



EuroClio

Inspiring History
and Citizenship Educators

Learning to Disagree

MANUALE PER L'INSEGNANTE



**GEORG ECKERT
INSTITUTE**
for International Textbook Research

edukacija
za 21. vek



**Maynooth
University**
National University
of Ireland Maynooth



THE MOUNT
INDEPENDENT. THINKING.

Cover Image:
The debate of Socrates and Aspasia
Nicolas-André Monsiau / Public domain
Via Wikimedia Commons

This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Sommario

Panoramica	4
Parte 1: Il progetto	5
1.1: Valori e principi: cosa ispira e plasma il nostro pensiero	5
1.2: Perché dialogo, discussione e debate dovrebbero avere luogo in aula?	7
1.3: Definizioni pertinenti	8
1.3.1 Definizione di cosa si intende con dialogo, discussione e debate	8
1.3.2 Definizione di cosa si intende con punto di vista	11
1.3.3 Definizione di cosa si intende con competenza	11
Parte 2: Guida didattico-metodologica per fornire supporto all'uso di discussione, debate e dialogo come metodi di insegnamento	13
2.1: Condizioni: come possiamo garantire che le condizioni in aula siano tali da consentire a tutti gli studenti di crescere e progredire nelle loro capacità di dialogare, dibattere e discutere?	13
2.1.1 Aspetti relativi a insegnante e studenti	13
2.1.2 Allestimento dell'aula e definizione delle norme	14
2.1.3 Configurazione del compito	14
2.1.4 Gestione della classe durante un'attività	15
2.1.5 Pianificazione dell'apprendimento: come possiamo usare le domande basate sull'indagine per inquadrare l'apprendimento e la valutazione dell'apprendimento?	16
2.2 Quali strategie di insegnamento sono maggiormente adatte a stimolare dialogo, discussione e/o debate in aula?	19
2.2.1: Strategia: Tavola imbandita	21
2.2.2: Strategia: Debate in mongolfiera	22
2.2.3: Strategia: Speed date	24
2.2.4: Strategia: Incontro di boxe	26
2.2.5: Strategia: Diventare un quadro	27
2.2.6: Strategia: L'acquario (fishbowl)	29
2.2.7: Strategia: Quattro angoli	31
2.2.8: Strategia: Conversazione silenziosa davanti alla tovaglietta	32
2.2.9: Strategia: Giochi di ruolo	34
2.2.10: Strategia: Consenso unanime	36
2.2.11: Strategia: Debate incentrato sulla soluzione	38
2.2.12: Strategia: Dialogo per sviluppare l'empatia	39
2.3 Lezioni tratte dalla disciplina accademica della storia	41
Parte 3: Valutazione delle competenze	43
3.1 Valutazione formativa e sommativa	44
3.2 Valutazione delle competenze in Learning to Disagree	46
3.3.1 Le domande come strumento di valutazione	48
3.3.2 Utilizzo delle rubriche	51
3.3.3 Elementi di valutazione	53
3.3.4 Autovalutazione degli studenti e valutazione tra pari	54
3.3.5 L'utilizzo della valutazione orale	55
3.3.6 Resoconto di quanto appreso - valutazione delle strategie di insegnamento adatte a stimolare dialogo, discussione e/o debate in aula	56
3.4 Commenti conclusivi sulla valutazione	58
Appendice 1: Mappatura delle argomentazioni (tratto da Dwyer, 2017)	60
Appendice 2: Valutazione delle presentazioni	62
Appendice 3: Poster di valutazione	65
Appendice 4: Valutazione attraverso organizzatori grafici	66
Appendice 5: Valutazione tramite l'attività della tovaglietta	68
Appendice 6: Caldo/freddo: Valutazione dell'impatto persuasivo	69
Appendice 7: Biglietti d'uscita	70
References for Part 2: Teaching Guide	71
References for Part 3: Assessment Guide	73
References for Part 3: Assessment Guide	74

Panoramica

La presente guida per gli insegnanti è stata stilata nell'ambito del progetto “Learning to disagree” (Imparare a dissentire) finanziato da EUROCLIO Erasmus+, ed è stata realizzata per fornire un supporto all'insegnamento e alla valutazione di dialogo, debate e discussione all'interno delle aule, quando l'argomento può essere considerato (o meno) delicato e controverso. La guida è strutturata in tre parti. La Parte A presenta il progetto e contestualizza i motivi per cui dialogo, discussione e debate (DDD) dovrebbero avvenire all'interno delle aule. Vengono presentate le definizioni che sono state adoperate per il progetto, assieme a una chiara indicazione di come verranno utilizzate al suo interno. Le definizioni comprendono dialogo, discussione, debate, punti di vista e competenze, con particolare rilievo alle competenze sociali e civiche. La Parte B è costituita dalla Guida metodologica per l'insegnamento e la Parte C è la Guida per la valutazione. Queste due parti sono state realizzate per integrarsi e dovrebbero essere utilizzate assieme. Entrambe integrano i contenuti e i materiali per l'insegnamento del progetto Learning to Disagree e sono disponibili all'indirizzo www.historiana.eu e comprendono:

- Dodici serie di “Varieties of Viewpoints” (Varietà di punti di vista)
- Unità di apprendimento per lezioni che utilizzano alcuni dei Viewpoints
- Attività di e-learning che utilizzano il materiale “Variety of Viewpoints”.

La guida è stata redatta in collaborazione con insegnanti e ricercatori di storia ed educazione civica di tutta Europa, con il supporto di materiali multi-prospettici provenienti da un ampio ventaglio di comunità. La guida non è pensata per i decisori politici. Sebbene ci auguriamo che possa essere di interesse per scoprire in che modo lavorano concretamente gli insegnanti, vi invitiamo a passare al documento di valutazione delle esigenze di questo progetto per ulteriori informazioni sulla teoria che è alla base di questo lavoro. E' presentata anche una rassegna di parte della letteratura in materia.

Parte 1: Il progetto

1.1: Valori e principi: cosa ispira e plasma il nostro pensiero

“La lezione di storia dovrebbe essere il momento per turbare e stimolare. Quando studiamo la storia, abbiamo a che fare con il tempo. Incontriamo gli altri, incontriamo la diversità. Incontriamo ciò che è estraneo (e scopriamo che è sorprendentemente familiare) e incontriamo ciò che è familiare (e scopriamo come ci è estraneo)”.
Christine Counsell

(Fonte: How does Historical Learning Change Students?' in 'What does it mean to think historically? - Proceedings of the 1st Educational Seminar by the Association for Historical Dialogue and Research' (Ed. Philippou, S. & Makriyianni, C.) Nicosia, Cipro 2004.)

Questo progetto affonda le proprie radici nella dichiarazione contenuta nel manifesto di EUROCLIO, che afferma che la storia, la tradizione e l'educazione civica di alta qualità...

...non cercano di trasmettere un'unica verità in merito al passato. Sfata leggende e stereotipi storici e genera consapevolezza in merito al fatto che il passato viene percepito in modo diverso in base alle esperienze di una persona. Affronta argomenti delicati e controversi in ambito storico in modo responsabile e promuove una riconciliazione sul lungo termine all'interno di società divise.

... si rende conto che la propria importanza è correlata alle esperienze e sfide attuali. Presenta prospettive globali e comprende diverse dimensioni dello studio del passato e affronta molteplici valori, credenze, atteggiamenti e inclinazioni dell'uomo. Accoglie la diversità culturale, religiosa e linguistica e utilizza la “storia attorno a noi” come uno strumento potente per veicolare una chiara comprensione del passato.

... si basa su competenze, inclusi componenti cognitivi, funzionali, personali ed etici. Contribuisce allo sviluppo di competenze chiave e di attitudini e concetti di pensiero fondamentali, nonché all'abilità di comprendere e analizzare problemi ed eventi. Include strategie pedagogiche e di valutazione che promuovono l'apprendimento indipendente, la motivazione e il coinvolgimento.

(Fonte: EuroClio.eu/manifesto/)

EUROCLIO è consapevole che una buona conoscenza storica, del proprio retaggio e dell'educazione civica vada oltre spiegazioni o risposte riduttive. Essa ambisce quindi a comprendere la complessità degli eventi e dei processi sociali: le varie dimensioni (sociale, politica, economica, culturale, ecc.) e il modo in cui entrano in relazione tra loro, la multifattorialità delle cause, l'impatto delle modifiche e la continuità nel tempo. Vi sono alcuni principi che garantiscono che il dialogo, la discussione e il debate in aula siano in

linea con questo documento programmatico, e sono illustrati qui:

- a. L'attenzione dovrebbe essere sempre rivolta alla sostanza e non allo stile. Sebbene esistano stili consolidati e affidabili di debate che vanno a evidenziare le attitudini retoriche e di presentazione dell'oratore, non sono ciò che realmente ha importanza in aula. L'attenzione dovrebbe essere invece indirizzata a ottenere una comunicazione efficace, in grado di sostenere tutte le affermazioni sulla base di prove verificabili. Ciò significa che altre persone possono andare a verificare determinate affermazioni per poterne stabilire la veridicità. Gli studenti dovrebbero essere incoraggiati a parlare sempre partendo da una base di conoscenze, utilizzando quanto appreso sul passato a sostegno dei loro ragionamenti.
- b. In tal caso, anche se qualsiasi opinione può essere messa in discussione relativamente alle conclusioni tratte dalle prove a disposizione, la persona che esprime tale opinione verrà rispettata e trattata con dignità. Lo stesso vale per le persone appartenenti al passato che sono l'oggetto del dialogo, della discussione e del debate. Tutte le persone, appartenenti sia al presente che al passato, sono degne di un ascolto rispettoso fino a quando le loro parole o azioni non avranno dimostrato il contrario.
- c. Chiunque ha il diritto di esprimere qualsiasi opinione voglia. Tuttavia questo non significa che tutte le opinioni abbiano la stessa validità, o che le persone abbiano il diritto di esprimere opinioni che possano essere nocive. Le opinioni valide espresse in aula sono quelle si basano su prove verificabili. I partecipanti dovrebbero concordare sui fatti basilari (ciò che è accaduto). Le prove sono impiegate anche per sostenere una tesi e convincere gli altri che una data interpretazione (perché sono accaduti gli eventi, che significato hanno, perché sono importanti) è plausibile e credibile. Ci può essere molto disaccordo in merito alle interpretazioni, ma non sui fatti basilari. A volte gli studenti possono esprimere opinioni che altri considerano estreme. In un'aula in cui il dialogo, la discussione e il debate sono la norma, i fondamenti delle prove di tali opinioni sarà automaticamente controllata per poter criticare le stesse sulla base di prove accertabili.
- d. Il comportamento dei partecipanti durante il dialogo, la discussione e il debate in aula non dovrà violare i diritti umani fondamentali. Se gli studenti esprimono opinioni in contrasto con i diritti umani fondamentali, l'insegnante può cogliere l'opportunità per analizzare perché, attualmente, consideriamo tali opinioni problematiche, ovvero perché nello specifico sono contrarie ai diritti umani fondamentali sanciti dalla comunità internazionale. L'esternazione di questo tipo di opinioni offre un'opportunità per l'insegnamento dei diritti umani.
- e. La diversità di opinione è il segno di una società democratica in buona salute e dovrebbe

essere celebrata. Il conflitto non è sbagliato, bensì è un catalizzatore del progresso umano. Il conflitto deve essere tuttavia gestito in modo costruttivo. Gli studenti devono imparare ad esprimere i loro punti di vista in modo da sentirsi ascoltati e da poter apportare un contributo costruttivo allo sviluppo di società libere e democratiche. Devono anche imparare ad ascoltare altre opinioni basate su prove verificabili con uno spirito aperto, pur essendo e rimanendo in disaccordo con esse.

- f. La vittoria raramente fa parte del dialogo e della discussione. Anche durante una discussione in aula, l'obiettivo principale non dovrebbe essere la vittoria. Le questioni complesse non vengono risolte con facilità e raramente sono presenti solo due chiari aspetti di un argomento. Il processo di dialogo, discussione e debate dovrebbe invece migliorare il livello di conoscenza di tutti i partecipanti. Ciò può avvenire in parte esplorando le sfumature e la complessità degli argomenti in modo da poter ottenere una comprensione più profonda e vasta.
- g. Alcuni argomenti possono essere delicati e/o controversi e possono generare forti emozioni. Gli insegnanti devono imparare e venire formati a come gestirle. Gli studenti arrivano nelle nostre classi con il loro bagaglio. È responsabilità dell'insegnante fare in modo che tutti gli studenti si sentano invitati a prendere parte in modo costruttivo al dialogo, alla discussione e al debate di tali argomenti. Non è giusto attendersi che degli studenti senza esperienza sul come partecipare a dialogo, discussione e debate inizino a trattare tali argomenti in maniera appropriata.

Vi è una disciplina per questi processi. Ad esempio, durante le lezioni di storia l'argomento trattato si svolge nel passato. L'argomento viene prima affrontato mediante un approccio disciplinare volto alla comprensione del passato. È quindi possibile analizzare e valutare le implicazioni e l'importanza dell'argomento anche per il presente. Gli studenti devono essere aiutati a ottenere le conoscenze relative a un argomento da diversi punti di vista prima di essere spronati a dialogare, discutere o dibattere in merito a tale argomento.

1.2: Perché dialogo, discussione e debate dovrebbero avere luogo in aula?

I principi esposti nella Sezione 1 qui sopra hanno illustrato il nostro modo di pensare. Nella discussione, in quanto team di progetto di insegnanti di storia ed educazione civica di tutta Europa, siamo arrivati alle seguenti conclusioni in merito al motivo per cui riteniamo che dialogo, discussione e debate siano importanti in aula.

- Per essere membri attivi della società in modo costruttivo e con sicurezza, i giovani hanno bisogno di sviluppare competenze relative all'argomentazione. Riteniamo che il

disaccordo e le discussioni facciano parte dell'essere umani e che le società sane siano quelle in cui la maggior parte delle persone sa in che modo discutere senza ricorrere a violenza e offese.

- La storia non rappresenta il passato. Si tratta di una disciplina accademica che cerca di comprendere il passato. La storia è sempre controversa e discussione e debate sono alla sua base. Ciò significa che ci può essere d'accordo in merito a certi fatti accertati, ma raramente vi è consenso sul loro significato.
- A volte la storia come viene insegnata nelle scuole può sembrare un corpus fissato di conoscenze. Le aule in cui prosperano discussione, debate e dialogo sono quelle in cui gli studenti imparano che vi sono molte opinioni basate sui fatti ed hanno l'opportunità di partecipare e di imparare che anche la loro voce conta.
- Discussione, debate e dialogo nell'aula sono attivi e stimolano i giovani nel loro percorso di apprendimento. Sono solitamente di natura orale, e consentono agli studenti di parlare prima di scrivere. Per molti giovani, ciò favorisce lo sviluppo delle abilità di pensiero e scrittura più complesse.
- La scuola dovrebbe inoltre essere un luogo in cui i giovani possono testare idee ed esplorare nuovi modi di pensare e cambiare le loro opinioni senza temere di essere giudicati. Possono anche sperimentare in modo sicuro cosa significa sentirsi fraintesi e come le proprie opinioni più care siano messe in discussione, apprendendo in tal modo e crescendo con il sostegno esperto degli insegnanti.

1.3: Definizioni pertinenti

1.3.1 Definizione di cosa si intende con dialogo, discussione e debate

L'Oxford English Dictionary (OUP 1993) e il Chambers Dictionary of Etymology (Chambers Harrap 1988) forniscono le seguenti definizioni dei termini:

Dialogo: una conversazione, un discorso. Una conversazione tra due o più persone; scambio verbale di pensieri; discussione. Dalla metà del XX secolo, ha anche assunto il significato di discussione o contatto diplomatico tra rappresentanti di due nazioni o blocchi; lo scambio di proposte, comunicazioni preziose o costruttive tra diversi gruppi. L'etimologia deriva dal greco *diálogos*, correlato a *dialégesthai* - parlare a turno, conversare gli uni con gli altri. *Dia* – tra + *legéin* – parlare.

Discussione: analisi (di un punto) per argomento, ecc.; debate; uno scambio di opinioni; una

conversazione. La radice etimologica della parola deriva dal latino *discussus*, participio passato di discutere (rompere in pezzi). *Dis* – in pezzi + *quater* - scuotere.

Debate: conflitto in una discussione, una discussione; spec. una discussione formale di una questione di legislatura formale o in un'assemblea pubblica. Discutere, litigare, in particolare in modo formale in una pubblica assemblea, ecc. Considerare nella propria mente, deliberare, ponderare. Il significato ormai arcaico degli inizi del medioevo era litigare, combattere, contestare e l'etimologia lo rispecchia: *de* - giù + *batre* - battere.

Nell'agosto 2018, un gruppo di discussione di insegnanti da tutta Europa ha presentato le seguenti riflessioni in merito al modo in cui le parole vengono definite e al rapporto tra loro.

Dialogo: avviene tra due o più persone che condividono idee. Le persone partecipanti a un dialogo sono disposte a cambiare di punti di vista. È meno legato da regole e organizzazione. Tuttavia è presente un significato socratico che implica un dialogo guidato. Qualcuno potrebbe ricercare nel dialogo una definizione di un problema. Perciò il dialogo potrebbe essere anche altamente strutturato. Il dialogo non si sviluppa necessariamente attorno a un tema controverso. Potrebbe essere considerato maggiormente basato sui valori.

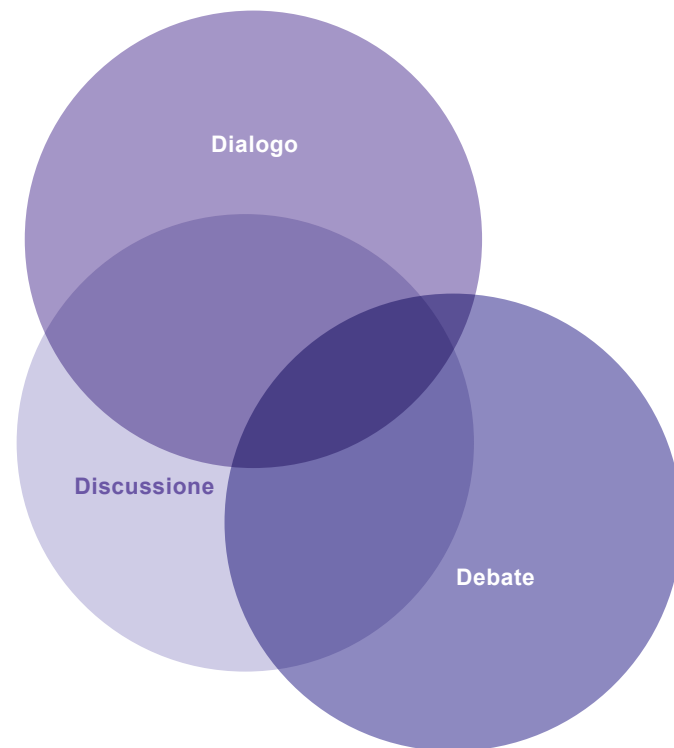
Discussione: si tratta più di una conversazione informale e circolare e di un dialogo reciproco. Le persone partecipanti a una discussione sono maggiormente disposte a cambiare di punto di vista. Molti argomenti possono essere affrontati in una discussione. È meno legata da regole e organizzazione. Discussione in spagnolo presenta una connotazione diversa: una battaglia a livello colloquiale. È possibile registrare un livello di controversia maggiore rispetto al dialogo.

Debate: è considerato principalmente come una differenza di punti di vista, una condivisione di idee con posizioni da prendere. Durante un debate le parti coinvolte difendono i loro punti di vista e per tale motivo potrebbero essere meno disposti a modificarli in quel momento, sebbene le loro opinioni potrebbero cambiare in un secondo momento. È percepito principalmente come la contrapposizione tra due schieramenti e l'obiettivo di vincere una disputa su un singolo aspetto. Debate significa preparazione, regole, organizzazione e presentazione. Possiede una procedura più consolidata che potrebbe dover essere imparata. Il debate può essere ampliato in direzione di qualcosa di più dialogico in aula.

È importante prendere nota delle analogie e delle differenze tra le definizioni date dai dizionari e le percezioni di un gruppo di insegnanti di storia provenienti da tutta Europa. Vi è un'analogia nel considerare il debate più formale e oppositivo rispetto a dialogo e discussione. Non si rileva

la stessa concezione di discussione come analisi dettagliata di tutti gli aspetti del problema presi in esame.

Nel caso delle definizioni del dizionario e delle percezioni degli insegnanti, si può osservare una sovrapposizione che potremmo descrivere come:



Questa rappresentazione schematica costituisce solo un punto di vista. La parola importante nell'ultima frase prima del diagramma è “potremmo”, che è diversa da “dovremmo”. Abbiamo avuto interessanti discussioni riguardo al diagramma mentre lavoravamo a questo progetto. Una collega turca, ad esempio, ha disegnato i cerchi in modo che non vi fosse alcuna sovrapposizione tra dialogo e debate. Ha anche osservato che non vi è alcuna parola specifica in turco per dialogo e ha osservato più di una sovrapposizione tra dialogo e discussione. Riflettendo su questo argomento e lavorando con i tre elementi, le vostre idee riguardo al bilanciamento tra i tre elementi probabilmente cambieranno.

Partendo da qui

Pur ammettendo che l'uso dei termini e la loro sovrapposizione saranno sempre oggetto di dialogo e/o discussione e/o debate, abbiamo adottato la seguente strategia nel presente progetto.

1. Riconoscendo le considerevoli sovrapposizioni di significato tra i tre termini e per evitare una rigida distinzione tra di essi, si tiene conto di alcune opinioni ampiamente accettate che sono le seguenti:

- a. Discussione e dialogo sono meno formali rispetto al debate ed hanno come loro caratteristica uno stile più colloquiale
 - b. La discussione è parte del dialogo e del debate.
 - c. Discussione e debate sono associati dall'analisi di punti di vista contrapposti, mentre il dialogo è più costruttivo [nel senso che crea una struttura (metaforica)].
2. Bisogna utilizzare lo scopo dell'apprendimento per definire la strategia adottata e per concentrarsi su strategie pratiche note per la loro efficacia in aula, senza sentire la necessità di concentrarsi sull'etichettatura delle strategie.

