

Manuale metodologico
Il *project-based learning*
in contesti di apprendimento
non formali



Imprint

COORDINAMENTO E GESTIONE DEL PROGETTO

Prof. Dr. Dirk Lange
University of Vienna
Centre for Teacher Education
Didactics of Civic and Citizenship Education
Porzellangasse 4, 1090 Vienna
AUSTRIA

leap.univie.ac.at/



GESTIONE E IMPLEMENTAZIONE

Alessandra Santoianni, alessandra.santoianni@univie.ac.at

PARTNER



<https://www.idd.uni-hannover.de/>



<http://sapereaude.at/>



<https://danilodolci.org/>



<http://mladi-eu.hr/>

Immagine di copertina Alexis Brown/unsplash.com

HANNO COLLABORATO ALLA REDAZIONE DEL PRESENTE MANUALE:

- Alessandra Santoianni (alessandra.santoianni@univie.ac.at), University of Vienna
- Maria Köpping, University of Vienna
- Holger Onken (onken@idd.uni-hannover.de), University of Hanover
- Patrick Danter (patrick.danter@sapereaude.at), Sapere Aude
- Alberto Biondo (alberto.biondo@danilodolci.org), Centro per lo Sviluppo Creativo Danilo Dolci
- Bala Ram Gaire (balaram.gaire@danilodolci.org), Centro per lo Sviluppo Creativo Danilo Dolci
- Francesco Lombardi (francesco.lombardi@mladi-eu.hr), Udruga Mladi u EU

Dove potete trovare ulteriori informazioni?

→ LEAP su UniVie: leap.univie.ac.at/

→ Il blog di LEAP: <https://leap2020.home.blog/>

→ LEAP su Facebook: <https://www.facebook.com/LEAPLearningToParticipate/>

Salvo altre indicazioni il presente documento (progetto n.: 2018-3-AT02-KA205-002231) è pubblicato su licenza CC-BY-NC-SA 4.0. Per consultare il testo di tale licenza, vi invitiamo a consultare il sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0> È possibile diffondere e modificare l'opera menzionando autrici e autori e il progetto.

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



The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which 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.

Indice

INTRODUZIONE	5
Che cos'è il progetto LEAP?	5
Struttura e obiettivi del manuale	8
I. INFORMAZIONI PRELIMINARI:	9
I PRINCIPI TEORICI DEL PBL	9
1. La storia dell'apprendimento basato su progetti	9
2. Le caratteristiche del <i>project-based learning</i>	11
3. Impatto del <i>project-based learning</i>	15
4. Discussione: <i>Project-based learning</i> e partecipazione	17
II. DALLA SCUOLA AL MONDO DELL'ANIMAZIONE SOCIOEDUCATIVA: IL <i>PROJECT-BASED LEARNING</i> IN PRATICA	19
1. Il contesto: il settore dell'animazione socioeducativa nei Paesi partner del progetto LEAP e le organizzazioni coinvolte.	20
Il mondo dell'animazione socioeducativa in Austria, Croazia, Italia e Germania	21
Austria / Sapere Aude	23
Croazia / Mladi u EU	23
Italia / CSC Danilo Dolci	24
2. Il <i>project-based learning</i> nel settore dell'educazione non formale	25
III. FORMARE OPERATRICI E OPERATORI GIOVANILI SUL PBL	31
1. Perché è importante formare operatrici e operatori giovanili in merito all'approccio e alla metodologia PBL? Il PBL favorisce processi partecipativi	33
2. Quali sono gli aspetti chiave che dovrebbero essere affrontati nell'ambito di un corso di formazione sul PBL? Che cosa abbiamo fatto e che cosa abbiamo imparato.	35
3. Che cosa si può fare al fine di raggiungere gli obiettivi di apprendimento/ in quale misura le informazioni chiave su PBL possono essere trasmesse ad operatrici e operatori giovanili? La nostra esperienza	37
Conclusioni	40
Bibliografia sul <i>project-based learning</i>	41

INTRODUZIONE

Che cos'è il progetto LEAP?

LEAP è un acronimo che sta per *Learning to Participate* (imparare a partecipare). Finanziato dall'Unione Europea nell'ambito del programma Erasmus+ il progetto è un partenariato strategico che vede coinvolte tre organizzazioni giovanili e due università unite dall'interesse e dalla volontà di promuovere la partecipazione dei giovani.

La reale o presunta mancanza di interesse e partecipazione dei giovani nei confronti di questioni politiche, sociali e civili è un problema che preoccupa il mondo accademico e quello della politica. Al fine di affrontare tale questione, il progetto propone un approccio volto a potenziare la formazione di operatrici e operatori giovanili e l'*empowerment* dei giovani ed innescare dei cambiamenti all'interno delle organizzazioni e nel dibattito politico. Secondo il partenariato, tale aspetto è essenziale per lavorare su una questione tanto complessa.

Gli obiettivi del progetto sono:

- promuovere degli **approcci incentrati sui giovani** fra le organizzazioni giovanili;
- lavorare sul processo di *empowerment* teso a conferire ai giovani una maggiore **capacità di azione**.

Nell'ambito del progetto LEAP riteniamo che abilità, atteggiamenti e conoscenze necessarie per educare alla partecipazione siano correlate a quelle atte a svolgere la professione di operatore giovanile. Il nostro lavoro si basa su un approccio teorico-pratico poiché abbiamo prima analizzato i contesti e le esigenze di operatrici e operatori giovanili e poi condotto una ricerca sull'apprendimento basato su progetti (*project-based learning* o PBL) in campo accademico e nelle prassi delle associazioni. Quindi abbiamo messo a punto un corso di formazione per professionisti provenienti da Austria, Croazia, Italia e Germania e valutato quanto emerso. Il presente manuale racconta tale processo e fornisce delle prove concrete del lavoro svolto.

Il manuale contiene informazioni in merito ai primi passi del progetto che propone un'idea olistica di come applicare l'apprendimento basato sui progetti nel settore giovanile.

Dopo aver formato professioniste e professionisti, abbiamo lavorato coi giovani. Il risultato di tale lavoro è contenuto in altri due prodotti del progetto:



**PEDAGOGICAL
BOOKLET PROJECT-
BASED LEARNING IN
NON-FORMAL
EDUCATION**



**PROJECT-BASED
LEARNING
METHODOLOGY**



**YOUTH
PARTICIPATION
CHARTER**

Il presente manuale è rivolto a professionisti e professioniste nel campo della formazione e della ricerca. I tre prodotti del progetto sono risorse indipendenti che, però, si completano a vicenda. Il manuale presenta contenuti relativi al PBL nell'ambito della formazione di operatrici e operatori giovanili; la metodologia e la carta si rivolgono, invece, a questi ultimi affinché possano coinvolgere maggiormente i giovani.

A CHI SI RIVOLGE IL PRESENTE MANUALE

Se sei...



UNA FORMATRICE O UN FORMATORE

Se ti occupi della formazione di operatrici e operatori giovanili, il manuale ti fornirà degli spunti contenutistici per corsi incentrati sul PBL, nonché delle indicazioni utili ai fini dello svolgimento della formazione



UN'OPERATRICE O UN OPERATORE GIOVANILE

Il manuale presenta gli aspetti principali del PBL. Ti permetterà di capire in che cosa consiste e per quale ragione è importante nel tuo abito lavorativo.



UNA RICERCATRICE O UN RICERCATORE

Il manuale ti darà delle indicazioni in merito al percorso di formazione di operatrici e operatori giovanili, potrai consultare la rassegna bibliografica e la bibliografia sul PBL e avere accesso a strategie e metodi educativi volti a promuovere la partecipazione politica.

Il manuale metodologico è destinato ad essere risorsa per chi lavora e fa ricerca nel campo dell'animazione socioeducativa.

Le organizzazioni partner sono consapevoli del fatto che il panorama europeo dell'animazione socioeducativa è molto variegato e presenta differenze sostanziali fra i diversi Paesi.

La nostra definizione di animazione socioeducativa si ispira a quella fornita dal Consiglio d'Europa¹:

Animazione socioeducativa è un concetto molto ampio che comprende una vasta gamma di attività a sfondo **sociale, culturale, educativo, ambientale e politico** promosse da e rivolte a gruppi o singoli giovani. Tali attività sono svolte da operatrici e operatori giovanili **volontari o retribuiti** e si basano su processi di apprendimento **non formali e informali** incentrati sui giovani e sulla loro partecipazione volontaria. L'animazione socioeducativa è una pratica sociale, fondata sulla collaborazione coi giovani e sui contesti in cui vivono, atta a favorirne la **partecipazione attiva, l'inserimento all'interno della comunità e l'inclusione nei processi decisionali**.

Tale definizione è adatta agli scopi del nostro progetto e del presente manuale dal momento che chiarisce gli obiettivi e i compiti di tale settore essenziali nell'ambito del progetto LEAP.

Inoltre, pensiamo sia necessario chiarire il rapporto che intercorre fra il settore dell'animazione socioeducativa e l'apprendimento non formale, in base alla definizione fornita nel glossario Cedefop²:

Apprendimento erogato nell'ambito di attività pianificate non concepite esplicitamente a tale scopo (in termini di obiettivi, durata e sostegno all'apprendimento) ma che svolge un'importante funzione educativa. L'apprendimento non formale è intenzionale dal punto di vista del discente. Di solito non porta al conseguimento di un titolo riconosciuto.

Infine, per operatrici e operatori giovanili intendiamo quelle persone **che professionalmente o su base volontaria** si occupano dei giovani. Secondo la definizione contenuta nel *Glossary on youth* della Commissione europea e del Consiglio d'Europa "i giovani sono persone di età compresa fra i 13 e i 30 anni".

Per ragioni di chiarezza, ci serviremo del termine formatori di operatrici e operatori socioeducativi per identificare ogni individuo che per professione o su base volontaria si occupa dell'erogazione di corsi rivolti a tali figure professionali.

¹ Cfr. <https://www.coe.int/en/web/youth/youth-work>. Ultimo accesso il 31 agosto 2020.

² European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop): <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory/european-inventory-glossary#N>. Ultimo accesso il 31 agosto 2020.

Struttura e obiettivi del manuale

Il presente manuale costituisce una risorsa volta a aiutare formatrici e formatori a trasmettere competenze e conoscenze. Al fine di trovare una soluzione al problema della partecipazione dei giovani, il progetto LEAP ha scelto di strutturare le proprie attività intorno ai principi dell'apprendimento basato su progetti, ovvero il *Project-based Learning* (d'ora in poi PBL nel testo). Come dice la parola stessa, il PBL è un modello educativo che si fonda su progetti.

Il manuale è articolato in tre sezioni, alla prima di stampo teorico ne seguono due più pratiche.

- La prima sezione delinea la teoria del PBL, analizza le origini e i principi fondanti dell'approccio sulla base di studi esistenti.
- La seconda sezione mira a dimostrare in che modo alcuni elementi del PBL sono applicati nel contesto dell'educazione non formale. A tale scopo, mapperemo prima il settore, fornendo una breve introduzione all'universo dell'animazione socioeducativa nei Paesi partner, nonché alle organizzazioni coinvolte nel progetto. Infine, presenteremo degli esempi di come tali organizzazioni si sono servite di elementi del PBL nei loro progetti.
- Infine, la terza sezione dà delle indicazioni in merito alla formazione delle operatrici e degli operatori socioeducativi sul PBL e ad altri temi legati al mondo dei progetti sulla partecipazione e la mobilità europea rivolti ai giovani. I materiali, le pratiche e i suggerimenti presentati si fondano sulle esperienze dei corsi di formazione organizzati nell'ambito del progetto LEAP.
- Il manuale è accompagnato da delle risorse che costituiscono un'appendice a sé con informazioni pratiche, il programma del corso di formazione e strumenti.

I. INFORMAZIONI PRELIMINARI:

I PRINCIPI TEORICI DEL PBL

1. La storia dell'apprendimento basato su progetti

L'apprendimento basato su progetti (*Project-based learning* - PBL) affonda le sue radici nel progressismo educativo della seconda metà del XIX secolo tesi a rispondere alle esigenze dei discenti. Il PBL si è sviluppato a partire dalla filosofia e dalle idee di John Dewey (1859-1952) e William H. Kilpatrick (1871-1965). Fondato sulla filosofia costruttivista, nel PBL la conoscenza viene costruita dal singolo mediante l'interazione con l'ambiente e la rielaborazione degli stimoli ricevuti (Pecore 2015 160). Secondo Kilpatrick, la chiave di tale metodo consiste nel dare a studentesse e studenti la possibilità di svolgere un'attività alla quale sono realmente interessati e di perseguire una propria iniziativa (Ravitch 2000, 179). Il ruolo di docenti e assistenti sociali nel PBL è quello di guidare e non di agire come figure autoritarie, una delle principali differenze rispetto all'impostazione tradizionale. Il PBL moderno è definito come un approccio gestito dagli studenti e facilitato dai docenti, poiché sono i discenti a perseguire la conoscenza ponendo delle domande che hanno attratto la loro naturale curiosità" (Bell 2010, 39-40). A questa visione studentocentrica si accompagna l'analisi delle sfide e dei problemi reali sulla base di un **domanda iniziale**: una delle caratteristiche principali del PBL. Inoltre, il metodo è considerato uno stile di apprendimento attivo "un particolare tipo di *inquiry-based learning* in cui il contesto di apprendimento viene creato mediante delle domande e dei problemi autentici connessi ad azioni umane". (Al-Balushi e Al-Aamri, 2014; Peterson 2012).

