

Didattica e successo formativo: i laboratori del fare e del sapere

Francesco Pisanu^a, Silvia Tabarelli^b

^a IPRASE Trento, francesco.pisanu@iprase.tn.it

^b IPRASE Trento, silvia.tabarelli@iprase.tn.it

Abstract

Nel presente lavoro vengono descritti gli esiti di un'indagine condotta nelle scuole secondarie di primo grado della provincia di Trento su particolari ambienti di apprendimento, qui denominati Laboratori del Fare e del Sapere (LFS) che, attraverso strategie di differenziazione della proposta di apprendimento, mirano a contrastare la dispersione scolastica. L'indagine è stata organizzata in due fasi: la prima ha indagato le caratteristiche comuni dei LFS nel contesto scolastico della Provincia di Trento tramite questionario on-line (Computer Assisted Interview, CAI); la seconda, condotta per mezzo di interviste e focus group ad un gruppo di docenti e studenti provenienti da tre Istituti Comprensivi, ha avuto l'obiettivo di integrare, confermare e problematizzare la modellizzazione dei LFS basata sugli esiti del questionario.

Parole chiave: laboratori del fare e del sapere, successo formativo, differenziazione.

Abstract

In this paper, we present the results of a research project realized in three middle schools of the Province of Trento. The project is about a particular teaching environment, here called Labs of doing and knowing (Laboratori del Fare e del Sapere, LFS). In a broad sense, this environment, through differentiation strategies of teachers instructional proposals, aims to contribute to early school leaving prevention. The project is organized in two phases: the first one investigates the common issues of LFS in the school context of the Province of Trento, thanks to an online questionnaire (Computer Assisted Interview, CAI); the second, with interviews and focus groups to a group of teachers and students aims to integrate, confirm and probe grounded LFS modeling based on the results of the questionnaire.

Keywords: labs of doing and knowing, educational achievement, differentiation.

Introduzione

Il tema generale in cui si colloca la presente ricerca è l'insuccesso scolastico nella scuola secondaria di primo grado che, nella più comprensiva connotazione esistenziale, gli insegnanti denominano con l'etichetta «disagio scolastico». Un indice statistico utile a dimensionare l'insuccesso scolastico nella scuola secondaria di primo grado è quello del ritardo scolastico. In Trentino, contesto in cui è ambientata la presente ricerca, ad esempio, è intorno al 12,5%, mentre la media nazionale è prossima al 19%. È noto come questo fenomeno sia esito di bocciature, trasferimenti, processi migratori (nella scuola secondaria di primo grado nell'anno scolastico 2009-2010, il 93,1% degli studenti italiani è in regola con il percorso di studi, mentre con riferimento agli studenti stranieri la percentuale scende al 55,3%). Negli anni successivi il ritardo scolastico è pari al 22,8% nella scuola secondaria di secondo grado e al 53,7% nella formazione professionale. Se si considera poi la percentuale degli studenti trentini che hanno concluso con successo il percorso (98,9% ha conseguito il diploma mentre solo l'88,7% l'attestato di qualifica professionale, con uno scarto di 10,2 punti percentuali a favore dei primi) si nota come la dimensione dell'insuccesso è destinata ad aggravarsi durante la permanenza nella scuola (Comitato Provinciale di Valutazione PAT, 2011). Un'azione di prevenzione avrà quindi maggiore possibilità di successo se inizia nel momento del suo manifestarsi, già nell'età della scuola secondaria di primo grado.

Quando i ragazzi della fascia di età dell'adolescenza, alle prese con compiti evolutivi che investono la dimensione esistenziale, vivono esperienze di "disagio" connesse a situazioni familiari, sociali o individuali, portano *dentro* la scuola bisogni educativi speciali diversi da quelli che solitamente sono ricondotti alla condizione di disabilità e li manifestano con comportamenti che mettono in crisi la conduzione della classe e, talvolta, sono capaci di destabilizzare un intero contesto scolastico. Ciò che gli insegnanti osservano l'irrequietezza, l'iperattività, il basso rendimento, le difficoltà di attenzione, le difficoltà di inserimento nel gruppo, la scarsa motivazione, fino a comportamenti aggressivi, distruttivi e antisociali (Becciu e Colasanti, 2004). Talvolta le manifestazioni del disagio sono invece sotterranee, silenziose, ma non per questo meno preoccupanti (Ianes, 2006). L'impotenza della scuola è riconducibile, da un lato, ad un mancato rinnovamento del pensiero pedagogico che la sappia ripensare in termini di "comunità" (Sergiovanni, 2000), dall'altro a fattori sociali e culturali che autorizzano a parlare di «emergenza educativa» (Donati, 2010) a causa della crisi profonda della relazione educativa tra adolescenti e adulti di riferimento, insieme al venir meno di un progetto socialmente legittimato di istruzione e formazione. Nonostante il susseguirsi di riforme, in Italia prevale ancora la concezione della scuola come organizzazione formale, concentrata sugli esiti di apprendimento da valutare e certificare, che lascia alla sensibilità del singolo docente la dimensione affettiva ed emotiva del processo formativo, benché la ricerca psicopedagogica abbia messo in evidenza il nesso tra apprendimento e ciò che viene definito genericamente "clima di classe". Il "clima di classe" è, in ultima istanza, l'insieme delle interazioni emotive e affettive che contribuiscono alla costruzione e al riconoscimento dell'identità personale di studenti e insegnanti (Medeghini e Fornasa, 2001). I ragazzi con disagio, con maggior urgenza dei loro compagni, chiedono la stessa cosa alla scuola: un ambiente di apprendimento ricco di relazioni entro spazi intenzionalmente allestiti in modo da interagire con l'ambiente fisico e sociale per imparare ad usare una molteplicità di strumenti affrontando situazioni di apprendimento

significative che li impegnano in compiti individuali o cooperativi (Brown e Campione, 1996).

Una recente indagine (Bertazzoni, 2009) ha documentato cinque esperienze scolastiche innovative che aiutano i ragazzi *dropout* a rimettersi in gioco, i cui punti di forza sono il riconoscimento della persona, la cura della rete relazionale e la predisposizione di contesti di apprendimento rispondente ai profili cognitivi personali, anche di quelli che si avvantaggiano dell'uso di mediatori didattici attivi, iconici e analogici, piuttosto che simbolici che concettualizzano la realtà avvalendosi di codici formali e astratti (Damiano, 1993). Molto meno diffusi sono invece gli studi su esperienze di questa natura realizzati nella scuola secondaria di primo grado. Per questo motivo si è deciso di fare oggetto di studio una particolare progettualità in risposta al disagio e per la prevenzione dell'insuccesso scolastico, che si va diffondendo nel contesto della scuola trentina.

