

BRICKS | DALL'ESTERO

Ripensare la scuola con il *Restorative Approach*: l'esperienza di Oslo

a cura di:

**Magda Maria Dabrowska
Cristina Verdenelli**



Restorative Approach, Inclusione, Norvegia

Introduzione

Assenze, conflitti quotidiani, studenti e studentesse che si allontanano progressivamente dalla scuola: sono segnali sempre più diffusi, che interrogano la capacità dei sistemi educativi di rispondere in modo efficace.

Spesso, le risposte messe in campo si concentrano sul controllo del comportamento o sull'introduzione di nuove regole, senza riuscire a incidere sulle cause profonde di queste difficoltà. Il rischio è quello di intervenire su ciò che si vede — l'assenza, il conflitto, il disimpegno — senza interrogarsi su ciò che li genera: una fragilità nelle relazioni, una scarsa connessione tra esperienza scolastica e vita degli studenti e delle studentesse, un senso di appartenenza che fatica a costruirsi.

In questa prospettiva, alcune esperienze educative stanno progressivamente spostando l'attenzione dalla gestione del comportamento alla qualità delle relazioni, riconoscendo che l'apprendimento significativo si sviluppa all'interno di contesti partecipativi e connessi alla comunità.

È in questo quadro che si colloca l'esperienza della **Etterstad Upper Secondary School di Oslo**, un contesto educativo complesso, caratterizzato da una significativa eterogeneità sociale e da elevati tassi di assenza degli studenti. Qui, il *Restorative Approach*¹ rappresenta non un intervento episodico, ma una cornice pedagogica che orienta la vita quotidiana della scuola, con l'obiettivo di costruire, mantenere e riparare le relazioni.

A partire da questo caso, l'articolo esplora in che modo un approccio centrato sulla dimensione relazionale possa contribuire a ripensare le pratiche educative e a sostenere processi di apprendimento più inclusivi e partecipativi.

Il *Restorative Approach*: elementi chiave

Il *Restorative Approach* si configura come una cornice pedagogica centrata sulla qualità delle relazioni, considerate non come un elemento secondario, ma il fondamento dei processi educativi².

Un primo elemento riguarda la centralità della relazione, intesa come qualcosa da costruire, mantenere e, quando necessario, riparare. Il conflitto non è semplicemente un comportamento da correggere, ma un segnale che rimanda a bisogni non soddisfatti.

Un secondo elemento riguarda la dimensione sistemica, che integra una prospettiva proattiva (costruzione del clima) e una reattiva (gestione delle situazioni problematiche).

In questa prospettiva, la qualità delle relazioni si configura come una condizione essenziale per la costruzione di apprendimento significativo³, in quanto consente agli studenti di partecipare attivamente ai processi educativi e di attribuire senso all'esperienza scolastica.

Un ulteriore elemento è il focus sui bisogni sottostanti ai comportamenti, reso visibile attraverso strumenti come il *conflict tree*.

Questo approccio implica un cambiamento nello sguardo educativo: l'intervento non si limita a correggere il comportamento, ma mira a comprenderne le cause.

¹ Belinda Hopkins, *Restorative Approaches to Conflict in Schools: Intervening Early to Prevent Bullying*, London, Jessica Kingsley Publishers, 2013.

² Wachtel, T. (2016). *Defining Restorative*. International Institute for Restorative Practices.

³ OECD (2019). *OECD Learning Compass 2030*.



Figura 1 - *Conflict tree* (albero del conflitto)

Un ruolo centrale è svolto anche dalla comunicazione non violenta. Il modello OFNR⁴ (*Observation, Feelings, Needs, Request* — Osservazione, Sentimenti, Bisogni, Richiesta) consente di strutturare il dialogo in modo consapevole, favorendo ascolto, empatia e responsabilità condivisa.



Figura 2 - Le componenti della comunicazione non violenta

Infine, il *Restorative Approach* ridefinisce il ruolo degli studenti, che diventano soggetti attivi nella costruzione della comunità scolastica.

⁴ Rosenberg, M. B. (2003). *Nonviolent Communication: A Language of Life*. Encinitas: PuddleDancer Press.

Il contesto di Oslo: una scuola complessa

L'esperienza si colloca nella città di Oslo, caratterizzata da una forte eterogeneità sociale e culturale. La scuola è uno spazio in cui convivono lingue, storie personali e identità diverse.



Figura 3 - Rappresentazione della pluralità delle identità

A livello urbano emergono differenze tra i distretti, con una maggiore concentrazione di background migratorio in alcune aree.