I pionieri di tale metodo credevano nella possibilità di far sviluppare delle competenze agli individui al fine di promuovere la democrazia e favorire la partecipazione attiva. Kilpatrick era convinto che studentesse e studenti avessero bisogno di comprendere ed esprimere il proprio desiderio di acquisire nuove conoscenze, raggiungere dei traguardi e formare degli atteggiamenti e dei tratti caratteriali atti a promuovere una vita profondamente democratica (Kilpatrick 1918). Secondo Dewey, l'approccio progettuale è un'incarnazione della democrazia come forma di governo, ma anche di una vita vissuta insieme sulla base di valori comuni e di esperienze condivise (Dewey 1916). Dewey ritiene che il singolo minore sia un essere attivo che acquisisce conoscenze, competenze e abitudini importanti per la propria vita interagendo con il contesto sociale e l'ambiente naturale. In base a tale concezione, quanto appreso deve essere mediato dalla vita vissuta. Ciò sottolinea il valore della democrazia partecipativa in tal senso. Alla base di questo approccio progressista vi è la necessità di trovare una soluzione ai problemi e coinvolgere il maggior numero possibile di persone. L'intento di Dewey non era quello di consentire alla maggioranza di prendere una decisione, bensì raggiungere il consenso attraverso un processo di risoluzione dei problemi condiviso.

Il lavoro di entrambi i pedagogisti è stato fondamentale nella promozione di una nuova concezione di individuo e nell'ideazione di approcci educativi innovativi che sono alla base del concetto dell'apprendimento basato su progetti.

I bambini imparano **lavorando insieme all'interno di un gruppo** e ciò li aiuta a rispettare gli altri. Le idee di Kilpatrick e Dewey si diffusero rapidamente in ambito progressista e quindi fra insegnanti e amministratori scolastici (Knoll 1997). Tuttavia, da allora vi sono stati degli importanti sviluppi (Ravitch 2000). Un solo punto del metodo rimane indiscusso, come affermato da Knoll (1997: 59): è "considerato uno strumento mediante il quale studentesse e studenti possono (a) sviluppare una maggiore indipendenza e senso di responsabilità, e (b) praticare modalità di comportamento prosociali e democratiche".

L'opera di Dewey e Kilpatrick ha avuto e ha un'influenza duratura sulla didattica. Nell'ambito del progetto LEAP riteniamo, tuttavia, doveroso fare riferimento a due altri famosi educatori le cui idee sono essenziali al fine di comprendere il *project-based learning*.

Il primo è Célestin Freinet (1866 – 1966), e il secondo Danilo Dolci (1924 – 1997).

Ricorrere al *project-based learning* come prassi pedagogica significa servirsi dell'apprendimento esperienziale per permettere alle discenti e ai discenti di crescere svolgendo attività pratiche. Freinet, un riformatore nel campo della pedagogia, introdusse l'idea della stampa che dava a studentesse e studenti la possibilità esplorare il loro mondo conducendo delle ricerche su tematiche di loro interesse, scrivendo articoli e pubblicandoli sul giornalino della scuola. Il suo lavoro si è svolto in ambito scolastico e dava a studentesse e studenti la possibilità di prendere il controllo del processo di stampa teso a dare loro la facoltà di decidere come rapportarsi col procedimento ed i suoi risultati (Carlin, Clendenin, 2018). Questa modalità di apprendimento che prevede l'uso della stampa costituisce la chiave per spiegare l'apprendimento basato su progetti dal momento che ha delle ricadute sul rapporto fra insegnanti e studenti, sviluppa l'autonomia e permette a studentesse e studenti di studiare la comunità in cui vivono. Grazie alla stampa è stato possibile "dare la parola a ragazze e ragazzi" (Carlin, Clendenin, 2018).

Con l'opera di Danilo Dolci, invece, si sviluppa un approccio fondato sulla comprensione e l'ascolto delle voci dei giovani mediante l'idea della maieutica reciproca. In tale approccio educatrici ed educatori sono considerati le levatrici ed il loro ruolo è quello di aiutare gli altri a elaborare delle proprie idee, imparare a imparare e scoprire ciò che sanno già (Longo, 2020). Il segreto è quello di entrare in contatto e comunicare con gli altri, analizzare diversi punti di vista per creare una prospettiva comune. Bambine e bambini, ragazze e ragazzi non sono esclusi da tale dialogo. Nel processo di costruzione di una scuola in Sicilia, ad esempio, non furono consultati educatrici ed educatori, ma anche allieve e allievi affinché quella scuola potesse riflettere le loro esigenze e richieste e non fosse unicamente espressione delle decisioni prese dagli adulti nel loro migliore interesse (Klineberg, in Danilo Dolci 1973).

Ciò che questi studiosi hanno in comune è l'idea di una prospettiva ribaltata sui giovani, poiché le loro teorie pedagogiche si basano sulla creazione di uno spazio in cui possano far sentire la loro voce. Fra gli altri aspetti essenziali ricordiamo il ruolo svolto da educatrici ed educatori che divengono figure in grado di facilitare il processo di apprendimento, nonché l'idea di collegare l'apprendimento a situazioni reali e all'ambiente in cui si muovono i discenti. Queste idee saranno approfondite all'interno del manuale e rappresentano il punto di partenza per la nostra riflessione sul *project-based learning*.

2. Le caratteristiche del *project-based learning*

Non esiste né una definizione universalmente accettata, né un insieme di pratiche codificate che possano essere ascritte al PBL (Thomas 2000). Secondo quanto riportato nei principali studi, gli obiettivi del PBL sono più chiari rispetto alle sue principali componenti ed elementi costitutivi. Il tema delle differenze fra PBL e altri approcci incentrati sullo studente o sulla risoluzione dei problemi è ancora oggetto di discussione per via dei forti rapporti che intercorrono fra i vari modelli (Ertmer, Simons 2006).

In generale, il PBL è considerato un metodo in grado di promuovere la motivazione intrinseca, sviluppare il pensiero critico, mettere in pratica le conoscenze acquisite, esaltare i valori e i comportamenti democratici, incoraggiare la fiducia in se stessi ed esercitare le responsabilità sociali. Nel corso della realizzazione di un progetto studentesco e studenti hanno il compito di organizzare il loro lavoro e gestire da soli il tempo a loro disposizione. Rafforzare la creatività dei giovani dando loro delle responsabilità individuali costituisce un altro importante aspetto del PBL.

La maggior parte degli studi descrive il PBL come un metodo incentrato sull'indagine e sugli studenti destinato alle scuole o all'implementazione all'interno dei programmi scolastici (Veletsianos, Lin e Russell, 2016; Fogleman, McNeill e Krajcik, J. 2011). Tuttavia, può essere anche utilizzato in contesti meno formali (Milosevic Zupancic, 2018) nell'ambito comunitario e del sociale (Halvorsen et. al. 2018). Partire da un problema al di fuori del contesto scolastico è un'ottima tattica per stimolare l'interesse di studentesse e studenti. Blumenfeld e i suoi collaboratori (1991) hanno sottolineato che benché tale metodo sia stato ideato per le scuole, questo non va necessariamente utilizzato al loro interno. Pertanto, non è necessario che vi sia una classe per ricorrere al PBL, occorre solo un gruppo di giovani, qualcuno che li guidi e una domanda da cui partire alla quale è collegato un compito da portare a termine da singoli o dal collettivo.

Per quanto concerne il contesto istituzionale, le discussioni in merito agli approcci pedagogici progressisti ricordano che in teoria il PBL può essere utilizzato in diversi ambiti per affrontare tematiche differenti. Non ha alcuna attinenza con l'età o il percorso formativo di individui o gruppi. Può essere utilizzato dalle scuole elementari all'università, nonché in contesti generici e professionali.

Benché alcuni studiosi pongano in evidenza priorità diverse, alcuni principi sono universalmente accettati e costituiscono delle componenti essenziali. Krajcik e Blumenfeld (2005) elencano cinque elementi essenziali dell'apprendimento basato su progetti: domanda iniziale, apprendimento situato, collaborazione, uso di strumenti tecnologici atti a sostenere l'apprendimento e realizzazione di prodotti.

Il primo è il cuore e il punto di partenza di ogni attività di *project-based learning*: la **domanda iniziale**. A tale domanda si cerca di rispondere nel corso del progetto attraverso varie analisi e rielaborazioni (Krajcik, Mamlok-Naaman 2006). Krajcik, Czerniak e Berger (2002) associano a tale domanda cinque caratteristiche e deve essere (1) fattibile ossia sia possibile trovare una risposta mediante un progetto appropriato e un'indagine praticabile; in grado di delineare un compito; (2) significativa, ossia deve richiedere l'analisi di contenuti sostanziali; (3) inserita in un contesto reale; (4) rilevante, ovvero interessante e stimolante per allieve ed allievi, e (5) valida da un punto di vista etico, affinché non causi alcun danno a singoli o all'ambiente (Krajcik, Blumenfeld 2005, 321).

Hmelo-Silver (2004) ha descritto il PBL come un **apprendimento situato**, si lavora “in piccoli gruppi che collaborano e imparano ciò che serve loro per risolvere il problema”. Di solito si ricorre a gruppi di tre o cinque persone nelle attività di PBL svolte nelle scuole, la durata media dei progetti è di circa tre mesi (Helle, Tynjälä e Olkinuora 2006: 301). Il gruppo può essere più o meno numeroso in base al contesto. La **collaborazione** è una caratteristica di tutte le fasi del progetto. L'esperienza di apprendimento all'interno di un gruppo dà a studentesse e studenti l'opportunità di sviluppare uno spirito di gruppo determinato dall'“aver raggiunto insieme un obiettivo” (Glasgow 1997).

Inoltre, la collaborazione e il rapporto fra apprendimento individuale e collettivo sono un elemento fondamentale dell'apprendimento progressivo. Secondo l'opinione di Carlin e Clendenin (2019) sull'opera di Freinet “la conoscenza relativa viene rimpiazzata da una forma di apprendimento condivisa che anziché essere determinata dalle richieste del docente e del programma scolastico viene portata avanti dagli interessi e dai desideri generati dall'impegno collettivo nei confronti di un nuovo componente che adesso occupa il posto un tempo riservato all'esperto e alla sua piattaforma.”

Il processo di apprendimento nel campo del PBL è dato dal coinvolgimento piuttosto che dalla memorizzazione del contenuto dei libri di testo. Il ruolo dell'insegnante e dell'assistente è quello di guidare la discussione. Se Kirschner et. al. (2006) ritengono che il PBL richieda delle indicazioni minime, Hmelo-Silver e soci rigettano questa visione e descrivono l'approccio come costruttivista “in grado di innescare un avvicinamento graduale e guidato alla materia e teso a facilitare il processo di apprendimento” (2006, 99).

Nei contesti in cui si utilizza il PBL spesso allieve ed allievi problemi si confrontano con problemi mal concepiti cui sono associati percorsi altrettanto accidentati verso le soluzioni, tuttavia è

considerato un ottimo metodo di lavoro per generare nuove conoscenze (Hmelo-Silver et. al. 2007), mentre la didattica basata sui libri di testo fornisce dei problemi ben definiti, che sono utili ai fini dell'approfondimento, dell'utilizzo e dell'analisi delle conoscenze esistenti. In un ambiente progettuale, studentesse e studenti lavorano in piccoli gruppi e costruiscono conoscenze mediante l'attivazione di conoscenze pregresse (poiché il PBL un metodo per affrontare, nonché per impegnarsi in un discorso collaborativo sul processo di apprendimento (Chiccino 2015). Attraverso tale processo "studentesse e studenti divengono responsabili del proprio apprendimento per il quale occorrono pensiero critico e capacità di riflessione su ciò che viene imparato" (Bereiter e Scardamalia, 1989). Tali esperienze aiutano a rafforzare la capacità di azione e previsione.

Tabella n. 1: Il PBL come approccio all'apprendimento situato legato all'esperienza di risoluzione dei problemi.

Problema	Problemi realistici e mal strutturati
Funzione del problema	Possibilità di concentrarsi sulla ricerca di informazioni e su strategie riflessive
Processo	Individuare fatti, elaborare idee e tematiche, guidare il proprio processo di apprendimento, rivedere e riflettere.
Ruolo dell'insegnante	Facilitare il processo di apprendimento, fornire un modello di ragionamento
Collaborazione	Negoziare fra le idee dei singoli studenti che portano a nuove conoscenze affinché il gruppo li utilizzi per risolvere il problema.
Strumenti	Lavagna

Fonte: Hmelo-Silver 2004

Nei gruppi collaborativi, i giovani possono interrogarsi al fine di comprendere il problema e trovare delle soluzioni in un determinato ambito disciplinare o scientifico. Si servono di **strumenti tecnologici** in classe o per collaborare con altri al fine di favorire l'apprendimento (Ravitz e Blazevski, 2014); è stato dimostrato che risultati tangibili accrescono l'efficacia del processo di apprendimento; la **realizzazione di prodotti** può essere una componente importante del PBL. Fra questi non vi sono necessariamente degli oggetti, ma anche testi, ricette, guide, soluzioni tecniche o digitali, ecc. I giovani imparano così a considerarsi produttori o autori di conoscenze (Krajcik e Shin, 2014). Un altro importante spunto di riflessione sul PBL come approccio costruttivista è dato dal fatto che i prodotti devono essere rilevanti sul piano personale (M. Grant: 2002). A tal proposito, Knoll (1997) ha affermato che "il metodo non è legato a studi empirici, ermeneutici o strategici, bensì al processo di costruzione". La costruzione di prodotti nell'ambito del progetto può essere frutto sia della collaborazione, sia di uno sforzo individuale.

