



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

INSEGNAMENTO ED APPRENDIMENTO DELLA LINGUA INGLESE

Analisi di caso e confronto tra realtà scolastica finlandese e italiana

Relatrice
Benedetta Garofolin

Laureanda
Giulia Zilio

Matricola: 1169114

Anno accademico: 2022/2023

INDICE

Introduzione	5
CAPITOLO 1. MOTIVAZIONE DELL'ESPERIENZA DI RICERCA IN FINLANDIA: DEFINIZIONE DEGLI OBIETTIVI	7
1.1. INDAGINE: LE DOMANDE DI RICERCA.....	9
1.2. STRUMENTI OSSERVATIVI E METODO: LA METODOLOGIA DI RICERCA APPLICATA.....	10
1.2.1. Check list di osservazione degli aspetti strutturali degli ambienti scolastici....	11
1.2.2. Griglia osservativa di una lezione	12
1.2.3. Intervista a docenti di lingua inglese	13
1.2.4. Questionario rivolto a docenti di lingua inglese.....	14
1.2.5. Diario di bordo.....	15
CAPITOLO 2. ESPLORAZIONE DELLE PECULIARITÀ: IL SISTEMA SCOLASTICO FINLANDESE IN DETTAGLIO.....	17
2.1. CARATTERISTICHE DELLE SCUOLE FINLANDESI	19
2.1.1. Ordini di scuola	19
2.1.2. Istruzione gratuita	21
2.1.3. L'ambiente di apprendimento.....	22
2.1.4. Il calendario scolastico.....	23
2.1.5. Materie scolastiche	23
2.1.6. Integrazione e dialogo tra le materie.....	24
2.1.7. Giornate scolastiche brevi.....	25
2.1.8. Valutazione	26
2.1.9. Insegnamento del finlandese e svedese come L2.....	28
CAPITOLO 3. SOTTO LALENTE: ANALISI DELLE SCUOLE TRAMITE IL MODELLO DELLE CINQUE AREE	29
3.1. RITAHARJU KOULU	29
3.1.1. Area strutturale.....	29
3.1.2. Area dell'organizzazione e della comunicazione interna	31
3.1.3. Area del raccordo e della comunicazione con l'esterno.....	32
3.1.4. Area progettuale, curricolare, disciplinare e didattica	32
3.1.5. Area dell'educabilità inclusiva	34
3.2. HIUKKAVAARA KOULU.....	34

3.2.1. Area strutturale.....	34
3.2.2. Area dell'organizzazione e della comunicazione interna	37
3.2.3. Area del raccordo e della comunicazione con l'esterno.....	38
3.2.4. Area progettuale, curricolare, disciplinare e didattica	38
3.2.5. Area dell'educabilità inclusiva	39
3.3. OULU INTERNATIONAL SCHOOL	40
3.3.1. Area strutturale.....	40
3.3.2. Area dell'organizzazione e della comunicazione interna	42
3.3.3. Area del raccordo e della comunicazione con l'esterno.....	43
3.3.4. Area progettuale, curricolare, disciplinare e didattica	45
3.3.5. Area dell'educabilità inclusiva	49
CAPITOLO 4. METODOLOGIE OSSERVATE NELL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA INGLESE	52
4.1. WARM UP.....	52
Attività osservate alla scuola Ritaharju	56
Attività osservate alla scuola Hiukkavaara.....	58
Attività osservate alla scuola internazionale OIS	61
4.2. INSEGNAMENTO DELLA PRONUNCIA E INTRODUZIONE DEI FONEMI.....	65
4.2.1. Fonologia e apprendimento linguistico	65
4.2.2. Caratteristiche linguistiche: confronto tra inglese, finlandese e italiano.....	68
Attività osservate alla scuola Ritaharju	72
Attività osservate alla scuola Hiukkavaara.....	74
Metodo di insegnamento Jolly Phonics osservato alla OIS	76
4.3. L'ARRICCHIMENTO DEL LESSICO: L'INTRODUZIONE DI NUOVI VOCABOLI	81
Attività osservate alla scuola Ritaharju	85
Attività osservate alla scuola Hiukkavaara.....	90
Attività osservate alla scuola internazionale OIS	93
4.4. RIFLESSIONE SULLA LINGUA: GRAMMATICA MORFOSINTATTICA.....	95
Attività osservate alla scuola Ritaharju	99
Attività osservate alla scuola Hiukkavaara.....	101
Attività osservate alla scuola internazionale OIS	103
4.5. LISTENING.....	105

Attività osservate alla scuola Ritaharju	108
Attività osservate alla scuola Hiukkavaara.....	109
Attività osservate alla scuola internazionale OIS	110
4.6. SPEAKING.....	110
Attività osservate alla scuola Ritaharju	113
Attività osservate alla scuola Hiukkavaara.....	114
4.7. READING.....	115
Attività osservate alla scuola Ritaharju	119
Attività osservate alla scuola Hiukkavaara.....	120
Attività osservate alla scuola internazionale OIS	122
4. 8. WRITING	125
Attività osservate alla scuola Ritaharju	127
Attività osservate alla scuola Hiukkavaara.....	128
Attività osservate alla scuola internazionale OIS	129
4.9. STORYTELLING.....	130
Attività osservate alla scuola Ritaharju	133
Attività osservate alla scuola Hiukkavaara.....	134
Attività osservate alla scuola internazionale OIS	135
4. 10. CLIL: CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING	135
Attività osservate alla scuola Ritaharju	138
Attività osservate alla scuola Hiukkavaara.....	139
Attività osservate alla scuola internazionale OIS	141
4. 11. WRAP UP	141
Attività osservate alla scuola Ritaharju	143
Attività osservate alla scuola Hiukkavaara.....	143
Attività osservate alla scuola internazionale OIS	144
CAP. 5. ANALISI DELLE STRATEGIE UTILIZZATE E CONFRONTO CON LA REALTÀ SCOLASTICA ITALIANA.....	145
5.1. Eurydice.....	145
5.2. QCER	149
5.3. Indicazioni Nazionali	149
5.4. Normativa vigente in Finlandia	151
5.5. Esiti del questionario.....	154

CONCLUSIONE	161
BIBLIOGRAFIA	168
SITOGRAFIA	172
Sitografia scolastica: Ritaharju Koulu	177
Sitografia scolastica: Hiukkavaara Koulu	178
Sitografia scolastica: Oulu International School.....	179
ALLEGATI	181
Allegato 1	181
Allegato 2	186
Allegato 3	191
Allegato 4	193
Allegato 5	196
Allegato 6	198
Allegato 7	203
Allegato 8	209
Allegato 9	213
Allegato 10	217
Allegato 11	221

Introduzione

Il presente elaborato si pone l'obiettivo di indagare e comprendere le principali strategie utilizzate nelle scuole primarie finlandesi per l'insegnamento della lingua inglese, con l'intento di valutare la loro adattabilità e applicabilità nel contesto italiano. Tale tesi è suddivisa in cinque capitoli, ciascuno dei quali approfondisce aspetti teorici e pratiche didattiche osservate durante la ricerca condotta nella città di Oulu, in Finlandia.

Nel primo capitolo si descrive la motivazione alla base dell'esperienza di ricerca in Finlandia, definendo gli obiettivi dell'indagine e le domande di ricerca che si intende rispondere analizzando gli strumenti d'osservazione e metodologia impiegati per perseguire tali fini.

Il secondo capitolo si apre con un'esplorazione delle peculiarità del sistema scolastico finlandese, in questa sezione vengono presentate dettagliatamente le caratteristiche delle scuole, compresi gli ordini di scuola, le peculiarità tra cui la gratuità dell'istruzione, la strutturazione dell'ambiente di apprendimento, il calendario scolastico, le materie scolastiche, l'interazione e il dialogo tra di esse, le giornate scolastiche brevi e i metodi di valutazione. Questo approfondimento fornisce una solida base per comprendere appieno il contesto educativo finlandese e le sue specificità.

Il terzo capitolo prevede l'analisi delle tre scuole oggetto di osservazione: Ritaharju koulu, Hiukkavaara koulu, Oulu International school. Per svolgere tale analisi è stato adottato il modello delle 5 aree proposto da Tonegato (2017) il quale ha permesso di cogliere l'organizzazione dell'area strutturale, area dell'organizzazione e della comunicazione interna, area del raccordo e della comunicazione con l'esterno, area progettuale, curricolare, disciplinare e didattica, area dell'educabilità inclusiva di ciascuna scuola.

Nel quarto capitolo sono delineate le metodologie osservate nell'insegnamento della lingua inglese in ciascuna delle scuole oggetto di ricerca. Per ogni aspetto preso in considerazione è stata fornita un'introduzione teorica seguita da una descrizione dettagliata delle attività osservate. Questo capitolo copre varie fasi dell'insegnamento, tra cui il *warm-up*, l'insegnamento della pronuncia e dei fonemi, l'arricchimento lessicale, la riflessione sulla lingua e la grammatica, lo sviluppo delle quattro abilità linguistiche (*listening, speaking, reading, writing*),

l'approfondimento su *storytelling* e CLIL, e la conclusione della lezione tramite attività di *wrap-up*.

Nel quinto capitolo è presentata l'analisi ed il confronto delle strategie di insegnamento osservate e delineate nel capitolo precedente. Questo confronto è stato esteso alla realtà scolastica italiana attraverso un'analisi basata su documenti di riferimento sia a livello europeo, come Eurydice e il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER), che a livello nazionale, tra cui le Indicazioni Nazionali in Italia e il *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* in Finlandia. Sono stati poi presentati gli esiti del questionario somministrato ai docenti delle scuole coinvolte nella ricerca in Finlandia e ad alcune docenti italiane per permettere un ulteriore confronto sull'insegnamento della lingua inglese.

Per concludere sono stati considerati i dati emersi dalle osservazioni condotte nelle scuole finlandesi, dal questionario e dalle conoscenze teoriche acquisite nel corso della ricerca e sono state sviluppate riflessioni in merito all'insegnamento della lingua inglese considerando sia il contesto finlandese che quello italiano.

CAPITOLO 1. MOTIVAZIONE DELL'ESPERIENZA DI RICERCA IN FINLANDIA: DEFINIZIONE DEGLI OBIETTIVI

Il progetto di tesi rappresenta la conclusione della mia esperienza universitaria e l'ingresso nella professione docente, tale ruolo assume la connotazione di una "professionalità estesa" (Sternhouse, 1977, p.177) poiché richiede ai docenti di perseguire il proprio sviluppo professionale in ottica di formazione continua.

In linea con questa prospettiva, il fare ricerca rappresenta "un modo per approcciare la professione stessa, un'azione professionale", infatti l'atto di condurre una ricerca si configura come un approccio intrinseco all'attività dei docenti incarnando un'espressione tangibile del loro ruolo (Benvenuto, 2018, p. 14).

Secondo Felisatti (2013), il percorso di crescita professionale del docente si materializza attraverso una riflessione ampia, improntata alla costante ricerca di un cambiamento che contribuisca all'ottimizzazione della qualità dell'educazione offerta.

Emerge pertanto una sinergia tra la ricerca sul campo e l'innovazione didattica. Questi due aspetti hanno guidato la mia esperienza di ricerca all'estero, che mi ha permesso di spingermi oltre i limiti delle realtà scolastiche italiane esplorate durante l'attività di tirocinio e le esperienze lavorative, al fine di analizzare e sviluppare una comprensione dei fatti educativi in particolare relativi all'apprendimento della lingua inglese.

La scelta di svolgere la ricerca in Finlandia deriva da diverse motivazioni intrinseche alla reputazione internazionale dell'approccio educativo finlandese. Tale sistema è ampiamente riconosciuto come uno dei più avanzati e innovativi a livello globale, ciò è spesso associato a metodologie innovative, un approccio pragmatico all'apprendimento e un alto livello di competenza linguistica tra gli studenti.

Questo dato è confermato dallo studio globale EF EPI (EF *English Proficiency Index*) condotto dall'organizzazione *Education First* (EF), il quale si prefigge di valutare le competenze linguistiche nelle varie abilità coinvolte (lettura, scrittura,

comprensione orale e conversazione) degli adulti in diverse nazioni con l'obiettivo di misurare il livello di conoscenza della lingua inglese. Dall'analisi dei dati del 2022 emerge che la Finlandia si colloca al livello "Very high proficiency" (competenza molto alta), raggiungendo l'ottavo posto a livello mondiale ed europeo (Figura 1).

Al contrario, l'Italia occupa la trentaduesima posizione.

Oltre a queste ragioni, la mia scelta di esplorare la realtà educativa finlandese è guidata dal desiderio di confrontare le pratiche di insegnamento e l'approccio all'apprendimento della lingua inglese con il contesto italiano. Questo

confronto mi ha consentito di trarre conclusioni più complete sull'efficacia delle diverse metodologie e strategie pedagogiche, fornendo un'ampia prospettiva che può influenzare positivamente la mia pratica educativa futura.

Ho effettuato uno studio di caso in tre scuole primarie finlandesi, questo metodo di ricerca mi ha consentito di analizzare e comprendere le pratiche didattiche attuate dalle insegnanti di lingua inglese e di documentarne le caratteristiche più rilevanti.

Tale metodologia ha comportato la raccolta di dati e informazioni direttamente sul campo, attraverso un soggiorno di un mese nella città di Oulu.



Figura 1. EF English Proficiency Index, 2022 pp. 10

La natura del mio approccio analitico è stata comparativa, poiché l'obiettivo era individuare sia punti comuni che varianti all'interno delle diverse realtà educative prese in esame.

Si è trattato di un disegno comparativo di casi, *multiple- case replication design* (Benvenuto, 2018) in cui ho comparato diverse realtà scolastiche focalizzandomi sui differenti metodi didattici cercando di verificarne l'efficacia e la possibile replicazione.

Secondo Benvenuto (2018) è cruciale, sebbene ci si concentri su aspetti specifici da esaminare, adottare strumenti e metodologie che rispettino le particolarità dei contesti e degli ambiti presi in esame.

Durante questo processo ho operato su diversi fronti, ho affrontato sia l'aspetto operativo che ha richiesto la strutturazione del piano di ricerca, degli strumenti d'indagine e il loro utilizzo, sia l'aspetto riflessivo, che mi ha permesso di accrescere la consapevolezza in merito alle pratiche osservate e condurre una metariflessione in quanto docente in formazione.

Nel contesto di questo percorso "la ricerca diventa stile di pensiero operativo e di lavoro, indagine e ricerca continua per capire, interpretare e intervenire su fatti educativi" (Benvenuto, 2018, p. 23), infatti questo approccio mi ha permesso di adottare un atteggiamento riflessivo e critico nei confronti dei risultati emersi dalla ricerca.

1.1. INDAGINE: LE DOMANDE DI RICERCA

L'impulso che ha guidato la mia decisione di intraprendere questa esperienza di ricerca è stato quello di indagare in modo approfondito l'approccio finlandese alla didattica della lingua inglese nelle scuole primarie, concentrandomi in particolare su strategie pedagogiche, materiali didattici e metodologie adottate per valutare l'applicabilità in contesto italiano identificando sfide e potenziali vantaggi.

Infatti questa esperienza all'estero mi ha permesso di confrontare le strategie e gli approcci con quelli adottati in contesti educativi italiani, evidenziando le possibili buone pratiche da adottare anche in Italia.

La domanda che ha mosso la mia ricerca è "Quali sono le principali strategie pedagogiche adottate nelle scuole primarie finlandesi per l'insegnamento della lingua inglese? È possibile adattare e applicare con successo le strategie osservate nel contesto italiano?".

Le mie aspettative erano di osservare gli alunni maggiormente coinvolti nel processo di apprendimento, prevedendo che le lezioni si caratterizzassero per una minore enfasi sulle tradizionali lezioni frontali e spiegazioni ex cathedra della grammatica incentrata sulla mera ripetizione e copiatura di vocaboli come spesso accade nel contesto italiano.

Nell'ambito educativo, così come in quello medico, si mira a condurre studi e ricerche che, partendo da dati concreti sulle condizioni iniziali, possano offrire prove empiriche sull'efficacia di metodi o interventi didattici ed educativi. Questo parallelismo con il campo medico sottolinea che la certezza dei risultati è influenzata dalla complessità delle situazioni, delle condizioni e delle peculiarità dei gruppi coinvolti (Benvenuto, 2018).

Desidero pertanto dichiarare le condizioni e le restrizioni che hanno caratterizzato la mia ricerca. È opportuno sottolineare che il periodo dell'esperienza è stato circoscritto e il numero di scuole prese in esame è stato limitato a tre. Questa scelta è stata dettata dalla volontà di sviluppare una comprensione attenta degli insegnanti coinvolti e delle strategie adottate, considerando la necessità di approfondire ciascun contesto educativo in modo accurato.

1.2. STRUMENTI OSSERVATIVI E METODO: LA METODOLOGIA DI RICERCA APPLICATA

L'atto di osservare va oltre la mera percezione visiva, poiché implica uno sguardo attentamente diretto, rimanda infatti ad un uso intenzionale della vista, rappresenta un'azione volitiva che mira a raccogliere ulteriori dettagli al di là di quelli già individuati o a registrare con maggiore precisione gli elementi di un evento specifico (Rizzo, Salmaso, 2009).

Al fine di agevolare la mia indagine, ho sviluppato degli strumenti di osservazione che mi hanno consentito di acquisire una comprensione

dettagliata dell'intera dinamica scolastica. Attraverso tali strumenti, ho catturato sia l'aspetto strutturale e organizzativo delle scuole, che ho esaminato accuratamente, sia le dimensioni curricolari, progettuali, disciplinari e didattiche che contribuiscono alla sua complessa articolazione.

Nel corso della mia ricerca, ho fatto ricorso a una serie di strumenti accuratamente strutturati per raccogliere e analizzare dati significativi. Ho utilizzato una *check list* di osservazione focalizzata sugli aspetti strutturali degli ambienti scolastici, consentendomi di esaminare con precisione l'organizzazione degli spazi educativi. Per una valutazione sistematica e approfondita delle diverse sfaccettature dell'attività didattica, ho impiegato una griglia di osservazione delle lezioni. Attraverso interviste condotte con docenti di lingua inglese presso le scuole ospitanti, ho raccolto preziose percezioni ed esperienze relative all'insegnamento della lingua.

Inoltre ho somministrato un questionario al fine di confrontare le opinioni di insegnanti provenienti dalla Finlandia e dall'Italia, in relazione al loro approccio didattico.

Infine, ho compilato quotidianamente un diario di bordo per documentare in modo più informale, ma altrettanto dettagliato, le osservazioni giornaliere.

Ritengo opportuno sottolineare che tali strumenti sono stati adattati alle specifiche esigenze emerse dal contesto di osservazione.

1.2.1. Check list di osservazione degli aspetti strutturali degli ambienti scolastici

La configurazione degli edifici scolastici riveste un'importanza significativa in relazione alla distribuzione all'interno dell'ambiente urbano, nonché alle peculiarità strutturali e funzionali, contribuendo a delineare uno "spazio pedagogico territoriale" (Tonegato, 2017, p. 2).

Attraverso l'adozione della *check list* (Allegato 1), ho sondato in dettaglio gli elementi strutturali distintivi delle varie istituzioni scolastiche, esaminando con attenzione aspetti quali l'accessibilità, la sicurezza e le risorse tecnologiche, riconoscendo la rilevanza che rivestono all'interno del contesto scolastico.

Ho proceduto all'analisi dell'ambiente esterno, riconoscendo il suo possibile impatto significativo in relazione all'*outdoor education*.

Nell'approfondire la mia indagine, ho prestato particolare attenzione agli spazi interni, concentrandomi sulla configurazione delle aule e sull'arredamento esistente.

L'inclusione di un'aula specificamente destinata all'insegnamento della lingua inglese ha rappresentato uno dei punti esaminati tramite la *check list*, questo perché ho voluto appositamente esplorare le eventuali discrepanze e peculiarità che potessero emergere rispetto alle altre aule presenti nell'ambiente scolastico.

Inoltre, ho esaminato gli elementi linguistici associati al concetto di "*linguistic landscape*" (Gorter, 2015), al fine di analizzare come le diverse lingue siano utilizzate e visivamente presenti all'interno dell'ambiente scolastico.

1.2.2. Griglia osservativa di una lezione

Per guidare l'osservazione delle lezioni ho predisposto una griglia osservativa (Cisotto, 2011; Calvani, 2011), mezzo attraverso il quale è possibile esaminare con obiettività i molteplici aspetti di una lezione per valutarne l'efficacia attraverso diversi indicatori, i quali vengono indicati mediante l'assegnazione di un livello di presenza, espresso attraverso un segno "X" (Allegato 2).

Tale approccio si è rivelato di notevole utilità nell'analisi dettagliata e nell'individuazione dei punti di forza e delle possibili aree di miglioramento delle dinamiche didattiche in aula.

Nella sezione iniziale dello strumento, ho previsto un'apposita area in cui è possibile inserire dettagli riguardanti l'istituzione scolastica, la data dell'osservazione, l'insegnante e la classe coinvolta.

La griglia, successivamente, è strutturata seguendo le fasi della lezione: la fase di introduzione (*warm-up*), la fase di sviluppo della conoscenza, la fase di elaborazione cognitiva e la fase conclusiva di sintesi (*wrap-up*). Per ciascuna di queste fasi, ho identificato specifici indicatori da osservare e valutare.

In aggiunta, ho incluso l'analisi del comportamento dell'insegnante al fine di osservare l'approccio didattico proposto e l'utilizzo della lingua inglese, attraverso il fenomeno del *code mixing* e del *code switching*.

Successivamente, ho applicato gli stessi parametri per analizzare il comportamento degli studenti. Come conclusione, ho riservato uno spazio apposito per annotare i *format*, le strategie, le tecniche e i materiali didattici impiegati durante l'intera lezione.

1.2.3. Intervista a docenti di lingua inglese

Al fine di cogliere la complessità sistemica all'interno delle comunità scolastiche finlandesi, ho elaborato un'intervista strutturata che è stata condotta con le docenti ospitanti. Questa intervista è stata preparata con l'inclusione di domande che riguardano diverse sfaccettature del contesto, comprese l'area strutturale, progettuale, curricolare, disciplinare e didattica. Sono state inoltre affrontate tematiche relative all'educabilità inclusiva, all'organizzazione e alla comunicazione interna, nonché al raccordo e alla comunicazione con l'ambiente esterno (Tonegato, 2017).

L'intervista (Allegato 3) ha contemplato una serie di domande finalizzate a indagare la biografia personale delle docenti al fine di acquisire informazioni dettagliate riguardo alla loro lingua materna, al percorso formativo intrapreso e alle classi in cui svolgono la loro attività didattica.

Le domande pertinenti all'analisi strutturale mi hanno consentito di ottenere una comprensione approfondita degli ambienti presenti nelle scuole ospitanti. Ciò è stato compiuto con l'obiettivo di approfondire quanto messo in luce dalla ricerca di D'Alonso (2004), vale a dire che l'insieme delle strutture che definiscono l'ambiente in cui gli studenti intraprendono il percorso di apprendimento influisce in modo significativo sull'esito di un'iniziativa formativa.

Per quanto concerne l'area curricolare, progettuale, disciplinare e didattica, ho indagato la progettazione a livello personale, individuando metodologie, tecnologie, materiali didattici e modalità di valutazione adottate.

In merito all'area dell'educabilità inclusiva ho analizzato la predisposizione di percorsi di personalizzazione degli interventi educativi e didattici, analizzando le modalità attuate in favore dell'inclusione e coinvolgimento di tutti gli alunni.

Circa l'area dell'organizzazione e della comunicazione interna ho voluto esaminare i momenti di confronto fra il *team* di colleghi, l'obiettivo di tale indagine era comprendere in che modo avvengono gli scambi di idee e informazioni tra i membri del personale scolastico e identificare le tematiche e i contenuti che caratterizzano tali incontri.

Rispetto all'area del raccordo e della comunicazione con l'esterno ho indagato le strategie che favoriscono il coinvolgimento delle famiglie nella vita scolastica. Le interviste sono state condotte personalmente nel corso del mio periodo di permanenza all'estero. Tali interviste si sono svolte in lingua inglese e ho provveduto alla registrazione al fine di effettuare un'analisi successiva.

È essenziale considerare, che nonostante avessi a disposizione l'elenco delle domande da presentare, "una domanda non è mai la stessa se formulata a persone diverse" in quanto esse possono interpretarla in modi differenti (Lazarsfeld, 1935, pp. 26 - 38).

Tuttavia, la conduzione di un'intervista con i docenti ospitanti in Finlandia mi ha consentito di acquisire una prospettiva approfondita. Gli insegnanti, infatti, hanno condotto una riflessione autonoma sulle proprie pratiche, basandosi sulla loro esperienza e hanno condiviso dettagli riguardanti le metodologie didattiche adottate, compresi l'uso di libri di testo e materiali digitali.

1.2.4. Questionario rivolto a docenti di lingua inglese

Ho predisposto, attraverso la piattaforma *Google* moduli, un questionario rivolto ad insegnanti di lingua inglese di scuola primaria, il quale è stato destinato alle docenti di scuole finlandesi ed italiane attraverso la comunicazione con le segreterie delle scuole.

L'obiettivo di questo strumento era quello di sondare e analizzare l'approccio adottato dalle insegnanti nei confronti dell'insegnamento della lingua inglese.

Il questionario (Allegato 4) costituisce uno strumento ad alta strutturazione, il quale mi ha garantito ridotta probabilità di generare distorsioni durante il

processo di raccolta ed analisi dei dati, in quanto privo ambiguità interpretative (Benvenuto, 2018).

Le domande predisposte hanno un'interpretazione univoca, sono dirette, formulate per iscritto per riuscire a conoscere opinioni e atteggiamenti (Coggi, Ricchardi, 2005), ciò ha rappresentato un vantaggio in quanto ha assicurato l'attendibilità dei dati e la possibilità di coinvolgere un campione più ampio. Tuttavia la strutturazione oggettiva e rigida potrebbe aver potenzialmente costituito un limite nelle risposte ottenute.

Il questionario ha previsto risposte dicotomiche e a scelta multipla per un totale di 20 *item*, al termine è stato previsto uno spazio in cui gli insegnanti avevano l'opportunità di lasciare eventuali osservazioni e suggerimenti.

I primi *item* riguardano informazioni biografiche dei rispondenti, in merito alla lingua materna delle docenti e la durata dell'esperienza lavorativa.

In seguito, il questionario pone un'attenzione specifica sull'approccio utilizzato nell'insegnamento della lingua inglese, richiedendo informazioni dettagliate riguardo alla pratica didattica. In particolare, si investiga a quale delle competenze linguistiche (lessico, fonetica, semantica, grammatica, ortografia, sintassi) l'insegnante dedica principalmente l'attenzione durante le sessioni di insegnamento, oltre a indagare sulle abilità principali che le attività didattiche mirano a sviluppare.

Un punto interessante riguarda la lingua utilizzata nelle lezioni: è stato analizzato se l'insegnante predilige l'utilizzo della lingua inglese, della lingua di stato o di entrambe.

Infine ai rispondenti è richiesto di identificare in maniera specifica gli approcci e i metodi, gli strumenti didattici che predominano nella loro pratica d'insegnamento della lingua inglese.

1.2.5. Diario di bordo

Il diario di bordo è stato impiegato per condurre attività esplorative tese alla raccolta dei dati, ha costituito un'azione quotidiana consistente nella presa di appunti, registrazione e annotazione in linguaggio spontaneo. Questo

strumento, redatto in itinere, registrando giorno per giorno l'esperienza vissuta mi ha fornito l'opportunità di documentare e riflettere su quanto osservato.

La struttura del diario, personalmente elaborato, comprendeva voci specifiche su cui condurre riflessioni e, in quanto "compagno di viaggio" (Benvenuto, 2018, p. 237), ho incluso ulteriori annotazioni libere non necessariamente rispondenti alle domande predefinite.

Nell'intestazione del diario (Allegato 5), ho organizzato una tabella dedicata all'annotazione dei seguenti dettagli: scuola oggetto dell'osservazione, data, orario e nominativo dell'insegnante coinvolto nell'attività di osservazione.

Ho riservato un'apposita sezione per le riflessioni anticipatorie, all'interno della quale ho registrato le considerazioni relative alle modalità e agli strumenti di documentazione da adottare, nonché eventuali questioni aperte.

La fase centrale del diario di bordo è focalizzata sulla presentazione dettagliata delle attività condotte in classe, con particolare riferimento al *format* adottato dall'insegnante, alle strategie e alle tecniche didattiche utilizzate, oltre che ai materiali impiegati. Ho pertanto elaborato una serie di domande guida al fine di orientare la mia attenzione durante l'osservazione, ad esempio ho posto l'accento su come l'insegnante introduce nuovi vocaboli, come affina la pronuncia e come gestisce la diversità linguistica all'interno della classe, tenendo conto dei vari livelli di competenza. Infine, ho istituito uno spazio riservato a considerazioni e riflessioni conclusive, riguardanti gli aspetti più rilevanti dell'esperienza osservata, eventuali quesiti sorti e la potenziale adattabilità delle strategie didattiche osservate.

L'impiego di strumenti di osservazione appositamente strutturati per gli obiettivi prefissati si è rivelato essenziale per condurre una valutazione accurata del contesto. Al fine di comprenderlo appieno e di effettuare una riflessione dettagliata sulle varie pratiche didattiche riscontrate, è stato cruciale esaminare le caratteristiche dell'istituzione scolastica in Finlandia. Pertanto, nel capitolo seguente sarà presentata un'analisi approfondita del contesto finlandese, focalizzata sulla struttura degli ordini di scuola e sulle peculiarità come la gratuità, l'organizzazione degli spazi di apprendimento, il calendario scolastico, le materie, le giornate brevi e il sistema di valutazione.

CAPITOLO 2. ESPLORAZIONE DELLE PECULIARITÀ: IL SISTEMA SCOLASTICO FINLANDESE IN DETTAGLIO

Prima di delineare in dettaglio le caratteristiche osservate nelle realtà scolastiche, ritengo opportuno compiere un'analisi preliminare sul contesto educativo finlandese. Questa panoramica iniziale si propone di fornire un quadro generale in modo da contestualizzare le osservazioni e le strategie pedagogiche che saranno esaminate successivamente. L'approfondimento delle peculiarità dell'insegnamento finlandese sarà fondamentale per una comprensione più approfondita delle dinamiche educative emerse durante il mio tirocinio all'estero.

Attualmente, il panorama educativo finlandese ospita una rete composta da 2.210 istituti scolastici comprensivi, che accolgono nel loro complesso un totale di 555.000 alunni, come documentato dai dati del 2022 forniti dalla *Finnish National Agency for Education* (EDUFI).

La dimensione media di ciascuna scuola è di circa 250 alunni, ciò evidenzia l'attenzione per una formazione più personalizzata e individualizzata.

È rilevante notare che l'obbligo di istruzione è stato introdotto in Finlandia fin dal 1921, riflettendo l'importanza attribuita all'educazione di base nella società. Un ulteriore elemento distintivo del sistema è la fornitura gratuita dei pasti scolastici, iniziata sin dal 1948, promuovendo l'accesso all'educazione e il benessere degli studenti.

Dal punto di vista linguistico, il paese si caratterizza per l'uso di due lingue ufficiali: il finlandese e lo svedese. La maggioranza delle scuole (90%) utilizza il finlandese come lingua di insegnamento, mentre il restante 10% adotta lo svedese. Questa diversificazione linguistica contribuisce a sostenere l'identità culturale e linguistica della nazione.

In Finlandia, l'offerta educativa è governata da una combinazione di regolamenti, direttive informative, con un notevole grado di autonomia a livello locale. Uno dei regolamenti centrali che delinea l'ambito educativo è il curriculum nazionale di base, *National core curriculum for basic education*, emanato dal Consiglio dell'Istruzione, il quale fornisce una direzione e una base

comune per rinnovare l'educazione e l'istruzione scolastica. Esso è stato introdotto per i gradi 1-6 in tutte le scuole a partire dal 1° agosto 2016.

Il curriculum di base nazionale è composto principalmente dagli obiettivi e dai contenuti descritti per diverse materie, l'obiettivo sotteso è quello di instaurare una riforma nella cultura scolastica e nella pedagogia, volta a elevare la qualità dell'intero processo di apprendimento e a potenziare i risultati ottenuti nell'ambito dell'apprendimento stesso. Quest'ultimo, sebbene fornisca una base uniforme per i programmi locali migliorando così l'uguaglianza nell'istruzione in tutto il Paese, consente ampi margini di adattamento a livello locale.

Infatti la responsabilità dell'organizzazione dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria inferiore è attribuita ai comuni. Questi enti godono di un notevole grado di autonomia e sono abilitati a prendere decisioni indipendenti in merito alla configurazione dell'offerta educativa nel loro territorio, a condizione che si attengano alle disposizioni normative vigenti.

La definizione più dettagliata dell'istruzione e delle attività didattiche è pertanto affidata ai curricula sviluppati a livello comunale e scolastico. Tali documenti tengono in considerazione le specifiche esigenze e prospettive locali, contribuendo così a plasmare il contesto educativo in accordo con le peculiarità del territorio. Pertanto, le singole scuole e gli insegnanti godono di una notevole libertà nella progettazione dei propri piani di studio e delle attività didattiche.

Il pilastro primario per garantire la qualità è costituito dall'autovalutazione condotta dalle istituzioni educative stesse, mentre la vigilanza esterna, sotto forma di ispezioni scolastiche, è molto limitata. Questo meccanismo assicura un monitoraggio interno accurato, che mira a migliorare costantemente la qualità dell'istruzione fornita.

In generale, il sistema scolastico finlandese è caratterizzato da un approccio equo, gratuito e inclusivo, con un'enfasi sulla responsabilità individuale dello studente per il proprio apprendimento infatti i docenti hanno un ruolo importante nel fornire un ambiente di apprendimento stimolante e favorire l'autonomia degli studenti. Questo approccio ha contribuito a rendere il sistema educativo finlandese uno dei più apprezzati e di successo a livello internazionale.

2.1. CARATTERISTICHE DELLE SCUOLE FINLANDESI

2.1.1. Ordini di scuola

All'interno del panorama educativo, la divisione in ordini scolastici costituisce un pilastro fondamentale volto a organizzare e strutturare l'esperienza formativa in segmenti sequenziali e coerenti.

In questo paragrafo, presenterò come l'istruzione finlandese è articolata in ordini scolastici, analizzando le peculiarità di ciascun livello e il loro contributo nel plasmare il percorso educativo globale.

Eurydice, una rete che mira a offrire approfondimenti sulle dinamiche organizzative e funzionali dei sistemi educativi europei, costituisce un riferimento importante in questa analisi. Attraverso spiegazioni dettagliate, essa fornisce una visione esaustiva dei contesti educativi nazionali, propone studi comparati focalizzati su tematiche specifiche e mette a disposizione indicatori e statistiche relative all'ambito dell'istruzione.

Alla luce di ciò, è importante sottolineare che il sistema educativo finlandese presenta una suddivisione in diverse fasi educative (Figura 2 e Figura 3), ognuna delle quali contribuisce in modo significativo alla formazione degli studenti.

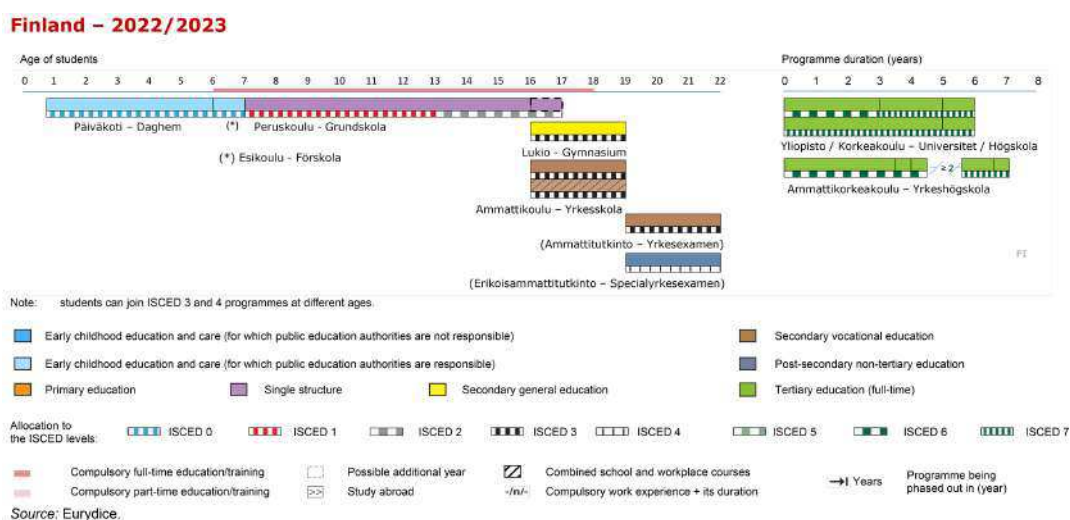


Figura 2. Struttura del sistema di istruzione finlandese.

Fonte: *Eurydice* (<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/overview>)

La partecipazione all'educazione e all'assistenza nella prima infanzia costituisce un diritto universale riconosciuto per tutti i bambini compresi nell'età pre-scolare, ovvero dai 0 ai 6

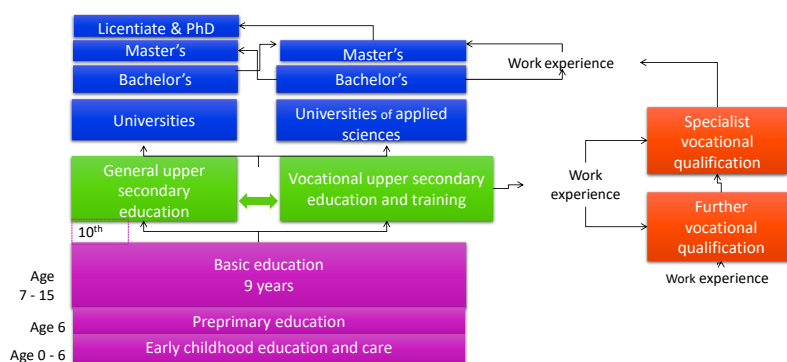


Figura 3. Percorso d'istruzione finlandese. Fonte: *Education in Finland* ([https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Education in Finland - 2022.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Education%20in%20Finland%20-%202022.pdf))

anni. Questo settore è principalmente strutturato attraverso asili nido e servizi noti come *Paivakoti*.

La frequenza all'educazione prescolare è opzionale. In questi luoghi i bambini possono essere accuditi, partecipare a attività educative e socializzare sotto la supervisione di educatori qualificati.

È previsto un anno di istruzione obbligatoria pre-primaria, *Esikoulu*, per gli alunni di 6 anni basato su un approccio pratico-ludico. I bambini partecipano a una serie di attività interattive, giochi, attività artistiche e esperienze pratiche che li aiutano a sviluppare abilità linguistiche, sociali, motorie e cognitive. L'obiettivo principale è fornire una base solida per l'inizio della scuola primaria. Si tratta di un'esperienza educativa informale, incentrata principalmente sul gioco, sulla socializzazione e sulla preparazione per l'istruzione obbligatoria.

La scuola primaria, *Peruskoulu*, in Finlandia è obbligatoria e dura nove anni, generalmente dai 7 ai 16 anni. È divisa in due cicli: il ciclo iniziale della durata di 6 anni (*luokka 1-6*) e il ciclo superiore della durata di 3 anni (*luokka 7-9*).

Durante la scuola primaria, gli studenti studiano una varietà di materie, tra cui lingua finlandese, matematica, scienze, storia, arte, musica, educazione fisica e lingue straniere (come l'inglese).

La scuola primaria si concentra sull'apprendimento tramite metodi pratici e sulla promozione dell'autonomia degli studenti.

Quando gli alunni finlandesi completano la scuola media (che va dall'anno 7 al 9), hanno diverse opzioni disponibili per il loro futuro educativo e professionale.

Una delle scelte più comuni è continuare l'istruzione in un *lukio* o un istituto professionale (*ammattikoulu*).

Gli studenti che intendono accedere all'istruzione superiore e proseguire gli studi accademici possono iscriversi a un *lukio*, è un'istituzione opzionale, destinata agli studenti di età compresa tra i 16 e i 19 anni. Si concentra sull'istruzione generale e prepara gli studenti per l'istruzione superiore o l'ingresso nel mondo del lavoro. Durante questo periodo, gli studenti possono concentrarsi su una vasta gamma di materie accademiche, tra cui lingue straniere, scienze, matematica, letteratura e discipline umanistiche.

Diversamente gli studenti che vogliono acquisire competenze pratiche e avviare una carriera specifica nel mondo del lavoro possono scegliere di frequentare un istituto professionale, *ammattikoulu*. Qui, possono seguire programmi formativi specifici per settori come tecnologia, salute, servizi, commercio e altri. Gli istituti professionali offrono un'istruzione pratica e orientata al lavoro, spesso in collaborazione con le imprese locali, garantendo agli studenti esperienze pratiche attraverso tirocini e *stage*.

Dopo aver completato con successo il *lukio* o *ammattikoulu*, gli studenti possono scegliere di continuare con l'istruzione superiore. Questo può includere l'iscrizione a università, politecnici, istituti professionali di livello superiore o altre istituzioni di istruzione post-secondaria.

Le università, *Yliopisto*, offrono programmi di laurea triennali e magistrali, mentre gli istituti universitari si concentrano su programmi professionali e tecnici.

Il mio percorso di ricerca si è focalizzato all'interno del contesto della scuola primaria, *peruskoulu*, ed in particolare, ho concentrato l'attenzione sugli ordini iniziali di questa istituzione educativa, al fine di stabilire una corrispondenza anagrafica con gli alunni con i quali collaborerò in futuro nel mio ruolo professionale presso le scuole primarie in Italia (6 - 10 anni).

2.1.2. Istruzione gratuita

In Finlandia, l'offerta dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria inferiore si caratterizza per la sua natura gratuita. In aggiunta a questa politica

di gratuità, i libri di testo e altri strumenti didattici sono resi disponibili agli studenti senza alcun onere finanziario. Si erge, dunque, un quadro di supporto completo per gli alunni, che contempla ulteriori vantaggi.

Tra i benefici offerti agli studenti, assume rilievo l'erogazione quotidiana del pasto scolastico gratuito, il quale contribuisce a garantire il benessere e la nutrizione degli alunni. Parallelamente, i servizi sanitari e assistenziali vengono resi accessibili senza alcuna spesa.

Le scuole, come centri di formazione e assistenza, si impegnano a fornire un ampio ventaglio di supporto, avvalendosi di figure professionali quali infermieri, dentisti, psicologi scolastici e assistenti sociali, al fine di promuovere la salute e il benessere complessivo degli studenti.

Va altresì menzionato che gli studenti che risiedono a distanza dalle strutture scolastiche beneficiano della possibilità di usufruire del servizio di trasporto scolastico gratuito, dimostrando così l'attenzione rivolta alla facilitazione dell'accesso all'istruzione per tutti gli alunni, indipendentemente dalla loro collocazione geografica.

2.1.3. L'ambiente di apprendimento

Gli studenti delle scuole finlandesi studiano in molteplici ambienti di apprendimento, i quali non solo garantiscono la sicurezza, ma stimolano anche la curiosità e l'interesse. Oltre alle aule, l'apprendimento è agevolato anche attraverso esperienze all'aperto, visite museali o presso aziende. In aggiunta, i contesti digitali costituiscono un elemento integrante dell'ambiente didattico, riflettendo l'importanza sempre crescente della tecnologia nell'educazione di tutti i giorni.

Le scuole finlandesi si contraddistinguono per l'utilizzo di una vasta gamma di approcci pedagogici, tra cui esperimenti, ricerche, attività pratiche, esercizi e giochi, tutti finalizzati a favorire l'acquisizione di competenze cruciali.

Un aspetto distintivo delle scuole finlandesi è rappresentato dall'usanza di essere "scuole con i calzini". Questa pratica implica che gli studenti debbano rimuovere le scarpe all'ingresso e posizionarle nell'apposito corridoio o sugli appendiabiti esterni alle aule. Tale abitudine contribuisce al mantenimento di un

ambiente di studio pulito e igienico e promuove anche un senso di comunità e uguaglianza tra gli studenti.

2.1.4. Il calendario scolastico

L'anno scolastico si compone di un totale di 190 giorni lavorativi, nell'ambito del quale è fornita l'istruzione di base, esso inizia il 1° agosto, per poi concludersi il 31 luglio dell'anno successivo. Il termine delle attività didattiche è compreso nella settimana conclusiva di maggio o nella settimana iniziale di giugno.

L'anno scolastico è articolato in due distinti trimestri, noti come il trimestre autunnale e il trimestre primaverile.

In aggiunta alle vacanze estive della durata di circa 10 settimane, vanno inoltre considerate le pause autunnali, natalizie e invernali, che intervallano il regolare svolgimento delle attività didattiche. Tuttavia, potrebbero verificarsi variazioni a livello locale in relazione al calendario delle vacanze.

2.1.5. Materie scolastiche

Durante il percorso scolastico primario e secondario inferiore, si rende necessario affrontare complessivamente 18 materie obbligatorie (Figura 4). Nei primi due anni, ovvero nel primo e secondo grado, il numero di materie da studiare ammonta a 9, quantità che incrementa nei gradi successivi.

National minimum time allocation
sample of subjects (annual weekly lessons¹)

Forms	1-2	3-6	7-9	Total
Mother tongue & literature	14	18	10	42
Mathematics	6	15	11	32
A language (1st foreign language)	2	9	7	18
B language (2nd national language)	-	2	4	6

Forms	1-6	7-9	Total
Environment and science	14	17	31
History & civics	5	7	12
Arts, crafts & sports			62
¹ Total annual no of lessons x 38	Total min		224

Figura 4. Numero minimo di lezioni settimanali assegnate a ciascuna materia durante l'anno scolastico. Il totale delle ore per ogni disciplina è calcolato per l'intero periodo di anni considerato. Fonte: *Education in Finland* ([https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Education in Finland - 2022.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Education%20in%20Finland%20-%202022.pdf))

È importante notare che il numero di materie offerte può variare da istituto a istituto, così come la possibilità di scegliere alcune materie in via facoltativa. Nello specifico, nel primo ciclo scolastico, che comprende i gradi da 1 a 6, è solitamente l'insegnante di classe ad occuparsi dell'insegnamento della maggior

parte delle materie. Tuttavia, nel secondo ciclo, che va dal grado 7 al 9, si tende ad assegnare un insegnante specializzato per ciascuna disciplina.

Tale organizzazione è finalizzata a garantire un insegnamento specifico e approfondito delle singole materie, consentendo agli studenti di acquisire una formazione completa e di migliorare le loro competenze nel campo di interesse.

Le materie studiate nell'istruzione di base sono:

- lingua ufficiale e letteratura (finlandese o svedese)
- l'altra lingua nazionale (svedese o finlandese)
- lingua straniera
- matematica
- biologia
- geografia
- fisica
- chimica
- educazione alla salute
- religione/etica
- storia e studi sociali
- musica
- arti visive
- artigianato
- educazione fisica
- economia domestica
- consulenza orientativa
- materie opzionali

2.1.6. Integrazione e dialogo tra le materie

Gli obiettivi centrali del nuovo curriculum sono lo sviluppo della cultura scolastica e la promozione di un insegnamento con un approccio integrativo.

Ogni anno scolastico, ciascuna scuola deve mettere in atto almeno un modulo di apprendimento multidisciplinare. Tale iniziativa si traduce nell'organizzazione di un tema, progetto o corso ben definito, atto a congiungere i contenuti di diverse materie e ad esaminare il tema selezionato da un punto di vista

pluridisciplinare. Tali entità educative, note come moduli di apprendimento multidisciplinari, rappresentano un componente fondamentale del panorama formativo. L'obiettivo è che gli alunni comprendano le relazioni e le interdipendenze tra i diversi contenuti di apprendimento, siano in grado di combinare le conoscenze e le abilità fornite da diverse materie per formare un insieme significativo e siano in grado di adottarle e utilizzarle nell'apprendimento collaborativo.

Il curriculum di base descrive sette aree di competenza trasversali (Figura 5). Queste rappresentano gli obiettivi dell'istruzione e riflettono le competenze necessarie in tutti gli ambiti della vita.

Le competenze trasversali sono:

- *Thinking and learning to learn*
- *Cultural competence, interaction and self-expression*
- *Taking care of oneself, managing daily life*
- *Multi-literacy*
- *ICT Competence*
- *Working life competence and entrepreneurship*
- *Participation, involvement and building a sustainable future*

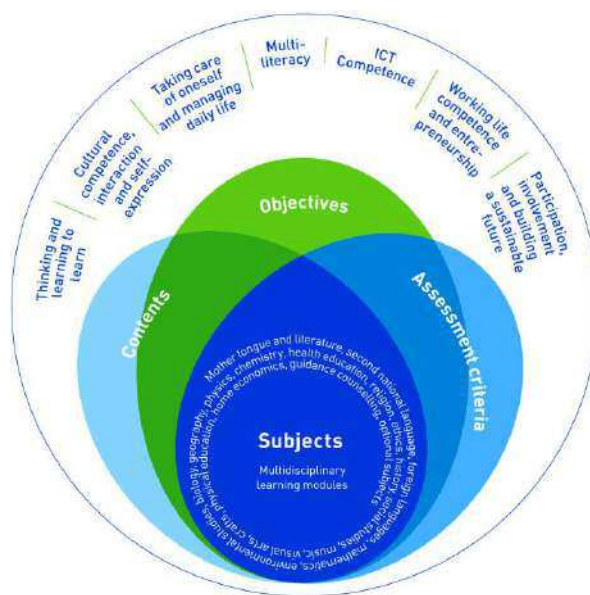


Figura 5. Competenze trasversali sviluppate grazie all'apprendimento multidisciplinare. Fonte: *National core curriculum for basic education* (<https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-basic-education>)

2.1.7. Giornate scolastiche brevi

La durata delle giornate scolastiche varia in relazione all'età degli studenti: per i più giovani si stabilisce un numero minimo di 20 ore di lezione settimanali, una cifra che si incrementa gradualmente di anno in anno, raggiungendo un totale di circa 30 ore settimanali per gli studenti del nono anno (Figura 6).

È rilevante notare che la durata delle giornate di studio in Finlandia si attesta tra le più basse a livello globale. Analogamente, la quantità di compiti assegnati da

svolgere a casa è notevolmente inferiore rispetto ad altri Paesi.

Le istituzioni scolastiche dispongono di flessibilità nel determinare il ritmo di studio, al fine di garantire che sia adeguato sia all'apprendimento che all'effettuazione di un lavoro significativo. La durata standard di una lezione è di solito fissato a 45 minuti, una durata che si presta a ottimizzare l'efficienza dell'apprendimento.

Nelle giornate scolastiche finlandesi, si rileva la presenza di diverse pause, durante le quali gli studenti escono nel cortile della scuola. Un tratto distintivo delle scuole è la pratica di svolgere le pause all'aperto indipendentemente dalle condizioni meteorologiche. Gli intervalli sono trascorsi all'esterno persino nelle giornate fredde o durante forti piogge. Questa scelta è supportata dalla dotazione di abbigliamento adeguato alle condizioni climatiche, con capi caldi o impermeabili a disposizione degli studenti. In genere, si effettuano due tipi di pause, ciascuna caratterizzata da una durata più lunga (30 minuti) o più breve (15 minuti).

Le scuole finlandesi, consapevoli dell'importanza di promuovere giornate scolastiche piacevoli e dinamiche, hanno progettato cortili scolastici che incoraggiano l'attività fisica durante gli intervalli.

Tali spazi sono aperti a tutti e consentono di svolgere attività ricreative nel cortile della scuola anche al di fuori dell'orario scolastico. In estate, è possibile osservare l'entusiasmo dei bambini che giocano a calcio o basket, mentre d'inverno si impegnano nel pattinaggio o nell'hockey su ghiaccio.

2.1.8. Valutazione

La valutazione dell'apprendimento si fonda sui precisi obiettivi specifici di ciascuna disciplina coinvolta. Le scuole finlandesi non prevedono test nazionali poiché l'insieme delle valutazioni relative agli studenti è demandato alla competenza degli insegnanti. Tale processo di valutazione non si limita alla conclusione dei semestri, ma si sviluppa lungo l'intero arco dell'anno scolastico.

Grade	Minimum lessons per week
1-2	20
3	22
4	24
5-6	25
7-8	29
9	30

Figura 6. Lezioni minime settimanali. Fonte: *Primary and lower secondary education in Finland* (https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Primary_and_lower_secondary_education_in_Finland-2022-Net-RGB_0.pdf)

Gli insegnanti con regolarità assistono gli studenti nell'identificare sia i punti di forza che le aree di difficoltà ed offrono un *feedback* il quale si articola attraverso modalità che vanno oltre la tradizionale assegnazione di voti o certificati.

Le modalità di valutazione dell'apprendimento degli studenti da parte degli insegnanti sono diversificate e possono includere esami, lavori in classe e partecipazione alle attività didattiche. Inoltre, gli studenti stessi partecipano al processo di valutazione dei propri apprendimenti attraverso la loro autovalutazione ed i genitori o tutori ricevono aggiornamenti periodici sui progressi dei loro figli. Alla conclusione di ciascun anno scolastico, agli studenti viene fornita una relazione che contempla una valutazione numerica per ciascuna materia, rappresentativa del grado di raggiungimento degli obiettivi prestabiliti per quell'anno accademico (Figura 7).

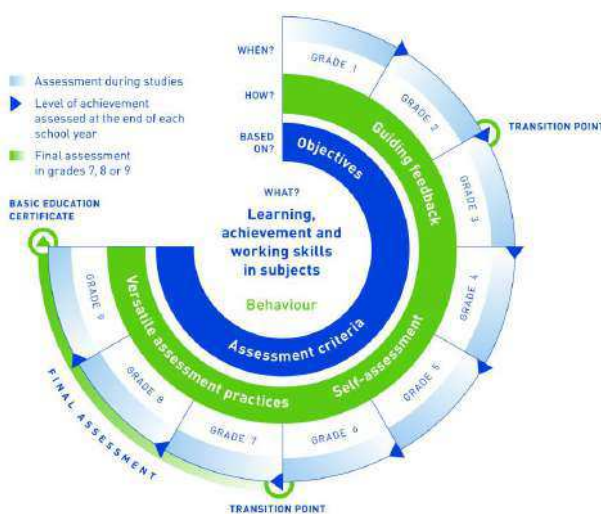


Figura 7. Diverse modalità di valutazione. Fonte: *National core curriculum for basic education* (<https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-basic-education>)

Nelle prime classi, la valutazione assume forma descrittiva e verbale, mentre entro il termine del quarto anno della scuola primaria, la valutazione adotta una scala numerica che varia da 4 a 10 (Figura 8).

10	Excellent
9	Very good
8	Good
7	Satisfactory
6	Moderate
5	Adequate
4	Fail

Figura 8. Valutazioni numeriche e verbali. Fonte: *Primary and lower secondary education in Finland* (https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Primary_and_lower_secondary_education_in_Finland-2022-Net-RGB_0.pdf)

2.1.9. Insegnamento del finlandese e svedese come L2

Molte scuole offrono servizi speciali per gli alunni con *background* migratorio e multilingue. Nel caso la lingua materna dello studente non sia il finlandese o lo svedese, è possibile partecipare all'istruzione preparatoria per la scuola primaria e secondaria per la durata di un anno.

Lo scopo è quello di apprendere le competenze linguistiche di base e di familiarizzare con la scuola e la cultura scolastica finlandese. Gli alunni possono essere integrati in una classe regolare non appena raggiungono una buona padronanza della lingua d'insegnamento. Inizia, tuttavia, una prima integrazione in materie quali educazione fisica e musica, dove la conoscenza della lingua d'insegnamento non è cruciale come in altre discipline.

Le caratteristiche delineate in questa sezione riguardano il complesso e distintivo sistema scolastico finlandese contraddistinto per un approccio educativo innovativo e ben strutturato, orientato a promuovere un apprendimento centrato sullo studente e a favorire l'equità nell'istruzione.

Nel capitolo successivo, mi concentrerò più dettagliatamente sulle realtà scolastiche che mi hanno accolto: la Ritaharju Koulu, la Hiukkavaara Koulu e l'Oulu International School. Per ciascuna di esse, analizzerò gli stessi aspetti, consentendo così di individuare i punti di forza distintivi di ognuna.

CAPITOLO 3. SOTTO LALENTE: ANALISI DELLE SCUOLE TRAMITE IL MODELLO DELLE CINQUE AREE

Nel presentare la realtà organizzativa delle istituzioni scolastiche oggetto delle mie osservazioni, ho adottato il modello delle cinque aree per leggere l'istituto scolastico proposto da Tonegato (2017) al fine di cogliere le peculiarità dell'area strutturale, dell'organizzazione e della comunicazione interna, del raccordo e della comunicazione con l'esterno, dell'educabilità inclusiva, e della progettuale, curriculare, disciplinare e didattica.

Seguirà ora una dettagliata descrizione di ciascuna scuola nella quale ho condotto la mia ricerca ed esperienza di osservazione basata sull'impiego della *check-list* e sulle informazioni emerse da interviste con gli insegnanti mentori, nonché dalla consultazione dei siti scolastici.

3.1. RITAHARJU KOULU

3.1.1. Area strutturale

La scuola comprensiva Ritaharju è situata nell'omonima regione a nord-ovest della città a circa 10 chilometri di distanza da Oulu. Sorge in un quartiere relativamente nuovo sviluppato negli ultimi decenni e noto per moderne infrastrutture residenziali e le aree verdi ben curate.

La zona è ben collegata al centro città e ad altre parti di Oulu dai mezzi di trasporto pubblico, inoltre, la rete stradale ben sviluppata rende facile l'accesso in auto.

Molte famiglie scelgono questo quartiere per la sua atmosfera tranquilla e le opportunità per una vita familiare di alta qualità grazie ai servizi tra cui scuole, asili nido e negozi.

La scuola (Figura 9) fa parte di un edificio multifunzionale che, oltre a ospitare una scuola primaria e secondaria (dal 1°- 9° grado), include anche un asilo nido, una biblioteca, un centro diurno e servizi



Figura 9. Ritaharju: cortile scolastico

di doposcuola.

Gli spazi della scuola, analizzati nella *check-list* per l'osservazione degli aspetti strutturali (Allegato 6), sono organizzati in modo altamente flessibile per adattarsi a una varietà di scenari di insegnamento e apprendimento.

L'uso di "pareti mobili" (Figura 10) permette di creare sia spazi aperti che aree chiuse, a seconda delle esigenze specifiche del momento, in pratica, questa flessibilità consente un ambiente dinamico e adattabile. Quando la collaborazione e il lavoro di squadra sono al centro dell'attenzione, le pareti vengono aperte per creare ampi spazi dove gli studenti possono lavorare insieme. Questa configurazione è particolarmente vantaggiosa per i progetti di gruppo, le discussioni e le attività di apprendimento



Figura 10. Ritaharju: pareti mobili

interattivo, in questo contesto le sezioni di una stessa classe possono collaborare e interagire in modo più stretto, consentendo inoltre la formazione di sottogruppi basati sul livello di competenze degli studenti. Ciò offre, inoltre, la possibilità di adattare l'insegnamento alle esigenze specifiche di ciascun gruppo, promuovendo una maggiore efficacia nell'apprendimento. In aggiunta, questa flessibilità permette a più insegnanti e personale educativo di convergere nello stesso spazio, facilitando l'insegnamento interdisciplinare e arricchendo l'esperienza educativa complessiva.

Al contrario, quando è necessario un ambiente di apprendimento più riservato o concentrato, le pareti mobili possono essere utilizzate per creare aule separate o piccole aree di pausa. In questo modo gli studenti hanno l'opportunità di studiare in tranquillità, di ricevere istruzioni individuali o di discutere in piccoli gruppi.

Nel plesso sono presenti molteplici aule di lingua inglese ben fornite con una vasta gamma di materiali linguistici tra cui libri di testo in inglese, dizionari e risorse per l'apprendimento delle lingue. Sono dotate di tecnologie

all'avanguardia, inclusi sistemi audio di alta qualità, lavagne interattive e attrezzature audiovisive che migliorano l'esperienza di apprendimento delle lingue. La tecnologia audio facilita lezioni di lingua coinvolgenti e interattive, consentendo agli studenti di ascoltare pronunce autentiche, dialoghi e contenuti multimediali per migliorare le loro capacità di ascolto e di conversazione.

Inoltre, la disposizione dell'aula incoraggia la partecipazione attiva e la comunicazione tra gli studenti, favorendo un ambiente di apprendimento dinamico e coinvolgente.

Nel contesto del polo funzionale, si trova una biblioteca pubblica (Figura 11), accessibile 24 ore su 24, che dispone di un ingresso direttamente connesso alle strutture scolastiche.



Figura 11. Ritaharju: biblioteca

Questa biblioteca integrata all'interno dell'istituzione scolastica rappresenta un notevole punto di forza infatti non assume la tipica

connotazione di "biblioteca scolastica", ma è parte integrante della rete delle biblioteche comunali di conseguenza, gli utenti hanno la possibilità di richiedere prestiti interbibliotecari con altre sedi della rete ciononostante si trovano principalmente libri per bambini e gli spazi sono appositamente allestiti per accogliere i giovani lettori.

Questo ambiente è concepito in modo tale da offrire un'esperienza confortevole e accogliente e grazie al mobilio adeguato è possibile che i docenti conducano lezioni all'interno dello spazio bibliotecario, offrendo agli studenti un'opportunità di apprendimento in un ambiente stimolante e ricco di risorse.

3.1.2. Area dell'organizzazione e della comunicazione interna

Il *koulun johtotiimi* ovvero "team di leadership della scuola" svolge un ruolo chiave nell'organizzazione e nel funzionamento della scuola. Esso include diverse figure, il *rehtori* (preside) con ruolo amministrativo, il *vararehtori*

(vicepreside) e 6 insegnanti. Il compito di quest'organo collegiale è quello di prendere decisioni riguardanti la gestione della scuola, la pianificazione delle attività educative e altre questioni amministrative.

Nella scuola, per i docenti sono programmate riunioni di gruppo regolari e sessioni di pianificazione specifiche 4 volte alla settimana le quali promuovono la collaborazione, la condivisione di informazioni e un senso di comunità tra i membri del personale. I temi principali di questi incontri sono la pedagogia, l'interazione e la pianificazione collaborativa delle lezioni.

Il tempo di pianificazione, infatti, è fondamentale per gli insegnanti per preparare efficacemente le lezioni, i programmi e i materiali didattici, esso permette di lavorare in modo collaborativo alla progettazione di lezioni interdisciplinari, di allineare le metodologie di insegnamento e di garantire un approccio coerente.

Questi mezzi di scambio e collaborazione promuovono una cultura di miglioramento continuo e di sviluppo professionale all'interno della scuola. Gli insegnanti hanno l'opportunità di imparare gli uni dagli altri, di perfezionare le loro pratiche di insegnamento e di lavorare collettivamente per raggiungere gli obiettivi educativi.

3.1.3. Area del raccordo e della comunicazione con l'esterno

Il coinvolgimento delle famiglie alla vita scolastica dei figli è reso possibile grazie alla comunicazione attraverso messaggi digitali regolari e occasionali incontri in persona, solitamente due volte l'anno. Le insegnanti riconoscono il ruolo fondamentale del rapporto dialettico con i genitori pertanto auspicano una maggior partecipazione e coinvolgimento tramite *workshop*, seminari e i comitati scolastici.

3.1.4. Area progettuale, curricolare, disciplinare e didattica

Il curriculum scolastico della scuola Ritaharju è articolato in "fenomeni" durante ciascuno dei quali gli studenti studiano diverse materie, tra cui scienze ambientali, arte, musica, artigianato e lingua materna. Poiché ogni materia è integrata e collegata al tema specifico del fenomeno, questo approccio

consente agli studenti di partecipare a esperienze di apprendimento multidisciplinari per gran parte dell'anno scolastico.

I “fenomeni” analizzati sono:

1. *Turvallisesti arjessa*: durante questo periodo, gli studenti si sono concentrati sull'apprendimento di come vivere in modo sicuro nelle situazioni quotidiane, affrontando argomenti legati alla sicurezza stradale, alla prevenzione degli incidenti domestici e ad altre competenze per la vita quotidiana.
2. *Hyvä elämä*: periodo dedicato al benessere e alla qualità della vita dove sono stati trattati argomenti relativi alla salute mentale, alla felicità, alla gestione dello stress e ad altre dimensioni del benessere.
3. *Elämän perusedellytykset*: in questo periodo, gli studenti sviluppano la conoscenza dell'ambiente naturale e le norme igieniche e rispetto.
4. *Lähiympäristö haltuun*: gli studenti sono stati coinvolti in progetti di sensibilizzazione ambientale, attività di volontariato o altre iniziative per migliorare il loro ambiente locale.

Dagli argomenti proposti è possibile cogliere l'importanza all'aspetto extracurricolare che la scuola attribuisce all'educazione infatti, a tale scopo, offre agli studenti diverse opportunità di partecipazione a escursioni naturalistiche, occasione preziosa per esplorare la natura, acquisire una maggiore comprensione dell'ambiente circostante e sviluppare un apprezzamento per la bellezza e la diversità del mondo naturale.

Altro aspetto importante nella scuola Ritaharju è lo sport, infatti è presente un calendario che organizza le attività in base ai mesi dell'anno, tra le proposte sono inclusi giochi di gruppo, atletica, giochi con la palla e giochi con racchette le quali mirano a sviluppare le capacità di manipolazione tra gli studenti. Inoltre, l'*orienteeing* è parte integrante del programma sportivo, con l'obiettivo di sviluppare competenze legate alla lettura delle mappe e all'orientamento geografico. È anche prevista la pratica della ginnastica atletica che mira a perfezionare le capacità di equilibrio.

Per completare l'ampio programma sportivo, sono organizzate anche delle settimane di nuoto per promuovere la consapevolezza dell'importanza dell'acqua e della sicurezza in acqua.

All'interno del programma scolastico viene attribuita notevole importanza all'incorporazione delle tecnologie, le quali sono utilizzate sia come strumento per l'apprendimento, sia come veicolo di apprendimento stesso. Fin dalla classe 1^a, infatti, gli alunni imparano ad utilizzare i pc ed apprendere tramite attività ludiche *online* e attività di *coding*, attraverso l'uso di *Bee Bot* e *Scratch*.

3.1.5. Area dell'educabilità inclusiva

Le modalità organizzative e le risorse presenti nella scuola favoriscono il benessere di tutti gli alunni presenti e assicurano la loro inclusione.

Nell'organizzazione delle attività scolastiche, la scuola tiene conto delle esigenze, dei requisiti e delle competenze individuali di tutti gli studenti. La valutazione delle necessità di supporto personalizzato per ciascun alunno rappresenta un processo collaborativo che coinvolge l'alunno e la famiglia. In questo contesto, si attribuisce particolare rilevanza agli incontri con l'istituzione scolastica, promuovendo l'adozione di approcci funzionali.

In particolare sono presenti molteplici docenti e personale educativo durante lo svolgimento delle regolari lezioni e spesso le *special needs teacher* svolgono una funzione di *co-teaching* all'interno del contesto scolastico.

3.2. HIUKKAVAARA KOULU

3.2.1. Area strutturale

La scuola comprensiva Hiukkavaara è situata nell'area omonima a circa 6,5 chilometri di distanza dal centro di Oulu ed è il risultato di un piano di sviluppo sostenibile e del processo di pianificazione urbanistica della città. Infatti è un'area in forte crescita in cui si concentrerà gran parte dell'edilizia futura, pertanto presenta numerose infrastrutture per poter soddisfare la crescita della popolazione. La zona è dotata di una rete completa e sicura di percorsi pedonali, ciclabili e dell'accessibilità dei trasporti pubblici e delle automobili nonché buona accessibilità ai servizi.

La Hiukkavaara koulu è situata all'interno di un edificio polivalente che rappresenta una soluzione di *design* funzionalmente e architettonicamente di alto livello il quale comprende, oltre alla scuola primaria dal 1° al 9° grado, un asilo nido, strutture dedicate ai giovani come l'associazione degli studenti *Oppilas kunta* e la biblioteca. Tale edificio viene inoltre utilizzato da residenti della zona per attività culturali, comunitarie e per praticare sport.

La scuola Hiukkavaara è entrata in funzione nel 2017 ed è in corso di ampliamento per poter accogliere nei prossimi anni un maggior numero di studenti. La disposizione degli studenti differisce dalla tradizionale suddivisione in classi omogenee in quanto gli alunni sono organizzati in unità note come "alveari di apprendimento", ovvero gruppi eterogenei per età. Questi gruppi non presentano una composizione fissa: durante la giornata scolastica possono variare a seconda delle attività didattiche proposte e nel corso dell'anno scolastico possono adattarsi in base ai progressi e al livello di apprendimento raggiunto dagli alunni.

Attualmente la scuola è sviluppata su due piani divisi in 4 aree di diversi colori: *Naava*, il cui significato è foresta di licheni, è l'area verde localizzata al primo piano, *Sammal*, il cui significato è muschio, è l'area verdone localizzata al piano inferiore, *Kaarna*, il cui significato è corteccia, è l'area di colore arancione localizzata al piano superiore, mentre l'ultima area *Lähde*, il cui significato è sorgente, è localizzato al piano superiore. Le prime tre aree sono dedicate agli alunni dalla classe 1^a alla 6^a, mentre l'ultima area è dedicata agli alunni dalla 7^a alla 9^a. Ciascuna di queste aree è stata strutturata seguendo una struttura uniforme che include un *Tori* (Figura 12), ossia una "piazza," un ambiente aperto con comode sedute quali divani componibili, in grado di accogliere la maggior parte degli studenti dell'area in questione.



