insegnanti tutte di scuola media;
- l'integrazione con i *beni culturali* del territorio non chiaramente e facilmente collocabili: per anni hanno consentito esperienze di preziosa collaborazione tra docenti ed esperti che insieme hanno scelto «gli argomenti specifici da affrontare, usando magari alcuni documenti, potendo leggere le fonti, che erano prevalentemente materiali» e hanno così realizzato «approfondimenti ulteriori» (due insegnanti di scuola media);
- ultimo (stranamente, ma non troppo) i *libri di testo* inadeguati: un'insegnante di scuola elementare ha dichiarato che «mi trovo con un libro di testo inutilizzabile e faccio molta fatica. Devo andare a cercarmi da sola il materiale e costruirlo. Questo è un aspetto che mi produce molta fatica e mi fa perdere molto tempo» e un'insegnante di scuola media ha lamentato di trovarsi a lavorare con libri ora per larga parte «inutilizzabili».

Un'ultima annotazione. Solo un'insegnante (di scuola media) ha osservato che uno degli aspetti più positivi della riforma è costituito dall'attenzione all'*autovalutazione*; la scarsa attenzione a questo aspetto non può non essere preoccupante sotto molti aspetti.

2.2. Seconda domanda

*Come avete affrontato e risolto il problema della **continuità** del curriculum tra scuola primaria e secondaria di primo grado?*

Hanno risposto a questa domanda 8 persone (3 della scuola elementare e 5 della scuola media) per un totale di 8 interventi.

Ben 4 interventi (1 di un'insegnante di scuola elementare e 3 di insegnanti di scuola media) hanno inteso la domanda (e risposto conseguentemente), avendo presente quasi esclusivamente le questioni di tipo burocratico-organizzativo: hanno perciò detto che (insegnante di scuola elementare) «sono nella commissione continuità della mia scuola. La continuità secondo me andrebbe giocata sulla scolarizzazione, non sul metodo, ma su come si sta a scuola. Se si impara a stare a scuola, si può poi passare comodamente e senza particolari problemi da una disciplina ad un'altra» oppure «non c'è una commissione continuità. Tutto è lasciato al buon senso degli insegnanti», oppure ancora «abbiamo cercato di costruire un gruppo di lavoro con la scuola elementare dell'Istituto, proprio perché partiamo dal presupposto che tutto cominci dalla 5° elementare. La 5° è una classe ponte. Se costruiamo dei curricoli a partire da lì, i bambini poi arrivano con una preparazione che possiamo valutare insieme. Abbiamo chiesto alle insegnanti di 5° di lavorare sulla comprensione del *testo*, perché i testi della scuola media sono molto più difficili» oppure, ancora, «non abbiamo avuto molte occasioni di incontro con i maestri sull'insegnamento della storia. I Nuovi programmi ci hanno dato l'occasione per ritrovarci e noi abbiamo colto l'occasione per ritornare a discutere e rifondare il percorso di storia».

In tre interventi, addirittura, il problema praticamente non si è nemmeno posto o quasi, da nessun punto di vista (3 interventi di docenti della scuola media): «il problema è stato affrontato, discusso in parte, ma non ancora risolto», «non è stato risolto», «partiamo dalla constatazione della situazione reale della classe, poi ci regoliamo e cambiamo le nostre proposte in relazione ai nostri bambini».

Le soluzioni (provvisorie e parziali) finora adottate sono così schematizzabili (le prime tre enunciate da docenti della scuola media e l'ultima da un'insegnante di scuola elementare):

- all'inizio dell'anno lavoro sulla linea del tempo,
- in I una serie di fasi propedeutiche (storia personale, uso dei documenti, costruzione dell'ordine cronologico, ..) che si possono trovare anche nei libri,
- lavoro congiunto su alcune competenze fondamentali,
- acquisizione di un metodo di studio (questione fondamentale: come imparare a studiare); «in effetti la diversità dei libri di testo tra i due livelli di scuola si avverte. Mi sembra che sia la questione più rilevante, sapere come si studia. Oramai non si impara più a compartimenti stagni, si deve imparare in un modo meno rigido, adatto a tutte le discipline».

Complessivamente si può dire che rispetto alle aspettative con cui erano state formulate le domande, queste risposte risultano le più deludenti. Se, infatti, nella formulazione della domanda l'intendimento era quello di indagare come le istituzioni scolastiche, in particolare gli istituti comprensivi, si erano posti e avevano risolto il problema di costruire curricoli gradualmente per gli otto anni di percorso (articolazione delle conoscenze dichiarative e procedurali e delle abilità), le risposte sono state complessivamente povere o perché praticamente mirate esclusivamente alle questioni burocratico-amministrative o perché del tutto vaghe, sfuggenti e generiche sulle questioni di natura squisitamente didattica.

