

Università degli Studi di Padova
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Scuola di Dottorato in
Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione
Ciclo XXV°

**“Sviluppare sensibilità interculturale
attraverso il *cooperative learning*:
un percorso di ricerca-azione
nelle scuole secondarie di secondo grado”**

Direttrice della Scuola di Dottorato: Ch.ma Prof.sa Marina Santi

Supervisore: Ch.mo Prof. Giuseppe Milan

Dottoranda: Dott.sa Marialuisa Damini

*A Federico, Lorenzo e Ilaria:
perché nella vita siano sostenuti dall'idea
che cooperare è più forte di competere
e rende più felici...*

Indice

Abstract in lingua italiana.....	7
Abstract in lingua inglese.....	9

Capitolo primo

Educare all'intercultura nel mondo della complessità.....	13

1.1. Riflettere pedagogicamente sull'intercultura.....	13
1.2. Ripartire dal “dialogo”, aprirsi alla relazione: una matrice filosofico-pedagogica per la pedagogia interculturale.....	17
1.3. Dalla pedagogia interculturale all'educazione e alla didattica interculturali.....	23
1.4. Verso una definizione di “sensibilità interculturale” in prospettiva educativa.....	26

Capitolo secondo

Il <i>cooperative learning</i> e la <i>Group Investigation</i> per promuovere educazione interculturale.....	41

2.1. Educare a pensare, educare a cooperare.....	41
2.2. Un solo metodo, diversi approcci.....	46
2.3. Aspetti comuni nei vari approcci del <i>cooperative learning</i>	55
2.4. L'efficacia del <i>cooperative learning</i>	63
2.4.1. <i>Cooperative learning</i> e rendimento scolastico.....	66
2.4.2. <i>Cooperative learning</i> , sviluppo di competenze sociali e riduzione del pregiudizio etnico.....	69
2.5. La <i>Group Investigation</i>	75
2.5.1. Contesto teorico della <i>Group Investigation</i>	75
2.5.2. Progettare un'attività con la <i>Group Investigation</i>	84

Capitolo terzo

Strategia di ricerca.....	89

3.1. Dal problema alle domande di ricerca.....	89

3.2. Finalità, obiettivi e ipotesi della ricerca.....	94
3.3. La scelta di una metodologia di ricerca.....	100
3.3.1. La ricerca-azione come approccio di ricerca.....	101
3.3.2. Ricerca-azione come <i>expansive learning</i> ?.....	109
3.4. Il contesto della ricerca, i soggetti di indagine e le fasi della ricerca empirica.....	111
3.5. Gli strumenti di ricerca.....	113
3.5.1. Un approccio <i>mixed method</i>	113
 Capitolo quarto:	
La ricerca sul campo: l'esperienza e la riflessione.....	127
4.1. Per una ricerca che dia voce al cambiamento.....	127
4.2. Le fasi della ricerca-azione.....	133
4.2.1. L'origine del progetto.....	134
4.3. Il primo anno di ricerca-azione.....	136
4.3.1. La pianificazione del percorso.....	136
4.3.2. Esecuzione.....	148
4.3.3. Inchiesta sui risultati dell'azione.....	149
4.3.4. Considerazioni alla fine del primo anno di lavoro.....	164
4.4. Il secondo anno di ricerca-azione.....	167
4.4.1. Ri-pianificazione.....	167
4.4.2. Esecuzione.....	169
4.4.3. Inchiesta sui risultati dell'azione.....	169
4.5. Conclusioni rispetto ai due anni di ricerca: riconoscere criticità e punti di forza verso una riprogettazione.....	191
 Conclusioni.....	197
Allegati.....	199
Bibliografia.....	301
Ringraziamenti.....	345

Abstract in lingua italiana

In Italia l'educazione interculturale è spesso stata ridotta a momenti episodici e sporadici (Tarozzi, 2011, p. 175) nonostante nei documenti ufficiali appaia chiaro che: "Insegnare in una prospettiva interculturale vuol dire piuttosto assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola" (MPI, 2007, pp. 3-4). Questo implica certamente un cambio di prospettiva dal punto di vista della didattica nella consapevolezza che ogni proposta interculturale deve dare spazio al dialogo e alla negoziazione e focalizzare l'attenzione degli studenti sullo scambio narrativo orientato alla comprensione e al rispetto reciproci (Aquario *et al.*, 2008, pp. 273-274). All'interno di un contesto pedagogico di riferimento che mette al centro l'importanza fondamentale dell'educazione al dialogo e alla reciprocità, il fine di questa ricerca biennale è stato quello di aiutare gli insegnanti a prendere maggiore coscienza della realtà in cui essi si trovano ad operare, e a progettare, osservare e gestire processi interculturali (e quindi orientati allo scambio e alla cooperazione) in una logica di ricerca-azione. Nello stesso tempo, la ricerca si è proposta di indagare se, attraverso percorsi didattici strutturati con il *cooperative learning*, in particolare con l'approccio della *Group Investigation* (Sharan, Sharan, 1990; 1994; 1998), gli studenti maturino, nella loro stessa percezione e nella percezione dei loro insegnanti, atteggiamenti di maggiore apertura verso la diversità. Ancor più in dettaglio, ciò che si è cercato di indagare è stato in che modo - dal punto di vista di insegnanti e studenti - sia possibile creare "cooperazione" a scuola, se questo possa essere in linea con quanto proposto dal *cooperative learning*, in particolare nella strategia della *Group Investigation*, e se, lavorando con strategie cooperative, la diversità possa essere valorizzata sia a livello di gruppo classe sia a livello più ampio.

La ricerca ha coinvolto diciassette insegnanti di diverso ambito disciplinare

e sei classi di tre istituti di scuola secondaria superiore di Verona e provincia. All'interno di un approccio *mixed-method* (Steckler, McLeroy, 1992; Tasshakori, Teddlie, 2003), gli strumenti di rilevazione utilizzati sono stati prevalentemente qualitativi (interviste, *focus group*, domande “aperte” su incidenti critici, i cui dati sono stati analizzati in prospettiva ermeneutico-interpretativa), ma si è fatto ricorso anche a strumenti quantitativi, ovvero un questionario (cfr. Aquario *et al.*, 2008) per rilevare l'atteggiamento degli studenti rispetto alla diversità culturale e tre incidenti critici analizzati secondo una modalità già utilizzata da Goebel ed Hesse del 2000, e che ha permesso di “posizionare” le risposte degli studenti all'inizio, a metà e alla fine del percorso rispetto al *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* proposto da Bennett nel 1993.

I risultati di tale lavoro ci permettono di affermare che il *cooperative learning* può influire su un cambio di atteggiamento verso la diversità, anche culturale, da parte degli studenti. Perché ciò avvenga è importante che a scuola si creino vari spazi di cooperazione in cui la diversità possa essere sperimentata come valore e come risorsa. A questo scopo la *Group Investigation* pare essere un approccio particolarmente adeguato e fecondo.

Abstract in lingua inglese

In Italy, intercultural education has often been reduced to episodic initiatives (Tarozzi, 2011, p. 175) although according to the Ministry of Education “teaching from an intercultural perspective means to consider diversity as a paradigm of school’s own identity” (MPI, 2007, pp. 3-4). This implies an educational change as a proper intercultural education approach needs to provide room for dialogue and negotiation and to focus students’ attention on narrative exchanges that promote mutual respect and understanding (Aquario *et al.*, 2008, pp. 273-274).

Within a pedagogical framework, centred on the fundamental importance of dialogue and reciprocity, this 2-year research project aimed at helping teachers to develop a growing awareness about the reality they operate in, and to project, observe and manage intercultural processes (thus oriented towards exchange and cooperation) in an action-research approach. At the same time, the research wanted to investigate the development of an open attitude towards diversity by the students, through *cooperative learning* activities, in the *Group Investigation* approach (Sharan, Sharan, 1990; 1994; 1998).

Furthermore, the research investigated to what extent – from a students’ and a teachers’ perspective – “cooperation” can be created at school, and how this fits with *cooperative learning*, in particular with the *Group Investigation* approach. The research also investigated whether, working with *cooperative learning*, diversity can be appreciated within the class and on a wider level.

The study involved 17 secondary school teachers of different subjects, and six classes from three different types of secondary schools. It adopts a *mixed-method* approach (Steckler, McLeroy, 1992; Tasshakori, Teddlie, 2003) involving mainly qualitative instruments (interviews, focus groups,

open questions about critical incidents, whose data have been analysed in an hermeneutical perspective), but also quantitative instruments such as a questionnaire (Aquario *et al.*, 2008) and critical incidents (Goebel and Hesse, 2000), in order to identify changes in student attitudes in relation to cultural diversity and to map their shifts concerning intercultural sensitivity on the basis of the *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (Bennett, 1993).

The results of this research allow us to say that cooperative learning can influence a change of attitude towards diversity, cultural as well, by the students. To do so, it is important to create cooperation spaces at school, where diversity can be experimented as a value and as an asset. For this purpose, *Group Investigation* can be a particularly fitting and fruitful approach.

*Un vecchio rabbino chiedeva qual è il momento preciso del passaggio dalla
notte al giorno.*

– Quando si può distinguere da lontano un cane da un agnello?

No, disse il rabbino.

– Quando si distingue un dattero da un fico?

No, no, rispose.

– Ma, allora, in che momento?

*– Quando guardi il volto di un qualsiasi essere umano,
e tu vi riconosci tuo fratello e tua sorella.*

Solo allora si alza il giorno.

Altrimenti, resta la notte nel tuo cuore.

(Antico racconto ebraico)

Capitolo primo

EDUCARE ALL'INTERCULTURA NEL MONDO DELLA COMPLESSITÀ

Possiamo dire allora che gli altri sono indispensabili alla nostra vita quanto noi a noi medesimi [...]. L'uomo non è un solitario, non nasce solo [...] e noi prendiamo consapevolezza di noi medesimi uscendo fuori e incontrando gli altri. Separare perciò dalla vita noi e gli altri è impossibile, è ineffettuabile.

(Bassi, 1910, p. IX)

1.1. Riflettere pedagogicamente sull'intercultura

“Una vita di scrittura mi ha insegnato a diffidare delle parole. Quelle che sembrano le più limpide sono spesso le più traditrici”: con questa affermazione Amin Maalouf apre il suo famoso saggio su “L'identità” (1998). Senza pretesa di presunzione, vorremmo così iniziare questo percorso con l'obiettivo di *significare* le parole che hanno guidato tutto il percorso di ricerca. Le parole, infatti, veicolano significati e, come vedremo meglio in seguito, anche emozioni. Proprio per questo è verisimile che interrogarsi sulle tante sfumature che esse possono assumere non sia un gioco ozioso. Allo stesso modo può non essere superfluo approfondire le relazioni reciproche tra le diverse parole e gli intrecci di significati che possono scaturirne.

Stante questa premessa, possiamo chiederci: che cosa significa oggi parlare di “pedagogia interculturale”? Poiché essa, insieme alle “discipline sorelle” (educazione e didattica interculturale) sembra un termine alquanto inflazionato, ci pare necessario contestualizzarne la definizione attraverso

una lettura che non sia solo etimologica.

Dal nostro punto di vista, la chiave di volta del concetto di “pedagogia interculturale” sta nell'*inter* che la costituisce e la caratterizza, presupponendo l'ineludibilità della relazione, e che getta una luce “diversa” anche sul significato dell'aggettivo *culturale* e sull'idea di *cultura* che sottende.

In linea con molti studiosi contemporanei (senza pretesa di esaustività si possono citare i contributi di Sirna, 1997; Pinto Minerva, 2002; Genovese, 2006; Portera 2006; Cambi, 2010) intendiamo la pedagogia interculturale come un'espressione del discorso pedagogico attuale, in cui la multicultural¹ è una realtà sempre più evidente e può essere assunta come un dato di fatto. Per tale motivo per intercultura possiamo intendere tutti i contatti tra “culture”² diverse, di cui i fenomeni migratori sono solo un aspetto, anche se importante (Mantovani, 2008, p. 17). All'interno di tale contesto multiculturale

l'opzione interculturale è nell'ordine del processo e dell'azione. Essa afferma la realtà di un'interazione positiva tra le differenti componenti della società [ed è] nello stesso tempo che un riferimento, un metodo e una prospettiva d'azione (Rey, 1980, p. 140).

Se quindi la pedagogia può essere intesa come quella disciplina teorica che fonda il suo discorso sull'educabilità dell'essere umano (Portera, 2006, p.

¹ Per maggior chiarezza, e in accordo con alcune riflessioni recenti sul tema (Portera, 1998; 2006; 2010; Grant, Brueck, 2010) “multicultura” e “intercultura” vengono presentate come termini dicotomici. Rimанiamo tuttavia consapevoli “del fatto che la realtà quotidiana non è fatta solo di contrasti, ma anche di sfumature” (Mantovani, 2008, p. 17).

² Mantovani (2008, p. 17) parla di “culture” e non semplicemente di *cultura* evidenziando come le cosiddette “culture” possono essere considerate omogenee solo rispetto agli occhi degli osservatori “esterni” ai fini di catalogazione e controllo. Come evidenziato in particolare da Benhabib (2002, p. 5) “dal di dentro una cultura non appare come un tutto compatto ma è piuttosto un orizzonte che si allontana ogni volta che ci si avvicina ad esso”. Pertanto non possono darsi barriere impenetrabili tra due “sistemi culturali”, ma “il regno della cultura è tutto distribuito tra le frontiere. Ogni atto culturale vive essenzialmente tra le frontiere; separato da esse perde fondamento, diventa vuoto ed arrogante e muore” (Bachtin, 1981, p. 87). Ci pare che proprio in questo concetto di “frontiera” si costruisca lo spazio e la possibilità dell'*intercultura*.

12), la pedagogia interculturale richiama ad una riflessione sul ruolo che la pedagogia stessa può assumere a fronte del fenomeno del pluralismo e della globalizzazione culturali ed etnici. Il punto di partenza è l'assunto che la stessa globalizzazione e l'avvento di società multietniche hanno portato dei drastici cambiamenti che hanno investito sia il piano culturale che educativo, a fronte dei quali è fondamentale chiedersi quali progetti formativi possano essere attuati e quali saperi possano essere necessari nel XXI° secolo per svolgere nel migliore dei modi il ruolo di insegnante, di educatore, di formatore (Portera, 2006). Questa prospettiva “ampia” entro cui collocare la pedagogia interculturale, ci ricorda che, come già rilevato da Secco (1998), non è possibile identificare la pedagogia interculturale con una sorta di “pedagogia per lo straniero”. Si tratterebbe di una visione oltremodo riduttiva di un “pensiero sulla realtà” che, come Cambi sottolinea (2001, p. 9), si configura piuttosto come una riflessione sulla possibilità di oltrepassare le appartenenze e di aprirsi al dialogo, immaginando nuove regole e ridiscutendo nuovi valori. In altre parole, la pedagogia interculturale può essere letta, come “pedagogia relazionale” (Desinan, 1996, p. 22) perché, come sostenuto da Milan (2007, p. 7)

l'interculturalità è la dimensione che dà massima importanza alla relazione dialogica, alla reciprocità, alla costruzione di un mondo comune che sia cultura nella varietà, convivialità dinamica delle differenze, partecipazione solidale nella prospettiva dell'unità nella molteplicità.

Una caratteristica fondamentale della pedagogia interculturale può essere pertanto individuata nell'invito a leggere la multietnicità in termini “trasformativi”, nel senso che concetti come “identità” e “cultura” non possono più essere letti in maniera statica, ma in un dinamismo continuo. Ciò prelude alla possibilità di un dialogo e di un confronto paritetico tra le parti in causa, invitando ogni essere umano a passare dall'esperienza del

“dis-incontro”, ovvero dell’“incontro mancato”, così come definito da Buber (Milan, 1994), a quella dell’“incontro”, che implica a sua volta un'attenzione particolare alla dimensione della *relazione* come fondamentale caratteristica dell'essere umano, da sviluppare e da valorizzare, anche a livello di strategie educative. *L'essere in relazione* caratterizza infatti l'essere umano, se è vero che, come sottolineato da Ricoeur (1988), l'azione umana si concepisce solo come interazione, sotto le innumerevoli forme che vanno dalla cooperazione, alla competizione, al conflitto. Dal punto di vista educativo, ciò invita a prendere in considerazione il fatto che

l'essere umano deve passare attraverso queste modalità relazionali per potersi costituire come persona, cosicché deduttivamente, un sistema educativo ed un'educazione che ne limitino tali aspetti riducono la possibilità di potersi formare come persone autentiche (Mollo, 2009).

Ciò spiega perché dare valore all’*inter* della pedagogia interculturale non significa costituire nuove province pedagogiche (Portera, 2006), ma evidenziare come tutta la pedagogia e, quindi, anche l'educazione siano da intendersi come interculturali perché riferite all'essere umano in quanto tale. In questo senso la parola “intercultura” amplia ulteriormente il proprio significato:

l'aggettivo interculturale dovrà solamente essere impiegato per sottolineare e mantenere viva in educatori e insegnanti la consapevolezza del valore ontologico di ogni essere umano, dell'impossibilità di stabilire gerarchie fra le culture esistenti, del fondamentale dinamismo di ogni cultura e di ogni identità (Portera, 2006, p. 88).

Da queste riflessioni derivano coerenti scelte educative e didattiche che, sottolineando la necessità di sviluppare la personalità e le potenzialità di ciascun essere umano, aprano alla possibilità di “insegnare a mettere in dialogo” personalità diverse anche per origini culturali, ferma restando la

necessità di “preservare la persona dalla sua identificazione con qualsiasi modello culturale fisso e definitivo” (Secco, 1992, p. 41). Un'educazione che accolga i principi della pedagogia interculturale si pone infatti come obiettivo il passaggio, dal punto di vista culturale, da un “etnocentrismo dogmatico” (De Martino, 1977) ad un “etnocentrismo critico”, capace di confrontare la propria cultura con le altre ed operare, conseguentemente, uno stretto rapporto tra conoscenza e prassi. Questo etnocentrismo, definito da Lanternari (1986) “radicale”, impegna il soggetto ad una presa di coscienza etico-politica e non solo logico-cognitiva e culturale. L'etnocentrismo critico si trasforma allora in un “pluralismo critico partecipativo” che apre alla cooperazione e alla necessità, quindi, di *insegnare* la cooperazione all'interno di scenari “mobili”, “ibridi”, che fanno dell'intercultura una *forma mentis* che può costituirsi solamente attraverso una significazione delle categorie della *decostruzione*, della *tolleranza*, dell'*ascolto*, del *costruire insieme* (Cambi, 2001, p. 37). Solo risignificando queste categorie possiamo rileggere il rapporto tra le culture e passare “dalla condizione di barriera a quella di collaborazione autenticamente democratica” (*Ibidem*).

1.2. Ripartire dal “dialogo”, aprirsi alla relazione: una matrice filosofico-pedagogica per la pedagogia interculturale

Non può esserci dialogo senza un incontro in quanto, anche dal punto di vista etimologico, il *dia-logos* presuppone un rapporto a due che si fa relazione attraverso un linguaggio. In questo senso riflettere sul dialogo in prospettiva filosofico-pedagogica ci aiuta a far luce su alcune questioni fondamentali, in quanto è all'interno della “filosofia del dialogo” che possiamo ritrovare i nodi costitutivi della pedagogia interculturale, già intesa come “pedagogia dell'incontro”. La nostra riflessione prende pertanto in particolare considerazione, senza alcuna pretesa di esaustività, alcuni degli apporti provenienti da Buber e Lévinas, dal cui pensiero – pur nella

consapevolezza delle specificità di questi autori – è possibile cogliere alcuni nuclei di significato che potranno poi “in-formare” tutto il lavoro educativo che, senza un’adeguata cornice di senso, rischierebbe infatti di perdere parte della propria significatività. Non potrà essere inoltre non essere menzionato l’apporto proveniente da Ricoeur, in particolare in relazione all’idea di *persona* da lui elaborata ed al valore che egli attribuisce al rapporto con l’altro, nonché alla sua idea di *relazione* come condizione umana necessaria per una maturazione e una crescita etico-sociale. (Mollo, 2009, p. 67). Non da ultimo ci sembra importante menzionare Derrida, il quale, trattando, in particolare nell’ultima parte della sua produzione, temi relativi all’ospitalità, apre nuove prospettive sul significato dell’accoglienza, in particolare all’interno della relazione.

Più nel dettaglio, da Buber, in quanto filosofo “che ha teorizzato forse più di ogni altro l’importanza della relazione interpersonale autentica nell’esistenza, in vista dell’umanizzazione dell’uomo” (Milan, 1994, p. 7), cogliamo prima di tutto la dimensione della relazione come essenziale per l’esistenza umana. L’intero pensiero di Buber, per quanto di difficile sintesi proprio per la ricchezza di apporti che sottende e nello stesso tempo esplicita, può essere “racchiuso” in due aforismi espressi dall’Autore stesso: “All’inizio è la relazione” e “L’uomo si fa io nel tu” (Buber, 1958, p. 30): l’essenza dell’essere uomo sta quindi nel proprio prendere coscienza dell’essenzialità del rapporto con l’altro per definire e realizzare la propria stessa umanità, a patto che la relazione si configuri come un *Io-Tu*, in cui si possono raggiungere i più elevati livelli di reciprocità, e non come un *Io-Esso*, che rappresenta “l’atteggiamento oggettivizzante dell’Io” (Milan, 1994, p. 35) e che determina il mondo dell’esperienza, il mondo “in cui si utilizzano cose, si manovrano oggetti, si strumentalizzano gli esseri umani. Nella vera relazione non c’è “utilizzo” dell’altro, ma c’è *reciprocità*. Ciò implica l’eventualità di farsi “contaminare” dall’alterità, accettando di farsi cambiare dall’altro, nella possibilità di guardarsi attraverso di lui.

Questo ci pare un punto fondamentale anche in prospettiva interculturale. Se infatti è attraverso la relazione e il dialogo fecondo con l'altro che possiamo tornare al nostro mondo con una visione nuova, allora è possibile oltrepassare i limiti angusti dell'etnocentrismo e aprirci con immediata e consapevole disponibilità all'altro da noi (Milan, 1994, p. 94).

Anche per Lévinas il soggetto si definisce a partire dal Tu, ma con una prospettiva diversa da quella buberiana. Per Lévinas è centrale il tentativo di liberare l'esperienza della *prossimità* da ogni schema rappresentativo di ordine trascendentale. La prossimità non è quindi una categoria trascendentale, ma un'emergenza assoluta costituita da un'irriducibile exteriorità e da una distanza infinita. Cosicché, come Lévinas (1983, p. 108) stesso afferma:

il prossimo mi concerne prima di ogni assunzione, prima di ogni impegno consentito o rifiutato. Sono legato ad esso – che tuttavia è il primo venuto, senza connotati, diviso prima di ogni legame contratto. Mi ordina prima di essere riconosciuto. Relazione di parentela al di fuori di ogni biologia, “contro ogni logica”. Il prossimo mi concerne non in quanto appartenente al mio stesso genere. Esso è precisamente altro. La comunità con il prossimo comincia nel mio obbligo nei suoi riguardi, il prossimo è fratello... il prossimo mi convoca prima che lo designi.

Per Lévinas nella relazione ciò che è in questione è l'identità del soggetto, l'interlocutore dell'altro, che entra in contatto con l'alterità in tutta la sua unicità. In altri termini, “è a partire dalla prossimità che l'essere assume il proprio giusto senso” (Lévinas, 1983, p. 108). Ora, non solo “la prossimità è di per se stessa significato” (Lévinas, 1979, p. 77), ma anche la manifestazione dell'Altro ha un significato. Tuttavia, quando si crea il contatto, la soggettività conoscitiva si stravolge. L'Altro, parafrasando Lévinas, ci visita e ci parla, modificando profondamente la nostra essenza. L'apertura stessa del dialogo è infatti già di per sé una modalità per scoprirsi, per consegnarsi, una modalità per cui l'Io, scoprendosi e

consegnandosi, si mette a disposizione del Tu (Lévinas, 1983, p. 177; Martini, 1995, p. 156). Contrariamente a Buber, ciò che Lévinas sottolinea è la distanza, la separazione e la dissimmetria come rapporto (senza rapporto) del faccia a faccia con l'altro, una distanza che tuttavia, come già sottolineato, non è scevra di responsabilità, perché non può tradursi in "accoglienza paternalistica", o calcolo utilitaristico o esperienza puramente percettiva o emotiva. L'impegno etico "sopraggiunge alle spalle" e diventa *responsabilità* per l'altro dinanzi a quel volto che richiama l'Infinito³. Alla luce della filosofia di Lévinas scopriamo allora che l'altro è la risorsa più preziosa per la crescita umana del soggetto e della sua identità (Curci, 2002, p. 70). Chi ci educa è l'*altro* perché ci "tira fuori" dall'*ego*, dall'immanente soggettività. È un imperativo fondamentale, in particolare a livello educativo. Come ci ricorda anche Balducci (1996, p. 18):

Io dico che noi non siamo in grado ormai di poter proseguire la storia se non inserendo nel monologo la rottura, la presenza dell'Altro come tale. Non l'Altro da relegare, con sentenza irrevocabile nel non-senso, né l'altro da integrare benevolmente dentro la nostra identità, ma l'Altro che resti tale e con il quale sia possibile stabilire uno scambio che non preveda come progetto latente la negazione, l'annullamento dell'alterità, ma la sua permanenza. Questo è il fatto nuovo con cui dovremo cimentarci.

Il nucleo centrale sta allora nell'essenzialità del valore della relazione, che va assunta come dimensione centrale dell'esperienza umana. Tale concetto appare fondamentale anche nella prospettiva assunta da Ricoeur (1998, p. 60), per il quale "l'azione umana si concepisce solo come interazione, sotto le innumerevoli forme che vanno dalla competizione, alla cooperazione, al conflitto".

Dal punto di vista educativo questa presa di posizione ha delle conseguenze estremamente importanti. Limitare le possibilità di interazione riduce la

³ Per approfondire queste riflessioni cfr. Martini (1995, p. 208 e ss.).

possibilità di diventare persone autentiche perché senza l'altro e senza una riflessione sul "senso" dell'altro per la nostra esistenza verrebbe meno la possibilità di formarsi non solo un'idea chiara di se stessi, ma anche del senso stesso della vita, perché il nostro essere, come ben evidenziato da Mollo (2009, p. 75) in un saggio in cui riprende la filosofia di Ricoeur in prospettiva educativa, si può costituire solo

in relazione con l'altro, quale continuo divenire, continua creazione, continuo compito. In tal senso la comunicazione ne è fondamentale strumento e le varie forme della cooperazione ne costituiscono l'essenza.

Inoltre, è proprio nella relazionalità che si può fare scaturire l'etica del riconoscimento reciproco attraverso le diversità⁴, che, definite da Ricoeur come "non solubili" (1997, p. 183), costituiscono "l'essenza della società pluralista". La diversità non è solo inevitabile, ma necessaria, nella misura in cui "l'altrui mi dà senso, restituendomi la tremolante immagine di me stesso" (Ricoeur, 1994, p. 127). C'è in queste parole qualcosa di più

⁴ Parlando di "diversità" si impone una precisazione. Nel corso della trattazione utilizzeremo spesso il termine "diversità" e "differenza" come sinonimi o comunque con un significato molto simile. Siamo tuttavia consapevoli che, pedagogicamente parlando, essi non possono essere considerati tali. Esiste infatti tutta una corrente di riflessione, scaturita dal Problematicismo pedagogico, che si è soffermata a lungo su tale questione. In particolare, come evidenziato da Contini (2006, p. 10), "per meglio comprendere la portata etica di una progettazione alla differenza occorre distinguere [la categoria della differenza] da quella della diversità, riferibile a caratteristiche connesse alla nostra condizione data di tipo biopsicologico e sociale, a un 'dato di fatto' di cui non abbiamo né merito né colpa poiché non l'abbiamo potuta scegliere. Nonostante ciò, proprio a causa della diversità vediamo stabilire gerarchie in base a classi, etnie e culture d'appartenenza e quindi a parametri di potere e il prendere atto della diversità equivale spesso a discriminare e a ghettizzare definitivamente chi ha il torto – incolpevole - di essere diverso rispetto a leggi, costumi, pregiudizi dominanti. Contro questo tipo di "riconoscimento" della diversità si deve continuare a lottare per affermare un diritto all'uguaglianza di opportunità che costituisce, però, solo una tappa del percorso che ha come obiettivo ultimo – e trascendentale – l'affermazione e la reciproca accettazione non in base all'identità (il riconoscimento del sosia che mi conferma), ma alla differenza. [...] Dunque, mentre la diversità afferma ed esibisce quella realtà, la differenza si delinea 'a partire' dal suo superamento, dalla *chance* che abbiamo di liberarci dai condizionamenti impliciti in quel 'dato di fatto' che rappresenta la nostra identità più convenzionale ma anche più rigidamente cristallizzata dallo sguardo degli altri e dalla nostra autopercezione".

profondo della valorizzazione della diversità, che diventa percepibile come necessario alla nostra essenza. Restituendoci un'immagine nuova di noi stessi, ogni incontro può diventare un *evento*, che apre una breccia “nell’ordinato scorrere del tempo, sconnettendolo, dis-giungendolo e che dis-loca lo spazio nell’attimo stesso in cui arriva” (Resta, 2003, pp. 44-45). L'*ospitalità* dell'altro ci può cambiare completamente: su questi temi si è soffermata, come poc'anzi accennato, l'ultima parte della riflessione filosofica di Jacques Derrida⁵. La scelta stessa della parola “evento” non è casuale. C'è una trama sottile, a partire dal punto di vista etimologico, direbbe Derrida, che collega il *venire*, l'*evento* e l'*a-venire* alla questione dell'*inventio* e dell'*invenire*. L'incontro può essere letto anche come una sorta di “invenzione”, nel senso di ritrovamento, dell'altro. Ma è proprio quest'ultimo genitivo, “dell'altro”, ad ampliare i nostri orizzonti. Che cosa significa, infatti, “dell'altro”?

Invenzione *dell'*altro nel senso che forse sono io a inventarlo, oppure nel senso che è l'altro ad inventarmi? Quale dei due genitivi indica la giusta direzione del movimento che porta (al)l'invenzione, ed è poi possibile separare quest'unico evento in un'alternativa tra i due? (Resta, 2003, p. 24).

Se ogni incontro trasforma chi incontra e chi è incontrato, quello che nasce non è la somma di due identità, ma un'identità nuova che nasce dall'*intersoggettività* e dall'*interrelazione*. Per un pensiero interculturale questi punti sono essenziali perché invitano a rendere “errante” il proprio pensiero, mettendo in questione identità apparentemente già stabilite e precostituite. È attraverso la *différance*, termine coniato da Derrida e utilizzato al posto di *différence*, che, “costituisce” le differenze, mantenendole senza voler hegelianamente assorbirle, in una tensione mai

⁵ Derrida (2000). Si tratta di un testo che riproduce due incontri di un seminario centrato sull'ospitalità e tenuto da Derrida nel 1996 all'École des hautes études en sciences sociales di Parigi.

sciolta, che si può approfondire la forza dell'*inter*, ovvero dello “stare tra”, che costituisce l'*intercultura*.

Grazie a questo modo “ampio” di leggere le relazioni, è possibile superare l'idea che le barriere tra culture, e quindi tra le persone, siano impenetrabili, assumendo invece che il regno della cultura e delle relazioni interculturali possa esistere solo sulle frontiere, separato dalle quali rischierebbe di perdere fondamento, di diventare vuoto e arrogante, di degenerare e morire (Bachtin, 1981, p. 87; Mantovani, 2008, p. 21). Si tratta ora di trovare delle strade per “tradurre” tali riflessioni in pratica educativa perché esse possano esplicitarsi con maggior concretezza.

1.3. Dalla pedagogia interculturale all'educazione e alla didattica interculturali

Assumere il punto di vista pedagogico in senso lato significa operare una sorta di *sintonizzazione* fra l'analisi e la comprensione delle istanze che ci vengono dal mondo contemporaneo e la progettazione di modelli e di linee di sviluppo a livello educativo. Progettare percorsi interculturali significa allora raccogliere gli “avvertimenti della pedagogia interculturale” (Giusti, 2004, p. 9), ovvero imparare a non dare nulla per scontato nella convivenza reciproca, ad essere disposti a decodificare simboli che non conosciamo, ad essere interessati a conoscere codici educativi diversi. Il pensiero interculturale si configura pertanto come tutelativo e creativo, valorizzante e dialogico, meditativo e creativo.

Come è possibile tradurre queste indicazioni nella didattica?

Sinteticamente, potremmo affermare che la didattica può diventare interculturale nel momento in cui fornisce agli insegnanti delle indicazioni concrete sul modo di preparare gli studenti a far fronte alle sfide del pluralismo etnoculturale (Ouellet, 2012, p. 238). Se, infatti, le riflessioni pedagogiche sottolineano che all'interno di un contesto complesso non è possibile promuovere un'autentica educazione senza promuovere nello

stesso tempo il rispetto, l'accettazione, il dialogo, la gestione efficace dei conflitti all'interno di un clima socio-relazionale positivo che possa facilitare anche – eventualmente – l'integrazione di studenti di altra nazionalità (Lamberti, 2006), è necessario pensare a percorsi educativi che, fondandosi sulla relazione in quanto potenziale di sviluppo integrale della persona, sviluppino la responsabilità, la cura, la fiducia, l'interdipendenza positiva (Lamberti, 2010). Una didattica interculturale è una didattica che, aprendosi alla complessità, deve a sua volta progettare compiti ricchi e complessi, che prevedano più di una risposta o più di un modo di risolvere una situazione percepita dagli studenti come problematica, in modo da valorizzare le loro esperienze e il loro vissuto, dando loro la possibilità di mettersi in *relazione autentica* gli uni con gli altri, sviluppando la propria identità attraverso le proprie intelligenze (Gardner, 1993). Vista da questa prospettiva la didattica interculturale non viene centrata sui problemi particolari degli immigrati o degli studenti che appartengono ad uno specifico gruppo culturale, ma invita l'organizzazione didattica (basti pensare alla possibilità di instaurare percorsi interdisciplinari che prevedano una *reale* collaborazione tra docenti) a ripensarsi, attrezzandosi anche contro gli stereotipi e le semplificazioni (Zoletto, 2007, p. 62). La didattica interculturale accoglie in questo modo la possibilità concreta di ri-significare, attraverso la prassi, le già citate categorie della *decostruzione*, della *tolleranza*, dell'*ascolto*, del *costruire insieme* (Cambi, 2001, p. 37), costitutive della riflessione pedagogica interculturale.

Ne consegue che percorsi didattici interculturali dovrebbero essere principalmente volti alla valorizzazione della *dialogicità* e del *decentramento* (Portera, 2006, p. 93) e della capacità di *stare nel confine*, nello spazio dell'*inter*, nella possibilità di decostruire progressivamente certezze precostituite anche rispetto ai propri sistemi culturali e di riferimento, spesso dati per scontati. In relazione a ciò, pare importante interrogarsi su quali *strategie* possano essere maggiormente adeguate per

costruire percorsi di didattica interculturale. Come evidenziato da Gobbo (2010, p. 8), una strategia particolarmente appropriata sia a dare valore alle diversità sia a promuovere quelle abilità intellettuali e socio-culturali che meglio rispondono ai cambiamenti recati da flussi migratori e dal sistema globale di scambi e interconnessioni – sia dell'economia sia della conoscenza – nella vita quotidiana e nei processi educativi degli Stati-nazione, pare essere il *cooperative learning*. Attraverso il *cooperative learning* è infatti possibile

dare spazio al *dialogo* e alla *negoziiazione* come elementi costitutivi di un'attività didattica che abbia lo scopo di focalizzare l'attenzione degli studenti sullo scambio narrativo orientato alla comprensione e al rispetto reciproco (Aquario *et al.*, 2008, p. 274).

Lavorando in piccoli gruppi e cooperando per raggiungere uno scopo comune con individui di varia abilità ed estrazione sociale e culturale, gli studenti imparano a conoscere meglio se stessi e a maturare sentimenti di apertura verso la diversità. Attraverso un metodo *a mediazione sociale*, la prassi didattica può coniugare la prospettiva cognitiva, relativa alle conoscenze e alle nozioni, con quella relazionale, relativa ad atteggiamenti, abilità e comportamenti, facilitando

un interscambio di idee, [che] facilita strategie di apprendimento attive, nonché l'acquisizione di abilità sociali importanti, come le capacità relazionali dialogiche e aperte (Catarci, 2004, p. 133).

In tal senso, il *cooperative learning* non appare solo come una strategia particolarmente orientata a realizzare forme di attenzione e rispetto (Batelaan, 1998), ma anche una “buona pratica” culturale civile e scolastica (Gobbo, 2010), e realmente inter-culturale. Solo, infatti, attraverso l'esperienza concreta della relazione – e nella riflessione su ciò che essa

porta con sé in termini di potenzialità ma anche di fatiche e possibilità di incomprensione – può avvenire quella che Gobbo (2000, p. 220) definisce in maniera suggestiva “interfecondazione reciproca”. In questo modo

può crescere l'attenzione per i diversi, e [...] l'attenzione per i molti orientamenti in comune – che uomini e donne hanno fatto lungo la costruzione, mantenimento e variazioni del senso di appartenenza culturale (Gobbo, 2000, p. 220).

1.4. Verso una definizione di “sensibilità interculturale” in prospettiva educativa

Come emerge da quanto finora esposto, la crescente complessità sociale orienta verso un'educazione interculturale di “seconda generazione” (Allemann-Ghionda, 2012) che, secondo Santerini (2012, p. 275), richiede nuovi modelli di formazione di tipo esperienziale che mirino a cercare di far *incontrare l'altro*, al fine di provocare un cambiamento più profondo nella personalità e nella visione del mondo dei partecipanti. Secondo Santerini (2012, p. 275), l'obiettivo non è solo quello di creare un “avvicinamento alla differenza culturale”, ma “una vera e propria *competenza* che potremmo definire 'sensibilità interculturale’”.

Possiamo quindi assumere come sinonimi i concetti di “competenza interculturale” e “sensibilità interculturale”? Possono essere considerati espressioni intercambiabili?

Tale questione è apparsa particolarmente rilevante nel presente lavoro di indagine, orientato sin dall'inizio all'analisi di pratiche didattiche potenzialmente “trasformative” rispetto al modo di leggere la diversità, in particolare culturale, da parte degli studenti, e quindi alla ricerca di un modello “applicativo” che potesse aiutare a leggere tali cambiamenti. Tuttavia, ci troviamo di fronte ad una questione complessa, anche per la difficoltà di tradurre (dove la traduzione non è, ovviamente, semplicemente una questione “linguistica”) termini che provengono da una letteratura

scientifica prevalentemente anglosassone. Esistono inoltre altri aspetti. Il primo punto da rilevare è relativo alla polisemia tipica tanto del termine “competenza” quanto del termine “sensibilità”. In particolare, è il concetto di competenza ad essere controverso, in quanto caratterizzato da una fortissima ambiguità, determinata sia dalla polisemia propria della sua ricorrenza in ambiti tra loro anche molto lontani, sia dalla non dovuta chiarezza circa le sue radici teoriche (Ajello, 2001). Tale ambiguità è riscontrabile anche nell’analisi critica di varie iniziative (Oates, 2003; Trier, 2003; Weinert, 2001) che hanno cercato di “classificare” le competenze. Come notano Rychen e Salganik (2007, p. 83), tanto nel linguaggio comune quanto nella letteratura specializzata, si tende ad utilizzare termini come “capacità”, “qualifica”, “competenza” e “*literacy*” in maniera imprecisa e intercambiabile, nel momento in cui si cerca di descrivere che cosa gli individui devono imparare, conoscere o essere in grado di fare per realizzarsi pienamente a scuola, nel lavoro o nella vita sociale. Con l’obiettivo della ricerca di una definizione il più possibile univoca di competenza è stato lanciato dall’OCSE nel 1997 il progetto DeSeCo⁶ (*Definition and Selection of Competencies*): l’idea era quella di fornire una struttura di riferimento più solida di quanto già non si disponesse per poter condurre indagini a carattere internazionale in merito agli apprendimenti acquisiti e al possesso di determinate “competenze chiave”. In relazione a ciò, la competenza può essere in sintesi definita (Ceriani, 2007, p. 11) come

la capacità di rispondere a specifiche esigenze oppure di effettuare un compito con successo. [Essa] comporta dimensioni cognitive e non cognitive: le competenze chiave

⁶ Il progetto DeSeCo, lanciato nel 1997 dall’OCSE, rappresenta un imprescindibile punto di riferimento per le interpretazioni relative ai risultati dell’insegnamento e dell’apprendimento. Inoltre, in maniera ancora più significativa a livello sociale, accerta “come i giovani sono pronti e preparati ad affrontare le sfide della vita [e] contribuisce alla definizione delle competenze che dovranno essere considerate prioritarie quando i programmi di formazione e di insegnamento verranno riformati e riorganizzati” (Ceriani, 2007, p. 11).

sono competenze individuali che contribuiscono ad una vita realizzata e al buon funzionamento della società, implicando la mobilitazione di conoscenze, abilità cognitive e pratiche, come pure di componenti sociali e comportamentali quali attitudini, emozioni, valori, motivazioni.

Quella appena enunciata non è una definizione esaustiva di questo “strano attrattore” (Le Boterf, 1994) che è sempre più presente nei programmi educativi e formativi. Un'ulteriore definizione, che la completa e la precisa, fa riferimento alla “capacità di mobilitare diverse risorse cognitive per far fronte a diverse situazioni” (Perrenoud, 2002, p. 14). In questa definizione ritroviamo quattro aspetti centrali: innanzitutto il fatto che le competenze *integrano e mobilitano insieme* il sapere, il saper fare, le diverse attitudini; secondo, questa mobilitazione è possibile solo *in situazione*; terzo, l'esercizio della competenza passa attraverso operazioni mentali complesse, sottese da *schemi di pensiero* (Altet, 1996; Perrenoud, 1998) che permettono di determinare e realizzare un'azione a seconda della situazione; in ultimo, le competenze si costruiscono anche grazie la mediazione di un esperto. Inoltre, la competenza pertanto va al di là della conoscenza o dell'abilità specifica. Come evidenziato da Pellerey (2010, p. 17), essa si definisce a partire

da uno spostamento di attenzione dal semplice sapere o saper fare alla complessità dell'agire; di qui anche la maggior incidenza di riflessioni critiche sui limiti della classica distinzione tra «sapere che» (*knowing that*) e «sapere come» (*knowing how*) per dare maggiore spazio alla considerazione dell'«essere abili» (*been able*), mettendo subito in evidenza la profonda interconnessione tra elementi che dovrebbero entrare in gioco in maniera integrata in ogni competenza che si debba esplicitare sia in ambito produttivo, sia sociale, sia etico.

Nella competenza c'è allora una “componente non esplicitabile”, nel senso che non tutti i suoi elementi sono esprimibili a parole in quanto legati a

“sensibilità soggettive e conoscenze di natura tacita” (Pellerey, 2010; Schön, 1993). Questa “soggettività” della competenza evoca

sia il visibile che il nascosto, l'esteriore e l'interiore, ciò che in un'azione è più standardizzato e, al contrario, ciò che sembra più legato ad una persona e quindi più singolare e indicibile (Rey, 2003, p. 46).

Per riassumere: il concetto di competenza racchiude in sé una forte complessità di elementi tra loro interrelati. Essa infatti è un'operazione intellettuale che mette in gioco un'attività del soggetto (Rey, 2003, p. 66) e che avviene all'interno di un contesto, che è per sua natura sociale. Ma la competenza ha in sé anche un potere “generativo”. È vero, infatti, che il contesto è fondamentale per far nascere ed evolvere una competenza, ma ogni situazione che ogni individuo affronta nel corso della vita è di per sé nuova. Il concetto di *adattamento* (Oates, 2003), pertanto, e non quello di *transfer* (che presupporrebbe il “trasferimento” di una capacità o di una competenza da una situazione “vecchia” ad una “nuova”) viene superato nel momento in cui viene messa al centro la nozione di adattamento delle capacità o delle competenze esistenti per soddisfare le richieste dei nuovi contesti. Facendo riferimento anche a Piaget, Rychen e Salganik (2007, p. 89) sottolineano che:

nei casi in cui le competenze vengano applicate in diversi ambiti della vita, l'adattamento comporta l'uso attivo e riflessivo della conoscenza, delle capacità o delle strategie sviluppate in un ambito sociale, l'analisi del nuovo ambito, la traduzione e l'adattamento della conoscenza, delle capacità o delle strategie alle richieste della nuova situazione.

La competenza può essere intesa, quindi, anche come “capacità personale ad

adattarsi in modo nuovo e non stereotipato a situazioni inedite” (Rey, 2003, p. 23). Ciò che conta è, quindi, non solo padroneggiare delle procedure, ma anche mobilitarle per fronteggiare un problema originale. In altri termini, un individuo competente è qualcuno che sa padroneggiare tutto un “repertorio di procedure di base e soprattutto che, in una situazione tutta nuova per lui, è capace di scegliere in questo repertorio la o le procedure che sono convenienti in una situazione data (Rey, 2003, p. 29).

La complessità aumenta nel momento in cui si cercano di definire competenze “specifiche”, nonostante la parola *competenza* venga spesso usata per definire un “saper fare” riconosciuto in contesti e situazioni diverse. Per quanto riguarda, in particolare, la “competenza interculturale”, questo è particolarmente evidente. Essa, infatti, pur essendo un concetto elaborato per la prima volta intorno agli anni Cinquanta del secolo scorso, allo scopo di individuare conoscenze e abilità necessarie a chi doveva trasferirsi all'estero per un periodo più o meno lungo, è stata e viene utilizzata nella letteratura anche a proposito dei saperi scolastici e degli apprendimenti da parte degli studenti inseriti in contesti in cui sono presenti persone di culture diverse. Il tema è diventato via via sempre più centrale dal punto di vista educativo. Tra le “competenze chiave per l'apprendimento nel corso della vita”, stabilite dall'Unione Europea il 18 dicembre 2006, rientrano infatti anche le “*interpersonal, intercultural and social competences and civic competence*”. Il Consiglio d'Europa, d'altro canto, ha sviluppato il tema soprattutto sul piano linguistico, con una serie di progetti di ricerca (si vedano in particolare i lavori di Byram, 1997). Inoltre, anche il Libro Bianco sul Dialogo Interculturale (“Vivere insieme in pari dignità”, 2008, p. 45) sottolinea che:

l'apprendimento e l'insegnamento delle *competenze interculturali* [corsivo di chi scrive] sono essenziali per la cultura democratica e la coesione sociale. Offrire a tutti un'educazione di qualità, favorendo l'integrazione, permette la partecipazione attiva e

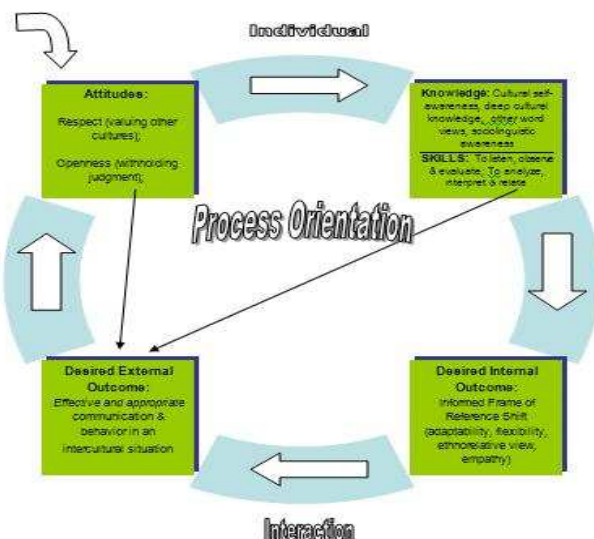
l'impegno civico, prevenendo al tempo stesso gli handicap educativi.

Tuttavia, anche il concetto di “competenza interculturale” non presenta una definizione univoca (Berg, 2008). In una ricerca del 2007 Sinicrope, Norris e Watanabe, riprendendo un precedente lavoro di Fantini (2006), hanno addirittura identificato una serie di ben diciannove termini/locuzioni che possono essere collegati con l'*intercultural competence*. Svariati modelli sono stati elaborati nel corso degli ultimi quarant'anni nel tentativo di definirla (Ruben, 1976; Bennett, Bennett, 1993; Byram, 1997; Olson, Kroeger, 2001; Banks, 2006; Lázár *et al.*, 2007; Glaser *et al.*, 2007; Deardorff, 2006; 2009).

Tra questi il modello oggi assunto come principale riferimento è quello dinamico proposto da Deardorff (2009). Nella propria teorizzazione Deardorff definisce la competenza interculturale come l'abilità, basata su personali conoscenze, capacità, atteggiamenti, di comunicare in maniera efficace e appropriata in situazioni interculturali. Più nel dettaglio, il modello da lei proposto, come si vede dalla Figura 1, si pone come dinamico: il punto di partenza per sviluppare competenza interculturale sta in alcuni atteggiamenti che appaiono ineludibili e che fanno riferimento al rispetto, all'apertura e alla curiosità (*attitudes of openness, respect and curiosity*). Essi influenzano l'autoconsapevolezza culturale e la conoscenza di altre culture (*knowledge*) e, insieme, le abilità (*skills*) di stare all'interno di altre cornici culturali di riferimento. Sono quindi tali conoscenze e abilità che portano a degli effetti interiori (*internal outcomes*), identificabili in una maggior flessibilità, capacità di adattamento, empatia (*flexibility, adaptability, empathy*), i quali conducono a degli effetti esteriori (*external outcomes*), visibili nelle interazioni interculturali appropriate ed efficaci (*appropriate and effective*). Tali interazioni portano ad una ulteriore modifica degli atteggiamenti, in un processo dinamico virtualmente inesauribile.

INTERCULTURAL COMPETENCE MODEL
From "The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States"
 by Dr. Darla K. Deardorff Deardorff in *Journal of Studies in International Education*, Fall 2006, 10, p. 241-266 and in *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, 2009 (Thousand Oaks: Sage)

Process Model of Intercultural Competence (Deardorff, 2006, 2009):



Notes:

- *Begin with attitudes; Move from individual level (attitudes) to interaction level (outcomes)*
- *Degree of intercultural competence depends on acquired degree of attitudes, knowledge/comprehension, and skills*

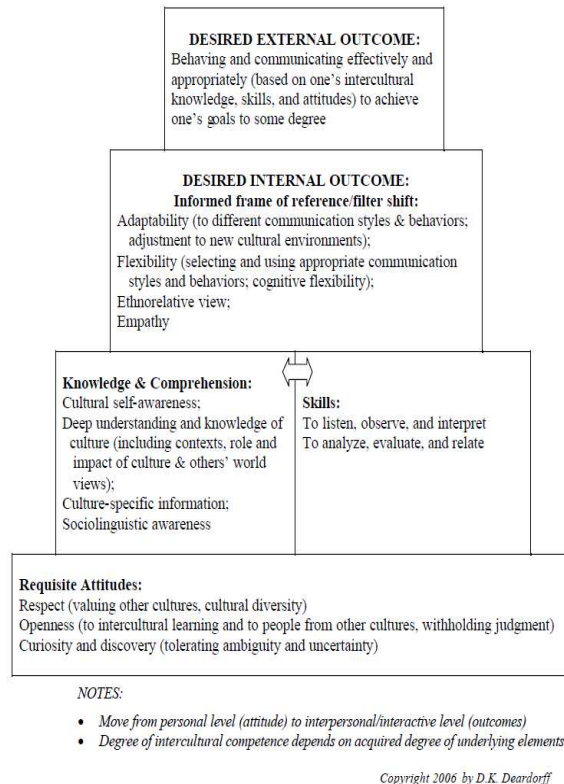
Copyright 2006 by D.K. Deardorff

Fig. 1]⁷

Il punto saliente del modello di Deardorff sta nell'assunto che la competenza interculturale non è uno stato fisso, ma è un processo dinamico continuo, che implica diverse dimensioni mentre si sviluppa e si arricchisce. Tale modello dinamico ne riprende uno più "statico" da cui la stessa Deardorff era partita [Figura 2], che quindi evidenzia, rispetto a quest'ultimo, come tutte le componenti della competenza interculturale siano interrelate.

⁷ Cfr. Deardorff, 2006; 2009.

Pyramid Model of Intercultural Competence (Deardorff, 2006, 2009):



[Fig. 2]⁸

Come si evince da quanto finora illustrato, il modello Deardorff (2009) appare estremamente ricco, sia per la quantità di spunti di riflessione che offre, sia per lo sfondo teorico che sottende. Pur non presentando espliciti riferimenti allo sfondo filosofico-pedagogico che abbiamo poc'anzi delineato, esso pone al centro l'importanza della relazione e dell'autoriflessione rispetto a come le proprie prospettive e la propria

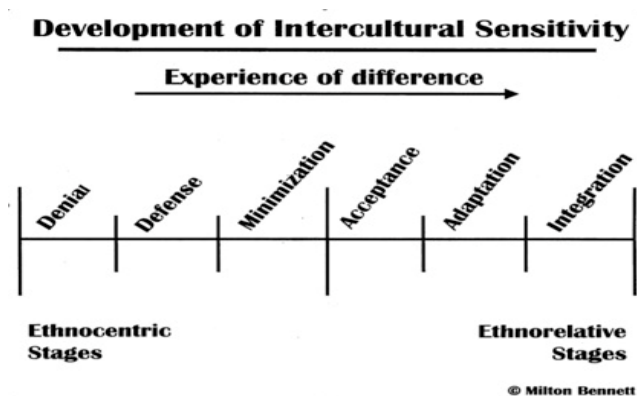
⁸ Cfr. nota 7.

struttura di riferimento possano essere cambiate o anche solo relativizzate attraverso il “contatto” con la diversità. In particolare, secondo il punto di vista di Deardorff, la competenza interculturale non riguarda solo il “saperci fare” con la diversità e in particolare con l’immigrazione, ma fa riferimento anche al modo in cui guardiamo noi stessi, ovvero il modo in cui viviamo e guardiamo il mondo. Questo significa imparare a “pensare se stessi” mentre si osservano contemporaneamente l’“altro” e sé. Per esplorare “mondi possibili” (Sclavi, 2000) è quindi necessaria una costante pratica autoriflessiva che, attraverso l’ascolto attivo e un decentramento rispetto allo “sguardo degli altri” (Augé, 2008), richiami, da un lato, la possibilità di farsi permeare dall’alterità e, dall’altro, di pensare ogni individualità in possibile divenire. Proprio per tale ricchezza il modello è stato assunto come riferimento per recenti ricerche, sia in contesto sia nazionale sia internazionale, che hanno analizzato lo sviluppo di competenza interculturale sia negli studenti sia, in particolare, negli insegnanti⁹.

Tuttavia, il limite che è possibile riscontrare in esso sta nella poca “applicabilità pratica” in contesti educativi, in particolare scolastici, ovvero per il monitoraggio di uno sviluppo di atteggiamenti maggiormente “interculturali”, nonché per un uso diretto in ambito didattico e per la formazione degli insegnanti. Non da ultimo, ragionare in termini di “competenza” indica la possibilità, come già accennato, di poter verificare la “trasferibilità” di determinati apprendimenti in “altri” contesti, aspetto che pare di difficile percorribilità in uno spazio di tempo limitato. Per questa ragione, pur assumendo il modello Deardorff come imprescindibile sfondo di riferimento, ci è sembrato significativo ragionare, all'interno del percorso di ricerca-azione con gli insegnanti, di sviluppo di “sensibilità”, piuttosto che di “competenza” interculturale, attraverso un modello dichiaratamente

⁹ Si fa riferimento in particolare al Progetto di Ricerca di Rilevante Interesse Nazionale 2008 del MIUR “Competenze interculturali: modelli teorici e metodologie di formazione”, le cui conclusioni di ricerca sono state presentate il 24 ottobre 2012 a Milano durante il Convegno “Le competenze interculturali nel lavoro educativo”.

“evolutivo”: il *Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. Esso è stato proposto da Bennett nel 1993 ed evidenzia come lo sviluppo di competenze interculturali possa essere riassunto in un modello di maggiore o minore “sensibilità interculturale” corrispondente a sei fasi, che corrispondono a sei *step* successivi: *rifiuto*, *difesa*, *minimizzazione* (stadi etnocentrici); *accettazione*, *adattamento*, *integrazione* (stadi etnorelativi).



[Fig. 3]¹⁰

Più nel dettaglio questi stadi possono essere così descritti (cfr. Bennett, 1993; Miltenburg, Surian, 2002, pp. 14-22):

- *rifiuto*: si caratterizza per l'incapacità di interpretare la diversità culturale e di rapportarsi con essa. Gli atteggiamenti prevalenti in questa fase sono l'*isolamento* (ovvero l'assenza di strumenti per descrivere la diversità e la possibilità che il soggetto viva un vero “isolamento fisico” rispetto a chi viene percepito come diverso) e la *separazione* (intesa come la costruzione intenzionale di barriere fisiche o sociali che possono

¹⁰ In: <http://esbenvontangen.wordpress.com/tag/dmis/> (ultima consultazione: 12 gennaio 2013).

accentuare la diversità rispetto a chi è percepito come diverso. Ne consegue che la principale sfida cognitiva in questa fase riguarda la formulazione di una visione costruttiva delle relazioni interculturali;

- *difesa*: si caratterizza per una *modalità polarizzata di pensiero* (noi/loro) che porta alla presenza di atteggiamenti di denigrazione e di superiorità (o inferiorità) rispetto ad altre culture. Le principali sfide cognitive in questo stadio sono, da un lato, il poter fare esperienza della diversità, dall'altro, in termini relazionali, il prestare attenzione alla trasformazione dei conflitti e delle dinamiche di gruppo, in particolare attraverso attività di tipo cooperativo che facilitino il confronto e la relazione con la diversità;
- *minimizzazione*: i concetti dominanti in questa fase sono quelli dell'*universalismo fisico e trascendente*, che portano ad atteggiamenti di riconoscimento e rispetto per le differenze, ma nel contempo di “minimizzazione” delle stesse, nella convinzione che tutti gli uomini possano essere considerati uguali. Le sfide cognitive riguardano allora il riconoscimento di categorie e elementi di riferimento che portino a capire la propria cultura per poter poi sviluppare atteggiamenti di interazione non giudicante anche in relazione ad altri sistemi culturali;
- *accettazione*: tale stadio etnorelativo implica il rispetto per comportamenti “altri” grazie alla capacità di guardare ai comportamenti all'interno del loro contesto culturale. Ancora una volta appare importante partire dall'autoconsapevolezza, dal momento che

acquisendo consapevolezza dei propri riferimenti valoriali e della costruzione valoriale di questi valori, si rende possibile percepire i valori stessi come processi e come strumenti per organizzare il mondo, piuttosto che come una sorta di dotazione di partenza degli individui (Miltenburg, Surian, 2002, p. 18).

La sfida cognitiva riguarda in questo caso la capacità di distinguere il

relativismo di tipo culturale da quello morale ed etico, usando in modo appropriato le categorie culturali generali (etiche) e specifiche (emiche);

- *adattamento*: a partire dall'accettazione delle differenze culturali si possono sviluppare quelle abilità di comunicazione interculturale che permettono di entrare ed uscire da diverse cornici di senso, potendo quindi stare nel pluralismo dei diversi contesti di riferimento. La sfida cognitiva riguarda in questo caso lo sviluppo di identità culturale, acquisendo consapevolezza anche dei modelli di sensibilità interculturale;
- *integrazione*: una volta presa consapevolezza della possibilità e della capacità di far convivere all'interno del proprio repertorio diverse cornici di riferimento, esse possono venire “integrate”

non allo scopo di far prevalere il proprio punto di vista culturale o di una semplice coesistenza, ma nella consapevolezza che il proprio sé è un processo dinamico e la propria identità può essere definita come “marginale” rispetto alle varie culture “date” (Miltenburg, Surian, 2002, p. 20).

All'interno di questo stadio le sfide cognitive riguardano pertanto, in particolare, l'acquisizione di modelli di mediazione culturale, attraverso una riflessione sull'identità in quanto processo (e quindi flessibile) e soggetto di scelte.

La presenza di “sfide cognitive” specifiche di ogni stadio appare uno degli aspetti più interessanti del *Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. Esse indicano, appunto, che il riconoscimento e l'adattamento alla diversità possono avere una dimensione “cognitiva” più che “morale”¹¹ e che,

¹¹ Ciò è evidenziato anche da altri modelli, come, ad esempio, quello di Hoopes (1979). I sette stadi proposti da Hoopes (1979, p. 18), che l'Autore chiama “*Paths of Intercultural Learning*”, sono i seguenti: *Ethnocentricity*, *Awareness*, *Understanding*, *Acceptance/Respect*, *Appreciation/Valuing*, *Selective Adoption*, *Multiculturalism*. Si vedano a questo proposito anche i manuali sull'educazione interculturale elaborati per il Consiglio d'Europa da Fennes e Hapgood (1997) e da Cascao Guedes *et al.* (2000).

pertanto, per un'educazione realmente interculturale non bastano generici richiami alla tolleranza o alla convivenza fra culture diverse. L'esplicitazione di obiettivi *cognitivi* specifici porta da un lato alla definizione più precisa di alcune “mete” che si vogliono raggiungere (in termini di atteggiamenti interculturali da sviluppare), dall'altro all'esplicitazione di pratiche educative e didattiche da attivare per il raggiungimento di tali obiettivi. In questo senso il modello di Bennett, letto “in termini più di strategie interculturali che come rigide progressioni da uno stadio di apprendimento al successivo” (Miltenburg, Surian, 2002, p. 21), ci sembra indubbiamente più “applicativo” per gli insegnanti che vogliono sviluppare processi di educazione interculturale all'interno dei propri percorsi didattici, nonché per il monitoraggio del (possibile) cambiamento di atteggiamento degli studenti verso la diversità, in particolare culturale.

Se l'aspetto cognitivo è importante, non è tuttavia possibile fermarsi ad esso. Lo sviluppo di “sensibilità interculturale”, letto come un processo che implica una sorta di “deuteroapprendimento” (Bateson, 1977), ovvero la capacità di accogliere *cognitivamente* “altre” cornici di riferimento che prima davamo per scontate, chiama in causa anche una dimensione che potremmo definire “affettiva”, che il termine stesso “sensibilità” (più che “competenza”) presuppone.

La comprensione di “messaggi altri”, ovvero che provengono da altre culture, chiama in causa anche e soprattutto le *proprie* emozioni nei confronti di ciò che ci sembra “strano” o “diverso” (Sclavi, 2000, p. 151). È proprio questa progressiva presa di coscienza dei propri sentimenti e delle proprie emozioni rispetto all'alterità che invita a non rinunciare al proprio punto di vista senza considerarlo come l'unico possibile. In questo senso, la comprensione dell'altro non si basa solamente sull'*empatia* (ovvero nel “mettersi nei panni dell'altro”), ma sull'*exotopia* (accettazione dell'altro in quanto diverso da sé, che porta all'ascolto attivo). Come sottolineato da

Sclavi (2000, p. 161), “l'exotopia poggia su una scelta di alterità, cioè di tensione dialogica in cui l'estraneità è considerata una condizione necessaria alla comprensione”.

In questa prospettiva, per sviluppare la possibilità di *stare* in situazioni complesse e interculturali, non diventa importante solo il “saperci *fare* nella diversità”, anche trasferendo il proprio saper fare in situazioni *altre* rispetto a quella data (“competenza”) ma il saper *essere*, inteso come la capacità di riflettere prima di tutto sul proprio punto di vista, accettando che possa essere, appunto, *un* punto di vista. “Esplorare mondi possibili” implica un'attenzione particolare ai “segnali” che possono essere considerati trascurabili, fastidiosi, irritanti perché incongruenti con le proprie certezze. All'interno di una logica interculturale, secondo il modello di riferimento dell'*agorà* (Demetrio, 1995), è possibile cambiare se stessi grazie agli altri, “integrando” altre prospettive in una logica dello scambio e dell'incontro, trasformando le “situazioni di non controllo in occasioni di apprendimento per sé e per gli altri” (Sclavi, 2000, p. 214), acquisendo quindi via via una sempre maggiore “sensibilità interculturale”. Anche in questo senso, ci sembra che il *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* possa essere particolarmente produttivo per leggere i cambiamenti degli studenti, rispetto al progressivo sviluppo della capacità di leggere le situazioni critiche contestualizzandole entro “altre” cornici di riferimento (cfr. Goebel, Hesse, 2000).

Per questi motivi, quindi, nel presente lavoro di ricerca ci pare più corretto sottolineare come, attraverso attività didattiche strutturate con modalità di tipo cooperativo, sia possibile evidenziare negli studenti lo sviluppo di una maggiore *sensibilità* piuttosto che *competenza* interculturale. Chiariremo pertanto nel prossimo capitolo perché il *cooperative learning*, e in particolare la *Group Investigation*, possano essere considerati strategie adeguate a questo scopo.

Capitolo secondo

Il cooperative learning e la Group Investigation **per promuovere educazione interculturale**

Il dibattito sull'educazione spesso è stato confinato nella sfera cognitiva o addirittura si è mosso all'interno di specifiche discipline [...]. In realtà, ai miei occhi, l'educazione è un'impresa di proporzioni ben più vaste che investe motivazioni, emozioni, nonché pratiche e valori morali e sociali. Un'educazione la cui azione quotidiana non coinvolgesse questi aspetti della persona, con ogni probabilità perderebbe qualsiasi efficacia – o, peggio, produrrebbe individui che contrastano con la nostra idea di umanità.

(Gardner, 2009, p. 19)

2.1. Educare a pensare, educare a cooperare

All'interno della scuola, in particolare della scuola secondaria di secondo grado, la scelta di introdurre metodi nuovi che risultino efficaci nel promuovere la formazione e la crescita non solo cognitiva ma anche umana degli studenti è, come abbiamo visto nel capitolo precedente, un'esigenza quanto mai attuale, in particolare in relazione all'importanza, via via sempre maggiore, assunta dall'imparare a stare e a lavorare con gli altri. In questo senso, come sottolineato da Bauman (2012), oggi un'educazione basata sul

mero trasferimento di nozioni appare sempre più inadeguata rispetto agli obiettivi specifici richiesti dalla società contemporanea individuati come “sfide” già nel 1997 nel Rapporto sull’educazione del XXI° secolo dalla Commissione dell’Unesco. In tale Rapporto venivano sottolineate alcune “tensioni” (tra globale e locale; tra universale e individuale; tra tradizione e modernità; tra espansione di conoscenze e capacità di assimilarle; tra bisogno di competizione e uguaglianza di opportunità) sempre più forti in un contesto sempre più mutevole e globale, dalle quali emerge (Delors, 1997, p. 18) che all’alba del nuovo secolo occorre *ristabilire la centralità dell’educazione e dell’istruzione*. Perché questo avvenga la Commissione Delors aveva individuato quattro “pilastri dell’educazione”:

- imparare a *conoscere*, imparando ad imparare attraverso metodologie idonee, acquisendo progressivamente capacità di giudizio autonomo;
- imparare ad *essere*, che si traduce nella possibilità per ogni essere umano di realizzarsi in maniera completa, cercando di far emergere tutti i suoi “tesori sommersi”, ovvero tutte le ricchezze della sua personalità (Portera, 1998; 2005; 2006, p. 105);
- imparare a *fare*, ovvero ad acquisire quelle competenze che possono a scuola “rimettere in circolazione le intelligenze”, ovvero quei “congegni cognitivi – endogeni e trasversali – che spesso in classe subiscono mutilazioni ed esclusioni” (Frabboni, 2005, p. 90);
- imparare a *vivere insieme* (cfr. anche Portera, 2006, pp. 99-105).

Quest'ultimo punto rappresenta la vera novità del rapporto, che sottolinea inoltre l'importanza di sviluppare la conoscenza degli altri popoli, anche per quanto riguarda la loro storia, tradizioni e spiritualità nell’ottica di creare una nuova mentalità che, nella consapevolezza dell'interdipendenza crescente e della possibilità di condividere rischi e sfide per il futuro, possa stimolare la realizzazione di progetti comuni anche attraverso la gestione intelligente e pacifica dei conflitti. Si tratta di un'utopia necessaria e

utopia vitale per uscire dal ciclo pericoloso fomentato dal cinismo o dalla rassegnazione. (Delors, 1997). Contemporaneamente, pertanto, ciò che si evince dal Rapporto, è il fatto che ogni diversità, in particolare culturale, ma non solo, possa rappresentare una ricchezza inedita e che anche i potenziali conflitti che derivano dall'incontro/scontro delle diversità possano costituire un'enorme occasione di crescita e di arricchimento (Portera, 2006, p. 103). Questi "quattro pilastri dell'educazione" hanno avuto un forte impatto dal punto di vista didattico. Essi, in particolare l'ultimo - "imparare a vivere insieme" - hanno, infatti, contribuito a far ripensare le pratiche didattiche "tradizionali" e "trasmissive", in cui, rispetto ai tre modelli importanti di interazione nell'ambito della classe (*interazione tra insegnanti e studenti, tra studenti e i contenuti del curriculum, tra studente e studente*), sono stati da sempre privilegiati i primi due a scapito dell'ultimo, relegato, talvolta, a elemento di disturbo e disagio per il buon andamento della vita della classe. Troppo spesso è stato, infatti, tralasciato che "le relazioni interpersonali [tra studenti] sono un fattore essenziale dello sviluppo cognitivo, relazionale e sociale dei ragazzi" (Comoglio, 1996, p. 19) perché, oltre a fornire occasioni per mettere in atto e modellare comportamenti sociali, influiscono sullo sviluppo dell'autonomia, consentono di condividere con i coetanei un'ampia gamma di sentimenti, dando la possibilità di esperire una grande varietà di ruoli sociali, condizione imprescindibile per integrare la percezione di se stessi e appaiono efficaci nell'orientare scelte che riguardano il futuro (Comoglio, 1996, p. 19; Johnson, 1981; Johnson, Johnson, 1987a). Per questi motivi "imparare a vivere insieme", letto anche come la capacità di "interagire in gruppi sociali eterogenei", viene considerato anche dal già menzionato progetto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) come un elemento centrale all'interno della definizione delle "competenze chiave", ovvero di quelle "competenze individuali che contribuiscono ad una vita realizzata e al buon funzionamento della società" (Ceriani, 2007, p. 11). In particolare, ciò che è richiesto soprattutto alle giovani generazioni

(anche se, ovviamente, non solo) è di imparare a relazionarsi in modo adeguato con gli altri, a cooperare, a gestire e risolvere i conflitti (Rychen, 2007, pp. 123-124; Halász, Michel, 2011, p. 293). Questo aspetto diventa imprescindibile all'interno di un contesto multiculturale, in cui le relazioni tra realtà culturali anche molto diverse si fanno sempre più strette (Canto-Sperber, Dupuy, 2001, p. 74) e in cui l'interazione in gruppi eterogenei dal punto di vista sociale riguarda anche lo sviluppo di legami sociali e la coesistenza con chi possiede un *background* culturale diverso dal nostro, sia dal punto di vista linguistico, che storico, che socioculturale e socioeconomico (Rychen, 2007, p. 124). Il ruolo della scuola appare fondamentale per insegnare ed apprendere pratiche di incontro, nonché per riflettere intorno ai modi in cui le differenze vengono costruite e percepite (Giroux, 1992). Infatti, come recentemente sottolineato da Chiari (2011, p. 70)

non c'è apprendimento senza democrazia, senza cooperazione democratica e non c'è democrazia senza reale apprendimento cognitivo e metacognitivo. La democrazia nel mondo attuale - globale - ha un bisogno estremo di persone capaci di pensare, di persone che sappiano stare assieme e che sappiano fare e ragionare assieme.

Tuttavia, gli ostacoli che spesso si incontrano a scuola, in particolare nella scuola secondaria di secondo grado, ancora molto strutturata per discipline tra loro poco "dialoganti", sono molti. L'abitudine al particolarismo e all'individualismo è inveterata e difficile da mettere in discussione, non solo tra i docenti, ma anche tra gli alunni. Le parole dei docenti raccontano di contesti e di esperienze quotidiane fatti spesso di fatica nel pensare e nel progettare (nonché, come vedremo, nel valutare) in un modo "altro", in grado di privilegiare la cooperazione all'interno della diversità, la condivisione di idee e punti di vista e il potenziale conflitto che ne deriva

rispetto a pratiche individualistiche e meramente competitive. La sfida per gli educatori è, quindi, di creare le condizioni per cui gli studenti possano superare i confini dei propri pregiudizi per sperimentare altre modalità di percepire e leggere la diversità (Slavin, Cooper, 1999, pp. 1-2) attraverso la possibilità della cooperazione.

Dal punto di vista educativo e didattico, il metodo che più di altri fa della cooperazione la propria ragion d'essere è il *cooperative learning*. Esso può essere genericamente definito come un insieme di tecniche di insegnamento/apprendimento in cui gli studenti lavorano in piccoli gruppi aiutandosi l'un l'altro nello studio (Slavin, 1991). In particolare proprio l'elemento centrale della cooperazione fa sì che tale metodo non aspiri solo a proporsi come metodo in grado di far raggiungere efficaci risultati scolastici, ma anche alcuni obiettivi dell'imparare a stare, a vivere, a lavorare in contesti complessi ed eterogenei, come richiesto dalla società contemporanea (Comoglio, 1996, p. 15).

Prendere consapevolezza di questo modo di vivere la scuola - come vedremo non nuovo dal punto di vista dei fondamenti teorici, ma ancora relativamente poco diffuso nella scuola secondaria di secondo grado - significa pertanto dare valore alla cooperazione attraverso un metodo teoricamente ed empiricamente fondato, capace di elevare sia il livello di competenza sociale e di responsabilità personale e morale degli allievi (ma anche degli insegnanti), sia quello cognitivo e metacognitivo, dato l'elevato potenziale di pensiero di ordine superiore sotteso alla stessa metodologia cooperativa. In altri termini, tale metodo esplicita un parallelismo straordinario fra strutture socio-affettive e cognitive dell'apprendimento e della democrazia.

2.2. Un solo metodo, diversi approcci

Il *cooperative learning* può essere definito, pur nella differenza dei vari approcci che lo caratterizzano, come un metodo “a mediazione sociale” che, senza escludere la possibilità di momenti di lavoro individuale o competitivo, riconosce come risorsa principale del processo di insegnamento/apprendimento l’interazione tra gli studenti, in particolare per risolvere compiti complessi, sfidanti e reali che richiedono una varietà di risorse e processi cognitivi di ordine superiore. La variabile significativa di questo metodo di insegnamento/apprendimento è, quindi, come già accennato, la cooperazione tra gli studenti. Non si tratta di un metodo recente. Comoglio (1996, p. 21; 1999, p. 11) sottolinea come già il *Talmud* (IV e V sec. d.C.) e Comenio (1592-1670) parlassero dell’importanza di lavorare e di far lavorare insieme gli studenti. Tuttavia, le prime esperienze di apprendimento cooperativo si collocano in Gran Bretagna tra la fine del Settecento e l’inizio dell’Ottocento con Bell e Lancaster. L’idea fu quindi trasferita negli Stati Uniti con l’apertura a New York nel 1806 di una scuola lancasteriana. Erano gli inizi del *cooperative learning* di stampo statunitense, quello che avrà più diffusione a livello didattico, ma che necessita, come vedremo più avanti, di essere in qualche modo integrato con una cornice teorica di riferimento (di origine più prettamente europea). Le idee si diffusero in maniera estremamente rapida e feconda, anche se la profonda crisi che colpì negli anni Trenta l’intera realtà degli Stati Uniti fece dirottare verso modelli più individualistici e competitivi anche dal punto di vista educativo. Tuttavia, a partire da quegli anni, due linee di pensiero emersero in particolare, l’una che faceva riferimento a Dewey e l’altra a Lewin. Nessuno dei due – è bene ricordarlo – si occupò in maniera precipua di apprendimento cooperativo. Tuttavia, entrambi convennero, senza avere alcun contatto l’uno con l’altro, sull’importanza dell’esperienza di cooperazione all’interno del processo educativo. Riprendendo Schmuck, “la

vita della classe dovrebbe rappresentare il processo democratico in microcosmo e il cuore della vita democratica è la cooperazione di gruppo”¹². L'apporto di Lewin, attraverso lo studio dei gruppi, è stato fondamentale per riflettere sulle dinamiche che si instaurano a livello di questi ultimi. Il suo più stretto collaboratore, Deutsch, nella sua tesi dottorale, colse la differenza tra competizione e cooperazione, aprendo la pista a quelli che poi sarebbero stati riconosciuti come gli elementi cardine del *cooperative learning*, evidenziando come il punto cruciale delle differenze tra cooperazione e competizione si trovi nel modo in cui sono vincolati gli obiettivi dei partecipanti in ciascuna delle situazioni. All'interno di un contesto di tipo cooperativo gli obiettivi sono vincolati in maniera tale che tutti affondano o nuotano insieme, mentre nella situazione competitiva, se uno nuota, l'altro può anche annegare.

Attualmente l'interesse per il *cooperative learning* è estremamente diffuso e molti sono i centri di ricerca in tutto il mondo, in cui operano gruppi di studiosi di fama internazionale: dal *Cooperative Learning Center* dell'Università del Minnesota (David Johnson e Roger Johnson), alla John Hopkins University (Robert Slavin), all'University of California nel Riverside (Spencer Kagan e Miguel Kagan), a Tel Aviv (Shlomo Sharan, Yael Sharan, Hanna Sachar, Rachel Hertz-Lazarowitz e altri), al Canada, alla Norvegia, all'University of Sheffield in Inghilterra (Helen Cowie e Jean Rudduck), con importanti differenze a livello di approccio nella ricerca. Sebbene, infatti, gli studiosi siano d'accordo nel definire il *cooperative learning* come “un insieme di tecniche per il lavoro in classe nelle quali gli studenti lavorano in piccoli gruppi per attività di apprendimento e in cui ricevono valutazioni in base ai risultati conseguiti” (Comoglio, 1996, p. 21), alcuni tendono a privilegiare certe dimensioni rispetto ad altre, dando origine a diversi sviluppi e correnti di applicazione e ricerca. Le differenze

¹² Tale citazione di Schmuck, come la successiva di Deutsch, si trova in Comoglio, 1999, p. 11 e ss

tra i vari approcci del *cooperative learning* sono state discusse da diversi autori (Gillies, Ashman, 2003; Comoglio, 1996¹³; Sharan, 1980, 2002; Slavin 1991, 1995b), che hanno rilevato in essi specificità e punti in comune. Tali approcci infatti presentano in alcuni casi alcune somiglianze, ma non sono equivalenti in termini di teorie di riferimento, procedure e obiettivi (Sharan, 2002). In particolare, partendo dall'assunto che che disporre gli studenti seduti a fianco a fianco attorno allo stesso tavolo di lavoro, oppure impegnarli a lavorare sugli stessi contenuti o a utilizzare lo stesso tipo di materiali, oppure, ancora, invitare gli studenti più bravi ad aiutare i compagni in difficoltà, *non* è condizione sufficiente per dire che si sta mettendo in pratica il *cooperative learning*, sono stati messi a punto approcci diversi che enfatizzano alcuni elementi rispetto ad altri per favorire e stimolare la cooperazione all'interno del gruppo.

Come prima accennato, tali approcci sono stati sviluppati da autori, in contesti e tempi diversi. La seguente tabella può aiutare a fare sintesi:

¹³ In particolare, Comoglio (1996, pp. 30-49 e pp. 221-326) dedica un'ampia parte della sua trattazione a definire le caratteristiche dei principali approcci cooperativi.

Autore	Periodo	Approccio cooperativo
Johnson & Johnson	Metà anni Sessanta	Learning Together & Alone
DeVries & Edwards	Inizio anni Settanta	Teams-Games-Tournaments (TGT)
Sharan & Sharan	Metà anni Settanta	Group Investigation
Johnson & Johnson	Metà anni Settanta	Constructive Controversy
Aronson e colleghi	Fine anni Settanta	Jigsaw
Slavin e colleghi	Fine anni Settanta	Student Teams Achievement Divisions (STAD)
Cohen	Inizio anni Ottanta	Complex Instruction
Slavin e colleghi	Inizio anni Ottanta	Team Accelerated Instruction (TAI)
Kagan	Metà anni Ottanta	Cooperative Learning Structures
Stevens, Slavin e colleghi	Fine anni Ottanta	Cooperative Integrated Reading & Composition (CIRC)

[da Johnson, Johnson, 2000, pp. 3-4]

In riferimento a quanto detto, ci sembra importante delineare le caratteristiche dei diversi approcci in modo da giustificare, in un secondo

momento, la scelta della *Group Investigation* come approccio, a nostro avviso, più adeguato per sviluppare sensibilità interculturale. In sintesi:

- *Learning Together* (D.W. Johnson, R.T. Johnson, 1989; 1994a, D.W. Johnson, R.T. Johnson, Holubec, 1994a): si tratta di una proposta molto complessa, tanto da riguardare la conduzione sia della classe sia di un intero istituto scolastico. In particolare, questo approccio enfatizza l'importanza della fase di *team building* prima che gli studenti comincino a lavorare insieme in modo cooperativo e una valutazione costante per determinare in quale misura essi abbiano lavorato bene in gruppo. Il *Learning Together* dà particolare rilievo a cinque elementi, che considera “fondanti” perché un'attività di gruppo possa essere effettivamente considerata cooperativa: l'interdipendenza positiva, l'interazione faccia a faccia, la responsabilità individuale, lo sviluppo di abilità sociali, il processo di gruppo. Questi elementi caratterizzano i *gruppi formali di apprendimento* (che si differenziano dai *gruppi informali*, identificabili come strutture di *cooperative learning* temporanee, utili per qualche scopo immediato e specifico), che impegnano gli insegnanti a svolgere una serie di attività per condurre una lezione, prima ancora dell'inizio della lezione stessa (prendendo decisioni chiare circa l'obiettivo della lezione e i materiali da utilizzare, formando i gruppi, sistemando la classe, decidendo i ruoli per attivare l'interdipendenza positiva), all'inizio (spiegando agli studenti il compito e la struttura secondo la quale si svolgerà il percorso di apprendimento e le competenze sociali che dovranno essere applicate), durante (controllando l'esecuzione del compito assegnato ed eventualmente intervenendo per fornire aiuto) e dopo la lezione (sia valutando il rendimento degli allievi sia aiutandoli a discutere su come hanno collaborato tra loro e su come avrebbero potuto implementare tale collaborazione).