Figura 12. Hiukkavaara: "Tori"

Inoltre, sono stati predisposti diversi spazi d'apprendimento di dimensioni più contenute e flessibili, nonché aree riservate

e tranquille (Figura 13). Alcuni di questi spazi sono delimitati da pareti insonorizzate, mentre altri sono configurati come aree aperte con tende. Il mobilio è altamente adattabile e offre la possibilità di configurare gli spazi di apprendimento all'interno dell'*open space*. Una delle caratteristiche distintive della struttura scolastica è l'organizzazione che consente a diversi



Figura 13. Hiukkavaara: area riservata ai lavori in piccolo gruppo

gruppi di classi, con alunni di diverse età, di studiare contemporaneamente in uno spazio condiviso. Questo approccio flessibile si basa sulle esigenze individuali degli studenti, promuovendo un ambiente educativo versatile e personalizzato. Dunque, l'ambiente scolastico, oggetto di analisi attraverso l'impiego della *check-list* (Allegato 7), dimostra di garantire che il processo di apprendimento possa avvenire in contesti idonei promuovendo un insegnamento stimolante, arricchente e altamente flessibile, contribuendo così a ottimizzare l'efficacia del contesto didattico. Nelle aule, è possibile osservare la presenza di banchi singoli disposti ad isole, alcuni dei quali sono di forma trapezoidale, mentre altri presentano una conformazione circolare. La cattedra, di norma, è posizionata frontalmente ed è dotata di regolazione in altezza, oltre a essere attrezzata con una postazione per il computer e un proiettore.

In ciascuna aula sono presenti lavagne in vetro, utilizzate per annotare l'orario delle lezioni giornaliere e gli obiettivi specifici di ciascuna lezione. In aggiunta, vi sono lavagne tradizionali su cui è possibile scrivere utilizzando i pennarelli e proiettare il contenuto su uno schermo.

Le sedie degli studenti sono regolabili in altezza e dotate di ruote per agevolarne la mobilità. In alcune aule, invece, si possono trovare divani di varie forme che gli studenti utilizzano per sedersi durante le lezioni (Figura 14).



Figura 14. Hiukkavaara: mobilio flessibile

Nel plesso scolastico non sono presenti specifiche aule riservate all'insegnamento della lingua inglese questo perché ogni ambiente è denominato con un nome distintivo, e sia gli studenti che gli insegnanti si spostano tra le diverse aule in modo flessibile. Tuttavia, è possibile osservare, all'interno dei corridoi e delle aule, elementi riconducibili al *linguistic landscape* (Gorter, 2015) che riguardano aspetti fondamentali dell'apprendimento, come le formule di saluto, i numeri e i colori espressi in lingua inglese.

La biblioteca è situata al piano inferiore dell'edificio ed è accessibile anche da esterni. Si caratterizza per la sua ampiezza e luminosità, grazie alla presenza di una parete vetrata di considerevole altezza che offre una vista verso l'esterno. All'interno della biblioteca, sono disponibili numerosi armadi ad altezza accessibile ai bambini, oltre a un sistema di rullo trasportatore per la restituzione dei libri. Non sempre è presente il personale bibliotecario, tuttavia, i docenti possono accompagnare i bambini e gli stessi hanno la possibilità di recarsi autonomamente in biblioteca durante i momenti liberi. Sono presenti divani e poltrone per la lettura, e gli utenti hanno la possibilità di usufruire di cuscini.

3.2.2. Area dell'organizzazione e della comunicazione interna

Alla scuola Hiukkavaara, nei vari "alveari" lavora un *team* multidisciplinare di insegnanti di classe, insegnanti di educazione speciale e consulenti scolastici. Il personale docente collabora in modo sinergico, distribuendo le responsabilità in base alle proprie competenze e alle specifiche esigenze degli alunni. Ogni *team* si riunisce settimanalmente per pianificare le attività da proporre agli studenti e definire le modalità di conduzione delle lezioni. Inoltre, sono programmati incontri periodici tra l'intero corpo docente per affrontare questioni organizzative e amministrative.

Nel contesto della scuola, è presente un gruppo di supporto agli studenti composto da diverse figure, tra cui il dirigente scolastico, il vicedirigente scolastico, l'infermiere scolastico, il curatore scolastico, lo psicologo scolastico e gli insegnanti di educazione speciale. Questo gruppo ha l'obiettivo di creare le condizioni ottimali per il lavoro scolastico, promuovendo un ambiente di

apprendimento che favorisca la salute fisica e mentale degli studenti, oltre al loro benessere sociale. L'approccio principale per garantire il benessere degli studenti è incentrato su azioni preventive basate sulla collaborazione all'interno della comunità scolastica.

3.2.3. Area del raccordo e della comunicazione con l'esterno

La scuola è parte integrante di una rete finalizzata a sostenere attività didattiche e programmi di aggiornamento, come già sottolineato precedentemente essa è inserita in un polo multifunzionale e collabora frequentemente con altre entità, tra cui l'asilo nido *Taikapolku*, il centro giovanile *Hiukkis* e la biblioteca. Inoltre la scuola incoraggia un costante scambio di informazioni con le famiglie e promuove un processo di partecipazione attiva, facilitando la condivisione di conoscenze e puntando sull'ascolto e il coinvolgimento dei genitori all'interno del contesto scolastico. Infatti la scuola Hiukkavaara ribadisce che il ruolo dei genitori e dei tutori è fondamentale nell'orientare e sostenere la crescita e lo sviluppo armonico dei bambini e degli adolescenti, nonché nel promuovere il loro benessere nell'ambito di una società sempre più digitalizzata.

3.2.4. Area progettuale, curricolare, disciplinare e didattica

Il curriculum scolastico è stato formulato nel 2017, l'anno di istituzione e apertura della scuola Hiukkavaara, e attualmente è soggetto a un processo continuo di sviluppo e miglioramento. Nel curriculum si propone di fornire agli alunni l'opportunità di acquisire un'ampia gamma di competenze oltre alle conoscenze, al fine di prepararli adeguatamente per affrontare un mondo in costante evoluzione. Pertanto durante l'anno scolastico i docenti incoraggiano gli studenti a sviluppare progressivamente la capacità di assumersi la responsabilità del proprio apprendimento e a collaborare con altri studenti di diverse origini ed età. Il processo di insegnamento presso la scuola è principalmente basato sullo studio di "fenomeni" che attraverso un apprendimento multidisciplinare permette l'acquisizione di una competenza condivisa tramite un approccio esplorativo focalizzato sulla centralità

dell'alunno. Questi argomenti vengono esplorati contemporaneamente in tutti i gradi scolastici, consentendo una focalizzazione su diversi contenuti curriculari e sugli obiettivi del programma di studio di ciascun grado. Non tutte le materie sono incluse nell'apprendimento fenomenologico, ma si cercano collegamenti naturali tra le materie, solitamente sono necessarie dalle 4 alle 6 settimane per lavorare ogni argomento.

L'anno scolastico è suddiviso in quattro fenomeni (Figura 15): *Arjen Tilanteet*, *Monimuotoinen maailma*, *Yhteisöissä toimiminen*, *Minä ihmisenä*.

Le "Situazioni quotidiane" (*Arjen Tilanteet*) comprendono aspetti legati all'educazione civica,

alle competenze pratiche, alla sicurezza, alla routine quotidiana, alle norme scolastiche, alla capacità di interazione e alle competenze di cittadinanza in relazione alla sicurezza fisica ed educazione emotiva. Il "mondo diverso" (*Monimuotoinen maailma*) riguarda una varietà di tematiche, tra cui gli ecosistemi naturali, i fenomeni meteorologici, la storia, la responsabilità ambientale, le minacce naturali e la biodiversità, inclusa la flora e la fauna. Il "coinvolgimento nella comunità" (*Yhteisöissä toimiminen*) si concentra su vari aspetti, tra cui il ruolo del gruppo, la dinamica di classe, la comprensione delle diverse culture, la promozione della tolleranza, e la partecipazione democratica. Il "sé umano" (*Minä ihmisenä*) contempla diversi aspetti, tra cui la percezione individuale, gli stili di apprendimento personali, la regolazione delle emozioni, la salute fisica e mentale, il ciclo vitale, l'etica personale, lo sviluppo umano, il benessere psicologico, il senso di moralità, le funzioni vitali, la libertà nelle scelte alimentari, il benessere fisico complessivo e il riposo. Queste tematiche rimangono costanti e vengono affrontate da tutte le classi a livelli differenziati, con una progressiva complessità che varia di anno in anno.



Figura 15. Hiukkavaara: fenomeni di apprendimento

3.2.5. Area dell'educabilità inclusiva

Nella scuola Hiukkavaara, la *special needs education* è inclusa nella giornata scolastica, pertanto gli insegnanti specializzati lavorano in classe con

un gruppo di alunni ricoprendo il ruolo di co-insegnanti. Per gli alunni può essere previsto talvolta anche un supporto individuale o lezioni di supporto aggiuntive, preferibilmente però essi svolgono regolarmente le lezioni in classe inseriti in gruppo. Gli studenti che necessitano di un supporto intensivo e regolare ricevono un potenziamento, che viene pianificato in stretta collaborazione con i genitori e documentato all'interno di un Piano di Apprendimento Personale (*Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma* noto come HOJKS).

Il supporto pedagogico si basa su pratiche differenziate e sfrutta diverse modalità e metodi di insegnamento flessibili le quali tengono conto dell'età dello studente e delle sue specifiche esigenze di apprendimento. L'educazione speciale a tempo parziale è mirata a migliorare le abilità di studio e di lavoro, nonché le competenze in materie specifiche come lettura, scrittura, matematica e lingue straniere.

3.3. OULU INTERNATIONAL SCHOOL

3.3.1. Area strutturale

Il Dipartimento dell'Istruzione della città di Oulu è responsabile della gestione della Oulu International School (OIS), una scuola internazionale pubblica che accoglie studenti dal 1° alla 9° grado e si distingue per l'uso dell'inglese come lingua di insegnamento.

Ho scelto di condurre la mia osservazione anche in una scuola internazionale in considerazione del suo ambiente multiculturale e multilingue, con studenti provenienti da diverse parti del mondo (la OIS conta 435 studenti e oltre 30 nazionalità diverse). Tale diversità culturale rappresenta un contesto ricco per analizzare la didattica dell'inglese, poiché consente di esaminare l'efficacia dell'insegnamento e le metodologie adottate per soddisfare le esigenze degli studenti provenienti da contesti culturali e linguistici diversificati.

Inoltre l'OIS offre il programma di formazione interculturale degli insegnanti dell'Università di Oulu e accoglie gli insegnanti internazionali per formarli.

La OIS si trova nel distretto di Myllytulli, nel centro di Oulu, e garantisce un accesso agevole e sicuro da tutte le zone della città sia tramite i mezzi pubblici

sia attraverso reti ciclopedonali. È situata nelle immediate vicinanze di numerosi altri spazi ricreativi, tra cui campi da gioco, parchi pubblici, una piscina accessibile al pubblico e una pista di pattinaggio. Inoltre, la scuola è in prossimità di importanti luoghi di interesse culturale e scientifico, tra cui la cattedrale, il centro scientifico e vari musei. L'ubicazione strategica della scuola offre agli studenti un ambiente ricco di opportunità sia per l'apprendimento che per l'intrattenimento.

Gli studenti possono studiare in aule attrezzate, in una biblioteca ben fornita e in una palestra, tali spazi sono stati analizzati dettagliatamente attraverso una *check-list* (Allegato 8). Tra una lezione e l'altra gli studenti possono rilassarsi nel parco giochi e nel campo sportivo della scuola.

All'interno del complesso scolastico, le aule condividono delle caratteristiche comuni in quanto l'insegnamento avviene esclusivamente in lingua inglese, senza la presenza di aule specifiche. La disposizione dei banchi varia, alcuni sono rettangolari, altri hanno forme di parallelogrammi o trapezi, consentendo la creazione di isole di diverse configurazioni. L'insegnante ha il compito di decidere la disposizione dei banchi all'interno dell'aula: ad esempio, in classe 1^a ci sono banchi a forma di parallelogramma e isole, mentre in 2^a gli studenti sono disposti a coppie, e dalla classe 3^a in poi si adotta la disposizione a isole. Nelle aule sono presenti armadi destinati ai materiali degli insegnanti e quelli più bassi adibiti all'uso degli studenti, dotati di scomparti e spazi per l'organizzazione del materiale. In ogni aula sono presenti libri di lettura e materiali didattici, tra cui regoli a base 10 e 100, cuffie per la riduzione del rumore e dizionari. Inoltre, è presente una scaffalatura aperta, di dimensioni ridotte, contenente materiali come matite colorate, pennarelli e forbici, poiché gli studenti utilizzano il materiale fornito dalla scuola.

Nel retro delle aule è stata ricavata un'area separata dotata di cuscini ed è delimitata da un pannello morbido chiamata "Australia" la quale consente agli alunni di rifugiarsi per svolgere lì l'attività.

La biblioteca riveste un ruolo centrale nell'ambito dell'apprendimento degli studenti, pertanto viene costantemente riorganizzata e arricchita con nuovi materiali. Gli studenti hanno la possibilità di prendere in prestito libri per la

consultazione a casa e a scuola e vengono costantemente incentivati ad usufruire della biblioteca per accedere a informazioni inerenti alle attività proposte. La scuola incoraggia i genitori degli studenti di lingua materna diversa dal finlandese o dall'inglese a contribuire all'arricchimento della biblioteca acquistando libri nella loro lingua dai rispettivi paesi di origine.

Nella scuola OIS è possibile conseguire un *Reading Diploma*, il quale rappresenta un'ottima opportunità per dimostrare il proprio impegno nella lettura. Il conseguimento di questo diploma non solo contribuisce a potenziare le capacità di comprensione dei testi, ma aumenta anche l'entusiasmo e l'interesse nei confronti della lettura stessa. L'esposizione a una varietà di testi contribuisce altresì ad arricchire il vocabolario e a potenziare le abilità di studio degli alunni. La volontà di perseguire il diploma di lettura va discussa e pianificata in collaborazione con l'insegnante. In ciascun anno della scuola primaria si propone un diploma di lettura distinto, richiedendo la lettura di sei libri di cui tre dall'elenco proposto in lingua finlandese e altrettanti in lingua inglese. Al completamento del ciclo primario, ove lo studente avrà conseguito il diploma per ciascuno dei sei anni e letto complessivamente 36 libri, sarà conferito il titolo di "lettore *master* per gli anni primari". Questo riconoscimento sottolinea l'impegno costante e il successo dello studente nel perseguire la lettura e valorizza il suo percorso di crescita e apprendimento nel contesto della scuola OIS.

3.3.2. Area dell'organizzazione e della comunicazione interna

L' *Annual Working Plan*, costituisce un fondamentale strumento di gestione sia per la scuola nel suo complesso che per il corpo docente, offrendo un sostegno essenziale alle loro attività. L'organizzazione interna prevede che il personale partecipi attivamente nella creazione del quadro del Piano Annuale, garantendo che le azioni delineate siano in linea con le esigenze e gli obiettivi della comunità scolastica. L'analisi e la revisione degli obiettivi di tale documento costituiscono un processo continuo, che avviene attraverso incontri regolari del personale nel corso dell'anno. Questi obiettivi vengono sottoposti a valutazione in occasione delle riunioni del personale, ma anche al termine di

ogni semestre, durante la riunione finalizzata a valutare l'andamento scolastico. All'interno dell'OIS, la promozione dell'efficacia dell'insegnamento e dell'apprendimento è fondamentale e viene sostenuta attraverso un sistema di incontri e discussioni strutturati tra il corpo docente. Le riunioni rappresentano un pilastro cruciale dell'organizzazione interna e dell'approccio alla formazione del personale. L'istituto eroga corsi di formazione per i nuovi insegnanti per supportare i docenti nel processo di insegnamento - apprendimento. Durante l'anno vengono programmati numerosi incontri tra i membri del corpo docente nei quali gli insegnanti condividono osservazioni, discutono delle pratiche pedagogiche e identificano le migliori strategie per promuovere l'efficacia dell'insegnamento in una prospettiva inclusiva.

Il personale inoltre riceve formazione per sostenere l'autoregolazione delle abilità lavorative e l'apprendimento delle lingue. Questa formazione è progettata per migliorare ulteriormente le competenze dei docenti nell'assistere gli studenti nello sviluppo di capacità di apprendimento efficaci e nel raggiungimento del successo nelle lingue.

3.3.3. Area del raccordo e della comunicazione con l'esterno

La scuola OIS ha accordi di rete finalizzati all'attività didattica, di formazione e di aggiornamento con la *Myllytulli School*, l'*Leinon -puisto* di *Tiernan koulu* e la scuola di *Tervaväylä*, le quali offrono opportunità di cooperazione per studenti e insegnanti.

Le docenti incentivano i genitori a instaurare una comunicazione diretta con l'istituto. Solitamente, si prediligono gli incontri faccia a faccia rispetto a comunicazioni scritte prolungate. Tuttavia, è possibile stabilire contatti con le docenti e il dirigente tramite la piattaforma *Wilma*. Tale piattaforma è un supporto elettronico utilizzato per segnare le assenze, i ritardi, gli appuntamenti medici, il comportamento durante le lezioni e qualsiasi altro dato relativo al supporto all'apprendimento o alla comunicazione casa-scuola, nonché per la messaggistica tra scuola e casa.

Attraverso questa piattaforma, le famiglie vengono informate riguardo alle conferenze organizzate presso la scuola, le quali rappresentano un modo

positivo per mantenere aperte le linee di comunicazione tra le famiglie e la realtà scolastica e per stabilire obiettivi per il futuro. Questi incontri solitamente di plesso sono pianificati al fine di fornire informazioni su tematiche generali relative all'istituto e di discutere gli obiettivi e i progressi scolastici dei figli. Inoltre, i docenti delle singole classi possono organizzare sessioni specifiche destinate ai genitori di ciascuna classe.

Le docenti ricevono i genitori durante i *kehityskeskustelut*, incontri di sviluppo, in cui vengono stabiliti gli obiettivi e discussi i progressi relativi alle capacità di apprendimento del loro figlio, e gli *arviointikeskustelut*, incontri di valutazione, che rappresentano un momento di riflessione sulla valutazione intermedia.

Attraverso l'attiva partecipazione della comunità, la scuola promuove una cultura di collaborazione tra studenti, genitori e personale scolastico, creando così un ambiente sereno, sicuro e protetto nel quale gli studenti possono manifestare il massimo rispetto per la scuola.

L'associazione dei genitori della scuola, nota come OISPA (*Oulu International School Parent's Association*), è costituita da genitori attivi che fungono da rappresentanti per le diverse classi. Molti di questi genitori offrono volontariamente il loro supporto e la loro esperienza nella pianificazione e organizzazione di numerose iniziative, come le giornate a tema, le celebrazioni e le attività di raccolta fondi. Inoltre, agisce come ponte tra la comunità delle classi e il *team* di gestione della scuola, consentendo la condivisione di pensieri e idee provenienti dalla comunità dei genitori. L'OISPA riconosce la sua responsabilità speciale verso le numerose famiglie internazionali, impegnandosi nell'accoglierle nella cultura e nella società finlandese, nonché nel fornire supporto per agevolare la loro integrazione.

Per promuovere la cooperazione tra le famiglie e la scuola, attraverso il coinvolgimento dell'associazione dei genitori, vengono condotti sondaggi volti a raccogliere opinioni e valutazioni. In particolare, i genitori sono sollecitati a condividere le loro prospettive attraverso specifici sondaggi, tra cui quelli riguardanti il benessere degli studenti e l'indagine contro il bullismo. Queste iniziative sono concepite con l'obiettivo di raccogliere *feedback* e informazioni preziose da parte di tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo,

contribuendo così a migliorare la qualità dell'istruzione e dell'ambiente di apprendimento per gli studenti.

3.3.4. Area progettuale, curricolare, disciplinare e didattica

La OIS adotta un nome articolato, "*Oulu International School: Joy of learning in a diverse and caring environment*", che incarna la missione fondamentale della scuola: "Gioia di imparare in un ambiente vario e attento" (Figura 16).



Figura 16. OIS: *Mission* della scuola

Questa espressione riflette i valori cardine della scuola, incentrati sulla promozione della gioia nell'apprendimento, sulla costruzione di una comunità inclusiva, sul rispetto reciproco e sull'assunzione di responsabilità da parte di tutti i membri (Figura 17).



Figura 17. OIS: valori della scuola

L'obiettivo della Oulu International School è quello di educare i bambini a diventare cittadini con una mentalità interculturale, attivi e cooperativi, con buone capacità di apprendimento e conoscenze per contribuire positivamente alla società.

In pratica, ciò implica che i docenti si impegnino a fornire agli studenti le competenze necessarie per agire in un mondo sempre più interconnesso, diversificato e complesso e riescano dunque ad apprezzare persone di diverse lingue e provenienze. Gli studenti beneficiano di un'attenzione e un sostegno personalizzati, vengono stimolati a sviluppare creatività nella risoluzione dei problemi e nel pensiero indipendente, promuovendo un interesse attivo nei confronti di una comunità e di un ambiente sostenibili. Attraverso il suo programma di studi, la scuola pone una forte enfasi sull'acquisizione delle conoscenze, competenze e atteggiamenti per essere membri attivi di una società globale, incoraggia gli studenti a risolvere problemi e a diventare ricercatori critici, sottolinea

l'importanza per gli studenti di alfabetizzare in finlandese e in inglese pur mantenendo la propria lingua materna.

La scuola, attraverso il suo *ethos*, promuove l'importanza di mostrare attenzione e rispetto per gli altri, incoraggia lo sviluppo della responsabilità e dell'autodisciplina, promuove il valore e il rispetto per le aspirazioni e i risultati umani. La Oulu International School (OIS) è una scuola mondiale IB (*International Baccalaureate*) ed offre i programmi *Primary Years (PYP)* e *Middle Years (MYP)*. La progettazione curriculare della scuola si basa sul curriculum di istruzione di base locale (i contenuti e i compiti assegnati dal Dipartimento di Educazione e Cultura della città di Oulu), sul Quadro Nazionale Finlandese (*National Core Curriculum*), la Legge Scolastica sull'Educazione di Base (*Perusopetuslaki*) e sui programmi dell'IBO (*International Baccalaureate Organization*) (Figura 18).

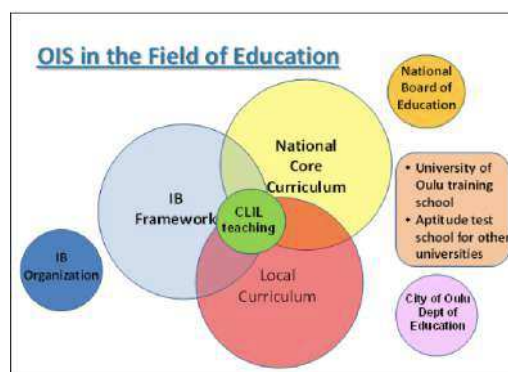


Figura 18. OIS: curriculum scolastico

I programmi IB, coordinati a livello globale, sono adattati da scuole in tutto il mondo per rispondere alle esigenze specifiche dei rispettivi contesti nazionali e degli studenti, mantenendo comunque l'integrità della missione e della filosofia dell'organizzazione. Il Baccalaureato Internazionale mira a sviluppare giovani curiosi, con una mentalità internazionale consapevoli e attenti che contribuiscano a creare un mondo migliore e più pacifico attraverso la comprensione e il rispetto interculturale.

INQUIRERS	We nurture our curiosity, developing skills for inquiry and research. We know how to learn independently and with others. We learn with enthusiasm and sustain our love of learning throughout life.
KNOWLEDGEABLE	We develop and use conceptual understanding, exploring knowledge across a range of disciplines. We engage with issues and ideas that have local and global significance.
THINKERS	We use critical and creative thinking skills to analyse and take responsible action on complex problems. We exercise initiative in making reasoned, ethical decisions.
COMMUNICATORS	We express ourselves confidently and creatively in more than one language and in many ways. We collaborate effectively, listening carefully to the perspectives of other individuals and groups.
PRINCIPLED	We act with integrity and honesty, with a strong sense of fairness and justice, and with respect for the dignity and rights of people everywhere. We take responsibility for our actions and their consequences.
OPEN-MINDED	We critically appreciate our own cultures and personal histories, as well as the values and traditions of others. We seek and evaluate a range of points of view, and we are willing to grow from the experience.
CARING	We show empathy, compassion and respect. We have a commitment to service, and we act to make a positive difference in the lives of others and in the world around us.
RISK-TAKERS	We approach uncertainty with forethought and determination; we work independently and cooperatively to explore new ideas and innovative strategies. We are resourceful and resilient in the face of challenges and change.
BALANCED	We understand the importance of balancing different aspects of our lives - intellectual, physical and emotional - to achieve well-being for ourselves and others. We recognize our interdependence with other people and with the world in which we live.
REFLECTIVE	We thoughtfully consider the world and our own ideas and experience. We work to understand our strengths and weaknesses in order to support our learning and personal development.

Il Profilo dello Studente IB (Figura 19);

Figura 19. OIS: IB Learner Profile

Figura 20) è composto da dieci qualità interconnesse, ognuna delle quali riflette un aspetto importante del pensiero e del comportamento desiderati: *risk taker*, *inquirer*, *balanced*, *thinker*, *reflective*, *knowledgeable*, *caring*, *open-minded*, *communicator*, *principled*.

La OIS è specializzata nell'educazione basata sull'indagine e sui fenomeni e nell'applicazione di metodi di valutazione versatili. I fenomeni rappresentano unità di apprendimento multidisciplinari delineate in base agli obiettivi delle diverse materie allo scopo di contribuire al conseguimento degli obiettivi stabiliti. Questi fenomeni comprendono sei unità di apprendimento interdisciplinari, ciascuna volta a esplorare aspetti specifici del mondo e dell'esperienza umana: *who we are*, *where we are*, *how we express ourselves*, *how the world works*, *how we organize ourselves*, *sharing the planet*.

L'unità "*Who we are*" indaga la natura dell'individualità, credenze e valori personali, salute fisica, mentale, sociale e spirituale, relazioni umane - inclusi legami familiari, amicizie, coinvolgimento nella comunità e interazioni culturali - nonché i diritti e le responsabilità, analizzando cosa significhi essere esseri umani.

In seguito, nella trattazione di "*Where we are*" viene esplorato il concetto di orientamento spaziale e temporale, storie personali e migrazioni umane concentrandosi sulle relazioni e le interconnessioni tra individui e civiltà, considerando prospettive locali e globali.

Nell'unità "*How we express ourselves*" si indaga sui modi in cui le idee, i sentimenti, la natura, la cultura, le credenze e i valori vengono scoperti ed espressi, si esplorano le varie forme di espressione creativa, nonché l'apprezzamento dell'estetica.

Successivamente gli alunni nella trattazione di "*How the world works*" comprenderanno l'interazione tra il mondo naturale (fisico e biologico) e le società umane; il modo in cui gli uomini utilizzano la loro comprensione dei



Figura 20. OIS: Profilo dello studente

principi scientifici; l'impatto dei progressi scientifici e tecnologici sulla società e sull'ambiente.

L'unità "*How we organize ourselves*" si concentra sull'interconnessione dei sistemi e delle comunità create dall'uomo, nonché sulla struttura e la funzione delle organizzazioni esplorando il processo decisionale nella società, le attività economiche e il loro impatto sull'umanità e l'ambiente.

Infine "*Sharing the planet*" si focalizza sulla condivisione di risorse limitate con altre persone e altri esseri viventi esplorando diritti e responsabilità, comunità, relazioni e accesso alle pari opportunità, incoraggiando la riflessione sulla pace e la risoluzione dei conflitti.

Questi argomenti vengono trattati durante tutto l'anno scolastico includendo tutte le materie scolastiche e i docenti della classe. È possibile sviluppare le tematiche a scuola, nella biblioteca comunale, nei siti museali con l'ausilio di esterni quali visitatori e genitori.

OIS è una scuola CLIL (*Content & Language Integrated Learning*), in finlandese *kaksikielinen opetus*, tale metodologia prevede che gli studenti acquisiscano conoscenze sia in termini di contenuti disciplinari che linguistici simultaneamente. La lingua di insegnamento per la maggioranza degli studenti non è quella materna, bensì l'inglese. Nel contesto dell'ordinamento educativo finlandese, è importante rilevare che le lingue ufficiali utilizzate nell'ambito dell'istruzione sono il finlandese e lo svedese pertanto la OIS è classificata come una scuola CLIL che eroga prevalentemente l'insegnamento in lingua inglese.

L'obiettivo primario dell'istituto è la formazione di studenti bilingui equilibrati, caratterizzati da una notevole competenza, elevate capacità di comprensione della lettura e approfondita conoscenza di almeno due lingue.

Di conseguenza, i docenti si avvalgono della lingua inglese e incoraggiano gli studenti a fare altrettanto. Qualora gli studenti riscontrino difficoltà linguistiche che ne limitino l'apprendimento delle nozioni, gli insegnanti possono utilizzare la lingua materna degli studenti. Nel caso di discipline che presentino un vocabolario tecnico specifico o differenze nell'esposizione dei concetti, i materiali didattici vengono forniti in entrambe le lingue.

L'insegnamento del finlandese avviene distintamente nel caso in cui gli alunni parlino tale lingua come lingua materna o sia una lingua seconda. Contestualmente, l'istruzione speciale è adattata, venendo fornita in finlandese per gli studenti di madrelingua finlandese e in inglese per gli studenti non finlandesi, al fine di agevolare una comprensione più approfondita dei concetti. Oltre all'acquisizione linguistica, gli studenti acquisiscono competenze nell'ambito delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) e sviluppano la capacità di utilizzare gli strumenti tecnologici per raccogliere, elaborare e comunicare informazioni in modo efficace. Un ruolo di rilievo è rappresentato dall'accesso a Internet, che così come la biblioteca scolastica, consente agli studenti di lavorare su alcune delle domande importanti che emergono dalle loro unità di indagine o dai loro progetti. Infine, per promuovere un coinvolgimento più ampio degli studenti, la scuola offre opportunità arricchenti attraverso varie attività extracurricolari, quali il club del gioco, il club di cucina, il club di scrittura creativa, il club di basket, il club di matematica e il club di yoga.

3.3.5. Area dell'educabilità inclusiva

L'approccio didattico presso la Oulu International School (OIS) è fondato sulla pedagogia positiva, creando un ambiente di apprendimento incoraggiante e orientato alle soluzioni in cui ogni studente riceve il supporto necessario a partire dalla propria posizione individuale di partenza. La collaborazione è una chiave fondamentale: gli insegnanti di classe, gli insegnanti di educazione speciale e gli assistenti didattici operano in stretta sinergia, condividendo la responsabilità nella pianificazione e nell'attuazione del processo educativo.

Al fine di promuovere il benessere degli studenti, la scuola offre un *yleinen tuki*, sostegno generale, il quale è concepito per essere fornito a tutti gli studenti con l'obiettivo di eliminare eventuali ostacoli che potrebbero interferire con il processo di apprendimento. Tale supporto generalmente comprende strategie come la differenziazione dei compiti e del materiale didattico, le sessioni di tutoraggio e l'eventuale erogazione di servizi di educazione speciale a tempo parziale da parte di un insegnante specializzato. Il *tehostettu tuki*, supporto

intensivo, invece costituisce un piano di assistenza approfondito e continuo a lungo termine in relazione ai problemi riscontrati nelle capacità di apprendimento, nell'apprendimento o nella frequenza dello studente. L'assegnazione del supporto intensivo avviene quando le misure di supporto generale si dimostrano insufficienti a soddisfare le specifiche esigenze dello studente dopo una valutazione pedagogica accurata. In questo caso le modalità di insegnamento e le relative misure di supporto vengono attentamente pianificate, monitorate e soggette a revisione regolare mediante il Piano di Apprendimento Personale (HOJKS). La decisione di assegnare uno studente a un supporto intensivo o di riportarlo da un supporto intensivo a uno generale è presa dal *team* multiprofessionale di assistenza agli studenti. Questo processo decisionale è guidato dalla valutazione continua delle esigenze e dei progressi dello studente, garantendo un supporto su misura per le sue specifiche necessità educative. Una misura di supporto intensificato destinata agli studenti che traggono beneficio da un approccio di insegnamento più individualizzato e da classi con dimensioni ridotte è rappresentata dal *pienryhmä*, piccolo gruppo. Gli studenti che richiedono questo tipo di supporto possono frequentare il piccolo gruppo a tempo pieno o parziale durante la giornata scolastica, a seconda delle loro esigenze individuali e dei loro obiettivi educativi. Questa misura è finalizzata a garantire che gli studenti abbiano l'opportunità di ricevere un apprendimento personalizzato e appropriato alle loro esigenze specifiche.

All'interno della scuola, è stata istituita una *siirtymäluokka*, *classe di transizione*, per accogliere gli studenti che provengono dall'estero e che risiedono temporaneamente a Oulu. Questa classe è specificamente destinata a studenti che non sono cittadini finlandesi, non sono nati in Finlandia e non hanno ancora acquisito la competenza comunicativa necessaria per integrarsi completamente nel sistema scolastico. Inoltre, questi studenti non possiedono ancora le competenze linguistiche sufficienti per partecipare a tempo pieno alle lezioni tradizionali dell'Oulu International School in lingua inglese. La classe di transizione fornisce dunque un ambiente di apprendimento mirato e un supporto adeguato per aiutare questi studenti ad acquisire le competenze linguistiche necessarie prima di integrarsi nelle classi regolari dell'OIS.

Per quanto riguarda il benessere psicofisico degli studenti, inoltre la scuola mette a disposizione una rete di professionisti tra cui assistenti sociali, psicologi e infermieri scolastici. Questi professionisti collaborano per fornire un sostegno completo agli studenti, affrontando le diverse sfaccettature del loro benessere emotivo e fisico.

L'analisi condotta attraverso l'adozione del modello delle 5 aree (Tonegato, 2017) ha consentito di esaminare e identificare le peculiarità delle diverse scuole ospitanti. Ciò ha permesso di comprendere i dettagli relativi all'area strutturale, all'organizzazione e alla comunicazione interna, al collegamento e alla comunicazione con l'esterno, all'educabilità inclusiva e all'ambito progettuale, curriculare, disciplinare e didattico.

Quest'ultima area sarà oggetto del capitolo successivo, nel quale presenterò in dettaglio le caratteristiche osservate relativamente all'insegnamento e all'apprendimento della lingua inglese all'interno del contesto educativo esaminato.

CAPITOLO 4. METODOLOGIE OSSERVATE NELL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA INGLESE

Questo capitolo si focalizzerà sull'approccio all'insegnamento della lingua inglese osservato all'interno delle tre diverse realtà scolastiche prese in esame. Verrà condotta un'analisi delle fasi che compongono una lezione intrecciando teoria e pratiche didattiche osservate.

La struttura del capitolo prevede una sezione dedicata alla fase di "riscaldamento" (*warm up*). Seguirà un sottocapitolo focalizzato sulla fase di introduzione dei nuovi contenuti sullo sviluppo delle abilità cognitive durante la fase di elaborazione, considerando sia le competenze ricettive (*listening* e *reading*) che quelle produttive (*speaking* e *writing*).

Successivamente, sarà presentata una descrizione delle attività osservate durante la fase di "*wrap up*", seguita dall'esposizione di metodologie legate all'insegnamento attraverso l'approccio CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).

4.1. WARM UP

I docenti, prima di immergersi completamente nella lezione, dovrebbero adottare un approccio graduale simile a quello che usiamo quando facciamo un passo svelto prima di iniziare una corsa. Gli studenti che solitamente utilizzano la loro lingua materna per la maggior parte del giorno spesso sperimentano un certo disagio all'inizio della lezione poiché il passaggio da una lingua all'altra richiede un'adeguata preparazione mentale. Avviare le lezioni di inglese richiede un approccio ponderato, pertanto, è auspicabile iniziare ogni lezione con un'attività di riscaldamento. Per garantire che la lezione proposta agli alunni risulti coinvolgente, è imperativo catturare la loro attenzione fin dall'inizio.

A tale scopo, risulta fondamentale impiegare attività introduttive quali *icebreaker* (Robertson & Acklam, 2000). La metafora che associa i "rompighiaccio" alle *warm-up activities* in ambito educativo sottolinea l'importanza di preparare e predisporre gli individui all'apprendimento in modo efficace, proprio come le navi rompighiaccio preparano la strada per altre imbarcazioni. Un

"rompighiaccio" è un tipo di nave appositamente progettata per navigare in acque ghiacciate e frantumare il ghiaccio per facilitare il passaggio di altre navi. Nella sfera dell'istruzione, le *warm-up activities* svolgono un ruolo simile. Sono attività introduttive e coinvolgenti utilizzate per preparare gli studenti all'apprendimento le quali coinvolgono l'attivazione motoria, l'interazione sociale e l'approccio ludico, come canzoni, giochi e domande di discussione.

Così come i rompighiaccio aprono la via attraverso il ghiaccio per le altre navi, le *warm-up activities* preparano mentalmente e emotivamente gli studenti, aprendo la strada per una migliore acquisizione e memorizzazione del vocabolario e dei concetti che saranno affrontati durante la lezione. In questo modo, le attività introduttive rompono le "barriere" iniziali all'apprendimento, facilitando un passaggio più agevole verso la comprensione e l'assimilazione delle nuove informazioni.

Secondo Robertson e Acklam (2000), il *warm-up* rappresenta una breve attività all'inizio della lezione, mirata a coinvolgere attivamente gli studenti, definendola come "*a short activity for the beginning of lesson*" (p. 30). Queste coinvolgenti attività agevolano la sincronizzazione degli studenti con la lingua inglese, predisponendo la loro mente all'utilizzo di essa. Questo, a sua volta, li aiuta a sentirsi a loro agio in classe e a iniziare a pensare in inglese preparandoli ad affrontare argomenti di studio più complessi. Infatti, come afferma Kay (1995), i *warm up* rappresentano una varietà di attività mirate a facilitare l'inizio del processo di pensiero in lingua inglese da parte degli studenti.

Secondo i principi per la concezione di un'attività di riscaldamento (Velandia, 2008, Figura 21), questa fase dovrebbe essere posta all'inizio della lezione, svolgendo la funzione di catturare l'attenzione degli studenti. È essenziale che questa attività susciti interesse, affinché gli studenti siano motivati sin dall'inizio. L'impiego di attività di *warm up* costituisce un valido strumento per diversificare le lezioni e

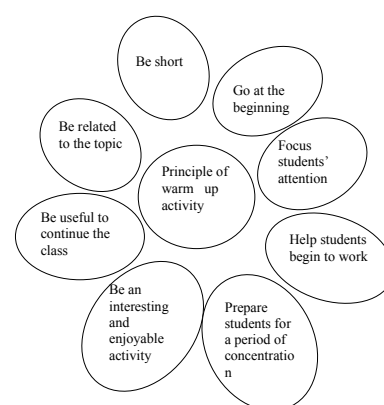


Diagram: features of warm-up activity

Figura 21: Diagramma: caratteristiche della *warm-up activity* (Velandia, 2008)

stimolare la curiosità degli studenti (Jun, 2000). Avviare la lezione con un'attività di riscaldamento rappresenta un efficace metodo per accrescere la curiosità degli alunni, incoraggiandoli ad essere più attenti alle attività successive al fine di approfondire le conoscenze acquisite.

Solitamente la *warm up activity* è di breve durata, poiché rappresenta una preparazione per le successive fasi della lezione pertanto la durata di tali attività dovrebbe essere compresa approssimativamente tra 5-10 minuti. Durante questa fase della lezione, è consigliabile evitare correzioni dirette agli studenti, consentendo, invece, un'assistenza adeguata soprattutto nel caso in cui alcuni riscontrino difficoltà nella partecipazione.

Le attività di riscaldamento svolgono un ruolo essenziale nel creare un *setting* accogliente e nel favorire la costruzione di fiducia reciproca tra gli studenti. Questo ambiente agevola la loro partecipazione attiva e collaborativa nelle successive attività didattiche. Uno degli obiettivi dell'utilizzo dell'attività di riscaldamento è instaurare un rapporto positivo tra insegnanti e studenti e promuovere un ambiente di apprendimento favorevole che metta gli studenti a loro agio in classe. Infatti gli esercizi di *warm up* alleviano le preoccupazioni degli studenti, creando un ambiente meno intimidatorio e questa forma di coinvolgimento risulta essenziale poiché crea un'atmosfera vivace in aula, preparando gli studenti ad ascoltare l'insegnante e ad essere attentamente presenti. Gli esercizi di riscaldamento incoraggiano l'uso spontaneo e creativo della lingua, permettendo agli studenti di sperimentare e di esprimersi senza timori infatti essi spesso manifestano una reazione positiva nei confronti delle attività precedentemente svolte, grazie al ricordo delle emozioni positive legate a tali compiti. Questa esperienza aumenta la loro fiducia nelle proprie capacità, consentendo loro di anticipare e affrontare con sicurezza compiti noti. Ciononostante l'alternanza delle attività proposte per il riscaldamento può rappresentare un'opzione vantaggiosa per attirare l'attenzione degli studenti.

La *warm up* agevola l'attivazione delle conoscenze pregresse, rappresentazioni mentali generalizzate dalla nostra esperienza disponibili per aiutarci a comprenderne di nuove (Brown, 2006). Solitamente in questa fase della lezione gli insegnanti formulano domande mirate che consentono di rivedere i materiali

delle lezioni precedenti al fine di attivare le conoscenze pregresse degli studenti e metterle in relazione con le nuove informazioni che stanno per apprendere. Se agli studenti vengono presentati nuovi materiali, argomenti o compiti con un collegamento esplicito tra le loro conoscenze disciplinari apprese in ambito scolastico e quelle acquisite nella loro esperienza di vita, sarà agevole per loro stabilire connessioni con le nuove conoscenze e mostrare un maggiore interesse nell'apprendimento. In questo modo gli studenti possono creare un collegamento tra le vecchie e le nuove informazioni.

Secondo Velandia (2008) l'attività di introduzione deve essere correlata all'argomento principale della lezione, facilitando così un coinvolgimento agevole degli studenti nelle varie attività che concorrono allo sviluppo delle loro competenze linguistiche, fungendo da trampolino di lancio per l'argomento o la lingua *target* della lezione. Diversamente Robertson e Acklam (2000), riguardo alla correlazione dell'attività di riscaldamento con l'argomento della lezione sostengono che l'attività di introduzione non debba necessariamente essere direttamente legata all'argomento poiché il suo obiettivo primario è preparare gli studenti a lavorare in inglese.

In ogni caso è opportuno selezionare un'attività di riscaldamento che si allinei al livello di competenza degli studenti, rappresentato dal concetto di "i+1" (Krashen, 1985). Se l'attività di riscaldamento risulta troppo avanzata rispetto al livello di competenza degli studenti, questi potrebbero perdere interesse nell'approcciarsi a tale attività. Il concetto di "i+1" nell'ambito dell'insegnamento è stato formulato da Stephen Krashen, noto teorico della *Second Language Acquisition Theory* (SLAT), secondo la quale l'acquisizione linguistica richiede che l'*input* fornito sia comprensibile. In questa prospettiva, lo studente si focalizza sul significato dell'*input* anziché sulla sua forma che può riguardare aspetti fonologici, morfo-sintattici o testuali. Inoltre, deve seguire un ordine naturale e rispettare il principio di "i +1", ovvero deve essere collocato a un livello immediatamente successivo rispetto a quello precedentemente acquisito. Questo approccio è fondato sul concetto psicologico di Vygotskij (1984), che indica la "zona di sviluppo prossimale", ossia la distanza tra ciò che una persona è in grado di fare e il livello potenziale che può raggiungere.

All'interno della formula di Krashen, espressa come "i + 1", la "i" simboleggia il compito linguistico o comunicativo che il soggetto è in grado di svolgere in base alla competenza linguistica precedentemente acquisita. Il "+1", invece, rappresenta l'area di sviluppo prossimale, indicante il livello immediatamente successivo di potenziale apprendimento (Balboni, 2019).

Krashen mette in rilievo inoltre l'importanza di evitare l'interferenza del filtro affettivo per garantire l'acquisizione. Tale filtro rappresenta un meccanismo di autodifesa che si attiva in contesti di ansia o durante attività che potrebbero minacciare l'autostima e generare una percezione di inadeguatezza nell'apprendimento (Balboni, 2019).

Basandomi sulle considerazioni teoriche, riporterò di seguito le attività di riscaldamento osservate nei contesti finlandesi, le quali, a mio giudizio, riflettono le peculiarità di questa fase iniziale. Le prime quattro attività provengono dalla Ritaharju koulu, le cinque successive dalla Hiukkavaara koulu e le ultime dall'OIS.

Attività osservate alla scuola Ritaharju

4.1.1. Chain drive

L'insegnante Merjia, in classe 2^a, ha utilizzato in più lezioni un'attività di attivazione psicomotoria. La docente ha impartito una sequenza di comandi incoraggiando gli studenti ad eseguire le azioni indicate: "*Stand up*" (l'insegnante si alza e così fanno tutti gli altri), "*Hands up / hands down*" (x3-5), "*Jump*" (x3-5), "*Run! / Stop!*" (x3-5), "*Turn around! / Stop!*" (x3-5), infine "*Sit down*". Mi ha inoltre informato che nel corso dell'anno scolastico ha implementato i comandi forniti agli alunni aggiungendo anche termini come "*Hop*", "*Wiggle*", "*Crouch*".

4.1.2. Numeric coordination

Durante la *warm up* è stata proposta un'attività di riscaldamento finalizzata a potenziare la cooperazione tra gli alunni. Tale esercizio, osservato in classe 2^a durante una lezione della maestra Lotta, ha richiesto l'enumerazione dei numeri

da 1 a 10 in lingua inglese, con l'indicazione di evitare di dire contemporaneamente lo stesso numero. L'obiettivo principale di questa dinamica è stato stimolare una partecipazione degli studenti e favorire un clima collaborativo all'interno del gruppo (Figura 22). Attraverso la necessità di organizzarsi e coordinarsi



Figura 22. Attività di coordinazione numerica

in modo non verbale, gli alunni hanno potuto instaurare una dinamica di

gruppo positiva, incoraggiando un'atmosfera di lavoro armoniosa e inclusiva. Durante la conduzione dell'attività, è emerso un crescente impegno e concentrazione da parte degli alunni, i quali hanno dimostrato interesse nell'esprimere i numeri in modo coordinato. L'utilizzo della lingua inglese ha contribuito ad arricchire l'esperienza, offrendo l'opportunità di esercitarsi nell'uso della lingua straniera in un contesto coinvolgente.

4.1.3. *Mysterious pictures*

In classe 3^a, la maestra Hanne ha previsto un'attività di riscaldamento finalizzata al recupero di alcuni vocaboli affrontati nelle lezioni precedenti e l'analisi di preconcoscenze relativa a nuovi termini attraverso il "gioco delle immagini misteriose". Tale attività ha previsto la copertura parziale di un'immagine, con successiva rivelazione graduale delle sue parti. Gli studenti, basandosi su ciò che han visto, hanno sviluppato delle ipotesi e ad alzata di mano hanno detto alla docente di quale immagine si sarebbe potuto trattare. La proposta ludica ha suscitato l'interesse e la motivazione degli studenti, i quali si sono mostrati attratti dall'aspetto visuale del gioco e dalla competizione tra compagni per individuare rapidamente il soggetto dell'immagine in questione.

4.1.4 *Teacher says*

Il gioco "*Teacher says*" è essenzialmente una variante del tradizionale gioco "*Simon says*", ma con una modifica nella dicitura. In questo gioco

osservato in classe 3^a, l'insegnante Katarina, ha fornito istruzioni agli studenti, indicando loro di eseguire determinate azioni, ad esempio: "*The teacher says... jump three times*". Gli studenti, a loro volta, dovevano rispondere eseguendo l'azione corretta. L'insegnante ha impartito istruzioni con azioni varie, utilizzando costantemente la formula "*Teacher says...*". Tuttavia, in un determinato momento, l'insegnante ha pronunciato un comando senza precederlo dalla frase "*Teacher says*". In questa circostanza, gli studenti non dovevano eseguire l'azione indicata, ma dovevano rimanere fermi pertanto coloro che avevano compiuto l'azione si sono seduti al proprio posto. L'obiettivo del gioco è rimanere in piedi fino alla fine e l'ultimo studente rimasto in gioco è il vincitore ed ha il compito di distribuire le schede per l'attività successiva.

Attività osservate alla scuola Hiukkavaara

4.1.5. *Hello songs*

La musicalità e il ritmo rappresentano componenti fondamentali nell'acquisizione linguistica degli studenti, poiché l'apprendimento attraverso la musica risulta particolarmente gradito e altamente motivante per i bambini. È innegabile che alcune melodie rimangano impresse nella memoria in modo persistente, confermando il potere della musica e del ritmo nell'emulare e memorizzare il linguaggio più efficacemente rispetto alle parole "appena pronunciate". L'insegnamento di una canzone ai bambini, che in qualche modo lascia un'impronta duratura, si rivela come un approccio fruttuoso. Nel panorama educativo, sono disponibili una vasta gamma di canzoni e inni, dalla tradizione a composizioni ad hoc pensate per giovani studenti di lingue. Alcune di queste sono ideali per essere cantate, mentre altre coinvolgono azioni coreografiche coordinate dal ritmo musicale. Gli insegnanti utilizzano canzoni e filastrocche per facilitare l'apprendimento dei suoni e del ritmo della lingua inglese, rafforzare le strutture linguistiche e arricchire il vocabolario nei bambini attraverso la *Total Physical Response* (TPR), approccio basato sull'associazione di istruzioni verbali con azioni fisiche. L'importanza di questo metodo risiede nel coinvolgimento diretto degli studenti, fornendo loro

un'interpretazione visuale e motoria delle parole e delle frasi. È un approccio altamente coinvolgente che permette di comunicare senza necessariamente ricorrere alla traduzione attraverso la lingua materna. In questo modo, i gesti diventano strumenti efficaci per favorire una comprensione più immediata e dinamica.

Le *Hello songs* in particolare sono canzoni o brani musicali che vengono utilizzati soprattutto con i bambini nei primi anni della scuola primaria con l'obiettivo di dare il benvenuto, introdurre e avviare una lezione (Figura 23).



Figura 23. Attivazione psicomotoria attraverso le hello songs

Solitamente, le *Hello Songs* presentano testi semplici e allegri che incoraggiano i bambini a salutare, presentarsi, esprimere emozioni positive e creare un clima amichevole e collaborativo in classe.

Queste canzoni spesso includono gesti, movimenti o azioni fisiche che vengono eseguite insieme al canto, contribuendo così a coinvolgere anche il lato motorio e visivo degli studenti. Durante le osservazioni condotte in classe 1^a e 2^a, ho osservato che la docente Nina ha iniziato la lezione cantando diverse *Hello songs* tra cui "*Hello and what's your name?*" e "*Glad to meet you*". Gli studenti sono stati invitati a disporsi in cerchio e a intonare insieme la canzone. Durante questa fase, si promuove l'interazione fisica incoraggiando gli studenti a battere le mani o i piedi a tempo di musica. Tali canzoni hanno agevolato l'inizio delle attività fornendo un tono accogliente e coinvolgente per gli studenti, preparandoli così in modo efficace al prosieguo della lezione.

4.1.6. *Hangman*

Il gioco dell'impiccato è un noto esercizio che stimola l'apprendimento e la pratica delle lettere dell'alfabeto in lingua inglese. La dinamica osservata nell'alveare eterogeneo di alunni di 2^a e 3^a ha previsto la selezione di una specifica parola da parte del docente, Jaako, a turno, gli studenti hanno proposto una lettera dell'alfabeto in lingua inglese. Il docente ha segnato la

lettera nel caso in cui fosse corretta nella parola, permettendo agli alunni di comprendere la composizione della stessa e, di conseguenza, implementare la loro conoscenza dei vocaboli. Una volta che la parola è stata completata, il docente ha invitato gli alunni a pronunciarla in modo corretto. Successivamente, ha ripetuto la pronuncia corretta e ha stimolato gli studenti a ipotizzare il significato della parola in questione. Infine è stato richiesto agli alunni di tradurre la parola in lingua finlandese. Questa attività ha dimostrato di essere efficace nel favorire il ripasso dei fonemi delle lettere dell'alfabeto inglese e nel fornire l'opportunità di arricchire il vocabolario degli alunni con nuovi termini.

4.1.7. *Irregular verbs*

Nell'alveare composto da alunni di 3^a e 4^a, la maestra Samantha ha previsto un *warm up* finalizzato alla revisione dell'argomento introdotto nella lezione precedente: i verbi al *Past Simple* irregolari.

La docente aveva con sé un pallone e ha fatto sedere gli alunni a cerchio e successivamente ha lanciato il pallone a uno degli studenti pronunciando l'infinito di un verbo. Al momento del recupero della palla, il medesimo studente aveva il compito di declinare il *Past simple* del verbo, dopodiché doveva lanciare nuovamente la palla all'insegnante. Quest'attività ha coinvolto attivamente gli studenti e permesso loro di ripassare quanto studiato nella lezione precedente.

4.1.8. Q & A

Per coinvolgere gli studenti di classe 3^a in una fase iniziale della lezione, l'insegnante Mari ha invitato il gruppo di studenti a formare un cerchio, successivamente ha avviato l'attività lanciando la palla ad un alunno enunciando nel momento del lancio una domanda in inglese. L'alunno che aveva preso la palla aveva il compito di rispondere alla domanda e successivamente passarla in modo casuale ad un compagno e proporre una domanda diversa. La docente mi ha informato che utilizza questa modalità di *warm up* anche con gli studenti di classi inferiori, iniziando con domande semplici come "*What's your name?*" e "*How are you?*". Successivamente, si

progredisce verso domande più dettagliate, come quelle che ho potuto osservare ad esempio "*What is your favourite food?*" e "*What sport do you play?*".

4.1.9. *Shopping list*

L'attività proposta dall'insegnante Eeva-Maria per la classe 2^a ha rappresentato un efficace strumento per attivare l'attenzione degli alunni e l'elemento di competizione ha aggiunto un ulteriore incentivo, spingendo gli studenti a partecipare con maggiore coinvolgimento durante l'intera attività. Il gioco ha preso avvio con l'intervento della maestra, che ha iniziato pronunciando la frase: "*Today I go to the market and I buy blackberries*". Successivamente, il compito passava allo studente posto alla destra dell'insegnante, il quale doveva ripetere integralmente la frase appena enunciata e aggiungere un ulteriore articolo da acquistare. Ciascun partecipante, seguendo l'ordine stabilito, ha continuato ripetendo l'intera sequenza fino a quel momento e inserendo un nuovo oggetto da acquistare. La sfida principale per gli studenti è stata mantenere un elevato livello di concentrazione e memoria, al fine di ricordare con precisione tutti gli articoli nell'ordine corretto. Gli studenti che non riuscivano a ripetere accuratamente la sequenza o che non conoscevano altri oggetti da aggiungere venivano eliminati dal gioco. Questo ha reso l'attività coinvolgente e stimolante per tutti i partecipanti incoraggiandoli ad essere attivi.

Attività osservate alla scuola internazionale OIS

4.1.10. *Mime*

Il docente Janne in classe 3^a ha adottato il mimo al fine di stimolare l'attenzione degli alunni e promuovere l'apprendimento attraverso il gioco e l'interazione. L'esercizio ha preso avvio con il mimo di un animale da parte del docente e gli alunni sono stati chiamati a osservare attentamente e ad ipotizzare quale animale fosse stato mimato. Una volta formulate le supposizioni, gli studenti sollevavano la mano per segnalare la loro risposta in

lingua inglese. In caso di incertezza o mancata conoscenza della parola in lingua, agli alunni era concessa la possibilità di rispondere in finlandese o svedese. Successivamente, il docente provvedeva a tradurre la parola nella lingua inglese, facilitando il consolidamento del lessico. Questo esercizio è stato replicato in due diverse occasioni, con il focus su animali in un'occasione e sulle professioni nell'altra.

4.1.11. *Shake it off*

Nella classe 1^a l'insegnante Alyssa ha introdotto la lezione proponendo la stimolazione fisica e coordinazione degli studenti attraverso l'attività di *shake it off*. Tale dinamica prevedeva una sequenza di movimenti che coinvolgevano le mani e i piedi, con l'obiettivo di preparare i partecipanti all'attività didattica successiva in modo vivace e partecipativo. L'attività consisteva nel movimento delle mani e dei piedi in modo ritmico e coordinato. Inizialmente, gli studenti muovevano la mano sinistra per cinque ripetizioni, seguita dalla mano destra per altrettante ripetizioni, quindi il piede destro per cinque volte e, infine, il piede sinistro per altre cinque ripetizioni. Successivamente, l'attività veniva ripetuta, variando il numero delle ripetizioni per ciascun movimento. Tale variazione consentiva di adattare l'intensità dell'esercizio e mantenere l'attenzione degli studenti durante l'attività. L'obiettivo principale di questa attività di *warm-up* era quello di promuovere la prontezza fisica e mentale degli studenti favorendo la coordinazione e la concentrazione. Inoltre, l'esecuzione di questi movimenti in modo sincronizzato creava un senso di coesione e coinvolgimento all'interno del gruppo, preparando gli studenti ad affrontare la lezione con un atteggiamento attivo e partecipativo.

4.1.12. *Story massage*

In classe 3^a ho osservato un'attività di riscaldamento di *circle time* focalizzata sul *story massage*. Durante l'attività, gli alunni e l'insegnante Rosie si sono posizionati sull'area morbida della classe, si sono disposti in cerchio e hanno formato delle coppie in cui gli alunni a turno dovevano fare un massaggio ai compagni. Inizialmente, il massaggio è stato eseguito in modo veloce,

incoraggiando una stimolazione energizzante per preparare i partecipanti all'attività suscitando un senso di vivacità. In seguito, il massaggio è stato eseguito in modo più delicato e lento, inducendo una sensazione di calma e rilassamento. L'attività è stata poi ripetuta con le coppie invertite, consentendo a tutti gli alunni di sperimentare sia il ruolo del massaggiatore che del ricevente. Tale rotazione ha favorito l'interazione tra gli studenti e ha permesso loro di apprezzare i diversi approcci al massaggio e alle sensazioni tattili. L'intento principale di questa attività era quello di creare un'atmosfera rilassante e favorevole all'apprendimento, incoraggiando la fiducia reciproca e la collaborazione tra gli alunni.

4.1.13. *Counting*

L'attività proposta da Kaisa in classe 2^a ha avuto lo scopo di promuovere una partecipazione attiva e coinvolgente e di ripassare i numeri in lingua inglese ed esercitare le abilità numeriche degli studenti. Gli alunni sono stati incoraggiati a contare sequenzialmente, ma con una variazione peculiare: la sostituzione di determinati numeri e i loro multipli con parole specifiche. Nel dettaglio, il numero 3 e i suoi multipli sono stati cambiati dalla parola "*bin*", mentre il numero 4 e i suoi multipli con la parola "*bang*". Questo approccio ha creato un'interazione dinamica all'interno del gruppo, richiedendo una rapida identificazione dei numeri coinvolti e una pronta sostituzione con le parole prestabilite. L'obiettivo principale è stato quello di stimolare l'interesse degli alunni nei confronti dei concetti numerici, promuovendo al contempo un apprendimento divertente e coinvolgente. Queste attività spostano l'attenzione degli studenti da una dimensione puramente linguistica a una più cognitiva, contribuendo a ridurre il livello di stress. L'applicazione di questa attività di riscaldamento si è dimostrata efficace nel consolidare le competenze matematiche degli studenti e nel creare un'atmosfera stimolante e collaborativa all'interno dell'aula, preparandoli in modo ottimale per la fase successiva delle lezioni.

4.1.14 *Swish, boing, bang*

L'attività "*Swish, boing, bang*" è stata proposta dalla docente Henna in classe 2^a al fine di promuovere l'interazione e la partecipazione attiva degli alunni. Tale dinamica è stata condotta con gli studenti disposti in cerchio, favorendo un'organizzazione spaziale favorevole per il coinvolgimento di tutti i partecipanti.

Il gioco si è articolato attraverso l'adozione di specifiche parole-chiave, ovvero "*swish*", "*boing*" e "*bang*", ciascuna delle quali assumeva un ruolo distintivo nel determinare il proseguo dell'attività. L'attività ha previsto che gli alunni pronunciassero un suono a loro scelta tra "*swish*", "*boing*" e "*bang*". Nel caso in cui qualcuno usasse il suono "*swish*" si proseguiva la direzione invariata del gioco in senso orario. Coloro che pronunciavano la parola "*boing*" invertivano il senso del gioco, stimolando la prontezza di riflessi e la concentrazione dei compagni. Coloro che decidevano di usare la parola "*bang*" avevano la possibilità di scegliere a chi dare il turno successivo.

Questo elemento ha aggiunto un livello di eccitazione e imprevisto all'attività, incoraggiando gli alunni a seguire attentamente lo sviluppo del gioco e a rimanere coinvolti durante l'intera durata dell'esercizio.

L'introduzione di questa attività di riscaldamento si è rivelata efficace nel favorire l'interazione tra gli alunni e nel creare un clima positivo e dinamico in classe, costituendo un valido contributo alla preparazione della successiva fase di apprendimento.

Nel paragrafo seguente verrà trattato l'insegnamento della pronuncia e dei fonemi riportando dapprima una descrizione teorica della fonologia e delle caratteristiche linguistiche delle lingue oggetto di analisi ed in seguito verranno riportate le attività osservate focalizzate all'apprendimento fonetico.

4.2. INSEGNAMENTO DELLA PRONUNCIA E INTRODUZIONE DEI FONEMI

4.2.1. Fonologia e apprendimento linguistico

Gli studi condotti nel campo delle neuroscienze evolutive, come illustrato da Daloiso (2012), hanno offerto una sintesi delle ricerche nel settore. In particolare, le indagini di Aglioti e Fabbro (2006) e di Gullberg e Indefrey (2006) hanno investigato l'interazione dinamica tra il cervello umano e il linguaggio.

Tali studi hanno mirato a comprendere i processi di elaborazione del linguaggio a livello cerebrale e l'impatto di tali processi sull'acquisizione e l'apprendimento delle lingue.

È emersa la constatazione dell'esistenza di periodi critici, circoscritti temporalmente, durante i quali è possibile acquisire più lingue con notevoli progressi sia in termini di correttezza nella pronuncia che di padronanza della morfosintassi (Daloiso, 2009). Questo è particolarmente evidente in contesti scolastici caratterizzati da un'immersione linguistica sistematica e costante, i quali permettono un ampliamento considerevole del vocabolario e la comprensione di diverse strutture morfosintattiche. Daloiso (2012) afferma che i bambini nel primo periodo critico (dalla nascita ai 3 anni) attraverso una consistente e continua esposizione linguistica di più lingue possono sviluppare un elevato livello di competenza LM sia nella L1 sia nella L2. Se la L2 viene introdotta a partire dal secondo periodo critico (dai 4 agli 8 anni) si possono sviluppare livelli di competenza linguistica alti, seppur richiedendo maggior sforzo cerebrale. La terza fase (dai 9 ai 22 anni) vede una diminuzione delle potenzialità neurologiche, tuttavia, rappresenta ancora un periodo in cui è possibile un apprendimento linguistico significativo. Ciò non implica che l'apprendimento delle lingue straniere non sia possibile durante l'adolescenza, l'età adulta o la terza età, ma che esistono fasi della vita in cui l'apprendimento risulta più agevole e produce risultati più efficaci rispetto ad altre (Balboni, 2015).

Come sostiene Fabbro (2004) gli aspetti neurologici rivestono un ruolo significativo nell'acquisizione delle lingue, ma non tutti gli elementi linguistici sono soggetti ai periodi critici. Infatti, il lessico semantico che include i significati delle parole, le sfumature semantiche, i sinonimi e gli antonimi può essere

acquisito in qualsiasi fasi della vita. Questo vale anche per le competenze pragma-linguistiche, relative all'abilità di utilizzare il linguaggio in modo appropriato ed efficace in specifici contesti comunicativi. Diversamente, dopo il secondo periodo critico, diviene notevolmente più difficile sviluppare competenze a livello fonetico e morfosintattico.

Da un punto di vista fonetico, i bambini, fino ai 6-7 anni, stanno consolidando l'inventario fonetico della loro lingua materna (LM), mantenendo quindi una plasticità cerebrale che agevola l'acquisizione dei suoni linguistici della lingua straniera (LS). Mentre per quanto concerne il livello morfosintattico, fino ai primi anni del terzo periodo critico, i bambini possiedono notevoli capacità di acquisizione relative alla LS, che includono anche l'utilizzo di parole-funzione (come articoli, congiunzioni, preposizioni e avverbi).

Gli aspetti fonetici e morfosintattici vengono immagazzinati nella memoria implicita, che caratterizza l'acquisizione fino al secondo periodo critico (Daloiso, 2009). È contrassegnata da un'acquisizione inconsapevole di natura procedurale ovvero automatizzata dal punto di vista linguistico, richiedendo quindi livelli di attivazione più bassi (Fabbro, 2004). Mentre la memoria esplicita consente lo sviluppo degli aspetti pragmalinguistici e del lessico semantico (Daloiso, 2009). Quest'ultima raggiunge la piena maturità intorno ai 7-8 anni e riguarda un apprendimento consapevole e volontario, pertanto richiede metacognizione e sforzi attentivi durante il processo di memorizzazione.

La comprensione dei distinti periodi critici e dei relativi meccanismi neurologici richiede di considerare le differenze neuropsicologiche tra gli alunni e ciò consente ai docenti di focalizzarsi attentamente su quali aspetti sviluppare in modo più approfondito.

Tuttavia, gli elementi fonetico-fonologici nell'insegnamento delle lingue straniere vengono frequentemente trascurati poiché sono considerati secondari rispetto all'insegnamento e all'apprendimento del lessico e della grammatica. Questa considerazione si applica sia ai tratti segmentali, come la percezione e l'articolazione dei fonemi e la struttura sillabica, sia a quelli soprasedimentali, quali l'accento, il ritmo e l'intonazione. Motivo per cui tradizionalmente, l'insegnamento delle lingue si è focalizzato principalmente sull'acquisizione

dell'ortografia e della grammatica, relegando l'oralità a un ruolo subalterno o, in alcuni casi, addirittura trascurando l'aspetto fonologico in classe.

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER, 2001; *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment - Companion* volume 2020) invece enfatizza l'importanza delle abilità uditive e fonetiche che gli insegnanti devono potenziare. L'insegnante, infatti, deve avere piena consapevolezza del suo ruolo come modello linguistico, soprattutto per quanto concerne gli aspetti fonologici. Diversamente i libri di testo si concentrano principalmente sulla grammatica, sul lessico e sulla sintassi, dedicando scarsa attenzione all'insegnamento della corretta pronuncia. Pertanto gli insegnanti devono, innanzitutto, comprendere appieno che la competenza fonologica agisce in modo attivo nello sviluppo delle diverse abilità linguistiche. È fondamentale riconoscere che essa non rappresenta un'aggiunta alla competenza lessicale e morfosintattica, ma piuttosto è un elemento trasversale che permea l'intero processo di apprendimento linguistico.

Insegnare la fonetica di una lingua implica una riflessione sia sulla fonetica articolatoria sia sulla fonologia. La prima comprende lo studio dei suoni del linguaggio umano in relazione ai movimenti e alle posizioni degli organi coinvolti nella produzione del suono, mentre la seconda che consiste nello studio dei suoni linguistici all'interno di un sistema linguistico specifico, si concentra sulle relazioni significative tra i suoni (fonemi) e su come vengono organizzati e influenzano il significato delle parole in una lingua.

Inoltre, il QCER sottolinea la necessità di un'educazione fonologica precoce, che prevenga la fissazione di errori difficilmente correggibili in seguito.

Molti fonemi possono essere trasferiti senza problemi dalla L1 alla L2, ma vi possono essere rilevanti differenze fonetiche in determinati contesti pertanto se non vengono acquisiti o appresi, la loro mancanza può comportare una perdita di informazione e di conseguenza fraintendimenti. Infatti far comprendere allo studente il concetto che la fonazione determina un suono distintivo e differente in ogni lingua promuove l'attenzione verso l'uso accurato dei fonemi in ciascuna lingua. È pertanto auspicabile l'implementazione, nella scuola primaria, di attività transdisciplinari di fonodidattica per l'apprendimento delle lingue L1 e L2.

Questo approccio consentirà lo sviluppo di un arricchimento linguistico globale, permettendo agli studenti di acquisire consapevolezza delle abilità fonologiche in loro possesso a livello inconscio. Questo risulterà utile per l'apprendimento di entrambe le lingue e per supportare la padronanza fonica degli studenti con lingue materne differenti. Tale metodologia agevolerà un graduale passaggio e un trasferimento delle abilità fonologiche dalla L1 alla LS.