Il «Laboratorio del fare e del sapere»

Le istanze di personalizzazione, proprie della didattica per competenze e la necessità della individualizzazione dei tempi e delle mete di apprendimento possono essere considerati all'interno di un particolare modello di attività laboratoriale. Nella presente ricerca tale modello viene denominato «Laboratori del fare e del sapere» (LFS), definizione che raccoglie esperienze didattiche di diverso tipo ma che condividono la caratteristica organizzativa di avvalersi di spazi appositamente allestiti a laboratorio dove i ragazzi «imparano facendo», impegnandosi in compiti di realtà. Non corrispondono alle aule attrezzate a laboratorio per l'insegnamento di specifiche discipline (ad esempio il laboratorio di scienze, l'aula informatica, ecc.) piuttosto sono angoli o spazi polivalenti, prevalentemente atelier o laboratori interdisciplinari (Frabboni, 2007), dedicati al teatro, al lavoro di falegnameria, di riparazione di biciclette, di legatoria, alla scrittura creativa, ecc. Dal nostro punto di vista, l'organizzazione dei LFS condivide con la didattica laboratoriale il fatto di essere contemporaneamente «luogo del fare», poiché le attività che vi si svolgono richiedono azione progettata e realizzata in contesti sociali, e «luogo del sapere», non tanto in termini di conoscenze/abilità disciplinari ma di competenze e quindi di un sapere critico, metacognitivo orientato alla consapevolezza di sé (Ianes, 2008; Rigo, 2002; Tabarelli e Pisanu, 2012). Inoltre, in quanto capaci di accogliere le diverse esigenze formative, essi assumono un'importanza particolare soprattutto per l'accoglienza di quegli studenti che si discostano dal normale percorso scolastico. La presenza di questa pratica in alcune scuole è nota agli insegnanti, per esperienza diretta o per averne avuto notizia da colleghi. È conosciuta anche a livello istituzionale per mezzo delle azioni di affiancamento e supporto all'integrazione scolastica.

In risposta alla necessità teorica e metodologica di ancorare la ricerca ad un modello di LFS che permetta sia la predisposizione degli strumenti di ricerca, sia la successiva analisi dei dati raccolti, sono stati individuati, all'interno dell'eterogeneità dei contributi offerti dalla letteratura, gli elementi ricorrenti necessari e sufficienti per ottenere un profilo che ne descriva le connotazioni identitarie in termini di «modello didattico». Il significato di modello didattico qui assunto è tratto da Damiano (1993, p. 92): esso consiste in «[...] la rappresentazione semplificata di schemi operativi per realizzare azioni educative istituzionalizzate nella scuola. Si tratta quindi di proposte, per quanto tendenzialmente organiche, comunque riduttive rispetto all'esperienza perché mirate a suggerire determinate pratiche e – per ciò stesso – ridondanti per taluni aspetti e parziali per altri».

L'idea principale che definisce l'area di contenuto del costrutto di LFS così ottenuto, (illustrato nelle sue componenti in Tabella 1), è la nozione di apprendimento frutto di un approccio socioculturale focalizzato sullo studio delle attività cognitive nei diversi contesti di esecuzione nei quali, quotidianamente, gli esseri umani, prendendo parte ad attività diverse, imparano (Pontecorvo, 1999). In questa prospettiva, l'apprendimento si configura come esito di attività e non come esito di apposita memorizzazione, per cui la fondamentale caratteristica di questa nozione è il diretto coinvolgimento dell'individuo e il suo prendere parte attiva, tanto da imparare con tutti i cinque sensi e non soltanto mediante l'ascolto e lo studio solitario. La «partecipazione periferica legittimata» è il secondo elemento che caratterizza questa nozione di apprendimento, considerato un cammino dalle posizioni marginali a posizioni centrali, in un percorso di acquisizione in cui il novizio prende parte sin dall'inizio ad attività sensate e utili (Lave e Wenger, 1991). Diversamente dalla strategia del *learning by doing*, l'enfasi è posta sul contesto, sulle conoscenze implicite, sulle pratiche sociali e non solo sui processi cognitivi del soggetto. Un ultimo elemento dell'apprendimento attivo riguarda il significato di quello che si fa, che è automaticamente riconosciuto dal soggetto nell'autenticità delle sue azioni produttive che hanno fini chiari (Ajello, Cevoli e Meghnagi, 1992), anche quando sono astratti, come ad esempio la comprensione del funzionamento di una macchina leggendo lo schema esplicativo, l'applicazione di una formula geometrica nel calcolare le superfici di una teca, ecc.

Altro aspetto condiviso dai diversi modelli di laboratorio di didattica è l'interesse per l'oggetto culturale, considerato come modello esperto strutturato in concetti, principi, regole e procedure dei nodi disciplinari rilevanti (Rigo, 2002), oppure come conoscenza nella duplice dimensione monocognitiva, i contenuti e i linguaggi, e metacognitiva, le chiavi ermeneutiche e i dispositivi investigativi delle discipline (Frabboni, 2004). Ciò in cui divergono riguarda la modellistica: l'articolazione degli spazi, l'inventario di strumenti e di materiali e le azioni didattiche, che va da una configurazione sofisticata, quasi un ambiente che riproduce autenticamente un contesto di lavoro, ad una più modesta, che prevede spazi multifunzionali, angoli attrezzati, spazi all'aperto, il circondario e lo stesso territorio. Il modello proposto da Frabboni (ibidem) nel contesto italiano può essere considerato una buona sintesi a riguardo (Tabella 1).