Tra le strutture più studiate del *Learning Together* c'è in particolare la “controversia” (*Constructive Controversy*), che è ritenuta dai Johnson (Johnson, Johnson, 1979; 1988a; 1989; 1991; 1992; 1994a; 1994b; 1995) particolarmente importante e formativa, in quanto “chiama in causa molti processi cognitivi, produce molteplici effetti e ha in sé la possibilità di educare concretamente alla soluzione positiva e creativa dei conflitti” (Comoglio, 1996, p. 257) attraverso l'educazione della capacità di ascolto e di riflessione critica;

- *Student Team Learning* (Slavin, 1980, 1999): questo approccio è stato sviluppato e approfondito da Robert Slavin presso la John Hopkins University. Lo *Student Team Learning* include gli approcci *Student Teams-Achievement Divisions* (STAD) (Slavin, 1980; 1999), *Team-Games-Tournament* (TGT) (Devries, Slavin, 1978; Slavin, 1980), *Cooperative Integrated Reading and Composition* (CIRC) (Stevens *et al.* 1987), *Team Assisted Individualization* (TAI) (Slavin, 1985; Slavin, Madden, 1999). Le componenti essenziali che queste modalità presentano sono la *premiatura di gruppo*, la *responsabilità individuale per sé e per gli altri*, la *pari opportunità di successo* (Slavin, 1990). In particolare, lo *STAD* (*Student Team Achievement Divisions*) consta di due momenti essenziali: la presentazione di un contenuto o argomento da parte dell'insegnante e la formazione di gruppi eterogenei al fine di studiare insieme quanto proposto. Nel gruppo ciascuno è responsabile anche dell'apprendimento dei compagni, pertanto la valutazione deve tenere conto anche di questo: il punteggio di gruppo aumenta se aumenta quello delle prestazioni individuali;

- *TGT* (*Teams-Games-Tournament*): è una struttura abbastanza simile allo *STAD* (con cui condivide la centralità della spiegazione iniziale dell'insegnante, la formazione di gruppi eterogenei di partenza, un periodo di lavoro di gruppo per l'apprendimento), ma l'elemento caratteristico sono i

“giochi scolastici”. Dopo lo studio e la cooperazione di gruppo, gli alunni si mettono alla prova in gruppi omogenei di competizione, con la possibilità di essere promossi a “tavoli di gioco” di più alto livello o scendere a quelli di livello inferiore;

- *TAI (Team Assisted Instruction)*: è un programma di cooperazione studiato in particolare per la matematica. All'inizio del percorso cooperativo ogni studente effettua un *pre-test* di collocazione in base al quale gli viene assegnato un gruppo di apprendimento che gli può essere utile in caso di difficoltà;

- *CIRC (Cooperative Integrated Reading and Composition)* vincolato ai contenuti linguistici da apprendere in relazione ai diversi livelli scolastici in cui viene applicato. Pertanto le modalità di collaborazione tra gli studenti e la valutazione possono cambiare a seconda delle attività specifiche da svolgere;

- La tecnica (in alcuni casi chiamata “approccio”) *Jigsaw I* (Aronson *et al.*, 1978) si è sviluppata poi nel *Jigsaw II* (fa parte del programma *Student Team Learning* di Clarke, 1994; Slavin, 1988; VanSickle, Bailey, 1995) e nel *Jigsaw III* (Steinbrink *et al.*, 1995). Nella prima versione, quella originaria, gli studenti leggono sezioni individuali da un materiale di studio interamente diverse da quelle lette dai compagni di gruppo. Essi diventano quindi “esperti” su un determinato argomento, che poi spiegheranno ai compagni. Tuttavia, poiché la ricerca effettuata sulle classi che utilizzavano il *Jigsaw* ha dimostrato che gli studenti “esperti” risultavano spesso conoscere bene la loro parte e meno quella degli altri, nel *Jigsaw II* si sono introdotte alcune modifiche relativamente al materiale, al modo di lavorare e all'attività di gruppo intermedia. Nello specifico, l'insegnante cerca di fare in modo che tutti conoscano l'argomento di studio, attraverso uno studio

individuale o di gruppo, da svolgersi a scuola o a casa, con l'indicazione di concentrarsi particolarmente su un determinato tema su cui poi essi diventeranno esperti e su cui poi relazioneranno ai compagni. Anche nel *Jigsaw III* si organizza la classe in gruppi, si suddivide il materiale, si organizzano gruppi di esperti, che, dopo aver preparato il proprio argomento, si riuniscono per spiegare ai compagni quanto hanno appreso e preparato. Dopo alcune settimane, tutti i gruppi si ricostituiscono per ripassare o discutere in vista della prova individuale;

- *Structural Approach* (Kagan, 1990; Kagan, Kagan, 1999): è un approccio che condivide con il *Learning Together* l'idea di offrire agli insegnanti strutture utili per insegnare qualsiasi contenuto (Comoglio, 1996, pp. 309-310). In pratica, ogni lezione di *cooperative learning* possiede delle unità fondamentali, gli "elementi" (ovvero delle azioni che possono essere descritte come un'azione prodotta da un soggetto-agente con o senza destinatario), che combinandosi tra loro descrivono una serie di operazioni di soggetti-agenti. Una sequenza di elementi funzionale ad uno scopo costituisce una "struttura". Compito dell'insegnante è organizzare le strutture in modo tale che, in base ai principi fondamentali del *cooperative learning*, possano essere efficaci a raggiungere un certo obiettivo (cognitivo, sociale, didattico o curricolare) (Kagan, 1989, pp. 5-6). Come sottolineato da Comoglio (1996, p. 311),

il *cooperative learning* non è che l'arte di fondere insieme l'obiettivo cognitivo di una lezione con strutture che richiedono o sviluppano abilità cooperative degli studenti.

Le strutture, quindi, possono essere finalizzate ai più diversi scopi (Comoglio, 2006, pp. 313-321): per costruire il gruppo (perché nel gruppo

ci si conosca meglio, per sviluppare un'identità di gruppo, per sperimentare l'aiuto reciproco, per valorizzare le differenze individuali, per sviluppare collaborazione); per la "costruzione" della classe; per condividere opinioni, comunicare e sviluppare competenze sociali; per apprendere in modalità cooperativa; per riflettere; per concepire insieme un progetto (cooperativo);

- *Complex Instruction* (Cohen, 1994a; Cohen, Lotan, 1997; Cohen *et al.*, 1999): assume come punto di partenza la considerazione che la caratteristica di *status* con cui un soggetto entra in un gruppo è fondamentale rispetto alla pianificazione del lavoro di gruppo. Non basta, infatti, far lavorare gli studenti insieme perché vengano modificate le aspettative rispetto allo *status*. È necessario strutturare il lavoro in modo da far cambiare queste aspettative. Il contributo di Cohen sta quindi nel suo modello di *multiple ability classroom* con i suoi preziosi corollari teorici – le *multiple abilities* – e pratici - l'*expectation training* e l'*equal exchange model* - che saldano nel contesto educativo della classe le teorie psicosociologiche dello *status* sociale e delle abilità sociali ad esso relative con quelle psicodinamiche delle aspettative di ruolo e della profezia che si autoavvera (Chiari, 1999, p. 10). Nella classe organizzata secondo l'approccio della *Complex Instruction* gli studenti sono organizzati in piccoli gruppi per risolvere dei problemi. La caratteristica fondamentale di questo approccio sta nella centralità del compito assegnato e delle caratteristiche che esso deve possedere. Esso dev'essere sufficientemente "complesso" e strutturato in modo da richiedere "una molteplicità di abilità" (Cohen, 1999, p. 132), ovvero abilità cognitive, capacità e competenze diverse, che non possono essere possedute da un unico studente. Il risultato è una "decostruzione" delle aspettative all'interno del gruppo classe rispetto alle differenze di *status*, che si perpetuerebbero nel momento in cui, assegnato un compito, si proponesse agli alunni di lavorare in base a quelle che ritengono essere le loro capacità o

caratteristiche. Infatti, quando lavorano cooperativamente, gli studenti hanno l'opportunità di confrontarsi in base a ciò che hanno effettivamente conseguito in relazione al compito assegnato al gruppo piuttosto che sulla base di stereotipi (McLemore, Romo, 1998);

- *Group Investigation* (Sharan, Sharan, 1976; 1994; 1998 Sharan, Kussel, Hertz-Lazarowitz *et al.*, 1984; Sharan, Hertz-Lazarowitz, 1980; Sharan, 2010): si caratterizza per una focalizzazione sull'obiettivo, che è, in questo caso, il ricercare insieme che “cementa” il gruppo. Gli studenti vengono infatti organizzati in piccoli gruppi di ricerca formati sulla base dei loro interessi di approfondimento. Agli alunni viene richiesta una responsabilità rispetto ai loro apprendimenti: essi devono lavorare in stretta collaborazione tra loro, costruendo un senso di impegno verso il gruppo e il suo progetto, ricorrendo alla suddivisione del lavoro e ad abilità di elaborazione in gruppo. Gli elementi che vengono evidenziati nel metodo sono pertanto il processo di auto-regolazione dello studente nell'attività di apprendimento, il contesto di gruppo cooperativo, definito da Sharan e Hertz-Lazarowitz (1980) *cooperation in means* (ovvero “cooperazione nei mezzi”) e la struttura di lavoro cooperativa. Approfondiremo nei prossimi paragrafi in maniera dettagliata la cornice teorica e le caratteristiche strutturali di questo approccio.

2.3. Aspetti comuni nei vari approcci del *cooperative learning*

È possibile trovare degli elementi comuni a questi approcci che ci aiutino a definire in maniera più completa e sintetica il *cooperative learning*? Si tratta di una questione che proprio per la ricchezza insita nel metodo non trova una risposta semplice. Per cercare di chiarire la questione possiamo fare riferimento a due proposte di sintesi: da un lato il tentativo operato da

Sharan (1980) di mettere a confronto i risultati ottenuti da cinque tipi di ricerche sperimentali che già all'inizio degli anni Ottanta del secolo scorso avevano applicato varie versioni del metodo *cooperative learning* al contesto scolastico statunitense per cogliere alcuni elementi comuni ai diversi approcci, che vengono pertanto "raggruppati" in due categorie che ne definiscono i punti essenziali; dall'altro la ricerca condotta da Strother (1990) di quelle caratteristiche che tutti gli approcci ritengono fondamentali perché un apprendimento possa dirsi realmente "cooperativo". Oltre a queste modalità ci sembra significativo fare riferimento ad un'ulteriore proposta di sintesi più recentemente avanzata da Slavin (2010): i metodi cooperativi potrebbero suddividersi in due grandi gruppi. Il primo, definito *Student Team Learning (STL)*, fa riferimento a metodi che prevedano dei riconoscimenti per i gruppi (organizzati come "squadre") in base al processo di apprendimento dei loro membri. Un rilievo particolare viene dato da questi metodi alla responsabilità individuale, il che significa che il successo dipende dall'apprendimento individuale, non dal risultato ottenuto in gruppo. Secondo Slavin, infatti, solo tale responsabilità individuale, unita ad una condivisione di obiettivi all'interno del gruppo, può creare cooperazione (Slavin 1995b, 2009; Rohrbeck, 2003; Webb, 2008). Un secondo gruppo, *Informal Group Learning Methods* ("metodi di apprendimento di gruppo informali") fa riferimento ai metodi che danno maggior enfasi alle dinamiche sociali e alla discussione all'interno del gruppo piuttosto che alla padronanza di uno specifico contenuto. All'interno del primo gruppo Slavin inserisce lo STAD (*Student-Team-Achievement Divisions*), il TGT (*Teams-Games-Tournament*), il TAI (*Team Assisted Individualisation*), il CIRC (*Co-operative Integrated Reading and Composition*), il PALS (*Peer-Assisted Learning Strategies*). Fanno parte invece del secondo gruppo il *Jigsaw* (qui visto come un metodo piuttosto che come una tecnica), il *Learning Together*, la *Group Investigation*.

La proposta di sintesi di Sharan coglie, dal canto suo, come aspetto dirimente nei diversi approcci del *cooperative learning* la presenza della cooperazione a livello di “fini” (*means*). In un interessante articolo uscito nel 1980, egli distingue i cosiddetti “metodi *peer-tutoring*” (modello *Jigsaw* di E. Aronson, *TGT* di D. DeVries, *STAD* di Robert Slavin) dagli “approcci *Group-Investigation*” [*G-I*] (*Learning Together* di David e Roger Johnson, e lo *Small-groups Teaching method* di Shlomo e Yael Sharan (Sharan, 1980; Chiari, 2011, pp. 26 e ss.). La distinzione fondamentale tra questi due “macro-gruppi” di approcci sta principalmente nel fatto che nei metodi “*peer-tutoring*” si conservano molte delle forme fondamentali dell’istruzione tradizionale a classe intera, in particolare l’enfasi sull’acquisizione delle informazioni e sullo sviluppo delle abilità di base grazie e in relazione alla presentazione dei materiali da apprendere da parte dell’insegnante; la valutazione individuale attraverso test; la scarsa o nulla discussione aperta delle idee (pur mantenendo il fatto che il *peer-tutoring* tende ad incrementare in modo considerevole la comunicazione bilaterale). Il punto essenziale, secondo Sharan, è che in questi approcci i gruppi non applicano la cooperazione nei fini e pertanto non vi è alcun motivo perché essi coordinino in qualche modo il loro lavoro. La conseguenza più evidente di ciò è che la classe non ha una funzione emergente come unità sociale e non produce alcun prodotto oltre a quello che viene fatto in un comune team. Nel modello *GI* abbiamo invece delle caratteristiche diverse. L’obiettivo è fare in modo che gli alunni raccolgano delle informazioni da varie fonti in collaborazione con i compagni, con un’assegnazione di ruoli così differenziata che l’apporto che ciascuno può dare al gruppo appare come insostituibile. I compiti didattici (*learning tasks*) che vengono proposti agli alunni sono relativamente più complessi, in quanto comprendono processi cognitivi di ordine superiore, fra cui la selezione e l’interpretazione critica delle informazioni, il *problem solving* e la produzione di una sintesi di idee collettiva (Barnes, 1977; Freire, 1973; Johnson, Johnson, 1999;

Joyce, Weil, 2000; Sharan, Sharan, 1976). Parimenti, questi approcci richiedono un più forte investimento nel *training* degli insegnanti e nel cambiamento educativo di quanto non richiedano i metodi di *peer-tutoring*. (Sharan, Darom, Lazarowitz, 1979; Sharan, Hertz-Lazarowitz, 1980). Queste riflessioni torneranno molto utili nel momento in cui andremo a rilevare come, nel corso della ricerca, si sia colto, in particolare dagli studenti, che i “fini” sono imprescindibili per la cooperazione.

Come dicevamo, esiste anche la possibilità di individuare nei diversi approcci del *cooperative learning* quegli elementi comuni che lo distinguono da altre forme di insegnamento/apprendimento a mediazione sociale, costruendo una sorta di “griglia di lettura” che aiuti un insegnante a comprendere se la propria proposta educativa rientra in quanto proposto dal *cooperative learning* cercando pertanto quel “massimo comune denominatore” che costituisce la cooperazione in chiave educativo-didattica. A tale scopo alla fine degli anni Novanta dello scorso secolo Strother (1990) inviò una lettera personale ai maggiori studiosi del metodo chiedendo di evidenziare ciò che ritenevano importante per qualificarlo. Dall’analisi delle risposte sono derivati i *cinque elementi fondamentali del cooperative learning*.

Il primo elemento è l’*interdipendenza positiva*, definita da Deutsch (1949), come la condizione nella quale gli individui sono legati in modo tale che vi è una correlazione positiva tra il conseguimento dell’obiettivo di un individuo e quello degli altri. Da questa definizione si evince che può esistere anche una forma di *interdipendenza negativa*, caratteristica dei contesti in cui prevale l’azione per il proprio interesse, o di *non interdipendenza* quando, cioè, tutti agiscono separatamente e individualisticamente. Abbiamo pertanto tre tipologie di interdipendenza (*positiva, negativa, assente*) e tre livelli (*oggettivo e soggettivo*). Il livello *oggettivo* è proprio delle situazioni in cui i soggetti coinvolti sono dipendenti tra loro per raggiungere un obiettivo comune; il secondo

(*soggettivo*) si evidenzia quando chi lavora nel gruppo crede che il gruppo sia in realtà di più che la semplice somma delle parti e che quindi la somma delle ricchezze dei membri del gruppo possa essere superiore alla specificità di ciascuno (Lamberti, 2010, p. 18). Dare valore all'interdipendenza significa dare valore alla possibilità della condivisione, intesa nel senso più vario del termine, ovvero da quella di materiali e informazioni a quella di risorse meno "materiali", quali la creatività, l'immaginazione, le idee affinché tutto il gruppo proceda verso gli obiettivi assegnati e cooperativamente condivisi. Tutti i lavori prodotti dai più importanti ricercatori mondiali sul *cooperative learning*, autorevolmente rappresentati dai Johnson, da Slavin e dagli Sharan, dimostrano la superiorità in tutti i campi cognitivi, sociali e relazionali di un clima di cooperazione, in cui l'interdipendenza positiva appare l'aspetto centrale, rispetto a una situazione competitiva o individualizzata. (Chiari, 2011, p. 26).

Il secondo elemento che caratterizza il *cooperative learning* è l'*interazione promozionale*, ovvero "l'insieme di comportamenti e di atteggiamenti che consentono di mettere a proprio agio i compagni con cui si opera" (Lamberti, 2010, pp. 18-19). L'interazione promozionale contribuisce a dare spazio alla costruzione di relazioni e inter-relazioni in cui ciascuno sia spinto a dare il massimo di sé, non solo in vista del raggiungimento del risultato, ma anche perché all'interno del gruppo si condivide il piacere di fare qualcosa insieme, di impegnarsi per il bene comune. L'altro, all'interno del gruppo e all'interno della classe, non è più visto come un concorrente o un impedimento, ma le sue potenzialità e le sue diversità possono venire riconosciute e valorizzate. Come sottolineato da Comoglio (1996, p. 31) l'interazione positiva, promossa attraverso mirate attività di *teambuilding* e *classbuilding*, influisce anche sui risultati educativi, in quanto gli studenti vengono via via indotti a migliorare progressivamente le proprie prestazioni, accrescendo, grazie alla necessità di collaborare per scopi comuni, il grado di apertura verso gli altri.

La terza caratteristica del *cooperative learning* è direttamente collegata a quest'aspetto: fa riferimento infatti all'*insegnamento-apprendimento progressivo di abilità sociali allo scopo di farle diventare delle vere e proprie competenze*. Le abilità sociali possono essere definite come un repertorio di comportamenti verbali e non verbali con i quali si influenzano i rapporti con altre persone nel contesto interpersonale. Si tratta, in altri termini, di

categorie nel lavoro di *team* che sono tradizionalmente assenti nel processo di didattica frontale [...]. Tali categorie tendono a rafforzarsi nei modelli didattici fondati sul gruppo di lavoro strutturato e sul team, in cui vengono potenziate sia la produttività del lavoro, sia l'identità e l'autostima degli studenti partecipanti, sia infine l'altruismo e il senso dell'altro e del diverso (Chiari, 2011, p. 19) .

Come abbiamo poco già, non basta mettere insieme un gruppo di bambini e bambine, di ragazzi e ragazze dicendo loro di cooperare perché essi siano in grado di collaborare fattivamente. È fondamentale insegnare la cooperazione e le abilità necessarie allo scopo, trasformandole in “obiettivi” da raggiungere attraverso un adeguato *iter* educativo. Come gli obiettivi di tipo cognitivo, anche quelli di tipo relazionale prevedono la messa in atto di strategie educative per essere perseguiti. Per questo è importante decidere (meglio se insieme agli studenti) quali abilità sociali sono necessarie per la buona esecuzione di un compito e quindi prevedere dei percorsi “a spirale” (Comoglio, 2006, p. 148) di sviluppo delle abilità sociali che dovrebbero affiancare l'attività scolastica ordinaria. In particolare, queste abilità fanno riferimento a due grandi “aree” (Cacciamani, 2008, pp. 38-41): le *abilità relazionali di base* (conoscersi e fidarsi degli altri; comunicare con chiarezza e precisione; accettarsi e sostenersi a vicenda; risolvere i conflitti) e le *abilità di cooperazione in gruppo* (abilità per la formazione e l'avvio

del gruppo; competenze di funzionamento; abilità di apprendimento; abilità di stimolo alla riflessione metacognitiva). Insegnare un'abilità sociale implica, secondo Comoglio (2006, p. 148), seguire queste cinque fasi:

1. aiutare gli studenti a scoprire la necessità del possesso e dell'uso di una specifica abilità sociale;
2. accertarsi che gli studenti comprendano in che cosa consiste l'abilità sociale che si chiede loro di applicare;
3. organizzare e preparare situazioni per esercitarsi nell'abilità;
4. assicurarsi che gli studenti riflettano e rivedano l'uso che hanno fatto delle abilità;
5. assicurarsi che gli studenti perseverino nell'esercizio dell'abilità appresa.

Il quarto elemento fondante per questo metodo è la *formazione di piccoli gruppi eterogenei*. Si tratta di un punto estremamente importante, in particolare (ma, ovviamente, non solo) dal punto di vista interculturale. Numerose ricerche condotte in diversi contesti (Hargreaves, 1972; Slavin, 1990; Chiari, 1995; 1997) hanno evidenziato come i gruppi cooperativi eterogenei siano quelli che producono i migliori risultati di apprendimento, non solo affettivi e sociali, ma anche cognitivi. Come ci ricorda Chiari (2011, p. 25) gli *ability groups* tendono, infatti, a far scattare tutti i meccanismi delle profezie auto-avverantisi (Merton 1948; Watzlawick *et al.*, 1997; Rosenthal, Jacobson, 1968) e per questo condizionano in misura molto forte tutte le attese di tutti gli attori coinvolti nel processo educativo. I gruppi eterogenei sono dunque quelli in cui si producono le migliori condizioni di produzione e di scambio/conflitto cognitivo e sociale (Piaget, 1926; Vygotskij, 1978; Kuhn *et al.*, 1988; Deutsch, 1949; Johnson, Johnson, 1975, 1987a; 1999; Comoglio, 1996; Chiari, 1997), elementi fondamentali per lo sviluppo e l'acquisizione di conoscenze.

Il quinto elemento essenziale del *cooperative learning* fa riferimento alla centralità della *verifica e valutazione individuale e di gruppo*. Si tratta di un aspetto molto importante, oggetto peraltro durante tutto il percorso di ricerca di riflessione con il gruppo di insegnanti e con gli studenti (e che ritroveremo nel capitolo dedicato all'analisi delle interviste e dei *focus group*), in quanto – in particolare nella scuola secondaria di secondo grado – è proprio la valutazione ad essere spesso considerata un elemento discriminante rispetto alla partecipazione degli allievi all'attività cooperativa. Il *cooperative learning*, infatti, mentre riconosce la centralità della valutazione individuale, valorizza appieno anche la valutazione di gruppo, sia a livello di obiettivi prestabiliti prima del lavoro sia a livello delle attività cooperative come controllo e revisione del lavoro. Se è vero, come sottolineato da Comoglio che “il *cooperative learning* privilegia la valutazione individuale rispetto a quella di gruppo” e che “nella filosofia del metodo, il gruppo è considerato solo un mezzo o uno strumento operativo che media l'apprendimento dei singoli” (Comoglio, 1996, p. 187), è pur vero che un bilanciamento tra valutazione individuale e valutazione di gruppo è fondamentale. In altri termini, la questione è dare il giusto rilievo alle responsabilità individuali, che non devono sparire all'interno del gruppo, facendo contemporaneamente “apparire”, in particolare nel momento della valutazione, l'importanza di aver svolto *quel* compito in gruppo e non da soli, valutando anche le capacità auspicabilmente via via sempre maggiori di lavorare insieme. In altri termini, l'apprendimento diventa effettivamente cooperativo quando si creano le situazioni per cui i risultati individuali vengano potenziati proprio dall'aver lavorato in gruppo (Slavin, 1995b; Slavin, Cooper, 1999). Il problema non è di poco conto, perché su questo si gioca, in qualche modo, l'autenticità del lavorare insieme, anche per gli studenti.

Queste considerazioni rispetto ai punti chiave del *cooperative learning*, ma anche quanto precedentemente esposto rispetto a quanto suggerito da Sharan

(1980), ci inducono a sottolineare la particolare complessità di un metodo che richiede agli insegnanti, e certamente anche agli studenti, in particolare della scuola secondaria di secondo grado, di ripensare ai propri modelli e “repertori interiorizzati” di insegnamento/apprendimento, cercando da essi una via d’uscita che possa pertanto dare fiducia “a nuovi modelli educativi, di conoscenza, di socializzazione centrati proprio sulla parità degli allievi adolescenti, sulla vicinanza, sulla interdipendenza” (Chiari, 2011, p. 71). Attualizzando questi modelli pare possibile fare della scuola non solo un luogo di costruzione della conoscenza, ma anche di *co-costruzione* della stessa, sulla base della condivisione di strumenti e strategie e del proprio *background* anche culturale e quindi concretizzare le suggestioni provenienti in particolare da tutto il rapporto Delors.

2.4. L’efficacia del *cooperative learning*

Sin dalla metà del secolo scorso una grande quantità di ricerche sia sperimentali sia parzialmente sperimentali ha cercato di approfondire l’efficacia del *cooperative learning* in riferimento a vari aspetti che vanno dal rendimento scolastico allo sviluppo sociale, allo sviluppo delle relazioni inter-gruppo, in particolare confrontando i diversi modi di condurre la classe (cooperativo, competitivo, individualistico). Tali ricerche hanno consentito, come evidenziato da Johnson e Johnson (2000), una sorta di “validazione” del *cooperative learning* rispetto al suo utilizzo più di quanto non sia avvenuto con altri metodi (Cohen, 1994; Johnson, Johnson, 1974; 1978; 1989; 1990; Kohn, 1992; Sharan, 1980; Slavin, 1991). Sono più di 900 infatti – e il numero è ancora certamente parziale perché citato in uno studio ormai datato – le ricerche che hanno messo l’accento sulla maggior efficacia dei metodi che privilegiano la cooperazione rispetto a modalità competitive o individualistiche. Il fatto inoltre che questo grande numero di studi sia

stato condotto in diversi centri di ricerca nel mondo con orientamenti di pensiero diversi e in tempi molto diversi ne garantisce la generalizzabilità dei risultati. Questo grandissimo numero di ricerche si è concentrato in misura diversa sui risultati che possono derivare dal lavorare con metodi cooperativi rispetto agli esiti scolastici, alla motivazione al successo scolastico, alla motivazione intrinseca, allo sviluppo cognitivo e sociale, all'attrazione interpersonale, alla riduzione di stereotipi e pregiudizi, alla valorizzazione delle differenze, all'amicizia, all'autostima, allo sviluppo di competenze sociali e molto altro. Slavin, in particolare, in un prezioso lavoro di sintesi (2000), che riporta alcune osservazioni già ampliate in precedenti lavori, (1995b, 2009; Slavin, Hurley, Chamberlain, 2001), identifica i quattro maggiori effetti positivi del *cooperative learning* rispetto all'apprendimento (Johnson, Johnson, 1989; 1999; Hogg, 1987). Essi sono: l'aumento della motivazione all'apprendimento, l'aumento della coesione sociale, un maggiore sviluppo cognitivo e uno sviluppo a livello di elaborazione cognitiva. L'aspetto interessante del lavoro di Slavin sta nel tentativo di creare delle relazioni tra queste diverse prospettive (cfr. Fig 4), focalizzandosi sul modo con cui il *cooperative learning* può facilitare l'apprendimento, inteso nel senso più ampio del termine, quindi non solo "disciplinare". Nello specifico, lo schema proposto da Slavin (2010) evidenzia le possibili relazioni tra le variabili, partendo dal presupposto che, assumendo come punto di partenza la costruzione di obiettivi comuni all'interno del gruppo, possa essere incoraggiata anche la motivazione all'apprendimento proprio e degli altri membri del gruppo. Inoltre aiutare i compagni ad apprendere attiva comportamenti "cooperativi" che possono positivamente influire sui risultati di apprendimento. Nello stesso tempo aumenta la coesione sociale - facilitata da tre tipologie di interazione (imitazione positiva dei pari, mediazione, elaborazione cognitiva) - che porta a miglioramenti nell'apprendimento e nei suoi risultati finali.

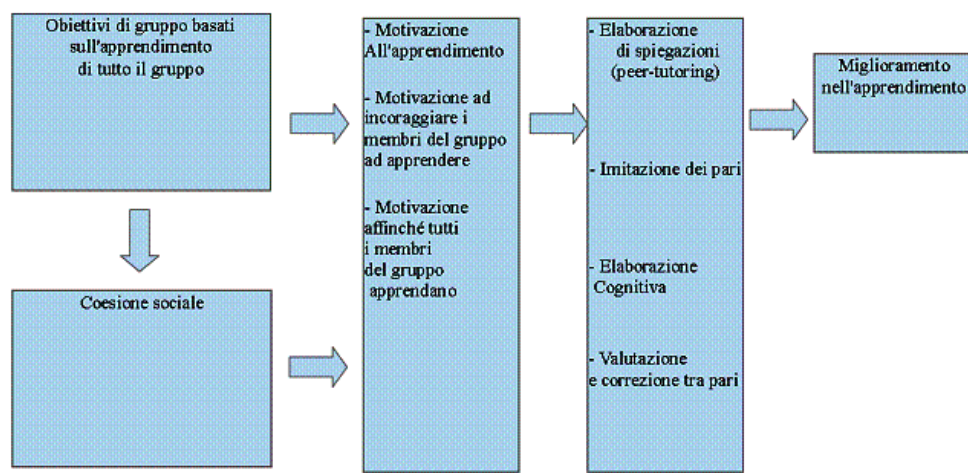


Fig. 4: “Come il *cooperative learning* migliora l'apprendimento” (ripreso e tradotto da Slavin, 2010)

Da queste riflessioni si evince come il punto di forza del *cooperative learning* stia, in particolare, nel “tenere insieme” gli aspetti di sviluppo cognitivo con quelli di sviluppo sociale ed emotivo, sui quali si sono concentrate un gran numero di ricerche. Ovviamente, non è possibile in questa sede una loro puntuale disamina¹⁴. Concentreremo, piuttosto, la nostra analisi su due aspetti in particolare, ovvero gli effetti del *cooperative learning* sul rendimento scolastico e sulla riduzione del pregiudizio, in particolare etnico. La scelta di concentrarsi su questi due aspetti è determinata dall’ambito e dal contesto in cui si è svolta la presente ricerca. Sin dall’inizio, infatti, la finalità della ricerca è stata quella di promuovere una maggior apertura verso la diversità, in particolare culturale, all’interno di percorsi curricolari “ordinari”, che quindi fossero strutturati anche in base a precisi obiettivi di apprendimento di tipo cognitivo. Anche su questi

¹⁴ Cfr., tra gli altri, i lavori di Cohen, 1994; Johnson, Johnson, 1974; 1989; 1999; Johnson, Johnson, Maruyama, 1983; Kohn, 1992; Sharan, 1980; Slavin, 1991.

ultimi, infatti, gli insegnanti si sono sin da subito chiesti se il *cooperative learning* potesse essere una strategia adeguata o comunque “più” adeguata della “canonica” modalità di insegnamento che, specie nella scuola secondaria di secondo grado, privilegia modalità di insegnamento/apprendimento individualistiche quando non decisamente competitive.

2.4.1. *Cooperative learning* e rendimento scolastico

Gli effetti sul rendimento scolastico del *cooperative learning* sono stati oggetto di numerosi studi di notevole complessità, che si sono posti peraltro la non semplice questione di chiarire se determinati dati assunti come punto di partenza dovessero essere interpretati come causa o effetto di altri dati. Assumendo come ipotesi di partenza che il rendimento scolastico possa essere un effetto della cooperazione, Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson e Skon (1981) hanno condotto una meta-analisi su 122 studi realizzati tra il 1924 e il 1981, dalla quale essi hanno potuto rilevare che la condizione cooperativa promuove un livello di prestazione superiore alla condizione competitiva o individualistica. Successivamente Johnson, Johnson e Maruyama (1983) hanno analizzato 98 ricerche condotte tra il 1944 e il 1982. I risultati di entrambe le meta-analisi hanno rilevato che le esperienze di *cooperative learning* promuovono tendenzialmente un rendimento più alto rispetto alle tecniche dell'apprendimento competitivo o individualistico in tutti i livelli di età, in tutte le materie e in quasi tutti i compiti scolastici.

Nel 1985 Johnson e Johnson hanno analizzato altre 26 ricerche condotte tra il 1972 e il 1984 che avevano avuto come focus privilegiato il *cooperative learning* e il rendimento scolastico. Di queste 26 ricerche, 21 hanno mostrato che il *cooperative learning* promuove risultati scolastici più elevati, 2 hanno presentato risultati non chiari e 3 non hanno evidenziato alcuna differenza tra le varie condizioni. Un'ulteriore meta-analisi condotta

da Qin, Johnson e Johnson (1985) ha comparato 46 ricerche basate sugli effetti del *cooperative learning* sulla risoluzione di quattro tipologie di *problem-solving* e ha evidenziato come i risultati ottenuti utilizzando strategie di tipo cooperativo fossero più elevati.

La conclusione a cui si può pervenire attraverso questi studi condotti dai Johnson e colleghi è che i metodi cooperativi sono più efficaci dei metodi competitivi o individualistici per ottenere più elevati risultati a livello di rendimento scolastico, purché le attività cooperative siano strutturate senza prescindere da quelle cinque condizioni essenziali che abbiamo già esplicitato: *interdipendenza positiva* (ovvero la percezione che ciascuno è “dipendente” dagli altri all’interno del gruppo, cosicché non può riuscire in un compito indipendentemente dagli altri e viceversa); *responsabilità individuale* (ciascuno è responsabile del processo di apprendimento di tutti all’interno del gruppo); *interazione promozionale faccia a faccia*; sviluppo progressivo di *abilità sociali* (necessarie per cooperare adeguatamente) e costante riflessione sui processi e sulle dinamiche che avvengono all’interno del gruppo (*group processing*), aspetto, quest'ultimo, particolarmente rilevante dal punto di vista educativo, perché aiuta a leggere tutto il contesto in cui avviene il processo di insegnamento/apprendimento in modo sistemico e complesso.

A loro volta, inoltre, anche le meta-analisi di Slavin (1995b) hanno confermato che

il *cooperative learning* può essere uno strumento efficace per lo sviluppo del rendimento dello studente, purché *obiettivi di gruppo* e *responsabilità individuale* siano incorporati nei metodi cooperativi (Slavin, 1989, p. 151).

Nello specifico, gli *obiettivi di gruppo* sono quelli il cui raggiungimento richiede un’interdipendenza positiva di scopo tra i vari membri del gruppo, mentre la *responsabilità individuale* fa riferimento alla responsabilità che

ogni studente deve avere non solo rispetto al proprio apprendimento, ma anche rispetto a quello dei compagni.

Essendo tuttavia, come abbiamo visto, molteplici gli approcci al *cooperative learning*, può essere certamente significativo chiedersi quale di questi “funzioni meglio” a livello di risultati scolastici. In realtà, come sottolineato da Johnson e Johnson (2000), non c’è mai stata prima del 2000 una ricerca che mettesse insieme i risultati ottenuti dagli studenti confrontando approcci diversi. Pertanto i Johnson hanno analizzato, alla fine degli anni Novanta del secolo scorso 164 ricerche basate sugli effetti sul rendimento scolastico che facevano riferimento ad otto diversi approcci (*Learning Together*, *Controversia*, *Student-Team Achievement Divisions (STAD)*, *Teams-Games-Tournaments (TGT)*, *Group Investigation (GI)*, *Jigsaw*, *Teams-Assisted-Individualization (TAI)*, e *Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC)*). Ciò a cui gli studiosi sono pervenuti è che se si comparano i risultati ottenuti con un apprendimento che privilegia la cooperazione piuttosto che la competizione, l’approccio che dà maggiori risultati è il *Learning Together*, seguito da *Academic Controversy (AC)*, *Student-Team Achievement Divisions (STAD)*, *Teams-Games-Tournaments (TGT)*, *Group Investigation (GI)*, *Jigsaw*, *Teams-Assisted-Individualization (TAI)*, e infine dal *Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC)*.

Se invece compariamo l’impatto di strategie che privilegiano l’apprendimento cooperativo rispetto a quello individualistico, i maggiori effetti sono prodotti dal *Learning Together*, seguito da *Academic Controversy (AC)*, *Group Investigation (GI)*, *Teams-Games-Tournaments (TGT)*, *Teams-Assisted-Individualization (TAI)*, *Student-Team Achievement Divisions (STAD)*, *Jigsaw* e *Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC)*.

2.4.2. Cooperative learning, sviluppo di competenze sociali e riduzione del pregiudizio etnico

Come si evince da alcuni passaggi contenuti nel paragrafo precedente, il *cooperative learning* promuove maggior rendimento a livello scolastico proprio quando nel gruppo si creano le condizioni per cui ci sia uno sviluppo anche di abilità di tipo sociale, che servono a far funzionare il gruppo e a massimizzarne i risultati. Parimenti, è proprio lavorando in gruppo che possono svilupparsi quelle abilità, identificate nella

tendenza a cooperare, altruismo, capacità di comprendere le opinioni e le prospettive degli altri, abilità ad assumere un ruolo all'interno del gruppo, a comunicare, a gestire le differenze di opinioni, ad agire dimostrando apertura ed infondendo fiducia (Comoglio, 1996, p. 402),

che risultano essere fondamentali indubbiamente a scuola, ma ancor più nel lavoro e nella società. Come sottolineato da Chiari (2011, p. 19), infatti,

elaborare obiettivi cognitivi in *team* produce abilità cognitive di ordine superiore e, ancora più importante in questi inizi di terzo millennio, alcune abilità sociali fondamentali, sempre più richieste e apprezzate nei contesti lavorativi. Sono le famose '*social skills*' di cui tutti parlano ma che pochi ancora praticano nei contesti formativi specifici: *comunicazione, risoluzione di problemi, presa di decisione, fiducia, risoluzione del conflitto, leadership*.

Ulteriori ricerche hanno inoltre rilevato come il *cooperative learning* possa essere una buona strategia per favorire le relazioni inter-etniche, confermando che

le esperienze cooperative di apprendimento promuovono maggiore attrazione interpersonale e più positive relazioni tra gli studenti rispetto alle esperienze

competitive e individualistiche” (Comoglio, 1996, pp. 401-402),

in particolare in contesti in cui i problemi di relazione sono basati su differenze di *status* significative che tendono a creare barriere interpersonali importanti. Questo assume un rilevante significato in contesti multiculturali, in cui l’interazione in gruppi eterogenei dal punto di vista sociale riguarda anche lo sviluppo di legami sociali e la coesistenza con chi possiede un *background* culturale diverso dal nostro, sia dal punto di vista linguistico che storico che socioculturale e socioeconomico (Rychen, 2007, p. 124). In tali contesti il ruolo della scuola appare fondamentale per insegnare ed apprendere pratiche di incontro, nonché per riflettere intorno ai modi in cui le differenze vengono costruite e percepite (Giroux, 1992). Per questo motivo gli studiosi del *cooperative learning* si sono proposti di valutare gli effetti dei metodi cooperativi anche sulla qualità dei rapporti e delle interazioni sociali tra gli studenti appartenenti a gruppi etnici diversi. Su questo tema si è concentrata gran parte della ricerca condotta negli Stati Uniti (Aronson *et al.* 1978; Cohen, 1999; Slavin, 1995a) e in Israele (Sharan, 1980; Amir, Sharan, Ben-Ari, 1984; Sharan *et al.*, 1984). Nello specifico, la *Group Investigation* è stata individuata, come vedremo meglio successivamente, come un approccio particolarmente adeguato a promuovere interazioni inter-etniche positive tra gli studenti in Israele (Shachar, Sharan, 1988; Shachar, Sharan, 1994). Il punto di partenza di tale riflessione è la “teoria del contatto” (Allport, 1954; Amir, 1969), che è stato il modello teorico più utilizzato dal *cooperative learning* per l’analisi sia dei fattori che contribuiscono alla creazione e al consolidamento delle barriere inter-gruppo che delle possibili condizioni che potrebbero contribuire a superarle (Comoglio, 1996, pp. 408-409). Come sostenuto da Allport (1954, p. 281) infatti

il pregiudizio può essere diminuito dal contatto in uguaglianza di *status* tra gruppi maggioritari e minoritari nel perseguire obiettivi comuni. L'effetto aumenta grandemente se questo è sanzionato dal supporto istituzionale [...] e se è tale da portare alla percezione di interessi comuni e umanità comune fra i membri dei gruppi.

Rispetto a ciò, le evidenze da ricerche sperimentali hanno spesso contestualizzato positivamente i principi della teoria del contatto (Allport, 1954). Con un ristretto numero di eccezioni, si è infatti dimostrato che quando si realizzano nella classe le condizioni per un contatto “positivo”, in particolare quando gli studenti possono apprendere cooperativamente gli uni dagli altri riconoscendosi come “individui” piuttosto che appartenenti ad uno o ad un altro gruppo, essi appaiono più inclini a stabilire relazioni e amicizie al di fuori del proprio gruppo “etnico”. In aggiunta a ciò, in seguito ad una meta-analisi in cui vennero esaminati ben 200 studi pubblicati prima del 1998, che assumevano come ipotesi di base sempre la teoria del contatto, Pettigrew e Tropp (2000) hanno evidenziato come il contatto porti ad un'effettiva riduzione del pregiudizio quando è sostenuto da istituzioni e autorità, in modo da permettere *interazioni* e *sviluppare amicizie*. Quest'ultimo aspetto sembra essere in grado addirittura di generalizzare una riduzione del pregiudizio al di là del contatto diretto con persone al di fuori del proprio gruppo di appartenenza (Pettigrew, 1998; Volpato, Manganelli Rattazzi, 2000). A questo proposito possiamo vedere nella scuola, in particolare negli insegnanti, quel “supporto istituzionale” che favorisce e implementa, progettandole adeguatamente, situazioni in cui gli studenti possano sperimentare un contatto il più possibile “positivo” e in cui il “problema” del pregiudizio possa essere “messo a tema”, creando spazi di riflessione, a partire da situazioni conflittuali reali (lavorare evidenziando gli incidenti critici ha questo significato) e occasioni per fare della diversità una risorsa. Al di là di ogni “spontaneismo”, infatti, come sostenuto ancora da Allport, il contatto deve avere una durata, una frequenza e una vicinanza

sufficienti a creare relazioni profonde. Se il contatto è superficiale e se non ci sono stretti rapporti tra le persone che appartengono a gruppi differenti, allora potrebbe addirittura insorgere il rischio di un incremento del pregiudizio. In particolare, per maturare atteggiamenti positivi verso l'*outgroup*, si deve mantenere un'interazione cooperativa di modo che la complementarità tra i gruppi favorisca il raggiungimento di obiettivi comuni (Hewstone, Brown, 1986).

Tornando all'utilizzo del *cooperative learning*, la ricerca ha evidenziato che alcuni approcci possono essere più efficaci di altri rispetto all'implementazione di relazioni sociali positive tra gruppi etnici diversi. In particolare, lo *STAD* (Slavin, 1979), il *TGT* (De Vries, Edwards, Slavin, 1978), il *TAI* (Slavin, 1995b), il *Learning Together* (Cooper *et al.*, 1980; Johnson, Johnson, 1981) e la *Group Investigation* hanno fornito dati più chiari sul miglioramento della relazione intergruppi rispetto al *Jigsaw*. Per quanto riguarda quest'ultima tecnica, i risultati di una ricerca condotta da Blaney, Stephan, Rosenfield, Aronson e Sikes (1977) all'interno di classi multi-etniche, hanno rilevato che gli studenti che avevano lavorato con il *Jigsaw* preferivano i compagni di gruppo ai compagni in genere. Tuttavia, un ulteriore studio effettuato da Ziegler (1981) ha ottenuto risultati diversi: dopo 10 settimane di lavoro gli studenti avevano più amicizie con compagni di origine etnica diversa.

Se la ricerca pare quindi evidenziare la positività del *cooperative learning* nel miglioramento delle relazioni inter-etniche, non possiamo tralasciare le questioni ancora da chiarire in quest'ambito. Sharan (1980) sottolinea in particolare alcuni problemi relativi alle misure dipendenti e ai risultati della ricerca sull'integrazione nel gruppo e alle osservazioni sui metodi di gruppo impiegati dal punto di vista delle relazioni inter-etniche (Chiari, 2011, pp. 56-57). La maggior parte dei dati sulle relazioni inter-etniche riportate nei lavori sull'apprendimento di gruppo provengono da domande di tipo sociometrico. In altro contesto, Slavin (1978) ha osservato il comportamento

di aiuto interetnico nei gruppi sia durante l'interazione *on-task* che *off-task*. Geffner (1978) ha usato le percezioni di un gruppo di come l'altro gruppo percepisce se stesso; Weigel, Wiser e Cook (1975) hanno fornito l'unico rapporto dei risultati provenienti da questo corpo di ricerche sul conflitto interetnico nella classe durante lo studio in piccolo gruppo (Chiari, 2011, 20-21). In particolare, è proprio quest'ultima ricerca, afferma Sharan, che segnala la limitata informazione che abbiamo sulla natura delle relazioni etniche nella classe, con pochi dati su *status*, potere e interazioni conflittuali durante o successivi all'apprendimento cooperativo di gruppo. Queste variabili richiederebbero, secondo Sharan, una maggiore indagine se vogliamo capirne di più sui problemi dei processi interpersonali entro i gruppi e su come essi promuovono migliori relazioni inter-etniche (Cohen, 1999). Inoltre, un ulteriore significativo elemento evidenziato dalla ricerca è che i metodi di insegnamento possono incidere negativamente sulle relazioni tra gruppi etnici diversi. In particolare, ciò a cui gli insegnanti dovrebbero prestare maggiore importanza sono le relazioni di *status* nei gruppi, l'effetto della competizione, la durata e lo scopo dell'esperienza dell'apprendimento in gruppo (Sharan, 1980; Chiari, 2011, p. 58). Come evidenziato da Sharan, i metodi e gli esperimenti di *team learning* potrebbero essere migliorati se potessero incorporare i seguenti elementi: l'eliminazione o la decisa riduzione della *competizione* come parte del metodo dell'apprendimento di gruppo; la garanzia di uno *status* accademico e sociale a tutti i membri del gruppo attraverso l'applicazione di una serie di tecniche, come la differenziazione dei ruoli nella realizzazione del compito; il prolungamento del *cooperative learning* per una sostanziale parte della giornata scolastica e per un più lungo periodo di tempo durante l'anno scolastico (Chiari, 2011, p. 63): aspetti che ne riprendono altri già visti poco sopra in relazione alla teoria del contatto e ai successivi approfondimenti. Quello che appare evidente è comunque che perché l'apprendimento cooperativo concorra a ridurre il pregiudizio è necessario sottolineare la

centralità del compito che viene assegnato e che deve avere delle caratteristiche tali per cui la cooperazione diventi un elemento ineludibile alla sua risoluzione. In pratica, in particolare in contesti multiculturali e in riferimento al raggiungimento di condizioni di equità nei contesti educativi (Banks, 1995; 2005; 2008; Cohen, 1999; Cohen, Lotan, 1997; Cohen *et al.*, 1999), è necessario promuovere con gli studenti “la scoperta dell’imparare con l’altro come risorsa” (Triani, 2002, p. 229) per la risoluzione di un compito che deve pertanto essere sufficientemente “complesso” e strutturato in modo da richiedere “una molteplicità di abilità” (Cohen, 1999) necessarie a raggiungere uno scopo che è, per forza di cose, “comune” e “condiviso” da tutto il gruppo. Ciò è previsto negli approcci della *Complex Instruction* (Cohen, 1999) o, come approfondiremo meglio in seguito, della *Group Investigation* (Sharan, Sharan, 1998). In particolare in quest’approccio è proprio l’obiettivo - ovvero il ricercare insieme - che “cementa” il gruppo. Per rispondere al problema di ricerca che viene formulato in forma più generale dall’insegnante e sviscerato dagli studenti in relazione anche ai propri interessi, gli studenti devono lavorare in stretta collaborazione tra loro, con un progressivo sempre maggiore senso di impegno verso il gruppo e il suo progetto, ricorrendo alla suddivisione del lavoro e ad abilità di elaborazione in gruppo.

Da queste riflessioni si evince pertanto che le modalità di apprendimento cooperativo effettivamente educano i ragazzi e le ragazze alla convivenza sociale e al rapporto con la diversità, culturale ma non solo, e costituiscono pertanto una preziosa risorsa per migliorare le relazioni interpersonali (Comoglio, 2006, pp. 406-407), incrementando – in molti casi – anche i risultati scolastici di apprendimento. In particolare, l’approccio che più pare “tenere insieme” questi due aspetti ci pare essere proprio la *Group Investigation*, al quale dedicheremo una trattazione specifica.

2.5. La *Group Investigation*

Tra i vari approcci del *cooperative learning* quello più capace di integrare l'interazione e la comunicazione in classe, e quindi lo sviluppo di abilità sociali, con il processo di studio dei contenuti scolastici sembra essere la *Group Investigation* (Sharan, Sharan, 1976; 1994; 1998; 2010; Sharan *et al.*, 1984; Sharan, Hertz-Lazarowitz, 1980). Essa è definita dagli stessi autori come

un metodo di strutturazione della classe in base al quale gli studenti lavorano in collaborazione a piccoli gruppi per esaminare, sperimentare e comprendere i propri argomenti di studio (Sharan, Sharan, 1998, p. 31).

Prima di addentrarci nelle specificità di tale approccio, nonché nella sua validità, a nostro avviso, per strutturare percorsi interculturali, è bene richiamare, seppur brevemente¹⁵, il quadro di riferimento da cui prende l'avvio.

2.5.1. Contesto teorico della *Group Investigation*

Facendo riferimento a quanto esplicitato da Yael e Shlomo Sharan e Rachel Hert-Lazarowitz, la *Group Investigation* integra vari filoni e diversi principi teorici. In primo luogo essa intende mettere in pratica alcuni dei principali obiettivi che fanno riferimento alla filosofia dell'educazione di Dewey. Apporti importanti vengono anche dalla psicologia sociale di Lewin e Thelen, dalla psicologia costruttivista della conoscenza di Piaget e di Sigel e

¹⁵ Per ulteriori approfondimenti sul quadro teorico di riferimento della *Group Investigation* si può vedere Sharan, Sharan, 1998, pp. 32-43 e Comoglio, 1996, pp. 301-303.

Cooking, dal concetto di motivazione intrinseca di DeCharms e Deci, nonché dalla psicologia umanistica di Rogers, dalla pedagogia di Freire, dalla filosofia relazionale di Buber.

Leggiamo nel dettaglio alcuni elementi particolarmente significativi che derivano da tali apporti.

a) La filosofia dell'educazione di Dewey

All'interno del suo saggio “Democrazia ed educazione” (1947) Dewey sottolinea che l'educazione per essere tale si deve configurare inclusiva, esperienziale, capace di tenere conto anche della diversità culturale. Nello stesso tempo egli evidenzia la necessità di utilizzare tutti gli strumenti educativi allo scopo di far vivere gli studenti come cittadini della società che li circonda. Quest'aspetto, apparentemente scontato, è estremamente rilevante rispetto al modo con cui organizzare i percorsi e i processi di insegnamento e apprendimento. Infatti

laddove si conduce un lavoro attivo [...] aiutare gli altri, invece di essere una modalità che impoverisce chi la riceve, è semplicemente un modo per liberare le capacità e incentivare l'impulso di colui che viene aiutato. Uno spirito di libera comunicazione, di scambio di idee, suggerimenti, risultati, successi e fallimenti di precedenti esperienze diventa la nota dominante della lezione. [...] La scuola ha così la possibilità di collegarsi alla vita [...] invece di essere un luogo in cui si apprendono nozioni con riferimenti remoti e astratti a una possibile esistenza da vivere in futuro. La scuola può essere una comunità in miniatura, una società in embrione (Archambault, 1964, pp. 301-303).

Nello stesso tempo Dewey sottolinea l'importanza di un attento equilibrio tra lo sviluppo individuale e il raggiungimento di comuni obiettivi educativi,

dichiarando ne *Il mio credo pedagogico* (1950) che ogni individuo che dev'essere educato è un individuo sociale e che la società è un'unione organica di individui, per cui eliminando il fattore sociale si resta solo con un'astrazione della società. Tali riflessioni sono significative per il modo con cui possono venire organizzati i percorsi di apprendimento. Se infatti la conoscenza è un valore da condividere, agli studenti dovrebbe essere data l'opportunità di cercare, discutere, analizzare, capire le informazioni e collegarle alle idee che già possiedono e da lì partire per trasformare tale informazione in conoscenza per sé (Sharan, Sharan, 1998, p. 33). Questo effettivamente avviene nell'approccio della *Group Investigation*, in cui agli studenti è chiesto di condividere non solo il materiale di ricerca, ma anche di costruire insieme le domande e quindi le strategie attraverso le quali implementare la propria ricerca di gruppo (Sharan, Sharan, 1990). Lo sviluppo della conoscenza diventa quindi più un processo di un'attiva acquisizione di significato che non una passiva ricezione di quanto elaborato da altri. Si tratta di una modalità di concepire l'apprendimento che ci riporta a Piaget (1977) e Bruner (1972), i quali hanno preferito parlare di “costruzione” (*construction*) piuttosto che di “accumulo” (*accumulation*), appunto, della conoscenza (Wells *et al.*, 1990, p. 97). Inoltre, come ben evidenziato anche da Vygotsky (1978), l'interazione con gli altri è un ulteriore importante *input* per il processo di costruzione della conoscenza.

b) La teoria dei gruppi di Lewin e la riflessione di Thelen

Un altro apporto fondamentale per la *Group Investigation* deriva dagli studi di Lewin e dai suoi studi sulle dinamiche di gruppo. Come ben sintetizzato infatti da Trombetta e Rosiello (2000, p. 83)

con Lewin rivive la concezione dell'uomo non solo come complesso campo energetico, motivato da forze psicologiche e agente in modo selettivo e creativo, ma anche come

soggetto la cui azione è un'attività intenzionalmente orientata verso uno scopo, innescata da una decisione e perseguita con proposito deliberato.

Lewin nota che in psicologia l'individuo non può essere studiato senza prendere in considerazione la situazione e il contesto in cui egli vive. Il modo in cui è organizzato e operante l'intero contesto in cui ci muoviamo influenza notevolmente ciò che facciamo e come lo facciamo. Per questo, anche nelle situazioni di apprendimento, il contesto è estremamente importante ed è costituito da una serie di elementi tra loro necessariamente interagenti e interconnessi (Sharan, Sharan, 1998, p. 38): i modelli di interazione nella classe; il modo con cui gli studenti organizzano il proprio studio in piccoli gruppi; la progettazione dell'argomento e degli obiettivi del piano di studio; il processo volto ad acquisire e ad esaminare le informazioni importanti; il tempo disponibile per acquisire, analizzare, discutere e comprendere le informazioni; la combinazione delle informazioni provenienti da fonti diverse in un insieme significativo; la valutazione dei risultati derivanti dallo sforzo compiuto in gruppo.

c) Thelen

La riflessione di Thelen è particolarmente significativa per la *Group Investigation*. In particolare in *The Classroom Society* (1981) egli sottolinea come l'uomo sia un soggetto che costruisce con altri le regole e gli accordi che costituiscono la realtà sociale in una partecipazione all'interno del gruppo che si caratterizza per una reciproca influenza del gruppo sull'individuo e dell'individuo sul gruppo. Recependo questa suggestione, all'interno dei percorsi realizzati con la *Group Investigation* viene dato particolare rilievo all'apporto che l'individuo fa confluire all'interno del gruppo e l'attività è strutturata in modo tale che la presenza e il lavoro di

ciascuno siano importanti e imprescindibili per realizzare l'obiettivo. L'interdipendenza (di scopo, di risorse, di materiali) è condizione necessaria perché possa essere raggiunto l'obiettivo, ovvero rispondere ad una domanda di ricerca – che pur partita dal suggerimento dell'insegnante – incontra l'interesse degli allievi che strutturano il gruppo in base ai loro interessi (specifici) espressi, prescindendo – come vedremo – da amicizie pregresse che spesso rafforzano stereotipi e/o differenze di *status* all'interno del gruppo-classe.

Non solo. Thelen (1981, pp. 114-115) sottolinea anche la necessità di creare occasioni di “lavoro” (*work*) più che di “fatica” (*labor*) perché l'apprendimento sia significativo per gli studenti:

gli elementi di questo metodo sono tali per cui il ragazzo contribuisce di proposito in termini di idee e abilità al fine di raggiungere gli scopi comuni coordinando il proprio contributo con quello degli altri; il ragazzo aiuta a mantenere il gruppo come vitale per comunicare e prendere decisioni in modo tale che i contributi individuali possano essere monitorati, assimilati e legittimati da una organizzazione più ampia dell'intera classe. Il ragazzo trova sostegno, riduzione dell'ansia e maggior consapevolezza dei propri pensieri e sentimenti attraverso l'interazione con altri ragazzi selezionati in piccoli gruppi. L'attività è mirata e genuinamente propositiva.

Ciò che consegue da queste affermazioni è che concependo la classe come gruppo, anzi come “gruppo di gruppi”, cambia profondamente il ruolo dell'insegnante, che diventa da un lato un “regista educativo” dall'altro un esploratore di nuove dinamiche possibili. Si tratta di un aspetto già evidenziato dallo stesso Thelen (1981, pp. 132-133) quando sottolinea la necessità per l'insegnante di porsi come “ricercatore” attivo rispetto a ciò che avviene in classe per osservare i punti deboli e quelli forti del processo di insegnamento/apprendimento, inteso nel senso più lato possibile. Inoltre,

una visione sistemica ed “ecologica” (Bronfenbrenner, 1986) della classe richiede ad un insegnante di uscire dalla “solitudine” e di andare alla ricerca di nuovi spazi di riflessione, anche condivisa. Prendere in considerazione una “pluralità di sguardi” sui medesimi studenti sollecita infatti la collaborazione fra insegnanti anche in spazi diversi da quelli istituzionali del consiglio di classe e del collegio docenti, aspetto, quest'ultimo, piuttosto trascurato in particolare nella scuola secondaria di secondo grado. È un nuovo modo di leggere la realtà scolastica che non può avere anche degli effetti su un piano che potremmo definire “organizzativo”. Infatti, “affinché l’originalità e l’innovazione possano emergere, occorre che il campo modifichi la sua struttura” (Santagata, 2007, pp. 48-52).

d) La psicologia cognitiva costruttivista

La *Group Investigation* propone una concezione secondo cui gli studenti costruiscono le proprie nozioni rispetto alla realtà grazie all'esperienza. La conoscenza emerge quando i dati dell'esperienza vengono organizzati e utilizzati per una nuova e personale concezione. Tale approccio non è nuovo e fa riferimento alla prospettiva cognitiva costruttivista (Piaget, 1973; Sigel, Cocking, 1977). Se ciò è vero, tutto il processo di insegnamento/apprendimento, tradizionalmente centrato sulla conoscenza “da trasmettere”, deve trasformarsi in un processo, centrato sugli alunni, di costruzione attiva della conoscenza. In altre parole dovrebbe essere un sistema che ottimizza

le opportunità per gli studenti di apprendere ponendo domande, di ottenere informazioni rilevanti per queste domande, di interpretare queste informazioni e la loro esperienza (Sharan, Sharan, 1998, p. 41).

Tale processo di acquisizione della conoscenza viene catalizzato proprio dal gruppo, in cui si possono incontrare e scontrare idee diverse che possono portare al cosiddetto “conflitto cognitivo” (Sharan, Sharan, 1976) che, nella

sua definizione di “conflitto creativo”, è venuto ad avere nella ricerca sul *cooperative learning* un ruolo particolarmente rilevante in particolare dagli ultimi decenni del secolo scorso (Johnson, Johnson, 1988b; Johnson, Johnson e Smith, 1986). La “dissonanza cognitiva” (Festinger, 1957) diventa uno stimolo per migliorare la discussione, per affinare le proprie tesi, per argomentare le convinzioni, per allargare il proprio orizzonte culturale, per apprendere di più e meglio con gli altri e dagli altri sviluppando nel contempo abilità cognitive e abilità relazionali. Facendo riferimento ad un altro grande psicologo del secolo scorso, Vygotskij (1978), non possiamo a questo punto tralasciare che è proprio nell'interazione – in particolare in quella mediata dal linguaggio – che avviene l'apprendimento.

e) *Le teorie della motivazione*

Nel suo testo *Scuola e Società* (1990) Dewey traccia una chiara distinzione tra motivazione intrinseca ed estrinseca all'apprendimento. La motivazione è intrinseca quando gli studenti sono genuinamente interessati ad un determinato argomento e la loro attenzione vi è spontaneamente diretta. In altri termini, la motivazione intrinseca esiste quando un ragazzo ha una domanda rispetto ad un determinato argomento e si impegna attivamente per trovarvi una risposta. Essa è presente davanti ad una situazione che il soggetto percepisce come “sfidante” (Deci, 1975). La motivazione è invece estrinseca quando lo studente investe gran parte della propria energia in obiettivi determinati da altri. Tuttavia, come evidenziato dalla ricerca e sottolineato da Sharan e Sharan (1998, pp. 45-46), “offrire premi per il fatto di aver imparato qualcosa può distogliere gli studenti dal proprio interesse e dall'iniziativa personale di studiare una materia per proprio conto” (cfr. anche: DeCharms, 1968; Deci, 1975; Piaget, 1973; Ryan, Connell, Deci, 1985; Weitz, Cameron, 1985). Motivare gli studenti all'apprendimento è certamente una grande sfida per la scuola contemporanea. Le riflessioni

teoriche e applicative della *Group Investigation* offrono spunti didattici importanti rispetto alla possibilità di favorire la motivazione intrinseca: nel momento in cui gli studenti scelgono l'ambito da esplorare con la loro ricerca, condividendo con gli altri membri del gruppo materiali e risorse, aumenta molto la loro motivazione, in quanto viene loro offerta "l'opportunità di esercitare un ragionevole grado di scelta riguardo al contenuto e al metodo del proprio studio" (Sharan, Sharan, 1998, p. 46) ponendo delle domande e prendendo delle decisioni rispetto agli argomenti da approfondire. In pratica, quanto più essi sentono che il problema che cercano di risolvere è collegato alle loro curiosità, esperienze, idee, sentimenti, tanto più cresce la loro motivazione intrinseca ad apprendere. Questo avviene in particolare all'interno di un ambiente "rassicurante" (Rogers, 1961). In un contesto centrato sulla valorizzazione della persona gli studenti si sentono infatti incoraggiati a porre domande, scegliere contenuti, decidere in merito a strategie da utilizzare e risorse, esplorare concetti e teorie, lavorare in piccolo gruppo.

f) La psicologia umanistica di Rogers, la pedagogia di Freire, la filosofia relazionale di Buber

Altri tre autori ci aiutano infine a chiarire con le loro riflessioni il contesto teorico nel quale si sviluppa la *Group Investigation*: Freire, Rogers e Buber. La pedagogia critica di Freire si propone come una pedagogia fondata sul dialogo e sull'unità tra azione e riflessione, e identifica il dialogo nella *parola*, che, rivelando le sue dimensioni di azione e di riflessione, assume il significato di prassi. Dal dialogo tra gli uomini, nel mondo e col mondo, ha origine la cultura come costruzione sociale. È nell'interazione, quindi, che si costruisce cultura, sia tra gli studenti, sia tra gli studenti e l'insegnante, che non può più essere visto come un "banchiere" che "deposita" la conoscenza. Richiamando l'idea di reciprocità, Freire evidenzia inoltre la necessità di

appellarsi all'altro come un soggetto portatore di parola, protagonista, attore, chiamato a diventare via via sempre maggiormente autonomo, sempre più indipendente ed espressione di risorse culturali significative (Freire, 2002, pp. 25-40; Milan, 2012, p. 28). In questo senso la *Group Investigation* si propone come un approccio “liberante” che invita gli studenti all'esercizio della curiosità, che è, per Freire, essenziale per la costruzione e la produzione delle conoscenze, per saper “prendere distanza” ed esercitare sguardo critico, per sviluppare le capacità di domandare e confrontare. In contesto multiculturale, inoltre, queste capacità sono costitutive del processo di conquista o riconquista della propria identità culturale, che ha il suo passaggio centrale nell'assumere ed essere assunti da una lingua e un discorso, da parte di chiunque, singolo o nazione, debba liberarsi da una condizione di colonizzazione (Freire, 1992, p.178).

Come già abbiamo evidenziato nel corso dei precedenti paragrafi, all'insegnante è richiesta quindi una rilettura attenta del proprio ruolo. Come sottolineato dalla psicologia umanistica (Rogers, 1961), il centro del processo educativo sono gli studenti, che dovrebbero avere la libertà di prendere l'iniziativa e di sviluppare l'apprendimento secondo i propri bisogni e interessi, all'interno di un contesto “rassicurante” in cui l'interazione è un elemento chiave.

Tale richiamo alla dimensione dialogica ci riporta inoltre a fare riferimento alla filosofia di Buber. Non è questa la sede per sintetizzare un pensiero così denso di suggestioni, in particolare dal punto di vista interculturale. Ci basti in questa sede ricordare la sua definizione sintetica dell'esistenza umana secondo le contrastanti prospettive dell'*Io-Tu* e dell'*Io-Esso*.. Secondo Buber è solo la relazione significativa *Io-Tu* che “libera” profondamente la persona, in quanto

luogo della reciprocità autentica e umanizzante, dove le qualità della persona-soggetto vengono rispettate e promosse, dove possono esplicarsi i valori positivi, quelli veramente educativi, interpersonali e sociali, perché in essi soltanto l'essere umano incontra o ritrova pienamente se stesso mentre si rapporta autenticamente all'altro (Milan, 2012, p. 27).

L'elemento centrale della riflessione buberiana è pertanto proprio nel *tra* (“*zwischen*”) che pone in relazione l'io e il tu, il singolo e l'altro, l'individuo e la comunità. Potremmo dire che il metodo cooperativo è il metodo didattico che meglio interpreta, nella concretezza della vita quotidiana, tale approccio filosofico, in cui viene inoltre sottolineata l'importanza di essere “singolo” per *correlarci* all'altro, sperimentando la possibilità/necessità di asserire la diversità rispetto all'altro *per* poi agirla nella relazione che unisce (Cavaleri, 2007, p. 80). Questa valorizzazione della singolarità per realizzare appieno la cooperazione è particolarmente sentita nella *Group Investigation*, in cui la responsabilità individuale insieme alla valorizzazione dell'apporto che ciascuno può dare al gruppo è essenziale per la realizzazione del compito.

2.5.2. Progettare un'attività con la *Group Investigation*

Strutturare un'attività con la *Group Investigation* significa prima di tutto sottolineare la rilevanza di quattro componenti che sono interrelate e si realizzano contemporaneamente (Sharan, Sharan, 1998, pp. 47-48; Tan, Sharan, 2006, pp. 13-14). Tali componenti sono:

- la *ricerca (inquiry)*: si riferisce all'organizzazione e alle procedure per fare in modo che il processo di apprendimento sia condotto come un processo di indagine. Nell'approccio della *Group Investigation* gli alunni sono membri di piccoli gruppi suddivisi secondo il particolare interesse

rispetto ad un argomento di studio. L'intera classe viene orientata dall'insegnante a condurre una ricerca su un argomento più ampio che poi viene suddiviso in sotto-argomenti ed è organizzata come una comunità di “ricercatori” (Thelen, 1981) che conducono la ricerca insieme;

- l'*interazione (interaction)*: fa riferimento alla dimensione sociale o interpersonale del processo di apprendimento. Infatti, quando gli studenti fanno ricerca insieme aumentano le opportunità di dialogo e di discussione;
- l'*interpretazione (interpretation)*: avviene sia a livello personale (comprensione individuale dell'argomento oggetto di studio) sia a livello di piccolo gruppo, dove la condivisione dei materiali aumenta la comprensione dal parte del singolo delle informazioni;
- la *motivazione (intrinsic motivation)*: come già abbiamo precedentemente accennato, gli studenti acquistano una maggiore autonomia che genera una maggiore motivazione intrinseca all'apprendimento.

Nel progettare e nel realizzare la ricerca di gruppo gli studenti procedono attraverso sei fasi consecutive (Sharan, Sharan, 1998) che presuppongono, come vedremo, un primo momento di pianificazione dell'intera classe, quindi una fase di studio individuale, poi una pianificazione di gruppo, quindi uno studio di gruppo. Alla fine i membri del gruppo presentano il proprio lavoro ai compagni, cosicché la ricerca si conclude con l'intera classe che funziona come “gruppo di gruppi” (Joyce, Weil, 1986; Miel, 1952; Sharan, Hertz-Lazarowitz, 1980; Sharan, Sharan, 1990; Sharan, 1998; Thelen, 1981).

Vediamo ora le sei fasi nel dettaglio (Sharan, Sharan, 1998, pp. 97-121).

Fase 1: La classe stabilisce i sotto-argomenti e si organizza in gruppi di ricerca.

Questa prima fase presuppone una sorta di “fase previa” in cui l'insegnante suscita l'interesse dell'intera classe per un argomento generale di ampia portata. Gli studenti vengono invitati a porre delle domande sull'argomento proposto dall'insegnante. Tutte le domande vengono trascritte e suddivise in categorie che diventano i sottoargomenti. Ogni studente sceglie il sotto-argomento che più gli interessa e su cui vorrebbe fare ricerca. I gruppi vengono formati in base all'interesse condiviso per il medesimo sotto-argomento.

Fase 2: I gruppi pianificano le loro ricerche

Gli studenti all'interno dei gruppi pianificano cooperativamente i passaggi successivi della loro ricerca. Dalla lista di domande che è stata generata a livello di gruppo classe essi scelgono quelle rilevanti per il loro sotto-argomento ed eventualmente ne aggiungono altre. In questa fase essi stabiliscono, anche con l'aiuto dell'insegnante e poi via via in modo sempre più autonomo, i materiali di cui hanno bisogno per la loro ricerca. A seconda del sotto-argomento il gruppo può decidere come organizzare la divisione dei compiti rispetto ai materiali da studiare e da approfondire. Gli studenti vengono invitati inoltre a stendere un piano di lavoro per organizzare anche dal punto di vista del rispetto dei tempi la loro attività.

Fase 3: I gruppi conducono le loro ricerche

I membri dei gruppi raccolgono le informazioni che provengono da varie fonti, le organizzano e le analizzano, anche con l'aiuto dell'insegnante. Ciò

che è stato scoperto viene presentato, discusso e integrato all'interno del gruppo al fine di preparare un lavoro che sintetizzi l'apporto di ciascuno.

Fase 4: I gruppi pianificano le loro presentazioni

I membri del gruppo decidono come presentare l'idea chiave del loro lavoro ai compagni degli altri gruppi. La presentazione può assumere varie forme: uno schema, una presentazione multimediale, la costruzione di un modello, la dimostrazione di un esperimento. Per pianificare al meglio una presentazione che sia realmente fruibile e utile per i compagni di classe, i rappresentanti dei gruppi si incontrano come “comitato guida” per coordinarsi rispetto alle modalità di presentazione. Questo “coordinamento” è importante perché la domanda di partenza, unica anche se vista e approfondita sotto vari punti di vista, fa sì che la classe possa riconoscersi, come già detto, come “gruppo di gruppi”.

Fase 5: I gruppi effettuano le loro presentazioni

I gruppi presentano il loro lavoro avendo cura di fornire una sintesi del percorso ai compagni in modo tale che tutti possano imparare dal lavoro di tutti.

Fase 6: Insegnante e studenti valutano le presentazioni

Si tratta di un momento delicato che coinvolge, ancora una volta cooperativamente, sia l'insegnante che gli studenti. La valutazione da parte dell'insegnante dovrebbe prendere in considerazione sia il prodotto finale sia le conoscenze acquisite dagli alunni nel corso della ricerca sia il processo

attraverso cui si è arrivati a tali conoscenze sia le esperienze individuali durante il percorso di ricerca.

Partendo da questi presupposti cercheremo di comprendere, ripercorrendo le tappe della ricerca, se e in che modo la *Group Investigation* possa essere considerata un approccio efficace per costituire cooperazione e se, promuovendo una valorizzazione della diversità, possa essere considerata una strategia efficace per sviluppare sensibilità interculturale.

Capitolo terzo

Strategia di ricerca

"Papà, credi che io potrei diventare razzista?"

Diventarlo è possibile: tutto dipende dall'educazione che avrai ricevuto. Tanto vale saperlo e impedirsi di esserlo, ovverossia, tanto vale accettare l'idea di essere anche noi capaci, un giorno, di avere sentimenti e comportamenti di rigetto nei confronti di qualcuno che non ci ha fatto niente, ma è differente da noi. E' una cosa che capita spesso. Ciascuno di noi, un giorno, può fare un gesto brutto, provare un sentimento cattivo. Quando uno è turbato da un essere che non gli è familiare, allora può pensare di essere meglio di lui: prova un sentimento sia di superiorità sia di inferiorità nei suoi riguardi, lo rifiuta, non vuole saperne di averlo come vicino, tanto meno come amico, semplicemente perché si tratta di qualcuno di diverso.

(Tahar Ben Jelloun, 2005, pp. 61-62)

3.1. Dal problema alle domande di ricerca

L'analisi precedentemente condotta ci ha permesso di riflettere sulla poliedricità di espressioni come “educazione interculturale”, “competenze interculturali” e “sensibilità interculturale”. Nello stesso tempo ci ha permesso di leggere come, in letteratura, il *cooperative learning* e la *Group Investigation* possano essere considerati strategie efficaci per promuovere educazione interculturale. È giunto ora il tempo di esplorare se e in che

modo è possibile realizzare percorsi scolastici curriculari realmente interculturali a scuola. Partiremo pertanto da una riflessione che ci viene offerta da Banks (2004, p. 291):

anche se è essenziale che tutti gli studenti acquisiscano competenze di base di alfabetizzazione, le competenze di base sono necessarie ma non sufficienti nel nostro mondo multiforme e inquieto... I più grandi problemi del mondo non derivano da persone che non sono in grado di leggere e scrivere. Sono il risultato di persone del mondo di diverse culture, etnie, religioni e nazioni, che non sono in grado di andare d'accordo e di lavorare insieme per risolvere problemi altrimenti irrisolvibili.

Questa considerazione ci riporta alla visione “ampia” dell’educazione interculturale, già presa in considerazione nel corso del primo capitolo, e che non può non essere *umanistica* (Portera, Secco, 1999), ovvero in grado di formare l’uomo e la donna, nel rispetto delle loro varie fasi evolutive e delle differenze di genere, etniche, politiche, religiose, valoriali (Portera, 2006, p. 88). Diventare persone significa portare in sé la profonda necessità del legame io/l’altro e dell’equilibrio uguaglianza/differenza (Melucci, 2000, p. 71). Ma questo processo non ha nulla di spontaneo. Infatti:

affinché dalla multiculturalità esistente in ogni parte del pianeta possano sfociare relazioni interculturali, è ineludibile l’intervento educativo: mediante finalità, metodi, mezzi che la pedagogia dispone, è indispensabile stimolare, promuovere e suscitare opportunamente il dialogo e l’interazione fra persone umane appartenenti a culture diverse (Portera, 2006, p. 89).

All’interno di questa cornice semantica, la scelta del problema di ricerca è stata una questione estremamente rilevante come “motivo di sfondo” per tutta l’indagine. Se è infatti necessario promuovere a scuola atteggiamenti di apertura e dialogo, è anche vero che essa, in particolare la scuola secondaria di secondo grado, è il luogo in cui si palesano atteggiamenti di forte chiusura verso la diversità, anche culturale (Aquario *et al.* 2008; Pagani,

Robustelli, 2010; 2011). La ricerca ha quindi preso l'avvio da una "situazione reale", ovvero dalla rilevazione, da parte di chi scrive, di una crescente situazione di disagio, manifestata da parte di un preciso gruppo di insegnanti di scuola secondaria di secondo grado di Verona e provincia referenti per l'educazione interculturale, in relazione alla presenza di "atteggiamenti di chiusura" da parte dei loro studenti verso la diversità, in particolare culturale. All'interno di questo gruppo di lavoro la domanda che gli insegnanti hanno esplicitato e che è diventata la prima domanda di ricerca è stata la seguente: *è possibile lavorare sull'accettazione e la valorizzazione della diversità a scuola, anche attraverso gli insegnamenti disciplinari?* E' possibile, in altri termini, costruire pratiche di educazione interculturale che, assumendo le caratteristiche di un percorso ben strutturato, siano in grado di abbracciare tutte le discipline di studio facendo contemporaneamente riflettere in chiave interculturale sulle competenze trasversali, riuscendo a cogliere la dimensione transculturale di ogni campo del sapere (Aquario *et al.*, 2008, p. 272)?

Questo aspetto è apparso sin dall'inizio estremamente importante sia per gli insegnanti coinvolti nel percorso di ricerca sia a livello di riflessione teorica. L'educazione interculturale è, infatti, un problema complesso e pluridimensionale che in Italia soffre ancora di "povertà teorica" (Abdallah-Pretceille, 1996; Tarozzi, 1998, 2011), pur essendo oggetto di ampie discussioni e riflessioni pedagogiche in tutta Europa (Alleman-Ghionda, 2009; Portera, 2003, 2008). In generale, si può affermare che i vari aspetti dell'educazione interculturale trovino come motivo unificante un approccio mirato a facilitare le relazioni a partire dal riconoscimento delle differenze, in modo da poter successivamente favorire la promozione del dialogo e dello scambio. Troppo spesso l'educazione interculturale, tuttavia, è stata ridotta a momenti episodici e sporadici al di fuori delle ore scolastiche (Tarozzi, 2011, p. 175), sebbene nel documento *La via italiana per l'educazione interculturale*, elaborato dall'Osservatorio nazionale per

l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale e assunto come sfondo di riferimento nel 2007 dal Ministero della Pubblica Istruzione appare ben chiaro che:

adottare la prospettiva interculturale, la promozione del dialogo e del confronto tra culture, significa non limitarsi soltanto a organizzare strategie di integrazione degli alunni immigrati o misure compensatorie di carattere speciale. Insegnare in una prospettiva interculturale vuol dire piuttosto assumere la diversità come *paradigma dell'identità stessa della scuola*, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze (MPI, 2007, pp. 3-4).

Questo richiama alla necessità per gli insegnanti di ripensare se stessi e di ripensare la scuola, con un'attenzione diversificata al curricolo non solo esplicito, ma anche implicito (Catarci, 2004), cui si collega un profondo rinnovamento dell'impostazione educativa, come ben evidenziato da autori come Damiano (1998), Gobbo (2000), Cambi (2001), che ritengono questo aspetto fondamentale all'interno di un processo educativo che miri a favorire lo sviluppo di sensibilità interculturale. Da un punto di vista didattico, acquista un ruolo centrale la riflessione sulle idee di cooperazione e di ascolto attivo. In questo modo l'educazione si pone il problema di come si possa imparare a vivere insieme, favorendo la capacità di "mettersi nei panni degli altri", acquisendo nel contempo la capacità di progettare insieme e di trasformare i conflitti in situazioni di potenzialità che non devono essere per forza "prevenute". Questo può significare anche abituarsi ad utilizzare una pluralità di sguardi sullo stesso argomento. Da tutto ciò consegue che l'educazione alla differenza non può essere oggetto specifico di una materia del curricolo e non può nemmeno essere un'"esperienza" staccata dalla sua globalità. Acquisisce inoltre fondamentale importanza comprendere quali siano gli elementi formativi che contribuiscono a sviluppare adeguate competenze relazionali e sensibilità interculturale all'interno di ogni percorso disciplinare che, a sua volta, non può più essere inteso meramente

come “disciplinare”. Pertanto, partendo dalla consapevolezza che ogni classe può essere definita “multiculturale” (dando al termine “cultura” un significato ampio non sovrapponibile ad “etnia”) ed evitando di associare le differenze culturali solo al colore della pelle o alla nazionalità, sarebbe auspicabile procedere ad una revisione in chiave interculturale di tutto l’impianto curricolare, non solo dal punto di vista dei contenuti, ma anche dal punto di vista delle strategie didattiche che veicolano tali contenuti.

Rispetto a questa domanda è stato tuttavia necessario in primo esplorare anche (in particolare dando voce agli studenti che hanno partecipato al percorso) *se e a quali condizioni può darsi cooperazione a scuola e quali sono i fattori che la possono influenzare*. Solo dopo aver riflettuto su questo è stato possibile approfondire *se la cooperazione possa influenzare il modo di leggere la diversità, in particolare culturale, ma non solo* e, quindi, enucleare un’ulteriore domanda di ricerca: *è possibile per gli studenti maturare nella loro stessa percezione e nella percezione dei loro insegnanti, atteggiamenti di maggiore apertura verso la diversità attraverso percorsi didattici strutturati con il cooperative learning (in particolare con l’approccio della Group Investigation?* È noto, infatti, che esiste un’ampia letteratura a suffragio dell’ipotesi che strategie didattiche cooperative sollecitino negli studenti maggiori capacità di disponibilità verso l’altro (intesa come capacità di ascolto, di cambiare opinione, di partecipazione attiva durante le attività), di ascolto reciproco e interazione costruttiva (aiutare l’altro, apprezzare l’apporto che ciascuno può dare al lavoro di gruppo), che gli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca-azione hanno peraltro stabilito essere gli elementi chiave che rendono “visibile” la sensibilità interculturale. Tuttavia, l’approccio decisamente *partecipativo* di tutta la ricerca ha richiesto di non dare nulla per assodato, ma di ri-partire ogni volta, come vedremo meglio in seguito, dalla voce di chi ha partecipato come *soggetto attivo* a tutto il percorso.