Di conseguenza, al fine di migliorare la comprensione e la produzione linguistica e mitigare le situazioni di incomprensione tra gli interlocutori, è essenziale dedicare tempo allo sviluppo delle competenze fonetico-fonologiche. L'approccio pedagogico della fonodidattica, che consiste nell'integrare la fonetica nell'insegnamento, rappresenta un'esperienza che richiede l'impiego combinato di capacità propriocettive, cinestetiche, uditive e visive. Motivo per cui al fine di insegnare efficacemente gli aspetti fonetici è raccomandabile adottare approcci multimodali che coinvolgano il corpo, la musica, i cinque sensi e sfruttino applicazioni web e tecnologie, integrandole con le tecniche glottodidattiche tradizionali.

L'obiettivo primario di tali attività è promuovere la consapevolezza fonologica, sensibilizzare gli alunni ai differenti suoni linguistici e potenziare le loro capacità di discriminazione e manipolazione fonetica.

Prima di riportare l'analisi delle osservazioni riguardanti l'insegnamento fonetico emerse durante l'esperienza in Finlandia, desidero condividere alcune riflessioni in merito alle differenze tra la lingua inglese, la lingua finlandese e la lingua italiana.

4.2.2. Caratteristiche linguistiche: confronto tra inglese, finlandese e italiano

Nel delineare le caratteristiche delle lingue prese in esame, intendo analizzare la fonologia, l'impiego delle vocali e delle consonanti, le intonazioni e il ritmo, elementi distintivi che influenzano le differenze nella pronuncia tra l'inglese, il finlandese e l'italiano. Queste tre lingue presentano origini linguistiche diverse: l'inglese, ad esempio, appartiene al ramo occidentale delle lingue germaniche, all'interno del vasto contesto indoeuropeo; il finlandese è

una lingua uralica che si colloca nel ramo baltofinnico e infine, l'italiano è una lingua neolatina, derivata dal latino volgare parlato nell'antica Italia che ha subito profonde trasformazioni nel corso dei secoli.

L'analisi delle caratteristiche fonetiche e fonologiche rivela che l'inglese si distingue per la sua complessità rispetto all'italiano e al finlandese, presentando un vasto repertorio di fonemi vocalici e consonantici.

Nel dettaglio (Santipolo, 2012), l'italiano è dotato di 7 fonemi vocalici e 21 consonanti, distinguibili tra brevi e lunghe a livello fonetico mentre l'inglese, invece, presenta un sistema fonologico più ampio, con 12 fonemi vocalici, compresi brevi, lunghi e dittonghi (Figura 24) e 25 consonanti. Per quanto concerne il finlandese, il sistema fonetico contempla 8 vocali e 19 consonanti. Questa lingua si caratterizza per una pronuncia regolare, in cui ciascuna lettera mantiene una specifica fonetica indipendentemente dal contesto.



Figura 24. Cartellone di rinforzo sui dittonghi in lingua inglese osservato alla OIS

Il confronto tra le vocali e le consonanti nelle lingue in esame evidenzia notevoli differenze. L'inglese si distingue per la vastità della sua gamma di vocali e dittonghi, alcuni dei quali assenti in finlandese e italiano. Nel finlandese, invece, il sistema vocalico è relativamente più semplice, caratterizzato da chiare distinzioni tra vocali lunghe e brevi, ma senza la presenza di dittonghi, mentre in italiano i dittonghi sono numerosi e derivano dalla combinazione di diverse vocali.

Per quanto riguarda le consonanti, l'inglese e il finlandese ne condividono alcune, seppur con pronunce leggermente diverse. Ad esempio, la pronuncia del grafema r risulta più marcata e ruvida in inglese risultando come /ɹ/ rispetto al finlandese nel quale corrisponde al fonema /r/. Alcune differenze, come la pronuncia del grafema "r" e "th" in inglese, risultano più complesse per i parlanti italiani. L'italiano, invece, si distingue per una pronuncia delle consonanti più chiara e distintiva rispetto all'inglese, nel quale, in alcune parole, le consonanti

possono essere assimilate o addirittura eliminate, comportando variazioni nella fonetica delle parole.

Relativamente all'intonazione, l'inglese ha un sistema di stress molto marcato, dove alcune sillabe in una parola hanno un'accentuazione più pronunciata rispetto ad altre. Diversamente, il finlandese presenta un sistema di stress più uniforme, caratterizzato da una distribuzione equilibrata dell'accento sulle sillabe. L'intonazione nel finlandese si manifesta generalmente in modo piatto, senza svolgere un ruolo di particolare rilievo nella comunicazione anche se generalmente nelle affermazioni le frasi finlandesi tendono a concludersi con un tono leggermente ascendente (Sajavaara, Dufva, 2001). Rispetto al finlandese, l'inglese mostra spesso un ritmo più veloce e una maggiore diversità di intonazioni. In contrasto, il finlandese presenta un ritmo più uniforme e costante, con minori variazioni intonative (Sajavaara, Dufva, 2001). L'intonazione italiana segue un modello ascendente-discendente, mentre in inglese si presenta in modo discendente-ascendente (Pierini, 2012). È fondamentale sottolineare che nell'italiano, l'intonazione riveste un ruolo di notevole importanza nella comunicazione, consentendo di distinguere frasi affermative da negative.

Le lingue prese in considerazione mostrano regole particolari per la pronuncia dei fonemi. Queste marcate divergenze a livello fonetico e fonologico richiedono un adeguato grado di consapevolezza e pratica al fine di ottenere una pronuncia precisa in entrambe le lingue.

Di conseguenza, per rappresentare con maggiore precisione suoni distinti, è necessario avvalersi di simboli fonetici. Questo è reso possibile grazie all'impiego dell'*International Phonetic Alphabet* (IPA), un sistema standardizzato di simboli fonetici utilizzato per rappresentare i suoni presenti nel linguaggio umano. Questo sistema è stato progettato in modo tale che ciascun suono sia identificato da un simbolo unico, agevolando così la distinzione tra i suoni utilizzati nelle diverse lingue parlate nel mondo. L'utilizzo dell'IPA è fondamentale per mantenere distinti i livelli sonori e grafici delle lingue. Esso agevola la percezione delle differenze tra le parole e fornisce uno strumento autonomo agli alunni per la verifica dei contenuti dei manuali di consultazione.

Nelle scuole che ho osservato, ho notato che l'IPA era utilizzato in ogni classe non per apprendere il simbolo, ma per sperimentare il suono rappresentato da quel simbolo. L'obiettivo principale è consentire agli studenti di esplorare suoni e sequenze in modo autonomo e renderli in grado di riconoscere i tratti distintivi della lingua. I simboli dell'IPA rappresentano suoni specifici indipendentemente dalla lingua, consentendo una rappresentazione precisa e uniforme della pronuncia. Grazie all'utilizzo dell'IPA, si elimina la possibilità di equivoco che può verificarsi con la grafia tradizionale. Inoltre, conoscendo i simboli appropriati, è possibile arrivare a pronunciare correttamente qualsiasi parola in qualsiasi lingua, anche non nota. In quest'ottica, i libri di inglese impiegati nelle scuole finlandesi correlano la scrittura in lingua inglese con la rispettiva rappresentazione fonetica IPA e la traduzione nel finlandese (Figura 25).



Figura 25. Simboli fonetici presentati agli alunni congiuntamente alla presentazione dei nuovi vocaboli.

Nel delineare le caratteristiche della lingua inglese, non ho approfondito le peculiarità dell'inglese britannico e americano poiché nelle scuole osservate, la varietà principalmente utilizzata era l'inglese britannico anche se le insegnanti di lingua inglese avevano la facoltà di scegliere l'accento da insegnare. Pertanto, ho avuto l'opportunità di assistere a lezioni in cui venivano presentate entrambe le modalità, sia con accento britannico che americano.

Attività osservate

Il metodo fonetico adottato nelle scuole finlandesi, come ho potuto osservare, si basa su diverse fasi chiave: riconoscimento dei suoni (identificazione e distinzione dei suoni della lingua), associazione simbolo-suono (collegamento di un simbolo grafico a ciascun suono), pratica e articolazione (esercitazione nella produzione dei suoni e delle combinazioni fonetiche), ascolto attivo (capacità di riconoscere i suoni nella comunicazione parlata) e utilizzo dei suoni (pronuncia e lettura corretta).

Fin dalle fasi iniziali, agli studenti viene insegnato a scrivere i suoni delle lettere man mano che vengono loro presentati e parallelamente imparano a identificare i suoni all'interno delle parole. Il primo passo è stimolare l'ascolto attento del suono oggetto dell'insegnamento, successivamente gli studenti vengono incoraggiati ad ascoltare e individuare tutti i suoni presenti in una parola.

L'abilità di ascolto dei suoni all'interno delle parole rappresenta un pilastro fondamentale per l'apprendimento della scrittura. Ad esempio, quando gli studenti riescono a percepire ogni suono in una parola semplice e sanno come associare le lettere a quei suoni, sono in grado di scrivere centinaia di parole in modo autonomo.

Nei prossimi paragrafi verrà fornita una descrizione delle attività osservate, le prime tre relative alla Ritaharju Koulu, le tre seguenti alla Hiukkavaara Koulu e, infine, le ultime inerenti al metodo utilizzato presso la OIS.

Attività osservate alla scuola Ritaharju

4.2.1. Identification of accented syllables

La gestione dell'apprendimento fonetico richiede uno sforzo considerevole della componente senso-motoria. Tuttavia considerando che la pronuncia rappresenta un aspetto fisico di una lingua coinvolgendo il corpo, il respiro, i muscoli e le vibrazioni acustiche, è possibile presumere che l'implicazione completa dell'individuo renda il processo di apprendimento non solo efficace ma anche gradevole, stimolante e persino divertente.

Per conseguire tale obiettivo, la docente Merjia ha introdotto in classe 2^a un'attività che integrava l'aspetto fisico. Ha fatto disporre gli alunni in semicerchio nella parte più spaziosa dell'aula e ha chiesto loro di abbassarsi nel momento in cui pronunciava la sillaba accentata di una parola (esempio: *deLlicious*, *CHOColate*) e coloro che commettevano errori venivano invitati a sedersi. Attraverso questa metodologia, gli alunni hanno potuto sperimentare in modo percettivo gli aspetti uditivi, articolatori e fisico-motori dell'apprendimento fonologico.

4.2.2. *Memory*

L'insegnante Lotta, nella classe 2^a, ha proposto agli alunni di svolgere un *memory* fonetico. Inizialmente, l'insegnante ha organizzato la classe in piccoli gruppi e ha distribuito *flashcard* contenenti grafemi e scritture IPA. Gli alunni sono stati incaricati di associare a ciascun grafema il simbolo IPA corrispondente, richiedendo ogni volta la ripetizione del fonema relativo. Questa pratica è stata concepita come parte integrante dell'introduzione di nuovi fonemi, preceduta dalla revisione dei fonemi precedentemente trattati.

L'insegnante ha creato un ambiente partecipativo facendo accomodare gli alunni a terra di fronte al proiettore e ha enfatizzato il fonema /sh/ attraverso pronunce ripetute, utilizzando il suono /shhhhh!/ come richiamo al silenzio. Dopo aver incoraggiato i bambini a ripetere il suono più volte, ha presentato diverse parole contenenti questo fonema (es. *shed, shelf, shell, shin, ship, shift, shop, shopping, paintbrush, short* ecc). Successivamente, è stato riproposto il *memory* sulla lavagna, gli alunni vedevano solo il grafema e cercavano di pronunciarlo e l'insegnante, per verificare la correttezza, premeva sulla carta individuata e successivamente svelava il simbolo IPA corrispondente.

4.2.3. *Letter sounds e phonemes*

Nella classe 2^a l'insegnante Eeva-Maria ha insegnato i nomi delle lettere dell'alfabeto inglese, durante questa fase, ha introdotto ciascuna lettera associandola al nome di un animale corrispondente (ad esempio A = *ant*, B = *bee*), attività che ha permesso inoltre l'introduzione di nuovi vocaboli. Successivamente, al fine di rafforzare la comprensione fonemica, ha proposto un gioco interattivo utilizzando la lavagna, in cui ha presentato le lettere e ha sollecitato i bambini a pronunciare il nome di ciascuna lettera visualizzata attraverso le *flashcard*.

Attività osservate alla scuola Hiukkavaara

4.2.4. Diverse pronunce del grafema -ed

Nell'alveare composto da alunni di 3^a e 4^a, la maestra Samantha ha introdotto il grafema -ed, un elemento emerso dalla precedente settimana di studio incentrata sui verbi al *Past Simple*. Il grafema -ed riveste particolare importanza in quanto la sua pronuncia varia a seconda della lettera o del suono che lo precede, manifestandosi come /ɪd/, /d/ o /t/.

L'insegnante ha proposto la lettura di un brano contenente una serie di verbi al *Past Simple* che terminavano con -ed.

Ha incaricato gli alunni di individuarli, sottolineandoli accuratamente.

Successivamente, tali termini sono stati riscritti sul quaderno, accompagnandoli

con la corretta pronuncia associata al

grafema -ed indicata dalla docente (Figura

26). Al termine di questa attività, ha svolto

un momento di riflessione con gli alunni

finalizzato a individuare una regola che

potesse spiegare la variazione fonetica del

grafema nonostante la medesima grafia.

Tale approccio ha contribuito a favorire la

comprensione approfondita del fenomeno

e a promuovere la partecipazione attiva e il

coinvolgimento degli alunni.

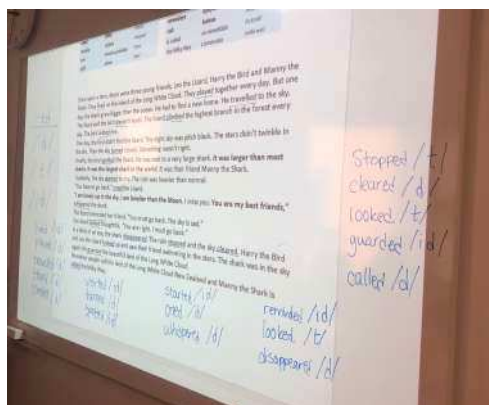


Figura 26. Diverse pronunce del medesimo grafema

4.2.5. Magnetic letters

L'insegnante Jaako, nella classe eterogenea composta da alunni di 2^a e 3^a ha proposto la scrittura di parole a partire dai fonemi. Ha organizzato la lezione disponendo le lettere magnetiche sulla lavagna, posizionando le vocali nella riga superiore e le consonanti in quella inferiore. Ogni alunno è stato fornito di una striscia di carta e invitato a comporre parole seguendo le indicazioni del docente. Il procedimento ha visto l'insegnante pronunciare i fonemi uno per uno (ad esempio, la parola *peg* è stata pronunciata come /p/ɛ/g/), e gli alunni hanno

cercato di scrivere correttamente la parola richiesta. Quando ritenevano di aver completato l'esercizio, alzavano la striscia di carta verso il docente per la verifica.

Dopo aver completato l'attività, l'insegnante ha coinvolto gli studenti in un momento di revisione collettiva chiamando un alunno alla volta affinché riscrisse correttamente la parola utilizzando le lettere magnetiche. I compagni, dal proprio posto, esprimevano il loro giudizio alzando il pollice in su se ritenevano che la parola fosse stata scritta correttamente, in giù se pensavano fosse stata scritta in modo errato. Questo metodo interattivo ha favorito il coinvolgimento attivo degli alunni e la partecipazione al processo di correzione.

4.2.6. *The sound of silence*

Nella classe 3^a ho avuto l'opportunità di osservare la docente Mari proporre un'interessante attività di rinforzo fonologico. Infatti durante il biennio precedente la docente aveva introdotto i fonemi della lingua inglese, associandoli al rispettivo grafema e alla posizione della bocca durante l'articolazione del suono. L'attività ha previsto di dividere i bambini a coppie, farli sedere uno accanto all'altro per indovinare il suono pronunciato in silenzio, semplicemente osservando la posizione della bocca. Tale approccio ha permesso di approfondire la comprensione sui movimenti articolatori coinvolti nella produzione dei suoni della L2. La docente mi ha informato che nel corso dell'anno ha allestito un cartellone in classe con le rappresentazioni grafiche delle posizioni assunte dalla bocca durante l'articolazione dei fonemi. Inoltre, ogni alunno aveva a disposizione nel proprio quaderno una scheda riassuntiva per raccogliere quanto appreso in modo organizzato (Figura 27).

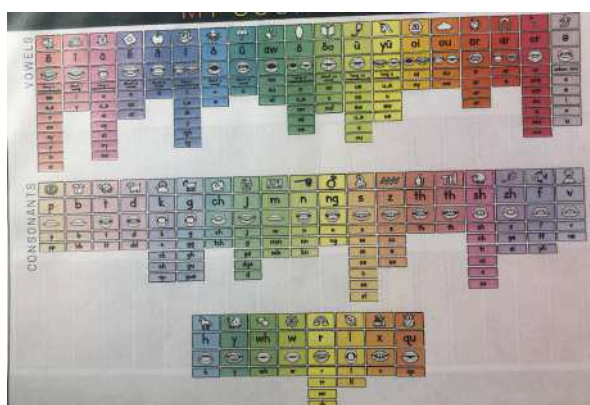


Figura 27. Scheda riassuntiva dei fonemi in lingua inglese

Metodo di insegnamento *Jolly Phonics* osservato alla OIS

Alla Oulu International School, le insegnanti adottano il metodo pedagogico noto come *Jolly Phonics*, il quale si concentra sull'insegnamento della lettura e della scrittura con l'obiettivo di sviluppare le competenze fonetiche in maniera interattiva e coinvolgente (Lloyd, S., & Wernham, S.,2000). Il metodo si fonda sull'identificazione dei suoni fonetici e sulla loro correlazione con i simboli grafici attraverso attività ludiche e visive. Esso mira ad insegnare ai bambini i fonemi individuali delle lettere e le combinazioni di lettere (digrafi), rappresentando la base per l'apprendimento della lettura e della scrittura. La sistematica correlazione tra suoni fonetici e lettere dell'alfabeto consente ai bambini di associare ogni suono a una lettera specifica. Ciascun suono è collegato ad un'azione o un movimento specifico, facilitando l'associazione tra il suono e la lettera. Il metodo è strutturato in diverse fasi, ognuna delle quali introduce gradualmente e in modo sistematico nuovi suoni e lettere, consentendo ai bambini di sviluppare progressivamente le competenze necessarie per la lettura e la scrittura. L'approccio multisensoriale coinvolge l'udito, la vista e il movimento, potenziando una comprensione profonda e duratura dei suoni e delle parole attraverso stimoli sensoriali diversificati. Infatti i bambini assimilano rapidamente le informazioni specialmente quando coinvolgono attivamente il corpo (Lloyd, S., & Wernham, S.,2000). L'obiettivo di *Jolly Phonics* è rendere l'apprendimento stimolante e coinvolgente per i bambini, sfruttando giochi, canti e attività creative, incoraggiando i bambini a utilizzare i suoni appresi fin dalle fasi iniziali per leggere e scrivere parole e frasi. Questo approccio punta a sviluppare una comprensione rapida e intuitiva delle parole, contribuendo all'acquisizione di una fluida e sicura capacità di lettura (Lloyd, S., & Wernham, S.,2000).

Il programma didattico di *Jolly Phonics* è articolato in cinque competenze fondamentali, ciascuna delle quali possiede una sezione specifica:

1. *Learning the letter sounds*
2. *Learning letter formation*
3. *Blending*
4. *Identifying the sounds in words*

5. Tricky words

Tra i principali benefici offerti da *Jolly Phonics* si evidenziano due aspetti rilevanti: la precoce familiarizzazione degli studenti con tutti i suoni delle lettere principali (Figura 28) e l'illustrazione di come associare i fonemi ai grafemi, facilitando così la comprensione del codice alfabetico utilizzato per la lettura e la scrittura.

Per ogni suono di lettera, viene dedicata una pagina con una serie di attività progettate per insegnare le competenze fondamentali. L'introduzione di ciascun fonema è accompagnata da una storia con immagini le quali solitamente vengono fornite agli studenti, consentendo loro di colorarle.

All'interno di ciascuna storia, il suono della lettera del giorno viene enfatizzato ripetutamente e si mette in evidenza un'azione sonora legata alla storia, contribuendo a rendere la lettera più memorabile per gli studenti. La pratica relativa ai suoni delle lettere si svolge generalmente attraverso l'uso di *flashcard* che rappresentano i suoni delle lettere.

Le *tricky words* sono suddivise in sei gruppi distinti, ciascuno composto da dodici parole ingannevoli, e ognuno di questi gruppi è associato a un colore specifico e sono rappresentate come fiori (Figura 29). Una volta che una particolare parola è stata insegnata, è possibile appendere il fiore contenente questa parola al muro, permettendo così di renderlo sempre visibile e memorizzarlo.



Figura 28. Ordine di presentazione dei fonemi (supporto visivo presente nelle aule)



Figura 29. Alcune *tricky words* appese alla parete delle aule

4.2.7. R-controlled vowel /ôr/.

La docente Alyssa svolge quattro lezioni settimanali di lingua inglese nella classe 1^a. La struttura della settimana prevede la seguente organizzazione: il primo giorno è dedicato all'introduzione di un nuovo suono o a una lezione sulla grafia delle parole (*spelling lesson*). Il secondo giorno è riservato all'approfondimento della grafia e alla dettatura, che può assumere una forma guidata e interattiva. Il terzo giorno è focalizzato sulle attività di lettura e scrittura (*reading and writing*), mentre l'ultimo giorno è dedicato allo studio delle parole (*word study*), che include grammatica, sintassi e morfologia.

Durante la lezione condotta dalla maestra Alyssa in classe 1^a, l'argomento affrontato è stato il suono /ôr/ delle *r-controlled vowel*. L'obiettivo principale di questa lezione era sviluppare la capacità di distinguere questo suono, unirlo ad altri suoni per formare parole contenenti /ôr/, nonché comprendere come questo suono viene rappresentato graficamente.

L'insegnante ha introdotto il suono /ôr/ spiegando che corrisponde alla grafia *or*, *ore* e *oar*. Dopo aver pronunciato chiaramente il suono /ôr/, ha letto alcune parole, incoraggiando gli alunni a ripeterle e ad unire i suoni per formare parole complete (ad esempio, /ôr/, /f//ôr/, /s//ôr/, /b//ôr//d/). Durante questa fase, ha fornito *feedback* correttivi, allungando i suoni e ripetendoli in modo appropriato e successivamente, la maestra ha scritto le parole *corn* e *store* alla lavagna, chiedendo agli alunni di sottolineare il suono /ôr/.

Inoltre, ha recitato una filastrocca, invitando i bambini a partecipare e mettere in evidenza il fonema introdotto (Figura 30). In un secondo momento, è stato chiesto ai bambini di leggere una serie di parole e cerchiare quelle che contenevano il suono /ôr/. La docente interveniva correggendo eventuali errori nella pronuncia del suono e incoraggiando gli alunni a ripetere in modo corretto.

In seguito, l'insegnante ha coinvolto gli alunni in attività di gruppo, distribuendo *cards* contenenti una varietà di parole con il suono /ôr/. Ogni



Figura 30. Scheda sul fonema /ôr/

bambino aveva l'opportunità di scegliere una *card* e leggere la parola ad alta voce. Gli altri compagni dovevano comprendere lo *spelling* della parola e alzare la carta corrispondente e il compagno che indovinava correttamente lo *spelling* aveva la possibilità di passare il turno.

Nella lezione successiva, la docente ha proseguito il consolidamento del suono /ôr/, utilizzando *cards* contenenti parole precedentemente affrontate (come *corn*, *fork*, *more*, *oar*, *roar*, *score*, *short*, *soar*, *store*, *storm*). Ha letto ciascuna parola per assicurarsi che i bambini ne conoscessero la pronuncia e li ha incoraggiati a classificare i suoni in modo appropriato (Figura 31). Durante la stessa settimana, ha approfondito ulteriormente il suono /ôr/ attraverso la lettura di un brano specifico.

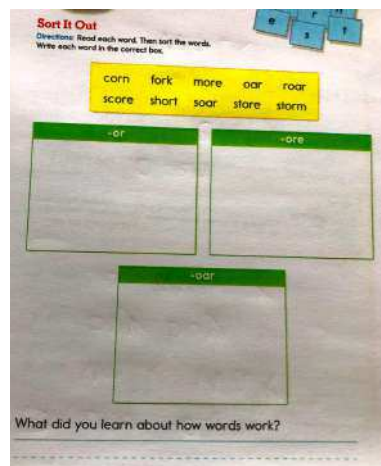


Figura 31. Classificazione dei fonemi

4.2.8. Short /oo/ and long /oo/

La lezione condotta dalla docente Alyssa nella classe 1^a ha avuto come argomento i suoni brevi e lunghi delle vocali /oo/. L'obiettivo principale della lezione era quello di aiutare gli alunni a riconoscere e distinguere i suoni in modo da poterli utilizzare per comporre parti di altre parole, oltre a comprendere l'ortografia associata ai fonemi /oo/ brevi e lunghi. L'insegnante ha avviato la lezione con un esercizio di manipolazione fonemica chiamato "*delete the sound*". Ha preso come esempio la parola *cool* e ha spiegato agli studenti di eliminare il primo suono (/k/) e di pronunciare la parte rimanente (Riporto quanto detto dalla docente: "*The word cool has three sounds: /k/, /ōō/ /l/. When I take away the first sound, /k/, what is left is -ool*"). Successivamente, ha presentato ulteriori esempi (come *foot*, *soon*, *you*, *new*, *due*, *tune*) seguendo lo stesso principio ed in seguito, ha richiamato parole già affrontate in lezioni precedenti, incoraggiando gli alunni a pronunciarle insieme coralmemente . In seguito, è stato proposto un gioco denominato "*Short or long*", in cui gli alunni, individualmente, ascoltavano attentamente parole isolate e dovevano determinare la lunghezza del suono /oo/ che definiva il significato della parola.

Questo esercizio ha consentito agli alunni di applicare attivamente la conoscenza acquisita sui suoni /oo/ brevi e lunghi.

4.2.9. *Diphthong /ou/*

La maestra Alyssa ha guidato una lezione nella classe 1^a focalizzata sul dittongo /ou/. Durante questa sessione, sono state proposte attività mirate a sviluppare la comprensione e la corretta produzione del suono /ou/ all'interno di parole. L'insegnante ha proposto l'attività "*delete the sound*", ha pronunciato la parola *howl* e ha incaricato gli studenti di eliminare il primo suono (/h/) per formare una nuova parola (/ou/ //). Questo esercizio ha aiutato gli alunni a focalizzarsi sul suono specifico prodotto dal dittongo /ou/. Successivamente, sono stati forniti ulteriori esempi utilizzando diverse parole contenenti il dittongo /ou/, come *shout, crowd, how, count, pouch e bounce*. Per aiutare gli studenti a sentire tutti i suoni nei dittonghi la docente ha chiesto di pronunciare i suoni, alzando un dito per ogni suono. Poi ha dunque proiettato alla lavagna le parole e chiesto agli alunni di riportare sul quaderno quanto presentato: per indicare un singolo fonema è stato apposto un puntino, mentre per il dittongo una linea continua (Figura 32).



Figura 32. Attività di discriminazione uditiva

Ho avuto l'opportunità di osservare la docente riproporre l'attività "*delete the sound*" in diverse lezioni. Questa attività non è stata presentata solamente con il fonema oggetto di studio per quella specifica lezione, ma è stata estesa anche ad altri fonemi già precedentemente appresi. Inoltre ho notato che frequentemente la docente trascrive l'alfabeto fonetico, pronuncia le parole in lingua inglese e le rappresenta utilizzando esclusivamente i simboli dell'IPA.

4.2.10. *Letter sound /s/*

La maestra Henna agli alunni di classe 1^a ha introdotto il suono /s/. Per fare ciò, ha iniziato la lezione raccontando una storia in cui numerosi termini presentavano il suono /s/ (tra cui "*It is a sunny morning, and Sam is taking his dog... Sam and Sampson spend some time watching the fish swim around... He*

hears a 'sssss' sound, 'sssss!' In front of Sampson is a spotty snake"). In questo contesto narrativo, il serpente rappresentava il suono /s/ e i movimenti del serpente facevano da azione, incoraggiando gli studenti a intrecciare il braccio come un serpente e pronunciare il suono. Alla conclusione della lettura, la maestra ha presentato una *flashcard* raffigurante la lettera /s/ e ha chiesto agli alunni di riprodurre il suono in coro. Ha quindi proposto di "cercare il suono della lettera", incoraggiando gli alunni a osservare attorno a loro e a pronunciare il nome di oggetti presenti in classe o nel libro che contenessero il suono /s/.

In un momento di dialogo con la docente, essa ha sottolineato l'importanza di introdurre il fonema /s/ prima del nome della lettera stessa. Dopo aver introdotto il suono e incoraggiato gli alunni a pronunciarlo muovendosi come un serpente, la maestra ha utilizzato la lavagna interattiva per mostrare alcune immagini relative a parole contenenti o meno il suono /s/ (es. *Sun, snail, spider, flower*). Ha poi chiesto ai bambini di pronunciare la parola e, se non conteneva il suono /s/, di eliminarla apponendo una x.

Il paragrafo che segue sarà focalizzato sull'apprendimento lessicale ed in particolare sull'introduzione di nuovi vocaboli attraverso l'utilizzo di materiali autentici, dopo la delimitazione degli aspetti teorici seguirà una presentazione delle attività osservate.

4.3. L'ARRICCHIMENTO DEL LESSICO: L'INTRODUZIONE DI NUOVI VOCABOLI

Il lessico, l'insieme complesso di vocaboli e locuzioni che compongono una lingua, costituisce una presenza costante nella vita quotidiana. Di conseguenza, nell'ambito dell'insegnamento linguistico, si offre costantemente l'opportunità di collegare le parole ai loro diversi significati. Tuttavia, spesso nell'insegnamento di una lingua straniera, il lessico presentato si limita a quello contenuto nel libro di testo con un'eccessiva focalizzazione sugli aspetti grammaticali. Le ricerche sul processo di acquisizione e insegnamento lessicale hanno condotto all'ideazione del *Lexical Approach*, proposto da Willis (1990) e

Lewis (1993, 1997), un approccio pedagogico finalizzato all'insegnamento delle lingue straniere che mette in risalto l'apprendimento del lessico e l'uso delle parole e delle frasi in contesti reali, spostando l'attenzione dalle regole grammaticali. Sottolinea dunque l'importanza cruciale del lessico rispetto ad altri componenti linguistici, come la grammatica, nell'assicurare una comunicazione efficace e un uso adeguato della lingua. Come afferma Lewis (1993), "una lingua non è una grammatica riempita di lessico, ma un lessico sorretto da una grammatica" secondo l'autore il linguaggio si configura come un lessico grammaticalizzato, piuttosto che come una grammatica lessicalizzata.

Questo si nota anche nel processo di acquisizione linguistica in quanto i bambini in età precoce acquisiscono il vocabolario, mentre manifestano una minore velocità nell'apprendimento delle strutture linguistiche. Questo fenomeno potrebbe essere associata al fatto che le parole hanno significati concreti e immediati, mentre le strutture si presentano come meno prontamente applicabili, ad esempio l'esclamazione "biscotto!" spesso produce lo stesso risultato della richiesta più articolata "posso avere una biscotto, per piacere?". Pertanto, al fine di far apprendere ai bambini piccoli le strutture linguistiche, è necessario ripetere tali strutture in contesti significativi diversificati, impiegando un ampio ventaglio di vocaboli.

I campi lessicali costituiscono la base della conoscenza di una lingua, ma il vocabolario va oltre la mera compilazione di elenchi di parole, nomi o verbi. Infatti, il lessico comprende almeno quattro categorie fondamentali: parole singole o complesse (*polywords*), co-occorrenze o collocazioni, routine, modi di dire, e metafore o proverbi (Lewis, 1997). Questi aspetti includono le relazioni paradigmatiche e di significato, che rappresentano le connessioni tra le parole scambiabili tra loro in determinati contesti. Tali connessioni comprendono sinonimia (parole con significati simili), antonimia (parole con significati opposti), polisemia (una parola con più significati correlati), iponimia (parole con significati più specifici rispetto a un termine generale) e iperonimia (parole con significati più generali rispetto a un termine specifico).

Inoltre, risulta di grande rilevanza considerare le combinazioni di parole comunemente associate, note come collocazioni e *chunk* lessicali.

I *chunk* rappresentano combinazioni di parole o unità significative che vengono memorizzate e utilizzate come unità più ampie, spesso costituite da espressioni idiomatiche, frasi fatte, espressioni colloquiali, locuzioni e altre combinazioni di parole che vengono comunemente utilizzate insieme in modo automatico, senza richiedere l'analisi di ciascuna parola.

Nel *Lexical Approach*, le frasi lessicali assumono un ruolo di rilievo come risorsa produttiva per gli studenti, facilitando la produzione, la comprensione e una riflessione sulle forme e sui significati della lingua (Lewis, 1997). L'attenzione primaria si concentra sulle parole, le espressioni e le frasi di uso comune all'interno della lingua oggetto di studio ed in particolare, si presta attenzione alle combinazioni fisse di parole, collocazioni e alle espressioni idiomatiche, in quanto rivestono un ruolo significativo nella comunicazione autentica.

L'approccio lessicale tiene conto del lessico nell'ambito del contesto in cui viene impiegato, favorendo un apprendimento basato sull'effettivo utilizzo delle parole. Le principali attività per permettere l'interiorizzazione dei vocaboli riguardano l'attivazione della memoria semantica e della dimensione cognitiva possibile attraverso l'impiego di materiale autentico al fine di consentire agli studenti di entrare in contatto con il lessico in contesti realistici e culturalmente significativi. Si sottolinea inoltre l'importanza di esporre gradualmente gli studenti al lessico, garantendo un processo di apprendimento costante attraverso ripetizioni e pratica per consolidare il vocabolario acquisito.

Il termine materiale autentico denota specificamente un tipo di risorsa concepita per i madrelingua, senza uno scopo specifico di insegnamento. Spesso, l'invito dell'insegnante ad analizzare un evento comunicativo 'autentico' viene accolto con entusiasmo e soddisfazione dagli alunni, poiché rappresenta un'opportunità per testare una forma di comunicazione riscontrabile nella vita quotidiana. I benefici della didattizzazione di materiale autentico per l'insegnamento di una lingua straniera si manifestano innanzitutto attraverso un alto livello di motivazione da parte degli studenti soprattutto se connesso ai bisogni e agli interessi degli stessi. Inoltre, il materiale autentico espone la lingua straniera in contesti specifici, contribuendo così a migliorare la comprensione del messaggio comunicativo e illustra una gamma diversificata di modelli di lingua

orale e scritta, nonché variazioni sociolinguistiche in base al mezzo utilizzato, al registro, alla classe sociale e all'origine geografica degli interlocutori.

Tali materiali sono raccolti e attentamente selezionati in base a criteri specifici in quanto l'autenticità degli stessi può riguardare diversi aspetti: il testo in sé, i partecipanti coinvolti, la situazione sociale o culturale in cui si colloca e lo scopo dell'atto comunicativo. Tale autenticità si manifesta attraverso diversi formati, quali materiale visivo, video e audio.

Un metodo efficace per memorizzare il lessico è unire la memoria verbale con quella visiva. Il materiale visivo riveste un'importanza considerevole poiché l'immagine ha un notevole potere evocativo e una capacità narrativa. L'impiego di immagini svolge sia una funzione integrativa, accompagnando le varie attività correlate a un testo orale o scritto, sia una funzione autonoma, costituendo un punto di partenza per lo sviluppo delle abilità. Le immagini possono rappresentare oggetti reali della vita quotidiana, come cibo, abbigliamento, o materiali che gli insegnanti possono presentare in aula per introdurre nuovi vocaboli e favorire la comprensione del contesto culturale e sociale in cui tali parole vengono utilizzate.

Il materiale video comprende diverse forme quali pubblicità, *talk-show*, previsioni del tempo, documentari e cartoni animati. La lingua impiegata in ambito televisivo e cinematografico riflette gli usi comunicativi, considerando elementi quali la provenienza geografica, il contesto sociale dei parlanti, la situazione comunicativa e l'argomento dell'interazione, infatti come sottolinea Begotti (2010) i video includono una serie di componenti extralinguistiche significative. Questi elementi coinvolgono gli elementi di prossemica, che riguardano la distanza tra i corpi, la cinesica, relativa ai gesti e alle espressioni facciali e la vestemica, che comprende l'uso di oggetti e abbigliamento per veicolare un messaggio riguardante l'appartenenza culturale.

Il materiale audio può essere adoperato a fini didattici non solo per l'aspetto lessicale, ma anche per favorire la memorizzazione dei fonemi e l'approfondimento di elementi socioculturali e modi di dire. È importante presentare materiale audio e video autentico poiché tali risorse permettono agli alunni di ascoltare e vedere situazioni e dialoghi reali, contribuendo al

miglioramento delle capacità di ascolto. Tradizionalmente, tali dialoghi venivano strutturati in base alla grammatica da esercitare come ad esempio l'uso di determinate forme verbali o tempi.

Il criterio adottato per selezionare il lessico si basa sulle aree semantiche presumibilmente più familiari agli alunni, ossia i realia. Per realia si intendono materiali o situazioni della vita quotidiana che vengono impiegati come risorse educative per agevolare la comprensione e l'apprendimento di una lingua straniera in un contesto autentico. Questi elementi vengono integrati nell'attività didattica per fungere da riferimenti concreti ai concetti che gli alunni sperimentano quotidianamente o incontrano all'interno dell'aula, come ad esempio i colori o gli animali. Dal punto di vista glottodidattico, emerge chiaramente che le liste lessicali risultano inefficaci qualora le parole o gli elementi lessicali non siano contestualizzati e integrati in un quadro complessivo. Infatti le liste di parole, spesso presentate come "equivalenti" di termini in LM, si rivelano di scarso valore in quanto distaccano i vocaboli dal loro contesto originario.

Nei prossimi paragrafi illustrerò le strategie didattiche utilizzate per introdurre nuovi vocaboli, le prime 3 saranno relative alla scuola Ritaharju, segue poi la descrizione delle 3 attività osservate alla Hiukkavaara koulu ed infine quelle osservate alla OIS.

Attività osservate alla scuola Ritaharju

4.3.1 Media

L'insegnante Katariina ha utilizzato la LIM per presentare diverse immagini alla classe 3^a, inizialmente ha mostrato un'immagine rappresentante un giornale e ha chiesto il suo nome in finlandese, offrendo in seguito la traduzione in inglese, che è stata annotata sul lato destro della lavagna. Ha seguito lo stesso procedimento per altri termini come rivista e romanzo. Successivamente, ha presentato brevi frammenti video in lingua inglese che raffiguravano vari generi televisivi, incoraggiando gli studenti a classificarli in finlandese e successivamente la docente ha annotato il nome in inglese.

In seguito, ha proiettato la schermata del libro di testo sulla LIM, mostrando la scrittura in inglese, l'alfabeto fonetico e il finlandese.

Poi l'insegnante ha chiesto agli alunni di disporsi in due file, tenendo i libri in mano (Figura 33): coloro che erano disposti nella fila a destra dell'insegnante dovevano chiedere i vocaboli in inglese, mentre quelli nella fila sinistra dovevano rispondere in finlandese. Dopo aver risposto, gli studenti si spostavano al termine della fila e dopo aver concluso del primo giro, si invertivano i ruoli. Infine, l'insegnante ha suddiviso la classe in piccoli gruppi e ha chiesto a ciascuno di essi di provare a immedesimarsi in un genere televisivo e recitare, per quanto possibile, in inglese.

Gli studenti, suddivisi in vari gruppi, hanno eseguito il compito assegnato e hanno presentato la loro rappresentazione ai compagni.

Questi ultimi, a loro volta, hanno annotato su un foglio il genere televisivo che pensavano fosse rappresentato e al termine dell'attività i gruppi hanno condiviso le loro interpretazioni e le hanno confrontate tra loro.



Figura 33. Presentazione di nuovi vocaboli associati alla traduzione in finlandese

4.3.2. *Animals*

Nella scuola Ritaharju sono presenti tre sezioni della classe 1^a nelle quali ruotano tre insegnanti di lingua inglese. Gli argomenti di studio vengono concordati collegialmente e poi presentati attraverso lezioni distinte dalle tre docenti turnandosi tra le sezioni. Ad ogni argomento viene dedicato un periodo di 3 settimane, nelle quali gli alunni svolgono tre lezioni con le tre diverse docenti: Merjia, Lotta, Elina.

Le docenti mantengono un piano didattico *online* strutturato in colonne, nel quale delineano l'approccio che adottano durante la lezione e specificano i materiali e le risorse digitali che utilizzeranno. Questo permette che, nell'arco di

tre settimane, ciascun gruppo abbia affrontato lo stesso argomento con tre diverse insegnanti con diverse modalità, arricchendo l'esperienza di apprendimento degli studenti. D'altro canto le tre docenti presentano per tre settimane il medesimo argomento con le stesse modalità a tre gruppi sezioni diverse. Durante il mio periodo di ricerca in Finlandia ho potuto osservare l'introduzione dei medesimi vocaboli svolta da entrambe le docenti nella stessa classe.

La docente Elina, per introdurre i vocaboli relativi agli animali, ha proiettato diverse immagini alla LIM chiedendo agli alunni se conoscessero il nome di ciascuno di essi in inglese. Successivamente, ha selezionato ogni immagine, permettendo di ascoltare la pronuncia del vocabolo attraverso una voce preregistrata, dopodiché ha chiesto agli alunni di ripetere i vocaboli introdotti ed ha mostrato come scrivere i nuovi termini. In seguito la maestra ha introdotto la canzone "*Do you have a dog?*" svolgendo la lettura del testo e mimandone il significato. Ha poi incoraggiato gli alunni a cantarla senza l'ausilio del testo, ma mostrando di pari passo l'animale da pronunciare (Figura 34). La docente ha poi mostrato il video "*I have a Pet!*", nel quale sono stati illustrati gli animali trattati durante la lezione, accompagnati da rappresentazioni visive e dal rinforzo di alcune regole grammaticali, come l'uso di *to have* e dei pronomi *he/she*.

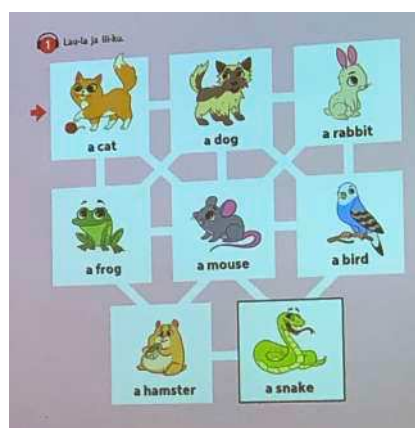


Figura 34. Presentazione dei vocaboli: *animals*

Alla conclusione dell'attività, i bambini si sono disposti in cerchio di fronte alla LIM e a turno, uno di loro si è posizionato al centro del cerchio con gli occhi chiusi, mentre i compagni sono rimasti all'esterno ruotando attorno. Quando l'insegnante ha indicato di fermarsi, l'alunno al centro ha scelto un compagno indicandolo con gli occhi chiusi e ha enunciato il nome di un animale in lingua inglese. L'alunno chiamato aveva il compito di indovinare l'animale e mimarlo, producendo il verso caratteristico corrispondente. Colui che si trovava al centro

¹ disponibile al link <https://www.youtube.com/watch?v=pWepfJ-8XU0>

doveva individuare quale compagno aveva emesso il verso e nel caso in cui lo avesse identificato poteva prendere il suo posto.

Durante la lezione tenuta dalla maestra Merjia, l'attenzione è stata focalizzata sugli animali che popolano la giungla. La docente ha condotto un *brainstorming*, invitando gli alunni a suggerire quali animali è possibile trovare in questo ambiente e li ha appuntati sulla lavagna in finlandese. Successivamente, è stata proposta l'ascolto della canzone "*Walking in the jungle*²". Tale brano presenta una varietà di movimenti (*walking, stomping, jumping, skipping*) e frasi ripetitive ("*One step. Two steps. Three steps forward. One step. Two steps. Three steps back.*"), i quali sono stati mostrati nel video e mimati dall'insegnante e poi dai bambini. Nel video, i protagonisti ascoltano i suoni degli animali e successivamente si crea un momento di silenzio prima di pronunciare il nome dell'animale incontrato. In quel preciso istante, la docente interrompeva il video e chiedeva agli alunni di indicare in finlandese come si chiamava l'animale. Successivamente, veniva ripreso il video e si ascoltava la pronuncia originale, dopodiché la docente e i bambini la ripetevano riportando alla lavagna il nome in inglese. Ai bambini è stato proposto di realizzare un disegno degli animali su un foglio suddiviso in 6 quadranti, posizionando il disegno dell'animale sul lato sinistro e il relativo nome in lingua inglese sul lato destro. Successivamente, i disegni sono stati ritagliati e ogni tessera è stata utilizzata come *flashcard* per giocare a *memory* con i compagni. Durante il gioco, gli alunni hanno dovuto associare a ciascun animale il corrispondente nome in lingua inglese.

La maestra Lotta ha proposto una revisione del vocabolario relativo agli animali da fattoria, suggerendo di ascoltare la canzone "*Old MacDonald had a Farm*³" e di mimare i gesti correlati al contenuto della canzone.

Al termine di tale attività, la docente ha invitato gli alunni a sedersi in cerchio sui divani vicino alla LIM per partecipare al gioco "*Catch the rabbit*" il quale prevedeva il passaggio di due peluche a forma di coniglio in direzioni opposte, dove gli alunni che prendevano il coniglio bianco dovevano pronunciare il nome di un animale della fattoria, mentre chi prendeva il coniglio marrone doveva

² disponibile al link <https://www.youtube.com/watch?v=GoSq-yZcJ-4>

³ disponibile al link https://www.youtube.com/watch?v=_6HzoUcx3eo

pronunciare il nome di un animale della giungla. Il peluche che ritornava per primo al punto di partenza ovvero dove si trovava la maestra e la cui squadra non aveva già citato lo stesso animale risultava il vincitore. Il gioco è stato riproposto due volte, alternando la direzione o il tipo di passaggio (ad esempio, saltando un compagno o facendo passare il coniglio sopra la testa/dietro la schiena). In seguito è stata proposta la visione del cartone *Peppa Pig*⁴ allo Zoo, la quale è stata seguita senza interruzioni, ma al termine, la docente ha riassunto alcune delle peculiarità degli animali presentati nel video in lingua inglese e ha chiesto ai bambini di indovinare a quale animale si riferissero.

4.3.3. *Sports and hobbies*

La docente Hanne, durante una lezione con la classe 2^a, ha introdotto i vocaboli correlati agli sport e agli hobby. Per realizzare ciò, ha presentato un dialogo tratto dal libro, corredato da un'immagine funzionale a spiegare il significato dei termini (Figura 35).

Inoltre, la docente ha coinvolto gli alunni chiedendo loro "*Do you play...?*" proponendo i termini precedentemente trattati e



Figura 35. Attività proposte durante l'introduzione dei vocaboli

sollecitando i bambini a alzarsi se praticavano quel determinato sport o *hobby* e a rimanere seduti in caso contrario. Durante questa fase, ha proiettato alla LIM le immagini per agevolare la comprensione degli alunni e successivamente la docente ha mostrato i termini in lingua inglese accostandoli alle rispettive immagini e ha incoraggiato gli alunni a risolvere autonomamente un cruciverba, chiedendo loro di individuare le parole apprese.

Infine, gli alunni sono stati invitati a formare gruppi e a mimare a turno uno sport o un *hobby*, i compagni dovevano riconoscere lo sport rappresentato chiedendo "*do you play...?*" e nel caso in cui lo indovinassero si procedeva con il cambio di ruoli, mantenendo il gioco attivo e coinvolgente.

⁴ disponibile al link <https://www.youtube.com/watch?v=wG79NIO0x7w>

Attività osservate alla scuola Hiukkavvaara

4.3.4. Food

Per introdurre i nuovi vocaboli, l'insegnante Eeva-Maria ha proposto agli alunni dell'alveare di 2^a di ascoltare una canzone⁵ e successivamente ha chiesto di identificarne il contenuto, il quale trattava di cibi graditi e non graditi. Per presentare i vocaboli, l'insegnante ha associato l'immagine al fonema, al grafema e alla traduzione in finlandese. Questo approccio è reso agevole grazie all'utilizzo di un libro online altamente interattivo adottato dalla scuola, il quale facilita il passaggio dalla LM alla L2.

L'insegnante ha proposto agli alunni disposti in piedi di ascoltare alcune frasi e di imitarne le azioni (es. "try bread and butter," "taste my soup," "have some water") ed a tale scopo, dopo aver ascoltato la registrazione, l'insegnante ha eseguito l'azione come esempio.

Successivamente, gli studenti hanno svolto alcune attività in modo autonomo per assimilare i nuovi vocaboli: la prima consisteva nel collegare le ombre ai vocaboli appresi, la seconda richiedeva di scrivere il nome in inglese sotto le parole disegnate, notando che ciascuna immagine presentava le lettere che compongono la parola disposte in ordine casuale (Figura 36).



Figura 36. Attività proposte durante l'introduzione dei vocaboli relativi al cibo

Dopo queste attività, la docente ha previsto un momento in cui gli alunni erano liberi di camminare per la classe e di fare ai compagni domande relative ai propri gusti alimentari ed infine di appuntarli sul loro quaderno. Durante lo svolgimento delle attività, l'insegnante ha inoltre concesso la possibilità di consultare il manuale di testo nel quale le istruzioni erano formulate in finlandese. Agli studenti che terminavano in anticipo, la docente ha fornito delle

⁵ disponibile al seguente link: <https://www.youtube.com/watch?v=frN3nvhlHUK>

fotocopie con diverse ricette contenenti i nomi dei cibi scritti in lingua inglese e li ha invitati a tradurli in finlandese.

4.3.5. Toys

Nell'alveare, composto da alunni delle classi 1^a e 2^a, le insegnanti Nina e Mari hanno introdotto vocaboli legati ai giochi dei bambini. Per raggiungere questo obiettivo, hanno fatto ascoltare una canzone accompagnata da un video in cui i bambini eseguivano gesti corrispondenti, seguendo l'approccio del TPR (*Total Physical Response*) e durante questa attività i bambini ripetevano le parole danzando.

Successivamente, le docenti hanno riprodotto il video, fermandolo man mano che venivano presentati i vocaboli, e li hanno scritti sulla lavagna con i pennarelli. Dopo aver scritto tutte le parole presentate, è stato chiesto agli alunni di ripeterle a voce alta. In seguito, gli alunni hanno dovuto riordinare le lettere per comporre correttamente le parole e associare il disegno corrispondente.

Per svolgere questa attività, le docenti hanno mostrato sulla lavagna la scrittura corretta delle parole (es. *car*, *blocks*, *dolls* ecc.), mentre tramite il proiettore hanno visualizzato le parole scritte in modo disordinato (es. *rsca*, *llods*, *slalb*) (Figura 37).

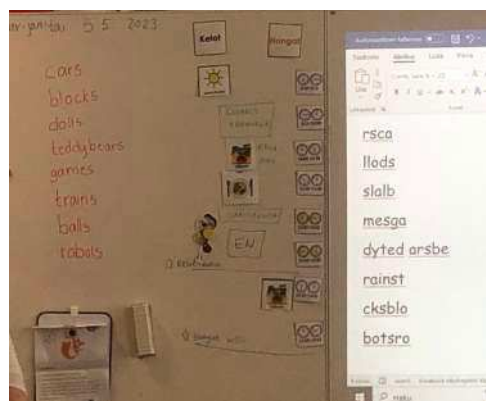


Figura 37. Attività proposte durante l'introduzione dei vocaboli relativa ai giocattoli

Gli alunni, in modo piuttosto autonomo, hanno riordinato le lettere e verificato la correttezza sulla lavagna, affiancando ad ogni parola il disegno per facilitarne la comprensione (Figura 38).

La presenza di due docenti ha permesso di attuare il *co-teaching*: infatti, una docente ha parlato sempre in inglese durante la lezione, mentre l'altra traduceva le parole in finlandese.



Figura 38. Attività riportata sul quaderno

4.3.6. States

La maestra Samantha, nell'alveare composto dagli alunni di 4^a, ha introdotto il tema degli stati europei, affiancando i loro nomi in lingua inglese all'alfabeto fonetico e alla traduzione in finlandese.

L'argomento lanciato per presentare questa tematica è stato l'*Eurovision Song Contest*, competizione musicale che ogni anno vede cantanti di varie nazioni europee presentare brani spesso nella loro lingua materna che promuove l'unità e la diversità attraverso la musica unendo culture e lingue diverse.

In particolare l'insegnante ha utilizzato il sito ufficiale dell'*Eurovision*⁶ nella sezione in cui sono presentati i paesi partecipanti al *contest* soffermandosi sul nome e pronuncia degli stati. Attraverso il libro digitale proiettato alla LIM, ha presentato le nazioni in base ai loro confini e alle bandiere, accompagnati dalla scrittura fonetica, quella in inglese e la traduzione soffermandosi sulla pronuncia di Ungheria, evidenziando la differenza di pronuncia tra "Hungary" e "hungry" (Figura 39).



Figura 39. Presentazione dei vocaboli relativi agli stati europei

Successivamente, ha coinvolto gli alunni proponendo di rispondere a turno a due domande: "Which country do you support at Eurovision?" e "Which country do you think will win Eurovision?". In seguito, è stata proposta un'attività a coppie, che consisteva nell'interrogare i compagni chiedendo "Where do you want to go on holiday?".

Nel corso di questa attività, gli studenti avevano la possibilità di spostarsi liberamente nell'aula mentre veniva riprodotta la musica delle canzoni partecipanti all'*Eurovision*. Quando la docente interrompeva il brano gli alunni procedevano con la formulazione delle domande.

⁶ disponibile al link <https://eurovision.tv/countries>

Attività osservate alla scuola internazionale OIS

4.3.7. High frequency words

Nella lezione in classe 1^a, la docente Alyssa ha introdotto le parole *open*, *walk*, *buy* e *every*. La strategia adottata ha previsto l'utilizzo di frasi di contesto in cui queste parole erano inserite, sottolineandole e incoraggiando gli alunni a leggerle attentamente. Ad esempio, è stata proposta la seguente frase: "*Eve will open the gift*" e successivamente, è stata effettuata un'identificazione e una ripetizione della parola appena introdotta da parte della docente, che ha sottolineato la parola e ha pronunciato con cadenza ritmica come una filastrocca: "*This is the word open. What is the word?*". L'insegnante ha poi pronunciato la parola ad alta voce e ha chiesto agli alunni di ripeterla.

La metodologia educativa ha compreso anche l'analisi fonemica, sottolineando i fonemi di ogni parola e mettendo in rilievo le similitudini con altri precedentemente appresi. La docente ha enfatizzato l'ortografia della parola "*The word open is spelled O-P-E-N*", fornendo l'ortografia corretta (O-P-E-N) e coinvolgendo gli alunni nell'identificazione degli ultimi due caratteri ("*What are the last two letters of open?*") e nell'associazione con altre parole che terminano allo stesso modo ("*What other words do you know that end with these letters?*"). Inoltre, è stata incoraggiata l'attenzione alla scrittura delle parole, guidando gli alunni nel segmentare le parole in grafemi e pronunciarli ad alta voce.

Gli alunni sono stati poi coinvolti in un'attività pratica, completando autonomamente una scheda (Figura 40), con l'invito a ripetere il suono di ogni lettera e la pronuncia della parola sotto voce. Un'ulteriore fase dell'insegnamento ha coinvolto la creazione di frasi orali da parte degli alunni utilizzando ciascuna parola appresa. La maestra ha formato le coppie, incoraggiando gli alunni a condividere e scrivere le frasi create ed è stata posta enfasi sull'espansione delle frasi utilizzando vocaboli precedentemente acquisiti, promuovendo



Figura 40. Attività *read - spell-write*

un apprendimento integrato e completo delle nuove parole introdotte.

4.3.8. *In a blink of an eye*

Nella classe 3^a, la maestra Rosie ha introdotto il *chunk* linguistico "*in a blink of an eye*" in modo coinvolgente e interattivo. L'importanza dei *chunk* nell'acquisizione e nell'utilizzo del linguaggio risiede nella loro capacità di semplificare il processo comunicativo, consentendo alle persone di esprimersi con fluidità e naturalezza. Invece di costruire frasi parola per parola, le persone imparano ad utilizzare queste unità prefabbricate semplificando il carico cognitivo e migliorando la fluidità della comunicazione. La docente ha presentato una serie di vignette accompagnate da descrizioni in lingua inglese in cui era presente la frase oggetto di studio. Ha condotto un'analisi della comprensione, riferendosi a fatti accaduti prima o dopo la vignetta sullo stesso piano temporale, chiedendo agli alunni come potessero descrivere ciò che era mostrato nella vignetta. Successivamente, ha presentato un'immagine raffigurante un occhio e un'azione rapida, come la caduta di un fulmine, spiegando il concetto legato alla rapidità. Ha coinvolto gli alunni chiedendo loro se avevano mai sentito quell'espressione e cosa pensassero significasse, invitandoli a condividere le loro ipotesi. In seguito l'insegnante ha trascritto la frase sulla lavagna, spiegando che essa indica un'azione molto veloce e ha utilizzato un'immagine di un occhio per illustrare il concetto di velocità, spiegando che quando si batte un ciglio (chiudendo e riaprendo rapidamente l'occhio), l'azione è estremamente veloce, quasi istantanea. La docente ha infine organizzato un gioco in cui i bambini dovevano muoversi o eseguire un'azione specifica "in un batter d'occhio" ad esempio, potevano saltare in aria o battere le mani nel minor tempo possibile. Durante l'attività, ha incoraggiato i bambini a ripetere l'espressione "*in a blink of an eye*" più volte, aiutandoli a utilizzarla in contesti appropriati.

Segue la presentazione di quanto osservato in merito alla riflessione sulla lingua attraverso l'analisi di come viene insegnata la grammatica morfosintattica ed in seguito vengono descritte le attività osservate.

4.4. RIFLESSIONE SULLA LINGUA: GRAMMATICA MORFOSINTATTICA

La grammatica è definita come l'insieme organizzato di regole che delineano i meccanismi operativi dei diversi sistemi linguistici, quali morfologia, sintassi, fonologia, lessico, testualità e meccanismi socio-pragmatici (Balboni, 2019). Emerge dunque che a differenza della percezione comune, il termine "grammatica" spazia su una vasta gamma di aspetti, ed in particolare in questo paragrafo mi focalizzerò sulla morfologia e la sintassi.

Tale termine abbraccia due componenti fondamentali: la morfologia e la sintassi, la prima si occupa dell'analisi delle strutture interne delle parole, la seconda invece si concentra sull'analisi delle strutture delle frasi e sulle relazioni grammaticali tra di esse all'interno di una lingua esaminando come le parole si combinano per formare frasi significative e come queste frasi possono essere organizzate in modo appropriato all'interno di una lingua.

Pertanto, la morfologia riguarda l'analisi e lo studio delle strutture grammaticali e delle regole che governano sia la formazione delle parole (morfologia) che la loro combinazione per formare frasi (sintassi) in una determinata lingua (Cisotto, 2005; Balboni, 2019). Questa analisi contribuisce alla comprensione del processo di creazione e interpretazione delle parole e delle frasi all'interno di un sistema linguistico.

Un concetto centrale della grammatica riguarda la nostra comprensione delle regole linguistiche. Questo aspetto si riferisce alla dicotomia tra *know* e *cognize* teorizzata da Chomsky (1965), ritrattata da Krashen individuando l'opposizione tra acquisizione e apprendimento. Quello che emerge da tali studi è la differenza fondamentale tra la conoscenza linguistica implicita ed esplicita.

Secondo Krashen (1985), l'acquisizione è un processo inconscio che impiega le strategie globali dell'emisfero destro del cervello in congiunzione a quelle analitiche dell'emisfero sinistro. Diversamente, l'apprendimento è un processo razionale controllato principalmente dall'emisfero sinistro, il quale permette lo sviluppo di una competenza temporanea anziché definitiva. Da ciò discende che la conoscenza esplicita rappresenta la consapevolezza analitica delle proprietà formali della lingua ed è accessibile tramite azioni consapevoli. Essa comprende ciò che gli studenti hanno appreso e richiede un periodo prolungato

di riflessione per la produzione immediata. La conoscenza rappresenta dunque la padronanza consapevole e chiara delle regole grammaticali, corrispondente alla capacità di spiegare e delineare in modo definito le regole linguistiche.

Al contrario, la conoscenza implicita rappresenta una conoscenza duratura, acquisita in modo non consapevole pertanto si manifesta in modo automatico come un'intuizione di correttezza, senza essere strettamente correlata alla conoscenza di una regola ed è rapidamente accessibile (Daloiso, 2012). La conoscenza implicita si manifesta durante la produzione linguistica in tempo reale infatti anche se non si è in grado di esprimerla chiaramente a livello verbale, possediamo comunque la conoscenza e l'abilità di applicare accuratamente le regole grammaticali mentre parliamo o scriviamo. Pertanto, la conoscenza esplicita rappresenta la capacità di spiegare le regole grammaticali, mentre la conoscenza implicita fa riferimento alla capacità di utilizzare correttamente queste regole senza necessariamente essere in grado di spiegarle. Ciò implica che nella didattica delle lingue, la competenza d'uso ossia la conoscenza implicita assume una posizione di maggior rilievo rispetto alla competenza sull'uso, ovvero la conoscenza esplicita. Tuttavia, quest'ultima riveste il ruolo di *monitor* ovvero di controllo formale di supporto per l'analisi delle informazioni linguistiche. Pertanto gli approcci che si focalizzano esclusivamente sullo sviluppo di uno solo dei due tipi di conoscenze risultano quindi incompleti.

È opportuno sottolineare che lo studente non costituisce una "tabula rasa", ma rappresenta un soggetto attivo, secondo Chomsky (1965), è dotato di un meccanismo innato per l'acquisizione del linguaggio, *Language Acquisition Device* (LAD), il quale richiede l'attivazione del *Language Acquisition Support System* (LASS, teorizzato da Bruner, 1987) sistema di supporto all'acquisizione linguistica nell'apprendimento di una lingua che comprende l'ambiente sociale, dalle interazioni e dal contesto culturale in cui l'apprendimento avviene.

Il *Language Acquisition Device* (LAD) delinea il processo di acquisizione linguistica in diverse fasi interconnesse. Innanzitutto, si effettua l'osservazione dell'*input* linguistico-comunicativo, rilevando connessioni pragmatiche e strutturali. Successivamente, si procede con la formulazione di ipotesi basate

sulle osservazioni fatte sul funzionamento di un dato meccanismo ed in seguito vi è la verifica delle stesse. Pertanto attraverso l'osservazione di altro *input* e l'analisi dell'*output* è possibile confermare o correggere le ipotesi iniziali. Gli adulti rivestono un ruolo cruciale in questa fase, contribuendo alla convalida delle ipotesi attraverso il *feedback* e le correzioni. In seguito, si procede con la fase di fissazione dei meccanismi ipotizzati e verificati attraverso attività di ripetizione (*pattern drills*) e riuso delle strutture apprese. Durante questa fase, le conoscenze acquisite vengono fissate e consolidate attraverso esercizi di ripetizione e di riutilizzo, rafforzando la comprensione e l'efficace applicazione delle strutture linguistiche. Infine, si giunge alla fase di sistematizzazione in regole inconsapevoli, che vengono rese consapevoli attraverso l'attività di riflessione guidata dall'adulto, contribuendo così a una comprensione più approfondita delle regole linguistiche acquisite.

Queste fasi corrispondono a quelle previste nel modello della riflessione linguistica, che richiama l'approccio dell'*inventional grammar* coniato da Otto Jespersen (Balboni, 2019). Esplorare, scoprire, inventare rappresentano fonti di soddisfazione primaria: dare forma e organizzare le scoperte personali, infatti posizionandole all'interno di uno schema facilita la loro comprensione e appropriazione.

La riflessione sulla lingua avviene al termine di un percorso di tipo esplorativo attraverso la comprensione delle regole (metodo induttivo), richiamando le fasi del LAD e stimolando il coinvolgimento attivo dello studente. Inizialmente, si promuove l'osservazione delle "regole" oggetto della lezione nell'*input* forniti dall'insegnante, incoraggiando la formulazione di ipotesi sul funzionamento di tali regole tramite l'esecuzione di attività, l'uso di tecniche didattiche, la discussione con i compagni o l'orientamento da parte dell'insegnante. Successivamente, si procede con la verifica delle ipotesi, ritornando al testo originale o analizzando un altro *input*, e, se necessario, correggendo le ipotesi sotto la guida dell'insegnante. Segue la fase di consolidamento attraverso attività, esercizi o tecniche didattiche spesso basati sui *pattern drills*. Infine, si incoraggia il riutilizzo delle forme *target*, inizialmente mediante esercizi di applicazione e successivamente in contesti comunicativi. Al termine, si effettua

la sistematizzazione delle conoscenze attraverso la riflessione esplicita sulla lingua, guidata dall'insegnante con l'obiettivo di agevolare la costruzione di un modello mentale esaustivo della regola.

La fase di riflessione rappresenta un aspetto fondamentale: essa implica una ponderata valutazione di quanto è stato intuitivamente compreso, verificato, consolidato e utilizzato precedentemente. Tale riflessione è centrata sulle regole, intese come i meccanismi operanti all'interno della lingua. L'obiettivo principale è la creazione di rappresentazioni mentali esplicite, mentre l'obiettivo formativo è quello di sviluppare la capacità di "imparare a imparare" e di acquisire autonomia.

Per consentire la riflessione sulla lingua, gli insegnanti devono fornire *input* comprensibili (Krashen, 1985) e proporre attività ludiche per sostenere la motivazione, basandosi sul piacere. Infatti il gioco crea un contesto ideale per l'acquisizione spontanea, concentrandosi sull'aspetto ludico anziché sull'apprendimento della lingua. Perciò, si riducono i filtri affettivi poiché il gioco distoglie dall'analisi linguistica e si concentra sull'intelligenza emotiva che porta alla produzione di serotonina, noradrenalina ed altri neurotrasmettitori che agevolano l'interiorizzazione (Balboni, 2019).

A differenza della riflessione linguistica, l'insegnamento della grammatica segue un approccio deduttivo e non rispecchia le modalità operative del LAD, poiché mira all'acquisizione di conoscenze grammaticali esplicite e difficilmente consente l'acquisizione di conoscenze implicite.

In questo caso, il docente inizia fornendo la descrizione delle regole grammaticali oggetto della lezione, a seguito, gli studenti svolgono esercizi finalizzati a consolidare e applicare le forme illustrate, presentate come schemi completi forniti direttamente dal manuale mancanti di un contesto significativo.

Appare evidente dunque che l'insegnamento della grammatica in modo deduttivo porti all'apprendimento strutturato e lento da riutilizzare, mentre la riflessione linguistica si allinea alle teorie scientifiche di bimodalità e direzionalità di Danesi (1988, 1998) e conduce all'acquisizione. Gli studi di Danesi (1988, 1998) hanno proposto un approccio integrato che comprende orientamenti induttivi, deduttivi, funzionali ed affettivi, fondati su concetti neuro-

funzionali. Nello specifico, Danesi sosteneva la bimodalità, indicando che entrambe le modalità cerebrali (l'analitica emisferica sinistra e la globale emisferica destra) partecipino all'atto comunicativo e necessitino di essere armonizzate per permettere che lo studente partecipi pienamente al processo di acquisizione linguistica, non limitandosi alla sola dimensione razionale, formale e logica. Inoltre, il principio della direzionalità proposto dall'autore, stabilisce che l'utilizzo bimodale del cervello si sviluppi dalla modalità situazionale e globalistica dell'emisfero destro a quella più formale dell'emisfero sinistro, come avviene nel caso della riflessione sulla lingua. Le metodologie impiegate per condurre una riflessione linguistica comprendono esercizi di ordinamento, completamento di schemi, attività strutturali e manipolative con un approccio ludico. Altri approcci includono, ad esempio, la tecnica di "*Odd man out*" basata sulla selezione di elementi dissonanti all'interno di un insieme, come la categorizzazione di parole, forme o espressioni, richiedendo il riordino le quali rappresentano sfide stimolanti che coinvolgono processi cognitivi di categorizzazione e analogia in modo rapido. Le tecniche di manipolazione e gli esercizi strutturali, noti come "*pattern drill*", implicano l'applicazione delle regole linguistiche attraverso sequenze di stimoli e risposte con un ritmo incalzante i quali mirano a favorire la memorizzazione spontanea.

Segue ora la presentazione delle attività di riflessione linguistica osservate nella scuola Ritaharju, le prime 3, nella scuola Hiukkavaara le 2 seguenti, ed infine quelle osservate alla OIS.

Attività osservate alla scuola Ritaharju

4.4.1. *To have got*

Nella classe 2^a, la maestra Elina ha presentato un'esercitazione focalizzata sulla riflessione linguistica riguardante la forma interrogativa del verbo "*to have got*". Durante la lezione, la docente ha proiettato sulla LIM l'immagine di un animale e ha iniziato a formulare domande mediante l'uso di "*have you got...?*", evidenziando specifici tratti distintivi dell'animale come il becco, la coda lunga o le piume colorate. Inizialmente, gli alunni hanno fornito

risposte concise, limitandosi a "Yes" o "No". Successivamente, la maestra ha selezionato casualmente una *flashcard* da un mazzo tenendola nascosta, incoraggiando gli alunni a porre domande impiegando il verbo "have got" e il vocabolario precedentemente appreso, al fine di indovinare l'animale a cui si riferiva. La docente, nel rispondere, ha introdotto le forme corrette delle *short answer*, ossia "Yes, I have" e "No, I haven't", a seconda delle circostanze. In seguito, ogni alunno ha ricevuto un foglio su cui disegnare e colorare un animale immaginario (il quale poteva avere 3 occhi, 2 code colorate ecc), gli studenti hanno poi avuto l'opportunità di spostarsi in classe e porre domande ai propri compagni, utilizzando il verbo "to have got", al fine di descrivere l'animale inventato. Durante lo svolgimento dell'attività, è stato richiesto agli alunni di adottare il punto di vista dell'animale, limitandosi all'uso della prima e seconda persona singolare.