La concreta realizzazione dei LFS nelle scuole richiede tre condizioni: la presenza di spazi adeguati e di risorse per attrezzarli; la presenza, nel corpo docenti della scuola, di insegnanti che abbiano le competenze per far funzionare i laboratori; la congruenza tra le attività che vi si svolgono e il Piano di Studi dell'Istituto. La prima condizione è anche un deterrente alla diffusione dei LFS a causa della trascuratezza degli edifici scolastici in Italia denunciata da Frabboni (2004) che, per questo motivo, avanza proposte di laboratori che, ad esclusione delle aule specializzate, sono di facile realizzazione: polifunzionalità degli spazi, semplicità delle strutture e uso di materiali a basso costo. La situazione edilizia è ben diversa per le scuole del Trentino che certamente dispone di maggiori opportunità per una diffusa adozione di pratiche didattiche laboratoriali. La seconda condizione riguarda nello specifico la questione del profilo professionale dei docenti/operatori, che, benché attinente al tema di ricerca, non verrà affrontato in quanto implica l'analisi di aspetti giuridici, sindacali e normativi la cui complessità richiederebbe notevole investimento. La terza questione invece sarà uno dei punti centrali di questa ricerca, in quanto fattore cruciale per descrivere l'efficacia didattica delle modalità con cui si realizza la pratica di questo modello di laboratorio.

Dimensioni	Organizzazione	
	Didattica centrata sulla classe	Didattica laboratoriale
Dimensione sociale dell'apprendere	Relazione duale studente-insegnante.	Scambi comunicativi attivati dalle richieste del compito che regola il sistema di relazioni studente/i docente/i.
Gli statuti disciplinari	Alfabetizzazione primaria.	Congegni ermeneutici e metodologia della ricerca. Dispositivi euristici delle discipline. Conoscenze trasversali: «reti» di codici, pluralità ermeneutiche, dispositivi euristici interdisciplinari.
Le strutture cognitive	Fissare, ricordare e riprodurre informazioni.	Elaborazione delle informazioni attraverso il descrivere e l'applicare le conoscenze (operare come lo storico, il matematico, lo scienziato, ecc.). Processo di scoperta di terreni cognitivi ancora inediti ed invenzione di più soluzioni per uno stesso problema.
Strategia didattica	Lezione di classe.	Laboratorio monodisciplinare. Laboratorio interdisciplinare-atelier. Progetti di ricerca.
Spazi/contesti	Aula classe.	Spazi classe: centri di interesse, angoli didattici, aule specializzate (laboratorio di informatica, lingue straniere, scienze...). Spazi interclasse: laboratori multidisciplinari, atelier. Il territorio.

Tabella 1. Gli elementi costitutivi della didattica laboratoriale rispetto alla didattica tradizionale centrata sulla classe (adattato da Frabboni, 2004).

Obiettivi e metodo

L'obiettivo della ricerca si articola in due componenti tra loro complementari: la rilevazione della diffusione sul territorio locale di pratiche didattiche assimilabili ai LFS; la descrizione degli aspetti organizzativi e strutturali del modello dei LFS. Si cercherà dunque di confermare la presenza o meno di un modello di azione sotteso ad una varietà di pratiche didattiche attive nella scuola secondaria di primo grado trentina, di indicarne il grado di diffusione e descriverne le caratteristiche che lo connotano sia nelle strutture

organizzative che nelle strategie di differenziazione didattica in funzione della personalizzazione. L'assunto di base è che i LFS possano essere un valido dispositivo per tradurre in operatività la differenziazione del curriculum (Tomlinson, 2006), a patto che sia esplicitato se e in che modo gli obiettivi perseguiti con le attività che vi si svolgono sono interconnessioni con l'attività di classe. Detto in altri termini, è necessario comprendere se i LFS si configurino come una delle strategie didattiche individualizzate rivolte a studenti con certificazione di disabilità oppure vadano ad arricchire quel corredo di strategie didattiche che una scuola mette a disposizione di tutti gli studenti, secondo il paradigma della «speciale normalità» (Ianes, 2006). Nel primo caso il rischio è la «separazione» degli studenti «che creano problemi» allo scopo di salvaguardare le attività della classe confermando il «paradigma bio medico» dell'integrazione (Ianes, 2008), nel secondo caso la strada intrapresa è quella faticosa dell'inclusione, da costruire e accompagnare anche per mezzo della ricerca didattica. In base agli obiettivi, la ricerca è stata organizzata in due fasi:

- raccolta di informazioni attraverso un questionario, rivolto ai 56 istituti comprensivi della Provincia Autonoma di Trento, riguardanti l'organizzazione dei LFS, la tipologia di studenti che li frequentano e l'efficacia percepita dai docenti;
- indagine approfondita, condotta in tre istituti comprensivi sempre della Provincia Autonoma di Trento, con intervista semi-strutturata ad un gruppo di otto testimoni privilegiati, per descrivere l'evoluzione storica e le dinamiche attuali. A completamento della seconda fase, tre focus group con studenti delle tre scuole.

La Tabella 2 riporta i contenuti considerati per la costruzione degli strumenti di raccolta dati (questionario, interviste e focus group), i soggetti e, a fianco, alcuni esempi di item.

La ricerca nella prima fase è stata condotta tramite questionario on-line (Computer Assisted Interview, CAI¹). Il questionario si compone di 21 domande e tre campi aperti. Le dimensioni indagate con il questionario riguardano il grado di diffusione dei LFS, l'organizzazione, i destinatari, l'efficacia percepita dagli insegnanti. Di ciascuna si illustreranno gli esiti di maggior rilievo per gli obiettivi di ricerca.

La seconda fase della ricerca, come già accennato, si è realizzata attraverso otto interviste a testimoni privilegiati e tre focus group con gli studenti che hanno avuto accesso, nell'anno scolastico in cui si è svolto il progetto, ai laboratori. La scelta del gruppo dei tre istituti è stata l'esito di contatti intercorsi tra lo staff di ricerca e otto istituti comprensivi, indicati dal gruppo di coordinamento BES della Provincia di Trento come scuole in cui si erano avviate o erano in via di attivazione esperienze laboratoriali. Tra questi sono stati selezionati gli istituti che costituiscono il campione di ricerca in base al criterio della presenza di una progettazione assunta formalmente dai Collegio dei Docenti e dichiarata nel Progetto di Istituto. La traccia guida dei focus group è composta da tre macro-dimensioni, cioè la descrizione dei LFS, l'accesso ai laboratori e atteggiamenti ed opinioni degli studenti sui LFS.

¹ Per la gestione dell'intera filiera di rilevazione on-line è stato utilizzato il software GrafStat (<http://www.grafstat.de/>).