1.3.2 Definizione di cosa si intende con punto di vista

Un punto di vista viene definito come un'opinione pervenutaci dal passato oppure un'opinione sul passato. Ciò potrebbe comprendere il passato molto recente quando si insegna educazione civica. Ciascuna delle sezioni di “Variety of Viewpoints” fornirà un contenuto multi-prospettico su argomenti chiave. Le unità di apprendimento forniscono agli insegnanti un modo per lavorare con i punti di vista.

1.3.3 Definizione di cosa si intende con competenza

All'inizio della discussione sull'educazione per competenze, Rychen e Salganik (2003) hanno presentato un'utile definizione di competenza come parte del lavoro per la definizione e selezione delle stesse. Hanno suggerito che una competenza è una competenza chiave se soddisfa i tre criteri generali: contribuisce a risultati altamente apprezzati a livello individuale e sociale, è strumentale per rispondere a domande e sfide importanti e complesse in un ampio spettro di contesti ed è importante per tutti gli individui (pag. 44). Il quadro di riferimento europeo, Competenze chiave per l'apprendimento permanente, ha esteso tale definizione per includere una:

Combinazione di conoscenze, attitudini e atteggiamenti adeguati al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupabilità (Commissione europea, 2007, pag. 13).

È interessante in che modo il concetto di valori non sia incluso in questo Quadro di riferimento europeo (2018). Il quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia utilizzato in questo progetto descrive le competenze raggruppate in quattro ampie categorie e copre un ampio ventaglio di valori, comportamenti, capacità e conoscenze e comprensione critica. La figura 1 riporta una panoramica di questo quadro di riferimento.

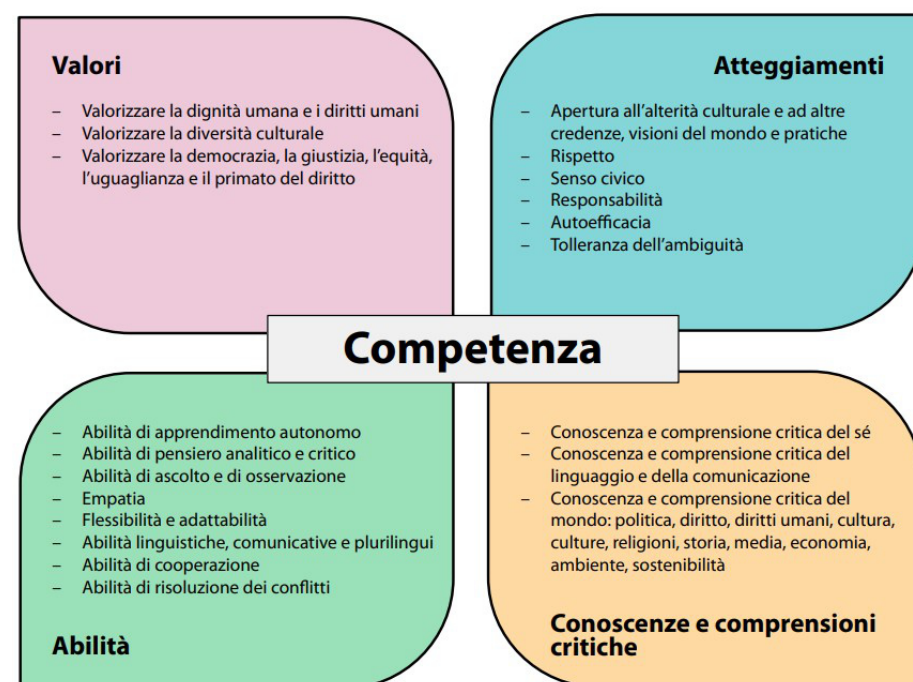


Figura 1: Competenze per una cultura della democrazia (Consiglio d'Europa, 2016)

Lo sviluppo di competenze implica un senso di auto-iniziativa (essere in grado di agire da soli) in cui azione e valore sono contemporaneamente personali e privati, ma anche pubblici. Questo aspetto pubblico è valutabile da un punto di vista formale. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia sino all'età adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità (Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 2018, p. 7).

Il rapporto di Eurydice sull'educazione alla cittadinanza (2017) sottolinea l'importanza della varietà di strategie di insegnamento e apprendimento nell'educazione alla cittadinanza, dall'apprendimento attivo, interattivo, critico, collaborativo e partecipativo a strategie scolastiche complessive e all'apprendimento tramite attività extra-curricolari. La sfida risiede nel pensare a come possiamo insegnare e valutare questo tipo di insegnamento. Questo aspetto verrà affrontato nelle due sezioni successive.

Parte 2: Guida didattico-metodologica per fornire supporto all'uso di discussione, debate e dialogo come metodi di insegnamento

2.1: Condizioni: come possiamo garantire che le condizioni in aula siano tali da consentire a tutti gli studenti di crescere e progredire nelle loro capacità di dialogare, dibattere e discutere?

L'esperienza e le attitudini del singolo insegnante, la rigosità della materia e la qualità delle strategie di insegnamento e le risorse impiegate sono di fondamentale importanza per l'apprendimento efficace nelle aule scolastiche. Tuttavia, vi sono anche aspetti specifici che possono incidere sull'efficacia dell'utilizzo di dialogo, debate e discussione con gli studenti. Questi sono l'oggetto di questa sezione. Invitiamo a consultare la sezione sulle letture di approfondimento per ottenere supporto sui punti qui evidenziati.

2.1.1 Aspetti relativi a insegnante e studenti

- L'insegnante deve essere molto preparato sul contenuto didattico, inclusi il contesto dell'argomento e i punti controversi. L'insegnante rivestirà un ruolo chiave nel focalizzare il lavoro degli studenti sulla fondatezza di opinioni con prove verificabili per sviluppare conoscenza ed esplorare in profondità determinati aspetti; ciò non sarà possibile se l'argomento e le fonti utilizzate come prove per esso non sono note all'insegnante.
- L'insegnante deve ammettere i propri pregiudizi e punti di vista su un argomento. I suoi punti di vista possono essere basati su prove e ed essere validi, ma ogni punto di vista è solo una parte del tutto ed è determinato da indole, contesto ed esperienza. La consapevolezza di tali aspetti aiuta gli insegnanti a spingere gli studenti a esplorare più in profondità le loro idee. Una maggiore preparazione (vedi sopra) aiuta un insegnante a considerare più facilmente i propri pregiudizi e le proprie opinioni.
- L'insegnante ha bisogno di conoscere gli studenti della sua classe, le loro esperienze e le loro capacità e di essere consapevoli, nella misura del possibile, di eventuali motivazioni personali per cui determinati argomenti potrebbero non essere adeguati per gli studenti (magari in un certo momento) e perché e in che modo gli studenti possono avere bisogno di sostegno per partecipare e imparare.
- L'insegnante dovrà diventare un esperto nel giudicare le strategie di insegnamento più adatte per l'argomento e per i suoi studenti. Certe strategie non sono solitamente adatte per trattare argomenti controversi, emotivi e delicati.
- L'insegnante deve adeguare gli standard di rispetto per le persone e per le prove che gli studenti affronteranno. L'insegnante deve inoltre fare in modo che non venga considerato

un problema che le persone cambino di opinione o che vengano smentite, concentrandosi in ogni momento sul contenuto e non sulla persona che lo presenta.

2.1.2 Allestimento dell'aula e definizione delle norme

- Bisogna pensare alla disposizione fisica dell'aula prima che dialogo, debate e discussione possano avere luogo. Alcune disposizioni di sedie e tavoli implicano una maggiore conflittualità di altre, ad esempio banchi in fila rispetto a sedie disposte in cerchio. A volte tuttavia gli studenti hanno bisogno di banchi su cui appoggiare le loro risorse. Inoltre, si dovrà considerare il modo in cui gli studenti possono ascoltare, vedere e partecipare con facilità.
- Potrebbe essere utile concordare un codice di condotta con gli studenti prima dell'attività. Si tratterebbe di raggiungere un accordo in merito alle regole per mantenere un comportamento rispettoso, ordinato e concentrato. Per far dare a tutti un contributo alla stesura del codice, è una buona idea iniziare con le riserve degli studenti a parlare dell'argomento, domandando cosa apprezzano e cosa non apprezzano e chiedendo loro di pensare a cosa li aiuterebbe a partecipare. Un'altra idea utile consiste nell'osservare esempi di debate di buona o cattiva qualità e di chiedere agli studenti di identificarne le caratteristiche. Il codice di condotta può quindi includere elementi quali regole concordate in merito ad atteggiamenti, tono, linguaggio appropriato, processo e conseguenze in caso di mancato rispetto delle regole. La riservatezza fuori dall'aula può in alcuni casi essere adeguata, o almeno l'accordo a continuare ad attenersi al codice anche al di fuori dell'orario di lezione.
- In tale rispetto si potrebbero definire alcune aspettative. Ad esempio che gli studenti si confrontino con aspetti complessi, difendano le loro opinioni ma ascoltando e imparando dagli altri, siano pronti a chiedere e a concedere, condividendo tempo e spazi, che siano pronti a cambiare posizione, a lavorare per identificare aree di accordo e disaccordo e a non concentrarsi sulla vittoria. La definizione pubblica dei criteri di valutazione aiuterà in questo percorso.
- Potrebbe essere necessario insegnare agli studenti come verificare la validità di una fonte e come è stata interpretata. Nella sezione di lettura (di seguito), è disponibile un link all'utilissimo test CRAAP. Tale test accompagna gli studenti lungo una serie di passaggi per stabilire la: circolazione, pertinenza, precisione, autorevolezza e scopo di una fonte.

2.1.3 Configurazione del compito

- Una volta ottenute le conoscenze pertinenti, l'insegnante dovrà analizzare quanto c'è da insegnare identificando i fatti ampiamente accettati, gli aspetti controversi, i punti per cui è presente consenso o dove non è necessario.

- È opinione diffusa in ambito professionale nella comunità degli insegnanti di storia che formulare una domanda basata sull'indagine che definirà la struttura dell'apprendimento sia tempo ben speso nella pianificazione delle lezioni. Una domanda basata sull'indagine è una domanda generale che definisce e collega l'apprendimento. Possiede una solida focalizzazione concettuale e ci consente di inquadrare le controversie in modo positivo. Si tratta di una strategia applicabile anche ad altre discipline. Consente di inquadrare lo scopo per l'apprendimento che potrebbe includere dialogo, discussione e debate e dovrebbe essere correlata ai punti chiave controversi. Nella sezione seguente viene esposto in dettaglio questo aspetto.
- L'adozione di una strategia multi-prospettica nell'insegnamento è la base di un dialogo, una discussione e un debate positivi in aula. “La visione multiprospettica è un modo di vedere e una predisposizione a vedere gli eventi storici, le personalità, gli sviluppi, le culture e le società da diverse prospettive, attingendo da procedure e processi fondamentali per la storia [e le materie correlate] in quanto disciplina” (Stradling 2003). In tale ottica, può essere spesso utile definire un compito con complessità e sfumature. Ciò significa che non si devono ricercare i semplici punti di vista “bianchi o neri”. Un simile lavoro spesso porterà a un pensiero storico e può spingere a false divisioni. Tutto ciò ci riconduce alla conoscenza. Quanto più preparati saranno insegnanti e studenti in merito a un argomento, tanto più probabile sarà per loro individuare punti di connessione, scoprire come sia possibile l'esistenza di un ampio ventaglio di punti di vista e la natura controversa di qualsiasi ricostruzione di un evento passato.

2.1.4 Gestione della classe durante un'attività

Alcuni studenti potrebbero essere più in grado di altri di stare seduti ad ascoltare. Gli insegnanti devono pensare a come coinvolgere tutti gli studenti. Devono inoltre pianificare un modo per evitare che gli studenti più loquaci e sicuri di sé monopolizzino l'attività. Vi sono diverse strategie di tipo generico per porre domande che possono essere utilizzate per coinvolgere maggiormente tutti gli studenti. Ad esempio:

- Si potrebbe adottare una regola per cui si può apportare un solo contributo a ogni giro. Ciò significa che non è possibile contribuire una seconda volta se prima tutti non hanno presentato il loro primo contributo. Questa regola può essere utile per aiutare gli studenti a riflettere realmente e con attenzione a cosa vogliono dire e a sintetizzare le loro opinioni.
- L'insegnante può scrivere tutti i nomi degli studenti su bacchette di lecca-lecca (o per mescolare il caffè). La persona a cui viene fatta una domanda o che può parlare è la persona il cui nome esce dal contenitore delle bacchette.

- L'insegnante potrebbe rifiutarsi di accettare una mano alzata e semplicemente scegliere gli studenti che devono rispondere.
- Dare agli studenti tempo per pensare da soli: far condividere le loro idee con un compagno e successivamente con il gruppo è un modo per creare tempo di riflessione, sviluppare fiducia in sé stessi e coinvolgere più studenti. Tale processo è noto come “think, pair, share” (penso, scambio, condivido).
- Fare domande con un balzo: l'insegnante fa una domanda a uno studente e propone un rimbalzo (anziché rispondere immediatamente, l'insegnante chiede a un altro studente cosa ne pensa o di approfondire ciò che è stato detto).

2.1.5 Pianificazione dell'apprendimento: come possiamo usare le domande basate sull'indagine per inquadrare l'apprendimento e la valutazione dell'apprendimento?

La prima domanda da farci durante la pianificazione di un'attività o lezione o serie di lezioni per degli studenti è: **“Cosa desidero che gli studenti abbiano imparato alla fine?”** Questa domanda all'apparenza semplice può essere più difficile da definire di quanto possa sembrare all'inizio. Tuttavia, senza una chiara idea dell'apprendimento da raggiungere, il tempo trascorso con gli studenti sarà meno efficace. Dalla risposta alla domanda, l'insegnante può quindi stilare gli obiettivi di apprendimento. Questi chiarificano ogni aspetto specifico dell'apprendimento da ottenere e indirizzano il resto del piano di apprendimento.

La seconda domanda da farci è: **“In che modo posso sapere che è stato ottenuto l'apprendimento che desidero?”** Ovvero, in che modo potrò valutare mentre insegno che gli studenti stiano imparando in modo tale che alla fine avranno imparato quello che voglio imparino? E inoltre, in che modo valuterò alla fine se l'apprendimento è effettivamente avvenuto? E in che modo valuterò che gli studenti ricordino gli aspetti appresi da questa attività/lezione/sequenza e che ho bisogno che ricordino per il futuro? Nemmeno queste sono domande facili a cui rispondere. Come parte di questo progetto è stata creata una guida relativa alla valutazione. È fondamentale ricordare che la valutazione non può essere aggiunta alla fine. La pianificazione della valutazione inizia quasi in concomitanza con l'avvio dell'intero processo di pianificazione. I piani di valutazione sono parte fondamentale del piano di apprendimento.

La terza domanda da farci è: **“Quale domanda basata sull'indagine posso ideare in modo tale da essere in grado di inquadrare l'apprendimento che vorrei ottenere?”** La domanda basata sull'apprendimento è il titolo del piano di apprendimento e dovrebbe inglobare l'apprendimento stesso. Potrebbe essere la domanda di valutazione sommativa. La procedura di pensare a una domanda basata sull'apprendimento costituisce un'utile verifica del fatto che gli obiettivi di apprendimento e di valutazione siano chiari e fattibili. È anche un'opportunità per pensare se ciò che si sta pianificando è alla base una lezione di storia o una lezione di

educazione civica, in cui si collabora su un argomento per poter quindi elaborare anche un giudizio morale ed etico. Ad esempio, è possibile analizzare l'argomento di quante persone sopravvivono sotto pressione dal punto di vista di uno storico accademico oppure come qualcuno che desideri analizzare l'etica e la morale dell'argomento. Lo storico potrebbe fare una domanda simile: “Quali condizioni e prospettive hanno influenzato le scelte fatte dalle persone in una situazione di pressione?” L'insegnante di educazione civica potrebbe chiedere: “In che modo una prospettiva storica può aiutarci a esprimere un giudizio sulle scelte fatte dalle persone sopravvissute in condizioni di pressione?” Le domande basate sull'indagine funzionano meglio se rispecchiano un debate in corso. La domanda basata sull'indagine storica è quindi una domanda che si interessa di un aspetto discusso da storici accademici, mentre la domanda basata sull'educazione civica si interessa a un argomento pertinente alla società contemporanea.

Dopo avere risposto a queste tre domande è possibile proseguire con la pianificazione. Può essere stilato un piano di apprendimento dettagliato. Le decisioni che bisognerà prendere includeranno:

- *In che momento discussione, dialogo e/o debate avranno luogo.* Solitamente sono più efficaci quando gli studenti hanno avuto il tempo di essere introdotti (o di acquisire) a conoscenze sufficienti per farsi le loro opinioni (ovvero per essere in grado di usare le prove per avvalorare le loro affermazioni) e per consentire loro di analizzare un argomento in profondità e con le varie sfaccettature. Quando si pensa al livello di conoscenza richiesto dagli studenti, può essere utile pensare alla conoscenza diviso in tre livelli. Il “livello dell'argomento” è la conoscenza specifica necessaria relativa a questo argomento. Il “livello del periodo” è la conoscenza necessaria del periodo e del luogo oggetti di studio. Il “livello di conoscenze più ampia” fa riferimento a una comprensione concettuale più ampia, ad esempio come la Rivoluzione russa si inserisce nella storia dello sviluppo politico del XX secolo. Discussione, dialogo e/o debate vengono costruiti meglio attorno a dibattiti storici autentici nel corso di lezioni di storia oppure su argomenti che interessano la società contemporanea nelle lezioni di educazione civica.
- *La posizione assunta dall'insegnante durante discussione, dialogo e/o debate.* Un insegnante non è mai completamente neutrale. Tuttavia, un insegnante può scegliere di essere il più neutrale possibile oppure di prendere deliberatamente posizione. Se un insegnante rimane il più neutrale possibile, i tentativi di influenzare le opinioni o di compiacere l'insegnante dovrebbero essere ridotti al minimo e ci potrebbe essere più spazio per nuove opinioni e domande. Tuttavia, una simile situazione potrebbe sembrare artificiale per gli studenti e metterebbe gli studenti nella posizione di dover presentare delle opinioni mentre l'insegnante ne è esentato. Potrebbe non adattarsi alla personalità dell'insegnante e gli studenti potrebbero fare semplicemente delle supposizioni in merito

alle sue opinioni. Se un insegnante prende posizione, allora gli studenti possono argomentare con o contro l'insegnante, utilizzando la loro conoscenza e l'insegnante non sarà esente dall'esprimersi. Tuttavia, per alcuni studenti può essere difficile argomentare contro il proprio insegnante o pensare di doversi opporre a lui anche se le opinioni reciproche non sono contrapposte. Potrebbe anche rendere più difficile la distinzione tra fatto e opinione quando parla l'insegnante.

- *Come aiutare gli studenti a interessarsi. È già stato detto che incitare la competizione e il desiderio “di vincere” non è utile nel contesto di dialogo, discussione e debate.* L'insegnante deve invece riflettere su come gli studenti verranno incoraggiati a interessarsi o a preoccuparsi per l'argomento tanto da lavorare per imparare qualcosa su di esso, costruire argomentazioni e desiderare di analizzarlo completamente. Potrebbe anche darsi il caso che un argomento sia così delicato e/o controverso che gli studenti se ne interessano già con fervore, e dispongono di forti opinioni personali. In tal caso, potrebbe esserci bisogno di aiutare gli studenti a interessarsi a punti di vista alternativi al loro. La sezione sulle attività e i piani di lavoro includono esempi di come aiutare gli studenti a confrontarsi con il materiale.
- *Le domande che saranno necessarie per fornire supporto a dialogo, discussione e/o debate.* Le risposte alle domande dell'insegnante non coincidono discussione, debate e dialogo, ma delle domande di alta qualità da parte dell'insegnante sono importanti per promuoverli. Ad esempio, gli insegnanti possono sostenere e approfondire la discussione utilizzando le domande per fare la parte dell'avvocato del diavolo. La sezione delle attività e i piani di lavoro includono esempi di domande da fare. Gli insegnanti che sono meno a loro agio con la gestione di dialogo, discussione e/o debate in classe potrebbero scrivere le proprie domande per diverse fasi di un'attività o lezione, per essere certi che il livello di apprendimento desiderato venga raggiunto.
- *Come valutare in modo ininterrotto.* Fate riferimento alla parte sulla guida per la valutazione di questo progetto. È necessario riaffermare lo scopo della valutazione. Mentre valutano, gli insegnanti creano nuove conoscenze su quello che i loro studenti sanno. Hanno quindi bisogno di prendere decisioni in merito a ciò che faranno con tali nuove conoscenze. Le useranno per classificare i loro studenti? Questa è comunemente nota come valutazione sommativa. Può essere a volte utilizzata male e trasmette agli studenti il messaggio di essere giudicati negativamente e bloccati in una posizione che non possono modificare. L'insegnante positivo e sempre in sintonia con il processo di apprendimento dei suoi studenti valuta costantemente a livello formativo: questa forma di valutazione è parte del proprio insegnamento per consentire agli studenti di svilupparsi e crescere. Gli insegnanti spesso devono lavorare con sistemi che impongono la valutazione sommativa. Tuttavia, una solida valutazione formativa è più incentrata nel consentire a un individuo di diventare il meglio di ciò che può e vuole essere.

Le sezioni seguenti della presente guida forniranno spiegazioni pratiche ed esempi di strategie per promuovere dialogo, debate e discussione.

2.2 Quali strategie di insegnamento sono maggiormente adatte a stimolare dialogo, discussione e/o debate in aula?

In questa sezione verranno descritte dodici diverse strategie per stimolare dialogo, discussione e/o debate in aula. Non si tratta di piani di apprendimento (cfr. sezione precedente). Si tratta di strategie che sono state sviluppate da insegnanti nel corso di molti anni e che possono formare parte di piani di apprendimento per le lezioni. Come chiarito nella sezione precedente, la pianificazione delle lezioni non ha inizio con la pianificazione dell'attività (le strategie di insegnamento), bensì con la riflessione in merito all'apprendimento da raggiungere. Tuttavia, queste strategie già collaudate sono utili per ottenere diversi risultati di apprendimento.