4.4.2. Present simple

La maestra Hanne in classe 3^a ha introdotto il *present simple* attraverso un'attività di ricerca sul testo di verbi, al fine di identificare la regola grammaticale associata a tale forma verbale. Organizzando gli alunni in coppie, ha distribuito una fotocopia a ogni coppia e ha chiesto ai bambini di evidenziare le azioni espresse nel testo, ovvero i verbi. Successivamente, è stata condotta un'analisi dei verbi individuati, i quali sono stati riportati alla lavagna utilizzando il colore blu. In seguito, gli alunni sono stati incaricati di associare ad ogni verbo il soggetto a cui si riferiva: inizialmente hanno indicato i nomi propri dei personaggi e, in seguito, con il supporto della guida dell'insegnante, hanno sostituito tali nomi propri con i pronomi.

Infine, gli alunni hanno cercato di individuare una regola che governasse la forma dei verbi al *Present simple*, notando che alla terza persona singolare viene aggiunta la desinenza "-s". Infine, la docente ha presentato la regola riportata nel libro di testo e ha analizzato la struttura negativa (Figura 41).

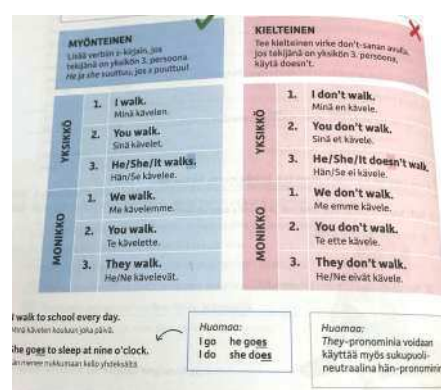


Figura 41. Attività: Present simple.

4.4.3. *Frequency adverbs*

La docente Katarina ha presentato agli alunni della classe 3^a un video che illustra la routine settimanale di una bambina, durante la visione del filmato, la protagonista ha formulato frasi al *simple present* utilizzando gli avverbi di frequenza. L'insegnante, dopo la visione, ha chiesto agli alunni quali fossero le attività che la protagonista svolge più spesso e quali meno e grazie alla rappresentazione visiva fornita dal filmato è stato agevolato il recupero delle risposte. Successivamente, la docente ha guidato una riflessione finalizzata a far comprendere agli alunni il significato degli avverbi utilizzati.

In seguito, è stata riproposta la visione del video, interrompendola per consentire una comprensione più approfondita dei giorni in cui veniva svolta una specifica attività e degli avverbi associati. La docente ha riportato gli avverbi sulla lavagna, aggiungendone altri contestualizzandoli nell'esperienza scolastica degli alunni, ad esempio, *regularly* e *seldom*, proponendo frasi come "*We regularly have the English lesson on Tuesday morning*" e "*You seldom have to do English homework.*" È stata poi proposta un'attività di ordinamento degli avverbi di frequenza, dal più al meno frequente, e la correzione è avvenuta all'interno dei gruppi di lavoro. Infine, la docente ha svolto una revisione individuale, fornendo un *feedback* ai singoli alunni passando tra i banchi.

Attività osservate alla scuola Hiukkavaara

4.4.4. *To be*

La tecnica *Odd man out* rappresenta un utile approccio per individuare la parola o la struttura grammaticale che non si inserisce in un gruppo specifico. Un esempio di tale metodologia è stata da me osservata in classe 2^a durante una lezione della maestra Eeva - Maria finalizzata a presentare il verbo "*to be*". L'insegnante ha presentato una lista di frasi e affermazioni contenenti il verbo "*to be*", aggiungendone una che non conteneva tale verbo. Senza fornire ulteriori dettagli sulla natura dell'esercizio, ha distribuito queste frasi per gruppi e ha chiesto agli alunni di escludere quella che, a loro giudizio, presentava un

significato differente dalle altre. Ad esempio: "*He is a doctor/ They are happy/ We have a cat*". Gli studenti hanno quindi discusso in gruppo e individuato la frase da escludere, cercando di determinarne la ragione. Questo processo li ha portati a comprendere che i verbi "*is*" e "*are*" si riferiscono al verbo "*to be*", mentre "*have*" indica il possesso. Ciascun gruppo ha condiviso la propria risposta e ha spiegato il motivo per cui aveva scelto quella specifica frase.

L'obiettivo era far sì che gli studenti identificassero il verbo "*to be*" nelle prime due frasi come elemento comune, riconoscendo al contempo la differenza presente nella terza frase. Infine la docente ha riportato alla lavagna la coniugazione del verbo "*to be*", confermando l'ipotesi degli alunni.

4.4.5. *Prepositions*

Le maestre Nina e Mari hanno presentato agli alunni dell'alveare di 1^a e 2^a un peluche a forma di renna e hanno spiegato agli alunni che si trattava di un pupazzo incline a fare dispetti e a nascondersi in luoghi diversi. Le docenti hanno spostato il pupazzo fra i banchi e hanno proposto diverse posizioni, come ad esempio: "*It is under the chair*", "*It is behind the desk*".

Le insegnanti hanno poi raccontato di aver trovato questo pupazzo nei giorni precedenti nella loro classe, presentando attraverso la LIM diverse foto in cui il pupazzo era nascosto. Gli alunni, disposti a cerchio davanti, sono stati invitati a proporre a turno una frase che descrivesse la posizione del pupazzo.

Al fine di facilitare la comprensione della proposizione corretta da utilizzare, le insegnanti ricorrevano alla recitazione di una filastrocca e mediante gesti manuali, indicavano la posizione relativa a tale proposizione. Le docenti simulavano di tenere in mano una tazza di tè e la spostavano conformemente alle indicazioni fornite dagli alunni.

Dopo questa fase di introduzione collettiva, è stato proposto agli alunni di giocare a *Snakes and Ladders*, un gioco presente nel libro di testo precedentemente utilizzato dagli alunni per apprendere il vocabolario relativo ai giocattoli. Questa volta, l'obiettivo era descrivere la posizione degli oggetti raffigurati nelle caselle rispetto alla foto proiettata dalla maestra sulla LIM. Nel tabellone erano presenti scale (*ladders*) che, una volta raggiunte, consentivano

di avanzare ad una casella superiore, e serpenti (*snakes*) che, al contrario, trascinarono il giocatore ad una casella inferiore.

Attività osservate alla scuola internazionale OIS

4.4.6. Past tense

La maestra Kaisa, in classe 2^a, ha proposto agli studenti un esercizio di *brainstorming* incentrato sulla natura dei verbi e sulla loro coniugazione al passato. La classe è stata suddivisa in coppie a cui la docente ha assegnato un testo contenente verbi al *Past simple* invitando gli studenti a sottolineare con una matita tutti i verbi che indicano il passato. Al termine dell'attività gli studenti alzando la mano dovevano suggerire quali verbi individuati, successivamente sono stati riportati alla lavagna nella forma passata e la docente ha chiesto agli studenti di individuare il verbo base a cui facessero riferimento. Gli studenti sono riusciti a comprendere che alcuni verbi presentano forme irregolari al passato, ad esempio "eat" che diventa "ate". Durante l'attività gli alunni hanno avuto modo di comprendere le diverse regolarità, come l'aggiunta di "-ed" (come in "play = played"), l'aggiunta di "-d" (come in "like = liked") e la duplicazione di una consonante prima di aggiungere "-ed" (ad esempio, "hop = hopped") (Figura 42).

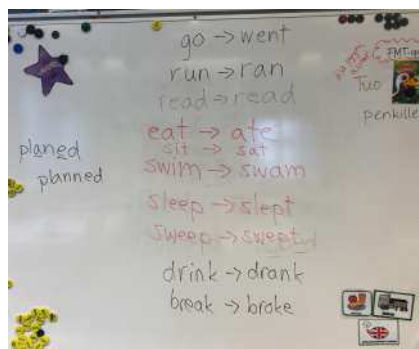


Figura 42. Attività sul *Past tense*

La docente ha sottolineato che per i verbi irregolari, l'apprendimento avviene attraverso l'ascolto ripetuto.

Successivamente, gli studenti sono stati incoraggiati a svolgere autonomamente un esercizio di classificazione dei verbi del passato regolari in base alla loro terminazione (-ed, -d, -double + ed). Durante questa attività, gli alunni potevano confrontarsi tra loro senza fornire esplicitamente la soluzione, ma indicando come si comportano altri verbi similmente al verbo su cui erano incerti (esempio: "look is like walk"). Durante un momento di confronto, la docente mi ha spiegato che gli studenti riescono a individuare i verbi che

richiedono la duplicazione della consonante basandosi sui fonemi che la compongono.

4.4.7. Prefixes

In classe 3^a, la maestra Rosie ha organizzato una lezione di riflessione linguistica incentrata sull'applicazione dei prefissi per alterare il significato delle parole. Dopo una fase iniziale di *warm up*, la docente ha presentato un insieme di vocaboli, alcuni composti da prefissi e altri no, chiedendo agli studenti di distinguerli. Gli alunni, esaminando le liste di parole, hanno individuato la parte che costituiva il prefisso e hanno riflettuto sull'impatto che esso può avere sul significato di una parola quando viene anteposto a questa. Successivamente, l'insegnante ha fornito un elenco di parole di base prive di prefissi e un repertorio di prefissi comuni (come ad esempio *un-*, *dis-*, *mis-*, *de-*, *semi-*, *im-*, *re-*, *non-*, *mid-*), chiedendo agli studenti di associarli correttamente. Il compito degli alunni era quello di aggiungere il prefisso appropriato per generare una nuova parola con un significato differente (Figura 43).

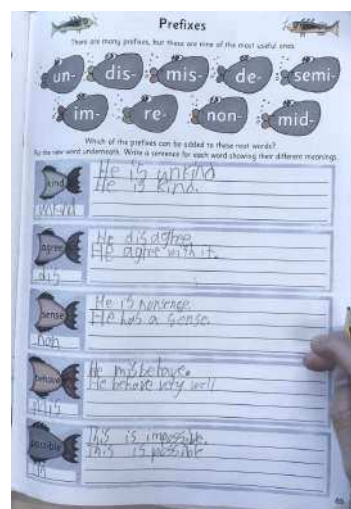


Figura 43. Attività sui prefissi

Infine gli studenti sono stati divisi in coppie e incoraggiati a creare nuove parole utilizzando i prefissi loro assegnati, scambiandole tra di loro e sono stati incentivati a tentare di dedurre il significato delle parole create dai loro compagni.

4.4.8. Possessive nouns or plural nouns

Nella classe 2^a, l'insegnante Henna ha organizzato attività mirate a facilitare la comprensione della distinzione tra il genitivo sassone e i nomi al plurale, mettendo in pratica la loro conoscenza acquisita. L'insegnante ha presentato agli alunni alcune frasi e ha chiesto loro se il significato di tali frasi fosse analogo (es. "*There are three beautiful dogs/ The dog's collar is beautiful*"), ponendo particolare attenzione alla parola "*dogs*" e al genitivo

"dog's". Gli alunni hanno prontamente individuato che mentre nella prima frase il sostantivo era al plurale, nel secondo caso non lo era, né vi era la contrazione del verbo "to be" alla terza persona singolare. Successivamente, l'insegnante ha fornito esempi chiari utilizzando il genitivo sassone, come ad esempio "The teacher's desk is neat", "The student's book is on the table", "The classroom's whiteboard is large". Attraverso tali esempi, gli alunni hanno acquisito una comprensione più approfondita del genitivo sassone e del suo utilizzo. Successivamente, l'insegnante ha distribuito una lista di nomi e ha chiesto agli studenti di suggerire parole che potessero essere correlate a quei soggetti al plurale. Ad esempio, se veniva menzionata la parola "student", gli alunni potevano proporre "book's" o "pen's". Dopo questa attività collettiva, l'insegnante ha diviso la classe in coppie e ha distribuito frasi miste contenenti sia nomi al plurale che genitivo sassone. Gli studenti dovevano distinguere se si trattava di genitivo sassone o nomi al plurale, spiegandone la differenza (Figura 44).

2. Choose the correct answer for each sentence and check (✓) the box. .../5p

Sentences	Possessive nouns	Plural nouns
1. The _____ petals are pink.	flower's	flowers
2. The _____ are playing in the park.	dog's	dogs
3. This _____ claws are sharp.	cat's	cats
4. They will finish the _____ before recess.	game's	games
5. The _____ toys should always be put away.	kid's	kids

Figura 44. Possessive nouns or plural nouns

Infine, è stato proposto un gioco basato sulla velocità: è stato presentato un testo alla lavagna interattiva (LIM) e i gruppi di alunni dovevano individuare la risposta corretta. Il gruppo che completava l'esercizio in modo corretto e più velocemente vinceva.

Verranno ora approfondite le abilità, in particolare i paragrafi che seguono saranno incentrati sullo sviluppo dell'abilità di ascolto (*listening*), produzione orale (*speaking*), lettura (*reading*) e scrittura (*writing*).

4.5. LISTENING

La maggioranza delle lingue si serve principalmente del canale uditivo-vocale per esprimere comunicazione linguistica (Aglioti & Fabbro, 2006). Questo aspetto si manifesta in modo ancora più specifico nell'acquisizione della lingua materna nei bambini e nell'apprendimento di una seconda lingua, in cui

l'ascolto rappresenta il canale fondamentale per interagire con il contesto linguistico circostante. L'utilizzo dell'ascolto è comune nella quotidianità, in quanto avviene in svariate situazioni e spesso in modo involontario, infatti, non sempre rappresenta un gesto intenzionale, ma si manifesta frequentemente come una esposizione spontanea ai suoni circostanti, che possono arricchire la nostra esperienza con elementi linguistici.

Le situazioni in cui si pratica l'ascolto nella quotidianità sono comunemente caratterizzate dall'informalità e dalla presenza di messaggi impliciti che richiedono una comprensione condivisa del contesto da parte dell'ascoltatore. Inoltre, spesso il linguaggio impiegato fa uso di espressioni colloquiali, diverse variazioni di pronuncia e intonazione, in relazione a differenze di tipo diastratico. La maggior parte delle informazioni non è trasmessa solo attraverso il linguaggio verbale, ma anche mediante segnali impliciti ed espliciti, quali gesti, sguardi, movimenti della testa e l'emozionalità che può essere suscitata dal discorso stesso, pertanto l'ascolto viene ulteriormente arricchito dalla componente visiva ed emotiva. L'utilizzo dell'ascolto risulta essere un'abilità da sfruttare come strumento di apprendimento, infatti per raggiungere una competenza nella produzione orale è necessario precedentemente sviluppare competenza nell'ascolto e comprensione. La competenza nella comprensione dell'ascolto favorisce il successo degli studenti nell'apprendimento della lingua straniera, in quanto si traduce in un aumento dell'*input* comprensibile. Secondo Bozorgian (2010), in assenza di un adeguato *input* uditivo vi è la probabilità che gli studenti non raggiungano i loro obiettivi a lungo termine nell'apprendimento linguistico. Il processo di ascolto richiede attenzione e comprensione del messaggio (Bozorgian, 2010), rappresenta dunque un processo attivo, non una mera assimilazione passiva delle informazioni. Infatti Wolvin e Coakley (1988) presentano una classificazione di cinque tipologie di ascolto: ascolto discriminativo (si focalizza sulla capacità di distinguere tra fatti oggettivi e opinioni soggettive presenti nel messaggio ascoltato), ascolto globale (facilita la comprensione generale del messaggio verbale), ascolto critico (consente di analizzare il messaggio e valutare le informazioni presentate), ascolto

terapeutico (ascolto attento, empatico, non giudicante), ascolto apprezzativo (contribuisce a intrattenere gli ascoltatori).

Le componenti fondamentali che influenzano la competenza di ascolto pertanto sono molteplici e comprendono elementi di natura cognitiva, aspetti linguistici quali il lessico e la fonetica, e fattori emotivi come la motivazione.

Le attività di ascolto rivestono dunque un ruolo di fondamentale importanza poiché costituiscono una ricca fonte di dati linguistici da cui i bambini cominciano a costruire la propria comprensione del funzionamento del linguaggio. Gli studenti impegnati nell'apprendimento delle lingue hanno una comprensione più ampia rispetto a ciò che sono in grado di esprimere verbalmente e tale comprensione rappresenta una risorsa cui i bambini potranno fare riferimento in futuro per esprimere autonomamente il linguaggio.

L'insegnante costituisce una risorsa altamente significativa per l'ascolto, inoltre può utilizzare strumenti disponibili nei libri di testo digitali, *online* o reperibili in *internet* le quali possono offrire varietà di voci e accenti diversi facendo uso di materiali autentici. Durante l'interazione con l'insegnante, i bambini hanno l'opportunità di osservare il volto, i gesti e il linguaggio non verbale, contribuendo in modo significativo alla comprensione dell'*input* linguistico, secondo l'approccio del *Total Physical Response* (Asher, 1990). Il TPR rappresenta una strategia pedagogica altamente efficace e flessibile durante la quale i bambini seguono le istruzioni dell'insegnante: ascoltano e poi eseguono le indicazioni date. Tali istruzioni possono variare da azioni semplici, come "*touch your nose*", a frasi più intricate, ad esempio "*move and stand next to a girl wearing a red jumper but no black shoes*". Considerando l'importanza fondamentale della competenza di ascolto nell'ambito della comunicazione e dell'apprendimento linguistico, ho avuto modo di osservare la presenza di attività mirate al suo sviluppo in ogni lezione. Nella presente sezione, mi focalizzerò in particolare sulle attività di ascolto di brani musicali che ho potuto osservare. L'impiego didattico delle canzoni consente all'insegnante di influenzare sia processi consci che inconsci contemporaneamente: questa pratica integra stimoli cognitivi con stimoli emotivi e affettivi, consentendo di ripetere l'ascolto o l'analisi della stessa composizione senza che tale attività

risultati noiosa, demotivante e, di conseguenza, carente di significato (Caon, 2008). Secondo Caon (2008), sono diversi gli elementi che confermano l'efficacia della canzone come valido strumento per l'apprendimento linguistico infatti permette di stimolare una motivazione intrinseca, basata sul piacere, che si dimostra profonda, stabile e connessa all'interesse degli studenti (Balboni, 2015). Le canzoni risultano inoltre adattabili da un punto di vista didattico in vari ambiti, quali il lessico, gli aspetti grammaticali e le strutture linguistiche. Inoltre, esse possono essere utilizzate nell'auto-apprendimento, in quanto favoriscono diverse sessioni di ascolto, agevolando la memorizzazione di fonemi. Ciò crea contesti di apprendimento spontaneo, senza richiedere un *input* guidato o un lavoro specifico sul piano linguistico da parte del docente (Caon, 2008).

Il genere musicale, particolarmente gradito ai bambini, pur costituendo un'importante risorsa nell'insegnamento delle lingue straniere presenta alcuni limiti derivanti dalla comprensibilità linguistica, dall'interferenza della struttura musicale, dalle alterazioni fonologiche determinate dalle scelte musicali dell'autore e dalle complessità di tono e ritmo della voce (Favaro, 2012). Di conseguenza, l'insegnante deve selezionare con attenzione la canzone più adatta in termini di comprensibilità, possibilmente optando per una versione eseguita da bambini madrelingua. Inoltre al fine di rendere il testo comprensibile l'insegnante si può avvalere di supporti visivi che ne illustrino i contenuti, come nel caso delle *action songs*, brani in cui il testo è associato ad azioni e movimenti che agevolano la comprensione (Favaro, 2012).

Segue ora la descrizione delle attività osservate presso la scuola Ritaharju, seguite dalle attività rilevate alla Hiukkavaara e, infine, quelle osservate presso la OIS.

Attività osservate alla scuola Ritaharju

4.5.1. *Cloze song*

Nella classe 1^a, l'insegnante Merjia ha presentato ai propri studenti la canzone "*The animals on the farm*⁷". Inizialmente, gli studenti si sono disposti in

⁷ disponibile al link <https://www.youtube.com/watch?v=zXEq-QO3xTg>

cerchio davanti alla LIM e l'insegnante ha introdotto il brano attraverso un video che mostrava le immagini degli animali corrispondenti (Figura 45). Al termine della riproduzione, l'insegnante ha proposto un testo in cui alcune parole relative al vocabolario degli animali erano state omesse. È stato quindi proposto un secondo ascolto, senza l'ausilio del video



Figura 45. Ascolto della canzone "The animals on the farm"

ma solo con l'audio e agli studenti è stato richiesto di inserire le parole corrette relative ai vocaboli mancanti. Successivamente, è stato previsto un momento di confronto tra gli studenti e, infine, una revisione collettiva utilizzando la riproduzione del video con il testo, agevolando così l'autocorrezione.

Attività osservate alla scuola Hiukkavaara

4.5.2. Hidden verbs

La docente Samantha, in classe 3^a, ha proposto un'attività di *listening*, inizialmente ha guidato l'esecuzione del canto senza l'accompagnamento di una base musicale, enfatizzando la chiarezza nell'articolazione delle parole e dimostrando le azioni correlate al testo. Ha poi incoraggiato i bambini ad alzarsi in piedi e cantare insieme, imitando i movimenti, prima senza l'ausilio della base e successivamente con essa. In seguito, la docente ha riprodotto nuovamente il brano, chiedendo ai bambini di annotare su un foglio tutti i verbi pronunciati. Dopo aver completato questo compito individualmente, ha invitato gli studenti a confrontarsi a coppie. Infine, ha nuovamente riprodotto il brano e, fermando la traccia audio ad ogni verbo, ha consentito agli alunni di correggere le loro risposte.

Attività osservate alla scuola internazionale OIS

4.5.3. *Yesterday's adventure*

Nella classe 2^a, l'insegnante Kaisa ha proposto l'ascolto di una canzone presente nel libro di testo. Il brano intitolato "*Yesterday's adventure*" descriveva le attività svolte da un bambino il giorno precedente e pertanto presentava verbi al passato come ad esempio "*I woke up early in the morning sun, a new day had just begun*". L'insegnante ha inizialmente pianificato una fase di ascolto e successivamente ha distribuito il testo ai ragazzi per poi cantare insieme il brano. In seguito, l'attività ha previsto l'identificazione dei verbi al passato (*past simple*) e una successiva distinzione tra verbi regolari ed irregolari.

4.6. SPEAKING

I docenti spesso ritengono che lo *speaking* rappresenti una sfida nell'ambito dell'insegnamento poiché gli studenti necessitano di acquisire competenze diverse quali lessico, fonetica, sintassi e funzioni comunicative al fine di comunicare efficacemente. È possibile infatti affermare che l'abilità produttiva orale in L2 è la più complessa da sviluppare e padroneggiare (Balboni, 2019).

Un elemento essenziale nel corso dello sviluppo di tale abilità è l'interlingua che rappresenta il linguaggio utilizzato da un individuo in fase di acquisizione di una nuova lingua. Essa costituisce una parte del complesso sistema linguistico posseduto da un madrelingua (Balboni, 2019). Selinker (1992) definisce l'interlingua come un sistema che trova fondamento nella grammatica universale, intesa come l'innato patrimonio condiviso da tutte le lingue naturali, nelle strutture linguistiche della lingua materna e della lingua oggetto dell'apprendimento. Pertanto il percorso di acquisizione linguistica è universale, infatti quando un individuo si avvicina a una nuova lingua, attraversa tre diverse fasi interlinguistiche: la fase prebasica, la fase basica e la fase post-basica (Vedovelli, 2000). Nella prima la struttura della frase è di tipo nominale e priva di verbi, in questo periodo si osserva la produzione di olofrasi, frasi costituite intorno ad una singola parola che racchiude il significato complesso ed

equivalente dell'intera frase (Pistorio, 2016). Pertanto nella fase prebasica lo studente utilizza enunciati brevi e basilari impiegando poche parole chiave ed un lessico povero, spesso con valore pragmatico.

Nella fase basica gli alunni cominciano ad estendere la comprensione della morfologia ed arricchire il loro vocabolario, inoltre tendono ad applicare le regole apprese anche in contesti non appropriati. In questa fase i verbi mantengono una forma costante senza subire flessioni grammaticali mentre, dal punto di vista sintattico, oltre alle frasi coordinate, cominciano ad emergere strutture di subordinazione (Pistorio, 2016).

Infine nella fase post basica il linguaggio adottato dagli studenti si avvicina al livello dei madrelingua. In questo stadio i verbi vengono coniugati in modo accurato, la morfologia rivela varietà e flessibilità, mentre la struttura sintattica diventa più complessa, includendo forme di subordinazione (Pistorio, 2016).

I bambini, oltre all'acquisizione dell'abilità di produzione orale, devono anche comprendere e interpretare il linguaggio e tuttavia non sempre la comprensione e la produzione progrediscono simultaneamente.

Infatti alcuni alunni non parlano in lingua straniera, ma comprendono e sviluppano ipotesi su di essa: questo periodo è denominato "fase del silenzio".

Durante questa fase è necessario che gli adulti rispettino il silenzio in quanto i bambini stanno maturando sicurezza in loro stessi sviluppando un repertorio personale il quale fungerà da base per accedere alla fase in cui la produzione linguistica avrà un ruolo predominante (Mezzadri, 2015). È pertanto importante fornire stimoli adeguati ai bambini affinché il filtro affettivo non ostacoli il processo di apprendimento (Krashen, 1985). Risulta opportuno iniziare l'insegnamento con frasi concise e fisse, rappresentative del linguaggio quotidiano, come i saluti e le richieste utilizzate in classe. Tale approccio permette ai bambini di familiarizzare con i suoni, le sensazioni e il ritmo della lingua, senza sentirsi troppo preoccupati riguardo alla formulazione precisa delle espressioni. Nelle aule in cui si parla una sola lingua spesso si riscontra che i bambini tendano a scivolare nella propria lingua materna a causa della frustrazione derivante dalla mancanza del livello di competenza in inglese necessario per svolgere un determinato compito.

Thornbury (2005) ha categorizzato le strategie pedagogiche per favorire l'esercizio delle competenze orali: analisi del parlato, esercizi di reimpiego, produzioni libere. La prima, anche denominata *noticing awareness* (Balboni, 2019) implica la consapevolezza e l'analisi delle componenti linguistiche del discorso. La seconda strategia, *controlled practice*, prevede l'auto-regolazione delle strategie comunicative precedentemente apprese ed il loro reimpiego. Infine le produzioni autonome si svolgono in circostanze simili alla comunicazione reale della vita quotidiana.

Pertanto Thornbury (2005) sostiene che è di cruciale importanza che gli studenti acquisiscano una conoscenza approfondita delle caratteristiche linguistiche dell'oggetto di studio, facciano proprie queste caratteristiche, e sviluppino la competenza nell'applicarle quando si trovano a comunicare in situazioni concrete. Attraverso questo approccio, lo studente ha l'opportunità di immergersi in situazioni comunicative che richiamano elementi di realismo riscontrabili al di fuori dell'ambiente scolastico. Ciò include tutti gli aspetti imprevedibili che solitamente accompagnano le interazioni quotidiane, come l'incertezza sulle parole dell'interlocutore, la pressione, l'improvvisazione (Thornbury, 2005).

Per intrattenere un dialogo in modo efficace, è essenziale avere una comprensione approfondita degli schemi conversazionali o dei copioni specifici per ogni situazione. È inoltre fondamentale definire e comprendere il proprio ruolo all'interno del contesto sociale in cui si svolge il dialogo. L'organizzazione del discorso deve essere mirata a raggiungere gli obiettivi pragmatici preposti dal parlante, tenendo conto della necessità di interpretare le intenzioni, la strategia degli interlocutori e gli scopi sottesi alla conversazione (Balboni, 2019). Ciò è possibile solo quando lo studente ha assimilato e reso automatizzati una serie di *chunk* linguistici precedentemente analizzati altrimenti tale approccio potrebbe avere un effetto controproducente.

Parlare una lingua straniera non rappresenta dunque soltanto il risultato di un processo di apprendimento, ma costituisce il contesto stesso in cui tale apprendimento si realizza, si sviluppa, si perfeziona e si consolida.

Lo sviluppo dell'abilità di *speaking* è sotteso in ogni lezione che ho osservato, poiché è stata incoraggiata una continua interazione in lingua inglese durante le lezioni. Gli insegnanti, infatti, si esprimevano costantemente in inglese, e mentre gli studenti nelle classi inferiori tendevano a rispondere prevalentemente in finlandese (nelle scuole Ritaharju e Hiukkavaara), nelle classi successive rispondevano in LS dimostrando un'ottima competenza fonetica e una buona capacità di costruzione delle frasi.

Di seguito, riporterò le osservazioni emerse nella scuola Rithaajru e nella scuola Hiukkavaara in merito allo sviluppo delle abilità di *speaking*.

Relativamente alla scuola internazionale di Oulu, OIS, lo sviluppo dell'abilità di *speaking* è stato previsto in ogni lezione in maniera implicita poiché la lingua inglese è utilizzata in tutte le discipline ed inoltre gli alunni sono spesso posti in situazione di confronto con i pari. Si è ritenuto pertanto di non riportare una descrizione specifica delle attività proposte in quanto si tratta di attività trasversali alle discipline e non particolarmente significative ai fini della ricerca.

Attività osservate alla scuola Ritaharju

4.6.1. Picture Description

Nella classe terza, l'insegnante Katarina ha organizzato un'attività di *speaking* a coppie, adoperando una versione didattica del gioco "*Arvaa Kuka?*" (Indovina chi?). Attraverso il supporto della LIM, ha presentato una griglia contenente vari personaggi, a ciascun alunno è stato assegnato il compito di sceglierne uno mentre il compagno aveva l'incarico di formulare domande chiuse riguardanti le caratteristiche fisiche di tali personaggi. Questo esercizio ha permesso di rivedere il vocabolario relativo alle caratteristiche corporee e di implementare la competenza di produzione orale. Durante l'osservazione, ho notato che i bambini non sempre costruivano in modo preciso le domande, ma utilizzavano vocaboli pertinenti. L'insegnante ha supervisionato lo svolgimento dell'attività girando tra i banchi, ha affiancato varie coppie e riformulato in modo corretto le domande senza però fornire suggerimenti in merito al lessico.

Attività osservate alla scuola Hiukkavaara

4.6.2. *Environmental Issues*

La maestra Samantha in classe 4^a ha proposto agli alunni di discutere a coppie sul tema *Environmental Issues* (Figura 46).

Durante la lezione, ha presentato sulla LIM quattro tematiche chiave: i *Climate Change*, concentrandosi sull'effetto serra, l'inquinamento atmosferico e le cause e



Figura 46. Discussione a coppie sul tema *Environmental Issues*

gli effetti del cambiamento climatico; *Plastic Pollution*, evidenziando l'uso e l'abuso della plastica, i danni che essa provoca all'ambiente marino e terrestre, e le possibili soluzioni per ridurre il suo utilizzo; *Renewable Energy*, illustrando le fonti di energia rinnovabile e il ruolo che queste possono svolgere nel contrastare il cambiamento climatico; e infine *Deforestation*, esaminando gli effetti che essa ha sull'ambiente, sulle specie animali e vegetali e come la conservazione delle foreste possa contribuire a preservare l'equilibrio ecologico. Gli alunni sono stati poi invitati a confrontarsi come se stessero intervistando un esperto su uno di questi argomenti, l'insegnante aveva fornito loro alcuni spunti per poter strutturare le domande ed essi avevano il compito di cercare il maggior numero di informazioni possibili per poi appuntarle nel foglio consegnato dalla docente.

Successivamente, gli alunni sono stati incoraggiati a confrontarsi con il compagno di coppia su "*How can individual actions make a significant impact in addressing environmental issues?*" al fine di stimolare una riflessione più approfondita sul tema.

Infine è stata prevista una restituzione collettiva guidata dalla docente la quale ha permesso di riflettere su quanto appreso e di sviluppare la produzione orale.

4.7. READING

L'alfabetizzazione, nota anche come *literacy*, costituisce un processo complesso che comprende diverse dimensioni, quali aspetti strumentali, cognitivi, sociali e culturali, che si concentrano sulla competenza nel leggere, scrivere, comprendere e utilizzare l'informazione scritta in maniera efficace.

In particolare, l'alfabetizzazione emergente indica il graduale percorso attraverso il quale il bambino familiarizza con la lingua scritta attraverso atti spontanei di lettura e scrittura, mentre l'alfabetizzazione formalizzata si riferisce al processo di apprendimento strutturato della lettura e della scrittura (Cisotto 2011). La lettura inizia come un processo meccanico di interpretazione, per evolvere successivamente in una lettura informata che richiede una comprensione profonda e si sviluppa infine in una lettura espressiva che si contraddistingue per l'uso appropriato dell'intonazione.

Molteplici ricerche (Cacciari, 2001; Angelleli, 2004) sostengono che nelle fasi iniziali dell'alfabetizzazione scolastica operano sinergicamente due processi delineati dal "modello a due vie": via sub - lessicale e via semantico lessicale. La via sub - lessicale rappresenta un processo che attiva l'approccio analitico nella codifica delle parole scritte mediante la trasformazione del grafema in fonema, risultando fondamentale per la decodifica delle parole sconosciute e delle sequenze non linguistiche. Questa strategia si appoggia sul canale uditivo, noto come via fonologica, facilitando l'associazione tra suoni e pronuncia ed evidenzia la capacità di segmentare i suoni e di effettuare la sintesi, soprattutto nel caso di pseudoparole. Diversamente la via semantico - lessicale agevola il riconoscimento di parole precedentemente assimilate dal sistema ortografico, utilizzata nel caso dei termini noti in cui ci si avvale di indizi derivanti dalle parole già acquisite, servendosi del canale visivo globale. Inoltre, si fa affidamento sul significato, come ad esempio attraverso l'ausilio di immagini (Cisotto, 2011). Mediante questa via un lettore competente è in grado di individuare eventuali inesattezze ortografiche in una parola conosciuta, senza necessità di esaminarla lettera per lettera.

Il dibattito pedagogico riguardante l'insegnamento della lettura e della scrittura è stato a lungo concentrato sul tema del metodo, con particolare attenzione alla

contrapposizione tra approcci fonetici e approcci globali (Pontecorvo e Fabbretti, 1999), questa dicotomia è stata delineata nel convegno dell'UNESCO del 1951, svoltosi in collaborazione con il *Bureau International de l'Education*, il cui obiettivo era promuovere l'adozione di una terminologia comune a livello internazionale. Durante questo incontro venne formulata la convenzionale distinzione tra metodi sintetici o fonetico-sillabici e metodi analitici o globali.

I metodi fonetico - sillabici concepiscono il processo di alfabetizzazione come un procedimento che avanza dalla parte, la lettera o la sillaba, al tutto ovvero la parola per poi giungere alla frase intera (Cisotto, 2011). Tali metodi si definiscono "sintetici" perché l'apprendimento della lettura di singole lettere avviene attraverso una via sub-lessicale pertanto l'alunno è quindi chiamato a unire e sintetizzare i suoni provenienti dalle diverse lettere della parola. Questi metodi includono l'insegnamento diretto delle singole lettere e delle sillabe, fondato sulla corrispondenza tra il suono e la sua rappresentazione scritta. L'apprendimento si basa sulla percezione uditiva, pertanto è fondamentale per il bambino imparare a riconoscere e separare i diversi fonemi della lingua al fine di associarli ai segni grafici. Questo approccio manifesta una maggiore lentezza nella comprensione, utilizzando una via sub-lessicale in cui il lessico non è compreso immediatamente, ma viene dedotto dopo aver interpretato i segni grafici (Cisotto, 2011).

Nel metodo fonetico si inizia con l'identificazione del fonema, associandolo successivamente alla sua rappresentazione grafica, il grafema, dunque si passa dalla scoperta del suono alla sintetizzazione della parola completa. Gli alunni vengono guidati nell'associazione sistematica e sequenziale dei suoni alle rispettive rappresentazioni grafiche ed acquisiscono la capacità di decodificare le parole riconoscendo i suoni e le relazioni tra suoni e lettere. Mentre, il metodo sillabico si concentra sull'insegnamento della correlazione tra sillabe (unità di suoni) e parole, gli alunni imparano a suddividere le parole in sillabe e a riconoscere i suoni presenti in ciascuna di esse ed in seguito imparano a collegare le sillabe alle lettere dell'alfabeto. Attraverso questo processo, gli studenti sviluppano l'abilità di decodificare le parole in base alle loro componenti sillabiche (Bertelli, Belli, & Castagna, 2013).

Invece i metodi analitici o globali si basano sull'assunto che la lettura sia essenzialmente un processo globale e ideo-visuale (Decroly, 1953). In questa prospettiva, il riconoscimento della parola o della frase precede quindi la fase analitica ed avviene attraverso il richiamo a esperienze di lettura e scrittura precedenti contribuendo all'aspetto complessivo della parola. La familiarità dell'argomento permette di richiamare in memoria le parole che di solito compaiono in un determinato contesto semantico, inoltre facilita la decodifica più veloce, permettendo di ottenere una comprensione preliminare del contenuto del messaggio scritto (Cisotto, 2011). Successivamente, analizzando sequenze simili e scomponendole, si procede all'identificazione delle sillabe e le lettere, che compongono parole e frasi. Nei metodi globali, si inizia con l'esplorazione dell'alfabeto (utilizzando un metodo induttivo), partendo dalle esperienze personali per comprendere la corrispondente parola e analizzarne la correttezza attraverso un'analisi semantica e lessicale lettera per lettera.

Dopo aver acquisito una piena competenza, l'alunno comincia a riflettere sulla correlazione tra la forma e il significato, divenendo consapevole delle forme ricorrenti e intuendo la presenza di regolarità nel sistema di scrittura. Da questo punto in avanti, il bambino utilizza le parole di cui conosce la scrittura, che progressivamente aumentano (aumento lessicale), per riflettere sulla lingua, formulare ipotesi iniziali e sviluppare strategie personali per la lettura e la scrittura. Il percorso per l'apprendimento della lettura e della scrittura si snoda dall'acquisizione iniziale della conoscenza globale delle parole, fino a quando l'alunno prende consapevolezza che le parole sono costituite da diverse componenti e si impegna a riconoscerli (analisi), per poi cercare di ricostruire la parola unendo gli elementi noti individualmente (sintesi).

Il metodo misto rappresenta una via che fonde elementi dei due approcci precedentemente delineati e sembra risultare il più efficace dal punto di vista educativo consentendo l'accesso ad entrambe le vie utilizzate per la lettura: la via sub-lessicale, correlata al metodo fonico-sillabico e basata su strategie uditive, e la via semantico-lessicale associata al metodo globale che si basa sulla strategia visiva (Cisotto, 2011). Questo approccio comporta la presentazione simultanea delle parole e dei suoi elementi, permettendo

un'esposizione iniziale a parole seguita dall'analisi dei suoni e successiva sintesi.

Gli insegnanti mostrano un'inclinazione a combinare tali approcci, integrando l'aspetto globale delle parole o delle brevi frasi con l'analisi dei suoni e la sintesi. Le indagini condotte da Pontecorvo e Fabbretti (1999) per confrontare le strategie adottate hanno evidenziato un frequente utilizzo dei metodi fonetico-sillabici nelle lingue caratterizzate da ortografia regolare e trasparente, in cui esiste una corrispondenza stabile e prevedibile tra fonemi e grafemi, come l'italiano e il finlandese in cui la maggior parte delle parole viene scritta come si pronuncia in quanto sussiste una pronuncia chiara a schema costante (Cisotto, 2011). Diversamente nelle lingue opache con un'ortografia irregolare in cui una sequenza grafemica può essere pronunciata in modi diversi, come l'inglese, si osserva un ricorso più frequente a metodi analitici o globali (Pontecorvo e Fabbretti, 1999).

La decisione sull'approccio da adottare tra globale, fonetico-sillabico o misto per promuovere l'alfabetizzazione formale richiede la progettazione di percorsi educativi specifici. Questa responsabilità ricade sull'insegnante, sottolineando l'importanza di un confronto prima di effettuare una scelta.

Successivamente alla fase di lettura, il compito più diffuso ad essa associato consiste nella formulazione di domande atte a valutarne la comprensione del testo. Infatti quando gli studenti si dedicano alla lettura di un testo, danno avvio a un processo di comprensione e contemporaneamente un processo di interazione, un incontro con il testo che provoca una risposta emotiva: il lettore interiorizza nel testo parte del proprio vissuto personale (Cisotto, 2006).

In particolare, il processo di comprensione ovvero l'attività di costruzione del significato, coinvolge da un lato gli aspetti linguistici presenti nel testo e dall'altro l'attività cognitiva del lettore. Tale processo è strettamente connesso all'elaborazione che avviene nella mente del lettore ed è influenzato dalle conoscenze e dalle esperienze accumulate in precedenza, formando un bagaglio enciclopedico che rappresenta un fondamento essenziale su cui si basa la comprensione del testo. Pertanto, è cruciale presentare testi in sintonia

con quanto noto agli studenti, poiché è in questo contesto che il significato del testo prende forma e si sviluppa.

Gli alunni sono in grado di ottenere una comprensione approfondita grazie all'uso di *script* e schemi (Cardarello, 2004). I primi rappresentano la memoria autobiografica e contengono la conoscenza degli eventi vissuti nel loro normale svolgimento, mentre gli schemi costituiscono la memoria semantica e consistono in una rete di conoscenze interconnesse secondo relazioni logiche.

Per favorire la lettura in inglese è importante mettere a disposizione degli studenti una libreria ben fornita di testi in lingua, la quale contenga una vasta gamma di materiali, come testi di lettura per i bambini anglofoni.

È inoltre essenziale che siano presenti risorse quali dizionari monolingue, bilingue e dizionari con immagini supporto prezioso per ampliare la comprensione lessicale degli alunni e incoraggiarli a esplorare e apprendere la lingua.

Le osservazioni riguardanti le pratiche di lettura e comprensione sono descritte nei paragrafi successivi, in particolare i primi due relativi all'osservazione effettuata a Ritaharju koulu, i successivi tre relativi alla scuola Hiukkavara e gli ultimi riferiti alla Oulu International School.

Attività osservate alla scuola Ritaharju

4.7.1. Mother's day card

La docente Merija ha presentato in classe 1^a un'attività consistente nel seguire istruzioni scritte per realizzare un biglietto per la festa della mamma. Ha consegnato una copia della scheda a ciascun bambino e ha creato delle *flash card* contenenti i verbi "*draw, color, cut, stick*".

Durante l'attività, l'insegnante ha assistito i bambini in classe, fornendo aiuto quando necessario. Inoltre, ha insegnato loro i verbi e il vocabolario correlati al compito da svolgere. L'insegnante ha fornito supporto individuale agli alunni, offrendo traduzioni o dimostrazioni dell'attività incoraggiando i bambini a leggere le istruzioni e a seguire la scheda fornita, rispettando quanto richiesto.

Alla fine, l'insegnante ha trascritto sulla lavagna la traduzione in lingua finlandese del messaggio relativo alla festa della mamma (Figura 47) spiegando che alcuni genitori potrebbero non essere familiari con la lingua e questo renderebbe più comprensibile il contenuto del messaggio per tutti.

Per svolgere al meglio questa attività gli studenti dovevano essere in grado di leggere attentamente le istruzioni scritte sul biglietto della festa della mamma e

comprendere il significato di ciascuna frase e parola utilizzando il vocabolario e i verbi appresi per completare l'attività in modo adeguato. Dovevano, infatti, essere in grado di seguire le istruzioni scritte sulla scheda e sulle *flash card*, seguendo le azioni indicate.



Figura 47. *Mother's day card*

4.7.2. *Choral readings*

Durante il mio periodo di osservazione presso la scuola Ritaharju ho osservato molteplici *choral readings*, guidate dall'insegnante, le quali coordinano tre competenze linguistiche essenziali: l'ascolto attento, la lettura e l'espressione verbale. Questa metodologia facilita il coinvolgimento attivo degli studenti, offrendo loro un'esperienza di lettura partecipativa, oltre a sviluppare la loro abilità nell'ascolto.

Attività osservate alla scuola Hiukkavaara

4.7.3. *Books, books, books!*

La docente Eeva-Maria, nell'alveare di classe 2^a ha adottato un metodo strutturato per l'approccio alla lettura del testo. Inizialmente, ha introdotto l'attività leggendo il titolo e richiedendo ai bambini di ripeterlo e descrivere l'illustrazione presente nella prima pagina, utilizzando parole chiave (*books, authors*) per anticipare il vocabolario del racconto. Ha incoraggiato gli alunni a esprimere le loro ipotesi sul contenuto e il tema della storia, annotando i dettagli estratti dall'illustrazione e dal titolo. Successivamente, è seguita una lettura

collettiva del testo *"Books, books, books!"* (Figura 48), durante la quale è stato chiesto ai bambini di indicare ogni parola mentre leggevano ad alta voce in modo corale. In seguito, la maestra ha posto domande sul testo per valutare la comprensione degli alunni. Alcune risposte sono state individuate direttamente nel testo, mentre

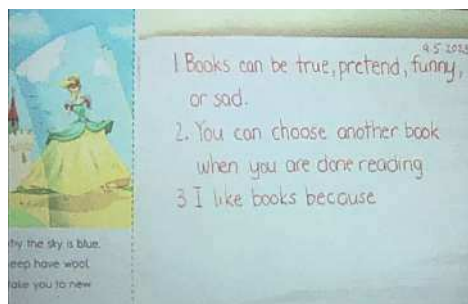


Figura 48. Lettura e comprensione del libro *"Books, books, books!"*

altre sono state elaborate a voce alta e successivamente trascritte nei quaderni, frutto di una riflessione collettiva. L'approccio ha previsto anche un momento in cui gli alunni hanno risposto in modo collegiale e poi individuale consentendo di garantire un'adeguata comprensione del testo e stimolare una riflessione critica sugli argomenti trattati.

4.7.4. *Reading buddies*

Nell'alveare composto da alunni di 1^a e 2^a ho potuto osservare l'attività di *"Reading Buddies"* la quale implica che gli studenti si prestino reciprocamente aiuto nella pratica della lettura. La classe eterogenea permette infatti che gli alunni più grandi assistano i compagni più piccoli nell'apprendimento della lettura. Questa interazione risulta vantaggiosa per entrambi, poiché gli alunni di 2^a sperimentano un senso di responsabilità e di realizzazione nel contribuire all'apprendimento dei compagni più giovani. Parallelamente, gli alunni di 1^a provano riconoscenza nell'essere affiancati da un compagno e sviluppano una maggiore motivazione a maturare abilità di lettura più avanzate. Durante la lezione, le insegnanti Nina e Mari hanno supervisionando l'attività in corso senza intervenire.

4.7.5. *Sort it out*

L'insegnante Samantha, durante una lezione con gli alunni della classe 4^a, ha proposto l'attività di *"Sort it out"*, finalizzata alla manipolazione di un testo. L'obiettivo primario di questa attività era di incentivare gli studenti a leggere attentamente il testo proposto e successivamente a separarne le parti al fine di

stabilire l'ordine corretto e ricostruire i testi originali dai quali era stato creato il testo mescolato. L'insegnante ha formato delle coppie e ha consegnato ad ognuna il *mixed text* e ha appuntato alla lavagna i due titoli originali. Gli alunni sono stati incaricati di leggerlo attentamente e di tagliarlo seguendo le indicazioni dell'insegnante e comporre due testi ordinati inserendo il titolo appropriato.

Al termine dell'esercizio i bambini hanno avuto l'opportunità di confrontarsi con altre coppie e, infine, l'insegnante li ha invitati a riflettere sulle strategie adottate durante il compito.

Attività osservate alla scuola internazionale OIS

La modalità di lettura promossa presso l'OIS è il metodo fonetico, basato sull'identificazione dei singoli suoni (fonemi) e sulla successiva ricostruzione della forma grafica e fonetica delle parole.

Tale processo si concretizza mediante l'unione dei suddetti elementi distinti, permettendo di ottenere la pronuncia corretta della parola.

Nella Oulu International School ho potuto osservare in diverse lezioni l'attività di "*sustained silent reading*" la quale prevedeva che ogni bambino si impegnasse nella lettura autonoma di un libro in lingua inglese.

Durante tale pratica, l'insegnante agiva come modello leggendo un libro, senza fornire assistenza diretta agli studenti ma incoraggiandoli principalmente a leggere in modo indipendente.

La durata di questa attività variava da 5 a 10 minuti, a seconda della classe in cui veniva proposta, con le docenti che utilizzavano un *timer* per regolarne il tempo.

Al termine, l'insegnante formulava domande inerenti ciò che i bambini avevano letto in lingua inglese.

4.7.6. Connected text: sound /ðr/

La maestra Alyssa, insegnante della classe 1^a, per favorire la lettura attenta e la comprensione profonda delle parole, incoraggiando i bambini a utilizzarle in contesti appropriati per confermare la comprensione del loro

significato ha proposto la lettura del brano "Sports Fans" (Figura 49), specificando che si trattava di una poesia strutturata in versi e strofe. Ha chiesto a ciascun bambino di indicare le parole e di leggerle a voce alta insieme agli altri compagni.

Nel caso in cui alcuni bambini avessero incontrato difficoltà nella pronuncia, la docente è intervenuta fornendo indicazioni su come pronunciare correttamente la parola e ha incoraggiato i bambini a ripeterla in modo

appropriato. Al fine di valutare la comprensione del significato delle parole, la maestra ha invitato i bambini a utilizzarle in differenti contesti. Successivamente, ha posto diverse domande per valutare se i bambini avessero compreso la poesia, consentendo loro di discutere a coppie prima di rispondere. In particolare, ha sollecitato i bambini a rispondere alle domande in maniera completa, sottolineando l'importanza di individuare dettagli nel testo per supportare le proprie risposte.

Dopo aver completato le risposte nel quaderno, la maestra ha guidato i bambini nell'individuare e evidenziare le parole che contenevano il suono /ôr/, infatti questa lezione è avvenuta nei giorni successivi all'introduzione di tale fonema.

Nella lezione successiva i bambini hanno affrontato la lettura del brano "Stores at the Mall" (Figura 50), il quale presenta un ampio numero di vocaboli contenenti il fonema /ôr/ e parole che richiedono l'applicazione delle competenze linguistiche precedentemente acquisite, al fine di favorire una padronanza fonetica accurata.

L'insegnante ha richiesto agli alunni di trascrivere sul quaderno cinque frasi contenenti le parole con il suono /ôr/ riscontrate durante la lettura del brano.

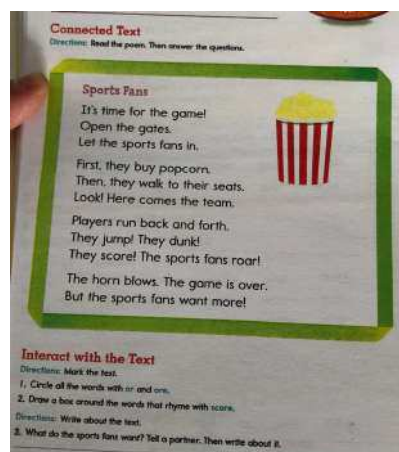


Figura 49. *Connected Text: "Sports fans"*

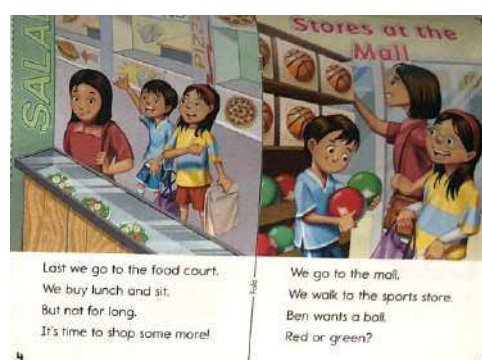


Figura 50. *Connected Text: "Stores at the Mall"*

In seguito ogni alunno ha formulato su un foglio una domanda relativa al contenuto della storia, la docente le ha poi ritirate e presentate ai compagni al fine di esaminare la loro comprensione del testo. Tale verifica è stata svolta dapprima oralmente ed in seguito la docente ha proposto 3 domande, l'ultima delle quali richiedeva uno sforzo più approfondito poiché implicava l'elaborazione di un'inferenza evidenziando così il grado di comprensione raggiunto.

4.7.7. *Connected text: sound /ou/*

La docente Alyssa ha proposto in classe 1^a la lettura di un brano "*The parade is in town*" focalizzato sul dittongo /ou/ (Figura 51). Dapprima è stata incoraggiata una lettura individuale, permettendo agli studenti di scegliere se farla in modo silenzioso o sussurrato, secondo le loro preferenze. Successivamente, si è proceduto con una lettura collettiva, in cui l'insegnante invitava gli alunni a leggere a turno. Dopo la lettura, è stata richiesta un'opinione generale sulla storia attraverso la domanda "*What do you think of the story?*" e sono state formulate domande di comprensione, come "*Why was there a big crowd?*".



Figura 51. *Connected Text: "The Parade is in Town!"*

Le risposte sono state annotate nei quaderni e agli alunni è stato richiesto di trascrivere ortograficamente alcune parole lette (*clown, brown*). La terza domanda è stata orientata all'espressione di un'opinione: "*Does the boy think the clown is funny?*" La maestra ha guidato l'inizio della risposta con "*The boy thinks the clown is funny because...*". In seguito, gli studenti hanno proseguito in modo indipendente nell'elaborazione della risposta, con possibilità di espansione e dettagli aggiuntivi.

4. 8. WRITING

In generale, risulta più efficace introdurre la LS inizialmente attraverso l'ascolto e la conversazione e successivamente procedere con la lettura e infine con la scrittura. Questo perché la scrittura va oltre la semplice azione di tradurre i pensieri in parole scritte, infatti la produzione scritta richiede concettualizzazione, progettazione, realizzazione ed implica dunque attività creative, corretta ortografia, appropriata grammatica e punteggiatura, selezione accurata delle parole, coerenza nella struttura delle frasi e costruzione complessiva del testo (Balboni, 2019).

La scrittura comprende la generazione di idee pertinenti al contenuto e la capacità di esaminare criticamente il proprio lavoro per apportare modifiche adeguate. Mentre alcuni di questi aspetti vengono acquisiti durante l'apprendimento della scrittura nella lingua materna, altri necessitano di essere insegnati esplicitamente durante le lezioni di lingua inglese.

Per quanto riguarda l'abilità di *writing* è consigliabile, inizialmente, avviare il percorso con attività di copiatura delle prime parole e di brevi frasi, in modo da consentire agli studenti di esercitarsi sia nella scrittura che nell'apprendimento della lingua inglese. Queste frasi e parole iniziali dovrebbero affrontare argomenti correlati ai compiti scolastici o alle situazioni quotidiane dei bambini, e sarebbe opportuno collegarle a immagini e poster distribuiti nell'ambiente. Durante l'attività di correzione del testo scritto infatti si presta attenzione a due aspetti fondamentali: il contenuto testuale stesso, valutando la qualità delle idee esposte e l'efficacia nella loro organizzazione, cercando di garantire una fluidità di lettura; e la correttezza ortografica e sintattica dell'inglese utilizzato. È possibile che un bambino riesca a creare un racconto eccellente, ma possa incontrare difficoltà nell'esprimersi in un inglese accurato. Pertanto, è cruciale riconoscere e valorizzare l'ingegno creativo, sottolineando al contempo gli eventuali sbagli, determinati da una disattenzione momentanea o errori linguistici, causati da una devianza stabile e sistematica.

L'attività di dettato consiste nel trasformare un contenuto verbale in forma scritta (Balboni, 2019). Il dettato (*dictation*), che consiste nel trascrivere grafemi, parole e frasi, rappresenta un importante strumento per lo sviluppo delle

competenze scritte. Durante questa attività, l'insegnante richiama i suoni associati alle lettere precedentemente apprese. Ogni studente è incoraggiato a identificare i suoni e a rappresentarli mediante la scrittura delle lettere corrispondenti, si inizia dettando parole semplici del tipo CVC (consonante - vocale - consonante) prima di passare a parole più complesse che includono miscele di consonanti e digrammi. Una volta che gli studenti acquisiscono familiarità con *tricky words* e hanno acquisito la capacità di scriverle correttamente, è possibile procedere al dettato di frasi. Quest'ultime dovrebbero essere composte principalmente da parole regolari, consentendo agli studenti di scrivere in base ai suoni uditi, e includere anche parole complesse precedentemente apprese. Per garantire che l'attività del dettato abbia un impatto positivo sull'apprendimento, è essenziale che non induca ansia, evitando così la manifestazione di un filtro affettivo. Ad esempio, gli alunni possono tentare di trascrivere i fonemi e successivamente l'insegnante può rappresentare visivamente i suoni delle lettere sulla lavagna, consentendo agli studenti di verificare l'accuratezza delle loro scritture. In seguito, gli studenti possono esaminare se hanno scritto correttamente le parole, privilegiando il processo di autocorrezione. In questa fase, lo studente confronta il dettato con il testo originale, valutando la propria competenza e analizzando eventuali punti poco chiari o errori (Balboni, 2019).

La tappa successiva è rappresentata dall'*independent writing*, ossia quando gli studenti acquisiscono la padronanza dei fonemi, riescono a riconoscerli all'interno delle parole e hanno svolto esercizi di dettatura e pertanto sono in grado di scrivere in modo autonomo. Infatti nel momento in cui gli studenti riescono a percepire i suoni all'interno delle parole e hanno acquisito una metodologia per rappresentare ogni fonema, diventano capaci di esprimere liberamente i propri pensieri per iscritto. Gli alunni nelle prime fasi potrebbero non seguire rigorosamente le convenzioni grammaticali, il loro lavoro risulterà comunque comprensibile infatti l'ortografia si perfeziona attraverso la lettura di numerosi libri, la comprensione delle varie rappresentazioni fonetiche delle lettere e il progresso del programma didattico.

In questa fase è possibile prevedere la strutturazione di *workshop* in cui i bambini lavorano e scrivono in modo autonomo all'interno della classe completando diverse fasi: la fase di preparazione alla scrittura (*pre-writing*), la stesura della bozza (*drafting*), la revisione (*revising*), la correzione (*editing*) e la condivisione (*sharing*) (Drago, 2012).

Nei successivi paragrafi ho delineato le attività osservate presso la scuola di Ritaharju, la scuola di Hiukkavaara, e infine, le ultime presso la Oulu International School.

Attività osservate alla scuola Ritaharju

4.8.1. *Movie trailer project*

La docente Katarina, durante le lezioni della classe 3^a, ha proposto un progetto di creazione e scrittura di un *trailer* cinematografico, denominato "*Movie trailer project*". Gli studenti hanno maturato l'abilità di *writing* attraverso la stesura dei testi ed inoltre hanno avuto l'opportunità di esplorare e applicare diversi aspetti cinematografici, come il montaggio (utilizzando iPad) e l'accompagnamento sonoro. Questo progetto ha stimolato la creatività e la collaborazione tra gli studenti, consentendo lo sviluppo delle competenze di scrittura nella fase iniziale, successivamente affinate durante la produzione orale e competenze tecniche nell'utilizzo dei dispositivi. L'attività si collega alle conoscenze acquisite durante una lezione dedicata all'introduzione del lessico relativo ai generi televisivi. Gli studenti hanno lavorato in piccoli gruppi e la docente ha distribuito a ciascuno di loro una scheda finalizzata alla stesura del copione per il *trailer*.

Il titolo da cui sviluppare l'idea è "*Kestävä tulevaisuus*" ovvero sostenibilità futura, inizialmente gli alunni avevano il compito di decidere un titolo del proprio film e determinare a quale genere testuale facesse riferimento. Nella scheda erano poi presenti alcune domande in finlandese per agevolare la comprensione della richiesta, alle quali però gli studenti dovevano rispondere in inglese. La prima domanda chiedeva come il loro film fosse correlato al concetto di sostenibilità futura. La seconda richiedeva di descrivere ogni

personaggio del film utilizzando frasi complete in inglese e facendo uso di aggettivi e comparativi (Figura 52).

Ho notato che, sia per quanto riguarda il genere televisivo che la descrizione dei personaggi, la scheda conteneva indicazioni relative alle pagine del libro in cui erano spiegate tali parole e strutture linguistiche.

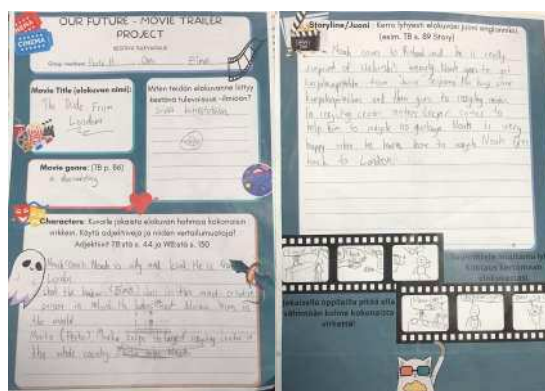


Figura 52. Attività di scrittura di un *trailer* cinematografico

In seguito è stato richiesto agli studenti di redigere la trama del film, fornendo una descrizione del *trailer* in lingua inglese. Ho osservato che la maggior parte del contenuto è stata scritta in inglese, con l'inserimento solo di alcuni vocaboli in finlandese. Infine, agli alunni è stato chiesto di delineare brevemente, attraverso disegni, alcune scene chiave per narrare la storia del film.

Attività osservate alla scuola Hiukkavaara

4.8.2. *Writing buddies*

L'attività *writing buddies*, osservata nell'alveare composto da alunni di 1^a e 2^a richiama la stessa metodologia proposta per i "*Reading buddies*". Le insegnanti Nina e Mari hanno partecipato come osservatrici, senza intervenire direttamente, ma assicurando la supervisione dell'attività svolta autonomamente. Gli alunni erano organizzati in coppie eterogenee, composte da un alunno di 1^a ed uno di 2^a, i quali avevano il compito di redigere un testo riguardante la conclusione dell'anno scolastico.

Durante l'attività gli alunni condividevano le idee e i bambini più grandi avevano il compito di sorvegliare la correzione, segnalando eventuali errori grammaticali ed utilizzando i dizionari. Questa proposta è un valido strumento per migliorare la qualità della scrittura, attraverso la condivisione di idee durante la fase di ideazione, scrittura e revisione del testo.

Attività osservate alla scuola internazionale OIS

4.8.3. Writing words with /ôr/

L'insegnante Alyssa in classe 1^a ha proposto un esercizio scritto con l'obiettivo di formulare parole che contenessero il fonema /ôr/. La docente ha distribuito agli alunni una scheda contenente le *letter cards*, con l'incarico di ritagliare le lettere per comporre alcune parole precedentemente affrontate (Figura 53).

Ad esempio per comporre la parola "more" gli alunni avevano a disposizione le lettere e-r-m-o, è stato quindi chiesto loro ritagliare ciascuna singola lettera individualmente, comporre il fonema /ôr/ unendo le tessere o-r e infine utilizzare le lettere rimanenti per comporre la parola completa. Successivamente, la maestra si è spostata tra i banchi degli studenti per fornire un *feedback* prima che gli alunni copiassero correttamente le parole nei propri libri.

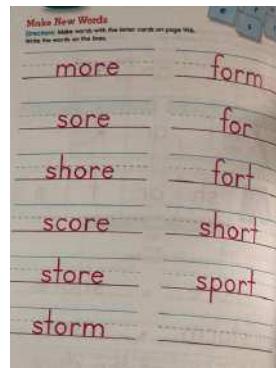


Figura 53. Parole composte contenenti il fonema /ôr/

4.8.4. Does it look right?

Nella classe 1^a, l'insegnante Alyssa durante l'attività di scrittura autonoma propone l'attività "Does it look right?". In pratica, quando gli studenti manifestano incertezza sulla correttezza ortografica di una parola, scrivono la parola su un foglio di carta straccia, sperimentando diverse modalità di scrittura. Questo metodo si dimostra estremamente utile nel trattare le vocali, spesso caratterizzate da diverse opzioni di scrittura. Per esempio, la parola "brown" che potrebbe essere resa come "broun" o "brown", e "bird" che potrebbe essere rappresentata come "berd", "burd" o "bird".

Dopo questa attività gli studenti giungono a scegliere autonomamente la forma che ritengono corretta e al termine dell'attività di scrittura possono verificarla nel dizionario.

Dopo aver delineato come avviene lo sviluppo delle abilità, segue ora l'analisi di alcune metodologie osservate quali *storytelling* e CLIL.

4.9. STORYTELLING

Le narrazioni, se coinvolgenti e adeguatamente presentate, riescono a suscitare l'interesse della maggior parte degli studenti, godendo di particolare apprezzamento. Questo è particolarmente evidente nel caso degli studenti che riscontrano difficoltà nell'ascolto della lingua inglese, i quali si sentono gratificati nel realizzare di essere in grado di comprendere alcune storie in lingua. Inoltre, lo *storytelling* può contribuire ad aumentare la motivazione generale degli studenti e a dimostrare che la lingua non è soltanto un oggetto di studio, ma può rappresentare anche una fonte di intrattenimento e piacere.

Per *storytelling*, si intende l'atto di raccontare ad alta voce una storia tratta da un libro per bambini, facendo ricorso a strategie non verbali come il linguaggio del corpo (movimenti, gesti, mimica, espressioni facciali, contatto visivo) e a diversi supporti visivi (immagini del libro, disegni,, schede illustrative, oggetti, pupazzi), al fine di agevolare la comprensione del racconto (Santipolo, 2012).

Lo *storytelling* è conosciuto anche con termini di *dialogic reading* e *book sharing*, questa denominazione riflette l'idea che il processo di lettura non deve essere considerato un'attività unilaterale, in cui l'insegnante narra la storia mentre i bambini restano in una posizione passiva, ma al contrario la lettura va concepita come un'interazione condivisa, dinamica e coinvolgente (Santipolo, 2012). L'obiettivo è di avvicinare gli alunni alla lingua inglese e agevolare l'acquisizione progressiva e spontanea di questa lingua come se fosse la loro lingua materna. L'insegnante assume un ruolo dinamico nel coinvolgere i bambini in una serie di attività didattiche, creando uno spazio in cui il dialogo e lo scambio di idee possono fiorire, incoraggiando la partecipazione e la comprensione della storia. L'alto livello di coinvolgimento e di immedesimazione che si manifesta nei bambini durante l'ascolto di racconti è correlato al processo mediante il quale essi costruiscono la propria comprensione del mondo e di sé stessi infatti durante questa attività, i bambini riconoscono nelle emozioni dei diversi personaggi i sentimenti che sperimentano, contribuendo così alla loro formazione cognitiva e emotiva (Favaro, 2012).

L'arte dello *storytelling* si rivela altamente efficace: è una pratica familiare poiché i bambini vengono introdotti fin dai primi anni di vita al piacere della

lettura e all'ascolto di storie. Questo *background* di familiarità incide positivamente, predisponendo gli alunni a un'accoglienza favorevole dell'attività. Inoltre lo *storytelling* è un'attività che stimola la creatività, suscitando la motivazione intrinseca dei bambini, lavorando sull'abilità di ascolto, la competenza linguistica e la competenza comunicativa in quanto contribuiscono a sviluppare una comprensione più approfondita della struttura linguistica, preparando così i bambini a comprendere testi più complessi in futuro.

Un ulteriore punto di forza è la sua flessibilità: può essere adattato sia a gruppi classe che a piccoli gruppi, questa caratteristica consente inizialmente di coinvolgere tutti gli alunni e in una fase successiva di suddividere i bambini in gruppi più ristretti agevolando la socializzazione e l'interazione.

Per garantire un'adeguata scelta del libro da utilizzare con i bambini, è necessario valutare la complessità linguistica del testo, adattandola alle loro capacità linguistiche, in seguito si dovrebbe prendere in considerazione il contenuto del libro e il carico cognitivo associato affinché sia in linea con le capacità di comprensione e di elaborazione.

L'insegnante può agevolare questa pratica selezionando attentamente le storie che possono essere impiegate per instaurare collegamenti interdisciplinari per integrare altre materie del curriculum scolastico e per potenziare lo sviluppo concettuale come ad esempio nel caso dell'apprendimento dei colori, delle dimensioni, delle forme, della quantità, del tempo, dei concetti spaziali, della causa e dell'effetto (Costenaro, 2009). Le storie possono inoltre contribuire allo sviluppo del concetto di cittadinanza e all'educazione multiculturale favorendo la consapevolezza culturale, il rispetto verso altre culture e lingue. Infatti attraverso lo *storytelling* è possibile affrontare una vasta gamma di temi, come le somiglianze e le diversità culturali, i principi etici e i valori morali (Costenaro, 2009).

Nel processo di *storytelling*, è fondamentale applicare alcune tecniche per garantire un coinvolgimento efficace dei bambini. Prima di tutto, è cruciale che i docenti familiarizzino con la storia, leggendola attentamente più volte prima di presentarla. I docenti devono strutturare l'ambiente e preparare i bambini adeguatamente, è importante creare uno spazio dove si sentano liberi di

esprimersi, facendo domande e condividendo commenti stimolandoli a ripetere parole, espressioni e domande rilevanti per la storia. In relazione all'organizzazione della classe, il docente può posizionarsi su una sedia, mentre gli studenti disporsi in un semi-cerchio su diverse file di fronte a lui. Questa disposizione consente a tutti di vedere l'insegnante chiaramente mentre racconta la storia o indica le immagini presenti nel libro. Un altro aspetto rilevante è l'introduzione delle parole chiave all'inizio della lettura, non limitandosi alla presentazione dei personaggi, ma anche introducendo parole e espressioni cruciali per la comprensione della trama.