Partendo da questi interrogativi di base è stato possibile individuare delle

finalità e degli obiettivi più specifici per tutta la ricerca.

3.2. Finalità, obiettivi e ipotesi della ricerca

Stanti tali premesse, sulla base del quadro teorico di riferimento e delle ricerche precedenti, la *finalità generale* della presente ricerca è stato quello di aiutare gli insegnanti a prendere maggiore coscienza della realtà in cui essi si trovano ad operare, sostenendoli nella progettazione, osservazione e gestione di processi interculturali all'interno del proprio "lavoro sul campo" in una logica di ricerca-azione.

Nello stesso tempo, rispetto agli interrogativi prima esplicitati e rispetto a tale finalità, gli *obiettivi della ricerca* possono essere così sintetizzati:

- indagare *se e a quali condizioni è possibile sviluppare percorsi di apprendimento effettivamente cooperativo a scuola;*
- indagare *se attraverso percorsi didattici strutturati con il cooperative learning (in particolare con l'approccio della Group Investigation), le alunne e gli alunni maturino, nella loro stessa percezione e nella percezione dei loro insegnanti, atteggiamenti di maggiore apertura verso la diversità;*
- osservare *le strategie che gli insegnanti mettono in atto per promuovere l'educazione interculturale all'interno di percorsi curricolari "ordinari" e in che modo essi "vivono" questo mutamento rispetto alle strategie didattiche abituali;*
- *delineare una definizione "ampia" di sensibilità interculturale partendo dalla letteratura esistente e integrandola con i suggerimenti e le riflessioni derivanti dagli insegnanti impegnati nel percorso di ricerca-azione.*

Si tratta di obiettivi indubbiamente ambiziosi e complessi, in particolare il

secondo, che è quello centrale per tutta la ricerca¹⁶.

Esso parte dall'ipotesi di fondo che una maggiore apertura e disponibilità verso l'altro più "vicino" (il compagno, la compagna di classe), facilitate da percorsi didattici di tipo cooperativo, potrebbero in qualche modo influenzare un più generale atteggiamento degli studenti verso la diversità, lavorando sui pregiudizi e sugli stereotipi, e rendendo i ragazzi e le ragazze più "accoglienti". Come evidenziato dai risultati di una meta-analisi degli studi che usano l'ipotesi del contatto condotta da Pettigrew e Tropp (2000), l'interazione faccia a faccia (uno dei principi chiave del *cooperative learning* insieme all'interdipendenza positiva) tende a ridurre il pregiudizio. In secondo luogo, i risultati di tale meta-analisi fanno supporre che l'ipotesi del contatto possa espandersi all'intero *outgroup*, ben oltre i soggetti interessati ad una particolare interazione. In aggiunta a ciò, secondo Pettigrew (1998), studi effettuati in diverse nazioni inducono a concludere che un agente davvero capace di causare la riduzione del pregiudizio è l'amicizia. Sulla scorta di queste affermazioni, Volpato e Manganelli Rattazzi (2000) attraverso una ricerca in cui analizzavano i diversi tipi di contatto che i giovani italiani di una città del nord Italia avevano con gli immigrati, mettendoli a confronto con i loro livelli di pregiudizio, hanno rilevato che chi aveva potuto sviluppare amicizie con membri dell'*outgroup* aveva livelli più bassi di pregiudizio in generale. In altri termini, la generalizzazione di un'esperienza di rapporto positivo avviene in misura maggiore quanto più questo rapporto viene vissuto e concettualizzato non tanto come interpersonale, ma come frutto di un'interazione tra gruppi (Aquario *et al.*, 2008, p. 277). Lavorare con il *cooperative learning* potrebbe quindi, almeno potenzialmente, diventare una strategia molto importante per favorire atteggiamenti di apertura nei confronti della diversità, in particolare culturale, e per promuovere "competenza interculturale", sviluppando in

¹⁶ Rispetto al primo obiettivo si veda il paragrafo precedente.

primo luogo atteggiamenti di “sensibilità interculturale”. In altri termini, lavorare e imparare insieme condividendo un obiettivo comune e all’interno di percorsi didattici strutturati con modalità diversificate e significative per chi apprende potrebbe facilitare lo sviluppo di contesti di interazione interculturale capaci, a loro volta, di provocare cambiamenti in termini di categorie e rappresentazioni cognitive. Tali percorsi possono infatti sostenere quei processi di de-costruzione degli stereotipi che rafforzano le categorie noi-loro che sono alla base di atteggiamenti razzisti (Aquario *et al.*, 2008, p. 276). Particolarmente rilevanti per tali considerazioni ci sembrano le riflessioni di Hewstone e Brown (1986; Crysochoou, 2006, pp. 71-72) Secondo questi autori per generalizzare atteggiamenti positivi nei confronti dell’alterità, in particolare culturale, è necessario puntare sull’interazione a livello di intergruppi, sottolineando contemporaneamente l’importanza di un’interazione realmente *cooperativa* in modo che i gruppi con ruoli complementari lavorino per raggiungere obiettivi comuni, costruendo insieme scenari di “interdipendenza” (Sharan, Sharan, 1998; Cohen, 1999). Lo scopo è far cogliere agli adolescenti che gruppi diversi possono assumere ruoli distinti e complementari nel raggiungere mete comuni. Evidenze empiriche hanno fornito sostegno a questa ipotesi (Deschamps, Brown, 1983; Van Oudenhoven *et al.*, 1996; Wilder, 1984).

Pur tenendo ferme tali considerazioni, non possiamo tuttavia tralasciare che nel corso della realizzazione della ricerca si sono manifestate alcune criticità rispetto alla possibilità di costruire percorsi “trasformativi” di “interdipendenza positiva” tra gli studenti. In altre parole non sempre è stato possibile leggere effettivi cambi di atteggiamento da parte degli studenti impegnati nel percorso cooperativo. Certamente ogni cambiamento necessita di tempi molto più lunghi di un percorso di ricerca dottorale. Tuttavia, tale considerazione ha aiutato a focalizzare l’attenzione sulle criticità e sulle potenzialità del percorso realizzato con gli insegnanti e con gli studenti. Anticipando qui alcune considerazioni, su cui ci soffermeremo

maggiormente quando presenteremo i risultati dell'analisi dei dati del questionario e degli incidenti critici, potremmo dire che ciò che è emerso in alcune situazioni, e che viene confermato in letteratura, è che l'incontro e lo scambio, per quanto "pensati" e "preparati", non portano automaticamente alla valorizzazione delle differenze. In alcuni casi, addirittura, esperienze difficili di incontro e scambio possono generalizzare atteggiamenti ancora più negativi verso la diversità. Ciò implica un'attenzione particolare nel momento in cui si strutturano percorsi cooperativi finalizzati anche a questo scopo. Come infatti emerge dalla letteratura, perché ci sia davvero "interdipendenza" tra i membri di un gruppo, e quindi valorizzazione delle specificità di ciascuno, occorre anche sottolineare l'importanza della complementarità dei ruoli, che non è solo caratteristica cruciale del *cooperative learning*, ma anche un "nodo critico", per la carica innovativa che tale presupposto possiede, per gli insegnanti rispetto ad un'effettiva organizzazione didattica. Essa non è solo difficile da costruire "in pratica" in contesti estremamente eterogenei, come sottolineato dagli insegnanti stessi, ma può minare la condizione di uguaglianza di *status* dei gruppi, che è un aspetto cruciale per l'ipotesi del contatto.

Non da ultimo, gli insegnanti hanno evidenziato e ripreso più volte, sia all'interno delle interviste semi-strutturate focalizzate sia in momenti di discussione più informale, la necessità di promuovere e sostenere *collegialmente*, e quindi in forma il più possibile continuativa e condivisa, strategie di lavoro che sostengano, valorizzino e aiutino a concettualizzare la diversità. In pratica, per usare le parole dei docenti, ma anche degli studenti interrogati all'interno dei *focus group*, il *cooperative learning* "non funziona", o comunque perde di rilevanza, se rimane una pratica sporadica e occasionale, magari ad appannaggio di un singolo docente all'interno del consiglio di classe.

Esiste un'ulteriore elemento di criticità, cui abbiamo già accennato, relativo alla possibilità di "generalizzare" i risultati di alcuni atteggiamenti che

possono evolversi positivamente a partire dalla classe in contesti via via più ampi. Infatti, anche quando gli atteggiamenti degli studenti si evolvono – nella percezione degli insegnanti – verso una maggior apertura e disponibilità verso l’altro – questo non sembra trovare risposta statisticamente significativa¹⁷ nei questionari in cui viene esplorato l’atteggiamento degli studenti verso la diversità in modo più ampio. Una prima ragione di ciò è da ricercarsi nel già considerato fattore “tempo”, inteso come durata della ricerca. È però anche necessario chiedersi se e come le esperienze interculturali, vissute all'interno di un contesto specifico, possano diventare “trasferibili”, ovvero avere effetti positivi nello sviluppare competenze interculturali utili nel tempo e in ambiti diversi, tenendo presente che spesso “l’abbondanza di contesti multipli che caratterizza le geografie degli adolescenti rende particolarmente complicato tale ‘trasferimento’” (Alegre, 2004). È chiaro che non è possibile procedere per semplificazioni in questo campo, anche perché molto spesso gli atteggiamenti negativi verso la diversità non sono altro che la punta di un *iceberg*, di cui sarebbe fondamentale analizzare il sommerso per progettare un’azione sistematica. A tale proposito, Stephan e Stephan (2000), suggeriscono, ad esempio, che atteggiamenti negativi verso il cosiddetto *outgroup* potrebbero essere causati da sentimenti di ansia determinati a loro volta da differenti antecedenti alla minaccia, quali la qualità del contatto, lo *status* dei gruppi, quanto si conosce dell’*outgroup*, la rilevanza personale dell’interazione, l’identificazione con l’*ingroup* (Cryssochoou, 2006, p. 72). Per ridurre il pregiudizio e lavorare di conseguenza sugli atteggiamenti verso la diversità culturale dovremmo pertanto poter entrare nel profondo di ciascuno di questi fattori. Questa possibilità è parsa tuttavia non percorribile all'interno dello specifico del nostro progetto e pertanto, nella

¹⁷ Nonostante, come vedremo nelle pagine seguenti, non ci sia una differenza statisticamente significativa nelle risposte al questionario nelle tre rilevazioni proposte, ci sono tuttavia degli elementi che inducono a presupporre un cambiamento “potenziale” da parte degli studenti che hanno partecipato al percorso.

consapevolezza della complessità della questione, si è deciso di non concentrare l'attenzione sulle motivazioni più profonde per cui tali atteggiamenti potessero cambiare.

Esiste inoltre un altro aspetto importante rispetto alla possibilità di riconoscere al *cooperative learning* un potenziale “trasformativo”.

All'interno di percorsi didattici strutturati con modalità cooperativa, infatti, non solo gli studenti maturano (o possono maturare) nuovi atteggiamenti verso la diversità. Se consideriamo il contesto scolastico appunto come un *contextum*, nel senso etimologico del termine, è necessario riflettere anche su ciò che avviene negli insegnanti in termini di cambiamento personale e professionale all'interno di percorsi cooperativi. Utilizzare questo metodo significa per gli insegnanti “ripensarsi” e rimettersi in costante discussione, accettando – come vedremo in seguito – di ridefinire il proprio ruolo professionale e non solo. È anzi questa “ridefinizione” del proprio *essere* in classe che può influire sulla possibilità della cooperazione tra gli studenti e, in seconda battuta, sul modo con cui gli studenti vivono l'esperienza dell'essere e del lavorare con l'altro come un valore e un arricchimento. Il terzo obiettivo della ricerca (*osservare le strategie che gli insegnanti mettono in atto per promuovere l'educazione interculturale all'interno di percorsi curricolari 'ordinari' e in che modo essi 'vivono' questo mutamento rispetto alle strategie didattiche abituali*) si è concentrato su questo aspetto. Gli insegnanti coinvolti nel percorso di ricerca non hanno, infatti, solo promosso strategie cooperative, ma anche “fatto esperienza” di cooperazione nel gruppo di ricerca-azione. Attraverso quest'ultima essi, promovendo la riflessione sull'agire e quindi un cambiamento sui risultati dell'azione (Hatton, Smith, 1995), possono “connettere” la propria pratica quotidiana con le teorie che guidano la ricerca educativa e, pertanto, l'insegnamento alla ricerca. In questo modo, le strategie che gli insegnanti mettono in atto si trasformano e, attraverso di esse, viene trasformato il ruolo degli insegnanti stessi in classe. Nel prossimo paragrafo rifletteremo

pertanto su come la metodologia di ricerca scelta ci sia sembrata sin dall'inizio coerente per il raggiungimento di tale obiettivo. Nel contempo diventerà via via più chiaro anche come proprio la riflessione collaborativa all'interno del gruppo di ricerca-azione abbia permesso di raggiungere il quarto obiettivo (*delineare, in un confronto costante con gli insegnanti impegnati nel percorso di ricerca-azione, una definizione 'ampia' di competenza interculturale*). A questo proposito, non pare inoltre da tralasciare il fatto che la costante condivisione di contenuti e di riflessioni con gli insegnanti abbia rappresentato un valore aggiunto al percorso, anche dal punto di vista professionale e umano, da parte di chi scrive.

3.3. La scelta di una metodologia di ricerca

Come si evince dalle finalità e dagli obiettivi indicati nel precedente paragrafo, la ricerca si presenta come uno studio “intensivo” di un fenomeno delimitato dal punto di vista spaziale osservato per un periodo limitato nel tempo. Per questo motivo può essere definita come un *case study*, seppure in un’accezione più ampia di quanto il *case study* sia comunemente inteso (Gerring, 2004, p. 342), ovvero semplicemente come un approccio utile a chiarire ciò che avviene in un determinato contesto (Bell, 1999). Utilizzare questa definizione ci è sembrato utile per “generalizzare” i risultati di un percorso che sarebbe stato altrimenti limitato alle specificità dei contesti analizzati. Secondo Gerring (2004, p. 342), infatti, un “caso” è composto di una serie di dimensioni rilevanti (“variabili”), ognuna delle quali si fonda su una serie di osservazioni. Proprio per questa attenzione all’analisi dei processi (Bennett, 2004, pp. 22-23), nonché delle variabili che inducono tali processi, potenzialmente riconducibili a situazioni più o meno vicine, definire il proprio ambito di ricerca un caso di studio non significa limitarne le possibili generalizzazioni ad altri contesti, ma, anzi, operare un tentativo di gettare un fascio di luce su situazioni potenzialmente simili (Gerring, 2004, p. 343). In questo senso, un

“caso” può non essere letto solo come un fenomeno sociale singolo, ma può “uscire da se stesso” e implicare un certo senso di generalità. Troviamo in questo assunto un collegamento con l’approccio di ricerca adottato, ovvero quello della ricerca-azione. Quest’ultima si configura infatti, come esplicheremo meglio nel prossimo paragrafo, come un approccio di ricerca che cerca di cogliere e monitorare i processi di cambiamento che avvengono in una determinata situazione in un periodo di tempo definito allo scopo di migliorare una situazione problematica all’interno di un particolare contesto attraverso la pratica dell’autoriflessione (Cohen, Manion, Morrison, 2004, pp. 297-312; Kemmis, McTaggart, 1982; Ebbutt, 1985; Elliott, 1991; McKernan, 1991; McNiff, 2002).

3.3.1. La ricerca-azione come approccio di ricerca

Le riflessioni fin qui condotte ci permettono di affermare che uno degli aspetti a cui si è voluto dare più rilievo nel corso del lavoro è stato il coinvolgimento degli operatori della scuola nella ricerca, che ha visto la necessità di instaurare sin dall’inizio una profonda collaborazione tra gli insegnanti e la ricercatrice. Come sottolineato da Bove (2009, p. 24)

si tratta di una posizione che apre la riflessione in senso bilaterale: è un invito alla ricerca affinché si ispiri ai problemi che si presentano nella pratica e su essi fondi le proprie argomentazioni, ma è anche un invito ai pratici affinché si svincolino da sguardi consueti sulle loro dimensioni educative e si aprano a processi di interrogazione critica sui fenomeni.

Gli insegnanti, in prima battuta, e gli studenti, in secondo luogo, hanno, da un lato, dato voce al *processo* di sviluppo di sensibilità interculturale, d'altro lato si sono posti come attivi promotori del processo stesso. In particolare, i soggetti privilegiati della presente ricerca sono stati gli insegnanti, in quanto, a partire dalla definizione di una situazione da loro stessi definita

come problematica, sono stati chiamati ad “aggiornare” la loro didattica non solo in base a tale problema specifico, ma anche rispetto ad *input* nuovi che provengono da un mondo in cambiamento, che richiede che gli studenti imparino a scuola ad agire competenze chiave, di cui fa parte anche quella di interagire in situazioni complesse ed eterogenee (Rychen, 2007, pp. 123-127).

Per questi motivi, la ricerca-azione ci è parsa, sin dall’inizio, la metodologia di ricerca più adeguata, sia in quanto “efficace strumento di potenziamento didattico” (Kemmis, McTaggart, 1982), e quindi in quanto “formativa”, sia come modalità per interrogare criticamente, e quindi studiare, l’esperienza. Se partiamo, infatti, dalla necessità – riconosciuta tanto dai docenti quanto dagli studenti – di una riflessione su un modo di “fare scuola” che tenga conto delle diversità, stimolando la cooperazione nell’apprendimento, possiamo dire che

il discente è teso ad apprendere per scoperta quanto più il docente è intenzionato o messo nella condizione di entrare nel vivo dell’esperienza didattica, scendendo dalla cattedra allo scopo di interagire costruttivamente con la dimensione vitale (e non ideale) della classe e dei suoi singoli componenti (Travaglini, 2002, p. 180).

In sintesi, possiamo sostenere che lavorare secondo un approccio di ricerca-azione ha permesso in primo luogo una riflessione sul “potenziamento didattico” dell’agire educativo degli insegnanti partecipanti (che essi leggono come aspetto fondamentale, secondo quanto emerso in maniera evidente nei *focus group* condotti nel primo anno di ricerca.); in secondo luogo, dal punto di vista della ricerca, tale approccio è parso la strategia più adeguata per intervenire all’interno di un contesto problematico. Come sottolineato da Losito (Losito, Pozzo, 2005, p. 30),

la ricerca-azione è un’*indagine riflessiva* condotta dall’*insegnante ricercatore* in prima persona nel proprio *contesto*, a partire da una *situazione problematica*, con lo scopo di

migliorare la comprensione della situazione in cui opera e la qualità dell'azione attraverso un coinvolgimento di tutti gli attori, mediante un controllo sistematico dei processi. I dati esaminati da una pluralità dei punti di vista in un contesto di condivisione ne costituiscono la principale forma di validazione.

Ciò che emerge da tale definizione è il ruolo centrale dell'insegnante - più che del ricercatore accademico che “conduce” la ricerca - all'interno del percorso di ricerca-azione. Ciò implica un'esplicitazione da parte di chi scrive rispetto al ruolo che gli insegnanti hanno rivestito nel corso della ricerca. Quest'ultima è stata costruita, sin dall'inizio, *con* gli insegnanti, che per primi e direttamente hanno esplicitato il problema, quindi cercato di delimitarlo, poi osservato che cosa accadeva in classe, riportando pensieri, opinioni, punti di vista. La sfida è stata fin dall'inizio di pensare la ricerca come “collaborativa”, nel senso che, come evidenziato da Bove (2007, p. 25) i partecipanti sono stati coinvolti non solo della dimensione più pratica della ricerca (il fare), ma anche, in parte, nelle interazioni discorsive ad essa peculiari (l'interpretare). In questo senso la ricerca non è stata fatta *sulle* persone ma *con* le persone. In questo senso i partecipanti alla ricerca non sono stati oggetti dell'indagine, ma co-soggetti e co-ricercatori (Mortari, 2007, pp. 136-137). Questo significa anche che se, da un lato, i soggetti coinvolti nella ricerca (in questo caso gli insegnanti) hanno potuto mettere a tema i loro saperi sull'esperienza ripensando alle loro pratiche educative e mutandole grazie ai nuovi *input* formativi derivanti dalle domande dei ricercatori e dalle necessità teoriche della ricerca, d'altro lato, anche il percorso di formazione con gli insegnanti è potuto diventare ricerca, in quanto tale formazione è stata, come evidenziato da Bove (2007, p. 25)

pensata come un fenomeno che ha tra le sue finalità la comprensione dei fenomeni e l'apertura a una nuova interpretazione, l'ampliamento delle prospettive di interpretazione degli eventi anche attraverso l'esposizione a quelle altrui e non come la riproduzione statica e cristallizzata di una lettura del fenomeno.

Inoltre, gli insegnanti sono stati progressivamente guidati ad assumere una postura di ricerca (come evidenziato nella precedente definizione di Trombetta), prima di tutto prendendo consapevolezza di che cosa potesse significare *essere* in un percorso di ricerca-azione prima ancora dell'inizio del percorso di ricerca stesso, attraverso una riflessione e una condivisione sui vari *step* in cui era articolato il progetto di cui essi sono stati, appunto, protagonisti attivi. Ciò ha condotto gli insegnanti a fare esperienza diretta della “ricorsività” e della “pensabilità” delle proprie azioni educative, il che, significa, appunto, porsi in una prospettiva di “ricerca” e di progettualità mai disgiunta dall’operatività. Per usare le parole di Trombetta (2000, pp. 8-9), possiamo quindi affermare che

risolvere un problema vuol dire, in primo luogo, *spiegare* un fatto o *progettare* qualcosa. Spiegare, infatti, connota quel complesso di operazioni mentali attraverso le quali si deducono asserzioni da condizioni antecedenti o simultanee. Progettare, d’altro canto, significa prevedere le condizioni atte ad accertare se accade l’evento desiderato, guidarlo e controllarlo nella sua realizzazione in quanto il fatto da spiegare e da costruire si presenta problematico in base a leggi oggettive e a considerazioni soggettive di opportunità. Solo successivamente a queste operazioni mentali si passerà all’azione vera e propria. Risolvere un problema, inoltre, significa *studiarlo*, ossia, in primo luogo, *interessarsene* e, quindi riferirsi a un’*aspettativa*, a un’*intenzionalità* che guida lo studioso o chi intende risolvere quel problema. È solo attraverso il desiderio di risolvere qualcosa e di elaborare intenzionalità e aspettative che si potrà agire per risolvere quel particolare problema.

Nello stesso tempo il cuore della ricerca-azione sta nella “condivisione” del problema da risolvere. Come sottolineato da Galliani e Costa (2000, p. 11)

nei progetti e nelle pratiche della ricerca-azione nella scuola, realmente finalizzate al mutamento educativo e alla trasformazione attiva dei saperi, occorre mantenere una ferrea fedeltà ai *paradigmi interazionisti*, per cui le intenzionalità di tutti gli attori

(ricercatori ed educatori) si devono manifestare in azioni non solo partecipate, ma decise attraverso la negoziazione.

La trasformazione dei dati d'esperienza in dati scientifici può avvenire, infatti, solo attraverso una riflessione comune, che si costruisce attraverso una condivisione dei linguaggi e dei valori. Esiste allora una dimensione aggiuntiva all'*essere in ricerca*, che è quella dell'*essere in ricerca insieme* all'interno di un gruppo in cui agli insegnanti si aggiunge anche una figura "altra", che non è insegnante ma lavora con gli insegnanti e che accetta di "partecipare" a ciò che avviene all'interno del gruppo, facilitando la riflessione e la partecipazione di tutti, collocando l'agito e il vissuto all'interno di un sistema teorico più ampio. L'idea del *gruppo* che fa ricerca ci porta agli studi di Lewin, al cui approccio facciamo esplicito riferimento, per il quale il gruppo viene inteso come qualcosa di più o, per meglio dire, di diverso dalla somma dei suoi membri. La riflessione di un gruppo in merito ad un problema non è quindi la somma di più riflessioni, ma un prodotto nuovo, diverso dalla riflessione di ogni singolo componente del gruppo. Questa considerazione è fondamentale: se in un processo di ricerca-azione lo scopo è quello di produrre un cambiamento all'interno di una situazione riconosciuta come problematica, lo scambio di idee, la loro interconnessione, la molteplicità dei punti di vista, l'apertura al possibile conflitto, l'accettazione della *crisis* (nel senso etimologico del termine di "cambiamento") sono elementi essenziali. Attraverso la dimensione del gruppo è possibile "uscire da sé" e a superare il rischio dell'autoanalisi concepita come pratica individualistica, che porta spesso i limiti di una chiusura autoreferenziale circoscritta entro i limiti del proprio stile cognitivo. Come sottolineato da Mortari (2009, p. 236), che riprende le riflessioni di Gergen e Gergen (1995, p. 78)

la gnoseologia socio-costruttivista porta a preferire la riflessione-condivisa-con-altri alla

riflessione-in-solitudine, perché quando l'auto-osservazione manca della problematizzazione autentica che viene dal confronto col differente da sé, rischia di ridursi ad un'analisi inerte, mancante di provocazioni trasformative.

Stanti queste premesse, nonostante la difficoltà di dare una definizione univoca e onnicomprensiva a tale approccio di ricerca (Cohen, Manion, 2007, p. 297), è possibile, sulla scorta di Lewin¹⁸ (1946; 1958), configurare la ricerca-azione come una “spirale di provvedimenti” (Trombetta & Rosiello, 2000, p. 85) che si compongono di tre elementi essenziali:

- pianificazione
- esecuzione
- inchiesta sui risultati dell'azione.

Quest'ultima porta a sua volta al quarto elemento fondamentale per “riavviare” il processo:

- ri-pianificazione sulla base dei risultati.

Come si vede, il ciclo è virtualmente infinito. All'interno di tale percorso ciclico, ciascuno nel gruppo è chiamato a contribuire per poter “far propria” la fase in corso ed attivare la fase successiva diventando protagonista attivo di tutto il processo. Ne deriva, in conclusione, un arricchimento che può nascere solo dallo scambio all'interno del gruppo di lavoro, e che può indurre un reale cambiamento sia nei docenti che vi partecipano sia, potenzialmente, per il contesto scolastico in cui tali docenti sono inseriti (Haggarty, Postlethwaite, 2007).

Come già accennato, esiste inoltre un altro nodo importante su cui soffermarsi e che è stato particolarmente rilevante per il nostro percorso di ricerca: la necessità di leggere le “contaminazioni” tra formazione e ricerca educativa e le implicazioni della formazione a livello di ricerca educativa.

¹⁸ La scelta di adottare all'interno della ricerca l'approccio lewiniano è dovuta al fatto che rispetto a questo modello di base, sono fiorite, dopo la morte di Lewin, teorizzazioni svariate (Trombetta, 2000, p. 100), che hanno progressivamente svuotato il pensiero originario di Lewin, seppur aprendosi verso nuovi orizzonti.

Come già anticipato, nel lavoro di ricerca agli insegnanti non è stato solamente proposto di osservare che cosa accade agli studenti quando si utilizza il *cooperative learning*. Il gruppo degli insegnanti in cui avviene la ricerca-azione lavora utilizzando modalità cooperative, facendo proprie nuove strategie didattiche che mettono al centro la mediazione e l'interazione sociale, discutendone insieme limiti, implicazioni e potenzialità. Il *cooperative learning* diventa anche una strategia per ripensare la scuola come *knowledge building community* (Scardamalia, Bereiter, 1993), favorendo negli insegnanti la possibilità di riscoprire dimensioni nuove, avendo l'occasione di ripensarsi non più come “risolutori di problemi strumentali” e di emergenza, ma come artefici creativi e “riflessivi” del proprio agire (Schön, 1983; 2006; Mortari, 2005; 2009) e delle proprie scelte. Tutto ciò è realizzato nei contesti di pratica quotidiana, che vengono quindi visti come “campi di esperienza problematica” che possono essere esplorati, indagati, trasformati (Engeström, 2009). Il punto importante è che all'interno di tale contesto di scambio gli insegnanti coinvolti nella ricerca non si limitano ad apprendere qualcosa di “nuovo” dal punto di vista didattico, ma “costruiscono” qualcosa di nuovo nella loro attività collettiva, implementandolo e ri-definendolo nella pratica (Engeström, Sannino, 2010, p. 2). *Essere* in ricerca significa, infatti, scegliere consapevolmente di “tenere insieme il conoscere e l'agire” (Trombetta, 2000, p. 9) e soprattutto accettare di entrare in una dimensione “problematica” dell'esistenza. Il richiamo a Dewey appare ineludibile. Già nel 1916, infatti, egli aveva scritto che solo un insegnante-ricercatore che intraprende una “esperienza attiva” di ricerca sarà capace d'interiorizzare l'esperienza stessa della ricerca e crescere sia come ricercatore che come insegnante. Questo richiamo alla necessità dell'interiorizzazione ci spinge ad entrare nell'affascinante campo della *riflessione*, tema caro a Schön, che sottolinea la differenza tra *reflection-in-action* (riflessione *durante* l'azione) e *reflection-on-action* (riflessione *sull'*azione e quindi *dopo* l'azione). Come

sottolineato da Schön (1983, p. 68), infatti

quando qualcuno riflette *durante* l'azione, diventa un ricercatore nel contesto della pratica. Egli non dipende dalle categorie di teorie e tecniche stabilite, ma stabilisce piuttosto una teoria nel caso unico [...]. Non separa il pensare dal fare, elaborando un proprio percorso per arrivare a una decisione che dovrà successivamente tradurre in azione. Dal momento che la sua rappresentazione rappresenta già un'azione, la realizzazione della decisione è interna alla fase dell'indagine. In questo modo la riflessione nel corso dell'azione può procedere anche in una situazione di incertezza o di unicità.

In altri termini, è la riflessione che diventa guida per l'agire, come evidenziato da Killion e Todnem (1991), che, allargando il campo d'indagine di Schön, parlano di una *reflection-for-action*. Perché ciò avvenga il contesto collaborativo è fondamentale, in quanto induce il passaggio dall'*autobiographical reflection*, riflessione individuale sulle proprie storie, credenze, valori e su come questi possono influenzare le nostre azioni¹⁹, alla *collaborative reflection*, riflessione condivisa con altri con lo scopo di integrare la propria comprensione con quella degli altri, alla *communal reflection*, riflessione allargata e condivisa con altri per cambiare un contesto sociale (Noffke, Stevenson, 1995). È infatti il passaggio dall'*internally directed reflection* all'*externally directed reflection*, che appare fondamentale per trovare soluzione a delle situazioni problematiche (Hendricks, 1996).

Per concludere, per la nostra ricerca si è quindi riferimento ai seguenti ai seguenti aspetti peculiari della ricerca-azione:

- il fatto che per giungere alla risoluzione dei problemi sia essenziale

¹⁹ In questo senso appare significativo il contributo di Baldacci (2001, p. 49), il quale parlando della ricerca-azione sostiene che “un aspetto fondamentale di questo genere di investigazione è comprendere il senso che tale soggetto (o gruppo di soggetti) attribuisce alla propria esperienza, alle proprie condotte”.

- avviare processi di mutua collaborazione;
- la necessità di un coinvolgimento di tutti gli operatori che partecipano alla ricerca;
- l'acquisizione esplicita (ed esplicitata) di conoscenze durante il processo di ricerca;
- la necessità per questo tipo di ricerca di portare ad un cambiamento sociale;
- il fatto che si crei una profonda collaborazione tra il ricercatore e gli operatori.

Non da ultimo, ci sembra importante sottolineare il forte rilievo dato alla dimensione dialogica tipico di tale approccio e che ha improntato tutta la ricerca. Esso si è esplicitato non solo tra gli studenti impegnati in percorsi cooperativi, ma anche tra insegnanti e studenti, tra gli insegnanti fra loro, tra insegnanti e ricercatrice, e viceversa. Questo ha dato a tutti gli attori in gioco la possibilità di mettere in campo il proprio sapere, di ridiscuterlo, di sentirlo sempre come *in fieri* e in evoluzione, grazie appunto al dialogo e all'interazione. Come osservato da Bove (2009, p. 24), gli attori dei processi educativi hanno *già* un loro sapere, basato sull'esperienza ed esso è necessario ai ricercatori per raggiungere i loro obiettivi conoscitivi. I ricercatori si pongono allora come facilitatori di “processi euristici e di riflessione sull'esperienza” (Mortari, 2007, p. 138) e pertanto possono contribuire ad attivare la partecipazione dei soggetti stessi.

3.3.2. Ricerca-azione come *expansive learning*?

Un altro nodo importante sta nell'idea della “spirale” che suggerisce di accostare il modo in cui gli insegnanti esperiscono il cambiamento attraverso un percorso di ricerca-azione in cui essi sviluppano e discutono nuove conoscenze, in un continuo processo di negoziazione e ri-definizione delle stesse, e la teoria dell'attività e dell'*expansive learning* (Engeström, 1987). Non è questa la sede per una disamina approfondita di tale teoria, ma

è possibile leggerne alcuni aspetti in relazione a quanto abbiamo detto sulla ricerca-azione. Come sottolineato da Engeström (2006, p. 221):

l'apprendimento espansivo può essere considerato come un ciclo o una spirale che comincia con una turbolenza interna alimentata dagli elementi di discordanza introdotti, tramite i contatti con l'esterno, nel corso del ciclo precedente. Nel momento in cui all'interno di un'organizzazione comincia a diffondersi una certa turbolenza, sempre più attori si trovano coinvolti nella risoluzione delle contraddizioni interne. Tutto questo porta alla riformulazione delle relazioni instaurate con i partner esterni.

In altre parole, sia nel caso della ricerca-azione sia nel contesto della teoria dell'attività, il punto di partenza è una situazione di incertezza e instabilità che diventano così pressanti da costringere le persone a sforzarsi per dare loro un senso, fungendo nello stesso tempo come agenti di cambiamento. Ogni soggetto coinvolto nel processo

oltre ad imparare a risolvere problemi di un certo tipo, trasforma ed espande il contesto in modo tale che i problemi appaiano e siano gestibili in un modo completamente nuovo (Engeström, 2006, p. 223).

In particolare, rispetto all'obiettivo di osservare le strategie che gli insegnanti mettono in atto per promuovere l'educazione interculturale all'interno di percorsi curriculari "ordinari" e al modo in cui essi "vivono" questo mutamento rispetto alle strategie didattiche abituali, l'apprendimento espansivo ci offre degli strumenti di riflessione importanti. Se è vero, infatti, che nel corso di qualsiasi attività gli individui realizzano *singularmente* azioni che hanno un obiettivo definito, le azioni dell'apprendimento espansivo sono di tipo diverso, prima di tutto perché vengono realizzate attraverso l'interazione e la discussione; in secondo luogo perché l'oggetto dell'azione viene discorsivamente costruito nel corso della stessa; in terzo luogo perché le pratiche di apprendimento e di lavoro diventano interconnesse le une alle altre proprio nell'interazione (Engeström, 2006, p.

236). Questa modalità di “riflettere insieme” il cambiamento e prima ancora la *possibilità* del cambiamento appare particolarmente sfidante all’interno del contesto scolastico, in cui gli insegnanti riconoscono spesso le loro difficoltà nel mettersi in discussione come categoria professionale e le loro “resistenze” al cambiamento. Ora, come sottolineato da Sannino (2010, p. 839), pur essendo molti gli studi che leggono le “resistenze” degli insegnanti come un possibile ostacolo a processi di cambiamento (cfr. Corbett, Fireston, Rossman, 1987), è possibile far leva sul potenziale di *agency* presente in questa resistenza al cambiamento. Ciò che appare è che già la possibilità di “narrare” (Edwards, 2005) e “condividere” le proprie resistenze, anche con modalità “conflittuali”, può far scaturire da esse dei semi di cambiamento, che possono poi coinvolgere altri attori esterni. Come vedremo nel quarto capitolo questo è, in alcuni casi, effettivamente avvenuto.

3.4. Il contesto della ricerca, i soggetti di indagine e le fasi della ricerca empirica

Il percorso di ricerca-azione è durato due interi anni scolastici (2010-2011 e 2011-2012). A marzo 2010 il progetto di ricerca è stato presentato al gruppo dei referenti per l’educazione interculturale delle scuole secondarie di secondo grado di Verona e provincia e, attraverso questi insegnanti, è stata pubblicizzato il progetto all’interno delle scuole. Al progetto hanno aderito volontariamente 17 insegnanti di diverse scuole (una di liceo scientifico, tre di istituto tecnico, quattordici di un istituto professionale per l’agricoltura) e di diverse discipline. Ogni insegnante ha scelto di aderire al progetto con una o due classi. Alcuni insegnanti dello stesso istituto hanno deciso di lavorare insieme sulla stessa classe. All’inizio del percorso (novembre 2010) le classi che hanno partecipato al progetto erano così distribuite: una classe terza di liceo linguistico (scientifico ex sperimentazione Brocca), due classi

prime di istituto tecnico industriale, due classi prime, due seconde, una terza e una quarta di un istituto professionale per l'agricoltura. Tre classi (una prima, una seconda e la quarta del professionale) che avevano iniziato nell'anno scolastico 2010-2011 non hanno continuato nell'anno successivo (2011-2012) in quanto due insegnanti coinvolti originariamente nel percorso sono stati trasferiti in un'altra sede. Tre nuove classi hanno iniziato il percorso nel secondo anno di lavoro perché ai due insegnanti trasferiti sono subentrati altri due colleghi interessati al progetto. Tuttavia, nell'analisi dei dati si è tenuto conto delle sei classi che hanno seguito il percorso biennale. Riprendendo la già citata "spirale di provvedimenti" (Trombetta, Rosiello, 2000, p. 85) tipica della ricerca-azione, le fasi di lavoro sono state articolate nelle fasi di pianificazione, azione, inchiesta sui risultati dell'azione, ripianificazione sulla base dei risultati in entrambi gli anni di lavoro. Nello specifico, dopo una prima fase di costruzione del gruppo di lavoro e di analisi del contesto (tramite il questionario e gli incidenti critici), nonché di identificazione di bisogni, mete, linguaggio comuni (*pianificazione*), si è passati a progettare alcune unità di lavoro cooperative, previa una formazione durante gli incontri mensili sui principi chiave del *cooperative learning*, che poi gli insegnanti hanno messo in pratica accordandosi su un numero minimo di interventi da realizzare in corso d'anno (*azione*). Tali unità di lavoro cooperative sono state in alcuni casi condivise in una piattaforma *moodle* realizzata per tale scopo. Ad ogni incontro mensile è stato riservato uno spazio per discutere le difficoltà di attuazione del lavoro. Per quanto riguarda la riflessione sullo sviluppo di sensibilità interculturale sono state condotte due interviste semistrutturate focalizzate con tutto il gruppo degli insegnanti nel primo anno di lavoro e tre nel secondo nonché sei *focus group* con gli alunni (uno per classe, con un gruppo di studenti volontari) alla fine del primo anno e del secondo anno di lavoro (*inchiesta sui risultati dell'azione*). Ciò ha consentito, alla fine del primo anno, una riprogettazione degli interventi e, alla fine del secondo, l'identificazione di

alcuni nodi critici e questioni aperte utili a impostare un'eventuale ricerca successiva (*ri-pianificazione sulla base dei risultati*).

3.5. Gli strumenti di ricerca

3.5.1. Un approccio *mixed method*

Prima di addentrarci nello specifico dell'analisi degli strumenti utilizzati nella ricerca è necessaria una riflessione preliminare sulla scelta operata sin dall'inizio di integrare in un unico disegno un approccio quantitativo e uno qualitativo, secondo un approccio *mixed method*. Non si tratta di una prospettiva nuova, in particolare in ambito internazionale, in cui le possibilità di integrazione tra i due approcci sono state da più parti sostenute, nell'ottica di trovare delle “confluenze emergenti” (Lincoln, Guba, 1985) tra paradigmi spesso sterilmente contrapposti. Il frutto di questa ricerca di convergenze tra versioni di fatti generabili da paradigmi alternativi, ha portato appunto all'individuazione dei cosiddetti “metodi misti” (*mixed method*) e “modelli misti” (*mixed model*) (Tashakkori, Teddlie, 1998; Greene, 2008). Senza addentrarci nello specifico della teorizzazione relativa a questi ultimi, ci limiteremo a specificare che essi si fondano sul cosiddetto paradigma del pragmatismo, le cui radici più profonde sono state rintracciate, tra gli altri, da Cherryholmes (1992) in Dewey, così come in Peirce e James. Come sottolineato da Vannini (2009, p. 10)

tale paradigma “emergente” propone la tesi della compatibilità tra approcci quantitativi e approcci qualitativi (Hammersley, 1992; Brannen, 1992; 2005; Halfpenny, 1997; Tashakkori, Teddlie, 1998; 2003; Mertens, 1998; Johnson, Onwuegbuzie, 2004; Mason, 2006; Irwin, 2006; Greene, 2008), sostenuta anche dalla constatazione pratica che, nei fatti, sono davvero tanti i ricercatori che combinano, nelle loro indagini, differenti approcci metodologici e che si riferiscono, nei diversi momenti di un percorso di ricerca, a modelli epistemologici differenti.

In una logica, quindi, di “convergenza”, lo scopo di integrare un approccio quantitativo e uno qualitativo è quello di presentare una maggiore quantità di visioni rispetto ad uno stesso problema (Tashakkori, Teddlie, 2003). Nello specifico della presente ricerca, l’approccio *mixed-method* – e quindi l’impiego di diversi strumenti di rilevazione dei dati – ha certamente aumentato sia in chi ha condotto la ricerca, ma anche in chi vi ha partecipato attivamente (in questo caso gli insegnanti coinvolti nel percorso di ricerca-azione) “la capacità di lettura e di interpretazione della complessità dei fenomeni del nostro mondo” (Niero, 2008, p. 9). Come sostenuto da Johnson e Onwuegbuzie (2004, p. 21), infatti, un disegno di ricerca *mixed-method* si propone come maggiormente ricco proprio perché in esso “parole, immagini e discorsi possono essere utilizzati per aggiungere significato ai numeri”, che vengono quindi “illuminati” da una sorta di “comprensione narrativa” (Nagy Hesse-Biber, 2010, p. 6). Ma anche le parole possono acquistare un maggior senso proprio grazie ai “numeri”. La componente quantitativa può essere particolarmente utile nel caso, come quello che stiamo presentando, di una ricerca prevalentemente qualitativa (sequenza *quality-based* facendo riferimento ad uno dei modelli base di ricerca presentati da Steckler, McLeroy e colleghi nel 1992), a cui vengono aggiunti dei dati quantitativi di contorno, relativi al contesto in cui essa è stata condotta, con lo scopo di completare (*embellish*) e, potremmo aggiungere nel nostro caso, di contestualizzare meglio l’immagine che proviene dai dati qualitativi (Niero, 2008, pp. 88-89).

Se torniamo infatti alle domande di ricerca di partenza (*è possibile lavorare sull'accettazione e la valorizzazione della diversità a scuola, anche attraverso gli insegnamenti disciplinari? E' possibile per gli studenti maturare nella loro stessa percezione, e nella percezione dei loro insegnanti, atteggiamenti di maggiore apertura verso la diversità attraverso percorsi didattici strutturati con il cooperative learning, in particolare con*

l'approccio della Group Investigation?) ci rendiamo conto dell'importanza di poter integrare l'utilizzo di strumenti quantitativi, come il questionario, e in grado quindi di offrirci un'indicazione sull'atteggiamento di apertura/chiusura degli studenti partecipanti al percorso all'inizio, a metà e alla fine del percorso stesso delineando, contemporaneamente, un "contesto di riferimento", il più possibile preciso, del proprio campo di indagine, con quello di strumenti qualitativi che rendano ragione del processo di cambiamento maturato negli studenti (e negli insegnanti) grazie all'utilizzo di strategie cooperative. Rispetto all'analisi del "processo di cambiamento" nello stesso tempo ci si è chiesti se fosse possibile trovare uno strumento comune e generalizzabile ad altre situazioni analoghe, anche per eventuali ricerche successive, o comunque spendibile in altri contesti formativi, in grado di "leggere" il progressivo affinamento di sensibilità interculturale, una volta scelta il *framework* teorico che potesse definirla. Gli incidenti critici, la cui analisi è stata condotta secondo un metodo già sperimentato da Göbel ed Hesse (2000), ci sono sembrati adeguati allo scopo. Dal punto di vista interculturale, infatti, il malinteso comunicativo che gli incidenti critici - intesi come brevi descrizioni di eventi problematici che, producendo sorpresa, stimolano la riflessione (Tripp, 2003; Mortari, 2005) - presentano va "al di là" dello specifico linguistico (Kohls, Knight, 1994; Fowler, Mumford, 1995; Cushner, Landis, 1996). Essi fanno riferimento ad una situazione che offre degli spunti di riflessione in riferimento al "saperci fare" con la diversità e ad un nuovo modo di imparare a vedere il mondo, anche il proprio, da altri punti di vista. Pertanto l'analisi, come vedremo sia qualitativa che quantitativa, delle risposte fornite dagli studenti in relazione a determinate situazioni problematiche può essere utile per leggere un progressivo affinamento delle loro capacità di decentramento e non solo. Ciò che è emerso dai questionari e dagli incidenti critici è stato quindi messo in relazione con ciò che ci proviene dall'analisi delle interviste semistrutturate condotte con gli insegnanti e dai *focus group* realizzati con

gli studenti. Rispetto a ciò, un elemento importante ci è sembrato il fatto che la rilevazione dei dati è avvenuta lungo tutto il percorso di ricerca e non solo all'inizio e/o alla fine del percorso. In questo modo è stato possibile monitorare un cambiamento in atto condividendo con i soggetti della ricerca (gli insegnanti, in primo luogo, ma anche gli studenti) non solo gli effetti di un possibile cambiamento, ma anche e soprattutto i fattori che possono indurre tale cambiamento.

a. Il questionario

Come già accennato nel precedente paragrafo, il questionario proposto agli studenti è risultato particolarmente utile per leggere il loro atteggiamento degli studenti verso la diversità culturale (cfr. Allegato 1). Tale questionario è stato somministrato tre volte nel corso della ricerca, ovvero all'inizio (ottobre-novembre 2010), a metà (ottobre-novembre 2011) e alla fine del percorso (maggio-giugno 2012). Nella seconda e nella terza somministrazione la compilazione del questionario è stata proposta anche in una classe “parallela” dello stesso istituto che non partecipava al percorso di ricerca (alcuni problemi hanno impedito una somministrazione parallela anche nella prima fase del lavoro). Lungi dal considerare questa una situazione puramente “sperimentale” questa doppia somministrazione ci è sembrata utile per poter operare alcuni confronti con classi diverse o per confermare alcune “tendenze” di atteggiamento verso la diversità, in particolare culturale, all'interno del medesimo istituto o ordine di scuola. Questo aspetto è stato molto significativo per gli insegnanti che avevano posto all'inizio del percorso come problematica la loro sensazione di “chiusura” da parte degli studenti rispetto alla diversità e che hanno visto nel questionario uno strumento di lettura estremamente produttivo anche in chiave progettuale. Rispetto alla scelta dello strumento, è sembrato importante riprendere un questionario già somministrato, ovvero quello già utilizzato all'interno della ricerca “L'altro/a fra noi. La percezione dei

confini da parte delle e degli adolescenti italiani”, promossa nel 2008 dalla Fondazione Intercultura, e realizzata in varie città italiane, al fine di ipotizzare dei confronti longitudinali e rispetto a contesti diversi, ma in alcuni casi simili per età e tipologia di scuola alle classi coinvolte nella nostra ricerca, e anche per porsi in un’ottica di continuità rispetto a riflessioni già compiute. Attraverso, appunto, un questionario e dei successivi *focus group* di approfondimento la ricerca del 2008 aveva, infatti, indagato la percezione delle e degli adolescenti rispetto a situazioni ritenute “altre”. Partire dal punto di vista degli studenti è apparso – e appare – indispensabile per affinare processi e strumenti di apprendimento che possano favorire il cambiamento e modificare degli atteggiamenti in direzione di un’acuita sensibilità transculturale (Aquario *et al.*, 2008, p. 13). La ricerca si era svolta in quattro diversi contesti regionali (Veneto, Emilia Romagna, Toscana e Puglia). Per quanto riguarda il contesto Veneto, essa era stata condotta a Padova e a Vicenza e aveva coinvolto due licei scientifici e tre istituti professionali per un totale di 424 questionari compilati. Più in particolare, il questionario era stato predisposto sulla base di una griglia di domande che permettesse un confronto con i dati presentati a livello europeo nel rapporto Eurobarometro 2007. Le sezioni in cui è articolato sono le seguenti: la prima, di carattere più generale, chiede il genere, la classe, la scuola di appartenenza, la nazionalità dei genitori, se si è vissuto per più di tre mesi continuativi in un altro Paese, se si hanno o no amici e amiche di diversa nazionalità. Si chiede poi di identificare come condizione di vantaggio o svantaggio l’appartenenza a determinati gruppi sociali. Viene quindi richiesto di individuare gli argomenti di conversazione più frequenti nel gruppo dei pari, successivamente di riflettere sull’importanza del look per farsi un’idea sugli altri e per farsi accettare dagli altri e infine di esprimere il proprio grado di accordo con alcune affermazioni relative ad atteggiamenti di apertura o chiusura verso la diversità, in particolare culturale.

b. Gli incidenti critici

La tecnica dell'incidente critico, come suggerito da De Frankrijker (1998, p. 105), consiste nel raccogliere resoconti di fatti importanti relativi al comportamento umano in determinate situazioni e nel renderne ragionevolmente predicibili le conseguenze. In particolare, essa pare una buona modalità per sperimentare l'autoriflessione e per lavorare con essa (Fitzgerald *et al.*, 1996; Fitzgerald, 2001), in quanto dà la possibilità di mettersi in gioco in situazioni "sicure" (Fitzgerald, 2000, 196), sviluppando nel contempo pensiero critico (Kirtchner, King, 1990) a partire dalla propria esperienza. In riferimento a quanto detto, ci sembra quindi che lavorare con gli incidenti critici diventi fondamentale in contesti interculturali, o, comunque sia, in contesti in cui possa essere importante sviluppare una riflessione sulla diversità, come la scuola, in cui la diversità culturale è un fenomeno sempre più diffuso, spesso associato a una minaccia e, talvolta, ad un pericolo, in particolare dagli adolescenti (Rapporto IARD 2007; Aquario *et al.* 2008; Lucchi, 2010), come è risultato evidente anche dai risultati del questionario somministrato nella presente ricerca.

In particolare, in ambito educativo, il tema dell'abilità degli individui e dei gruppi nel confrontarsi con la diversità è stato affrontato, come già esplicitato nel corso del primo capitolo, da ricercatori come Bennett (1993), il cui modello di sviluppo della sensibilità interculturale è stato ripreso, in ambito scolastico, da Göbel e Hesse (2000). Essi, tenendo questo modello come riferimento, hanno proposto ad alcuni studenti di interpretare alcuni incidenti critici attraverso alcune domande le cui risposte facevano ciascuna riferimento ad uno dei sei stadi di sviluppo di sensibilità interculturale secondo il *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS). Prendendo spunto da questo lavoro, gli incidenti critici sono stati presentati agli studenti anche nella nostra ricerca al fine di rilevare dei dati rispetto allo

sviluppo di sensibilità interculturale²⁰. In tre momenti distinti della ricerca, ovvero all'inizio (ottobre-novembre 2010), a metà (ottobre-novembre 2011) e alla fine (maggio-giugno 2012), è stata proposta alle classi coinvolte nel percorso l'analisi di un incidente critico, utilizzando un'identica procedura in ogni classe²¹. Gli studenti hanno letto individualmente l'incidente critico, scritto in una scheda, e hanno in primo luogo risposto a tre domande aperte anch'esse contenute nella stessa scheda (*Che cosa è successo? Che cosa hanno provato le persone coinvolte? Come ti comporteresti tu in questa situazione?*). In un secondo momento, in una pagina successiva della stessa scheda, agli studenti è stata presentata una serie di cinque possibili risposte per ciascuna delle tre domande. Di ognuna gli studenti sono stati invitati ad indicare il grado di probabilità, segnando una fra sette posizioni all'interno di una scala Lickert (da "Mi sembra molto probabile" a "Mi sembra molto improbabile"). Infine è stato chiesto di rielaborare una personale vicenda di malinteso comunicativo a partire da quella proposta. Per quanto riguarda l'analisi delle risposte si sono integrati due strumenti. Un'analisi quantitativa è stata condotta sulle risposte chiuse, ciascuna delle quali faceva riferimento ad uno dei primi cinque stadi (tre etnocentrici e due etnorelativi) del *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (Bennett, 1993). Le risposte aperte sono state analizzate evidenziando all'interno di esse delle "unità analitiche di significato", le quali sono state messe in relazione con il già citato DMIS22, e che hanno aiutato a identificare negli

²⁰ Rispetto all'utilizzo degli incidenti critici come strumento di rilevazione dello sviluppo di sensibilità culturale è stata condotta da chi scrive, in particolare durante il terzo anno di dottorato, un'approfondita riflessione, condivisa, attraverso la presentazione di un *paper*, sia in contesto nazionale (Congresso SIRD *Università e scuola: valutare per quale società?*, svoltosi a Padova nei giorni 1,2,3 dicembre 2011) sia internazionale (*Patchwork. Learning diversities*, tenutosi a Belgrado il 30, 31 agosto, 1 settembre 2012, organizzato dal SIG 10 e SIG 21 dell'*European Association for Research on Learning and Instruction*, EARLI). I contributi proposti hanno preso in considerazione aspetti diversi della tematica relativa a incidenti critici e sviluppo di sensibilità interculturale.

²¹ Nell'Allegato 2 sono presenti le tracce dei tre incidenti critici proposti.

²² Facendo riferimento ad uno studio di Bennett (1993), successivamente ampliato in Bennett, Hammer e Wiseman (2003, p. 426) possiamo dire che in generale gli orientamenti

studenti una sorta di “livello” di sensibilità interculturale, la quale, pur nella consapevolezza della labilità dei confini tra uno stadio, e quindi tra una presa di posizione, e un altro, auspicabilmente sarebbe dovuta poter aumentare nel corso di tutto il progetto di ricerca. In particolare, ognuna delle tre domande aveva una grande importanza per riflettere sullo sviluppo di sensibilità interculturale. La prima infatti chiedeva di ri-narrare la situazione, nell'ottica di sviluppare una maggior riflessione su se stessi e sugli altri. Attraverso la seconda domanda è stato chiesto agli studenti uno sforzo di “decentramento cognitivo”, che appare importante in particolare in un contesto multiculturale (Cohen-Emerique, 1993; 1999)²³.

Rispetto all'importanza della riflessione e dell'autoriflessione, anche la terza domanda è sembrata importante per leggere lo sviluppo della capacità degli studenti di “ripensarsi” in una situazione altra.

In una seconda fase, i risultati provenienti dalle analisi di tipo quantitativo e di tipo qualitativo sono stati integrati per cercare una possibile coerenza tra le risposte sia per ogni somministrazione sia, longitudinalmente, rispetto a tutte e tre le somministrazioni.

Rispetto allo strumento utilizzato rimangono tuttavia da rilevare alcune criticità. Innanzitutto, gli incidenti critici proposti non sono partiti, come sarebbe auspicabile, da una situazione di incomprensione e di malinteso

più etnocentrici possono essere visti come atteggiamenti che tendono ad “evitare” le differenze di tipo culturale, o perché tendono a negare le differenze stesse (*rifiuto*) o perché cercano di alzare delle barriere o delle difese contro tali differenze (*difesa*) o perché tendono a minimizzare la loro importanza (*minimizzazione*). Gli orientamenti di tipo etnorelativo vanno in cerca delle differenze culturali, sia accettandone l'importanza (*accettazione*) sia adattando la propria visione del mondo per accoglierne un'altra (*adattamento cognitivo*).

²³ In questo senso, gli incidenti critici hanno anche offerto agli studenti anche un modo nuovo per riflettere in modo diverso sulla realtà, favorendo atteggiamenti, più che di “empatia”, di “exotopia”, favorendo la tensione dialogica in cui l'estraneità è considerata una condizione necessaria alla comprensione (Sclavi, 2000, p. 172). Pare significativo a questo proposito che gli insegnanti abbiano in alcuni casi ripreso il *format* dell'incidente critico proposto per guidare gli studenti nell'analisi di *altre* situazioni critiche avvenute in classe e che richiedevano di essere analizzate e ripensate sia dal punto di vista personale che collettivo.

interculturale realmente sperimentata dagli studenti. Ciascuno degli incidenti – in momenti diversi della ricerca – è stato scelto come *ice-breaker* (De Frankrijker, 1998) per aprire una rielaborazione dei propri vissuti rispetto ad esperienze di malinteso comunicativo. Questo aspetto - potenzialmente estremamente interessante - è stato il più complesso, in particolare per la difficoltà evidenziata dagli studenti, soprattutto dell'istituto professionale, di operare una “meta-riflessione” su questi temi. Ci pare quindi importante considerare questo aspetto come una questione ancora aperta della presente ricerca, che meriterebbe indubbiamente di essere approfondita, invitando alla necessità di trovare delle strategie per far emergere situazioni problematiche e, nel contempo, di identificare incidenti critici sufficientemente "chiari" per un contesto scolastico da poter essere considerati dei buoni indicatori del livello di competenza interculturale (secondo il *Developmental Model of Intercultural Sensitivity*), minimizzando il numero di risposte casuali. Più riusciamo a identificare tali incidenti nei contesti scolastici stessi, più aumentano le possibilità di miglior lettura e di maggior rilievo da parte e per gli allievi. Non da ultimo, considerando la possibilità di utilizzare gli incidenti critici come strumento di valutazione dello sviluppo di sensibilità interculturale, al fine di “validarlo” sarebbe utile metterlo a confronto con reattivi basati su scale, che si propongono obiettivi simili, come l'*Intercultural Development Inventory*. Nonostante ciò, ci sembra che, per ora, possa rimanere uno strumento di verifica e valutazione di particolare utilità per la sua immediata spendibilità formativa sia con gli insegnanti sia con gli studenti.

c. *Le interviste semistruzzurate focalizzate e i focus group*

Come suggerito da Laing (1967, p. 53), in un percorso di ricerca la conoscenza dovrebbe essere costruita tra i partecipanti, nella prospettiva di “generare” dei dati piuttosto che, in parte più semplicemente, di “catturarli”. In questo scegliere di utilizzare strumenti di tipo qualitativo ha un

significato profondo: un'intervista (ma anche un *focus group*) presuppone, infatti, anche dal punto di vista strettamente etimologico, un *interscambio* tra punti di vista diversi, caratterizzato dalla flessibilità e dalla permeabilità, in grado cioè di produrre dei feedback verso i ricercatori e quindi verso la struttura iniziale della ricerca (Ciucci, 2012, p. 50), nonché verso l'impianto teorico ad essa sottostante. Caratteristica di questi strumenti è di non essere impermeabile a termini e a suggestioni che vengono dall'esterno (Ciucci, 2012, p. 15). Potremmo dire, utilizzando le parole di Ciucci, che esse possiedono un tessuto *assorbente*, capace cioè di trattenere uno o più “contenuti esterni”, che potranno essere riversati nella ricerca.

Nella consapevolezza della grande quantità delle modalità di raccolta dei dati provenienti direttamente dall'esperienza dei partecipanti alla ricerca (si vedano, a titolo esemplificativo, i lavori di LeCompte, Preissle, 1993; Bogdan, Biklen, 1992; Lincoln, Guba, 1985; Oppenheim, 1992; Patton, 1980), rispetto al nostro percorso di ricerca, ci è sembrato importante distinguere, dal punto di vista metodologico, le interviste con gli insegnanti dai *focus group* con gli studenti. Come sottolineato da Watts e Ebbutt (1987), le *interviste di gruppo* sono particolarmente utili laddove è necessario raccogliere informazioni da un gruppo di persone che ha lavorato insieme per un certo tempo o in un contesto in cui è importante che ciascuno sia consapevole anche di quello che dicono gli altri. Rispetto all'intervista individuale, infatti, nell'intervista di gruppo si può generare una maggiore ampiezza di risposte e punti di vista. Più specificamente, invece, nei *focus group* l'elemento chiave è l'*interazione* tra i partecipanti (Morgan, 1988, p. 9).

Possiamo delineare alcuni elementi essenziali di intervista e *focus group* in modo da riconoscerne caratteristiche simili e peculiarità.

Come ben evidenziato da Gianturco (2005), l'intervista, in particolare quella semistrutturata, è uno strumento che nasce al fine di focalizzare un argomento e far emergere le riflessioni e i vissuti dei soggetti, svolgendosi

“come un processo di comunicazione interpersonale o evento comunicativo complesso” (Gianturco, 2005, p. 84) . In particolare, attraverso una guida volta a far emergere l'esperienza soggettiva dei soggetti, l'intervistatore – in questo caso la ricercatrice – ha la possibilità di percepire lo stato d'animo che contraddistingue chi parla, “non tanto raccogliendo ma *accogliendo*” (Milani, Pegoraro, 2011, p. 34). Per questo durante le interviste è necessario dare spazio il più possibile alla dimensione dell'*ascolto*²⁴, non solo nella relazione intervistatore-intervistato, ma anche degli intervistati tra loro.

Alcuni aspetti di quanto finora detto possono essere applicabili anche ai *focus group* realizzati con gli studenti a metà (giugno 2011) e a fine percorso (giugno 2012), pur rilevando alcune specificità di questo strumento. In quanto particolare tipo di interazione focalizzata (Goffman, 2003, pp. 21-28) che si verifica quando delle persone reclutate da un gruppo di ricerca cooperano per rivolgere la loro discussione ad un tema di discussione presentato da un facilitatore, in uno spazio-tempo circoscritto che è stato più o meno negoziato con il gruppo di ricerca (Frisina, 2010, 67) degli insegnanti, il *focus group* rappresenta infatti uno strumento di ricerca particolarmente utile per esplorare in modo approfondito le opinioni, gli atteggiamenti o i comportamenti della collettività, per approfondire le motivazioni sottostanti al pensiero ed al comportamento umano (Zammuner, 2003). Tuttavia il *focus group*, pur essendo un metodo estremamente flessibile e aperto ad un certo margine di imprevisto in quanto i partecipanti possono discutere tra loro in piena libertà all'interno della traccia proposta dalla moderatrice (aspetto che può facilitare l'emergere di concetti importanti spesso non prevedibili da chi lo conduce), non è scevro di criticità. Esse sono riconducibili in particolare alla difficoltà di conduzione.

²⁴ Ci pare importante evidenziare, seppure a margine, che nella nostra indagine questo ha creato un forte coinvolgimento, che a volte ha portato al rischio di calarsi eccessivamente nel punto di vista degli interlocutori, in una forte tensione tra *alterità* e *familiarità* con l'oggetto della ricerca. Ciò ha implicato implica la consapevolezza che “il soggetto non può distanziarsi completamente, non può *oggettivare* in pieno l'oggetto, né può acquistare conoscenza piena e conclusiva (Montesperelli, 1998, p. 25).

Inoltre, è talvolta complesso far emergere punti di vista diversi, dando voce ai possibili “contrast”i, in quanto spesso le opinioni dei partecipanti tendono al conformismo. È stato quindi importante stimolare la possibilità del “conflitto” nella discussione, in modo che, in una prospettiva “partecipata” (Kanizsa, 1996) e “partecipativa” (Bichi, 2002), i partecipanti, con una sorta di autoconsapevolezza via via più evidente, possano costruire e decostruire le loro opinioni, che diventano il “frutto di un’attività cooperativa” (Frisina, 2010, 79) piuttosto che singole idee attribuite a singoli individui. L’aspetto chiave del *focus group* sta pertanto nell’*interazione* tra i partecipanti (Cohen, Manion, 2007, p. 376) ed è l’interazione che produce e genera i dati (Frisina, 2010, p. 88).

Dal punto di vista dell’analisi dei contenuti, tutte le interazioni prodotte dagli insegnanti sono state trascritte e analizzate secondo l’approccio suggerito dagli autori della *Grounded Theory* (Glaser, Strauss, 1967; Glaser, 1978), ovvero lette secondo un approccio di tipo induttivo che da singoli eventi, situazioni, opinioni possa aiutare a costruire concetti e categorie interpretative generali. Attraverso il CAQDAS (*Computer Aided Qualitative Data Analysis Software*), l’analisi delle interviste e dei *focus group* ha seguito queste fasi (Strauss, A. Corbin, 1990, Vardanega 2008): un primo momento di *codifica aperta* (trascrizione, catalogazione e rilettura delle interviste e dei *focus group* con conseguente sviluppo di un sistema di categorie ampio; una *codifica assiale* (sviluppo e perfezionamento delle categorie, ponendo in dialogo il metodo induttivo, ovvero lo sviluppo di categorie e concetti e ricerca delle connessioni, con quello deduttivo (verifica dei concetti, delle categorie, delle connessioni a partire da categorie rilevate in letteratura), costruendo una sorta di “griglia a maglie larghe” con emergenza dalla realtà di alcuni aspetti; infine una *codifica selettiva* al fine di individuare delle categorie predominanti per definire una concettualizzazione e modellizzazione dei temi emergenti. Pertanto, l’analisi dei testi ha seguito un processo di scomposizione e segmentazione delle

trascrizioni delle varie sessioni di *focus group*, che sono state “scomposte”, appunto, in brani ai quali sono stati attribuiti opportuni codici che ne definiscono il significato. Attraverso un processo di graduale integrazione e selezione dei codici che si è ritenuto essere legati tra loro per affinità di significato, si è quindi gradualmente proceduto a identificare concetti più ampi e più generali. Seguendo anche in questo caso un approccio di tipo induttivo, sempre integrando e selezionando i concetti, si è infine proceduto a creare delle categorie interpretative che li comprendessero e che potessero suggerire delle uniformità tipiche di comportamento o di contesto. Le categorie interpretative così costruite permettono la formulazione di un’interpretazione generalizzabile a situazioni e contesti allargati.

Le interviste focalizzate e i *focus group* sono stati “semistrutturati” (Dawson *et al.*, 1993, p. 28 e p. 77; Corrao, 2000, pp. 54-55) con delle domande guida²⁵ in modo da garantire una maggior “linearità” nell’analisi (Krueger, 1994, p. 56) e una maggior comparabilità tra gruppi diversi (Knodel, 1993, 37; Krueger, 1994, p. 56; Morgan, 1988, p. 56), nello specifico insegnanti e studenti. Tuttavia, tanto nella preparazione della “traccia” quanto, in particolare, nella ricerca, in fase di analisi, di ciò che potesse riferirsi ai temi in essa individuati, c’è stata una forte attenzione a riconoscere e a segnalare aspetti nuovi e imprevisi ed emersi spontaneamente nella ricerca di gruppo (Dawson *et al.* 1993, p. 42). Le domande-guida (presentate agli insegnanti e agli studenti come “traccia” per la riflessione) sono state elaborate dopo un’attenta analisi della letteratura relativa ad indagini empiriche sull’utilizzo di strategie cooperative a scuola, con particolare attenzione ai lavori di ricerca di Baines, Blatchwork e Kutnick (2008), Gillies e Boyle (2006; 2010; 2011) e Gillies (2008). Tali ricerche hanno esplorato in particolare il modo con cui gli insegnanti si avvicinano al *cooperative learning* (Baines *et al.*, 2008; Lou *et al.*, 1996; Cohen, 1999; Cohen *et al.* 1999; Blatchford *et*

²⁵ Cfr. Allegato 4 per le tracce delle interviste semistrutturate e dei *focus group*.

al., 2006; Johnson, Johnson, 1990; Black *et al.*, 2004), le difficoltà che essi incontrano nella sua applicazione, le potenzialità insite nel metodo dagli insegnanti stessi riconosciute nella pratica didattica quotidiana – con una particolare attenzione nel nostro caso a *cooperative learning* e sviluppo di attenzione e valorizzazione della diversità, nonché gli effetti “trasformativi” del *cooperative learning* rispetto alla professionalità docente (Lopata, Miller, Miller, 2003).

Presenteremo nel quarto capitolo quanto emerso dall'analisi dei dati.

Capitolo quarto

LA RICERCA SUL CAMPO: L'ESPERIENZA E LA RIFLESSIONE

L'educazione, anzi, per essere più precisi, ogni evento educativo corretto, deve caratterizzarsi come uno sforzo di costruzione di senso, e ciò non soltanto per l'educando ma anche per l'educatore. In caso contrario, il rapporto educativo si ridurrebbe ad una mortificante situazione di ripetizione e riproduzione passiva di un senso già dato per e nell'educatore: situazione che perderebbe così la sua connotazione relazionistica e quindi la sua valenza autenticamente pedagogica.

(Bertolini, 1988, p. 94)

4.1. Per una ricerca che dia voce al cambiamento

Come si evince da quanto esposto nei capitoli precedenti, il “saperci fare” con la diversità, anche culturale, rappresenta una grande sfida per lo sviluppo professionale dei docenti e per la trasformazione del sistema educativo. Una vasta letteratura²⁶ inoltre sostiene che il *cooperative learning*, in particolare nell'approccio della *Group Investigation*, sia una strategia adeguata per promuovere un modo adeguato ed efficace di leggerla e di accostarsi ad essa. All'interno del percorso di ricerca ci è sembrato, tuttavia, importante poter confrontare quanto già presente in letteratura con le parole di chi lavora con queste strategie educative, siano essi insegnanti o alunni, al fine di cogliere, a partire dalla loro esperienza, che cosa davvero

²⁶ Per un'analisi puntuale della letteratura italiana e straniera del settore si rimanda a quanto già esposto nel terzo capitolo del presente lavoro.

può favorire la cooperazione e quindi la possibilità di pensare e di agire, prima di tutto a livello didattico, la diversità come risorsa.

Tali riflessioni su *cooperative learning* e sviluppo di sensibilità interculturale sono state raccolte attraverso cinque interviste semistrutturate (due nel primo e tre nel secondo anno di ricerca), nonché in forma scritta all'interno di una piattaforma in ambiente *moodle*, costruita come spazio di supporto nel corso del progetto all'interno di un percorso di ricerca durato due anni scolastici, e con gli studenti attraverso dodici *focus group* (sei per ciascun anno di ricerca, ovvero uno per ogni classe partecipante al percorso). Poiché, ai fini del nostro lavoro, pare importante prestare attenzione specifica sia ai punti di vista degli insegnanti, sia a quelli degli studenti - in modo da operare successivi confronti -, distingueremo, nel corso della trattazione, quanto emerge dalle interviste e emerge dai *focus group* riservandoci uno spazio conclusivo di sintesi. Leggere sia in parallelo, sia longitudinalmente quanto riportato dalle parole degli insegnanti e degli studenti ci sembra possa aiutarci a guadagnare quella *pluralità di visioni* che può essere considerata una forma di analisi e validazione della ricerca-azione. Tale approccio, come già anticipato nel secondo capitolo, è parso sin dall'inizio la strategia di ricerca più adeguata per condurre sul campo un'indagine strutturata sulla base di una stretta collaborazione fra ricercatori e insegnanti, in grado di assumere come suo compito specifico quello di provocare cambiamenti migliorativi nel contesto in cui viene attuata (Mortari, 2009, p. 210). Proprio per questa caratteristica di “progettualità in azione”, la ricerca-azione ci è sembrata una strategia in sé estremamente feconda in particolare per promuovere processi interculturali. Abbiamo già visto come la diversità culturale rappresenti una grande sfida dal punto di vista educativo, in particolare per chi lavora con le giovani generazioni. Ci pare, tuttavia, che trovare delle modalità adeguate per indurre una riflessione sulla diversità culturale rappresenti una sfida anche per chi - e quindi anche per il mondo dell'università e della ricerca - lavora con gli insegnanti e gli educatori e che si pone l'obiettivo di sviluppare processi di apprendimento che possano essere realmente “trasformativi” e che

promuovano, a loro volta, modalità di insegnamento interculturali efficaci (Sales *et al.*, 2011, p. 911). Queste modalità sottintendono una concezione dell'educazione e della cultura come processi aperti, dialogici e dinamici (Holliday, 1999) e, richiamandosi a strategie educative che leggono la diversità come un valore piuttosto che come un problema, utilizzano approcci che promuovono il dialogo e la partecipazione (Armstrong, Armstrong, Barton, 2000). Partendo dall'assunto che gli insegnanti hanno un ruolo chiave nella realizzazione di percorsi didattici ed educativi che aprano al rispetto della diversità attraverso la promozione della conoscenza reciproca e la partecipazione democratica, diventa fondamentale ripartire dalla loro formazione. Una formazione che non riguarda l'apprendimento "tecnico" di un metodo didattico, quale potrebbe essere, ad esempio nel nostro caso, il *cooperative learning*, ma amplia l'idea stessa di formazione ad una continua "riflessività condivisa" su quanto avviene all'interno della propria classe, come aspetto importante nello sviluppo di un "professionista riflessivo". Ciò che caratterizza quest'ultimo è la capacità di intraprendere una conversazione riflessiva con una situazione unica e incerta (Schön, 1983). Come evidenziato da Lisimberti (2006, p. 54), l'espressione *reflective practitioner* pone l'accento sull'attitudine a trasformare se stessi e gli altri in relazione all'esercizio della professione. In che modo gli insegnanti possono prendere consapevolezza e, soprattutto, acquisire maggior fiducia rispetto alla possibilità di realizzare percorsi "trasformativi", in particolare in relazione alla valorizzazione della diversità, per i loro studenti? Crediamo che ciò passi attraverso la possibilità di vivere in prima persona la propria professionalità come arricchita dallo scambio e dal confronto aperto e "democratico" all'interno di spazi dedicati in cui sia possibile uscire dall'emergenza per guadagnare in riflessività. Questa possibilità è vissuta talvolta come molto lontana dagli insegnanti, che percepiscono, nel loro lavoro quotidiano, la difficoltà di dover far fronte all'emergenza che impedisce, talora, un pensiero "disteso", capace di lavorare sulla progettualità e, in ultima analisi, sulla relazione. Come nota Musi (2010, p. 85) talvolta

dietro la mancanza di tempo c'è la negazione dell'altro: non visto perché anticipato da stereotipi, non ascoltato (non solo l'utente, anche i colleghi) perché potrebbe portare un punto di vista difforme dal proprio. Per incontrarsi occorrerebbe in quel caso darsi appuntamento su una "terra di mezzo": né mia né tua. Nostra. Da costruire con pazienza e fatica.

La progettualità è, inoltre, strettamente connessa ad ogni evento educativo. Potremmo dire che ne sta alla base. Come progetto, infatti, l'educazione non è mai conclusa, diventando "un'istanza inesauribile che incessantemente si ricrea" (Iori, 1988, p. 53). Ora, è proprio nell'istanza della progettualità che è insita la dimensione del cambiamento, inteso come un "costante divenire alla luce di principi orientativi" (Iori, 1988, p. 261; Lisimberti, 2006, pp. 127-128). Si tratta di una dimensione professionale, in quanto l'insegnamento stesso si configura come una professione progettuale, "fondata, appunto, sulla competenza progettuale, la quale assicura consistenza, efficacia e qualità all'azione educativa" (Rossi, 2001, p. 35) del cambiamento, è chiaro. Tuttavia essa non può essere distinta da una dimensione più personale perché la dimensione progettuale rende il soggetto protagonista della propria formazione e lo aiuta ad attribuirle senso (Maubant, 2004, p. 76). In sintesi, diremo che la dimensione progettuale è l'occasione per osservare (e valutare) la propria professionalità e, di conseguenza, diviene uno "strumento di conoscenza del sé personale e del sé professionale, di autovalutazione e di autodisciplina, di approfondimento della propria identità e competenza" (Rossi, 2001, p. 55). Non possiamo a questo proposito dimenticare come in più occasioni sia stato sottolineato che i processi di cambiamento a scuola non possono prescindere dalla capacità critica, dall'autostima professionale e dalla possibilità effettiva percepita dagli insegnanti di poter incidere in modo creativo nella propria realtà (Gale, Densmore, 2003; Skrtic, 1995).

La ricerca-azione, come già abbiamo visto, è una modalità di lavoro privilegiata per costruire spazi di riflessione insieme personale e collettiva

in cui costruire una visione della realtà condivisa in grado di orientare scelte pratiche, che poggiano a loro volta sull'idea che la scuola sia il luogo significativo per vivere e progettare percorsi democratici e, quindi, in senso lato, interculturali (Darling-Hammond, 2006). All'interno del percorso di ricerca-azione, gli insegnanti sperimentano la scuola come contesto di scambio professionale e umano, che si arricchisce proprio grazie alla diversità e all'eterogeneità di chi vi partecipa, che vengono valorizzate proprio in vista di uno scopo comune da perseguire. Incoraggiando la collaborazione tra docenti (Dooner, Mandzuk, Clifton, 2008; Hiebert, Gallimore, Stigler, 2002; Zwart, Wubbels, Bergen, Bolhuis, 2007), attraverso la ricerca-azione l'apprendimento cooperativo viene prima di tutto vissuto, e le criticità e i punti di forza possono essere letti in un'ottica progettuale. Grazie alla natura partecipativa della ricerca-azione pertanto – lo vedremo dalle parole degli insegnanti impegnati nel percorso – gli insegnanti stessi vengono invitati ad uscire dal tradizionale isolamento della loro professione (realtà sentita in particolare nella scuola secondaria di secondo grado) per guadagnare una visione collaborativa della scuola (Vulliamy, Webb, 1991).

Ma esiste un altro aspetto importante. Costruire percorsi educativi che puntino alla valorizzazione della diversità culturale invita ad una lettura attenta e consapevole del contesto in cui ci si trova ad operare, in grado di misurarsi con le proprie idee (nonché stereotipi e pregiudizi) rispetto alla stessa diversità culturale. Prendere consapevolezza di questi aspetti, potendo condividere interrogativi e criticità, è il primo passo per co-costruire percorsi realmente interculturali, come è stato evidenziato da alcune ricerche recenti (si veda ad esempio Magos, 2007, pp. 1103 e ss.). Gli insegnanti guadagnano, quindi, una sorta di “approccio ermeneutico” alla realtà che vivono quotidianamente in classe (Carr, Kemmis, 1998). Come prima accennato, inoltre, con particolare riferimento alla riflessione sulla diversità culturale, questo significa anche maturare una consapevolezza nuova rispetto ai propri stereotipi e pregiudizi (Magos, 2007, p. 1111). Un ulteriore pensiero – ancora una volta condiviso – su di essi può aprire la

strada alla riflessione su quali strategie possano essere maggiormente utili lavorando con gli studenti affinché essi prendano a loro volta consapevolezza dei propri pregiudizi per ri-leggerli e ri-pensarli. Nel gruppo, infatti, si crea una situazione che permette a ognuno di prendere coscienza che non esistono risposte, comportamenti, interpretazioni, modi di pensare univoci, ma esiste la possibilità di rapportarsi al mondo in modo diverso da quello degli altri. È l'occasione per sperimentare la situazione “molteplicità *versus* univocità”, che aiuta a comprendere e a valorizzare i differenti contributi che possono essere messi a disposizione in una logica di integrazione e di negoziazione più che di esclusione. Come sottolineato da Pojaghi (2010, p. 20), la capacità di riuscire a mettere in una relazione dialogica il proprio punto di vista con quello di altri, ai quali si riconoscono differenti competenze, ruoli e abilità, prospettive, impegnandosi a superare i conflitti in modo cooperativo, è un’acquisizione che abilita, o può abilitare, a rapportarsi in modo critico con il mondo della conoscenza, ma anche con la realtà sociale nella quale vivono e quindi anche con fenomeni complessi come quello della diversità culturale (Pojaghi, 2000).

La strategia della ricerca-azione, proprio perché invita a considerare la “pluralità dei punti di vista in un contesto di condivisione” (Losito, Pozzo, 2005, p. 30) racchiude una forte idea di complessità. Ma l'intercultura stessa contiene l'idea di un pensiero complesso. Come evidenziato da Pinto Minerva (2002, p. 22), infatti, l’intercultura:

è [...] soprattutto un modo di essere del pensiero [...] Quello che si propone, dunque, è un “pensiero problematico”, capace di pensare la complessità e di muoversi dialetticamente tra molteplici piani esistenziali e culturali del reale. [...] Educare al pensiero problematico e complesso significa educare a pensare in maniera complessa, cioè sviluppare una “conoscenza della conoscenza” [...] che guarda se stessa mentre conosce e mentre agisce.

Tale pensiero si è caricato di progettualità pedagogica nel momento in cui ha condotto sia gli insegnanti sia chi scrive a guadagnare "uno sguardo meno

scontato sulla propria pratica educativa e una più concreta capacità di ascolto e intervento nei confronti di tutti gli allievi stranieri e non" (Zoletto, 2007, p. 11). In questo modo, ciò che si è cercato di cogliere durante tutto il percorso non è stata solo una dimensione metabelica, ma il tentativo di comprendere il motivo per cui può avvenire il cambiamento, chiedendosi, pertanto, non solo se cooperando gli studenti possono ripensare alla diversità come valore, ma a quali condizioni è possibile costruire cooperazione e valorizzazione della diversità nella cooperazione. Questa riflessività costante si propone come elemento importante nella costruzione di un progetto educativo che diventa pedagogico nel momento in cui, appunto, riflette su stesso e si fonda su alcune dimensioni fondamentali, quali l'*intenzionalità*, la *responsabilità*, la *reciprocità*, la *possibilità*, la *temporalità*, la *socialità*, la *sistemicità* e la *testimonianza* (Milan, 2002), che si radicano in un'etica "viva", il cui fondamento sta nel rapporto essenza-esistenza espresso come "relazione" (Milan, 1994, p. 33; Santelli Beccegato, 2006, pp. 143-144).