St= Strumento So= Soggetti	Contenuti	Indicatori
St: Questionario So: Istituti Comprensivi	L'organizzazione dei LFS.	Spazi, tempi, numero docenti, tipologia attività. Es. D.: <i>Quale è il numero dei docenti/assistenti educatori che svolgono attività nei LFS? Quanti sono gli spazi allestiti a LFS?</i>
	I destinatari dei LFS.	Caratteristiche dei gruppi che frequentano i LFS. Es. D.: <i>Quali studenti accedono ai LFS?</i>
	L'efficacia dei LFS percepita dagli insegnanti.	Percezione di efficacia formativa dei LFS. Es. D.: <i>Dal suo punto di vista quale è l'efficacia dei LFS nel promuovere i seguenti aspetti? (Apprendimenti disciplinari, relazione tra pari, motivazione).</i>
St: Intervista semi strutturata So: Insegnanti	La collegialità della programmazione didattica ed educativa.	Modello attualmente in uso. Es. D.: <i>Che rapporto c'è tra gli apprendimenti appresi nei laboratori e quelli appresi in classe? Che rapporto c'è tra la crescita delle competenze relazionali e sociali acquisite nei laboratori e in classe?</i>
	La variabilità del modello di LFS nella sua dimensione storica e attuale.	Genesi del modello. Es. D.: <i>Ci descriva come è nata l'esperienza dei LFS.</i> Trasformazioni del modello. Es. D.: <i>Ci descriva i cambiamenti avvenuti nei LFS.</i>
	I vincoli di applicabilità.	Il modello attualmente in uso. Es. D.: <i>Quali condizionamenti e ostacoli ha creato l'introduzione del D. Lgs. 81/2008.</i>
	Il coinvolgimento delle famiglie.	Il modello attualmente in uso. Es. D.: <i>In che modo sono coinvolte le famiglie? E la comunità locale?</i>
St: Focus-group So: Studenti	Il punto di vista degli studenti: il racconto delle esperienze dei LFS.	Descrizione dei LFS. Es. D.: <i>Mi potete descrivere il/i laboratorio/i che ciascuno di voi ha frequentato?</i> Accesso ai laboratori. Es. D.: <i>Come si fa per frequentare i laboratori?</i> Atteggiamenti ed opinioni. Es. D.: <i>Cosa ne pensate delle attività che si fanno nei laboratori? Che cosa è che vi dà più soddisfazione quando lavorate nei laboratori? Che cosa è che vi pesa di più quando lavorate nei laboratori?</i>

Tabella 2. Strumenti, soggetti e indicatori utilizzati per l'indagine qualitativa (adattato da Tabarelli e Pisanu, 2012).

Risultati della prima fase di ricerca: le caratteristiche comuni dei LFS nel contesto scolastico della Provincia di Trento

La raccolta dei dati si è svolta tra dicembre 2009 e gennaio 2010. Il report di ricerca definitivo sui dati che verranno di seguito proposti è stato rilasciato nella seconda metà del 2011 (Tabarelli e Pisanu, 2012). Al termine del periodo di rilevazione erano presenti all'interno del database 33 record su 56 istituti contattati, con una percentuale di ritorno

prossima al 60% circa. Sul database si è proceduto con una serie di analisi descrittive monovariate. Per quanto riguarda il grado di diffusione, 31 istituti su 33 rispondenti (il 94% dei casi) affermano che sono stati avviati LFS al proprio interno. La Tabella 3 contiene dei principali dati descrittivi. Dopo le prime due esperienze attivate circa 20 anni fa, la diffusione di questa strategia è stata costante, con un incremento significativo (10 istituti comprensivi su 33 rispondenti) negli ultimi due anni (2008/2009 e 2009/2010). La media del tempo di attivazione è di 6 anni circa (DS = 5,21).

Questionari compilati	Diffusione dei LFS	Durata in anni		Ore di apertura dei LFS settimanale		N. docenti /ass. educatori impegnati		Spazi interni/esterni dedicati	
		M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
N = 33	94%	6,03	5,21	6,91	5,01	8,09	9,32	4,39	3,14

Tabella 3. Statistiche descrittive sul grado di diffusione e caratteristiche organizzative del modello in uso dei LFS.

Per quanto riguarda le scelte organizzative i dati indicano la presenza di una significativa eterogeneità. In una settimana tipo i laboratori sono aperti in media per quasi 7 ore settimanali (min.= 2, max= 20). Il numero medio di docenti/assistenti educatori impiegati in attività di laboratorio è di 8 circa, con una variabilità molto ampia (min.= 1, max= 40). Gli spazi, interni ed esterni all'edificio scolastico attrezzati per i LFS, sono in media poco più di 4 (min.= 1, max= 14).

Le attività svolte con maggior frequenza sono, in ordine decrescente: attività espressive (n= 23), falegnameria (n= 21), cucina (n= 20), informatica (n= 20), orto (n= 13), officina (n= 6), legatoria (n= 5). La categoria "altro" raccoglie 10 preferenze per attività di natura eterogenea, dal ricamo alle attività del metodo «Mind Lab». La quasi totalità degli istituti (31 su 33 rispondenti) affida il progetto ad un coordinatore che è un docente di disciplina (n= 9), a un gruppo di insegnanti (n= 8), al docente referente BES (n= 5), al collaboratore del dirigente (n= 4), a un docente di sostegno (n= 1).

Le caratteristiche degli studenti che frequentano i LFS	
Difficoltà di apprendimento	58%
Bassa motivazione al lavoro scolastico	39%
Problemi di comportamento	36%
Difficoltà di attenzione	27%
Straniero con bassa competenza nella lingua italiana	21%

Tabella 4. Percentuale delle risposte alla domanda al questionario relativa alle caratteristiche degli studenti destinatari dei LFS (adattato da Tabarelli e Pisanu, 2012).

Per quanto riguarda le modalità di accesso ai LFS, nel 54% dei casi è decisa dal consiglio di classe mentre nel 42% sono gli studenti che fanno esplicita richiesta. Le caratteristiche

degli studenti che frequentano i LFS sono state indagate per mezzo di cinque item, più un campo aperto, che si riferiscono ad altrettanti fattori di rischio di insuccesso scolastico, qui elencati con le relative percentuali di frequenza: le difficoltà di apprendimento (58%), di comportamento (36%), di attenzione e concentrazione (27%), la bassa motivazione allo studio (39%), la bassa competenza nella lingua italiana (21%) per gli alunni stranieri (Tabella 4). Gli indicatori contenuti nell'elenco non sono, come è evidente, logicamente indipendenti, allo stesso modo in cui, nell'esperienza, il disagio si presenta con caratteristiche concomitanti.