2.3. Terza domanda

*La nuova **scansione temporale** delle Indicazioni vi ha permesso di migliorare la qualità dell'insegnamento/apprendimento della storia?*

Hanno risposto a questa domanda 7 persone (una della scuola elementare e 6 della scuola media) per un totale di 7 interventi.

Un'insegnante di scuola media (con la quale concordano altre due, una della scuola elementare e una della scuola media) dà una risposta decisamente positiva alla domanda, riprendendo argomentazioni già emerse in risposta alla prima domanda: «Per quanto mi riguarda penso di sì. Anche il mio atteggiamento, anche non verbale, il mio essere più tranquillo per non dover dominare molti contenuti, penso che abbia favorito in un certo senso l'apprendimento, soprattutto utilizzando un metodo diverso che non è solo la storia narrativa, il raccontare, ma dedicando molto tempo alla storia fatta attraverso i documenti, le fonti, dicendo ai ragazzi fate parlare i documenti, per saper cosa dicono, utilizzando poi un quadernone di lavoro che non è quello degli esercizi, quello con le risposte alle domande del manuale, ma un quadernone per rielaborare tutto quello che viene fatto in classe. Noi di solito facciamo parlare un documento, ogni bambino fa le osservazioni, (non sempre ma ogni tanto si fa), si raccolgono le informazioni, e queste informazioni vengono rielaborate, a caldo, poi intervengo io e do anche altri contenuti. Questo lavoro si può fare avendo tempo perché richiede davvero molto tempo. Mi piaceva molto, piaceva ai ragazzi. È stata anche per me un'esperienza nuova che ho sperimentato in questi due anni. Ha dato qualche risultato in più, quanto meno la *motivazione* allo studio della storia secondo me è un po' più alta». Ma anche in questo caso (occorre tenerlo ben presente) il confronto che viene instaurato in realtà non è tra i programmi precedenti e quelli attuali, ma tra gli indici dei libri di testo e le Indicazioni.

A parte un intervento di un'insegnante di scuola media che, riprendendo quanto già emerso chiaramente in risposta alla prima domanda, ha ribadito di non essere d'accordo con l'eliminazione della storia antica, il vero problema che sembra preoccupare fortemente i docenti è *l'insegnamento della storia contemporanea, in particolare del Novecento*.

Su questa questione 4 interventi, tutti di insegnanti della scuola media, sono stati molto critici:

- «abbiamo anche il problema che adesso i bambini alcuni argomenti li fanno solo in terza media, arrivano che non ne sanno proprio niente. Prima ne avevano almeno sentito parlare. Secondo me arrivano in terza media che non hanno nessuna idea del Novecento. Ci sono tappe storiche che noi diamo per scontate, ma che loro non conoscono e ritengono ormai molto lontane»,

- «qualche perplessità la nutro per la terza media, perché in terza media noi ci ritroviamo con Ottocento e Novecento, però con delle richieste di didattica innovativa, con impostazioni di lavoro che magari abbiamo già fatto, avendo più tempo in prima e seconda, metodo di lavoro sulle fonti, laboratorio storico, e in terza quando i bambini hanno più strumenti per poter lavorare, sono più grandi e hanno acquisito qualche competenza in più, ci ritroviamo a dover frenare ... la storia del Novecento anche perché è ricchissima e si avvale di fonti audiovisive che per la storia precedente non ci sono. Come l'affronteremo? Questo è un grosso punto interrogativo perché con la storia del Novecento, avendo solo la storia del Novecento, riuscivamo ad arrivare anche alla guerra fredda, lavorando in modo abbastanza completo. Ora ci ritroviamo anche con l'Ottocento. Non so come si farà. Secondo me sarà un limite»,
- «avevamo finalmente ottenuto di lavorare sul Novecento, ecco lì sì con una certa tranquillità perché in terza si può fare storia bene, per chi ama la storia, per chi ha particolarmente a cuore la possibilità di dare un certa formazione storica ai ragazzi ... ma ci si ritrova poi il problema in terza, ed è tra l'altro un programma importantissimo, con tutta la documentazione di cui possiamo disporre o nella scuola o messo a disposizione anche da noi insegnanti (io mi porto il materiale), questo sarà un vero problema. Io sono riuscita negli anni passati ad arrivare anche ai giorni nostri, magari quando avevo delle classi che seguivano bene. Collegandosi poi anche con l'insegnamento della geografia si riusciva a fare molto bene. A questo punto l'idea di arrivare in terza e fare l'Ottocento non mi piace»,
- «questo problema della terza ... il programma del Novecento è un programma da approfondire, ci sono ancora tanti testimoni e sono gli ultimi, ci sono tanti materiali che si possono usare ... L'idea di cominciare con Napoleone non mi piace affatto. Tutti i vantaggi dei primi anni li paghiamo poi in terza. Se proprio si voleva scardinare tutto, si poteva comunque pensare di portare più avanti il programma di prima, lasciando comunque maggiore agio, ma lasciando più spazio per la terza».