Oltre alle cinque componenti descritte sopra, (Krajcik e Blumenfeld, 2005; e: Breitner e Bereiter e Scardamalia 1993) il PBL viene spesso definito un metodo **interdisciplinare**. Esso può portare a creare dei collegamenti fra argomenti diversi. Trovandosi al cospetto di sfide su temi interdisciplinari, studentesse e studenti hanno la possibilità di comprendere e di dedicarsi progetti di ampio respiro. Confrontandosi con aspetti concreti i giovani acquisiscono la capacità di associare teoria e pratica. Un'altra differenza nella concezione del PBL è data dal fatto che il progetto possa basarsi o meno su conoscenze pregresse (Morgan 1995).

La procedura del PBL è descritta in maniera meno astratta da Adderley e altri (Helle et. al., 2006, 99) ed è articolata in cinque fasi: *per prima cosa*, i progetti consistono nel trovare una soluzione a un problema, individuato dalle studentesse e dagli studenti stessi; i quali, tuttavia, possono essere chiamati a svolgere un compito; *secondo*, i problemi sono legati all'iniziativa di un singolo o di un gruppo di studentesse e studenti e prevedono una serie di attività didattiche; *terzo*, i progetti di solito hanno un risultato finale (ad es., una tesi, un rapporto, un programma o un modello digitale, ossia un prodotto) *quarto*, lavorare regolarmente su un progetto richiede molto tempo; *quinto*, l'insegnante è svolge una funzione di consulenza in alcune o in tutte le fasi del processo.

Introduzione, analisi, sviluppo, sintesi, conclusione e valutazione delle informazioni o dei dati raccolti durante il progetto sono alcune delle attività necessarie per portare a termine il compito o rispondere alla domanda iniziale del PBL. È probabile che le discenti e i discenti abbiano bisogno di aiuto, indicazioni e un'organizzazione ben precisa per quanto concerne le interazioni fra studenti-docenti, schede pratiche, consultazioni fra pari, domande, aiuti, modelli, ecc. (Grant 2002). La maggior parte dei progetti è rivolta a gruppi o squadre soprattutto qualora le risorse siano limitate. Tuttavia, l'apprendimento collaborativo può anche richiedere diversi cicli di valutazione fra pari e di *brainstorming* di gruppo.

3. Impatto del *project-based learning*

Quali sono le conclusioni tratte da decenni di applicazione del metodo del PBL nelle scuole e non solo? Innanzitutto, a un primo sguardo gli studi che indagano le ricadute di tale metodo dimostrano che è difficile dimostrare un'influenza diretta sulla partecipazione alla vita sociale dei giovani. Ma le osservazioni empiriche confermano il consolidamento delle competenze e degli atteggiamenti essenziali ai fini di tale partecipazione.

Sono diverse le scoperte fatte grazie agli studi sul PBL legate a casi studio o osservazioni empiriche. Il quadro d'insieme dimostra che tale metodo rafforza la motivazione individuale, il livello di partecipazione, le competenze sociali e professionali e la fiducia in sé stessi di minori e studenti. Rispetto alle lezioni tradizionali, il PBL permette di raggiungere migliori risultati per quanto attiene allo sviluppo delle competenze.

Nella loro metanalisi di 43 studi, Dochy e colleghi (2003) hanno indagato l’impatto del PBL su studentesse e studenti, prendendo in esame conoscenze e competenze professionali. Sono stati in grado di dimostrare un debole, ma duraturo effetto positivo, in particolare per quanto concerne l’applicazione e il trasferimento delle conoscenze, soprattutto se tale parametro viene raffrontato con modalità didattiche più tradizionali. Tuttavia, l’indagine delle ricadute su studenti della formazione professionale e universitari comprende una vasta gamma di ricerche. La maggior parte di queste si interroga sull’efficacia del PBL sul consolidamento delle competenze professionali e sulla capacità dei singoli di “impegnarsi in attività didattiche significative atte a consentire loro di interagire nella società della conoscenza in continua evoluzione del XXI secolo” (Darling e Hammond 2008, 197).

Il confronto fra l’apprendimento basato su progetti e quello mnemonico incentrato sul docente dimostra che il primo produce risultati migliori. Solo quando si osservano i parametri inerenti alla conoscenza nozionistica, i programmi tradizionali riescono ad essere in linea con il PBL, con risultati pari o leggermente migliori. L’applicazione delle conoscenze e l’atteggiamento nei confronti dell’apprendimento, invece, risultano più efficaci quando si ricorre al PBL (Hmelo-Silver et. al. 2007).

I risultati di alcuni studi longitudinali presentano dati in linea con alcune idee originarie, in quanto il metodo rafforza la capacità di ricorrere all’apprendimento intuitivo e a una maggiore comprensione delle tematiche affrontate (Summers e Dickinson 2012). Hmelo-Silver (2004) conclude che l’apprendimento basato su progetti migliora la capacità di risoluzione dei problemi e quella di apprendere, mentre l’impatto di tale metodo sulla capacità di collaborazione e la motivazione intrinseca benché rilevato appare debole.

Hernández-Ramos and De La Paz (2009) ha confrontato i risultati di due gruppi di studenti di storia negli Stati Uniti, uno preparato con metodi tradizionali, l’altro con il PBL. Gli studenti che seguivano il percorso formativo basato sul PBL hanno riportato un atteggiamento più positivo nei confronti dell’apprendimento rispetto a chi seguiva le lezioni tradizionali. Un altro studio condotto in Grecia ha evidenziato delle differenze significative nei punteggi iniziali e finali a test cui sono stati sottoposti bambine e bambine di età compresa fra i 9 e i 10 anni. L’atteggiamento e le conoscenze in merito alla disciplina, in quel caso un’unità di scienze, erano notevolmente migliori (Kaldi, Filippatou e Govaris 2011). Gli studi sul PBL fra gruppi svantaggiati e studenti poco preparati mettono in risalto degli effetti positivi (Blumenfeld et. al., 1991; Geier 2008), così come quelli condotti fra giovani provenienti da contesti svantaggiati (Creggan e Adair-Creggan 2015). Oltre agli effetti summenzionati, il PBL è un approccio efficace anche ai fini della riduzione del tasso di dispersione scolastica (Lima et. al 2007; Guven e Duman 2007). Il metodo è anche stato riconosciuto e sperimentato all’interno delle università e nei centri della formazione professionale.

4. Discussione: *Project-based learning* e partecipazione

La domanda è che cosa ci dicono queste informazioni sul *project-based learning* riguardo a un progetto che mira a creare le condizioni atte a favorire la partecipazione dei giovani all'interno della società in contesti di apprendimento non formali? L'impatto di tale approccio sulla partecipazione dei giovani nelle organizzazioni e in ambito non formale è stato di rado preso in esame. Tuttavia, gli studi condotti nel settore dell'istruzione mostrano chiaramente gli effetti del metodo sulle competenze, sulle conoscenze e sugli atteggiamenti dei giovani necessari ai fini della partecipazione in una democrazia moderna e inclusiva.

Chi e perché necessita del PBL nelle organizzazioni che si occupano di apprendimento non formale? Studi sperimentali attestano che le competenze relazionali sono essenziali ai fini della partecipazione alla vita sociale e civile. Chi è escluso o emarginato dalla società di rado può essere adeguatamente rappresentato. Ciò spiega l'importanza dell'istruzione come fattore in grado di influire sulla volontà di essere coinvolti e sulla percentuale di partecipazione. Il coinvolgimento delle cittadine e dei cittadini nella vita politica sta calando e si assiste a un sempre minore impegno civile. Tali sviluppi influiscono principalmente sulle associazioni tradizionali, sui gruppi di interesse e sui partiti politici (Dalton 2004). La motivazione ad impegnarsi in politica nasce dall'interesse individuale e dall'intenzione a contribuire al bene pubblico. Il PBL nelle organizzazioni non formali può sopperire in parte all'indebolimento degli organi che hanno sempre favorito la socializzazione fra cittadine e cittadini.

La socializzazione e i processi di apprendimento determinano i criteri che questi adotteranno in futuro: un processo lungo una vita. Tuttavia, le basi e gli aspetti elementari del comportamento politico individuale si decidono nei primi due decenni di vita. Tali schemi si cristallizzano con l'avanzare dell'età. Pertanto, i primi anni della socializzazione possono servire a indicare con precisione se e in quale misura ci si impegnerà sul piano sociale e civile nel corso della propria vita. Ciò sottintende la necessità di agire.

Le competenze e i valori decisivi sono mediati e rafforzati da metodi di apprendimento costruttivisti basati su progetti. Il PBL porta a comprendere meglio in quale misura e quando il proprio contributo fa la differenza, migliora la capacità di instaurare rapporti interpersonali e cooperare con altri al fine di raggiungere il medesimo obiettivo; aiuta a comprendere come comunicare, interagire e gestire i conflitti rispettando opinioni differenti.

Tuttavia, la capacità del PBL di dare ai giovani la facoltà di autodeterminarsi rimane indiscussa. Ciò che manca sono degli studi che indichino come e in quale misura tale metodo riesce a favorire, più o meno direttamente, la partecipazione alla vita sociale e civile: indirettamente mediante le conoscenze e le competenze applicate e direttamente attraverso l'attivazione di contesti non formali. Lo sviluppo e la realizzazione di progetti fondati sul PBL in associazioni non formali è pertanto un contributo innovativo teso a costruire una cittadinanza partecipativa.

PRINCIPALI CONCLUSIONI

1

L'idea alla base del PBL è radicata nel progressismo educativo.

2

Krajcik e Blumenfeld (2009) elencano cinque elementi essenziali dell'apprendimento basato su progetti: domanda iniziale, apprendimento situato, collaborazione, uso di strumenti tecnologici atti a sostenere l'apprendimento e realizzazione di prodotti.

3

Blumenfeld et al. (1991) ricordano che tale metodo, pur essendo stato ideato in ambito scolastico, non deve essere necessariamente usato al suo interno. Pertanto, non è necessario che vi sia una classe per ricorrere al PBL, occorre solo un gruppo di giovani, qualcuno che li guidi e una domanda da cui partire alla quale è collegato un compito da portare a termine da singoli o dal collettivo.

4

La procedura del PBL è descritta in maniera meno astratta da Adderley e altri (Helle et. al., 2006, 99) ed è articolata in cinque fasi: per prima cosa, i progetti consistono nel trovare una soluzione a un problema, individuato dalle studentesse e dagli studenti stessi; i quali, tuttavia, possono essere chiamati a svolgere un compito; secondo, i problemi sono legati all'iniziativa di un singolo o di un gruppo di studentesse e studenti e prevedono una serie di attività didattiche; terzo, i progetti di solito hanno un risultato finale (ad es., una tesi, un rapporto, un programma o un modello digitale, ossia un prodotto) quarto, lavorare regolarmente su un progetto richiede molto tempo; quinto, l'insegnante è svolge una funzione di consulenza in alcune o in tutte le fasi del processo.

II. DALLA SCUOLA AL MONDO DELL'ANIMAZIONE SOCIOEDUCATIVA: IL PROJECT-BASED LEARNING IN PRATICA

Oggi, organizzazioni, professionisti e professioniste del settore dell'animazione socioeducativa implementano progetti allo scopo di promuovere lo sviluppo di conoscenze e competenze. Uno degli obiettivi chiave di LEAP è quello di applicare l'approccio PBL nell'ambito delle attività non formali promosse dalle organizzazioni giovanili.

Come ricordato nella sezione precedente, il PBL è un approccio nato nel contesto scolastico. Tuttavia, poiché si tratta di un metodo incentrato sui giovani in grado di promuovere l'apprendimento in situazioni reali, ben si adatta al settore dell'animazione socioeducativa.

Uno dei ragionamenti su cui si fonda LEAP è che i progetti sono una parte importante del lavoro delle associazioni; inoltre, la loro implementazione conserva alcuni tratti e fasi del *project-based learning*. Tuttavia, tale metodo non è ampiamente utilizzato dalle organizzazioni che si occupano di educazione non formale, men che meno da quelle che gestiscono progetti di mobilità. Le potenzialità del PBL sono, pertanto, innumerevoli in quanto "il flusso fra prassi informali e non formali, soprattutto legate al PBL – a scuola e fuori, nei luoghi di lavoro e all'interno della comunità, costituisce uno strumento didattico essenziale in grado favorire la crescita personale, la creatività e la trasformazione sociale." (Maida, 2011).

LEAP ha l'ambizione di divenire un progetto sistemico in cui non solo i giovani, ma anche operatrici e operatori giovanili e personale delle organizzazioni partner del progetto possono godere degli effetti prodotti dallo sviluppo della metodologia del PBL. Pertanto, ci è parso fondamentale valutare le prassi adottate dalle organizzazioni prima dell'introduzione della metodologia. Tale passaggio è necessario dal momento che ci consente di comprendere meglio le condizioni che favoriscono l'affermarsi della metodologia nelle organizzazioni giovanili.