Durante la narrazione, è consigliabile variare il tono della voce, la velocità e utilizzare espressioni facciali e gesti adeguati. Il *teacher talk* infatti implica un'intonazione notevolmente accentuata, un'altezza di voce più elevata (*pitch*), un'enunciazione precisa, una riduzione della velocità del discorso e una maggiore attenzione alle pause (Coonan, 2002), inoltre è essenziale mantenere un contatto visivo costante con i bambini poiché ciò favorisce la loro partecipazione attiva e l'attenzione.

L'insegnante durante la narrazione può sfruttare la tecnica del *Total Physical Response* per aiutare gli studenti a comprendere il significato in modo più tangibile (Asher, 1990). Molte storie presentano ripetizioni o rime, incoraggiando così i bambini a partecipare attivamente nella narrazione. Durante lo *storytelling*, si consiglia di utilizzare frasi semplici in inglese tuttavia, è possibile utilizzare la lingua materna nei casi in cui siano necessari chiarimenti, spiegazioni o indicazioni. Nel caso in cui i docenti esprimano concetti nella lingua materna, tali osservazioni devono essere riproposte in inglese.

Dalle ricerche psicolinguistiche relative alla fase di acquisizione della lingua materna emerge che è preferibile adottare il tempo presente anche in contesti in cui sarebbe richiesto l'uso del passato (Costenaro, 2012). In inglese, il *present continuous* presenta una evidente enfattizzazione rispetto al *present simple*, poiché considera l'aspetto progressivo come il modo predominante per descrivere gli eventi nel momento in cui si sta parlando. Questa considerazione tiene conto anche del forte ancoraggio linguistico e cognitivo dei bambini in età precoce al concetto di "qui e ora" (Costenaro, 2012).

Dopo la narrazione è fondamentale pianificare attività che siano in linea con gli obiettivi precedentemente identificati, garantendo un'esperienza educativa completa e coinvolgente. È possibile proporre attività didattiche ludiche e creative, con l'obiettivo di consolidare, a livello di espressione verbale, ciò che è stato ascoltato e appreso durante la fase di ricezione. Queste attività mirano anche ad agevolare lo sviluppo della competenza comunicativa nella lingua straniera, incoraggiando l'utilizzo delle diverse funzioni linguistiche (Balboni, 2002). Ho avuto modo di osservare tre lezioni in cui è stato proposto lo *storytelling*, segue la descrizione delle attività tenutasi la prima alla Ritaharju koulu, la seconda alla Hiukkavarra koulu e l'ultima alla OIS.

Attività osservate alla scuola Ritaharju

4.9.1. *Chicken Little*

L'insegnante Elina, in classe 1^a ha proposto l'ascolto di "*Chicken Little*", inizialmente ha introdotto il contesto in cui si svolgeva la trama del racconto e gli alunni, con la sua guida, hanno scritto alcune parole su foglietti e le hanno associate agli oggetti o disegni pertinenti. In seguito, l'insegnante ha utilizzato una scatola contenente vari oggetti rappresentativi per integrarli nel racconto, ha mostrato il libro, letto il titolo e sfogliato le pagine senza però leggerne il contenuto. Successivamente, ha presentato agli alunni diverse *flashcard*, mostrandole una alla volta con l'immagine associata alla parola corrispondente. La docente ha pronunciato la parola e chiesto agli alunni se pensavano di sentir pronunciare la medesima durante la lettura del racconto.

L'insegnante ha posto particolare enfasi sulla frase "*The sky is falling!*" e ha invitato i bambini a ripeterla, utilizzando variazioni di intonazione per i diversi personaggi presenti nella storia. Inoltre, l'insegnante ha posto l'attenzione sulla corretta pronuncia e scrittura di parole come "*poultry*" e "*police*" (Figura 54), spiegandone anche il significato.



Figura 54. *Chicken Little*: l'insegnante durante la lettura di questa pagina pone attenzione sulla parola "*poultry*" e "*police*"

Ha intrattenuto i bambini con un gioco di parole presente nel libro, in cui si evidenziava il giudice del tribunale chiamato "*Phrog*" quando in realtà era una rana ("*Frog*"). Questo gioco di parole metteva in luce la somiglianza di suono tra la lettera "f" e la sequenza "ph", arricchendo così l'esperienza linguistica e ludica durante la lettura.

Attività osservate alla scuola Hiukkavaara

4.9.2. *Little blue and Little yellow*

Nel corso della lezione nell'alveare di 1^a e 2^a la maestra Nina ha letto "*Little blue and Little yellow*" (Figura 55), attraverso un'attività di *storytelling* ha condotto una riflessione sulla tematica della narrazione e successivamente ha proposto attività ludiche e manipolative. Nel libro due amici, *Little blue e Little yellow*, sono entusiasti di vedersi e si abbracciano, si mescolano, diventano verdi e corrono in giro a giocare e a divertirsi. La storia mostra l'importanza dell'amicizia e dell'accettazione delle differenze. Al termine della lettura, la docente ha proposto un'attività di manipolazione utilizzando le tempere: ha predisposto diversi colori su dei piattini e ha attaccato alla lavagna un cartellone, ha dunque chiamato i bambini ad intingere il loro dito e riportare l'impronta nel cartellone, insieme ha poi scritto sotto il nome dei colori primari utilizzati e dei secondari ottenuti dalla mescolanza di impronte.

La docente ha presentato questa attività come un momento di rilassamento da proporre tra due attività più complesse, come l'ascolto della narrazione e gli esercizi sul libro, che richiedono un maggiore impegno da un punto di vista cognitivo e linguistico. In seguito, la docente ha spiegato le attività proposte nel libro di testo (Figura 56), incoraggiando gli alunni a chiedere ai compagni qual era il loro colore preferito. In coppia, è



Figura 55. *Little blue and little yellow*

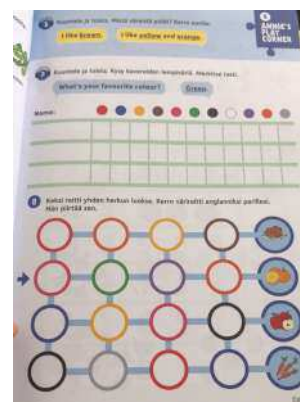


Figura 56. Attività proposte al termine della lettura

stato poi chiesto loro di completare l'attività successiva, suggerendo il percorso per raggiungere il loro piatto preferito e indicando il colore associato.

Attività osservate alla scuola internazionale OIS

4.9.3. *Red Planet*

L'insegnante Alyssa ha proposto la lettura in classe 1^a del libro "*Red Planet*" (Figura 57), dapprima ha intrapreso una discussione con gli alunni, incoraggiandoli a esaminare la copertina e a leggere insieme il titolo. Durante questa fase introduttiva, l'insegnante ha spiegato il motivo per cui Marte viene talvolta chiamato "pianeta rosso". Successivamente, l'insegnante ha sfogliato il libro e ha illustrato le immagini presenti, sottolineando la comprensibilità della maggior parte delle parole. Tuttavia,

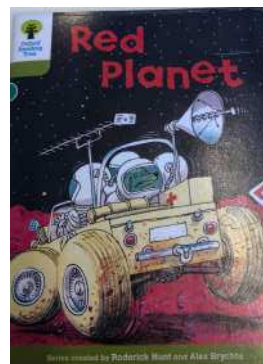


Figura 57. Libro "*Red Planet*"

ha prestato particolare attenzione ai vocaboli "*creature*", "*pieces*", "*spacesuits*", "*mountains*", focalizzandosi sulla corretta pronuncia e facilitando la comprensione tramite sillabazione e l'utilizzo della *Total Physical Response*. Durante e dopo la lettura, l'insegnante ha posto domande specifiche relative al libro ed infine ha stimolato una discussione con i bambini ponendo domande quali "*Would you have enjoyed the adventure? Would you have been scared at any point? Why?*".

4. 10. CLIL: CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING

Il *CLIL*, acronimo derivante dall'inglese *Content and Language Integrated Learning*, rappresenta una metodologia in cui la lingua straniera viene impiegata come strumento per l'insegnamento di un'altra disciplina. Tale approccio propone dunque l'integrazione sinergica tra acquisizione linguistica e contenuti disciplinari (Santipolo, 2012).

L'idea di integrare l'insegnamento della lingua straniera con altre discipline, è spesso considerata innovativa, ma si tratta di una concezione errata in quanto tale proposta era già stata concepita da J. Fishman nel 1976 (Balboni, 2019).

L'obiettivo di tale metodologia non riguarda la memorizzazione ed esposizione dei contenuti, ma la capacità di maneggiare gli strumenti propri della disciplina insegnata consentendo agli alunni di applicarli in differenti contesti e di conseguenza acquisire ulteriori competenze e conoscenze (Serragiotto, 2012).

Coonan (2002) ha delineato le divergenze tra l'insegnamento tradizionale di una lingua straniera e l'utilizzo della lingua veicolare nell'ambito della metodologia CLIL (Tabella 1). Nella prima circostanza, l'insegnante si concentra sull'insegnamento della lingua e lo studente impara ad usare la lingua.

	<i>Lingua straniera</i>	<i>Lingua veicolare</i>
<i>L'insegnante</i>	Insegna la lingua	Promuove la lingua
<i>Lo studente</i>	Impara ad usare la lingua	Usa la lingua

Tabella 1. Differenze tra CLIL e l'insegnamento della lingua - Coonan (2002) citato in Balboni, 2019 p. 213

Diversamente, nella seconda, il docente promuove la lingua e lo studente ha dunque modo di applicare le competenze linguistiche acquisite.

Il CLIL offre molteplici vantaggi in quanto consente un aumento dell'esposizione alla lingua straniera, sia in termini quantitativi che qualitativi, poiché questa viene utilizzata anche durante orari dedicati ad altre discipline (Balboni, 2019).

Questo permette una maggiore autenticità linguistica in quanto la lingua straniera viene utilizzata per scopi extralinguistici e non semplicemente per discutere della lingua stessa (Balboni, 2019). Pertanto anche le attività proposte sono più autentiche perché durante l'insegnamento CLIL la lingua viene impiegata in *real world tasks* per compiere attività concretamente pertinenti, infatti essa funge da veicolo per esprimere concetti in altre discipline. Questo permette che l'*input* sia più comprensibile: mentre nell'insegnamento linguistico esso risulta accessibile grazie alla perifrasi in LS o traduzione in LM quando si sviluppa un'attività di lingua veicolare le conoscenze extralinguistiche relative all'insegnamento disciplinare rendono comprensibile l'*input* (Balboni, 2019).

L'attenzione si sposta dunque dalla forma linguistica ai contenuti veicolati, seguendo il principio del "*rule of forgetting*" (Krashen, 1983), secondo il quale si acquisisce una lingua quando ci si dimentica di essere in fase di acquisizione, poiché il filtro affettivo non interferisce con il LAD. Infatti, questa metodologia

comporta un incremento della motivazione negli studenti meno inclini all'apprendimento linguistico i quali possono seguire la logica cognitiva delle discipline ed apprenderne i contenuti e contemporaneamente acquisire la lingua nell'ottica dell'*integrated learning* (Balboni, 2019).

Per poter strutturare l'approccio *CLIL*, l'insegnante deve possedere una solida motivazione e preparazione di natura culturale, ambientale, linguistica, correlata ai contenuti e di natura cognitiva (Serragiotto, 2012). Il docente *CLIL* deve infatti dimostrare competenza nell'ideare percorsi efficaci sapendo selezionare, adattare e integrare materiali autentici e prendendo in considerazione sia i contenuti da sviluppare sia il livello linguistico (Serragiotto, 2012).

Infatti, gli obiettivi previsti, sia dal punto di vista linguistico che in relazione ai contenuti, non dovrebbero essere né eccessivamente ambiziosi né eccessivamente modesti. Nel primo caso, potrebbero causare frustrazione e, di conseguenza, insuccesso, mentre nel secondo caso, una semplificazione eccessiva impedirebbe il raggiungimento degli obiettivi didattici nell'ambito disciplinare e gli studenti non sarebbero incentivati ad apprendere (Balboni, 2019).

Come afferma Robert Di Pietro (2001) durante le lezioni *CLIL* è importante promuovere l'approccio comunicativo enfatizzando la necessità di rispettare il principio "*just keep communication going*", che indica l'importanza di mantenere un flusso ininterrotto di comunicazione garantendo così una continua e fluida trasmissione di messaggi all'interno del contesto comunicativo (Balboni, 2019).

Esistono diverse modalità della metodologia, ad esempio può avvenire con due insegnanti diversi in cui uno di essi introduce l'argomento in LM e successivamente il docente di lingua propone attività in LS relative a campi disciplinari già acquisiti ponendo l'attenzione sull'aspetto linguistico. Nel caso in cui i due insegnanti siano in compresenza la prevalenza è attribuita alla disciplina e l'insegnante di lingua favorisce l'ambiente di apprendimento per consentire agli studenti di assimilare i concetti senza ostacoli linguistici. Talvolta è possibile che la lezione *CLIL* sia tenuta da un solo docente il quale può condurre autonomamente l'insegnamento veicolare (Serragiotto, 2012).

Si potrebbero adottare lingue straniere come mezzo per l'insegnamento in tutte le discipline, tuttavia, risulta opportuno selezionare quelle che possano suscitare un maggiore interesse negli studenti e favoriscano l'operatività e l'approccio pratico, basandosi su materiali autentici (Serragiotto, 2012).

Per organizzare una lezione CLIL, l'insegnante si dedica alla progettazione e alla pianificazione dell'insegnamento tenendo conto delle abilità, conoscenze e competenze che si intende sviluppare nell'ambito dell'apprendimento determinando gli obiettivi da raggiungere a livello linguistico, comunicativo, formativo e di apprendimento. L'insegnante deve considerare attentamente il tempo di apprendimento e pertanto è fondamentale che valuti il livello linguistico della classe e identifichi le attività da proporre. Dovrà selezionare l'area di interesse e gli argomenti da trattare in modo da stimolare e motivare gli studenti. Successivamente l'insegnante valuterà gli obiettivi disciplinari e linguistici da perseguire e deciderà quali attività proporre di conseguenza.

Nei paragrafi che seguono è descritto quanto osservato nelle diverse scuole in relazione all'uso veicolare della lingua.

Attività osservate alla scuola Ritaharju

4.10.1. Science: the parts of the flowers

Nella classe 2^a, l'insegnante Merjia durante la lezione CLIL incentrata sull'apprendimento delle diverse parti che compongono un fiore, ha alternato l'utilizzo delle due lingue. Inizialmente, la docente ha presentato l'argomento in inglese, mostrando all'intera classe un'immagine di un fiore e successivamente ha indicato le varie componenti che lo costituiscono. Per spiegare nel dettaglio le peculiarità di queste parti, ha alternato l'utilizzo della LM e LS, ha proposto dapprima la spiegazione in inglese, per poi ripeterla in finlandese sottolineando il lessico disciplinare specifico in inglese. In seguito gli studenti hanno creato un fiore usando carta colorata, annotando i termini appresi sulle parti specifiche che lo costituiscono (Figura 58).



Figura 58. CLIL: the parts of the flowers

4.10.2. Maths: subtraction

In classe 1^a sono presenti alcuni *poster* i quali raffigurano i simboli matematici e riportano i termini di ogni operazione in lingua inglese affrontati in LM dalla docente Elina (per esempio nel riquadro “*subtraction*” sono indicate parole come “*remain*” “*minus*”, “*- er words such as fewer, shorter, farther*”, “*take away*”, “*difference*”, “*less than*”, “*subtract*”, “*left*”, “*how many more*”) (Figura 59). Tali vocaboli hanno lo scopo di richiamare la conoscenza sull'operazione da utilizzare. Nell'osservazione condotta, la docente ha presentato agli studenti esercizi interattivi sulla LIM utilizzando prevalentemente la lingua inglese infatti gli studenti erano familiari con i numeri e i termini utilizzati per indicare l'operazione. L'insegnante ha fatto uso del finlandese all'inizio per il saluto e occasionalmente per richiamare l'attenzione degli studenti e variare la dinamica della lezione (Figura 60).



Figura 59. CLIL: simboli matematici



Figura 60. CLIL: attività di calcolo in inglese

Attività osservate alla scuola Hiukkavaara

Nella scuola Hiukkavaara ho potuto notare una particolare attenzione al rapporto tra la lingua inglese e le altre lingue infatti le insegnanti integrano frequentemente dei termini in altre lingue consentendo agli studenti di identificare affinità e divergenze linguistiche (Figura 61).

Durante la mia permanenza alla scuola Hiukkavaara si è tenuta la “*kulttuurienvälinen viikko*” settimana dedicata all'intercultura e alla promozione della diversità culturale. Durante questi giorni, solitamente vengono organizzati eventi, incontri, conferenze, laboratori e altre attività incentrate sulla condivisione e l'apprezzamento



Figura 61. Attività di confronto tra lingue diverse

delle diverse culture. L'obiettivo è promuovere il dialogo interculturale, la comprensione reciproca e la valorizzazione delle differenze culturali. In questa settimana erano presenti persone di diversa nazionalità a cui gli alunni ponevano domande in lingua inglese, ognuno era tenuto a rispondere nella propria lingua materna e poi a tradurlo in inglese e successivamente le docenti della classe ritraducevano in finlandese.

Pertanto ho avuto modo di essere parte attiva di questo progetto e presentare l'Italia (Figura 62). Durante le lezioni tenute gli alunni erano esposti non solo ad una nuova lingua, ma anche all'inglese e al finlandese permettendo di maturare ipotesi circa le somiglianze che sussistono tra le diverse lingue. Nell'ottica di favorire il plurilinguismo e la multiculturalità ritengo sia stata una valida proposta quella di coinvolgere persone di LS e gli insegnanti per attivare un percorso interculturale.



Figura 62. Promozione del dialogo interculturale.

4.10.3. *Geography: state research*

La docente Samantha ha proposto un progetto CLIL articolato in diverse lezioni nella classe 4^a. Gli studenti sono stati incaricati di condurre una ricerca su vari stati del mondo, considerando aspetti come la capitale, la popolazione, le monete, la lingua parlata, il clima, la cucina e la fauna locale (Figura 63). Ho avuto modo di partecipare all'avvio dell'attività in cui la docente ha illustrato la consegna in lingua inglese presentando alla LIM un Power Point in cui venivano delineate le diverse fasi del compito: suddivisione in gruppi, assegnazione di un compito specifico a ciascun membro del gruppo (con ognuno responsabile di ricercare un aspetto), redazione in lingua inglese e creazione di un cartellone (Figura 64) o di una

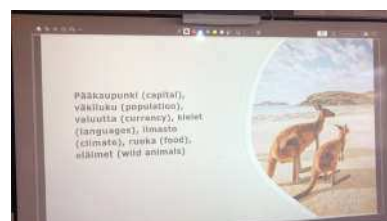


Figura 63. CLIL: indicazioni per la ricerca di geografia



Figura 64. Cartellone CLIL: ricerca sugli stati in lingua inglese

presentazione *Power Point* (Figura 65). Successivamente, la docente ha dato avvio all'attività e gli studenti hanno lavorato autonomamente. Personalmente, ho supervisionato la lezione e ho dialogato in lingua inglese con gli studenti, chiedendo quali strategie stessero adottando. Alcuni di loro hanno indicato di svolgere la ricerca direttamente in inglese per essere agevolati nel riportare in modo preciso le frasi nei loro elaborati, mentre altri hanno menzionato di preferire effettuare la ricerca in finlandese e tradurre successivamente a causa delle difficoltà nel comprendere l'inglese scritto. Ho notato molto impegno da parte degli studenti in quest'attività e nonostante le diverse strategie impiegate tutti han prestato attenzione all'uso della lingua inglese.



Figura 65. *Power Point* CLIL: ricerca sugli stati in lingua inglese

Attività osservate alla scuola internazionale OIS

Come descritto nel capitolo di presentazione delle realtà scolastiche ospitanti, la Oulu International School rappresenta un esempio di scuola *CLIL*, in quanto prevalentemente utilizza l'inglese come lingua veicolare degli insegnamenti. Ho avuto modo di osservare lezioni di alcune discipline in lingua inglese ed ho potuto riscontrare che in questo contesto si pone maggiore attenzione al contenuto disciplinare pertanto si è valutato di non descrivere in dettaglio le lezioni. La comunicazione avveniva principalmente in inglese, sebbene le insegnanti occasionalmente si servissero del finlandese per enfatizzare alcune parole chiave garantendo così la comprensione degli alunni.

Il paragrafo seguente propone alcune strategie osservate per concludere la lezione nella fase di *wrap up*.

4. 11. WRAP UP

La conclusione di una lezione rappresenta una fase essenziale in cui le attività di "*wrap up*" servono a sintetizzare in modo organizzato i concetti appresi, rafforzando le conoscenze e agevolando il passaggio all'argomento

successivo in modo naturale. Gli insegnanti attribuiscono valore a questa fase conclusiva poiché costituisce un mezzo efficace per valutare la comprensione degli studenti permettendo di riassumere in maniera efficace le informazioni rilevanti.

In una conclusione efficace l'insegnante adotta strategie che comprendono la revisione e la sintesi del contenuto trattato, il consolidamento delle nozioni chiave, la creazione di connessioni con nuove idee e l'anticipazione della prossima lezione. Durante questa fase si offre agli studenti l'opportunità di esprimere eventuali incertezze, porre interrogativi e chiarire le proprie incomprensioni.

La *wrap up* può fungere altresì da strumento valutativo per l'insegnante, indicando se gli studenti hanno compreso appieno l'obiettivo didattico o se quest'ultimo richiede adattamenti nella presentazione o necessita di una sessione di approfondimento con un gruppo ristretto per correggere eventuali fraintendimenti sorti in seguito alla lezione. La *wrap up* segue due fasi distintive: la formulazione di domande e la revisione dei concetti chiave. Nella prima fase, gli studenti si impegnano in un'attività di ideazione di possibili domande di quanto affrontato durante la lezione e in seguito sono chiamati a rispondere in modo esaustivo a queste domande formulate. Nel caso in cui si presenti una domanda alla quale gli alunni non siano in grado di rispondere prontamente, viene incentivato un approfondimento finalizzato a ottenere chiarezza. Nella seconda fase, si richiede di rielaborare ciò che è stato appreso organizzando mentalmente le informazioni, gli studenti sono poi incoraggiati a condividere con la classe le idee che considerano più significative contribuendo così alla condivisione delle conoscenze acquisite.

In alternativa, è possibile organizzare attività interattive mirate come giochi di memoria, attività utili per fissare o richiamare il lessico coinvolgendo attivamente gli studenti nell'uso del vocabolario o delle strutture grammaticali precedentemente apprese (Drago, 2012). In questa fase è importante che l'insegnante fornisca rinforzi positivi per gli sforzi profusi dagli studenti e riconosca i progressi compiuti, al fine di mantenere elevato il livello di motivazione. Inoltre è fondamentale garantire che la fase di "*wrap up*" sia

interattiva, coinvolgente e mirata a consolidare il materiale acquisito, contribuendo così a massimizzare l'efficacia dell'attività didattica.

Di seguito riporto nel dettaglio le attività proposte al termine della lezione nella scuola Ritaharju, Hiukkavaara e Oulu International School.

Attività osservate alla scuola Ritaharju

4.11.1. Flamingo

Ho trovato particolarmente interessante l'approccio di sintesi adottato dalla maestra Merjia durante una lezione con la classe 1^a. La docente ha coinvolto gli studenti in un'attività di *wrap up* chiamata "*Flamingo*", nella quale li ha invitati a sollevarsi in piedi su una gamba sola, richiedendo a ciascuno di rispondere a una domanda relativa all'argomento trattato durante la lezione. Il termine "*Flamingo*" scelto per denominare questa attività fa riferimento al fenicottero, un animale che è stato oggetto di studio lessicale e che è noto per stare in equilibrio su una sola zampa. Nel momento in cui gli alunni rispondevano correttamente alla domanda posta dall'insegnante potevano tornare in equilibrio su due piedi, recuperare il proprio materiale ed uscire nell'atrio per fare il cambio dell'aula. In caso di risposta errata, invece, dovevano rimanere in piedi su una gamba fino al loro turno successivo.

Attività osservate alla scuola Hiukkavaara

4.11.2. Password

La professoressa Eeva-Mari, nell'alveare composto da alunni di 1^a e 2^a, solitamente conclude la lezione proponendo una discussione orale sull'argomento trattato e scrivendo le parole chiave su cui si è incentrata l'attività alla LIM. Successivamente, invita gli alunni a formare una fila ordinata e ognuno per poter uscire dall'aula ha il compito di comunicare una *password* nell'orecchio dell'insegnante, ovvero una parola in lingua inglese appresa durante la lezione. Dopo aver pronunciato la parola chiave correttamente gli studenti sono liberi di salutare l'insegnante nel modo che preferiscono,

seguendo le indicazioni poste vicino alla porta: tramite un abbraccio (*hug*), una stretta di mano (*handshake*), un "cinque" (*high-five*) o un pugno (*first bump*).

Attività osservate alla scuola internazionale OIS

4.11.3. Cleaning the blackboard

Alla conclusione di una lezione nella classe 2^a, la docente Kaisa ha invitato gli studenti a richiamare e condividere le parole chiave che avevano memorizzato in relazione all'argomento trattato.

Gli alunni si sono avvicinati alla lavagna spontaneamente e hanno scritto le parole in lingua inglese relative all'argomento appreso in diverse parti della lavagna, utilizzando pennarelli colorati ed in pochi minuti la lavagna era colma di parole. A questo punto, l'insegnante ha chiamato gli alunni uno alla volta, pronunciando una parola in finlandese ed essi dovevano individuare la corrispondente parola in inglese e cancellarla, dopo di che potevano prendere il proprio materiale ed uscire dall'aula.

Al termine dell'osservazione delle varie fasi delle lezioni di insegnamento della lingua inglese e l'identificazione dei punti di forza mediante un'analisi teorica, l'elaborato procede con la presentazione di un confronto tra quanto emerso nell'analisi di caso in Finlandia e la situazione educativa italiana. Tale confronto sarà sostenuto da riferimenti a fonti normative e dai dati raccolti attraverso il questionario.

CAP. 5. ANALISI DELLE STRATEGIE UTILIZZATE E CONFRONTO CON LA REALTÀ SCOLASTICA ITALIANA

Per avviare un'analisi e un confronto sulle diverse strategie educative osservate, si rende necessario considerare le informazioni a livello europeo, facendo riferimento a fonti quali *Eurydice* e alle direttive europee che regolamentano l'insegnamento della lingua inglese, tra cui il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER) e il *Companion Volume*. Successivamente, si procede all'analisi delle normative nazionali, con particolare attenzione alle Indicazioni Nazionali (2012) per l'Italia e al *Perusopetuksen* (2014) per la Finlandia. In seguito, vengono riportati i risultati dell'indagine condotta mediante questionari somministrati a docenti ospitanti nelle scuole finlandesi e ai colleghi italiani ed infine si concluderà con le osservazioni e considerazioni in merito ai dati emersi.

5.1. Eurydice

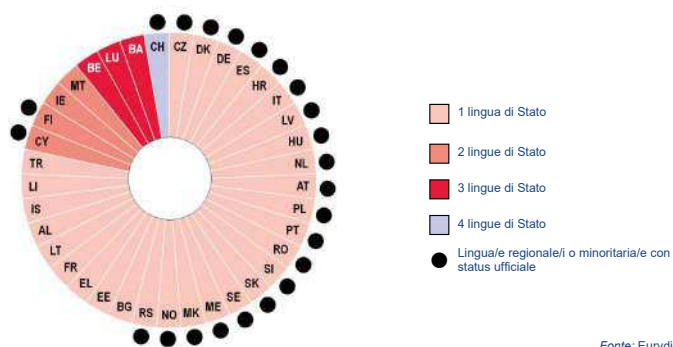
Eurydice è una rete di collaborazione creata dalla Commissione Europea con lo scopo di offrire informazioni dettagliate e aggiornate riguardanti le caratteristiche del sistema educativo nei paesi membri dell'Unione Europea. Tale rete fornisce indicatori provenienti da diverse fonti, tra cui Eurostat e le indagini internazionali condotte dall'OCSE, come ad esempio il programma PISA e TALIS, indagine internazionale sull'insegnamento e apprendimento.

I dati presentati da *Eurydice* si prestano all'analisi comparativa dei curricula educativi e delle metodologie didattiche adottate in vari paesi, pertanto ho svolto un confronto dei dati pubblicati nel 2023, riferiti all'anno 2021/22.

La ricerca ha preso in considerazione le direttive adottate nei paesi europei per quanto concerne l'istruzione delle lingue straniere, con particolare attenzione a elementi organizzativi come l'età degli studenti coinvolti e l'offerta di lingue straniere all'interno delle istituzioni scolastiche.

Prima di esaminare tali aspetti, è opportuno fornire il contesto relativo alle lingue di stato e lingue minoritarie diffuse nei paesi oggetto della ricerca. Emerge una distinzione tra i paesi considerati in quanto l'Italia ha designato

l'italiano come unica lingua ufficiale di stato, diversamente, la Finlandia riconosce due lingue: il finlandese e lo svedese (Figura 66). Entrambe le lingue sono prevalenti entro i rispettivi confini nazionali pertanto al fine di comunicare efficacemente



Fonte: Eurydice.

Figura 66. Lingue di stato e lingue regionali, minoritarie o non regionali che godono dello status di lingua ufficiale (FI = Finlandia, IT = Italia). Fonte Eurydice, 2021/22

all'estero e di interagire con una vasta gamma di contesti culturali e nazionalità diverse diviene fondamentale acquisire una lingua franca come l'inglese.

L'età in cui gli alunni iniziano a studiare la prima e la seconda lingua straniera come materie obbligatorie varia in base ai diversi paesi europei (Figura 67).

Nell'anno 2002/2003, le autorità finlandesi stabilirono che gli studenti dovessero cominciare a studiare una lingua straniera come materia obbligatoria tra i 7 e i 9 anni, ma a partire dal 2021/2022,



Figura 67. Età d'inizio dell'apprendimento della prima e seconda lingua straniera come materie obbligatorie per tutti gli alunni del ciclo prescolare, primario e/o secondario. Fonte Eurydice, 2021/22

questa flessibilità è stata sostituita con un'età di inizio fissa a 7 anni ovvero al primo anno della scuola primaria, *Peruskoulu*.

Diversamente, in Italia già con la Riforma Moratti approvata nel 2003 ed entrata in vigore nel 2004 si prevedeva l'insegnamento della lingua inglese fin dal primo anno delle scuole primarie come materia obbligatoria (Balboni, 2012).

L'introduzione della seconda lingua straniera in Finlandia avviene quando gli studenti raggiungono l'età di 13 anni e l'obbligo di studiare due lingue persiste fino ai 19 anni. Al contrario, in Italia, tra gli 11 e i 14 anni, tutti gli studenti affrontano l'obbligo di studiare due lingue straniere e successivamente, tra i 14

e i 19 anni, la lingua straniera obbligatoria è una sola per tutti gli studenti, sebbene abbiano la possibilità di scegliere percorsi scolastici in cui possono studiare fino a tre lingue straniere.

Nel periodo compreso tra il 2013 e il 2020, si è verificato un notevole incremento nella partecipazione degli studenti all'apprendimento della lingua inglese nell'istruzione primaria (Figura 68). In entrambi gli anni presi in esame in Italia più del 90% degli studenti ha affrontato lo studio della lingua inglese inoltre, si è verificato un prolungamento dell'apprendimento obbligatorio

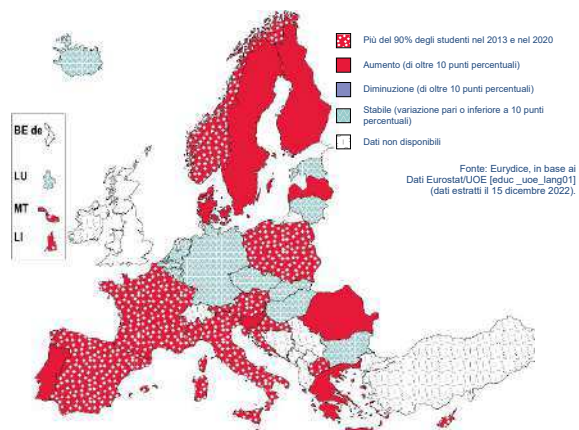


Figura 68. Tendenze nelle percentuali degli studenti che studiano l'inglese nell'istruzione primaria, 2013 e 2020. Fonte: Eurydice.

delle lingue straniere, conseguente sia all'inizio dell'apprendimento a un'età più giovane sia alla sua continuazione fino al termine del ciclo di istruzione secondaria. Nel medesimo periodo di riferimento, in otto sistemi educativi, tra cui la Finlandia, la percentuale di studenti impegnati nell'apprendimento dell'inglese è cresciuta di almeno il 10% rispetto al 2013. Questo incremento può essere attribuito a due fattori principali: l'avvio precoce dell'apprendimento di una lingua straniera da parte degli studenti e il predominio dell'inglese come lingua straniera più studiata.

Nell'ambito dell'istruzione primaria, nella maggior parte dei sistemi educativi (Figura 69), la quantità di tempo destinato all'insegnamento delle lingue straniere come materie obbligatorie oscilla tra il 5% e il 10% del totale delle ore di istruzione previste nel curriculum obbligatorio equivalente a un

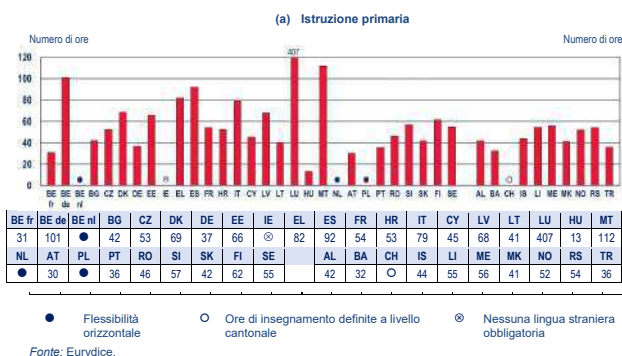


Figura 69. Numero di ore di insegnamento obbligatorio delle lingue straniere durante un anno teorico nell'istruzione primaria obbligatoria a tempo pieno, 2020/2021. Fonte Eurydice.

intervallo compreso tra 30 e 69 ore annue. È importante sottolineare che in sei sistemi educativi europei, tra cui l'Italia, il numero di ore dedicate all'insegnamento delle lingue straniere supera le 69 ore annue, mentre in Finlandia tale cifra si attesta a 62 ore.

Gli insegnanti svolgono una funzione essenziale nel processo di crescita delle competenze linguistiche degli studenti, di conseguenza, riveste notevole importanza esaminare le loro competenze, la loro specifica specializzazione e le opportunità formative a loro disposizione.

Gli insegnanti incaricati dell'istruzione nelle lingue straniere possono presentare diversi profili in termini di competenze disciplinari. Alcuni di essi possono essere qualificati per l'insegnamento di tutte le discipline assumendo un ruolo di carattere generale noto come "insegnanti di classe", responsabili

di una classe specifica di studenti in una scuola. Al contrario, alcuni insegnanti possono specializzarsi nell'insegnamento di un numero ristretto di materie, tra cui la lingua inglese e vengono comunemente identificati come "insegnanti specialisti" (Figura 70).

In Finlandia, sia gli insegnanti specializzati che gli insegnanti

generalisti sono abilitati a insegnare le lingue straniere nell'ambito dell'istruzione primaria. Ciò implica che insegnanti di classe e specialisti della materia possono impartire l'istruzione delle lingue straniere in modo flessibile. Al contrario, in Italia, la responsabilità dell'insegnamento delle lingue straniere è affidata agli insegnanti generalisti. L'analisi condotta ha consentito di identificare similitudini e differenze tra i due sistemi scolastici riguardo all'insegnamento della lingua inglese anche se entrambi gli stati basano l'insegnamento sul Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER), il quale verrà delineato nel paragrafo successivo.

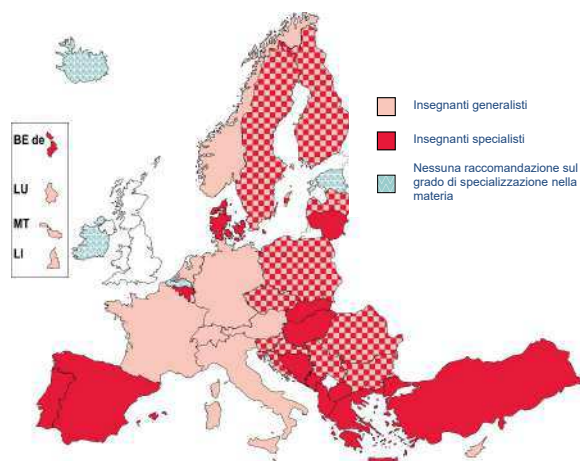


Figura 70. Grado di specializzazione degli insegnanti di lingue straniere nell'istruzione primaria, 2021/2022. Fonte Eurydice.

5.2. QCER

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, noto come QCER (2001; *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment - Companion volume 2020*), è un documento di natura politica che pone l'attenzione sulla questione delle competenze linguistiche nelle lingue comunitarie. Il QCER promuove una riflessione sull'importanza delle lingue nell'ambito europeo e sull'impatto della competenza linguistica sulle sfere neuropsicologiche, sociali e culturali nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue.

All'interno di questa pubblicazione, è inserito anche il Portfolio Europeo delle Lingue che rappresenta un passaporto linguistico accompagnato da certificazioni e attestazioni delle competenze linguistiche acquisite. Questo strumento struttura la competenza comunicativa in sei differenti livelli, ovvero A1, A2, B1, B2, C1 e C2 i quali costituiscono il fondamento dell'organizzazione dell'insegnamento linguistico.

Il QCER costituisce uno strumento che agevola la valutazione dei livelli di competenza nelle lingue straniere, permettendo di effettuare paragoni a livello internazionale. Molti paesi europei, tra cui Italia e Finlandia, integrano il QCER nei loro sistemi educativi e rifacendosi a questo quadro nei curricula ufficiali stabiliscono i livelli minimi di apprendimento nelle lingue straniere basati sui livelli di riferimento in esso presenti.

I curricula attualmente in vigore in Italia e in Finlandia sono rappresentati rispettivamente dalle Indicazioni Nazionali e dal *Perusopetuksen*. Questi documenti forniscono una panoramica generale sull'insegnamento e l'apprendimento di ogni disciplina, compresa la lingua inglese, e definiscono gli obiettivi educativi. Di seguito, sarà fornita una descrizione di ciò che emerge prima nel contesto italiano e poi in quello finlandese.

5.3. Indicazioni Nazionali

Le Indicazioni Nazionali, promulgate nel 2012 e successivamente aggiornate nel 2018, rappresentano un documento applicabile a tutte le istituzioni scolastiche, costituendo una sostituzione dei precedenti programmi

ministeriali che venivano utilizzati in passato. In questo documento viene tracciato il profilo delle competenze che gli studenti dovrebbero possedere al completamento del primo ciclo di istruzione, nella presente analisi l'attenzione è stata posta sugli aspetti relativi all'insegnamento della lingua inglese ed è emerso che è previsto che al termine del medesimo ciclo, gli alunni siano in grado di comunicare e gestire conversazioni basilari in situazioni di vita quotidiana (Indicazioni Nazionali, DM 254/2012⁸).

L'insegnamento della lingua inglese agevola lo sviluppo di competenze multilingui e interculturali, poiché gli studenti divengono consapevoli dell'esistenza di vari sistemi linguistici e culturali e questo processo fornisce loro gli strumenti necessari per partecipare in modo attivo alla cittadinanza (Indicazioni Nazionali, DM 254/2012). Nella scuola primaria, l'insegnante di lingua inglese deve variare le sue strategie didattiche, tra cui l'utilizzo di canzoni, filastrocche, giochi, drammatizzazioni e istruzioni che richiedano risposte fisiche a comandi verbali nella lingua straniera. Inoltre, si sottolinea l'importanza di introdurre gradualmente attività volte a stimolare la motivazione degli studenti, come l'analisi di materiali autentici quali immagini, oggetti e testi (Indicazioni Nazionali, DM 254/2012). È altresì auspicabile promuovere situazioni in cui la lingua straniera sia impiegata come mezzo per favorire e trasmettere conoscenze relative a differenti campi disciplinari sviluppando la metodologia CLIL (Indicazioni Nazionali, DM 254/2012).

Al completamento della scuola primaria, si definiscono i traguardi per lo sviluppo delle competenze nelle varie discipline, i quali fungono da parametri di riferimento per gli insegnanti costituendo criteri per la valutazione delle competenze. Tali traguardi indicando percorsi didattici da seguire e contribuiscono all'orientamento dell'azione educativa verso una crescita completa degli studenti (Indicazioni Nazionali, DM 254/2012).

Al termine della scuola primaria, il traguardo stabilito per la lingua inglese è il raggiungimento del Livello A1 del QCER per le lingue, definito dal Consiglio d'Europa. Ciò comporta che gli studenti dovrebbero essere in grado di

⁸ Fonte: DM 254/2012. *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.*

comprendere messaggi orali e scritti di breve durata in contesti familiari, nonché di descrivere verbalmente e per iscritto elementi relativi al proprio ambiente (Indicazioni Nazionali, DM 254/2012). Oltre ai traguardi previsti al termine della scuola primaria, nelle Indicazioni Nazionali sono delineati anche gli obiettivi di apprendimento i quali individuano ambiti del sapere, conoscenze e abilità considerati essenziali per il conseguimento dei traguardi stabiliti per lo sviluppo delle competenze. Alla fine del terzo anno di scuola primaria, gli obiettivi di apprendimento includono la strutturazione delle abilità previste per la lingua inglese, che comprendono l'ascolto (comprensione orale), parlato (produzione e interazione verbale), nonché scrittura (produzione scritta) ed al termine del quinto anno, si aggiunge anche la riflessione sulla lingua (Indicazioni Nazionali, DM 254/2012).

5.4. Normativa vigente in Finlandia

Nel corso dell'analisi dei documenti normativi finlandesi concernenti la scuola primaria, ho concentrato la mia attenzione sugli aspetti relativi all'insegnamento della lingua inglese trattati nel *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*, *Toinen kotimainen kieli ja vieraat kielet perusopetuksessa* e *Oulun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman*.

Il principale documento per l'istruzione primaria emanato dall'agenzia nazionale per l'educazione del paese, *Opetushallitus*, è il *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (Linee guida per il curriculum di base della scuola primaria emanato nel 2014). Questo documento definisce la filosofia dell'istruzione finlandese, basata sull'apprendimento centrato sugli studenti, la partecipazione attiva e l'uguaglianza e declina gli obiettivi, i contenuti e le principali direzioni dell'insegnamento nella scuola primaria delle materie oggetto di studio. Queste linee guida costituiscono un pilastro essenziale per la progettazione dell'insegnamento e svolgono un ruolo chiave nell'assicurare che gli studenti sviluppino competenze durante il loro percorso scolastico. Esse inoltre rappresentano una base importante per la creazione di programmi di studio a livello locale e per la formazione degli insegnanti e sono il principale punto di riferimento per la progettazione e l'attuazione dell'insegnamento nella

scuola primaria. Nel presente documento, sono stabiliti gli obiettivi di apprendimento per ciascun grado di istruzione, e per quanto riguarda lo studio della lingua inglese è previsto che gli studenti delle classi 1-2 raggiungano il livello A1, quelli delle classi 3-6 raggiungano il livello A2, e gli studenti delle classi 7-9 raggiungano il livello B1.

Nel *Toinen kotimainen kieli ja vieraat kielet perusopetuksessa* emanato dall'Agenzia Nazionale per l'Educazione in Finlandia, viene dettagliato il programma didattico per l'insegnamento della lingua svedese e delle lingue straniere nelle scuole primarie. Pertanto, all'interno del testo, sono presenti sezioni specifiche che affrontano l'argomento dell'istruzione linguistica relativamente alla lingua inglese nella scuola primaria finlandese.

All'interno del processo di apprendimento della lingua inglese, l'espansione del vocabolario e l'acquisizione di strutture linguistiche vanno di pari passo con lo sviluppo delle competenze interpersonali e della capacità di acquisire conoscenze.

I principi guida dell'educazione linguistica che emergono da tale documento promuovono l'autenticità nell'apprendimento infatti gli alunni sono spinti a comunicare e a sviluppare una profonda comprensione delle diverse lingue, dei loro interlocutori e delle culture che le circondano.

Attraverso attività ludiche, creative e tecnologiche è possibile incorporare l'inglese in situazioni autentiche per adattarlo alle esigenze comunicative degli studenti.

Il documento inoltre sostiene che l'insegnamento della lingua inglese sia uno strumento essenziale per formare e apprezzare un'identità multilingue poiché esso non si limita a trasmettere competenze linguistiche, ma contribuisce a far maturare consapevolezza multiculturale. Infatti gli studenti sono incoraggiati a mostrare interesse per la diversità linguistica e culturale all'interno della comunità scolastica e nel mondo circostante e questo approccio fornisce le competenze necessarie per partecipare attivamente in futuro in un contesto globale.

Nelle indicazioni è sottolineato che l'insegnamento della lingua può essere integrato con altre materie come parte di un programma di apprendimento

multidisciplinare, in ottica CLIL. Questo può essere fatto in modo coerente e trasversale, ad esempio attraverso giornate parallele, sequenziali, tematiche o unità di apprendimento multidisciplinari.

Si promuove il lavoro a coppie, in piccoli gruppi e viene evidenziata l'opportunità di mettere alla prova la competenza comunicativa degli alunni attraverso il canto, i giochi e la drammatizzazione.

Nel suddetto documento viene segnalata l'importanza dell'apprendimento dei simboli fonetici i quali forniscono una rappresentazione della pronuncia dei grafemi in quanto le parole inglesi possono avere una grafia che differisce significativamente dalla loro pronuncia, quindi la conoscenza dei simboli fonetici risulta essenziale per apprendere come pronunciare correttamente le parole.

Inoltre, è sottolineato che le insegnanti devono considerare la diversità degli interessi dei bambini e dei ragazzi nella selezione dei materiali didattici e che gli argomenti sono scelti con flessibilità e adeguati al curriculum locale delle singole città e delle scuole, consentendo così un'ampia gamma di temi da esplorare e sviluppare. Infatti, nonostante l'elemento fondamentale del sistema d'istruzione finlandese sia il *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*, ogni città ha il compito di elaborare un curriculum locale e i relativi piani annuali scolastici. Questi documenti sono soggetti a periodiche revisioni per garantire che l'organizzazione dell'insegnamento possa adeguarsi ai mutamenti del contesto circostante e per rafforzare la missione della scuola nell'ambito della costruzione di un futuro sostenibile. Il curriculum locale costituisce un fondamento cruciale e stabilisce una direzione condivisa per le attività quotidiane nel contesto scolastico e si configura come uno strumento strategico e pedagogico che coordina le iniziative dell'organismo educativo e l'operato delle singole istituzioni scolastiche.

In particolare il curriculum locale, *Oulun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman*, poggia sui valori delineati nella città di Oulu, fondata sull'equità, il coraggio e la responsabilità. L'obiettivo primario dell'attività didattica consiste nella creazione di una solida base per la formazione dell'istruzione generale complessiva dello studente e nell'espansione della sua visione del mondo. Per raggiungere questo obiettivo, è essenziale che vengano

acquisite conoscenze e competenze provenienti da diverse discipline del sapere, nonché competenze trasversali che attraversano e collegano tali discipline. Sulla base di questa premessa, le basi del curriculum delineano gli obiettivi e i contenuti non solo per disciplina, ma anche per le aree di competenza e le unità di apprendimento multidisciplinari e la realizzazione di tali obiettivi richiede una pianificazione collaborativa e una valutazione mirata della loro attuazione.

La crescita della diversità culturale e la consapevolezza linguistica costituiscono obiettivi fondamentali del curriculum della città di Oulu, infatti le scuole promuovono l'acquisizione di una comprensione approfondita della pluralità di lingue e culture nonché la comprensione della rilevanza della lingua studiata permettendo agli alunni di riflettere sulla lingua nazionale e sul patrimonio culturale, esplorando lingue diverse e analizzando il fenomeno dei prestiti linguistici.

È fondamentale notare che il linguaggio assume un ruolo centrale in tutte le attività scolastiche, in quanto lo studio delle lingue fornisce gli elementi essenziali per la formazione e l'enfasi di un'identità multilingue e culturale.

Le docenti pertanto mirano a proporre un approccio riflessivo e ponderato all'acquisizione delle lingue, permettendo di maturare un confronto costante tra la lingua oggetto di studio, l'inglese e la lingua materna degli studenti, esaminando le similitudini e le differenze tra le due. L'analisi dei documenti vigenti nelle diverse nazioni fornisce l'opportunità di acquisire una comprensione delle linee guida cui gli insegnanti fanno riferimento nel processo di progettazione, conduzione e valutazione delle proprie attività didattiche.

Nel paragrafo successivo, sarà possibile esaminare più dettagliatamente le realtà scolastiche oggetto dell'indagine, grazie all'analisi dei dati raccolti attraverso il questionario somministrato.

5.5. Esiti del questionario

Come introdotto nel primo capitolo ho somministrato un questionario al fine di supportare le mie osservazioni ed esaminare l'approccio didattico della lingua inglese nel contesto italiano e finlandese.

Tale strumento è stato strutturato utilizzando la piattaforma *Google Moduli* e predisposto nelle lingue italiana e inglese in quanto indirizzato a docenti di scuola primaria di entrambe le nazionalità. Nel complesso, sono pervenute risposte anonime da 27 docenti finlandesi e 18 docenti italiani.

Ritengo importante sottolineare che il campione oggetto dell'indagine della Finlandia comprende i docenti delle scuole finlandesi che ho osservato (Ritaharju Koulu, Hiukkavaara koulu, Oulu International School) mentre il campione dell'Italia comprende docenti italiani che lavorano nella provincia di Padova. È evidente, dunque, che il campione non possa essere considerato rappresentativo, ma nonostante ciò ha fornito spunti significativi per ampliare e arricchire le riflessioni scaturite dalle mie osservazioni.

Di seguito analizzerò in modo comparativo ciò che è emerso dai questionari delle insegnanti, esaminerò i risultati distinguendo inizialmente le risposte fornite dalle insegnanti finlandesi (Allegato 9) da quelle delle loro colleghe italiane (Allegato 10) e successivamente, elaborerò un bilancio generale di quanto emerso (Allegato 11).

Profilo biografico delle docenti: lingua materna e esperienza lavorativa

Nel rispondere al primo quesito riguardante la lingua materna, è emersa che in Italia, tutte le docenti coinvolte nel sondaggio (18 su 18, 100%) hanno indicato l'italiano come lingua materna. Al contrario, in Finlandia, sebbene la maggioranza delle docenti sia di madrelingua finlandese (18 su 27, 66,67%), vi è una minoranza di madrelingua svedese (1 su 27, 3,70%) e parte di madrelingua inglese (8 su 27, 29,63%, tale dato potrebbe essere relativo al campione di docenti provenienti dalla OIS, scuola internazionale).

In merito al secondo quesito relativo all'anzianità nell'insegnamento, si osserva che la maggior parte dei docenti italiani intervistati ha un'ampia esperienza nell'insegnamento, con 11 docenti che hanno dichiarato di aver superato i 10 anni di attività (61,11%) mentre per quanto riguarda le docenti coinvolte nella parte finlandese del sondaggio, nessuna di esse presenta un'esperienza decennale nell'insegnamento. In effetti, la distribuzione percentuale delle risposte evidenzia che le docenti si collocano in modo equo nelle fasce di

insegnamento: il 33,33% riporta un'esperienza di insegnamento di 1 anno (9 docenti), un altro 33,33% ha un'esperienza di insegnamento compresa tra 1 e 5 anni (9 docenti), mentre un ulteriore 33,33% dichiara di insegnare da 6 a 10 anni (9 docenti).

Approccio didattico: analisi della pratica

COMPETENZE LINGUISTICHE

In seguito è stata posta l'attenzione sulle competenze linguistiche su cui si concentra principalmente l'insegnamento e i docenti sono stati invitati a indicarne due.

Dai risultati emersi (Grafico 1), si può notare che tutti i docenti finlandesi hanno segnalato l'importanza dello sviluppo della competenza fonetica (27 su 27, 100%) e hanno sottolineato anche l'importanza della ortografia, sintassi (7 su 27, 25,93%) e grammatica (6 su 27, 22,22%). Al contrario, i docenti italiani hanno evidenziato come competenza di maggior rilievo il lessico (16 su 18, 88,89%) seguito dalla grammatica (10 su 18, 55,56%) e dalla fonetica (6 su 18, 33,33%).

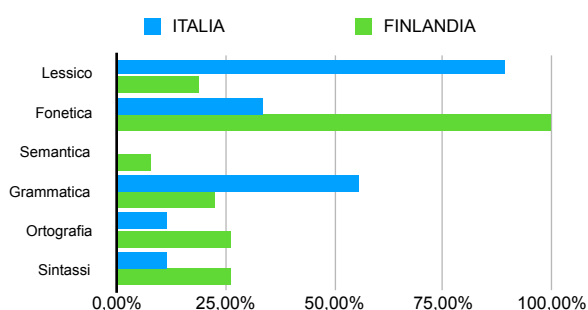


Grafico 1. Competenze linguistiche su cui si focalizza la didattica

ABILITÀ

Anche in questa circostanza, è stata data la possibilità di segnalare due risposte. Dall'analisi dei risultati (Grafico 2) emerge che i docenti finlandesi concentrano la loro attenzione principalmente sullo sviluppo dell'abilità di ascolto (*listening*) (27 su 27, 100%). Subito dopo, attribuiscono un'importanza uguale (5 su 27, 18,52%) alle diverse componenti linguistiche

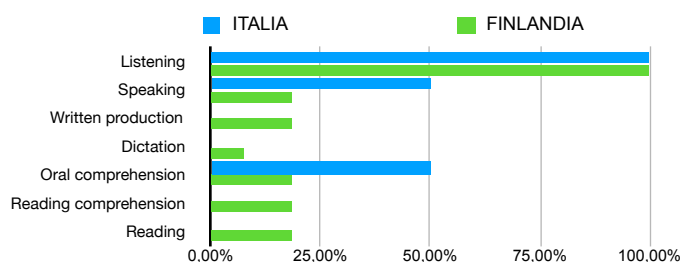


Grafico 2. Abilità prevalentemente sviluppate

quali *speaking*, produzione scritta, comprensione dell'oralità, lettura (*reading*) e comprensione della lettura. D'altra parte, i docenti italiani hanno indicato il potenziamento dell'abilità di ascolto (*listening*) come loro prioritario (18 su 18, 100%), seguito in secondo luogo (9 su 18, 50%) dall'abilità di parlare (*speaking*) e dalla comprensione orale.

In linea con l'abilità che si intende principalmente potenziare, è stato riscontrato che i docenti finlandesi affermano di ricorrere principalmente ad attività di ascolto (*listening*) e conversazione (*speaking*), coprendo il 100% del campione (27 su 27). Similmente la maggioranza degli insegnanti italiani (15 su 18, 83,33%) ha segnalato di focalizzarsi su ascolto (*listening*) e conversazione (*speaking*), mentre una minoranza (3 su 18, 16,67%) ha indicato di privilegiare attività di lettura e scrittura.

CONDUZIONE DELLE LEZIONI

Per quanto riguarda le attività svolte durante la fase di riscaldamento (*warm up*), anche in questo caso è stata data la possibilità di indicare al massimo due preferenze ai docenti. I docenti finlandesi hanno mostrato una predilezione (14 su 27 51,85%) per i giochi linguistici e *storytelling*. Inoltre, hanno espresso un notevole interesse (13 su 27, 48,15%) per le attività psicomotorie e le *action song*. Tra i docenti italiani (3 su 18, 16,67%) nelle risposte libere è emerso che non sempre integrano attività di *warm up* tuttavia, nel sondaggio la risposta maggioritaria riguarda i giochi linguistici (12 su 18, 66,67%) e le *action song* (9 su 18, 50%) e alcuni docenti hanno inoltre citato l'utilizzo di domande durante questa fase iniziale delle lezioni.

Anche nella fase della lezione dedicata all'introduzione di nuovi contenuti e la fase di elaborazione cognitiva ho previsto l'opportunità di presentare 2 diverse risposte, pertanto l'elaborazione dei risultati è stata frammentaria. Nel contesto finlandese nel momento di introduzione di nuovi contenuti viene data maggiore rilevanza al canale uditivo attraverso l'ascolto (14 su 27, 51,85%) e al canale visivo attraverso l'associazione di vocaboli ad immagini (13 su 27, 48,15%). Al contrario, in Italia, si è manifestata una predominanza nelle presentazioni visive

mediante l'impiego di immagini (16 su 18, 88,89%) e nelle interazioni con la docente sotto forma di domande e risposte (14 su 18, 77,78%).

Nel momento dell'elaborazione cognitiva, si nota che in Finlandia l'attenzione è concentrata sugli esercizi

eseguiti in coppia o in

piccoli gruppi (23 su 27,

85,19%), mentre in Italia

si privilegiano gli esercizi

svolti individualmente e a livello collettivo

(12 su 18, 66,67%) (Grafico 3).

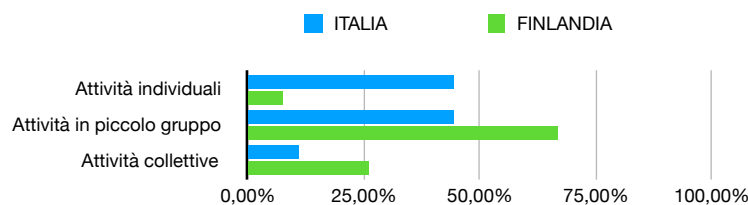


Grafico 3. Attività proposte prevalentemente durante le lezioni di lingua inglese.

Anche per quanto concerne le attività pianificate nella fase finale (*wrap up*), è stato permesso alle docenti di esprimere due preferenze e le docenti finlandesi hanno manifestato una predilezione (18 su 27, 66,67%) per le attività di autovalutazione, in cui i bambini hanno l'opportunità di valutare quanto hanno appreso o per giochi interattivi. Al contrario, le docenti italiane hanno manifestato una preferenza (13 su 18, 72%) per gli esercizi basati su domande e risposte a scopo riassuntivo, nonché per una discussione riassuntiva sugli argomenti trattati.

Sia le docenti finlandesi che italiane hanno indicato di integrare aspetti culturali nei materiali didattici in Finlandia, questa opinione è stata espressa in modo netto e prevalente (27 su 27, 100%), mentre in Italia è emersa come una maggioranza del 60% (\approx 61,11%, 11 su 18).

Dall'analisi è risultato che, nel campione finlandese, l'uso regolare delle tecnologie durante le lezioni è

affermato dal 100% degli intervistati

(27 su 27), al contrario, in Italia, la

situazione è differenziata: sebbene la

maggioranza degli insegnanti indichi

di impiegare regolarmente le tecnologie

(10 su 18, 55,56%), una considerevole

parte (8 su 18, 44,44%) ha dichiarato di non farne uso in modo regolare

(Grafico 4). Questa risposta potrebbe in parte essere correlata alla disponibilità

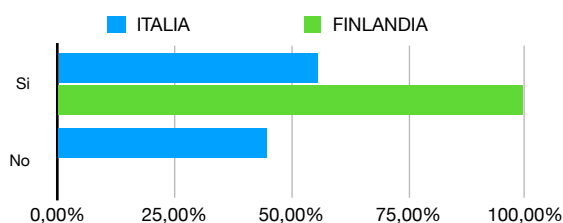


Grafico 4. Utilizzo delle tecnologie durante le lezioni

di risorse nel plesso in cui le docenti svolgono la propria professione. Dall'indagine è infatti emerso che la maggioranza (27 su 27, 100%) dei docenti finlandesi ha affermato di avere a disposizione risorse adeguate per condurre le lezioni di lingua inglese diversamente nel caso dei docenti italiani, la maggioranza, ovvero 10 su 18 (55,56%), ha dichiarato di avere a disposizione risorse, sebbene in alcuni commenti liberi si siano evidenziate alcune difficoltà. Questi ultimi hanno segnalato problematiche quali il malfunzionamento frequente dei registratori presenti a scuola e l'incapacità di installare correttamente l'espansione digitale del materiale didattico o di far avviare gli audio dalla LIM a causa di problemi tecnici.

Durante lo svolgimento delle lezioni di inglese, la lingua utilizzata risulta essere l'inglese in Finlandia (18 su 27

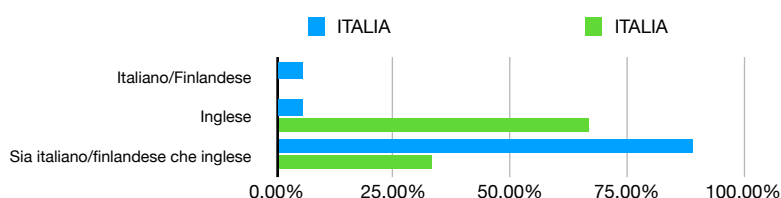


Grafico 5. Lingua utilizzata durante le lezioni di inglese

66,67%), mentre in Italia la maggioranza (16 su 18, 88,89%) dei docenti afferma di utilizzare entrambe le lingue (Grafico 5). È opportuno notare che questi dati potrebbero non essere completamente significativi, poiché il campione è anonimo e non è possibile determinare quanti docenti della OIS abbiano partecipato rispetto a quelli delle altre scuole. Tuttavia, ritengo che questa pratica sia diffusa anche tra le altre scuole da me osservate.

In riferimento agli approcci e metodi predominanti nell'insegnamento della lingua inglese, i docenti hanno avuto la possibilità di selezionare due opzioni tra quelle proposte. Nel contesto finlandese, la preferenza maggioritaria è stata per l'approccio comunicativo, (25 su 27, 92,58%) e in misura quasi equivalente, è stato evidenziato un interesse per l'approccio CLIL (12 su 27, 44,44%) e l'approccio ludico (13 su 27, 48,15%). I risultati rilevano che la maggioranza dei docenti italiani (15 su 18, 83,33%) ha indicato una preferenza per l'approccio comunicativo in cui lo studente è posizionato al centro del processo di apprendimento, con particolare attenzione alle sue esigenze e interessi, mentre il docente svolge un ruolo di guida, facilitando l'apprendimento e registrando i

progressi (Balboni, 2019). Inoltre, è stato rilevato un interesse significativo nell'approccio ludico, selezionato da 9 su 18 docenti (50%).

STRUMENTI DIDATTICI

Dall'indagine condotta nella quale i docenti potevano esprimere due voci, emergono significative differenze tra la scuola finlandese e quella italiana riguardo alla presenza di elementi legati alla lingua inglese. Nella scuola finlandese, la maggioranza degli insegnanti (20 su 27, 74,04%) ritiene che nelle aree comuni della scuola siano presenti elementi di *linguistic landscape* e il 33,33% (9 su 27) ha indicato che nella propria scuola esiste un'aula specificamente dedicata all'insegnamento della lingua inglese. Le docenti finlandesi hanno espresso parità di preferenza per gli arredi presenti nelle aule utilizzate per l'insegnamento, quali poster, bacheche, *flashcard*, cartelloni, bandiere e carte geografiche. Diversamente, nel contesto italiano, solo una minima parte dei docenti (6 su 18, 33,33%) ritiene che nella scuola siano presenti elementi legati alla lingua inglese e solamente il 16,67% (3 su 18) ha dichiarato la presenza di aule di lingue. Una docente italiana ha inoltre riferito che la scuola dove presta servizio sta attualmente lavorando per creare uno spazio condiviso tra le classi del plesso da dedicare all'insegnamento della lingua inglese. Inoltre, è emerso che nelle aule italiane dove solitamente si svolgono le lezioni sono presenti principalmente carte geografiche, cartelloni e *flashcard*.

In merito all'utilizzo di strumenti didattici (Grafico 6), i docenti finlandesi hanno espresso una preferenza unanime per l'impiego di LIM e proiettori (27 su 27, 100%) ed inoltre, hanno segnalato un ricorso significativo a risorse online, quali siti web e applicazioni, unitamente a materiali audiovisivi.

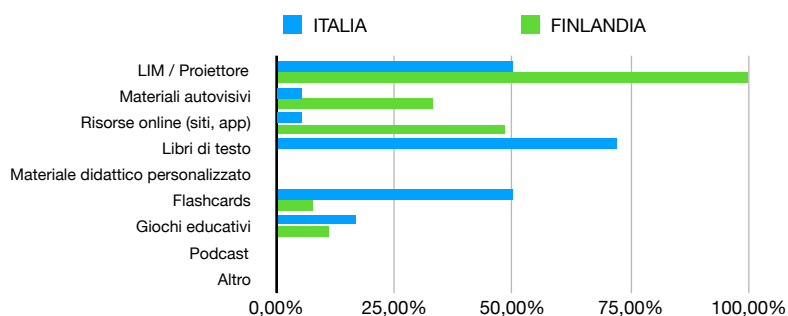


Grafico 6. Utilizzo di strumenti didattici durante le lezioni di lingua inglese

Dall'altro lato, i docenti italiani hanno indicato una preferenza principale per l'uso di libri di testo (13 su 18, 72,22%) e a seguire si è rilevato un interesse per l'utilizzo di *flashcard* e LIM.

A seguito dell'analisi dei dati emersi si è condotta una riflessione cercando di stabilire connessioni con ciò che è stato esplorato nel contesto finlandese e quanto emerso dalla ricerca bibliografica pertanto nel paragrafo successivo saranno delineate le conclusioni della ricerca stessa.

CONCLUSIONE

Sulla base dei dati raccolti si intendono esporre le considerazioni emerse stabilendo correlazioni con quanto approfondito nell'analisi teorica, particolare attenzione è stata posta sulle strategie pedagogiche, sui materiali didattici e sulle metodologie adottate, al fine di valutarne l'applicabilità nel contesto italiano.

Dall'indagine svolta si rilevano notevoli differenze tra il profilo dei docenti di lingua inglese in Finlandia e quello in Italia. In Finlandia, il corpo docente comprende diverse madrelingua, spesso caratterizzati da un *background* bilingue, probabilmente determinato anche dalla presenza di due lingue ufficiali. Inoltre tale ruolo è ricoperto da docenti attivi all'interno della scuola da pochi anni, pertanto la scelta di adottare determinate pratiche didattiche potrebbe essere influenzata dal fatto che molti di loro si sono recentemente formati. Al contrario, i docenti in Italia non vantano un *background* di bilinguismo e hanno dichiarato di insegnare da molti anni, pertanto questo fattore potrebbe avere un impatto significativo sulla progettazione e conduzione delle lezioni.

Emergono, inoltre, differenze nelle competenze che i docenti intendono sviluppare e ciò condiziona le attività proposte in aula.

In Italia nell'insegnamento della grammatica inglese il ruolo centrale è affidato all'insegnante, il quale trasmette la sua conoscenza agli studenti. La metodologia prevede che l'insegnante presenti una norma grammaticale, in modo completo e dettagliato utilizzando manuali con l'obiettivo di risparmiare tempo e prevenire errori nell'apprendimento per poi proporre successivamente

attività volte alla pratica e all'applicazione finalizzate alla ripetizione e memorizzazione (Balboni, 2019).

Come evidenziato da Balboni (2019), l'insegnamento della grammatica può essere considerato un approccio deduttivo, caratterizzato dalla una rapidità di esecuzione, ma spesso presenta una motivazione limitata da parte degli studenti. In contrasto con questo metodo, come si è osservato nel contesto finlandese, risulta più auspicabile proporre attività di riflessione sulla lingua anche in LS. La riflessione sulla lingua costituisce un elemento motivante di primaria importanza suscitando l'interesse nella scoperta e coinvolgendo attivamente gli studenti. Questo approccio favorisce un apprendimento autonomo e lo sviluppo di abilità e strategie metacognitive, tra cui la categorizzazione, la connessione, l'analisi e l'induzione (Balboni, 2019). Tuttavia va sottolineato che richiede un tempo adeguato per essere pienamente realizzato e necessita di una preparazione più approfondita da parte dell'insegnante.

Inoltre in Italia nonostante l'importanza attribuita all'insegnamento della fonetica sottolineata anche nei documenti normativi di riferimento per gli insegnanti di lingue, si riscontra una scarsa presenza di risorse dedicate alla pronuncia e molti docenti mostrano una certa resistenza nell'utilizzare la trascrizione fonetica con i simboli dell'Alfabeto Fonetico Internazionale (Canepari; Simionato, 2012).

Tanto nel contesto finlandese quanto in quello italiano, si sottolinea l'importanza di coinvolgere gli studenti sin dalla fase iniziale della lezione tuttavia va notato che alcuni docenti italiani dichiarano di iniziare a introdurre gli argomenti senza prevedere preliminarmente attività di "rompighiaccio". Diversamente in Finlandia si è osservato proporre in questa fase attività ludiche, fonte di piacere e motore di motivazione per il processo di apprendimento. Questa modalità è spesso osservata con scetticismo tra gli insegnanti in Italia poiché il gioco è talvolta considerato come tempo sprecato, infantile e distrattivo (Balboni, 2019). Contrariamente a queste concezioni, il gioco in realtà svolge una funzione pedagogica essenziale e rappresenta un investimento temporale significativo poiché crea un ambiente ideale per l'acquisizione spontanea. In questa fase, gli

studenti si concentrano sulle attività ludiche consentendo alla mente di impegnarsi nell'apprendimento linguistico senza l'ostacolo degli aspetti emotivi negativi (Balboni, 2019).