Solo due insegnanti (una di scuola elementare e una della scuola media) hanno ritenuto la questione non troppo problematica e comunque almeno in parte risolvibile: «non sono così preoccupata per quello che riguarda la terza media e gli argomenti da trattare successivamente. Il fatto di dover operare delle scelte, di dover fare dei tagli, credo sia una cosa che c'è sempre stata. Non so quanto sapessero effettivamente dell'Ottocento prima. Non lo trovo così preoccupante»; «non mi pare che le Indicazioni nazionali siano così tassative. Non sono così nette le separazioni tra biennio e ultimo anno, si posso comunque fare anticipazioni e proporre un po' diversamente i contenuti, io ho capito che questo sia possibile. Certo tutto dipende dalla classe che uno ha».

2.4. Quarta domanda

*Avete trattato **temi non previsti** dalla nuova scansione temporale dei contenuti per la classe di riferimento (ad esempio argomenti di storia medievale o di storia del Novecento in quinta elementare; di storia antica in prima media)? Se sì, in che modo avete motivato la scelta?*

Hanno risposto a questa domanda 5 persone (2 della scuola elementare e tre della scuola media) per un totale di 5 interventi. Si tratta della domanda che ha avuto meno risposte e potrebbe essere molto interessante provare a trovare una spiegazione a questo (forse eccesso di conoscenze dichiarative già previste nelle Indicazioni o altro?).

Solo due interventi, tutti e due di insegnanti di scuola elementare, in realtà hanno indicato temi non previsti dalle Indicazioni e così riassumibili:

- la *cultura medievale* con la visita alla pinacoteca per preparare la visione dei quadri e poi alla mostra di Giotto; in questi ambiti, non precisamente del programma di storia, ma di storia dell'arte, vengono introdotti «argomenti, flash, brevi notizie, squarci di conoscenze di storia medievale ma anche oltre il medio evo ... magari non è finalizzata al programma di storia, ma sempre storia è»,
- la *giornata della memoria* è stata affrontata in classe, «anche se ci ricordava un contesto diverso da quello previsto nel programma della nostra classe».

Le altre integrazioni che sono state citate, in realtà, rispecchiano quanto già emerso in risposta alla prima domanda, in parte allargandolo (anche la preistoria, non solo la storia

antica); tre docenti della scuola media, infatti, pur con modalità/caratteristiche almeno in parte diverse, dicono di avere trattato la storia antica:

- «abbiamo utilizzato le ore opzionali di geografia per lo studio diciamo della *preistoria*, per studiare lo sviluppo di uno stesso *territorio nel tempo*, quindi territorio nel senso dei popoli, delle loro culture, delle loro economie, delle loro conoscenze che si sono rinnovate rispetto a chi li ha preceduti, utilizzando quindi la geografia, prima a partire da modelli generali di territorio, poi scendendo nel particolare (la valle dell'Arno dalla preistoria fino ai giorni nostri). In prima battuta ci è sembrato il modo più interessante per introdurre la storia con alcuni bambini che non sapevano niente di storia antica, ne avevano fatta un po' in terza ma non ricordavano niente. Quindi per introdurre lo studio della storia siamo passati per la geografia»,
- «le ore opzionali di storia, questi laboratori di storia antica» sono stati fatti «un po' per andare incontro a quei ragazzini che non avevano fatto in specifico il programma di *storia antica* alle elementari, ma anche perché ... volevamo collegarci alla storia del *territorio*, far conoscere la storia del popolamento di una vallata come la loro, quella intorno a Monterenzio che è molto ricca di testimonianze. Poi si inseriva molto bene in un progetto della scuola sulla cittadinanza attiva, dove avevamo inserito aspetti del rispetto del patrimonio, dei beni culturali, del patrimonio storico. Quindi loro vedevano le emergenze archeologiche, imparavano a leggerle e a ricavare informazioni storiche, ma imparavano anche l'importanza di rispettarle. Hanno portato anche un piccolo progetto in Consiglio Comunale, per valorizzare con un parco archeologico questa emergenza. È stato, quindi, un discorso che ha avuto diverse valenze educative. Adesso secondo me si potrebbe anche proseguire proprio sfruttando le Indicazioni che battono abbastanza sulla storia del territorio, potrebbe essere un'occasione per proseguire con questa storia del popolamento fino ad arrivare al Novecento».