4.2. Le fasi della ricerca-azione

Il percorso di ricerca-azione è stato strutturato seguendo il modello proposto da Lewin (1952), ovvero un processo ciclico che procede attraverso una spirale di movimenti fondati su tre azioni specifiche: *pianificazione*, *esecuzione*, *inchiesta sui risultati dell'azione*. Tale sequenza operativa, che ha tentato di rendere la circolarità ricorsiva della ricerca-azione, che molto spesso dev'essere adattata al contesto (Mortari, 2009, p. 215), è parsa funzionale agli scopi proposti ed è così stata presentata anche agli insegnanti. In riferimento a ciò, anche la presentazione della ricerca e di quanto emerso dai questionari, dagli incidenti critici, dalle interviste condotte con gli insegnanti e dai *focus group* condotti con insegnanti e studenti seguirà nelle prossime pagine lo stesso ordine. Attraverso una triangolazione delle tecniche e delle fonti (Trinchero, 2004), sarà possibile cogliere alcuni elementi che ci permetteranno di leggere nel *cooperative learning*, in particolare nell'approccio della *Group Investigation*, un metodo

di lavoro adeguato per sviluppare un'attenzione “nuova” verso la diversità, in particolare culturale, pur nei limiti e nelle criticità che di volta in volta andremo ad esplicitare.

4.2.1. L'origine del progetto

Come già abbiamo evidenziato, la ricerca-azione presenta, per essere tale, alcune caratteristiche imprescindibili (Coonan). Il primo elemento è che essa deve avere origine da un problema esplicitato dagli insegnanti che partecipano alla ricerca e quindi non “indotto” dall'esterno. In secondo luogo, la ricerca-azione può essere definita come “situazionale”, ovvero centrata su una situazione (in questo caso una classe) definita e specifica. In terzo luogo essa dev'essere “sistematica”, ovvero deve seguire un percorso che consenta un'osservazione e quindi una valutazione sistematica della realtà. In quarto luogo, essa non è pensata solo per “risolvere” problemi e quindi per essere “terapeutica”, ma anche per “diagnosticare” situazioni non del tutto chiare prima di introdurre una “terapia”, che non può venire solo dalla pratica. Infatti (quinta caratteristica) la ricerca-azione tende a colmare il divario pratica *versus* teoria che vengono spesso visti come antitetici, in particolare all'interno dei contesti scolastici. Il percorso di ricerca azione non è *top-down*, ma *bottom-up* perché la teoria non è il punto di partenza quanto un momento intermedio e trova la sua ragion d'essere negli aspetti della pratica in esame.

Questo percorso di ricerca-azione ha presentato effettivamente le caratteristiche appena presentate. All'interno di questo gruppo di lavoro il problema di partenza, di cui già abbiamo parlato, ha portato gli insegnanti ad esplicitare la seguente domanda: *è possibile lavorare sull'accettazione dell'alterità e sulla valorizzazione della diversità a scuola costruendo curricula che valorizzino la diversità anche attraverso gli insegnamenti disciplinari?*

Raccogliendo questa provocazione, nel marzo 2010 il progetto “Costruire competenze interculturali²⁷ attraverso il *cooperative learning* nell'approccio

²⁷ Come già specificato nel primo capitolo, all'inizio si era preferita la dicitura

della *Group Investigation*” è stato presentato al gruppo dei referenti per l'educazione interculturale delle scuole secondarie di secondo grado di Verona, attraverso la collaborazione della Dott.ssa Cinzia Maggi, referente del Centro Tante Tinte, con l'invito di dare comunicazione di tale percorso agli insegnanti delle scuole di appartenenza. Tale comunicazione ha rappresentato probabilmente il cosiddetto “stimolo percettivo” di cui parla Lewin, utile ad esplicitare dei “bisogni latenti”. Tali bisogni si sono meglio chiariti nel corso del primo incontro (23 aprile 2010) a cui hanno partecipato alcuni insegnanti maggiormente interessati al progetto. In tale incontro sono state chiarite le mete previste e si è ipotizzato un impegno complessivo per i partecipanti alla ricerca-azione di un incontro al mese per gli anni scolastici 2010-2011 e 2011-2012. Grazie anche alla collaborazione dei Dirigenti Scolastici degli insegnanti che hanno deciso di partecipare alla ricerca, il progetto è stato inserito nel Piano per l'Offerta Formativa delle rispettive scuole.

Il percorso di ricerca-azione è partito ufficialmente il 7 settembre 2010 con un gruppo di 17 insegnanti, tutti volontari (tre di istituto tecnico, una di liceo, gli altri dell'istituto professionale), tre dei quali non di ruolo che hanno chiesto di poter ugualmente partecipare al percorso. Alla fine del primo anno due insegnanti sono stati trasferiti in altra sede. Una di queste, non potendo continuare il percorso per improvvisi motivi personali, ha coinvolto la sua sostituta. L'altro ha continuato a partecipare attivamente al percorso lavorando con le nuove classi. In maniera abbastanza inaspettata, solo tre degli insegnanti del progetto erano referenti per l'intercultura. Come già detto nel capitolo precedente, all'inizio del percorso (novembre 2010) le classi che hanno partecipato al progetto, e che hanno poi continuato il lavoro anche nell'anno successivo (2011-2012), erano così distribuite: una classe terza di liceo linguistico (scientifico ex sperimentazione Brocca), due classi prime di istituto tecnico industriale, due classi prime, due seconde, una terza e una quarta di un istituto professionale per l'agricoltura. Tre classi (una prima, una seconda e una quarta del professionale) non hanno continuato

“competenza interculturale” piuttosto che “sensibilità interculturale”.

nell'anno successivo in quanto i tre insegnanti coinvolti sono stati trasferiti in un'altra sede. Queste classi non sono pertanto state considerate nell'analisi dei dati in quanto non si dava la possibilità di operare un confronto tra inizio e fine del percorso di ricerca. Un altro aspetto rilevante è stato che le classi coinvolte nel percorso non hanno presentato una forte presenza di alunni di cittadinanza non italiana. Questo non ci è sembrato, ovviamente, un limite per il nostro percorso, nella consapevolezza che, prescindendo dalla presenza effettiva di alunni stranieri in classe, l'educazione interculturale si configura oggi come capacità di “stare nel dialogo” e come possibilità di costruire un'identità “mobile”, fondata sulla differenza (Genovese, 2006; Cambi, 2010), e in grado di riconoscerla e valorizzarla (Pinto Minerva, 2002), andando al di là di atteggiamenti di chiusura e di etnocentrismo (Sirna, 1997, p. 14), al fine di promuovere “nuovi cittadini responsabili”, capaci di valorizzare il processo di globalizzazione come autentica globalizzazione dei diritti umani (Macchietti, 2006, pp. 194-195), e in grado di dare un valore nuovo e “planetario” alla cittadinanza (Santerini, 1994; 2001; 2010).

4.3. Il primo anno di ricerca-azione

4.3.1. La pianificazione del percorso

a. Costruire un linguaggio comune

Come abbiamo visto, un percorso di ricerca-azione nasce da un problema. Perché possa essere sviscerato, esso va necessariamente “messo in parola [...] in modo che sia sottoponibile ad ulteriori analisi mirate a metterne in luce ogni aspetto” (Mortari, 2009, p. 217), anche attraverso una ricognizione della letteratura scientifica, certo, ma soprattutto, per chi vive in prima persona la situazione problematica, ripartendo da sé,

non da qualcosa di estraneo e lontano, ma dall'ascolto di ciò che appartiene profondamente al soggetto e dall'intreccio della dimensione professionale e personale, che inevitabilmente si sovrappongono e si sostengono” (Augelli, 2010, pp. 15-16).

Solo praticando il costante esercizio del *pensiero*, che comporta un movimento circolare e ricorsivo tra esperienza e riflessione (Dewey, 1986), accanto all'appropriazione della *conoscenza*, che tende a ridurre la complessità a paradigmi e a schemi concettuali, un insegnante può diventare “professionista riflessivo” (Schön, 2006). In altri termini, come sottolineato da Bruzzone (2010, p. 36) “per guadagnare un sapere esperienziale, dunque, è necessario partire dall'esperienza vissuta e 'distillarla' pazientemente attraverso i filtri della riflessività” perché “l'esperienza prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria per comprenderne il senso” (Mortari, 2003, p. 15).

Pertanto, per comprendere la possibilità di costruire *curricula* in grado di aiutare gli studenti a valorizzare la diversità anche attraverso lo specifico delle discipline è stato fondamentale chiedersi quale fosse il significato di “lavorare valorizzando la diversità”.

Per questi motivi, durante l'estate 2010, gli insegnanti coinvolti nel progetto sono stati invitati a rispondere per iscritto alle seguenti domande:

- *Che cosa significa, secondo te, lavorare valorizzando le diversità?*
- *Puoi raccontare un episodio/una situazione in cui ti sembra di aver lavorato valorizzando le diversità? Oppure un episodio in cui hai visto qualcuno lavorare valorizzando le diversità?*
- *Puoi raccontare un episodio/una situazione in cui non ti sembra di aver lavorato valorizzando le diversità? Oppure un episodio in cui hai visto qualcuno lavorare senza valorizzare le diversità?*
- *Che cosa significa, secondo te, "competenza interculturale"? A che cosa pensi quando senti queste due parole?*

Come si evince dal contenuto delle domande, esse hanno in prima battuta consentito di attivare un'*analisi critica del problema* individuato, orientata a valutare se esso possa costituire un significativo oggetto di ricerca e che cosa ci si può attendere dalla ricerca costruita a partire da tale problema,

anche facendo riferimento alle possibilità e ai limiti del contesto rispetto alla possibilità di indagare il problema ipotizzato (Mortari, 2009, p. 217). Tali risposte hanno pertanto evidenziato anche i *bisogni formativi* che gli insegnanti sentivano la necessità di colmare al fine di far fronte al problema che essi avevano identificato, ovvero far luce sulle “zone d'ombra” del loro agire in quanto educatori. Tale aspetto formativo è, come abbiamo visto, strettamente legato alla ricerca in campo educativo (Bove, 2009). Non possiamo dimenticare infatti che un processo di ricerca-azione è realmente efficace nella misura in cui provoca un processo di formazione dei partecipanti, sia dei pratici che dei ricercatori coinvolti (Mortari, 2007, p. 218).

In terzo luogo, le risposte hanno permesso non solo di avviare una riflessione individuale, ma anche di costruire, in fase di restituzione, un primo “lessico comune”, passaggio fondamentale per dare vita ad un “gruppo di lavoro”²⁸, in cui avviare insieme percorsi riflessivi. Come ben evidenziato da Musi (2010, pp. 109-110),

non basta infatti condividere uno stesso “oggetto di lavoro” e uno stesso ambito professionale per essere gruppo, né destinare tempo e risorse, orientare le competenze, combinare le diverse specificità professionali in vista di un medesimo progetto. Tutto questo realizza e verifica la capacità creativa e operativa di un gruppo, ma solo *dopo* che questo si è dato il tempo e gli strumenti per elaborare una realtà condivisa tra i suoi operatori, finalità e orientamenti di valori che stabiliscano le priorità in base a cui attivarsi e stabilire piani di lavoro [...]. Da qui deriva il senso di appartenenza che sancisce quel pensarsi parte di un “noi” anche quando si è chiamati ad affrontare il quotidiano lavorativo in relativa solitudine.

L'analisi delle risposte, condotta attraverso una serie di azioni sequenziali²⁹,

²⁸ Sulla distinzione “gruppo di lavoro” e “lavoro di gruppo” si vedano, in particolare, Quaglino, Cortese, 2003.

²⁹ Si rimanda al terzo capitolo per un'esplicitazione sul modo con cui sono stati analizzati i dati provenienti dalle interviste e dai *focus group*. Facendo riferimento anche ad alcune linee guida fornite da Mortari (2009, pp. 194 e ss.) possiamo in questa sede sintetizzare le “azioni sequenziali” (estrapolazione di unità significative di descrizione all'interno del testo, provvisoria descrizione sintetica di ogni unità significativa di descrizione, attribuzione di un'etichetta concettuale ad ogni unità significativa) che hanno permesso costruire quella “rete di significati” che dovrebbe mettere a fuoco il significato complessivo

ha permesso di costruire una *rete di significati* in cui ciascuna unità significativa ha trovato la sua relazione con le altre. Comparando le reti di significato, è stato possibile individuare alcuni *tratti essenziali* che accomunano i testi, ovvero le risposte fornite dagli insegnanti. Nello specifico, ciò che è emerso da queste prime riflessioni è stata un'associazione del termine “diversità” a “ricchezza” e “rispetto”. “Valorizzare la diversità” significa allora “armonizzare in un contesto diversificato”, ma in particolare pensare ad una “diversificazione”, a dar voce all'implicito contenuto nel verbo *fero* (da cui *differenza*), evidenziare le “specificità”. In questo senso gli insegnanti sottolineano l'importanza di un “contesto” che crei una sorta di “quadro unitario” entro il quale far emergere e quindi valorizzare le singole specificità. Dal punto di vista didattico, ciò che essi paiono avere ben chiaro è che lavorare valorizzando la diversità significa costruire un contesto in cui ci sia lo spazio per il dialogo e per il racconto, in cui il contesto – costruito dall'insegnante ma condiviso con gli studenti – possa essere significativo e motivante. Nel momento in cui viene chiesto agli insegnanti di ripensare a delle esperienze di “valorizzazione della diversità”, essi propongono esperienze di “gruppo” particolarmente riuscite in cui ogni studente sia stimolato a “dare” qualcosa di proprio, non solo acquisizioni o abilità di tipo cognitivo; esperienze con una finalità esplicita che gli allievi stessi riconoscevano come tale e in cui a ciascuno venga richiesto di “fare” qualcosa in una situazione in cui sia chiaro che lui/lei debba “svolgere” un compito per la riuscita collettiva del lavoro. Conseguenzialmente, ciò che viene riconosciuto come non valorizzante *tout court* pare essere la lezione frontale, pensata per “mandare avanti il programma” e che viene vissuta con un certo disagio e quasi senso di inadeguatezza. Nello stesso tempo gli insegnanti, pur collegando la possibilità di valorizzare la diversità all'uso di metodi di tipo partecipativo e cooperativo, faticano a trovare delle “esperienze vissute” di tali modalità di

di quanto espresso dai soggetti. Il condizionale è d'obbligo in quanto, come evidenziato da Addison (1999, p. 147) la ricerca qualitativa si struttura sempre in una forma circolare-ricorsiva, cosicché, anche a ricerca conclusa, il ricercatore sente la necessità di ripercorrere quanto già letto e analizzato con la possibilità di dedurre nuovi approfondimenti e significati.

lavoro.

Per quanto riguarda l'ultima domanda, in cui si chiedeva di abbozzare una prima definizione di “sensibilità interculturale”, essa è stata messa in stretta relazione con la “valorizzazione della diversità”, nel senso di “sapere come” può essere possibile tale valorizzazione, in particolare all'interno di contesti in cui l'intercultura può essere pensata come “problema”. È interessante che il termine stesso “intercultura” risulti per gli insegnanti di difficile definizione e che di esso venga colta l'ambiguità. Gli insegnanti infatti tendono a sentire “limitante” una prospettiva interculturale che legghi il concetto di “cultura” a quello di “etnia” e cercano il più possibile di leggerlo in una dimensione più ampia, in cui i concetti cardine sono quelli di “scambio” e di “diversità”, intesi in un senso necessariamente ampio. Insieme ad un tentativo di definizione emerge nelle risposte degli insegnanti una dimensione che potremmo definire “progettuale” di volontà di valorizzazione della diversità e della ricerca di strumenti concreti e adeguati allo scopo, che prescindano dalla presenza di alunni stranieri in classe. Quanto emerso sottolinea quella “povertà teorica” (Abdallah-Pretceille, 1996; Tarozzi, 1998, 2011) del concetto di educazione interculturale, che abbiamo già sottolineato nel terzo capitolo. In generale, si può affermare che i vari aspetti dell'educazione interculturale abbiano trovato e trovino, secondo quanto vediamo in queste risposte, come motivo unificante un approccio mirato a facilitare le relazioni a partire dal riconoscimento delle differenze, in modo da poter successivamente favorire la promozione del dialogo e dello scambio, senza ridurre l'educazione interculturale a momenti “dedicati” della progettazione curricolare.

Questa prospettiva “ampia” dell'intercultura è divenuta ancora più chiara nel momento in cui gli insegnanti sono stati invitati a mettere insieme le proprie definizioni di “competenza interculturale”, in cui ancora una volta veniva evidenziata la capacità di “saperci fare” con la diversità, di imparare ad armonizzare le differenze senza misconoscerle, di poter riconoscere le potenzialità del conflitto. Condividendo e ordinando in modalità cooperativa le definizioni degli insegnanti attraverso la strategia del “*Diamond*

Ranking”³⁰, è stato possibile quindi integrarle arrivando alla seguente definizione condivisa di “competenza interculturale”:

la competenza interculturale indica la capacità di interagire in modo efficace con soggetti culturalmente (non solo dal punto di vista etnico) diversi in modo che la diversità venga valorizzata.

Dal punto di vista teorico, è apparsa evidente la stretta relazione esistente tra questa definizione che potremmo definire “empirica” e la definizione di *intercultural competence* proposta da Deardorff³¹. Quanto elaborato dagli insegnanti è stato “contestualizzato” all'interno del modello proposto da Deardorff allo scopo di arricchirlo di nuove suggestioni, anche dal punto di vista operativo. Al fine di “operazionalizzare” lo sviluppo della competenza interculturale, si è riflettuto con gli insegnanti sul modello evolutivo proposto da Bennett (1993). Mentre il modello di Deardorff ha costituito una sorta di “sfondo integratore” per definire con gli insegnanti la competenza interculturale, il modello di Bennett ha aiutato a leggere i “cambiamenti” degli studenti durante il percorso di ricerca. Facendo riferimento alle implicazioni educative del modello di Bennett (Surian, Miltenburg, 2002), gli insegnanti hanno individuato alcune dimensioni che concorrono a sviluppare sensibilità interculturale sulle quali concentrarsi per leggere gli eventuali cambiamenti degli studenti durante il percorso di ricerca: la capacità di ascolto reciproco e di interazione costruttiva (visibile anche nell'accettare di cambiare opinione e di accogliere il punto di vista dell'altro, nonché di aiutarlo e di apprezzare l'apporto che ciascuno può dare al lavoro di gruppo). Con questi indicatori è stata costruita una prima

³⁰ Il *Diamond Ranking* è una strategia utile a chiarire le proprie posizioni circa un determinato argomento, negoziandone con gli altri le priorità. Per ulteriori informazioni si veda ad esempio: www.swinburne.edu.au/ncs/efshub/Activities/Diamond%20Ranking.pdf (ultima consultazione: 13 gennaio 2013).

³¹ *Intercultural competence is the ability to interact effectively and appropriately in intercultural situations, based on specific attitudes, intercultural knowledge, skills and reflection* (Deardorff, 2006; 2009). Rispetto alla scelta di utilizzare il termine “sensibilità” nonostante Deardorff utilizzi il termine “competence” si rimanda al primo capitolo. In questa sede si userà tuttavia la dicitura “competenza interculturale” per tradurre il concetto di *intercultural competence* (modello di Deardorff) e *intercultural sensitivity* (modello di Bennett).

“griglia osservativa” che gli insegnanti hanno utilizzato in classe - seppure con ovvie difficoltà - e che hanno riportato durante i *focus group*. Una griglia auto-osservativa è stata costruita anche per gli studenti per aiutarli a riflettere sul proprio atteggiamento verso la diversità³².

b. Analizzare criticamente il problema: l'analisi del contesto

La costruzione di un linguaggio comune è solo il primo passo di un lungo percorso di lavoro. Pianificare un percorso implica, come già abbiamo sottolineato, un'attenta analisi del contesto in cui ci si trova ad operare. Da essa infatti non si può prescindere per “ancorare” strettamente la ricerca-azione alla realtà in cui viene svolta. Passo previo per iniziare la ricerca è stato, quindi, cercare di capire se il problema che gli insegnanti esprimevano - e che avevano a più riprese espresso anche negli anni precedenti l'inizio del lavoro - potesse essere considerato un problema “isolato” oppure un sintomo di una problematica più generale. In altri termini, è stato rilevato l'atteggiamento “in partenza” degli studenti rispetto la diversità attraverso il questionario già utilizzato nella ricerca precedente “L'altro/a fra noi. La percezione dei confini da parte delle e degli adolescenti italiani”. La somministrazione di tali strumenti all'inizio, a metà e alla fine del percorso non ci riconduce ad un orientamento di ricerca “quasi sperimentale”. Come già detto, i dati quantitativi hanno in questo caso lo scopo di presentare, in una logica di “convergenza”, una maggiore quantità di visioni rispetto ad uno stesso problema (Tashakkori, Teddlie, 2003), allo scopo di aumentare la capacità di lettura del contesto (Niero, 2008, p. 9), nonché di completare (*embellish*) e, potremmo aggiungere nel nostro caso, di contestualizzare meglio l'immagine che proviene dai dati qualitativi (Niero, 2008, pp. 88-89).

Come già spiegato in precedenza (capitolo terzo), si può notare che si tratta di un questionario estremamente ricco e articolato. Pur presentando in allegato le tavole di contingenza relative a tutte le somministrazioni, ai fini della presente ricerca ci è sembrato opportuno soffermarci, in questa sede,

³² Troviamo nell'Allegato 3 le griglie elaborate nel corso dei due anni scolastici.

solo su alcuni dei risultati del questionario. Nello specifico, rispetto alla batteria di *item* che chiede agli studenti di riflettere su come determinate categorie sociali sono viste dal punto di vista sociale, ci siamo soffermati sulla percezione delle *persone di diversa origine etnica* e, rispetto all'ultima batteria di *item*, in cui si chiedeva di esprimere il grado di accordo rispetto ad affermazioni relative ad atteggiamenti di apertura/chiusura, su quelle che fanno esplicito riferimento alla diversità culturale.

A novembre 2010 sono stati raccolti 141 questionari con una disponibilità di dati in totale maggiore negli istituti tecnici (54, pari al 38,3%) e professionali (68, pari al 48,2%) e minore nel liceo scientifico ad indirizzo linguistico (19, pari al 13,5%). Ciò che è possibile in prima battuta notare (cfr. Allegato 6) è che il numero dei rispondenti di genere maschile è più alto (120 maschi, pari al 85,1% del totale) di quello femminile (21, pari al 14,9%), in particolare per la natura delle scuole che partecipano alla ricerca. Inoltre, anche la popolazione degli studenti per ordine di scuola non rispetta la distribuzione regionale degli alunni e delle alunne per istituto. Ciò è dovuto alla natura stessa della nostra ricerca, che utilizzando l'approccio metodologico della ricerca-azione, non ha inteso cercare un "campione" statisticamente accettabile, non procedendo, appunto, come passo previo alla sua individuazione tramite tecniche di campionamento. Essendo infatti gli insegnanti coinvolti nel progetto volontari, ciascuno di essi ha scelto in quali classi lavorare con modalità cooperativa. Nonostante la distribuzione degli studenti non possa essere considerata sufficientemente prossima alla distribuzione della popolazione (Corbetta, 2003, p. 41), si è deciso preventivamente di non procedere ad una ponderazione dei casi per riportare la popolazione esaminata alla distribuzione degli studenti a livello regionale, decidendo di affrontare questa ricerca come uno "studio di caso", dove "caso" viene inteso, più che come l'oggetto dello studio o un problema contestualizzato, un modo di affrontare lo studio (Niero, 2008, p. 103), per cui, come evidenziato da Yin (1994, p. 502), "il *case study* è una ricerca empirica che investiga fenomeni contemporanei nel contesto di vita reale specialmente quando i confini tra il fenomeno e il contesto non sono

chiaramente evidenti”. Il procedimento seguito per l’analisi delle risposte al questionario è stato il seguente: in primo luogo si è verificata un’associazione tra la scuola di appartenenza e la tipologia di risposte. In seconda battuta si è proceduto a ipotizzare come ulteriori variabili potenzialmente influenti il *genere*, *l’aver o no amici stranieri* e *l’aver almeno un genitore straniero*. Queste ultime due variabili sono state individuate facendo riferimento in particolare alla teoria del contatto di Allport (1954) e alle teorie di Sherif (1954), Tajfel (1974) e Brown (2005). Tali autori hanno sottolineato che la costruzione dell’identità sociale intergruppi si basa sulla presenza di pregiudizi positivi riferiti all’area del *noi* e da pregiudizi negativi riferiti all’area dell’*altro*, dove entrambi i poli sono percepiti con una uniformità di comportamento all’interno dei rispettivi raggruppamenti (Castelnuovo, 2008, p. 41). Infatti, l’aver almeno un genitore straniero e l’aver amici stranieri poteva avere la possibilità di includere nel “noi” anche persone di diversa origine etnica e questo potrebbe potenzialmente influenzare un certo modo di leggere la diversità. Tuttavia, tali variabili non sono risultate essere statisticamente influenti nella maggioranza dei casi. La tipologia di scuola rimane quindi l’unica variabile potenzialmente influente per quanto riguarda il grado di accordo verso quelle affermazioni che possono esprimere apertura/chiusura verso la diversità culturale (*Preferisco avere un buon numero di compagni di altra origine etnica; Le persone di diversa origine etnica che vivono in Italia arricchiscono la cultura italiana; Chi risiede in Italia dovrebbe avere diritto di voto indipendentemente dall’origine etnica; Bloccare l’accesso agli extracomunitari; in televisione bisognerebbe dare più spazio a persone di diversa origine etnica*). Le risposte tendono, nella maggior parte dei casi, ad essere molto polarizzate evidenziando una maggior chiusura negli istituti tecnico e professionale e una maggior apertura da parte degli studenti del liceo, in particolare dove si chiede di esprimere la propria opinione rispetto a quelle affermazioni in cui è necessario manifestare il proprio atteggiamento verso la diversità culturale. Nessuna variabile di raggruppamento, invece, appare influenzare la lettura della società da parte

dei giovani che hanno partecipato alla ricerca, nemmeno nell'*item* prima citato (rispetto al considerare un vantaggio, uno svantaggio o indifferente l'essere di diversa origine etnica).

L'analisi del questionari conferma pertanto la percezione di “chiusura” manifestata dagli insegnanti come problema di partenza per l'avvio del percorso di ricerca-azione ed appare inoltre abbastanza in linea con quanto emerge dall'analisi degli incidenti critici, somministrati agli studenti delle sei classi coinvolte nel progetto nello stesso periodo in cui sono stati somministrati i questionari.

Gli studenti a cui sono stati somministrati i tre incidenti critici sono stati in tutto 127 nella prima somministrazione (novembre 2010), 102 nella seconda (ottobre 2011) e 86 nella terza (giugno 2012). Per poter ipotizzare una lettura di sviluppo di sensibilità interculturale attraverso questo strumento è stato necessario procedere ad una identificazione degli studenti, attraverso un *nickname* scelto liberamente. In questo modo abbiamo potuto seguire l'evoluzione delle risposte solo degli studenti che hanno risposto a tutte e tre le somministrazioni, in tutto 71, di cui 31 di un istituto tecnico (43,6%), 29 di un istituto professionale (40,8%), 10 di un liceo scientifico ad indirizzo linguistico (14,1%). La grande “mortalità” è dovuta al fatto che nel passaggio da un anno scolastico all'altro alcuni studenti sono stati respinti, altri non hanno tenuto lo stesso *nickname* (ed è stato quindi pressoché impossibile identificarli) oppure semplicemente sono risultati assenti in una o talvolta due delle tre somministrazioni. Un'ulteriore difficoltà si è presentata con la classe del liceo linguistico che per vari problemi non ha partecipato alla seconda somministrazione e che si è deciso tuttavia di mantenere nell'analisi essendo l'unica classe di liceo partecipante al progetto di ricerca.

Come già esplicitato nel capitolo terzo all'interno della sezione relativa alla descrizione degli strumenti di ricerca, sulle risposte sono state condotte un'analisi di tipo quantitativo e una di tipo qualitativo, integrandone i risultati. È stata inoltre rilevata la coerenza tra le risposte sia per ogni somministrazione sia, longitudinalmente, rispetto a tutte e tre le

somministrazioni. Soffermandoci in particolare per ora sulla prima somministrazione, possiamo dire che, per quanto riguarda la distribuzione delle risposte³³, esse hanno evidenziato una presa di posizione maggiormente etnorelativa rispetto alla seconda e alla terza somministrazione. Tuttavia questa presa di posizione viene in parte “smentita” nel confronto con la sezione qualitativa del test, in particolare per gli studenti degli istituti professionali. Nell'analisi delle risposte aperte sollecitate a commento dell'incidente, si notano considerazioni non in linea con tale atteggiamento prevalente e sostanzialmente a carattere etnocentrico (più accentuato fra gli studenti del professionale rispetto a quelli del liceo soprattutto per quanto riguarda l'orientamento di *adattamento cognitivo*). In particolare, se la ri-narrazione dovrebbe portare ad una maggior riflessione su se stessi e sugli altri in un'ottica di capacità di interpretazione personale di un evento, ci è sembrato significativo che solo 8 studenti nella prima somministrazione (11,2%) abbiano colto che il problema presentato poteva essere ascrivito ad una situazione di “incomprensione” o di “malinteso”. Negli altri casi il fatto è stato ri-narrato, alcune volte addirittura “parafrasato”. Inoltre, quando agli studenti viene chiesto di immaginare i pensieri e i sentimenti delle persone coinvolte in 36 casi (50,7%) essi evidenziano sentimenti di esclusione (in un ventaglio di possibili declinazioni dal senso di rifiuto alla tristezza alla desolazione alla rabbia, che spesso contrastano con l’“altro”, ovvero chi appartiene ad un altro sistema culturale, visto come “indifferente”, “tranquillo”, in alcuni casi “superficiale”). In modo coerente 20 studenti alla domanda “Come ti comporteresti tu a questo punto?” rispondono che eviterebbero un confronto diretto o una richiesta di spiegazioni “lasciando perdere” o comunque “facendo altro”. Addirittura, è consistente il numero (10 studenti - 14,1%) di chi abbandonerebbe, anche fisicamente, la situazione conflittuale andandosene lontano. Rispetto a ciò sono state ipotizzate alcune spiegazioni, a partire da un possibile *bias* generato dall'illustrazione del lavoro curata da

³³ È possibile vedere un quadro sintetico della distribuzione delle risposte nell'Allegato 7.

una persona identificabile come “pro-diversità”³⁴, alla tipologia dell'incidente critico proposto, alla “novità” per gli studenti dello strumento proposto (si tratta infatti della somministrazione in cui è meno evidente la coerenza interna tra le risposte).

Potremmo quindi concludere che, all'inizio della ricerca, gli studenti coinvolti nel percorso, pur collocandosi in posizione tendenzialmente etnorelativa, esprimono una posizione più etnocentrica, con un orientamento più “aperto” al riconoscimento della diversità culturale negli alunni del liceo linguistico che partecipano costantemente a programmi di scambio culturale e quindi sono “costretti” a confrontarsi in tali situazioni con la diversità, cercando strategie per risolvere problemi di comunicazione interculturale³⁵.

I risultati provenienti dall'analisi dei questionari vengono quindi confermati dall'analisi degli incidenti critici ed entrambi evidenziano un atteggiamento di “chiusura” che gli insegnanti hanno dichiarato sin dall'inizio più “latente” e “implicito” che chiaramente palesato. All'interno di tale contesto, facendo riferimento anche a quanto emerso dalle parole degli insegnanti, l'utilizzo di metodi didattici cooperativi è sembrato subito adeguato. Come già precedentemente esplicitato, infatti, i percorsi di *cooperative learning*, in particolare secondo l'approccio della *Group Investigation*, appaiono essere particolarmente adatti a promuovere giustizia sociale ed equità in ambito educativo, particolarmente in un contesto multiculturale (Bank, 1997; Cohen, 1999; Cohen, Lotan, 1997; Cohen *et al.*, 1999; Rey, 2010; Gobbo, 2010). Essi, inoltre, in quanto sperimentati in relazione alla possibile riduzione del pregiudizio etnico (Johnson, Johnson, Maruyama, 1983; Johnson, Johnson, 1989; Weigel, Wiser, Cook, 1995; Sharan, 1980; Slavin,

³⁴ Per evitare questo possibile *bias* la seconda e terza somministrazione sono avvenute per mano dell'insegnante.

³⁵ Questi risultati si pongono in linea con una ricerca sperimentale di durata triennale condotta da Mitchell Hammer (2004) su un gruppo di studenti che avrebbero e poi hanno effettivamente partecipato a dei programmi AFS (American Field Service - Intercultura) in cui lo strumento utilizzato nella ricerca è stato l'IDI (*Intercultural Development Inventory*), basato sul già citato DMIS. Al di là della complessità della ricerca, quello che a noi preme osservare è che, all'inizio del programma, la maggior parte degli studenti (sia i partecipanti ai programmi AFS, sia il gruppo di controllo) si colloca soprattutto ad un livello etnocentrico, con un 56% dei partecipanti AFS e un 41% del gruppo di controllo con un atteggiamento universalistico di minimizzazione. Inoltre, l'indice di competenza interculturale diminuisce nel gruppo di controllo, mentre tende a salire negli studenti AFS.

1995a), sono sembrati essere sin da subito particolarmente adeguati per costruire *curricula* che, anche attraverso gli insegnamenti disciplinari, potessero davvero far sperimentare la diversità come valore.

4.3.2 Esecuzione

A settembre 2010 è cominciato formalmente il percorso di ricerca-azione.

All'interno di incontri di formazione mensili gli insegnanti hanno acquisito le nozioni di base del *cooperative learning*, analizzandone le caratteristiche essenziali. (interdipendenza positiva, interazione promozionale faccia a faccia, lavoro in piccoli gruppi eterogenei, insegnamento diretto delle abilità sociali, valutazione individuale e di gruppo). Inoltre hanno iniziato a progettare delle unità di lavoro cooperative esplicitando di volta in volta uno dei punti chiave del metodo, in particolare l'interdipendenza positiva e l'interazione promozionale faccia a faccia. Gli insegnanti sono stati invitati anche ad utilizzare il più possibile il *cooperative learning* “informale”, ovvero “tutti quei modi brevi e specifici di lavorare in gruppo che possono seguire una presentazione o spiegazione” (Comoglio, 1996, p. 235; Johnson, Johnson, Holubec, 1992, pp. 3-10), che possono comprendere comunque tutti i principi del *cooperative learning*. Quindi hanno messo in pratica le lezioni “cooperative”, accordandosi su un numero minimo di percorsi cooperativi da realizzare in corso d'anno. Laddove gli insegnanti hanno prodotto unità di lavoro cooperative sono state in alcuni casi condivise in una piattaforma *moodle* ospitata dal sito dell'(ex) Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Padova³⁶.

Tra le varie caratteristiche del metodo, è stato dato particolare rilievo all'insegnamento diretto delle abilità sociali. Con ogni classe è stato programmato all'inizio del secondo quadrimestre del primo anno di ricerca-

³⁶ L'idea di una piattaforma comune in cui inserire materiali, scambiare idee e continuare il lavoro “in presenza” è stata subito accolta con moderato entusiasmo da parte degli insegnanti. In corso d'opera essa è stata abbastanza trascurata dai partecipanti che hanno preferito utilizzare la posta elettronica per far circolare informazioni, proposte, considerazioni. Tuttavia, nel secondo anno di lavoro, essa è stata riconosciuta uno strumento particolarmente utile per lavorare con gli studenti, tanto che due insegnanti dell'istituto tecnico hanno utilizzato una piattaforma *wiki* per il loro percorso di *Group Investigation*.

azione un incontro in cui con gli studenti si è riflettuto, a partire dalla compilazione individuale del *Questionario UYLA (Understanding Your Leadership Actions* – “Capire le vostre azioni di leadership”) sulle abilità necessarie perché un gruppo funzioni in modo efficace, raggiungendo i suoi obiettivi e mantenendo efficaci relazioni di lavoro tra i membri³⁷. Alla fine di questo incontro sono state individuate dagli studenti due abilità sociali su cui concentrarsi e sulle quali sarebbero stati valutati dai loro insegnanti nelle attività di *cooperative learning*.

4.3.3 Inchiesta sui risultati dell'azione

Come già detto, gli incontri con gli insegnanti hanno avuto cadenza mensile. All'interno di ogni incontro è stato riservato uno spazio per discutere le difficoltà di attuazione del lavoro. Inoltre, durante il corso dell'anno scolastico 2010-2011, si sono tenute due interviste di gruppo focalizzate con gli insegnanti, una a febbraio e una a maggio. Inoltre, a giugno 2010 sono stati tenuti sei *focus group* con gli studenti (uno per classe), a cui ha partecipato un gruppo di studenti volontari. Quanto emerso da interviste e *focus group* alla fine del primo anno di ricerca è stato presentato agli insegnanti all'inizio di quello successivo e ha costituito la base per la riprogettazione del secondo anno di lavoro. Le interviste focalizzate e i *focus group* sono stati “semistrutturati” (Dawson *et al.*, 1993, p. 28; p. 77; Corrao, 2000, pp. 54-55) con delle domande guida in modo da garantire una maggior “linearità” nell'analisi (Krueger, 1994, p. 56) e una maggior comparabilità tra gruppi diversi (Knodel, 1993, p. 37; Krueger, 1994, p. 56; Morgan, 1988, p. 56), nello specifico insegnanti e studenti. Tuttavia, tanto nella preparazione della “traccia” quanto, in particolare, nella ricerca, in fase di analisi, di ciò che potesse riferirsi ai temi in essa individuati, c'è stata una forte attenzione a riconoscere e a segnalare aspetti nuovi e imprevisti ed emersi spontaneamente nella ricerca di gruppo (Dawson *et al.* 1993, p. 42). A partire dai temi emergenti dalle interviste e dai *focus group* è stato possibile evidenziare i fattori che secondo gli insegnanti e secondo gli

³⁷ Per queste attività si veda in particolare Johnson., Johnson, 2005.

studenti possono influenzare o ostacolare la cooperazione e avviare una riflessione condivisa rispetto alla possibilità di sviluppare effettivamente, attraverso la cooperazione, quelle abilità di ascolto attivo e di interazione costruttiva che secondo gli insegnanti sono imprescindibili per sviluppare sensibilità interculturale. Dalle parole di insegnanti e studenti si è cercato di cogliere le *potenzialità* insite nel *cooperative learning* anche in relazione alla possibilità di sviluppare dette abilità, le *criticità* del metodo e le eventuali *strategie di superamento*, nonché le questioni rimaste aperte dopo il primo anno di lavoro.

a. Temi emergenti dalle interviste con gli insegnanti

Elementi di positività. Già a metà del primo anno di lavoro, gli insegnanti, alla richiesta di individuare almeno tre punti di forza e tre elementi di criticità nel metodo, dichiarano che lavorare con il *cooperative learning* presenta più elementi positivi che negativi. Utilizzare questa strategia addirittura “crea un’atmosfera speciale in classe perché i ragazzi si divertono di più” e partecipano molto più attivamente alle attività didattiche. In questo senso esso pare creare un ambiente adeguato a sviluppare maggiore disponibilità all'ascolto reciproco e all'interazione costruttiva. Certo, non si tratta di un “effetto immediato”. Il fattore “tempo”, e quindi la possibilità di utilizzare il *cooperative learning* più volte, anche nella modalità informale (Comoglio, 1996, p. 235; Johnson, Johnson, Holubec, 1992, pp. 3-10) appare certamente importante, dal punto di vista degli insegnanti, perché anche gli alunni imparino a lavorare insieme. Ciò che gli insegnanti ritengono fondamentale ai fini della cooperazione e che porta ad un progressivo aumento del senso di responsabilità negli studenti è la forte “strutturazione” di questa modalità di lavoro in cui, grazie alla “fissazione” delle responsabilità di ruolo, gli studenti vengono aiutati a percepire come “condivisa” la finalità del compito assegnato. Ciò viene ben sintetizzato dalle parole di quest'insegnante:

C.D. (D)³⁸: Anch'io ho notato il fatto che il lavoro di gruppo era molto strutturato, i ragazzi sanno quello che devono fare [...]. In questo modo la collaborazione all'interno del gruppo diventa fattiva perché ognuno vede che il suo apporto è necessario per far andare avanti il lavoro. Così nel gruppo uno sottolineava, l'altro scriveva, tutti erano responsabilizzati, ognuno aveva cose da fare. Io ritengo che con questo modo di lavorare il lavoro di gruppo abbia una finalità.

Questa condivisione degli obiettivi di lavoro è inoltre, secondo gli insegnanti, benefica sia dal punto di vista della riuscita scolastica sia dal punto di vista sociale. Ciò è confermato anche da indagini empiriche che hanno rilevato gli esiti della condivisione di obiettivi di lavoro da parte degli studenti (Johnson, Johnson, 2002, 2003; Lou et al., 1996; Slavin, 1990).

Non mancano, tuttavia, dei *nodi critici*, importanti da esplicitare sia per comprendere, come abbiamo già detto, che cosa può ostacolare la cooperazione, sia per cogliere perché il *cooperative learning* e perché, pertanto, esso non sia ancora così diffuso in particolare nella scuola secondaria di secondo grado (Baines et al., 2008). Nello specifico, essi fanno riferimento in primo luogo al fattore *tempo*, inteso sia a livello di progettazione per gli insegnanti sia a livello di gestione delle attività. In riferimento a ciò esso diventa un aspetto cruciale per la cooperazione perché la costruzione di relazioni all'interno del lavoro di gruppo ha bisogno di tempo. Tuttavia, essa si deve collegare alla necessità di consegnare un lavoro nei “tempi” stabiliti. Questo equilibrio risulta particolarmente complesso in classi “ad alto tasso di diversità” (culturale, sociale, cognitiva). Come sottolineato da un insegnante, infatti:

D.P. (L): La difficoltà secondo me su classi come queste è stato anche l'essere rigorosi

³⁸ Per chiarire (pur garantendo l'anonimato) alcuni tratti identificativi di chi ha partecipato alle interviste semistrutturate e ai focus group si è deciso di utilizzare questa codifica:

- per gli insegnanti: iniziale del nome e del cognome e tra parentesi materia d'insegnamento (L = Lettere; D = Diritto; S.A. = Scienze Agrarie; S = sostegno);

- per gli studenti S = Studente (tra parentesi M = maschio, F = femmina). Il numero progressivo indica l'ordine con cui gli studenti hanno partecipato al *focus group* e quindi permette di comprendere anche come progressivamente essi all'interno della discussione possono rielaborare ed arricchire progressivamente, grazie ad un confronto, *mediato* dalla presenza di una facilitatrice, i propri punti di vista. Inoltre, alla fine di ogni trascrizione è indicata la classe e l'istituto di appartenenza.

- la ricercatrice (ovvero la sottoscritta) viene identificata con la iniziale R.

sui tempi che è un giano bifronte, nel senso che da un lato costringe a lavorare costantemente però tende a escludere la parte più debole... è difficile trovare un equilibrio...

Un'altra criticità è rappresentata dalla modalità con cui possono essere gestite la *composizione dei gruppi cooperativi* e l'*assegnazione dei ruoli* all'interno dei gruppi. La composizione dei gruppi è un aspetto importante nella predisposizione di un'attività cooperativa e il modo con cui vengono formati i gruppi può influenzare la possibilità di cooperazione all'interno dei gruppi stessi. Come abbiamo già evidenziato nel precedente capitolo, il *cooperative learning* tende a privilegiare i gruppi eterogenei e in particolare quelli per differenze di capacità. In effetti, ciò che si evince dalle parole degli insegnanti è la convinzione che i gruppi eterogenei siano preferibili in quanto offrono maggiori possibilità di *tutoring*, di aiuto reciproco e di integrazione di diversità socio-culturali. Nella percezione degli insegnanti, inoltre, essi possono essere anche più “produttivi” dal punto di vista del raggiungimento di risultati a livello cognitivo. Riguardo alla formazione dei gruppi, rispetto alle quattro procedure possibili (individuate in Johnson Johnson, Holubec, 1994a, pp. 26-29; Johnson, Johnson, 1985, pp. 12-17), ovvero ai gruppi formati per scelta casuale, per scelta dell'insegnante, per autoselezione degli studenti, eterogenei stabiliti dall'insegnante, essi hanno preferito all'inizio la prima modalità, in modo da aprire agli studenti la possibilità di costruire (nuove) reti interpersonali. Non è da tralasciare inoltre che, come evidenziato da Kagan (1994, pp. 6-11), il criterio casuale dà agli studenti la percezione di una “mancanza di secondi fini” da parte dell'insegnante e abbassa le resistenze di allievi che vedono il *cooperative learning* come una strategia nuova, all'inizio quasi “poco comprensibile”. Tuttavia, gli svantaggi derivanti da questa modalità di formazione dei gruppi si sono resi presto evidenti, come si evince da questo passaggio di discussione:

P.D. (D).: Io ho formato i gruppi in modo assolutamente casuale ed è sbagliatissimo... è difficile lavorare così.

P.O. (L): Hai ragione, non si può! Io ci ho provato e riprovato, poi ho voluto costruire dei gruppi assolutamente specifici, a parte che i cinque certificati li abbiamo messi uno per gruppo

C.D. (D): Questa mi sembra una buona idea per garantire che tutti abbiano a che fare con la diversità...

P.O. (L): Non solo, dovevo stare attenta che in ogni gruppo non ci fosse neanche uno dei tre che erano “presi”, perché noi abbiamo avuto un problema di, semplifichiamo che non è giusta la parola, di “bullismo”. E quindi sono dovuta stare molto attenta che in ogni gruppo non ci fosse il cosiddetto “bulletto” insieme alla “vittima”.

La domanda emersa è stata quindi come promuovere effettivamente l'interdipendenza a livello di gruppo, a partire dal modo con cui vengono formati i gruppi. In seconda battuta, anche il modo con cui poter assegnare i ruoli all'interno del gruppo può essere considerato una grande opportunità (i ruoli dovrebbero essere distribuiti in modo complementare nella consapevolezza che nessun ruolo è più importante di un altro, ma tutti lo sono in modo uguale) e, nel contempo, un nodo critico. Le difficoltà stanno in particolare da un lato nella “novità” della proposta per gli alunni, dall'altro nella difficoltà di capire quali ruoli assegnare e come assegnarli, nella consapevolezza che solo quando i ruoli vengono percepiti come interdipendenti si può dare vera cooperazione:

D.P. (L): Allora lavori a costruire la responsabilità di ruolo e qui lo fai sin dall'inizio, anche perché poi è un metodo nuovo e in qualche modo all'inizio lo devi un po' spiegare. Tuttavia un altro rischio, ecco, è quello della rigidità dei ruoli, cioè nel senso che tu fissi un ruolo e loro da bravi esecutori lo fanno senza dinamica, cioè il controllore del tempo fa il controllore del tempo, il ... fa quello. Perciò ecco cosa succede, che all'interno di un lavoro con quattro cinque sei ruoli ce n'è uno che si addormenta due ore e poi interviene quando è il momento di rispondere di quella funzione. Allora questo è particolarmente complicato quando le distanze cognitive sono notevoli. Cioè, se tu chiedi “State sui tempi” e che il ruolo venga rispettato e che comunque si lavori, allora, non è sempre facile. L'equilibrio tra le più cose, cioè garantire che comunque vengano fuori le abilità sociali e non venga tralasciata una parte di gruppo e nel contempo cercare che si lavori costantemente non è semplice, cioè è complesso.

Non da ultimo, gli insegnanti hanno percepito che gestire un'attività cooperativa è sicuramente più complesso, in quanto aumentano le variabili in gioco nella dimensione insegnamento-apprendimento. Di qui, in particolare, la difficoltà nell'*osservazione*. Già a metà del primo anno di lavoro, e ancora di più alla fine del secondo, gli insegnanti hanno rilevato come elemento di criticità la difficoltà di condurre un'osservazione sistematica (*monitoring*) durante le attività cooperative, che è come sappiamo un elemento chiave del metodo, e che è fondamentale per avviare poi una riflessione su quanto osservato. Gli strumenti scelti all'inizio del percorso (in particolare le griglie, pur se collettivamente e cooperativamente elaborate) per tale scopo sono risultati infatti di difficile utilizzo per gli insegnanti. Ciò che appare difficile è mantenere un “controllo” sistematico di ciò che avviene in classe, anche perché utilizzando strategie cooperative cambia, nella loro percezione, sia il loro modo di osservare ciò che avviene in classe sia ciò che solitamente viene osservato. In altre parole essi sottolineano che l'osservazione delle dinamiche interpersonali diventa sempre più importante, così come la necessità di trovare strumenti adatti allo scopo (note in fondo al registro, una sorta di diario, creare delle *routine* personali...). Come evidenziato da un'insegnante alla fine del primo anno di lavoro:

E.B. (L): Mentre prima la nostra attenzione era focalizzata più sui contenuti trasmessi, ora il nostro interesse è per il risultato dell'interazione sociale tra i membri del gruppo. Molta importanza hanno adesso anche le dinamiche di apprendimento.

Questo aspetto critico può influenzare la cooperazione tra gli studenti nel momento in cui esso è vissuto come “deterrente” per avviare o favorire pratiche di tipo cooperativo in classe.

Rispetto infine allo sviluppo delle abilità di ascolto reciproco e di interazione costruttiva (visibile anche nell'accettare di cambiare opinione e di accogliere il punto di vista dell'altro, nonché di aiutare lo e di apprezzare l'apporto che ciascuno può dare al lavoro di gruppo), indicatori essenziali, secondo gli insegnanti, di possibile sviluppo di sensibilità interculturale, alla

fine del primo anno di lavoro ciò che appare chiaro è che il *cooperative learning* non può essere considerato un metodo efficace *tout court*. Nonostante il clima in classe, per alcuni insegnanti, possa dirsi “migliorato”, alla fine del primo anno di lavoro tutti dichiarano di non aver potuto vedere, nella maggioranza dei casi, dei cambiamenti di atteggiamento “consapevoli” da parte degli alunni. In alcuni casi, le attività cooperative sembrano aver reso ancora più visibili situazioni conflittuali. In particolare, due aspetti paiono essere cruciali per “sfavorire” la possibilità di valorizzare la diversità attraverso il *cooperative learning*. In primo luogo, l'eterogeneità, derivante anche dalle differenze di status sociale e cognitivo, all'interno del gruppo, pur se “teoricamente” ed “eticamente” preferibile, sembra portare talvolta ad una maggiore possibilità di “insuccesso” per gli studenti più fragili, come ben evidenziato da questa insegnante:

G.G. (L): Se i gruppi sono gruppi sono eterogenei allora ci sono anche delle differenze cognitive all'interno del gruppo. Gli elementi un po' più deboli se non riescono ad essere coinvolti o si autoisolano e chiacchierano per conto suo. C'era un gruppo di cinque, per esempio, in cui i due che erano più deboli, tra cui M., che è di origine marocchina, che chiacchierava molto senza lavorare. Era un po' messo da parte rispetto a chi invece voleva agire, concretizzare.

In secondo luogo, in alcuni casi, lavorare insieme, gli insegnanti dicono, può acuire i pregiudizi verso chi possiede uno *status* sociale basso, anche dal punto di vista cognitivo. Questa preoccupazione risulta chiara leggendo questo passaggio:

C.D. (D): Il rischio però è, secondo me, di mettere maggiormente in evidenza le difficoltà in atto, ovvero di chi è certificato. Perché nel gruppo il ragazzino che era più in difficoltà non lo voleva nessuno, perché finché è in mezzo alla classe vabbè, ma poi in gruppo ti dà fastidio. Con buona volontà magari qualcuno nel gruppo cerca di coinvolgerlo, ma poi alla fine uno capisce che non si può fare. Le difficoltà vengono accentuate in questo caso. Io l'ho visto per i ragazzini disabili ma probabilmente ciò potrebbe avvenire anche con altre forme di diversità.

E.B. (L): il fatto è che forse in qualche gruppo la difficoltà viene accentuata perché lavorando con chi è molto diverso da te, può scattare il famoso pregiudizio. E

probabilmente finché ognuno stava per i fatti suoi non si vedeva. Quando invece lavorano tutti insieme vengono fuori maggiormente le diversità.

Infine, l'*emergere progressivo di situazioni conflittuali*, che altrimenti - a loro modo di vedere - in un contesto di lezione frontale potrebbero rimanere inesprese o che come insegnanti non avrebbero potuto vedere, richiama alla necessità di dare alla dimensione del conflitto una “collocazione” nuova all'interno della vita della classe, in modo che non venga percepito, anche dagli studenti, come un ambito da prevenire o da evitare. (Surian, 2010). Il conflitto ha infatti un grande valore dal punto di vista educativo. Come sottolineato da Dusi (2010, p. 103) formare al conflitto significa andare oltre la percezione dello stesso in termini di dominio e/o sottomissione, e perseguire il potenziamento di sé nella pratica responsabile della propria libertà ovvero nell'attenzione etica all'altro (Dusi, 2009). Significa anche educare a pensare, a riflettere, educare a interrogarsi, a porsi in questione. Il conflitto genera, di fatto, uno *stare-contrà* non certo quando vi è assenza dell'altro (un mancato riconoscimento dell'altro, dei suoi diritti, della sua differenza) e, di conseguenza, è negata la possibilità di altri significati, pensieri, visioni. Pare interessante come alcuni insegnanti, da un lato nel tentativo di “aprire” spazi in cui il conflitto possa trovare una sua ragion d'essere, dall'altro nella ricerca di strategie educative e didattiche che aiutino gli studenti a *ri-leggere* le situazioni conflittuali, abbiano provato a trascrivere i conflitti sotto forma di incidenti critici, strutturandoli con le tre domande *Che cosa è successo?*, *Che cosa pensano i protagonisti?*, *Come ti comporteresti tu in questa situazione?*, e invitando gli studenti a condividere risposte e punti di vista. Non è la conflittualità, quindi, che impedisce la cooperazione, ma una lettura “statica” del conflitto che impedisce di vedere all'interno di esso spazi realmente trasformativi.

b. I focus group con gli studenti

Come già precedentemente anticipato, alla fine dell'anno scolastico sono stati condotti sei *focus group* con gli studenti, uno per ogni classe partecipante alla ricerca-azione. Lo scopo di quest'analisi non è stato quello

di condurre un'indagine approfondita delle percezioni degli studenti rispetto all'utilizzo di strategie cooperative, ma cercare di capire che cosa, dal loro punto di vista, possa ostacolare o favorire la cooperazione e se, attraverso di essa, possa essere guadagnato un nuovo modo di leggere la diversità. Raccogliere il punto di vista degli studenti è stato inoltre utile per metterlo in relazione con quello degli insegnanti allo scopo di acquisire un quadro più completo rispetto alle domande da cui è scaturito tutto il percorso di ricerca. Le risposte hanno avuto inoltre un grande valore “formativo” per gli insegnanti. La progettazione del secondo anno di lavoro ha tenuto infatti conto anche dell'esperienza riportata dagli studenti.

Il primo aspetto che emerge dalle parole degli alunni è che utilizzare modalità di lavoro cooperative presenta più aspetti positivi che di criticità. In particolare dai *focus group* emerge che il *cooperative learning* può aiutare a imparare meglio. Nonostante infatti, all'inizio le attività di *cooperative learning* tendano ad essere prese in poca considerazione, soprattutto perché sentite come nuove e “diverse”, essi dichiarano che il primo aspetto importante è che lavorare insieme “aiuta lo studio”. La spiegazione reciproca nel gruppo dei pari li aiuta a memorizzare meglio i contenuti, li fa sentire più sicuri, rafforza un senso di identità e di appartenenza e sviluppa un senso di comunità. Sono aspetti che confermano la letteratura che ha esplorato gli effetti del *peer tutoring* e della *peer education*. Con molta lucidità, tuttavia, essi evidenziano alcune criticità, la prima delle quali è il fattore “tempo”, declinato sia come tempo necessario per svolgere bene un'attività cooperativa, sia inteso come tempo dedicato alle attività cooperative nell'economia delle attività scolastiche. Essi riconoscono che potrebbero imparare meglio e di più se la prassi cooperativa diventasse non alternativa alla lezione frontale, ma potesse almeno supportarla con una certa costanza da parte degli insegnanti. In secondo luogo, riconoscono la centralità dell'argomento, che, se percepito come interessante e “significativo”, potrebbe diminuire il *social loafing* all'interno del gruppo di lavoro (altra potenziale criticità evidenziata dagli studenti e rilevata anche dagli insegnanti come di difficile gestione). Questo

si evince da vari passaggi, anche se per brevità ne riportiamo solo uno a titolo esemplificativo, che fa riferimento ad un *focus* realizzato in una classe seconda di un istituto professionale:

S.1 (M): Il problema siamo noi che facciamo sempre le cose tanto per fare e basta... perché le cose non ci interessano. Quelle che ci interessano le prendiamo più seriamente.

R.2 (M): Se questo avvenisse nelle lezioni potremmo comunicare di più, che vuol dire ragionare di più... cioè invece di essere solo concentrati su quello che dice il libro...

R.3 (M): così possiamo discutere di più, così possiamo avere più spazio per noi e per comunicare meglio.

In altri termini, il primo ingrediente della cooperazione è la condivisione di un “progetto” comune che cementi il gruppo perché è necessaria la presenza di tutti e perché risponde alle esigenze di tutti. In questo modo la cooperazione potrebbe essere un modo per valorizzare la diversità, pur rimanendo il dubbio che cooperare potrebbe far uscire aspetti del carattere di persone che non si conoscono ancora abbastanza e che potrebbero ostacolare la cooperazione:

S.1 (M): Un conto è fare il programma così e sei costretto a farlo... ma se dobbiamo realizzare un progetto, ci troviamo, lo pensiamo, lo realizziamo... e poi c'è l'orgoglio perché siamo partiti da un pezzo di carta bianco e da lì abbiamo tirato fuori qualcosa...

S.5 (M): E secondo te, non è che da quella roba lì una persona vorrebbe prendersi tutti i meriti?

S.2 (M): Dipende, certo le persone sono una diversa dall'altra...

S.1 (M): Sì è vero, le persone sono una diversa dall'altra e magari uno ti dice di sì e poi fa quello che vuole... però se si decide una cosa per cui tutto il gruppo ci crede... allora è una cosa diversa, si può davvero collaborare...(Classe terza, istituto professionale).

[...]

S. 2 (M): Così puoi dire che sei partito dal niente e si è fatta insieme...

R.: Se le cose fossero fatte così si potrebbe valorizzare la diversità?

S.1 (M): Sì, perché i lavori li dividi in base alle capacità e agli interessi... In questo modo è possibile...

Inoltre, la cooperazione si costruisce responsabilizzando attivamente i

membri del gruppo, come si evince da questo passaggio:

S.1 (M): Perché tutti collaborino, secondo me, bisogna prima chiedere agli alunni qual è l'argomento che a loro interessa e magari se dopo piace a tutti, per esempio se è un argomento di trattori o di campagna, si collabora di più perché interessa di più... E magari anche andare direttamente sul posto può servire.

S.2 (M): Oppure può aiutare fare delle ricerche individuali prima perché se no uno non lavora perché trova delle scuse... perciò meglio fare prima delle ricerche mirate sull'argomento e poi riunire le idee.

S.1 (M): E poi un'altra cosa: ci sono delle persone con cui non si riesce a lavorare e con queste è bene non farlo...

R.: Ma secondo te questa cosa si supera con un argomento che interessa a tutti?

S.3 (M): Secondo me sì, questo potrebbe essere.

S.1 (M): In parte sì, anche secondo me. (Classe seconda, istituto professionale).

Anche i ruoli sono considerati importanti ai fini della cooperazione, in particolare perché possono facilitare il raggiungimento dell'obiettivo proposto dall'insegnante. Lavorare con l'assegnazione dei ruoli è stato percepito dagli studenti come una profonda novità. Nella maggior parte dei casi, essi hanno dichiarato di aver accettato di buon grado i ruoli proposti dagli insegnanti (generalmente quelli funzionali alla realizzazione del compito: responsabile dell'abilità sociale, responsabile dei materiali, interfaccia con l'insegnante, grafico, osservatore³⁹), nonostante in alcune situazioni, in particolare al liceo, gli studenti sottolineino che poter scegliere autonomamente i ruoli potrebbe favorire una maggior collaborazione. Su questo rimane tuttavia il dubbio che la "turnazione" dei ruoli potrebbe far scoprire aspetti nuovi di sé e degli altri e mettere chi non lavora in condizione di dare un effettivo contributo al lavoro di gruppo. In questo senso i ruoli sono stati percepiti come importanti in particolare per evitare il *social loafing* (come si evince dal primo passaggio sotto riportato che fa riferimento al *focus group* con una seconda dell'istituto professionale) tanto che anche nei casi in cui secondo loro il lavoro non ha ottenuto l'effetto sperato, l'aspetto da migliorare è la distribuzione dei ruoli (come si vede nel secondo passaggio, tratto dal *focus group* con una prima dell'istituto

³⁹ In alcuni casi l'osservatore doveva compilare la scheda di auto-osservazione del gruppo.

tecnico).

S.1 (M): Dandosi dei ruoli certo che ci sono dei cambiamenti nel modo di lavorare perché uno che è abituato a non fare niente è ovvio che riesce un po' di più a... a darsi una posizione... e magari uno che è abituato a parlare sempre cerca invece... non di fare meno, ma di lasciare fare un po' di più al gruppo, in modo che riesca a fare il proprio lavoro... Anche perché all'interno dei gruppi non si danno magari dei ruoli ben precisi... e in questo caso si mettono insieme delle idee, ma il capogruppo è sempre quello che lavora di più... quindi con i ruoli si evita questo problema di chi fa di più e di chi fa di meno...

S.3 (M): E' vero! Se una persona è abituata a non fare niente e magari ha il ruolo più importante nel gruppo si sveglia, mentre se non ha il ruolo... fa quello che ha sempre fatto...

S.2 (M): Nel mio gruppo ci stavamo quasi per dare perché si sono divisi il lavoro senza consultarmi, non ci hanno passato il loro lavoro e noi non avevamo il materiale...

R: E lì qual è stato il problema?

S.3 (M): Secondo me che non ci siamo divisi bene il lavoro.

S.2 (M): No, il fatto è che c'era chi voleva fare troppo e chi non ha fatto niente... Chi non ha fatto niente è perché non poteva fare niente perché si è portato avanti per conto suo e non ha collaborato non passando i materiali.

S.4 (M): Sì, ma il problema è avere dei ruoli e dirceli dall'inizio. In pratica perché questa attività funzioni dobbiamo distribuirci bene i ruoli e accettarli.

Ciò che emerge dai *focus group* rispetto ai ruoli è pertanto questa “tensione” verso l'auto-gestione e la necessità di essere in qualche modo guidati per poter vedere se stessi e gli altri in modo diverso, in una prospettiva che potremmo definire “decentrata”. Ciò emerge chiaramente da alcuni passaggi dei *focus group*:

R.: Oltre a far funzionare bene il lavoro secondo voi per che cos'altro è utile questa divisione dei ruoli?

S.1 (M): Direi *a mettersi al posto di un altro* perché magari vedo che c'è una certa difficoltà, lo vedo, mi metto nei suoi panni e lo capisco meglio. (Classe prima, istituto professionale).

R.: Vi sembra che questi ruoli diversi vi possano insegnare qualcosa di più rispetto a quello che provano gli altri?

S.2 (F): Dipende forse dai diversi caratteri che uno ha, cioè se uno tende a tirarsi indietro e fa fatica a parlare magari facendo il ruolo del capogruppo è obbligato a farsi sentire... a dare, ad esempio, ordini per far funzionare l'attività. Questa è una cosa positiva perché da tutti la possibilità di conoscersi più approfonditamente e *poi ti può far capire come una persona può sentirsi in determinati momenti...*

[...]

S.1 (M): Grazie al gruppo impari a sentirti più responsabile degli altri.

S.1 (M): In certi casi i ruoli ti aiutano a capire, per esempio se io dovevo esporre... a me viene spontaneo e mi piace di più di fare gli schemi o altro, magari viene un compagno che non parla mai e impazzisce se deve esporre e così anche per l'osservatore... In realtà diventa difficile capire gli altri attraverso i ruoli almeno tu non li conosca già.

S.2 (M): Però impari a conoscere se uno è lì che è più timido o più in difficoltà o un altro è più... sereno, allegro... impari a conoscere le persone.

R: Ma non vi dà l'idea che un lavoro di questo tipo vi aiuti di più a mettervi nei panni dell'altro?

S.1: A me fare l'osservatore mi ha aiutato un po'. La prima volta che ho fatto l'osservatore mi credevo onnipotente, quando sono stato osservato non era più come la prima volta... (Classe terza, Istituto Professionale)

R.: Ma la presenza dei ruoli vi aiuta/vi ha aiutato/avrebbe potuto aiutare a capire l'altro?

S.1 (F): Si vede perché se uno non vuole fare quello che gli si è detto di fare il lavoro viene peggio perché se manca la motivazione la cosa viene fatta con meno attenzione...

R.: Effettivamente per vedere le cose in maniera diversa bisognerebbe provare ad uscire da sé e provare a vedere le cose da un altro punto di vista... vi è capitato?

S.1 (F): A me no, però penso che scambiarsi i ruoli aiuta a capirsi meglio e per questo avere i ruoli dall'esterno può aiutare a capire meglio l'altro...

R.: Ma attraverso i ruoli la cooperazione viene favorita? È possibile imparare cooperando? E poi: un modo di lavorare così può cambiare la percezione verso la diversità?

S.2 (F): Secondo me sì, però se non è fatto bene può venire anche un maggior rifiuto verso la diversità... cioè se non sono distribuiti i ruoli.... Per esempio se uno è bravissimo a disegnare e vuole scrivere e il lavoro viene fatto male, gli si dice: ma allora potevi disegnare e si crea il malcontento nel gruppo (Classe terza, liceo linguistico).

Un altro aspetto importante che influenza la cooperazione è, secondo gli studenti, quello relativo alla *valutazione*. Esiste una stretta relazione tra cooperazione e valutazione, su cui i vari approcci del *cooperative learning* hanno riflettuto (si vedano, ad esempio, Slavin, 1989; 1990; De Vries,

Slavin, 1978). Rispetto a ciò, anche gli studenti si sono espressi in modo esplicito. Se, infatti, l'apprendimento diventa effettivamente cooperativo quando si creano le situazioni per cui i risultati individuali vengano potenziati proprio dall'aver lavorato in gruppo (Slavin, 1995b; Slavin, Cooper, 1999), è necessaria una modalità di valutazione che sia altrettanto cooperativa. Come evidenziato dalle parole degli studenti, il problema non è di poco conto, perché su questo si gioca, in qualche modo, l'autenticità del lavorare insieme a scuola. Non è da trascurare che l'"interdipendenza di valutazione" può creare difficoltà (Triani, 2002, pp. 228-229). In primo luogo rispetto al rapporto tra responsabilità individuale e responsabilità di gruppo per cui ciascuno, all'interno di un percorso di lavoro di tipo cooperativo, è responsabile del proprio lavoro e, potremmo aggiungere, dei propri risultati, ma lo è – in qualche misura – anche del lavoro e dei risultati degli altri. La criticità è più evidente quando il risultato degli altri è negativo e questo ha una "ricaduta" all'interno di tutto il gruppo, come hanno notato gli studenti. In che modo, quindi, una valutazione diviene davvero cooperativa? Le risposte date dagli studenti hanno propeso per un equilibrio tra valutazione individuale e valutazione di gruppo, ipotizzando soluzioni in cui sia possibile creare un'interdipendenza tra valutazione individuale e valutazione di gruppo:

S.2 (F): Io credo che se il voto dato al gruppo influenzasse quello dato individuale potrebbe aumentare la cooperazione... perché se uno sta in gruppo perché pensa di prendere un bel voto e non fa niente, in questo modo decide di lavorare anche lui e così la volta dopo ci ripensa.

S.1 (M): Già, tutti così all'interno del gruppo si direbbero: lavoriamo, perché se no qui si abbassa il voto per tutti!

S.3 (M): Certo, quelli più bravi alzano la media e quelli meno bravi però...

S.4 (M): ... ci guadagnano... e quello più bravo si abbassa...

S.2 (F): Questo potrebbe portare a dei contrasti... perché dici: tu non hai fatto niente e hai preso un voto più alto e io magari avendo dato un'idea e avendo lavorato di più mi ritrovo con un voto più basso... Perciò dobbiamo cercare di far lavorare tutti perché tutti prendano un voto alto, dobbiamo trovare un modo per farlo (Classe seconda, istituto professionale).

S.1 (F): La valutazione dovrebbe essere individuale ma concorrere alla valutazione collettiva e viceversa: se io faccio un lavoro fatto bene potrebbe influire su quello di gruppo e quello del gruppo sul mio... però non so come...

S.2: Secondo me, tutto sta a chiarirsi e a chiarire bene che cosa ha fatto ciascuno all'interno del lavoro (Classe terza, liceo scientifico).

Queste prime riflessioni sulla valutazione (che, come vedremo, verranno approfondite dagli studenti in particolare alla fine del secondo anno di lavoro), lungi dall'essere esaustive, sono state molto utili per gli insegnanti che, a partire da ciò, hanno provato l'anno successivo a “tenere insieme” l'aspetto della valutazione individuale con l'aspetto della valutazione di gruppo.

Pertanto, laddove si creano le condizioni per un lavoro cooperativo (in particolare attraverso un riconoscimento dell'importanza dei *ruoli* che possono essere scelti dall'insegnante, ma gestiti autonomamente a livello di gruppo; se lo *scopo* del lavoro è scelto dal gruppo e perciò riconosciuto come scopo da *tutto* il gruppo, in particolare perché si sviluppa da un interesse condiviso; se la valutazione assume i tratti di una *valutazione cooperativa* che “bilanci” il risultato raggiunto individualmente con il risultato raggiunto dal gruppo), è possibile, secondo gli studenti, creare le premesse per poter riconoscersi – intanto tra compagni di classe – in modo “diverso”, creando, proprio attraverso la cooperazione, nuove relazioni e nuovi spazi di “benessere” e di sicurezza che possono influenzare anche relazioni al di fuori della vita della classe. Significativamente, questo emerge in particolare negli studenti dell'istituto professionale:

S.1 (M): Lavorare così cambia la nostra modalità di relazione con chi per noi è diverso, perché non ho la solita modalità di contatto ma c'è una modalità diversa di stare con gli altri... non è il dialogo del sabato sera, ma è un dialogo pensato su un argomento studiato, che ci coinvolge tutti, ma in maniera diversa e perciò vedo gli altri anche sotto un altro aspetto, che non immaginavo com'era (Classe seconda, istituto professionale).

R.: Può aiutare quest'attività a riflettere sulle “etichette” che mettiamo agli altri?

S.1 (M): Secondo me sì, perché lavorando insieme sentiamo come la pensano gli altri e magari noi pensavamo che fossero in un certo modo e invece no.

R.: Ma questo l'hai già sperimentato quest'anno oppure mai?

S.1 (M): Ad esempio, quando in classe stavamo parlando di un argomento ed è venuto fuori che uno la pensa in un modo e un altro in un altro e quindi ci siamo anche confrontati... Perché io non immaginavo che gli altri la pensavano così...

S.3 (M): Io ho imparato a non giudicare le persone dalle capacità che pensavo che avessero o no... Magari prima non ci pensavo tanto, o lo sapevo solo perché me l'hanno detto i grandi, adesso questa cosa penso di averla approfondita (Classe prima, istituto professionale).

S.1 (M): Quando lavoro in gruppo mi sento bene perché mi dico: se non ci arrivo io, magari ci arriva lui perché sta facendo il mio stesso lavoro... Comunque è vero anche il contrario, cioè che io do sicurezza a lui...

S.2 (M): Sì, il gruppo dà un'atmosfera di sicurezza...

R.: E uno se la può portare anche fuori questa sensazione di sicurezza?

S.1 (M): Certo, non è sempre detto, però un po' sì e può aiutare nei rapporti con gli altri perché essendo già abituato a relazionarmi con gli altri mi sento meglio e più capace di chi è abituato a relazionarsi solo con una persona oppure non parla (Classe seconda, istituto professionale).

In definitiva, nonostante, a parte qualche caso, gli studenti non dichiarino apertamente che sperimentare la cooperazione possa aiutarli a vedere la “diversità fuori dalla classe” con occhi nuovi, queste considerazioni, generalmente condivise all'interno dei *focus group*, inducono a pensare che un cambio di prospettiva sarebbe possibile, purché si creino le opportune condizioni per tale cambio di prospettiva, a partire da tempi più distesi e da più occasioni per sperimentarsi nella cooperazione, iniziando dalla condivisione della propria diversità per raggiungere scopi comuni:

R.: Come potrebbe fare il *cooperative learning* ad aiutare a valorizzare la diversità?

S.4 (M): Secondo me, dovremmo fare un lavoro in cui non cerchiamo tutti la stessa cosa...

S.1 (M): Già, poiché siamo diversi anche nel lavoro di gruppo dovremo poter cercare tutti cose diverse e poi metterle insieme...(Classe seconda, istituto professionale).

4.3.4 Considerazioni alla fine del primo anno di lavoro

Mettendo insieme le considerazioni di insegnanti e studenti alla fine del

primo anno di lavoro è possibile rilevare alcuni aspetti chiave. Innanzitutto, ciò che appare evidente è che la cooperazione non è un processo “spontaneo”, ma necessita di essere attivata mettendo in atto alcune specifiche strategie (di qui l'importanza di quei cinque elementi chiave che caratterizzano il *cooperative learning*). In particolare, perché si dia cooperazione è centrale attivare all'interno dei gruppi l'*interdipendenza positiva*, soprattutto attraverso dei ruoli, che possano turnare, e assegnando, da parte degli insegnanti, un compito che gli studenti possano riconoscere come “obiettivo di lavoro condiviso”. Le parole degli studenti rispetto a ciò appaiono ancora più precise: il compito può essere sentito come “condiviso” se scelto e i ruoli favoriscono l'interdipendenza quando possono essere gestiti all'interno del gruppo. Questo, tuttavia, potrebbe implicare una riflessione su una trasformazione del proprio ruolo da parte degli insegnanti. Essa, per ora, non appare così evidente, nonostante gli insegnanti abbiano sottolineato alla fine del proprio anno di lavoro che l'utilizzo di strategie cooperative comporta un nuovo modo di vedere e di leggere le dinamiche all'interno della classe. Tuttavia, essi sottolineano la difficoltà di gestire contemporaneamente questo tipo di osservazione con la rilevazione degli apprendimenti cognitivi.

In relazione alla possibilità che il *cooperative learning* attivi processi “trasformativi” rispetto alla valorizzazione della diversità è necessario lavorare non solo sulla possibilità del contatto, ma anche sul modo in cui esso avviene e quindi sulle modalità attraverso cui costruire cooperazione. Per lavorare sulla valorizzazione della diversità non è importante solo il contatto, ma in particolare la *qualità* del contatto (e quindi la modalità di cooperazione) con chi viene percepito come “diverso”. Come ben evidenziato da Allport (1954), è possibile addirittura che un contatto acuisca i pregiudizi nel caso in cui si tratti di uno scambio di breve durata che non permetta una condivisione più profonda e quindi la messa in discussione delle premesse da cui scaturiscono i processi di etichettatura iniziali (Aquario *et al.*, 2008, p. 272). La domanda che sorge spontanea è come sia possibile intervenire su questo aspetto in ambito scolastico, dove è

necessario costruire forme di condivisione che non possono prescindere dall'aspetto didattico. Se è vero infatti che l'interazione in gruppo offre una *chance* per leggere in modo nuovo i propri pregiudizi e per poter valorizzare la diversità (in alcuni casi gli insegnanti hanno evidenziato dei timidi segnali di cambiamento da parte degli alunni), ricerche empiriche condotte in particolare negli Stati Uniti e in Israele suggeriscono che per lavorare in questa direzione è fondamentale, come suggerito da Cohen (1999, pp. 56-57) puntare sulla *necessità* dell'interazione all'interno del gruppo, partendo dalla progettazione, da parte degli insegnanti, di compiti interessanti, coinvolgenti e vari, che coinvolgano abilità diverse e diano la possibilità di provare a “scardinare” i propri pregiudizi. In particolare, ciò che viene evidenziato (Sharan, 1980; Chiari, 2011) è che i modelli più diffusi di *cooperative learning*⁴⁰ sono modelli *peer-tutoring*, caratterizzati dalla conservazione di molte forme fondamentali dell'istruzione tradizionale a classe intera: l'enfasi sull'acquisizione delle informazioni e abilità di base grazie alla presentazione dei materiali da apprendere da parte dell'insegnante seguita dalla rassegna degli allievi (*pupil review*); il rendiconto individuale attraverso test o altri mezzi più egualitari di valutazione; la scarsa o nulla discussione aperta delle idee, nonostante il *peer-tutoring* tenda ad incrementare in modo considerevole la comunicazione bilaterale (Chiari, 2011, p. 28). Per favorire una vera interdipendenza e una vera collaborazione devono cambiare i compiti richiesti agli allievi (*learning tasks*), che – come evidenziato dagli insegnanti e sottolineato anche dagli alunni stessi – dovrebbero poter stimolare l'interesse da parte degli allievi e nel contempo presentare un maggior grado di complessità, comprendendo in particolare processi cognitivi di ordine superiore, fra cui la selezione e l'interpretazione critica delle informazioni, il *problem solving* e la produzione di una sintesi di idee collettiva (Barnes 1977; Freire, 1973; Johnson, Johnson, 1975; Joyce, Weil 1972; Sharan, Sharan 1976; Chiari, 2011). In questo modo anche

⁴⁰ Ovvero la tecnica del *Jigsaw* di E. Aronson, il TGT di D. DeVries, lo STAD di Robert Slavin, il *Learning Together* di David e Roger Johnson, e il *Small-groups Teaching method* di Shlomo e Yael Sharan.

l'assegnazione dei ruoli potrebbe acquisire un significato diverso: essa viene differenziata entro i gruppi e fra i gruppi, così che i singoli allievi possano contribuire a realizzare prodotti unici integrandoli nel progetto comune di gruppo. In altri termini, diversi *team* possono indagare diversi aspetti di uno o più argomenti. In questo modo, i singoli allievi o i gruppi non devono duplicare inutilmente i propri sforzi e gli studenti possono iniziare davvero a percepirsi come gruppo partendo dalla possibilità di valorizzare le proprie risorse (e le proprie diversità) proprio grazie all'eterogeneità. In relazione a queste considerazioni, la *Group Investigation* è apparsa una modalità di lavoro adatta alle finalità della ricerca, pur nella necessità di comprendere, parallelamente, se nella pratica potesse essere un approccio adatto a favorire cooperazione, rilevando i fattori che maggiormente la influenzano e se questi stessi fattori possono influire sul modo di guardare alla diversità, anche al di fuori dello specifico contesto scolastico.

4.4. Il secondo anno di ricerca-azione

4.4.1. Ri-pianificazione

L'impostazione del secondo anno di ricerca-azione ha mantenuto la struttura del primo. Come poc'anzi esplicitato, partendo da quanto emerso dal primo anno di lavoro, con il gruppo di insegnanti si è deciso di impostare con la classe il lavoro utilizzando l'approccio della *Group Investigation*. Parimenti, anche il percorso formativo con gli insegnanti è stato organizzato come una ricerca di gruppo, in modo che essi stessi potessero direttamente sperimentare tale approccio. Partendo dalla domanda, riconosciuta come cruciale dagli insegnanti, “Quali abilità e conoscenze sono necessarie per la conduzione di una ricerca di gruppo nella propria classe?”, essi hanno formato, attraverso la modalità di pianificazione tipica della *Group Investigation*, dei sottogruppi di interesse, che hanno esplorato le seguenti aree: come gestire le dinamiche di gruppo (in particolare: come seguire chi si auto-esclude; come gestire i problemi relazionali che si presentano in gruppo tra gli studenti); come gestire le conoscenze degli alunni (in

particolare: il rapporto tra valutazione del processo e valutazione del prodotto); *Group Investigation* e *cooperative learning* (in particolare, il problema dell'assegnazione dei ruoli e come far entrare il *cooperative learning* nella pratica didattica quotidiana, oltre lo specifico della *Group Investigation*). Pertanto, nel gruppo di ricerca-azione, si sono seguiti due percorsi paralleli: da un lato gli insegnanti hanno intrapreso una ricerca di gruppo per approfondire gli aspetti chiave della *Group Investigation* e altri aspetti che rimanevano da analizzare del *cooperative learning* tra quelli per loro di maggior interesse (*ricerca*); dall'altro hanno iniziato a progettare e a mettere poi in pratica attività di apprendimento che dessero davvero ad ogni membro la possibilità di partecipare, di prendere la parola, di vedersi riconosciute le proprie capacità, all'interno di un contesto di lavoro cooperativo in cui fosse possibile operare scelte e prendere decisioni congiunte (*azione*).

Tenere insieme il piano progettuale - dal punto di vista didattico - con il piano formativo⁴¹ non è stato semplice, in particolare per gli insegnanti. Si è, però, rivelato utile per rendere maggiormente evidenti le potenzialità (e nello stesso tempo la difficoltà, anche per gli studenti) di lavorare con la *Group Investigation*, e anche per avviare una riflessione via via sempre più approfondita su quei fattori che realmente possono influenzare la cooperazione e, quando essa avviene, la valorizzazione della diversità. Nello stesso tempo, questa duplice dimensione - formativa e progettuale - ha anche evidenziato le implicazioni personali e professionali di questo approccio di insegnamento/apprendimento e che verranno presentate in sede di “inchiesta sui risultati dell'azione”.