Riguardo alla distrazione, Balboni (2019) concorda sul fatto che il gioco interferisce con l'intelligenza analitica, la quale è sollecitata dalle regole del gioco, ma allo stesso tempo attribuisce un ruolo positivo all'intelligenza emotiva, poiché favorisce la produzione di neurotrasmettitori che facilitano l'interiorizzazione di quanto appreso.

L'assenza di un'appropriata attività di *warm-up* all'inizio delle lezioni potrebbe comportare una serie di effetti negativi: potrebbe non coinvolgere adeguatamente gli studenti influenzando la loro motivazione e concentrazione durante il corso della lezione ed inoltre potrebbe precludere la possibilità di stabilire un collegamento con le conoscenze pregresse degli studenti, fondamentali per costruire una solida base di apprendimento. Questo potrebbe aumentare il filtro affettivo, il quale a sua volta potrebbe compromettere l'autostima degli studenti e far sì che si sentano inadeguati nell'apprendimento.

Per quanto concerne le attività è interessante notare che in Finlandia si promuove lo sviluppo della conoscenza attraverso il confronto tra pari, con un'ottica di *peer tutoring* e *peer review*, e nonostante i docenti finlandesi prevedano attività di etero correzione, la maggioranza di essi ha indicato l'importanza dell'autovalutazione nella fase di *wrap up* per consentire agli studenti di valutare quanto hanno appreso individualmente. In Italia, invece, si dà maggiore enfasi a un'attività individuale, seguita da un momento collettivamente guidato dall'insegnante e per concludere la lezione le docenti preferiscono adottare un approccio riassuntivo per sintetizzare quanto è stato trattato.

La giovane età dei docenti finlandesi, la loro recente formazione e la disponibilità di risorse sembrano avere un'influenza significativa sulla scelta di integrare regolarmente le tecnologie a supporto della didattica. Infatti durante le osservazioni in aula, ho notato l'impiego di strumenti come la LIM o il proiettore per la presentazione di materiali autentici e per coinvolgere attivamente gli studenti attirando la loro attenzione.

Dall'analisi dei dati del questionario e dalle osservazioni emerge che l'inglese è la lingua predominante utilizzata durante la conduzione delle lezioni e questo è confermato dal fatto che, nonostante la mia mancanza di competenza nella lingua finlandese, ho potuto seguire appieno le lezioni e interagire con gli studenti. In contrasto, nel contesto italiano, la maggior parte delle docenti ritiene di utilizzare sia l'italiano che l'inglese durante le lezioni. Ritengo che questo aspetto possa essere spunto di ulteriori riflessioni per determinare quanto tempo viene dedicato a ciascuna lingua. Infatti nella mia esperienza come studentessa, tirocinante e docente di sostegno, spesso ho notato che anche nelle lezioni di inglese l'italiano è la lingua veicolare all'insegnamento della LS. Per quanto riguarda le metodologie didattiche, nonostante entrambe le realtà scolastiche mettano in primo piano un approccio comunicativo, è interessante notare come le docenti adottino diverse modalità. In particolare, mentre nella scuola finlandese prevale l'utilizzo interattivo delle risorse disponibili *online*, in Italia si dà prioritaria importanza all'utilizzo dei libri di testo. Durante le osservazioni condotte, ho avuto l'opportunità di confermare quanto segnalato dalle docenti riguardo all'ampio uso degli strumenti digitali e delle risorse disponibili nei *workbook online* i quali sono stati sfruttati in modo significativo durante l'insegnamento.

Un'altra metodologia valorizzata dalle docenti finlandesi è il CLIL, aspetto che non emerge nei questionari compilati dai docenti italiani sebbene la possibilità di implementare "percorsi formativi che coinvolgono diverse discipline e attività, svolti in lingua straniera," è stata contemplata nel contesto italiano sin dai dettami del decreto 275/99⁹ riguardante l'autonomia delle istituzioni scolastiche (Balboni, 2019, p. 212). Infatti l'attuazione del metodo CLIL in Italia sta riscontrando alcune difficoltà, come ad esempio i ritmi necessari per la preparazione e l'attuazione di tale metodologia specialmente quando coinvolge una collaborazione tra insegnanti, inoltre, le risorse richieste sono un fattore determinante poiché il CLIL richiede dispositivi tecnologici (come computer, connessione *internet*, videoproiettore), per permettere agli alunni di accedere a

⁹ D. P. R. 8 marzo 1999, n.275, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n.59.

materiali autentici (testi originali, giornali stranieri) oltre a materiali didattici (come fogli e fotocopie) (Cinganotto, 2023). Spesso le scuole si trovano in difficoltà nel fornire queste risorse sebbene gli aspetti organizzativi ad esso correlati abbiano avuto in altri contesti riscontri positivi (Cinganotto, 2023).

Si segnala inoltre che la selezione di materiali provenienti da testi scolastici in lingua straniera utilizzati in altri paesi comporta alcune complessità in quanto tali testi potrebbero non tener conto di aspetti linguistici che potrebbero risultare ostacolanti per la comprensione. Di conseguenza, è essenziale dedicare tempo alla preparazione di materiali didattici adatti all'ambiente di apprendimento, un processo che richiede un considerevole impegno (Santipolo, 2012).

Un ulteriore ostacolo che complica il raggiungimento degli obiettivi comunicativi e dell'acquisizione curricolare in Italia è rappresentato dalla limitata competenza linguistica degli studenti nella lingua straniera (Balboni, 2019). Pertanto, in questo contesto, è imperativo che l'insegnante di lingue fornisca agli studenti gli strumenti necessari per rendere comprensibile l'*input* (Balboni, 2019).

Per quanto concerne l'aspetto strutturale, l'indagine elaborata a partire dalla *check list*, dai questionari e dall'intervista mi ha permesso di cogliere una maggiore disponibilità di risorse nel contesto finlandese, non soltanto in relazione alla presenza di elementi di *linguistic landscape* o di aule specificamente dedicate all'insegnamento della lingua inglese quanto ai sussidi presenti nei plessi. Questa variabile, sebbene possa apparire di minore rilevanza, esercita un impatto di notevole portata sia sulla fase di progettazione didattica che sulla successiva conduzione delle lezioni. Ciò è dovuto al fatto che i docenti adattano il loro approccio educativo in base alle risorse a loro disposizione infatti l'impiego di specifici materiali didattici consente un maggiore grado di interattività, il che a sua volta può avere un impatto significativo sugli studenti garantendo allo stesso tempo una maggiore accessibilità alle opportunità di apprendimento.

Nell'elaborato sono state delineate le strategie pedagogiche adottate nelle scuole primarie finlandesi, con particolare attenzione alle fasi che compongono le lezioni di lingua inglese, come il *warm up* e il *wrap up*, agli aspetti oggetto di insegnamento quali l'apprendimento fonetico, lessicale e grammaticale e delle

abilità esaminando le metodologie impiegate, con un focus specifico su CLIL e *storytelling*.

In conclusione, l'esperienza in Finlandia ha evidenziato l'efficacia di insegnanti altamente preparati e qualificati nell'adozione dell'approccio comunicativo. Questo ha comportato l'accentuazione dell'importanza della comunicazione orale e di attività linguistiche pratiche nelle lezioni, consentendo agli studenti di applicare la lingua in situazioni quotidiane e di impegnarsi in interazioni autentiche.

L'integrazione della lingua inglese nell'insegnamento delle materie disciplinari a mio avviso offre un'opportunità per comprendere la sua utilità e per incrementare l'esposizione all'*input* linguistico poiché gli insegnanti promuovono situazioni di apprendimento autentiche in cui la lingua inglese è uno strumento di comunicazione concreta. Inoltre, le risorse educative e il materiale didattico disponibile agevolano l'attuazione di attività interattive con accesso a strumenti digitali.

Ritengo che le strategie osservate siano adattabili al contesto italiano ed in particolare, considero necessario intensificare l'esposizione linguistica sia durante le lezioni specifiche che nelle altre discipline e pertanto privilegiare l'utilizzo della lingua inglese durante la lezione. Inoltre, per quanto riguarda le attività di avvio (*warm-up*) e chiusura (*wrap-up*), ritengo essenziale integrarle nel processo di insegnamento sebbene richiedano tempo poiché la loro inclusione è fondamentale per stimolare la motivazione degli studenti verso l'apprendimento della lingua.

Le strategie esaminate si sono rivelate particolarmente coinvolgenti e si sono armonizzate con l'approccio educativo adottato nel contesto finlandese, il quale si focalizza sull'aspetto pratico e promuove attivamente l'interazione degli studenti in attività didattiche.

Pertanto ritengo opportuno promuovere l'adozione di queste strategie anche nell'ambito dell'istruzione italiana al fine di consentire agli studenti di applicare le competenze comunicative attraverso attività collaborative con i loro coetanei impegnandoli in prove pratiche e interattive.

Quanto osservato in Finlandia a mio avviso può essere applicato con successo nel contesto italiano, tuttavia, è fondamentale tenere conto delle disparità culturali, strutturali ed educative presenti tra i due paesi. Ritengo però che l'approccio comunicativo possa essere integrato nell'insegnamento dell'inglese attraverso l'implementazione di attività orali e la promozione di conversazioni nella lingua inglese aumentando l'esposizione degli studenti all'*input* linguistico da parte dell'insegnante e favorendo l'utilizzo di risorse multimediali.

BIBLIOGRAFIA

- Aglioti, S. M., & Fabbro, F. (2006). *Neuropsicologia del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Angelelli, C. V. (2004). *Medical Interpreting and Cross-Cultural Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Asher, J. J., (1969). The Total Physical Response Approach to second language learning. *The Modern Language Journal*, 53, pp. 3 -17.
- Balboni, P. E. (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica: italiano, lingue straniere, lingue classiche*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, P. E. (2012). L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola primaria: un profilo storico. In M. Santipolo (Eds.), *Educare alla lingua inglese nella scuola primaria e dell'infanzia* (pp. 39 - 51). Lecce: Pensa Multimedia.
- Balboni, P.E. (2018). *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P. E. (2019). *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*. Quarta edizione. Torino: UTET Università.
- Benvenuto, G. (2018). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci Editori Studi Superiori.
- Bertelli, B., Belli, R. P., & Castagna, M. G. (2013). *Insegnare a leggere e scrivere con il metodo sillabico*. Trento: Erickson.
- Bozorgian, H. (2010). The contribution of listening comprehension to second language (L2) and foreign language (FL) learning. In N. S. Chin (Eds.), *Emerging Trends in Higher Education Learning and Teaching* (pp. 190-196). Malaysia: Tunku Abdul Rahman College.
- Brown, S. (2006). *Teaching Listening*. NW: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1987). *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara ad usare il linguaggio*. Roma: Armando.
- Cacciari, C. (2001). *Psicologia del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carrocci.
- Canepari, L. (2006). *Avviamento alla fonetica*. Torino: Einaudi.

- Canepari, L., & Simionato, A. (2010). Insegnare la pronuncia. In M. Santipolo (Eds.), *Educare alla lingua inglese nella scuola primaria e dell'infanzia* (pp. 239 - 260). Lecce: Pensa Multimedia.
- Cardarello, R. (2004). *Storie facili e storie difficili*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo, Processi e competenze*. Roma: Carrocci.
- Cisotto, L. (2011). *Psicopedagogia e Didattica. Processi di insegnamento e di apprendimento*. Roma: Carrocci.
- Cisotto, L., Polato, E., Farnea, B., & Vergani, V. (2011). *Il Portfolio per la prima alfabetizzazione*. Erickson: Trento.
- Coonan, C. M. (2002). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET Libreria.
- Coonan, C. M. (2004). *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso di una lingua seconda:straniera*. Venezia: Cafoscarina.
- Costamagna, L. (2000). *Insegnare e imparare la fonetica*. Torino: Paravia.
- Costenaro, V. (2012). Storytelling linguistico-acquisizionale: una proposta per favorire l'acquisizione spontanea dell'inglese LS nei bambini. In M. Santipolo (Ed.), *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia* (pp.261-284). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daloiso, M, (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia: Cafoscarina.
- Daloiso, M. (2012). Neuroscienze e didattica dell'inglese a bambini. In M. Santipolo (Eds.), *Educare alla lingua inglese nella scuola primaria e dell'infanzia* (pp. 65- 81). Lecce: Pensa Multimedia.
- D'Alonso, L. (2004). *La gestione della classe. Modelli di ricerca e implicazioni per la pratica*. Brescia: La Scuola.
- Danesi, M. (1988). *Neurolinguistica e glottodidattica*. Torino: Petrini.
- Danesi, M. (1998). *Il cervello in aula. Neurolinguistica e didattica delle lingue*. Perugia: Guerra

- Danesi, M., Di Pietro, R. J., & Gasparini, C. (2001). *L'analisi contrastiva per l'insegnamento della seconda lingua*. Roma: Armando Editore.
- Drago, S. (2012). Divertendosi insegnando ed imparando l'inglese. In M. Santipolo (Eds.), *Educare alla lingua inglese nella scuola primaria e dell'infanzia* (pp. 199 - 217). Lecce: Pensa Multimedia.
- Fabbro, F. (2004). *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Roma: Astrolabio.
- Favaro, L. (2012). Tecniche didattiche per l'insegnamento dell'inglese nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. In M. Santipolo (Eds.), *Educare alla lingua inglese nella scuola primaria e dell'infanzia* (pp. 175 - 197). Lecce: Pensa Multimedia.
- Felisatti, E. (2013), L'insegnante, un professionista in ricerca. In Felisatti, E., & Azzucco, C., *Insegnanti in ricerca, competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Fishman, J. (1976). *Bilingual education: An international sociological perspective*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gorter, D., & Cenoz, J. (2015). The linguistic landscapes inside multilingual schools. In B. Spolsky, M. Tannenbaum & O. Inbar (Eds.), *Challenges for language education and policy: making space for people* (pp. 151-169). New York: Routledge.
- Gullberg, M., & Indefrey, P. (2006). *The Cognitive Neuroscience of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Krashen, S. D. (1983). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- Lazarsfeld, P. (1935). The Art of Asking Why in Marketing Research: Three Principles Underlying the Formulation of Questionnaires. In *National Marketing Review* (pp. 26 - 38). Boston: Allyn and Bacon.
- Lewis M., (1993), *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Vancouver: Harvard.

- Lloyd, S., & Wernham, S. (2000). *The Grammar Handbook. Vol. 1*. London: Jolly Learning Ltd.
- Lloyd, S., & Wernham, S. (2010). *Jolly Phonics. Teacher's Book*. London: Jolly Learning Ltd.
- Lloyd, S., & Wernham, S. (2020). *Jolly English. Teacher's Kit*. London: Jolly Learning Ltd.
- Mezzadri, M. (2015). *I Nuovi Ferri del Mestiere*. Torino: Bonacci Loescher.
- Pierini, P. (2012). *Comparing Italian and English. An Introduction second edition fully revised and enlarged*. Roma : Aracne.
- Pontecorvo, C., & Fabbretti, D. (1999). Apprendere un sistema di scrittura, apprendere una lingua scritta. In C. Pontecorvo (Eds.), *Manuale di Psicologia dell'educazione*. Il Mulino: Bologna.
- Porcelli, G. (2004). *Comunicare in lingua straniera: il lessico*. Torino: UTET Libreria.
- Porcelli, G. (2012). Il Lexical Approach nella didattica dell'inglese nella scuola primaria. In M. Santipolo (Eds.), *Educare alla lingua inglese nella scuola primaria e dell'infanzia* (pp. 285 - 305). Lecce: Pensa Multimedia.
- Rizzo, U., & Salmaso, F. (2009). L'osservazione. In E. Felisatti & R. Clerici (Eds.), *La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica*. Padova: CLEP.
- Robertson, C., & Acklam, R. (2000). *Action Plan for Teachers a guide to teaching English*. London, UK: BBC World Service.
- Rost, M. (2001). *Teaching and Researching Listening*. London: Pearson Education.
- Santipolo, M. (2012). *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. Londra: Longman.
- Serragiotto, G. (2003). *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia: Guerra-Solei.

Serragiotto, G. (2012). Problematiche dei percorsi CLIL nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. In M. Santipolo (Eds.), *Educare alla lingua inglese nella scuola primaria e dell'infanzia* (pp. 307 - 318). Lecce: Pensa Multimedia.

Sternhouse L. (1977). *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*. Roma: Armando.

Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. Harlow: Pearson.

Tonegato, P. (2017). *Il sistema scuola: cinque aree per leggere l'istituto scolastico*. Unpublished manuscript.

UNESCO (1951). *Conférence internationale de l' instruction publique: procès-verbaux et recommandations convoquée par l'Unesco et le BIE*. Genève: Bureau international d'éducation. Paris: Unesco.

Vedovelli, M. (2009). *Condizioni semiotiche per la linguistica educativa: lingua, cultura, interlingua, intercultura*. Pisa: Master ICON.

Vygotskij L.S., 1984, *Lo sviluppo psichico del bambino*. Roma: Editori riuniti.

Wolvin, A. D., & Coakley, C. G. (1988). *Listening*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown.

SITOGRAFIA

A1-kielen opetus luokilla 1–2. Retrieved October 16, 2023 from <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/a1-kielen-opetus-luokilla-1-2>

Ääntämisen opettaminen. Retrieved October 16, 2023 from <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/aantamisen-opettaminen>

Balboni, P. E. (2008). Fare educazione linguistica: Attività didattiche per Italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche. Retrieved 30, September 2023 from <https://iris.unive.it/retrieve/e4239ddb-2b47-7180-e053-3705fe0a3322/Fare%20educazione%20linguistica%202008%20BALBONI.pdf>

Basic Education in Finland. Retrieved August, 31, 2023 from <https://www.oph.fi/en/education-system/basic-education>

Begotti, P. (2010). Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri. Laboratorio Itals. Retrieved 30, September 2023 from https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_didattizzazione_analisi_teoria.pdf

Caon, F. (2008). Canzone pop e canzone d'autore per la didattica della lingua, della cultura italiana e per l'approccio allo studio della letteratura. Studi di Glottodidattica, 2, 175-186. Retrieved October 13, 2023 from http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_caon_teorìa.pdf

Cinganotto, L. (2023). CLIL in Italy_ A general overview. European Journal of Education Studies, 10(2), 376 - 400 https://www.researchgate.net/publication/312406918_CLIL_in_Italy_a_general_overview

City of Oulu. Retrieved August, 31, 2023 from <https://www.ouka.fi/oulu/english/assessment-mythbusters>

Costenaro, V. (2009). Language Acquisitional Storytelling: Psycholinguistics in Action in the Italian EFL Classroom. Studi Di Glottodidattica. Retrieved October 8, 2023 from https://www.academia.edu/24707619/Language_Acquisitional_Storytelling_Psycholinguistics_in_Action_in_the_Italian_Efl_Classroom

Council of Europe. (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Strasbourg Cedex. (trad. It. Quadro commune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare con nuovi descrittori. Università degli Studi di Milano, Italiano LinguaDue, 2018). Retrieved October 13, 2023 from <http://www.coe.int/lang-cefr>

Education in Finland. Retrieved August, 31, 2023 from https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Education_in_Finland_-_2022.pdf

Education in Finland. Retrieved August, 31, 2023 from <https://www.youtube.com/watch?v=oZkPgsGLnP4>

EF English Proficiency Index Retrieved August, 16, 2023 from <https://www.ef.com/wwen/epi/>

EF English Proficiency Index Retrieved August, 16, 2023 from <https://www.ef.com/assetscdn/WIBlwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2022/ef-epi-2022-english.pdf>

Emotional and Safety Skills Education. Retrieved August, 31, 2023 from <https://www.ouka.fi/oulu/oulu-international-school/emotional-and-safety-skills-education1>

Englanti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Retrieved October 16, 2023 from <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/oppiaineet/600171>

Eslkidstuff. (n.d.). Wrap Up Activity Tips for ESL Kids Teachers. Retrieved October 16, 2023 from <https://www.eslkidstuff.com/tips-wrap-up.htm>

Eurooppalainen kielisalkku. Retrieved October 16, 2023 from <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/eurooppalainen-kielisalkku>

European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Birch, P., Baïdak, N., De Coster, I. et al., Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa – Edizione 2023, Birch, P.(editor), Publications Office of the European Union, 2023, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/610861>

European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, *Key data on teaching languages at school in Europe : 2023* edition, Publications Office of the European Union, 2023, Retrieved August, 16, 2023 from <https://data.europa.eu/doi/10.2797/529032>

Four facts about Finnish Basic Education in English. Retrieved August, 31, 2023 from <https://www.youtube.com/watch?v=cNhNFmaj6NI>

Iris Center. (n.d.). The Wrap-up: A strategy for reviewing the lesson and assessing student understanding. Peabody College, Vanderbilt University. Retrieved October 16, 2023 from https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/csr/c_r_e_s_o_u_r_c_e_/q_2/p_0_8/#:~:text=The%20purpose%20of%20the%20Wrap.questions%20and%20review%20important%20ideas

Jolly learning. Retrieved September 28, 2023 from www.jollylearning.com

Jun, Z. Y. (2000). Warm-up Exercises in Listening Classes. *The Internet TESL Journal*, VI (10). Retrieved 20 September, 2023 from <http://iteslj.org/Techniques/Zhang-ListeningWarm-up.html>

Kaksikielinen opetus. Retrieved October 16, 2023 from <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kaksikielinen-opetus>

Key features of the education system Eurydice. Retrieved August, 31, 2023 from <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/overview>

Kielten kärkihanke ja kieltenopetuksen kehittäminen. Retrieved October 16, 2023 from <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kielten-karkihanke-ja-kieltenopetuksen-kehittaminen>

Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen. Retrieved October 16, 2023 from <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kieli-koulun-ytimessa-nakokulmia-kielikasvatukseen>

Kielten tutoropettajatoiminta. Retrieved October 16, 2023 from <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kielten-tutoropettajatoiminta>

Koula elämää varten. Retrieved August, 31, 2023 from https://www.youtube.com/watch?v=2t5w8RrfNgg&list=PLkcgUixt-HnuBugi_1A3eCLWjf59PmB-&index=4

Laboratorio Itals. Retrieved October 27, 2023 from [https://www.itals.it/nozion/noze.htm#:~:text=A differenza di uno "sbaglio,ad una devianza stabile, sistematica](https://www.itals.it/nozion/noze.htm#:~:text=A differenza di uno)

Lewis, M. (1997). Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice. *Tesl - El Vol. 3. No. 1* November 1997. Retrieved 30, September 2023 from <http://www.tesl-ej.org/ej09/r10.html>

Ministry of education and culture. Retrieved August, 31, 2023 from <https://okm.fi/en/basic-education>

National core curriculum for basic education. Retrieved August, 31, 2023 from <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-basic-education>

New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach. Retrieved August, 31, 2023 from <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/new-national-core-curriculum-for-basic-education.pdf>

Oulun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 ja Oulun kaupungin paikalliset linjaukset. Retrieved October 16, 2023 from <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-ylops-service/api/dokumentit/4084738>

Peruskoulun ABC. Retrieved August, 31, 2023 from <https://www.ouka.fi/oulu/koulutus-ja-opiskelu/peruskoulun-abc>

Perusopetus. Retrieved August, 31, 2023 from <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetus>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Retrieved October 16, 2023 from <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Retrieved October 16, 2023 from <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/oppiaineet/600170>

Perusopetuksen oppiaineet. Retrieved August, 31, 2023 from <https://www.oph.fi/fi/perusopetuksen-oppiaineet>

Pistorio, I. (2016). L'interlingua scritta degli adulti. Uno studio presso il ctp di Ragusa. *EL.LE*, 63, 14-16. Retrieved October 13, 2023 from *Bollettino Itals*, 63 <https://www.itals.it/content/l'interlingua-scritta-degli-adulti-uno-studio-presso-il-ctp-di-ragusa>

Primary and lower secondary education in Finland. Retrieved August, 31, 2023 from https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Primary_and_lower_secondary_education_in_Finland-2022-Net-RGB_0.pdf

Role of Warm-up Activity in Language Classroom: a Tertiary Scenario. Retrieved 20 September, 2023 from <https://dspace.bracu.ac.bd/xmlui/bitstream/handle/10361/3553/10303010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rushidi, J. (2013). The Benefits and Downsides of Creative Methods of Teaching in an EFL Classroom: A Case Study Conducted at South East European University, Tetovo-Macedonia. *Journal of Education and Practice*, 4 (20), 128-135. Retrieved 20 September, 2023 from <http://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/7911/7986>

Sajavaara, K., & Dufva, H. (2001). Finnish - English Phonetics and phonology. *International Journal of English Studies*, 1(1), 241–256. Retrieved October 13, 2023 from <https://revistas.um.es/ijes/article/view/47781>

Simionato, M. A. (2004). *Metodo fonetico e tecniche didattiche*. Retrieved September 28, 2023 from *Bollettino Itals*, 7, <https://www.itals.it/articolo/metodo-fonetico-e-tecniche-didattiche>

Support for learning. Retrieved August, 31, 2023 from <https://www.youtube.com/watch?v=fpnF8nQTS3k>

Teach Starter. Wrap Up Activities for Lesson Closure That Work Like a Charm. Retrieved October 16, 2023 from <https://www.teachstarter.com/us/blog/8-effective-lesson-closures-us/>

The ABCs of Comprehensive School. Retrieved August, 31, 2023 from <https://www.ouka.fi/oulu/english/abc-comprehensive-school>

This works! School Technology Project. Retrieved August, 31, 2023 from <https://thisworks.fi/moving-to-finland/>

The Discussion of the Importance of Warm-up Activities in Teaching the English Language. Retrieved 20 September, 2023 from <http://www.kelajakbunyodkori.uz/index.php/builders/article/view/89/82>

Toinen kotimainen kieli ja vieraat kielet perusopetuksessa. Opetushallitus. Retrieved October 16, 2023 from <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetus/toinen-kotimainen-kieli-ja-vieraat-kielet-perusopetuksessa>.

Toisen kotimaisen kielen, ruotsin tai suomen sekä vieraiden kielten opetus ja oppiminen. Retrieved October 16, 2023 from <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/toisen-kotimaisen-kielen-ruotsin-tai-suomen-seka-vieraiden-kielten-opetus-ja>

Velandia, R. (2008). The Role of Warming Up Activities in Adolescent Students' Involvement during the English Class. Profile Journal, 10, 9-26. Retrieved 20 September, 2023 from <http://www.redalyc.org/pdf/1692/169214143002.pdf>

Youth Councils. Retrieved August, 31, 2023 from <https://www.ouka.fi/oulu/english/youth-councils>

Sitografia scolastica: Ritaharju Koulu

Ritaharjun kirjasto. Retrieved September, 16, 2023 from <https://www.ouka.fi/oulu/kirjasto/ritaharjun-kirjasto>

Ritaharju Koulu. Retrieved September, 16, 2023 from <https://www.ouka.fi/oulu/ritaharjun-koulu>

Ritaharjun koulun digitaitojen polku. Retrieved September, 16, 2023 from <https://prezi.com/view/iRYi9dDWdg3tI8W2J96d/>

Ritaharjun taidonpolut. Retrieved September, 16, 2023 from <https://prezi.com/4cjz7xm9odqf/ritaharjun-taidonpolut/>

Ritaharju Sports Plan. Retrieved September, 16, 2023 from <https://www.ouka.fi/documents/186083/42807094/LIsu23alakoulu.pdf/8f953d9d-2951-473f-aa8b-5bd4b1dcbb62>

Ritaharju Vuosisuunnitelma 2022–2023. Retrieved September, 16, 2023 from <https://sway.office.com/jyOGJmPRweWxBLKw?ref=email>

Tervetuloa Ritaharjuun töihin. Retrieved September, 16, 2023 from <https://ritaharjututuksi.wordpress.com/>

Sitografia scolastica: Hiukkavaara Koulu

Hiukkavaara. Retrieved September, 16, 2023 from <https://www.ouka.fi/oulu/hiukkavaara/english>

Hiukkavaara – Kestävä Pohjoinen Talvikaupunki. Retrieved September, 16, 2023 from <https://www.youtube.com/watch?v=QV-VL4YJACQ&t=1s>

Hiukkavaara – Sustainable Northern Winter City. Retrieved September, 16, 2023 from <https://www.ouka.fi/documents/139863/1311337/2019-11-19-Hiukkavaara-Oulu-Finland-English-presentation.pdf/2603045a-60a9-422c-a0b5-b81c6f04a63d>

Hiukkavaaran Koulu. Retrieved September, 16, 2023 from <https://www.ouka.fi/oulu/hiukkavaaran-koulu>

Hiukkavaara Koulun esittely. Retrieved September, 16, 2023 from <https://www.ouka.fi/oulu/hiukkavaaran-koulu/koulun-esittely>

Hiukkavaaran Koulun syystiedote 2022 - 2023. Retrieved September, 16, 2023 from <https://www.ouka.fi/documents/17338261/0/Syystiedote+2022/98d885b0-6b10-488a-b0cb-33fa12aa6329>

Hiukkavaaran monitoimitalo. Retrieved September, 16, 2023 from <https://www.youtube.com/watch?v=akUTyDJVugw>

Hiukkavaaran Koulun opetussuunnitelma. Retrieved September, 16, 2023 from <https://www.ouka.fi/oulu/hiukkavaaran-koulu/opetussuunnitelma>

Hiukkavaaratalo – joustavaa tilaa monenlaiseen käyttöön. Retrieved September, 16, 2023 from <https://www.ouka.fi/documents/17338261/0/Hiukkavaaratalon+esite/9ba9f04d-5d74-4612-a3c1-2fe226ef5155>

Kestävä kaupunkisuunnittelu. Retrieved September, 16, 2023 from <https://www.ouka.fi/oulu/hiukkavaara/kestava-kaupunkisuunnittelu>

Kouluterveydenhuolto. Retrieved September, 16, 2023 from <https://www.ouka.fi/oulu/hiukkavaaran-koulu/kouluterveydenhuolto>

Oppilashuolto. Retrieved September, 16, 2023 from <https://www.ouka.fi/oulu/hiukkavaaran-koulu/oppilashuolto>

Oppimisen tuki. Retrieved September, 16, 2023 from <https://www.ouka.fi/oulu/hiukkavaaran-koulu/oppimisen-tuki>

Vapaa-aikaa, harrastuksia ja intohimoja. Retrieved September, 16, 2023 from <https://www.ouka.fi/oulu/hiukkavaara/vapaa-aikaa>

Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Retrieved September, 16, 2023 from <https://www.ouka.fi/oulu/hiukkavaaran-koulu/yleinen-tehostettu-ja-erityinen-tuki>

Sitografia scolastica: Oulu International School

Annual Working Plan 2022.23 Retrieved September, 16, 2023 from <https://www.ouka.fi/documents/188470/37627469/Annual+Working+Plan+2022-2023/4ee674f7-1a5d-45e4-92a7-75515fa081ba>

Curriculum framework. Retrieved September, 16, 2023 from <https://www.ibo.org/programmes/primary-years-programme/curriculum/>

IB learner profile. Retrieved September, 16, 2023 from <https://www.ibo.org/contentassets/fd82f70643ef4086b7d3f292cc214962/learner-profile-en.pdf>

Learning and teaching. Retrieved September, 16, 2023 from <https://www.ibo.org/programmes/primary-years-programme/curriculum/learning-and-teaching/>

Oulu International School. Retrieved September, 16, 2023 from <https://www.ouka.fi/oulu/oulu-international-school/etusivu>

Oulu International School Presentation Video. Retrieved September, 16, 2023 from https://youtu.be/888_XmjXb_M

Oulu International school handbook. Retrieved September, 16, 2023 from <https://www.ouka.fi/documents/188470/18039496/OIS+handbook+2022-2023/f6852e03-a3a3-44c7-aa43-e0f2188efdb5>

Primary Years Programme Retrieved September, 16, 2023 from <https://www.ibo.org/programmes/primary-years-programme/>

The IB learner profile. Retrieved September, 16, 2023 from <https://www.ibo.org/benefits/learner-profile/>

The learner. Retrieved September, 16, 2023 from <https://www.ibo.org/programmes/primary-years-programme/curriculum/the-learner/>

The learning community. Retrieved September, 16, 2023 from <https://www.ibo.org/programmes/primary-years-programme/curriculum/the-learning-community/>

Welcome to Oulu International School. Retrieved September, 16, 2023 from <https://www.ouka.fi/oulu/oulu-international-school/koulun-esittely>

ALLEGATI

Allegato 1

CHECK-LIST PER L'OSSERVAZIONE DEGLI ASPETTI STRUTTURALI DEGLI AMBIENTI SCOLASTICI

Scuola di appartenenza	
Indirizzo	
Data rilevazione	

SPAZI ESTERNI

CORTILE

- È recintato
- È ampio
- È alberato
- Sono presenti dei giochi individuali (giochi a molla, altalena)
- Sono presenti dei giochi di squadra (rete da pallavolo, porta da calcio, canestro)
- Ci sono zone asfaltate
- Ci sono zone con ghiaio
- C'è la sabbiera
- Ci sono aree ombreggiate
- Ci sono sedie, gradinate, panchine per potersi sedere
- Ci sono raccoglitori adibiti alla raccolta differenziata
- È previsto uno spazio per depositare oggetti o indumenti
- Ci sono zone poco sorvegliabili
- Ci sono pericoli per la sicurezza dei bambini
- C'è l'orto
- C'è la casetta per gli attrezzi (con chiave)
- È bisognoso di manutenzione

Altre osservazioni:.....

PARCHEGGIO

- È interno al cortile
- È esterno al cortile
- Prevede posti per i disabili
- Prevede posti per insegnanti e personale
- È ampio

Altre osservazioni:.....

RASTRELLIERA PER LE BICICLETTE

- È interna al cortile
- È esterna al cortile
- È in buone condizioni
- È recintata o in spazi non accessibili durante la ricreazione
- È sufficiente per il numero di biciclette

Altre osservazioni:.....

STRUTTURA DELL'EDIFICIO

COSTRUZIONE E MANUTENZIONE

L'edificio è:

- Storico

- Di recente costruzione
 - Di recente ristrutturazione
 - In corso di ammodernamento
 - Bisognoso di interventi strutturali
 - Complessivamente adeguato
 - Accogliente
 - Esteticamente gradevole
- Altre osservazioni:.....

DISPOSIZIONE

- Su un piano
 - Su un piano rialzato
 - Su più piani (quanti?
 - È presente la rampa o un ascensore per i disabili
- Altre osservazioni:.....

In base ai requisiti previsti dalla normativa vigente sulla SICUREZZA, l'edificio è:

- Adeguato
 - Sufficientemente adeguato
 - Solo in parte adeguato
 - Per nulla adeguato
- Altre osservazioni:.....

ATTREZZI E SEGNALETICA

- Porte antipanico
 - Scale e uscite di sicurezza
 - Estintori
 - Rilevatori di fumo
 - Piano di evacuazione
 - Segnali luminosi
- Altre osservazioni:.....

NELLE PROSSIMITÀ:

- Biblioteca comunale
 - Piscina
 - Palestra
 - Palazzetto polivalente o centro sportivo
 - Parco
 - Zona industriale
 - Area commerciale
 - Area artigianale
 - Strade trafficate
- Altre osservazioni:.....

SPAZI INTERNI

LINGUISTIC LANDSCAPE

- Elementi linguistici
 - In lingua inglese
 - In lingua finlandese
 - In lingua svedese
 - In entrambe le lingue
 - In altre lingue
 - prevalenza linguistica.....
- Elementi culturali

In quali ambienti sono presenti tali elementi?

Caratteristiche:

- Carattere informativo
- Carattere decorativo
- Carattere didattico

ATRIO

- Sufficiente a contenere tutte le classi
- Luminoso
- Accogliente
- Con portaombrelli
- Con porte grandi

Altre osservazioni:.....

AULE

Arredi:

- Banchi singoli
- Isole
- Lavagna di ardesia
- Cattedra
- Computer
- Lim
- Proiettore
- Armadi
- Scaffalature
- Presenza elementi linguistici/culturali
- Presenza spazio interculturale
- Area per i giochi
- Area con cuscini
- Sistema audio-video
- Cartelloni
- Finestre grandi
- Impianto di riscaldamento
- Illuminazione adeguata

Caratteristiche:

- Ampie
- Luminose
- Colorate
- Accoglienti
- Accessibili
- Sicure

É presente un'aula adibita all'insegnamento della lingua inglese?

Per quali aspetti si differenzia dalle altre aule?

Altre osservazioni:.....

AULA DI INFORMATICA

Arredi:

- Banchi singoli
- Tavolate lunghe con più postazioni pc
- Lavagna di ardesia
- Lim

- Proiettore
- Armadi
- Scaffalature
- Sistema audio-video
- Cartelloni
- Finestre grandi
- Impianto di riscaldamento
- Postazioni computer sufficienti per tutti

Caratteristiche:

- Ampia
- Luminosa
- Colorata
- Accogliente
- Accessibile
- Sicura

Altre osservazioni:.....

AULE ADIBITE A LABORATORI

Quali laboratori sono previsti? Quante aule sono predisposte per tali utilizzi?

Arredi:

- Banchi singoli
- Isole
- Lavagna di ardesia
- Cattedra
- Lim
- Proiettore
- Armadi
- Scaffalature
- Sistema audio-video
- Cartelloni
- Finestre grandi
- Impianto di riscaldamento
- Illuminazione adeguata

Materiale specifico:

- Adeguato
- Da implementare
- Non adeguato

Informazioni più dettagliate:.....

Caratteristiche:

- Ampie
- Luminose
- Colorate
- Accoglienti
- Accessibili
- Sicure

BIBLIOTECA

Arredi:

- Banchi singoli
- Isole
- Lavagna di ardesia
- Cattedra

- Lim
- Proiettore
- Armadi
- Scaffalature
- Sistema audio-video
- Cartelloni
- Finestre grandi
- Impianto di riscaldamento
- Illuminazione adeguata
- Materassi
- Cuscini
- Area di lettura
- Presenza elementi linguistici/culturali
- Presenza spazio interculturale

Caratteristiche:

- Ampie
- Luminose
- Colorate
- Accoglienti
- Accessibili
- Sicure

La biblioteca possiede libri con diversi livelli di difficoltà?

Offre più generi letterari? Quali?

Offre dvd?

La quantità e la varietà di libri sono adeguate al numero e all'età studenti?

C'è un bibliotecario?

C'è un registro in cui segnare i prestiti?

I libri sono disposti a portata di bambino?

Sono presenti libri in lingua inglese?

Sono presenti libri in altre lingue?

Altre osservazioni:.....

PALESTRA

Caratteristiche:

- Ampia
- Accessibile a tutti
- Luminosa o ben illuminata
- Moderna
- Riscaldata

Attrezzi:

- Rete da pallavolo
- Porte da calcio
- Materasso
- Canestri
- Linee per segnare il campo
- Quadro svedese
- Attrezzi (birilli, coni, palloni, cerchi)

MENSA

- Tavolate
- Sedie
- Dispenser di acqua

Allegato 2

GRIGLIA OSSERVATIVA DI UNA LEZIONE

Scuola di afferenza	
Data rilevazione	
Docente	
Classe	

Fasi della lezione, obiettivi e indicatori	Scala di valutazione			
FASE DI SINTONIZZAZIONE (Warm-Up) <i>Obiettivo:</i> _____ <i>Durata:</i> _____	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
L'insegnante predispone il setting - contesto in relazione all'attività da svolgere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'insegnante utilizza routines (canti, mimi, registrazione tempo atmosferico...) per creare senso di accoglienza e reclutare l'attenzione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'insegnante crea attesa per l'argomento da introdurre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'insegnante favorisce la conversazione libera e il racconto di esperienze personali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'insegnante rivolge lo sguardo a tutti gli alunni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'insegnante osserva il clima della classe e gli atteggiamenti degli alunni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L'insegnante si preoccupa se qualche bambino tende a estraniarsi e non si lascia coinvolgere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'insegnante richiama conoscenze già note alla classe per avviare lo sviluppo dell'attività	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'insegnante fornisce organizzatori anticipati: esempi, domande, simulazioni, immagini, per introdurre l'argomento della lezione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'insegnante esplicita e negozia con gli alunni obiettivi, tempi, e modalità di svolgimento dell'attività	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
FASE DI SVILUPPO DELLA CONOSCENZA <i>Obiettivo:</i> _____ <i>Durata:</i> _____	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
L'insegnante presenta l'argomento ricorrendo a tecniche e strategie multiple: spiegazioni, lezione interattiva, esempi, simulazioni, applicazioni, modelli, immagini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'insegnante utilizza strumenti e mediatori didattici di vario tipo: libro, LIM, video, ecc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'insegnante sollecita e guida gli alunni a partecipare al dialogo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'insegnante valorizza le osservazioni degli alunni e utilizza le loro preconoscenze per lo sviluppo dell'argomento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'insegnante utilizza un linguaggio adeguato agli alunni e alla disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L'insegnante crea le condizioni affinché anche gli alunni in difficoltà possano seguire le attività	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'insegnante modula volume, prosodia della voce, espressione del volto, orientamento dello sguardo e postura in coerenza con gli scopi comunicativi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
FASE DI ELABORAZIONE COGNITIVA <i>Obiettivo:</i> _____	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
<i>Durata:</i> _____				
L'insegnante utilizza metodologie differenziate in base al tipo di argomento, di attività e delle caratteristiche degli alunni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'insegnante promuove l'apprendimento per esperienza diretta tramite attività di laboratorio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'insegnante favorisce l'apprendimento per scoperta e basato sul problem solving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'insegnante si avvale di una pluralità di mediatori e materiali didattici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
FASE FINALE DI SINTESI (WRAP UP) <i>Obiettivo:</i> _____	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
<i>Durata:</i> _____				
L'insegnante richiama sinteticamente le conoscenze elaborate nelle fasi precedenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'insegnante assegna attività di approfondimento coerenti con l'argomento trattato e che tengono conto delle capacità degli allievi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Il docente....	Per niente	Poco	Abbastanz a	Molto
Dà informazioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chiede informazioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stimola esperienze concrete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chiede esperienze, pareri, esempi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sollecita la partecipazione attiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propone attività orali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propone attività di ascolto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propone attività di lettura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propone attività di scrittura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propone attività di riflessione linguistica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizza code mixing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizza code switching	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si rapporta in lingua inglese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si rapporta in lingua finlandese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Traduce in finlandese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizza Total Physical Response	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L'allievo....	Per niente	Poco	Abbastanz a	Molto
Pone domande	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dà risposte a domande e problemi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dà informazioni e pareri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conduce esperienze attive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Riceve feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Scambia pareri con i compagni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizza code mixing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizza code switching	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si rapporto in lingua inglese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si rapporta in lingua finlandese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Format didattici, strategie, tecniche, materiali didattici	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
FORMAT:				
Intervento didattico metacognitivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Laboratorio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lezione frontale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seminario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Transfer in situazione reale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
STRATEGIE				
Collaborativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comportamentale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esplorativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Metacognitiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ricettiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Simulativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TECNICHE				
Analisi di caso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Argomentazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brainstorming	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Circle time	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conversazione clinica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cooperative learning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discussione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Insegnamento reciproco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Metaplan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problem solving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Simulazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spiegazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MATERIALE DIDATTICO				
Flashcard	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Giochi educativi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Libri di testo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Materiale audiovisivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Materiale stampato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presentazioni PowerPoint	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Risorse online	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schede didattiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Simulazioni interattive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Strumenti multimediali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Allegato 3

INTERVISTA A DOCENTI DI LINGUA INGLESE

Scuola di appartenenza	
Insegnante	
Data rilevazione	

BIOGRAFIA PROFESSIONALE

1. What is your mother tongue?
2. How many years have you been in service? (any previous experience)
3. How many years have you been an English language teacher?
4. Have you undertaken any postgraduate studies? (course of study)
5. Which classes do you teach?
6. What difficulties did you encounter at the beginning of your career?
7. What educational experiences do you consider most important in your career?
8. What factors do you believe drive an individual's decision to pursue a career in education?
9. What skills do you think are important to perform the role of teacher to the best of your ability?
10. Do you have any additional responsibilities within the school beyond teaching?

AREA STRUTTURALE

1. How are the school's spaces organised?
2. Is there a dedicated English language classroom, and if so, what are the distinctive features that differentiate it from other classrooms?

AREA CURRICOLARE, PROGETTUALE, DISCIPLINARE E DIDATTICA

1. How do you usually structure your lessons?
2. In which language do you teach?
3. Who defines the teaching content, objectives and teaching methods?
4. Which national documents do you refer to?
5. What didactic approaches do you use for teaching English? What methodologies? What tools?
6. What strategies do you use to encourage active student participation during lessons?
7. What kind of teaching materials do you prefer to use for English lessons?
8. Do you incorporate multimedia materials, games, or interactive activities in your teaching approach? If so, could you provide details about the specific resources you utilize?
9. Do you participate in professional training programmes to improve your English language teaching skills?
10. How do you incorporate cultural elements into your instructional methodology to enhance students' comprehension and appreciation of the English language?
11. How do you assess your students' language skills?
12. Do you possess any supplementary observations or recommendations to offer in regard to the instruction of the English language?

AREA DELL' EDUCABILITÀ INCLUSIVA

1. What are the methods and tools used for the observation and analysis of pupils' learning needs?
2. Do you manage to reach and involve all pupils in the same way or do you use different channels?
3. What supportive figures are present within the classroom environment?
4. How do you cater to the diverse language proficiency levels of the students?

AREA DELL'ORGANIZZAZIONE E DELLA COMUNICAZIONE INTERNA

1. By what means or methods are instances of exchange and collaboration among colleagues conducted?
2. What are the main topics of these meetings?
3. Do you avail opportunities for sharing ideas and best practices with fellow educators within the school or through professional networks?

AREA DEL RACCORDO E DELLA COMUNICAZIONE CON L'ESTERNO

4. In your perspective, do you identify practices and/or strategies that enhance the relationship with families?
5. How are families involved in school life?

Allegato 4

QUESTIONARIO RIVOLTO A DOCENTI DI LINGUA INGLESE

1. Qual è la sua lingua materna?
 - Italiano
 - Inglese
 - Altro: _____

2. Da quanti anni si dedica all'insegnamento della lingua inglese?
 - meno di 1 anno
 - 1 - 5 anni
 - 6 - 10 anni
 - oltre 10 anni

3. Su quali competenze linguistiche focalizza principalmente la didattica:
 - Lessico
 - Fonetica
 - Semantica
 - Grammatica
 - Ortografia
 - Sintassi

4. Prevalentemente, le attività che propone durante le sue lezioni si focalizzano sullo sviluppo delle abilità di:
 - Ascolto
 - Produzione orale
 - Produzione scritta
 - Scrittura
 - Comprensione orale
 - Comprensione scritta
 - Lettura

5. Utilizza principalmente attività di lettura e scrittura o include anche attività di ascolto e conversazione?
 - attività di lettura e scrittura
 - attività di ascolto e conversazione

6. Integra regolarmente l'uso della tecnologia nelle tue lezioni?
 - sì
 - no

7. Quali attività propone solitamente nella fase di motivazione (Warm up)?
 - Attività psicomotorie
 - Canzoni (action songs)
 - Storytelling
 - Giochi linguistici
 - Altro (specificare) _____

8. Quali attività propone solitamente nella fase di introduzione di nuovi contenuti?
 - Presentazioni visive (slide, immagini)
 - Video o audio in lingua inglese sui nuovi contenuti
 - Attività di ascolto di dialoghi o narrazioni
 - Attività di lettura di testi in lingua inglese

- Esercizi di comprensione dei nuovi concetti
 - Attività di associazione di parole o immagini
 - Attività di conversazione guidata sugli argomenti
 - Attività di domande e risposte sul nuovo contenuto
 - Discussioni di gruppo su temi correlati
 - Altre (specificare) _____
9. Quali attività propone solitamente nella fase di elaborazione cognitiva?
- Esercizi di revisione della grammatica da svolgere individualmente
 - Esercizi di revisione della grammatica da svolgere collettivamente
 - Esercizi di revisione della grammatica da svolgere in coppia/piccolo gruppo
 - Riproduzione di dialoghi o conversazioni precedenti
 - Altre (specificare) _____
10. Quali attività propone solitamente nella fase di conclusione (Wrap Up)?
- Discussione riassuntiva sugli argomenti trattati
 - Esercizi di domande e risposte finali
 - Attività di autovalutazione sulle competenze linguistiche
 - Attività psicomotorie
 - Canzoni (action songs)
 - Storytelling
 - Giochi linguistici
 - Altro (specificare) _____
11. Integra aspetti culturali nei suoi materiali didattici?
- sì
 - no
12. Ritiene che le risorse a sua disposizione siano adeguate per l'insegnamento della lingua inglese?
- sì
 - no
13. In quale lingua conduce le lezioni di lingua inglese?
- Italiano
 - Inglese
 - sia italiano che inglese
14. Quali approcci e metodi didattici utilizza prevalentemente per l'insegnamento della lingua inglese?
- Lezione frontale
 - Approccio comunicativo
 - Metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning)
 - Approccio basato su task
 - Metodo diretto
 - Metodo audio-linguale
 - Approccio tradizionale
 - Approccio ludico/giocoso
 - Altri (specificare) _____
15. Quali strumenti didattici utilizza prevalentemente per l'insegnamento della lingua inglese?
- Lavagna interattiva

- Proiettore multimediale
- Materiali audiovisivi
- Risorse online (siti web, app)
- Libri di testo
- Materiale didattico personalizzato
- Carte didattiche
- Giochi educativi
- Podcast
- Altri (specificare) _____

16. Nei luoghi comuni della scuola, sono visibili elementi in lingua inglese (linguistic landscape)?

- sì
- no

17. Nell'aula in cui avviene l'insegnamento della lingua inglese sono presenti:

- Poster
- Bacheche
- Flashcards
- Cartelloni
- Bandiere/ cartine geografiche

18. Gli alunni svolgono prevalentemente :

- Attività individuali
- Attività in piccolo gruppo
- Attività collettive

19. Nel suo plesso sono presenti aule adibite all'insegnamento della lingua inglese?

- sì
- no

20. Ulteriori osservazioni o suggerimenti riguardo all'insegnamento della lingua inglese da condividere? _____

Allegato 5

DIARIO DI BORDO

Scuola di afferenza	
Incontro n.	
Osservazione di, colloquio con, partecipazione a ...	
Data orario durata	
Insegnante/i o altro/i soggetto/i coinvolto/i	

Prima

Riflessioni anticipatorie

Quale modalità e quali strumenti di indagine e documentazione intendo utilizzare?

Durante

Elementi rilevati:

- Descrizione dettagliata delle attività svolte in classe durante la lezione
- Format, strategie e tecniche didattiche utilizzate
- Materiali didattici utilizzati

Come l'insegnante introduce il nuovo vocabolario agli studenti? Quali strategie utilizza l'insegnante per migliorare la pronuncia e l'intonazione? In che modo l'insegnante incoraggia gli studenti a partecipare attivamente alla conversazione in inglese? Come vengono affrontate le attività di comprensione orale? Vengono utilizzati materiali autentici? Quali metodi vengono adottati per insegnare la grammatica inglese? Vengono utilizzate attività di role-play o simulazioni per praticare situazioni reali in inglese? Come l'insegnante gestisce la diversità linguistica nella classe, considerando livelli di competenza variabili?

Vengono utilizzati giochi educativi o attività ludiche per l'apprendimento della lingua inglese?

Quali strategie sono adottate per incoraggiare l'uso attivo del lessico appreso dagli studenti?

In che modo l'insegnante promuove la comprensione dei contesti culturali legati alla lingua inglese?

Come l'insegnante incoraggia lo sviluppo delle competenze di ascolto in inglese?

Quali tipi di attività di valutazione sono presenti in classe per monitorare l'apprendimento degli studenti?

Come l'insegnante favorisce la comunicazione autentica e spontanea in inglese tra gli studenti?

Si utilizzano approcci CLIL (Content and Language Integrated Learning) o altre metodologie particolari?

Dopo

Considerazioni e riflessioni.

- Riflessioni sulla didattica utilizzata
- Osservazioni sull'efficacia degli approcci e delle metodologie
- Possibili spunti per miglioramenti o approfondimenti futuri

Quali elementi significativi emergono dall'esperienza?

La modalità e gli strumenti di indagine, documentazione e negoziazione sono stati consoni allo scopo?

Quali domande, dubbi, approfondimenti, riflessioni...?

Come posso adattare le strategie osservate in Finlandia per sviluppare le abilità degli studenti italiani in inglese?

In che modo posso integrare l'uso di risorse digitali e multimediali nell'insegnamento della lingua inglese, prendendo spunto dalle osservazioni fatte in Finlandia?



Allegato 6

CHECK-LIST PER L'OSSERVAZIONE DEGLI ASPETTI STRUTTURALI DEGLI AMBIENTI SCOLASTICI - Ritaharju koulu

Scuola di appartenenza	Ritaharju koulu
Indirizzo	Ritakierros 2, 90540 Oulu
Data rilevazione	26 Aprile 2023

SPAZI ESTERNI

CORTILE

- È recintato
- È ampio
- È alberato
- Sono presenti dei giochi individuali (giochi a molla, altalena)
- Sono presenti dei giochi di squadra (rete da pallavolo, porta da calcio, canestro)
- Ci sono zone asfaltate
- Ci sono zone con ghiaino
- C'è la sabbiera
- Ci sono aree ombreggiate
- Ci sono sedie, gradinate, panchine per potersi sedere
- Ci sono raccoglitori adibiti alla raccolta differenziata
- È previsto uno spazio per depositare oggetti o indumenti
- Ci sono zone poco sorvegliabili
- Ci sono pericoli per la sicurezza dei bambini
- C'è l'orto
- C'è la casetta per gli attrezzi (con chiave)
- È bisognoso di manutenzione

Altre osservazioni:

Il cortile è suddiviso in diverse aree accessibili a diverse classi. L'intera superficie del cortile è pavimentata con un materiale che conferisce al pavimento una consistenza morbida.

PARCHEGGIO

- È interno al cortile
- È esterno al cortile
- Prevede posti per i disabili
- Prevede posti per insegnanti e personale
- È ampio

Altre osservazioni:.....

RASTRELLIERA PER LE BICICLETTE

- È interna al cortile
- È esterna al cortile
- È in buone condizioni
- È recintata o in spazi non accessibili durante la ricreazione
- È sufficiente per il numero di biciclette

Altre osservazioni:

Sui due lati del perimetro della scuola sono collocate rastrelliere per le biciclette, situate al di fuori dell'edificio scolastico. Nonostante la presenza di un notevole numero di rastrelliere, queste risultano spesso occupate, rendendo necessario il parcheggio di alcune biciclette all'esterno.

STRUTTURA DELL'EDIFICIO

COSTRUZIONE E MANUTENZIONE

L'edificio è:

- Storico
- Di recente costruzione
- Di recente ristrutturazione
- In corso di ammodernamento
- Bisognoso di interventi strutturali
- Complessivamente adeguato
- Accogliente
- Esteticamente gradevole

Altre osservazioni:.....

DISPOSIZIONE

- Su un piano
- Su un piano rialzato
- Su più piani (n.2)
- È presente la rampa o un ascensore per i disabili

Altre osservazioni:.....

In base ai requisiti previsti dalla normativa vigente sulla SICUREZZA, l'edificio è:

- Adeguato
- Sufficientemente adeguato
- Solo in parte adeguato
- Per nulla adeguato

Altre osservazioni:.....

ATTREZZI E SEGNALETICA

- Porte antipanico
- Scale e uscite di sicurezza
- Estintori
- Rilevatori di fumo
- Piano di evacuazione
- Segnali luminosi

Altre osservazioni:.....

NELLE PROSSIMITÀ:

- Biblioteca comunale

- Piscina
- Palestra
- Palazzetto polivalente o centro sportivo
- Parco
- Zona industriale
- Area commerciale
- Area artigianale
- Strade trafficate

Altre osservazioni:

La scuola fa parte di un edificio multifunzionale che, oltre a ospitare una scuola primaria e secondaria dalla classe 1 alla classe 9, include anche un asilo nido, una biblioteca, un centro diurno e servizi di doposcuola.

SPAZI INTERNI

LINGUISTIC LANDSCAPE

- Elementi linguistici
 - In lingua inglese
 - In lingua finlandese
 - In lingua svedese
 - In entrambe le lingue
 - In altre lingue
 - prevalenza linguistica.....
- Elementi culturali

In quali ambienti sono presenti tali elementi? Nelle aule di lingua inglese.

Caratteristiche:

- Carattere informativo
- Carattere decorativo
- Carattere didattico

ATRIO

- Sufficiente a contenere tutte le classi
- Luminoso
- Accogliente
- Con portaombrelli
- Con porte grandi

Altre osservazioni:

L'atrio della scuola è ampiamente illuminato grazie alle ampie finestre e vetrate posizionate su entrambi i lati. È dotato di portaombrelli e offre spazio dedicato agli studenti per riporre cappotti e scarpe. All'interno dell'atrio, sono disponibili tavoli da ping pong, una sala relax con tavolo da biliardo e una sala giochi video.

AULE

Arredi:

- Banchi singoli
 - Isole
 - Lavagna di ardesia
 - Cattedra
 - Computer
 - Lim
 - Proiettore
 - Armadi
 - Scaffalature
 - Presenza elementi linguistici/culturali
 - Presenza spazio interculturale
 - Area per i giochi
 - Area con cuscini
 - Sistema audio-video
 - Cartelloni
 - Finestre grandi
 - Impianto di riscaldamento
 - Illuminazione adeguata

Caratteristiche:

- Ampie
- Luminose
- Colorate
- Accoglienti
- Accessibili
- Sicure

Altre osservazioni:

Nelle aule sono disponibili diverse tipologie di banchi, tra cui banchi singoli quadrati, rettangolari, a semicerchio e trapezoidali. Questa varietà consente diverse configurazioni per supportare varie attività didattiche. Inoltre, le tapparelle nelle aule possono essere regolate direttamente dagli studenti. Gli scaffali sono progettati su misura per gli studenti, e le aule sono arredate con diverse opzioni di sedute, tra cui sedie con ruote per la mobilità, sedie tradizionali, sedie per dondolarsi durante le attività e palle da yoga per sedersi durante le lezioni.

Altre osservazioni:

Nella struttura scolastica, non è presente una aula dedicata all'informatica. Tuttavia, in ogni classe sono disponibili risorse tecnologiche, tra cui proiettori e carrelli con un adeguato numero di computer e tablet per tutti gli studenti.

AULE ADIBITE A LABORATORI

Quali laboratori sono previsti? Quante aule sono predisposte per tali utilizzi?

Sono previste aule per il laboratorio di cucito (sia con i ferri che con le macchine da cucire), laboratorio di falegnameria, *Home economics* (materia comprende l'insegnamento di competenze legate alla vita domestica e alla gestione familiare, come la cucina, la gestione del denaro, la pianificazione dei pasti, la cura dei bambini e la manutenzione della casa), *Arts and crafts*, musica.

Arredi:

- Banchi singoli
- Isole
- Lavagna di ardesia
- Cattedra
- Lim
- Proiettore
- Armadi
- Scaffalature
- Sistema audio-video
- Cartelloni
- Finestre grandi
- Impianto di riscaldamento
- Illuminazione adeguata

Materiale specifico:

- Adeguato
- Da implementare
- Non adeguato

Caratteristiche:

- Ampie
- Luminose
- Colorate
- Accoglienti
- Accessibili
- Sicure

BIBLIOTECA

Arredi:

- Banchi singoli
- Isole
- Lavagna di ardesia
- Cattedra
- Lim
- Proiettore
- Armadi
- Scaffalature
- Sistema audio-video
- Cartelloni
- Finestre grandi
- Impianto di riscaldamento
- Illuminazione adeguata
- Materassi
- Cuscini
- Area di lettura
- Presenza elementi linguistici/culturali
- Presenza spazio interculturale

Caratteristiche:

- Ampia
- Luminosa
- Colorata
- Accogliente
- Accessibile
- Sicura

La biblioteca possiede libri con diversi livelli di difficoltà? Sì
 Offre più generi letterari? Quali? Sì, narrativa, fantasy, albi illustrati, fiabe, favole
 Offre dvd? No
 La quantità e la varietà di libri sono adeguate al numero e all'età studenti? Sì
 C'è un bibliotecario? Sì
 C'è un registro in cui segnare i prestiti? Il registro avviene grazie ad una piattaforma digitale
 I libri sono disposti a portata di bambino? Sì
 Sono presenti libri in lingua inglese? Sì
 Sono presenti libri in altre lingue? Sì, finlandese e inglese

PALESTRA

Caratteristiche:

- Ampia
- Accessibile a tutti
- Luminosa o ben illuminata
- Moderna
- Riscaldata

- Rete da pallavolo
- Porte da calcio
- Materasso
- Canestri
- Linee per segnare il campo
- Quadro svedese
- Attrezzi (birilli, coni, palloni, c)

MENSA

- Tavolate
- Sedie
- Dispenser di acqua



Figura 1. Cortile scolastico



Figura 2. Atrio scolastico



Figura 7. Laboratorio di cucito



Figura 8. Laboratorio di falegnameria



Figura 3. Elementi culturali e linguistici nelle aule di lingua inglese



Figura 9. Home economics



Figura 10. Arts and crafts



Figura 4. Porta indumenti alunni



Figura 5. Disposizione banchi



Figura 6. Sedute



Figura 11. Laboratorio di musica



Figura 12. Biblioteca

Allegato 7

CHECK-LIST PER L'OSSERVAZIONE DEGLI ASPETTI STRUTTURALI DEGLI AMBIENTI SCOLASTICI - Hiukkavaara koulu

Scuola di appartenenza	Hiukkavaara School (Hiukkavaaran koulu)
Indirizzo	Tahtimarssi 3, 90670 Oulu
Data rilevazione	27 Aprile 2023

SPAZI ESTERNI

CORTILE

- È recintato
- È ampio
- È alberato
- Sono presenti dei giochi individuali (giochi a molla, altalena)
- Sono presenti dei giochi di squadra (rete da pallavolo, porta da calcio, canestro)
- Ci sono zone asfaltate
- Ci sono zone con ghiaio
- C'è la sabbiera
- Ci sono aree ombreggiate
- Ci sono sedie, gradinate, panchine per potersi sedere
- Ci sono raccoglitori adibiti alla raccolta differenziata
- È previsto uno spazio per depositare oggetti o indumenti
- Ci sono zone poco sorvegliabili
- Ci sono pericoli per la sicurezza dei bambini
- C'è l'orto
- C'è la casetta per gli attrezzi (con chiave)
- È bisognoso di manutenzione

Altre osservazioni:

Il cortile della scuola è ampio e prevede uno spazio per giochi individuali ed uno spazio per giochi collettivi. Inoltre, nel cortile della scuola è presente un ripostiglio esterno dotato di una vasta gamma di attrezzi, che possono essere utilizzati durante le ricreazioni (come palle, palline, frisbee, racchette, pistole giocattolo e corde da saltare) e una varietà di materiali destinati alle lezioni di educazione fisica all'aperto (sci da fondo, sci da discesa, bastoni per hockey, ciaspole, pattini a rotelle e pattini per il pattinaggio sul ghiaccio).

PARCHEGGIO

- È interno al cortile
- È esterno al cortile
- Prevede posti per i disabili
- Prevede posti per insegnanti e personale
- È ampio

Altre osservazioni:.....

RASTRELLIERA PER LE BICICLETTE

- È interna al cortile

- È esterna al cortile
- È in buone condizioni
- È recintata o in spazi non accessibili durante la ricreazione
- È sufficiente per il numero di biciclette

STRUTTURA DELL'EDIFICIO

COSTRUZIONE E MANUTENZIONE

L'edificio è:

- Storico
- Di recente costruzione
- Di recente ristrutturazione
- In corso di ammodernamento
- Bisognoso di interventi strutturali
- Complessivamente adeguato
- Accogliente
- Esteticamente gradevole

Altre osservazioni:

La scuola Hiukkavaara è entrata in funzione dal 2017. È previsto l'ampliamento per il prossimo anno scolastico 2023-24, a settembre 2023 sarà pronta un'area per gli alunni di 7°, 8° e 9°. Nel corso dei prossimi due anni, è prevista la costruzione di un nuovo edificio per ulteriori miglioramenti strutturali.

DISPOSIZIONE

- Su un piano
- Su un piano rialzato
- Su più piani (n.2)
- È presente la rampa o un ascensore per i disabili

Altre osservazioni:

Il piano inferiore è destinato alla biblioteca pubblica, all'asilo, al doposcuola e alla mensa. Attualmente la scuola è sviluppata su due piani divisi in 4 aree di diversi colori:

- Naava, il cui significato è foresta di licheni, è l'area verde localizzata al primo piano;
- Sammal, il cui significato è muschio, è l'area verdone localizzata al piano inferiore;
- Kaarna, il cui significato è corteccia, è l'area di colore arancione localizzata al piano superiore;
- Lähde, il cui significato è sorgente, è localizzato al piano superiore.

Le prime tre aree sono dedicate agli alunni dalla classe 1° alla 6°, mentre l'ultima area è dedicata agli alunni dal 7° al 9°.

In base ai requisiti previsti dalla normativa vigente sulla SICUREZZA, l'edificio è:

- Adeguato
- Sufficientemente adeguato
- Solo in parte adeguato
- Per nulla adeguato

ATTREZZI E SEGNALETICA

- Porte antipanico
- Scale e uscite di sicurezza
- Estintori
- Rilevatori di fumo
- Piano di evacuazione
- Segnali luminosi

NELLE PROSSIMITÀ:

- Biblioteca comunale
- Piscina
- Palestra
- Palazzetto polivalente o centro sportivo
- Parco
- Zona industriale
- Area commerciale
- Area artigianale
- Strade trafficate

Altre osservazioni:

La scuola Hiukkavaara è parte di un centro polifunzionale. La zona di Hiukkavaara offre un'ampia gamma di opportunità per lo sport e il tempo libero, compresa una piscina coperta, una pista di ghiaccio coperta per allenamenti e una palestra privata per sport con la palla e centri fitness. Inoltre, la zona è dotata di campi sportivi e di un parco multifunzionale dedicato all'attività fisica. La comunità ha a disposizione del terreno per praticare l'agricoltura urbana e promuovere la sostenibilità alimentare.

SPAZI INTERNI**LINGUISTIC LANDSCAPE**

- Elementi linguistici
 - In lingua inglese
 - In lingua finlandese
 - In lingua svedese
 - In entrambe le lingue
 - In altre lingue
 - prevalenza linguistica.....
- Elementi culturali

In quali ambienti sono presenti tali elementi? Nelle aule di lingua inglese, nei corridoi al piano superiore e negli ambienti comuni. Sono presenti informazioni circa le modalità di saluto (es. hug, handshake, high-five, first bump) posizionati sulla porta; vocaboli in lingua inglese (materiale scolastico, colori, frasi ricorrenti), alfabeto (immagini + lettere maiuscole e minuscole)

Caratteristiche:

- Carattere informativo
- Carattere decorativo
- Carattere didattico

ATRIO

- Sufficiente a contenere tutte le classi
- Luminoso
- Accogliente
- Con portaombrelli
- Con porte grandi

Altre osservazioni:

L'atrio rappresenta uno spazio polivalente all'interno della struttura scolastica, svolgendo la funzione sia di mensa che di ambiente di apprendimento. Inoltre, ospita la biblioteca scolastica ed è circondato da spazi condivisi, tra cui l'Art House.

AULE

Arredi:

- Banchi singoli
- Isole
- Lavagna di ardesia
- Cattedra
- Computer
- Lim
- Proiettore
- Armadi
- Scaffalature
- Presenza elementi linguistici/culturali

- Presenza spazio interculturale
- Area per i giochi
- Area con cuscini
- Sistema audio-video
- Cartelloni
- Finestre grandi
- Impianto di riscaldamento
- Illuminazione adeguata

Caratteristiche:

- Ampie
- Luminose
- Colorate
- Accoglienti
- Accessibili
- Sicure

É presente un'aula adibita all'insegnamento della lingua inglese? No
Per quali aspetti si differenzia dalle altre aule? -

Altre osservazioni:

Le caratteristiche delle aule variano in base alla classe presa in considerazione. Segue la descrizione di alcune di esse.

Aula: *Silmäke* (letteralmente "l'occhio di chi guarda")

L'aula è dotata di banchi singoli disposti a isole, di colore bianco, privi di sottobanco e non regolabili in altezza. La loro forma è trapezoidale.

La cattedra è posizionata frontalmente e può essere regolata in altezza. Inoltre, è dotata di un computer utilizzato dalla docente e di un proiettore, il quale proietta l'immagine sulla lavagna, che può essere utilizzata anche per scrivere con pennarelli.

Nell'aula sono presenti due grandi armadi a muro, anch'essi di colore bianco, con 8 ante chiuse a chiave, il cui contenuto non è visibile dall'esterno. Non sono presenti scaffali, ma è possibile trovare una cassettera alla fine della classe, oltre a una cassettera di fronte per il materiale condiviso dagli studenti.