2.5. Quinta domanda

*Avete adottato modalità di **valutazione** in storia che vi abbiano permesso di andare oltre la misurazione dei contenuti acquisiti?*

Hanno risposto a questa domanda 8 persone (3 della scuola elementare e 5 della scuola media) per un totale di 8 interventi.

La domanda era molto specialistica, ma le risposte sono state nel complesso molto vaghe se pure a livelli diversi.

Due interventi, uno di un'insegnante di scuola elementare e uno di scuola media, si sono limitati a dire, sostanzialmente, che la valutazione è un problema: «sulla valutazione sono proprio ad un punto morto. Non so da che parte prenderla. Già faccio fatica per la valutazione sui contenuti, mi sembra già difficile quella, andare oltre poi non so come fare», «ci sarebbe molto da dire».

Altri tre interventi, uno di un'insegnante di scuola elementare e due di scuola media, hanno testimoniato sicuramente uno *sforzo a cimentarsi* con il problema che è stato però affrontato in termini molto vaghi: «se ci fermiamo ai contenuti non valutiamo altri aspetti importanti, quali la partecipazione, la passione, l'entusiasmo, l'interesse che potranno motivare le scelte future. Dovremmo riuscire a trasmettere questo interesse. L'interesse e il desiderio di apprendere potrebbero essere il filo conduttore per legare tutti gli ordini di scuola», non basta verificare «l'assimilazione dei contenuti, misurare quanto sanno, le conoscenze», «è un problema spinoso, anche perché penso che noi cerchiamo sempre di andare oltre, perché cerchiamo veramente di valutare di tutto e di più, se dovessimo valutare solo determinate cose ... Io sono sempre stata molto elastica, perché se ci limitassimo solo alla valutazione del contenuto non andremmo molto in là. Quindi tutto quello che ci viene fornito anche dal manuale, che ovviamente cerchiamo di scegliere con la massima attenzione, va bene. Ci viene naturale di cercare di valutare altro, dopo l'esperienza di tanti anni non credo che questa sia una novità».

Altri tre interventi, tutti di insegnanti di scuola media, hanno dimostrato uno sforzo ancora più concreto, individuando, anche se in modo ancora generico, *capacità* da osservare misurare valutare, anche se ascoltandoli si ha l'impressione di una certa sovrapposizione tra strategie di insegnamento e apprendimento e prove di verifica e valutazione: «mi sono preoccupata anche di vedere se i ragazzi sapevano *costruire da soli mappe* concettuali, schemi, raggruppare

conoscenze Magari negli anni passati li davo già io, preconfezionati, alla lavagna. Ora invece devono essere loro a costruirle, senza copiarle da libri di testo magari anche ben fatti. Ho cercato di sollecitarli a costruire autonomamente schemi e a raggruppare conoscenze, anche usando metodologie diverse», «credo che il ragionamento sulle fonti, sulla lettura delle immagini sia utile. Ci troviamo a lavorare con dei ragazzini per i quali la parola scritta è un problema. Invece l'immagine è più semplice. Con molti miei alunni lavoro con la fonte iconografica o materiale, è più facile. Spesso uso queste attività di lettura delle fonti con i bambini più in difficoltà perché la lettura del manuale in alcuni casi è difficilissima. La facciamo perché io mi trovo sempre a pensare che poi alle superiori potrebbero avere un trauma insopportabile e hanno bisogno di avere gli strumenti per affrontare anche dei manuali molto difficili. Io mi servo delle fonti storiche, come si dovrebbe fare in storia, ma non so se alle superiori lo fanno molto, e lo faccio proprio per aiutare chi è in difficoltà», «il lavoro che si fa sui documenti secondo me, perché lì si valuta proprio anche la capacità di ragionamento, di collegamento, di interpretazione del testo. Anche se uno magari non studia può essere molto capace in questa attività».