Dal punto di vista operativo, sulla traccia del modello di formazione presentato da Sharan e Sharan (1998, pp. 192-200), nei sei incontri successivi gli insegnanti, simulando una classe che lavora secondo la ricerca di gruppo all'interno di un ambiente predisposto per combinare le quattro componenti del modello (esperienza, riflessione metacognitiva,

⁴¹ Tale piano è stato basato sul modello di apprendimento esperienziale proposto da Kolb e Fry (1975) e particolarmente adatto a discenti adulti di età, provenienza e interessi diversi (Kolb, Lewis, 1986; Sharan, Sharan, 1987; Sharan, Sharan, 1998).

concettualizzazione e pianificazione), hanno esplorato le diverse fasi della *Group Investigation*. In due momenti specifici del corso dell'anno (a metà e alla fine del percorso) si sono tenute le tre interviste di gruppo focalizzate allo scopo di rilevare cooperativamente i nodi critici e le potenzialità di tale approccio, in particolare in relazione alla valorizzazione della diversità.

4.4.2. Esecuzione

A partire da quanto proposto nel gruppo di ricerca-azione gli insegnanti hanno proposto quattro unità di lavoro con la *Group-Investigation* con riferimento alle proprie discipline (italiano, inglese, scienze agrarie). Le insegnanti di sostegno presenti nel gruppo non avendo una disciplina specifica hanno coordinato un lavoro multidisciplinare coinvolgendo insegnanti di altre discipline nel loro stesso Istituto. Presentiamo qui i titoli delle diverse unità di lavoro, riservandoci di allegare (cfr. Allegato 8) una delle unità di lavoro realizzate, a scopo esemplificativo:

- Classe Terza A, Istituto Professionale “Stefani” (Sede di San Floriano, San Pietro in Cariano, Verona): “Come aprire un punto vendita dell'azienda scolastica di San Pietro in Cariano”
- Classe Terza B, Classe Seconda A, Istituto Professionale “Stefani” (Sede di Villafranca di Verona): “Come avviare un piano di concimazione”
- Classi Seconda DE e GS, Istituto Tecnico “Marconi” (Verona): “Come rendere fruibile i Promessi Sposi ad una classe seconda in cui siano presenti anche alunni di cittadinanza non italiana”.
- Liceo Scientifico Linguistico “Fracastoro” (Verona) “How is English 17th century literature affected by the scientific revolution?”

4.4.3. Inchiesta sui risultati dell'azione

Come già detto, durante il secondo anno di lavoro sono state condotte tre interviste di gruppo focalizzate con gli insegnanti e sei *focus group* con gli studenti, uno per ogni classe partecipante al progetto di ricerca. Lo scopo delle interviste e dei *focus group* è stato cercare di comprendere, attraverso i temi chiave emergenti, se la *Group Investigation* può essere considerata un

approccio che effettivamente favorisce la cooperazione, quali fattori la influenzano e quali di questi possono a loro volta influenzare il modo di vedere la diversità.

a. Le interviste con gli insegnanti

Nel corso del secondo anno di lavoro gli insegnanti hanno evidenziato una certa soddisfazione rispetto al lavoro con la *Group Investigation*, Sottolineando la capacità di questo approccio in particolare la possibilità di “integrarsi” all'interno della programmazione curricolare. Essi hanno sottolineato inoltre che la presenza di un obiettivo condiviso, parzialmente scelto dagli studenti, ha in molti casi incrementato la cooperazione a livello di gruppo. Tuttavia, ciò è stato più possibile in quelle situazioni in cui c'era già una sorta di “allenamento alla cooperazione”. Addirittura, alcuni insegnanti hanno proposto di creare una “base” in merito al livello cooperativo nel biennio, in particolare incrementando l'utilizzo del *cooperative learning* informale, per poi impostare efficaci percorsi di *Group Investigation* nel triennio. In altri termini, è cooperando che si impara a cooperare e a sviluppare abilità sociali via via sempre più affinate, come è del resto evidenziato anche da altre ricerche presenti in letteratura (Sharan, 1998, 134; Kagan, 1992). In particolare, gli insegnanti sottolineano il valore educativo dell'*imparare a lavorare insieme*, soprattutto in una realtà in cui sono sempre meno abituati a stare insieme, sottolineando, peraltro, di vedere loro stessi (e in alcuni casi anche i loro colleghi) profonde differenze nella capacità di collaborazione nelle classi che hanno già sperimentato il *cooperative learning* nell'anno precedente e in quelle in cui non sono mai state condotte esperienze cooperative. L'interdipendenza è, infatti, un atteggiamento mentale che si può imparare “esercitandolo” quotidianamente. Gli studenti possono imparare così ad avere una visione d'insieme (Morin, 1999), a discutere e a confrontarsi continuamente con gli altri.

Nella *Group Investigation* ci sono, inoltre, altri fattori che possono contribuire a rendere più efficace la cooperazione tra gli studenti. Essi sono

apparire così importanti da potere ostacolarla o addirittura impedirla quando sono assenti. Un aspetto è rappresentato dalla *necessità di una programmazione più flessibile e condivisa* prima di tutto tra colleghi. La *Group Investigation* impone un'elevata strutturazione del percorso da parte dell'insegnante, in particolare nella scelta dei materiali e nell'articolazione dei tempi di lavoro. Tale strutturazione difficilmente può essere gestita individualmente da un singolo insegnante e richiede di essere spesso condivisa con i colleghi, che talvolta non vogliono tuttavia farsi coinvolgere o – se vengono coinvolti – tendono a “delegare” gli aspetti organizzativi, faticando a trovare e, soprattutto, ad accettare spazi e tempi di progettazione condivisa. Infatti, se la domanda di ricerca che viene proposta agli studenti coinvolge più discipline allora è necessario un coinvolgimento attivo da parte di tutti coloro che insegnano tali discipline. Laddove la domanda di ricerca coinvolge un'unica disciplina, questo problema pare meno immediato, ma presto diventa evidente la necessità di “scavalcare” la disciplina in questione per aprirsi ad altri punti di vista sull'argomento. Potremmo pertanto dire che la cooperazione, per essere tale, dovrebbe essere anche una cooperazione di “pensiero”: la *Group Investigation* apre spazi di interdisciplinarietà che, pur nella difficoltà, diventa importante esplorare al di là della talvolta rigida “settorialità” disciplinare che rende difficile per gli studenti superare una certa visione “frammentaria” e non “cooperativa” del sapere. La cooperazione presuppone quindi la possibilità della condivisione, anche tra docenti, ma non solo. Nella *Group Investigation* la programmazione dell'attività viene condivisa anche con gli studenti che hanno, sin dalla prima fase del processo, un ruolo estremamente attivo, quando cioè, dopo la presentazione della domanda di ricerca, essi sono chiamati a scegliere gli aspetti del problema che ritengono più interessanti attraverso una pianificazione cooperativa (Gorman, 1969; Miel, 1952, Sharan, Sharan, 1976). E' proprio questa possibilità di scelta e di “presa di parola” che permette di avviare all'interno del gruppo la cooperazione. Ciò implica per l'insegnante un profondo ripensamento del proprio ruolo: in questa fase gli è richiesta una forte apertura all'imprevisto e

nel contempo una capacità di pensarsi più come *leader* e facilitatore (Sharan, Sharan, 1998, pp. 101-102), capace di non imporre suggerimenti e di accogliere tutte le domande senza rifiutarle *a priori*, ma eventualmente rimandandole, con motivate ragioni, a momenti di ricerca successivi, che come “detentore del sapere”. È interessante notare che, nonostante non emerga con chiarezza direttamente dai *focus group*, questa difficoltà di gestire i possibili imprevisti e una tensione relativa al “non essere all'altezza” o al “non essere in grado di dare una risposta” rispetto alle domande e agli argomenti che potevano essere proposti dagli studenti è stata palesata più volte in colloqui informali con gli insegnanti. Il timore più volte esplicitato è stato quello che gli studenti andassero “fuori strada”. Questo aspetto è stato messo a tema e ripreso rispetto ad una riflessione sul ruolo dell'insegnante nelle attività di *cooperative learning* e in particolare di *Group Investigation*. Come ben evidenziato dalle parole degli insegnanti, è spesso necessario “perdere” un po' della propria centralità per innescare processi di autonomia negli studenti, ma ciò non è semplice, come si evince da questo passaggio:

D.P. (L): Ad un certo punto si sente la necessità di mollare l'autocontrollo assoluto. Questo significa che bisogna accettare di cambiare ruolo.

G.G. (L): Hai ragione, mi è capitato quando fanno attività di gruppo. Penso ad una volta in cui sono venuti degli operatori del Cestim⁴², in una delle mie classi, li hanno fatti lavorare autonomamente in gruppo e i ragazzi facevano fatica ad organizzarsi. E' stato difficile e io ero agitatissima perché pensavo che loro potessero pensare di perdere tempo e non imparare niente. Gli esperti li hanno lasciati fare e alla fine li hanno fatti riflettere sulle conseguenze delle loro azioni e la volta successiva è andata diversamente da subito. Credo che il mio problema sia la paura che perdano tempo.

D.P. (L): Il problema è la nostra *forma mentis*. A volte credo che bisognerebbe provare ad organizzare un lavoro senza “pensare da insegnante”.

L.B. (D): Sì, ma allora dovremmo capire che cosa significhi “pensare da insegnante”. Secondo me, credo che la cosa che ti frega è che il tuo ruolo è di per sé giudicante e loro lo capiscono.

F.G. (S.A.): Indubbiamente, infatti l'unica loro domanda è: che voto mi dà? Perché il

⁴² Il CESTIM (Centro Studi per l'Immigrazione) è un'associazione operante a Verona che si occupa, tra l'altro, di progettare laboratori di riflessione interculturale nelle scuole.

voto fa media...

D.P. (L): Certo, quella è la legge e il programma... Ma c'è altro: uno impara se e quando ne ha voglia e noi dobbiamo intercettare questo e accettare che tutto parta da questo, così li rendiamo autonomi. [...]

E.B. (L): E' vero, ma siamo sempre presi dalla paura di non farcela e siamo sempre presi dall'ansia del controllo di tutto e tutti.

Il “cambio di ruolo” è in stretta relazione con la possibilità di “condividere” con gli studenti non la regia di quanto avviene in classe, ma il controllo di alcuni processi tradizionalmente a completo appannaggio dell'insegnante. Uno di questi è, l'abbiamo esplicitato, la programmazione del percorso didattico, pur rimanendo essa ovviamente nelle mani dell'insegnante per quanto riguarda finalità, obiettivi e contenuti irrinunciabili dell'apprendimento. Ma esistono altri aspetti che possono essere condivisi. Uno di questi fa riferimento all'*osservazione* di quanto avviene in classe, già percepito come nodo critico nel primo anno di lavoro. Non è pensabile, infatti, poter osservare tutte le dinamiche che avvengono all'interno del gruppo di lavoro e quindi avere una visione chiara e sistematica dei *processi* che concorrono a influenzare quei *prodotti* che sarà poi chiamato a valutare. A partire da tale criticità, la strategia che i docenti hanno progressivamente messo in atto è quella di “condividere” l'osservazione con gli studenti stessi, accettando di lasciare un “pezzo” di quell'autorità che deriva dalla pretesa del controllo “assoluto” (nel senso etimologico del termine):

D.P. (L): Quello che rende tutto faticoso è il fatto che ci imponiamo il controllo assoluto da soli su tutto. Non possiamo tenere in piedi tutto, il nostro ruolo deve cambiare.

E.B. (L): Certamente tutte le dinamiche che avvengono all'interno del gruppo rendono difficile l'osservazione sistematica...

D.P. (L): Bisognerebbe delegare in parte a loro l'osservazione e questo può essere positivo perché aiuta anche l'autogestione.

Questo aspetto ci pare molto significativo, in quanto verrà ripreso, come vedremo, anche dagli studenti. Dalle loro parole emerge infatti che la possibilità di cooperazione all'interno del gruppo cresce con il progredire dell'autonomia che viene a loro lasciata. Questo non significa per

l'insegnante *perdere* il proprio ruolo, ma *accettare di cambiarlo* (Hertz-Lazarowitz, 2008).

Ora, se è possibile co-gestire l'osservazione, può essere possibile anche *co-gestire la valutazione del processo* (aspetto fondamentale nel *cooperative learning*) nonché, in parte, del prodotto. Questo aiuta anche a dare valore all'apporto individuale di ciascuno studente all'interno del lavoro di gruppo. In questo senso, l'invito fatto agli studenti ad utilizzare le schede di auto-valutazione del gruppo, già proposte nel primo anno di lavoro, è diventato più frequente nel secondo anno. Questi aspetti appaiono molto importanti perché la modalità di valutazione, come ben evidenziato nei *focus group* con gli studenti, influenza notevolmente la cooperazione. Rispetto a tali questioni, ciò che è apparso chiaro è che, di fronte alle resistenze spesso evidenziate rispetto a valutazione e *cooperative learning* (necessità di un voto individuale per ogni studente; difficoltà di trovare strumenti che valutino il processo; difficoltà ad osservare e quindi a valutare tutti gli studenti; scarsa conoscenza delle dinamiche di gruppo e di gestione dei possibili conflitti; tempi scolastici troppo concitati; rischio della deresponsabilizzazione degli studenti all'interno del lavoro di gruppo; senso di solitudine nel cercare nuovi modi per lavorare e valutare), l'approccio della *Group Investigation* pare essere, potenzialmente, valido per costruire una valutazione più "globale", nel senso di più attenta alla complessità. Esso permette, secondo gli insegnanti, di progettare lavori che risultino essere un "mosaico" e non una "somma" di lavori; di evidenziare (in prima battuta) agli alunni che lavorare insieme "conviene" anche a livello di risultati scolastici; di mettere in relazione il voto individuale con quello di gruppo in modo che cresca l'interdipendenza; di progettare attività "complesse" in cui i compagni debbano essere considerati risorse (e non potenziali avversari); di scindere (soprattutto dal punto di vista temporale) osservazione e valutazione; di coinvolgere, per quanto possibile, più colleghi nell'osservazione e di condividere con loro quanto viene osservato per affinare insieme le proprie strategie; di individuare dei momenti in cui parlare con gli studenti, finalizzati a far emergere il vissuto su agio-disagio

rispetto al lavoro di gruppo nello sforzo di identificare – attraverso l’individuazione di situazioni concrete – cause e possibili soluzioni alle difficoltà del lavorare insieme. Le considerazioni che gli insegnanti hanno riportato ci sembrano molto significative, anche per la possibilità di ritornare a quanto emerge in letteratura rispetto a *cooperative learning* e valutazione, in particolare in contesti multiculturali. Se confrontiamo quanto emerge da tali considerazioni con quanto detto rispetto alla letteratura su *Group Investigation* (ma anche rispetto alla *Complex Instruction*), i punti che gli insegnanti richiamano come strategie fanno riferimento prima di tutto alla necessità di ripensare la valutazione come un processo e non come il momento finale di un’attività (aspetto, questo, spesso trascurato nella pratica didattica quotidiana). Come evidenziato dagli stessi insegnanti, per dare senso ad un lavoro cooperativo, la valutazione non dovrebbe più essere intesa come un “atto solitario”, ma dovrebbe essere frutto di un percorso cooperativo, tra insegnanti e insegnanti, ma anche tra insegnanti e studenti, come emerge provocatoriamente dalla domanda (retorica, ma non troppo) di quest’insegnante (sostegno):

Come possiamo valutare un lavoro cooperativo se non capiamo noi il senso di valutare cooperativamente?

Così, all’interno di un lavoro ad alta complessità e strutturazione, si può potenzialmente verificare da un lato che ogni membro sia spinto a dare il proprio contributo per la riuscita del compito (sperimentando che lavorare insieme è “conveniente”) e dall’altro che l’osservazione *in itinere* diventi più fattibile e la valutazione più completa e, in una certa misura, più “democratica”. Non è da tralasciare, inoltre, che se gli alunni sono più coinvolti nelle varie fasi del lavoro può essere richiesto un loro maggior coinvolgimento nella fase finale, in cui essi possono concorrere alla valutazione del “mosaico” uscito dalle loro attività. Per questo la *Group Investigation* non esclude forme di valutazione ponderata tra docenti e studenti. Ancora una volta, in contesto multiculturale, inteso nel senso “lato” del termine, questa “presa di parola” assume una valenza estremamente

forte, tale da non poter non essere presa in considerazione. La valutazione può allora diventare “a più voci” e questo aspetto risulta estremamente formativo anche per gli studenti, come evidenziato anche dalle parole di quest'insegnante (lettere):

Forse è possibile coinvolgere i ragazzi nella valutazione, ma anche questa è una strada lunga. Quando ho dato le schede di autovalutazione nel gruppo mi avevano detto che per loro risultava sempre un po' difficile autovalutarsi, proprio perché c'è il pericolo di dare istintivamente una valutazione positiva a chi è più "vicina" e io avevo notato che all'interno dei gruppi si davano valutazioni molto diverse, gruppi molto alte, altri molto basse. E' interessante la valutazione perché è più complessa di quanto sembri e lo diventa anche per loro.

Ma esistono altri aspetti della valutazione in senso cooperativo su cui gli studenti hanno profondamente riflettuto, ovvero da un lato su *come far emergere il contributo individuale all'interno del lavoro di gruppo* e dall'altro su *come poter valutare individualmente gli apprendimenti raggiunti in un contesto di lavoro cooperativo*. Ci pare interessante sottolineare che rispetto al primo nodo critico gli insegnanti non sembrano aver trovato soluzioni - tanto che alla fine del percorso essi presentano ancora questo aspetto come “problematico” - mentre hanno cercato delle strategie in merito al secondo aspetto. Facendo riferimento anche ai suggerimenti provenienti da Sharan e Sharan (1998) in alcuni casi, infatti, gli insegnanti hanno sperimentato questa modalità. Nello specifico, essi hanno invitato ogni gruppo di studenti a contribuire all'elaborazione del test finale, dopo la presentazione dei lavori di ciascun gruppo, proponendo una rosa di domande relativa al proprio ambito di ricerca, dalle quali poi l'insegnante avrebbe poi attinto per preparare, appunto, la verifica per tutta la classe. Gli insegnanti hanno sottolineato come questo abbia avuto un positivo riscontro sia dal punto di vista motivazionale sia rispetto agli effettivi apprendimenti. Più difficile è stato, invece, per gli insegnanti organizzare la possibilità di co-valutare con gli studenti i prodotti di ogni gruppo di lavoro, nonostante in alcuni casi ci siano stati dei tentativi in questo senso.

Da quanto emerso, possiamo sostenere che l'approccio della *Group Investigation* presenta aspetti che favoriscono, più di altri approcci, la cooperazione. La cooperazione che deriva da quest'approccio influenza anche la possibilità di valorizzare la diversità più che in altri approcci? Rispetto a ciò gli insegnanti rimangono dubbiosi, preferendo pensare che già l'approccio cooperativo in quanto tale offre la possibilità di evolvere nello sviluppo delle abilità sociali, in particolare quando passa dall'essere un “modo diverso” di *fare* scuola al “modo privilegiato” di *essere* a scuola. Alla fine del secondo anno di lavoro, infatti, tutti gli insegnanti dichiarano che il clima in classe è cambiato, anche se molta strada rimane da fare, come riportato dalle parole di quest'insegnante (sostegno):

Io mi ricordo bene da dove partivamo nelle abilità sociali e ho visto ragazzi che all'inizio erano molto rigidi cambiare, moderarsi, essere più disponibili ed avere un atteggiamento di maggior accettazione. Credo che questo sia dovuto al fatto che assumendo un ruolo all'interno del gruppo, sai che gli altri ti vedono sotto quel punto di vista con tutte le difficoltà che ciò comporta e questo ti porta anche ad essere maggiormente indulgente verso gli altri.

Nello specifico della *Group Investigation*, la maggior parte degli insegnanti concorda sul fatto che è proprio la condivisione di un obiettivo di lavoro scelto cooperativamente che può dare un significato diverso alla valorizzazione della diversità. L'obiettivo comune può prima di tutto aiutare gli studenti a ri-collocare le conflittualità su un piano diverso:

Se lo scopo è aumentare la conoscenza si abbassano i conflitti, nel senso che quando si è insieme a fare delle cose concrete probabilmente molte conflittualità vanno un po' ai margini perché comunque ci si concentra sull'obiettivo per costruire quello che c'è da costruire e nello stesso tempo le diversità diventano una risorsa per raggiungere l'obiettivo proposto e quindi vengono valorizzate (F.N. - S).

Il vero aspetto importante appare però questo: grazie alla *Group Investigation* le diversità vengono “prese in considerazione” e, in un secondo momento, lette come potenziale risorsa, prima di tutto dagli insegnanti:

E.B. (L): Per quanto riguarda la diversità... io ritornerei al primo *power point* che avevi presentato ai ragazzi in cui si diceva "Diversa...mente". E' proprio così, siamo delle diverse menti ciascuno di noi... *la diversità del gruppo dovrebbe essere considerata*. Il gruppo deve valorizzare la diversità, con il pericolo che noi insegnanti abbiniamo la diversità a qualcosa da valorizzare perché più debole. Si tratta invece di superare questa visione. Bisogna rendere chiaro prima di tutto a noi stessi che tutti con i diversi ruoli contribuiscono alla riuscita del gruppo e quindi non c'è una diversità migliore e una diversità peggiore perché è possibile la complementarità. E' una strada possibile, ma difficile. [...]

G.G. (L): E' vero, qualcosa deve partire da noi. Questa cosa della diversità per me è interessante perché *io parto spesso dal presupposto che tutti possono fare tutto*. Ma forse non è così. *Dobbiamo prendere atto che ci sono delle differenze*, ma il limite è che non li ascoltiamo abbastanza e non riusciamo a cogliere le loro differenze. E' un mio limite anche nell'organizzare le cose e nel *lasciare che essi facciano uscire la loro diversità*. Questo succede se organizzo, ma limito il mio intervento.

Da questo breve passaggio (a cui gli insegnanti presenti al *focus group* hanno risposto con approvazione) ci sembra che possa emergere l'idea che la valorizzazione della diversità da parte degli studenti parte da una lettura "nuova" della diversità da parte degli insegnanti che dev'essere prima di tutto "legittimata" per emergere nella sua complessità e che ha bisogno di tempi e spazi adeguati di interazione e di mediazione tra studenti e insegnanti, ma in particolare tra studenti e studenti, per essere interpretata e quindi valorizzata, anche da parte degli studenti, pena l'etichettatura e il rischio di cadere in facili stereotipi determinati da pregiudizi.

b. I focus group con gli studenti

Nel secondo anno di lavoro i *focus group* con gli studenti sono stati complessivamente molto più partecipati rispetto a quelli del primo anno di lavoro. Per operare un confronto longitudinale dal primo al secondo anno si è deciso di mantenere la stessa *questioning route*, in modo da leggere i cambiamenti nelle riflessioni degli studenti rispetto alla possibilità di valorizzare la diversità lavorando con il *cooperative learning* e in particolare nell'approccio della *Group Investigation*.

Alla fine del secondo anno di lavoro, gli studenti hanno, nel complesso, una prospettiva chiara rispetto ai fattori che, nella loro esperienza, hanno influenzato positivamente la cooperazione (o negativamente, quando essi sono risultati carenti). In particolare, questi vengono evidenziati dagli studenti dell'istituto professionale, più ancora che da quelli dell'istituto tecnico e del liceo. Essi sono:

- la possibilità di *scegliere l'argomento su cui lavorare insieme* in gruppo facendo delle ricerche individuali prima su quest'ultimo. Esso inoltre dovrebbe permettere agli studenti di *costruire insieme* qualcosa che possa essere visibile al di là della scuola e abbia quindi un significato e non venga inteso solo come “preparazione” verso qualcosa di potenzialmente significativo. Questo aspetto ritorna, seppur con sfumature diverse, in tutti le tipologie di scuola.

S.3 (F): [...] Se lo scopo fosse ad esempio un concorso di arte lo scopo sarebbe ancora più forte e questo creerebbe maggiore cooperazione.

S.2 (F): Sì, sarebbe tutto molto più stimolante.

R.: E questo migliorerebbe la cooperazione e valorizzerebbe le diversità?

S.4 (F): Beh, se la posta in gioco è molto più alta tutti si impegnerebbero di più e cercherebbe di dare il meglio e quindi verrebbe fuori anche il meglio.

S.5 (F): Questo influirebbe sulla maggior cooperazione perché il lavoro verrebbe diviso in modo spontaneo e il lavoro sarebbe molto più di una somma di individualità.

R.: E la capacità di aiutarvi migliorerebbe?

S.1 (F): Sì, perché sarebbe proprio necessario collaborare (Classe quarta, liceo linguistico).

S.2 (M): Poi bisognerebbe fare attenzione agli argomenti... e lavorare in maniera diversa non solo con la carta... cioè che ci sia anche una condivisione pratica di quello che c'è da fare.

S.3 (M): Cioè dovremmo proprio costruire proprio qualcosa insieme.

R.: E un insegnante come potrebbe un insegnante tirare fuori veramente gli argomenti che interessano?

S.3 (M): Bisognerebbe intanto fare attenzione alla scuola in cui si è, ascoltando davvero le proposte che possono fare i ragazzi.

S.2 (M): E' poi deve esserci un obiettivo chiaro e visibile anche all'esterno che poi viene realizzato (Classe quarta, istituto professionale);

- *l'organizzazione del lavoro da parte degli insegnanti, che dovrebbe prevedere tempi distesi per la collaborazione e obiettivi di lavoro chiari e definiti:*

S.1 (M): Abbiamo imparato a lavorare in gruppo, in modo diverso perché abbiamo avuto più di tempo di stare con il nostro gruppo, invece altre volte facevamo lavoretti che duravano poco.

R.: Cioè il lavoro di gruppo ha bisogno di un tempo lungo?

S.2 (F): Sì, così possiamo imparare ad organizzarci, noi da soli, e a sentire le idee degli altri.

R: Qualche esempio concreto?

S.2 (F): Beh, ci hanno dato un foglio e ognuno aveva un ruolo che serviva per andare avanti e uno ha scelto il suo ruolo sentendo anche le idee degli altri, perché ognuno diceva che cosa voleva fare e bisognava mettersi d'accordo...

S.3 (M): C'è da dire che lavorando così abbiamo reso meglio che lavorando da soli.

R.: Cioè c'è stato un maggior impegno?

S.3: Sì un maggior impegno che è stato valorizzato.

S.4 (F): Anch'io sono d'accordo (Classe seconda, istituto professionale).

S.4 (M): Bisogna rimettere a posto l'organizzazione, perché i prof ci dicevano che cosa dovevamo fare ma ci davano dei tempi molto ristretti, tipo: "Avete quest'ora qua e dovete fare questa cosa qua", ma ce lo dicevano una settimana prima... Cioè sarebbe importante, perché se uno sa esattamente che cosa deve fare fa meno fatica, anche ad entrare nel ruolo.

R.: Quindi una maggior organizzazione da parte degli insegnanti potrebbe aiutare?

S.4 (M): Certamente sì, perché questo aiuterebbe ad entrare meglio nell'idea di gruppo. (Classe quarta, istituto professionale);

- *la presenza di ruoli chiari all'interno del gruppo, decisi dagli studenti in base alle loro capacità, che facciano emergere l'apporto individuale nel lavoro di gruppo:*

S.2 (M): Per esempio nel lavoro che abbiamo fatto sugli insetti: la Giorgia ci ha dato una mano e noi l'abbiamo data a lei, perché a lei facevano schifo gli insetti, ma è brava a fare le relazioni. Se fossimo stati singoli saremmo andati molto peggio, cioè essere diversi ci aiuta, questo i prof dovrebbero vederlo.

S.1 (M): Oppure dovrebbero dividere il lavoro in modo diverso: io faccio una cosa e lui ne fa un'altra, ad esempio un tema, e poi ce la correggiamo a vicenda così i prof vedono come ciascuno lavora e noi impariamo di più gli uni dagli altri. Poi possiamo unire i due temi.(Classe terza istituto professionale);

- la modalità di *valutazione*, che non può essere solo individuale e utilizzata solo per verificare gli apprendimenti cognitivi, e nemmeno genericamente “di gruppo”. Dal modo infatti in cui viene pensato e costruito (nonché, come vedremo tra poco, condiviso), da parte degli insegnanti, il processo valutativo dipende, secondo gli studenti, la possibilità di cooperare in modo effettivo. Esso, infatti, in particolare secondo i liceali, può “tenere insieme” il gruppo e rendere possibile il lavoro cooperativo più ancora dell'interesse comune. Ma come deve essere strutturata la valutazione per contribuire alla cooperazione? Dal loro punto di vista, nonostante essi concordino che l'aspetto della valutazione individuale sia fondamentale, la valutazione di un lavoro di gruppo non può “terminare” solo con una verifica individuale, in cui gli insegnanti verificano gli apprendimenti solo dal punto di vista “cognitivo”. Nello stesso tempo, essa non può diventare un semplice “voto di gruppo”, ma deve essere una valutazione “complessa” che possa tenere conto effettivamente di quanto è avvenuto all'interno del gruppo, eventualmente anche “sommando” il voto individuale con quello di gruppo e facendo la media. Per questo la valutazione del processo non può essere solo a appannaggio degli insegnanti, ma dovrebbe essere co-gestita con gli studenti, come si evince da questi passaggi:

R.: Per quanto riguarda la valutazione siete d'accordo che il gruppo debba essere valutato insieme?

S.5 (M): dipende, secondo me bisogna verificare che tutti sappiano tutto, cioè una parte individuale.

S.3 (M): Così si arriva tutti preparati.

S.4 (F): Certo, poi dipende da gruppo a gruppo, perché ci sono gruppi dove alcuni non hanno fatto niente... Perciò il voto individuale è importante. Una cosa importante è

anche guardare la nostra autovalutazione e le osservazioni che condividiamo nel gruppo (Classe seconda, istituto professionale).

S.5 (F): Il problema è la valutazione che conta tantissimo. Non sempre è giusto che la valutazione sia uguale per tutti i membri del gruppo. A volte i prof non sanno chi ha lavorato davvero nel gruppo. Non basta il voto, dovrebbero cercare davvero di osservare di più.

S.4 (M): Sì, se uno non fa niente abbassa il voto di più.

S.3 (M): Eh però questo ti incoraggia a fare di più se non fai niente anche perché il tuo compagno si arrabbia con te...

S.2 (M): Ma non si può che tutti prendono lo stesso voto.

R.: Che strategie possiamo trovare?

S.1 (M): Da un lato i prof dovrebbero osservare di più, dall'altro dovrebbero fare più lavori di gruppo.

S.2 (M): Per esempio in quel caso del tema, se ne fai di più si capisce meglio. Oppure dovrebbero dividere il lavoro in modo diverso: io faccio una cosa e lui ne fa un'altra, ad esempio un tema, e poi ce la correggiamo a vicenda così i prof vedono come ciascuno lavora e noi impariamo di più gli uni dagli altri. Poi possiamo unire i due temi.

R.: Ma voi pensate che la valutazione sia unica?

S.2 (M): No, deve esserci per forza una valutazione individuale perché se tu sei uno che lavora tanto viene valorizzato, ma anche chi è meno bravo o ne ha meno voglia viene stimolato.

R: E la valutazione di gruppo come si costruisce?

S.1 (M): Secondo me sono i voti sono due, potrebbe essere voto individuale più voto di gruppo e media...

S.2 (M): Eh però ci sono anche quelli che prendono un brutto voto...

S.3 (M): E vabbè però ci devono essere altre cose che compongono la valutazione di gruppo, ad esempio come si sono suddivisi i compiti, se abbiamo lavorato con ordine, se abbiamo collaborato

S.2 (M): Dovrebbe esserci un posto nel registro chiamato valutazione di gruppo dove si annotano anche dei cambiamenti, su questo ci stiamo lavorando da due anni, magari invece di fare una valutazione finale la si fa ogni due settimane, così si vedono i cambiamenti...

S.3 (M): L'osservazione è importante, soprattutto quella individuale, vedere chi dà una mano anche che deve concorrere nella valutazione individuale (Classe terza, Istituto professionale)

S.1 (M): La valutazione finale non deve tenere conto solo del prodotto finale ma anche

sul complesso e il processo. Perché si controlla se ognuno lavora dentro il gruppo o è solo uno a fare il lavoro. Si può fare così una valutazione migliore da parte del prof., che deve tenere conto di tutte e due gli aspetti. Per esempio nella classe di economia bisogna poi valutare anche la persona singolarmente e non solo il gruppo perché bisogna capire e vedere il lavoro svolto da ognuno. È una materia dove bisogna vedere il lavoro individuale. Però la prof non può vedere tutto, per questo dovrebbero esserci dei responsabili del gruppo che annotano e condividono con il gruppo quanto verrà detto alla prof. (Classe seconda, Istituto Tecnico).

Dal punto di vista educativo, non pare da sottovalutare l'aspetto responsabilizzante della questione. Non sono mancate, in alcuni *focus group*, voci discordanti rispetto alla possibilità di produrre autonomamente, come studenti e sulla scorta delle griglie di auto-valutazione concordate, per l'insegnante un *report* "sincero" di quanto osservato. Ma, è bene dirlo, sono uscite da studenti che nell'anno precedente non avevano partecipato all'attività cooperativa e sono state presto spente dai compagni, che hanno piuttosto messo l'accento sul fatto che l'importante è che l'auto-osservazione abbia un effettivo peso in una valutazione finale che tenga conto tanto del prodotto quanto dei processi. L'onestà degli studenti non può allora prescindere da un'onestà dichiarata e vissuta da parte degli insegnanti. Ancora una volta, l'interazione costruttiva e l'ascolto attivo sono obiettivi che chiedono di essere anche vissuti per essere insegnati.

Rispetto a quanto emerge dai *focus group*, pare quindi di poter evidenziare che quando questi aspetti sono presenti, e quindi quando si realizzano percorsi di gruppo realmente improntati alla ricerca di gruppo, la cooperazione viene percepita come "reale ed efficace" dagli studenti. Rispetto alla valorizzazione della diversità attraverso la cooperazione e la possibilità di lavorare su un cambio di atteggiamento gli studenti sottolineano, nella maggior parte dei casi, che lavorare con l'approccio di ricerca li aiuta a valorizzare le diversità individuali all'interno del gruppo. Tuttavia, rimangono due posizioni distinte tra chi ritiene che ciò possa indurli a leggere la diversità in altro modo anche al di fuori dell'ambiente scolastico e chi invece ritiene che è necessario fare esperienza concreta della diversità per poter cambiare il proprio punto di vista, anche se questo può

contribuire ad iniziare a vedere la diversità dove prima era data per scontata. Nella maggior parte dei casi, in particolare all'istituto professionale, ciò che pare nuovo è una riflessione sulla “necessità” di incontrare la diversità, anche per decostruire i propri punti di vista o, meglio ancora, quelli della realtà in cui si è inseriti. La diversità ha bisogno di essere prima riconosciuta per essere poi valorizzata e questo ci sembra un passaggio importante per uno sviluppo di sensibilità interculturale:

S.2 (M): Riguardo alla diversità: magari nel gruppo c'è qualcuno che non si trova bene, però lavorando insieme ci si aiuta... tuttavia tra amici forse si riuscirebbe a dare il meglio, l'obiettivo non sempre aiuta.

S.1 (M): Molto dipende dal coordinatore...

S.2 (M): Sì, può essere ma la verità è che non possiamo imparare qui a valorizzare la diversità perché la difficoltà è che qui ci conosciamo già e soprattutto non sperimentiamo molto la diversità. Comincio a pensare che per imparare a valorizzare la diversità dovremmo sperimentarla concretamente, avere la possibilità di condividere anche con chi è diverso e poterci davvero collaborare. Per esempio, fare dei progetti con ragazzi stranieri. E' quando ti trovi nel problema che puoi davvero imparare (Classe quarta, Istituto professionale).

R.: Alla fine vi sentiti un po' cambiati rispetto alla diversità?

S.1 (M): Sì, mi sento più aperto.

S.2 (M): Sì, anch'io. Per esempio, se prima vedevo uno in difficoltà, mi veniva da lasciarlo perdere, adesso no, mi faccio avanti...

S.3 (F): Anch'io ho avuto quest'esperienza...

R.: Vi sembra che le vostre idee rispetto alla diversità possano cambiare lavorando in questo modo?

S.3 (F): Credo che sia un po' difficile dirlo, perché qui non ci sono stranieri... un atteggiamento di maggior chiusura dipende dal contesto, per esempio qua sono tutti leghisti e non è facile pensarla diversamente.

S.2 (M): Secondo me, il fatto è che c'è poca conoscenza. Se uno straniero venisse in classe e dimostrasse voglia di lavorare credo che adesso lo accetterei...

R.: Ma dopo aver sperimentato la collaborazione può cambiare l'atteggiamento di chiusura verso la diversità?

S.1 (M): Sì, potrebbe, ma dovremmo sperimentarci concretamente, non abbiamo avuto esperienze diverse in cui metterci in gioco davvero.

S.2 (M): Però penso che anche se prima mi avesse dato fastidio, adesso avendo

imparato a condividere mi pare che potrebbe andare meglio.

S.3 (F): Tuttavia dipende dall'esperienza che hai avuto, a me che ho avuto esperienza di diversità non dà fastidio, ma se uno è stato sempre chiuso nella sua casa, nel suo paese allora non può essere positivo verso la diversità (Classe terza, istituto professionale).

c. L'analisi finale dei questionari e degli incidenti critici

A giugno 2012 è stato somministrato agli studenti il questionario iniziale e un ulteriore incidente critico. Ciò è stato fatto anche a ottobre 2011 allo scopo di “monitorare” in maniera più precisa i possibili esiti del percorso svolto con gli studenti. A ottobre 2011 è stato inoltre deciso di somministrare il questionario⁴³ anche ad una classe “parallela”⁴⁴, ovvero un'altra classe dello stesso istituto in cui gli insegnanti non stavano usando strategie di tipo cooperativo. Alla stessa classe il questionario è stato somministrato anche nel giugno 2012. Per quanto riguarda il numero dei questionari raccolti, esso è stato di 129 e 107 rispettivamente a ottobre del 2011 e giugno 2012 per la classe che ha partecipato al percorso e di 75 e 67 rispettivamente a ottobre del 2011 e giugno 2012 per la classe “parallela”. In entrambe le somministrazioni e per entrambe i gruppi di classi la variabile maggiormente influente nelle risposte è risultata essere, come nella prima somministrazione, la tipologia di scuola. In questo caso, con l'obiettivo di verificare eventuali cambiamenti nelle risposte degli studenti, l'analisi dei dati è stata condotta “longitudinalmente”, analizzando la progressione degli *item*. I cambiamenti sono stati cercati in particolare in quegli *item* ove si chiede agli studenti di esprimere la propria opinione rispetto a quelle affermazioni in cui è necessario manifestare il proprio atteggiamento rispetto alla diversità culturale (*Preferisco avere un buon numero di compagni di altra origine etnica; Le persone di diversa origine etnica che*

⁴³ Originariamente si era deciso di somministrare alla stessa classe anche l'analisi dell'incidente critico, tuttavia per alcune difficoltà non è stato possibile portare a termine questa possibilità.

⁴⁴ Non presentando la ricerca le caratteristiche di uno studio “sperimentale” si è deciso di evitare il termine “classe di controllo”, in quanto non corretto e fuorviante, e di mantenere la dicitura classe “parallela” o “che non ha partecipato al percorso”. Da evidenziare inoltre che una classe (la 2A dell'Istituto Professionale “Stefani” di Villafranca) non aveva all'interno dell'Istituto una classe “parallela” essendo l'unica classe seconda.

vivono in Italia arricchiscono la cultura italiana; Chi risiede in Italia dovrebbe avere diritto di voto indipendentemente dall'origine etnica; Bloccare l'accesso agli extracomunitari; in televisione bisognerebbe dare più spazio a persone di diversa origine etnica). I risultati del questionario⁴⁵ ci propongono alcuni interessanti elementi di riflessione. Innanzi tutto, ci restituiscono in primo luogo il permanere di atteggiamenti di forte chiusura rispetto alla diversità, in particolare tra gli studenti degli istituti tecnici e professionali. Le differenze tra la prima e la terza somministrazione, rilevate attraverso il test di Kruskal-Wallis, non risultano essere tali da giustificare una significatività statistica rispetto al numero dei casi⁴⁶. Tuttavia, i valori del rango medio più alti nel gruppo di studenti che ha partecipato al percorso rispetto a quelli che non hanno partecipato fa ipotizzare un effetto “positivo” dell'intervento. Anche se ci pare che questo possa essere considerato un risultato potenzialmente positivo e incoraggiante, induce, nondimeno, alcune considerazioni in merito al fatto che il lavoro svolto non sia risultato essere “influyente” rispetto ad un significativo cambio di atteggiamento degli studenti nei confronti della diversità.

Diverse spiegazioni possono essere fornite rispetto a questi risultati. Certamente poteva essere quanto meno “presuntuoso” pensare che un intervento cooperativo di poche ore alla settimana potesse influenzare significativamente l'atteggiamento dei giovani verso la diversità culturale. Tuttavia proprio a partire da questo limite, chiaro sin dall'inizio, è possibile condurre alcune riflessioni di ordine più generale. Sono molte, infatti, le ricerche che sottolineano come il ruolo della scuola sia fondamentale nel migliorare le relazioni interculturali così come quelle interpersonali in genere (Banks, Banks, 1995; Pagani, Robustelli, 2011). In altri termini, la scuola si pone - almeno in linea teorica - come un contesto in cui si possono verificare le condizioni in cui, secondo la teoria di Allport (1954), il contatto

⁴⁵Presentiamo in questa sede i dati di fine percorso (giugno 2012) rinviando all'Allegato 6 le tabelle di sintesi contenenti anche i dati intermedi delle classi che non hanno partecipato alla ricerca.

⁴⁶L'unico *item* per cui si registra una progressione nelle risposte statisticamente significativa (solo per le classi che hanno partecipato al percorso di ricerca) è “Emarginare ogni forma di devianza” per cui gli studenti si dichiarano progressivamente meno d'accordo dalla prima alla terza somministrazione.

possa portare ad esiti positivi rispetto alla riduzione del pregiudizio. Perché ciò avvenga già Allport (1954) sottolineava infatti la necessità di alcune condizioni ineliminabili, quali l'interdipendenza reciproca tra i gruppi mirata al raggiungimento di una meta comune, l'esistenza di uno *status* paritetico, la frequenza e profondità dell'interazione tra i membri dei gruppi, la presenza di un quadro di sostegno sociale in grado di garantire un clima di tolleranza. È importante allora allargare la nostra riflessione rispetto all'importanza di quest'ultimo aspetto. Limitandoci per il nostro lavoro al ruolo sociale rivestito dalla scuola, questo significa promuovere *collegialmente* strategie di lavoro che sostengano, valorizzino e aiutino a concettualizzare la diversità, in forma il più possibile continuativa e condivisa. I livelli di lavoro da parte degli educatori sono pertanto su due piani. Da un lato viene individuata la necessità, soprattutto da parte degli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca, di condividere, anche a livello di consiglio di classe, percorsi didattici a mediazione sociale e cooperativi che facilitino l'interazione interculturale. Tali percorsi possono infatti provocare dei cambiamenti in termini di categorie e rappresentazioni cognitive. Questi cambiamenti potrebbero potenzialmente sostenere processi di de-costruzione degli stereotipi. Sono infatti i pregiudizi "trasformati" in stereotipi che rafforzano le categorie noi-loro che sono alla base di atteggiamenti razzisti (Aquario *et al.* 2008, p. 276).

Un'altra considerazione importante deriva dal fatto che all'interno del nostro contesto di ricerca la variabile "avere amici stranieri" non è stata in grado di influenzare in modo statisticamente significativo le risposte, pur essendo abbastanza elevato il numero di rispondenti che dichiara di avere amici stranieri, in particolare se mettiamo a confronto le percentuali dei liceali e degli studenti dell'istituto tecnico. Un'ipotesi di spiegazione potrebbe essere individuata facendo riferimento ai risultati delle ricerche condotte da Jackman e Crane (1986), i quali, nell'ambito di un'analisi comparativa di alcune ricerche sulla comunicazione interculturale, sottolineano come i pregiudizi interetnici non vengano superati solo grazie al rapporto interpersonale anche se approfondito, ma pure in base ad una molteplicità di

contatti, più o meno superficiali, con persone diverse nei contesti quotidiani (Aquario *et al.*, 2008, p. 227). Effettivamente, tra gli studenti dei tre ordini di scuola esiste una forte differenza di “contatto”, in particolare con la diversità culturale, e di successiva “concettualizzazione” di tale differenza all’interno del proprio contesto quotidiano. Se da parte degli studenti del liceo linguistico c’è un’abitudine alle situazioni di scambio, non è così per gli alunni e per le alunne dei tecnici e, in particolare, dei professionali, in cui le esperienze di scambio culturale non sono la priorità dell’istituto. Non solo. Per gli studenti del liceo linguistico, proprio per la frequenza degli scambi linguistici e culturali, è possibile che un grosso ruolo rispetto a posizioni più “aperte” venga giocato dall’amicizia a livello di “intergruppi”, che già Allport, ma anche altri studi successivi (Pettigrew, 1997; 1998)⁴⁷ hanno sostenuto essere a sua volta una condizione molto importante nella riduzione del pregiudizio.

I risultati dei questionari si pongono in linea con quanto emerge dall’analisi degli incidenti critici, anch’essi somministrati una seconda volta a ottobre 2011 e una terza a giugno 2012. In particolare, come già abbiamo detto abbiamo seguito l’evoluzione di 71 analisi di incidenti critici, di cui 31 di un istituto tecnico (43,6%), 29 di un istituto professionale (40,8%), 10 di un liceo scientifico ad indirizzo linguistico (14,1%), pur avendone raccolte 102 ad ottobre 2011 e 86 a giugno 2012. Rimandando all’Allegato 7 il prospetto completo delle risposte, ci sembra in questa sede possibile operare alcune considerazioni che emergono da queste analisi.

Innanzitutto, come già precedentemente esplicitato, dal punto di vista quantitativo, nella prima somministrazione le risposte hanno evidenziato una presa di posizione maggiormente etnorelativa rispetto alla seconda e alla terza somministrazione, in particolare rispetto all’interpretazione dell’incidente critico. Più nello specifico, sono le risposte degli studenti del primo anno dell’istituto professionale e delle due classi dell’istituto tecnico

⁴⁷ Si vedano a questo proposito anche i lavori di Volpato e Manganelli Rattazzi (2000) che hanno analizzato i diversi tipi di contatto che i giovani italiani di una città del nord Italia avevano con gli immigrati, mettendoli a confronto con i loro livelli di pregiudizio. La conclusione è stata che chi aveva potuto sviluppare amicizie con membri dell’*outgroup* aveva livelli più bassi di pregiudizio in generale.

a collocarsi in una posizione maggiormente etnorelativa nella terza domanda, in parte “smentita” nel confronto con la sezione qualitativa del test, soprattutto per gli studenti degli istituti professionali. Nella seconda somministrazione le risposte si attestano più omogeneamente tra le varie classi nella fascia della *minimizzazione*. Per quanto riguarda la terza somministrazione torna ad essere più cospicuo per tutte le classi il numero di risposte orientate ad atteggiamenti di tipo etnorelativo nella terza domanda.

In relazione a quanto detto, un altro elemento degno di nota è la *coerenza tra le risposte*. Essa appare più evidente tra la seconda e la terza somministrazione più che tra tutte e tre le somministrazioni. Anche la *coerenza interna* (ovvero almeno due somministrazioni su tre con risposte che fanno riferimento al medesimo atteggiamento) aumenta dalla prima alla terza somministrazione e in particolare dalla seconda alla terza. Tenuti presenti tutti questi aspetti è stato possibile verificare il numero di “passaggi” da una posizione più etnocentrica ad una meno etnocentrica dalla prima alla terza somministrazione, che è stato di 12 (16,9%).

Al di là dello stretto dato numerico, ciò che si nota è una progressione nelle capacità di lettura degli elementi di significato salienti all'interno della situazione narrativa (Fitzgerald, 2000; 2001) da parte degli studenti che potrebbe far pensare allo sviluppo di una maggior riflessione su se stessi e sugli altri in un'ottica di capacità di interpretazione personale di un evento. In particolare, nella prima somministrazione, quando agli studenti viene chiesto di immaginare i pensieri e i sentimenti delle persone coinvolte nell'incidente critico in più di metà dei casi (36 - 50,7%) essi evidenziano sentimenti di esclusione (in un ventaglio di possibili declinazioni dal senso di rifiuto alla tristezza alla desolazione alla rabbia, che spesso contrastano con l'“altro”, ovvero chi appartiene ad un altro sistema culturale, visto come “indifferente”, “tranquillo”, in alcuni casi “superficiale”). Nella seconda somministrazione la situazione tende a cambiare. Anche in questo caso è solo il 9,8% gli studenti che non ri-narra la situazione e cerca quindi di re-interpretarla. Tuttavia il sentimento che prevale di fronte ad un “caso

critico” pare essere più la perplessità più che un senso di esclusione (dolore, desolazione, disagio). In questo caso sono il 24,5% gli studenti che esprimono questi sentimenti di fronte alla situazione critica. In una situazione di incertezza aumenta, sempre nella seconda somministrazione, il numero di chi cercherebbe nuove strade per uscire dalla situazione di *impasse*, chiedendo spiegazioni (26,2%) o cercando altre strategie per rapportarsi con la diversità (40,9%). Nella terza somministrazione 15 studenti (21,1%) colgono nella ri-narrazione il problema del possibile malinteso. I sentimenti che ne derivano sono per gran parte di imbarazzo e perplessità (49,2%), mentre sono meno le risposte che sottolineano il disagio e addirittura il dolore e la rabbia che possono nascere quando non ci si capisce (22,5%). Il comportamento immaginato in una situazione di potenziale incomprensione si fa allora più attivo: quasi metà degli studenti infatti cercherebbe di capire l'accaduto, in particolare chiedendo spiegazioni. Identificando come aspetti caratterizzanti una posizione meno etnocentrica il riconoscimento e il rispetto delle differenze, e quindi una certa “tolleranza” nelle situazioni di criticità e un atteggiamento più attivo rispetto a tali situazioni (richiesta di informazioni, ricerca di nuove strategie per superare la situazione critica), abbiamo potuto individuare un “passaggio” da una chiave interpretativa più etnocentrica ad una meno etnocentrica (o addirittura etnorelativa) nel 35,2% degli studenti. Nello stesso tempo si è evidenziato anche l'aumento di una certa coerenza *tra la parte qualitativa e quantitativa all'interno delle singole somministrazioni e rispetto alle tre somministrazioni*, in particolare tra la seconda e la terza somministrazione, con una tendenza, da parte degli studenti, a collocarsi intorno alla fascia della *minimizzazione*. Al termine dei due anni di ricerca gli studenti evidenziano quindi come prevalente quest'ultimo orientamento. Contemporaneamente paiono iniziare a farsi strada una tendenza ad affrontare la diversità e una ricerca di nuove strategie per farvi fronte. Ci sembra pertanto di trovare una certa coerenza anche con quanto emerge dai *focus group* con gli studenti, e in particolare rispetto alla necessità di prendere contatto con situazioni di diversità per “ri-concettualizzarle”,

soprattutto in contesti in cui permangono forti atteggiamenti di chiusura verso la diversità culturale e in cui la diversità tende a creare problema.

Complessivamente, sia i risultati dei questionari che dell'analisi degli incidenti critici - in accordo con ricerche su simili competenze in questa fascia di età (Hammer, 2004) - ci inducono a pensare che la strada da fare è necessariamente lunga, ma può avere risultati positivi, purché nella scuola si attivino alcune strategie che invitino gli studenti a lavorare insieme e ad operare una seria riflessione anche sull'ineludibilità della diversità non solo dal punto di vista culturale, ma anche psicologico (Robustelli, 2002, p. 57).

4.5. Conclusioni rispetto ai due anni di ricerca: riconoscere criticità e punti di forza verso una riprogettazione

Come precedentemente spiegato, il problema da cui è scaturito l'intero percorso di ricerca è il seguente: è possibile costruire *curricula* che valorizzino la diversità culturale, promuovendo sensibilità interculturale, anche attraverso gli insegnamenti disciplinari? Quanto scaturisce dalla presente ricerca - pur nei limiti che poi andremo ad evidenziare - ci sembra possa offrire un contributo rispetto a tale problema, nonostante i limiti che essa ha evidenziato, impliciti in parte nella natura stessa della ricerca-azione, in parte nel percorso realizzato.

Indubbiamente, due punti problematici della ricerca-azione potrebbero essere individuati nella *scarsa affidabilità* e nella *limitata generalizzabilità* dei dati, in quanto, come ben evidenziato da Corey (1952, pp. 331-338), “la ricerca-azione considera una situazione specifica e coinvolge persone che non possono essere considerate un campione rappresentativo”. Tuttavia, ci pare che quanto emerso da tale lavoro possa essere “trasferito” in contesti analoghi, in particolare se consideriamo tra le specificità della ricerca-azione una “generalizzazione verticale” più che “orizzontale” dei risultati (Corey, 1952, pp. 331-338). In altri termini, in un percorso di ricerca-azione ogni insegnante può, in collaborazione con altri insegnanti, studiare la propria classe, utilizzare in maniera opportuna i risultati a cui giunge ed avvalersene con altri gruppi di alunni (Lamberti, 2006, p. 132). Inoltre, la

forza derivante dall'essere un “gruppo in ricerca” permette spesso una sorta di benefica “contaminazione” rispetto allo sviluppo di nuove pratiche didattiche ed educative anche con i colleghi che non hanno partecipato alla ricerca, nonostante – e questo può essere considerato un punto critico quasi “strutturale” - la scuola secondaria di secondo grado non preveda spazi definiti per la programmazione collegiale, come avviene nella scuola primaria. Rispetto a ciò, ci pare importante tuttavia ricordare che le nuove Indicazioni invitano gli insegnanti a lavorare insieme in questo senso.

Nonostante queste criticità, ci pare di poter identificare alcuni punti rilevanti alla fine del percorso di ricerca.

Innanzitutto, ciò che emerge è che *per lavorare con gli studenti in direzione della valorizzazione della diversità pare fondamentale promuovere percorsi di tipo cooperativo*, che evidenzino la “necessità” dell'imparare con l'altro e grazie all'altro, proprio perché “diverso da me”.

Tuttavia *la cooperazione va “progettata”* da parte, prima di tutto, degli insegnanti.

Perché possano portare a valorizzare la diversità, culturale ma non solo, i moduli di lavoro dovrebbero basarsi su un *modello di equo scambio* (Cohen, 1999, p. 81), in cui i membri siano portati a avvertire la necessità reale di scambiarsi idee, materiali, conoscenze ed esperienze per raggiungere gli obiettivi prefissati dall'insegnante, senza una rigida suddivisione del lavoro operata *a priori* dall'insegnante, ma condividendo che cosa è necessario perché un gruppo funzioni e una serie di funzioni e/o ruoli, concordata con gli studenti, da svolgere perché il gruppo possa lavorare in modo efficiente, produttivo e scorrevole. Come evidenziato già negli studi di Cohen (1999, p. 109 e ss.) e come rilevato dagli insegnanti e dagli studenti, già nel corso e al termine del primo anno di lavoro, l'assegnazione dei ruoli aiuta a cambiare la percezione di *status* da parte di uno studente sia in relazione a quello che egli stesso si attribuisce sia in relazione a quello che gli altri studenti gli attribuiscono. La turnazione dei ruoli può concorrere quindi a creare quell'*insieme misto di aspettative reciproche* (Cohen, 1999, p. 132) attraverso cui gli studenti possono imparare progressivamente a “spostare lo

sguardo” e a vedere e a vedersi da un altro punto di vista, elemento essenziale per sviluppare sensibilità interculturale. Inoltre, la cooperazione aumenta dove si percepisce una finalità comune, riconosciuta come tale dagli studenti. Ciò che dagli insegnanti e dagli studenti è stato rilevato è che *nella ricerca di gruppo aumenta la collaborazione* in quanto, nella maggior parte dei casi, cresce il senso di impegno verso il progetto che è stato scelto dal gruppo. Da ciò consegue che *la possibilità di cooperazione è strettamente collegata ad un cambio di ruolo da parte dell'insegnante*. Egli, come sottolineato da Cohen (1999, pp. 115-116), non è chiamato a rinunciare all'autorità, ma ad accettare di diventare “regista” del percorso cooperativo (Sharan, Sharan, 1998; Sharan, 2010) e di condividere il “controllo” di quanto avviene in classe. Molto spesso in letteratura è stato evidenziato come cambi il ruolo dell'insegnante nel *cooperative learning*, che non è più un “banchiere” dispensatore del sapere, per fare riferimento ad una nota espressione di Freire (2002), ma piuttosto un “facilitatore” dello sviluppo sociale e intellettuale dei propri studenti (Almog, Hertz-Lazarowitz 1999; Gillies, Ashman 2003; Gillies, Boyle 2006). Si tratta di una “delega” di autorità che molto spesso gli insegnanti hanno riconosciuto come di difficile gestione e che richiede di “rileggere” tutta la propria professionalità da un altro punto di vista, aspetto che è stato oggetto di numerose riflessioni. Ciò che è emerso dalle parole degli insegnanti è una progressiva ridefinizione della propria professionalità grazie al percorso di ricerca-azione, in particolare in relazione alla progettazione - spesso condivisa, con altri colleghi ma anche con gli studenti - di percorsi didattici cooperativi. Ciò che è stato richiesto agli insegnanti, durante tutto il percorso di ricerca-azione, è stato un continuo sforzo di decentramento che li ha portati a “vedere” in maniera diversa le diversità presenti nella classe. Nonostante nell'intervista iniziale gli insegnanti esprimessero un certo apprezzamento per la diversità, culturale, ma non solo, essa è stata riconosciuta come estremamente problematica e come un ostacolo anche per un'effettiva cooperazione, ed è stato pertanto importante condividere strategie cooperative (come la *Group Investigation*) che dessero, prima di tutto per gli

insegnanti, un significato alla diversità. Potremmo quindi sostenere che il modo con cui gli insegnanti leggono la diversità influenza il modo con cui gli studenti leggono e valorizzano la diversità, attraverso il quale possono sviluppare atteggiamenti di maggiore sensibilità interculturale. Ci sembra che una riflessione, anche operativa, sul possibile legame tra queste due variabili potrebbe gettare le basi per uno sviluppo ulteriore di questa ricerca. Inoltre, è quando gli insegnanti accettano di perdere la centralità del proprio ruolo che può crescere la cooperazione tra gli studenti (Hertz-Lazarowitz, 1992; Hertz-Lazarowitz, 2008). La stretta relazione tra questi elementi ci permette di sottolineare come, intendendo la scuola come “comunità di apprendimento” (Sergiovanni, 2000), diventi importante condividere con insegnanti e studenti strumenti comuni sia dal punto di vista operativo (ad esempio, appunto, percorsi formativi per gli insegnanti che utilizzino il *cooperative learning* come strategia di lavoro), sia di riflessione. In questo senso gli incidenti critici possono essere considerati una modalità di lavoro adeguata, in quanto capace di creare spazi di riflessività che parte dalla condivisione dell'esperienza. Nello stesso tempo, essi possono costituire, per la loro immediata sensibilità, un'utile cartina tornasole per riflettere sullo sviluppo di sensibilità culturale, nonostante il loro utilizzo e, in particolare, la loro “validità” necessiterebbe di essere approfondita con successive ricerche anche empiriche.

Ora, ciò la ricerca ha evidenziato è che quando la cooperazione diventa condizione irrinunciabile per svolgere un compito complesso e pluridimensionale (Cohen, 1997, 1999; Sharan, Sharan, 1998), come accade nella *Group Investigation*, viene sottolineata l'importanza della motivazione intrinseca all'interdipendenza positiva. In particolare a queste condizioni, essa può portare alla scoperta del fatto che imparare con l'altro può essere una risorsa e può aprire spazi per un cambio di mentalità e per un nuovo modo di pensare l'altro che, come abbiamo visto, può andare al di là del ristretto spazio scolastico. È possibile infatti che questa valorizzazione della diversità su “piccola scala” apra anche alla possibilità di guardare il mondo con occhi diversi? Secondo quanto emerge dai risultati dei questionari e

dall'analisi degli incidenti critici questo potrebbe essere un piccolo passo per andare verso tale direzione; tale piccolo passo potrebbe diventare più rilevante se – dicono gli studenti – potessero essere concessi maggiori spazi di autonomia e di interazione già a livello del contesto classe e se, soprattutto, questo modo di lavorare potesse diventare pratica condivisa a scuola, tale da poter far pensare che un altro modo di vivere insieme non è un'utopia. Solo in questo modo, probabilmente, sarà possibile coltivare quella *forma mentis* aperta al riconoscimento dell'altro e capace di collaborare *nella e per* la differenza (Cambi, 2006, p.168), che è presupposto fondamentale per costruire insieme percorsi interculturali.

Conclusioni

Uno degli obiettivi di questa ricerca è stato quello di arrivare, insieme agli insegnanti, ad una definizione “ampia” di sensibilità culturale. Nel corso del primo capitolo abbiamo cercato di costruire una cornice teorica per questo concetto, che, proprio per la sua “fluidità”, ha bisogno di una pratica (educativa e didattica) per darsi sostanza. Alla fine di un percorso biennale di ricerca con gli insegnanti si è rinnovato l'impegno, pur in una condizione non semplice per la scuola italiana, di aprirsi, come insegnanti e come educatori, alla possibilità del dialogo, della negoziazione, del confronto, anche del conflitto “trasformativo”. In questo senso, è possibile dare realmente all'educazione interculturale il valore formativo e trasversale ad ogni disciplina che le compete. L'educazione interculturale, infatti, non può non interessare chiunque operi in campo educativo, in ogni ambito, indipendentemente dalla pur pressante istanza delle migrazioni. (Milan, 2007, p. 7). La “sensibilità interculturale” si configura come una possibilità di “sentire” l'altro, prima il più vicino ma anche il più lontano, come portatore di possibilità tutte da scoprire. In questo modo la sensibilità interculturale si avvicina al gusto della scoperta e della ricerca di spazi nuovi e “mondi possibili”. Non possono sfuggire le fortissime implicazioni educative, ma anche didattiche, di tali considerazioni. Compito della scuola è offrire (o restituire?) alle giovani generazioni il gusto per la scoperta del nuovo, di immaginare nuove realtà, di partire verso mete sconosciute. Ma, la storia ce lo insegna, da soli non si fa molta strada. Di qui l'importanza dell'imparare a condividere i propri sogni e le proprie energie, ma anche le possibili sconfitte e i ripensamenti. Per questi motivi, vorrei concludere questo lavoro di ricerca con le parole che un'insegnante, alla fine del percorso realizzato con la *Group Investigation*, ha condiviso con tutto il gruppo: molto spesso la poesia traduce meglio di qualsiasi altro linguaggio la speranza del cuore:

*Se vuoi costruire una nave
non devi per prima cosa affaticarti a chiamare la gente
a raccogliere la legna e a preparare gli attrezzi.
Non distribuire i compiti.
Non organizzare il lavoro.
Ma invece prima risveglia negli uomini
la nostalgia del mare lontano e sconfinato.
Appena si sarà risvegliata in loro questa sete
si metteranno subito al lavoro per costruire la nave.*

(Antoine de Saint-Exupery)

Allegati

Allegato 1: Questionario

Allegato 2: Incidenti Critici

Allegato 3: Griglie di osservazione

Allegato 4: Tracce delle interviste semi-strutturate e dei *focus group*

Allegato 5: Codifica utilizzata per le interviste semi-strutturate e per i *focus group*

Allegato 6: Tavole di contingenza – risultati dalle tre somministrazioni (questionari)

Allegato 7: Esiti degli incidenti critici (tabelle esplicative)

Allegato 8: Esempio di unità di lavoro realizzata con la *Group Investigation*

Allegato 1

Questionario

(ripreso dalla ricerca “L'altro/a tra noi”)

A) QUESTIONARIO PER GLI STUDENTI

- Sesso: M F
- Età _____
- **DATA** _____
- Classe _____
- Scuola Secondaria: Liceo Scientifico _____ Istituto Professionale _____ Istituto Tecnico _____
- Nazionalità dei genitori: _____
- Città/paese di residenza: _____ Provincia _____
- Ho amici/amiche di diversa nazionalità?
 Sì No
- Ho vissuto per oltre tre mesi continuativi in un altro Paese?
 Sì No
- **Secondo te il fatto di appartenere ad uno dei seguenti gruppi tende ad essere un vantaggio o uno svantaggio o nessuno dei due nell'attuale società italiana?**

	svantaggio	indifferente	vantaggio
Donne			
Uomini			
Disabili			
Omosessuali			
Maggiori di 50 anni			
Minori di 25 anni			
Rom			
Di diversa origine etnica			
Di religione diversa da quella cattolica			

- Quando ti trovi con i tuoi amici con che frequenza parli dei seguenti argomenti?

	Spesso	Qualche volta	Quasi mai	Mai
Sport				
Relazioni (amicizie)				
Scuola				
Politica				

Religione				
Ambiente				
Musica				
Lavoro				
Automobili				
Cronaca				
Arte				
Sessualità				
Droga				

- **Pensi che il look sia fondamentale per farsi accettare e per crearsi un'idea sugli altri?**

(barra, per favore, le affermazioni con cui sei d'accordo)

- d. Sì, oggi è importante come vesti
- e. No, oggi non è importante l'abbigliamento
- f. Sì, è importante ma non mi sento condizionato dalle scelte del momento
- g. È importante a seconda del momento

5 Quanto sei d'accordo/ritieni giuste le seguenti affermazioni? (barra, per favore, la casella corrispondente al grado di accordo)

- Farsi i fatti propri e basta
Per niente d'accordo – abbastanza d'accordo – molto d'accordo
– completamente d'accordo
- Preferisco avere un buon numero di compagni di classe di diversa origine etnica
Per niente d'accordo – abbastanza d'accordo – molto d'accordo
– completamente d'accordo
- Emarginare ogni forma di devianza
Per niente d'accordo – abbastanza d'accordo – molto d'accordo
– completamente d'accordo
- Le persone di diversa origine etnica che vivono in Italia arricchiscono la cultura italiana
Per niente d'accordo – abbastanza d'accordo – molto d'accordo
– completamente d'accordo
- Dovrebbe essere permesso indossare simboli religiosi nei luoghi di studio e di lavoro
Per niente d'accordo – abbastanza d'accordo – molto d'accordo
– completamente d'accordo
- Chi risiede in Italia dovrebbe avere il diritto di voto indipendentemente dall'origine etnica

Per niente d'accordo – abbastanza d'accordo – molto d'accordo
– completamente d'accordo

- In televisione bisognerebbe dare più spazio a persone di diversa origine etnica
Per niente d'accordo – abbastanza d'accordo – molto d'accordo
– completamente d'accordo
- Bloccare l'accesso agli extracomunitari
Per niente d'accordo – abbastanza d'accordo – molto d'accordo
– completamente d'accordo
- Le scuole con pochi studenti di diversa origine etnica funzionano meglio
Per niente d'accordo – abbastanza d'accordo – molto d'accordo
– completamente d'accordo

Allegato 2

Incidente critico – Prima somministrazione (novembre 2010)

Aldo è a Copenhagen (Danimarca) per frequentare un corso di lingua danese ed è ospite di una famiglia che lo ha accolto amichevolmente e dove resterà per due settimane.

Il giorno di inizio del corso, a colazione, Aldo informa la famiglia che terminerà le lezioni alle 17.30, prenderà l'autobus delle 18.00 e cenerà a casa.

Arrivato a casa trova la famiglia davanti al televisore mentre sorseggia una tazza di tè. Il figlio di 10 anni sta lavando i piatti e comunica a Aldo che può riscaldare la sua cena nel microonde. Ma Aldo non capisce perché non l'abbiano aspettato.

Cosa è successo?

Cosa provano le persone coinvolte?

Come ti comporteresti tu in questa situazione?

Incidente critico – Seconda somministrazione (ottobre 2011)

Klara è una ragazza svedese di 16 anni. È arrivata in Italia da tre mesi in seguito al trasferimento lavorativo della madre. Non era mai stata in Italia prima di arrivare, ma ha studiato italiano in Svezia e lo parla abbastanza bene.

E' iscritta in terza in un liceo linguistico in una classe definita dal preside molto "accogliente".

Durante la ricreazione Silvia, la rappresentante di classe, una ragazza allegra e sempre molto disponibile, si avvicina a Klara con due compagne, la abbraccia, la bacia calorosamente sulle guance, le chiede informazioni sulla sua vita, sulla sua famiglia, sulla Svezia. Klara risponde freddamente a queste dimostrazioni di benvenuto, si ritrae e risponde a monosillabi. Silvia e compagne si guardano tra di loro, intanto la ricreazione finisce e ritornano al loro posto perplesse.

Cosa è successo?

Cosa provano le persone coinvolte?

Come ti comporteresti tu in questa situazione?

Incidente critico – Terza somministrazione (giugno 2012)

Ola è un ragazzo norvegese di 15 anni. È arrivato in Italia da tre mesi dato che il padre, che lavora in una multinazionale vi si è trasferito. Non era mai stato in Italia prima, ma ha studiato italiano in Norvegia e lo parla abbastanza bene. E' iscritto in seconda in un liceo linguistico, è ben inserito in classe e ha fatto amicizia in particolare con Francesco, che una domenica la invita a casa sua per pranzo. Ola accetta volentieri. Il giorno prima del pranzo, Francesco si informa sui gusti di Ola, che dichiara di mangiare tutto e volentieri. Il pranzo è molto abbondante e preparato con cura dalla madre di Francesco e da Francesco. Durante il pranzo Ola mangia con gusto, ma non dimostra a parole di apprezzare quanto gli viene offerto. Con un sorriso, alla fine del pranzo riconsegna il piatto lasciandovi del cibo. Quando Francesco e sua madre chiedono direttamente a Ola se gli è piaciuto quello che ha mangiato, Ola risponde un veloce “Sì, certo” e poi parla d’altro. Francesco e sua madre lo guardano un po’ perplessi e non sanno se offrirgli altro cibo.

Cosa è successo?

Cosa provano le persone coinvolte?

Come ti comporteresti tu in questa situazione?

Allegato 3

Griglie di osservazione

Griglia primo anno di lavoro (insegnanti)

Insegnante _____ Scuola _____ Classe _____
 _____ Data _____

Nota: Per ciascuna di queste voci indica un punteggio da 1 a 3 per indicare la frequenza (ASSENZA /PRESENZA) con cui hai visto tali comportamenti.
 Se non hai notato nulla di particolare per qualcuno non segnare nulla.
 Se hai delle integrazioni “a caldo” puoi inserirle nella “scheda-diario” che trovi in fondo alla tabella.

	Stud 1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	...
A. MOSTRARE DISPONIBILITA'													
1. ACCOGLIERE													
Accetta di cambiare opinione													
Partecipa all'attività con domande (chiarimento, approfondimento...)													
Partecipa all'attività intervenendo													
2. LINGUAGGIO NON VERBALE													
Con il corpo esprime “accoglienza”													
B. COOPERARE													
1. INDIVIDUARE I RUOLI													
Svolge il proprio ruolo nel lavoro di gruppo													
Accetta il ruolo degli altri nel lavoro di gruppo													
2. AIUTARE													
Dà aiuto													
Accetta di essere aiutato													
C. ASCOLTARE ATTIVAMENTE													
1. PORRE DOMANDE PERTINENTI													
Chiede approfondimenti (non rimane “passivo”)													
Fa delle proposte (di miglioramento, innovazione ecc.)													
2. COMMENTARE (ANCHE CONTRADDICENDO)													
Riporta, ove necessario, esperienze personali attinenti l'argomento													
Espone pareri contrastanti													
Segnala errori													
3. COMPRENDERE IL LINGUAGGIO “NON VERBALE”													
Guarda negli occhi quando ascolta													

Comprende le emozioni che l'altro esprime in forma non verbale													
D. AVERE UN ATTEGGIAMENTO DI INTERAZIONE NON GIUDICANTE													
1. ESPRIMERE RISPETTO													
Ridicolizza l'altro (in particolare "scimmiettandolo")													
Chiama per nome i compagni (in particolare non usa soprannomi potenzialmente offensivi)													
2. ESPRIMERE VALUTAZIONI POSITIVE VALORIZZANDO LA DIVERSITÀ													
Esprime con parole e gesti considerazione del lavoro altrui													
Loda il lavoro altrui													

Note integrative rispetto a:

Essere disponibili/mostrare disponibilità	Cooperare	Praticare l'ascolto attivo	Essere in empatia
Avere un atteggiamento di interazione non giudicante			

OSSERVAZIONI	SENTIMENTI	IPOTESI	RIFLESSIONI	REAZIONI	SPIEGAZIONI
IDEE/INTUIZIONI	INTERPRETAZIONI				

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Griglia auto-osservazione studenti (anno scolastico 2010-2011)

Alunna/o: Classe/Scuola:
Data:

	SI'	SPESSO	A VOLTE	NO
Essere disponibili				
Ho risposto e sono intervenuto a proposito durante l'attività				
Ho accettato di cambiare opinione				
Ho espresso la mia attenzione anche guardando negli occhi quando ascoltavo				
Lavorare insieme				
Ho dato aiuto				
Ho accettato di essere aiutato				
Saper ascoltare				
Ho chiesto, se serviva, approfondimenti e chiarimenti				
Ho fatto delle proposte				
Saper rispettare le idee e gli altri				
Ho ridicolizzo i compagni (in particolare "scimmiottandoli")				
Ho usato soprannomi poco rispettosi				
Ho apprezzato il lavoro dei compagni anche dicendolo apertamente				
Ho sparato degli altri				

AGGIUNGO QUALCOSA...

Questo lavoro mi è piaciuto/non mi è piaciuto perché.....
.....
.....
Credo che ora so meglio
.....
Ho ancora queste difficoltà
.....
.....
Per migliorare potrei
.....
.....
.....

**Griglia per l'osservazione dello sviluppo della sensibilità interculturale
all'interno dei gruppi di lavoro
(Anno scolastico 2011-2012)**

(La stessa griglia è stata utilizzata anche dagli insegnanti per l'osservazione dello sviluppo di atteggiamenti relativi ad una sempre maggiore sensibilità interculturale)

DATA.....

ARGOMENTO:

.....
.....

COMPITO ASSEGNATO:

.....
.....

Classe/Scuola	Nome	Nome	Nome	Nome
.....				
Mostrare disponibilità (dare il proprio contributo all'interno dell'attività; accogliere il punto di vista dell'altro; accettare di cambiare opinione)				
Cooperare (accettare il proprio ruolo all'interno del gruppo e rispettare quello degli altri; dare aiuto e accettare di essere aiutati)				
Ascoltare attivamente (essere attivi; esprimere proposte)				
Esprimere rispetto (non ridicolizzare i compagni; ...)				

ALTRE OSSERVAZIONI/SENTIMENTI/IDEE/SPIEGAZIONI

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Allegato 4

Traccia delle interviste semistrutturate e dei *focus group*

Intervista semistrutturata con gli insegnanti primo anno di lavoro (2010-2011)

Traccia per la discussione

1. Se ti chiedessero di esprimere tre difficoltà rispetto al metodo quali sarebbero? E tre punti di forza?
2. Che cosa pensi sia necessario per i ragazzi per lavorare insieme? Su che cosa è necessario focalizzare la loro attenzione?
3. Rispetto alla griglia, ti pare di aver visto dei cambiamenti “in positivo” nei ragazzi e nelle ragazze? Puoi fare qualche esempio relativo alla tua esperienza?

Intervista semistrutturata su *cooperative learning* e valutazione⁴⁸

Traccia per la discussione

1. Quali strategie e strumenti hai utilizzato nel valutare le attività di *Cooperative learning*? Quali sono i punti di forza di questa strategia e di questi strumenti di valutazione?
2. In quale misura ritieni valido valutare il gruppo nel suo complesso e in quale misura ritieni necessario effettuare valutazioni individuali e come possono essere effettuate (sia in riferimento alla valutazione individuale sia in riferimento al gruppo)?
3. Che opinioni ritieni possano avere i tuoi colleghi che non usano strategie cooperative e i tuoi alunni in relazione alla dimensione gruppo-individuo nelle attività di *Cooperative learning*? Sapresti identificare posizioni diverse in questi due gruppi? In che modo queste posizioni potrebbero evolversi nelle interazioni con insegnanti esperti di *Cooperative learning*?
4. Che cosa ti aiuterebbe a valutare meglio?

⁴⁸ I risultati di quest'intervista sono riportati in maniera più dettagliata in: Damini, Surian, 2012b, pp. 83-95

***Focus group* finale con gli studenti**
(Anni scolastici 2010-2011 e 2011-2012)

Traccia per la discussione

1. Cosa hai imparato del *cooperative learning* con queste attività? In che modo?
2. Cosa hai imparato sulla diversità da queste attività? In che modo?
3. Quanto è facile o difficile assumere i ruoli che sono stati assegnati nelle attività di *cooperative learning*? In particolare, quale ruolo? Avete la sensazione che questo vi abbia aiutato/aiuti a capire meglio cosa provano gli altri (nel gruppo)?
4. Ritenete giusto che le valutazioni delle attività di *cooperative learning* siano le stesse per tutti i componenti del gruppo?

**Intervista semistrutturata conclusiva con gli insegnanti
(Anno scolastico 2011-2012)**

Traccia per la discussione

1. Cosa hai imparato del *cooperative learning* con queste attività? In che modo? Che cosa pensi che abbiano imparato i ragazzi e le ragazze? In che modo?
2. Cosa hai imparato sulla diversità da queste attività? Che cosa pensi che abbiano imparato i ragazzi e le ragazze? In che modo?
3. Quanto per loro è facile o difficile assumere i ruoli che sono stati assegnati nelle attività di *cooperative learning*? In particolare, quale ruolo? Avete la sensazione che questo li abbia aiutato/aiuti a capire meglio cosa provano gli altri (nel gruppo)?
4. Ritenete giusto che le valutazioni delle attività di *cooperative learning* siano le stesse per tutti i componenti del gruppo?

Allegato 5

Codifica utilizzata per le interviste semistrutturate e i *focus group*

Per chiarire (pur garantendo l'anonimato) alcuni tratti identificativi di chi ha partecipato alle interviste semistrutturate e ai focus group si è deciso di utilizzare questa codifica:

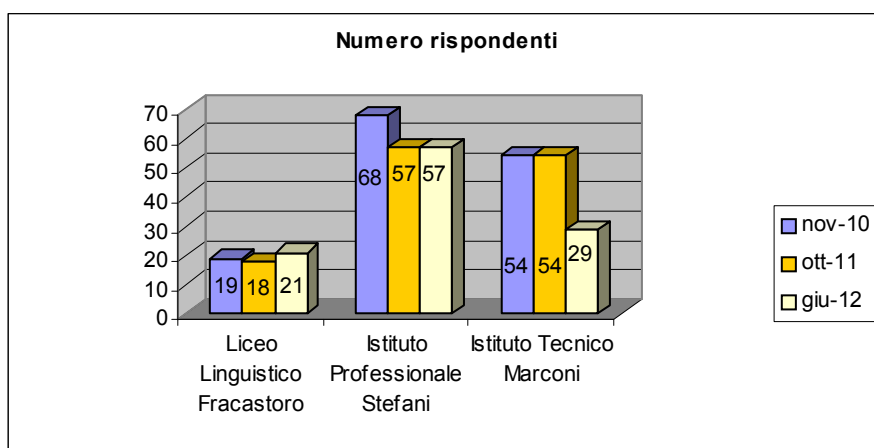
- per gli **insegnanti**: iniziale del nome e del cognome e tra parentesi materia d'insegnamento (L = Lettere; D = Diritto; S.A. = Scienze Agrarie; S = sostegno);

- per gli **studenti** S = Studente (tra parentesi M = maschio, F = femmina). Il numero progressivo indica l'ordine con cui gli studenti hanno partecipato durante il *focus group*. Inoltre, alla fine di ogni trascrizione è indicata la classe e l'istituto di appartenenza.

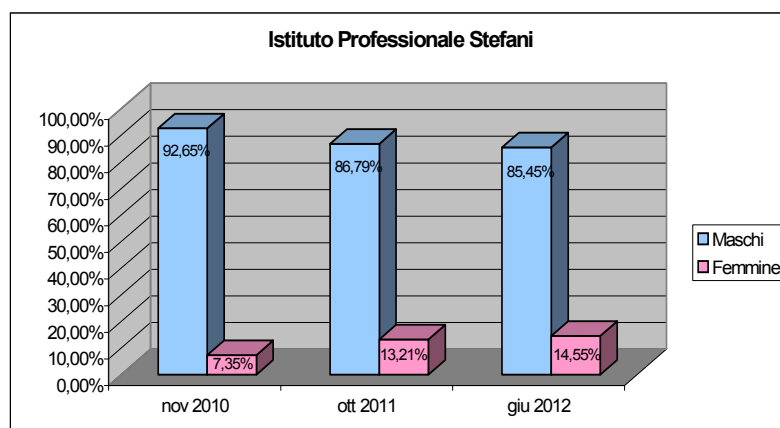
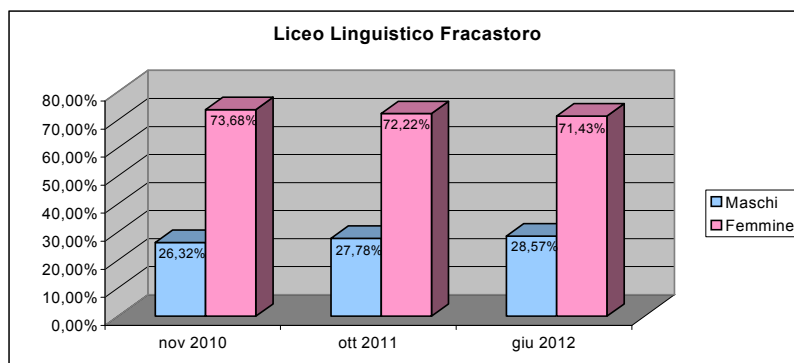
- la **ricercatrice** (ovvero la sottoscritta) viene identificata con la iniziale **R**.