Al fine di analizzare il ricorso al PBL nel settore giovanile, le organizzazioni partner hanno stilato un elenco e analizzato un campione di 18 progetti precedentemente implementati dal Centro per lo Sviluppo Creativo Danilo Dolci, Udruga Mladi u EU e Sapere Aude. L'obiettivo è comprendere fino a che punto tali organizzazioni avevano già messo in pratica degli elementi dell'approccio PBL. I risultati di questa analisi gettano luce sulla possibilità di ricorrere a questo particolare metodo in ambito non formale. Per operatrici e operatori giovanili, tali esempi forniscono degli spunti per riflettere su potenziali margini di applicazione del PBL nei loro progetti passati e futuri.

All'interno di questa sezione, pensiamo sia necessario dare risalto a progetti rivolti ai giovani. L'intento è duplice: da una parte il presente compendio costituisce un database di progetti giovanili che possono essere considerati delle buone pratiche in grado di promuovere la partecipazione dei giovani; dall'altra costituiscono una fonte di casi studio per operatrici e operatori giovanili che intendono condividere degli spunti.

1. Il contesto: il settore dell'animazione socioeducativa nei Paesi partner del progetto LEAP e le organizzazioni coinvolte.

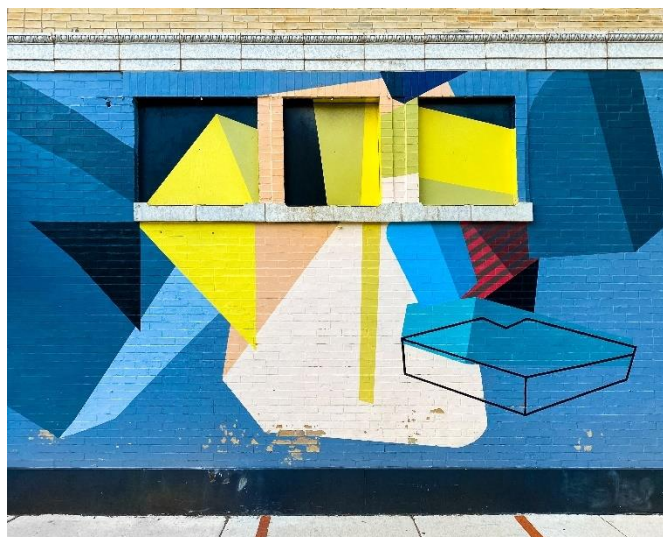


Photo credit <https://unsplash.com/@dotjpg>

Il panorama europeo del settore della gioventù è piuttosto complesso e variegato, non solo a livello nazionale, ma sul piano locale. Tale diversità si riflette in ambito politico, sia per quanto attiene al quadro normativo, sia per quanto concerne gli enti che si occupano di problemi legati ai giovani. Inoltre, vi sono delle differenze anche nel modo in cui tale settore è organizzato sia per quanto attiene al percorso formativo di operatrici e operatori sia per quanto riguarda le organizzazioni che erogano le attività.

Non rientra negli scopi del presente manuale valutare il quadro che regola le politiche giovanili nei Paesi partner di LEAP. Tuttavia, pensiamo sia necessario fare una breve introduzione in merito alle qualifiche esistenti e descrivere il ruolo che operatrici e operatori svolgono nei diversi Paesi. Secondo quanto riportato su Youth Wiki, un'enciclopedia online che tratta i temi relativi alle politiche giovanili nazionali nei Paesi europei, il settore dell'animazione socioeducativa presenta caratteristiche diverse nei vari Stati membri, nonché in quelli che prendono parte al progetto.

Fra questi, lo status di "operatore giovanile" non è riconosciuto in Croazia, mentre in Italia è spesso associato al mondo del "volontariato". In Austria e in Germania il loro ruolo è riconosciuto, ma esistono delle variazioni fra i livelli governativi. Il riconoscimento del ruolo professionale nel Paese è essenziale per mettere a punto dei percorsi formativi.

Tale tendenza si ripete anche per quanto concerne le qualifiche che dipendono dal quadro normativo e dai livelli di governance.

Le qualifiche e i percorsi di formazione professionale necessari per lavorare coi giovani presentano numerose variazioni in tutta Europa. Il presente manuale, e in generale l'intero progetto, è ancorato al dibattito sullo statuto, sul riconoscimento, sull'istruzione e le qualifiche di operatrici e operatori giovanili. Parte del dibattito ruota intorno alla questione della crescita professionale e alla necessità di mettere a disposizione di questi professionisti le risorse necessarie per permettere loro di svolgere al meglio questo ruolo³. A nostro avviso, così come

³ Consiglio d'Europa: [https://www.coe.int/en/web/youth-portfolio/key-questions-about-the-portfolio#%229802605%22:\[2\]](https://www.coe.int/en/web/youth-portfolio/key-questions-about-the-portfolio#%229802605%22:[2]). Ultimo accesso il 31 agosto 2020.

avviene per il corpo docente, il percorso di formazione di operatrici e operatori giovanili deve avere sia una funzione educativa iniziale che di potenziamento delle competenze professionali a seconda che il soggetto si avvii a intraprendere la professione oppure abbia un certo numero di anni di esperienza alle spalle. L'esperienza nel settore, nonché le qualifiche che ogni professionista possiede, qualunque esse siano, crea delle differenze per quanto attiene alle esigenze di apprendimento. Tale differenziazione è fondamentale quando si progettano delle strategie educative, nonché al fine di comprendere meglio il gruppo target.

Riteniamo che, in conformità coi processi che interessano altri professionisti del mondo della formazione come i docenti, bisognerebbe tenere conto di numerose questioni quando si riflette sulle modalità di aggiornamento professionale di operatrici e operatori giovanili. Fra queste ricordiamo i loro bisogni di apprendimento, le strutture di sostegno, i percorsi professionali, il livello di competenze e i contesti in cui operano⁴.

Oltre a tali fattori, le differenze relative alla tipologia delle organizzazioni e al target di giovani cui esse si rivolgono sono degli elementi chiave ai fini dell'ideazione dei corsi di formazione per operatrici e operatori giovanili.

Ad ogni modo, nell'ambito del progetto LEAP prenderemo in esame un solo approccio, il *project-based learning* (PBL), come strumento in grado di contribuire alla crescita professionale di tali figure. L'approccio è connesso a una maggiore partecipazione alla vita sociale e politica.

Il mondo dell'animazione socioeducativa in Austria, Croazia, Italia e Germania

Secondo Youth Wiki, una piattaforma che raccoglie informazioni sul settore giovanile in Europa⁵, le politiche relative all'animazione socioeducativa abbracciano diversi ambiti. Tenteremo di sintetizzarli di seguito dal momento che questi forniscono una cornice entro la quale iscrivere il nostro lavoro.

In Austria, secondo quanto riportato sul sito Youth Work⁶, per animazione socioeducativa "si intende una vasta gamma di attività e misure in ambito sociale". Secondo Youth Wiki, in Austria operatrici e operatori giovanili sono sia professionisti che volontari. Il quadro nazionale delle qualifiche presenta tutti i titoli necessari per lavorare con bambini e giovani. Si tratta di standard di qualità per la professione. Sebbene l'importanza del ruolo di operatrici e operatori giovanili sia riconosciuta, non esiste un percorso di formazione obbligatorio per conseguire questo tipo di qualifica. Diverse istituzioni, incluse le università, offrono dei corsi per assistenti sociali con un percorso specifico sulle attività rivolte ai giovani. I contenuti dei corsi di studio

⁴ Fattori simili sono stati individuati dalla Commissione europea per quanto attiene ai docenti, cfr. Education & Training 2020 Working group on Schools Policy (2015), *Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve Initial Teacher Education*.

⁵ Fonte: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/en/youthwiki> Ultimo accesso il 7 settembre 2020.

⁶ Fonte: <https://www.jugendarbeitinoesterreich.at/jugendarbeit/> Ultimo accesso: novembre 2019.

possono variare e includono dei rudimenti di pedagogia o unità tematiche connesse a tale disciplina. Per quanto concerne il riconoscimento, non esiste un sistema di accreditamento.

Esistono delle differenze a livello locale. Ad esempio, nella città di Vienna, vi è una sorta di percorso di formazione che consente a operatrici ed operatori giovanili di lavorare all'interno di tutte le principali istituzioni gestite dal comune⁷.

In Croazia, d'altra parte, non esiste alcuna definizione ufficiale di animazione socioeducativa, benché nel corso degli anni molte organizzazioni e soggetti abbiano lavorato a contatto coi giovani. Il loro lavoro è riconosciuto e sta acquisendo progressivamente un'importanza sempre maggiore. Dal momento che non esiste alcuna definizione ufficiale, non vi sono dei percorsi educativi o qualifiche specifiche. Tuttavia, l'università di Rijeka è impegnata nella sperimentazione per la creazione di corsi e programmi universitari.

In Italia, il volontariato nasce da una lunga tradizione e lo sviluppo dell'animazione socioeducativa è radicato e si esplica nelle caratteristiche socioeconomiche del terzo settore (il settore del sociale e del non profit). Operatrici e operatori socioeducativi, volontarie e volontari hanno alle loro spalle percorsi differenti e le loro competenze e conoscenze possono essere riconosciuti mediante le disposizioni vigenti a livello regionale.

In Germania, l'animazione socioeducativa è collegata a una vasta gamma di attività incentrate sui giovani. Operatrici e operatori socioeducativi possono essere volontari o professionisti. Il percorso formativo di tali figure passa per le università che offrono corsi di laurea breve nel campo dei servizi sociali con indirizzi interamente dedicati alle problematiche giovanili o attraverso altri percorsi non formali.

In tutti gli altri Paesi, il programma Erasmus+ e le esperienze di mobilità hanno garantito un maggiore impegno per il riconoscimento dello status di operatrici e operatori giovanili. Appare evidente che il quadro politico su cui si fonda il lavoro di tali professioniste e professionisti sia altamente frammentato. Pertanto, le possibilità di aggiornamento professionale per tali figure offerte dal programma Erasmus+ sono fortemente necessarie al fine di garantire una formazione di qualità e il coinvolgimento dei giovani.

Dal momento che nei Paesi europei le organizzazioni giovanili presentano caratteristiche molto diverse fra loro, riteniamo essenziale parlare della natura e della struttura di quelle coinvolte nel progetto LEAP poiché tali informazioni ci consentono di descrivere meglio la cornice entro la quale si inserisce il nostro corso.

⁷ Per ulteriori informazioni, consultare il sito: <https://www.wienextra.at/ifp/lehrgaenge/grundkurs/>

Austria / Sapere Aude

Sapere Aude è una ONG non profit composta da 40 persone impegnata nella promozione dell'educazione civica. Nata a Waidhofen an der Ybbs, ha la sua sede principale a Vienna. Abbiamo fondato Sapere Aude nel 2009, convinti dal un provvedimento che prevedeva l'abbassamento dell'età per esercitare il diritto di voto nel corso delle elezioni federali austriache nel 2008. La nostra unica attività era costituita al tempo da un programma di educazione civica rivolto ai giovani senza distinzione di estrazione sociale o percorso educativo, affiliazione partitica che non prevedeva alcun tipo di costrizione tematica o metodologica. Da quel momento, abbiamo ampliato la nostra offerta formativa con serie di laboratori più specifici e corsi di formazione professionale per docenti, studenti e altri operatrici e operatori giovanili.

Progettiamo e ideiamo laboratori innovativi adatti a ogni gruppo target: discenti o docenti, giovani o anziani, di qualunque estrazione sociali. Tutti si trovano di fronte alla stessa varietà di metodi non formali e interattivi, solo i temi e il linguaggio sono occasionalmente adattati. Siamo convinti che tutti possano pensare in maniera critica e indipendente e esprimere le proprie idee e interessi.

Nei nostri progetti, costruiamo queste capacità al fine di promuovere l'educazione civica indipendente e lavorare sull'acquisizione di competenze che sono necessarie per prendere parte a diversi progetti e attività. Ogni gruppo target ha la possibilità di riflettere su questioni sociali e politiche, esprimere le proprie opinioni e, allo stesso tempo, avere a che fare con idee e punti di vista diversi.

Lavorando insieme a gruppi eterogenei che variano da tirocinanti provenienti da contesti svantaggiati da un punto di vista socioeconomico a studentesse e studenti universitari, o persone con disabilità fisiche o cognitive, cerchiamo di sviluppare dei metodi interattivi che possano creare empatia rispetto alle varie condizioni personali che devono essere sempre prese in considerazione quando si compiono delle scelte politiche.

Per entrare in contatto coi giovani lavoriamo insieme a numerose associazioni giovanili, organizzazioni ombrello, docenti e formatori, come il Zentrum polis, il centro austriaco per l'educazione civica nelle scuole, e l'Austrian National Youth Council.

Croazia / Mladi u EU

L'idea alla base del nostro lavoro è quella di fornire ai giovani un posto in cui possano condividere idee ed opinioni.

Fin dall'inizio Mladi u EU con il suo lavoro e il suo impegno cerca di sviluppare e promuovere il volontariato fra i giovani e altri componenti della comunità di Sibenik e della regione di Sibenik - Knin.

Il nostro approccio si basa sui seguenti principi:

1. apprendimento informale/ non formale di qualità con obiettivi chiari, strutture precise e coerenti volte allo sviluppo personale dei partecipanti;
2. crescita personale: creazione di nuovi documenti, competenze e atteggiamenti;
3. acquisizione di conoscenze mediante diverse tecniche basate su un approccio partecipativo e cooperativo all'apprendimento.