Abbiamo fornito esempi di contenuti che potrebbero essere impiegati con ogni strategia all'Appendice 1 (disponibile in inglese). Tali contenuti sono presi o fanno riferimento a “Varieties of Viewpoints” o a un'altra area di contenuti di Historiana. I contenuti specifici potrebbero essere impiegati per dimostrare ciascuna strategia in una sessione di formazione per gli insegnanti. Agli insegnanti partecipanti alla sessione formativa potrebbe essere quindi chiesto in che modo potrebbero integrare la particolare strategia nei loro piani di lezioni per l'apprendimento. Le “Varieties of Viewpoints” e altri contenuti sono disponibili online all'indirizzo <http://historiana.eu>.

Al termine della presente sezione troverete un excursus che parla di come la disciplina accademica della storia, che presenta debate e discussione alla propria base, possa costituire una fonte di ispirazione per gli insegnanti che desiderano promuovere dialogo, debate e discussione nelle loro aule.

Tabella di sintesi delle strategie di insegnamento		
	Attività dello studente:	Apprendimento dello studente:
Tavola imbandita	Partecipare a una discussione su analogie e differenze relative di punti di vista specifici.	Esercizio di discussione. Identificazione di sfumature e complessità di opinioni riguardo a un argomento. Analisi dei gradi di connessione tra punti di vista.
Debate in mongolfiera	Partecipare a un debate in merito all'importanza relativa di un fattore per un argomento.	Esercitare la ricerca e la costruzione di un argomento basato sulle prove per il debate. Esercitare la confutazione, basata su prove, di un argomento durante un debate.

Speed date	Dialogo in coppie in sequenza che porta ad una discussione con l'intera classe sulle prospettive emerse in merito a un argomento.	Esercitare l'ascolto e la capacità di persuasione nel dialogo con un'altra persona. Rettifica e revisione di idee e opinioni. Identificazione e analisi dei punti di connessione tra persone e prospettive.
Incontro di boxe	Debate in coppia con particolare attenzione all'uso di prove fattuali e non affermazioni o stile.	L'importanza di corroborare le affermazioni con una base di prove verificabili. Quanto è importante essere bene informati e quanto lavoro attento è richiesto per diventare competenti.
Diventare un quadro	Prendere intenzionalmente e letteralmente posizione per comprendere meglio una prospettiva.	In che modo un evento più ampio è stato vissuto da una prospettiva specifica. Per sottolineare la varietà di punti di vista validi e informati sugli argomenti.
L'acquario (fishbowl)	Discussione approfondita su un aspetto di un argomento e ascolto di una discussione approfondita.	Come ottenere conoscenze per discutere approfonditamente. Gli ingredienti di una discussione riuscita. Prospettive varie su un argomento più vasto.
Quattro angoli	Esprimere e giustificare un'opinione passando in posizione per la discussione.	Formare, esprimere e giustificare un'opinione. In che modo le opinioni possono cambiare in seguito a discussioni e all'acquisizione di ulteriori conoscenze.
Conversazione silenziosa davanti alla tavola	Condividere pensieri e opinioni e sollevare domande per iscritto.	Come prestare attenzione ai pensieri e alle opinioni di tutti i presenti alla lezione. Concentrazione continua su diverse prospettive per formare delle opinioni. Come discutere per iscritto.
Gioco di ruolo	Assumere un ruolo o carattere per discutere/dibattere un argomento/aspetto.	La complessità, l'enorme quantità di prospettive e le posizioni sovrapposte possono esistere in rapporto a un argomento o aspetto.
Consenso unanime	Lavorare assieme per analizzare le basi comuni ed esprimere una risposta o posizione.	La portata della base comune di un argomento o una risposta ampiamente accettabile a una domanda. Come generare consenso. Quanto può essere difficile generare consenso.
Debate incentrato sulla soluzione	Discutere e dibattere un argomento fino ad analizzare approfonditamente un aspetto di disaccordo e decidere quale potrebbe essere un risultato positivo.	Per comprendere meglio tutti gli aspetti, le prospettive e il cambiamento che sarebbe necessario per raggiungere la decisione. Gli studenti vengono informati meglio.
Dialogo per l'empatia	Ascolto approfondito promosso con rispetto per analizzare i motivi delle posizioni.	Per comprendere meglio perché le persone mantengono posizioni profondamente radicate in merito a determinati aspetti.

Vedere la Sezione 5.3.6 nella Parte C: “Valutazione delle competenze” per ulteriori informazioni e sviluppi di questi suggerimenti.

2.2.1: Strategia: Tavola imbandita

Scopo

L'obiettivo di questa strategia è consentire agli studenti di venire coinvolti e di **discutere** una serie di punti di vista, cercando di comprendere in che modo il background di una persona può definire il suo punto di vista. Consente agli studenti di identificare i punti in cui le idee si sovrappongono, dove potrebbero esserci (o meno) opportunità per riconciliare i punti di vista e le sfumature dei punti di vista su un argomento. Sprona gli studenti ad allontanarsi dall'idea che ci siano “due facce” di un argomento e li spinge verso l'idea di un continuum, o intreccio, di punti di vista.

La strategia di base

- L'insegnante seleziona una serie di persone con punti di vista su un argomento (solitamente tra 6 e 12). I punti di vista di queste persone non dovrebbero essere tutti agli antipodi. Dovrebbero trovarsi lungo uno spettro e una sovrapposizione tra punti di vista è ottima per questo esercizio. Le discussioni più interessanti avvengono spesso quando è presente un certo grado di ambiguità e vicinanza.
- Agli studenti, suddivisi in gruppi, viene presentata la gamma di punti di vista e anche le informazioni pertinenti al background delle persone che li esprimono. Questo background aiuta gli studenti a comprendere perché una persona aveva/ha il proprio punto di vista. Gli studenti leggono il materiale.
- Agli studenti viene quindi detto che devono apparecchiare la tavola per un ricevimento. Viene chiesto loro di sistemare le persone attorno a un tavolo, di forma ovale, in modo che non possano sorgere spiacevoli disaccordi tra gli ospiti.
- Gli studenti quindi discutono su come sistemare gli ospiti. Una volta presa la loro decisione, possono vedere le decisioni prese da altri studenti e fare loro domande in merito alle decisioni che hanno preso. Possono quindi rivedere il loro tavolo e discutere di eventuali modifiche che desiderano apportare in seguito a quanto hanno visto/sentito dagli altri.

Adattamenti della strategia

- Agli studenti potrebbe essere chiesto di disporre le persone in modo tale che vi sia la possibilità di sentire punti di vista alternativi e anche scambi di opinione. Questo incarico dovrebbe portare a una discussione in merito al fatto che sia meglio far sedere accanto persone che si trovano in completo disaccordo oppure se far sedere assieme persone che hanno alcuni punti di accordo oltre che di disaccordo.

- Agli studenti si potrebbe chiedere dove vorrebbero sedere e/o dove non vorrebbero sedere. Ciò serve a incoraggiarli in merito ai punti di vista con cui si identificano maggiormente, o con cui non si identificano.

Domande dell'insegnante per approfondire la riflessione

Il resoconto della discussione deve concentrarsi sull'aiutare gli studenti a consolidare la loro comprensione della gamma e delle sfumature dei punti di vista. Può spingere gli studenti a farsi coinvolgere dall'argomento esprimendo la loro posizione su di esso, dopo essere venuti a conoscenza di una serie di punti di vista. Chiedere agli studenti quali punti di vista li hanno realmente spinti a riflettere e perché è un buon modo per approfondire l'intera discussione in classe.

Risorse necessarie

Una forma di tavolo ovale (nella realtà oppure disegnato su carta), 6-12 punti di vista su un argomento, informazioni di background sulle persone che possiedono tutti questi punti di vista.

Idee in merito a dove utilizzare questa strategia in un piano di apprendimento:

- Quando gli studenti hanno studiato un argomento con molti personaggi la cui interazione gli uni con gli altri deve essere compresa meglio.
- Quando gli studenti devono comprendere i punti di vista di diversi storici e altri pensatori leader, su un argomento specifico.
- Quando si desidera che gli studenti analizzino una serie di opinioni e imparino che tali opinioni possono essere complesse e ricche di sfumature.
- Per consentire agli studenti di inserirsi in un discorso senza il timore di trovarsi in diretta opposizione con i loro compagni.

2.2.2: Strategia: Debate in mongolfiera

Scopo

L'obiettivo di questa strategia è consentire agli studenti di **dibattere** un argomento di cui hanno sentito parlare in classe. Offre a tutti gli studenti l'opportunità di farsi coinvolgere nel debate e dimostrare le proprie conoscenze. Consente loro di fare pratica nel sostenere una tesi e giustificare i propri punti di vista. Può anche consentire loro di mettere in discussione le prospettive di altri utilizzando prove per persuadere i compagni ad avere un'argomentazione più solida.

La strategia di base

- L'insegnante distribuisce a coppie (o a piccoli gruppi) di studenti un personaggio o un

evento che hanno studiato, o su cui stanno per effettuare una ricerca, e un argomento. L'insegnante annuncia che tutti i personaggi (o eventi) si trovano in una mongolfiera. C'è un problema, la mongolfiera sta perdendo quota. Alcune persone (od oggetti) dovranno essere lanciati fuori. Chi/cosa dovrebbe essere gettato fuori? Ciò verrà deciso dalla qualità della difesa basata su prove che gli studenti presenteranno. Gli studenti possono difendere il loro personaggio/evento in modo che resti sulla mongolfiera?

- Gli studenti quindi effettueranno ricerche e prepareranno un'argomentazione spiegando perché il loro personaggio (o evento) è così importante per l'argomento da dover rimanere sulla mongolfiera.
- Gli studenti presentano quindi le loro argomentazioni nel corso del debate. Tutti gli studenti ascoltano e giudicano le presentazioni sulla base della qualità dell'argomentazione basata sui fatti. Segue un voto di classe. Il gruppo che riceve meno voti sarà il primo a essere gettato fuori dalla mongolfiera e il gruppo con più voti sarà l'ultimo a rimanere nella mongolfiera.

Adattamenti della strategia

- È possibile effettuare diversi turni di votazione. I gruppi eliminati al primo turno possono quindi preparare delle domande per i gruppi restanti. I gruppi rimanenti si preparano ad argomentare il motivo per cui dovrebbero rimanere nella mongolfiera anziché gli altri. Il centro del debate si trasforma nella confutazione dell'argomentazione altrui. Viene effettuata quindi un'altra votazione per stabilire chi rimane nella mongolfiera più a lungo.
- L'attività può essere svolta su carta. Agli studenti possono essere fornite immagini di tutte le persone/degli eventi e può essere chiesto loro di disporle nel proprio quaderno e quindi scrivere spiegazioni basate sui fatti relativamente al motivo per cui li hanno gettati fuori nell'ordine scelto. Possono quindi scambiare il quaderno con un altro studente e contestare per iscritto il pensiero dell'altro prima di restituire il libro.

Domande dell'insegnante per approfondire la riflessione

Durante le presentazioni, gli insegnanti dovrebbero incoraggiare gli studenti ad approfondire le loro riflessioni e a rivelare l'ampiezza delle loro conoscenze facendo domande che richiedono agli studenti l'utilizzo delle prove per rispondere. Nel debriefing successivo, gli insegnanti possono porre l'attenzione degli studenti sul tipo di prove che si sono dimostrate efficaci nel corroborare un'argomentazione, sulle sfide che gli studenti hanno affrontato nel riunire le loro argomentazioni e sugli altri elementi del lavoro che hanno consentito di raggiungere il successo.

Risorse necessarie

L'immagine di una mongolfiera (anche un sottomarino può funzionare come metafora),

informazioni su una serie di personaggi o eventi relativi a un argomento.

Idee in merito a dove utilizzare questa strategia in un piano di apprendimento:

- Non si tratta di una strategia che dovrebbe essere utilizzata con argomenti controversi o delicati. Deve sembrare moralmente ed eticamente corretto considerare in modo equo tutte le prospettive e tutti devono mantenere una distanza emotiva ragionevole dall'argomento.
- Detto questo, si tratta di uno strumento eccellente per qualsiasi argomento che abbia al centro un debate sull'importanza relativa o sul contributo relativo al cambiamento. L'esempio riporta l'argomento del documento più importante per lo sviluppo dei diritti dei migranti. Un altro esempio potrebbe essere dibattere sulla scoperta scientifica più importante nella storia che ha portato ad avanzamenti in campo medico nel XIX e XX secolo. Un esempio pertinente per l'educazione civica potrebbe essere il debate sul contributo relativo di diversi fattori a un risultato specifico, come l'Accordo di Parigi sui cambiamenti climatici del 2016.

2.2.3: Strategia: Speed date

Scopo

L'obiettivo di questa strategia è consentire agli studenti di esercitarsi al **dialogo** su un argomento specifico. I singoli individui partecipano a una serie di dialoghi in cui, dividendosi in coppie, forniscono le loro prospettive e ascoltano a turno le relative prospettive. Questo processo ripetuto consente agli studenti di confrontare e contrastare le loro opinioni con quelle di altri. Li spinge ad approfondire e a modificare le loro opinioni in merito a un argomento senza la necessità di presentare il loro cambiamento di opinione a un gruppo più ampio. Consente loro di individuare i punti di connessione e di divergenza e li prepara a partecipare a una **discussione** con l'intera classe.

La strategia di base

- Agli studenti viene presentata una domanda aperta o una dichiarazione di tesi su cui formulare un giudizio. Hanno quindi un po' di tempo a disposizione per riflettere e per effettuare ricerche sulla loro prospettiva. Queste potrebbero implicare un ripasso di quanto già imparato o una ricerca su Internet.
- Gli studenti vengono suddivisi in coppie per scambiarsi tramite il dialogo le loro idee in una quantità di tempo stabilita. Se possibile, è consigliabile sistemare le sedie nella stanza in due file, una di fronte all'altra, pronte per accogliere le conversazioni.
- Segue quindi un breve periodo di riflessione per gli studenti in modo da adeguare

la loro risposta iniziale per adattarsi a nuove idee ottenute come conseguenza del dialogo.

- Gli studenti possono quindi scambiare le loro idee attraverso il dialogo con un nuovo partner. Il processo viene ripetuto per diverse volte in modo tale da poter ascoltare diverse prospettive.

Adattamenti della strategia

- Agli studenti potrebbe essere fornita una prospettiva specifica da presentare in merito a un argomento o a una persona in particolare e quindi lo scopo dello speed date diventa per tutti i partecipanti quello di confrontarsi con tutte le diverse prospettive/persone. È possibile prendere delle brevi note dopo ogni “appuntamento”, con un punteggio compreso tra -2 e +2 per indicare differenze o analogie tra le prospettive e le persone. Può quindi avere luogo un confronto completo delle prospettive/persone nel corso di una discussione con l'intera classe dopo il processo di speed date.

Domande dell'insegnante per approfondire la riflessione

- Qualunque sia la versione scelta della strategia, la maggior parte delle classi avrà probabilmente bisogno di supporto tramite una discussione con l'intera classe per dare un senso a tutto quello che ha sentito. La discussione potrebbe incentrarsi sulla creazione di un diagramma o di un diagramma ad albero che evidenzino le connessioni tra prospettive/persone. Lo scopo non è stabilire quale prospettiva/persona sia giusta o sbagliata, né di classificare le prospettive, bensì di analizzare i punti di analogia e differenza e trovare punti di connessione negli argomenti. Alcuni insegnanti potrebbero analizzare assieme agli studenti che hanno modificato le proprie prospettive perché ciò è successo e cosa hanno imparato da quella esperienza.

Risorse necessarie

Domande aperte (o prospettive specifiche su un argomento/persona con opinioni), un'aula disposta in modo da consentire facili spostamenti da una sedia all'altra.

Idee in merito sul dove utilizzare questa strategia in un piano di apprendimento

- Questa strategia può essere utilizzata per affrontare questioni controverse o delicate, ma solo con una classe conosciuta. Gli insegnanti dovranno conoscere i loro studenti e avere un rapporto professionale con loro, il che significa che gli studenti si devono sentire sicuri quando parlano in aula. Con questi argomenti potrebbe essere necessaria la contrattazione (vedi sopra in questa guida per gli insegnanti).
- Un esempio di argomento per cui agli studenti viene chiesto di adottare lo speed date come gioco di ruolo, potrebbe essere l'interpretazione delle identità dei cancellieri tedeschi dal 1945 in poi con l'analisi delle loro analogie e differenze. Oppure potrebbero interpretare diverse prospettive in merito alla campagna per il voto nel XX secolo e

confrontare e contrastare le posizioni assunte. Alla fine gli studenti potrebbero “essere messi sulla graticola” nella rappresentazione del loro ruolo. Verrebbe chiesto loro di parlare all’intera classe della prospettiva del loro personaggio e di cosa hanno imparato sul loro rapporto con gli altri personaggi.

- Un esempio di domanda aperta potrebbe essere: “A che età si dovrebbe poter votare per un’elezione nazionale?” Un esempio di dichiarazione di tesi aperta potrebbe essere: “I referendum non sono mai un buon modo per risolvere le controversie all’interno della società.”

2.2.4: Strategia: Incontro di boxe

Scopo

L’obiettivo di questa strategia è fornire un modo vivace per mostrare agli studenti l’importanza di prove basate sui fatti a sostegno delle loro argomentazioni. Si tratta di una forma di **debate** in cui vengono premiate solo le prove basate su fatti. Possono essere fatte affermazioni, ma non contribuiranno al successo. I pugili metaforici devono colpirsi l’un l’altro con prove basate sui fatti per ottenere la vittoria.

La strategia di base

- Dopo avere studiato un argomento, agli studenti viene proposta una domanda sulle cause a cui rispondere. Identificano quindi le diverse cause che vengono comunemente ritenute alla base di un evento o cambiamento.
- A piccoli gruppi di studenti è quindi assegnata una delle cause concordate che dovranno rappresentare. Devono ricordare tutte le conoscenze basate su fatti di cui sono in grado relativamente alla loro causa e scegliere un portavoce per il loro gruppo.
- Due portavoce di due cause vengono quindi selezionati per parlare davanti alla classe. Hanno a disposizione due minuti per dibattere tra loro in merito a quale delle due cause è la più importante. L’insegnante controlla il tempo. Gli altri studenti assegnano un punto ogni volta che sentono citare un dato preciso e basato su fatti. Dopo due minuti, il portavoce che ha colpito con i pugni più oggettivi si aggiudica il primo round.
- Il portavoce prosegue quindi con il secondo round di debate con il portavoce di un’altra causa come avversario. Altri due minuti di combattimento trascorrono e gli studenti sono valutati nuovamente in base a colpi basati sui fatti.
- L’attività può proseguire per diversi round fino a quando non sia chiaro l’aspetto delle prove basate sui fatti.

Adattamenti della strategia

- Agli studenti può essere assegnato uno studio di caso per argomentare il motivo per cui si tratta della migliore rappresentazione di un argomento che potrebbe essere inserito in un libro di testo. Gli studenti verrebbero nuovamente giudicati in base alle conoscenze dettagliate dell’argomento trattato nello studio di caso.

Domande dell’insegnante per approfondire la riflessione

Dopo i vari round, l’insegnante dovrebbe richiamare l’attenzione degli studenti sull’importanza di prove basate su fatti a sostegno delle affermazioni. Agli studenti dovrebbe essere chiesto di riflettere su quanto sia stato difficile presentare prove per ogni punto, sulla persuasività delle prove basate su fatti quando presentate correttamente e di pensare a strategie per ottenere conoscenze basate sui fatti da utilizzare e come essere certi che siano effettive.

Risorse necessarie

Domande sulle cause da dibattere o studi di caso da difendere, contenuti da cui estrarre conoscenze dettagliate su di essi.

Idee in merito a dove utilizzare questa strategia in un piano di apprendimento

- Gli studenti devono avere studiato un argomento in modo approfondito per poter partecipare a questa attività e dimostrare a loro stessi e all’insegnante il loro livello di conoscenze basate su fatti.
- Un esempio di argomento in cui si svolge un debate che richiede conoscenze dettagliate basate sui fatti potrebbe essere la risposta alla domanda: “Perché Hitler è riuscito a salire al potere in Germania nel 1933?”
- Un esempio di strategia per uno studio di caso sarebbe riflettere su un argomento come “Understanding Borders” (Comprendere i confini) e quindi gli studenti dovrebbero argomentare con prove basate su fatti perché il loro caso di studio illustra l’argomento nel modo più adeguato.

2.2.5: Strategia: Diventare un quadro

Scopo

L’obiettivo di questa strategia è consentire agli studenti di vivere l’esperienza di “mettersi nei panni” di un’altra persona e di cercare di assumerne la prospettiva. Evidenzia inoltre il fatto che acquisire conoscenze in merito a un argomento semplifica questo processo. Allo stesso tempo, introduce in modo naturale elementi di dubbio, incertezza, nuance e sovrapposizione in pensieri e punti di vista. Per tale motivo si tratta di un metodo coinvolgente e utile di **preparare gli studenti a discussioni o debate** in cui debbano dimostrare le loro opinioni. Una volta passati per questa procedura, le loro opinioni tendono a tenere in maggiore considerazione gli aspetti personali e specifici di un argomento. Diventa più difficile fare generalizzazioni e vedere

il mondo solo in bianco e nero.

La strategia di base

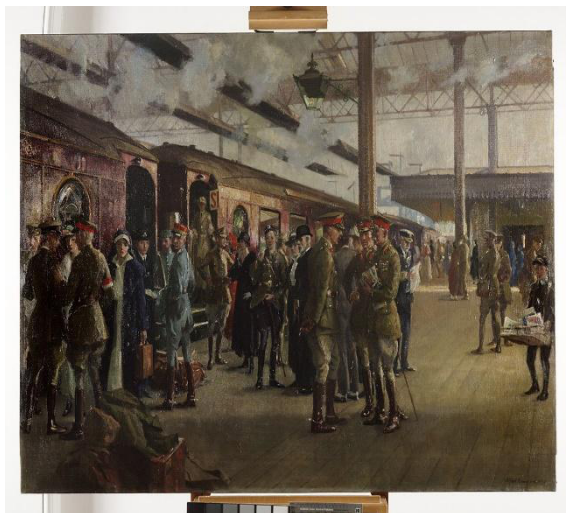
- Agli studenti viene mostrata un'immagine proiettata contenente molte persone. Eccone un esempio: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_Staff_Train_at_Charing_Cross_Station_1918_Art.IWMART1881.jpg
- Agli studenti viene chiesto di mettersi in posizione, assumendo la posizione e l'atteggiamento di una delle persone nel quadro.
- Gli studenti devono mantenere la posizione e la stanza è silenziosa e quando vengono toccati sul braccio, ognuno di essi dice, in prima persona, a cosa stanno pensando e cosa sentono.
- Gli studenti possono quindi abbandonare la posizione e fare qualche ricerca/ottenere informazioni sull'argomento nel corso di una lezione o per un periodo più lungo.
- Gli studenti procedono quindi a ricreare l'immagine ancora una volta nello stesso modo. Questa volta, quando viene loro chiesto di esprimere i possibili pensieri e sentimenti del loro personaggio, gli insegnanti dovrebbero osservare che le risposte sono più informate ma anche più incerte.