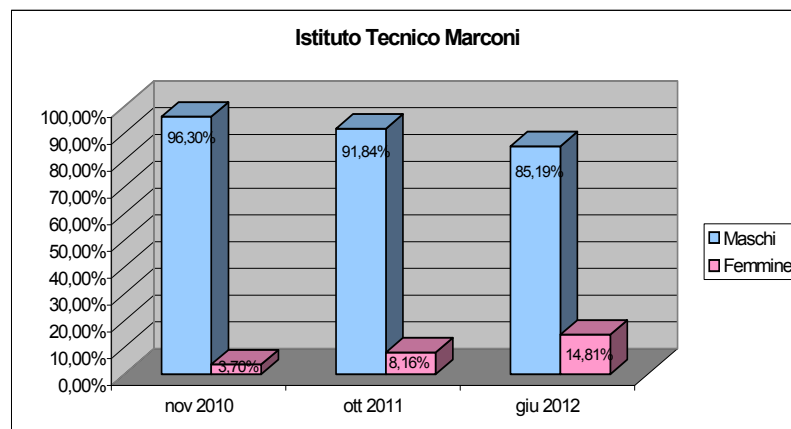
Allegato 6

Dati sui rispondenti (classi che hanno partecipato alla ricerca)

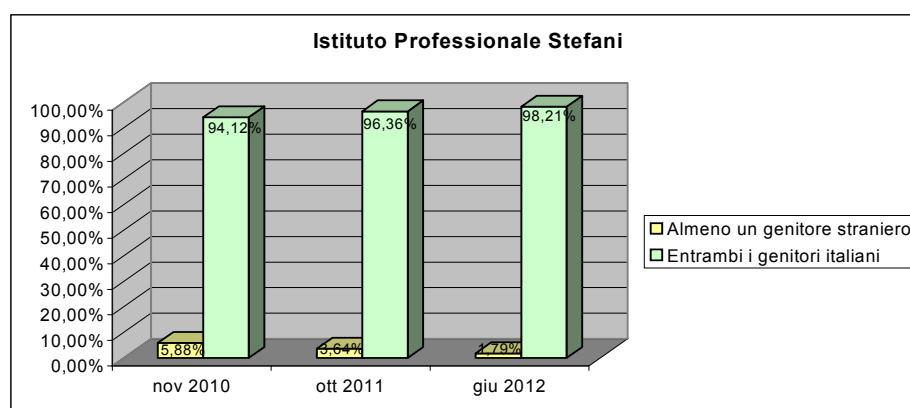
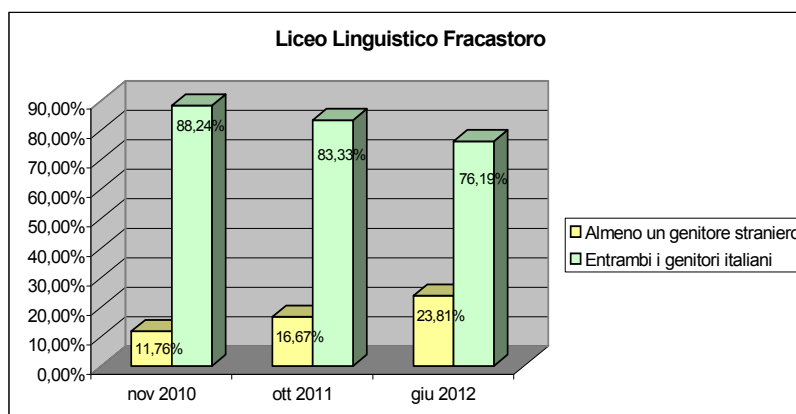


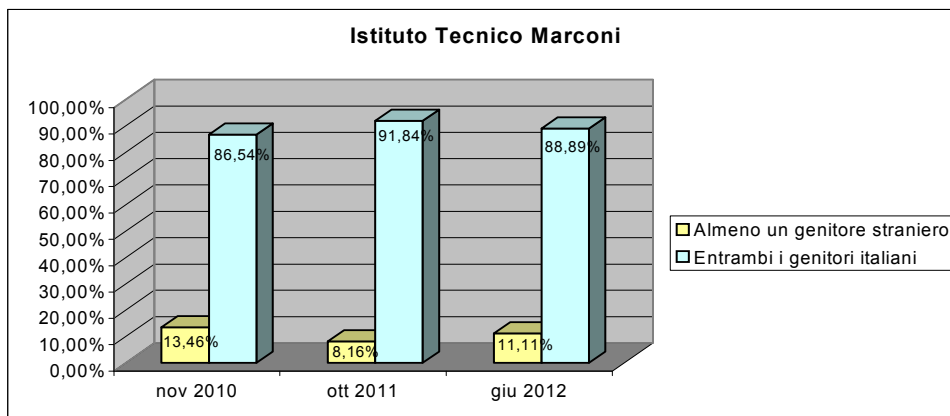
Percentuali per “genere”



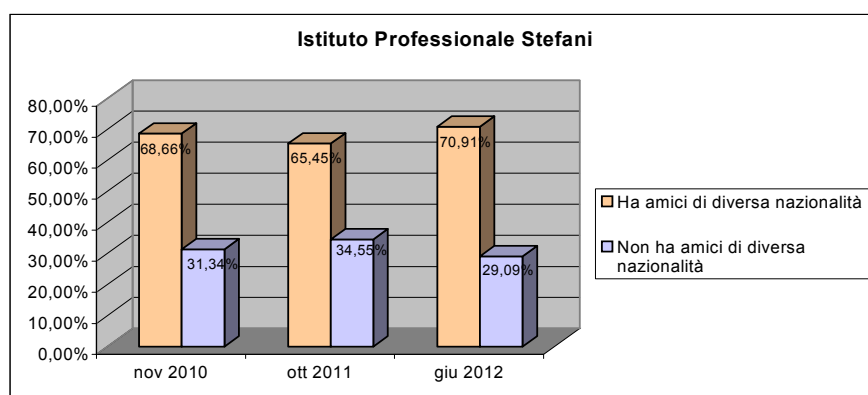
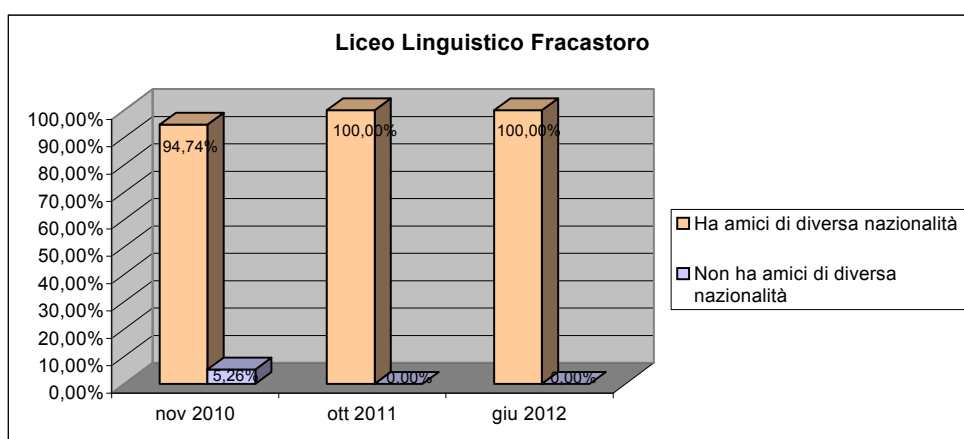


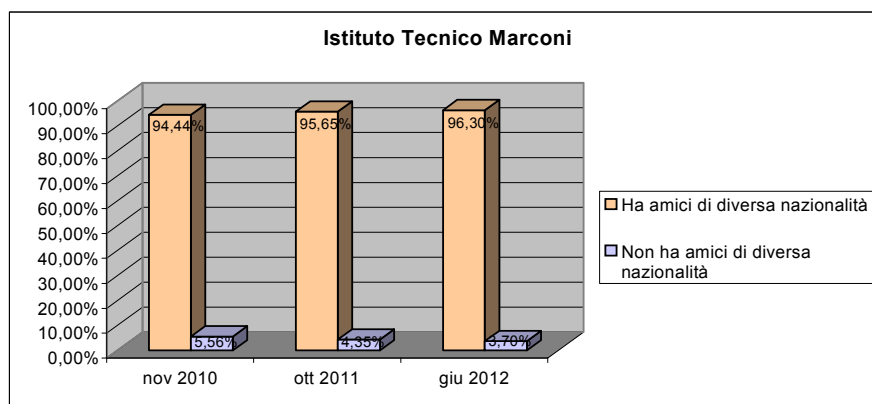
Percentuale per “nazionalità dei genitori”





Percentuale per “avere/non avere amici di diversa nazionalità”





Tavole di contingenza – risultati dalle tre somministrazioni (questionari)

A) Risultati delle classi che hanno partecipato alla ricerca

a. Condizioni di (s)vantaggio

Secondo te il fatto di appartenere ad uno dei seguenti gruppi tende ad essere un vantaggio o uno svantaggio o nessuno dei due nell'attuale società italiana?

Legenda:

SV = svantaggio

V = vantaggio

I = indifferente

Essere donne

	Liceo			Istituto Professionale			Istituto Tecnico		
	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio
Europa	33,00%	54,00%	11,00%	33,00%	54,00%	11,00%	-	-	-
Italia	30,00%	44,00%	14,00%	39,00%	44,00%	14,00%	-	-	-
Veneto	37,00%	47,72%	15,28%	24,56%	14,00%	22,78%	-	-	-
Verona Novembre 2010 p = 0.042	36,8%	52,6%	10,5%	23,9%	53,7%	22,4%	11,1%	75,9%	13%
Verona Ottobre 2011 p = 0.003	44,4%	50,0%	5,6%	12,7%	60%	27,3%	10,9%	76,1%	13%
Verona Giugno 2012 p = 0.001	47,6%	47,6%	4,8%	9,8%	64,7%	25,5%	10%	70%	20%

2010	Liceo n.s.			Istituto Professionale p = 0.005			Istituto Tecnico p = 0.194		
	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio
Genere M	40%	40%	20%	25,8%	56,5%	17,7%	9,6%	76,9%	13,5%
F	35,7%	57,1%	7,1%	0%	20%	80%	50%	50%	0%
Totale	36,8%	52,6%	10,5%	23,9%	53,7%	22,4%	11,1%	75,9%	13%
2011	Liceo n.s.			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico n.s.		
Genere M	60%	40%	0%	13%	60,9%	26,1%	9,5%	78,6%	11,9%
F	38,5%	53,8%	7,7%	14,3%	57,1%	28,6%	25%	50%	25%
Totale	44,4%	50%	5,6%	13,2%	60,4%	26,4%	10,9%	76,1%	13%
2012	Liceo n.s.			Istituto Professionale p = 0.080			Istituto Tecnico n.s.		
Genere M	40%	60%	0%	6,8%	70,5%	22,7%	8%	72%	20%
F	50%	43,8%	6,3%	33,3%	33,3%	33,3%	20%	60%	20%
Totale	47,6%	47,6%	4,8%	10%	66%	24%	10%	70%	20%

Essere uomini

	Liceo			Istituto Professionale			Istituto Tecnico		
	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio
Europa	4,00%	45,00%	49,00%	4,00%	45,00%	49,00%	-	-	-
Italia	10,00%	38,00%	49,00%	10,00%	38,00%	49,00%	-	-	-
Veneto	3,17%	45,83%	51,00%	6,62%	52,59%	40,79%	-	-	-
Verona Novembre 2010 p = 0.057	0%	36,8%	63,2%	7,5%	43,3%	49,3%	0%	59,3%	40,7%
Verona Ottobre 2011 p = 0.027	0%	33,3%	66,7%	3,6%	61,8%	34,5%	6,5%	69,6%	23,9%
Verona Giugno 2012 p = 0.1	4,8%	38,1%	57,1%	7,8%	51%	41,2%	0%	72,4%	27,6%

2010	Liceo n.s.			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico n.s.		
	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio
Genere M	0%	40%	60%	8,1%	41,9%	50%	0%	57,7%	42,3%
F	0%	35,7%	64,3%	0%	60%	40%	0%	100%	0%
Totale	0%	36,8%	63,2%	7,5%	43,3%	49,3%	0%	59,3%	40,7%
2011	Liceo p = 0.137			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico n.s.		
Genere M	0%	60%	40%	4,3%	58,7%	37%	7,1%	71,4%	21,4%
F	0%	23,1%	76,9%	0%	85,7%	14,3%	0%	50%	50%
Totale	0%	33,3%	66,7%	3,8%	62,3%	34%	6,5%	69,6%	23,9%
2012	Liceo p = 0.060			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico p = 0.075		
Genere M	20%	60%	20%	6,8%	52,3%	40,9%	0%	79,2%	20,8%
F	0%	31,3%	68,8%	16,7%	33,3%	50%	0%	40%	60%
Totale	4,8%	38,1%	57,1%	8%	50%	42%	0%	72,4%	27,6%

Essere disabili

	Liceo			Istituto Professionale			Istituto Tecnico		
	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio
Europa	79,00%	15,00%	3,00%	79,00%	15,00%	3,00%	-	-	-
Italia	78,00%	14,00%	5,00%	78,00%	14,00%	5,00%	-	-	-
Veneto	91,73%	7,00%	2,53%	76,37%	18,41%	5,22%	-	-	-
Verona Novembre 2010 p = 0.181	84,2%	10,5%	5,3%	67,2%	20,9%	11,9%	74,1%	24,1%	1,9%
Verona Ottobre 2011 p = 0.104	94,4%	0%	5,6%	70,9%	27,3%	1,8%	80,4%	15,2%	4,3%
Verona Giugno 2012 n.s.	76,2%	19%	4,8%	76,5%	21,6%	2%	79,3%	20,7%	0%

2010	Liceo p = 0.146			Istituto Professionale p = 0.049			Istituto Tecnico n.s.		
	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio
Genere M	60%	20%	20%	71%	17,7%	11,3%	75%	23,1%	1,9%
F	92,9%	7,1%	0%	20%	60%	20%	50%	50%	0%
Totale	84,2%	10,5%	5,3%	67,2%	20,9%	11,9%	74,1%	24,1%	1,9%
2011	Liceo p = 0.007			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico n.s.		
Genere M	80%	0%	20%	69,6%	28,3%	2,2%	81%	14,3%	4,8%
F	100%	0%	0%	71,4%	28,6%	0%	75%	25%	0%
Totale	94,4%	0%	5,6%	69,8%	28,3%	1,9%	80,4%	15,2%	4,3%
2012	Liceo p = 0.107			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico n.s.		
Genere M	80%	0%	20%	75%	22,7%	2,3%	83,3%	16,7%	0%
F	75%	25%	0%	83,3%	16,7%	0%	60%	40%	0%
Totale	76,2%	19%	4,8%	76%	22%	2%	79,3%	20,7%	0%

Essere omosessuali

	Liceo			Istituto Professionale			Istituto Tecnico		
	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio
Europa	54,00%	39,00%	2,00%	54,00%	39,00%	2,00%	-	-	-
Italia	63,00%	28,00%	3,00%	63,00%	28,00%	3,00%	-	-	-
Veneto	80,77%	17,95%	1,28%	73,84%	22,15%	4,02%	-	-	-
Verona Novembre 2010 n.s.	73,7%	26,3%	0%	80,6%	14,9%	4,5%	75,9%	20,4%	3,7%
Verona Ottobre 2011 n.s.	72,2%	27,8%	0%	77,8%	22,2%	0%	73,9%	23,9%	2,2%
Verona Giugno 2012 p = 0.262	66,7%	33,3%	0%	80,4%	19,6%	0%	65,5%	34,5%	0%

2010	Liceo p = 0.046			Istituto Professionale p = 0.043			Istituto Tecnico n.s.		
	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio
Genere M	40%	60%	0%	83,9%	12,9%	3,2%	76,9%	19,2%	3,8%
F	85,7%	14,3%	0%	40%	40%	20%	50%	50%	0%
Totale	73,7%	26,3%	0%	80,6%	14,9%	4,5%	75,9%	20,4%	3,7%
2011	Liceo n.s.			Istituto Professionale p = 0.182			Istituto Tecnico n.s.		
Genere M	80%	20%	0%	80%	20%	0%	73,8%	23,8%	2,4%
F	69,2%	30,8%	0%	57,1%	42,9%	0%	75%	25%	0%
Totale	72,2%	27,8%	0%	76,9%	23,1%	0%	73,9%	23,9%	2,2%
2012	Liceo n.s.			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico n.s.		
Genere M	80%	20%	0%	79,5%	20,5%	0%	66,7%	33,3%	0%
F	62,5%	37,5%	0%	83,3%	16,7%	0%	60%	40%	0%
Totale	66,7%	33,3%	0%	80%	20%	0%	65,5%	34,5%	0%

Avere più di 50 anni

	Liceo			Istituto Professionale			Istituto Tecnico		
	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio
Europa	24,00%	69,00%	5,00%	24,00%	69,00%	5,00%	-	-	-
Italia	29,00%	62,00%	7,00%	29,00%	62,00%	7,00%	-	-	-
Veneto	33,12%	60,52%	6,36%	31,30%	60,28%	8,42%	-	-	-
Verona Novembre 2010 p = 0.172	31,6%	68,4%	0%	20,9%	65,7%	13,4%	22,2%	74,1%	3,7%
Verona Ottobre 2011 n.s.	22,2%	77,8%	0%	18,5%	74,1%	7,4%	26,1%	69,6%	4,3%
Verona Giugno 2012 p = 0.072	23,8%	76,2%	0%	21,6%	68,6%	9,8%	42,9%	57,1%	0%

2010	Liceo n.s.			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico n.s.		
	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio
Genere M	20%	80%	0%	22,6%	64,5%	12,9%	23,1%	73,1%	3,8%
F	35,7%	64,3%	0%	0%	80%	20%	0%	100%	0%
Totale	31,6%	68,4%	0%	20,9%	65,7%	13,4%	22,2%	74,1%	3,7%
2011	Liceo p = 0.160			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico p = 0.103		
Genere M	0%	100%	0%	20%	73,3%	6,7%	26,2%	71,4%	2,4%
F	30,8%	69,2%	0%	14,3%	71,4%	14,3%	25%	50%	25%
Totale	22,2%	77,8%	0%	19,2%	73,1%	7,7%	26,1%	69,6%	4,3%
2012	Liceo n.s.			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico n.s.		
Genere M	20%	80%	0%	20,5%	70,5%	9,1%	47,8%	52,2%	0%
F	25%	75%	0%	33,3%	50%	16,7%	20%	80%	0%
Totale	23,8%	76,2%	0%	22%	68%	10%	42,9%	57,1%	0%

Essere minori di 25 anni

	Liceo			Istituto Professionale			Istituto Tecnico		
	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio
Europa	20%	38%	39%	20%	38%	39%	-	-	-
Italia	19%	38%	40%	19%	38%	40%	-	-	-
Veneto	22,31%	48,36%	29,32%	15,90%	54,52%	29,58%	-	-	-
Verona Novembre 2010 n.s.	10,5%	63,2%	26,3%	9,0%	61,2%	29,9%	7,4%	57,4%	35,2%
Verona Ottobre 2011 p = 0.012	11,1%	77,8%	11,1%	5,5%	36,4%	58,2%	10,9%	47,8%	41,3%
Verona Giugno 2012 p = 0.087	28,6%	61,9%	9,5%	7,8%	56,9%	35,3%	17,2%	55,2%	27,6%

2010	Liceo n.s.			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico n.s.		
	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio
Genere M	0%	60%	40%	9,7%	61,3%	29%	7,7%	57,7%	34,6
F	14,3%	64,3%	21,4%	0%	60%	40%	0%	50%	50%
Totale	10,5%	63,2%	26,3%	9%	61,2%	29,9%	7,4%	57,4%	35,2%
2011	Liceo n.s.			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico n.s.		
Genere M	0%	100%	0%	6,5%	37%	56,5%	11,9%	50%	0%
F	15,4%	69,2%	15,4%	0%	14,3%	85,7%	0%	25%	75%
Totale	11,1%	77,8%	11,1%	5,7%	34%	60,4%	10,9%	47,8%	41,3%
2012	Liceo p = 0.182			Istituto Professionale n.s			Istituto Tecnico p = 0.166		
Genere M	60%	40%	0%	6,8%	56,8%	36,4%	20,8%	58,3%	0%
F	18,8%	68,8%	12,5%	16,7%	50%	33,3%	0%	40%	60%
Totale	28,6%	61,9%	9,5%	8%	56%	36%	17,2%	55,2%	27,6%

Essere rom

	Liceo			Istituto Professionale			Istituto Tecnico		
	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio
Europa	77,00%	15,00%	3,00%	77,00%	15,00%	3,00%	-	-	-
Italia	79,00%	13,00%	4,00%	79,00%	13,00%	4,00%	-	-	-
Veneto	86,61%	6,37%	7,02%	76,37%	8,72%	14,90%	-	-	-
Verona Novembre 2010 n.s.	78,9%	21,1%	0%	73,1%	23,9%	3%	79,6%	14,8%	5,6%
Verona Ottobre 2011 n.s.	94,4%	5,6%	0%	81,8%	16,4%	1,8%	73,9%	19,6%	6,5%
Verona Giugno 2012 p = 0.042	85,7%	14,3%	0%	92,2%	3,9%	3,9%	75,9%	24,1%	0%

2010	Liceo n.s.			Istituto Professionale p = 0.036			Istituto Tecnico n.s.		
	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio
Genere M	60%	40%	0%	75,8%	22,6%	1,6%	78,8%	15,4%	5,8%
F	85,7%	14,3%	0%	40%	40%	20%	100%	0%	0%
Totale	78,9%	21,1%	0%	73,1%	23,9%	3%	79,6%	14,8%	5,6%
2011	Liceo p = 0.097			Istituto Professionale p = 0.142			Istituto Tecnico n.s.		
Genere M	80%	20%	0%	84,8%	13%	2,2%	71,4%	21,4%	7,1%
F	100%	0%	0%	57,1%	42,9%	0%	100%	0%	0%
Totale	94,4%	5,6%	0%	81,1%	17%	1,9%	73,9%	19,6%	6,5%
2012	Liceo n.s.			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico n.s.		
Genere M	80%	20%	0%	93,2%	2,3%	4,5%	75%	25%	0%
F	87,5%	12,5%	0%	83,3%	16,7%	0%	80%	20%	0%
Totale	85,7%	14,3%	0%	92%	4%	4%	75,9%	24,1%	0%

Essere di diversa origine etnica

	Liceo			Istituto Professionale			Istituto Tecnico		
	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio
Europa	62,00%	30,00%	4,00%	62,00%	30,00%	4,00%	-	-	-
Italia	68,00%	23,00%	6,00%	68,00%	23,00%	6,00%	-	-	-
Veneto	65,08%	29,75%	5,17%	58,96%	26,26%	14,78%	-	-	-
Verona Novembre 2010 n.s.	52,6%	36,8%	10,5%	40,3%	46,3%	13,4%	50%	46,3%	3,7%
Verona Ottobre 2011 n.s.	61,1%	38,9%	0%	61,1%	33,3%	5,6%	43,2%	50%	6,8%
Verona Giugno 2012 n.s.	57,1%	42,9%	0%	54,9%	37,3%	7,8%	48,3%	48,3%	3,4%

2010	Liceo p = 0.042			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico n.s.		
	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio
Genere M	40%	20%	40%	38,7%	48,4%	12,9%	50%	46,2%	3,8%
F	57,1%	42,9%	0%	60%	20%	20%	50%	50%	0%
Totale	52,6%	36,8%	10,5%	40,3%	46,3%	13,4%	50%	46,3%	3,7%
2011	Liceo n.s.			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico n.s.		
Genere M	60%	40%	0%	62,2%	31,1%	6,7%	40%	52,5%	7,5%
F	61,5%	38,5%	0%	42,9%	57,1%	0%	75%	25%	0%
Totale	61,1%	38,9%	0%	59,6%	34,6%	5,8%	43,2%	50%	6,8%
2012	Liceo n.s.			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico p = 0.083		
Genere M	40%	60%	0%	54,5%	36,4%	9,1%	50%	50%	0%
F	62,5%	37,5%	0%	66,7%	33,3%	0%	40%	40%	20%
Totale	57,1%	42,9%	0%	56%	36%	8%	48,3%	48,3%	3,4%

2010	Liceo n.s.			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico n.s.		
	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio
Amici Str SI ⁴⁹	50%	38,9%	11,1%	41,3%	45,7%	13%	51%	45,1%	3,9%
Amici Str NO	100%	0%	0%	38,1%	47,6%	14,3%	33,3%	66,7%	0%
Totale	52,6%	36,8%	10,5%	40,3%	46,3%	13,4%	50%	46,3%	3,7%
2011	Liceo p = -			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico p = 0.036		
Amici Str SI	61,1%	38,9%	0%	61,1%	33,3%	5,6%	45,2%	50%	4,8%
Amici Str NO	-	-	-	61,1%	33,3%	5,6%	0%	50%	50%
Totale	61,1%	38,9%	0%	61,1%	33,3%	5,6%	43,2%	50%	6,8%
2012	Liceo n.s.			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico n.s.		
Amici Str. SI	55%	45%	0%	47,2%	41,7%	11,1%	50%	46,4%	3,6%
Amici Str. NO	100%	0%	0%	73,3%	26,7%	0%	0%	100%	0%
Totale	57,1%	42,9%	0%	54,9%	37,3%	7,8%	48,3%	48,3%	3,4%

⁴⁹ Variabile di raggruppamento: “Avere/non avere amici stranieri”

2010	Liceo n.s.			Istituto Professionale p = 0.051			Istituto Tecnico n.s.		
	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio
Gen.Str. SI⁵⁰	50%	50%	0%	0%	50%	50%	28,6%	57,1%	14,3%
Gen.Str. NO	53,3%	33,3%	13,3%	42,9%	46%	11,1%	51,1%	46,7%	2,2%
Totale	52,9%	35,3%	11,8%	40,3%	46,3%	13,4%	48,1%	48,1%	3,8%
2011	Liceo n.s.			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico n.s.		
Gen.Str. SI	66,7%	66,7%	0%	100%	0%	0%	0%	100%	0%
Gen.Str. NO	33,3%	33,3%	0%	59,6%	34,6%	5,8%	46,3%	46,3%	7,3%
Totale	61,1%	38,9%	0%	61,1%	33,3%	5,6%	43,2%	50%	6,8%
2012	Liceo p = 0.010			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico n.s.		
Gen.Str. SI	0%	100%	0%	100%	0%	0%	33,3%	66,7%	0%
Gen.Str. NO	70,6%	29,4%	0%	54%	38%	8%	50%	46,2%	3,8%
Totale	57,1%	42,9%	0%	54,9%	37,3%	7,8%	48,3%	48,3%	3,4%

Essere di religione diversa da quella cattolica

	Liceo			Istituto Professionale			Istituto Tecnico		
	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio
Europa	39%	54%	3%	39%	54%	3%	-	-	-
Italia	39%	51%	6%	39%	51%	6%	-	-	-
Veneto	35,62%	58,00%	6,38%	33,99%	57,17%	8,84%	-	-	-
Verona Novembre 2010 p = 0.182	26,3%	68,4%	5,3%	28,4%	61,2%	10,4%	13%	81,5%	5,6%
Verona Ottobre 2011 n.s.	22,2%	72,2%	5,6%	25,9%	70,4%	3,7%	13%	84,8%	2,2%
Verona Giugno 2012 n.s.	19%	81%	0%	22%	72%	6%	20,7%	79,3%	0%

⁵⁰ Variabile di raggruppamento: “Avere/non avere almeno un genitore straniero”

2010	Liceo n.s.			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico n.s.		
	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio	svantaggio	indifferente	vantaggio
Genere M	20%	60%	20%	27,4%	62,9%	9,7%	11,5%	82,7%	5,8%
F	28,6%	71,4%	0%	40%	40%	20%	50%	50%	0%
Totale	26,3%	68,4%	5,3%	28,4%	61,2%	10,4%	13%	81,5%	5,6%
2011	Liceo n.s.			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico n.s.		
Genere M	40%	60%	0%	24,4%	71,1%	4,4%	11,9%	85,7%	2,4%
F	15,4%	76,9%	7,7%	28,6%	71,4%	0%	25%	75%	0%
Totale	22,2%	72,2%	5,6%	25%	71,2%	3,8%	13%	84,8%	2,2%
2012	Liceo n.s.			Istituto Professionale n.s.			Istituto Professionale n.s.		
Genere M	20%	80%	0%	18,6%	74,4%	7%	20,8%	79,2%	0%
F	18,8%	81,3%	0%	33,3%	66,7%	0%	20%	80%	0%
Totale	19%	81%	0%	20,4%	73,5%	6,1%	20,7%	79,3%	0%

b. Di che cosa si parla?

Quando ti trovi con i tuoi amici con che frequenza parli dei seguenti argomenti?

Dati divisi per ordine di scuola

Sport

			sport			
			mai	quasi mai	qualche volta	spesso
Novembre 2010	n.s.	liceo	16,7%	16,7%	38,9%	27,8%
		istituto professionale	11,9%	10,4%	32,8%	44,8%
		istituto tecnico	9,4%	5,7%	37,7%	47,2%
	Totale		11,6%	9,4%	35,5%	43,5%
Ottobre 2011	p = 0.004	liceo	11,1%	33,3%	44,4%	11,1%
		istituto professionale	7,3%	10,9%	38,2%	43,6%
		istituto tecnico	0%	10,9%	26,1%	63%
	Totale		5%	14,3%	34,5%	46,2%
Giugno 2012	P = 0.024	liceo	4,8%	38,1%	38,1%	19%
		istituto professionale	6%	10%	42%	42%
		istituto tecnico	6,9%	17,2%	17,2%	58,6%
	Totale		6%	18%	34%	42%

Relazioni

data somministrazione			relazioni			
			mai	quasi mai	qualche volta	spesso
Novembre 2010	p = 0.033	liceo	0%	5,3%	15,8%	78,9%
		istituto professionale	6%	9%	43,3%	41,8%
		istituto tecnico	1,9%	18,5%	40,7%	38,9%
	Totale		3,6%	12,1%	38,6%	45,7%
Ottobre 2011	n.s.	liceo	0%	0%	22,2%	77,8%
		istituto professionale	1,8%	7,3%	38,2%	52,7%
		istituto tecnico	0%	10,9%	34,8%	54,3%
	Totale		0,8%	7,6%	43,4%	57,1%
Giugno 2012	n.s.	liceo	0%	0%	14,3%	85,7%
		istituto professionale	0%	0%	44%	56%
		istituto tecnico	3,7%	0%	37%	59,3%
	Totale		1%	0%	35,7%	63,3%

Scuola

			scuola			
			mai	quasi mai	qualche volta	spesso
Novembre 2010	p = 0.000	liceo	0%	0%	36,8%	63,2%
		istituto professionale	29,9%	31,3%	20,9%	17,9%
		istituto tecnico	5,6%	24,1%	33,3%	37%
	Totale		16,4%	24,3%	27,9%	31,4%
Ottobre 2011	p = 0.005	liceo	0%	5,6%	33,3%	61,1%
		istituto professionale	12,7%	30,9%	41,8%	14,5%
		istituto tecnico	10,9%	15,2%	39,1%	34,8%
	Totale		10,1%	21%	39,5%	29,4%
Giugno 2012	p = 0.041	liceo	0%	9,5%	28,6%	61,9%
		istituto professionale	3,9%	23,5%	49%	23,5%
		istituto tecnico	7,1%	10,7%	32,1%	50%
	Totale		4%	17%	40%	39%

Politica

data somministrazione			politica			
			mai	quasi mai	qualche volta	spesso
Novembre 2010	p = 0.023	liceo	21,1%	31,6%	42,1%	5,3%
		istituto professionale	49,3%	32,8%	14,9%	3%
		istituto tecnico	46,3%	40,7%	7,4%	5,6%
	Totale		44,3%	35,7%	15,7%	4,3%
Ottobre 2011	p = 0.002	liceo	0%	38,9%	44,4%	16,7%
		istituto professionale	41,8%	25,5%	29,1%	3,6%
		istituto tecnico	31,8%	50%	13,6%	4,5%
	Totale		31,6%	36,8%	25,6%	6%
Giugno 2012	n.s.	liceo	9,5%	42,9%	38,1%	9,5%
		istituto professionale	27,5%	37,3%	25,5%	9,8%
		istituto tecnico	25%	42,9%	25%	7,1%
	Totale		23%	40%	28%	9%

Religione

data somministrazione			religione			
			mai	quasi mai	qualche volta	spesso
Novembre 2010	p = 0.000	liceo	5,3%	52,6%	31,6%	10,5%
		istituto professionale	68,7%	17,4%	7,5%	4,5%
		istituto tecnico	66,7%	25,9%	5,6%	1,9%
	Totale		59,3%	26,4%	10%	4,3%
Ottobre 2011	p = 0.000	liceo	11,1%	38,9%	33,3%	16,7%
		istituto professionale	50,9%	32,1%	13,2%	3,8%
		istituto tecnico	66,7%	31,1%	2,2%	0%
	Totale		50,9%	32,8%	12,1%	4,3%
Giugno 2012	p = 0.000	liceo	4,8%	28,6%	42,9%	23,8%
		istituto professionale	49%	35,3%	13,7%	2%
		istituto tecnico	58,6%	34,5%	3,4%	3,4%
	Totale		42,6%	33,7%	16,8%	6,9%

Ambiente

data somministrazione			ambiente			
			mai	quasi mai	qualche volta	spesso
Novembre 2010	p = 0.056	liceo	0%	47,4%	47,4%	5,3%
		istituto professionale	29,9%	32,8%	26,9%	10,4%
		istituto tecnico	31,5%	42,6%	22,2%	3,7%
	Totale		26,4%	38,6%	27,9%	7,1%
Ottobre 2011	p = 0.009	liceo	5,6%	33,3%	55,6%	5,6%
		istituto professionale	23,6%	29,1%	30,9%	16,4%
		istituto tecnico	20%	55,6%	22,2%	2,2%
	Totale		19,5%	39,8%	31,4%	9,3%
		liceo	4,8%	19%	66,7%	9,5%
	n.s.	istituto professionale	19,6%	33,3%	41,2%	5,9%
		istituto tecnico	13,8%	31%	51,7%	3,4%
	Totale		14,9%	29,7%	49,5%	5,9%

Musica

data somministrazione			musica			
			mai	quasi mai	qualche volta	spesso
Novembre 2010	p = 0.205	liceo	5,3%	15,8%	21,1%	57,9%
		istituto professionale	13,4%	13,4%	38,8%	34,3%
		istituto tecnico	3,7%	20,4%	29,6%	46,3%
	Totale		8,6%	16,4%	32,9%	42,1%
Ottobre 2011	n.s.	liceo	0%	11,1%	27,8%	61,1%
		istituto professionale	10,9%	10,9%	40%	38,2%
		istituto tecnico	6,5%	6,5%	43,5%	43,5%
	Totale		7,6%	9,2%	39,5%	43,7%
Giugno 2012	p = 0.014	liceo	0%	0%	14,3%	85,7%
		istituto professionale	9,8%	11,8%	41,2%	37,3%
		istituto tecnico	6,9%	17,2%	27,6%	48,3%
	Totale		6,9%	10,9%	31,7%	50,5%

Lavoro

data somministrazione			lavoro			
			mai	quasi mai	qualche volta	spesso
Novembre 2010	p = 0.004	liceo	21,1%	57,9%	10,5%	10,5%
		istituto professionale	25,4%	16,4%	40,3%	17,9%
		istituto tecnico	25,9%	40,7%	27,8%	5,6%
	Totale		25%	31,4%	31,4%	12,1%
Ottobre 2011	p = 0.008	liceo	5,6%	22,2%	50%	22,2%
		istituto professionale	10,9%	16,4%	47,3%	25,5%
		istituto tecnico	26,7%	35,6%	33,3%	4,4%
	Totale		16,1%	24,6%	42,4%	16,9%
Giugno 2012	p = 0.003	liceo	0%	23,8%	57,1%	19%
		istituto professionale	2%	16%	48%	34%
		istituto tecnico	27,6%	10,3%	34,5%	27,6%
	Totale		9%	16%	46%	29%

Automobili

data somministrazione			automobili			
			mai	quasi mai	qualche volta	spesso
Novembre 2010	p = 0.000	liceo	63,2%	26,3%	10,5%	0%
		istituto professionale	20,9%	17,9%	26,9%	34,3%
		istituto tecnico	18,9%	22,6%	41,5%	17%
	Totale		25,9%	20,9%	30,2%	23%
Ottobre 2011	p = 0.000	liceo	55,6%	33,3%	5,6%	5,6%
		istituto professionale	16,4%	14,5%	47,3%	21,8%
		istituto tecnico	4,3%	30,4%	45,7%	19,6%
	Totale		17,6%	23,5%	40,3%	18,5%
Giugno 2012	p = 0.000	liceo	47,6%	33,3%	4,8%	14,3%
		istituto professionale	7,8%	15,7%	45,1%	31,4%
		istituto tecnico	13,8%	41,4%	31%	13,8%
	Totale		17,8%	26,7%	32,7%	22,8%

Cronaca

data somministrazione			cronaca			
			mai	quasi mai	qualche volta	spesso
Novembre 2010	p = 0.000	liceo	5,3%	21,1%	63,2%	10,5%
		istituto professionale	46,3%	29,9%	14,9%	9%
		istituto tecnico	27,8%	38,9%	29,6%	3,7%
	Totale		33,6%	32,2%	27,1%	7,1%
Ottobre 2011	p = 0.015	liceo	0%	23,5%	47,1%	29,4%
		istituto professionale	18,2%	43,6%	34,5%	3,6%
		istituto tecnico	8,7%	32,6%	47,8%	10,9%
	Totale		11,9%	36,4%	41,5%	10,2%
Giugno 2012	n.s.	liceo	9,5%	23,8%	52,4%	14,3%
		istituto professionale	3,9%	39,2%	49%	7,8%
		istituto tecnico	7,1%	17,9%	64,3%	10,7%
	Totale		6%	30%	54%	10%

Arte

data somministrazione			arte			
			mai	quasi mai	qualche volta	spesso
Novembre 2010	p = 0.000	liceo	31,6%	21,1%	42,1%	5,3%
		istituto professionale	74,2%	16,7%	4,5%	4,5%
		istituto tecnico	63%	31,5%	5,6%	0%
	Totale		64%	23%	10,1%	2,9%
Ottobre 2011	p = 0.005	liceo	16,7%	33,3%	38,9%	11,1%
		istituto professionale	60,4%	18,9%	13,2%	7,5%
		istituto tecnico	65,2%	26,1%	6,5%	2,2%
	Totale		55,6%	23,9%	14,5%	6%
Giugno 2012	p = 0.020	liceo	23,8%	23,8%	42,9%	9,5%
		istituto professionale	60,8%	21,6%	11,8%	5,9%
		istituto tecnico	62,1%	24,1%	13,8%	0%
	Totale		53,5%	22,8%	18,8%	5%

Sessualità

data somministrazione			sessualità			
			mai	quasi mai	qualche volta	spesso
Novembre 2010	n.s.	liceo	10,5%	15,8%	42,1%	31,6%
		istituto professionale	17,9%	19,4%	28,4%	34,3%
		istituto tecnico	22,2%	25,9%	27,8%	24,1%
	Totale		18,6%	21,4%	30%	30%
Ottobre 2011	p = 0.024	liceo	5,6%	11,1%	55,6%	27,8%
		istituto professionale	11,1%	3,7%	38,9%	46,3%
		istituto tecnico	13%	26,1%	34,8%	26,1%
	Totale		11%	13,6%	39,8%	35,6%
Giugno 2012	n.s.	liceo	0%	4,8%	38,1%	57,1%
		istituto professionale	5,9%	17,6%	41,2%	35,3%
		istituto tecnico	10,3%	13,8%	37,9%	37,9%
	Totale		5,9%	13,9%	39,6%	40,6%

Droga

data somministrazione			droga			
			mai	quasi mai	qualche volta	spesso
Novembre 2010	p = 0.087	liceo	15,8%	42,1%	31,6%	10,5%
		istituto professionale	46,3%	16,4%	19,4%	17,9%
		istituto tecnico	50%	20,4%	18,5%	11,1%
	Totale		43,6%	21,4%	20,7%	14,3%
Ottobre 2011	p = 0.054	liceo	0%	33,3%	38,9%	27,8%
		istituto professionale	37%	24,1%	29,6%	9,3%
		istituto tecnico	37%	28,3%	26,1%	8,7%
	Totale		31,4%	27,1%	29,7%	11,9%
Giugno 2012	p = 0.018	liceo	4,8%	19%	47,6%	28,6%
		istituto professionale	24%	38%	26%	12%
		istituto tecnico	34,5%	41,4%	17,2%	6,9%
	Totale		23%	35%	28%	14%

Dati divisi per genere

Relazioni

2010	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso
Genere M	0%	0%	40%	60%	6,5%	9,7%	45,2%	38,7%	51,9%	19,2%	40,4%	38,5%
F	0%	7,1%	7,1%	85,7%	0%	0%	20%	80%	0%	0%	50%	50%
Totale	0%	5,3%	15,8%	78,9%	6%	9%	43,3%	41,8%	1,9%	18,5	40,7%	38,9%
2011	Liceo p = 0.017				Istituto Professionale p = 0.038				Istituto Tecnico n.s.			
Genere M	0%	0%	60%	40%	0%	6,5%	43,5%	50%	0%	9,5%	38,1%	52,4%
F	0%	0%	7,7%	92,3%	14,3%	14,3%	14,3%	57,1%	0%	25%	0%	75%
Totale	0%	0%	22,2%	77,8%	1,9%	7,5%	39,6%	50,9%	0%	10,9%	34,8%	54,3%
2012	Liceo p = 0.060				Istituto Professionale p = 0.138				Istituto Tecnico n.s.			
Genere M	0%	0%	40%	60%	0%	0%	48,8%	51,2%	4,3%	0%	39,1%	56,5%
F	0%	0%	6,3%	93,8%	0%	0%	16,7%	83,3%	0%	0%	25%	75%
Totale	0%	0%	14,3%	85,7%	0%	0%	44,9%	55,1%	3,7%	0%	37%	59,3%

Scuola

2010	Liceo n.s.				Istituto Professionale p = 0.176				Istituto Tecnico n.s.			
	Mai	Quasi mai	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso
Genere M	0%	0%	40%	60%	32,3%	29%	19,4%	19,4%	5,8%	23,1%	34,6%	36,5%
F	0%	0%	35,7%	64,3%	0%	60%	40%	0%	0%	50%	0%	50%
Totale	0%	0%	36,8%	63,2%	29,9%	31,3%	20,9%	17,9%	5,6%	24,1%	33,3%	37%
2011	Liceo p = 0.003				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = 0.156			
Genere M	0%	20%	80%	0%	10,9%	34,8%	41,3%	13%	9,5%	16,7%	42,9%	31%
F	0%	0%	15,4%	84,6%	28,6%	14,3%	42,9%	14,3%	25%	0%	0%	75%
Totale	0%	5,6%	33,3%	61,1%	13,2%	32,1%	41,5%	13,2%	10,9%	15,2%	39,1%	34,8%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
Genere M	0%	20%	40%	40%	4,5%	25%	47,7%	22,7%	4,3%	13%	34,8%	47,8%
F	0%	6,3%	25%	68,8%	0%	16,7%	50%	33,3%	20%	0%	20%	60%
Totale	0%	9,5%	28,6%	61,9%	4%	24%	48%	24%	7,1%	10,7%	32,1%	50%

Politica

2010	Liceo p = 0.169				Istituto Professionale p = 0.135				Istituto Tecnico n.s.			
	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso
Genere M	40%	20%	20%	20%	45,2%	35,5%	16,1%	3,2%	46,2%	40,4%	7,7%	5,8%
F	14,3%	35,7%	50%	0%	100%	0%	0%	0%	50%	50%	0%	0%
Totale	21,1%	31,6%	42,1%	5,3%	49,3%	32,8%	14,9%	3%	46,3%	40,7%	7,4%	5,6%
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
Genere M	0%	40%	60%	0%	39,1%	26,1%	30,4%	4,3%	30%	50%	15%	5%
F	0%	38,5%	38,5%	23,1%	57,1%	14,3%	28,6%	0%	50%	50%	0%	0%
Totale	0%	38,9%	44,4%	16,7%	41,5%	24,5%	30,2%	3,8%	31,8%	50%	13,6%	4,5%
2012	Liceo p = 0.036				Istituto Professionale p = 0.014				Istituto Tecnico p = 0.018			
Genere M	40%	20%	20%	20%	20,5%	38,6%	29,5%	11,4%	13%	47,8%	30,4%	8,7%
F	0%	50%	43,8%	6,3%	83,3%	16,7%	0%	0%	80%	20%	0%	0%
Totale	9,5%	42,9%	38,1%	9,5%	28%	36%	26%	10%	25%	42,9%	25%	7,1%

Religione

2010	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso
Genere M	0%	60%	40%	0%	69,4%	19,4%	6,5%	4,8%	65,4%	26,9%	5,8%	1,9%
F	7,1%	50%	28,6%	14,3%	60%	20%	20%	0%	100%	0%	0%	0%
Totale	5,3%	52,6%	31,6%	10,5%	68,7%	19,4%	7,5%	4,5%	66,7%	25,9%	5,6%	1,9%
2011	Liceo p = 0.100				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = 0.138			
Genere M	40%	20%	20%	20%	47,7%	36,4%	11,4%	4,5%	70,7%	26,8%	2,4%	0%
F	0%	46,2%	38,5%	15,4%	71,4%	14,3%	14,3%	0%	25%	75%	0%	0%
Totale	11,1%	38,9%	33,3%	16,7%	51%	33,3%	11,8%	3,9%	66,7%	31,1%	2,2%	0%
2012	Liceo p = 0.20				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
Genere M	20%	20%	0%	60%	45,5%	36,4%	15,9%	2,3%	58,3%	33,3%	4,2%	4,2%
F	0%	31,3%	56,3%	12,5%	66,7%	33,3%	0%	0%	60%	40%	0%	0%
Totale	4,8%	28,6%	42,9%	23,8%	48%	36%	14%	2%	58,6%	34,5%	3,4%	3,4%

Sport

2010	Liceo n.s.				Istituto Professionale p = 0.120				Istituto Tecnico n.s.			
	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso
Genere M	20%	20%	40%	20%	9,7%	9,7%	35,5%	45,2%	9,8%	5,9%	39,2%	45,1%
F	15,4%	15,4%	38,4%	30,8%	40%	20%	0%	40%	0%	0%	0%	100%
Totale	16,7%	16,7%	38,9%	27,8%	11,9%	10,4%	32,8%	44,8%	9,4%	5,7%	37,7%	47,2%
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale p = 0.001				Istituto Tecnico n.s.			
Genere M	20%	20%	40%	20%	2,2%	10,9%	39,1%	47,8%	0%	11,9%	23,8%	64,3%
F	7,7%	38,5%	46,2%	7,7%	42,9%	14,3%	42,9%	0%	0%	0%	50%	50%
Totale	11,1%	33,3%	44,4%	11,1%	7,5%	11,3%	39,6%	41,5%	0%	10,9%	26,1%	63%
2012	Liceo p = 0.161				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
Genere M	0%	0%	60%	40%	4,7%	9,3%	44,2%	41,9%	8,3%	20,8%	12,5%	58,3%
F	6,3%	50%	31,3%	12,5%	16,7%	16,7%	16,7%	50%	0%	0%	40%	60%
Totale	4,8%	38,1%	38,1%	19%	6,1%	10,2%	40,8%	42,9%	6,9%	17,2%	17,2%	58,6%

Ambiente

2010	Liceo p = 0.129				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso
Genere M	0%	20%	60%	20%	30,6%	32,3%	25,8%	11,3%	30,8%	42,3%	23,1%	3,8%
F	0%	57,1%	42,9%	0%	20%	40%	40%	0%	50%	50%	0%	0%
Totale	0%	47,4%	47,4%	5,3%	29,9%	32,8%	26,9%	10,4%	31,5%	42,6%	22,2%	3,7%
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
Genere M	0%	40%	60%	0%	23,9%	32,6%	28,3%	15,2%	22%	56,1%	19,5%	2,4%
F	7,7%	30,8%	53,8%	7,7%	28,6%	14,3%	42,9%	14,3%	0%	50%	50%	0%
Totale	5,6%	33,3%	55,6%	5,6%	24,5%	30,2%	30,2%	15,1%	20%	55,6%	22,2%	2,2%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
Genere M	0%	20%	60%	20%	18,2%	34,1%	40,9%	6,8%	12,5%	25%	58,3%	4,2%
F	6,3%	18,8%	68,8%	6,3%	33,3%	33,3%	33,3%	0%	20%	60%	20%	0%
Totale	4,8%	19%	66,7%	9,5%	20%	34%	40%	6%	13,8%	31%	51,7%	3,4%

Musica

2010	Liceo n.s.				Istituto Professionale p = 0.036				Istituto Tecnico n.s.			
	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso
Genere M	0%	40%	0%	60%	14,5%	14,5%	33,9%	37,1%	3,8%	19,2%	30,8%	46,2%
F	7,1%	7,1%	28,6%	57,1%	0%	0%	100%	0%	0%	50%	0%	50%
Totale	5,3%	15,8%	21,1%	57,9%	13,4%	13,4%	38,8%	34,3%	3,7%	20,4%	29,6%	46,3%
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
Genere M	0%	20%	0%	80%	8,7%	10,9%	43,5%	37%	7,1%	7,1%	42,9%	42,9%
F	0%	7,7%	38,5%	53,8%	28,6%	14,3%	28,6%	28,6%	0%	0%	50%	50%
Totale	0%	11,1%	27,8%	61,1%	11,3%	11,3%	41,5%	35,8%	6,5%	6,5%	43,5%	43,5%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale p = 0.198				Istituto Tecnico n.s.			
Genere M	0%	0%	0%	100%	6,8%	13,6%	43,2%	36,4%	8,3%	12,5%	29,2%	50%
F	0%	0%	18,8%	81,3%	33,3%	0%	33,3%	33,3%	0%	40%	20%	40%
Totale	0%	0%	14,3%	85,7%	10%	12%	42%	36%	6,9%	17,2%	27,6%	48,3%

Lavoro

2010	Liceo p = 0.177				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso
Genere M	0%	100%	0%	0%	22,6%	17,7%	41,9%	17,7%	25%	40,4%	28,8%	5,8%
F	28,6%	42,9%	14,3%	14,3%	60%	0%	20%	20%	50%	50%	0%	0%
Totale	21,1%	57,9%	10,5%	10,5%	25,4%	16,4%	40,3%	17,9%	25,9%	40,7%	27,8%	5,6%
2011	Liceo p = 0.154				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
Genere M	20%	40%	40%	0%	10,9%	15,2%	50%	23,9%	24,4%	36,6%	34,1%	4,9%
F	0%	15,4%	53,8%	30,8%	14,3%	28,6%	14,3%	42,9%	50%	25%	25%	0%
Totale	5,6%	22,2%	50%	22,2%	11,3%	17%	45,3%	26,4%	26,7%	35,6%	33,3%	4,4%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = 0.072			
Genere M	0%	20%	60%	20%	2,3%	18,2%	45,5%	34,1%	29,2%	4,2%	33,3%	33,3%
F	0%	25%	56,3%	18,8%	0%	0%	60%	40%	20%	40%	40%	0%
Totale	0%	23,8%	57,1%	19%	2%	16,3%	46,9%	34,7%	27,6%	10,3%	34,5%	27,6%

Automobili

2010	Liceo n.s.				Istituto Professionale p = 0.006				Istituto Tecnico p = 0.030			
	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso
Genere M	60%	40%	0%	0%	16,1%	17,7%	29%	37,1%	15,7%	23,5%	43,1%	17,6%
F	64,3%	21,4%	14,3%	0%	80%	20%	0%	0%	100%	0%	0%	0%
Totale	73,2%	26,3%	10,5%	0%	20,9%	17,9%	26,9%	34,3%	18,9%	22,6%	41,5%	17%
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale p = 0.106				Istituto Tecnico n.s.			
Genere M	60%	20%	0%	20%	13%	13%	50%	23,9%	4,8%	26,2%	47,6%	21,4%
F	53,8%	38,5%	7,7%	0%	42,9%	28,6%	14,3%	14,3%	0%	75%	25%	0%
Totale	55,6%	33,3%	5,6%	5,6%	17%	15,1%	45,3%	22,6%	4,3%	30,4%	45,7%	19,6%
2012	Liceo p = 0.010				Istituto Professionale p = 0.052				Istituto Tecnico n.s.			
Genere M	20%	20%	0%	60%	4,5%	15,9%	43,2%	34,6%	8,3%	41,7%	33,3%	16,7%
F	56,3%	37,5%	6,3%	0%	33,3%	16,7%	50%	0%	40%	40%	20%	0%
Totale	47,6%	33,3%	4,8%	14,3%	8%	16%	44%	32%	13,8%	41,4%	31%	13,8%

Cronaca

2010	Liceo p = 0.155				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso
Genere M	20	40%	40%	0%	45,2%	30,6%	14,5%	9,7%	26,9%	38,5%	30,8%	3,8%
F	0%	14,3%	71,4%	14,3%	60%	20%	20%	0%	50%	50%	0%	0%
Totale	5,3%	21,1%	63,2%	10,5%	46,3%	29,9%	14,9%	9%	27,8%	38,9%	29,6%	3,7%
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale p = 0.119				Istituto Tecnico n.s.			
Genere M	0%	25%	75%	0%	15,2%	41,3%	39,1%	4,3%	7,1%	33,3%	47,6%	11,9%
F	0%	23,1%	38,5%	38,5%	42,9%	57,1%	0%	0%	25%	25%	50%	0%
Totale	0%	23,5%	47,1%	29,4%	18,9%	43,4%	34%	3,8%	8,7%	32,6%	47,8%	10,9%
2012	Liceo p = 0.048				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
Genere M	40%	20%	20%	20%	2,3%	38,6%	50%	9,1%	8,7%	13%	65,2%	13%
F	0%	25%	62,5%	12,5%	16,7%	50%	33,3%	0%	0%	40%	60%	0%
Totale	9,5%	23,8%	52,4%	14,3%	4%	40%	48%	8%	7,1%	17,9%	64,3%	10,7%

Arte

2010	Liceo n.s.				Istituto Professionale p = 0.001				Istituto Tecnico n.s.			
	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso
Genere M	40%	20%	40%	0%	77%	16,4%	1,6%	4,9%	63,5%	30,8%	5,8%	0%
F	28,6%	21,4%	42,9%	7,1%	40%	20%	40%	0%	50%	50%	0%	0%
Totale	31,6%	21,1%	42,1%	5,3%	74,2%	16,7%	4,5%	4,5%	63%	31,5%	5,6%	0%
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
Genere M	40%	40%	20%	0%	57,8%	22,2%	13,3%	6,7%	66,7%	26,2%	4,8%	2,4%
F	7,7%	30,8%	46,2%	15,4%	71,4%	0%	14,3%	14,3%	50%	25%	25%	0%
Totale	16,7%	33,3%	38,9%	11,1%	59,6%	19,2%	13,5%	7,7%	65,2%	26,1%	6,5%	2,2%
2012	Liceo p = 0.081				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
Genere M	60%	0%	20%	20%	61,4%	18,2%	13,6%	6,8%	58,3%	25%	16,7%	0%
F	12,5%	31,3%	50%	6,3%	66,7%	33,3%	0%	0%	80%	20%	0%	0%
Totale	23,8%	23,8%	42,9%	9,5%	62%	20%	12%	6%	62,1%	24,1%	13,8%	0%

Sessualità

2010	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = 0.064			
	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso
Genere M	20%	20%	40%	20%	19,4%	19,4%	25,8%	35,5%	19,2%	26,9%	28,8%	25%
F	7,1%	14,3%	42,9%	35,7%	0%	20%	60%	20%	100%	0%	0%	0%
Totale	10,5%	15,8%	42,1%	31,6%	17,9%	19,4%	28,4%	34,3%	22,2%	25,9%	27,8%	24,1%
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = 0.042			
Genere M	20%	20%	40%	20%	11,1%	4,4%	40%	44,4%	9,5%	28,6%	38,1%	23,8%
F	0%	7,7%	61,5%	30,8%	14,3%	0%	42,9%	42,9%	50%	0%	0%	50%
Totale	5,6%	11,1%	55,6%	27,8%	11,5%	3,8%	40,4%	44,2%	13%	26,1%	34,8%	26,1%
2012	Liceo p = 0.043				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
Genere M	0%	20%	0%	80%	4,5%	18,2%	40,9%	36,4%	8,3%	12,5%	41,7%	37,5%
F	0%	0%	50%	50%	16,7%	16,7%	50%	16,7%	20%	20%	20%	40%
Totale	0%	4,8%	38,1%	57,1%	6%	18%	42%	34%	10,3%	13,8%	37,9%	37,9%

Droga

2010	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso
Genere	20%	40%	40%	0%	45,2%	17,7%	19,4%	17,7%	50%	21,2%	19,2%	9,6%
F	14,3%	42,9%	28,6%	14,3%	60%	0%	20%	20%	50%	0%	0%	50%
Totale	15,8%	42,1%	31,6%	10,5%	46,3%	16,4%	19,4%	17,9%	50%	20,4%	18,5%	11,1%
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = 0.121			
Genere M	0%	40%	40%	20%	37,8%	22,2%	28,9%	11,1%	38,1%	31%	21,4%	9,5%
F	0%	30,8%	38,5%	30,8%	42,9%	28,6%	28,6%	0%	25%	0%	75%	0%
Totale	0%	33,3%	38,9%	27,8%	38,5%	23,1%	28,8%	9,6%	37%	28,3%	26,1%	8,7%
2012	Liceo p = 0.185				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = 0.118			
Genere M	20%	0%	40%	40%	23,3%	37,2%	25,6%	14%	29,2%	50%	12,5%	8,3%
F	0%	25%	50%	25%	33,3%	50%	16,7%	0%	60%	0%	40%	0%
Totale	4,8%	19%	47,6%	28,6%	24,5%	38,8%	24,5%	12,2%	34,5%	41,4%	17,2%	6,9%

c. Quanto è importante il look?

Dati divisi per ordine di scuola

			sì, oggi è importante come ti vesti	no, oggi non è importante l'abbigliamento	sì, è importante ma non mi sento condizionato dalle tendenze del momento	è importante a seconda del momento
Novembre 2010	n.s.	liceo	22,2%	5,6%	55,6%	16,7%
		istituto professionale	20,9%	4,5%	44,8%	29,9%
		istituto tecnico	20,4%	7,4%	48,1%	24,1%
	Totale		20,9%	5,8%	47,5%	25,9%
Ottobre 2011	p = 0.120	liceo	38,9%	5,6%	44,4%	11,1%
		istituto professionale	22,2%	16,7%	31,5%	29,6%
		istituto tecnico	28,3%	2,2%	39,1%	30,4%
	Totale		27,1%	9,3%	36,4%	27,1%
Giugno 2012	n.s.	liceo	9,5%	19%	47,6%	23,8%
		istituto professionale	25,5%	9,8%	39,2%	25,5%
		istituto tecnico	30%	10%	30%	30%

			sì, oggi è importante come ti vesti	no, oggi non è importante l'abbigliamento	sì, è importante ma non mi sento condizionato dalle tendenze del momento	è importante a seconda del momento
		liceo	22,2%	5,6%	55,6%	16,7%
	Totale		23,5%	11,8%	38,2%	26,5%

Dati divisi per genere

data somministrazione	scuola			genere		Totale
				maschio	femmina	
Novembre 2010	liceo	n.s.	sì, oggi è importante come ti vesti	20%	23,1%	22,2%
			no, oggi non è importante l'abbigliamento	0%	7,7%	5,6%
			sì, è importante ma non mi sento condizionato dalle tendenze del momento	80%	46,2%	55,6%
			è importante a seconda del momento	0%	23,1%	16,7%
	istituto professionale	n.s.	sì, oggi è importante come ti vesti	21%	20%	20,9%
			no, oggi non è importante l'abbigliamento	4,8%	0%	4,5%
			sì, è importante ma non mi sento condizionato dalle tendenze del momento	46,8%	20%	44,8%
			è importante a seconda del momento	27,4%	60%	29,9%
	istituto tecnico	n.s.	sì, oggi è importante come ti vesti	21,2%	0%	20,4%
			no, oggi non è importante l'abbigliamento	7,7%	0%	7,4%

data somministrazione	scuola			genere		Totale
				maschio	femmina	
			sì, è importante ma non mi sento condizionato dalle tendenze del momento	46,2%	100%	48,1%
			è importante a seconda del momento	25%	0%	24,1%
Ottobre 2011	liceo	n.s.	sì, oggi è importante come ti vesti	20%	46,2%	38,9%
			no, oggi non è importante l'abbigliamento	0%	7,7%	5,6%
			sì, è importante ma non mi sento condizionato dalle tendenze del momento	80%	30,8%	44,4%
			è importante a seconda del momento	0%	15,4%	11,1%
	istituto professionale	n.s.	sì, oggi è importante come ti vesti	20%	14,3%	19,2%
			no, oggi non è importante l'abbigliamento	20%	0%	17,3%
			sì, è importante ma non mi sento condizionato dalle tendenze del momento	28,9%	57,1%	32,7%
			è importante a seconda del momento	31,1%	28,6%	30,8%
	istituto tecnico	n.s.	sì, oggi è importante come ti vesti	28,6%	25%	28,3%
			no, oggi non è importante l'abbigliamento	2,4%	0%	2,2%
			sì, è importante ma non mi sento condizionato dalle tendenze del momento	38,1%	50%	39,1%
			è importante a seconda del momento	31%	25%	30,4%
Giugno 2012	Liceo	n.s.	sì, oggi è importante come ti vesti	20%	6,3%	9,5%

data somministrazione	scuola			genere		Totale
				maschio	femmina	
			no, oggi non è importante l'abbigliamento	40%	12,5%	19%
			si, è importante ma non mi sento condizionato dalle tendenze del momento	40%	50%	47,6%
			è importante a seconda del momento	0%	31,3%	23,8%
	istituto professionale	n.s.	si, oggi è importante come ti vesti	22,7%	33,3%	24%
			no, oggi non è importante l'abbigliamento	11,4%	0%	10%
			si, è importante ma non mi sento condizionato dalle tendenze del momento	40,9%	33,3%	40%
			Sì, è importante a seconda del momento	25%	33,3%	26%
	istituto tecnico	n.s.	si, oggi è importante come ti vesti	24%	60%	30%
			no, oggi non è importante l'abbigliamento	12%	0%	10%
			si, è importante ma non mi sento condizionato dalle tendenze del momento	28%	40%	30%
			è importante a seconda del momento	36%	0%	30%

d. Il punto di vista rispetto alla diversità

In questa sezione i dati verranno presentati, per ogni singolo item, prima per ordine di scuola, quindi per genere e, in alcuni casi secondo la variabile “avere o no amici stranieri” e “avere almeno un genitore straniero” per i motivi spiegati nel capitolo terzo del *report*.

Legenda:

0 = per niente d'accordo

1 = abbastanza d'accordo

2 = molto d'accordo

3 = per niente d'accordo

a) Farsi i fatti propri e basta

	Liceo				Istituto Professionale				Istituto Tecnico			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Veneto 2008	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Verona Novembre 2010 p = 0.056	27,8%	61,1%	11,1%	0%	10,6%	51,5%	24,2%	13,6%	24,5%	58,5%	13,2%	3,8%
Verona Ottobre 2011 p = 0.017	33,3%	61,1%	0%	5,6%	9,3%	53,7%	27,8%	9,3%	24,4%	62,2%	8,9%	4,4%
Verona Giugno 2012 p = 0.011	23,8%	71,4%	4,8%	0%	3,9%	66,7%	13,7%	15,7%	20,7%	41,4%	27,6%	10,3%

2010	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
M	20%	60%	20%	0%	9,8%	50,8%	24,6%	14,8%	25,5%	56,9%	13,7%	3,9%
F	30,8%	61,5%	7,7%	0%	20%	60%	20%	0%	0%	100%	0%	0%
Tot.	27,8%	61,1%	11,1%	0%	10,6%	51,5%	24,2%	13,6%	24,5%	58,5%	13,2%	3,8%
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
M	20%	60%	0%	20%	8,9%	55,6%	28,9%	6,7%	26,8%	58,5%	9,8%	4,9%
F	38,5%	61,5%	0%	0%	0%	57,1%	14,3%	28,6%	0%	100%	0%	0%
Tot.	33,3%	61,1%	0%	5,6%	7,7%	55,8%	26,9%	9,6%	24,4%	62,2%	8,9%	4,4%
2012	Liceo p = 0.003				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = 0.115			

M	80%	20%	0%	0%	4,5%	70,5%	11,4%	13,6%	12,5%	45,8%	29,2%	12,5%
F	6,3%	87,5%	6,3%	0%	0%	33,3%	33,3%	33,3%	60%	20%	20%	0%
Tot.	23,8%	71,4%	4,8%	0%	4%	66%	14%	16%	20,7%	41,4%	27,6%	10,3%

b) Preferisco avere un buon numero di compagni di altra origine etnica

	Liceo				Istituto Professionale				Istituto Tecnico			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Veneto 2008	32,67%	50,98%	8,81%	5,02%	42,83%	40,25%	8,94%	5,75%	-	-	-	-
Verona Novembre 2010 p = 0.000	0%	38,9%	33,3%	27,8%	37,9%	51,5%	7,6%	3%	31,5%	46,3%	20,4%	1,9%
Verona Ottobre 2011 p = 0.000	5,6%	44,4%	44,4%	5,6%	53,7%	25,9%	13%	7,4%	32,6%	58,7%	8,7%	0%
Verona Giugno 2012 p = 0.000	4,8%	38,1%	23,8%	33,3%	54,9%	33,3%	7,8%	3,9%	34,5%	55,2%	10,3%	0%

2010	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
M	0%	60%	20%	20%	36,1%	52,5%	8,2%	3,3%	32,7%	46,2%	19,2%	1,9%
F	0%	30,8%	38,5%	30,8%	60%	40%	0%	0%	0%	50%	50%	0%
Tot	0%	38,9%	33,3%	27,8%	37,9%	51,5%	7,6%	3%	31,5%	46,3%	20,4%	1,9%
2011	Liceo p = 0.232				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
M	20%	60%	20%	0%	55,6%	26,7%	11,1%	6,7%	33,3%	57,1%	9,5%	0%
F	0%	38,5%	53,8%	7,7%	42,9%	14,3%	28,6%	14,3%	25%	75%	0%	0%
Tot	5,6%	44,4%	44,4%	5,6%	53,8%	25%	13,5%	7,7%	32,6%	58,7%	8,7%	0%
2012	Liceo p = 0.115				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
M	20%	60%	0%	20%	54,5%	34,1%	9,1%	2,3%	37,5%	50%	12,5%	0%
F	0%	31,3%	31,3%	37,5%	50%	33,3%	0%	16,7%	20%	80%	0%	0%
Tot	4,8%	38,1%	23,8%	33,3%	54%	34%	8%	4%	34,5%	55,2%	10,3%	0%

2010	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Am Str	0%	41,2%	29,4%	29,4%	30,4%	56,5%	8,7%	4,3%	31,4%	47,1%	19,6%	2%
Am Str NO	0%	0%	100%	0%	55%	40%	5%	0%	33,3%	33,3%	33,3%	0%
Tot	0%	38,9%	33,3%	27,8%	37,9%	51,5%	7,6%	3%	31,5%	46,3%	20,4%	1,9%
2011	Liceo p = -				Istituto Professionale p = 0.023				Istituto Tecnico n.s.			

Am Str	5,6%	44,4%	44,4%	5,6%	44,4%	38,9%	11,1%	5,6%	29,5%	61,4%	9,1%	0%
Am Str NO	-	-	-	-	72,2%	0%	16,7%	11,1%	100%	0%	0%	0%
Tot.	5,6%	44,4%	44,4%	5,6%	53,7%	25,9%	13%	7,4%	32,6%	58,7%	8,7%	0%
2012	Liceo p = 0.000				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
Am Str	0%	40%	25%	35%	50%	36,1%	11,1%	2,8%	32,1%	57,1%	10,7%	0%
Am Str NO	100%	0%	0%	0%	66,7%	26,7%	0%	6,7%	100%	0%	0%	0%
Tot.	4,8%	38,1%	23,8%	33,3%	54,9%	33,3%	7,8%	3,9%	34,5%	55,2%	10,3%	0%

2010	Liceo n.s.				Istituto Professionale p= 0.018				Istituto Tecnico n.s.			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
G.S.	0%	50%	0%	50%	0%	50%	25%	25%	14,3%	57,1%	28,6%	0%
G.S. NO	0%	42,9%	28,6%	28,6%	40,3%	51,6%	6,5%	1,6%	33,3%	46,7%	17,8%	2,2%
Tot.	0%	43,8%	25%	31,3%	37,9%	51,5%	7,6%	3%	30,8%	48,1%	19,2%	1,9%
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = 0.006			
G.S.	0%	33,3%	33,3%	33,3%	100%	0%	0%	0%	0%	50%	50%	0%
G.S. NO	6,7%	46,7%	46,7%	0%	51,9%	26,9%	13,5%	7,7%	35,7%	59,5%	4,8%	0%
Tot.	5,6%	44,4%	44,4%	5,6%	53,7%	25,9%	13%	7,4%	32,6%	58,7%	8,7%	0%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
G.S.	0%	75%	0%	25%	100%	0%	0%	0%	0%	66,7%	33,3%	0%
G.S. NO	5,9%	29,4%	29,4%	35,3%	54%	34%	8%	4%	38,5%	53,8%	7,7%	0%
Tot.	4,8%	38,1%	23,8%	33,3%	54,9%	33,3%	7,8%	3,9%	34,5%	55,2%	10,3%	0%

c) Emarginare ogni forma di devianza

	Liceo				Istituto Professionale				Istituto Tecnico			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Veneto 2008	58,53%	23,91%	9,41%	7,50%	44,92%	35,46%	8,15%	8,22%	-	-	-	-
Verona Novembre 2010 n.s.	88,9%	5,6%	0%	5,6%	62,1%	30,3%	4,5%	3%	64,2%	24,5%	7,5%	3,8%
Verona Ottobre 2011 p = 0.052	88,9%	0%	5,6%	5,6%	43,4%	32,1%	15,1%	9,4%	47,8%	30,4%	13%	8,7%
Verona Giugno 2012 p = 0.145	81%	4,8%	9,5%	4,8%	49%	31,4%	7,8%	11,8%	55,2%	17,2%	13,8%	13,8%

⁵¹ Variabile di raggruppamento: “Avere/non avere almeno un genitore straniero”

2010	Liceo p = 0.054				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
M	60%	20%	0%	20%	62,3%	31,1%	3,3%	3,3%	64,7%	23,5%	7,8%	3,9%
F	100%	0%	0%	0%	60%	20%	20%	0%	50%	50%	0%	0%
Tot.	88,9%	5,6%	0%	5,6%	62,1%	30,3%	4,5%	3%	64,2%	24,5%	7,5%	3,8%
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
M	100%	0%	0%	0%	45,5%	34,1%	13,6%	6,8%	45,2%	33,3%	14,3%	7,1%
F	84,6%	0%	7,7%	7,7%	42,9%	14,3%	14,3%	28,6%	75%	0%	0%	25%
Tot.	88,9%	0%	5,6%	5,6%	45,1%	31,4%	13,7%	9,8%	47,8%	30,4%	13%	8,7%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = 0.179			
M	80%	20%	0%	0%	47,7%	31,8%	6,8%	13,6%	54,2%	20,8%	8,3%	16,7%
F	81,3%	0%	12,5%	6,3%	50%	33,3%	16,7%	0%	60%	0%	40%	0%
Tot.	81%	4,8%	9,5%	4,8%	48%	32%	8%	12%	55,2%	17,2%	13,8%	13,8%

2010	Liceo n.s.				Istituto Professionale p = n.s.				Istituto Tecnico p = 0.010			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Am Str	88,2%	5,9%	0%	5,9%	67,4%	28,3%	4,3%	0%	66%	26%	6%	2%
Am Str NO	100%	0%	0%	0%	50%	35%	5%	10%	33,3%	0%	33,3%	33,3%
Tot.	88,9%	5,6%	0%	5,6%	62,1%	30,3%	4,5%	3%	64,2%	24,5%	7,5%	3,8%
2011	Liceo p = -				Istituto Professionale p = n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
Am Str	88,9%	0%	5,6%	5,6%	42,9%	37,1%	11,4%	8,6%	45,5%	31,8%	13,6%	9,1%
Am Str NO	-	-	-	-	44,4%	22,2%	22,2%	11,1%	100%	0%	0%	0%
Am Str	88,9%	0%	5,6%	5,6%	43,4%	32,1%	15,1%	9,4%	47,8%	30,4%	13%	8,7%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
Am Str	80%	5%	10%	5%	58,3%	27,8%	5,6%	8,3%	53,6%	17,9%	14,3%	14,3%
Am Str NO	100%	0%	0%	0%	26,7%	40%	13,3%	20%	100%	0%	0%	0%
Tot.	81%	4,8%	9,5%	4,8%	49%	31,4%	7,8%	11,8%	55,2%	17,2%	13,8%	13,8%

2010	Liceo p = 0.023				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
G.S.	50%	50%	0%	0%	50%	50%	0%	0%	71,4%	14,3%	14,3%	0%
G.S. NO	92,9%	0%	0%	7,1%	62,9%	29%	4,8%	3,2%	62,2%	26,7%	6,7%	4,4%
Tot	87,5%	6,3%	0%	6,3%	62,1%	30,3%	4,5%	3%	63,5%	25%	7,7%	3,8%
2011	Liceo p = 0.067				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
G.S.	66,7%	0%	33,3%	0%	50%	50%	0%	0%	50%	25%	25%	0%
G.S. NO	93,3%	0%	0%	6,7%	43,1%	31,4%	15,7%	9,8%	47,6%	31%	11,9%	9,5%
Tot.	88,9%	0%	5,6%	5,6%	43,4%	32,1%	15,1%	9,4%	47,8%	30,4%	13%	8,7%
2012	Liceo p = 0.097				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
G.S.	50%	25%	25%	0%	100%	0%	0%	0%	66,7%	33,3%	0%	0%
G.S. NO	88,2%	0%	5,9%	5,9%	48%	32%	8%	12%	53,8%	15,4%	15,4%	15,4%
Tot.	81%	4,8%	9,5%	4,8%	49%	31,4%	7,8%	11,8%	55,2%	17,2%	13,8%	13,8%

d) Le persone di diversa origine etnica che vivono in Italia arricchiscono la cultura italiana

	Liceo				Istituto Professionale				Istituto Tecnico			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Veneto 2008	35,81%	37,14%	11,97%	12,58%	40,83%	40,95%	8,66%	7,69%	-	-	-	-
Verona Novembre 2010 p = 0.000	0%	38,9%	16,7%	44,4%	45,5%	27,3%	21,2%	6,1%	24,1%	44,4%	27,8%	3,7%
Verona Ottobre 2011 p = 0.000	5,6%	22,2%	38,9%	33,3%	45,3%	39,6%	11,3%	3,8%	28,9%	44,4%	15,6%	11,1%
Verona Giugno 2012 p = 0.000	0%	10%	65%	25%	51%	28,6%	16,3%	4,1%	37,9%	41,4%	17,2%	3,4%

2010	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
M	0%	60%	0%	40%	44,3%	29,5%	19,7%	6,6	25%	44,2%	26,9%	3,8%
F	0%	30,8%	23,1%	46,2%	60%	0%	40%	0%	0%	50%	50%	0%
Tot	0%	38,9%	16,7%	44,4%	45,5%	27,3%	21,2%	6,1%	24,1%	44,4%	27,8%	3,7%
2011	Liceo p = 0.136				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
M	0%	40%	0%	60%	43,2%	40,9%	13,6%	2,3%	31,7%	43,9%	14,6%	9,8%
F	7,7%	15,4%	53,8%	23,1%	42,9%	42,9%	0%	14,3%	0%	50%	25%	25%
Tot	5,6%	22,2%	38,9%	33,3%	43,1%	41,2%	11,8%	3,9%	28,9%	44,4%	15,6%	11,1%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
M	0%	25%	50%	25%	55,8%	25,6%	14%	4,7%	41,7%	37,5%	16,7%	4,2%
F	0%	6,3%	68,8%	25%	20%	60%	20%	0%	20%	60%	20%	0%
Tot.	0%	10%	65%	25%	52,1%	29,2%	14,6%	4,2%	37,9%	41,4%	17,2%	3,4%

2010	Liceo n.s.				Istituto Professionale p = n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Am Str	0%	41,2%	17,6%	41,2%	41,3%	28,3%	21,7%	8,7%	23,5%	45,1%	27,5%	3,9%
Am Str NO	0%	0%	0%	100%	55%	25%	20%	0%	33,3%	33,3%	33,3%	0%
Tot.	0%	38,9%	16,7%	44,4%	45,5%	27,3%	21,2%	6,1%	24,1%	44,4%	27,8%	3,7%
2011	Liceo p = -				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
Am Str	5,6%	22,2%	38,9%	33,3%	41,7%	41,7%	11,1%	5,6%	27,9%	44,2%	16,3%	11,6%
Am Str NO	-	-	-	-	52,9%	35,3%	11,8%	0%	50%	50%	0%	0%
Tot.	5,6%	22,2%	38,9%	33,3%	45,3%	39,6%	11,3%	3,8%	28,9%	44,4%	15,6%	11,1%
2012	Liceo p = -				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
Am Str	0%	10%	65%	25%	44,4%	27,8%	22,2%	5,6%	35,7%	42,9%	17,9%	3,6%
Am Str NO	-	-	-	-	69,2%	30,8%	0%	0%	100%	0%	0%	0%
Tot.	0%	10%	65%	25%	51%	28,6%	16,3%	4,1%	37,9%	41,4%	17,2%	3,4%

2010	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = 0.034			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
G.S.	0%	50%	0%	50%	25%	25%	50%	0%	28,6%	14,3%	42,9%	14,3%
G.S. NO	0%	42,9%	7,1%	50%	46,8%	27,4%	19,4%	6,5%	24,4%	48,9%	26,7%	0%
Tot	0%	43,8%	6,3%	50%	45,5%	27,3%	21,2%	6,1%	25%	44,2%	28,8%	1,9%
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = 0.000			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
G.S.	0%	33,3%	66,7%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	25%	75%
G.S. NO	6,7%	20%	33,3%	40%	47,1%	37,3%	11,8%	3,9%	31,7%	48,8%	14,6%	4,9%
Tot.	5,6%	22,2%	38,9%	33,3%	45,3%	39,6%	11,3%	3,8%	28,9%	44,4%	15,6%	11,1%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale p = 0.000				Istituto Tecnico p = 0.05			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
G.S.	0%	25%	75%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	33,3%	33,3%	33,3%
G.S. NO	0%	6,3%	62,5%	31,3%	52,1%	29,2%	16,7%	2,1%	42,3%	42,3%	15,4%	0%
Tot.	0%	10%	65%	25%	51%	28,6%	16,3%	4,1%	37,9%	41,4%	17,2%	3,4%

e) Dovrebbe essere permesso di indossare simboli religiosi nei luoghi di studio e di lavoro

	Liceo				Istituto Professionale				Istituto Tecnico			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Veneto 2008	34,60%	39,64%	8,78%	13,85%	44,06%	28,50%	11,06%	14,17%	-	-	-	-
Verona Novembre 2010 p = 0.131	25%	25%	12,5%	37,5%	36,4%	33,3%	15,2%	15,2%	33,3%	44,4%	14,8%	7,4%
Verona Ottobre 2011 p = 0.139	27,8%	33,3%	27,8%	11,1%	38,5%	44,2%	13,5%	3,8%	28,3%	50%	6,5%	15,2%
Verona Giugno 2012 p = 0.003	28,6%	23,8%	28,6%	19%	45,1%	51%	2%	2%	41,4%	34,5%	13,8%	10,3%

2010	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
M	40%	20%	0%	40%	34,4%	34,4%	14,8%	16,4%	32,7%	44,2%	15,4%	7,7%
F	18,2%	27,3%	18,2%	36,4%	60%	20%	20%	0%	50%	50%	0%	0%
Tot	25%	25%	12,5%	37,5%	36,4%	33,3%	15,2%	15,2%	33,3%	44,4%	14,8%	7,4%
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = 0.171			
M	20%	20%	40%	20%	34,9%	46,5%	16,3%	2,3%	31%	50%	7,1%	11,9%
F	30,8%	38,5%	23,1%	7,7%	57,1%	28,6%	0%	14,3%	0%	50%	0%	50%
Tot.	27,8%	33,3%	27,8%	11,1%	38%	44%	14%	4%	28,3%	50%	6,5%	15,2%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
M	31,3%	20%	20%	40%	43,2%	52,3%	2,3%	2,3%	45,8%	33,3%	12,5%	8,3%
F	20%	25%	31,3%	12,5%	50%	50%	0%	0%	20%	40%	20%	20%
Tot.	28,6%	23,8%	28,6%	19%	44%	52%	2%	2%	41,4%	34,5%	13,8%	10,3%

f) Chi risiede in Italia dovrebbe avere il diritto di voto indipendentemente dall'origine etnica

	Liceo				Istituto Professionale				Istituto Tecnico			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Veneto 2008	38,33%	35,23%	7,57%	17,62%	54,19%	28,09%	4,50%	11,36%	-	-	-	-
Verona Novembre 2010 p = 0.003	11,1%	11,1%	33,3%	44,4%	37,9%	28,8%	25,8%	7,6%	18,5%	27,8%	33,3%	20,4%
Verona Ottobre 2011 p = 0.003	0%	33,3%	27,8%	38,9%	48,1%	29,6%	11,1%	11,1%	28,9%	42,2%	11,1%	17,8%
Verona Giugno 2012 p = 0.004	4,8%	33,3%	23,8%	38,1%	39,2%	39,2%	13,7%	7,8%	42,9%	17,9%	25%	14,3%