Al fine di coinvolgere i giovani abbiamo instaurato dei rapporti con scuole/università e altri soggetti interessati nella nostra regione. In particolare, cerchiamo di mettere su degli stand e degli info point in città, nelle scuole e nelle università allo scopo di fornire informazioni sulle opportunità di mobilità. Inoltre, organizziamo le nostre attività quotidiane all'interno dei centri giovanili e per il volontariato.

In Croazia, solo il 2,7% dei giovani prende parte ad attività non formali (fonte: Eurostat). Crediamo fermamente che l'educazione non formale/informale, soprattutto nella società contemporanea, sia importante per la crescita personale dei giovani e della nostra comunità. Pertanto, nel nostro centro di volontariato organizziamo delle attività ricreative, informali e non formali, all'interno del nostro "soggiorno" anche con l'aiuto dei nostri progetti internazionali. Organizziamo delle serate interculturali, dei tornei di videogiochi, dei laboratori creativi, dei gruppi di discussione, ecc.

Nelle nostre attività cerchiamo sempre di comprendere le esigenze dei giovani che vivono nella comunità locale e per questa ragione collaboriamo con il centro giovanile di Sibenik che sostiene il coinvolgimento dei giovani e altre ONG che operano nel settore. Con loro teniamo delle giornate informative e numerosi progetti a livello locale, nazionale ed europeo. In questo momento, stiamo dando il nostro contributo al coordinamento di gruppi di discussione tesi a ideare un nuovo programma per i giovani della città, nonché a un nuovo scambio giovanile nell'ambito del programma Erasmus+.

Nella nostra regione approntiamo anche dei laboratori su progetti Erasmus+ con la collaborazione dell'agenzia nazionale croata al fine di sensibilizzare i giovani e le ONG in merito a tali opportunità.

Italia / CSC Danilo Dolci

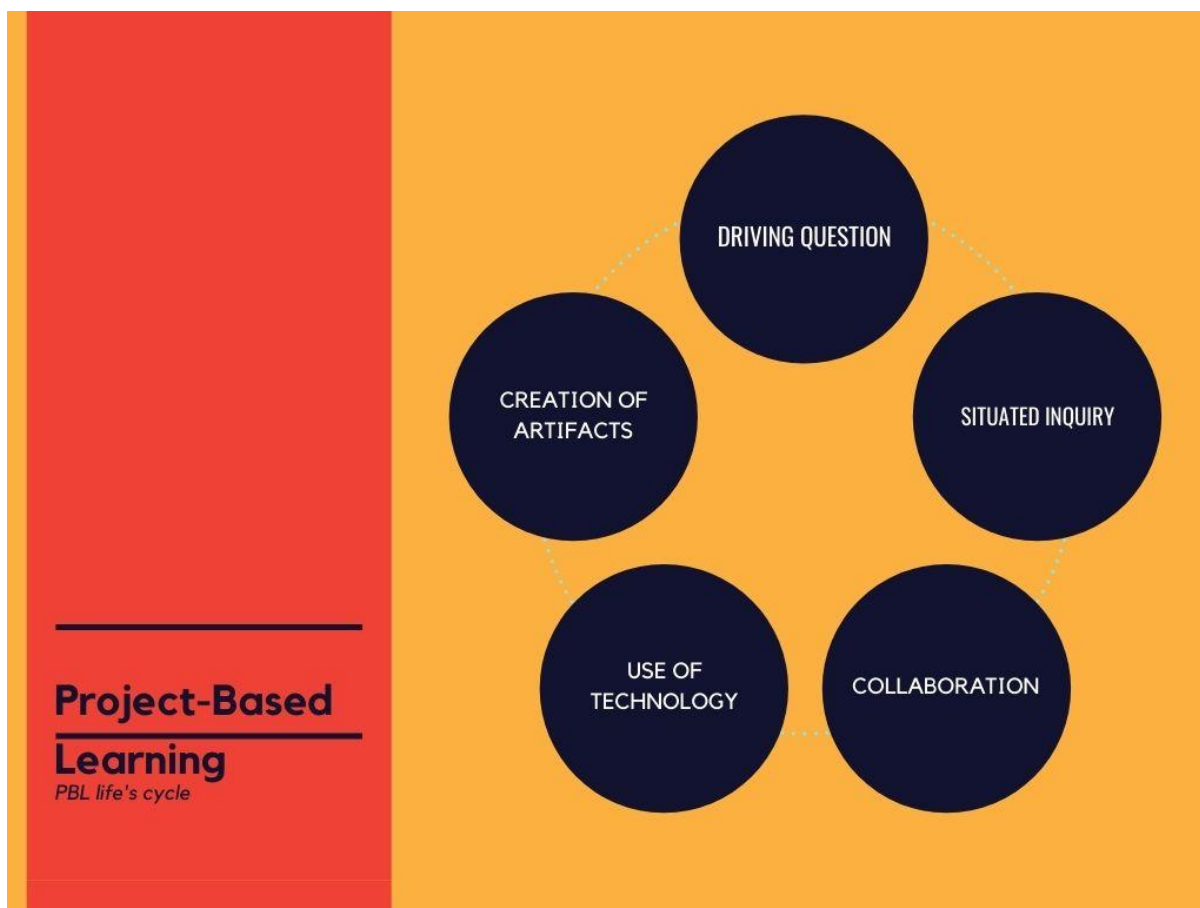
Il CSC Danilo Dolci coinvolge i giovani in diverse attività atte a promuovere l'inclusione sociale e la partecipazione attiva. Il nostro principale approccio, l'approccio maieutico reciproco, si basa sul contributo di tutte le persone coinvolte nel processo di apprendimento, le quali sono chiamate ad ascoltare le esigenze di tutti per poi pianificare insieme l'intervento educativo teso a raggiungere gli obiettivi personali e collettivi, volti a trasformare i cambiamenti in realtà. Prepariamo, implementiamo e monitoriamo progetti rivolti alle persone e ad operatrici e operatori giovanili utilizzando strategie e metodi non formali a livello locale, nazionale e internazionale. L'obiettivo comune di queste attività è quello di aiutarli a crescere come professionisti, persone e cittadini, grazie allo sviluppo e alla promozione di strumenti e buone

pratiche volte a consolidare la loro partecipazione all'interno della comunità, soprattutto mediante la promozione di attività creative e dal basso tese a incentivare l'*empowerment* e includere i giovani dal diverso *background* culturale.

L'approccio nei confronti dei giovani, nonché al nostro gruppo target in generale, si basa sulla consapevolezza dell'esistenza dell'esperienza personale. Per questa ragione, ciò che proponiamo non è il risultato di un'azione o un'attività rigida e strutturata, ma è l'inizio di un percorso per lo più pre-determinato, ma pronto ad essere modificato ed adattato all'esperienza dei giovani con cui lavoriamo a stretto contatto. Tale approccio si basa sul riconoscimento dell'importanza delle competenze trasversali e per la vita: l'acquisizione e il potenziamento di queste competenze migliorerà il benessere di coloro ai quali ci relazioniamo e quello del mondo che ci circonda. Le competenze professionali possono acquisire il loro pieno valore solo se accompagnate da quelle trasversali. In tal senso, il nostro modo di coordinare le attività e rivolgerci ai giovani cerca di essere il più bidirezionale e reciproco possibile e permette di fondare la nostra azione su pilastri quali comunicazione, ascolto attivo e condivisione.

2. Il *project-based learning* nel settore dell'educazione non formale

Il presente paragrafo mira a chiarire come alcune delle caratteristiche del PBL, menzionate in precedenza e che sono riassunte nell'immagine riportata di seguito (Krajcik/Blumenfeld, 2005), sono essenziali per le attività delle organizzazioni giovanili in contesto non formale. In una fase iniziale del progetto LEAP, abbiamo dato uno sguardo ai progetti rivolti ai giovani delle organizzazioni partner al fine di individuare le strategie adottate al fine di inserire elementi ascrivibili al PBL nelle loro attività.



Fonte: Immagine ideata da noi, contenuti tratti da Krajcik e Blumenfeld (2005)

Le organizzazioni partner di LEAP [CSC Danilo Dolci](#), [Sapere Aude](#) e [Udruga Mladi EU](#) hanno stilato un elenco di dodici diversi progetti che sono stati implementati coi giovani in Italia, Austria e Croazia. Operatrici e operatori giovanili esperti provenienti da queste organizzazioni hanno avuto il compito di fornire delle descrizioni del progetto implementato, inclusi obiettivi chiave, gruppi target, attività e risultati dei loro progetti. Essi hanno anche dovuto mettere in evidenza gli elementi del PBL rintracciati nei loro progetti.

Il risultato è un compendio di progetti rivolti ai giovani che può fornire degli spunti per future iniziative in tale ambito (cfr. allegato). L'analisi del presente compendio ha rivelato che l'approccio PBL costituisce un aspetto vitale nel lavoro delle organizzazioni partner coi giovani. La maggior parte dei progetti comprende, infatti, una o più caratteristiche di questo tipo. Pertanto, è possibile affermare che i progetti sono uno strumento potente nel contesto dell'apprendimento non formale e che il PBL può rispondere alle esigenze di operatrici e operatori giovanili che si occupano del gruppo target adottando diverse strategie.

I contributi delle organizzazioni partner hanno anche gettato luce sul fatto che le interpretazioni individuali dei diversi elementi del PBL possono variare in maniera significativa in base alla formazione dei singoli e alle precedenti esperienze professionali. L'individuazione di diversi elementi dell'approccio si è rivelata una preziosa esperienza di apprendimento sia

per operatrici e operatori giovanili che per tutta la squadra del progetto LEAP. Pensiamo che riflettere sulle proprie pratiche didattiche apporti dei benefici all'intero settore giovanile.

Nel seguente paragrafo, ti guideremo attraverso le cinque fasi del PBL da un punto di vista pratico, offrendo degli esempi di come tale aspetto è stato interpretato dalle nostre organizzazioni partner in progetti precedenti. Con tale risorsa intendiamo incoraggiare operatrici e operatori giovanili e professionisti che operano nel settore dell'istruzione e della formazione a riflettere sulle potenzialità e sull'importanza dell'approccio PBL per quanto concerne i loro progetti e le loro prassi.

- Riesci a individuare elementi del PBL nel tuo lavoro coi giovani?
- In che modo i singoli elementi del PBL o tale approccio sono stati utili nelle pratiche educative utilizzate nel settore giovanile?

1. Domanda iniziale

Molti progetti portati avanti dalle organizzazioni partner di LEAP partono da una domanda iniziale che le partecipanti e i partecipanti considerano rilevante in quanto è collegata a questioni che stanno loro a cuore. Così come prevede l'approccio PBL, le partecipanti e i partecipanti al progetto sono stati attivamente coinvolti nello scegliere e definire i quesiti e i temi che desideravano trattare nell'ambito del progetto:

- Nell'ambito del progetto *Step into the future!*⁸, le partecipanti e i partecipanti hanno elaborato delle proprie idee di progetto, a partire da un'analisi dei problemi della loro comunità. Il progetto prevedeva il coinvolgimento di giovani disoccupati di età compresa fra i 18 e i 30 anni ed offriva loro l'opportunità di ampliare le loro conoscenze e competenze in un contesto non formale. Le idee sviluppate sono state poi presentate nel corso di una conferenza.
- Il principale obiettivo di *Start the Change*⁹ è quello di far sentire la voce dei giovani appartenenti a gruppi emarginati al fine di combattere la radicalizzazione fra la popolazione studentesca. Le partecipanti e i partecipanti hanno imparato a riflettere adottando una mentalità progettuale ed è stato dato loro lo spazio per sviluppare la loro idea insieme ai loro compagni. A partecipare sono stati studenti e studentesse di età compresa fra gli 11 e i 18 anni che sono stati incoraggiati a riflettere su questioni che considerano importanti all'interno e fuori la scuola. Secondo chi ha guidato il progetto, individuare tali problemi

⁸ *Step into the future* è un progetto promosso da Udruga Mladi EU in collaborazione con altre organizzazioni partner nel 2017. Per ulteriori informazioni sul progetto, invitiamo a consultare il sito <http://mladi-eu.hr/wp-content/uploads/2017/07/Step-into-the-future-Newsletter-EN.pdf>.

⁹ *Start the Change* è un progetto promosso dal CSC Danilo Dolci fra il 2016 e il 2018. Per ulteriori informazioni sul progetto, invitiamo a consultare il sito: <https://en.danilodolci.org/keyword/start-the-change-en/>.

insieme ha permesso ai giovani partecipanti di sentirsi coinvolti nelle successive fasi di implementazione e risoluzione dei problemi.