Adattamenti della strategia

- A volte è consigliabile con le immagini chiedere agli studenti di dire perché il pittore li ha messi nel quadro. Analogamente, con le fotografie si può suggerire da dove può provenire una persona o dove sta andando.
- A volte i personaggi di un'immagine sono così noti e specifici che agli studenti può essere chiesto di ricordare con sicurezza e in dettaglio le loro azioni e prospettive. Tuttavia, questo esercizio di “mettersi nei panni” di una persona costituisce un metodo efficace per prepararli ad assumere il ruolo di questa persona in un debate.

Domande dell'insegnante per approfondire la riflessione

Durante il secondo posizionamento degli studenti (dopo la ricerca), a volte sarebbe utile spingere gli studenti (durante il gioco di ruolo) a spiegare più in dettaglio la loro posizione. In questo modo viene fornita la profondità di prospettive a cui attingere durante il debate in classe sull'argomento. Ad esempio, utilizzando



l'immagine fornita come esempio, la discussione in classe potrebbe vertere sulla serie di punti di vista che probabilmente erano stati esternati in quel treno diretto in Francia relativamente all'avanzamento della guerra sul fronte occidentale nel 1918. Se ciò viene fatto in preparazione a un debate, è una buona idea riflettere in modo esplicito sul modo in cui il personale e lo specifico hanno definito le prospettive degli studenti sull'argomento.

Risorse necessarie

Una foto con molte persone con movimento e azione e che possa essere ritenuta pertinente per un argomento specifico.

Idee in merito a dove utilizzare questa strategia in un piano di apprendimento

- Questa strategia è utile quando si vuole aprire la mente degli studenti sulla diversità delle persone che partecipano a qualsiasi momento o evento complesso.
- Può essere utilizzata con immagini storiche o contemporanee.
- Può essere utilizzata all'inizio di un argomento per generare interesse o per approfondire la comprensione di un argomento già studiato oppure (come già segnalato) per preparare gli studenti a un debate sull'argomento.

2.2.6: Strategia: L'acquario (fishbowl)

Scopo

Questa strategia consente agli studenti di esercitare la **discussione** a turni, ricevendo osservazioni e feedback dai compagni e per ascoltare la discussione. È molto utile quando è necessario coinvolgere tutti attivamente, dato che ogni studente ha un ruolo e deve partecipare. Comporta un elevato grado di riflessione in merito a cosa rende una discussione di buona qualità. Fornisce inoltre una struttura utile per discutere di argomenti delicati o controversi, poiché è possibile ascoltare in modo approfondito diverse prospettive prima di qualsiasi discussione diretta. Può preparare gli studenti a un lavoro scritto poiché consente loro di approfondire le domande e idee in merito a un argomento.

La strategia di base

- Agli studenti viene assegnato un argomento aperto a diversi punti di vista e che non presenta una semplice risposta chiusa. Gli studenti dovrebbero avere un po' di tempo per fare ricerca e riflettere prima di iniziare.
- L'acquario viene creato disponendo le sedie in cerchio attorno a un gruppo di 2-6 sedie. Le 2-6 sedie sono destinate alla coppia o al piccolo gruppo che condurrà la discussione. Il cerchio esterno è destinato agli studenti che ascolteranno l'argomento e la qualità della discussione.

- Il “pesce” (gli studenti al centro) hanno a disposizione un periodo di tempo (magari 10 minuti) per una discussione. Gli studenti nel cerchio esterno sono invitati ad ascoltare il contenuto e la qualità della discussione. È necessario concordare i criteri per la valutazione prima dell’inizio dell’esercitazione. (I criteri possono includere: utilizzo di prove verificabili e/o impiego di linguaggio e gestualità rispettosi e/o la possibilità di parlare per tutti).
- Una volta scaduto il tempo a disposizione, si scambieranno di posto con gli studenti seduti all’esterno e diventeranno ascoltatori, mentre i nuovi studenti saranno ora i “pesci”. Il processo di ripete.

Adattamenti della strategia:

- Aniché scambiare tutti i “pesci” e gli ascoltatori, è possibile scambiare gli studenti una coppia alla volta mentre la discussione prosegue.
- Un “acquario” può funzionare quando ci sono due o più posizioni definite rispetto a un argomento. Gli studenti che rappresentano una prospettiva sono i “pesci”, mentre gli altri ascoltano. Quindi i “pesci” vengono sostituiti e viene ascoltata una discussione relativa a ciascuna prospettiva. In tal modo si può ottenere l’idea di una prospettiva senza contrapporre due prospettive tra loro. Gli studenti possono assistere all’analisi di un argomento delicato o controverso e ottenere ulteriori informazioni su punti di vista alternativi. Le domande tra gruppi possono o non possono essere fatte.

Domande dell’insegnante per approfondire la riflessione:

Le domande dell’insegnante dovrebbero concentrarsi sull’invito alla riflessione. Dovrebbero concentrarsi sulla valutazione dell’efficacia della discussione e su cosa si è appreso da essa, sia in termini di come condurre una discussione efficace sia sulla sostanza della discussione stessa. È possibile chiedere agli studenti di suggerire come la discussione potrebbe essere migliorata. Questa discussione riflessiva può portare a una riflessione scritta individuale.

Risorse necessarie

Argomenti aperti, sedie in cerchio.

Idee in merito a dove utilizzare questa strategia in un piano di apprendimento:

- Questa strategia si rivela utile per consentire agli studenti di analizzare realmente diverse prospettive per un argomento. Incoraggia la profondità di pensiero. È particolarmente adatta quando gli studenti sono realmente competenti su un argomento o su parte di esso.
- In una lezione di storia l’argomento potrebbe, ad esempio, essere le conseguenze della prima guerra mondiale. Se ogni gruppo di “pesci” ha ricevuto un argomento di discussione di un aspetto specifico da ricercare (un paese diverso, oppure un gruppo

diverso, come donne, veterani feriti, operai industriali, proprietari di immobili, ecc.), potrebbero discutere del loro aspetto mentre gli altri ascoltano, portando a una discussione generale con tutta la classe sull’impatto della guerra e sui motivi per cui ci sono così tante prospettive relative al suo impatto.

2.2.7: Strategia: Quattro angoli

Scopo

La strategia dei quattro angoli fornisce una struttura affinché gli studenti possano esporre il loro punto di vista in merito a un’affermazione o dichiarazione. Ogni membro della classe partecipa e fornisce la propria opinione nel corso della **discussione** che segue. Può essere utilizzata diverse volte durante una lezione per dimostrare come le opzioni cambiano con l’acquisizione di più conoscenze. Può aiutare gli studenti a riflettere a fondo e a giustificare le loro opinioni prima di un compito scritto.

La strategia di base

- Identificate i quattro angoli dell’aula come “Molto in disaccordo”, “In disaccordo”, “D’accordo”, “Molto d’accordo”.
- Fornite agli studenti una dichiarazione o affermazione e chiedete loro di recarsi nell’angolo che rispecchia il loro punto di vista. Alcuni studenti possono stare tra due angoli e va bene così (cfr. le scale negli adattamenti)
- Chiedete agli studenti di spiegare il ragionamento alla base della scelta della loro posizione. Date a tutti gli studenti la possibilità di cambiare opinione se vengono convinti dagli argomenti presentati dagli altri.
- Attraverso l’articolazione del loro ragionamento e l’ascolto dei ragionamenti altrui, gli studenti sono in grado di approfondire e ampliare la loro capacità di discussione degli argomenti.

Adattamenti della strategia

- È probabile che gli studenti introdurranno automaticamente distinzioni mettendosi tra due angoli. Non scoraggiate questo atteggiamento ma chiedete agli studenti di esporre il loro pensiero.
- Gli studenti che si trovano in un angolo possono mettere in discussione e contestare in modo rispettoso le opinioni degli altri angoli.

Domande dell’insegnante per approfondire la riflessione

Fate in modo di chiedere prove e un’argomentazione elaborata quando chiedete ai volontari di esporre la motivazione per il loro posizionamento. Siate pronti a spingere gli studenti ad

approfondire le loro risposte. Se gli studenti si spostano dopo aver sentito un'opinione, chiedete allo studente che si è spostato cosa ha reso così persuasiva l'opinione che ha ascoltato. Esempifica il modo in cui le opinioni espresse potrebbero essere trasferite in un lavoro scritto di qualità.

Risorse necessarie

Intestazioni per i quattro angoli della stanza per far sapere agli studenti quali sono, dichiarazioni o affermazioni che vengono contestate.

Idee in merito a dove utilizzare questa strategia in un piano di apprendimento:

- Se gli studenti dispongono già di conoscenze relative alla dichiarazione o affermazione, può essere utilizzata come attività iniziale.
- Quando si è appreso qualcosa in più relativamente a un argomento, è possibile utilizzare la strategia (di nuovo). Se la strategia viene ripetuta, allora le domande possono anche includere i motivi per cui le posizioni sono (o meno) state cambiate.
- Un esempio di affermazione di educazione civica che potrebbe essere utilizzata è: “Le migrazioni sono un vantaggio per un paese”. Un esempio di dichiarazione di storia che potrebbe essere utilizzata è: “Un'ondata migratoria improvvisa raramente è a posteriori il ‘problema’ che potrebbe essere sembrato in quel momento”.

2.2.8: Strategia: Conversazione silenziosa davanti alla tovaglietta

Scopo

L'obiettivo di questa strategia è di consentire una **discussione** calma, ponderata e democratica. L'attività è svolta in silenzio e tutti i contributi vengono scritti su carta. Ciò consente di evitare discussioni emotive faccia a faccia. Promuove inoltre la riflessione e la partecipazione di ogni membro del gruppo, non solo di quelli più loquaci e sicuri di sé. Può essere utilizzata per analizzare un argomento in profondità, per ottenere il consenso e/o per collaborare nella formulazione di una risposta completa a una domanda.

La strategia di base

- Gli studenti lavorano in piccoli gruppi (circa di 4) attorno a un grande foglio di carta. Al centro si trova il materiale a cui stanno lavorando. Vi sono tovagliette (come per la tavola imbandita) disegnate lungo il bordo del foglio di carta. Ogni studente siede su un tappetino.
- Il materiale al centro è un argomento o tema che servirà a stimolare la riflessione, le diverse prospettive e la discussione. Gli studenti leggono in silenzio.
- Lavorano poi ciascuno sulla propria tovaglietta. Questa può essere vuota, oppure può

contenere una prospettiva sull'argomento per stimolare la riflessione. Gli studenti scrivono sulla tovaglietta le conoscenze, le opinioni e le domande che hanno in merito all'argomento/al tema (utilizzando la prospettiva se ne è disponibile una).

- Gli studenti quindi ruotano in silenzio e ognuno legge la tovaglietta dell'altro, con le conoscenze, le opinioni e le domande dei compagni. Possono aggiungere per iscritto qualsiasi pensiero/domanda che possano essere stati stimolati dalla lettura della tovaglietta.
- Gli studenti si sono quindi confrontati con una serie di riflessioni e sono pronti per la discussione in classe o a ricevere maggiori informazioni sull'argomento o a un compito scritto.

Adattamenti della strategia

- Questa strategia potrebbe essere impiegata quando si inizia a trattare un argomento per consentire agli studenti di discutere di quello che vogliono imparare di un argomento in un modo che consente di sentire tutte le “voci”. Al centro è posta la descrizione di un evento chiave o di una prospettiva specifica. Gli studenti scrivono quindi sulle loro tovagliette tutte le conoscenze di cui avrebbero bisogno e le domande per cui vorrebbero una risposta per una migliore comprensione. Ruotano poi in silenzio da un posto all'altro attorno al tavolo leggendo le rispettive idee. Avranno quindi una conversazione silenziosa, scrivendo attorno al centro e disegnando linee per decidere in gruppo cosa vorrebbero conoscere e approfondire. Questo diviene quindi il piano di lavoro del gruppo.
- Potrebbe essere anche utilizzato alla fine dell'argomento. Gli studenti potrebbero avere una domanda a cui rispondere al centro. Lavorano prima in silenzio, prendendo appunti su ciò che vorrebbero includere in una risposta alla domanda della loro tovaglietta. Quindi possono ruotare per leggere i reciproci appunti. Condurranno quindi una discussione silenziosa per concordare sulla migliore soluzione che il gruppo può elaborare e ne scriveranno le note al centro, attorno alla domanda.
- Gli studenti potrebbero avere una domanda o una dichiarazione sulla lavagna della classe. Potrebbero quindi lavorare in silenzio e scrivere per individuare i punti comuni da scrivere al centro del loro tavolo e i punti di disaccordo da scrivere attorno al bordo nelle singole tovagliette.

Domande dell'insegnante per approfondire la riflessione

Poiché si tratta di una strategia silenziosa, è consigliabile intervenire il meno possibile. Gli insegnanti potrebbero avere la necessità di passare tra i partecipanti e controllare con discrezione i singoli studenti per dare loro la fiducia e permettere loro di concentrarsi per scrivere.

Si tratta di un'attività piuttosto insolita per gli studenti, in particolare se sono loquaci e decisi.

Nelle discussioni che seguiranno, è una buona idea fare un resoconto esplicito del processo. In che modo questa attività li ha aiutati a confrontarsi con diverse opinioni? Quali sono i vantaggi di questo processo per fare in modo che tutte le “voci” vengano “ascoltate”? Quali sono i limiti/le frustrazioni di questo processo? Gli aspetti positivi superano quelli negativi?

Risorse necessarie

Un grande foglio di carta, tavoli attorno a cui si può sedere un piccolo gruppo, materiale su tema/argomento/stimolo per il centro, se possibile prospettive relative al centro per ogni tovaglietta.

Idee in merito a dove utilizzare questa strategia in un piano di apprendimento

- Come specificato negli adattamenti, è possibile utilizzarla come attività iniziale,
- oppure per concludere un argomento.
- In una lezione di storia potrebbe esserci una fonte storica al centro e agli studenti potrebbe essere chiesto di utilizzare le loro conoscenze per contestualizzarla. Oppure potrebbe esserci uno scritto di uno storico al centro mentre le tovagliette potrebbero contenere diversi elementi di materiale originale. Gli studenti potrebbero identificare i collegamenti tra il materiale originale e l'interpretazione realizzata dello storico.
- Nelle lezioni di educazione civica, ci potrebbe essere al centro un'opinione su un argomento controverso. Agli studenti potrebbe essere richiesto di scrivere sulle tovagliette le loro opinioni e quindi di lavorare in silenzio per identificare i punti di consenso, per individuare un'opinione relativa alla domanda che possa essere accettata da tutti i membri del gruppo.

2.2.9: Strategia: Giochi di ruolo

Scopo

L'obiettivo di questa strategia è di consentire agli studenti di allontanarsi dalla loro prospettiva e di cercare di adottare quella di un'altra persona. Questa potrebbe avere un ruolo ufficiale, come lo scrivano, o essere una persona che è/era coinvolta negli eventi oggetto di studio. Questa distanza riduce la pressione sul singolo studente poiché le opinioni esaminate sono quelle di altri, non le sue. La strategia richiede inoltre che gli studenti acquisiscano intenzionalmente conoscenze e riflettano a fondo su una posizione prima di interagire con gli altri. Consente di accedere a un più ampio ventaglio di prospettive da esaminare di quanto sarebbe possibile se si prendessero semplicemente le opinioni di tutti i presenti nell'aula.

La strategia di base

- L'insegnante seleziona un argomento per il debate o la discussione. (Un esempio storico potrebbe essere: “Perché la vasta opposizione al governo di Hitler non ha avuto successo

agli inizi degli anni ‘30?’)

- Agli studenti viene quindi consegnato un rapporto relativo a un ruolo specifico. (Nell'esempio qui sopra il ruolo potrebbe riguardare gruppi come quelli di comunisti, i gruppi giovanili, le chiese, i liberali, ecc.).
- Tali rapporti vengono letti dagli studenti e consentono loro di ottenere informazioni sul ruolo che stanno per interpretare, sull'atteggiamento della persona o gruppo verso altre persone o gruppi e l'argomento della discussione. Gli studenti preparano le loro posizioni.
- L'insegnante quindi presiede l'incontro nel gioco di ruolo dei partecipanti.
- L'insegnante esegue un debriefing su quanto appreso. (Nel caso di esempio qui sopra, la discussione che segue consente agli studenti di constatare che la maggior parte dell'opposizione a Hitler era irrimediabilmente divisa sui metodi di opposizione).

Adattamenti della strategia

- Gli studenti possono interpretare ruoli formali di un “posto di lavoro” come quello del presidente, della segretaria, dell'addetto alla raccolta dati. Si dedicano alla ricerca degli aspetti formali di questi ruoli e recitano la loro parte durante la discussione partendo dalla posizione assegnata.
- Gli studenti possono scegliere l'argomento di discussione e concordare i ruoli ed eseguire da soli la relativa ricerca, concordando i termini di riferimento prima della discussione nel gioco di ruolo per analizzare idee in uno “spazio sicuro”.
- Alcuni studenti possono interpretare tali ruoli e altri possono fare da osservatori: il loro ruolo sarà quello di fornire feedback sulle sensazioni relative alla discussione e sulle dinamiche tra partecipanti.
- Alcuni studenti possono interpretare ruoli e quindi essere messi “sulla graticola” di fronte alla classe, con altri studenti che fanno domande e presentano punti per contrastare le loro argomentazioni.

Domande dell'insegnante per approfondire la riflessione

Durante la discussione per l'insegnante potrebbe essere opportuno recitare la parte dell'avvocato del diavolo e/o dirigere la conversazione mediante domande per fare in modo che l'argomento venga analizzato in tutta la sua ampiezza. Il debriefing del lavoro che si avvale di questa strategia deve concentrarsi sulle conoscenze che si sono ottenute e che hanno generato un approfondimento della comprensione dell'argomento e delle prospettive ad esso correlate. Potrebbe rivelarsi anche opportuno fare domande agli studenti per consentire loro di riflettere su come è stato possibile discutere di un argomento in un gioco di ruolo e che sarebbe forse stato meno facile/confortevole discuterne al di fuori del gioco di ruolo.

Risorse necessarie

Rapporti relativi ai ruoli che gli studenti devono interpretare.

Idee in merito a dove utilizzare questa strategia in un piano di apprendimento

- È solitamente meglio utilizzare questa strategia quando gli studenti dimostrano già una buona conoscenza generale di un argomento, che comprenda una buona comprensione di luogo e periodo.
- Questa strategia rappresenta un modo eccellente per evidenziare la complessità di determinati aspetti, la diversità di prospettive, la sovrapposizione tra prospettive e veri e propri dilemmi che le persone si trovano ad affrontare nel prendere posizione.

2.2.10: Strategia: Consenso unanime

Scopo

L'obiettivo di questa strategia è di consentire agli studenti di esplorare la base comune tra le varie prospettive e di decidere e individuare su cosa possono (loro o i personaggi che interpretano) concordare in merito a un argomento. Presenta e/o implica la pratica del raggiungimento del consenso anziché richiedere una “vittoria” o un risultato dettagliato. Gli studenti arrivano al consenso mediante dialogo e discussione. Hanno bisogno di sostenersi gli uni con gli altri in modo che ogni membro del gruppo si senta sicuro al momento di esporre la posizione del gruppo.

La strategia di base

- L'insegnante assegna a piccoli gruppi di studenti (circa 4 per gruppo è una buona soluzione) un argomento o una domanda da discutere.
- Gli studenti si alzano in piedi e discutono l'argomento o la domanda con l'obiettivo di raggiungere una posizione o una risposta che soddisfi tutti i componenti del gruppo e che possa essere esposta con chiarezza da tutti.
- Quando gli studenti sentono di avere raggiunto un consenso che soddisfa tutti e che tutti sono in grado di esporre, lo segnalano sedendosi.
- L'insegnante chiede quindi a uno dei membri del gruppo di esporre la posizione o la risposta. Se il membro del gruppo non è in grado di farlo, allora tutto il gruppo si alza di nuovo e riprende la discussione fino a quando ogni membro del gruppo è in grado di parlare dell'argomento.
- Il feedback dell'intera classe si concentra quindi su quali sono stati i punti di accordo comuni relativamente all'argomento o alla domanda e su quanto è stato facile (o difficile)

raggiungere il consenso e perché. Vengono illustrati anche i metodi utilizzati per garantire che tutti si sentissero in grado di esporre la posizione o risposta del gruppo.

Adattamenti della strategia

- Gli studenti possono interpretare un ruolo, come quello di un personaggio di un evento storico. (Un esempio potrebbero essere i diversi ruoli nel corso di uno storico negoziato di pace.) Quindi analizzano la base comune dell'argomento.
- Gli studenti possono impiegare questa strategia per insegnare gli uni agli altri come poter rispondere a domande simili a quelle degli esami, oppure possono passare in un altro gruppo in cui devono spiegare alcuni aspetti dell'apprendimento e/o del pensiero dei propri colleghi.
- Gli studenti possono utilizzare la strategia della conversazione silenziosa davanti alla tovaglietta per scrivere le loro posizioni e cercare quindi di concordare una posizione scritta nella tovaglietta al centro del tavolo. La fase di raggiungimento del consenso dovrebbe avvenire oralmente o per iscritto.
- Gli studenti possono analizzare tutti i punti di disaccordo anziché di accordo.

Domande dell'insegnante per approfondire la riflessione

Potrebbe essere necessario spiegare il concetto di consenso agli studenti. Il consenso non consiste nel modificare il punto di vista di una persona o fissarsi su di esso. Consiste nel prendere una decisione, nell'arrivare a una prospettiva che tutti possono condividere in una certa misura. Raggiungere il consenso di gruppo è complicato e gli studenti possono avere bisogno di un'attenta assistenza.