2010	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Am Str	11,8%	11,8%	35,3%	41,2%	39,1%	30,4%	26,1%	4,3%	19,6%	27,5%	33,3%	19,6%
Am Str NO	0%	0%	0%	100%	35%	25%	25%	15%	0%	33,3%	33,3%	33,3%
Tot.	11,1%	11,1%	33,3%	44,4%	37,9%	28,8%	25,8%	7,6%	18,5%	27,8%	33,3%	20,4%
2011	Liceo p = -				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
Am Str	0%	33,3%	27,8%	38,9%	50%	25%	11,1%	13,9%	25,6%	44,2%	11,6%	18,6%
Am Str NO	-	-	-	-	44,4%	38,9%	11,1%	5,6%	100%	0%	0%	0%
Tot.	0%	33,3%	27,8%	38,9%	48,1%	29,6%	11,1%	11,1%	28,9%	42,2%	11,1%	17,8%
2012	Liceo p = 0.000				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
Am Str	0%	35%	25%	40%	30,6%	44,4%	16,7%	8,3%	40,7%	18,5%	25,9%	14,8%
Am Str NO	100%	0%	0%	0%	60%	26,7%	6,7%	6,7%	100%	0%	0%	0%
Tot.	4,8%	33,3%	23,8%	38,1%	39,2%	39,2%	13,7%	7,8%	42,9%	17,9%	25%	14,3%

2010	Liceo p = 0.034				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
M	40%	0%	0%	60%	37,7%	29,5%	24,6%	8,2%	17,3%	28,8%	32,6%	21,2%
F	0%	15,4%	46,2%	38,5%	40%	20%	40%	0%	50%	0%	50%	0%
Tot.	11,1%	11,1%	33,3%	44,4%	37,9%	28,8%	25,8%	7,6%	18,5%	27,8%	33,3%	20,4%
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = 0.269			
M	0%	40%	0%	60%	44,4%	33,3%	8,9%	13,3%	31,7%	39%	9,8%	19,5%
F	0%	30,8%	38,5%	30,8%	57,1%	14,3%	28,6%	0%	0%	75%	25%	0%
Tot.	0%	33,3%	27,8%	38,9%	46,2%	30,8%	11,5%	11,5%	28,9%	42,2%	11,1%	17,8%
2012	Liceo p = 0.184				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
M	20%	20%	40%	20%	43,2%	36,4%	11,4%	9,1%	41,7%	20,8%	20,8%	16,7%
F	0%	37,5%	18,8%	43,8%	16,7%	50%	33,3%	0%	50%	0%	50%	0%
Tot.	4,8%	33,3%	23,8%	38,1%	40%	38%	14%	8%	42,9%	17,9%	25%	14,3%

2010	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
G.S.	50%	0%	50%	0%	25%	50%	25%	0%	28,6%	42,9%	28,6%	0%
G.S. NO	7,1%	14,3%	21,4%	57,1%	38,7%	27,4%	25,8%	8,1%	17,8%	26,7%	35,6%	20%
Tot	12,5%	12,5%	25%	50%	37,9%	28,8%	25,8%	7,6%	19,2%	28,8%	34,6%	17,3%
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
G.S.	0%	33,3%	0%	66,7%	100%	0%	0%	0%	0%	50%	25%	25%
G.S. NO	0%	33,3%	33,3%	33,3%	46,2%	30,8%	11,5%	11,5%	31,7%	41,5%	9,8%	17,1%
Tot.	0%	33,3%	27,8%	38,9%	48,1%	29,6%	11,1%	11,1%	28,9%	41,2%	11,1%	17,8%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = 0.027			
G.S.	0%	50%	25%	25%	100%	0%	0%	0%	0%	33,3%	0%	66,7%
G.S. NO	5,9%	29,4%	23,5%	41,2%	38%	40%	14%	8%	48%	16%	28%	8%
Tot.	4,8%	33,3%	23,8%	38,1%	39,2%	39,2%	13,7%	7,8%	42,9%	17,9%	25%	14,3%

g) In televisione bisognerebbe dare più spazio a persone di diversa origine etnica

	Liceo				Istituto Professionale				Istituto Tecnico			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Veneto 2008	27,02%	47,21%	13,82%	10,08%	44,11%	42,88%	7,34%	6,80%	-	-	-	-
Verona Novembre 2010 p = 0.009	0%	33,3%	55,6%	11,1%	32,3%	44,6%	13,8%	9,2%	24,1%	44,4%	24,1%	7,4%
Verona Ottobre 2011 p = 0.002	0%	55,6%	33,3%	11,1%	48,1%	32,7%	15,4%	3,8%	30,4%	58,7%	6,5%	4,3%
Verona Giugno 2012 p = 0.004	5,3%	42,1%	31,6%	21,1%	47,1%	39,2%	13,7%	0%	39,3%	35,7%	17,9%	7,1%

2010	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
M	0%	20%	60%	20%	33,3%	45%	13,3%	8,3%	23,1%	46,2%	23,1%	7,7%
F	0%	38,5%	53,8%	7,7%	20%	40%	20%	20%	50%	0%	50%	0%
Tot.	0%	33,3%	55,6%	11,1%	32,3%	44,6%	13,8%	9,2%	24,1%	44,4%	24,1%	7,4%
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
M	0%	60%	40%	0%	46%	32,6%	16,3%	2,3%	31%	57,1%	7,1%	4,8%
F	0%	53,8%	30,8%	15,4%	48,8%	42,9%	14,3%	14,3%	25%	75%	0%	0%
Tot.	0%	55,6%	33,3%	11,1%	28,6%	34%	16%	4%	30,4%	58,7%	6,5%	4,3%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
M	20%	40%	20%	20%	47,7%	38,6%	13,6%	0%	37,5%	33,3%	20,8%	8,3%
F	0%	42,9%	35,7%	21,4%	50%	33,3%	16,7%	0%	50%	50%	0%	0%
Tot.	5,3%	42,1%	31,6%	21,1%	48%	38%	14%	0%	39,3%	35,7%	17,9%	7,1%

h) Bloccare l'accesso agli extracomunitari

	Liceo				Istituto Professionale				Istituto Tecnico			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Veneto 2008	36,49%	28,36%	14,45%	18,82%	19,76%	31,59%	15,27%	31,51%	-	-	-	-
Verona Novembre 2010 p = 0.000	83,3%	5,6%	11,1%	0%	22,7%	24,2%	21,2%	31,8%	46,3%	29,6%	13%	11,1%
Verona Ottobre 2011 p = 0.000	88,9%	11,1%	0%	0%	32,1%	17%	22,6%	28,3%	45,7%	30,4%	8,7%	15,2%
Verona Giugno 2012 p = 0.001	90,5%	9,5%	0%	0%	31,4%	31,4%	15,7%	21,6%	48,3%	20,7%	10,3%	20,7%

2010	Liceo n.s.				Istituto Professionale p = 0.023				Istituto Tecnico n.s.			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
M	80%	0%	20%	0%	24,6%	19,7%	23%	32,8%	46,2%	28,8%	13,5%	11,5%
F	84,6%	7,7%	7,7%	0%	0%	80%	0%	20%	50%	50%	0%	0%
Tot.	83,3%	5,6%	11,1%	0%	27,7%	24,2%	21,2%	31,8%	46,3%	29,6%	13%	11,1%
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
M	80%	20%	0%	0%	34,1%	13,6%	20,5%	31,8%	42,9%	31%	9,5%	16,7%
F	92,3%	7,7%	0%	0%	28,6%	28,6%	28,6%	14,3%	75%	25%	0%	0%
Tot.	88,9%	11,1%	0%	0%	33,3%	15,7%	21,6%	29,4%	45,7%	30,4%	8,7%	15,2%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
M	100%	0%	0%	0%	31,8%	29,5%	15,9%	22,7%	50%	16,7%	12,5%	20,8%
F	87,7%	12,5%	0%	0%	16,7%	50%	16,7%	16,7%	40%	40%	0%	20%
Tot.	90,5%	9,5%	0%	0%	30%	32%	16%	22%	48,3%	20,7%	10,3%	20,7%

2010	Liceo p = n.s.				Istituto Professionale p = 0.006				Istituto Tecnico n.s.			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Am Str	82,4%	5,9%	11,8%	0%	19,6%	34,8%	13%	32,6%	47,1%	29,4%	13,7%	9,8%
Am Str NO	100%	0%	0%	0%	30%	0%	40%	30%	33,3%	33,3%	0%	33,3%
Tot.	83,3%	5,9%	11,1%	0%	22,7%	24,2%	21,2%	31,8%	46,3%	29,6%	13%	11,1%
2011	Liceo p = -				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
Am Str	88,9%	11,1%	0%	0%	38,9%	19,4%	19,4%	22,2%	47,7%	29,5%	9,1%	13,6%
Am Str NO	-	-	-	-	17,6%	11,8%	29,4%	41,2%	0%	50%	0%	50%
Tot.	88,9%	11,1%	0%	0%	32%	17%	22,6%	28,3%	45,7%	30,4%	8,7%	15,2%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale p = 0.035				Istituto Tecnico p = 0.030			
Am Str	90%	10%	0%	0%	38,9%	33,3%	16,7%	11,1%	50%	21,4%	7,1%	21,4%
Am Str NO	100%	0%	0%	0%	13,3%	26,7%	13,3%	46,7%	0%	0%	100%	0%
Tot.	90,5%	9,5%	0%	0%	31,4%	31,4%	15,7%	21,6%	48,3%	20,7%	10,3%	20,7%

2010	Liceo n.s.				Istituto Professionale p = 0.061				Istituto Tecnico n.s.			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
G.S.	50%	0%	50%	0%	75%	25%	0%	0%	71,4%	28,6%	0%	0%
G.S. NO	85,7%	7,1%	7,1%	0%	19,4%	24,2%	22,6%	33,9%	42,2%	28,9%	15,6%	13,3%
Tot.	81,3%	6,3%	12,5%	0%	22,7%	24,2%	21,2%	31,8%	46,2%	28,8%	13,5%	11,5%
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale p = 0.017				Istituto Tecnico n.s.			
G.S.	66,7%	33,3%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	100%	0%	0%	0%
G.S. NO	93,3%	6,7%	0%	0%	33,3%	13,7%	23,5%	29,4%	40,5%	33,3%	9,5%	16,7%
Tot.	88,9%	11,1%	0%	0%	32,1%	17%	22,6%	28,3%	45,7%	30,4%	8,7%	15,2%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
G.S.	100%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	100%	0%	0%	0%
G.S. NO	88,2%	11,8%	0%	0%	32%	32%	14%	22%	42,3%	23,1%	11,5%	23,1%
Tot.	90,5%	9,5%	0%	0%	31,4%	31,4%	15,7%	21,6%	48,3%	20,7%	10,3%	20,7%

i) Le scuole con pochi studenti di diversa origine etnica funzionano meglio

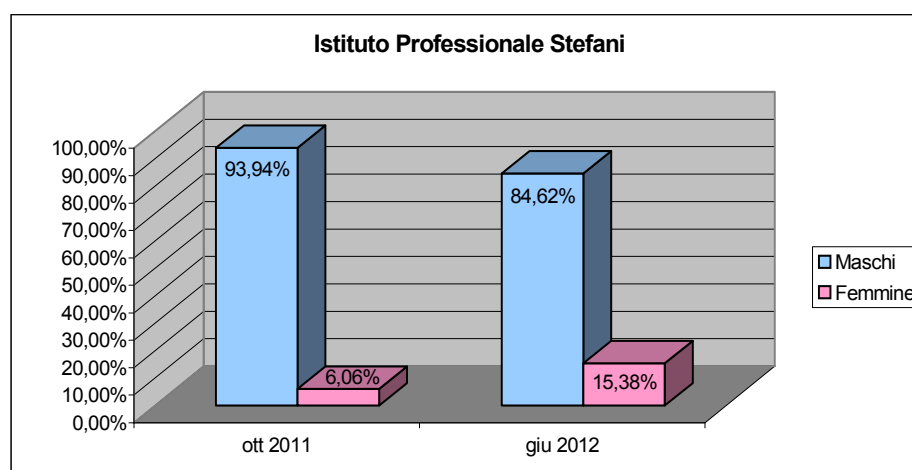
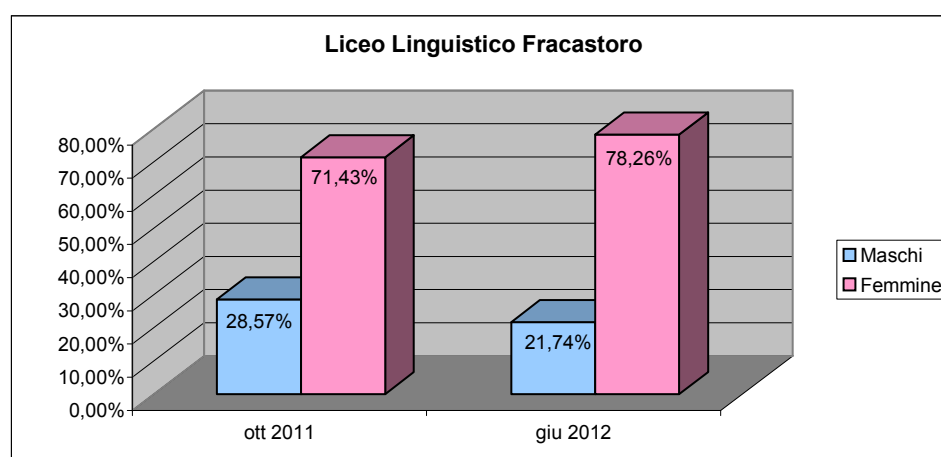
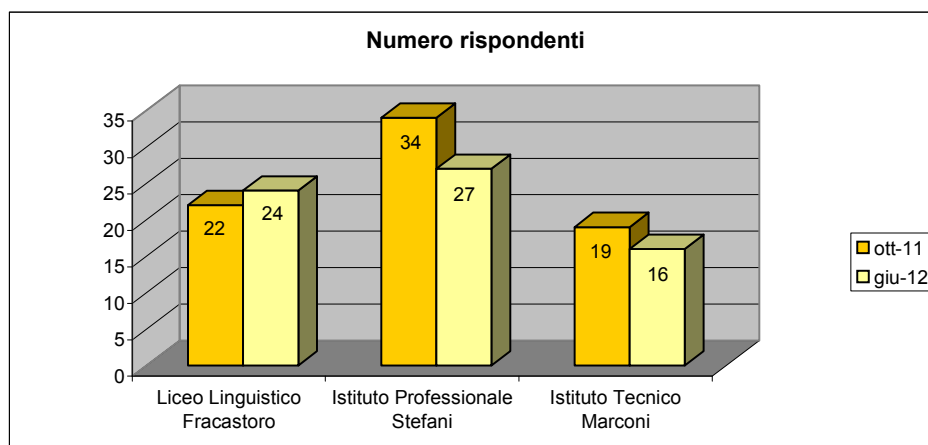
	Liceo				Istituto Professionale				Istituto Tecnico			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Veneto 2008	48,50%	28,91%	8,17%	12,55%	35,66%	32,35%	14,23%	15,89%	-	-	-	-
Verona Novembre 2010 p = 0.003	94,4%	0%	5,6%	0%	39,4%	31,8%	15,2%	13,6%	43,1%	33,3%	7,8%	15,7%
Verona Ottobre 2011 p = 0.001	83,3%	11,1%	5,6%	0%	23,1%	30,8%	21,2%	25%	47,8%	23,9%	17,4%	10,9%
Verona Giugno 2012 p = 0.022	70%	20%	5%	5%	27,5%	33,3%	15,7%	23,5%	55,2%	13,8%	17,2%	13,8%

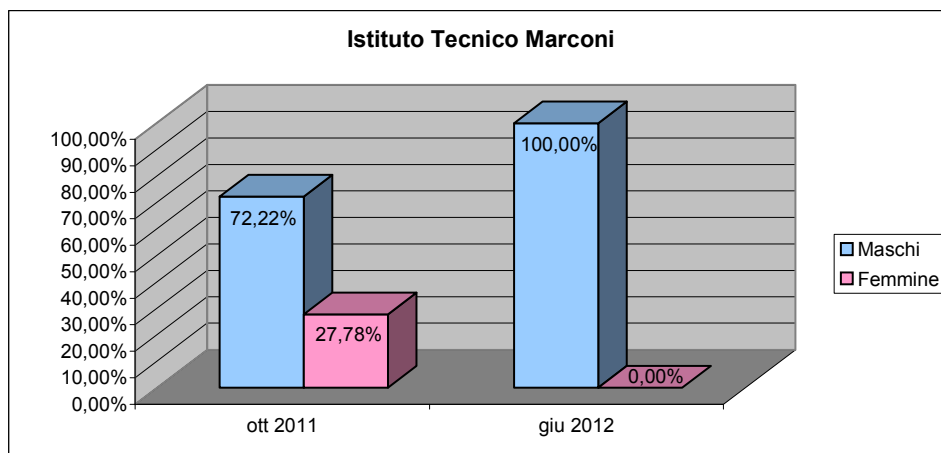
2010	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
M	100%	0%	0%	0%	37,7%	32,8%	14,8%	14,8%	42,9%	32,7%	8,2%	16,3%
F	92,3%	0%	7,7%	0%	60%	20%	20%	0%	50%	50%	0%	0%
Tot	94,4%	0%	5,6%	0%	39,4%	31,8%	15,2%	13,6%	43,1%	33,3%	7,8%	15,7%
2011	Liceo p = 0.185				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
M	80%	0%	20%	0%	20,9%	27,9%	23,3%	27,9%	45,2%	23,8%	19%	11,9%
F	84,6%	15,4%	0%	0%	42,9%	28,6%	14,3%	14,3%	75%	25%	0%	0%
Tot	83,3%	11,1%	5,6%	0%	24%	28%	22%	26%	47,8%	23,9%	17,4%	10,9%
2012	Liceo p = 0.204				Istituto Professionale p = 0.057				Istituto Tecnico n.s.			
M	50%	25%	25%	0%	25%	38,6%	11,4%	25%	50%	16,7%	20,8%	12,5%
F	75%	18,8%	0%	6,3%	33,3%	0%	50%	16,7%	80%	0%	0%	20%
Tot	70%	20%	5%	5%	26%	34%	16%	24%	55,2%	13,8%	17,2%	13,8%

2010	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Am Str	94,1%	0%	5,9%	0%	39,1%	32,6%	15,2%	13%	43,8%	35,4%	6,3%	14,6%
Am Str NO	100%	0%	0%	0%	40%	30%	15%	15%	33,3%	0%	33,3%	33,3%
Tot	94,4%	0%	5,6%	0%	39,4%	31,8%	15,2%	13,6%	43,1%	33,3%	7,8%	15,7%
2011	Liceo p = -				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = 0.001			
Am Str	83,3%	11,1%	5,6%	0%	27,8%	30,6%	16,7%	25%	50%	25%	18,2%	6,8%
Am Str NO	-	-	-	-	12,5%	31,3%	31,3%	25%	0%	0%	0%	100%
Tot.	83,3%	11,1%	5,6%	0%	23,1%	30,8%	21,2%	25%	47,8%	23,9%	17,4%	18,9%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
Am Str	68,4%	21,1%	5,3%	5,3%	27,8%	30,6%	22,2%	19,4%	57,1%	14,3%	14,3%	14,3%
Am Str NO	100%	0%	0%	0%	26,7%	40%	0%	33,3%	0%	0%	100%	0%
Tot.	70%	20%	5%	5%	27,5%	33,3%	15,7%	23,5%	55,2%	13,8%	17,2%	13,8%

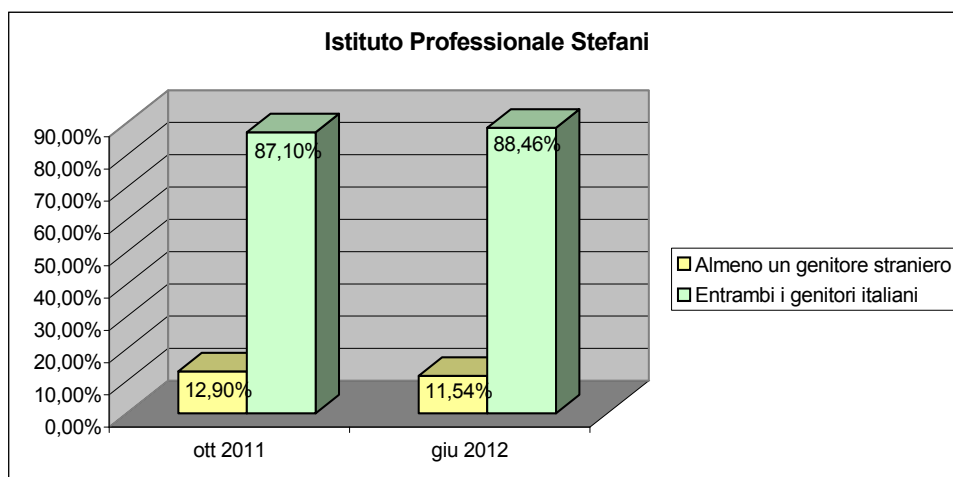
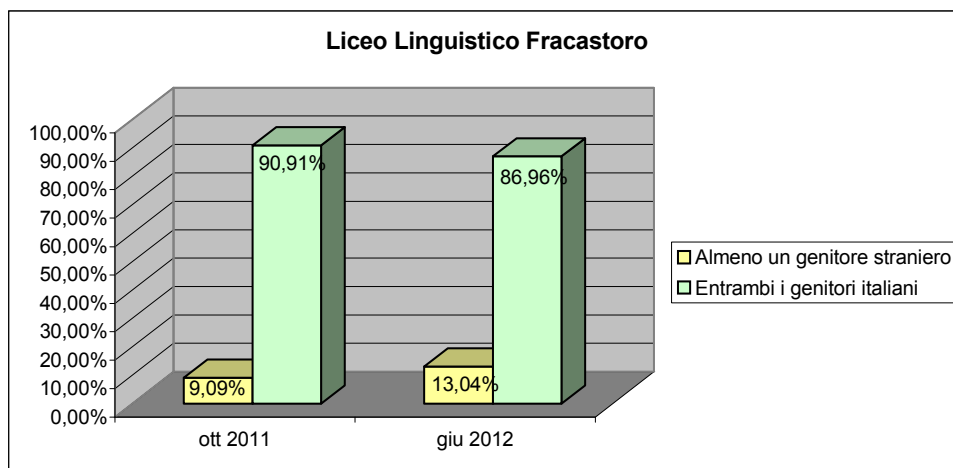
2010	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
G.S.	100%	0%	0%	0%	50%	50%	0%	0%	50%	33,3%	0%	16,7%
G.S. NO	92,9%	0%	7,1%	0%	38,7%	30,6%	16,1%	14,5%	41,9%	32,6%	9,3%	16,3%
Tot	93,8%	0%	6,3%	0%	39,4%	31,8%	15,2%	13,6%	42,9%	32,7%	8,2%	16,3%
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
G.S.	66,7%	33,3%	0%	0%	0%	0%	50%	50%	75%	25%	0%	0%
G.S. NO	86,7%	6,7%	6,7%	0%	24%	32%	20%	24%	45,2%	23,8%	19%	11,9%
Tot.	83,3%	11,1%	5,6%	0%	23,1%	30,8%	21,2%	25%	47,8%	23,9%	17,4%	10,9%
2012	Liceo p = 0.077				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
G.S.	33,3%	33,3%	33,3%	0%	0%	0%	0%	100%	100%	0%	0%	0%
G.S. NO	76,5%	17,6%	0%	5,9%	28%	34%	16%	22%	50%	15,4%	19,2%	15,4%
Tot.	70%	20%	5%	5%	27,5%	33,3%	15,7%	23,5%	55,2%	13,8%	17,2%	13,8%

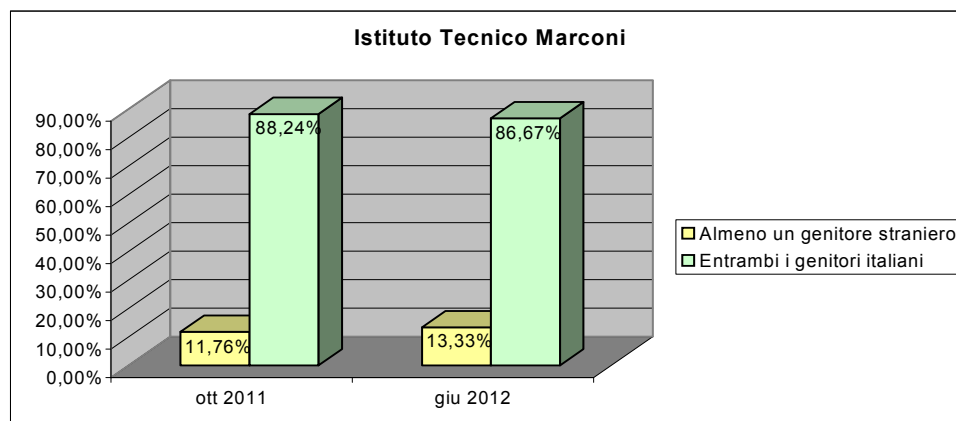
Dati sui rispondenti (classi che non hanno partecipato alla ricerca)



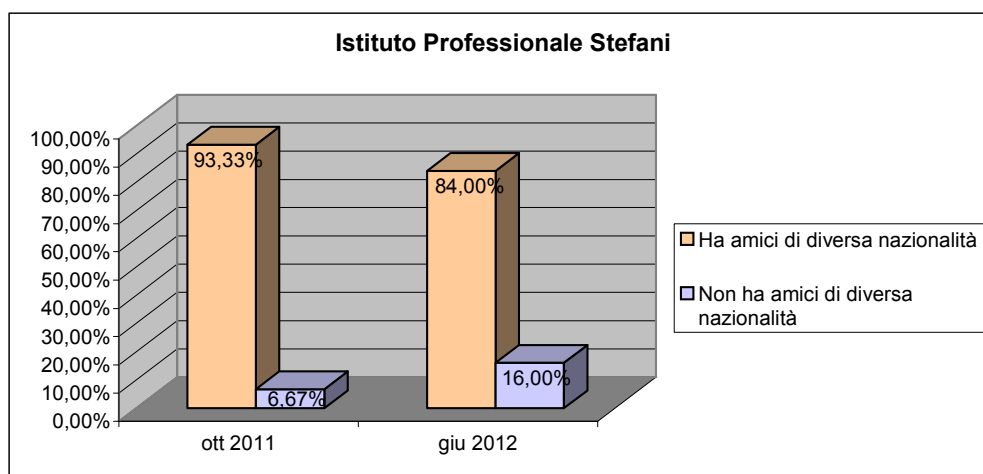
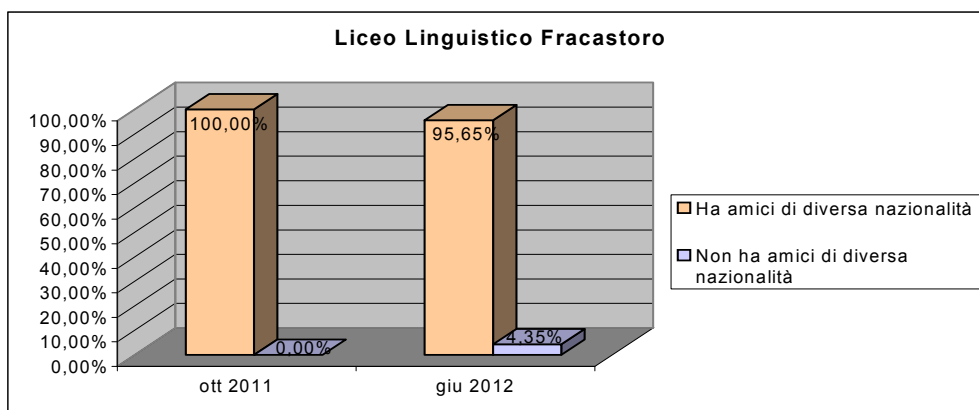


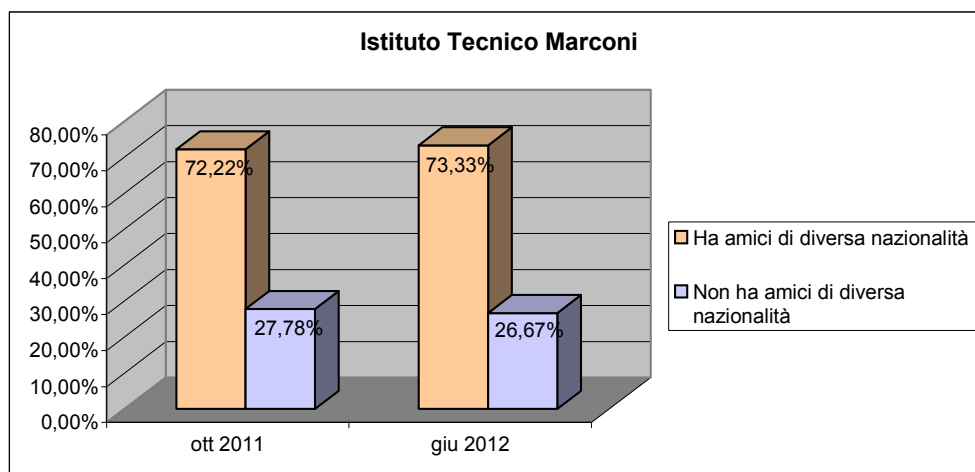
Dati per “nazionalità dei genitori”





Dati per “avere/non avere amici stranieri”





B) Risultati delle classi che *non* hanno partecipato alla ricerca

a. Condizioni di (s)vantaggio

Secondo te il fatto di appartenere ad uno dei seguenti gruppi tende ad essere un vantaggio o uno svantaggio o nessuno dei due nell'attuale società italiana?

Legenda:

SV = svantaggio

V = vantaggio

I = indifferente

Essere donne

	Liceo			Istituto Professionale			Istituto Tecnico		
	SV	I	V	SV	I	V	SV	I	V
Europa 2007	33,00%	54,00%	11,00%	33,00%	54,00%	11,00%	-	-	-
Italia 2008	30,00%	44,00%	14,00%	39,00%	44,00%	14,00%	-	-	-
Veneto 2008	37,00%	47,72%	15,28%	24,56%	14,00%	22,78%	-	-	-
Verona Ottobre 2011 p = 0.000	66,7%	33,3%	0%	13,3%	40%	46,7%	25%	25%	50%
Verona Giugno 2012 p = 0.001	73,9%	26,1%	0%	20%	52%	28%	26,7%	53,3%	20%

2011	Liceo p = 0.176			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico n.s.		
	SV	I	V	SV	I	V	SV	I	V
Genere M	40%	26,7%	0%	14,3%	42,9%	42%	18,2%	36,4%	45,5%
F	73,3%	60%	0%	0%	0%	100%	40%	-	60%
Totale	65%	35%	0%	13,3%	40%	46,7%	25%	25%	50%
2012	Liceo p = 0.051			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico p = -		
Genere M	40%	60%	0%	19%	57,1%	23,8%	26,7%	53,3%	53,3%
F	83,3%	16,7%	0%	25%	25%	50%	0%	0%	0%
Totale	73,9%	26,1%	0%	20%	52%	28%	26,7%	53,3%	53,3%

Essere uomini

	Liceo			Istituto Professionale			Istituto Tecnico		
	SV	I	V	SV	I	V	S	I	V
Europa 2007	4,00%	45,00%	49,00%	4,00%	45,00%	49,00%	-	-	-
Italia 2008	10,00%	38,00%	49,00%	10,00%	38,00%	49,00%	-	-	-
Veneto 2008	3,17%	45,83%	51,00%	6,62%	52,59%	40,79%	-	-	-
Verona Ottobre 2011 n.s.	0%	42,9%	57,1%	9,7%	48,4%	41,9%	5,9%	41,2%	52,9%
Verona Giugno 2012 p = 0.002	0%	26,1%	73,9%	4%	56%	40%	13,3%	60%	26,7%

2011	Liceo n.s.			Istituto Professionale p = 0.051			Istituto Tecnico p = 0.106		
	SV	I	V	SV	I	V	SV	I	V
Genere M	0%	60%	40%	6,9%	48,3%	44,8%	8,3%	50%	41,7%
F	0%	40%	60%	50%	50%	0%	0%	20%	80%
Totale	0%	45%	55%	9,7%	48,4%	41,9%	5,9%	41,2%	52,9%
2012	Liceo p = 0.024			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico p = -		
Genere M	0%	60%	40%	0%	52,4%	47,6%	13,3%	60%	26%
F	0%	16,7%	83,3%	25%	75%	0%	0%	0%	0%
Totale	0%	26,1%	73,9%	4%	56%	40%	13,3%	60%	26,7%

Essere disabili

	Liceo			Istituto Professionale			Istituto Tecnico		
	SV	I	V	SV	I	V	SV	I	V
Europa 2007	79,00%	15,00%	3,00%	79,00%	15,00%	3,00%	-	-	-
Italia 2008	78,00%	14,00%	5,00%	78,00%	14,00%	5,00%	-	-	-
Veneto 2008	91,73%	7,00%	2,53%	76,37%	18,41%	5,22%	-	-	-
Verona Ottobre 2011 n.s.	100%	0%	0%	67,7%	29%	3,2%	68,8%	25%	3,3%
Verona Giugno 2012 n.s.	95,7%	4,3%	0%	68%	28%	4%	66,7%	33,3%	0%

2011	Liceo p = -			Istituto Professionale n.s			Istituto Tecnico p = 0.191		
	SV	I	V	SV	I	V	SV	I	V
Genere M	100%	0%	0%	69%	27,6%	3,4%	54,5%	36,4%	9%
F	100%	0%	0%	50%	50%	0%	100%	0%	0%
Totale	100%	0%	0%	67,7%	29%	3,2%	68,8%	25%	6,3%
2012	Liceo n.s.			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico p = -		
	SV	I	V	SV	I	V	SV	I	V
Genere M	100%	0%	0%	61,9%	33,3%	4,8%	66,7%	33,3%	0%
F	94,4%	5,6%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	0%
Totale	95,7%	4,3%	0%	68%	28%	4%	66,7%	33,3%	0%

Essere omosessuali

	Liceo			Istituto Professionale			Istituto Tecnico		
	SV	I	V	SV	I	V	SV	I	V
Europa 2007	54,00%	39,00%	2,00%	54,00%	39,00%	2,00%	-	-	-
Italia 2008	63,00%	28,00%	3,00%	63,00%	28,00%	3,00%	-	-	-
Veneto 2008	80,77%	17,95%	1,28%	73,84%	22,15%	4,02%	-	-	-
Verona Ottobre 2011 n.s.	90,5%	9,5%	0%	67,7%	22,6%	9,7%	81,3%	18,8%	0%
Verona Giugno 2012 n.s.	73,9%	21,7%	4,3%	68,0%	28,8%	4%	73,3%	26,7%	0%

2011	Liceo n.s.			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico n.s.		
Genere M	80%	20%	0%	69%	20,7%	10,3%	81,8%	18,2%	0%
F	93,3%	6,7%	0%	50%	50%	-	80%	20%	0%
Totale	90%	10%	0%	67,7%	22,6%	9,7%	81,3%	18,8%	0%
2012	Liceo p = 0.081			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico p = -		
Genere M	80%	0%	20%	71,4%	23,8%	4,8%	73,3%	26,7%	0%
F	72,2%	27,8%	0%	50%	50%	0%	0%	0%	0%
Totale	73,9%	21,7%	4,3%	68%	28%	4%	73,3%	26,7%	0%

Essere maggiori di 50 anni

	Liceo			Istituto Professionale			Istituto Tecnico		
	SV	I	V	SV	I	V	SV	I	V
Europa 2007	24,00%	69,00%	5,00%	24,00%	69,00%	5,00%	-	-	-
Italia 2008	29,00%	62,00%	7,00%	29,00%	62,00%	7,00%	-	-	-
Veneto 2008	33,12%	60,52%	6,36%	31,30%	60,28%	8,42%	-	-	-
Verona Ottobre 2011 n.s.	19%	71,4%	9,5%	41,9%	41,9%	16,1%	18,8%	75,5%	6,3%
Verona Giugno 2012 n.s.	26,1%	65,2%	8,7%	32%	52%	16%	20%	60%	20%

2011	Liceo n.s.			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico n.s.		
	SV	I	V	SV	I	V	SV	I	V
Genere M	20%	60%	20%	41,4%	41,4%	17,2%	18,2%	72,7%	9,1%
F	20%	73,3%	6,7%	50%	50%	0%	20%	80%	0%
Totale	20%	70%	10%	41,9%	41,9%	16,1%	18,8%	75%	6,3%
2012	Liceo n.s.			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico p = -		
Genere M	0%	80%	20%	33,3%	47,6%	19%	20%	60%	20%
F	33,3%	61,1%	5,6%	25%	75%	-	-	-	-
Totale	26,1%	65,2%	8,7%	32%	52%	16%	20%	60%	20%

Essere minori di 25 anni

	Liceo			Istituto Professionale			Istituto Tecnico		
	SV	I	V	SV	I	V	SV	I	V
Europa 2007	20%	38%	39%	20%	38%	39%	-	-	-
Italia 2008	19%	38%	40%	19%	38%	40%	-	-	-
Veneto 2008	22,31%	48,36%	29,32%	15,90%	54,52%	29,58%	-	-	-
Verona Novembre 2011 p = 0.021	19%	76,2%	4,8%	3,2%	58,1%	38,7%	17,6%	41,2%	41,2%
Verona Giugno 2012 p = 0.042	30,4%	65,2%	4,3%	16%	48%	36%	6,7%	53,3%	40%

2011	Liceo n.s.			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico n.s.		
	SV	I	V	SV	I	V	SV	I	V
Genere M	20%	80%	0%	3,4%	55,2%	41,4%	8,3%	50%	41,7%
F	20%	80%	0%	0%	100%	0%	40%	20%	40%
Totale	20%	80%	0%	3,2%	58,1%	38,7%	17,6%	41,2%	41,2%
2012	Liceo n.s.			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico p = -		
Genere M	40%	60%	0%	14,3%	42,9%	42,9%	6,7%	53,3%	40%
F	27,8%	66,7%	5,6%	25%	75%	-	-	-	-
Totale	30,4%	65,2%	4,3%	16%	48%	36%	6,7%	53,3%	40%

Essere rom

	Liceo			Istituto Professionale			Istituto Tecnico		
	SV	I	V	SV	I	V	SV	I	V
Europa 2007	77,00%	15,00%	3,00%	77,00%	15,00%	3,00%	-	-	-
Italia 2008	79,00%	13,00%	4,00%	79,00%	13,00%	4,00%	-	-	-
Veneto 2008	86,61%	6,37%	7,02%	76,37%	8,72%	14,90%	-	-	-
Verona Ottobre 2011 n.s.	95,2%	0%	4,8%	73,3%	20%	6,7%	93,8%	6,3%	0%
Verona giugno 2012 n.s.	91,3%	8,7%	0%	84%	8%	8%	0%	0%	0%

2011	Liceo p = 0.076			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico n.s.		
	SV	I	V	SV	I	V	SV	I	V
Genere M	80%	0%	20%	75%	17,9%	7,1%	90,9%	9,	0%
F	100%	0%	0%	50%	50%	-	100%	0%	0%
Totale	95%	-0%	5%	73,3%	20%	6,7%	93,8%	6,3%	0%
2012	Liceo n.s.			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico p = -		
Genere M	80%	20%	0%	85,7%	4,8%	9,5%	73,3%	26,	0%
F	94,4%	5,6%	0%	75%	25%	-	-	-	-
Totale	91,3%	8,7%	0%	84%	8%	8%	73,3%	26,7%	0%

Essere di diversa origine etnica

	Liceo			Istituto Professionale			Istituto Tecnico		
	SV	I	V	SV	I	V	SV	I	V
Europa 2007	62,00%	30,00%	4,00%	62,00%	30,00%	4,00%	-	-	-
Italia 2008	68,00%	23,00%	6,00%	68,00%	23,00%	6,00%	-	-	-
Veneto 2008	65,08%	29,75%	5,17%	58,96%	26,26%	14,78%	-	-	-
Verona Ottobre 2011 n.s.	65%	30%	5%	51,6%	35,5%	12,9%	35,3%	58,8%	5,9%
Verona Giugno 2012 n.s.	43,5%	56,5%	0%	56%	32%	12%	53,3%	40%	6,7%

2011	Liceo p = 0.135			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico n.s.		
	SV	I	V	SV	I	V	SV	I	V
Genere M	50%	26,3%	25%	51,7%	34,5%	13,8%	41,7%	50%	8,
F	73,3%	26,7%	0%	50%	50%	0%	20%	80%	-
Totale	68,4%	25%	5,3%	51,6%	35,5%	12,9%	35,3%	58,8%	5,9%
2012	Liceo n.s.			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico p = -		
Genere M	20%	80%	0%	57,1%	28,6%	14,3%	53,3%	40%	6%
F	50%	50%	0%	50%	50%	-	-	-	-
Totale	43,5%	56,5%	0%	56%	32%	12%	53,3%	40%	6,7%

2011	Liceo p = -			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico n.s.		
	SV	I	V	SV	I	V	SV	I	V
Amici	65%	30%	5%	51,7%	37,9%	10,3%	33,3%	58,3%	8,3%
Amici Str NO	-	-	-	50%	-	50%	40%	60%	0%
Totale	65%	30%	5%	51,6%	35,5%	12,9%	35,3%	58,8%	5,9%
2012	Liceo p = -			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico n.s.		
Amici Str	43,5%	56,5%	0%	50%	35%	15%	45,5%	45,5%	9,1%
Amici Str NO	0%	0%	0%	80%	20%	0%	75%	25%	0%
Totale	43,5%	56,5%	0%	56%	32%	12%	53,3%	40%	6,7%

2011	Liceo n.s.			Istituto Professionale p = 0.023			Istituto Tecnico n.s.		
	SV	I	V	SV	I	V	SV	I	V
Gen.Str ⁵³ .	50%	27,8%	5,6%	0%	50%	7,4%	100%	0%	0%
Gen.Str. NO	66,7%	50%	0%	59,3%	33,3%	50%	26,7%	66,7%	6,7%
Totale	65%	30%	5%	51,6%	35,5%	12,9%	31,3%	62,5%	6,3%
2012	Liceo p = 0.103			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico p = 0.177		
Gen.Str. SI	-	100%	0%	66,7%	33,3%	0%	0%	100%	0%
Gen.Str. NO	50%	50%	0%	54,5%	31,8%	13,6%	61,5%	30,8%	7,7%
Totale	43,5%	56,5%	0%	56%	32%	12%	53,3%	40%	6,7%

⁵² Variabile di raggruppamento: “Avere/non avere amici stranieri”.

⁵³ Variabile di raggruppamento: “Avere/non avere almeno un genitore straniero”.

Essere di religione diversa da quella cattolica

	Liceo			Istituto Professionale			Istituto Tecnico		
	SV	I	V	SV	I	V	SV	I	V
Europa 2007	39%	54%	3%	39%	54%	3%	-	-	-
Italia 2008	39%	51%	6%	39%	51%	6%	-	-	-
Veneto 2008	35,62%	58,00%	6,38%	33,99%	57,17%	8,84%	-	-	-
Verona Ottobre 2011 p = 0.136	47,6%	47,6%	4,8%	25,8%	71,0%	3,2%	12,5%	87,5%	-
Verona Giugno 2012 n.s.	39,1%	60,9%	-	29,2%	66,7%	4,2%	26,7%	73,3%	-

	SV	I	V	SV	I	V	SV	I	V
2011	Liceo n.s.			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico n.s.		
Genere M	60%	40%	0%	24,1%	72,4%	3,4%	9,1%	90,9%	0%
F	46,7%	46,7%	6,7%	50%	50%	-	20%	80%	0%
Totale	50%	45%	5%	25,8%	71%	3,2%	12,5%	87,5%	0%
2012	Liceo n.s.			Istituto Professionale n.s.			Istituto Tecnico p =		
Genere M	40%	60%	0%	25%	70%	5%	26,7%	73,3%	0%
F	38,9%	61,1%	0%	50%	50%	-	-	-	-
Totale	39,1%	60,9%	0	29,2%	66,7%	4,2%	26,7%	73,3%	0%

b. Di che cosa si parla?

Quando ti trovi con i tuoi amici con che frequenza parli dei seguenti argomenti?

Dati divisi per ordine di scuola

Sport

			sport			
			mai	quasi mai	qualche volta	spesso
Ottobre 2011	n.s.	liceo	4,8%	23,8%	42,9%	28,6%
		istituto professionale	12,9%	9,7%	29%	48,4%
		istituto tecnico	16,7%	5,6%	38,9%	38,9%
	Totale		11,4%	12,9%	35,7%	40,0%
Giugno 2012	n.s.	liceo	4,3%	13%	47,8%	34,8%
		istituto professionale	4%	8%	32%	56%
		istituto tecnico	4,8%	20%	20%	53,3%
	Totale		4,8%	12,7%	34,9%	47,6%

Relazioni

data somministrazione			relazioni			
			mai	quasi mai	qualche volta	spesso
Ottobre 2011	n.s.	liceo	0%	-0%	19%	81%
		istituto professionale	3,2%	3,2%	25,8%	67,7%
		istituto tecnico	5,9%	0%	35,3%	58,8%
	Totale		2,9%	1,4%	26,1%	69,6%
Giugno 2012	p = 0.167	liceo	0%	0%	8,7%	91,3%
		istituto professionale	4,3%	0%	30,4%	65,2%
		istituto tecnico	0%	0%	35,7%	64,3%
	Totale		1,7%	0%	23,3%	75%

Scuola

			scuola			
			mai	quasi mai	qualche volta	spesso
Ottobre 2011	p = 0.006	liceo	0%	0%	42,9%	57,1%
		istituto professionale	25,8%	25,8%	29%	19,4%
		istituto tecnico	22,2%	27,8%	27,8%	22,2%
	Totale		17,1%	18,6%	32,9%	31,4%
Giugno 2012	p = 0.023	liceo	0%	4,3%	34,8%	60,9%
		istituto professionale	13%	26,1%	43,5%	17,4%
		istituto tecnico	6,7%	20%	53,3%	20%
	Totale		6,6%	16,4%	42,6%	34,4%

Politica

data somministrazione			politica			
			mai	quasi mai	qualche volta	spesso
Ottobre 2011	p = 0.008	liceo	4,8%	33,3%	52,4%	9,5%
		istituto professionale	43,3%	16,7%	30%	10%
		istituto tecnico	53,3%	40%	6,7%	0%
	Totale		33,3%	27,3%	31,8%	7,6%
Giugno 2012	n.s.	liceo	8,7%	52,2%	26,1%	13%
		istituto professionale	25%	29,2%	41,7%	4,2%
		istituto tecnico	6,7%	40%	46,7%	6,7%
	Totale		14,5%	27,3%	37,1%	8,1%

Religione

data somministrazione			religione			
			mai	quasi mai	qualche volta	spesso
Ottobre 2011	p = 0.049	liceo	9,5%	52,4%	28,6%	9,5%
		istituto professionale	48,4%	35,5%	12,9%	3,2%
		istituto tecnico	55,6%	16,7%	22,2%	5,6%
	Totale		38,6%	35,7%	20%	5,7%
Giugno 2012	p = 0.111	liceo	26,1%	52,2%	17,4%	4,3%
		istituto professionale	52%	40%	4%	4%
		istituto tecnico	66,7%	13,3%	20%	0%
	Totale		46%	38,1%	12,7%	3,2%

Ambiente

data somministrazione			ambiente				
			mai	quasi mai	qualche volta	spesso	
Ottobre 2011	p = 0.122	liceo	9,5%	38,1%	47,6%	4,8%	
		istituto professionale	29%	29%	35,5%	6,5%	
		istituto tecnico	44,4%	11,1%	27,8%	16,7%	
	Totale		27,1%	27,1%	37,1%	8,6%	
Giugno 2012	n.s.	liceo	30,4%	39,1%	21,7%	8,7%	
		istituto professionale	36%	32%	28%	4%	
		istituto tecnico	46,7%	6,7%	46,7%	0%	
	Totale		36,5%	28,6%	30,2%	4,8%	

Musica

data somministrazione			musica			
			mai	quasi mai	qualche volta	spesso
Ottobre 2011	n.s.	liceo	0%	9,5%	57,1%	33,3%
		istituto professionale	6,5%	3,2%	32,3%	58,1%
		istituto tecnico	5,6%	5,6%	33,3%	55,6%
	Totale		4,3%	5,7%	40%	50%
Giugno 2012	n.s.	liceo	0%	13%	43,2%	45,5%
		istituto professionale	4%	16%	37,5%	48,2%
		istituto tecnico	0%	13,3%	33,3%	53,3%
	Totale		1,6%	14,3%	36,5%	47,6%

Lavoro

data somministrazione			lavoro			
			mai	quasi mai	qualche volta	spesso
Ottobre 2011	p = 0.107	liceo	0%	38,1%	47,6%	14,3%
		istituto professionale	16,1%	25,8%	32,3%	25,8%
		istituto tecnico	27,8%	16,7%	22,2%	33,3%
	Totale		14,3%	27,1%	34,3%	24,3%
Giugno 2012	n.s.	liceo	0%	17,4%	52,3%	26,1%
		istituto professionale	8%	32%	32,1%	28%
		istituto tecnico	13,3%	33,3%	40%	13,3%
	Totale		6,3%	27%	42,9%	23,8%

Automobili

data somministrazione			automobili			
			mai	quasi mai	qualche volta	spesso
Ottobre 2011	p = 0.000	liceo	23,8%	66,7%	9,5%	-
		istituto professionale	6,5%	16,1%	25,8%	51,6%
		istituto tecnico	22,2%	16,7%	27,8%	33,3%
	Totale		15,7%	31,4%	21,4%	31,4%
Giugno 2012	p = 0.05	liceo	26,1%	47,8%	13%	13%
		istituto professionale	8%	24%	24%	44%
		istituto tecnico	13,3%	20%	40%	26,7%
	Totale		15,9%	31,7%	23,8%	28,6%

Cronaca

data somministrazione			cronaca			
			mai	quasi mai	qualche volta	spesso
Ottobre 2011	p = 0.044	liceo	0%	23,8%	61,9%	14,3%
		istituto professionale	25,8%	32,3%	32,3%	9,7%
		istituto tecnico	41,2%	29,4%	23,5%	5,9%
	Totale		21,7%	29%	39,1%	10,1%
Giugno 2012	p = 0.068	liceo	0%	18,2%	50%	31,8%
		istituto professionale	29,2%	20,8%	37,5%	12,5%
		istituto tecnico	26,7%	33,3%	33,3%	6,7%
	Totale		18%	23%	41%	18%

Arte

data somministrazione			arte			
			mai	quasi mai	qualche volta	spesso
Ottobre 2011	p = 0.001	liceo	19,0%	57,1%	14,3%	9,5%
		istituto professionale	76,7%	13,3%	10,0%	0%
		istituto tecnico	72,2%	16,7%	11,1%	0%
	Totale		58,0%	27,5%	11,6%	2,9%
Giugno 2012	p = 0.000	liceo	8,7%	47,8%	39,1%	4,3%
		istituto professionale	68,0%	20,0%	8,0%	4,0%
		istituto tecnico	60,0%	26,7%	13,3%	0%
	Totale		44,4%	31,7%	20,6%	3,2%

Sessualità

data somministrazione			sessualità			
			mai	quasi mai	qualche volta	spesso
Ottobre 2011	p = 0.010	liceo	0%	9,5%	57,1%	33,3%
		istituto professionale	3,2%	3,2%	25,8%	67,7%
		istituto tecnico	11,1%	22,2%	11,1%	55,6%
	Totale		4,3%	10%	31,4%	54,3%
Giugno 2012	n.s.	liceo	0%	4,3%	43,5%	52,2%
		istituto professionale	4%	12%	24%	60%
		istituto tecnico	6,7%	6,7%	46,7%	40%
	Totale		3,2%	7,9%	36,5%	52,4%

Droga

data somministrazione			droga			
			mai	quasi mai	qualche volta	spesso
Ottobre 2011	p = 0.001	liceo	0%	61,9%	28,6%	9,5%
		istituto professionale	35,5%	16,1%	29%	19,4%
		istituto tecnico	44,4%	22,2%	5,6%	27,8%
	Totale		27,1%	31,4%	22,9%	18,6%
Giugno 2012	p = 0.029	liceo	8,7%	21,7%	60,9%	8,7%
		istituto professionale	24%	16%	32%	28%
		istituto tecnico	26,7%	46,7%	20%	6,7%
	Totale		19%	25,4%	39,7%	15,9%

Dati divisi per genere

Sport

	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso
2011	Liceo p = 0.005				Istituto Professionale p = 0.213				Istituto Tecnico n.s.			
Genere M	20%	0%	0%	80%	13,8%	6,9%	31%	48,3%	15,4%	7,7%	38,5%	38,5%
F	0%	26,7%	60%	13,3%	0%	50%	0%	50%	20%	-	40%	40%
Totale	5%	20%	45%	30%	12,9%	9,7%	29%	48,4%	16,7%	5,6%	38,9%	38,9%
2012	Liceo p = 0.010				Istituto Professionale p = 0.125				Istituto Tecnico p = -			
Genere M	20%	0%	0%	80%	0%	9,5%	33,3%	57,1%	6,7%	20%	20%	53,3%
F	0%	16,7%	61,1%	22,2%	25%	0%	25%	50 %	-	-	-	-
Totale	4,3%	13%	47,8%	34,8%	4%	8%	32 %	56 %	6,7%	20%	20%	53,3%

Relazioni

	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = 0.084			
Genere M	0%	0%	20%	80%	3,4%	3,4%	27,6%	65,5%	8,3%	0%	50%	41,7%
F	-0%	0%	20%	80%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	100%
Totale	0%	0%	20%	80%	3,2%	3,2%	25,8%	67,7%	5,9%	0%	35,3%	58,8%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale p = 0.021				Istituto Tecnico p = -			
Genere M	0%	0%	0%	100%	0%	0%	35%	65%	0%	0%	35,7%	64,3%
F	0%	0%	11,1%	88,9%	33,3%	0%	0%	66,7%	-	-	-	-
Totale	0%	0%	8,7%	91,3%	4,3%	0%	30,4%	65,2%	0%	0%	35,7%	64,3%

Scuola

	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale p = 0.156				Istituto Tecnico p = 0.088			
Genere M	0%	0%	40%	60%	27,6%	27,6%	24,1%	20,7%	7,7%	38,5%	30,8%	23,1%
F	0%	0%	40%	60%	0%	0%	100%	-	60%	0%	20%	20%
Totale	0%	0%	40%	60%	25,8%	25,8%	29%	19,4%	22,2%	27,8%	27,8%	23,2%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale p = 0.076				Istituto Tecnico p = -			
Genere M	0%	0%	20%	80%	5,3%	31,6%	47,4%	15,8%	6,7%	20%	53,3%	20%
F	0%	5,6%	38,9%	55,6%	50%	0%	25%	25%	-	-	-	-
Totale	0%	4,3%	34,8%	60,9%	13%	26,1%	43,5%	17,4%	6,7%	20%	53,3%	20%

Politica

	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale p = 0.172				Istituto Tecnico n.s.			
Genere M	0%	20%	60%	20%	46,4%	-	25%	10,7%	50%	40%	10%	0%
F	6,7%	40%	46,7%	6,7%	-	17,9%	100%	-	60%	40%	-	0%
Totale	5%	35%	50%	10%	43,3%	16,7%	30%	10%	53,3%	40%	6,7%	0%
2012	Liceo p = 0.181				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = -			
Genere M	0%	20%	60%	20%	20%	35%	40%	5%	6,7%	40%	46,7%	6,7%
F	11,1%	61,1%	16,7%	11,1%	50%	-	50%	-	-	-	-	-
Totale	8,7%	52,2%	26,1%	13%	25%	29,2%	41,7%	4,2 %	6,7%	40%	46,7%	6,7%

Religione

	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
Genere M	0%	80%	0%	20%	51,7%	34,5%	10,3%	3,4%	46,2%	23,1%	23,1%	7,7%
F	13,3%	46,7%	33,3%	6,7%	-	50%	50%	-	80%	-	20%	0%
Totale	10%	55%	25%	10%	48,4%	35,5%	12,9%	3,2%	55,6%	16,7%	22,2%	5,6%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = -			
Genere M	20%	40%	40%	0%	52,4%	38,1%	4,8%	4,8%	66,7%	13,3%	20%	0%
F	27,8%	55,6%	11,1%	5,6%	50%	50%	0%	0%	-	-	-	-
Totale	26,1%	52,2%	17,4%	4,3%	52%	40%	4%	4%	66,7%	13,3%	20%	0%

Ambiente

	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
Genere M	20%	40%	40%	0%	31%	27,6%	34,5%	6,9%	38,5%	7,7%	30,8%	23,1%
F	-	40%	53,3%	6,7%	0%	50%	50%	0%	60%	20%	20%	0%
Totale	5%	40%	50%	5%	29%	20%	35,5%	6,5%	44,4%	11,1%	27,8%	16,7%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = -			
Genere M	20%	40%	20%	20%	33,3%	33,3%	28,6%	4,8%	46,7%	6,7%	46,7%	0%
F	33,3%	38,9%	22,2%	5,6%	50%	25%	25%	0%	-	-	-	-
Totale	30,4%	39,1%	21,7%	8,7%	36%	32%	28%	4%	46,7%	6,7%	46,7%	0%

Musica

	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = 0.136			
Genere M	0%	0%	60%	40%	6,9%	3,4%	31%	58,6%	0%	14,3%	42,9%	42,9%
F	0%	6,7%	60%	33,3%	0%	0%	50%	50%	25%	25%	50%	0%
Totale	0%	5%	60%	35%	6,5%	3,2%	32,3%	58,1%	4%	16%	44%	36%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale p = 0.065				Istituto Tecnico p = -			
Genere M	0%	20%	0%	80%	7,7%	7,7%	46,2%	38,5%	0%	13,3%	33,3%	53,3%
F	0%	11,1%	38,9%	50%	0%	0%	0%	100%	-	-	-	-
Totale	0%	13%	30,4%	56,5%	5,6%	5,6%	33,3%	55,6%	-	13,3%	33,3%	53,3 %

Lavoro

	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
Genere M	0%	60%	40%	0%	17,2%	24,1%	34,5%	24,1%	15,4%	7,7%	30,8%	46,2%
F	0%	26,7%	53,3%	20%	0%	50%	0%	50%	60%	40%	0%	0%
Totale	0%	35%	50%	15%	16,1%	25,8%	32,3%	25,8%	27,8%	16,7%	22,2%	33,3%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = -			
Genere M	0%	20%	60%	20%	4,8%	28,6%	38,1%	28,6%	13,3%	33,3%	40%	13,3%
F	0%	16,7%	55,6%	27,8%	25%	50%	0%	25%	-	-	-	-
Totale	0%	17,4%	56,5%	26,1%	8%	32%	32%	28%	13,3%	33,3%	40%	13,3%

Automobili

	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso
2011	Liceo p = 0.166				Istituto Professionale p = 0.111				Istituto Tecnico p = 0.136			
Genere M	0%	100%	0%	0%	6,9%	10,3%	27,6%	55,2%	15,4%	7,7%	38,5%	38,5%
F	33,3%	53,3%	13,3%	0%	0%	100%	0%	0%	40%	40%	0%	20%
Totale	25%	65%	10%	0%	6,5%	16,1%	25,8%	51,6%	22,2%	16,7%	27,8%	33,3%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale p = 0.006				Istituto Tecnico p = -			
Genere M	20%	40%	20%	20%	0%	23,8%	23,8%	52,4%	13,3%	20%	40%	26%
F	27,8%	50%	11,1%	11,1%	50%	25%	25%	0%	-	-	-	-
Totale	26,1%	47,8%	13%	13%	8%	24%	24%	44%	13,3%	20%	40%	26,7%

Cronaca

	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso
2011	Liceo p = 0.181				Istituto Professionale p = 0.213				Istituto Tecnico n.s.			
Genere M	0%	20%	40%	40%	27,6% 0%	34,5%	27,6%	10,3%	41,7%	33,3%	16,7%	8,3%
F	0%	20%	73,3%	6,7%	0%	0%	100%	-	40%	20%	40%	-0%
Totale	0%	20%	65%	15%	25,8%	32,3%	32,3%	9,7%	41,2%	29,4%	23,5%	5,9%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = -			
Genere M	0%	0%	50%	50%	25%	25%	35%	15%	26,7%	33,3%	33,3%	0%
F	0%	22,2%	50%	27,8%	50%	0%	50%	0%	-	-	-	-
Totale	0%	18,2%	50%	31,8%	29,2%	20,8%	37,5%	12,5%	26,7%	33,3%	33,3%	6,7%

Arte

	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale p = 0.141				Istituto Tecnico p = n.s.			
Genere M	20%	40%	20%	20%	78,6%	14,3%	7,1%	0%	76,9%	15,4%	7,7%	0%
F	13,3%	66,7%	13,3%	6,7%	50%	-	50%	0%	60%	20%	20%	0%
Totale	15%	60%	15%	10%	76,7%	13,3%	10%	0%	72,2%	16,7%	11,1%	0%
2012	Liceo p = 0.134				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = -			
Genere M	20%	20%	40%	0%	71,4%	14,3%	9,5%	4,8%	60%	26,7%	13,3%	0%
F	5,6%	55,6%	38,9%	20 %	50 %	50 %	-	-	-	-	-	-
Totale	8,7%	47,8%	39,1%	4,3 %	68 %	20 %	8 %	4 %	60 %	26,7%	13,3%	0%

Sessualità

	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
Genere M	0%	20%	60%	20%	3,4%	3,4%	24,1%	69%	15,4%	23,1%	7,7%	53,8%
F	0%	6,7%	60%	33,3%	0%	0%	50%	50%	-	20%	20%	60%
Totale	0%	10%	60%	30%	3,2%	3,2%	25,8%	67,7%	11,1%	22,2%	11,1%	55,6%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale p = 0.067				Istituto Tecnico p = -			
Genere M	0%	0%	20%	80%	0%	9,5%	28,6%	61,9%	6,7%	6,7%	46,7%	40%
F	0%	5,6%	50%	44,4%	25 %	25 %	0%	50 %	-	-	-	-
Totale	0%	4,3%	43,5%	52,2%	4 %	12 %	24 %	60 %	6,7%	6,7%	46,7%	40%

Droga

	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso	Mai	Quasi	Qualche volta	Spesso
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
Genere M	0%	80%	20%	0%	37,9%	17,2%	31%	13,8%	53,8%	23,1%	-	23,1%
F	0%	60%	26,7%	13,3%	0%	0%	0%	100%	20%	20%	20%	40%
Totale	0%	65%	25%	10%	35,5%	16,1%	29%	1,4%	44,4%	22,2%	5,6%	27,8%
2012	Liceo p = 0.042				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = -			
Genere M	40%	20%	40%	0%	19%	19%	38,1%	23,8%	26,7 %	46,7%	20%	6,7%
F	0%	22,2 %	67,7 %	11,1 %	50 %	0%	0%	50 %	-	-	-	-
Totale	8,7 %	21,7 %	60,9 %	8,7 %	24 %	16 %	32 %	28 %	26,7 %	46,7%	20%	6,7%

c. Quanto è importante il look?

Dati divisi per ordine di scuola

			sì, oggi è importante come ti vesti	no, oggi non è importante l'abbigliamento	sì, è importante ma non mi sento condizionato dalle tendenze del momento	è importante a seconda del momento
Ottobre 2011	n.s.	liceo	19%	19%	42,9%	19%
		istituto professionale	40%	6,7%	20%	33,3%
		istituto tecnico	35,3%	17,6%	29,4%	17,6%
	Totale		32,4%	13,2%	29,4%	25%
Giugno 2012	n.s.	liceo	21,7%	8,7%	60,9%	8,7%
		istituto professionale	33,3%	8,3%	33,3%	25%
		istituto tecnico	35,7%	7,1%	42,9%	14,3%
	Totale		29,5%	8,2%	45,9%	16,4%

Dati divisi per genere

data somministrazione	scuola			genere		Totale
				maschio	femmina	
Ottobre 2011	liceo	n.s.	sì, oggi è importante come ti vesti	0%	26,7%	20%
			no, oggi non è importante l'abbigliamento	40%	13,3%	29%
			sì, è importante ma non mi sento condizionato dalle tendenze del momento	40%	46,7%	45%
			è importante a seconda del momento	20%	13,3%	15%
	istituto professionale	n.s.	sì, oggi è importante come ti vesti	39,3%	50%	40%

data somministrazione	scuola			genere		Totale
				maschio	femmina	
			no, oggi non è importante l'abbigliamento	7,1%	-	6,7%
			sì, è importante ma non mi sento condizionato dalle tendenze del momento	21,4%	0%	20%
			è importante a seconda del momento	32,1%	50%	33,3%
	istituto tecnico	n.s.	sì, oggi è importante come ti vesti	33,3%	40%	35,3%
			no, oggi non è importante l'abbigliamento	16,7%	20%	17,6%
			sì, è importante ma non mi sento condizionato dalle tendenze del momento	25%	40%	29,4%
			è importante a seconda del momento	25%	0%	17,6%
Giugno 2012	liceo	n.s.	sì, oggi è importante come ti vesti	0%	27,8%	21,7%
			no, oggi non è importante l'abbigliamento	20%	5,6%	8,7%
			sì, è importante ma non mi sento condizionato dalle tendenze del momento	80%	55,6%	60,9%
			è importante a seconda del momento	0%	11,1%	8,7%
	istituto professionale	n.s.	sì, oggi è importante come ti vesti	35%	25%	33,3%
			no, oggi non è importante l'abbigliamento	5%	25%	8,3%
			sì, è importante ma non mi sento condizionato dalle tendenze del momento	35%	25%	33,3%
			è importante a seconda del momento	25%	25%	25%

data somministrazione	scuola			genere		Totale
				maschio	femmina	
	istituto tecnico	p= -	si, oggi è importante come ti vesti	35,7%	0%	35,7%
			no, oggi non è importante l'abbigliamento	7,1%	0%	7,1%
			si, è importante ma non mi sento condizionato dalle tendenze del momento	42,9%	0%	42,9%
			è importante a seconda del momento	14,3%	0%	14,3%

d. Il punto di vista rispetto alla diversità

In questa sezione i dati verranno presentati, per ogni singolo item, prima per ordine di scuola, quindi per genere e, in alcuni casi secondo la variabile “avere o no amici stranieri” e “avere almeno un genitore straniero” per i motivi spiegati nel capitolo terzo del *report*.

Legenda:

0 = per niente d'accordo

1 = abbastanza d'accordo

2 = molto d'accordo

3 = per niente d'accordo

a) Farsi i fatti propri e basta

	Licco				Istituto Professionale				Istituto Tecnico			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Veneto 2008	32,10%	53,43%	6,93%	5,03%	5,60%	55,64%	16,88%	19,59%	-	-	-	-
Verona Ottobre 2011 p = 0.029	52,4%	33,3%	14,3%	-	12,9%	48,4%	32,3%	6,5%	11,8%	47,1%	29,4%	11,8%
Verona Giugno 2012 p = 0.003	47,8%	47,8%	4,3%	-	4%	56%	24%	16%	6,7%	60%	20%	13,3%

	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = 0.061			
M	40%	40%	20%	0%	13,8%	44,8%	34,5%	6,9%	8,3%	50%	41,7%	-
F	60%	26,7%	13,3%	0%	0%	100%	-	-	20%	40%	0%	40%
Tot	55%	30%	15%	0%	12,9%	48,4%	32,3%	6,5%	11,8%	47,1%	29,4%	11,8%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = -			
M	40%	60%	0%	0%	4,8%	52,4%	28,6%	16%	6,7%	60%	20%	13,3%
F	50%	44,4%	5,6%	0%	0%	75%	0%	25%	-	-	-	-
Tot	47,8%	47,8%	4,3%	0%	4%	56%	24%	14,3%	6,7%	60%	20%	13,3%

b) Preferisco avere un buon numero di compagni di altra origine etnica

	Liceo				Istituto Professionale				Istituto Tecnico			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Veneto 2008	32,67%	50,98%	8,81%	5,02%	42,83%	40,25%	8,94%	5,75%	-	-	-	-
Verona Ottobre 2011 p = 0.017	4,8%	57,1%	33,3%	4,8%	45,2%	48,4%	3,2%	3,2%	27,8%	55,6%	16,7%	0%
Verona Giugno 2012 p = 0.009	17,4%	47,8%	30,4%	4,3%	41,7%	50%	0%	8,3%	53,3%	46,7%	0%	0%

	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
2011	Liceo p = 0.039				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
M	20%	60%	-	20%	48,3%	44,8%	3,4%	3,4%	23,1%	61,5%	15,4%	0%
F	0%	53,3%	46,7%	0%	0%	100%	0%	0%	40%	40%	20%	0%
Tot	5%	55%	35%	5%	45,2%	48,4%	3,2%	3,2%	27,8%	55,6%	16,7%	0%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = -			
M	20%	40%	40%	0%	45%	50%	0%	5%	53,3%	46,7%	0%	0%
F	16,7%	50%	27,8%	5,6%	25%	50%	0%	25%	-	-	-	-
Tot	17,4%	47,8%	30,4%	4,3%	41,7%	50%	0%	8,3%	53,3%	46,7%	0%	0%

	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
2011	Liceo p = -				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = 0.009			
Am Str	4,8%	57,1%	33,3%	4,8%	44,8%	48,3%	3,4%	3,4%	7,7%	69,2%	23,1%	0%
Am Str NO	-	-	-	-	50%	50%	0%	0%	80%	20%	0%	0%
Tot.	4,8%	57,1%	33,3%	4,8%	45,2%	48,4%	3,2%	3,2%	27,8%	55,6%	16,7%	0%
2012	Liceo p = -				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = 0.029			
Am Str	17,4%	47,8%	30,4%	4,3%	42,1%	47,4%	0%	10,5%	36,4%	63,6%	0%	0%
Am Str NO	-	-	-	-	40%	60%	0%	-	100%	0%	0%	0%
Tot.	17,4%	47,8%	30,4%	4,3%	41,7%	50%	0%	8,3%	53,3%	46,7%	0%	0%

	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
2011	Liceo p = 0.016				Istituto Professionale p = 0.001				Istituto Tecnico n.s.			
G.S.	0%	50%	36,8%	50%	0%	50%	25%	25%	0%	50%	50%	0%
G.S. NO	5,3%	57,9%	0%	0%	51,9%	48,1%	0%	0%	26,7%	60%	13,3%	0%
Am Str	4,8%	57,1%	33,3%	4,8%	45,2%	48,4%	3,2%	3,2%	23,5%	58,8%	17,6%	0%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale p = 0.000				Istituto Tecnico p = 0.104			
G.S.	0%	33,3%	66,7%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	100%	0%	0%
G.S. NO	20%	50%	25%	5%	45,5%	54,5%	0%	0%	61,5%	38,5%	0%	0%
Tot.	17,4%	47,8%	30,4%	4,3%	41,7%	50%	0%	8,3%	53,3%	46,7%	0%	0%

c) Emarginare ogni forma di devianza

	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Veneto 2008	58,53%	23,91%	9,41%	7,50%	44,92%	35,46%	8,15%	8,22%	-	-	-	-
Verona Ottobre 2011 p = 0.008	76,2%	19%	4,8%	0%	22,6%	54,8%	12,9%	9,7%	60%	20%	6,7%	13,3%
Verona Giugno 2012 p = 0.013	60,9%	21,7%	13%	4,3%	20%	60%	12%	8%	60%	20%	0%	20%

⁵⁴ Variabile di raggruppamento “Avere/non avere almeno un genitore straniero”

	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
2011	Liceo p = 0.135				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
M	80%	0%	20%	0%	20,7%	55,2%	13,8%	10,3%	63,6%	18,2%	9,1%	9,1%
F	80%	20%	0%	0%	50%	50%	0%	0%	50%	25%	0%	25%
Tot	80%	15%	5%	0%	22,6%	54,8%	12,9%	9,7%	60%	20%	6,7%	13,3%
2012	Liceo p = 0.156				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = -			
M	60%	0%	20%	20%	19%	66,7%	9,5%	4,8%	60%	20%	0%	20%
F	61,1%	27,8%	11,1%	0%	25%	25%	25%	25%	-	-	-	-
Tot	60,9%	21,7%	13%	4,3%	20%	60%	12%	8%	60%	20%	0%	20%

	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
2011	Liceo p = -				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
Am Str	76,2%	19%	4,8%	0%	24,1%	51,7%	13,8%	10,3%	54,5%	18,2%	9,1%	18,2%
Am Str NO	-	-	-	-	0%	100%	0%	0%	75%	25%	0%	0%
Tot.	76,2%	19%	4,8%	-	22,6%	54,8%	12,9%	9,7%	60%	20%	6,7%	13,3%
2012	Liceo p = -				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = 0.162			
Am Str	60,9%	21,7%	13%	4,3%	25%	55%	10%	10%	72,7%	18,2%	0%	9,1%
Am Str NO	-	-	-	-	0%	80%	20%	0%	25%	25%	0%	50%
Tot.	60,9%	21,7%	13%	4,3%	20%	60%	12%	8%	60%	20%	0%	20%

	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = -			
G.S.	50%	50%	0%	0%	25%	50%	25%	0%	-	-	-	-
G.S. NO	78,9%	15,8%	5,3%	0%	22,2%	55,6%	11,1%	11,1%	64,3%	14,3%	7,1%	14,3%
Am Str	76,2%	19%	4,8%	0%	22,6%	54,8%	12,9%	9,7%	64,3%	14,3%	7,1%	14,3%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale p = 0.164				Istituto Tecnico n.s.			
G.S.	66,7%	33,3%	0%	0%	0%	33,3%	33,3%	33,3%	50%	50%	0%	0%
G.S. NO	60%	20%	15%	5%	22,7%	63,6%	9,1%	4,5%	61,5%	15,4%	0%	23,1%
Tot.	60,9%	21,7%	13%	4,3%	20%	60%	12%	8%	60%	20%	0%	20%

⁵⁵ Variabile di raggruppamento “Avere/non avere almeno un genitore straniero”

d) Le persone di diversa origine etnica che vivono in Italia arricchiscono la cultura italiana

	Liceo				Istituto Professionale				Istituto Tecnico			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Veneto 2008	35,81%	37,14%	11,97%	12,58%	40,83%	40,95%	8,66%	7,69%	-	-	-	-
Verona Ottobre 2011 p = 0.001	4,8%	33,3%	28,6%	33,3%	48,4%	38,7%	6,5%	6,5%	41,2%	47,1%	11,8%	0%
Verona Giugno 2012 p = 0.004	8,7%	39,1%	39,1%	13%	56%	36%	4%	4%	40%	46,7%	13,3%	0%

	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = 0.013			
M	0%	20%	40%	40%	48,3%	37,9%	6,9%	6,9%	33,3%	66,7%	0%	0%
F	6,7%	33,3%	26,7%	33,3%	50%	50%	0%	0%	60%	0%	40%	0%
Tot	5%	30%	30%	35%	48,4%	38,7%	6,5%	6,5%	41,2%	47,1%	11,8%	0%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = -			
M	0%	20%	60%	20%	52,4%	42,9%	4,8%	0%	40%	46,7%	13,3%	0%
F	11,1%	44,4%	33,3%	11,1%	75%	0%	0%	25%	-	-	-	-
Tot	8,7%	39,1%	39,1%	13%	56%	36%	4%	4%	40%	46,7%	13,3%	0%

	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
2011	Liceo p = -				Istituto Professionale p = 0.064				Istituto Tecnico n.s.			
Am Str	4,8%	33,3%	28,6%	33,3%	48,3%	41,4%	6,9%	3,4%	33,3%	50%	16,7%	0%
Am Str NO	-	-	-	-	50%	0%	0%	50%	60%	40%	0%	0%
Tot.	4,8%	33,3%	28,6%	33,3%	48,4%	38,7%	6,5%	6,5%	41,2%	47,1%	11,8%	0%
2012	Liceo p = -				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
Am Str	8,7%	39,1%	39,1%	13%	50%	40%	5%	5%	27,3%	54,5%	18,2%	0%
Am Str NO	-	-	-	-	80%	20%	0%	0%	75%	25%	0%	0%
Tot.	8,7%	39,1%	39,1%	13%	56%	36%	4%	4%	40%	46,7%	13,3%	0%

	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale p = 0.130				Istituto Tecnico n.s.			
G.S.	0%	50%	0%	50%	25%	25%	25%	25%	0%	100%	0%	0%
G.S. NO	5,3%	31,6%	31,6%	31,6%	51,9%	40,7%	3,7%	3,7%	40%	46,7%	13,3%	0%
Am Str	4,8%	33,3%	28,6%	33,3%	48,4%	38,7%	6,5%	6,5%	37,5%	50%	12,5%	0%
2012	Liceo p = 0.181				Istituto Professionale p = 0.051				Istituto Tecnico p = 0.196			
G.S.	33,3%	33,3%	0%	33,3%	33,3%	33,3%	0%	33,3%	0%	50%	50%	0%
G.S. NO	5%	40%	45%	10%	59,1%	36,4%	4,5%	0%	46,2%	46,2%	7,7%	0%
Tot.	8,7%	39,1%	39,1%	13%	56%	36%	4%	4%	40%	46,7%	13,3%	0%

e) Dovrebbe essere permesso di indossare simboli religiosi nei luoghi di studio e di lavoro

	Liceo				Istituto Professionale				Istituto Tecnico			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Veneto 2008	34,60%	39,64%	8,78%	13,85%	44,06%	28,50%	11,06%	14,17%	-	-	-	-
Verona Ottobre 2011 p = 0.023	23,8%	38,1%	19%	19%	40%	43,3%	13,3%	3,3%	75%	12,5%	12,5%	0%
Verona Giugno 2012 p = 0.156	21,7%	43,5%	30,4%	4,3%	32%	40%	16%	12%	60%	13,3%	13,3%	13,3%

	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale p = 0.360				Istituto Tecnico n.s.			
M	40%	40%	20%	0%	35,7%	46,4%	14,3%	3,6%	66,7%	16,7%	16,7%	0
F	13,3%	40%	20%	26,7%	100%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%
Tot	20%	40%	20%	20%	40%	43,3%	13,3%	3,3%	75%	12,5%	12,5%	0%
2012	Liceo p = 0.088				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = -			
M	60%	40%	0%	0%	28,6%	42,9%	19%	9,5%	60%	13,3%	13,3%	13,3%
F	11,1%	44,4%	38,9%	5,6%	50%	25%	0%	25%	-	-	-	-
Tot	21,7%	43,5%	30,4%	4,3%	32%	40%	16%	12%	60%	13,3%	13,3%	13,3%

⁵⁶ Variabile di raggruppamento “Avere/non avere almeno un genitore straniero”

f) Chi risiede in Italia dovrebbe avere il diritto di voto indipendentemente dall'origine etnica

	Liceo				Istituto Professionale				Istituto Tecnico			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Veneto 2008	38,33%	35,23%	7,57%	17,62%	54,19%	28,09%	4,50%	11,36%	-	-	-	-
Verona Ottobre 2011 p = 0.002	9,5%	9,5%	33,3%	47,6%	51,6%	29%	12,9%	6,5%	22,2%	27,8%	22,2%	27,8%
Verona Giugno 2012 p = 0.006	13%	26,1%	43,5%	17,4%	64%	16%	16%	4%	40%	40%	6,7%	13,3%

	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
2011	Liceo p = -				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = 0.041			
Am Str	9,5%	9,5%	33,3%	47,6%	51,7%	27,6%	13,8%	6,9%	7,7%	23,1%	30,8%	38,5%
Am Str NO	-	-	-	-	50%	50%	0%	0%	60%	40%	0%	0%
Tot.	9,5%	9,5%	33,3%	47,6%	51,6%	29%	12,9%	6,5%	22,2%	27,8%	22,2%	27,8%
2012	Liceo p = -				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
Am Str	13%	26,1%	43,5%	17,4%	55%	20%	20%	5%	27,3%	45,5%	9,1%	18,2%
Am Str NO	-	-	-	-	100%	0%	0%	0%	75%	25%	0%	0%
Tot.	13%	26,1%	43,5%	17,4%	64%	16%	16%	4%	40%	40%	6,7%	13,3%

	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
2011	Liceo p = 0.044				Istituto Professionale p = 0.066				Istituto Tecnico n.s.			
M	0%	40%	40%	20%	51,7%	31%	13,8%	3,4%	15,4%	30,8%	23,1%	30,8%
F	13,3%	0%	26,7%	60%	50%	0%	0%	50%	40%	20%	20%	20%
Tot	10%	10%	30%	50%	51,6%	29%	12,9%	6,5%	22,2%	27,8%	22,2%	27,8%
2012	Liceo p = 0.174				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = -			
M	20%	0%	80%	0%	66,7%	19%	14,3%	0%	40%	40%	6,7%	13,3%
F	11,1%	33,3%	33,3%	22,2%	50%	0%	25%	25%	-	-	-	-
Tot	13%	26,1%	43,5%	17,4%	64%	16%	16%	4%	40%	40%	6,7%	13,3%

	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale p = 0.110				Istituto Tecnico n.s.			
G.S.	0%	0%	100%	0%	0%	50%	25%	25%	0%	0%	50%	50%
G.S. NO	10,5%	10,5%	26,3%	52,6%	59,3%	25,9%	11,1%	3,7%	26,7%	26,7%	20%	26,7%
Am Str	9,5%	9,5%	33,3%	47,6%	51,6%	29%	12,9%	6,5%	23,5%	23,5%	23,5%	29,4%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale p = 0.013				Istituto Tecnico n.s.			
G.S.	0%	33,3%	66,7%	0%	0%	33,3%	33,3%	33,3%	0%	50%	0%	50%
G.S. NO	15%	25%	40%	20%	72,7%	13,6%	13,6%	0%	46,2%	38,5%	7,7%	7,7%
Tot.	13%	25,1%	43,5%	17,4%	64%	16%	16%	4%	40%	40%	6,7%	13,3%

g) In televisione bisognerebbe dare più spazio a persone di diversa origine etnica

	Liceo				Istituto Professionale				Istituto Tecnico			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Veneto 2008	27,02%	47,21%	13,82%	10,08%	41,11%	42,88%	7,34%	6,80%	-	-	-	-
Verona Ottobre 2011 p = 0.008	19%	33,3%	19%	28,6%	41,9%	51,6%	3,2%	3,2%	33,3%	44,4%	22,2%	0%
Verona Giugno 2012 p = 0.002	4,3%	47,8%	43,5%	4,3%	56%	36%	4%	4%	46,7%	40%	13,3%	0%

	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale p = 0.001				Istituto Tecnico n.s.			
M	20%	60%	0%	20%	41,4%	55,2%	0%	3,4%	23,1%	53,8%	23,1%	0%
F	20%	20%	26,7%	33,3%	50%	0%	50%	0%	60%	20%	20%	0%
Tot	20%	30%	20%	30%	41,9%	51,6%	3,2%	3,2%	33,3%	44,4%	22,2%	0%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale p = 0.131				Istituto Tecnico p = -			
M	0%	80%	20%	0%	57,1%	38,1%	4,8%	0%	46,7%	40%	13,3%	0%
F	5,6%	38,9%	50%	5,6%	50%	25%	0%	25%	-	-	-	-
Tot	4,3%	47,8%	43,5%	4,3%	56%	36%	4%	4%	46,7%	40%	13,3%	0%

⁵⁷ Variabile di raggruppamento “Avere/non avere almeno un genitore straniero”

h) Bloccare l'accesso agli extracomunitari

	Liceo				Istituto Professionale				Istituto Tecnico			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Veneto 2008	36,49%	28,36%	14,45%	18,82%	19,76%	31,59%	15,27%	31,51%	-	-	-	-
Verona Ottobre 2011 p = 0.000	90,5%	9,5%	0%	0%	22,6%	22,6%	25,8%	29%	27,8%	27,8%	11,1%	33,3%
Verona Giugno 2012 p = 0.002	73,9%	17,4%	8,7%	0%	20%	28%	28%	24%	20%	46,7%	20%	13,3%

	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = 0.146			
M	100%	0%	0%	0%	20,7%	20,7%	27,6%	31%	15,4%	38,5%	15,4%	30,8%
F	93,3%	6,7%	0%	0%	50%	50%	0%	0%	60%	0%	0%	40%
Tot	95%	5%	0%	0%	22,6%	22,6%	25,8%	29%	27,8%	27,8%	11,1%	33,3%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = -			
M	80%	20%	0%	0%	19%	28,6%	28,6%	23,8%	20%	46,7%	20%	13,3%
F	72,2%	16,7%	11,1%	0%	25%	25%	25%	25%	-	-	-	-
Tot	73,9%	17,4%	8,7%	0%	20%	28%	28%	24%	20%	46,7%	20%	13,3%

	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
2011	Liceo p = -				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
Am Str	90,5%	9,5%	0%	0%	24,1%	20,7%	24,1%	31%	38,5%	30,8%	7,7%	23,1%
Am Str NO	-	-	-	-	0%	50%	50%	0%	0%	20%	20%	60%
Tot.	90,5%	9,5%	0%	0%	22,6%	22,6%	25,8%	29%	27,8%	27,8%	11,1%	33,3%
2012	Liceo p = -				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = 0.066			
Am Str	73,9%	17,4%	8,7%	0%	15%	35%	25%	25%	27,3%	54,5%	18,2%	0%
Am Str NO	-	-	-	-	40%	0%	40%	20%	0%	25%	25%	50%
Tot.	73,9%	17,4%	8,7%	0%	20%	28%	28%	24%	20%	46,7%	20%	13,3%

	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
2011	Liceo p = 0.040				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
G.S.	50%	50%	0%	0%	50%	0%	25%	25%	50%	50%	0%	0%
G.S. NO	94,7%	5,3%	0%	0%	18,5%	25,9%	25,9%	29,6%	26,7%	20%	13,3%	40%
Am Str	90,5%	9,5%	0%	0%	22,6%	22,6%	25,8%	29%	29,4%	23,5%	11,8%	35,3%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
G.S.	66,7%	0%	33,3%	0%	33,3%	0%	33,3%	33,3%	50%	50%	0%	0%
G.S. NO	75%	20%	5%	0%	18,2%	31,8%	27,3%	22,7%	15,4%	46,2%	23,1%	15,4%
Tot.	73,9%	17,4%	8,7%	0%	20%	28%	28%	24%	20%	46,7%	20%	13,3%

i) Le scuole con pochi studenti di diversa origine etnica funzionano meglio

	Liceo				Istituto Professionale				Istituto Tecnico			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Veneto 2008	48,50%	28,91%	8,17%	12,55%	35,66%	32,35%	14,23%	15,89%	-	-	-	-
Verona Ottobre 2011 p = 0.069	66,7%	23,8%	9,5%	0%	32,3%	29%	22,6%	16,1%	33,3%	38,9%	5,6%	22,2%
Verona Giugno 2012 p = 0.012	65,2%	21,7%	13%	0%	25%	12,5%	33,3%	29,2%	20%	26,7%	33,3%	20%

	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale p = 0.156				Istituto Tecnico n.s.			
M	60%	40%	0%	0%	34,5%	24,1%	24,1%	17,2%	38,5%	38,5%	7,7%	15,4%
F	73,3%	13,3%	13,3%	0%	0%	100%	0%	0%	20%	40%	0%	40%
Tot	70%	20%	10%	0%	32,3%	29%	22,6%	16,1%	33,3%	38,9%	5,6%	22,2%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = -			
M	60%	20%	20%	0%	23,8%	14,3%	33,3%	28,6%	20%	26,7%	33,3%	20%
F	66,7%	22,2%	11,1%	0%	33,3%	0%	33,3%	33,3%	-	-	-	-
Tot	65,2%	21,7%	13%	0%	25%	12,5%	33,3%	29,2%	20%	26,7%	33,3%	20%

⁵⁸ Variabile di raggruppamento “Avere/non avere almeno un genitore straniero”

	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
2011	Liceo p = -				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = 0.120			
Am Str	66,7%	23,8%	9,5%	0%	34,5%	31%	20,7%	13,8%	38,5%	46,2%	7,7%	7,7%
Am Str NO	-	-	-	-	0%	0%	50%	50%	20%	20%	0%	60%
Tot	66,7%	23,8%	9,5%	0%	32,3%	29%	22,6%	16,1%	33,3%	38,9%	5,6%	22,2%
2012	Liceo p = -				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico p = 0.011			
Am Str	65,2%	21,7%	13%	0%	25%	10%	35%	30%	27,3%	27,3%	45,5%	0%
Am Str NO	-	-	-	-	25%	25%	25%	25%	0%	25%	0%	75%
Tot	65,2%	21,7%	13%	0%	25%	12,5%	33,3%	29,2%	20%	26,7%	33,3%	20%

	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
2011	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
G.S.	50%	50%	0%	0%	50%	25%	-	25%	100%	0%	0%	0%
G.S. NO	68,4%	21,1%	10,5%	0%	29,6%	29,6%	25,9%	14,8%	26,7%	40%	6,7%	26,7%
Am Str	66,7%	23,8%	9,5%	0%	32,3%	29%	22,6%	16,1%	35,3%	35,3%	5,9%	23,5%
2012	Liceo n.s.				Istituto Professionale n.s.				Istituto Tecnico n.s.			
G.S.	100%	0%	0%	0%	33,3%	33,3%	-	33,3%	50%	50%	0%	0%
G.S. NO	60%	25%	15%	0%	23,8%	9,5%	38,1%	28,6%	15,4%	23,1%	38,5%	23,1%
Tot.	65,2%	21,7%	13%	0%	25%	12,5%	33,3%	29,2%	20%	26,7%	33,3%	20%

⁵⁹ Variabile di raggruppamento “Avere/non avere almeno un genitore straniero”

Allegato 7

Esiti degli incidenti critici (tabelle esplicative)

1. Risultati non interpretabili (risposte dubbie/non date/contraddittorie)

	1° domanda Cosa è successo?	2° domanda Cosa provano le persone coinvolte?	3° domanda Come ti comporteresti tu in questa situazione?
Novembre 2010 (Tot. 71)	25,3% (18)	36,6% (26)	35,2% (25)
Ottobre 2011 (Tot. 61)	29,5% (18)	47,5% (29)	52,4% (32)
Giugno 2012 (Tot. 71)	42,2% (30)	29,5% (21)	33,8% (24)

2. Distribuzione delle risposte per ciascuna domanda nelle tre somministrazioni⁶⁰

	Che cosa è successo?					Che cosa sentono e provano le persone coinvolte?					Come ti comporteresti tu a questo punto?				
	R	D	M	Ac	Ad	R	D	M	Ac	Ad	R	D	M	Ac	Ad
Nov. 2010	(8) 11,2%	(2) 2,8%	(5) 7,04%	(26) 36,6%	(12) 16,9%	(6) 8,4%	(2) 2,8%	(21) 29,5%	(9) 12,6%	(7) 9,8%	(2) 2,8%	(3) 4,2%	(17) 23,9%	(4) 5,6%	(20) 28,1%
Ott. 2011	(1) 1,6%	(3) 4,9%	(23) 37,7%	(9) 14,7%	(7) 11,4%	(1) 1,6%	0% 0%	(23) 37,7%	(3) 4,9%	(5) 8,1%	(1) 1,6%	(1) 1,6%	(14) 22,9%	(4) 6,5%	(9) 14,7%
Giugno 2012	0% 0%	(3) 4,2%	(23) 32,3%	(9) 12,6%	(6) 8,4%	(8) 11,2%	(3) 4,2%	(29) 40,8%	(3) 4,2%	(7) 9,8%	(3) 4,2%	(7) 9,8%	(6) 8,4%	(12) 16,9%	(19) 26,7%

⁶⁰ In questa tabella le sigle fanno riferimento agli stadi individuati nel DMIS di Bennett (1993): **r**ifiuto, **d**ifesa, **m**inimizzazione, **a**ccettazione, **a**dattamento cognitivo.