Infine, l'efficacia dei LFS percepita dagli insegnanti che hanno compilato il questionario è stata misurata su una scala a sette livelli, in merito a sei componenti del processo di apprendimento, qui di seguito elencati (in parentesi il valore delle frequenze ottenute sommando i due livelli più positivi della scala utilizzata): l'autostima (82%), l'autonomia (73%), la relazione tra alunni (79%), la relazione tra alunni e insegnanti (76%), l'incremento degli apprendimenti disciplinari (67%), il clima di classe (42%), la collaborazione tra docenti attivata in maniera efficace (42%). I dati di questa sezione confermano la valenza formativa riconosciuta ai LFS in termini di efficacia nel favorire i sei fattori che concorrono al successo scolastico, con punteggi molto positivi rispetto alle variabili che riguardano autostima, autonomia, apprendimento e relazioni degli studenti tra pari e con gli insegnanti. Una diminuzione dei punteggi, in termini di efficacia percepita, si rileva per le variabili "clima di classe" e "collaborazione tra docenti".

Le componenti del processo di apprendimento	Frequenze in % (livelli più positivi in una scala da 1 a 7)
Autostima	82%
Relazione tra alunni	79%
Relazione tra alunni e insegnanti	76%
Autonomia	73%
Incremento degli apprendimenti disciplinari	67%
Clima di classe	42%
Collaborazione tra docenti	42%

Tabella 1. Grado di efficacia dei LFS percepita dai compilatori del questionario (adattato da Tabarelli e Pisanu, 2012).

Le criticità registrate nei tre campi aperti sono state raggruppate nelle seguenti cinque macro categorie di contenuto, definite a posteriori: 1) difficoltà a garantire coerenza e integrazione tra attività di classe e quelle di LFS; 2) basso livello di condivisione tra docenti del team/consiglio di classe del valore formativo dei LFS; 3) valutazione degli studenti come fattore di maggiori tensioni all'interno del consiglio di classe; 4) le caratteristiche degli studenti che frequentano i LFS, nella quasi totalità con bisogni educativi speciali; 5) le carenze strutturali che riguardano: la necessità di competenze *ad hoc* dei docenti/operatori, i vincoli posti dal D. Lgs. n. 81/2008, la mancanza di spazi adeguati, di attrezzature tecnologicamente sofisticate e la loro manutenzione.

Risultati della seconda fase di ricerca: le interviste e i focus group

Il campione per le interviste in profondità è composto da due testimoni privilegiati, in quanto hanno attuato negli anni '90 esperienze che hanno lasciato un precedente «storico» nella Provincia di Trento, e a sei docenti di scuola secondaria di primo grado di tre istituti comprensivi. I tre focus group hanno coinvolti tre gruppi di studenti di dimensioni variabili ($M= 8$; $DS= 2$) di questi stessi istituti che hanno avuto esperienza diretta dei LFS. Come tecnica di analisi è stata utilizzata la codifica a posteriori del testo (Trincherò, 2011) applicata al materiale testuale ottenuto dalla trascrizione delle interviste e dei focus group, suddiviso in tre unità naturali di significato, ciascuna corrispondente alle tre tipologie di intervistati: testimoni privilegiati, insegnanti/assistenti educatori e studenti. Successivamente sono state selezionate nel testo le unità di codifica (parole e/o frasi) a loro volta raggruppate in categorie di contenuto, ossia le unità di senso definite sulla base dei temi trattati dagli intervistati. Le categorie individuate sono cinque: gli aspetti valoriali dei LFS, le caratteristiche dei destinatari, la differenziazione didattica, la risposta ai BES, l'idea di scuola.

I LFS descritti dai testimoni privilegiati

Sono cinque le categorie di contenuto individuate nel materiale testuale dell'intervista ai testimoni storici.

1. La dimensione valoriale. I LFS nascono grazie alla forte motivazione degli insegnanti a garantire un'offerta più giusta e di qualità ai ragazzi in difficoltà, ogni tipo di difficoltà e non solo quelle derivate dalla disabilità psicofisica soprattutto per mezzo di un'organizzazione didattica che permetta di superare l'impostazione tradizionale della lezione frontale. Nelle parole di uno degli intervistati: «... il problema è la presenza di alunni che sopportano con fastidio o con difficoltà le tante ore di una pratica che secondo me è anche discutibile, insomma quella della lezione frontale e del dover imparare delle cose e ripetere delle cose ...».
2. Le caratteristiche degli studenti destinatari dei laboratori. Le caratteristiche dei destinatari sono quelle tipiche dei BES, cioè «... ragazzi Rom e Sinti, quindi nomadi, poi avevamo un folto gruppo di ragazzi, come dire, comportamentali, caratteriali, che avevano disagi sociali, con delle grosse difficoltà a livello affettivo-relazionale, avevamo i primi ragazzi extracomunitari, soprattutto dall'est, quindi problematicità di tipo linguistico, e non solo, ... e poi mettiamoci vicino i ragazzi che non sono certificati, però per una serie di motivi hanno dei disturbi di apprendimento ...».
3. La differenziazione didattica. La progettazione didattica anticipa di un decennio l'attuale prospettiva della personalizzazione in funzione della diversità di stili cognitivi e del diverso livello di prontezza nei saperi disciplinari. Ancora nelle parole di uno dei testimoni privilegiati: «... il filo rosso del progetto, ossia che si può imparare non solo a relazionarsi, ma anche la matematica, a parlare, ad avere delle competenze di tipo logico in un contesto diverso da quello della classe, del plotone classe, perché la prima cosa ad essere un po'scardinata è stata questa unità che crediamo ancora adesso un falso, una falsa divinità ... l'idea di una classe compatta, ... ma che i ragazzi potessero trovare una loro identità all'interno dei gruppi che lavorano su attività concrete. Quindi l'idea era di partire dal fare per poi recuperare attraverso una rielaborazione, ma partendo dalle cose che questi ragazzi avevano sperimentato concretamente con le mani,

visto, analizzato, eccetera ..., arrivare poi a tirare fuori delle competenze di tipo più disciplinare quindi proprio dei saperi riconducibili alle discipline». Nelle parole dei testimoni storici è evidente la consapevolezza del rischio di contrapporre un'attività speciale alla normalità della classe per cui si sottolinea l'impegno nel creare punti di contatto, sia nei contenuti che nelle relazioni, tra gruppo classe e LFS nonostante la separazione degli spazi. Sempre dalle interviste ai testimoni privilegiati: «... il piccolo gruppo non è che esce, se ne va, no fa un'altra cosa, non è fuori dalla classe anche se fisicamente non è lì, ma c'è dentro in quello che fanno i compagni ...».