In aggiunta, è presente una lavagna vetrata di forma rettangolare, sulla quale la docente può annotare gli argomenti che verranno affrontati durante la giornata. Nella parte posteriore della classe, si trova un'area con cuscini, composta da 5 pouf e 3 divanetti bassi privi di schienale.

Le sedie degli studenti sono regolabili in altezza e dotate di ruote per facilitarne lo spostamento. La docente dispone di una sedia bassa senza schienale, modellata come un sellino. Non sono presenti grandi cartelloni didattici per gli studenti, ma solo alcuni disegni decorativi.

L'aula è dotata di una grande finestra e di una finestra più piccola in alto. Sotto le finestre è stato predisposto uno spazio per sedersi. L'illuminazione dell'aula è regolabile in intensità. Il pavimento è rivestito di moquette morbida. Nonostante prevalga il bianco nell'arredamento, l'ambiente è accogliente e accessibile.

Aula: *Kaltio* (letteralmente "acqua che sgorga dalla neve in primavera")

All'interno dell'aula, è possibile notare che i banchi sono configurati in modo singolo e disposti a formare isole. Alcuni tavoli assumono una forma trapezoidale, mentre altri presentano una conformazione circolare. Una delle peculiarità principali di questa aula è la sua natura di spazio aperto, privo di delimitazioni fisiche attraverso pareti, creando così un ambiente simile a un corridoio.

La cattedra, situata sul lato destro dell'aula, è posizionata frontalmente e condivide le stesse caratteristiche di quella precedentemente descritta. È da notare che non è presente una tradizionale lavagna, ma sono presenti due proiettori posizionati in diverse direzioni. Allo scopo di annotare gli argomenti trattati durante le lezioni, è stata installata una lavagna di vetro.

Non sono presenti armadi, ma si trova una cassettera vicino della cattedra.

Nel lato posteriore dell'aula, è possibile trovare divanetti, privi di schienale, e tre finestre di dimensioni diverse collocate a diverse altezze lungo una parete più ampia. Non sono presenti cartelloni o altre strutture didattiche aggiuntive all'interno di questa aula.

Aula: *Tuohi* (letteralmente "corteccia di betulla")

Nel lato sinistro dell'aula, è collocata la cattedra, la quale è regolabile in altezza e dispone di un computer e di un proiettore. La docente utilizza una sedia a forma di "sellino". Non sono presenti armadi, ma sono presenti diverse cassette, ognuna contrassegnata con il nome degli alunni, dove gli studenti ripongono il proprio materiale didattico.

All'interno dell'aula sono presenti due lavagne, una destinata all'utilizzo del proiettore e l'altra per l'uso dei pennarelli. In aggiunta, è presente una lavagna in vetro, sulla quale è indicato l'orario delle lezioni per la classe e per i due gruppi che la compongono. La disposizione degli arredi prevede una serie di divanetti senza schienale, disposti di fronte alla lavagna in varie altezze. Nella parte posteriore dell'aula, si possono trovare divani con schienale, banchi rotondi e una fila di banchi trapezoidali.

Le sedie utilizzate dagli studenti non sono dotate di ruote e sottobanco, e non sono regolabili in altezza. Inoltre, nell'aula è presente un lavandino. Le finestre sono rappresentate da due ampie aperture vetrate e una finestra più piccola. Infine, è presente un numero considerevole di cartelloni all'interno dell'aula.

Aula: *Kaneli* (cannella)

L'aula è di dimensioni molto ridotte e priva di finestre, con l'eccezione di un lato completamente vetrato, il quale è dotato di tapparelle per la regolazione della luce. La cattedra è posizionata frontalmente ed è regolabile in altezza. Sopra di essa sono presenti un computer e un proiettore per le lezioni.

All'interno dell'aula è situato un armadio a tre ante, un lavandino e una cassettera vicino alla cattedra. L'aula è dotata di una doppia lavagna, una destinata all'utilizzo del proiettore e l'altra per scrivere con i pennarelli.

Nella parte posteriore dell'aula, sono presenti alcuni divanetti privi di schienale. I banchi, di colore bianco, presentano varie forme, tra cerchi e trapezi. Le sedie utilizzate dagli studenti sono dotate di ruote e possono essere regolate in altezza per garantire comfort e flessibilità.

AULE ADIBITE A LABORATORI

Quali laboratori sono previsti? Quante aule sono predisposte per tali utilizzi?

Sono previste aule per il laboratorio di cucito (sia con i ferri che con le macchine da cucire), laboratorio di falegnameria, *Home economics* (materia comprende l'insegnamento di competenze legate alla vita domestica e alla gestione familiare, come la cucina, la gestione del denaro, la pianificazione dei pasti, la cura dei bambini e la manutenzione della casa), *Arts and crafts*, musica.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Banchi singoli | Materiale specifico: |
| <input checked="" type="checkbox"/> Isole | <input checked="" type="checkbox"/> Adeguato |
| <input type="checkbox"/> Lavagna di ardesia | <input type="checkbox"/> Da implementare |
| <input type="checkbox"/> Cattedra | <input type="checkbox"/> Non adeguato |
| <input type="checkbox"/> Lim | Caratteristiche: |
| <input type="checkbox"/> Proiettore | <input checked="" type="checkbox"/> Ampie |
| <input checked="" type="checkbox"/> Armadi | <input checked="" type="checkbox"/> Luminose |
| <input checked="" type="checkbox"/> Scaffalature | <input checked="" type="checkbox"/> Colorate |
| <input type="checkbox"/> Sistema audio-video | <input checked="" type="checkbox"/> Accoglienti |
| <input type="checkbox"/> Cartelloni | <input checked="" type="checkbox"/> Accessibili |
| <input type="checkbox"/> Finestre grandi | <input checked="" type="checkbox"/> Sicure |
| <input checked="" type="checkbox"/> Impianto di riscaldamento | |
| <input checked="" type="checkbox"/> Illuminazione adeguata | |

BIBLIOTECA

Arredi:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Banchi singoli | Caratteristiche: |
| <input checked="" type="checkbox"/> Isole | <input checked="" type="checkbox"/> Ampia |
| <input type="checkbox"/> Lavagna di ardesia | <input checked="" type="checkbox"/> Luminosa |
| <input type="checkbox"/> Cattedra | <input checked="" type="checkbox"/> Colorata |
| <input type="checkbox"/> Lim | <input checked="" type="checkbox"/> Accogliente |
| <input type="checkbox"/> Proiettore | <input checked="" type="checkbox"/> Accessibile |
| <input checked="" type="checkbox"/> Armadi | <input checked="" type="checkbox"/> Sicura |
| <input type="checkbox"/> Scaffalature | |
| <input type="checkbox"/> Sistema audio-video | |
| <input type="checkbox"/> Cartelloni | |
| <input type="checkbox"/> Finestre grandi | |
| <input checked="" type="checkbox"/> Impianto di riscaldamento | |
| <input checked="" type="checkbox"/> Illuminazione adeguata | |
| <input checked="" type="checkbox"/> Materassi | |
| <input checked="" type="checkbox"/> Cuscini | |
| <input checked="" type="checkbox"/> Area di lettura | |
| <input checked="" type="checkbox"/> Presenza elementi linguistici/culturali | |
| <input type="checkbox"/> Presenza spazio interculturale | |

La biblioteca possiede libri con diversi livelli di difficoltà? Sì

Offre più generi letterari? Quali? Sì, narrativa, fantasy, albi illustrati, fiabe, favole

Offre dvd? No

La quantità e la varietà di libri sono adeguate al numero e all'età studenti? Sì

C'è un bibliotecario? Sì

C'è un registro in cui segnare i prestiti? Il registro avviene grazie ad una piattaforma digitale

I libri sono disposti a portata di bambino? Sì

Sono presenti libri in lingua inglese? Sì

Sono presenti libri in altre lingue? Sì, finlandese, svedese e inglese

Altre osservazioni:

La biblioteca è situata al piano inferiore dell'edificio ed è accessibile anche da esterni. Si caratterizza per la sua ampiezza e luminosità, grazie alla presenza di una parete vetrata di considerevole altezza che offre una vista verso l'esterno. All'interno della biblioteca, sono disponibili numerosi armadi ad altezza accessibile ai bambini, oltre a un sistema di rullo trasportatore per la restituzione dei libri. Non sempre è presente personale bibliotecario, tuttavia, i docenti possono accompagnare i bambini e gli stessi hanno la possibilità di recarsi autonomamente in biblioteca durante i momenti liberi. Sono presenti divani e poltrone per la lettura, e gli utenti hanno la possibilità di usufruire di cuscini. Sono disponibili numerosi tavolini bassi e divanetti.

PALESTRA

Caratteristiche:

- Ampia
- Accessibile a tutti
- Luminosa o ben illuminata
- Moderna
- Riscaldata

Attrezzi:

- Rete da pallavolo
- Porte da calcio
- Materasso
- Canestri
- Linee per segnare il campo
- Quadro svedese
- Attrezzi (birilli, coni, palloni, cerchi)

Altre osservazioni:

La palestra è molto ampia e presenta un pavimento rivestito di un materiale morbido. L'illuminazione all'interno è totalmente affidata a fonti di luce artificiale, poiché non sono presenti finestre. Il pavimento stesso è stato delineato con diverse aree dipinte con colori distinti, ciascuna delle quali rappresenta uno spazio specifico all'interno del campo sportivo.

Gli attrezzi sportivi sono conservati all'interno dei ripostigli. Durante la stagione invernale, gli alunni hanno l'opportunità di svolgere le lezioni all'esterno, sul campo ghiacciato, dove possono praticare sport come il pattinaggio su ghiaccio, l'hockey e lo sci, utilizzando l'attrezzatura fornita dalla scuola. Durante la primavera, gli studenti continuano a svolgere le lezioni anche all'esterno, su un campo dedicato.

MENSA

- Tavolate
- Sedie
- Dispenser di acqua

Altre osservazioni:

Lo spazio della mensa è costituito dall'atrio della scuola ed è progettato come un'area a buffet. Questo spazio è caratterizzato dalla presenza di tavoloni multipli uniti tra loro. La disposizione dei posti a sedere può essere gestita dalle docenti, che hanno la possibilità di assegnare i posti o di consentire agli alunni di scegliere liberamente.

Nel contesto del servizio di mensa, gli alunni sono responsabili di servirsi il cibo in modo autonomo, mentre le docenti sovrintendono affinché gli alunni abbiano un assaggio equilibrato di tutti i piatti disponibili. Al termine del pasto, è compito degli alunni gettare i rifiuti e riporre le posate e i piatti nei contenitori appositamente separati per le diverse tipologie.

Questo spazio è caratterizzato da una buona illuminazione naturale, contribuendo a creare un ambiente piacevole per i pasti. I tavoli presentano diverse forme, tra cui circolari e rettangolari, per accogliere comodamente gli studenti durante i pasti.



Figura 1. Cortile scolastico



Figura 2. Ripostiglio - cortile



Figura 6. Aula open space



Figura 7. Divanetti

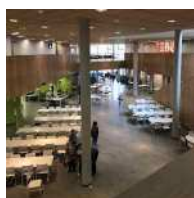


Figura 3. Atrio



Figura 3. Spazio per attività in piccolo gruppo



Figura 8. Home economics

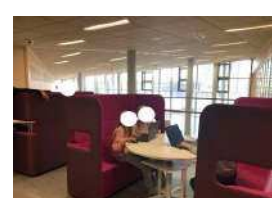


Figura 9. Spazio per lavori di gruppo



Figura 4. Divanetti



Figura 5. Banchi triangolari



Figura 6. Aula open space



Figura 10. Spazio per lavori di gruppo



Figura 11. Laboratorio di falegnameria

Allegato 8

CHECK-LIST PER L'OSSERVAZIONE DEGLI ASPETTI STRUTTURALI DEGLI AMBIENTI SCOLASTICI - Oulu International School

Scuola di afferenza	Oulu International School (OIS)
Indirizzo	Kasarmintie 4, 90130 Oulu
Data rilevazione	28 Aprile 2023

SPAZI ESTERNI

CORTILE

- È recintato
- È ampio
- È alberato
- Sono presenti dei giochi individuali (giochi a molla, altalena)
- Sono presenti dei giochi di squadra (rete da pallavolo, porta da calcio, canestro)
- Ci sono zone asfaltate
- Ci sono zone con ghiaino
- C'è la sabbiera
- Ci sono aree ombreggiate
- Ci sono sedie, gradinate, panchine per potersi sedere
- Ci sono raccoglitori adibiti alla raccolta differenziata
- È previsto uno spazio per depositare oggetti o indumenti
- Ci sono zone poco sorvegliabili
- Ci sono pericoli per la sicurezza dei bambini
- C'è l'orto
- C'è la casetta per gli attrezzi (con chiave)
- È bisognoso di manutenzione

PARCHEGGIO

- È interno al cortile
- È esterno al cortile
- Prevede posti per i disabili
- Prevede posti per insegnanti e personale
- È ampio

RASTRELLIERA PER LE BICICLETTE

- È interna al cortile
- È esterna al cortile
- È in buone condizioni
- È recintata o in spazi non accessibili durante la ricreazione
- È sufficiente per il numero di biciclette

STRUTTURA DELL'EDIFICIO

CONSTRUZIONE E MANUTENZIONE

L'edificio è:

- Storico
- Di recente costruzione
- Di recente ristrutturazione
- In corso di ammodernamento
- Bisognoso di interventi strutturali
- Complessivamente adeguato
- Accogliente
- Esteticamente gradevole

Altre osservazioni:

La scuola ha aperto nell'agosto 2001 sotto l'amministrazione della Myllytulli School è divenuta scuola indipendente nell'agosto 2002.

DISPOSIZIONE

- Su un piano
- Su un piano rialzato
- Su più piani (n.2)
- È presente la rampa o un ascensore per i disabili

Altre osservazioni:

Sono presenti due rampe di scale ed in ogni gradino sono riportate frasi di incoraggiamento sia in lingua inglese sia finlandese.

In base ai requisiti previsti dalla normativa vigente sulla SICUREZZA, l'edificio è:

- Adeguato
- Sufficientemente adeguato
- Solo in parte adeguato
- Per nulla adeguato

ATTREZZI E SEGNALETICA

- Porte antipanico
- Scale e uscite di sicurezza
- Estintori
- Rilevatori di fumo
- Piano di evacuazione
- Segnali luminosi

NELLE PROSSIMITÀ:

- Biblioteca comunale
- Piscina
- Palestra
- Palazzetto polivalente o centro sportivo
- Parco
- Zona industriale
- Area commerciale
- Area artigianale
- Strade trafficate

Altre osservazioni:

L'Oulu International School (OIS) è situata nelle immediate vicinanze di numerosi altri spazi ricreativi, tra cui campi da gioco, parchi pubblici, una piscina accessibile al pubblico e una pista di pattinaggio. Inoltre, la scuola è in prossimità di importanti luoghi di interesse culturale e scientifico, tra cui la cattedrale, il centro scientifico e vari musei. L'ubicazione strategica della scuola offre agli studenti un ambiente ricco di opportunità per l'apprendimento.

SPAZI INTERNI

LINGUISTIC LANDSCAPE

- Elementi linguistici
 - In lingua inglese
 - In lingua finlandese
 - In lingua svedese
 - In entrambe le lingue
 - In altre lingue: sono presenti elementi linguistici degli LM degli alunni
 - prevalenza linguistica.....
- Elementi culturali

In quali ambienti sono presenti tali elementi? Gli elementi linguistici sono presenti in ogni aula e nei luoghi comuni dell'edificio scolastico.

Caratteristiche:

- Carattere informativo
- Carattere decorativo
- Carattere didattico

ATRIO

- Sufficiente a contenere tutte le classi
- Luminoso
- Accogliente
- Con portaombrelli
- Con porte grandi

AULE

Arredi:

- Banchi singoli
- Isole
- Lavagna di ardesia
- Cattedra
- Computer
- Lim
- Proiettore
- Armadi
- Scaffalature
- Presenza elementi linguistici/culturali
- Presenza spazio interculturale

- Area per i giochi
- Area con cuscini
- Sistema audio-video
- Cartelloni
- Finestre grandi
- Impianto di riscaldamento
- Illuminazione adeguata

Caratteristiche:

- Ampie
- Luminose
- Colorate
- Accoglienti
- Accessibili
- Sicure

È presente un'aula adibita all'insegnamento della lingua inglese? No

Per quali aspetti si differenzia dalle altre aule? -

Altre osservazioni:

Le aule presenti nel plesso mostrano le medesime peculiarità. I banchi sono apribili per consentire agli alunni di riporre il proprio materiale. In alcune classi i banchi sono rettangolari, in altri hanno la forme di parallelogrammi e questo permette di comporre isole di svariate forme.

La scelta della disposizione dei banchi all'interno dell'aula è lasciata alla discrezione dell'insegnante: in classe prima per esempio ci sono banchi parallelogramma e isole, in seconda gli alunni sono disposti a coppie, dalla classe terza ad isole.

La cattedra dell'insegnante è regolabile in altezza, sono presenti un computer fisso, un laptop e un proiettore utilizzato per la riproduzione di libri e file. Inoltre, banchi e sedie possono essere regolati in altezza per adattarsi alle dimensioni degli studenti.

Sono disponibili cuscini di gomma per gli studenti che tendono a essere irrequieti, consentendo loro di dondolarsi per migliorare la concentrazione.

Nelle aule si trovano due armadi: uno destinato ai materiali degli insegnanti e uno più basso adibito all'uso degli studenti, dotato di scomparti e spazi per l'organizzazione del materiale. Sotto la lavagna a pennarelli e il proiettore, è presente una scaffalatura contenente libri di lettura e materiali didattici, tra cui regoli a base 10 e 100, cuffie per la riduzione del rumore e dizionari. È presente una scaffalatura aperta, di dimensioni ridotte, contenente materiali come matite colorate, pennarelli e forbici, poiché gli studenti utilizzano il materiale fornito dalla scuola e non ne possiedono uno personale.

Una zona separata nel retro dell'aula chiamato "Australia" è dotata di cuscini ed è delimitata da un pannello morbido e consente agli alunni di rifugiarsi per svolgere lì l'attività.

Nelle aule sono presenti vari cartelloni tra cui l'alfabeto fonetico, il *timetable* e "*The learner profile*," il quale rappresenta i profili dell'*International Baccalaureate* (IB).

Altre osservazioni: Non è presente l'aula di informatica.

AULE ADIBITE A LABORATORI

Quali laboratori sono previsti? Quante aule sono predisposte per tali utilizzi?

Sono previste aule per il laboratorio di cucito (sia con i ferri che con le macchine da cucire), laboratorio di falegnameria, *Home economics* (materia comprende l'insegnamento di competenze legate alla vita domestica e alla gestione familiare, come la cucina, la gestione del denaro, la pianificazione dei pasti, la cura dei bambini e la manutenzione della casa), *Arts and crafts*, musica.

Arredi:

- Banchi singoli
- Isole
- Lavagna di ardesia
- Cattedra
- Lim
- Proiettore

- Armadi
- Scaffalature
- Sistema audio-video

- Cartelloni
- Finestre grandi
- Impianto di riscaldamento
- Illuminazione adeguata

Materiale specifico:

- Adeguato
- Da implementare
- Non adeguato

Caratteristiche:

- Ampie
- Luminose
- Colorate
- Accoglienti
- Accessibili
- Sicure

BIBLIOTECA

Arredi:

- Banchi singoli
- Isole
- Lavagna di ardesia
- Cattedra
- Lim
- Proiettore
- Armadi
- Scaffalature
- Sistema audio-video

- Cartelloni
- Finestre grandi
- Impianto di riscaldamento
- Illuminazione adeguata
- Materassi
- Cuscini
- Area di lettura
- Presenza elementi linguistici/culturali
- Presenza spazio interculturale

Caratteristiche:

- Ampia
- Luminosa
- Colorata
- Accogliente
- Accessibile
- Sicura

La biblioteca possiede libri con diversi livelli di difficoltà? Si

Offre più generi letterari? Quali? Si, narrativa, fantasy, albi illustrati, fiabe, favole

Offre dvd? No

La quantità e la varietà di libri sono adeguate al numero e all'età studenti? No

C'è un bibliotecario? Si

C'è un registro in cui segnare i prestiti? Il registro avviene grazie ad una piattaforma digitale

I libri sono disposti a portata di bambino? Non tutti i libri sono disposti a portata di bambino

Sono presenti libri in lingua inglese? Si

Sono presenti libri in altre lingue? Si, la scuola incoraggia i genitori degli studenti di lingua madre diversa dal finlandese o dall'inglese ad acquistare libri nella loro lingua madre dai loro paesi d'origine per la biblioteca (il prezzo dell'acquisto viene in seguito rimborsato dalla scuola).

PALESTRA

Caratteristiche:

- Ampia
- Accessibile a tutti
- Luminosa o ben illuminata
- Moderna
- Riscaldata

Attrezzi:

- Rete da pallavolo
- Porte da calcio
- Materasso
- Canestri
- Linee per segnare il campo
- Quadro svedese
- Attrezzi (birilli, con, palloni, cerchi)

Altre osservazioni: La palestra è utilizzata anche da enti esterni per corsi pomeridiani/serali. Gli strumenti e attrezzi presenti in palestra sono messi a disposizione del corpo docente per l'uso nelle attività didattiche e di insegnamento.



Figura 1: Cortile scolastico



Figura 2: Giochi nel cortile



Figura 5: Linguistic Landscape



Figura 6: Elemento linguistico in corridoio



Figura 3: Scale in lingua inglese



Figura 4: Scale in lingua finlandese



Figura 7: 'Australia'



Figura 8: Banchi



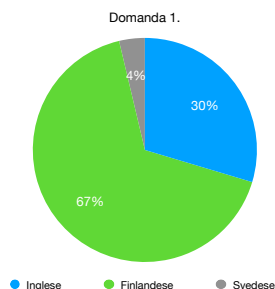
Figura 9: The learner profile

Allegato 9

Esito questionario - Dati docenti finlandesi

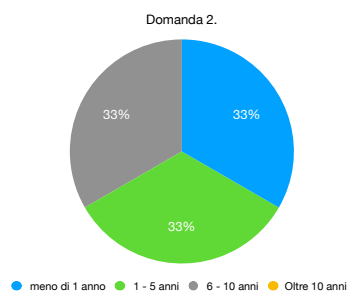
Domanda 1. Qual è la sua lingua materna?

Lingua madre	Risposte	%
Inglese	8	29,63%
Finlandese	18	66,67%
Svedese	1	3,70%



Domanda 2. Da quanti anni si dedica all'insegnamento della lingua inglese?

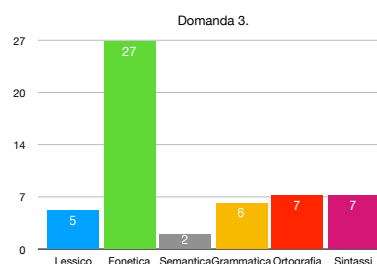
Anni di insegnamento	Risposte	%
meno di 1 anno	9	33,33%
1 - 5 anni	9	33,33%
6 - 10 anni	9	33,33%
Oltre 10 anni	0	0,00%



Domanda 3. Su quali competenze linguistiche focalizza principalmente la didattica?

Competenze linguistiche	Risposte	%
Lessico	5	18,52%
Fonetica	27	100,00%
Semantica	2	7,41%
Grammatica	6	22,22%
Ortografia	7	25,93%
Sintassi	7	25,93%

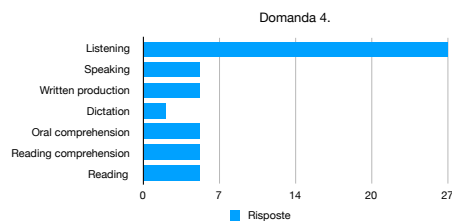
Nel presente quesito ogni docente ha espresso 2 preferenze.



Domanda 4. Prevalentemente, le attività che propone durante le sue lezioni si focalizzano sullo sviluppo delle abilità di:

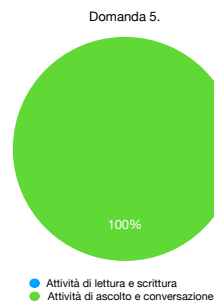
Abilità	Risposte	%
Listening	27	100,00%
Speaking	5	18,52%
Written production	5	18,52%
Dictation	2	7,41%
Oral comprehension	5	18,52%
Reading comprehension	5	18,52%
Reading	5	18,52%

Nel presente quesito ogni docente ha espresso 2 preferenze.



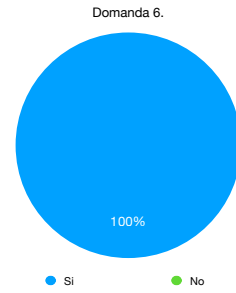
Domanda 5. Utilizza principalmente attività di lettura e scrittura o include anche attività di ascolto e conversazione?

Attività principali	Risposte	%
Attività di lettura e scrittura	0	0,00%
Attività di ascolto e conversazione	27	100,00%



Domanda 6. Integra regolarmente l'uso della tecnologia nelle sue lezioni?

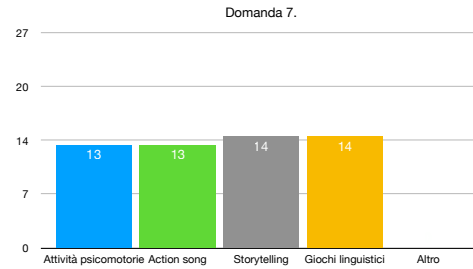
Tecnologie	Risposte	%
Si	27	100,00%
No	0	0,00%



Domanda 7. Quali attività propone solitamente nella fase di motivazione (warm up)?

Warm up	Risposte	%
Attività psicomotorie	13	48,15%
Action song	13	48,15%
Storytelling	14	51,85%
Giochi linguistici	14	51,85%
Altro	0	0,00%

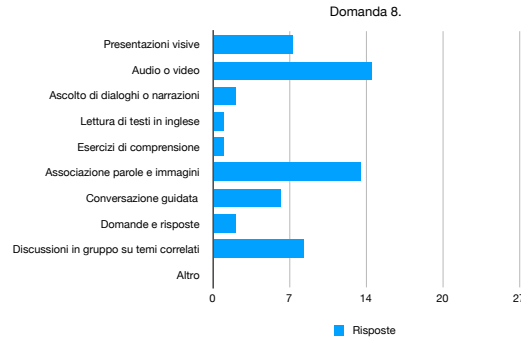
Nel presente quesito ogni docente ha espresso 2 preferenze.



Domanda 8. Quali attività propone solitamente nella fase di introduzione di nuovi contenuti?

Introduzione contenuti	Risposte	%
Presentazioni visive	7	25,93%
Audio o video	14	51,85%
Ascolto di dialoghi o narrazioni	2	7,41%
Lettura di testi in inglese	1	3,70%
Esercizi di comprensione	1	3,70%
Associazione parole e immagini	13	48,15%
Conversazione guidata	6	22,22%
Domande e risposte	2	7,41%
Discussioni in gruppo su temi correlati	8	29,63%
Altro	0	0,00%

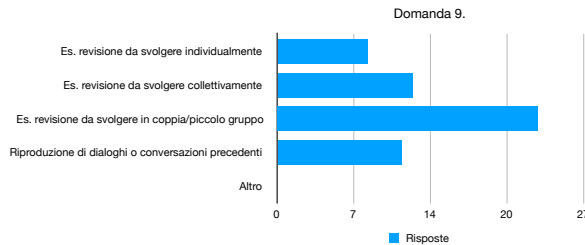
Nel presente quesito ogni docente ha espresso 2 preferenze.



Domanda 9. Quali attività propone solitamente nella fase di elaborazione cognitiva?

Elaborazione cognitiva	Risposte	%
Es. revisione da svolgere individualmente	8	29,63%
Es. revisione da svolgere collettivamente	12	44,44%
Es. revisione da svolgere in coppia/piccolo gruppo	23	85,19%
Riproduzione di dialoghi o conversazioni precedenti	11	40,74%
Altro	0	0,00%

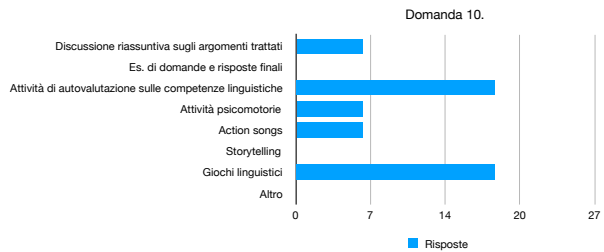
Nel presente quesito ogni docente ha espresso 2 preferenze.



Domanda 10. Quali attività propone solitamente nella fase di sintesi (wrap up)?

Wrap Up	Risposte	%
Discussione riassuntiva sugli argomenti trattati	6	22,22%
Es. di domande e risposte finali	0	0,00%
Attività di autovalutazione sulle competenze linguistiche	18	66,67%
Attività psicomotorie	6	22,22%
Action songs	6	22,22%
Storytelling	0	0,00%
Giochi linguistici	18	66,67%
Altro	0	0,00%

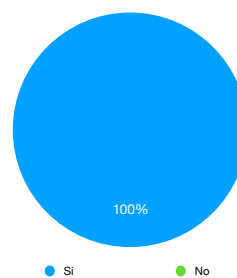
Nel presente quesito ogni docente ha espresso 2 preferenze.



Domanda 11. Integra aspetti culturali nei suoi materiali didattici?

Aspetti culturali	Risposte	%
Si	27	100,00%
No	0	0,00%

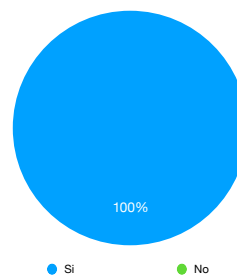
Domanda 11.



Domanda 12. Ritieni che le risorse a tua disposizione siano adeguate per l'insegnamento della lingua inglese?

Risorse adeguate	Risposte	%
Si	27	100,00%
No	0	0,00%

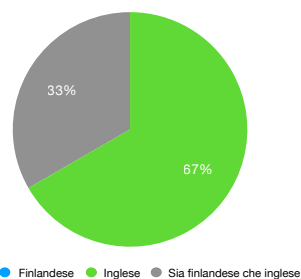
Domanda 12.



Domanda 13. In quale lingua conduce le lezioni di lingua inglese?

Lingua utilizzata	Risposte	%
Finlandese	0	0,00%
Inglese	18	66,67%
Sia finlandese che inglese	9	33,33%

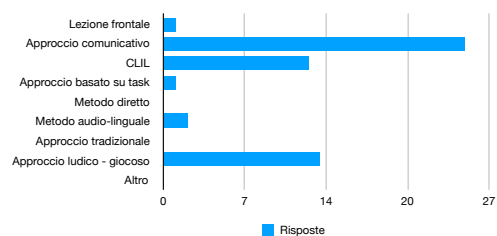
Domanda 13.



Domanda 14. Quali approcci e metodi didattici utilizza prevalentemente per l'insegnamento della lingua inglese?

Approcci e metodi didattici	Risposte	%
Lezione frontale	1	3,70%
Approccio comunicativo	25	92,58%
CLIL	12	44,44%
Approccio basato su task	1	3,70%
Metodo diretto	0	0,00%
Metodo audio-linguale	2	7,41%
Approccio tradizionale	0	0,00%
Approccio ludico - giocoso	13	48,15%
Altro	0	0,00%

Domanda 14.

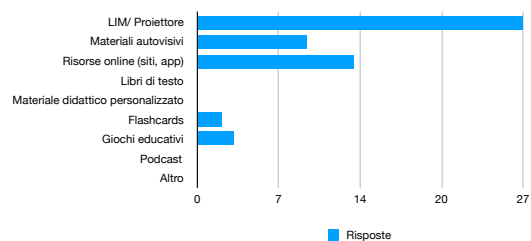


Nel presente quesito ogni docente ha espresso 2 preferenze.

Domanda 15. Quali strumenti didattici utilizza prevalentemente per l'insegnamento della lingua inglese?

Strumenti didattici	Risposte	%
LIM/ Proiettore	27	100,00%
Materiali autovisivi	9	33,33%
Risorse online (siti, app)	13	48,15%
Libri di testo	0	0,00%
Materiale didattico personalizzato	0	0,00%
Flashcards	2	7,41%
Giochi educativi	3	11,11%
Podcast	0	0,00%
Altro	0	0,00%

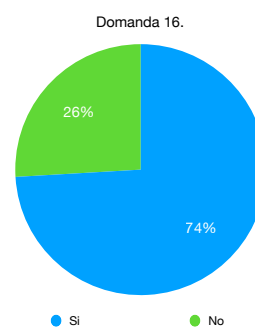
Domanda 15.



Nel presente quesito ogni docente ha espresso 2 preferenze.

Domanda 16. Nei luoghi comuni della scuola, sono visibili elementi in lingua inglese (linguistic landscape)?

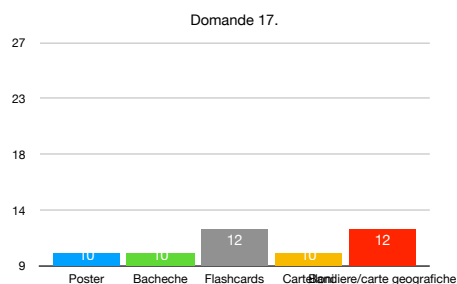
Linguistic landscape	Risposte	%
Si	20	74,04%
No	7	25,93%



Domanda 17. Nell'aula in cui avviene l'insegnamento della lingua inglese sono presenti:

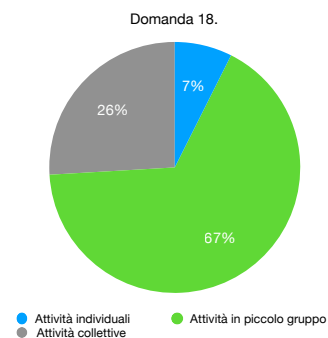
Aula di inglese	Risposte	%
Poster	10	37,04%
Bacheche	10	37,04%
Flashcards	12	44,44%
Cartelloni	10	37,04%
Bandiere/carte geografiche	12	44,44%

Nel presente quesito ogni docente ha espresso 2 preferenze.



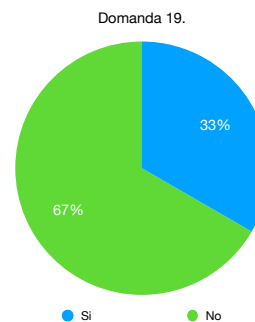
Domanda 18. Gli alunni svolgono prevalentemente ...

Gli alunni svolgono prevalentemente:	Risposte	%
Attività individuali	2	7,41%
Attività in piccolo gruppo	18	66,67%
Attività collettive	7	25,93%



Domanda 19. Nel suo plesso sono presenti aule adibite all'insegnamento della lingua inglese?

Aule di lingua inglese	Risposte	%
Si	9	33,33%
No	18	66,67%



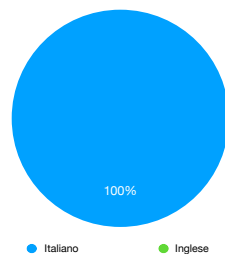
Allegato 10

Esito questionario - Dati docenti italiani

Domanda 1. Qual è la sua lingua materna?

Lingua madre	Risposte	%
Italiano	18	100,00%
Inglese	0	0

Domanda 1.

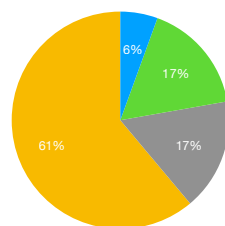


● Italiano ● Inglese

Domanda 2. Da quanti anni si dedica all'insegnamento della lingua inglese?

Anni di insegnamento	Risposte	%
meno di 1 anno	1	5,56%
1 - 5 anni	3	16,67%
6 - 10 anni	3	16,67%
Oltre 10 anni	11	61,11%

Domanda 2.



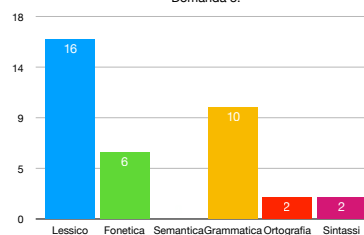
● meno di 1 anno ● 1 - 5 anni ● 6 - 10 anni ● Oltre 10 anni

Domanda 3. Su quali competenze linguistiche focalizza principalmente la didattica?

Competenze linguistiche	Risposte	%
Lessico	16	88,89%
Fonetica	6	33,33%
Semantica	0	0,00%
Grammatica	10	55,56%
Ortografia	2	11,11%
Sintassi	2	11,11%

Nel presente quesito ogni docente ha espresso 2 preferenze.

Domanda 3.

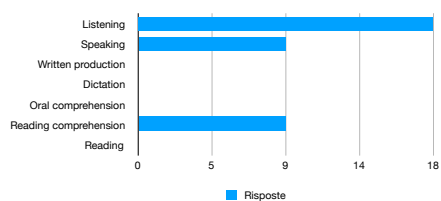


Domanda 4. Prevalentemente, le attività che propone durante le sue lezioni si focalizzano sullo sviluppo delle abilità di:

Abilità	Risposte	%
Listening	18	100,00%
Speaking	9	50,00%
Written production	0	0,00%
Dictation	0	0,00%
Oral comprehension	0	0,00%
Reading comprehension	9	50,00%
Reading	0	0,00%

Nel presente quesito ogni docente ha espresso 2 preferenze.

Domanda 4.

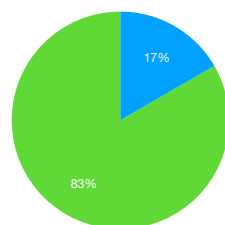


■ Risposte

Domanda 5. Domanda 5. Utilizza principalmente attività di lettura e scrittura o include anche attività di ascolto e conversazione?

Attività principali	Risposte	%
Attività di lettura e scrittura	3	16,67%
Attività di ascolto e conversazione	15	83,33%

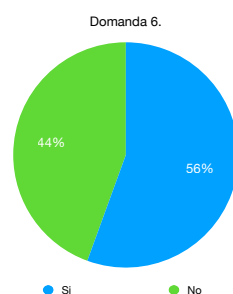
Domanda 5.



● Attività di lettura e scrittura ● Attività di ascolto e conversazione

Domanda 6. Integra regolarmente l'uso della tecnologia nelle sue lezioni?

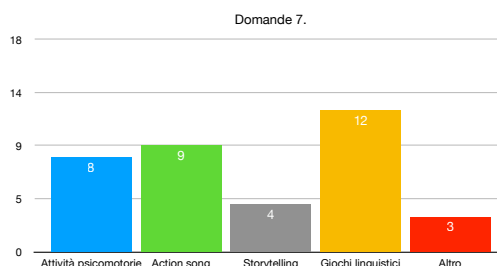
Tecnologie	Risposte	%
Si	10	55,56%
No	8	44,44%



Domanda 7. Quali attività propone solitamente nella fase di motivazione (warm up)?

Warm up	Risposte	%
Attività psicomotorie	8	44,44%
Action song	9	50,00%
Storytelling	4	22,22%
Giochi linguistici	12	66,67%
Altro	3	16,67%

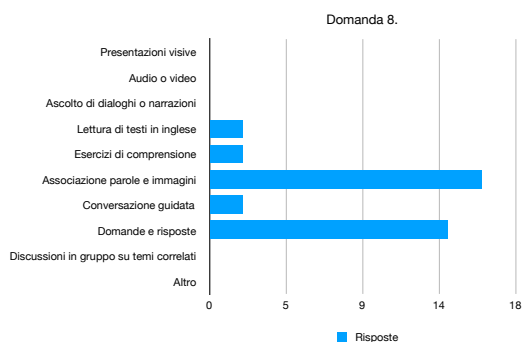
Nel presente quesito ogni docente ha espresso 2 preferenze. Due docenti hanno selezionato la voce altro e nella domanda aperta hanno indicato domande e risposte e attività di "drama".



Domanda 8. Quali attività propone solitamente nella fase di introduzione di nuovi contenuti?

Introduzione contenuti	Risposte	%
Presentazioni visive	0	0,00%
Audio o video	0	0,00%
Ascolto di dialoghi o narrazioni	0	0,00%
Lettura di testi in inglese	2	11,11%
Esercizi di comprensione	2	11,11%
Associazione parole e immagini	16	88,89%
Conversazione guidata	2	11,11%
Domande e risposte	14	77,78%
Discussioni in gruppo su temi correlati	0	0,00%
Altro	0	0,00%

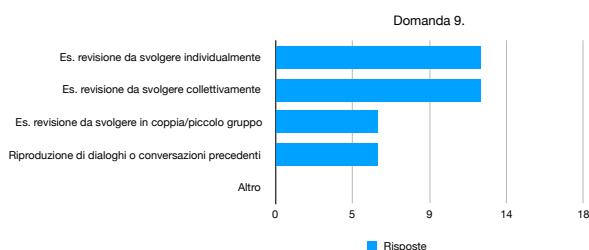
Nel presente quesito ogni docente ha espresso 2 preferenze.



Domanda 9. Quali attività propone solitamente nella fase di elaborazione cognitiva?

Elaborazione cognitiva	Risposte	%
Es. revisione da svolgere individualmente	12	66,67%
Es. revisione da svolgere collettivamente	12	66,67%
Es. revisione da svolgere in coppia/piccolo gruppo	6	33,33%
Riproduzione di dialoghi o conversazioni precedenti	6	33,33%
Altro	0	0,00%

Nel presente quesito ogni docente ha espresso 2 preferenze.



Domanda 10. Quali attività propone solitamente nella fase di sintesi (wrap up)?

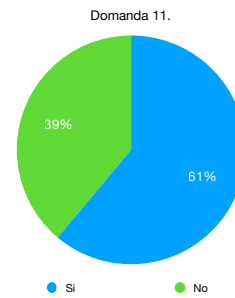
Wrap Up	Risposte	%
Discussione riassuntiva sugli argomenti trattati	9	50,00%
Es. di domande e risposte finali	13	72,22%
Attività di autovalutazione sulle competenze linguistiche	6	33,33%
Attività psicomotorie	2	11,11%
Action songs	4	22,22%
Storytelling	0	0,00%
Giochi linguistici	2	11,11%
Altro	0	0,00%

Nel presente quesito ogni docente ha espresso 2 preferenze.



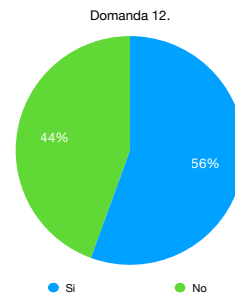
Domanda 11. Integra aspetti culturali nei suoi materiali didattici?

Aspetti culturali	Risposte	%
Si	11	61,11%
No	7	38,89%



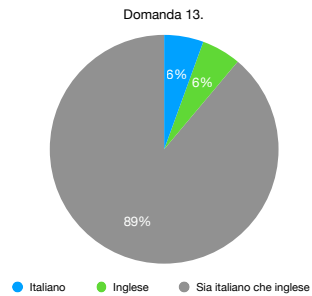
Domanda 12. Ritiene che le risorse a sua disposizione siano adeguate per l'insegnamento della lingua inglese?

Risorse adeguate	Risposte	%
Si	10	55,56%
No	8	44,44%



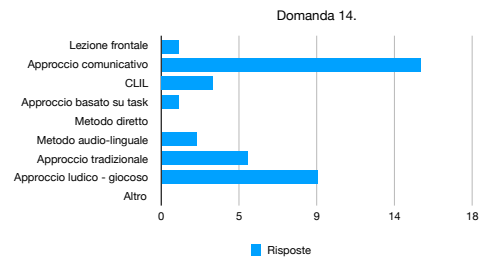
Domanda 13. In quale lingua conduce le lezioni di lingua inglese?

Lingua utilizzata	Risposte	%
Italiano	1	5,56%
Inglese	1	5,56%
Sia italiano che inglese	16	88,89%



Domanda 14. Quali approccio e metodi didattici utilizza prevalentemente per l'insegnamento della lingua inglese?

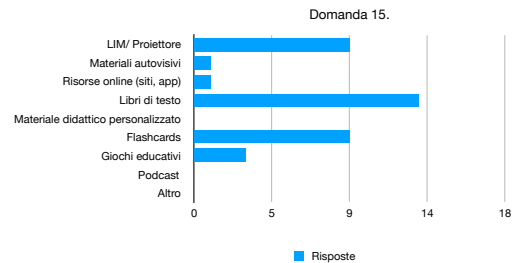
Approcci e metodi didattici	Risposte	%
Lezione frontale	1	5,56%
Approccio comunicativo	15	83,33%
CLIL	3	16,67%
Approccio basato su task	1	5,56%
Metodo diretto	0	0,00%
Metodo audio-linguale	2	11,11%
Approccio tradizionale	5	27,78%
Approccio ludico - giocoso	9	50,00%
Altro	0	0,00%



Nei presente quesito ogni docente ha espresso 2 preferenze.

Domanda 15. Quali strumenti didattici utilizza prevalentemente per l'insegnamento della lingua inglese?

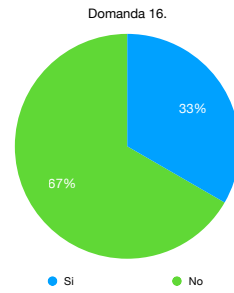
Strumenti didattici	Risposte	%
LIM/ Proiettore	9	50,00%
Materiali audiovisivi	1	5,56%
Risorse online (siti, app)	1	5,56%
Libri di testo	13	72,22%
Materiale didattico personalizzato	0	0,00%
Flashcards	9	50,00%
Giochi educativi	3	16,67%
Podcast	0	0,00%
Altro	0	0,00%



Nei presente quesito ogni docente ha espresso 2 preferenze.

Domanda 16. Nei luoghi comuni della scuola, sono visibili elementi in lingua inglese (linguistic landscape)?

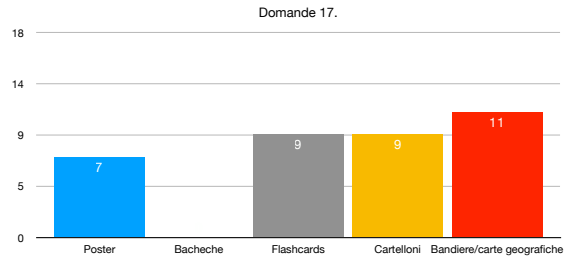
Linguistic landscape	Risposte	%
Si	6	33,33%
No	12	66,67%



Domanda 17. Nell'aula in cui avviene l'insegnamento della lingua inglese sono presenti:

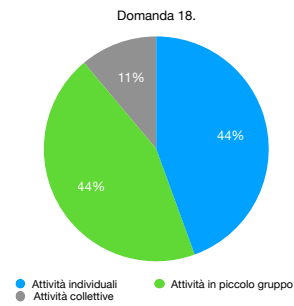
Aula di inglese	Risposte	%
Poster	7	38,89%
Bacheche	0	0,00%
Flashcards	9	50,00%
Cartelloni	9	50,00%
Bandiere/carte geografiche	11	61,11%

Nel presente quesito ogni docente ha espresso 2 preferenze.



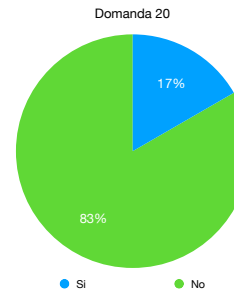
Domanda 18. Gli alunni svolgono prevalentemente ...

Gli alunni svolgono prevalentemente:	Risposte	%
Attività individuali	8	44,44%
Attività in piccolo gruppo	8	44,44%
Attività collettive	2	11,11%



Domanda 19. Nel suo plesso sono presenti aule adibite all'insegnamento della lingua inglese?

Aule di lingua inglese	Risposte	%
Si	3	16,67%
No	15	83,33%

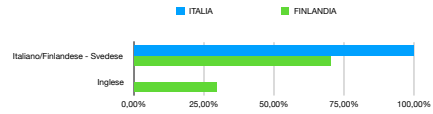


Allegato 11

Esito questionario - Confronto dei dati emersi

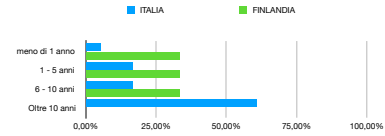
Domanda 1. Qual è la sua lingua materna?

Lingua madre	Italiano/Finlandese - Svedese	Inglese	TOT.
ITALIA	100%	0%	100%
FINLANDIA	70,37%	29,63%	100%



Domanda 2. Da quanti anni si dedica all'insegnamento della lingua inglese?

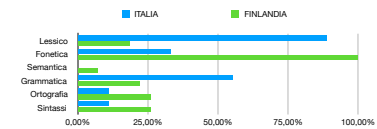
Anni di insegnamento	meno di 1 anno	1 - 5 anni	6 - 10 anni	Oltre 10 anni	TOT.
ITALIA	5,56%	16,67%	16,67%	61,11%	100,00%
FINLANDIA	33,33%	33,33%	33,33%	0%	100,00%



Domanda 3. Su quali competenze linguistiche focalizza principalmente la didattica?

Competenze linguistiche	Lessico	Fonetica	Semantica	Grammatica	Ortografia	Sintassi
ITALIA	88,89%	33,33%	0,00%	55,56%	11,11%	11,11%
FINLANDIA	18,52%	100,00%	7,41%	22,22%	25,93%	25,93%

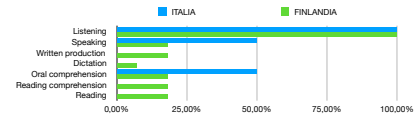
Nel presente quesito ogni docente ha espresso 2 preferenze.



Domanda 4. Prevalentemente, le attività che propone durante le sue lezioni si focalizzano sullo sviluppo delle abilità di:

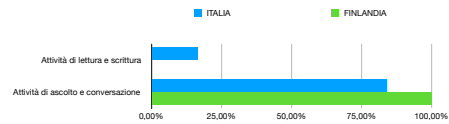
Abilità	Listening	Speaking	Written production	Dictation	Oral comprehension	Reading comprehension	Reading
ITALIA	100,00%	50,00%	0,00%	0,00%	50,00%	0,00%	0,00%
FINLANDIA	100,00%	18,52%	18,52%	7,41%	18,52%	18,52%	18,52%

Nel presente quesito ogni docente ha espresso 2 preferenze.



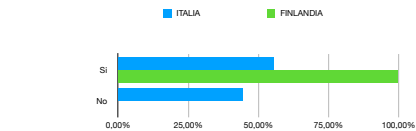
Domanda 5. Utilizza principalmente attività di lettura e scrittura o include anche attività di ascolto e conversazione?

Attività principali	Attività di lettura e scrittura	Attività di ascolto e conversazione	TOT.
ITALIA	16,67%	83,33%	100,00%
FINLANDIA	0,00%	100,00%	100,00%



Domanda 6. Integra regolarmente l'uso della tecnologia nelle sue lezioni?

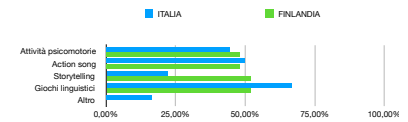
Tecnologie	Si	No	TOT.
ITALIA	55,56%	44,44%	100,00%
FINLANDIA	100,00%	0,00%	100,00%



Domanda 7. Quali attività propone solitamente nella fase di motivazione (warm up)?

Warm up	Attività psicomotorie	Action song	Storytelling	Giochi linguistici	Altro
ITALIA	44,44%	50,00%	22,22%	66,67%	16,67%
FINLANDIA	48,15%	48,15%	51,85%	51,85%	0,00%

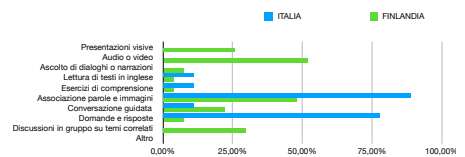
Nel presente quesito ogni docente ha espresso 2 preferenze.



Domanda 8. Quali attività propone solitamente nella fase di introduzione di nuovi contenuti?

Introduzione contenuti	Presentazioni visive	Audio o video	Ascolto di dialoghi o narrazioni	Letture di testi in inglese	Esercizi di comprensione	Associazione parole e immagini	Conversazione guidata	Domande e risposte	Discussioni in gruppo su temi correlati	Altro
ITALIA	0,00%	0,00%	0,00%	11,11%	11,11%	88,89%	11,11%	77,78%	0,00%	0,00%
FINLANDIA	25,93%	51,85%	7,41%	3,70%	3,70%	48,15%	22,22%	7,41%	29,63%	0,00%

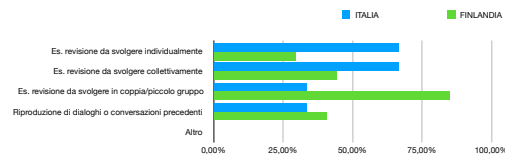
Nel presente quesito ogni docente ha espresso 2 preferenze.



Domanda 9. Quali attività propone solitamente nella fase di elaborazione cognitiva?

Elaborazione cognitiva	Es. revisione da svolgere individualmente	Es. revisione da svolgere collettivamente	Es. revisione da svolgere in coppia/ piccolo gruppo	Riproduzione di dialoghi o conversazioni precedenti	Altro
ITALIA	66,67%	66,67%	33,33%	33,33%	0,00%
FINLANDIA	29,63%	44,44%	85,19%	40,74%	0,00%

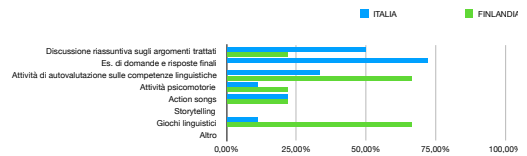
Nel presente quesito ogni docente ha espresso 2 preferenze.



Domanda 10. Quali attività propone solitamente nella fase di sintesi (wrap up)?

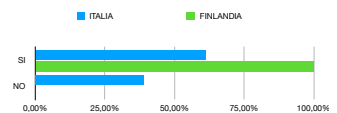
Wrap Up	Discussione riassuntiva sugli argomenti trattati	Es. di domande e risposte finali	Attività di autovalutazione sulle competenze linguistiche	Attività psicomotorie	Action songs	Storytelling	Giochi linguistici	Altro
ITALIA	50,00%	72,22%	33,33%	11,11%	22,22%	0,00%	11,11%	0,00%
FINLANDIA	22,22%	0,00%	66,67%	22,22%	22,22%	0,00%	66,67%	0,00%

Nel presente quesito ogni docente ha espresso 2 preferenze.



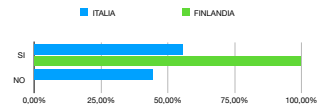
Domanda 11. Integra aspetti culturali nei suoi materiali didattici?

Aspetti culturali	SI	NO	TOT.
ITALIA	81,11%	38,89%	100,00%
FINLANDIA	100,00%	0,00%	100,00%



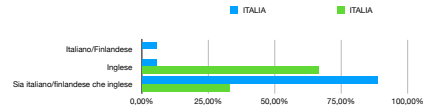
Domanda 12. Ritieni che le risorse a tua disposizione siano adeguate per l'insegnamento della lingua inglese?

Risorse adeguate	SI	NO	TOT.
ITALIA	55,56%	44,44%	100,00%
FINLANDIA	100,00%	0,00%	100,00%



Domanda 13. In quale lingua conduce le lezioni di lingua inglese?

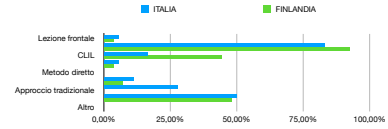
Lingua utilizzata	Italiano/Finlandese	Inglese	Sia italiano/finlandese che inglese	TOT.
ITALIA	5,56%	5,56%	88,89%	100,00%
FINLANDIA	0,00%	66,67%	33,33%	100,00%



Domanda 14. Quali approcci e metodi didattici utilizza prevalentemente per l'insegnamento della lingua inglese?

Approcci e metodi didattici	Lezione frontale	Approccio comunicativo	CLIL	Approccio basato su task	Metodo diretto	Metodo audio-linguale	Approccio tradizionale	Approccio audio-gioco	Altro
ITALIA	5,56%	83,33%	16,67%	5,56%	0,00%	11,11%	27,78%	50,00%	0,00%
FINLANDIA	3,70%	92,58%	44,44%	3,70%	0,00%	7,41%	0,00%	48,15%	0,00%

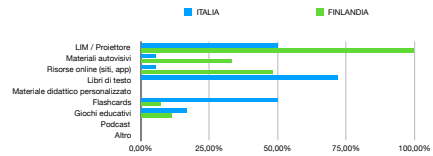
Nel presente quesito ogni docente ha espresso 2 preferenze.



Domanda 15. Quali strumenti didattici utilizza prevalentemente per l'insegnamento della lingua inglese?

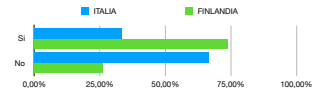
Strumenti didattici	LIM / Proiettore	Materiali audiovisivi	Risorse online (sit, app)	Libri di testo	Materiale didattico personalizzato	Flashcards	Giochi educativi	Podcast	Altro
ITALIA	50,00%	5,56%	5,56%	72,22%	0,00%	50,00%	16,67%	0,00%	0,00%
FINLANDIA	100,00%	33,33%	48,15%	0,00%	0,00%	7,41%	11,11%	0,00%	0,00%

Nel presente quesito ogni docente ha espresso 2 preferenze.



Domanda 16. Nei luoghi comuni della scuola, sono visibili elementi in lingua inglese (linguistic landscape)?

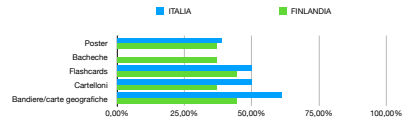
Linguistic landscape	SI	NO	TOT.
ITALIA	33,33%	66,67%	100,00%
FINLANDIA	74,04%	25,93%	100,00%



Domanda 17. Nell'aula in cui avviene l'insegnamento della lingua inglese sono presenti:

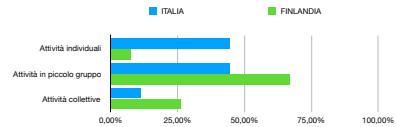
Aula di inglese	Poster	Bacheche	Flashcards	Cartelloni	Bandiere/ carte geografiche
ITALIA	38,89%	0,00%	50,00%	50,00%	61,11%
FINLANDIA	37,04%	37,04%	44,44%	37,04%	44,44%

Nel presente quesito ogni docente ha espresso 2 preferenze.



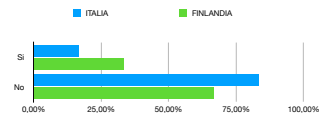
Domanda 18. Gli alunni svolgono prevalentemente ...

Gli alunni svolgono prevalentemente:	Attività individuali	Attività in piccolo gruppo	Attività collettive	TOT.
ITALIA	44,44%	44,44%	11,11%	100,00%
FINLANDIA	7,41%	66,67%	25,93%	100,00%



Domanda 19. Nel suo plesso sono presenti aule adibite all'insegnamento della lingua inglese?

Aule di lingua inglese	SI	NO	TOT.
ITALIA	16,67%	83,33%	100,00%
FINLANDIA	33,33%	66,67%	100,00%





UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

**La Rosa della Formazione:
come la collaborazione attraverso il *Co-Teaching* e
la riflessione personale abbiano arricchito la mia
esperienza di tirocinio**

Relatore
Simonetta Gallocchio

Laureando/a
Giulia Zilio

Matricola: 1169114

Anno accademico: 2022/2023

INTRODUZIONE	4
1. LA MIA IDEA DI INSEGNANTE.....	4
2. DIMENSIONE ISTITUZIONALE: COME HO MATURATO COMPETENZE GESTIONALI, RELAZIONALI E COMUNICATIVE.....	6
2.1. ANALISI DEI VINCOLI E DELLE RISORSE DEL CONTESTO SCOLASTICO ED EXTRASCOLASTICO	6
2.1.1. L'Istituto Comprensivo "L. Belludi" di Piazzola sul Brenta e la scuola primaria "L. Bottazzo"	6
2.1.2. I protagonisti dell'intervento didattico: gli alunni di classe 4 ^a	7
2.1.3. Capire per agire: l'analisi SWOT come punto di partenza per l'intervento didattico	8
2.2 CO-TEACHING: SFIDE E OPPORTUNITÀ NELLA COLLABORAZIONE TRA INSEGNANTI IN FORMAZIONE.....	9
2.2.1 La scelta di condividere l'esperienza con una collega	9
2.2.2. Definizione e applicazione nella pratica	9
2.2.3. Riflessioni e bilancio dell'esperienza di co-teaching	11
3. DIMENSIONE DIDATTICA: COME HO PROGETTATO, CONDOTTO E VALUTATO L'INTERVENTO DIDATTICO	11
3.1. PROGETTARE IL TIROCINIO: STRUMENTI EFFICACI PER UNA PIANIFICAZIONE MIRATA ...	11
3.1.1. L'utilizzo di artefatti: il volantino	13
3.1.2. Un ponte tra matematica e realtà: l'esperienza al supermercato.....	14
3.1.3. Peer education e peer review : l'empowerment della comunità scolastica attraverso il problem posing e problem solving.....	16
3.1.4. Problem posing: un approccio collaborativo e costruttivo.....	18
3.1.5. Problem solving: risolvere problemi in 6 mosse.....	19
3.1.6. L'analisi statistica del gradimento delle lezioni.....	21
3.1.7. Un legame virtuale tra due classi	22
3.1.8. Strumenti digitali per la conduzione dell'intervento didattico: una panoramica sui sussidi utilizzati.....	23
3.2. CAMBIAMENTI E SFIDE NELLA CONDUZIONE	25
3.3. CUCIRE L'INCLUSIONE: LA DIDATTICA SARTORIALE COME STRUMENTO DI INTEGRAZIONE.....	26
3.4. VALUTARE L'ESPERIENZA: STRUMENTI ED ESITI.....	27
3.4.1 Dimensione soggettiva.....	27

3.4.2. Dimensione intersoggettiva.....	29
3.4.3. Dimensione oggettiva	30
3.4.4. Strumento: questionario per valutare la prestazione di gruppo	32
4. DIMENSIONE PROFESSIONALE	34
4.1. Autovalutazione delle competenze professionali in formazione.....	34
4.2. Conclusione: una rosa in fiore	35
BIBLIOGRAFIA.....	38
ALLEGATI	44

INTRODUZIONE

Il tirocinio previsto dal corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria permette di acquisire competenze professionali fondamentali per la propria formazione e l'inserimento nel mondo scolastico. Quest'esperienza rappresenta una cerniera tra l'Università e la Scuola, consentendo di cogliere appieno il ruolo dell'insegnante, di creare una circolarità tra le conoscenze acquisite dagli insegnamenti e le competenze pedagogiche-metodologiche-didattiche apprese. Il percorso accademico mi ha offerto l'opportunità di mettere in pratica le mie competenze e sviluppare una maggiore capacità di riflessione autocritica rispetto la gestione della progettazione e della conduzione didattica. In particolare questa annualità, ho svolto il tirocinio presso la scuola primaria "L. Bottazzo" di Presina, in cui sono stata accolta nella classe 4^a della Tutor mentore, Maestra Donata, la quale grazie al suo supporto e ai suoi *feedback* mi ha guidato nell'approfondimento della didattica della matematica. Il *fil rouge* dell'esperienza è stato il *co-teaching* che mi ha stimolato a mettere in discussione le mie competenze e a migliorare la progettazione di strumenti di osservazione e valutazione, nonché la conduzione e l'inclusione. Inoltre, la collaborazione con una collega ha permesso di promuovere la *peer education* e la *peer review* fra gli alunni delle classi.

1. LA MIA IDEA DI INSEGNANTE

Il quadro delle competenze professionali in formazione riferito agli Obiettivi Formativi Qualificanti del Corso di Laurea previsti dal DM 249/2010 consente di evidenziare la natura complessa della professione docente, che si caratterizza per la presenza di molteplici funzioni e competenze, estese al di là dell'ambito della didattica. Lorena Milani, nel testo "Le competenze specifiche del mestiere docente" (2000), analizza le competenze necessarie per svolgere in modo efficace il ruolo di insegnante. L'autrice sostiene che esse non possono essere ridotte alla mera conoscenza disciplinare, ma devono includere anche abilità relazionali, organizzative, comunicative e di *leadership*. Inoltre, sottolinea l'importanza dell'aggiornamento continuo e della capacità di riflettere sulla propria pratica, al fine di migliorare costantemente il proprio lavoro e rispondere alle sfide del mondo odierno.

Una visione complessa e articolata del ruolo dell'insegnante nella società contemporanea viene proposta da anche Perrenoud. L'autore sostiene che la formazione continua è un elemento centrale poiché rappresenta la consapevolezza

della necessità di aggiornamento e miglioramento costante delle competenze professionali al fine di rispondere alle richieste mutevoli del mondo scolastico.

In questo senso, l'autore sottolinea la necessità di essere sempre in movimento, di mobilitare risorse e di aprire strade in base alle richieste e alle esigenze della realtà circostante.

Infatti, il docente deve essere in grado di agire in modo proattivo anche a livello organizzativo e istituzionale, comprendendo il territorio e il contesto in cui la scuola è inserita al fine di poter utilizzare la vasta rete di risorse che ne deriva per arricchire ulteriormente l'offerta formativa, valorizzandola in modo appropriato. È necessario poi instaurare una relazione efficace e collaborativa con le famiglie degli alunni, affinché possano partecipare attivamente e costruttivamente nel percorso formativo dei loro figli. Ciò richiede una grande capacità comunicativa ed empatica da parte dell'insegnante, che deve essere in grado di comprendere le esigenze e le aspettative dei genitori, così come di trasmettere loro informazioni e valutazioni sui progressi degli alunni in modo chiaro e trasparente. La figura del docente, di conseguenza, non può essere limitata ad una mera detenzione della conoscenza disciplinare, bensì deve dimostrarsi capace di padroneggiare la conoscenza teorica e di utilizzare strumenti e metodologie adeguate per offrire un'esperienza didattica efficace, mirata e personalizzata in base alle esigenze e alle peculiarità degli alunni con i quali si relaziona. È, pertanto, imprescindibile che il docente sviluppi una profonda consapevolezza della sua funzione educativa e della responsabilità che essa comporta, al fine di garantire un'educazione di qualità, personalizzata ed efficace per ogni alunno. Ritengo che la visione del ruolo docente proposta dagli autori ed il quadro di riferimento sulle competenze professionali in formazione abbiano rappresentato per me un'importante guida poiché offrono una visione completa delle competenze e delle funzioni necessarie per svolgere in modo efficace e soddisfacente questa professione.

2. DIMENSIONE ISTITUZIONALE: COME HO MATURATO COMPETENZE GESTIONALI, RELAZIONALI E COMUNICATIVE

La dimensione istituzionale riguarda l'attività al di fuori dell'aula, infatti il docente lavora in un ambiente organizzato e complesso, che richiede competenze gestionali, relazionali e comunicative per favorire la comunicazione con gli attori che interagiscono nell'ambiente scolastico e l'instaurarsi di rapporti positivi con colleghi, dirigente scolastico e genitori degli studenti.

2.1. ANALISI DEI VINCOLI E DELLE RISORSE DEL CONTESTO SCOLASTICO ED EXTRASCOLASTICO

2.1.1. L'Istituto Comprensivo "L. Belludi" di Piazzola sul Brenta e la scuola primaria "L. Bottazzo"

Durante il primo semestre di tirocinio presso l'Istituto Comprensivo "L. Belludi" di Piazzola sul Brenta (PD), ho avuto l'opportunità di osservare attentamente il contesto: ciò mi ha permesso di cogliere gli obiettivi formativi degli alunni e di esplorare la dimensione didattica e professionale, al fine di strutturare la progettazione alla base del mio intervento didattico. L'Istituto Comprensivo "L. Belludi" è costituito da 7 plessi che includono una scuola dell'infanzia, cinque scuole primarie e una scuola secondaria di primo grado. Esso punta a realizzare una didattica inclusiva che promuova la collaborazione tra famiglie, scuola e agenzie territoriali, al fine di garantire il successo formativo di tutti gli alunni. Questo è possibile grazie all'utilizzo di metodologie, strumenti e strategie didattiche come ad esempio *Cooperative learning*, *Flipped Classroom* e *Philosophy for Children*. In questa annualità ho deciso di svolgere l'esperienza di tirocinio alla scuola primaria, in particolare presso la scuola "L. Bottazzo" nella quale sono stata ospitata durante la prima annualità di tirocinio e fortunatamente sono stata affiancata dalla medesima Tutor, Maestra Donata. La scuola si trova nella frazione di Presina ed è situata in un edificio scolastico di recente costruzione composto da un unico piano, fornito di 5 aule, una palestra ben attrezzata, una sala mensa, una biblioteca e uno spazio comune di plesso dove sono custoditi la maggior parte dei sussidi, tra cui pc per il laboratorio multimediale. Le aule, luminose ed accoglienti, sono dotate di controsoffitto fonoassorbente e provviste di LIM che permettono di accedere a contenuti multimediali e svolgere attività interattive più coinvolgenti e motivanti. La

scuola primaria "L. Bottazzo" offre un orario a tempo pieno di 40 ore settimanali, dal lunedì al venerdì, dalle 8.10 alle 16.10.

2.1.2. I protagonisti dell'intervento didattico: gli alunni di classe 4^a

I protagonisti dell'intervento didattico sono stati gli alunni di classe 4^a, con i quali avevo svolto alcune ore di osservazione di tirocinio nell'anno scolastico 2019/2020 che però a causa della pandemia ho dovuto interrompere, lasciandomi il desiderio di riprendere il rapporto.