Allegato 8

Esempio di Unità di Apprendimento realizzata con la *Group Investigation*

Titolo attività: *Punto vendita dell'azienda scolastica di San Pietro in Cariano*

Classe: IV A
2011-maggio 2012

Durata dell'intervento: novembre

Competenze (cognitive) attese: lo studente

- ha consapevolezza delle diverse implicazioni connesse alla conduzione di un'attività produttiva e commerciale
- ha migliorato le competenze informatiche e la dimestichezza con i relativi strumenti

Competenze sociali: gli studenti

- costruiscono gruppi di lavoro basati su interessi convergenti
- organizzano il gruppo di lavoro autonomamente e in vista di un obiettivo
- gestiscono emotivamente e valorizzare a fini produttivi le diversità interne al gruppo
- propongono l'identità del gruppo all'interno di una comunità di ricerca
- fronteggiano le situazioni di crisi e di conflitto

Modalità utilizzata per attivare l'interdipendenza tra i membri del gruppo:

Articolazione delle fasi del lavoro	Tempi	Organizzazione alunni
1. La classe stabilisce i sottoargomenti e si organizza in gruppi di ricerca	a. novembre 2011	lavoro in plenaria in aula coordinato dai docenti e dalla formatrice
i membri della classe condividono e confrontano le pre-conoscenze sul macro-argomento si evidenziano gli interessi culturali e professionali mediante sondaggio individuale scritto		
2. I gruppi pianificano le loro ricerche	b. novembre 2011	lavoro in sottogruppi in aula
gli studenti individuano specifici ruoli all'interno del gruppo compilando una scheda fornita dal docente		

3. I gruppi svolgono le loro ricerche i gruppi consegnano risultati parziali delle ricerche effettuate sia in classe che in orario extrascolastico, attivando autonomamente i diversi ruoli individuati e rispettando scadenze disposte dai docenti	c. dicembre – aprile 2011	lavoro in sottogruppi in aula con materiale fornito dai docenti e reperito dagli studenti tramite web
		lavoro domestico individuale secondo il ruolo assunto nel gruppo visite aziendali e raccolta documenti, foto, testimonianze, anche in coppia o in gruppo, in orario extrascolastico
4. I gruppi pianificano le loro presentazioni Il docente promuove un momento di discussione in plenaria, proponendo e mostrando alcuni esempi circa le diverse possibili modalità di presentazione Il docente dispone che i coordinatori dei gruppi si consultino e si accordino per la decisione finale	d. aprile 2012	Discussione in plenaria Riunione dei coordinatori
5. I gruppi effettuano le loro presentazioni Tutti i membri del gruppo presentano almeno una parte del lavoro Tutti i membri del gruppo sono interpellati dai docenti, dai compagni e dal direttore per chiarire ed approfondire i contenuti della presentazione	e. maggio 2012	Presentazione con diapositive in aula magna, con tutti i docenti, direttore e altra classe
6. Insegnante e studenti valutano i progetti I docenti promuovono momenti di discussione in classe sui risultati del lavoro (in fase intermedia e a conclusione) I docenti si riuniscono per concordare criteri e modalità di valutazione Docenti, Direttore/committente e studenti si confrontano sui risultati del lavoro nel momento delle presentazioni dei gruppi I docenti si riuniscono per valutare le presentazioni finali	f. gennaio 2012 e maggio 2012	Discussioni in plenaria

I docenti si confrontano informalmente e via e-mail per la costruzione e la valutazione delle prove individuali		

Criteri per l'organizzazione degli studenti (quantità/quantità e qualità/come)

Gruppi da 2 o 3 studenti, formati in base ad interessi culturali/professionali convergenti

Organizzazione dello spazio

Uso di aula ordinaria (tavoli da 2-3 banchi nella stesa aula) e laboratorio informatico (1 pc per gruppo). 2 riunioni dei coordinatori dei gruppi (una presso aula docenti con la presenza del Direttore e una in altra aula)

Produzione di materiali per l'intervento cooperativo

Modulistica per l'organizzazione del gruppo docenti (distribuzione di argomenti, orari, disponibilità, recapiti; calendario attività; griglie di valutazione; foglio excel per valutazioni)

Modulistica fornita dai docenti agli studenti (scheda organizzazione gruppo etc.)

Fonti informative fornite dai docenti, da analizzare e selezionare a cura degli studenti

Fonti web reperite dagli studenti

Relazioni e fotografie di visite aziendali a cura degli studenti

Presentazioni di gruppo in Microsoft Powerpoint

Verifica di gruppo

Presentazione mediante Microsoft Powerpoint nell'aula magna dell'Istituto, alla presenza di tutti i docenti coinvolti, del Direttore di sede/Committente, della formatrice esterna e di un'altra classe IV dell'Istituto

Verifica individuale

Prova scritta unica, con domande a risposta sintetica sui diversi sottoargomenti e due domande di approfondimento sul sottoargomento di specifica pertinenza del gruppo.

Prova scritta di inglese sul sottoargomento "marketing"

Le due prove sono state valutate congiuntamente, con la collaborazione dei docenti e hanno dato luogo ad un unico voto complessivo individuale.

Avvertenze per la compilazione:

- Per ciascuna fase descrivi i punti salienti
- Alla fine esplicita almeno tre criticità e tre punti di forza del lavoro svolto
- Pensi che utilizzerai ancora questo approccio cooperativo? Se sì, con quali nuovi accorgimenti?

CRITICITÀ:

- Difficoltà logistico-organizzative e di gestione delle diversità culturali tra i docenti
- Difficoltà a condividere e formalizzare la valutazione delle competenze sociali
- Resistenze degli studenti a passare dalla fase di group investigation alla fase di valutazione/autovalutazione (lavoro percepito come "estraneo" alla normale sfera di pertinenza dell'attività scolastica)

PUNTI DI FORZA:

- Opportunità di confronto tra docenti, pur nelle difficoltà.
- Presa di coscienza e condivisione tra studenti e docenti degli ostacoli culturali ed organizzativi e delle possibili modalità per fronteggiare tali ostacoli
- Occasione di riflessione, sia per gli studenti che per i docenti, sul significato e la funzione della valutazione delle competenze
- Clima “rilassato”, che ha favorito la gestione più serena di alcune difficoltà individuali.

FUTURO UTILIZZO DELLA G.I.

Sì, a condizione che si possa costruire un percorso maggiormente strutturato dal punto di vista istituzionale/organizzativo, con diretto investimento da parte del Dirigente Scolastico e del Consiglio di Classe e con più chiara definizione delle modalità di valutazione.

Bibliografia

- Abdallah-Pretceille M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle. Exploration interculturelle et science sociale*, Paris : Anthropos.
- Addison R.B. (1999). A Grounded Hermeneutic Editing Approach. In B.F. Crabtree, W.L. (eds). *Doing Qualitative Research* (pp. 145-161). Sage: Thousands Oaks (CA).
- Ajello A.M. (2001). *Apprendimento e competenza: un nodo attuale*. In <http://www.edscuola.it/archivio/antologia/scuolacitta/ajello.pdf> (ultima consultazione: 17 gennaio 2013).
- Alegre M.A. (2004). *Adolescent Geographies in Secondary Education. The positioning of immigrant students within the relational and cultural maps developed in school context*. (Tesi di dottorato, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona).
- Alleman-Ghionda C. (2009). From intercultural Education to the Inclusion of Diversity: Theories and Policies in Europe. In J.A. Banks (Ed). *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 134-145). New York-London: Routledge.
- Alleman-Ghionda C. (2009). From intercultural education to the inclusion of diversity: Theories and Policies in Europe. In J.A. Banks (Ed.). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. (pp. 134-145). Oxford: Routledge, Taylor & Francis.
- Almog T., Hertz-Lazarowitz R. (1999). Teachers as peer learners: Investigation in an advanced technological learning environment. In A.M. O'Donnell, A. King (Eds.). *Cognitive Perspectives on Peer Learning*. (pp. 285-313). New Jersey: Erlbaum Press.

- Allport G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison Wiley.
- Altet M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation: le savoir-analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (Dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 27-40). Bruxelles: de Boeck.
- Amir Y. (1969). Contact hypothesis in ethnic relations. *Psychological Bulletin*, 71, pp. 319-342.
- Amir Y., Sharan Sh., Bizman A., Rivner M., Ben-Ari R. (1978). Attitude Change in Desegregated Israeli High Schools. *Journal of Educational Psychology*, 70 (2), pp. 129-136.
- Amir Y., Sharan S., Ben-Ari, R. (1984). *School desegregation: Cross-cultural perspectives*. Hillsdale, N.J: L. Erlbaum.
- Aquario D., Castelnuovo A., Fornasari A., Painsi A., Spotti M.C., Surian A., Zamparelli S. (2008). *L'altro/a tra noi. La percezione dei confini da parte delle e degli adolescenti italiani*. Colle Val d'Elsa: Biblioteca della Fondazione.
- Archambault R. (a cura di) (1964). *John Dewey on education. Selected writings*. Chicago: University of Chicago Press.
- Armstrong, F., Armstrong, D., Barton, L. (Eds.). (2000). *Inclusive education: Policy, contexts, and comparative perspectives*. London: Fulton.
- Aronson E., Blaney N., Stephan C., Sikes J., Snapp M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Augé M. (2009). *Che fine ha fatto il futuro? Dai non luoghi al non tempo*. Milano: Eléuthera (Ed. or. *Ou est passé l'avenir?* Paris: Éditions du Panama, 2008).

- Augelli A. (2010). Aver cura delle fragilità. In V. Iori, A. Augelli, D. Bruzzone, E. Musi. *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale* (pp.65-72). Milano: Franco Angeli.
- Augelli A. (2010). Costruire sapere dall'esperienza. In V. Iori, A. Augelli, D. Bruzzone, E. Musi. *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale* (pp.15-23). Milano: Franco Angeli.
- Bachtin M.M. (1981). *The dialogical imagination*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Baldacci M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Balducci E. (1996). *L'altro. Un orizzonte profetico*, S. Domenico di Fiesole (Fi): ECP.
- Baines E., Blatchford P., Kutnick P. (2008). Pupil grouping for learning: developing a social pedagogy for the classroom. In R. M. Gillies, A. Ashman, J. Terwel (Eds.). *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom*. New York: Springer-Verlag.
- Banks J.A. (1995). *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan.
- Banks, J. A. (2004). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *The educational forum*, 68 (4), pp. 289–298.
- Banks J. A., Banks, C. A. M., Cortés, C. E., Hahn, C. L., Merryfield, M. M., Moodley, K. A. (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle: Center for Multicultural Education, University of Washington.
- Banks J.A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37,(3), pp. 129–139.

- Barnes D. (1977). *Communication and Learning in Small Groups*. London: Routledge & Kegan P.
- Bassi D. (1910). *Gli altri. Saggi di educazione*. Città di Castello: Edit. Cooperativa.
- Batelaan P. (ed) (1998). *Towards an equitable classroom. Cooperative Learning in Intercultural Education in Europe*. Hilversum: International Association for Intercultural Education (IAIE).
- Bateson G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi (Ed. or.: *Steps to an Ecology of Mind*. Chandler Publishing Co, 1972).
- Bauman Z. (2006). *Vita liquida*. Roma: Laterza. (Ed. or.: *Liquid Life*. Cambridge-Malden: Polity Press, 2005).
- Bauman Z. (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson.
- Beccegato Santelli L. (2006). *Riconoscimento e rispetto. Principi portanti dell'educazione interculturale*. In A. Portera (a cura di). *Educazione interculturale nel contesto internazionale* (pp. 143-154). Milano: Guerini & Associati.
- Bell J. (1999) *Doing your Research Project*. Buckingham: Open University Press. (Edizione originale pubblicata 1987).
- Benasayag M., Del Rey A. (2008). *Elogio del conflitto*. Milano: Feltrinelli 2008 (Ed. or. *Éloge du conflit*. La Découverte: Paris, 2007).
- Benhabib S. (2002). *The claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton: Princeton University Press.
- Bennet M., Bennett J. (1993). Towards Ethnorelativism. In R.M. Paige (Ed.). *Education for the intercultural experience*. (pp. 21-71). Yarmouth (ME): Intercultural Press.
- Bennett A. (2004). Case Study Methods: Design, Use, and Comparative Advantages. In F. Detlef Sprinz, Y. Wolinsky-Nahmias. *Models, Numbers, and Cases: Methods for Studying International Relations* (pp. 19-55). Michigan: University of Michigan Press.

- Berg E. (2008). *Involvement in College Experiences and the Development of Intercultural Competence in College Students*. In <http://www2.gvsu.edu/berge/EG%20BERG%20Draft%20Lit%20Review%20-%20Depth.pdf> (ultima consultazione: 17 gennaio 2013).
- Bereiter C., Scardamalia M. (1993). *Surpassing Ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Bertolini P. (1998). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bichi R. (2002), *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Milano, Vita e Pensiero.
- Blaney N.T., Stephan S., Rosenfield D., Aronson E., Sikes J. (1977). Interdependence in the Classroom: A field study. *Journal of Educational Psychology*, 32, pp. 519-530.
- Blatchford, P., Baines, E., Rubie-Davies, C., Bassett, P., and Chowne, A (2006) The effect of a new approach to group-work on pupil-pupil and teacher-pupil interaction. *Journal of Educational Psychology* 98, pp. 750-765.
- Black P., Harrison C., Lee C., Marshall, B., Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), pp. 9–21
- Bogdan R.G., Biklen S.K. (1992). *Qualitative Research for Education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel and A.H. Halsey (Eds). *Power and ideology in education*. (pp. 487-511). New York, NY: Oxford University Press.
- Bove C. (2009). *Ricerca educativa e formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Brannen, J. (1992). *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative*

Research. Aldershop: Ashgate Publishing Limited.

Brannen J. (2005). *Mixed Method research: A discussion paper* (Economic and Social Research Council National Centre for Research Methods Review Papers). In

<http://eprints.ncrm.ac.uk/89/1/MethodsReviewPaperNCRM-005.pdf>.

(ultima consultazione: 17 gennaio 2013).

Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino (Ed. or.: *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: [Harvard University Press](#), 1979)

Brown R. (2005). *Psicologia sociale del pregiudizio*. Bologna: Il Mulino (Ed. or.: *Prejudice. Its social psychology*. Oxford: Blackwell, 1995).

Bruner J. (1972). *The relevance of education*. Harmondsworth, England: Penguin.

Bruzzone D. (2010). L'operatore sociale come professionista riflessivo. In V. Iori, A. Augelli, D. Bruzzone, E. Musi. *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale* (pp. 34-42). Milano: Franco Angeli.

Buber M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. (a cura di Andrea Poma). Cinisello Balsamo: San Paolo. (Ed. or. *Das dialogische Prinzip*. Heidelberg: Lambert Schneider, 1984⁵; Über das Erzieherische. In M. Buber. *Werke I. Schriften zur Philosophie*, pp. 787-808, Monaco/Heidelberg, Kösel e Lambert Schneider, 1962; Urdistanz und Beziehung. In M. Buber. *Werke I*, pp. 411-423, cit.)

Byram M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clavedon: Multilingual Matters.

- Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A. (2007) (a cura di). *Rapporto Giovani - Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia (2007)*. Bologna: Il Mulino.
- Cacciamani S. (2008). *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (2001). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (2006). L'intercultura a scuola: la frontiera dei saperi. In A. Portera (a cura di). *L'educazione interculturale nel contesto internazionale*. (pp. 167-172). Milano: Guerini e Associati.
- Cambi F. (2010). L'intercultura e l'idea di "confine" . Appunti pedagogici. *Pedagogika. Anno XIV, I*, pp. 10-17.
- Canto-Sperber M., Dupuy J.P. (2001). Competencies for the good life and the good society. In D.S. Rychen and L.H. Salganik (Eds.). *Defining and selecting key competencies* (pp. 67-92). Göttingen, Germany: Hogrefe and Huber.
- Carr W., Kemmis S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer.
- Cascao Guedes M.J., Gillert A., Haji-Kella M. (2000) *Intercultural Learning*. Strasburgo.
- Castelnuovo A. (2008). Contatto e pregiudizio: presupposti teorici. In D. Aquario et al. *L'altro/a tra noi. La percezione dei confini da parte delle e degli adolescenti italiani* (pp. 41-44). Colle Val d'Elsa: Biblioteca della Fondazione.
- Catarci M. (2004). *All'incrocio dei saperi. Una didattica per una società multiculturale*. Roma: Anicia.
- Cavaleri P. (2007). *Vivere con l'altro. Per una cultura della relazione*. Roma: Città Nuova.

- Ceriani A. (2007). Presentazione dell'edizione italiana. In D.S. Rychen, L. Hersh Salganik (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole* (pp. 11-13). Milano: Franco Angeli.
- Cherryholmes C.H. (1992). Notes on Pragmatism and Scientific Realism. *Educational Researcher*, 21(6), pp. 13-17.
- Chiari G. (1995). Le dimensioni sociologiche del processo di apprendimento/insegnamento. In: G. Ceccatelli Gurrieri, (a cura di). *Qualificare per la formazione. Il ruolo della sociologia*, Milano, Vita e Pensiero.
- Chiari G. (1997). Metodi e modelli didattici. *Scuola Democratica*, 2-3, pp. 125-154.
- Chiari G. (1999). Prefazione all'edizione italiana. In E.G. Cohen. *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni e attività* (pp. 9-15). Trento: Erickson.
- Chiari G. (2011). *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*. Quaderno 57. Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale. Università degli Studi di Trento. In <http://www.unitn.it/files/download/8701/quad57.pdf>. (ultima consultazione: 17 gennaio 2013).
- Chryssochou X. (2006). *Diversità culturali. Psicologia sociale della differenza*. Torino: UTET (Ed. or. *Cultural Diversity. Its Social Psychology*. Oxford: Blackwell Publishers, 2004)
- Ciucci F. (2012). L'intervista nella valutazione e nella ricerca sociale. Milano: Franco Angeli.
- Clarke J. (1994). Pieces of the puzzle: The Jigsaw method. In Sh. Sharan (Ed.). *Handbook of Cooperative Learning methods* (pp. 34-50). Westport, CT: Greenwood Press.
- Cohen E., Lotan A., Catanzarite L. (1990). Treating status problems in

the cooperative classroom. In Sh. Sharan (a cura di). *Cooperative Learning: Theory and Research* (pp. 203-229). New York: Praeger.

Cohen, E.G. (1999). *Organizzare I gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Trento: Erickson. (Ed. or. *Designing groupworks: Strategies for Heterogeneous Classroom*. New York: Teachers College Press, 1972).

Cohen E. G., Lotan, R. A. (Eds.). (1997). *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. New York: Teachers College Press.

Cohen E.G., Lotan R.A., Whitcomb J.A., Balderrama M.V., Cossey R., Swanson P.E. (1994). Complex Instruction: Higher-Order thinking in heterogeneous classrooms. In Sh. Sharan (Ed). *Handbook of Cooperative Learning methods* (pp. 82 – 96). Westport, CT: Greenwood Press.

Cohen, E.G., Lotan, R.A., Scarloss, B.A., & Arellano, A. R. (1999). Complex instruction: Equity in cooperative learning classrooms. *Theory into Practice*, 38, pp. 80 – 86.

Cohen L., Manion L., Morrison K.R.B. (2004). *A Guide to Teaching Practice*. London: Routledge.

Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007). *Research methods in education*. Abingdon, Oxon: Routledge. (Edizione originale pubblicata 1999).

Cohen-Emerique M. (1993). La formation des enseignants: pour une approche interculturelle. In *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens en 1993*. Proceedings from the Nancy symposium - January 1992.

Cohen-Emerique M. (1999), Gli ostacoli alla relazione ed alla comunicazione interculturale: l'approccio interculturale per superarli. In: G. Ianni (a cura di). *Educare nella differenza. Paradigmi scelte e*

- strategie in mutamento*. (pp. 105-130). IRRSEA Toscana: Commissione Comunità Europea, Ministero Pubblica Istruzione.
- Comoglio M., Cardoso M.A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Comoglio M. (1999). *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Comoglio M. (1999). Quaderni di animazione sociale: *Il Cooperative Learning*. Torino. *Animazione sociale*. 1999.
- Coonan C.M. *La ricerca-azione*. In http://venus.unive.it/aliasve/moduli/didattica_intercultura/ricerca_azione.pdf. (ultima consultazione: 17 gennaio 2013).
- Consiglio d'Europa (2008). Libro bianco sul dialogo interculturale «Vivere insieme in pari dignità». Ministero per i beni e le attività culturali. In http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf. (ultima consultazione: 17 gennaio 2013)
- Contini M. (2006). Categorie e percorsi del problematicismo pedagogico. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 1, pp. 51-65.
- Corbett H., Firestone W., Rossman G. (1987). Resistance to planned change and the sacred in school cultures. *Educational Administration Quarterly*, 23 (4), pp. 36–59.
- Corbin A., Strauss J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Cooper L., Johnson D.W., Johnson R.T., Wilderson F. (1980). The effects of cooperative, competitive and individualistic experiences on interpersonal attraction among heterogeneous peers. *Journal of Social Psychology*, 111, pp. 243-252.

- Corbetta P. (2003). *La ricerca sociale. Metodologie e tecniche*. Bologna: Il Mulino.
- Corey S. M. (1952) Action Research by Teachers and the Population Sampling Problem. *Journal of Educational Psychology*. XLIII (October), pp. 331–338.
- Corrao S. (2000). *Il focus group*. Roma: Carocci.
- Curci S. (2002). *La Pedagogia del volto. Educare dopo Lévinas*. Bologna: EMI.
- Cushner K., Landis D. (1996). The intercultural sensitizer. In D. Landis, S. R. Bhagat (Eds.). *Handbook of intercultural training* (pp. 198-202). California: Sage Publications.
- Damiano E. (1998). *Homo migrans. Discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Damini M., Surian A. (2012a). Cooperative learning e valutazione in contesti multiculturali. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa anno V – dicembre 2012*, pp. 83-95.
- Damini M., Surian A. (2012b). L'uso degli incidenti critici nella valutazione dello sviluppo delle competenze interculturali. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa - anno V - numero speciale - ottobre 2012*, pp. 291-302.
- Darling-Hammond L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), pp. 300-314.
- Dawson S., Manderson L., Tallo V.L. (1993). *A Manual for the Use of Focus Group*. Boston: International Nutrition Foundation for Developing Countries.
- Deardorff D.K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10,(3), pp. 241-266.

- Deardorff D.K. (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage.
- DeCharms R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Deci E. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- De Frankrijker H. (1998) Cross-cultural learning from incidents, the critical incident method: some applications concerning the practice of teacher education and parent support. *European Journal of Intercultural Studies*, 9(1), pp. 55-70
- Delors J. (1997). *L'educazione: un tesoro è nascosto dentro. Rapporto della Commissione Internazionale sull'educazione per il Ventunesimo secolo*. Roma: Armando.
- De Martino E. (1977). *La fine del mondo. Contributo alle analisi delle apocalissi culturali*. Torino: Einaudi.
- Demetrio D. (1995). Oltre le nicchie, per nuovi agorà. La pedagogia interculturale come approccio relazionale. In E. Criscione, S. De La Pierre (a cura di). *Gli spazi dell'identità. Studi sulla nuova immigrazione, la scuola pubblica e la pluralità culturale*. Franco Angeli: Milano.
- Demetrio D., Favaro G. (2002). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: Franco Angeli.
- Demetrio D. (2009). *L'educazione non è finita*. Milano: Cortina.
- Derrida J. (2000). *Sull'ospitalità*. Milano: Baldini & Castoldi. (Ed. or. *De l'hospitalité*. Paris: Calmann-Levy, 1997).
- Deschamps J.C., Brown R. (1983). Superordinate goals and intergroup conflict. *British Journal of Social Psychology*. Vol.22 (3), pp. 189–195.
- Desinan C. (1996). *Orientamenti di educazione interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Deutsch M. (1949). *A Theory of Cooperation and Competition*.

Human Relations, 2, pp. 129-152.

DeVries D.L., Slavin R. (1978). Team-Games-Tournaments: a Research Review. *Journal of Research and Development in Education*. 12, pp. 28-38.

DeVries D.L., Edwards K.J., Slavin R.E. (1978). Biracial learning teams and race relations in the classroom: Four field-experiments on Teams-Games-Tournament. *Journal of Educational Psychology*, 66, pp. 741-749.

Dewey J. (1990). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia. (Ed. or. *The school and the society*. Chicago: Chigago University Press, 1915).

Dewey J. (1947). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. or. *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press, 1916).

Dewey J. (1986). *Come pensiamo. Un riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. or. *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath, 1933).

Dewey J. (1950). *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Ed. or.: *My pedagogic creed*. School Journal, vol. 54, 1897, pp. 77-80.)

Dooner A., Mandzuk D., Clifton R.A. (2008). Stages of collaboration and the realities of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 24, pp. 564-574.

Dusi P. (2009). Il conflitto. Uno sguardo pedagogico. *Pedagogia e Vita*, 3-4, pp. 128-144.

Dusi P. (2010). Il dire dei docenti. Analisi dei risultati della ricerca qualitativa a Verona. In A. Portera, P. Dusi, B. Guidetti (a cura di).

L'educazione interculturale alla cittadinanza (pp. 97-112). Roma: Carocci .

Ebbutt D. (1985). Educational action research: some general concerns and specific quibbles. In R. Burgess (ed.). *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*. (pp. 152-174). Lewes: Falmer.

Edwards A. (2005). Relational agency: learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43, pp. 168–182.

Elliott J. (1991). *Action-research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit Oy.

Engeström Y. (2006). La teoria dell'attività e il cambiamento organizzativo. In C. Zucchermaglio, F. Alby (a cura di). *Psicologia culturale delle organizzazioni*. (pp. 221-255) Roma: Carocci.

Engeström Y. (2009). Expansive learning: toward an activity-theoretical reconceptualization. In: Illeris K. (Ed.). *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists...in their own words* (pp. 53-73). London: Routledge.

Engeström Y. & Sannino A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, pp. 1-24.

Eurobarometer (2007). *A Survey among young people aged between 15-30 in the European Union. Analytical Report*. European Commission, Brussels.

Fantini A. E. (2006). *Exploring and assessing intercultural competence*. In

www.sit.edu/publications/docs/feil_research_report.pdf (ultima

consultazione: 17 gennaio 2013).

Fennes H., Hapgood K. (1997). *Intercultural Learning in the Classroom. Crossing Borders*. Londra: Cassel.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Fitzgerald M. H., Mullavey-O'Byrne C., Clemson L., Williamson, P. (1996). *Enhancing cultural competency*. Sydney: Transcultural Mental Health Centre.

Fitzgerald M. (2000). Establishing cultural competency for health professionals. In V. Skultans, J. Cox (Eds). *Anthropological approaches to psychological medicine* (pp. 184-200). London: Jessica Kingsley.

Fitzgerald M. (2001). Gaining knowledge of culture during professional education. In J. Higgs, A. Titchen (Eds.) *Practice knowledge and expertise in the health professions* (pp. 149-156). Melbourne, Butterworth Heinemann).

Fitzgerald M. H., Mullavey-O'Byrne C., Clemson L., Williamson P. (1996). *Enhancing cultural competency*. Sydney, Transcultural Mental Health Centre.

Flanagan, J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, pp. 327–358.

Fowler S. and Blohm J. (2004). An analysis of methods for intercultural training. In D. Landis *et al.* (2007). *Intercultural Competence for Professional Mobility*. European Centre for Modern Languages.

Fowler S.M., Mumford M.G. (Eds.) (1995). *Intercultural Sourcebook: Cross- Cultural Training Method*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Frabboni, F. (2005), *Società della conoscenza e scuola*, Trento, Erickson.

- Freire P. (1973). *Education for Critical Consciousness*, N.Y., The Seabury Press.
- Freire P. (1974). *L'educazione come pratica della libertà. I fondamenti sperimentali della "pedagogia degli oppressi"*. Milano: Mondadori (Ed. or. *Educação como prática da liberdade*, Paz e Terra, 1967).
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA (Ed. or. *Pedagogia do Oprimido*, Paz e Terra, 1968).
- Gale T., Densmore K. (2003). *Engaging teachers*. London: Open University Press.
- Galliani L., Costa R. (2000). *Le macchine simboliche*. IRRSAE Puglia. Bari: Progreedit.
- Garcea E. (1998). *La comunicazione interculturale. Teoria e pratica*. Roma: Armando.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner H. (2009). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*. Milano: Feltrinelli (Ed. or. *The disciplined mind. What all students should understand*. New York: Simon & Schuster, 1999).
- Geertz C. (1973). *The interpretation of culture*. New York: Basic.
- Geffner R. (1978) *The Effects of Interdependent Learning on Self Esteem, Interethnic Relations and Intra-ethnic Attitudes of Elementary School Children: a field Experiment*, Unpublished Doctoral Dissertation, Santa Cruz, University of California.
- Genovese A. (2006). *Dalla crescita multiculturale alla scelta interculturale*. In I. Bolognesi, A. Di Rienzo, S. Lorenzini, A. Pileri, *Di cultura in culture* (pp. 15-20). FrancoAngeli: Milano.
- Gerring J. (2004). *What Is a Case Study and What Is It Good for?* *American Political Science Review*. 98 (2), pp. 341-354.

- Gergen K.J., Gergen M.M. (1995). From Theory to Reflexivity in Research Practice. In F. Steier (Ed.). *Research and Reflexivity*. London: Sage.
- Gianturco G. (2005). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*. Milano: Guerini Scientifica.
- Gillies, R. (2008). The effects of cooperative learning on junior high school students' behaviours, discourse, and learning during a science-based learning activity. *School Psychology International*, 29, pp. 328-347.
- Gillies R.M., Ashman A.F. (2003) *Co-operative learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups*. London, UK: Routledge Falmer.
- Gillies, R. M., Boyle M. (2006). Ten Australian elementary teachers' discourse and reported pedagogical practices during cooperative learning. *The Elementary School Journal*, 106, pp. 429-451.
- Gillies R.M., Boyle M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education* 26, pp. 933-940.
- Gillies, R. M., Boyle M. (2011) Teachers' reflections of cooperative learning (CL): A two-year follow-up. *Teaching Education*, 22(1) pp. 63-78.
- Giroux H. (1992). *Border crossing: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.A.L.
- Giusti M. (2004). *Pedagogia interculturale. Teoria, metodologie, laboratori*. Bari: Laterza.
- Glaser B.G., Strauss A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Hawthorne: Aldine de Gruyter.
- Glaser B. (1978). *Theoretical Sensitivity*. San Francisco: Sociology Press.

- Glaser E., Guilherme M., Mendes Garcia M., Mughan T. (2007). *Intercultural Competence for Professional Mobility*, European Centre for Modern Languages.
- Goffman E. (2003). *Espressione e identità. Giochi, ruoli, teatralità*. Bologna: Il Mulino. (Ed. or. *Encounters. Two Studies in the Sociology of Interaction*. Indianapolis: The Bobbs Merrill Company, 1961).
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Gobbo F. (2000). *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Roma: Carocci.
- Gobbo F. (2004). Dal multiculturalismo americano all'intercultura. Il contributo del Consiglio d'Europa. In: G. Favaro, L. Luatti (a cura di). *L'intercultura dalla A alla Z* (pp. 38-49). Milano: Franco Angeli.
- Gobbo F. (2010). *Il Cooperative Learning nelle società multiculturali. Una prospettiva critica*. Milano: Unicopli.
- Gorman A. (1969). *Teachers and learners. The interactive process of education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Grant A., Brueck S. (2010). A global invitation. Toward the Expansion of Dialogue, Reflection and Creative Engagement for Intercultural and Multicultural Education. In C. Grant, A. Portera (Eds.). *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*. London: Routledge.
- Greene J.C. (1989), Caracelli V.J., Graham W.F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 11(3), pp. 255-274.
- Greene J.C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greene, J. C. (2008) Is Mixed Methods Social Inquiry a Distinctive Methodology? *Journal of Mixed Methods Research* 2(1), pp. 7-22.

- Haggarty L., Postlethwaite K. (2003). Action Research: a strategy for teacher change and school development? *Oxford Review of Education*, 29(4), pp. 423-448.
- Hammer M. (2004). *Assessment of the impact of the AFS Study abroad experience*. Colle Val d'Elsa: Biblioteca della Fondazione. In <http://www.fondazioneintercultura.it/index.php?p=156&l=ita> (ultima consultazione: 17 gennaio 2013).
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography*. London: Routledge Kegan Paul.
- Halász G., Michel A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, Vol. 46(3), pp. 289-306.
- Halfpenny P. (1997). The Relation between Quantitative and Qualitative Social Research. *Bulletin de Methodologie Sociologique*, 57, pp. 49-64.
- Hannerz U. (2001). *La diversità culturale*. Bologna: Il Mulino (Ed.or. *Transnational Connections. Cultura, People, Places*. London-New York: Routledge).
- Hargreaves D.H. (1972). *Interpersonal Relations and Education*, London: Routledge & Kegan P.
- Hatton N., Smith, D (1995). Reflection in teacher education – towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), pp. 33-49.
- Hendricks C. (1996). *Improving schools through action research. A comprehensive Guide for Educators*. Boston: Pearson.
- Hermans H. J. M. (2001). Affective processes in a multivoiced self. In H. A. Bosma, E. S. Kunnen (Eds.). *Identity and emotion: Development through self-organization. Studies in emotion and social interaction* (pp. 120-150). New York: Cambridge University Press.

Hermans H. J. M. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), pp. 243–281.

Hertz-Lazarowitz R. (1992). Understanding students' interactive behavior: Looking at six mirrors of the classroom. In R. Hertz-Lazarowitz, N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups* (pp. 71-102). New York: Cambridge University Press.

Hertz-Lazarowitz R. (2008). Beyond the classroom and into the community: the role of the teacher in expanding the pedagogy of cooperation. In R. Gillies, A. Ashman, J. Terwel (Eds.). *The teachers' role in implementing cooperative learning in the classroom* (pp. 37-54). New York: Springer.

Hertz-Lazarowitz R., Davidson J. (1990). *Six mirrors of the classroom. Pathway to a cooperative classroom*. Westlake Village, CA: Rajo Press.

Hesse H.G., Göbel K. (2007) *Interkulturelle Kompetenz*. Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Beck, Bärbel [Hrsg.]: Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim u.a. : Beltz, pp. 256-272.

Hewstone, M., Brown, R. J. (1986). Contact is not enough: An intergroup perspective on the Contact Hypothesis. In M. Hewstone, R. J. Brown (Eds.). *Contact and Conflict in Intergroup Encounters* (pp. 1-44). Oxford: Blackwell.

Holliday, A. (1999). *Small cultures*. *Applied Linguistics*, 20(2), pp. 237-264.

Hiebert J., Gallimore R., Stigler J. (2002). A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would It Look Like, and How Can We Get One? *Educational Researcher*, 31(5), pp. 3-15.

Hogg M.A. (1987). Social Identity and Group Cohesiveness. In J.C.

- Turner (ed.). *Rediscovering the Social Group: A Self-Categorization Theory*. (pp. 89-116). New York: Basil Blackwell Inc.
- Hoopes D., Ventura P. (Eds.) (1979). *Intercultural sourcebook cross-cultural training methodologies*. Sietar, Intercultural Network.
- Iori V. (1988). *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia
- Irwin, S. (2006). *Combining Data, Enhancing Explanation*. ESRC National Centre for Research Methods Working Paper Series n.3/06.
- Jackman M.R, Crane M. (1986). "Some of my best friends are black...": interracial friendship and whites' racial attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 50, pp. 45—86.
- Jelloun T.B. (2005). *Il razzismo spiegato a mia figlia*. Egi Volterrani. (Ed. or. *Le Racisme expliqué à ma fille*. Seuille. 1998).
- Johnson D.W., Johnsons R.T. (1974). Instructional goal structure: Cooperative, competitive, or individualistic. *Review of Educational Research*, 44, pp. 213-240.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1975). *Learning Together and Alone: Cooperation, Competition, and Individualistic Learning*. Englewood Cliffs: N.J., Prentice- Hall.
- Johnson D.W., Johnsons R.T. (1978). Cooperative, competitive and individualistic learning. *Journal of Research and Development in Education*, 12, pp. 3-15.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1979). Conflict in the classroom: Controversy and learning. *Review of Educational Research*, 49, pp. 51-70.
- Johnson D.W., Johnson R. (1981). Effects of cooperative and individualistic learning experiences on interethnic interaction. *Journal of Educational Psychology*, 73, pp. 444-449.
- Johnson D.W., Johnson R. (1987a). *Learning together and alone*.

Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Johnson D.W., Johnson R. (1987b). *A meta-analysis of cooperative, competitive and individualistic goal structures*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Johnson D.W., Johnson R.T. (1988a). Critical thinking through structured controversy. *Educational Leadership*, 45, pp. 58-64.

Johnson D.W., Johnson R.T. (1988b). *Creative conflict*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson D.W., Johnson R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson D.W., Johnson R. (1990). Cooperative Learning and achievement. In Sh. Sharan (Ed.). *Cooperative Learning*. (pp. 23-37). New York: Praeger.

Johnson D.W., Johnson R.T. (1991). *Teaching students to be peacemakers*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson D.W., Johnson R.T. (1992). Creative controversy: Intellectual challenge in the classroom. Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson D.W., Johnson R.T. (1994a). Learning together. In Sh. Sharan (Ed.). *Handbook of Cooperative Learning methods* (pp. 66-81). Westport, CT: Greenwood Press.

Johnson D.W., Johnson R.T. (1994b). Structuring academic controversy. In Sh. Sharan (Ed.). *Handbook of Cooperative Learning methods* (pp. 51-65). Westport, CT: Greenwood Press.

Johnson D.W., Johnson R.T. (1995). Reducing school violence through conflict resolution. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson D.W. e Johnson R.T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperation, Competition, and Individualistic Learning*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice- Hall (Edizione originale pubblicata 1975).

Johnson D., Johnson R. (2002). Learning together and alone: overview and metaanalysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22, pp. 95-105.

Johnson, D., Johnson, F. (2003). *Joining together: Group theory and group skills* (8th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Johnson D.W., Johnson R.T. (2005). *Leadership e apprendimento cooperativo. Condividere le idee, ridurre le tensioni, dare energia al gruppo: esercizi e attività*. Trento: Erickson (Ed. or.: *Learning to lead teams: Developing leadership skills*. Edina, MN: Interaction Book Company, 1997).

Johnson D.W., Johnson R., Maruyama G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of the research. *Review of Educational Research*, 53, pp. 5–54.

Johnson, D., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D. & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, pp. 47-62.

Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J (1994a). *Cooperative learning in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum and Development.

Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J (1994b). *The new circles of learning: cooperation in the classroom and school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum and Development.

Johnson D.W., Johnson R.T., Smith K. (1986). Academic conflict among students: Controversy and Learning. In R. Feldman (Ed.). *The social psychology of education* (pp. 199-231). Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Johnson D.W., Johnson R.T., Stanne M.B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. In <http://www.tablelearning.com/uploads/File/EXHIBIT-B.pdf> (ultima consultazione: 19 gennaio 2013).
- Johnson R.B., Onwuegbuzie A.J. (2004). Mixed-Method research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), pp. 14-26.
- Joyce, B., Weil, M. (2000). *Models of teaching* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon. (Edizione originale pubblicata 1972).
- Kagan S. (1989). *Cooperative learning: Resources for teachers*. Riverside, CA: University of California at Riverside.
- Kagan, S. (1990). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(4), pp. 12-15.
- Kagan S. (1994). *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Kagan, S., Kagan, M. (1999). The structural approach. In S. Sharan (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods* (2nd ed.) (pp. 115-133). Westport, Connecticut: Greenwood.
- Kanizsa S. (1996). L'intervista nell'approccio biografico. *Adulità*, 4, pp.101-107.
- Kemmis S., McTaggart R. (1982). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Killion J.P., Todnem G.R. (1991). A process for building personal theory. *Educational Leadership*, 48. pp. 14-16.
- Kincheloe J., Steinberg S. (1997). *Changing Multiculturalism*. London: Open University Press.
- Kitchener K. S., King P. M. (1990) The reflective judgement model: transforming assumptions about knowing. In J. Mezirow (Ed.) *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative*

and emancipatory learning. (pp. 159-176). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kohls L.R., Knight J.M. (1994). *Developing Intercultural Awareness.* Yarmouth MA: Intercultural Press.

Kohn A. (1992). Resistance to Cooperative Learning: Making sense of its deletion and dilution. *Journal of Education*, 174, pp. 38-46.

Kolb D., Fry R. (1975). Towards an applied theory of experiential learning. In C. Cooper (Ed.), *Theories of group processes* (pp. 33-57). London: Wiley.

Kolb D., Lewis L. (1986). Facilitating experiential learning: Observation and reflection. In L. Lewis (a cura di). *Experiential and simulation techniques for teaching adults.* San Francisco: Jossey Bass.

Knodel J. (1993). *The design and Analysis of Focus Group Studies: A practical approach.* In D.L. Morgan (ed). *Successful Focus Group. Advancing of the State of Art.* (pp. 35-59). London: Sage.

Krueger R.A. (1994). *Focus group. A practical Guide for Applied Research.* London: Sage.

Kroeger K, Olson C. (2001). Global Competency and Intercultural Sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5, pp. 116-137.

Kuhn T., Amsel E., O'Loughchlin M. (1988). *The Development of Scientific Thinking Skills.* New York: Academic Press.

Laing R.D. (1967). *The politics of experience and the bird of paradise.* Harmondsworth: Penguin.

Lamberti S. (2006). Cooperative learning: *una metodologia per la gestione efficace dei conflitti.* Padova: CEDAM.

Lamberti S. (2010). *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale.* Trento: Erickson.

Lanternari V. (1986). *Identità e differenza: percorsi storico-*

antropologici. Napoli: Liguori.

Lázár I., Huber-Kriegler M., Lussier D., Matei G.S., Peck C., (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence. A guide for language teachers and teacher educators*. European Centre for Modern Languages. In http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_E_internet.pdf (ultima consultazione: 19 gennaio 2013).

Le Boterf G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris: Les Éditions d'organisation.

LeCompte M., Preissle J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. London: Academic Press.

Lévinas E. (1979). *La traccia dell'altro*. Napoli: Pironti (Ed. or.: *En Découvrant l'Existence avec Husserl et Heidegger*, Paris: Librairie philosophique J. Vrin, 1949).

Lévinas E. (1983). *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*. Milano: Jaca Book (Ed. or.: *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, La Haye: M.Nijhoff, 1974).

Lewin K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues* 2(4), pp. 34-46. Milano: Unicopli.

Lewin K. (1958). *Group Decision and Social Change*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Lisimberti C. (2006), L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione, Milano, Vita e Pensiero.

Losito B., Pozzo G. (2005). *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento della scuola*. Milano: Carocci Faber.

Lopata C., Miller K., Miller, R. (2003). Survey of actual and preferred use of cooperative learning among exemplar teachers. *The Journal of Educational Research*, 96, pp. 232-241

Lou Y., Abrami P., Spence J., Poulsen C., Chambers B., d'Apollonia, S.

(1996). Within-class grouping: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, pp. 423-458.

Lucchi R. (2010). *I giovani italiani e l'integrazione sociale degli stranieri* (slides) In http://www.vanninieditrice.it/agora_scheda.asp?ID=747&categoria=materiali%20in%20piazza (ultima consultazione 20 gennaio 2013).

Maalouf A. (2005) *L'identità*. Milano: Bompiani (titolo originale: *Les identités meurtrières*, Parigi, 1998).

Macchietti S.S. (2006). *L'educazione interculturale come educazione permanente nella società globale*. In: A. Portera (a cura di). *Educazione interculturale nel contesto internazionale* (pp. 193-202). Milano: Guerini & Associati.

Magos K. (2007). The contribution of action-research to training teachers in intercultural education: a research in the field of Greek minority education. *Teaching and Teacher Education*, 23, pp. 1102-1112.

Mantovani G. (1998). *L'elefante invisibile. Tra negazione e affermazione delle diversità: Scontri e incontri multiculturali*, Firenze: Giunti.

Mantovani G. (2008). *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*. Roma: Carocci.

Martini M. (a cura di) (1995). *La filosofia del dialogo. Da Buber a Lévinas*. Assisi: Cittadella Editrice.

Mason, J. (2006) *Six strategies for mixing methods and linking data in social science research*. ESRC National Centre for Research Methods Working Paper Series 4/06.

Maubant Ph. (2004). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. Paris: Puf.

McAllister L., Gail Whiteford, Hill B., Thomas N., Fitzgerald

- M.(2006). Reflection in intercultural learning: examining the international experience through a critical incident approach. *Reflective Practice* Vol. 7, (3), pp. 367–381.
- McKernan J. (1991). *Curriculum Action Research*. London: Kogan Page.
- McNiff, J. (1999). *Action Research: Principles and practices*. London: Routledge.
- McNiff J. (2002). *Action research: Principles and Practice*. London: RoutledgeFalmer.
- McLemore S. D., Romo H. D. (1998). *Racial and ethnic relations in America* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Melucci A. (2000). *Culture in gioco. Differenze per convivere*. Milano: Il Saggiatore.
- Mertens D.M. (1998). *Research Methods in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Merton R.K. (1948). *Social Theory and Social Structure*, New York, The Free Press.
- Miel A. (1952). *Cooperative procedures in learning*. New York: Teachers College Press.
- Milan G. (1994). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova.
- Milan G. (2002). *La dimensione 'tra', fondamento pedagogico dell'interculturalità*, Padova: Cleup.
- Milan G. (2007). *Comprendere e costruire l'intercultura*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Milan G. (2012). *L'e-ducere della polis... a partire dalle fondamenta*. In G. Milan E. Gasperi (a cura di). *Una città ben fatta. Il gioco creativo delle differenze* (pp. 15-38). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Milani P., Pegoraro E. (2011). *L'intervista nei contesti socio-educativi*. Milano: Carocci.
- Miltenburg A., Surian A. (2002). *Apprendimento e competenze interculturali*. Bologna: Emi.
- Mollo G. (2009). Aspetti pedagogici del pensiero di Paul Ricoeur. *Pedagogia e vita*, 5-6, pp. 83-98. In <http://www.gaetanomollo.it/data/download/210.pdf>. (ultima consultazione: 16 gennaio 2013).
- Montesperelli P. (1998). *L'intervista ermeneutica*. Milano: FrancoAngeli
- Morin E. (2000). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano : Cortina (Ed. or. : *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* . Paris: UNESCO Seuil, 1999).
- Morgan D.L. (1988). *Focus group as Qualitative Research*. Beverly Hills CA: Sage.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci Editore.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere : la formazione del docente professionista* Roma: Carocci.
- MPI – Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. In Archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf. ultima consultazione: 19 gennaio 2013).
- Musi E. (2010). *Avere cura di chi si prende cura: il gruppo di lavoro*. In: V. Iori, A. Augelli, D. Bruzzone, E. Musi. *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*. Franco Angeli: Milano.
- Nagy Hesse-Biber S. (2010). *Mixed method research: Merging Theory*

with Practice. New York: Guilford Press.

Niero M. (2008). *Il mix fra quantità e qualità nella ricerca sociale: lo studio dei casi e altre proposte applicative*. Verona: QuiEdit.

Noffke S.E., Stevenson R.B. (1995). *Educational action research: becoming practically critical*. New York: Teachers College Press

Oates T. (2003). Key skills/key competencies. Avoiding the pitfalls of current initiatives. In: D.S. Rychen L.H. Salganik & McLaughlin (eds.). *Selected Contributions to the 2nd DeSeCo Synposium*, Swiss Federal Statistical Office, Neuchâtel, Switzerland.

Ouellet F. (2012). Pedagogia dell'intercultura: realizzare una pedagogia della cittadinanza. *Studi Emigrazione. Aprile-giugno 2012 (186)*, pp. 228 – 262.

Oppenheim A.N. (1992). *Questionnaire design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter.

Pagani, C., Robustelli, F. (2010). Young people, Multiculturalism, and Educational Interventions for the Development of Empathy. *International Social Science Journal, 200-201*, pp. 247-261.

Pagani, C., Robustelli, F. (2011). Youth's attitudes toward racism: a psycho-socio-cultural perspective. In B. Szegál, I. András (Eds.). *Conflicts in a Society in Transition* (pp. 79-95). Dunaújváros: Dunaújváros College Press.

Patton M.Q. (1980). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Pellerey M. (2010) *Competenze. Ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*. Napoli: Tecnodid.

Perrenoud P. (1998). *De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive*. Université de Genève, Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation.

Perrenoud P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma:

Anicia (Ed. or. *Dix nouvelles compétence pour enseigner*. ESF éditeur, 1999).

Perticari P. (2008). *La scuola che non c'è. Riflessioni per un insegnamento aperto, inclusivo e universalista*. Roma: Armando Editore.

Pettigrew T.F. (1997). Generalized intergroup contact effects on prejudice. *Personality and Social Psychological Bulletin*, 23, pp. 173-185.

Pettigrew T.F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, pp. 65-85.

Pettigrew T.F., Tropp L.R. (2000). Does intergroup contact reduce prejudice? Recent metaanalytic findings. In S. Oskamp (a cura di). *Reducing Prejudice and Discrimination* (pp. 93-114). Erlbaum: Mahwah.

Piaget J. (1926) *The Language and Thought of the Child*. New York: Harcourt, Brace. Piaget J. (1973). *To understand is to invent: the future of education*. New York: Grossman.

Piaget J. (1977). *The development of thought: equilibration of cognitive structures*. New York: Viking.

Piaget J. (2000). Dove va l'educazione. Roma: Armando (Ed. or. *Ou va l'education*. Paris: Gonthier, 1971)

Pinto Minerva F. (2002). *L'Intercultura*. Rona-Bari: Laterza

Pizzi F. (2006). *Educare al bene comune. Linee di pedagogia interculturale*. Milano: Vita e Pensiero

Pojaghi B. (2000). *Il gruppo come strumento di formazione complessa. Il farsi e il disfarsi delle idee*. Milano: Franco Angeli.

Pojaghi B. (2000). Il ricercatore e l'intercultura: formare a ripensare modelli teorici e metodi. (pp. 19-20). *Atti del Convegno "ricerca interculturale e processi di cambiamento. metodologie, risorse e aree*

- critiche*” (Napoli, 5-6 Febbraio 2010). In <http://www.aipass.org/files/preatti%20Napoli%205-5%20febbraio%2009.pdf> (ultima consultazione: 19 gennaio 2013).
- Portera A. (1998). *Tesori sommersi*. Milano: Franco Angeli.
- Portera A., Secco L. (1999). L’educazione umanistica interculturale nelle agenzie educative. Padova: CEDAM.
- Portera A. (a cura di) (2003). *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Portera A. (2005) (a cura di). *Mediazione e gestione interculturale dei conflitti*. Milano: Franco Angeli.
- Portera A. (2006). Educazione interculturale in Italia e in Europa: aspetti epistemologici e semantici. In: A. Portera (a cura di). *Educazione interculturale nel contesto internazionale* (pp. 89-100). Milano: Guerini & Associati
- Portera A. (2007). *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa*. Torino: UTET.
- Portera A. (2008). Intercultural Education in Europe: Epistemological and Semantic Aspects. *Intercultural Education*, 19, 6. pp. 481-491.
- Portera A., Grant C. (2011). *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*. New York and London: Routledge.
- Postman N. (1997). *La fine dell’educazione*. Roma: Armando. (Ed. or. *The End of Education: Redefining the Value of School*. New York: Random House, 1995).
- Quaglino G., Cortese C.G. (2003). *Gioco di squadra. Come un gruppo di lavoro può diventare una squadra eccellente*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Qin Z, Johnson D. W., Johnson, R.T. (1995). Cooperative Versus Competitive Efforts and Problem Solving. *Review of Educational Research*. 65(2), pp. 129 – 143
- Resta C. (2003). *L'evento dell'altro. Etica e politica in Jacques Derrida*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Rey M. (1980). *Introduction aux études interculturelles. Esquisse d'un projet pour l'éducation et la promotion de la communication entres le cultures. Unesco 1976-1980*. Paris: Unesco.
- Rey B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano : Franco Angeli 2003 (Ed. or.: *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF éditeur, 1996).
- Rey, M. (2010) Appendix 1 – Discussion pointers for educational policy, training and education. In: *Living in diversity. Lesson plans for secondary level students developed by teachers and trainers from Armenia, Azerbaijan, Georgia and Ukraine, participating in Council of Europe seminars*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing.
- Ricoeur P. (1988). L'identità narrativa. in *Esprit*, 7 - 8, pp. 300-301.
- Ricoeur P. (1994). *Filosofia e linguaggio*. Milano: Ed. Guerini e Associati.
- Ricoeur P. (1997). *La critica e la convinzione*. Milano: Jaca Book (Ed. or. *La critique et la conviction*. Paris: Callmann-Lévy, 1995).
- Ricoeur P. (1998). *La persona*. Brescia: Morcelliana (Ed. or.: *Approches de la personne*, *Esprit*, 58, 1990, 160, pp. 115-130).
- Robustelli F. (2002). Il contributo della psicologia alla comprensione interculturale e al rispetto dei diritti umani. In Istituto Regionale di Ricerca Educativa Abruzzo (ed.). *Educazione ai diritti umani, alla tolleranza, alla pace*. S. Gabriele (TE): Editoriale Eco srl, pp. 57–63.

- Rohrbeck C.A. (2003). Peer-Assisted Learning Interventions with Elementary School Students: A Meta-Analytic Review. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 94, No. 20, pp. 240-257.
- Rogers C. (1961). *On Becoming a Person*. Houghton Mifflin, Boston
- Romano M.E. (2006). “Bumpy moments” in teaching: Reflections from practicing teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22, pp. 973–985.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rossi B. (2001). Professionalità educativa e competenza progettuale. In: L. Fabbri, B. Rossi (cura di). *La formazione del sé professionale. Un progetto per l'organizzazione scolastica*. Milano: GueriniStudio.
- Ruben B.D. (1976). Assessing Communication Competency for Intercultural Adaptation. *Group & Organization Management* (1), pp. 334-354.
- Ryan R., Connell J., Deci E. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames, R. Ames (Eds.). *Research on motivation in education* (pp. 13-51). Orlando, FL: Academic Press.
- Rychen D.S. (2007). Competenze chiave: affrontare le sfide importanti della vita. In D.S. Rychen, L. Hersh Salganik (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole* (pp. 103-141). Milano: Franco Angeli.
- Rinn R. C. and Markle A. (1979). Modification of social skill deficits in children. In Bellack, A. S. and Hersen, M. (eds.): *Research and practice in social skills training*. Plenum Press, New York.
- Sales A., Traver A.J., García R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, pp. 911-919.

- Sannino A. (2010). Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher Education*. 26 (4), pp. 838–844.
- Santagata W. (2007). *La fabbrica della cultura. Ritrovare la creatività per aiutare lo sviluppo del paese*. Bologna: Il Mulino.
- Santelli Beccegato L. (2006). Riconoscimento e rispetto. Principi portanti dell'educazione interculturale. In A. Portera (a cura di). *Educazione interculturale nel contesto internazionale* (pp. 143-154). Milano: Guerini & Associati
- Santerini M. (1994). *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*. Brescia: La Scuola.
- Santerini M.(2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Santerini M. (2006). *Educazione e conflitti culturali nella società globale*. In: A. Portera (a cura di). *Educazione interculturale nel contesto internazionale* (pp. 203 - 214). Milano: Guerini & Associati.
- Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Santerini M. (2012). Competenze interculturali e pluralismo sociale. *Studi Emigrazione. Aprile-giugno 2012 (186)*, pp. 263 – 277.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*, Bari: Dedalo 1993 (Ed. or. *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith, 1983).
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano: Franco Angeli (Ed. or. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bas, 1987).
- Sclavi M. (2000). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.
- Secco L. (1992). Pedagogia interculturale: Problemi e concetti. In Atti

del XXX Convegno Nazionale Scholé (Brescia, 10-12 settembre 1991). Brescia: La Scuola (pp. 7-50).

Sergiovanni T. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS. (Ed. or.: *Building communities in schools*. San Francisco, Jossey-Bass, 1994).

Shachar H., Sharan Sh. (1988). *Language and Learning in the cooperative classroom*. New York: Springer.

Shachar H., Sharan Sh. (1994). Cooperative learning and school organisation: a theoretical and practical perspective. In Sh. Sharan (Ed.). *Handbook of Cooperative Learning methods* (pp. 318-335). Westport, CN: The Greenwood Educators' Reference Collection.

Sharan Y. (1998). Enriching the group and the investigation in the intercultural classroom, *European Journal of Intercultural Studies*, 9, pp.133–140.

Sharan Y (2010a). Cooperative Learning for Academic and Social Gains: valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45 (2), pp. 300-313.

Sharan Y. (2010b) Cooperative learning: un approccio pedagogico diversificato per classi eterogenee. In F. Gobbo (a cura di) *Cooperative Learning nelle società multiculturali: riflessioni critiche* (pp. 23-28). Milano: Unicopli.

Sharan Sh. (1980). Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes, and Ethnic Relations, *Review of Educational Research*, Summer 1980 vol. 50(2), pp. 241-271.

Sharan Sh. (2000). 2002 by 2000: Recent research on cooperative learning. *International Association for the Study of Cooperation in Education, Newsletter*, 19(1), pp. 2-15.

Sharan Sh. (2002). Differentiating methods of cooperative learning in

research and practice. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 106-116.

Sharan Sh. (2003). Large classes, small groups: A social systems approach. In R. M. Gillies, A. F. Ashman (Eds.), *Cooperative Learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups* (pp. 210-223). New York: Routledge Falmer.

Sharan Sh., Sharan Y. (1976). *Small Group Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Sharan Sh., Sharan Y. (1994). Group Investigation in the cooperative classroom. In Sh. Sharan (Ed.), *Handbook of Cooperative Learning methods* (pp. 97-114). Westport, CT: Greenwood Press.

Sharan Sh., Sharan Y. (1990). Group Investigation expands Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 47, pp. 17-21.

Sharan Sh., Sharan Y. (1998). *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*. Trento: Erickson (Ed. or.: *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Columbia University, 1992).

Sharan Sh., Bejarano Y., Kussell P., Peleg, R. (1984). Achievement in English Language and in Literature. In S. Sharan, P. Kussell, R. Hertz-Lazarowitz, Y. Bejarano, S. Raviv, Y. Sharan, *Cooperative learning in the classroom: Research in desegregated schools* (pp. 46-72). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Sharan Sh., Darom E., Lazarowitz R. (1979) What Teachers Think about Small-group Teaching. *British Journal of Teacher Education*, 5, pp. 49-62.

Sharan S., Hertz-Lazarowitz R. (1980). A group investigation method of cooperative learning in the classroom. In S. Sharan, P. Hare, C. Webb, R. Hertz-Lazarowitz (Eds.), *Cooperation in education* (pp.14-46). Provo, Utah: Brigham Young University Press.

Sherif M., White B.J., Hood W.R., Sherif C.W. (1954). Study of positive and negative intergroup attitudes between experimentally produced groups: Robber Cave Study. University of Oklahoma: Norman.

Sigel I., Cocking R. (1977). *Cognitive development from childhood to adolescence: A constructivist perspective*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Sinicrope C., Norris J., Watanabe Y. (2007). Understanding and assessing Intercultural Competence: a summary of theory, research, and practice (technical report for the Foreign Language Program Evaluation Project) *Second Language Studies*, 26(1), Fall 2007, pp. 1-58.

Sirna Terranova C. (1997). *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*. Milano: Guerini Studio.

Skrtic, T. (1995). *Disability and democracy: Reconstructing special education for postmodernity*. New York: Teachers College Press.

Slavin R.E. (1978). *Effects of student learning teams and peer tutoring on academic achievement and time on-task*. Baltimore, MD: John Hopkins University, Center for Social Organizations of Schools.

Slavin R.E. (1979). Effects of biracial learning teams on cross-racial friendships. *Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 381-387.

Slavin R.E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50 (2), pp. 315-342.

Slavin R.E. (1983). *Cooperative Learning*. New York: Longman.

Slavin, R. E. (1985). Team-assisted individualization: combining cooperative learning and individualized instruction in Mathematics. In R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb & R. Schmuck (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn* (pp. 177-209). New York: Plenum.

- Slavin R. E. (1988). *Student team learning: An overview and a practical guide*. Washington, DC: National Educational Association.
- Slavin R.E. (1989). Achievement effects of group-based Mastery Learning. In R.E. Slavin. *School and classroom organization* (pp. 129-156). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Slavin R. E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Slavin R.E. (1991). *Synthesis of research on cooperative learning*. Educational Leadership, 48, pp. 71–82.
- Slavin R.E. (1995a). Cooperative learning and intergroup relations. In J. Banks and C. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 628– 634). New York: Macmillan.
- Slavin R. E. (1995b). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Boston, MA: Allyn & Bacon, 2nd Ed.
- Slavin R. (1996). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E. (1999). Student teams-achievement divisions. In S. Sharan (Ed.). *Handbook of cooperative learning methods* (2nd ed.) (pp. 3-19). Westport, Connecticut: Greenwood.
- Slavin, R. E. (2009). Cooperative learning. In G. McCulloch & D. Crook (Eds.), *International Encyclopedia of Education*. Abington, UK: Routledge.
- Slavin, R. E. (2010). Co-operative learning: What makes groupwork work? In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds.). *The nature of learning: Using research to inspire practice*. (pp. 161-178). Paris, France: OECD.
- Slavin, R.E., Cooper, R. (1999). Improving intergroup relations: Lessons learned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues*, 55 (4), pp. 647-664.

- Slavin R.E., Hurley E.A, Chamberlain A.M. (2001). Co-operative Learning in Schools. In N.J. Smelser and B.B. Paul (eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Oxford, England: Pergamon, pp. 2756-2761.
- Slavin, R. E., Madden N. A. (1999). Team assisted individualization and cooperative integrated reading and composition. In S. Sharan (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods* (2nd ed.) (pp. 20-33). Westport, Connecticut: Greenwood.
- Steckler A., McLeroy K. R., Goodman R.M., Bird, S. T., McCormick L. (1992). Towards Integrating Qualitative and Quantitative Methods. *Health Education Quarterly*, 19(1), pp. 1-8.
- Smith A., Russell J. (1991). Using critical learning incidents in nurse education. *Nurse Education Today*, 11, pp.284–291.
- Spradley J. P. & McCurdy D. W. (1972) *The cultural experience: ethnography in complex society*. Chicago, Science Research Associates.
- Steckler A., McLeroy K.R., Goodman R.M., Bird S.T., McCormick L. (1992). Toward Integrating Qualitative and Quantitative Methods: An Introduction. *Health Education Quarterly*, 19, pp. 1-8.
- Steinbrink J.E., Walkiewicz S.K., Stahl R.J. (1995). Jigsaw III: Jigsaw II + Cooperative test review: Applications to the language arts classroom. In R. J. Stahl (Ed). Cooperative learning in language arts. A handbook for teachers. (pp. 267-298). Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Stephan W.G., Stephan C.W. (2000). An integrated threat theory of prejudice. In S. Oskamp (Ed.). *Reducing Prejudice and Discrimination*. (pp. 23-46). Erlbaum: Mahwah.

- Stevens, R. J., Madden, N. A., Slavin, R. E., Farnish, A. M. (1987). Cooperative integrated reading and composition: Two field experiments. *Reading Research Quarterly*, 22, pp. 433-454.
- Strother, D. B. (1990). Cooperative learning: Fad or foundation for learning. *Phi Delta Kappan*, 72, pp. 158-162.
- Surian A. (2010). Lavorare con la diversità culturale a scuola. In: F. Batini (a cura di) *Insegnanti e nuovi problemi della scuola* (pp. 53-62). Massa: Transeuropa.
- Susi F. (1995). L'educazione interculturale fra teoria e prassi. In F. Susi (a cura di). *L'interculturalità possibile l'inserimento scolastico degli stranieri*. Roma: Anicia.
- Tashakkori A., Teddlie C. (Eds.) (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Tashakkori A., Teddlie C. (Eds.) (2003). *Handbook of mixed methods in behavioral and social sciences*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Tan Ivy Geok-Chin, Sharan Sh. (2006). *Group investigation and student learning: an experiment in Singapore schools*. Singapore : Marshall Cavendish Academic.
- Tarozzi M. (1998). *La mediazione educativa. Mediatori culturali tra eguaglianza e differenza*. Bologna: CLUEB.
- Tarozzi M. (2011). Dall'educazione interculturale alla *social justice education*. (pp. 159-187) In: P. Sorzio (a cura di). *Apprendimento e istituzioni educative. Storia, contesti, soggetti*. Roma: Carocci.
- Tajfel H. (1974). Social Identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13, pp. 65-93.
- Thelen H. (1981). *The classroom society*. London: Croom Helm.
- Travaglini M. (2002) *La ricerca in campo educativo*. Roma: Carocci.
- Triani P. (2002). Il metodo cooperativo. In L. Guasti (a cura di).

Apprendimento e insegnamento. Saggi su metodo. (pp. 199-238).

Milano: Vita e Pensiero.

Trier U.P. (2003). Twelve countries contributing to DeSeCo: A summary report. In D.S. Rychen, L.H. Salganik, M.E. McLaughlin (Eds.). *Contributions to the second DeSeCo symposium* (pp.27–64).

Neuchâtel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.

Trombetta C., Rosiello L. (2000). *La ricerca-azione: il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni.* Trento: Erickson.

Tripp D. (2003). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgment.* London: Routledge.

Turner V. (1974). *Dramas, fields, and metaphors: symbolic action in human society.* Ithaca: Cornell University Press.

Vannini I. (2009). Ricerca empirico-sperimentale in Pedagogia ...Alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4, pp. 1-27. In www.rpd.unibo.it/article/download/1549/922. (Ultima consultazione: 20 gennaio 2013).

Van Oudenhoven J.P., Tjeerd Groenewoud J., Hewstone M. (1996). Cooperation, ethnic salience and generalization of interethnic attitudes. *European Journal of Social Psychology*. Vol. 26(4), pp. 649-661.

VanSickle R.J., Bailey S.K. (1995). Jigsaw II: Cooperative Learning with “Expert Group” specialization in language arts. In R.T. Stahl (Ed.). *Cooperative Learning in language arts. A handbook for teachers.* (pp. 139-157). Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing Company.

Vardanega A.(2008). *L'analisi dei dati qualitativi con Atlas.it. Fare ricerca sociale con i dati testuali*, Roma: Aracne.

Vulliamy G., Webb R. (1991). Teacher Research and Educational

Change: an empirical study. *British Educational Research Journal*, 17 (3), pp. 219-236.

Vygotskij L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Volpato C., Manganelli Rattazzi A.M. (2000). Pregiudizio e immigrazione. Effetti del contatto sulle relazioni interetniche. *Ricerche di psicologia*, 24, pp. 57-80.

Watts M., Ebbutt D. (1987). More than the sum of the parts: research methods in group interviewing. *British Educational Research Journal*, 13(1), pp. 25-34

Watzlawick P., Helmick Beavin J. e Jackson D. (1997). *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma: Astrolabio (Ed. or.: *Pragmatics of Human Communication*. Jurgen Ruesch, MD: Arch Gen Psychiatry, 1967).

Webb N. (2008). Co-operative Learning. In T.L. Good (Ed.). *21st Century Education: A Reference Handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Weigel R.H., Wiser P. L, Cook S. W. (1975). Impact of cooperative learning experiences on cross-ethnic relations. and attitudes. *Journal of Social Issues*, 31, pp. 219–245.

Weinart F.E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D.S. Rychen, L.H. Salganik (Eds). *Defining and selecting key competencies* (pp. 45-65). Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber.

Weitz J., Cameron A. (1985). Individual differences in the student's sense of control. In C. Ames, R. Ames (Eds.). *Research on motivation in education*. (pp. 93-140). Orlando, FL: Academic Press.

Wells G., Chang G., Maher A. (1990). Creating classes communities of literate thinkers. In Sh. Sharan (Ed.). *Cooperative learning: Theory*

and research (pp. 95-121) New York, Praeger.

Wiederhold C., Kagan S. (1992). Cooperative Questioning and Critical Thinking. In Davidson N., Worsham T. *Enhancing Thinking Through Cooperative Learning*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

Wilder D.A. (1984). Intergroup contact: the typical member and the exception to the rule. *Journal of Experimental Social Psychology*, 20, pp. 177—194.

Yin R.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Zahn L.G., Kagan S., Widaman K. F. (1986). Cooperative learning and classroom climate. In: *Journal of School Psychology*. 24(4). pp. 351-362.

Zammuner V.L. (2003). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.

Ziegler S. (1981). The effectiveness of Cooperative Learning teams for increasing cross-ethnic friendship: Additional evidence. *Human Organization*, 40, pp. 264-268.

Zwart R., Wubbels T., Bergen T., Bolhuis S. (2007). Experienced teacher learning within the context of reciprocal peer coaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(2), pp. 165-187.

Zoletto D. (2007). *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Ringraziamenti

Alla fine di un lungo percorso di lavoro sono tantissime le persone da ringraziare e il rischio è certo di dimenticarne qualcuna.

Prima di tutto, vorrei ringraziare il prof. Milan, che sin dall'inizio ha creduto in questo lavoro e mi ha dato la possibilità di realizzarlo. Vorrei ringraziare anche la prof.sa Emma Gasperi che mi ha dato preziosi e puntuali consigli lungo il corso del lavoro e il prof. Alessio Surian, con cui ho condiviso tante tappe del lavoro, che mi ha sostenuto nei momenti difficili, dato coraggio quando ero dubbiosa, spronato con innumerevoli consigli e proposte non solo bibliografiche e aperto ad orizzonti nuovi e, realmente, ad altri “mondi possibili”.

Vorrei ringraziare la Direttrice della Scuola di Dottorato, la prof.sa Marina Santi, per le opportunità formative che ci ha offerto e per lo spirito di collaborazione e cooperazione che ha cercato di costruire tra noi dottorandi. Grazie anche alle Colleghe e ai Colleghi, con cui ci siamo confrontati, abbiamo discusso, ma anche riso e sdrammatizzato tanti momenti d'*impasse*. Grazie agli insegnanti con cui ho condiviso questo percorso: la loro passione e il loro calore mi hanno fatto crescere tantissimo dal punto di vista professionale e umano, senza l'apporto di ciascuno di loro questo lavoro non sarebbe stato possibile.

Grazie alle ragazze e ai ragazzi che ho incontrato in questi anni di ricerca, ma anche di lavoro: è la fiducia e la curiosità che ho visto tante volte accendersi nei loro occhi che mi fanno credere che educare sia sempre meraviglioso.

Grazie a tutte le amiche e gli amici, compagne e compagni che mi hanno offerto aiuto e sostegno, a volte aiutandomi a gestire i bambini, a volte placando le mie ansie, a volte gioendo dei miei successi.

Grazie a Cristina, che nell'ultimo periodo è stata una luce importante.

Grazie soprattutto alla mia famiglia, alla mia mamma, ai miei fratelli, a mia suocera, che mi hanno sostenuta ed aiutata, in particolare grazie a Paolo, mio marito, che sin dall'inizio e anche quando pareva impossibile mi ha spinto a non mollare e mi ha tenuta per mano.

Grazie ai miei adorati figli: a Federico, che mi dà saggi consigli e segue con attenzione ogni fase del lavoro, a Lorenzo, che è la felicità e la dolcezza fatta bambino, a Ilaria, che è semplicemente Ilaria... A loro vorrei dire di credere davvero che la cooperazione è più forte della competizione e rende più felici.

Grazie, infine, al mio papà: è stato lui che mi ha insegnato ad avere fiducia che cooperare è bello, appassionante e possibile. Senza di lui e senza una vita di passione e amore non avrei mai potuto scrivere queste pagine e intraprendere questo cammino...