Le domande dovrebbero analizzare la base comune, che può essere molto ampia o molto limitata, magari parte di essa è dettagliata, o forse parte di essa è stata indagata in modo molto generico. Le domande relative al procedimento dovrebbero incoraggiare gli studenti a riflettere sul compito, sulle lezioni generali e non sugli altri studenti. Ad esempio, i modi in cui hanno identificato le aree in cui non era possibile raggiungere un consenso anziché concentrarsi su chi non era d'accordo con chi. Le domande possono anche far emergere cosa ha consentito un lavoro di squadra efficace.

Risorse necessarie

Argomento/domanda scelti dall'insegnante.

Idee in merito a dove utilizzare questa strategia in un piano di apprendimento

- La decisione in merito a dove utilizzare questa strategia in una sequenza di apprendimento dipende in gran parte dall'argomento e dalla domanda. Alcuni argomenti potrebbero richiedere agli studenti una buona base di conoscenze date dall'insegnante in

precedenza, altri no.

- Il consenso unanime può essere impiegato come strategia di revisione efficace quando gli studenti devono utilizzare informazioni fornite in precedenza. Incoraggia gli studenti a utilizzare l'apprendimento e li aiuta a ricordare le conoscenze acquisite.

2.2.11: Strategia: Debate incentrato sulla soluzione

Scopo

Non si tratta di una strategia che implica il **debate** di una posizione specifica, e nemmeno di giungere a una conclusione. Si tratta di un'analisi esaustiva di un argomento e dell'aspetto che potrebbe avere un risultato positivo. Il suo obiettivo è di consentire a tutti i partecipanti di comprendere meglio tutti gli aspetti, le prospettive e il cambiamento che sarebbe necessario per raggiungere la decisione, che ciò sia attualmente probabile o possibile o meno. Non richiede agli studenti di prendere posizioni, ma li sprona a informarsi meglio.

La strategia di base

- Identificate un problema o una questione con la maggior quantità possibile di dettagli relativi ai fatti. Gli studenti potrebbero avere bisogno di schede informative per farlo, oppure potrebbero già disporre di conoscenze sufficienti.
- Gli insegnanti solitamente fungono da mediatori nella discussione.
- Descrivete il problema o la questione dal maggior numero di angolazioni possibile. Ad esempio: Per chi rappresenta un problema? Dove rappresenta un problema? In che modo è un problema? Quando è un problema? Perché è percepito come un problema? Qui l'idea non è prendere una decisione, bensì analizzare tutti i modi diversi in cui il problema (o questione) viene percepito dalle persone.
- Passate a un'analisi incentrata sulla soluzione. Per fare questo un gruppo ha bisogno di parlare prima di come le persone sanno che è stato risolto un problema o una questione. La discussione si concentra quindi sulle strategie che potrebbero risolvere il problema. Domande quali: cosa accadrebbe in un mondo ideale? Dove possiamo trovare esempi di risoluzione di un problema simile? Come pensi che questo problema verrebbe affrontato da...? Ancora una volta, lo scopo è quello di analizzare tutti i pensieri relativi alle soluzioni, non decidere in base a esse o giudicarle.
- Infine, la discussione torna agli aspetti concreti e chiede cosa sarebbe necessario che accadesse per poter adottare una di queste soluzioni? Quali sono gli elementi che bloccano una soluzione?

Adattamenti della strategia

- Gli studenti possono usare un processo simile per parlare dell'attuazione di una legge. Come dovrebbe essere una legge per ottenere qualcosa? Il centro dell'attenzione non è quindi sulla posizione di principio ma su una soluzione pratica.
- Per generare empatia su una situazione storica, agli studenti può essere presentato il problema storico prima di studiare la strategia effettivamente adottata. Ad esempio, adottando questa strategia con un argomento come la pace in Europa nel 1919, gli studenti sono maggiormente in grado di comprenderne le complessità e meno inclini ad affrettarsi a dare giudizi morali inutili e troppo semplicistici riguardo ai partecipanti.
- In alcune situazioni potrebbe essere utile chiedere agli studenti di riflettere da una prospettiva relativa a un problema o a una questione che sia diversa dalla loro.

Risorse necessarie

- Problema/questione scelti dall'insegnante.

Idee in merito a dove utilizzare questa strategia in un piano di apprendimento

- Nelle lezioni di storia può essere utilizzata quando il problema è noto agli studenti, ma i tentativi di risolverlo non sono ancora stati studiati e sarebbe utile per gli studenti avere una migliore idea del periodo per poter consentire loro di riflettere sull'argomento e comprenderlo più in profondità.
- Può essere impiegata quando vi è un argomento nelle notizie che gli studenti desiderano o dovrebbero affrontare. Si potrebbe scegliere una questione di attualità di politica governativa in modo che gli studenti possano comprendere/rispecchiare meglio le discussioni in corso all'interno della società/del loro parlamento.
- Può essere utilizzata con qualsiasi argomento complesso che poco probabilmente avrà soluzioni semplici, ma per cui è richiesta profondità di comprensione per andare oltre semplici posizioni antagoniste.

2.2.12: Strategia: Dialogo per sviluppare l'empatia

Scopo

Si tratta di una strategia sviluppata per creare empatia su altri punti di vista, quando i punti di vista saldamente espressi possono sembrare inconciliabili. È improbabile che possa creare un accordo, ma dovrebbe creare empatia per le altre posizioni. E' utilizzata per dare alle persone la possibilità di esprimersi e di essere ascoltate a un livello più profondo. Si tratta di comprendere perché le persone mantengono le loro opinioni.

La strategia di base

- Spiegate agli studenti che è necessario concentrarsi sulla comprensione delle esigenze e degli interessi delle persone che esprimono punti di vista specifici riguardo a problemi. L'obiettivo non è dimostrare che abbiamo più ragione delle altre persone, ma di ascoltare con profondità, di fare domande aperte e prive di giudizio e di approfondire la comprensione degli interessi e delle esigenze delle altre persone.
- Gli studenti esprimono le loro posizioni riguardo a un argomento e tutti ascoltano con attenzione, senza cercare di discutere anche in caso di disaccordo.
- Ai partecipanti viene chiesto di descrivere e di spiegare cosa nella loro esperienza professionale o personale ha influito sulla propria opinione a riguardo.
- Dopo che ogni partecipante ha parlato, l'insegnante sintetizza e riflette con cura su ciò che è stato detto, offrendo al partecipante la possibilità di chiarire e contribuire.
- Vengono quindi presentate al gruppo le domande sulle schede. I membri del gruppo possono scegliere cosa vogliono chiedere. Le domande sono generali, come: "Cosa desideri?" "Cosa vuoi ottenere mediante la posizione che stai adottando?"
- Dopo che ogni domanda è stata data una risposta, gli ascoltatori dicono: "Quello che ho compreso di te..." e cercano di sintetizzare quello che è stato detto e le emozioni dietro a quanto è stato detto. Ci può quindi essere un chiarimento per essere certi che la comprensione sia massima.
- L'obiettivo è di ottenere una comprensione più profonda e non di raggiungere un accordo. L'insegnante deve mantenere il centro di interesse su ciò che si è sentito e sulla comprensione più profonda che è stata raggiunta.
- Nelle fasi finali è importante riassumere e chiedere alle persone cosa le ha sorprese in merito a quanto appreso.

Adattamenti della strategia

- Agli studenti può essere chiesto di interpretare i ruoli e/o la posizione della parte opposta. Tuttavia, ciò modifica drasticamente la strategia poiché non possono parlare apertamente nello stesso modo. Può tuttavia essere "più sicura" sebbene anche potenzialmente meno trasformativa.

Risorse necessarie

- Lo spazio deve essere sicuro. L'insegnante deve essere ben preparato e avere riflettuto sulle domande e su eventuali problemi per gli studenti che potrebbero emergere durante il processo.

Idee in merito a dove utilizzare questa strategia in un piano di apprendimento

- Questa strategia dovrebbe essere impiegata solo da un insegnante che si senta a proprio agio e con una classe conosciuta. Sarà necessario fissare delle regole ben definite per il rispetto e per lasciare un tempo sufficiente per un debriefing (cfr. le sezioni precedenti di questa guida per assistenza su come farlo).

2.3 Lezioni tratte dalla disciplina accademica della storia

La storia come disciplina accademica ha tra le proprie basi il debate e la discussione. Per gli storici accademici il passato è controverso. Gli storici partecipano a un debate basato sulle prove, utilizzando materiale originale che è pervenuto e le opinioni di altri storici per sviluppare interpretazioni del passato che possono essere contestate. Di conseguenza, possiamo pensare alle conoscenze e attitudini di uno storico per ottenere ispirazione per le attività in aula e per promuovere una migliore comprensione di dialogo, debate e discussione non solo durante le lezioni di storia ma anche di educazione civica e scienza sociali. In questa sezione esporremo alcuni esempi in merito.

- Le stesse prove possono essere utilizzate per giungere a conclusioni diverse
- Fornite agli studenti due interpretazioni di storici che attingono alla stessa base di prove. Fornite agli studenti parte del materiale originale che è stato utilizzato dagli storici come prova. Chiedete agli studenti di identificare il modo in cui lo stesso materiale originale è stato utilizzato per giungere a conclusioni diverse. Questo può avvenire tramite selezione oppure tramite una diversa interpretazione delle stesse identiche informazioni, oppure ponendo domande diverse rispetto al materiale originale.
- Il contesto e lo scopo della ricerca storica incidono sull'interpretazione ottenuta.
- Fornite agli studenti parti diverse dello stesso evento o della vita di una persona, ma la stessa domanda per ottenere informazioni. A volte le persone o gli eventi erano così complessi che erano possibili molte diverse interpretazioni degli stessi. Prendiamo ad esempio la figura di Winston Churchill che è stato protagonista di una lunga e complessa vita pubblica. Uno storico che analizzi la figura di Churchill nel contesto dell'India probabilmente arriverebbe a una prospettiva molto diversa da quella di uno storico che studi Churchill nella Gran Bretagna del 1940. Non si tratta di una conclusione errata o di una giusta, ma del fatto che le domande portano a risposte diverse in base all'angolazione adottata.
- Gli storici sono prodotti del loro tempo
- Gli studenti possono osservare l'impatto del contesto sulle opinioni se questo viene reso esplicito. L'interpretazione varia nel tempo. Fornite agli studenti questi esempi da analizzare. Ad esempio il modo in cui sono interpretati i Vichinghi nei programmi di storia

della BBC si discosta dagli eroi ariani degli inizi del XX secolo, negli anni '80 sono i primi capitalisti e agli inizi degli anni 2000 sono i primi migranti. La presentazione di tali variazioni agli studenti consente loro di osservare che il passato è contestato e reinterpretato in base alle priorità e agli interessi del presente.

- Gli storici si attendono molte cause
- Gli storici accademici sanno che eventi e cambiamenti non sono causati da un unico elemento. Vi sono numerosi motivi per cui le cose accadono. Gli storici si interessano invece a come le condizioni, i personaggi e gli eventi interagiscono per generare un passaggio o un momento storico. Questa attenzione alla sinergia delle cause genera un debate vivace quando gli storici cercano di comprendere i motivi di eventi quali lo scoppio della guerra in Europa nel 1914. Preparate delle attività di ordinamento di carte con cause in modo che gli studenti debbano discutere delle connessioni.
- Gli storici sono aperti alle prove che possono modificare le loro prospettive
- Potete esemplificare questo per gli studenti descrivendo un'immagine che pensano sia familiare e quindi mostrandola. Ad esempio, in Europa settentrionale, l'immagine classica che viene in mente quando si pensa al fronte occidentale è quella di uomini bianchi all'interno di trincee. Potreste descrivere un'immagine di uomini in trincea e quindi mostrare una trincea piena di uomini dell'esercito indiano. Si tratta di un modo semplice ed efficace di dimostrare e mettere in discussione le supposizioni e spingere gli studenti a non avere pregiudizi.
- Gli storici sono affascinati dal modo in cui si formano tali opinioni
- Gli storici spesso si impegnano a comprendere in che modo opinioni e posizioni sono nate, ovvero i processi e le esperienze che hanno spinto una persona o un gruppo di persone verso un particolare modo di osservare il mondo. Nelle aule gli studenti possono essere interrogati in merito a un testo controverso, per concentrarsi su come viene creata un'opinione e quali altre conoscenze vengono utilizzate per comunicare ciò che è scritto. Oppure possono prendere una decisione controversa e analizzare la catena di eventi e pensieri che hanno condotto a essa. Questo procedimento consente agli studenti di sviluppare una migliore comprensione dei punti di vista e delle esperienze che potrebbero essere diverse dalle loro.
- Gli storici studiano testi in profondità e ricercano significati
- Spingere gli studenti a dedicare del tempo a un testo che fornisce un'opinione li incoraggia a guardare oltre le caratteristiche superficiali. Se agli studenti sono sottoposti due testi di opinioni di una certa lunghezza, sono in grado di identificare basi comuni,

divergenze, contraddizioni, ecc. Questo tipo di attività sviluppa una facoltà critica maggiore e la capacità di identificare complessità e sfumature.

Parte 3: Valutazione delle competenze

Per consentire un dialogo, un debate e/o una discussione efficaci in aula c'è bisogno di più di una semplice cassetta di strumenti di strategie per l'insegnamento e la valutazione. È per tale motivo che sia nei piani di lavoro che nelle sezioni di questa guida è data particolare attenzione a come insegnare e valutare in un modo che sia in linea con i valori e i principi alla base di una formazione storica, della valorizzazione del patrimonio culturale e di un'educazione alla cittadinanza di alta qualità. Ad esempio, come pianificare lezioni efficaci, come utilizzare le domande e come pianificare le valutazioni e svolgerle allo stesso tempo dell'apprendimento. Sebbene la guida in sé non sia di natura teorica, è disponibile una sezione dedicata alle letture e alle risorse per gli insegnanti che desiderano leggere e approfondire autonomamente determinati aspetti.

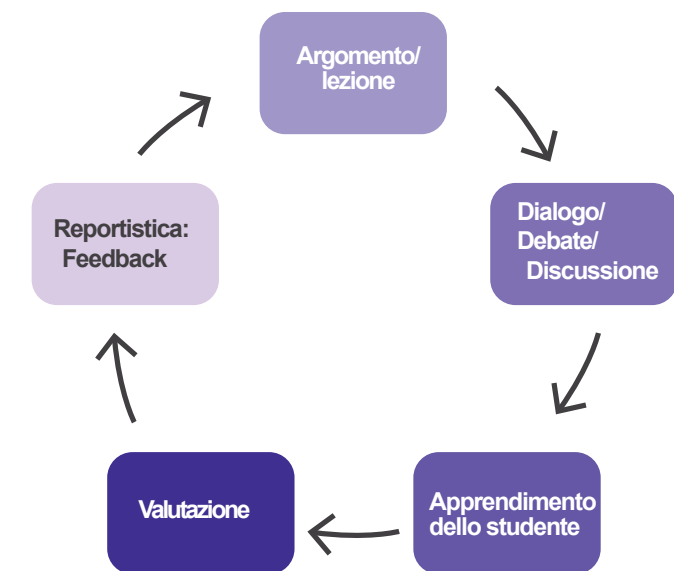


Figura 2: L'esigenza di un allineamento del piano di studi nella pianificazione per l'apprendimento

Quando si pianifica la valutazione, è importante verificare di allineare il piano di studi o l'argomento con insegnamento, apprendimento, valutazione e reportistica. È importante stabilire quale serie di Variety of Viewpoints si desidera utilizzare per l'insegnamento di un particolare argomento. Si dovrà quindi utilizzare la guida per l'insegnamento per stabilire quale metodologia di insegnamento si utilizzerà e concentrarsi su ciò che gli studenti faranno con precisione per la lezione. Si dovrà quindi decidere in che modo è possibile valutare l'apprendimento e come si forniranno rapporti o feedback utilizzando queste informazioni di

valutazione. Per sintetizzare possono essere utili queste tre domande:

- D1: Cosa vogliamo che gli studenti sappiano alla fine della lezione o attività?
- D2: Quali attività dobbiamo organizzare affinché gli studenti possano ottenere le conoscenze che vogliamo acquisiscano?
- D3: Come faremo a sapere che gli studenti hanno appreso quello che ci si era prefissi che dovessero apprendere?

3.1 Valutazione formativa e sommativa

In un progetto in cui discussione, dialogo e debate rappresentano il fulcro dell'insegnamento e dell'apprendimento, la valutazione formativa, ovvero la valutazione che avviene in tempo reale o che ha un impatto in tempo reale, è fondamentale per qualsiasi discussione delle competenze di valutazione in aula. Le strategie di valutazione formativa (FA, formative assessment), nota anche come valutazione per l'apprendimento (AfL, Assessment for Learning), sono evidenziate nella rassegna di saggi di KeyCoNet sulla valutazione delle competenze chiave (Grayson, 2014; Pepper, 2013).

Black e Wiliam (2009, p.9) definiscono così la valutazione formativa:

L'esercizio in aula è formativo nella misura in cui si ottengono, si interpretano e si utilizzano le prove dei traguardi raggiunti dallo studente da parte di insegnanti, studenti o dai pari, per prendere delle decisioni in merito ai passaggi successivi per dare istruzioni che saranno probabilmente migliori, o meglio fondate rispetto alle decisioni che si sarebbero prese in assenza delle prove ottenute.

L'aspetto importante qui è il fatto che la valutazione formativa è utilizzata per prendere decisioni in merito ai passaggi successivi dell'apprendimento, ovvero è utilizzata per informare l'insegnante e lo studente su apprendimento e insegnamento e consente quindi di far avanzare l'apprendimento.

Wiliam (2010, p.154) suggerisce che la valutazione formativa comprende cinque strategie chiave. Esse sono:

- Chiarire, condividere e comprendere le intenzioni sull'apprendimento e i criteri per il successo.
- Creare discussione, debate e dialogo efficaci in aule, fare ricorso ad attività e compiti che forniscono prove sull'apprendimento. Solitamente gli insegnanti utilizzavano le abilità di interrogazione, le presentazioni con poster, l'insegnamento dialogico, le lavagnette e così via per ottenere prove dell'apprendimento.

- Fornire feedback che fanno progredire gli studenti. Il feedback deve essere collegato ai criteri di successo e alle intenzioni di apprendimento e si deve concentrare sui compiti da svolgere, facendo sapere agli studenti dove si trovano nel loro percorso di apprendimento, dove sono diretti e cosa bisogna fare per arrivarci. Questo feedback deve essere sostegno dello sviluppo dell'autoconsapevolezza e della motivazione dello studente. Harlen (2006, p.105) suggerisce che il processo di decisione sui passaggi verso cui muovere l'apprendimento dovrebbe coinvolgere gli studenti in modo che non siano destinatari passivi del giudizio dell'insegnante del loro lavoro. Il feedback deve concentrarsi su:

- Formulazione: Sei in grado di pensare a una maniera diversa di affrontare questo problema? Che tipo di informazioni ti potrebbe essere utile? Quali supposizioni hai fatto?
- Ragionamento: In che modo sei giunto a questa conclusione? Hai verificato le tue fonti? Cosa succederebbe se...?
- Interpretazione: In che modo puoi verificare la precisione delle tue fonti? Quali altri fonti avresti potuto scegliere?
- Comunicazione: Mi risulta difficile seguire il tuo ragionamento qui. Sei in grado di presentare il tuo ragionamento in modo che un'altra persona possa seguirlo passo dopo passo?

- Attivare gli studenti come risorse didattiche reciproche. In questo caso gli insegnanti sono incoraggiati a fare uso dell'apprendimento collaborativo, del feedback tra pari, dell'insegnamento tra pari e le discussioni di gruppo. Queste strategie pedagogiche sono sottoutilizzate nella maggior parte delle situazioni (Volante, 2010).

- Attivazione degli studenti come i possessori del loro apprendimento. Questa attenzione all'autovalutazione degli studenti serve per aiutarli a sentirsi responsabili del loro percorso di apprendimento e ad essere consapevoli dei processi di apprendimento (non solo dei risultati) e del loro sviluppo (Voogt and Kasurinen, 2005). Stando a quando afferma Petty (2009) ciò spinge gli studenti a comprendere che il successo o il fallimento non dipendono da talento, fortuna o abilità, ma da esercizio, sforzo e impiego delle strategie corrette. I vantaggi di aiutare gli studenti a sviluppare attitudini di autovalutazione sono molteplici, e includono:

- La consapevolezza da parte degli studenti delle caratteristiche di un "buon lavoro"
- Il sostegno a migliorare il loro lavoro

- L'incoraggiamento a definire degli obiettivi
- L'incoraggiamento ad assumere la responsabilità del loro apprendimento
- L'incoraggiamento a riflettere su loro stessi in quanto studenti e quindi a imparare a imparare.

Harlen (2012) afferma che il feedback nei confronti degli studenti riveste un ruolo fondamentale nel definire l'autoefficacia, la loro motivazione per l'apprendimento e la loro capacità di affrontare attività legate all'apprendimento. Le appendici 4, 6 e 7 presentano alcune strategie utili per incoraggiare gli studenti all'autovalutazione di quanto appreso.

Le valutazioni sommative vengono utilizzate per valutare l'apprendimento dello studente, il loro livello di acquisizione di attitudini e di risultati accademici alla conclusione di un periodo didattico definito, solitamente alla fine di un progetto, unità, corso o anno scolastico. In termini generali. Le valutazioni sommative sono definite attraverso tre criteri principali:

- I test, i compiti o i progetti che sono utilizzati per stabilire se gli studenti hanno appreso quando previsto. In altre parole; ciò che rende una valutazione “sommativa” non è la progettazione del test, dei compiti o dell'autovalutazione ma il modo in cui è utilizzata per stabilire se e in che misura gli studenti hanno appreso la materia insegnata.
- Le valutazioni sommative sono effettuate alla conclusione di un periodo didattico specifico, e perciò sono di carattere generalmente valutativo anziché diagnostico.
- I risultati delle valutazioni sommative sono spesso registrati sotto forma di punteggi o voti che vengono quindi presi in considerazione nel percorso accademico permanente dello studente.

È utile considerare la valutazione formativa e sommativa come presenti su un solo piano. La differenza risiede nell'utilizzo delle prove di valutazione. Se queste non interagiscono attivamente e non nutrono l'insegnamento allora sono di pertinenza della valutazione sommativa.