Stranamente, visto che alla fine i docenti sono tenuti a *certificare competenze*, solo due interventi, uno di un'insegnante di scuola elementare e uno di scuola media, anche se ancora molto generici sul tema della valutazione, mostrano uno sforzo più mirato e soprattutto riferito alle competenze: «penso di andare oltre quando cerchiamo di valutare le competenze nel senso di mettere in atto tutti quei meccanismi che servono per *fare lo storico*. Lo facciamo spesso, giochiamo allo storico; abbiamo trovato quest'oggetto e lo usiamo; quindi la lettura di fonti che possono essere una stele, un'immagine e cercare di partire, attraverso la lettura di queste fonti, per sapere tante cose riguardo ad una civiltà. Ed è una cosa che ai bambini piace molto, così non valutiamo i contenuti, ma proprio la *capacità di mettere in atto le loro competenze*. Le visite al museo in effetti sono molto utili perché i musei si stanno molto attrezzando ... dare ai bambini la sensazione di essere loro gli storici, il fatto di avere un oggetto, di porsi delle domande. Questa mi sembra una competenza importante: porsi sempre di fronte ad una fonte storica con quest'ottica di *leggerla per ricavare tante informazioni*», dobbiamo «rivedere le nostre modalità di valutazione e comunque dobbiamo *rivederle in funzione delle competenze* che sono altro dai contenuti e dalle abilità. La direzione c'è ma non è chiara ... Io sono un po' confusa nel senso che sto cercando di puntare l'attenzione su quell'*andare oltre*, e allora, se si parla della misurazione di contenuti acquisiti, mi sembra abbastanza restrittivo, se mi focalizzo su andare oltre, penso alla *costruzione di competenze*. Allora nella costruzione di competenze, è chiaro che è il lavoro che alcuni insegnanti della nostra scuola fanno, che è quello di muoversi nella direzione della didattica laboratoriale per la storia. Quando ci troviamo a valutare non valutiamo soltanto quello che i bambini hanno fatto in quel momento, ma, nel tempo, come i bambini riescono a muoversi in modo più autonomo rispetto al passato, in ambiti anche completamente diversi. Allora, in ambiti completamente diversi, può voler dire "costruisci un percorso per l'esame di terza media" e il bambino è in grado, per quello che ha fatto e per come ha imparato a muoversi dentro al laboratorio che è divertente, ma anche molto *complesso*, e lui riesce a farlo. In teoria, perché ancora non lo so, dovrebbe potersi muovere in modo più autonomo ed utile al suo sapere. Se riguarda la costruzione di competenze, la nostra valutazione deve essere per forza a 360 gradi. Sui contenuti acquisiti si rimane fermi, non si va lontano».

3. Osservazione sul clima rilevato

Essa ha seguito l'articolazione definita dalle domande oggetto del Focus ed è durata per tutto il tempo relativo alla somministrazione delle stesse.

Il gruppo, dopo la lettura delle domande da parte del *moderatore* e l'illustrazione delle regole per meglio intervenire, ha creato, fin dall'inizio, un clima favorevole allo sviluppo della discussione in un contesto di consapevole collegialità caratterizzato dal desiderio di *raccontare e di raccontarsi*.

Infatti le insegnanti hanno adottato, da subito, uno stile comunicativo professionale adeguato al contesto e si sono poste, nei confronti dei componenti del gruppo di ricerca, in modo pacato, usando termini congruenti sia al tema che alla professione.

Gli atteggiamenti appena descritti hanno determinato un clima caratterizzato da:

- libertà e spontaneità espressiva;

- pacatezza degli interventi e delle risposte;
- naturalezza delle posture;
- capacità di autocontrollo;
- nessuna competizione tra i componenti del gruppo;
- rispetto delle regole e delle idee altrui.

Dalla rilevazione non sono emersi confronti accessi tra i vari partecipanti. Rari i momenti di stanchezza e noia. Due sole persone hanno chiacchierato e a volte interrotto. La maggior parte ha seguito con grande attenzione e interesse e quasi tutti hanno preso numerosi appunti.

Alla fine gli insegnanti hanno trovato che l'occasione del focus, che vedeva gli insegnanti di tante scuole diverse, ognuno raccontare le proprie posizioni è stata un'esperienza che possa essere valutata molto positivamente perché capita poche volte. Ci si può a volte confrontare con alcuni colleghi delle scuole accanto, della propria zona, però un momento di confronto allargato risulta sempre molto interessante.

Per concludere il clima è stato *costante* e *confortevole*, tale da favorire, sempre, lo sviluppo della discussione. Inoltre, l'esperienza è stata vissuta dal gruppo di ricerca in modo *sereno* e *partecipato*.