4. La risposta ai BES. La didattica dei LFS risponde alla eterogeneità con cui si manifestano i bisogni educativi di studenti in situazione di handicap, con svantaggio o con altre difficoltà: «... un'esigenza di tenere le classi, di gestire le classi che hanno alunni con bisogni diversi, sempre più complesse ...», «... ragazzi che non hanno il sostegno, che non hanno risorse interne alla scuola, che non sono certificati e per cui bisogna per forza di cose fare qualcosa perché altrimenti la scuola scoppia ...».
5. L'idea di scuola. È un aspetto emergente del modello storico, che ha a che fare con l'idea di scuola come comunità che tutta intera contribuisce all'innovazione «... le risorse non erano solo quelle del sostegno. Anche, ma con la disponibilità di tutti i docenti. All'interno della nostra scuola a settembre facevano una sorta di mappatura di quali competenze c'erano e si inserivano in un orario, sentita la disponibilità delle persone. Si chiedeva hai voglia di fare questa cosa? e veniva fuori quindi un orario dei laboratori, che dipendeva molto di anno in anno dalle risorse che c'erano, e c'erano dentro le cose più diverse, per cui adesso io ricordo che c'era un insegnante che sapeva fare origami e quindi faceva il laboratorio di origami».

I LFS dal punto di vista degli insegnanti che attualmente ci lavorano

L'analisi del materiale testuale dell'intervista agli insegnanti attuali evidenzia il permanere delle categorie di contenuto presenti nelle descrizioni delle esperienze storiche, ma con un'evoluzione verso una maggiore consapevolezza della complessità dell'azione didattica.

1. Gli aspetti valoriali. La dimensione è riconosciuta ma solo come spinta motivazionale individuale: «... quando i laboratori ci sono è perché qualcuno si espone, si propone, è sempre qualcuno motivato, qualcuno che ci crede, e fra tutti gli insegnanti trovi sempre chi crede in queste cose», «Ecco credo che il tirare dentro alcuni insegnanti sia stato determinante, quindi individuare un po' a macchia di leopardo, all'interno del collegio, alcune persone che erano più sensibili alla questione e anche un po' più flessibili anche sul piano della professionalità». Si ripresenta, quasi con le stesse parole, il valore di una scuola attenta alla persona, «... con uno scopo appunto di motivare, di far crescere un po' di autostima in questi alunni che ne hanno veramente poca, io l'ho molto sostenuta insomma ...».
2. Le caratteristiche degli studenti destinatari dei laboratori. La caratteristica predominante dei destinatari dei LFS sono, come nel modello storico, riconducibili ai BES «... in fase iniziale il laboratorio è un luogo un po' anche di decompressione, di recupero del ragazzino, sul piano proprio della sua motivazione alla scuola, di avere quel luogo in cui lui sta bene, dove può un po'

ricaricarsi, proprio esatto benessere ...», «... vedere i ragazzini che in classe bestemmiano, buttano, sputano, saltano, non rispettano le regole minime di convivenza e poi venire e entrare qui dentro e vederli, anche solo a colpo d'occhio, ... l'atteggiamento che hanno di rispetto, oppure la concentrazione che questi ragazzini tengono su un compito, concentrazione che può durare quei dieci, quindici, venti minuti, quando in classe non li hai neanche per due, tre minuti».

3. La differenziazione didattica. Il «sapere fare» è riconosciuto come la dimensione fondamentale di una didattica personalizzata indirizzata allo sviluppo di competenze (Pellerey, 2010) in un determinato compito, «... C'è a mio avviso una sottovalutazione del saper fare, cioè certi insegnanti svalorizzano il progetto. Io credo che se ti metti lì tu e fai la cartellina allora vedi quanto pensiero, quanta attività mentale, quanto ragionamento, quanti passaggi logici ci sono in questa esperienza, mentre c'è la convinzione che questa sia attività manuale. Io quando sento la parola manuale mi cascano le braccia perché è come se fosse un'esecuzione priva di intelligenza, sono solo le mani che vanno per conto loro, mentre in questo laboratorio per costruire una scatola o una cartellina, è difficile, bisogna prendere misure, far calcoli, ragionamenti, ma di continuo ... Però questo saper fare non è considerato, la dimensione operativa, insomma le mani, non sono mai considerate qualcosa di ...».

Si ripropone, come in passato, la contrapposizione tra paradigma della normalità e della specialità degli interventi di didattica per i BES «L'altro giorno c'era una collega che mi diceva sì, sì questo alunno deve essere inserito nel laboratorio del taglio perché dobbiamo alleggerire la classe, che è l'esatto opposto di quello che in realtà si vuole ottenere ...».

4. La risposta ai BES. Così come nelle esperienze storiche, anche nel modello attuale, i LFS rispondono alla complessità dei gruppi classe. Continuando con le citazioni: «... gli insegnanti adesso devono prepararsi ad avere una classe di 25 dove ci sono due certificati con handicap, quattro nomadi, cinque con disagio sociale, in più mettici il cinese, il pakistano e, ... queste differenze sono la normalità nelle nostre classi, allora tu devi fare una programmazione a fasce di livello, che costa fatica, perché ti costa una programmazione individuale, che condividi, perché deve esserci una interdisciplinarietà, ... allora il laboratorio è una proposta ...».
5. L'idea di scuola. L'idea di scuola comunità viene declinata in una più puntuale descrizione della gestione dei LFS da parte del consiglio di classe in termini di: fase diagnostica, progettazione didattica, azioni di raccordo con la classe, valutazione. Assume importanza il contratto formativo tra scuola, famiglia e studente, esito della consapevolezza che i LFS richiedono alla scuola la gestione di un processo unitario in cui diversi soggetti sono coinvolti con compiti e responsabilità complementari. Una categoria nuova, rispetto alle interviste precedenti, è l'importanza assegnata all'azione di supporto e di legittimazione del dirigente. «La dirigenza ha avuto un ruolo fortissimo, e ha avuto un gruppo di insegnanti che ha sostenuto questo progetto, che si è attivato, che l'ha riconosciuto ...».