3.2 Valutazione delle competenze in Learning to Disagree

Boud (2000) scrive del doppio compito della valutazione per cui le attività di verifica si devono concentrare sul compito immediato di dotare gli studenti perché possano sviluppare competenze sociali e civiche valide per tutta la vita. Sono stati elaborati determinati strumenti come VINTAGE (lo strumento basato su questionari per valutare la gamma di competenze chiave), ma questi non sono in grado di valutare adeguatamente le competenze trasversali (soft skills radicate nell'esperienza), come quelle sociali e civiche. La valutazione delle competenze

deve perciò accertare non solo attitudini e conoscenze ma anche valori e atteggiamenti a sostegno del loro sviluppo.

La valutazione delle competenze sociali e civiche si è dimostrata essere complessa fino ad oggi. Una comunicazione del 2009 della Commissione europea affermava che:

Un ampio numero di paesi sta adottando riforme che utilizzano esplicitamente il quadro di riferimento sulle competenze chiave come punto di riferimento. Sono stati fatti buoni progressi nell'adattamento dei programmi di studio. Ma c'è ancora molto da fare a sostegno dello sviluppo delle competenze degli insegnanti, per aggiornare i metodi di valutazione e per introdurre nuovi metodi di organizzazione dell'apprendimento (2009, 3).

La ricerca evidenzia la serie significativa di sfide qui riportate. Innanzitutto, vi sono rischi reali e concreti nel privilegiare i test e gli esami individuali, in particolare per i gruppi marginalizzati e svantaggiati che potrebbero aver già sperimentato insuccessi scolastici. Risultati di apprendimento eccessivamente specifici con indicatori di comportamento possono ridurre l'apprendimento a una sequenza di compiti isolati anziché considerare la valutazione di competenze olistiche. I questionari attitudinali possono risultare problematici perché le attitudini variano nel tempo e nei contesti di vita reale, mentre i questionari forniscono solo un'istantanea di tali attitudini e in condizioni di prova di valutazione. Inoltre, tali istantanee si basano sulla precisione delle autovalutazioni degli studenti e le risposte potrebbero essere influenzate dalla desiderabilità sociale di certe risposte. Si è anche sostenuto che questo metodo misura conoscenza e apprendimento ad un livello relativamente superficiale e potrebbe non rilevare delle competenze chiave. Hipkins et al. (2007) hanno sottolineato che quando si valutano queste competenze è necessario riflettere sulle strategie tradizionali per i risultati dell'apprendimento nelle scuole, valutazione e criteri per la valutazione, assieme all'uso fatto delle informazioni della valutazione. Hipkins mette in discussione i presupposti alla base della valutazione tradizionale, osservando che per la valutazione di competenze i giudizi puntuali rivestono poca validità in sé ma possono contribuire a formare un'immagine della valutazione in crescita man mano che lo studente lavora verso obiettivi di apprendimento identificati (p. 6).

Il contesto del compito richiede grande attenzione. Le attività non devono solo offrire opportunità per dimostrare competenze, ma anche per invitare gli studenti ad applicare quello che sanno ed a comprendere cosa possono fare. Il compito deve essere significativo e coinvolgere lo studente. La pubblicazione europea, Gruppo di lavoro tematico: Valutazione delle competenze chiave (Pepper, 2012) ha analizzato come rendere la valutazione delle competenze chiave (sociali e civiche) in linea con gli aspetti di convalida che richiedono agli insegnanti di identificare in modo esplicito per affermare cosa significa essere competenti a un dato livello di apprendimento (p. 8). Sebbene ciò sia ammirevole, rischia di creare un elenco eccessivamente dettagliato di criteri e standard specifici. Per ridurre tale rischio, ciò di cui si ha

bisogno sono risultati di apprendimento chiari e tangibili associati a ciascuna competenza, assieme alla gamma di contesti in cui possono essere sviluppati e perciò valutati in modo affidabile. L’attenzione in questo caso di concentra non solo sul prodotto ma anche sulle procedure in modo da far sì che le competenze sociali e civiche siano prima sviluppate e quindi segnalate. Tale procedura richiede un accordo in merito a una chiara definizione della competenza e al suo sviluppo per un risultato di apprendimento più specifico. È quindi necessario lavorare per sviluppare una comprensione condivisa tra gli insegnanti dei risultati di apprendimento desiderati (Gordon et al. 2009). Affinché i metodi di valutazione siano validi è necessario “non solo che i risultati di apprendimento siano chiaramente specificati ma anche che tali risultati di apprendimento rappresentino l’unico centro di interesse dei metodi impiegati per valutare le competenze chiave degli studenti” (Commissione europea 2012, p. 11). In sostanza si valuteranno solo quegli aspetti considerati pertinenti per la competenza.

3.3 Strumenti di valutazione

3.3.1 Le domande come strumento di valutazione

La tassonomia di Bloom (Bloom e Krathwohl, 1956) propone di compiere in fase di valutazione una riflessione su vari livelli di difficoltà (da semplice a complesso). Nella tabella sottostante si riportano le tipologie di domande da utilizzare come parte di questa strategia. È importante notare che, sebbene Bloom abbia scritto la propria tassonomia sotto forma di un elenco di tipologie di domande classificate secondo il livello di difficoltà, partendo dalle capacità di ordine inferiore di ricordare le attitudini acquisite (ricordo) e comprenderle (comprensione) alle capacità più complesse di applicazione (capacità di applicare quanto appreso), analisi, sintesi (espressione di giudizi di alto livello) e valutazione, tutti i livelli sono importanti nell'insegnamento e nell'apprendimento, nonché particolarmente utili nella valutazione delle competenze sociali e civiche. L'idea di Bloom di stabilire una gerarchia di difficoltà è controversa, ma ogni aspetto può comunque essere utilizzato per sviluppare domande specifiche su argomenti di diversa difficoltà, sia all'interno di un singolo aspetto che tra un aspetto e l'altro. Nella tabella 1 qui sotto se ne propongono alcune.

Tabella 1: Radici/domande di apertura basate sulla tassonomia di Bloom

Conoscenza <i>Chi, cosa, perché, dove, quando, quale?</i> <i>Descrivi o definisci</i> <i>Sapresti trovare?</i> <i>Ricorda, seleziona, elenca</i> <i>Com'è successo ...?</i> <i>Quali erano i principali?</i> <i>Etichetta, seleziona</i>	Comprensione Descrivi con parole tue Riassumi quanto appreso Classifica, ordina per categorie i fatti per dimostrare Qual è l'idea principale? Interpreta con parole tue Confronta e contrasta Sapresti spiegare cosa sta succedendo?
Applicazione <i>Quali esempi sapresti citare in merito?</i> <i>Quali fatti lo dimostrano?</i> <i>Come organizzeresti ... per dimostrarlo?</i> <i>Cosa succederebbe se?</i> <i>Come potresti usare quanto appreso?</i>	Analisi Perché credi? Quali conclusioni puoi trarre? Da cosa lo deduci? Qual è il rapporto tra? Classifica od ordina per categoria le prove Sapresti fare una distinzione tra? Esamina attentamente e spiega come?
Sintesi <i>Come miglioreresti/risolveresti?</i> <i>Sapresti proporre un'alternativa?</i> <i>Come potresti adattare/modificare?</i> <i>Come puoi testare?</i> <i>Cosa succederebbe se?</i> <i>Sapresti prevedere?</i> <i>Quali soluzioni suggeriresti?</i>	Valutazione della comprensione A cosa pensi? A cosa daresti priorità? Secondo te qual è l'aspetto più importante? Perché credi che ... non sia/sia importante? Cosa suggeriresti? Come potresti risolvere/migliorare? Come potresti determinare?

È importante pensare e pianificare quali domande porre in classe. La varietà di punti di vista in questo progetto può servire da stimolo all'allievo per occuparsi della questione controversa, tuttavia l'insegnante deve essere abile nel porre le domande. Esistono molte possibilità di trarre un feedback formativo, a seconda di come l'insegnante reagisce alle risposte degli studenti. Le domande efficaci presentano le seguenti cinque caratteristiche:

- Le domande sono poste in modo tale da stimolare il pensiero e il ragionamento
- Gli studenti hanno tempo per pensare
- L'insegnante evita di giudicare le risposte degli studenti
- Le risposte degli studenti vengono monitorate in modo da stimolare una riflessione più profonda (vedasi ad esempio Petty, 2009; Gardner, 2012).

La profondità della conoscenza (o DOK, dall'inglese "Depth of Knowledge") di Webb

rappresenta un altro quadro di riferimento utile per riflettere sui diversi livelli di strategie di valutazione stabiliti nella tassonomia di Bloom. Anche questo modello, che prevede quattro livelli progressivamente più importanti ed esigenti, è stato contestato; ad esempio, ci si chiede se sia sempre più facile spiegare come è accaduto un evento storico piuttosto che illustrarne l'esito.

Tabella 2: La profondità della conoscenza di Webb legata a potenziali attività

Livello	DOK 1	DOK 1	DOK 3	DOK 4
	Ricordo e riproduzione	Capacità/concetti (applicazione di base)	Pensiero strategico a breve termine	Pensiero esteso
Verbi	Chi? Cosa? Dove? Quando?	Come è successo? Perché è successo?	Qual è la causa? Qual è l'effetto?	Qual è l'impatto/il risultato? Qual è l'influenza/la relazione?
Possibili materiali	Quiz, elenco, foglio di lavoro, spiegazione, podcast, blog	Illustrazione, simulazione, intervista, commenti blog	Debate, relazione, podcast, film, inchiesta	Film, progetto, giornale, prodotto mediatico, storia
Ruolo dell'insegnante	Dirige, esamina, ascolta, chiede	Mostra, osserva, facilita, chiede	Indaga, guida, valuta, accetta	Facilita, riflette, estende, analizza
Ruolo dello studente	Risponde, memorizza, spiega, describe	Risolve problemi, dimostra l'uso della conoscenza, illustra	Discute, dibatte, valuta, giustifica, disputa, decide, argomenta	Progetta, assume rischi, propone, crea
Attività potenziali	Sviluppare una mappa concettuale Creare una linea temporale Scrivere con parole proprie Riferire/presentare in classe Scrivere una breve descrizione dell'evento, del processo o della storia	Scrivere una spiegazione di questo argomento per gli altri Creare un modello Progetto di ricerca	Creare un diagramma di flusso per dimostrare gli stadi critici Preparare una relazione su un'area di studio Stilare un elenco di criteri di giudizio	Compiti che richiedono l'adozione di una prospettiva e la collaborazione con gruppi di persone Compiti di scrittura con una forte enfasi sulla persuasione Applicare le informazioni per risolvere problemi non ben definiti in situazioni inedite

Adattato da Webb’s Depth of Knowledge Guide Career and Technical Education Definitions (Fonte: https://www.aps.edu/sap/documents/resources/Webbs_DOK_Guide.pdf ,2009)

Proprio come la tassonomia di Bloom, queste strategie esortano a progettare e utilizzare varie strategie di valutazione della realtà. Di seguito, se ne propongono alcune:

Tabella 3: Descrizione delle strategie di valutazione

Strategia di valutazione	Descrizione
Compiti complessi e progetti estesi	Progetti e compiti che richiedono un'indagine e una riflessione di ordine superiore
Portfolio	Consiste nel fornire una forma di documentazione specifica e può essere una risorsa utile per identificare e specificare esempi di competenze.
Valutazione basata sulle prestazioni	Compiti autentici, come esibizioni, lavori di gruppo, interviste, presentazioni, debate, giochi di ruolo, ecc.... (vedi appendice 2).
Attività basate su immagini	Attività di collage, poster, ecc.... (vedi appendice 3).
Tecnica della sedia	Comprende l'assunzione di una prospettiva o la capacità di osservare delle posizioni o delle questioni da diversi punti di vista, compresi quelli di diversi raggruppamenti (vedi appendice 2 e appendice 6).
Analisi di documenti	Analizzare la documentazione per valutare l'accuratezza dei fatti e trarre conclusioni sulla base di informazioni concrete.
Generazione di domande critiche	Gli studenti intervengono nell'auto-generazione di domande critiche. Un modo importante per coinvolgerli nel processo di valutazione.
Organizzatori grafici	Ad esempio, mappe di argomentazioni, diagrammi a lisca di pesce o di causa-effetto, ecc. (vedi appendice 4).
Attività della tovaglietta	Fornisce l'opportunità a ogni studente di un gruppo di registrare e considerare le risposte e le idee individuali riguardanti una questione, un argomento o una domanda (vedi appendice 5)

Un valore chiave in molte di queste strategie è l'opportunità per gli studenti di prendere l'iniziativa e diventare partner attivi nel processo di valutazione. Tale aspetto si approfondirà nel dettaglio più avanti, nella sezione 2.3.4.

3.3.2 Utilizzo delle rubriche

Negli ultimi anni, in sede di valutazione delle competenze hanno acquisito sempre una maggiore importanza le rubriche "confezionare su misura", con un'attenzione particolare all'individuazione di criteri di successo rilevanti da valutare sulla base del livello di competenza mostrato. Ad esempio, nella tabella 4 qui sotto si propone una rubrica che può essere utilizzata per valutare la capacità degli studenti di distinguere fatti basati su prove da opinioni non comprovate:

Tabella 4: Esempio di rubrica per valutare la capacità di distinguere fatti basati su prove da opinioni non comprovate

Tipo di compito	Aspettative non ancora soddisfatte	In linea con le aspettative	Al di sopra delle aspettative	Eccezionale
Distinguere fatti basati su prove da opinioni non comprovate.	Lo studente non è ancora in grado di distinguere i fatti basati su prove dalle opinioni.	Lo studente è in grado di riconoscere e distinguere alcuni ma non tutti i casi.	Lo studente è in grado di riconoscere e distinguere la maggior parte dei casi.	Lo studente è in grado di riconoscere e distinguere tutti i casi.

Nella tabella 5 qui sotto si propone una seconda rubrica in cui si inverte l'approccio, iniziando dal criterio "Eccezionale". Quest'esempio di rubrica può essere utilizzato per valutare le capacità di discussione degli studenti in modalità di autovalutazione o valutazione tra pari (vedi punto 2.3.4 per un'analisi più dettagliata delle modalità di autovalutazione e valutazione tra pari degli studenti). Vedi anche Lander, 2002, in merito all'assegnazione di punteggio alle discussioni di gruppo.

Tabella 5: Esempio di rubrica per valutare le capacità di discussione degli studenti.

	Eccezionale	Al di sopra delle aspettative	In linea con le aspettative	Aspettative non ancora soddisfatte
Autovalutazione o valutazione tra pari delle capacità di discussione	Partecipante pro-attivo che mostra un buon equilibrio tra ascolto, avvio e focalizzazione della discussione Mostra di sapere fare un uso pro-attivo di tutta una serie di capacità di discussione per tenerla viva e coinvolgere tutti i membri del gruppo Comprende lo scopo della discussione e la mantiene focalizzata sull'argomento Applica le capacità con sicurezza, mostrando leadership e sensibilità	Partecipante attivo che mostra un buon equilibrio tra ascolto, avvio e focalizzazione della discussione Nel corso della discussione si mostra aggressivo piuttosto che assertivo Comprende lo scopo della discussione ma è più focalizzato sull'argomento che sulle persone Applica le capacità con sicurezza, ma è privo di leadership e sensibilità	Partecipante attivo che mostra un buon equilibrio tra ascolto, avvio e focalizzazione della discussione Dimostra di possedere elementi di capacità di discussione, ma li usa meno spesso di altri Tiene viva la discussione, ma più come sostenitore che come leader Dimostra un approccio positivo, ma è più focalizzato sull'espletamento dei compiti che sulla conduzione di una discussione positiva	Ascoltatore attivo che tuttavia rimanda facilmente ad altri Partecipa senza tuttavia utilizzare capacità, ad esempio, di sintesi e chiarimento Non possiede equilibrio tra le capacità di discussione e analisi Non partecipa, per cui esistono poche prove da sottoporre a valutazione

Contributo alle conoscenze	Fornisce in modo coerente e attivo conoscenze, opinioni e capacità senza bisogno di sollecitazioni né promemoria	Fornisce conoscenze, opinioni e capacità senza bisogno di sollecitazioni né promemoria	Fornisce informazioni al gruppo con occasionali sollecitazioni o promemoria	Fornisce informazioni al gruppo solo previa sollecitazione
-----------------------------------	--	--	---	--

3.3.3 Elementi di valutazione

Come detto, la valutazione delle competenze sociali e civiche richiede la valutazione di conoscenze, capacità, valori e attitudini. Le ricerche condotte (Rychen e Salganik 2003, Commissione Europea 2007, Hoskins e Deakin Crick 2010) sottolineano che gli approcci adeguati per valutare le competenze sociali e civiche sono quelli che:

- Riconoscono il valore dell'utilizzo di molteplici approcci e strategie
- Danno priorità agli ambienti di apprendimento attivo
- Sono formativi, ovvero basati su processo e risultato, non unicamente su quest'ultimo
- Documentano i progressi compiuti e i risultati ottenuti dagli studenti
- Coinvolgono gli studenti nei processi di autovalutazione e valutazione tra pari

KeyCoNet (Pepper, 2013) sostiene questa combinazione di approcci e suggerisce che, nella valutazione di queste competenze, si potrebbe ricorrere ai seguenti metodi:

- Test standardizzati
- Questionari attitudinali
- Scala Likert e domande a scelta multipla
- Valutazione basata sulle prestazioni
- Valutazione tra pari e autovalutazione.

Anche i portfolio di apprendimento (ad esempio, i portfolio elettronici o e-Portfolio) potrebbero essere pertinenti in questo caso. Di fatto, forniscono una forma di documentazione specifica e possono essere utili come risorsa per individuare e specificare esempi di competenze, nonché fungere da motivazione in sé.

In qualsiasi compito di valutazione, è essenziale che gli obiettivi di apprendimento siano comunicati chiaramente agli studenti. L'insegnante deve non solo assicurarsi che i propri

studenti comprendano questi obiettivi, ma che abbiano chiari anche i criteri di valutazione che saranno utilizzati per valutare il loro lavoro. In particolare, gli insegnanti devono:

- Decidere e comunicare chiaramente ciò che si imparerà in una determinata lezione
- Progettare diversi modi per verificare e valutare la comprensione degli obiettivi di apprendimento da parte degli studenti (criteri di successo)
- Spiegare agli studenti i criteri di successo che saranno utilizzati per valutare il rispettivo lavoro
- Decidere e comunicare come verrà fornito il feedback
- Considerare se e come gli studenti potrebbero partecipare attivamente al processo di valutazione

3.3.4 Autovalutazione degli studenti e valutazione tra pari

Hattie e Timperley (2007) e Sadler (2010) sottolineano quanto sia importante coinvolgere gli studenti nel processo di valutazione e fare in modo che siano in grado di valutare. Tuttavia, la mera condivisione delle conoscenze valutative con gli studenti nell'ambito di lezioni improntate al sostegno non promuoverà, di per sé, la loro capacità di valutazione. Infatti, gli studenti per migliorare il proprio lavoro devono ricevere delle esperienze convalidate e sostenute. Gli studenti ottengono chiari vantaggi quando si dà loro la possibilità di sottoporre ad autovalutazione o valutazione tra pari il proprio lavoro e quello degli altri. Nello specifico:

- Diventano responsabili del proprio apprendimento
- Sono in grado di riconoscere i passi successivi del proprio apprendimento
- Partecipano attivamente al processo di apprendimento (partner)
- Diventano più indipendenti e motivati.

Inoltre, anche gli insegnanti ne traggono chiari vantaggi, in quanto la responsabilità è trasferita dall'insegnante allo studente e quest'ultimo partecipa attivamente, come partner, al processo di valutazione. Tuttavia, per assicurarsi un miglioramento accademico è necessario stabilire gli obiettivi degli studenti. Il documento riportato qui sotto fornisce un esempio di approccio di autovalutazione. Gli studenti hanno il compito di valutare il proprio lavoro, all'inizio, a livello individuale e solo successivamente l'insegnante può intervenire attivamente. Affinché queste strategie siano efficaci, è importante che l'insegnante fornisca agli studenti un feedback costruttivo.

Esempio: Modello di autovalutazione di un tema

Criteri	Autovalutazione	Valutazione dell'insegnante
Hai messo in relazione ciascuna delle tue argomentazioni rispetto alla domanda oggetto del tema?		
Hai fornito argomentazioni sia a favore che contro l'affermazione della domanda oggetto del tema e hai specificato i principali punti o le conclusioni raggiunte?		
Hai fornito prove, esempi e illustrazioni sufficienti per ciascuna delle tue argomentazioni?		
Hai assegnato una priorità alle varie argomentazioni a favore e contro? Le hai valutate?		
Hai tratto una conclusione giustificata direttamente legata al fulcro del tema?		
Quali miglioramenti sono necessari per questo tema?		
Quali obiettivi puoi fissare per il prossimo tema?		

Fonte: Adattato da Petty (2009) Evidence-Based teaching. 2ª edizione.

Quanto sopra esposto può e deve essere adattato, a seconda del compito specifico da svolgere.

3.3.5 L'utilizzo della valutazione orale

Spesso quando si parla delle valutazioni orali si fa riferimento a valutazioni basate sulle prestazioni. Murchan e Shiel (2017) descrivono la valutazione basata sulle prestazioni come la valutazione dell'abilità di uno studente nell'applicare conoscenze, capacità e comprensione, di solito in contesti reali autentici. Secondo questo progetto, la valutazione orale può rappresentare un modo valido e affidabile per valutare la capacità degli studenti di presentare argomentazioni convincenti in merito a una varietà di punti di vista su questioni controverse. Murchan e Shiel raccomandano di utilizzare uno strumento adeguato per l'assegnazione dei punteggi (vedi Appendice 2) in modo tale da assicurarsi che "gli aspetti rilevanti della prestazione sia valutati (validità) e la valutazione venga espressa tramite un punteggio in modo coerente (affidabilità)" (2017, pag. 116).

3.3.6 Resoconto di quanto appreso - valutazione delle strategie di insegnamento adatte a stimolare dialogo, discussione e/o debate in aula

Al punto 2.2 (di cui sopra) si riporta una tabella riassuntiva di dodici strategie di insegnamento. Sulla base dei contenuti esposti in tale sezione, si ripropone qui la stessa tabella con alcuni suggerimenti di metodi per svolgere la valutazione corrispondente. Si noti che i metodi di valutazione suggeriti non sono esaustivi, ma vogliono essere delle semplici indicazioni su varie strategie di valutazione. Nella presente Guida non si menzionano alcune strategie, come ad esempio i test sommativi, che possono ugualmente svolgere un ruolo importante.