- Un altro progetto partito da una domanda è stato il progetto *READ* che mirava a promuovere la capacità di lettura e scrittura fra i giovani mediante delle attività creative svolte a livello locale. Le partecipanti e i partecipanti sono stati inseriti in gruppi di lavoro locali che hanno programmato le attività sulla base di un'analisi dei bisogni della comunità. Secondo chi ha gestito il progetto, ciò ha permesso loro di sviluppare idee reali ed efficaci e di instaurare un legame più forte con la comunità. Le attività locali si sono poi svolte con il coinvolgimento di educatrici ed educatori, artiste ed artisti, centri giovanili, scuole e biblioteche. Inoltre, sono state utilizzate diverse forme artistiche che variano dalla fotografia al teatro.
- Simile all'approccio PBL, il metodo del "Design Thinking" applicato al progetto *Fablab Schools EU* prevedeva l'individuazione di problemi che le partecipanti e i partecipanti (studentesse e studenti di età compresa fra i 13 e i 16 anni) desideravano affrontare coi loro progetti. Le idee sviluppate sono poi state messe in pratica ricorrendo a diversi metodi di fabbricazione digitale che hanno permesso di accrescere la creatività, la produttività e lo spirito imprenditoriale della popolazione studentesca
- Nel progetto *BFI Like it or Change it*, le partecipanti e i partecipanti – tirocinanti di BFI Wien – sono stati invitati a riflettere su domande specifiche importanti sul piano personale. È stato chiesto loro di pensare a come migliorare il loro percorso di apprendistato. Tali idee sono state raccolte e discusse. Alcuni suggerimenti sono stati poi scelti come base per piccoli progetti che sono stati realizzati dai giovani con la collaborazione dei loro docenti.

Gli esempi elencati qui sopra mostrano che la domanda iniziale, essenziale nell'approccio PBL, può essere utilizzata nei progetti rivolti ai giovani in molti modi diversi e con gruppi target differenti. Tali progetti cominciano spesso con un'analisi dei bisogni o una riflessione sulle questioni che interessano chi prende parte al progetto a livello locale o in un contesto specifico (sia essa la scuola, la comunità, la formazione, ecc.). L'approccio impegna i partecipanti di un progetto fin dall'inizio e fa sì che sentano proprio il lavoro svolto in quel frangente.

2. Apprendimento situato

Per apprendimento situato si intende un'attività di apprendimento inserita in un contesto reale e autentico. Situato è, in questo caso, il contrario di apprendimento teorico, in base al quale si legge qualcosa senza poi fare nulla o svolgere un compito o un'attività su quello che si sta imparando. Secondo Krajcik e Blumenfeld (2005), questo tipo di apprendimento consente a ogni discente di:

- comprendere il valore dei compiti e delle attività svolte;
- generalizzare le conoscenze e applicarle in una vasta gamma di situazioni;

- mettere in relazione le informazioni acquisite e associarle a conoscenze ed esperienze pregresse al fine di arricchire il processo di apprendimento.

Molti progetti nel settore giovanile offrono ai giovani la possibilità di apprendere in un contesto pregno di significato e di creare dei legami con le loro vite, le loro conoscenze ed esperienze pregresse. Il fine è quello di far sì che essi acquisiscano nuove conoscenze e competenze che possono poi applicare a una vasta gamma di situazioni nel corso delle loro vite.

- Un ottimo esempio è quello del progetto *Junge Politik 2.0*, in cui i giovani hanno condotto delle interviste con importanti politici al termine di due fine settimana formativi volti a prepararli. L'opportunità di perorare la loro causa di fronte a politici e figure istituzionali ha fatto sì che l'esperienza di apprendimento fosse situata in un contesto reale, restituendo loro la consapevolezza delle proprie idee.
- Allo stesso modo, il progetto *Jugend. Politik Partizipation* è riuscito a creare un ambiente di apprendimento autentico legando il progetto alle elezioni regionali: giovani provenienti da diversi centri hanno avuto la possibilità di entrare in contatto con candidati politici per porre loro delle domande e creare delle video interviste.
- Il progetto *Developing Society* era anch'esso legato all'esperienza di formazione di volontarie e volontarie nella città di Šibenik. I giovani hanno preso in esame la possibilità di trascorrere il loro tempo libero nella città e promuovere le loro attività di volontariato nei centri informazione locali.
- Infine, un legame fra l'esperienza di apprendimento e il mondo reale è stato instaurato anche nel corso del progetto *Ideanovaship (Innovate and Ideate for Social Entrepreneurship)*. I giovani hanno preso parte a un corso di formazione volto a sviluppare le competenze necessarie per l'imprenditoria sociale, che saranno poi in grado di applicare a diversi ambiti personali e professionali.

3. Processi collaborativi

Quasi tutti i progetti analizzati prevedevano dei processi collaborativi. Quando si realizzano dei progetti rivolti ai giovani in contesti non formali, la collaborazione avviene in diverse fasi del progetto. Essi possono interessare l'intero gruppo di partecipanti coinvolti oppure riferirsi a sottogruppi.

- Nell'ambito del progetto *Startup! Your career*, le partecipanti e i partecipanti sono stati suddivisi in gruppi più piccoli al fine di analizzare la condizione del mercato del lavoro nel proprio Paese e raccogliere informazioni in merito alla legislazione e ai programmi inerenti alle *start-up* a livello nazionale ed europeo. I gruppi hanno continuato a lavorare insieme nel corso del progetto: le partecipanti e i partecipanti hanno approfondito i temi del *business plan* e delle campagne di *marketing*, metodi di *crowd-funding* e altri aspetti legati alla creazione di una *start-up* e, alla fine, ciascun gruppo ha elaborato una propria idea di impresa.

- Il progetto di mobilità *It's time to volunteer!* era rivolto a operatrici e operatori giovanili desiderosi di ampliare le proprie conoscenze, competenze e abilità. Per tutta la durata del progetto, sono stati invitati a studiare il panorama dell'animazione socioeducativa (questioni e difficoltà di approccio per giovani nell'ambito delle iniziative di volontariato) in gruppi e a scambiare buone pratiche legate al loro contesto nazionale. Tale aspetto ha promosso la collaborazione e favorito la condivisione di esperienze positive.
- Un altro esempio di processi collaborativi fra pari è costituito dal progetto *Verstärkt politisch*, che mirava a istituire un progetto di educazione civica fra pari sostenibile nel tempo. Il progetto era costituito da più fasi: il processo di selezione si è tenuto nell'ambito di un laboratorio di educazione civica nel corso del quale sono stati individuati studenti e studentesse interessati a divenire tutor. Al termine di un ulteriore periodo di formazione, i tutor selezionati hanno trasmesso le conoscenze acquisite tenendo dei laboratori rivolti alle loro compagne e ai loro compagni di scuola.

4. Dispositivi tecnologici

Lo scambio e il dialogo fra partecipanti, le ricerche su questioni che interessano i giovani e la creazione e distribuzione di contenuti in merito ai risultati del progetto sono solo alcuni esempi di come i dispositivi tecnologici possono unire i giovani e migliorare gli ambienti di apprendimento. Servirsi di tali strumenti è essenziale ai fini dell'approccio PBL. I seguenti esempi riportati dalle organizzazioni partner di LEAP mostrano che essi non sono solo un mezzo ma, a volte, costituiscono il vero cuore del progetto:

- Il progetto *Fablab Schools EU¹⁰* implementato dal CSC promuoveva la sperimentazione di diverse tecniche di fabbricazione digitale al fine di preparare studentesse e studenti ad entrare nel mercato del lavoro ipertecnologico del XXI secolo. Basato sulla metodologia del "Design Thinking" sviluppata dalla Aarhus University (Danimarca), il progetto ha permesso alle partecipanti e ai partecipanti di sviluppare le loro competenze digitali necessarie per vivere nel XXI secolo, acquisendo nuove conoscenze in merito alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) nonché imparando a vedere e a concepire diversamente il mondo che li circonda.
- Il progetto *Jugend. Politik Partizipation* promosso da Sapere Aude prevedeva la creazione di video interviste alle candidate e ai candidati alle elezioni regionali, che sono stati in seguito caricati su YouTube per far sì che raggiungessero altri gruppi di giovani.
- La promozione delle competenze comunicative e digitali dei giovani è evidente anche in altri progetti promossi dalle organizzazioni partner di LEAP. Fra questi ricordiamo *Developing Society* e *Ideannovaship - Innovate and Ideate for Social Entrepreneurship*.

5. Creazione di prodotti

¹⁰ <https://fablabproject.eu/>

Molti progetti si concludono con la creazione di un qualche prodotto. I prodotti realizzati nell'ambito di progetti rivolti ai giovani possono assumere forme diverse in base ai temi affrontati, agli obiettivi stabiliti, ai gruppi target coinvolti, nonché al tempo e dalle risorse a disposizione.

- Si pensi, ad esempio, all'organizzazione di un evento volto a presentare il lavoro svolto e i contenuti studiati nel corso di un progetto. Ciò è avvenuto nel corso del progetto *Junge Politik 2.0*. Le partecipanti e i partecipanti hanno co-organizzato un evento finale nel corso del quale hanno discusso delle esperienze vissute nell'ambito del progetto. È stato dato loro lo spazio per decidere da soli in che modo presentare al pubblico i risultati del progetto.
- Allo stesso modo, chi ha preso parte al progetto *Step into the future* ha potuto presentare le proprie idee nel corso di una conferenza finale svoltasi in una biblioteca al termine del periodo di mobilità.
- Nel già menzionato *Start the Change*, studentesse e studenti hanno elaborato diverse strategie atte a sensibilizzare su e a affrontare i temi presi in esame – il loro lavoro ha prodotto risultati molto vari che vanno da opere d'arte volte a innescare una riflessione a piani concreti in grado di risolvere i problemi legati alla manutenzione delle scuole e alla cura del contesto scolastico, nonché della vita quotidiana di chi le frequenta.
- Nell'ambito del progetto *Startup! Your career*, i prodotti del progetto non sono stati altro che le idee di impresa sviluppate dal gruppo delle partecipanti e dei partecipanti utilizzando le competenze maturate durante il percorso formativo.

III. FORMARE OPERATRICI E OPERATORI GIOVANILI SUL PBL



Crediti fotografici: <https://unsplash.com/@sharonmccutcheon>

La presente sezione del manuale fornisce delle indicazioni elementari in merito ai programmi di formazione rivolti a operatrici e operatori giovanili. Formatrici e formatori possono trovare qui alcune idee e spunti per mettere a punto dei percorsi rivolti a tali professionisti. L'obiettivo del presente manuale è quello di mostrare in che modo tali percorsi incentrati sul PBL possono essere strutturati e elaborati in termini di

contenuti.

Inoltre, il manuale dimostra in che modo le esperienze di operatrici e operatori giovanili in questo settore possono essere sfruttate ai fini dell'approccio e ricorda l'importanza dei metodi di apprendimento ai fini dell'ideazione di un corso di formazione.

L'obiettivo di questa sezione è quello di fornire delle indicazioni su come organizzare i corsi di formazione sul PBL. Inoltre, le conoscenze esistenti in merito devono essere rese più fruibili a livello pratico. I seguenti temi e sotto-temi possono essere inseriti in programmi educativi rivolti ad operatrici e operatori giovanili. Ovviamente, possono essere formulati e combinati in maniera differente. Ricordiamo che è possibile modificare il nucleo centrale in ogni momento.

In questa sezione, non forniremo informazioni di base in merito a come organizzare un corso di formazione quali come mettere a punto un programma, come moderare le discussioni, come garantire il coinvolgimento di chi vi prende parte, come disporre degli spazi e del materiale. Siamo consapevoli che chi si affaccia al mondo dei corsi di formazione ha a disposizione numerose risorse e fonti di informazione¹¹ sull'argomento. La specificità e il valore aggiunto di questa sezione consistono nell'approfondimento di un tema specifico, quello della partecipazione, e di un approccio altrettanto definito: il *project-based learning*.

Il catalogo di risorse legato al presente manuale fornisce suggerimenti e informazioni pratiche, mentre questa sezione si basa sulla valutazione di quattro corsi di formazione rivolti a operatrici e operatori giovanili. Tre di questi si sono svolti sotto forma di incontri o laboratori in presenza, uno come seminario online. Inoltre, le discussioni avvenute fra formatrici e formatori e operatrici e operatori giovanili che hanno preso parte al progetto hanno permesso di inserire le seguenti osservazioni. Infine, numerosi incontri con esperte ed esperti hanno fatto sì che si raccogliessero ulteriori spunti che hanno contribuito alla stesura di questa valutazione.

Tre quesiti hanno orientato il nostro lavoro sulla formazione di operatrici e operatori giovanili:

1. Perché è importante formare operatrici e operatori giovanili in merito all'approccio e alla metodologia PBL? Il PBL favorisce processi partecipativi.
2. Quali sono gli aspetti chiave che dovrebbero essere affrontati nell'ambito di un corso di formazione sul PBL? Che cosa abbiamo fatto e che cosa abbiamo imparato.
3. Che cosa si può fare al fine di raggiungere gli obiettivi di apprendimento/ in quale misura le informazioni chiave su PBL possono essere trasmesse ad operatrici e operatori giovanili? La nostra esperienza.

Dalle informazioni a nostra disposizione emerge che i corsi di formazione rivolti a operatrici e operatori giovanili devono essere adattabili alle esigenze e agli interessi dei soggetti coinvolti.

Oltre ai contenuti e alla struttura del corso, bisogna essere flessibili anche per quanto attiene ai metodi e agli approcci utilizzati. Le conoscenze e le esperienze di chi partecipa devono essere prese in considerazione nel momento in cui si pianificano le attività didattiche. Sugeriamo,

¹¹ Rimandiamo al sito SALTO-Youth, alla piattaforma Erasmus+ e ai manuali elaborati dal Consiglio d'Europa.

inoltre, di tenere conto della possibilità di adattare il corso alle dinamiche di gruppo in quanto ciò comporta un maggiore coinvolgimento e, quindi, una maggiore capacità di rispondere ai loro bisogni.