I LFS descritti dagli studenti nei focus group

I focus group degli studenti ci offrono una terza descrizione dei LFS, presentata come narrazione collettiva esito della natura sociale dello strumento. L'analisi dei testi dei tre focus group ha rintracciato due elementi ricorrenti nei racconti degli studenti.

1. I vissuti di autoefficacia positiva. Nelle parole di uno degli studenti: «Nel laboratorio mi piace fare tutto. Mi dà soddisfazione quando faccio le cose giuste»; «... io sto facendo una bici che l'ho smontata tutta, e riadattata, e adesso l'ho verniciata, e la sto montando di nuovo. Sì! Era di un signore era lì ... che era tutta rotta. E tipo domani, la compongo».
2. La consapevolezza che i LFS sono frequentati da ragazzi con difficoltà. Sempre nelle parole di uno degli studenti: «Beh, ci va chi ha più problemi ... (risate) ... Eh, che ha più problemi con la classe, magari fa più casino degli altri, o che ha voti peggiori e ... lo aiutano per ... per rafforzarsi i voti».

Conclusioni

Il dato quantitativo sull'ampia diffusione nel territorio della Provincia di Trento dei LFS (94%, degli istituti comprensivi rispondenti pari al 55% della totalità degli istituti comprensivi) e la tendenza all'incremento (10 istituti hanno attivato i LFS negli ultimi due anni) dimostra che questa modalità didattica sta assumendo un peso significativo nella progettazione delle scuole.

Per quanto riguarda l'obiettivo della ricerca di confermare la presenza o meno di un modello di azione sotteso ad una varietà di pratiche didattiche attive nella scuola media trentina, le acquisizioni conoscitive fornite dalla ricerca descrivono caratteristiche comuni nella progettazione, organizzazione e realizzazione dei LFS, riconducibili alle cinque dimensioni del modello presentato in Tabella 1, a cui si deve aggiungere una sesta che riguarda l'organizzazione scolastica. L'incrocio di informazioni, di natura quantitativa e qualitativa, raccolte nelle due fasi di ricerca è stato l'efficace dispositivo per selezionare le caratteristiche descrittive emergenti dei LFS che, comparate con il modello teorico, hanno dato esito allo schema concettuale contenuto in Tabella 6 (Tabarelli e Pisanu, 2012). Nella prima colonna sono indicate le dimensioni del modello teorico, la seconda e terza colonna contengono, rispettivamente, le positività e le criticità, ottenute per astrazione dalle informazioni acquisite dall'indagine empirica. Le definizioni delle due colonne sono da intendersi come due polarità entro le quali si collocano una vasta gamma di comportamenti, atteggiamenti, convinzioni, espressione dunque dell'unicità e originalità dell'evento educativo LFS.

Dimensioni del modello teorico	Caratteristiche emergenti	
	In termini di positività	In termini di criticità
Dimensione dell'organizzazione scolastica	Supporto della dirigenza. Investimento professionale da parte di un numero minoritario di docenti ma «che ci crede».	Resistenze culturali di dirigenti scolastici e insegnanti.
Dimensione sociale dell'apprendere	Compiti di laboratorio finalizzati alla percezione di autoefficacia positiva.	Attività genericamente motivanti in quanto propongono di «fare», oppure perché vicine all'esperienza

	Contesto sociale del laboratorio funzionale a relazioni cooperative sia tra pari che con gli adulti.	soggettiva con un prevalere della dimensione affettiva a scapito delle conoscenze.
Gli statuti disciplinari	Basso tasso di formalizzazione concettuale, in termini di semplificazione degli alfabeti di base, e «alto valore d'uso» nell'elaborazione di conoscenze/abilità disciplinari che assumono significato in quanto «sapere applicato» all'esecuzione di compiti. Il contenitore disciplinare viene rivisto con una più attenta considerazione del parametro di competenza.	La semplificazione dei saperi invece di rintracciare i nuclei essenziali della disciplina produce un piano di apprendimento a-disciplinare.
Le strutture cognitive	L'apprendimento tramite esperienza dei LFS condivide con gli apprendimenti scolastici disciplinari la stessa natura di processo di astrazione.	Prevale la dimensione di «luoghi di riparazione» dei LFS, dove si colmano lacune disciplinari a scapito dell'azione intenzionale di costruzione personalizzata di conoscenza.
Strategia didattica	Apprendistato cognitivo a garanzia della significatività di contenuti (il fare coniugato con il sapere).	Ricorso al paradigma della specialità (separatezza tra l'azione didattica per gli studenti nella norma e quelli BES) come espediente per rispondere alla complessità delle classi.
Spazi/contesti	Investimento significativo di risorse da parte delle scuole in termini di spazi attrezzati, monte ore e professionalità dei docenti/operatori.	Ostacoli posti dalla normativa in materia di sicurezza. Carenze nell'allestimento di spazi e manutenzione di una strumentazione sofisticata.

Tabella 2. Elementi caratterizzanti dei LFS emersi dall'indagine empirica, rispetto alle dimensioni individuate dal modello di Frabboni (2004) (adattato da Tabarelli e Pisanu, 2012).

I dati quantitativi e le narrazioni dei protagonisti mettono in luce, accanto ad alcune criticità, un'esperienza locale dei LFS matura, fondata su corrette coordinate sia culturali che strutturali che possono essere estese, in un'ottica di sviluppo, in tutte le attività, disciplinari e interdisciplinari, per innestare nel corpo della vita scolastica i nuovi traguardi della formazione: competenze e compiti di realtà. I LFS si pongono, dunque, in sintonia con gli attuali approcci cognitivi e culturali all'apprendimento. In particolare, l'insistenza sull'idea che «fare è sapere» dei docenti/operatori dei laboratori trova giustificazioni in numerose teorie socio-cognitive che riguardano, da un lato, il processo di astrazione dall'esperienza al concetto e al discorso (Bruner, 1992), dall'altro il ruolo della motivazione per gli apprendimenti significativi e duraturi (Deci e Ryan, 2002).