Tabella 6: Valutazione delle strategie di insegnamento adatte a stimolare dialogo, discussione e/o debate in aula

Strategia di insegnamento	Suggerimenti per la valutazione
Tavola imbandita	Organizzatori grafici come i diagrammi di Venn o a lisca di pesce (vedi Appendice 4). Rubrica focalizzata su intenzione/criteri di apprendimento predefiniti. Si chiede agli studenti di scrivere un “diario di bordo” su quanto appreso dall'attività (valutata attraverso criteri di successo predefiniti). Agli studenti viene chiesto di formulare cinque domande impegnative da porre a coloro che hanno punti di vista diversi dai propri (vedi "Radici/domande di apertura" di cui al punto 2.3.3.) Caldo/freddo: Valutazione dell'impatto persuasivo (vedi Appendice 6).
Debate in mongolfiera	Mappatura degli argomenti (vedi Appendice 1). Rubrica focalizzata su intenzioni/criteri di apprendimento predefiniti. Attività della tovaglietta (vedi Appendice 5). Caldo/freddo: Valutazione dell'impatto persuasivo (vedi Appendice 6). Creare una mappa mentale per rilevare i diversi punti di vista. Stilare un riepilogo del debate della lunghezza di una pagina.
Speed date	Organizzatori grafici come i diagrammi di Venn (vedi Appendice 4). Rubrica focalizzata su intenzione/criteri di apprendimento predefiniti. Attività della tovaglietta (vedi Appendice 5). Organizzatori grafici come i diagrammi a lisca di pesce (vedi Appendice 4). Agli studenti viene chiesto di scrivere un “diario di bordo” su quanto appreso dall'attività (valutata attraverso criteri di successo predefiniti). Agli studenti viene chiesto di formulare cinque domande che potrebbero porre per scoprire i diversi punti di vista degli altri (vedi "Radici/domande d'apertura" al punto 2.3.3.)
Incontro di boxe	Organizzatori grafici come i diagrammi di Venn (vedi Appendice 4). Mappatura degli argomenti (vedi Appendice 1). Agli studenti viene chiesto di formulare cinque domande impegnative da porre a coloro che hanno punti di vista diversi dai propri (vedi "Radici/domande d'apertura" al punto 2.3.3.) Caldo/freddo: Valutazione dell'impatto persuasivo (vedi Appendice 6).

Diventare un quadro	Valutazione delle presentazioni (vedi Appendice 2) Organizzatori grafici come i diagrammi di Venn (vedi Appendice 4). Agli studenti viene chiesto di scrivere un diario di riflessione su quanto appreso dall'attività (valutata attraverso criteri di successo predefiniti).
L'acquario (fishbowl)	Organizzatori grafici come disegno dell’acquario (vedi Appendice 4). Caldo/freddo: Valutazione dell'impatto persuasivo (vedi Appendice 6). Creare una mappa mentale per rilevare i diversi punti di vista. Stilare un riepilogo del debate della lunghezza di una pagina. Mappatura degli argomenti (vedi Appendice 1). Agli studenti è chiesto di formulare cinque domande impegnative da porre a coloro che hanno punti di vista diversi dai propri (vedi "Radici/domande d'apertura" al punto 2.3.3.)
Quattro angoli	Attività della tovaglietta (vedi Appendice 5). Si chiede agli studenti di scrivere un “diario di bordo” su quanto appreso dall'attività (valutata attraverso criteri di successo predefiniti). Mappatura degli argomenti (vedi Appendice 1). Rubrica focalizzata su intenzione/criteri di apprendimento predefiniti. Caldo/freddo: Valutazione dell'impatto persuasivo (vedi Appendice 6). Stilare un riepilogo del debate della lunghezza di una pagina.
Conversazioni e silenziosa davanti alla tovaglietta	Attività della tovaglietta (vedi Appendice 5). Si chiede agli studenti di formulare cinque domande impegnative da porre a coloro che hanno punti di vista diversi dai propri (vedi "Radici/domande d'apertura" al punto 2.3.3.). Creare una mappa mentale o un poster per catturare la diversità dei punti di vista. Organizzatori grafici come i diagrammi di Venn (vedi Appendice 4).
Giochi di ruolo	Graphic organisers such as Fish Bowl (see Appendix 4). Hot/Cold: Assessing Persuasive Impact (see Appendix 6). Create a Mind map to capture the diversity of viewpoints. Create a one-page summary of the debate. Argument mapping (see Appendix 1). Students are asked to create five challenging questions to ask those with differing viewpoints to theirs (see “question stems” in Section 2.3.3.)
Four corners	Rubrica focalizzata su intenzione/criteri di apprendimento predefiniti. Caldo/freddo: Valutazione dell'impatto persuasivo (vedi Appendice 6). Si chiede agli studenti di formulare cinque domande che potrebbero porre per scoprire i diversi punti di vista degli altri (vedi "Radici/domande d'apertura" al punto 2.3.3.) Strategia del biglietto d'uscita (vedi Appendice 7)
Consenso unanime	Creare una mappa mentale per rilevare i diversi punti di vista. Creare un poster che riassume la diversità dei punti di vista. Organizzatori grafici come i diagrammi di Venn (vedi Appendice 4).

Debate incentrato sulla soluzione	Organizzatori grafici come i diagrammi di Venn o a lisca di pesce (vedi Appendice 4). Rubrica focalizzata su intenzione/criteri di apprendimento predefiniti. Si chiede agli studenti di scrivere un “diario di bordo” su quanto appreso dall'attività (valutata attraverso criteri di successo predefiniti). Agli studenti viene chiesto di formulare cinque domande impegnative da porre a coloro che hanno punti di vista diversi dai propri (vedi "Radici/domande di apertura" di cui al punto 2.3.3.) Caldo/freddo: Valutazione dell'impatto persuasivo (vedi Appendice 6).
Dialogo per l'empatia	Creare una mappa mentale o un poster per catturare la diversità dei punti di vista. Organizzatori grafici come i diagrammi di Venn (vedi Appendice 4). Strategia del biglietto d'uscita (vedi Appendice 7)

3.4 Commenti conclusivi sulla valutazione

Le competenze sociali e civiche:

1. Si possono valutare al meglio utilizzando una gamma piuttosto varia di metodologie di valutazione, come ad esempio:
 - ☐ Compiti complessi e progetti estesi
 - ☐ Portfolio
 - ☐ Valutazione basata sulle prestazioni
 - ☐ Attività basate su immagini
 - ☐ Analisi di documenti
 - ☐ Generazione di domande critiche
 - ☐ Organizzatori grafici
 - ☐ Attività della tovaglietta
 - ☐ Tema riflessivo
2. Si possono sostenere al meglio tramite l'integrazione di un approccio basato sui punti di forza che cerca di identificare e costruire partendo dalle capacità esistenti piuttosto che un approccio basato sulle lacune (che, ad esempio, metta in rilievo i punti di debolezza).
3. Si possono esercitare al meglio tramite un approccio basato sulle indagini.
4. Si possono coltivare al meglio in ambienti di apprendimento attivo.

5. Si possono valutare al meglio tramite una valutazione formativa affiancata, ove pertinente, da una valutazione sommativa.

È importante che tutti gli insegnanti esercitino il proprio giudizio per garantire che le valutazioni in aula non diventino un'incombenza autoinflitta o un peso. Il compito principale è quello di chiudere il cerchio e lavorare con gli studenti nella valutazione di queste competenze. Fai sapere loro quello che tu, in quanto insegnante, hai imparato dal loro feedback e come intendi utilizzare tali informazioni per migliorarne l'apprendimento.

Appendice 1: Mappatura delle argomentazioni (tratto da Dwyer, 2017)

Quando si tratta di analizzare le basi di una convinzione di una persona, è possibile costruire la struttura della rispettiva argomentazione o stimolare un debate per svolgere un'analisi (partendo dalla differenza di punti di vista), cercando argomenti a favore o contrari a tale convinzione, nonché argomentazioni a favore di questo primo livello di argomentazione e così via in modo tale da compilare una mappa come quella riportata qui sotto. Ne risulta una struttura gerarchica, in cui è possibile analizzare ogni affermazione in maniera autonoma, individuando i tipi di argomentazioni che gli altri usano quando cercano di convincerci a condividerne il punto di vista (si veda anche Hess, 2009).

Analizzando la struttura di un'argomentazione e le fonti delle affermazioni utilizzate al suo interno è possibile valutare l'argomentazione/il debate, esaminando:

- La credibilità delle affermazioni utilizzate nell'argomentazione/debate
- La rilevanza delle affermazioni
- La forza logica dell'argomentazione/debate
- Potenziali omissioni, pregiudizi e squilibri nell'argomentazione/debate

In questo modo, un'argomentazione o un debate rappresenta sia uno strumento di insegnamento che di valutazione. La mappa delle argomentazioni e le domande in merito sono la prova di un apprendimento che può essere valutato.

1° passo: L'insegnante decide quale domanda [argomentazione, debate] porre, ad esempio: La migrazione è positiva per tutti. Gli studenti sono suddivisi in gruppi e lavorano con una mappa di argomentazione.

2° passo: Gli studenti leggono i diversi punti di vista numerati e iniziano a costruire una mappa di argomentazioni, su carta o utilizzando delle lavagnette bianche. L'insegnante può spostarsi tra i gruppi e dare una mano con la spiegazione di eventuali parole poco chiare.

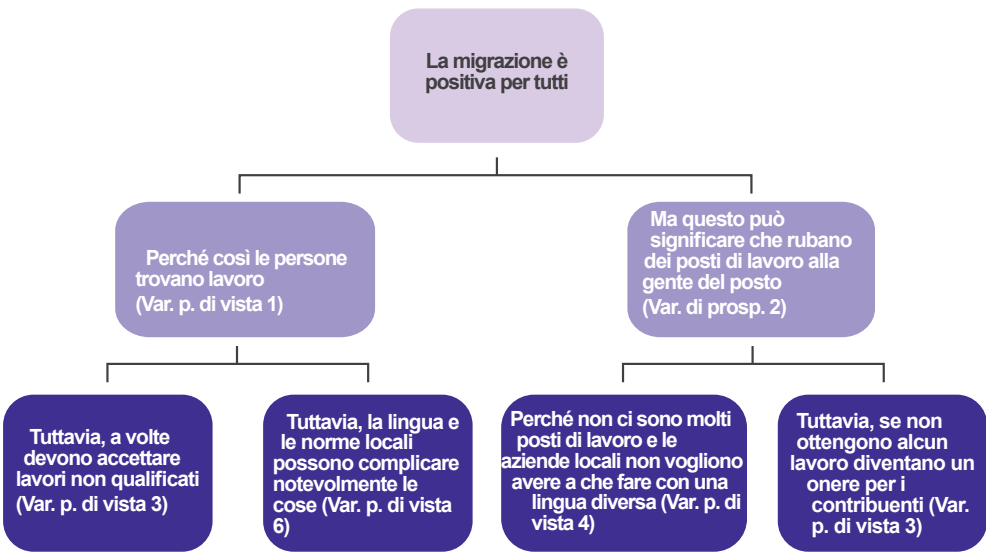
3° passo: In base all'identificazione svolta e alla struttura dell'argomentazione, si cercano eventuali squilibri, omissioni o pregiudizi. Stila un elenco delle tue osservazioni. L'insegnante potrebbe poi chiedere ai gruppi come compito a casa di cercare informazioni sui materiali/sulle argomentazioni mancanti. In alternativa, se ne potrebbe discutere in classe (Dwyer, 2017).

Possibili domande da porre:

- Gli autori sostengono sufficientemente le rispettive affermazioni nella varietà di punti di vista?
- Esistono altri punti di vista non rappresentati?

- Cosa ne pensi della dichiarazione: La migrazione è positiva per tutti?

L'insegnante può usare la mappa delle argomentazioni per verificare se gli studenti sono in grado di capire le principali argomentazioni presentate nelle varietà di punti di vista e assegnare un punteggio alle domande per valutarne la comprensione. A seconda dei risultati dell'apprendimento e dei criteri di successo, è possibile utilizzare una rubrica o uno schema di assegnazione di punteggio.



Appendice 2: Valutazione delle presentazioni

1° passo Gli studenti o l'insegnante possono decidere l'argomento della presentazione. Concordare i criteri di successo con la classe, ad esempio, pattuire quanto segue sullo stile della presentazione e concordare il tipo di conoscenza, i valori, le capacità e le attitudini da mostrare durante la presentazione. È possibile concentrarsi su uno o due aspetti di ogni presentazione. È necessario insegnare le capacità per presentare le argomentazioni. A volte è bene chiedere agli studenti di stilare un elenco delle caratteristiche di una buona presentazione, classificandole in ordine di importanza. Ciò li aiuterà a discutere e a capire i criteri di successo. Stabilire se utilizzeranno un PowerPoint per la rispettiva presentazione.

- Uso di note
- Contatto visivo con il pubblico
- Abilità di rendere il discorso interessante o divertente
- Uso di un linguaggio formale, evitando gerghi
- Esposizione chiara di argomentazioni fondate
- Organizzazione delle idee
- Abilità di persuadere il pubblico

2° passo: Gli studenti, da soli o in gruppo, si preparano alla presentazione.

- Compilare un elenco di idee, annotandone il maggior numero possibile
- Ordinare le idee e metterle in ordine logico
- Aggiungere dei dettagli per ogni punto: esempi, statistiche, storie
- Scrivere il discorso in una forma logica e scorrevole
- Esercitarsi con l'ausilio di bigliettini contenenti apposite note

3° passo: Gli studenti fanno le rispettive presentazioni. Assegnare un punteggio alle presentazioni, utilizzando ed eventualmente adattando l'apposito schema riportato di seguito. È possibile utilizzare lo schema più semplice, in caso di autovalutazione e valutazione tra pari.

Esempio: Schema per l'assegnazione di punteggi a presentazioni di gruppo

Classe:		Data/Ora:						
Gruppo da giudicare:								
Argomento								
Schema per l'assegnazione di punteggi a presentazioni di gruppo Assegnare un punteggio specifico, quindi assegnarne uno complessivo a ogni sezione				1=scarso 5=migliore				
				1	2	3	4	5
1) Contenuto								
Introduzione: Individua gli obiettivi e lo scopo, coinvolge il pubblico fin dall'inizio								
Struttura: Attira l'attenzione del pubblico in modo logico, chiaro e completo								
Punti chiave e parte centrale: mostra una buona conoscenza del tema, fa un resoconto accurato, affronta le questioni fondamentali, è adatto al pubblico								
Ricerca esaustiva: ha consultato diverse fonti								
Precisione: tutte le informazioni sono precise								
Chiusura: prevede una conclusione, si preoccupa di integrazione e controllo								
1) Punteggio complessivo per il contenuto - commenti				Punteggio per il contenuto /30				
2) Supporti utilizzati								
Requisito di lunghezza minima soddisfatto								
Requisito di risultati di apprendimento soddisfatto								
I supporti sono chiari, buona comprensibilità, linguaggio accessibile								
Uso del colore, delle immagini, ecc.								
I supporti impiegati sono in sintonia con la presentazione								
Altro (uso di elementi extra, ecc.)								
2) Punteggio complessivo per i supporti - commenti				Punteggio per il PowerPoint /30				
3) Procedimento/professionalità:								
Discorso chiaro: ben udibile, nervosismo sotto controllo								
Energia personale: mostra entusiasmo, fiducia/controllo; evita di leggere le note; si rivolge a tutto il pubblico, trasmette personalità								
Coinvolgimento del pubblico: cattura e mantiene l'attenzione								
Buon uso del contatto visivo e della gestualità								
3) Punteggio complessivo per il processo - commenti				Punteggio per il processo /20				
4) Generale - Efficacia e riflessioni:								
Impressione generale di efficacia: Gli obiettivi sono stati raggiunti Il messaggio è stato comunicato e compreso. L'esperienza è stata piacevole!				Punteggio generale /20				
4) Riflessione complessiva e commenti								
Punteggio complessivo						/100		
Percentuale sul progetto								

Esempio: Valutazione tra pari di una presentazione orale

Adattato da www.geoffpetty.com

Valutazione formativa tra pari di una presentazione orale	
Gruppo	Argomento
Contenuto	
Struttura della presentazione	
Idee e logica	
Originalità e intrattenimento	
Resa	
Linguaggio del corpo/contatto visivo	
Voce - ritmo, volume, chiarezza	
Entusiasmo	
Linguaggio adatto allo scopo e al pubblico	
Grammatica corretta, pronuncia, selezione delle parole	
Uso di supporti visivi	
Commenti complessivi: Due aspetti hanno funzionato molto bene, un altro può essere migliorato	

Appendice 3: Poster di valutazione

I poster sono un'ottima tecnica di valutazione in quanto combinano l'apprendimento collaborativo e le capacità creative con la conoscenza e il pensiero critico.

Perché utilizzare dei poster?

- Catturano l'attenzione e l'interesse - gli studenti possono condividere quanto appreso con altre persone della loro comunità
- Trasmettono informazioni in modo conciso e veloce - lo si può stabilire come compito di valutazione all'inizio del processo di apprendimento e gli studenti possono lavorare sui contenuti man mano che apprendono il materiale
- Rendono visibile il ragionamento - gli studenti possono utilizzare una varietà di fonti, immagini e materiali per trasmettere un significato
- Motivazione - agli studenti piace creare poster
- Sviluppo delle capacità - sviluppano capacità durante il processo.

Esempio: Rubrica per la valutazione di una presentazione di un poster

Gruppo:		Argomento:			
	Ottimo	Sufficiente	Da migliorare	Autovalut.	Valutazione dell'insegn.
Idea principale	Il poster ha un titolo chiaro e fornisce informazioni specifiche sull'idea principale	Il poster ha un titolo e fornisce alcune informazioni sull'idea principale	Il titolo del poster è vago e manca l'idea principale		
Efficacia del poster	Il poster consente agli altri di ottenere una comprensione approfondita dell'argomento appreso tramite esempi o illustrazioni specifiche	Il poster consente una buona comprensione dell'argomento appreso	Il poster consente agli altri di ottenere una comprensione generale dell'argomento appreso		
Qualità del poster	Include illustrazioni ed etichette. Il contenuto del poster viene sottoposto a un controllo ortografico e di punteggiatura: non presenta errori	Include illustrazioni ed etichette. Il contenuto del poster viene sottoposto a un controllo ortografico e di punteggiatura: si rilevano alcuni errori	Include illustrazioni ed etichette. Il contenuto del poster non viene sottoposto a un controllo ortografico e di punteggiatura: contiene molti errori		
Presentation	Is clear, main points are communicated in a precise and	Is clear, most points are communicated	Is not clear; many points are left out		

Presenta- zione	È chiara, i punti principali sono comunicati in modo preciso e coerente	È chiara, la maggior parte dei punti sono comunicati in modo conciso e coerente	Non è chiara, molti punti sono tralasciati		
Feedback formativo					

Appendice 4: Valutazione attraverso organizzatori grafici

Nella sezione 1.3 di queste linee guida, abbiamo dichiarato:

La storia non rappresenta il passato. Si tratta di una disciplina accademica che cerca di comprendere il passato. La storia è sempre controversa e discussione e debate sono alla sua base. La conoscenza storica non è fissa, il discorso storico è sempre vivo e mutevole. Di fatto, nascono sempre nuove prospettive su ciò che resta del passato e, talvolta, nuove fonti del passato vengono portate alla luce.

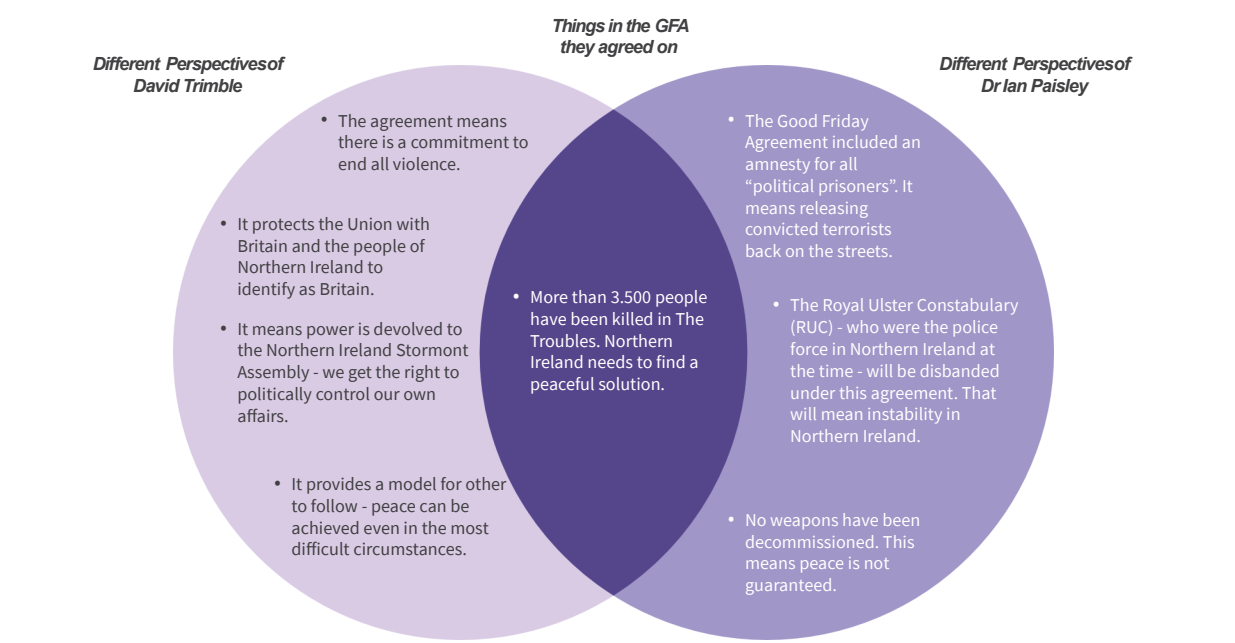
Gli organizzatori grafici forniscono un modo visuale di valutare diversi punti di vista e molteplici prospettive. Sono un mezzo visibile che consente agli studenti di articolare, organizzare e riassumere quanto appreso, nonché di esplicitare il proprio pensiero su argomenti spesso controversi e complessi. Esistono molti tipi diversi di organizzatori grafici a cui si può attingere quando si valutano le competenze sociali e civiche, tra cui grafici di sequenza, scale di classificazione, mappe di flusso della trama, mappe di cause ed effetti multipli. Qui si presentano i diagrammi di Venn, i diagrammi a lisca di pesce e le attività della tovaglietta. Si tratta di strumenti particolarmente utili per valutare la diversità di punti di vista durante la discussione, il debate e il dialogo.