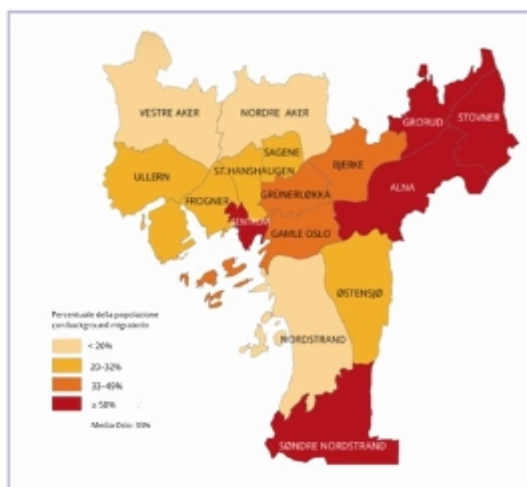


Figura 4 - Distribuzione della popolazione con background migratorio a Oslo

In questo contesto, il *Restorative Approach* si rivela particolarmente efficace nel costruire relazioni e prevenire il conflitto.

Le pratiche restorative nella vita scolastica

Le *Restorative Practices* non si presentano come procedure rigide, ma come pratiche quotidiane diffuse. Un esempio significativo è la *Social Discipline Window*, utilizzata per coinvolgere gli studenti nella gestione delle regole.

Gli studenti riflettono sulle diverse modalità di intervento (fare a, per, con), sviluppando responsabilità e consapevolezza.