Le criticità emerse durante l'applicazione dei LFS sono riconducibili ad ostacoli di diversa natura, culturali, professionali, organizzativi o di programmazione didattica. A

questo proposito, l'elemento maggiormente critico più volte evidenziato dagli intervistati è la separazione tra percorso normale in classe e speciale nei laboratori che fa sorgere la domanda circa quali saperi, in termini di qualità ma anche di quantità, i LFS offrano agli studenti che li frequentano, poiché «senza una buona base di conoscenze, comprese e organizzate in maniera congruente, e lo sviluppo di abilità di natura cognitiva e metacognitiva nel conoscere e gestire i propri processi di apprendimento, è impossibile mobilitare quanto altrimenti rimane poco fruibile e inerte a causa di un apprendimento meccanico e ripetitivo, oppure caotico e confuso» (Pellerey, 2010, p. 633). Il rischio che ci sembra di intravedere è che l'uso di questa pratica possa ridursi alla proposta di attività genericamente motivanti in quanto implicano il fare, oppure perché vicine all'esperienza soggettiva, con un prevalere della dimensione affettiva a scapito delle conoscenze per le quali il contesto era stato didatticamente pensato, per cui il laboratorio da contesto didatticamente avanzato diventa un contesto a carattere a-disciplinare. Nelle interviste è ricorrente l'affermazione che i LFS siano considerati da alcuni insegnanti il mezzo per semplificare la complessità delle classi separando gruppi di studenti in base ai livelli di prestazione. Il «paradigma della normalità» (Ajello e Cini, 2009) infatti, rende ingestibile l'eccessivo divario tra le prestazioni apprenditive standard e quelle sotto questa soglia, condizione tipica, in genere, degli studenti a rischio di insuccesso scolastico. Le criticità raccolte nei campi aperti del questionario ribadiscono questa scissione tra la proposta didattica di classe e quella dei laboratori, a conferma della quale viene portata la tendenza a selezionare gli studenti «con problemi» come adatti ai laboratori, facendone «luoghi di riparazione», dove si colmano lacune disciplinari, si «riparano» relazioni, si mettono in campo capacità altre, diverse da quelle richieste in classe.

La ricerca permette di evidenziare alcune condizioni che possono generare successo nell'ambito dei percorsi inclusivi che registra da anni, accanto a generosi sforzi, anche una certa ripetitività di modelli. I LFS rivisitano il tema dell'inclusione dei soggetti difficili fornendo una credibile alternativa sul piano culturale e sociale alle ricorrenti strategie di rinforzo centrate sul piano delle abilità strumentali e sull'alfabetizzazione culturale. Il tratto di pragmatismo del LFS coglie una trasformazione già presente nel mondo giovanile, nel quale i processi di appartenenza e socializzazione sono modulati su contenuti e abilità diverse da quelle scolastiche tradizionalmente intese. Senza rinunciare a fornire coordinate disciplinari per i saperi e le competenze di cittadinanza, le abilità operative messe in atto nei laboratori contribuiscono alla formazione di base di un ragazzo e gli consentono di muoversi in ambito sociale con una auto-rappresentazione diversa e più positiva di quelle conseguite nell'aula tradizionale, con ricadute generative nella crescita personale e collettiva.

Dal nostro punto di vista, le condizioni che possono rendere più efficace l'azione dei LFS possono essere:

- la stabilità delle iniziative: solo in percorsi pluriennali è possibile allargare la base di consenso e di normalizzazione, attivando l'estensione, a partire dalle nicchie creative secondo modelli di prossimità;
- la ricerca di pratiche informali, su modelli di auto-organizzazione disponibili a una evoluzione strategica;
- l'accompagnamento dall'inizio con esperti di settore provenienti anche da studenti universitari, in un'ottica di apporti intergenerazionali;
- le facilitazioni normative e burocratiche, anche minute, che possono allentare vincoli e fornire sicurezze a chi opera;

- i feedback da parte del vertice organizzativo dell'istituzione scolastica, a partire dai livelli più vicini come quelli dei capi di istituto, che sono stati percepiti di grande impatto, in base ai dati raccolti in questa ricerca.

Bibliografia

- Ajello A.M., Cevoli M., Meghnagi S. (1992). *La competenza esperta*. Roma: EDIESSE.
- Ajello A.M., Cini F. (2009). *Le identità professionali degli operatori*. In C. Bertazzoni (Ed.) *Scuole di seconda occasione*, Vol. 2. Trento: Erickson.
- Becciu M., Colasanti A.R. (2004). *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*. Milano: Franco Angeli.
- Bertazzoni C. (Ed.) (2009). *Scuole di seconda occasione*, Vol. 2. Trento: Erickson.
- Brown A.L., Campione J.C. (1996). Psychological Theory and Design of Innovative Learning Environments: On Procedure, Principles, and Systems. In L. Schauble, R. Glaser (Eds.), *Innovation in Learning*, Mahwah, New Jersey: Erlbaum, pp. 289-375.
- Bruner J.S. (1992). *Saper fare, saper pensare, saper dire*. Roma: Armando Editore.
- Comitato Provinciale di Valutazione (2011). *Valorizzare le qualità del sistema educativo del Trentino*. Trento: Editore Provincia Autonoma di Trento.
- Damiano E. (1993). *L'azione didattica*. Roma: Armando Editore.
- Deci E.L., Ryan R.M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*: Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Donati P. (2010). La sfida educativa: analisi e proposte. *Orientamenti Pedagogici*, 57(4), pp. 581-608.
- Frabboni F. (2004). *Il laboratorio*. Bari: Editori Laterza.
- Frabboni F. (2007). *Manuale di didattica generale*. Bari: Editori Laterza.
- Ianes D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Medeghini R., Fornasa W. (2001). *L'educazione inclusiva*, Milano: Franco Angeli.
- Pellerey M. (2010). Ripensare le competenze e la loro identità nel mondo della scuola e della formazione. *Orientamenti pedagogici*, 57(2), pp. 201-224.
- Pontecorvo C. (Ed.) (1999). *Manuale di psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Rigo R. (2002). L'analisi formativa della disciplina nell'autonomia di ricerca e sviluppo delle singole scuole. In M.R. Zanchin (Ed.), *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia. Analisi disciplinare e personalizzazione dei talenti*. Roma: Armando Editore.
- Sergiovanni T. J. (2000). *Leadership as stewardship* In the *Jossey-Bass reader on educational leadership*. New York: John Wiley and Sons.

Tabarelli S., Pisanu F. (2012). *Promuovere il successo formativo. Esiti della ricerca nella scuola trentina sui fattori di rischio e prevenzione dell'insuccesso scolastico*. Trento: Editore Provincia Autonoma di Trento.

Tomlinson A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS.

Trincherò R. (2011). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.