Esempio A: Diagramma di Venn

A volte la Storia, così come viene insegnata nelle scuole, può sembrare un corpus rigido di conoscenze. Tuttavia, le lezioni in cui si stimolano discussione, debate e dialogo sono anche quelle in cui è più facile che gli studenti comprendano che le conoscenze storiche non sono un qualcosa di fisso e stabile. In questi casi, infatti, gli studenti imparano che esistono molte opinioni basate su prove e che la loro voce conta. I diagrammi di Venn sono uno strumento di valutazione utile che consente agli studenti di presentare diversi punti di vista. Permettono infatti di evidenziare, da un lato, gli aspetti della discussione o del debate su cui ci si è messi d'accordo nonostante le divergenze di opinione e, dall'altro, i punti in merito a cui persiste un disaccordo e non è stato ancora possibile giungere a un consenso.

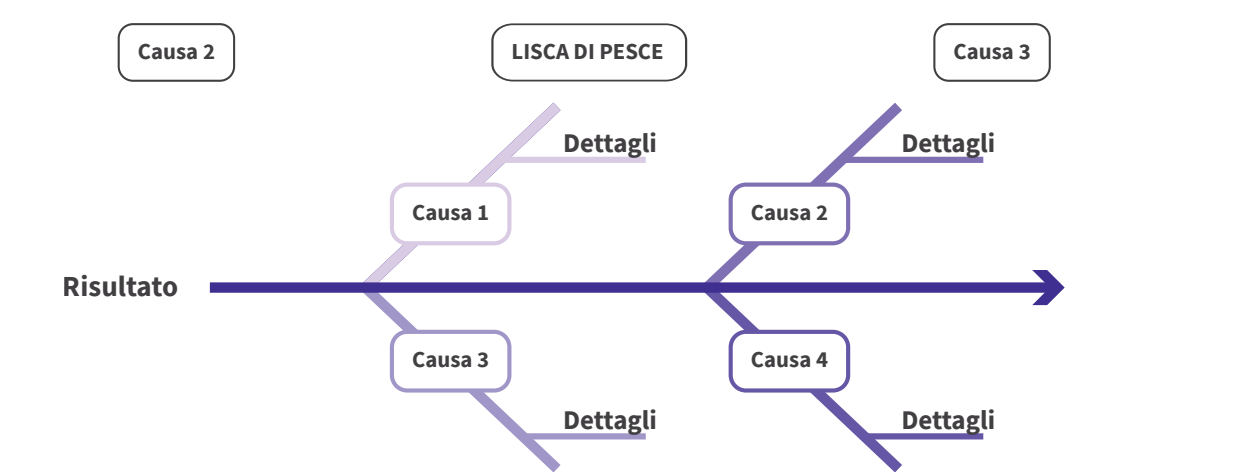
I diagrammi di Venn possono essere utilizzati come una sorta di tecnica della sedia, in cui gli

studenti sono invitati a calarsi nei panni di un personaggio storico. Ad esempio, in una lezione sull'Irlanda del Nord uno studente potrebbe adottare la posizione di un nazionalista e un altro potrebbe adottare quella di un unionista. Un'altra possibilità sarebbe quella di chiedere a uno studente di assumere la posizione di qualcuno come Ian Paisley (unionista che si oppose all'accordo di pace del venerdì santo). Un secondo studente potrebbe assumere la posizione, ad esempio, di David Trimble (un altro unionista che tuttavia sostenne l'accordo di pace del venerdì santo). Nell'esempio qui sotto se ne rappresentano le posizioni caratteristiche. Lo spazio in cui i cerchi convergono indica le aree in cui i due erano d'accordo. Attenzione: i punti di vista si indicano a mero scopo illustrativo e non hanno alcuna pretesa di esaustività.



Esempio B: Diagramma a lisca di pesce

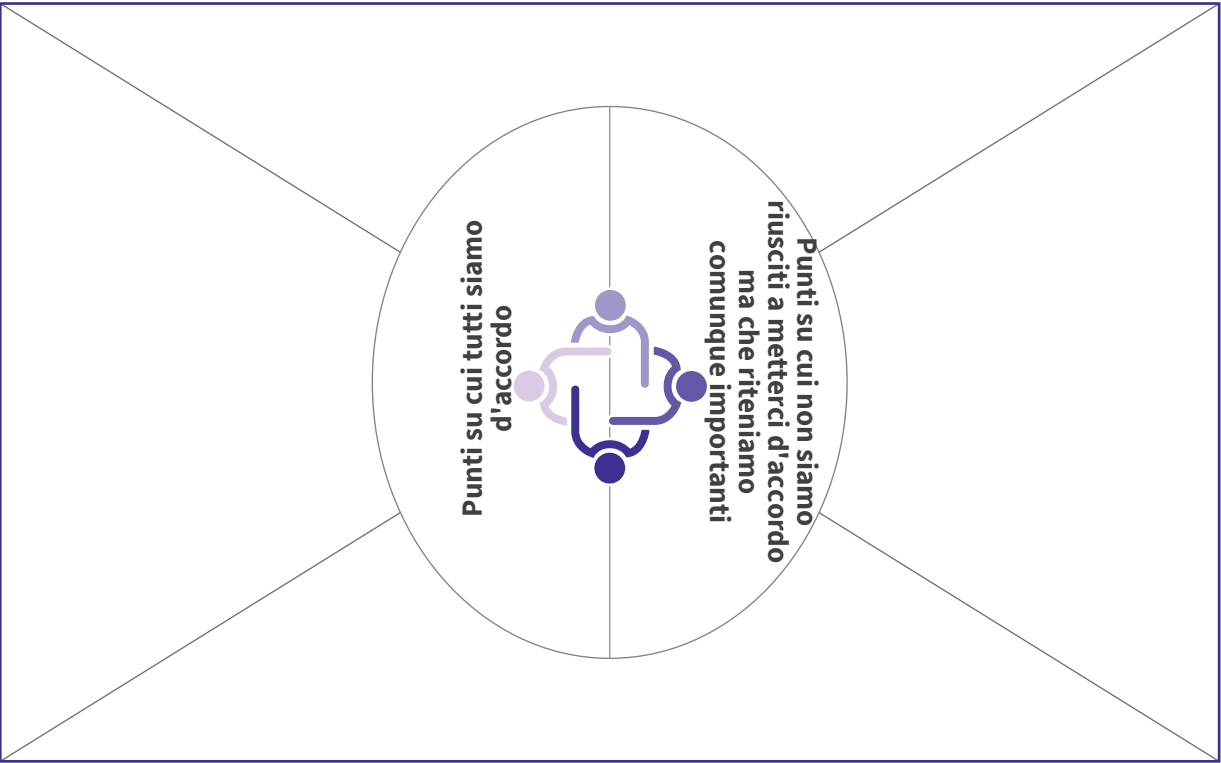
I diagrammi a lisca di pesce sono uno strumento utile che consente sia a studenti che a insegnanti di valutare quanto appreso e il livello di comprensione raggiunto. In particolare, rappresentano un modo per riassumere e organizzare interi argomenti in un unico spazio coerente, nonché mostrano le possibili cause di un evento storico specifico e il legame tra queste.



Appendice 5: Valutazione tramite l'attività della tovaglietta

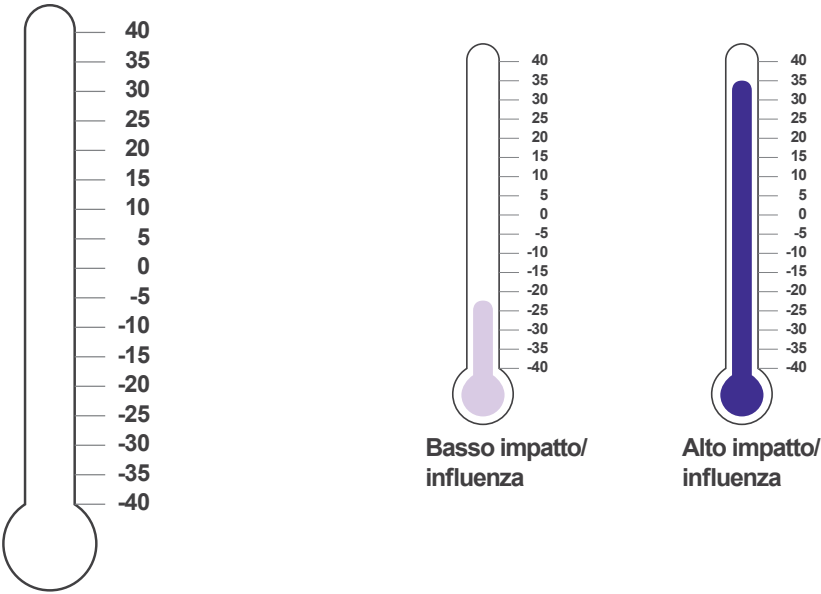
Gli studenti devono imparare che non esiste un'unica visione esatta del passato, ma solo varie interpretazioni basate su prove di eventi e storie del passato. Nelle lezioni in cui si stimolano discussione, debate e dialogo spesso si raggiunge un consenso su determinati fatti stabiliti, ma non sempre si riesce a mettersi d'accordo in merito al rispettivo significato.

Le attività della tovaglietta sono uno strumento di valutazione utile che consente agli studenti di presentare i rispettivi diversi punti di vista. Gli studenti iniziano a lavorare per conto proprio, prendendo nota delle proprie prospettive e dei propri punti di vista su determinati argomenti. Una volta completata questa fase, sono invitati a condividere i propri pensieri con altri membri del gruppo. Al termine della fase di discussione, debate e dialogo si completa il cerchio al centro, ovvero si annotano i punti su cui tutti sono d'accordo e quelli su cui non è stato possibile giungere a un accordo, ma che si ritengono comunque importanti.



Appendice 6: Caldo/freddo: Valutazione dell'impatto persuasivo

Al termine della discussione o del debate, gli studenti sono chiamati a colorare un termometro per indicare quale impatto o quale influenza hanno avuto sul proprio pensiero le argomentazioni presentate da una persona o da un team. Quanto più alta è la temperatura segnata maggiore è stato l'impatto/l'influenza esercitato dalle argomentazioni del team/della persona sul proprio pensiero. Quanto più basso è il valore, minore è l'impatto. Agli studenti si chiede sempre di giustificare brevemente la propria valutazione.



Appendice 7: Biglietti d'uscita

I biglietti d'uscita sono un modo utile per incoraggiare gli studenti a riflettere sulla propria esperienza in classe. Inoltre, forniscono agli insegnanti un feedback utile per pianificare la lezione successiva. Di seguito, se ne riporta un esempio tratto dal libro Hacking Questions di Connie Hamilton. Naturalmente, è possibile adattarlo al proprio contesto specifico.

EXIT TICKETS			
Check for Understanding	Relevance	Self Assessment	Mindset
• 3-2-1: 3 - things you learned 2 - ways you supported your own learning 1 - question you still have • What did you learn as a result of today's lesson? • 6 Word Summary: In exactly six words, sum up the big idea of today's learning. • Ask a broken record question. (See Hack 5)	• How will today's learning help you as a reader (author, mathematician, scientist, artist, musician, etc.)? • When might this learning be helpful to you outside of the classroom? • Why is it important that you learn about ____ (insert learning target)? • What kind of careers use this type of learning?	• Tomorrow's Help Scale: 4 - I can help someone else 3- I will not need any help 2 - I might need help from my resources 1 - I will need help from an expert • How Sure Are You? Respond to a check for understanding question. Then quantify your level of confidence in your response with a percent. • What do you need to learn next?	• What kind of self talk did you have? Was it encouraging, negative, helpful, etc.? • How did you approach something that was difficult for you today? • How did your mindset impact your learning today? • What level of effort was required for your learning today? • How were you challenged today? What pushed your thinking?

From *Hacking Questions*, by Connie Hamilton, copyright Times 10 Publications, all rights reserved.

References for Part 2: Teaching Guide

Further reading about ‘Values and Principles’

Council of Europe (2016). Competencies for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies. Strasbourg, CoE.

Council of Europe (2003). Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers. Strasbourg, CoE.

Council of Europe (2018). Quality history education in the 21st century – Principles and guidelines - esp Chapter 7 on sensitive and controversial issues. Strasbourg, CoE.

Cowan, P. and H. Maitles (Eds.) (2012). Teaching controversial issues in the classroom: Key issues and debates. London, Continuum International Publishing Group.

Helsingor Declaration (2015). The Hague, EUROCLIO.

Parker, Walter. (1996). Educating the Democratic Mind. Albany, NY: SUNY Press.

Parker, W. C. (Ed.). (2002). Education for Democracy: Context, Curricula, Assesments. Greenwich, CT.: Information Age Publishig.

Philippou, S. & Makriyianni, C. (Eds) (2004). What does it mean to think historically? - proceedings of the 1st Educational Seminar by the Association for Historical Dialogue and Research. Nicosia, Cyprus.

Sinclair, M. (2004). Learning to Live Together: Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-First Century. Geneva: UNESCO-International Bureau of Education.

Further reading about ‘Importance’

Alexander, R. (2008). Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk. Dialogos. (4th edition)

Barton, K., & McCully, A. (2007). Teaching controversial issues . . . where controversial issues really matter. Teaching History, 127 13–19.

Barton, K., & Levstik, L. (2004). Teaching history for the common good. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hardman, J. (2019). ‘Developing and supporting implementation of a dialogic pedagogy in primary schools in England’ in Teaching and Teacher Education Vol. 86.

Parker, W. C., McDaniel, J. E., & Valencia, S. W. (1991). Helping students think about public issues. Social Education, 55, 41-44, 67.

Stitzlein, S.M. (2012). Teaching for Dissent: Citizenship Education and Political Activism. Boulder Paradigm Publishers

Stitzlein, S. M. (2012). The Right to Dissent and Its Implications for Schooling. Educational Theory, 62(1), 41-58.

Further reading about 'Definitions'

Bekerman, Z. and Zembylas, M. (2012). Teaching contested narratives: Identity, memory and reconciliation in peace education and beyond. Cambridge: Cambridge University Press.

Boxtel, van C. and Drie, van J. (2017). Engaging Students in Historical Reasoning: The Need for Dialogic History Education. In: Mario Carretero et al. (eds.): Palgrave Handbook of research in historical culture and education. London: Palgrave Macmillan, p. 573-590.

Dillon, J.T. (1994). Using Discussion in the Classroom. Oxford: OUP

Hess, D. (2009). Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion. New York: Routledge.

Roby, T. W. (1998). Devil's advocacy: The other side of the question in classroom discussions. Teaching Philosophy, 21(1), 65.

Further reading about 'Conditions'

An example of classroom agreed ground rules from the USA: <https://www.cmu.edu/teaching/solveproblem/strat-dontparticipate/groundrules.pdf>

Brown, G. and Wragg, E.C. (1993) Questioning. London: Routledge.

Francis, E.M. (2016) Now That's a Good Question! How to Promote Cognitive Rigor Through Classroom Questioning.

Hess, D., & Posselt, J. (2002). How high school students experience and learn from the discussion of controversial public issues. Journal of Curriculum and Supervision, 17(4), 283-314.

Kello, K. (2015) Katrin Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society. Online.

The importance of teacher subject knowledge: <https://impact.chartered.college/article/enser-knowing-subject-disciplinary-knowledge-effective-teaching/> And <https://clioetcetera.com/2013/07/15/its-time-to-make-knowledge-more-complicated/>

Philippou, S. and Makriyianni, C. (eds) What does it mean to think historically? Nicosia, Cyprus 2004. pp61-3 - the influence of emotions on our thinking is discussed.

UK Historical Association, 2007. The T.E.A.C.H.report: teaching emotional and controversial history. London: HA.

Further reading about 'planning learning'

Davies, I. (ed.) (2011). Debates in history teaching. New York, Routledge. (Includes a chapter on discussion of controversial issues.) (There is a Second Edition published 2017)

Seixas, P., & Morton, T. (2012). The big six: Historical thinking concepts. Toronto: Nelson Education.

Simon, K. G. (2001). Moral questions in the classroom: How to get kids to think deeply about real life and their schoolwork. New Haven: Yale University Press.

Riley, M. (2000). Into the Key Stage 3 history garden: choosing and planting your enquiry questions, in Teaching History 99. London: UK Historical Association.

More guidance on how to evaluate sources: <https://libguides.ioe.ac.uk/evaluating/craap>

Some further guidance on classroom questioning can be found here: <http://citl.illinois.edu/citl-101/teaching-learning/resources/teaching-strategies/questioning-strategies>

The UK Historical Association is a membership organisation. Via its website you can then get access to many articles relevant to debate and discussion in the history classroom, including the work on Keely Richards on dinner tables. <https://www.history.org.uk>

Useful resources

AFT Human Rights Resources: <http://www.teachhumanrights.com/>

Association for citizenship teaching: <https://www.teachingcitizenship.org.uk/about-citizenship/citizenship-curriculum/secondary-curriculum>

Citizenship Foundation: <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?6>

Council of Europe History: <https://www.coe.int/en/web/history-teaching/publications>

Debating Matters: <http://www.debatingmatters.com/>

English Speaking Union: <https://www.esu.org/our-work/esuresources>

Evidence based discussion exemplar: <https://www.history.org.uk/student/categories/495/module/5252/hitlers-rise-to-power-gcse-class-discussion/5253/gcse-discussion-on-hitlers-rise-to-power> - film of students in UK discussing Hitler's rise to power having studied the historians and thus their discussion is evidence based.

Facing History and Ourselves reading and resources: <https://www.facinghistory.org/>

Human Rights Library publications, activities, lessons and methods: <http://hrlibrary.umn.edu/edumat/activities.shtm>

20th Century France: Lacontemporaine.fr

Personal Social Health Education Association: <https://www.pshe-association.org.uk/>

Philosophy for Children: <https://p4c.com/>

Teaching Tolerance: <https://www.tolerance.org/about>

<https://www.youngcitizens.org/controversial-issues-guidance-for-schools>

Material to support viewpoints:

Country Profiles to inform discussion: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/58217/english-version-country-profiles>

Historiana at www.historiana.eu

On historical monuments: http://www.debatingmatters.com/topicguides/topicguide/historical_monuments/ and repatriation of artefacts: http://www.debatingmatters.com/topicguides/topicguide/repatriation_of_artefacts/

On migration: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/58217/english-version-country-profiles>

References for Part 3: Assessment Guide

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bloom B.S. and D.R. Krathwohl (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, 1st edition*. New York: Longmans Green.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Council of Europe. (2016). *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Brussels: Council of Europe Publishing.
- Dwyer, C. (2017). *Critical Thinking: Conceptual Perspectives and Practical Guidelines*. Cambridge: Cambridge University Press.
- European Commission. (2007). *Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission, E. (2009). *Key Competences for a Changing World: Draft 2010 Joint Progress Report of the Council and the Commission on the Implementation of the “Education & Training 2010 work programme”* Brussels: EU.
- European Commission. (2012). Assessment of key Competences in initial education and training: Policy Guidance. Strasbourg: EN.
- Eurydice (2012) *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice report Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gardner, J. (2012) *Assessment and Learning*. London: Sage
- Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E. & Wisniewski, J. (2009) *CASE Network Report: Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners across the School Curriculum and Teacher Education*. Warsaw: Case-Center for Social and Economic Research.
- Grayson, H. (2014). *Key Competence Development in School Education in Europe – KeyCoNet Review of Literature: A Summary*. Brussels: Schoolnet.
- Harlen, W. (2012). The Role of Assessment in Developing Motivation for Learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (171-185) 2nd Ed. London: Sage.
- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 103-118). London: Sage.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. London: Routledge.
- Hipkins, R. Boyd, S. and Joyce, C. (2007) *Documenting Learning of Key Competencies: A Discussion Paper*. Wellington: NZCER Press.
- Hipkins, R., Bolstad, R., Boyd, S. and McDowall, S. (2014) *Key Competencies for the Future New Zealand* NZCER Press.

- Hoskins, B., & Deakin Crick, R. (2010). Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*, 45, (1) Part II.
- Lander, R. (2002). *Scored Group Discussion - An Assessment Tool*. Available at [https://www.sps186.org/downloads/basic/344717/Discussion Group Guidelines:Rubric.pdf](https://www.sps186.org/downloads/basic/344717/Discussion%20Group%20Guidelines%20Rubric.pdf)
- Murchan, D., & Shiel, G. (2017). *Understanding and Applying Assessment in Education*. London: Sage.
- Official Journal of the European Union (2018). Council Recommendation on key competences for lifelong learning. Brussels: European Union.
- Pepper, D. (2012). *Thematic Working Group ‘Assessment of Key Competences’: Literature review, Glossary and examples*. Brussels: European Commission Directorate-General for Education and Culture.
- Pepper, D. (2013). *KeyCoNet 2013 Literature Review: Assessment for Key Competences*. Brussels: European Schoolnet. Retrieved from <http://keyconet.eun.org/literature-review>
- Petty, G. (2009). *Evidence-Based Teaching: A Practical Guide*. London: Nelson Thornes Ltd.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003) Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). *Summary of the final report: “Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society”*. Paris.
- Sadler, D.R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35:5, 535-550, DOI: 10.1080/02602930903541015
- Volante, L. (2010). Assessment of, for, and as learning within schools: Implications for transforming classroom practice. *Action in Teacher Education*, 31(4), 66-75.
- Voogt, J. & Kasurinen, H. (2005). Finland: Emphasising development instead of comparison, in *Formative Assessment: improving learning in secondary classrooms*. Pp. 177-190. Paris, France: OECD Publishing.
- Wiliam, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 18-40). New York, NY: Taylor & Francis.

euroclio.eu



Riouwstraat 139
2585 HP, The Hague
The Netherlands
+31 70 3817836
secretariat@euroclio.eu



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