Prima di illustrare la nostra esperienza, pensiamo sia necessario riconoscere l'importanza di tenere conto di un insieme di condizioni da creare affinché una nuova metodologia possa essere adottata. Poiché ogni innovazione alimenta un processo di cambiamento istituzionale, nel caso dell'introduzione di una nuova pratica educativa, le ricerche (Rockeach, 1968; Levin, 2015) dimostrano che le *convinzioni* influiscono sulla capacità degli attori educativi, in questo caso operatrici e operatori giovanili, di cambiare i propri metodi al fine di inserire nuovi contenuti, nuove strategie didattiche o di avviare nuove iniziative. Le convinzioni possono, infatti, essere la spia di una certa resistenza al cambiamento e, pertanto, quando si idea un corso di formazione è necessario riconoscerle e lavorare su di esse tenendo conto della dimensione soggettiva.

1. Perché è importante formare operatrici e operatori giovanili in merito all'approccio e alla metodologia PBL? Il PBL favorisce processi partecipativi

Iniziamo col chiederci per quale ragione sia importante formare operatrici e operatori giovanili in merito all'approccio e alla metodologia del PBL. Vi sono delle ragioni normative e di praticabilità. Lo svolgimento di corsi di formazione permette di divulgare metodi didattici, mostra le possibilità di utilizzo del PBL nell'ambito dell'animazione socioeducativa e ne pone in risalto le potenzialità in contesti di apprendimento non formali. È possibile distinguere tre aspetti principali relativi all'importanza dei corsi di formazione per operatrici e operatori giovanili. Essi sono legati a metodi e obiettivi:

- a. il PBL può essere utilizzato in diversi contesti e per affrontare numerose tematiche;
- b. il PBL è un metodo olistico;
- c. il PBL favorisce la cittadinanza attiva e democratica.

Nel corso della pianificazione e dello svolgimento del corso bisogna tenere conto del fatto che tali caratteristiche sono collegate fra loro e devono essere messe in un contesto. Ogni progetto che si fonda sul PBL deve essere ideato in maniera completamente diversa: facilitatrici e facilitatori sono figure chiave che adottano comportamenti specifici a seconda dei gruppi e dei contesti; le influenze esterne possono anche determinare il corso del progetto in fase di attuazione.

- a. Il PBL può essere utilizzato in diversi contesti e per affrontare numerose tematiche

Oltre all'impatto sul piano didattico presentato nei seguenti due paragrafi, il PBL presenta dei vantaggi molto pratici per chi opera nel settore dell'animazione socioeducativa. L'approccio può essere utilizzato in contesti che differiscono per contenuti, dimensioni del gruppo e

composizione. La composizione del gruppo può variare in termini di *background* culturale e fede religiosa. Può anche essere adattato a corsi di diversa durata o che si svolgono in periodi di tempo differenti, nonché modificato a fronte di mutamenti necessari. Per quanto concerne il contesto, il PBL si adatta a progetti condotti in ambiti formali, informali o non formali.

In origine, il PBL è stato sviluppato per contenuti tecnico-scientifici e per essere utilizzato in ambito scolastico. Tuttavia, in genere, l'acquisizione di conoscenze e competenze non dipende dal contenuto del progetto, e l'approccio può essere anche trasferito alle scienze sociali; in questo modo non si lavora solo su competenze legate alle singole discipline, ma anche sull'acquisizione di abilità sociali e civiche.

b. Il PBL è un approccio olistico

Il PBL è un approccio in sé concluso: parte da una domanda e termina con la realizzazione di un prodotto (cfr. sezione II). Al termine dell'implementazione di un progetto PBL e nel corso della fase di progettazione, i giovani devono organizzare da soli il proprio lavoro e gestire il tempo a loro disposizione. Il suddetto progetto può essere adattato e modificato in termini di tempo e contenuti.

Il *project-based learning* è un approccio che guarda all'individuo in ogni suo aspetto, inclusi i fattori sociali e cognitivi. Rafforza l'autonomia personale e le competenze civiche, nonché la volontà di partecipazione dei giovani coinvolti.

c. L'approccio PBL favorisce la cittadinanza attiva e democratica

Il *project-based learning* è stato pensato per avere un impatto positivo in termini di inclusione, partecipazione e democrazia. I suoi obiettivi tendono a favorire l'adozione di comportamenti partecipativi da parte dei giovani, li incoraggiano ad esercitare i loro diritti democratici e la loro coscienza civica. Grazie a tali progetti, essi possono comprendere che le loro azioni hanno un impatto e producono dei risultati. L'autonomia dei singoli e la loro volontà di collaborare risultano, inoltre, rafforzate.

Quando si organizza un corso di formazione, è importante informare le operatrici e gli operatori giovanili del fatto che i giovani dovrebbero avere un ruolo decisivo sul o nel corso del processo del PBL dall'inizio alla fine. Tale approccio ha, infatti, il potere di accrescere la fiducia in loro stessi e la loro capacità di partecipazione (il riferimento qui va al valore educativo e democratico, invitiamo a consultare le sezioni 2c. e 3.). È essenziale sottolineare che si tratta di un approccio ispirato dai giovani e che il ruolo di operatrici e operatori giovanili è quello di guidarlo a partire dall'individuazione dei temi, fino alla creazione del prodotto finale. È questa idea che produce un cambiamento nelle ricadute potenziali dell'approccio: i giovani non sono visti più come i meri destinatari del progetto, ma come attori in grado di deciderne le sorti.

L'importanza del PBL è pertanto non poco rilevante per via dei suoi numerosi effetti positivi sulle qualità dei giovani.

2. Quali sono gli aspetti chiave che dovrebbero essere affrontati nell'ambito di un corso di formazione sul PBL? Che cosa abbiamo fatto e che cosa abbiamo imparato.

Non sono solo gli aspetti legati al PBL che meritano di essere presi in considerazione nell'ambito di un percorso di formazione rivolto a operatrici e operatori giovanili. Le caratteristiche del gruppo, infatti, incidono molto sullo svolgimento e sul taglio del corso. Le esperienze e le competenze di chi partecipa possono essere utilizzate come punto di partenza.

La nostra analisi dei corsi di formazione rivolti ad operatrici e operatori giovanili ha individuato tre importanti elementi di cui tenere conto quando si prepara il corso:

- a) la composizione del gruppo;
- b) le attività;
- c) le parole chiave: partecipazione e cittadinanza attiva.

Tutti e tre gli aspetti devono essere discussi e affrontati insieme alle partecipanti e ai partecipanti in maniera appropriata.

Tale procedura permette di conferire al corso la struttura più adeguata e mantiene la flessibilità necessaria per rispondere alle esigenze di chi vi prende parte, nonché delle dinamiche di gruppo.

- a) La composizione del gruppo

La composizione del gruppo di partecipanti svolge un ruolo fondamentale ai fini della sua implementazione e per questo va riconosciuta. In tutti e quattro i corsi si è tenuto conto del diverso *background* dei soggetti coinvolti.

È importante riflettere sul fatto che operatrici e operatori giovanili siano professionisti o svolgano tale lavoro come volontari, se tendano ad operare in contesti formali o non formali, se siano dotati di molta esperienza o se siano dei neofiti. Tali differenze fra partecipanti possono emergere già nel corso del giro di presentazioni o di un *icebreaker* svolto all'inizio della sessione.

Nei lavori di gruppo tali informazioni sono state utilizzate in molti modi diversi. I gruppi e le coppie, infatti, sono stati formati in base alle conoscenze ed esperienze. In tutti i casi, i benefici dello scambio sono apparsi chiari. Anche le formatrici e i formatori più esperti possono mettere in discussione determinate prassi e lasciarsi ispirare dal lavoro delle volontarie e dei volontari appena arrivati.

- b) Le attività

Un importante aspetto dei corsi di formazione è costituito dalle diverse attività e tecniche utilizzate da formatrici e formatori nel loro lavoro. Tale momento ha seguito diverse liturgie nell'ambito della formazione, ma lo scambio si è sempre dimostrato un successo in tutti i casi osservati.

Durante i vari corsi di formazione, è divenuto chiaro che molte attività nell'ambito dell'animazione socioeducativa possono essere utilizzate ai fini del PBL. Dalle discussioni è altresì emerso che molti processi o attività in tale settore contengono degli elementi dell'approccio preso in esame o invitano a una sua applicazione. Non è possibile servirsi del PBL, soprattutto della domanda iniziale o della creazione di prodotti, senza un programma chiaro e ben determinato. Tale informazione deve sempre essere fornita durante i corsi di formazione.

È opportuno anche verificare che le attività siano in linea con l'oggetto dell'indagine e vedere se queste sono adatte alla domanda iniziale o alla creazione di un prodotto. Si tratta di un altro punto di partenza per l'inserimento di esperienze pratiche delle operatrici e degli operatori giovanili nel programma del corso.

Le attività non devono essere di argomento politico. Piuttosto è il processo di *empowerment* ai fini di una maggiore partecipazione (politica) dei giovani a costituire il centro del nostro interesse. Nonostante i titoli dei progetti suggeriscano tematiche diverse, l'obiettivo è sempre quello di consolidare la fiducia in se stessi e l'autonomia. È possibile raggiungere tale obiettivo agendo da soli o insieme.

c) Le parole chiave: partecipazione e cittadinanza attiva

Uno degli obiettivi centrali degli approcci didattici moderni e progressisti è quello di consentire ai giovani di divenire parte attiva della vita pubblica. In particolare, per le persone appartenenti ai gruppi svantaggiati, i progetti costituiscono un modo per porre rimedio a possibili deficit esistenti. Tale approccio deve essere consolidato al fine di promuovere una cittadinanza partecipativa, inclusiva e democratica.

È importante che operatrici e operatori giovanili riflettano nel corso della formazione sul fatto che le attività di PBL possono essere volte ad apprendere strategie di partecipazione alla vita pubblica al fine di raggiungere degli obiettivi specifici. Pertanto, sono legate alla partecipazione alla vita politica e democratica. Nel corso delle attività, i giovani acquisiscono competenze che permetteranno loro di influire sul loro ambiente attraverso le azioni intraprese. La partecipazione giovanile può essere formalizzata a diversi livelli.

Il passaggio da un'attività individuale o collaborativa alla partecipazione alla vita pubblica non deve apparire immediatamente chiaro – l'importante è il processo e il fare esperienza dell'efficacia della propria azione. Associato a uno dei nostri obiettivi (l'*empowerment* dei

giovani), i concetti di partecipazione giovanile e cittadinanza democratica dovrebbero essere trattati e ben delineati durante il corso:

Per partecipazione dei giovani si intende ogni attività che concede loro la possibilità di plasmare il proprio ambiente attraverso le loro decisioni o impegni. Può avvenire a ogni livello, in classe, nel quartiere, in ambito locale, regionale, nazionale o globale o su ogni soggetto. L'attenzione dell'educazione alla *cittadinanza democratica* si concentra su iniziative che hanno un intento sociale o delle implicazioni politiche e un indirizzo inclusivo, volto a rafforzare la consapevolezza di raggiungere un impatto mediante la partecipazione attiva. Tutto ciò sostiene il concetto di democrazia partecipativa. Al fine di rendere sostenibile la partecipazione dei giovani, è importante che questi riconoscano che la loro attività produce degli effetti e ha la possibilità di apportare dei cambiamenti. La possibilità che i giovani hanno di dire la loro su questioni o problemi che li riguardano più o meno direttamente è una componente di base e un requisito essenziale ai fini del loro coinvolgimento. Il punto di partenza di tali attività è la capacità di riconoscere i loro interessi personali.

Tali definizioni illustrano le basi della cittadinanza democratica, ossia la capacità di impegnarsi in maniera proattiva (creando, lavorando, condividendo, indagando, giocando, comunicando e imparando); di partecipare in maniera attiva e responsabile (valori, atteggiamenti, competenze, conoscenze) alla vita della propria comunità e dell'ambiente esterno (in ambito locale, nazionale, globale) a tutti i livelli (sociale, politico, economico, culturale e interculturale).

3. Che cosa si può fare al fine di raggiungere gli obiettivi di apprendimento/ in quale misura le informazioni chiave su PBL possono essere trasmesse ad operatrici e operatori giovanili? La nostra esperienza

I corsi di formazione rivolti ad operatrici e operatori giovanili che abbiamo analizzato in questa sezione mostrano che le conoscenze e le esperienze di questi ultimi possono essere molto utili al fine di approfondire le conoscenze sul PBL. Oltre alle esperienze individuali e all'opportunità di riflettere su queste, esse possono divenire patrimonio comune del gruppo di partecipanti. Abbiamo adottato le seguenti tre misure per mostrare come discutere gli aspetti più importanti:

- a) lasciare che operatrici e operatori giovanili dicano la loro;
- b) riflettere sul *background* e sul contesto;
- c) dare ai giovani il potere di decidere.

I seguenti tre passaggi mostrano che non si tratta solo di trasmettere nuove conoscenze a operatrici e operatori giovanili, ma anche di attivare le conoscenze esistenti e far vedere in che modo queste possono essere ricollegate al PBL.

a) Lasciare che operatrici e operatori giovanili dicano la loro

Nell'ambito dei corsi di formazione presi in esame abbiamo scoperto che l'interazione fra i partecipanti costituisce un contributo essenziale nella trasmissione di informazioni chiave sul PBL. Non ci si limita, infatti, a trasmettere delle conoscenze, ma anche a sensibilizzare in merito all'approccio. Le conoscenze ed esperienze esistenti possono essere attivate nell'ambito di un progetto, anche se l'operatore giovanile è chiamato solo a svolgere una funzione di accompagnamento.