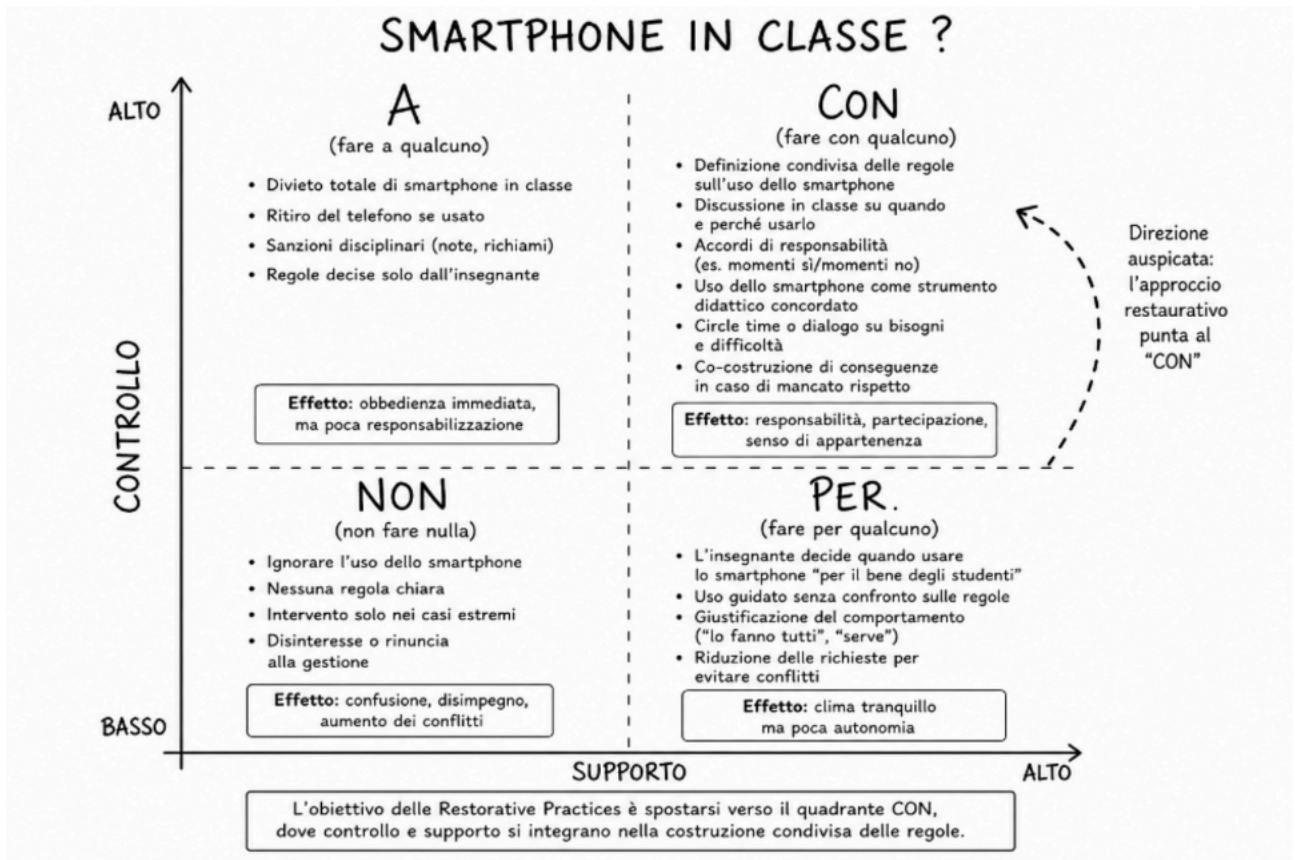


Figura 5 - Applicazione della Social Discipline Window

Un altro strumento utile è il *Golden Circle* (Why–How–What), che consente di leggere le situazioni educative a più livelli.

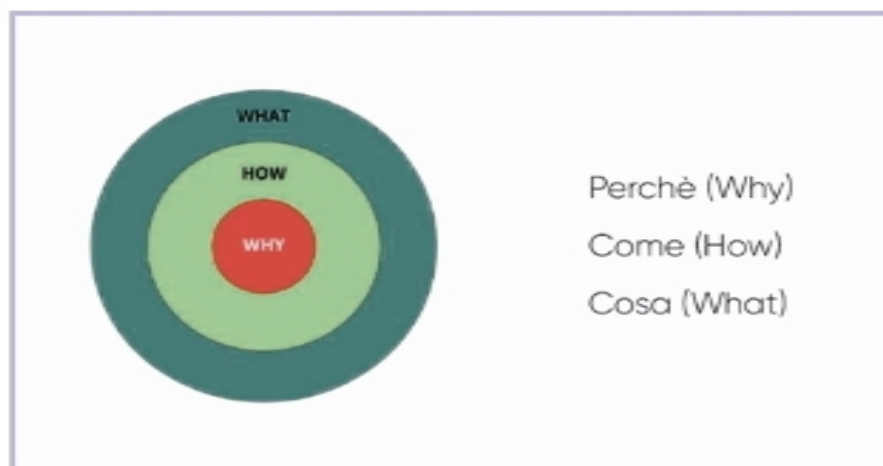


Figura 6 - Modello Golden Circle

Infine, la **ruota delle emozioni di Plutchik** supporta il riconoscimento e la verbalizzazione delle emozioni.



Figura 7 - Ruota delle emozioni (Plutchnik)

Conclusione

L'esperienza di Oslo restituisce l'immagine di una scuola in cui le relazioni non stanno ai margini, ma costituiscono il terreno su cui si costruiscono i processi di apprendimento.

In contesti complessi, il *Restorative Approach* consente di spostare lo sguardo dalla gestione dei comportamenti alla comprensione dei bisogni, aprendo spazi di partecipazione, responsabilità e riconoscimento reciproco.

È in questa attenzione alla dimensione relazionale che si intravede la possibilità di trasformare la scuola: non attraverso interventi episodici, ma mediante pratiche quotidiane capaci di generare appartenenza, sostenere l'apprendimento e dare senso all'esperienza educativa.



Magda Maria Dabrowska

magdamaria.dabrowska@scuola.istruzione.it

Istituto Comprensivo "E. Fermi" di Macerata, Università degli Studi di Macerata. Équipe Formativa Territoriale Marche.

Dottore di ricerca in ambito educativo, è docente a contratto nei percorsi TFA presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata, dove ha svolto anche attività di tutorato accademico nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria negli anni accademici 2023/2024 e 2024/2025. Ha maturato esperienze di formazione in contesti educativi internazionali attraverso attività di job shadowing ed è componente dell'Équipe Formativa Territoriale. Si occupa di inclusione scolastica e innovazione didattica e ha ricevuto riconoscimenti internazionali per le sue attività nell'ambito dell'inclusione



Cristina Verdenelli

cristina.verdenelli@scuola.istruzione.it

Liceo Artistico "Cantalamessa" di Macerata. Università degli Studi di Macerata.

Laureata in Lingue e Letterature straniere, è docente di lingua e cultura inglese presso il Liceo Artistico "Cantalamessa" di Macerata e docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata. Svolge attività di formazione docenti, in particolare nell'ambito della metodologia CLIL, e ha partecipato a iniziative di orientamento e tutoraggio per le STEM e il multilinguismo. Ha maturato esperienza nella formazione linguistica dei docenti (livelli B1 e B2 del QCER) nella provincia di Macerata, nell'ambito della formazione di rete Ambito 0007.