I corsi di formazione dovrebbero contenere elementi volti allo scambio. Gli strumenti mediante i quali discussioni e conversazioni possono essere incentivate dipende dal numero di partecipanti e dalla composizione del gruppo. È possibile ricordare i seguenti aspetti : a) scegliere strumenti che conferiscano una certa vivacità al corso; b) raccogliere temi politici e non di cui discutere sulla *flip chart* e condividere conoscenze; c) svolgere giochi di ruolo con attività volte alla risoluzione dei problemi con comunità specifiche; d) dedicarsi a diversi tipi di attività e lavori di gruppo.

È possibile trovare numerose indicazioni nel *toolkit* e nel manuale rivolto ad operatrici e operatori giovanili prodotto nell'ambito del progetto LEAP. Questi possono essere utilizzati per animare seminari e preparare o trovare spunti per nuovi progetti. Tuttavia, sono incentrati sul coinvolgimento dei giovani e completano le informazioni fornite nel presente manuale

a) Riflettere sul background e sul contesto

Rendere operatrici e operatori giovanili consapevoli dell'importanza del *background* dei partecipanti e del contesto non formale del PBL è un importante elemento di cui tenere conto. Partiamo dal presupposto che questi ultimi, nel loro ruolo professionale, hanno il dovere di prendere in esame le condizioni, la crescita e il bisogno di educazione democratica dei giovani di cui si occupano. Quando organizzano un corso di formazione, facilitatrici e facilitatori dovrebbero riflettere su tali elementi. Dopotutto, un'esperienza formativa che invita a soppesare punti di vista e convinzioni personali è essenziale ai fini dell'apprendimento. La tenuta del sistema democratico dipende dalla cittadinanza attiva.

Operatrici e operatori giovanili devono anche ricordarsi della condizione dei giovani nel processo del PBL in relazione alle loro attività quotidiane. Questi ultimi si trovano all'inizio del loro percorso di affermazione sul piano sociale e professionale e, allo stesso tempo, sono molte le pressioni che essi devono subire per rispondere alle aspettative o alla necessità di

partecipare politicamente. Tale spunto può servire a portare avanti un processo di riflessione nell'ambito di una discussione o di un lavoro di gruppo.

b) Dare ai giovani il potere di decidere

Una delle esperienze più importanti per i giovani in un progetto a loro rivolto consiste nel comprendere la loro incidenza sul processo. Tale rivelazione non può avvenire se operatrici e operatori giovanili non credono che essi possano prendere in mano questioni che ritengono importanti.

I giovani coinvolti nel progetto sono responsabili del loro successo. È importante dare loro una maggiore autonomia per far sì che possano prendere delle decisioni e intraprendere delle azioni vincendo qualche resistenza. Tali aspetti del PBL costituiscono uno strumento atto a consolidare la capacità di agire in maniera indipendente e autodeterminata. Un prerequisito per la partecipazione e la cittadinanza democratica dei giovani.

Il bisogno di lasciare che i giovani compiano delle scelte decisive nasce dall'approccio PBL stesso, ma anche dai consigli ricevuti durante il corso. È importante discutere con operatrici e operatori giovanili delle idee e delle capacità dei giovani. Inoltre, occorre anche trattare le procedure che sono considerate difficoltose da parte di formatrici e formatori.

Conclusioni

Gli studi sul *project based learning* dimostrano che questo è un metodo ideale per affrontare il tema della partecipazione dei giovani.

All'inizio del presente manuale sono state presentate ulteriori risorse quali la metodologia PBL che contiene un *toolkit* e alcuni strumenti utilizzati con operatrici e operatori giovanili e la carta sulla partecipazione dei giovani: un kit completo per promuovere la cittadinanza attiva.

Rivisitare le radici di tale approccio mediante figure come Dewey e Kilpatrick e comprendere in che modo esso si sia evoluto nel contesto scolastico ci ha aiutato nel nostro tentativo di tradurre e sistematizzare l'utilizzo del PBL nel settore dell'animazione socioeducativa.

Le ragioni per le quali tale metodo sembra particolarmente adatto ad affrontare il tema della partecipazione consistono nella versatilità delle sue caratteristiche che sono in grado di porre i giovani al centro del dibattito sul tema.

Sulla base delle questioni chiave individuate, ci sembra importante descrivere il nostro punto di vista.

Le sperimentazioni condotte nell'ambito del progetto LEAP hanno rivelato che un corso di formazione sul PBL può contribuire alla professionalizzazione di operatrici e operatori giovanili su diversi livelli, si pensi al corso di formazione, ma anche ai contenuti in merito a temi come la partecipazione, la democrazia e la cittadinanza attiva. Pertanto, riflettere con operatrici e operatori giovanili sui metodi da loro adottati aiuta a comprendere la complementarità fra tali questioni e il PBL al fine di impegnarsi nel lavoro coi giovani.

Appare chiaro che operatrici e operatori giovanili svolgono un ruolo vitale nel panorama della formazione e della partecipazione.

La nostra esperienza si fonda, inoltre, sul ruolo di operatrici e operatori giovanili in Europa e nei Paesi coinvolti nel progetto. Dal momento che l'UE contribuisce al consolidamento di misure in questo senso, osserviamo un sovrapporsi di competenze che si completano a vicenda benché le politiche nel settore dell'istruzione e della formazione siano di pertinenza dei singoli Stati membri.

L'analisi della funzione, dello status, delle qualifiche e delle pratiche educative di operatrici e operatori giovanili offrono delle indicazioni che meritano di essere ulteriormente approfondite.

Bibliografia sul *project-based learning*

Adderley, K., Askwin C., and Broadbury P. (1975): Project Methods in Higher Education. SRHE working party on teaching methods: Techniques group. Guildford, Surrey: Society for research into higher education. London.

Al-Balushi, S. M., and Al-Aamri, S. S. (2014): The effect of environmental science projects on students' environmental knowledge and science attitudes. *International Research in Geographical & Environmental Education*, 23 (3), 213-227.

Barrows, H., and Kelson, A. C. (1995): *Problem-Based Learning in Secondary Education and the Problem-Based Learning Institute*, Springfield.

Bell, S. (2010): Project-Based Learning for the 21st. Century: Skills for the Future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategie, Issues and Ideas*, 83 (2) 39-43.

Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M., and Palincsar, A. (1991): Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26 (3), 369-398.

Bereiter, C. and Scardamalia, M. (1993): *Surpassing Ourselves. An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*. Chicago.

Carlin, M., and Clendenin, N. (2019): Celestin Freinet's printing press: Lessons of a 'bourgeois' educator, *Educational Philosophy and Theory*, 51:6, 628-639.

Cicchino, M., I. (2015): Using Game-Based Learning to Foster Critical Thinking in Student Discourse, in: *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning**, 9 (2).

Cregghan, C., and Adair-Cregghan, K. (2015): The positive impact of project-based learning on attendance of an economically disadvantaged student population: A multiyear study, in: *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 9 (2).

Dalton, R. J. (2004): *Democratic Challenges, Democratic Choices. The Erosion of Political Support in Advanced Industrial Democracies*. Oxford.

Darling-Hammond, L. (2008): Conclusion: Creating schools that develop understanding, in L. Darling-Hammond, B. Barron, P. D. Pearson, A. H. Schoenfeld, E. K. Stage, T. D. Zimmerman, G. N. Cervetti, and J. L. Tilson (Eds.), *Powerful learning: What we know about teaching for understanding* (pp. 193-212). San Francisco.

Dewey, J. (1916): Democracy and education, in *The Middle Works*, 9, pp. 1-370.

Dochy, F., Segers, M. Van den Bossche, P. and Gijbels, D. (2003): Effects of problem-based learning: a meta-analysis, in: *Learning and instruction*, 13, 533-568.

Dolci, D. The maieutic approach: The plan of a new educational centre at Partinico. *Prospects* 3, 137–146 (1973). <https://doi.org/10.1007/BF02197421>

Ertmer, P. A., and Simons, K. D. (2006): Jumping the PBL implementation hurdle: Supporting the efforts of K-12 teachers. *Interdisciplinary Journal of Problem Based Learning*, 1 (1), 40- 54.

Fogleman, J., McNeill, K. L., and Krajcik, J. (2011): Examining the effect of teachers' adaptations of a middle school science inquiry-oriented curriculum unit on student learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 48 (2), 149-169.

Geier, R., Blumenfeld, P. C., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Fishman, B., Soloway, E., and Clay-Chambers, J. (2008): Standardized test outcomes for students engaged in inquiry-based science curricula in the context of urban reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 45 (8), 922-939.

Glasgow, N. A. (1997). *New curriculum for new times: A guide to student-centered, problem-based learning*. Thousand Oaks.

Gonçalves Fernandes S. R. (2014): Preparing graduates for professional practice: findings from a case study of Project-based Learning (PBL), in: *Social and Behavioral Sciences* 139 pp. 219-226.

Grant, M. (2002): Getting a grip on project-based learning: Theory, cases and recommendations, in: *Meridian*, December 2002.

Güven, Y. and Duman, H. G. (2007): Project based learning for children with mild mental disabilities. *International Journal of Special Education*, 22 (1), 77-82.

Halvorsen, A., Duke, N. K., Strachan, S. L., and Johnson, C. (2018). Engaging the community with a project-based approach. *Social Education*, 82, 24-29.

Helle, L., Tynjälä P., and Olkinuora, E., (2006): Project-based learning in post-secondary education – theory, practice and rubber sling shots, in: *Higher Education*, 51: 287–314.

Hernández-Ramos, P., and De La Paz, S. (2009): Learning history in middle school by designing multimedia in a project-based learning experience. *Journal of Research on Technology in Education*, 42 (2), 151-173.

Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., and Chinn, C. A. (2007): Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark, *Educational Psychologist*, 42 (2), 99-107.

Hmelo-Silver, C. (2004): Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? In: *Educational Psychology Review*, 16 (3), 234-266.

Kaldi, S., Filippatou, D., and Govaris, C. (2011): Project-based learning in primary schools: Effects on pupils' learning and attitudes. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 39 (1), 35-47.

Kilpatrick, W. H. (1918): The Project Method, in: *Teachers College Record*, 19, pp. 319-335.

Kirschner, P. A., Sweller, J., and Clark, R. E. (2006): Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41 (2), 75-86.

Knoll, M. (1997): The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34 (3), 59-80.
<https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>

Krajcik, J. S., and Blumenfeld, P. (2005): Project-Based Learning, in: R. K. Sawyer (Ed), *The Learning Sciences*, pp. 317-355.

Krajcik, J. S., and Shin, N. (2014): Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences*, 275-297, New York.

Krajcik, J. S., and Mamlok-Naaman, R. (2006). Using driving questions to motivate and sustain student interest in learning science, in: K. Tobin (Ed.), *Teaching and learning science: A Handbook*, pp. 317-327.

Kirschner, P. A., Sweller, J., and Clark, R. E. (2006): Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41 (2), 75-86.

Levin, B., (2015). The development of teachers' beliefs, Chapter 4, in Fives, H., & Gill, M. G. (Eds.). *International handbook of research on teachers' beliefs*. Routledge.

Lima, R., Carvalho, D., Assuncao Flores, M., and van Hattum-Janssen, N. (2007): A case study on project led education in engineering: students' and teachers' perceptions, in: *European Journal of Engineering Education*, 32 (3), 337-347.

Longo A. (2020) An Ecological Maieutics. In: Danilo Dolci. *SpringerBriefs in Education*. Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-51853-0_3.

Milosevic Zupancic, V. (2018): Taxonomy of teaching methods and teaching forms for youth in non-formal education in the National Youth Council of Slovenia, in: *CEPS Journal* 8 (1), 117-137.

Morgan, A. R. (1995). 'Improving student learning in distance education: Theory, research and practice', *European Journal of Psychology of Education* 10 (2), 121-130.

Peterson, B. W. (2012): Uncovering the progressive past: The origins of project-based learning. *UnBoxed: A Journal of Adult Learning in Schools*.

Pecore, J. L. (2015): From Kilpatrick's project method to project-based learning. *International Handbook of Progressive Education*, 155-171.

Ravitch, D. (2000). *Left back: A century of failed school reforms*. New York.

Ravitz, J., and Blazeviski, J. (2014): Assessing the role of online technologies in project-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 8 (1), 65-79.

Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ryan, A. (1995): *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*. New York.

Strobel, J., and van Barneveld, A. (2009): When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3 (1), 44-58.

Summers, E. J., and Dickinson, G. (2012): A longitudinal investigation of project-based instruction and student achievement in high school social studies. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 6 (1), 82-103.

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael.

Veletsianos, G. B., Lin, C., and Russell, G. (2016). Design principles for Thriving in Our Digital World: A high school computer science course. *Journal of Educational Computing Research* 54 (4), 443-461.

* *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning* (Journal online free available)

<https://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/>

LEAP – Learning to Participate

È un progetto sull'*empowerment* dei giovani, la cittadinanza attiva e l'acquisizione di competenze. È un partenariato strategico che coinvolge università e associazioni giovanili che contribuisce a promuovere la partecipazione e la mobilità europea.