La composizione della classe è cambiata nel corso degli anni a causa della scelta di alcuni alunni di svolgere la scuola parentale o di trasferirsi, con conseguenti nuove iscrizioni. Attualmente la classe quarta è composta da 13 alunni, 4 maschi e 9 femmine, tra cui 4 con bisogni educativi speciali. Per favorire l'apprendimento nell'aula sono presenti molteplici cartelloni e supporti visivi ed i banchi sono disposti in base alle attività proposte per permettere il lavoro in modo cooperativo. Durante le ore di osservazione, ho colto le peculiarità caratteriali e gli stili di apprendimento degli alunni, identificando sia i loro punti di forza che le eventuali difficoltà. Questo mi ha consentito di concentrare una maggiore attenzione nella fase di progettazione e conduzione dell'intervento, adattando le strategie e le metodologie in modo mirato e efficace. Nel primo semestre ho notato che gli alunni sapevano leggere, scrivere e confrontare i numeri naturali avendo consapevolezza della notazione posizionale, dell'esecuzione delle quattro operazioni, della comprensione e risoluzione dei problemi logici-matematici con l'utilizzo di strategie note. Tuttavia, la classe non si era ancora approcciata allo studio della statistica, in quanto oggetto di approfondimento durante il secondo quadrimestre, pertanto ho rilevato la necessità di sviluppare competenze nella lettura, interpretazione e gestione dei dati di un'indagine. L'analisi della situazione di partenza ha permesso di cogliere il bisogno formativo di acquisire competenze per decodificare i problemi matematici, individuando i dati per poterli risolvere in modo efficace, di apprendere come descrivere il procedimento, in modo da poter comunicare la soluzione in modo chiaro e convincente (Bonotto, 2017). Inoltre, al fine di sviluppare la flessibilità cognitiva e la capacità di adattarsi a diverse situazioni ho ritenuto importante far acquisire agli alunni la capacità di trovare differenti strategie di risoluzione di un problema (Lucangeli, 2003).

2.1.3. Capire per agire: l'analisi SWOT come punto di partenza per l'intervento didattico

L'analisi SWOT (Allegato 1), condotta durante la stesura del *Project Work*, mi ha permesso di evidenziare diversi punti di forza, punti di criticità, opportunità e rischi del contesto al quale mi sono rapportata.

In primo luogo, ho osservato che il metodo d'insegnamento della Tutor ha contribuito a infondere negli alunni un atteggiamento positivo nei confronti della matematica; essi dimostrano di saper svolgere rapidamente calcoli e ragionamenti logici corretti.

L'orario delle lezioni proposto dalla scuola è articolato in modo da favorire le esigenze di apprendimento degli alunni ed inoltre sono presenti insegnanti in compresenza durante le ore di matematica. L'aula dispone di tecnologie come LIM e PC, e ciò mi ha permesso di effettuare proposte didattiche che ne prevedessero l'utilizzo delle tecnologie al fine di coinvolgere maggiormente gli alunni.

Nel contesto extrascolastico ho identificato l'opportunità di portare gli allievi al supermercato situato vicino alla scuola con la possibilità di recarsi a piedi per svolgere un'esperienza di utilizzo della matematica nella realtà quotidiana durante la spesa. Infatti "i problemi reali, che nascono da esperienze reali dei discenti, al fine di mettere in relazione metodi e conoscenze appresi fuori dall'ambito scolastico con quelli appresi dentro la scuola e viceversa" (Bonotto, 2007, p. 8) possono contribuire alla "formazione di un diverso atteggiamento nei confronti della matematica [...], che può essere vista come uno strumento per interpretare e capire il mondo" (Bonotto, 2007, p. 11).

L'analisi ha anche evidenziato alcuni punti di criticità, come il fatto che alcuni alunni non sempre si relazionano in modo propositivo e corretto nel gruppo classe e che le ore di insegnamento della Tutor fossero 8 e pertanto non sempre sarebbe stato possibile avere un confronto. Un punto di forza del contesto è l'opportunità di svolgere *co-teaching* con un'altra tirocinante, questo ha previsto dei vincoli determinati dal fatto che la collega ha proposto il medesimo intervento didattico in classe 5^a e pertanto le attività hanno subito degli aggiustamenti in base alle peculiarità degli alunni.

2.2 CO-TEACHING: SFIDE E OPPORTUNITÀ NELLA COLLABORAZIONE TRA INSEGNANTI IN FORMAZIONE

2.2.1 La scelta di condividere l'esperienza con una collega

Tra gli obiettivi previsti per la quinta annualità di tirocinio del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria è riportato “progettare, condurre e valutare interventi didattici nelle classi/sezioni” con particolare attenzione al raccordo sistemico tra le dimensioni didattica, istituzionale e professionale. Pertanto per raggiungere appieno tale obiettivo era sorto in me il desiderio di collaborare in parallelo con un'altra docente del plesso/istituto o con un tirocinante. Ho dunque iniziato a ricercare tra i colleghi universitari qualcuno con cui condividere questa esperienza ed ho trovato in Egle Callegaro la compagna perfetta. Abbiamo infatti appreso di aver attivato il progetto formativo nello stesso Istituto Comprensivo, inoltre le nostre tutor mentori avevano già collaborato in passato in quanto entrambe docenti di matematica; pertanto abbiamo progettato il *Project Work*, scritto ogni microprogettazione, confrontato il nostro lavoro alla fine di ogni lezione e valutato in maniera condivisa i nostri alunni. Prima di svolgere questa esperienza, non avevo avuto altre occasioni di collaborare con la collega, pertanto inizialmente abbiamo condiviso le nostre visioni educative, le nostre aspettative dal percorso di tirocinio, successivamente abbiamo realizzato insieme gli strumenti di lavoro in modo tale da accrescere la consapevolezza delle proprie e altrui caratteristiche professionali, al fine di costruire una relazione autentica basata sul rispetto e fiducia reciproca. Questo ci ha consentito di integrare le competenze e le conoscenze nella progettazione delle attività didattiche, nella conduzione e nella valutazione.

2.2.2. Definizione e applicazione nella pratica

Il *co-teaching* si configura come un approccio innovativo in cui due insegnanti co-progettano (*co-planning*), co-insegnano (*co-instructing*) e co-valutano (*co-assessing*), si tratta dunque di una pratica condivisa di progettazione, insegnamento e valutazione tra insegnanti che lavorano insieme. Secondo la ricerca condotta da Ghedin (2016), il *co-teaching* può superare le limitazioni dell'insegnamento tradizionale, che spesso si basa su un'unica prospettiva e su un'unica figura di riferimento. L'approccio infatti consente di integrare le conoscenze di più insegnanti, creando un ambiente di apprendimento più dinamico e interattivo.

Co-progettazione

Walther-Thomas e Bryant (1996) hanno individuato nella progettazione collaborativa una componente essenziale del *co-teaching* perché consente agli insegnanti di costruire un linguaggio comune attraverso un lavoro di condivisione di significati e di stabilire obiettivi, strumenti, modalità, approcci di lavoro. Questo processo di collaborazione può includere la pianificazione delle attività, la scelta dei materiali didattici, la definizione degli obiettivi di apprendimento e la valutazione dei risultati. Durante la co-progettazione, insieme alla collega, dopo aver analizzato la situazione di partenza delle classi ed individuato i bisogni di apprendimento degli alunni, abbiamo individuato le competenze da sviluppare in riferimento alla medesima disciplina di riferimento, successivamente declinato i traguardi per lo sviluppo di competenza e gli obiettivi di apprendimento. Insieme abbiamo progettato nel dettaglio ogni lezione, prestando attenzione alle metodologie didattiche più efficaci da attuare, all'utilizzo delle tecnologie e alla creazione di materiali didattici fruibili a tutti gli alunni.

Co-insegnamento

La particolarità dell'intervento didattico attuato presenta caratteristiche simili al *parallel teaching*, una delle sei strategie di co-insegnamento declinate da Cook e Friend (1995), in cui i due insegnanti si dedicano alla stessa lezione contemporaneamente. Io ed Egle ci siamo rapportate con esigenze diverse degli alunni ed ognuna di noi ha offerto un'attenzione più personalizzata agli studenti, calibrando le attività in base ai loro bisogni.

Co-valutazione

La collaborazione tra docenti della scuola primaria in termini di valutazione si riferisce alla pratica di lavorare insieme per valutare l'apprendimento degli studenti, tale processo ha previsto la strutturazione della rubrica di valutazione delle competenze attese al termine dell'intervento didattico.

L'aver creato in fase di progettazione iniziale tale strumento ha permesso di individuare le dimensioni oggetto di valutazione in itinere.

2.2.3. Riflessioni e bilancio dell'esperienza di *co-teaching*

Per rendere possibile l'attuazione del *co-teaching* è stato necessario incontrarsi molte volte, sia di persona sia attraverso *zoom*, ma anche tramite un dialogo continuo mediante canali non istituzionali e l'utilizzo di spazi di archiviazione digitali condivisi (su *Google Drive*, *Canva*, *Kahoot*). Durante questa esperienza sono emerse difficoltà dovute al coordinamento tra le proposte, infatti abbiamo personalizzato le attività e pertanto non sempre abbiamo proseguito in parallelo. Attraverso la comunicazione aperta, la comprensione reciproca e la flessibilità nella pianificazione e nell'organizzazione è stato possibile superare le difficoltà e trarne vantaggio. Il confronto ci ha permesso di riflettere su strategie e metodologie didattiche più adeguate, abbiamo implementato le nostre idee, ci siamo supportate in ogni lezione dandoci un *feedback* costruttivo sulla pratica didattica riflettendo insieme sui punti di debolezza cercando di migliorarci di lezione in lezione. Il *co-teaching* ci ha offerto l'opportunità di condividere le nostre conoscenze e competenze ed ha permesso dunque un arricchimento professionale, la collaborazione tra me e la collega ha portato al rafforzamento tra le docenti del *team* classe ed in particolare delle tutor, favorendo una maggiore coesione tra gli alunni e tra le sezioni.

3. DIMENSIONE DIDATTICA: COME HO PROGETTATO, CONDOTTO E VALUTATO L'INTERVENTO DIDATTICO

La dimensione didattica è strettamente correlata alla valutazione del contesto educativo, che richiede l'osservazione attenta e vigile del docente per individuare i bisogni educativi, le esigenze didattiche, i punti di forza e di debolezza a partire dalle quali progettare percorsi educativi efficaci, nonché condurre attività didattiche in classe e monitorare costantemente i risultati dell'apprendimento. Ciò comporta l'organizzazione di occasioni di apprendimento stimolanti e funzionali, basate su conoscenze teoriche di qualità e frutto di una formazione continua ed inoltre una grande flessibilità nell'adattare gli interventi didattici alle situazioni specifiche che si presentano in classe.

3.1. PROGETTARE IL TIROCINIO: STRUMENTI EFFICACI PER UNA PIANIFICAZIONE MIRATA

Per progettare un intervento didattico efficace, io e la mia collega abbiamo adottato il modello di "Progettazione a ritroso" proposto da Wiggins e McTighe e lo abbiamo

adattato al "Format Macro Progettazione" (Allegato 2), contenente informazioni sulla conduzione e valutazione dell'intervento didattico. Attraverso la progettazione a ritroso, ho potuto definire i risultati attesi e creare un percorso didattico che conducesse gli studenti a raggiungerli. Secondo gli autori, infatti, la definizione degli obiettivi di apprendimento è alla base della progettazione dell'esperienza educativa finalizzata a garantire un apprendimento significativo e duraturo degli studenti. Dopo aver determinato la macroprogettazione dell'esperienza didattica, ho curato la realizzazione delle microprogettazioni di ogni lezione nelle quali ho analizzato le varie attività da proporre, considerando le tempistiche di svolgimento, il *setting* in cui svolgere la lezione, i contenuti da trattare, le metodologie e i sussidi da utilizzare. Ho deciso di progettare un intervento didattico volto a connettere la matematica scolastica con le esperienze extrascolastiche degli studenti, poiché spesso la matematica viene percepita come distante dalla realtà, rendendola difficile da comprendere. Questa idea è supportata anche dalle Indicazioni Nazionali, le quali affermano che le conoscenze matematiche possono contribuire alla formazione culturale delle persone e delle comunità "sviluppando le capacità di mettere in stretto rapporto il «pensare» e il «fare» e offrendo strumenti adatti a percepire, interpretare e collegare tra loro fenomeni naturali, concetti e artefatti costruiti dall'uomo, eventi quotidiani" (Indicazioni Nazionali, 2012). Infatti, la competenza matematica viene definita come "l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane", è pertanto possibile affermare l'importanza dell'apprendimento extrascolastico. A tal fine ho individuato come nucleo tematico del percorso di tirocinio la "matematizzazione del quotidiano" mirando al fatto che gli alunni comprendano l'importanza di sapersi destreggiare nei calcoli con i numeri decimali e pertanto ho deciso di analizzare "fatti matematici" relativi l'utilizzo del denaro e creare opportuni "artefatti culturali" (Bonotto, 2007). Infatti "l'esperienza accumulata dagli allievi sull'acquisto di merci agevola la gestione, a livello mentale, dei calcoli fra numeri decimali e permette la verifica immediata della correttezza dei risultati sullo scontrino" (Bonotto, 2007, p. 136). L'intervento è stato incentrato sulla potenziamento della capacità di problematizzazione degli studenti, incoraggiandoli a individuare problemi, a sollevare domande, mettere in discussione le conoscenze già elaborate, trovare appropriate piste d'indagine e a cercare soluzioni originali, non solo motivandoli attraverso contesti presi dalla vita di ogni giorno, ma attingendo a

contesti che fanno parte delle esperienze reali e che possono essere usati come punti di partenza per una matematizzazione progressiva (Gravemeijer, 1999) al fine di favorire *problem posing* e *problem solving*. Nelle ultime due lezioni mi sono focalizzata sulla statistica analizzando il gradimento espresso dagli studenti in ogni lezione. Grazie alla raccolta dei dati in situazioni significative, gli alunni hanno appreso come rappresentare graficamente i risultati ottenuti e formulare giudizi sulle informazioni raccolte, ciò ha consentito l'acquisizione di una maggiore comprensione della matematica attraverso l'uso di dati concreti e la loro elaborazione grafica.

3.1.1. L'utilizzo di artefatti: il volantino

Gli artefatti sono strumenti, sia concreti sia astratti, "costruiti dall'uomo, dalla storia, dalla cultura, che modificano l'attività umana e che mediano i rapporti che bambini e adulti hanno con il mondo" (Pontecorvo, 1997). La principale caratteristica degli artefatti utilizzati nelle attività didattiche è quella di promuovere l'insorgere di ragionamenti tipici delle esperienze extrascolastiche, creando una tensione tra la matematica scolastica e la realtà di ogni giorno, essi infatti fanno parte della realtà esperienziale del bambino e gli consentono di riferirsi a delle situazioni concrete così da sviluppare dei ragionamenti significativi e nello stesso tempo di monitorarli (Bonotto, 2007). Ho pertanto deciso di utilizzare come artefatto un volantino del supermercato per creare un ponte di collegamento efficace tra il contesto extrascolastico e quello scolastico, ne ho proposto la lettura e la decodifica del contenuto, ciò ha permesso di fare un confronto tra i dati numerici, trasformare le unità di misura in base ai prodotti venduti a peso e a pezzo, valutare i prodotti più convenienti arrotondando i numeri per dominare meglio i calcoli. L'uso del volantino ha stimolato la curiosità degli alunni, permettendo di esplorare aspetti non considerati in fase di progettazione e pertanto è stato un supporto continuo per la riflessione condotta. Durante la lezione, abbiamo focalizzato l'attenzione sull'acquisto della merce a pezzo o a peso, concentrandoci in particolare sulla pagina pubblicitaria relativa alle mele confezionate e a quelle vendute sfuse. Questa situazione ci ha permesso di affrontare insieme alcuni calcoli per determinare quale tra i due prodotti fosse più conveniente da acquistare. Se dovessi ripetere questa lezione a una futura classe, dedicherei più tempo e darei ancora più spazio per esplorare le loro curiosità e porre domande. Inoltre, offrirei la possibilità di rielaborare le informazioni acquisite durante la lezione, formulando una sintesi scritta a partire dalle loro ipotesi di risposta

e dalle risposte fornite durante l'insegnamento. In conclusione posso affermare di aver osservato che l'artefatto culturale ha consentito un "aggancio diretto, immediato, concreto con la realtà" e ha permesso agli allievi "di utilizzare le esperienze e le conoscenze extrascolastiche per fare ipotesi, supposizioni, inferenze direttamente verificabili nel documento, mantenendo il controllo dei propri ragionamenti" (Bonotto, 2007, p. 138).

3.1.2. Un ponte tra matematica e realtà: l'esperienza al supermercato

Il richiamo alla definizione europea di competenza come "capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e metodologiche, in situazione di lavoro o di studio" mi ha spinto a progettare l'esperienza al supermercato (Figura 1) nella quale gli alunni hanno avuto modo di mettere in pratica le loro conoscenze relative ai numeri decimali e di stimolare "risorse poco usate nella prassi scolastica italiana quali la stima numerica, l'arrotondamento e il calcolo mentale" (Bonotto, 2007, p. 136). Tale esperienza ha rappresentato un *authentic task* poiché promuove un *trasfer* collegando il mondo "reale" al curriculum scolastico,



Figura 1.
Attività al supermercato

un problema complesso e aperto, che gli studenti affrontano per apprendere ad usare nel reale di vita e di studio le conoscenze, le abilità e le capacità personali, e per dimostrare in tal modo la competenza acquisita (Glatthorn, 1999). Ho progettato l'uscita al supermercato in due giorni dividendo la classe in due gruppi eterogenei al fine di seguire l'attività con minor numero di alunni. La calendarizzazione è stata possibile grazie alla compresenza di una docente (oltre alla mia tutor), la quale è stata di supporto per gli alunni rimasti in classe. In base alle osservazioni effettuate nelle lezioni precedenti e in accordo con la Tutor, avevo determinato la composizione dei due gruppi di alunni per svolgere l'attività al supermercato separatamente. Tuttavia, a causa dell'assenza di due studenti, ho dovuto modificare la formazione dei gruppi e considerare i "sostituti" in base al rendimento precedente e al loro rapporto con i compagni presenti. Inoltre, abbiamo optato per la biblioteca come luogo di preparazione per l'uscita al supermercato, che si è rivelata più efficace per i compiti da affrontare grazie alla possibilità di stare in

pedi, vedere tutti i partecipanti e rimanere concentrati senza distrazioni rispetto all'atrio. Per ogni gruppo avevo previsto diverse attività:

- Gruppo in uscita al supermercato: agli alunni è stato chiesto di prendere il proprio materiale e di recarsi in biblioteca per considerare quali articoli sarebbero potuti servire per organizzare la festa e con i compagni è stata fatta una riflessione su cosa acquistare tenendo conto che ognuno aveva 10 euro a disposizione. Al punto vendita gli alunni individualmente hanno comprato ciò che avevano riportato nella lista della spesa personale, nel farlo dovevano tenere a mente le quantità e il costo degli articoli al fine di riuscire ad effettuare la spesa rimanendo entro il *budget*.
- Gruppo in classe: gli alunni in classe hanno analizzato un volantino e individuato gli articoli che avrebbero potuto essere utili per una festa, indicandone le relative quantità con l'obiettivo di calcolare l'importo totale dello scontrino ideato. Gli studenti hanno svolto questa attività individualmente, attivando le loro abilità di calcolo, di comprensione dei prodotti presenti nel volantino, dimostrando così capacità di analisi e di *decision making*, mettendo in campo le proprie abilità di valutazione per scegliere gli articoli giusti e calcolare in modo preciso l'importo dello scontrino. Le insegnanti che hanno supervisionato l'attività hanno notato l'interesse e la motivazione degli alunni.

Il compito autentico, fondato sull'impostazione costruttivista secondo cui il soggetto produce la conoscenza nell'agire riflessivo in situazioni di realtà, ha permesso agli alunni di operare in autonomia mobilitandosi per costruire il sapere. Infatti essi al supermercato hanno dovuto selezionare, scegliere, decidere con la responsabilità di rispondere delle proprie decisioni e delle conseguenze che ne derivano. In entrambe le giornate, gli acquisti mirati da parte mia hanno offerto l'aggancio per una riflessione sul rapporto costo/quantità e, quindi, sulla convenienza. Al termine di queste attività ho previsto di condurre una riflessione guidata su quanto esperito, analizzando criticità ed aspetti positivi. Ho chiesto agli alunni di esporre le strategie utilizzate ed è emerso che alcuni di loro hanno speso più della cifra assegnata, mentre altri hanno speso di meno. Mi ha fatto piacere notare un'attenzione inclusiva nei confronti di tutti i compagni e dei loro gusti (ed intolleranze alimentari), sono stati comprati articoli diversi e in quantità sufficiente per permettere ad ogni bambino di assaggiarli. In conclusione tutti si sono dimostrati favorevoli all'organizzare una festa

a prescindere dall'importo speso da ciascuno, decidendo che gli eventuali avanzi sarebbero stati portati a casa da chi avesse speso di più. Per guidare l'osservazione dell'uscita al supermercato, ho creato una *check-list* (Allegato 3) che mi ha permesso di registrare la presenza o l'assenza dei comportamenti codificati. Inizialmente, la mia collega ed io avevamo deciso di segnalare solo se un comportamento si fosse verificato, ma durante l'osservazione ho ritenuto opportuno aggiungere una legenda per distinguere anche i comportamenti manifestati solo occasionalmente. Inoltre ho apportato un'ulteriore modifica nella colonna "Rientrare nel budget stabilito", infatti ho deciso di annotare la cifra spesa da ogni alunno per poter valutare essi se avessero rispettato la consegna. Dall'osservazione e dalla *check-list* è emerso che il Gruppo A ha mantenuto un comportamento corretto, rispettando le regole stradali e la lista della spesa, partecipando in modo propositivo e responsabile, senza comportamenti competitivi e che alcuni alunni hanno chiesto aiuto nella riflessione sulle quantità da acquistare. Mentre è emerso che il Gruppo B ha rispettato il *budget* e mantenuto un comportamento corretto. Tuttavia, sono emerse fatiche nelle relazioni, nelle gestioni dei ritmi delle attività, nella condotta non sempre funzionale allo svolgimento e partecipazione efficace delle attività.

3.1.3. *Peer education e peer review* : l'*empowerment* della comunità scolastica attraverso il *problem posing e problem solving*

Al fine di permettere la maturazione della competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, la quale consiste nella capacità di "lavorare con gli altri in maniera costruttiva" (Indicazioni Nazionali, 2012), nel percorso di tirocinio ho previsto attività di *peer education e peer review*. Gli alunni hanno collaborato per giungere insieme alla realizzazione di un prodotto (problema) e sono stati coinvolti nella revisione del lavoro dei compagni fornendo un *feedback* costruttivo al fine di migliorare il prodotto finale. Queste metodologie favoriscono l'apprendimento cooperativo e il confronto tra pari, contribuendo ad aumentare l'efficacia dell'apprendimento e la motivazione degli studenti (Cacciamani, 2008). Ho progettato, con la collega Egle Callegaro, l'attività di *peer education e peer review* che ha previsto la collaborazione tra classe 4^a e 5^a nella formulazione di problemi in situazioni reali e la loro risoluzione. Nell'elaborazione di questa fase progettuale ho preso spunto dalle ricerche condotte dal Gruppo di ricerca e formazione per la valutazione e l'apprendimento, GRiFoVa (formato da Debora Aquario, Graziano

Cecchinato, Valentina Grion, Emilia Restiglian) il quale ha sperimentato percorsi di valutazione formativa con un approccio di revisione tra pari (*Peer review*) realizzato attraverso il *feedback* tra pari (*Peer feedback*). Il gruppo GRiFoVa ha evidenziato i vantaggi della valutazione tra pari, come il miglioramento della qualità dell'apprendimento, l'aumento della motivazione degli studenti e la riduzione dello stress e dell'ansia legati alla valutazione tradizionale in quanto promuove la partecipazione attiva degli studenti nel processo di apprendimento e di valutazione (Grion, 2019). Il modello di Peer review elaborato dal gruppo GRiFoVa prevedeva (Figura 2):

Fase I: uso di *exemplar* e definizione di criteri condivisi di un buon prodotto.

Fase II: elaborazione individuale di un prodotto

Fase III: valutazione anonima dei lavori dei propri pari e produzione di *feedback* rivolti ai pari

Fase IV: Revisione del proprio prodotto dopo aver elaborato i *feedback* sul lavoro dei pari, ma prima di riceverli dai pari.

Fasi	Attività
Fase I	Uso di <i>exemplar</i> e definizione e condivisione in classe dei criteri di un "buon" prodotto
Fase II	Elaborazione individuale di un prodotto
Fase III	Raggruppamento degli studenti (in coppie o piccoli gruppi) e valutazione (anonima) di alcuni lavori dei propri pari e produzione di <i>feedback</i> rivolti ai pari
Questionario n. 1 inteso a rilevare i processi messi in atto nella fase di produzione di <i>feedback</i> ai pari	
Fase IV	Revisione del proprio prodotto dopo aver elaborato i <i>feedback</i> sul lavoro dei pari ma prima di riceverli dai pari
Questionario n. 2 inteso a rilevare i processi messi in atto dopo la fase di revisione del proprio testo, ma prima di ricevere i suggerimenti dei compagni	
Fase V	Revisione del proprio lavoro dopo avere ricevuto i <i>feedback</i> elaborati dai pari
Questionario n. 3 inteso a rilevare i processi messi in atto dopo la ricezione del <i>feedback</i> dai compagni, e a mettere a confronto il processo di dare <i>feedback</i> e quello di riceverlo	

Figura 2. Il modello di peer review sperimentato nei contesti universitari e applicato nella scuola dal gruppo di ricerca GRiFoVa (Restiglian, E., & Grion, V. 2019 p.201)

Dalle ricerche condotte è emerso che, osservando il lavoro degli altri, spesso si giunge a valutazioni utili per perfezionare il proprio prodotto ed inoltre si evidenzia che il *feedback* fornito ai propri colleghi, combinato con la revisione del proprio lavoro, è più efficace rispetto a quello ricevuto dai pari. Quindi, si sottolinea l'importanza di questa fase del progetto, in cui ogni gruppo ha avuto la possibilità di analizzare il lavoro degli altri e migliorare il proprio prodotto sulla base delle considerazioni emerse. L'attività progettata ha previsto la presentazione degli elementi costituenti dei problemi matematici e l'utilizzo di *exemplar*, ovvero problemi matematici basati su situazioni reali ideati da me e dalla collega, i quali sono stati somministrati agli alunni nelle prime lezioni. Successivamente abbiamo previsto l'avvio della realizzazione del problema (*problem posing*) e la somministrazione di un questionario per permettere agli alunni di autovalutare il proprio prodotto. In seguito è stata svolta la valutazione dei lavori dei compagni dell'altra classe in base ai criteri

definiti dalla *check list* predisposta e la conseguente produzione di un *feedback*, a partire dal quale gli alunni avrebbero dovuto svolgere la revisione del proprio prodotto prima di aver ricevuto a loro volta il *feedback* ed un'ulteriore revisione dopo averlo ottenuto. Dalle ricerche emerge che quando si ricevono *feedback* elaborati dai propri pari, si ha l'opportunità di aprirsi ad un punto di vista diverso e di analizzare il proprio lavoro in modo più critico. Infatti, la revisione aiuta anche a sviluppare importanti abilità sociali come la collaborazione, il rispetto delle opinioni degli altri e la capacità di fornire e accettare *feedback* costruttivi. I *feedback* dei pari possono essere molto utili perché vengono da persone che condividono le stesse esperienze e che possono comprendere meglio i punti di forza e di debolezza.

3.1.4. *Problem posing*: un approccio collaborativo e costruttivo

Abbiamo progettato l'attività di *problem posing* proponendo agli alunni di analizzare e interpretare situazioni concrete e formulare problemi matematici a partire da artefatti culturali, come scontrini e volantini, e dall'esperienza vissuta al supermercato nelle lezioni precedenti. Ho valutato di dividere la classe in 4 gruppi basandomi sull'osservazione delle prestazioni durante le lezioni e gli esiti ottenuti ai problemi proposti. Secondo Brown e Walter (1988), il *problem posing* può sviluppare processi autonomi di pensiero, aiutando a scoprire fatti matematici nuovi e stimolando il pensiero creativo. Inoltre, questa attività prevede un approccio costruttivo, partecipativo e collaborativo, in cui gli studenti, basandosi sulle loro esperienze, costruiscono interpretazioni personali di situazioni concrete e le formulano come problemi matematici significativi. Questo processo richiede, oltre all'abilità di organizzare dati, spiegare, giustificare e rappresentare, anche l'attivazione di competenze sociali legate alla necessità di confrontarsi e collaborare con gli altri poiché si tratta di "attività intrinsecamente sociali" (Mousoulides, Sriraman & Christou, 2007). Queste esperienze di lavoro scolastico, infatti, richiedono momenti di confronto fra pari dove illustrare le proprie proposte mediante descrizioni, spiegazioni e rappresentazioni matematiche. Si tratta di occasioni per verbalizzare idee e pensieri, per rendere esplicite conoscenze di contenuto e di processo, in cui possono anche nascere conflitti, necessità di revisioni, di nuove congetture e risoluzioni.

L'attività di *problem posing* ha previsto un primo momento di spiegazione e di descrizione delle fasi di creazione del problema matematico utilizzando esperienze quotidiane come fonte di ispirazione. Al termine dell'ideazione dei problemi e revisione degli stessi avvenuta grazie ai *feedback* dei pari, ogni gruppo ha ricevuto un tablet per registrare le modifiche apportate e condividere il testo. I diversi gruppi hanno impiegato tempi diversi per la scrittura dei problemi su *Padlet* (Figura 3), quindi la decisione di risolverli successivamente ha permesso a ciascun gruppo di gestire autonomamente il proprio tempo e concentrarsi sulla scrittura senza pressioni esterne. A mio avviso, i problemi strutturati alla fine dell'attività di *peer review* risultano formulati in modo chiaro e questo li rende facilmente



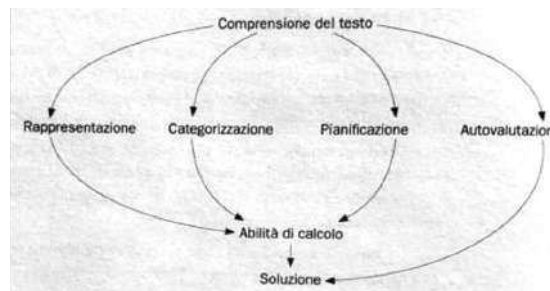
Figura 3:
Problemi inventati dagli alunni di classe 4^a

comprensibili, privi di errori grammaticali e arricchiti da diverse tipologie di dati. I problemi proposti sono interessanti e stimolano la capacità di osservazione e analisi della situazione presentata, richiedendo particolare attenzione ai dati forniti. In definitiva, ritengo che il lavoro svolto dai gruppi sia stato di alta qualità e che l'attività di *problem posing* rappresenti un valido esercizio per comprendere e applicare i concetti matematici.

3.1.5. *Problem solving*: risolvere problemi in 6 mosse

Dopo aver elaborato problemi matematici a partire da esperienze quotidiane, ho progettato di svolgere l'attività di *problem solving*, la quale permette di affrontare con fiducia e determinazione situazioni problematiche, rappresentandole in diversi modi, conducendo le esplorazioni opportune, dedicando il tempo necessario all'individuazione di ciò che è noto e di ciò che s'intende trovare, ipotizzando soluzioni e risultati, individuando possibili strategie risolutive (Indicazioni Nazionali, 2012). Il modello unitario delle abilità implicate nel *problem solving* matematico (Figura 4) pone la comprensione come sovraordinata ed evidenzia come tutte le altre componenti contribuiscano alla soluzione (Lucangeli, 2003). In primo luogo interviene la comprensione della situazione del problema attraverso l'identificazione e

l'integrazione delle informazioni verbali e aritmetiche. In questo aspetto sono coinvolte abilità generali di comprensione dei testi verbali e abilità specifiche di comprensione dello schema matematico (Lucangeli, 2015).



Secondo Simon (1980), perché un soggetto sappia risolvere un problema, prima deve

Figura 4. Modello delle componenti dell'abilità di soluzione dei problemi matematici (Lucangeli, Tressoldi, Cendron, 2003)

ricavarne una rappresentazione cognitiva delle informazioni, individuando quelle chiave, selezionandole e integrandole. La rappresentazione del testo permette la strutturazione delle relazioni logiche tra i dati e la domanda attraverso schematizzazione (Lucangeli, 2015). La categorizzazione è quella capacità che attraverso il riconoscimento delle somiglianze e delle differenze degli schemi risolutori, consente di individuare come simili i problemi che si risolvono nello stesso modo e quindi appartenenti alla stessa categoria (*Ibidem*). La pianificazione permette l'elaborazione del piano di azione strutturato nella corretta sequenza del flusso e tradotto in operazioni corrette (*Ibidem*). La fase di svolgimento è la fase in cui gli studenti applicano le conoscenze matematiche acquisite per risolvere le operazioni necessarie per trovare la soluzione del problema e verificano che la risposta ottenuta sia coerente con la domanda posta (*Ibidem*). Questa fase richiede un'accurata attenzione ai dettagli e un'adeguata capacità di calcolo, ma anche la capacità di interpretare i risultati e di comprendere il loro significato nel contesto del problema. L'abilità di monitoraggio e l'autovalutazione riguardano il controllo durante l'esecuzione del compito (*on task*) e il controllo generale del compito che viene svolto al termine del compito stesso (*off task*), questa valutazione prende in esame dunque sia il prodotto sia la percezione di competenza del soggetto. Per proporre l'attività di *problem solving* ho analizzato il metodo proposto dalla Prof.ssa Lucangeli, "Risolvere problemi in 6 mosse. Potenziamento del *problem solving* matematico per il secondo ciclo della scuola primaria" (De Candia, Cibinel, Lucangeli, 2009) ed i materiali da lei pubblicati. A seguito dello studio di questi spunti ho elaborato uno schema il quale mi ha permesso di identificare per ogni fase di risoluzione del problema gli obiettivi e le abilità da sviluppare (Allegato 4). Per facilitare l'avvio dell'attività di *problem solving*, ho guidato gli alunni attraverso la spiegazione della strategia risolutiva e la successiva risoluzione collettiva di un problema inventato dalla classe 5^a,

utilizzandolo come *exemplar* di utilizzo del metodo. Ho selezionato un problema proposto dagli alunni dell'altra classe in quanto richiedeva una maggiore attenzione durante la sua risoluzione, ciò mi ha permesso di offrire supporto agli studenti e di assicurare il loro successo nel compito. In seguito all'approccio collettivo, gli alunni a gruppi si sono impegnati nella soluzione dei problemi dei compagni utilizzando lo schema di risoluzione in 6 mosse e al termine hanno valutato autonomamente il proprio lavoro. Durante l'attività, gli studenti dovevano indicare con una spunta l'avvenuta esecuzione di ciascuna fase del metodo sull'apposita scheda fornita riportante le immagini che contraddistinguevano ciascun passaggio. Insieme alla collega abbiamo valutato di far eseguire i problemi su foglio protocollo, ciò è stato determinato dal fatto che tale foglio sarebbe stato poi scambiato con la classe 5^a, la quale avrebbe corretto il testo e lo avrebbe restituito alla classe 4^a che infine l'avrebbe incollato sul quaderno. Successivamente, ho notato che la spiegazione dettagliata della funzione della rubrica di valutazione e del suo utilizzo ha permesso agli alunni di comprendere appieno il processo di valutazione e di utilizzarlo con efficacia per valutare i propri compagni, il che ha contribuito a creare un ambiente di apprendimento positivo e collaborativo.

3.1.6. L'analisi statistica del gradimento delle lezioni

La statistica rappresenta il "metodo per lo studio scientifico dei fenomeni collettivi, ossia quei fenomeni che si possono conoscere solo eseguendo una massa di osservazioni individuali" (Gini, 1962) e pertanto l'apprendimento di tale materia permette agli alunni di comprendere il significato dei fenomeni attraverso l'analisi dei dati e l'elaborazione di informazioni numeriche, che possono fornire una visione più chiara e oggettiva delle situazioni in esame. La statistica è una materia presente nei curricoli scolastici a livello primario e viene considerata una competenza chiave da sviluppare negli alunni. Infatti, nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo (2012), viene indicato tra i traguardi che gli alunni siano in grado di ricercare dati, costruire rappresentazioni e interpretare informazioni attraverso tabelle e grafici. In particolare, al termine della classe 5^a della scuola primaria, gli studenti dovrebbero essere in grado di rappresentare relazioni e dati utilizzando i grafici per ricavare informazioni, formulare giudizi e prendere decisioni in situazioni significative. Le tutor hanno inserito nella progettazione annuale l'insegnamento della statistica al termine dell'anno scolastico, pertanto hanno accolto propositivamente l'idea di introdurre tale

argomento il quale sarebbe poi stato approfondito ulteriormente ampliando concetti di media e mediana. Durante l'intero percorso didattico ho raccolto i dati relativi al gradimento delle attività proposte; ciò è avvenuto al termine attraverso la compilazione di un giudizio descrittivo e quantitativo, con un duplice scopo: da un lato, mi ha permesso di monitorare costantemente il gradimento e di migliorare la proposta in base ai feedback degli alunni, dall'altro si è dimostrato un valido spunto per introdurre la statistica. Infatti, utilizzando dati concreti, frutto delle riflessioni in quanto legati alla propria esperienza, gli alunni erano motivati a scoprire gli esiti dell'indagine. Dopo l'introduzione della statistica e la conduzione di un'indagine guidata, gli studenti hanno collaborato a coppie per creare grafici e tabelle basati sui dati quantitativi e riassumere i risultati qualitativi. Successivamente, utilizzando un *tablet* li hanno registrati su un foglio di calcolo su *Google Drive* e confrontati con i risultati riportati nel quaderno. Infine, ho guidato un momento riassuntivo per riflettere sui risultati, trarre conclusioni e analizzare criticamente i dati raccolti. Riguardo il gradimento delle prime due lezioni, ho scelto di analizzare separatamente i giudizi espressi dagli alunni che avevano svolto l'uscita al supermercato da quelli rimasti in classe. Gli alunni che hanno fatto la spesa al supermercato hanno espresso un forte apprezzamento per l'attività, in particolare per l'opportunità di utilizzare denaro "vero" e di fare la spesa in modo autonomo. Gli alunni rimasti in classe hanno apprezzato l'attività di dover immaginare di acquistare articoli per una festa di classe ed hanno espresso di aver gradito di più il momento in cui hanno elaborato la lista della spesa e realizzato lo scontrino. Nelle lezioni che hanno previsto l'attività di gruppo la maggioranza ha espresso apprezzamento per l'attività proposta, in particolare è piaciuto il setting proposto, ascoltare la spiegazione, prendere appunti e inventare il problema. Tuttavia, alcuni hanno segnalato fatiche nel valutare e dare *feedback* ai problemi creati dalla classe 5^a e nel lavorare in gruppo a causa di difficoltà relazionali, anche se è emerso che la collaborazione tra i membri del gruppo è migliorata.

3.1.7. Un legame virtuale tra due classi

L'esperienza di tirocinio di *peer education* e *co-teaching* tra le classi 4^a e 5^a si è conclusa con un momento di saluto molto emozionante. Io ed Egle abbiamo deciso di realizzare un video conclusivo dell'esperienza (allego il *link* in sitografia per la visione), ma invece di farlo vedere singolarmente, abbiamo pianificato di guardarlo

insieme attraverso una videochiamata tramite la piattaforma *Meet* di *G-Suite for Education*. All'inizio della videochiamata gli alunni delle due classi si sono presentati, dicendo il proprio nome, il titolo del problema inventato e il problema che avevano risolto durante l'esperienza. A turno, hanno avuto la possibilità di rivivere i passaggi essenziali del percorso e di confrontarsi condividendo le emozioni e le opinioni su quanto svolto. Infine, si sono salutati (Figura 5), restituendo un clima di grande soddisfazione e gratitudine verso l'esperienza vissuta .



Figura 5. Momento di saluto durante la videochiamata con la classe 5^a

Nel pomeriggio stesso la classe 4^a ha realizzato la festa per la quale avevamo acquistato i prodotti: in questo modo, il compito autentico ha trovato piena realizzazione. Gli alunni, dopo aver effettuato le divisioni necessarie per spartire il cibo e verificato che esso fosse sufficiente, hanno iniziato a mangiare e a godersi il pomeriggio insieme cantando e ballando.

3.1.8. Strumenti digitali per la conduzione dell'intervento didattico: una panoramica sui sussidi utilizzati

Considerata la disponibilità di tecnologie e le nuove esigenze della didattica per creare un ambiente che faciliti l'apprendimento attivo e laboratoriale ho deciso di utilizzare strumenti digitali nella conduzione dell'intervento didattico. Le linee guida del "Piano Nazionale Scuola Digitale" sostengono "l'integrazione delle tecnologie digitali nel processo di apprendimento e insegnamento deve essere svolta in modo oculato e attento, alla luce degli obiettivi educativi che si vogliono raggiungere e delle necessità dei singoli studenti" (Piano Nazionale Scuola Digitale, 2015). Non si tratta di mettere al centro la tecnologia, ma di utilizzarla come strumento per creare un'interazione didattica con essa, come sottolineato dallo stesso piano: "la tecnologia è uno strumento, non un fine" (Piano Nazionale Scuola Digitale, 2015). Inoltre, il piano nazionale definisce la competenza digitale come la capacità di utilizzare le tecnologie con spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società (Piano Nazionale Scuola Digitale, 2015). Ciò include la capacità di comunicare e collaborare, l'alfabetizzazione informatica e digitale, l'alfabetizzazione

mediatica, la creazione di contenuti digitali, la sicurezza informatica e la capacità di risolvere problemi e di pensare criticamente. Di conseguenza, ho cercato di utilizzare una vasta gamma di strumenti, per fornire agli studenti un ambiente di apprendimento interattivo e coinvolgente che permettesse di apprendere in modo più attivo e dinamico, sviluppando al contempo abilità digitali che si rivelano sempre più importanti nella società odierna. Secondo il modello TPACK, un insegnante deve avere competenze in tre aree interconnesse: pedagogia, contenuti disciplinari e tecnologia. Non è sufficiente che sia solo competente nella tecnologia stessa, nella pedagogia o nel contenuto specifico della sua materia, ma è fondamentale che abbia conoscenze e abilità nell'intersezione di questi domini. Questo implica comprendere come utilizzare la tecnologia in modo efficace per supportare strategie pedagogiche appropriate nel contesto specifico dell'insegnamento della materia. A partire da questo modello, ho preso spunto per utilizzare nel corso dell'intervento didattico le tecnologie come ad esempio la LIM, il cui utilizzo deve essere accompagnato da una didattica innovativa, in grado di mettere al centro lo studente e le sue esigenze di apprendimento (Messina, De Rossi, 2015). In particolare ho utilizzato molteplici presentazioni *Power Point* strutturate in maniera sequenziale, ordinando le informazioni in modo logico, utilizzando immagini accattivanti e animazioni, le quali mi hanno permesso di supportare la spiegazione. Durante l'attività didattica, inoltre ho utilizzato la piattaforma di giochi educativi *Kahoot* per coinvolgere attivamente gli studenti e valutare la loro comprensione dei concetti. Proiettando il questionario alla lavagna e utilizzando *post-it* per le risposte, ho favorito il ripasso e ho osservato una buona partecipazione e comprensione da parte degli studenti. Nelle attività di gruppo, ho utilizzato la LIM con strumenti come *Bouncy Balls* e un *timer* digitale per favorire un ambiente di lavoro tranquillo al fine di promuovere la partecipazione e la concentrazione degli studenti. In particolare *Bouncy Balls* ha permesso di monitorare il volume delle voci degli alunni ed avvisarli qualora fosse troppo elevato, mentre il *timer* si è dimostrato un valido strumento per motivare gli studenti a lavorare in modo più concentrato e veloce mantenendo una suddivisione del tempo equilibrata. Per consentire agli alunni di verificare la correttezza dei grafici ottenuti dall'indagine statistica, ho fornito ad ogni coppia un tablet dal quale accedere ad un foglio di calcolo da me predisposto su *Google Drive* nel quale riportare i dati emersi dall'analisi quantitativa ed infine confrontarli con quanto svolto nel quaderno e

pertanto valutarne la correttezza. I *tablet* inoltre sono stati utilizzati per registrare un audio riassuntivo dell'analisi qualitativa svolta attraverso la piattaforma *Audacity*, successivamente utilizzato come traccia per il video mostrato alla classe. Per rendere tangibile l'interazione tra le due classi e favorire la collaborazione e la comunicazione tra i due gruppi di studenti, io ed Egle abbiamo deciso di utilizzare *Padlet*, piattaforma digitale che consente di creare uno spazio virtuale in cui condividere testi ed immagini in modo collaborativo. Sulla bacheca condivisa, gli alunni hanno potuto inserire il problema inventato e dare un *feedback* ed un saluto ai compagni, in modo da sentirsi parte di un progetto comune e motivati a partecipare attivamente. A conclusione dell'esperienza è stata utilizzata la piattaforma *Meet* per realizzare una videochiamata di confronto tra gli alunni.

3.2. CAMBIAMENTI E SFIDE NELLA CONDUZIONE

Durante il mio percorso di tirocinio, mi sono trovata spesso ad affrontare situazioni impreviste che hanno richiesto un costante adattamento della progettazione didattica. Tuttavia, ho imparato che la capacità di adattarsi alle variazioni e ai cambiamenti improvvisi è una qualità fondamentale per un insegnante. Nel corso delle lezioni, ho dovuto misurarmi con diverse sfide che mi hanno costretto a modificare e adeguare il piano di lavoro in tempo reale, in base alle difficoltà di apprendimento degli alunni, e all'atteggiamento di alcuni. Ad esempio, a causa della grafica che probabilmente non agevolava la lettura di un problema, ho deciso di fornire una rappresentazione alternativa e mi sono riproposta di prestare attenzione, in futuro, alla forma di ciò che presento agli alunni affinché risulti maggiormente fruibile. Insegnare con successo richiede una continua riflessione sull'esperienza e la capacità di tarare il proprio approccio per soddisfare le esigenze degli studenti. Sono convinta che l'adattamento costante sia essenziale per garantire l'efficacia dell'insegnamento e che ogni classe e ogni gruppo di alunni siano diversi e pertanto richiedano una personalizzazione, motivo per cui, nonostante io e la collega avessimo progettato insieme la macroprogettazione e le singole lezioni, ci siamo trovate ad apportare modifiche.

3.3. CUCIRE L'INCLUSIONE: LA DIDATTICA SARTORIALE COME STRUMENTO DI INTEGRAZIONE

La differenziazione della proposta didattica è un elemento chiave della didattica sartoriale, che richiede di adattare l'insegnamento alle esigenze e alle peculiarità di ogni singolo alunno; infatti prima di "cucire" un'attività didattica su misura, è essenziale conoscere gli studenti (Santipolo, 2018). L'approccio pedagogico dell'*Universal Design for Learning* riconosce i differenti stili di apprendimento e considera "necessario adottare diverse modalità di insegnamento per andare incontro alle diversità di tutti a partire dalla considerazione delle emozioni e dell'affetto che motivano gli studenti nel processo di apprendimento" (Ghedin, 2017, p.2). È importante sottolineare che "gli individui apprendono in maniera diversa uno dall'altro secondo le modalità e le strategie con cui ciascuno elabora le informazioni" (Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento del 20 luglio 2011) e pertanto, al fine di permettere a tutti l'acquisizione delle conoscenze in merito ai contenuti affrontati, ho presentato le stesse informazioni considerando più canali. Infatti "lo scopo dell'UDL è di creare curricula che siano sufficientemente flessibili per garantire la partecipazione di tutti attraverso l'adozione di tre principi fondamentali: fornire mezzi multipli di rappresentazione, mezzi multipli di azione ed espressione e offrire migliori e più numerosi mezzi di coinvolgimento" (Ghedin, 2017, p. 2). Per rendere possibile l'attuazione di questi principi è stato fondamentale cogliere le peculiarità degli alunni ed i diversi stili di apprendimento, ho deciso di intervallare i momenti di spiegazione ad altri di dialogo nei quali è stata data l'opportunità agli studenti di partecipare attivamente alla lezione. Ho fornito strumenti compensativi, come schemi che illustrano le diverse fasi della costruzione di un problema e del metodo risolutivo in 6 mosse, inoltre ho fornito agli alunni con BES un tempo supplementare per completare alcune attività e ho consentito l'uso di una calcolatrice durante la visita al supermercato. Per garantire la partecipazione e l'inclusione di tutti, ho adottato diverse strategie didattiche, tra cui il *peer tutoring* e lavori collaborativi. Nel formare i gruppi, ho considerato i bisogni formativi di ciascun alunno, mettendo insieme studenti più autonomi con quelli che presentavano maggiori difficoltà. In questo modo, ho cercato di creare un ambiente di apprendimento in cui gli alunni potessero

sostenersi a vicenda e imparare insieme, valorizzando le proprie differenze e competenze.

3.4. VALUTARE L'ESPERIENZA: STRUMENTI ED ESITI

La valutazione rappresenta un momento importante per monitorare l'efficacia dei processi formativi e apportare eventuali correttivi didattici e organizzativi nel caso in cui si rilevassero punti critici nel percorso intrapreso. Secondo Mario Castoldi (2016), la valutazione in termini di competenza richiede l'utilizzo di diverse prospettive di analisi per fornire un quadro completo dell'apprendimento dell'alunno. Alla base di tale riflessione vi è il principio metodologico della triangolazione, proposto da Pellerey (2010), che prevede l'osservazione della competenza da tre punti di vista: soggettivo, intersoggettivo ed oggettivo.

3.4.1 Dimensione soggettiva

La dimensione soggettiva dell'apprendimento si riferisce ai significati personali che gli alunni attribuiscono al proprio processo di apprendimento, infatti l'autovalutazione riguarda il modo in cui ognuno si valuta, emerge dunque la propria percezione in relazione a come è stato affrontato un compito e a cosa si è appreso (Pellerey, 2010). Per cogliere questa dimensione, ho creato un questionario di autovalutazione che gli studenti hanno compilato all'inizio e alla fine del percorso didattico, una *check-list* per l'autovalutazione della creazione (*problem posing*) e risoluzione del problema (*problem solving*), e un questionario per valutare il proprio contributo al lavoro di gruppo.

Durante il primo incontro di tirocinio ho somministrato agli alunni un **questionario di autopercezione**, basato sull'autovalutazione dei propri modi di agire e reagire in un contesto scolastico. Esso prevedeva 2 *item* in cui inserire una crocetta e 4 domande aperte relative l'aspetto cognitivo e l'aspetto affettivo-motivazionale. La maggioranza degli alunni (Allegato 5) si è autopercepita come in grado di collaborare, entusiasta e felice riguardo alla proposta didattica, ma una minoranza ha espresso paura e preoccupazione nel lavorare in gruppo. Molti alunni credevano di riuscire a svolgere con successo le attività proposte e vedevano l'opportunità di imparare e migliorare in

vari aspetti, ma alcuni hanno mostrato ansia nel lavorare in collaborazione con la classe 5^a o nel lavorare in gruppo con i compagni.

In collaborazione con Egle, abbiamo sviluppato una **check-list di autovalutazione del problema prodotto** la quale è stata consegnata a ciascun gruppo; si è chiesto ai partecipanti di indicare con una crocetta se determinati parametri fossero stati rispettati o meno. L'autovalutazione del proprio prodotto è fondamentale per lo sviluppo di una mentalità critica e questo processo permette di individuare eventuali errori e aree di miglioramento, nonché di sviluppare una maggiore consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza.

Inoltre gli alunni sono stati invitati a valutare individualmente il proprio lavoro nella **risoluzione del problema** utilizzando una scheda predisposta da Lucangeli (Figura 6). La domanda posta è stata "Prova a valutare da

Prova a valutare da solo il tuo lavoro: come giudichi i tuoi risultati?"

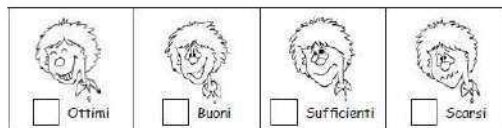


Figura 6: Strumento di autovalutazione (Lucangeli, 2015)

solo il tuo lavoro: come giudichi i tuoi risultati?" e sono state fornite quattro faccine per indicare la valutazione: ottimi, buoni, sufficienti, scarsi.

Il questionario di **autovalutazione finale**, invece, era composto da sette *item* in cui gli alunni dovevano inserire una crocetta e tre domande aperte riguardanti gli aspetti cognitivi, affettivi e motivazionali. Esso ha indagato lo stato d'animo degli alunni durante le lezioni e nel lavoro di gruppo, il gradimento complessivo delle attività, l'impegno, la comprensione degli argomenti trattati e la chiarezza del linguaggio utilizzato dal docente. Le domande aperte richiedevano di descrivere ciò che gli alunni sentivano di aver imparato dalle attività svolte, ciò che era sembrato facile o difficile, cosa avrebbero voluto fosse diverso e cosa avevano apprezzato maggiormente.

La maggioranza degli alunni ha riportato di essersi sentito felice durante le attività svolte, mentre il restante ha indicato di essere stato soddisfatto. Dall'analisi (Allegato 6), emerge che gli alunni sostengono di aver imparato ad accettare l'opinione altrui e a collaborare durante il lavoro di gruppo. Gli studenti inoltre hanno valutato che il lessico da me utilizzato è stato di facile comprensione, inoltre durante la conduzione della lezione ho prestato molta attenzione alla prossemica, alla gestualità, al timbro

di voce e alla scelta dei termini per assicurarmi di venir compresa da tutti. Tra le risposte aperte (Allegato 7), è importante sottolineare che gli alunni hanno indicato di aver imparato a lavorare in gruppo ed è stato evidenziato come sia stato più difficile creare un problema, mentre più facile risolvere i problemi inventati dai compagni della classe 5^a.

3.4.2. Dimensione intersoggettiva

La dimensione intersoggettiva si riferisce alle valutazioni che provengono dal contesto sociale ed in particolare dal gruppo dei pari, riguardanti la capacità del singolo di rispondere in modo adeguato a una richiesta (Pellerey, 2010). Per questo motivo, per effettuare un'eterovalutazione, ho preparato una griglia da far utilizzare agli alunni di 4^a per valutare il prodotto e la risoluzione del problema dei compagni di 5^a, ed un questionario per valutare la prestazione dei propri compagni durante il lavoro di gruppo. Per supportare la *Peer Review*, Egle ed io, abbiamo strutturato una **check-list** la quale riprende i medesimi quesiti di quella utilizzata nell'autovalutazione del prodotto e dunque indaga la presenza o assenza degli elementi del problema (Figura 7). Compito dei gruppi era quello di compilare tale strumento per fornire un *feedback* chiaro, specifico e soprattutto costruttivo, offrendo utili consigli su come migliorare il problema o suggerire alternative.

GRUPPO N. (Biancizza il problema si)	SI	NO	PERCHÉ
Il testo è corretto dal punto di vista grammaticale	X		
Il testo è chiaro e comprensibile	X		
Nel testo sono state utilizzate le "parole chiave"	X		
Sono presenti dati utili			
Sono presenti dati inutili		X	UNA DATA SVEVA 2014
Sono presenti dati mancanti		X	PERCHÉ NON SI MANCA
Sono presenti dati nascosti		X	PERCHÉ NON SI MANCA
Il testo e la domanda (o le domande) sono ben collegati	X		
La domanda (o le domande) è chiara e indica ciò che si deve trovare	X		
Il procedimento di risoluzione del problema è corretto	X		
Suggerimenti e miglioramenti:	<p>Molti domande, potrebbe mettere più chiare, sottolineare, es. quanto, mondo, e un'altra in alto.</p>		

Figura 7: Check-list di eterovalutazione del prodotto

La **rubrica di eterovalutazione di risoluzione dei problemi** (Figura 8), utilizzata per valutare l'operato degli alunni di classe 5^a nella risoluzione del problema formulato dagli alunni di classe 4^a, è suddivisa in dimensioni, criteri e livelli. Le dimensioni individuate sono state affiancate da simboli noti agli alunni in quanto presentati nella fase di spiegazione del *problem solving*: corretta comprensione del testo del





	CRITERI	●	●	●	●
	COMPNDERE IL TESTO DEL PROBLEMA E LE INFORMAZIONI PIU' IMPORTANTI				
	SCEGLIERE LA STRATEGIA DI RISOLUZIONE PIU' ADEGUATA (GIUSTA)				
	ESEGUIRE I CALCOLI NECESSARI PER RISOLVERE IL PROBLEMA IN MODO CORRETTO				
	AUTOVALUTARE SE IL LAVORO È STATO SVOLTO CORRETTAMENTE				

Figura 8: Rubrica di eterovalutazione di risoluzione dei problemi

problema (rappresentata dalla lampadina), organizzazione del processo risolutivo (scale), abilità nel calcolo scritto (numeri), autovalutazione (specchio). I livelli di valutazione sono rappresentati da bollini colorati, il verde indica un livello avanzato mentre il rosso indica un livello in via di prima acquisizione. Questa attività ha permesso agli studenti di sviluppare la capacità di analizzare criticamente il lavoro degli altri, di valutarlo in modo obiettivo e di fornire un *feedback* utile per migliorare.

3.4.3. Dimensione oggettiva

Infine, la dimensione oggettiva riguarda le evidenze che dimostrano la prestazione del soggetto in relazione alle proprie conoscenze e abilità che la manifestazione della competenza richiede (Pellerey, 2010). Tale valutazione è stata condotta attraverso la *check-list* di osservazione della prestazione al supermercato, la rubrica di risoluzione dei problemi matematici e la rubrica per la valutazione finale delle competenze.

Presentando la rubrica come strumento didattico si può affermare che esso rappresenta un dispositivo utile alle insegnanti poiché supporta il processo per “disgregare” compiti complessi in componenti più semplici e identificabili, permettendo inoltre di tenere traccia dei progressi e di riconoscere i livelli di padronanza delle diverse dimensioni della competenza (Grion, 2017). Io ed Egle abbiamo costruito la **rubrica** (Allegato 8) considerando la competenza da valutare e l’abbiamo destrutturata individuandone le dimensioni, ossia componenti costruttive che contraddistinguono il costrutto da valutare. Le dimensioni in oggetto hanno riguardato aspetti caratterizzanti della disciplina (come ad esempio *problem posing*, *problem solving*, procedure di calcolo, lettura ed analisi dei dati statistici) e altri trasversali (partecipazione, collaborazione). Per ciascuna dimensione poi abbiamo definito gli indicatori, che rappresentano le evidenze osservabili in classe attraverso le quali riconoscere la presenza o meno di una certa dimensione della competenza. La prima dimensione “*Problem posing*” si riferisce alla capacità degli alunni di formulare problemi in situazioni reali a partire da artefatti culturali. Per giungere a valutare tale aspetto mi sono servita della medesima *check-list* utilizzata dagli alunni, la quale mi ha permesso di analizzare la formulazione del testo, la presenza dei dati, la correttezza della domanda. La dimensione “*Problem solving*” si riferisce alla capacità di comprendere problemi matematici relativi ad ambiti di esperienza diversi e risolverli ricavando dati e mantenendo il controllo sul processo

risolutivo e sui risultati. “Procedure di calcolo”, invece, si riferisce alla capacità di calcolare in modo scritto e mentale risultati delle quattro operazioni con numeri naturali e decimali. Per giungere a valutare tali dimensioni, durante le prime tre lezioni del mio intervento didattico, ho proposto agli alunni tre problemi matematici, ognuno con uno specifico obiettivo. Il primo problema aveva lo scopo di individuare le preconoscenze degli alunni e formare gruppi eterogenei per l'uscita al supermercato. Il secondo, diversamente, mirava a capire se gli alunni che avevano partecipato all'uscita e quelli che erano rimasti in classe avessero sviluppato riflessioni diverse, oppure se entrambi avessero migliorato le proprie capacità risolutive in situazioni concrete. Infine, il terzo problema mi ha permesso di confrontare le preconoscenze iniziali degli alunni con il risultato ottenuto dopo l'uscita al supermercato e l'attività di riflessione svolta in classe. Per valutare l'abilità nel risolvere questi problemi, ho deciso di utilizzare la medesima **rubrica** (Allegato 9) in entrambe le occasioni. Grazie ad essa, ho valutato la corretta comprensione del testo del problema, l'organizzazione del processo risolutivo, l'abilità nel calcolo scritto e la precisione nella risposta, nonché la capacità di giustificare il proprio ragionamento. In questo modo ho monitorato l'apprendimento degli alunni nel corso dell'intervento didattico individuando eventuali criticità, al fine di intervenire tempestivamente e migliorare la loro capacità risolutiva di problemi in situazioni concrete.

Dall'analisi del primo problema ho compreso che la classe presentava diversi livelli di apprendimento. Da considerare con attenzione il gruppo di alunni, tra i quali 4 con BES, che si era collocato al livello via di prima acquisizione; l'analisi della risoluzione dei problemi e la riflessione circa il temperamento degli alunni mi hanno permesso di giungere a definire i due gruppi per le attività da proporre nelle lezioni successive. A seguito dello svolgimento del secondo problema, ho notato che complessivamente il gruppo che ha effettuato l'esperienza al supermercato ha ottenuto risultati migliori rispetto al problema precedente ed in generale, gli studenti che hanno ottenuto successo hanno dimostrato destrezza nella risoluzione dei problemi e hanno individuato facilmente la giusta strategia risolutiva.

Dal bilancio complessivo dell'ultimo problema è emerso che entrambi i gruppi hanno ottenuto prestazioni superiori rispetto alla volta precedente. In particolare, la maggior

parte degli alunni ha dimostrato una buona comprensione del testo e una migliore abilità nell'individuazione delle fasi del processo risolutivo, anche se alcuni hanno fatto lievi errori nei calcoli, ma hanno saputo giustificare e spiegare i loro ragionamenti in modo chiaro e coerente. La terza dimensione della rubrica, lettura e analisi di dati statistici, analizza la capacità dell'alunno di leggere, rappresentare e interpretare relazioni e dati emersi con diagramma di frequenza e istogrammi. Per valutare questa dimensione ho confrontato i grafici elaborati dagli studenti sui quaderni con quanto emerso da quelli riportati sul foglio di calcolo. Le ultime due dimensioni della rubrica, partecipazione e collaborazione, sono state oggetto di analisi durante l'intero percorso di tirocinio attraverso l'utilizzo di una *check-list* che ha permesso di cogliere la partecipazione alle attività apportando il proprio contributo e la collaborazione attiva e rispettosa con i pari.

Dalla rubrica di competenze, è possibile evidenziare che la maggior parte degli alunni ha dimostrato di aver raggiunto un livello avanzato nei diversi indicatori presi in considerazione. In particolare, molti hanno dimostrato di avere abilità avanzate sia nel *problem posing* che nel *problem solving*. Per quanto riguarda le procedure di calcolo, molti alunni hanno raggiunto un livello avanzato, tuttavia alcuni di loro hanno manifestato difficoltà nel lavorare con numeri decimali. Relativamente alla lettura e all'analisi dei dati statistici, la maggior parte dei bambini è collocata ad un livello avanzato. Anche la partecipazione e la collaborazione sono state valutate come abilità avanzate per la maggioranza della classe. In generale, la rubrica ha permesso di evidenziare con precisione i progressi nelle diverse dimensioni della competenza e di individuare i livelli di padronanza raggiunti dagli alunni.

3.4.4. Strumento: questionario per valutare la prestazione di gruppo

Uno strumento a mio avviso molto utile è stato il questionario per valutare la prestazione di gruppo (Figura 9), il quale includeva sia l'autovalutazione della prestazione individuale che l'eterovalutazione della prestazione dei componenti del proprio gruppo andando ad indagare i medesimi parametri (es. impegno, rispetto dell'opinione altrui, tono di voce adeguato, collaborazione).

Le domande specificavano se il partecipante si fosse impegnato adeguatamente, se avesse consultato e rispettato le opinioni degli altri membri del gruppo, se avesse

mantenuto un tono di voce appropriato e se avesse contribuito efficacemente al lavoro di squadra.

Questo processo è servito a identificare i punti di forza e di debolezza individuali e a fornire un *feedback* costruttivo per migliorare la collaborazione. Nella sezione di eterovalutazione è stato chiesto di valutare l'atteggiamento dei compagni rispetto ai medesimi parametri. Ciò ha permesso di identificare le aree di forza e di debolezza all'interno del gruppo, così da migliorare la collaborazione e la produttività complessiva. Il questionario è stato somministrato agli

AUTOVALUTAZIONE	LIVELLO DI GRADIMENTO		
Mi sono impegnato?	😊	😐	😞
Ho consultato e rispettato l'opinione di tutti	😊	😐	😞
Ho saputo mantenere un tono di voce adeguato	😊	😐	😞
Ho dato il mio contributo al lavoro di gruppo	😊	😐	😞
Sono riuscito ad aiutare i miei compagni	😊	😐	😞
VALUTO I MIEI COMPAGNI			
Tutti i miei compagni si sono impegnati?	😊	😐	😞
Sono stato consultato e hanno rispettato la mia opinione	😊	😐	😞
I miei compagni hanno saputo mantenere un tono di voce adeguato	😊	😐	😞
Nel gruppo siamo riusciti a collaborare	😊	😐	😞

Figura 9: Questionario per valutare la prestazione di gruppo

studenti in due momenti distinti: il primo all'inizio della lezione in cui è stata introdotta l'attività di gruppo (*problem posing*) e il secondo al termine dell'attività dopo aver svolto il *problem solving* e la *peer review*.

Nel trarre le conclusioni emerse dal confronto fra i due questionari complessivi dell'intera classe, intendo sottolineare come dall'autovalutazione finale (Allegato 10) emerga che l'impegno degli alunni è risultato maggiore, così come il rispetto per le opinioni altrui ed il tono di voce mantenuto. Dal confronto con i grafici dell'eterovalutazione (Allegato 11) si nota come sia implementato l'ascolto ed il rispetto per le opinioni altrui e la collaborazione tra i membri del gruppo. Dopo aver trascorso del tempo ad osservare i vari gruppi di lavoro, sono giunta alla conclusione che, in base alle attività proposte, in ognuno di essi è emerso un *leader*. Ho notato con soddisfazione che ogni membro ha potuto comunque contribuire con la propria personalità e le proprie competenze per migliorare i prodotti. Nonostante le dinamiche dei vari gruppi fossero diverse, mi ritengo soddisfatta di quanto svolto. Durante le lezioni che hanno previsto attività collaborative ho notato una buona affinità fra i membri, questa osservazione mi ha fatto comprendere l'importanza della cooperazione e della socializzazione, aspetti fondamentali per un apprendimento efficace. L'aver somministrato il questionario di valutazione della prestazione di gruppo all'inizio ed al termine del percorso mi ha permesso di acquisire una maggiore consapevolezza riguardo al funzionamento dei gruppi di lavoro e mi ha fatto comprendere il contributo dell'individuo all'interno del gruppo.

4. DIMENSIONE PROFESSIONALE

La dimensione professionale richiede che il docente sia consapevole e riflessivo, a tal fine la formazione continua e l'aggiornamento costante sono fondamentali per mantenere e migliorare le competenze, in diversi ambiti disciplinari, metodologici, valutativi, inclusivi, comunicativi.

4.1. Autovalutazione delle competenze professionali in formazione

Giunta al termine del percorso di tirocinio svolgo un'autoanalisi (Allegato 12) delle mie competenze professionali. Desidero specificare che la valutazione da me espressa è in riferimento a quanto esperito, tuttavia ritengo che ognuno di noi possa sempre aspirare a migliorare costantemente attraverso l'apprendimento continuo, in linea con la filosofia del *lifelong learning*. Pertanto, prevedo di migliorare costantemente in tutti gli ambiti nel mio percorso professionale.

DIMENSIONE DIDATTICA

Attraverso il tirocinio ho acquisito una comprensione del contesto, degli obiettivi educativi e delle esigenze degli alunni, ciò mi ha guidato nella scelta delle strategie didattiche adatte. Analizzando i risultati di apprendimento degli studenti, ho individuato le loro difficoltà e punti di forza per aiutarli a migliorare. Grazie alla mia formazione universitaria e all'autoformazione personale, ho sviluppato una solida conoscenza teorica della didattica disciplinare, che mi ha permesso di fornire spiegazioni appropriate al livello di apprendimento degli alunni. Ho progettato interventi personalizzati, considerando i loro tempi di attenzione, interessi e peculiarità individuali. Durante le lezioni, ho adottato una metodologia attenta e una comunicazione efficace, per coinvolgere tutti gli studenti nel processo di apprendimento. Ho creato strumenti di valutazione pertinenti e accurati, che mi hanno permesso di valutare le preconcoscenze degli alunni e il loro apprendimento in itinere.

DIMENSIONE ISTITUZIONALE

Grazie al lavoro di squadra e all'esperienza di *co-teaching*, ho acquisito una maggiore sensibilità nel leggere il contesto scolastico, estendendo la mia prospettiva dall'aula alla dimensione istituzionale. Ho imparato a considerare attentamente le dinamiche extra-scolastiche, esplorando le opportunità offerte dal territorio e tenendo

a mente la sicurezza degli studenti e il rispetto degli altri. Inoltre, il confronto costante con i colleghi mi ha permesso di affinare le mie capacità relazionali e di gestione, gestendo con successo situazioni complesse e adattando la mia progettazione didattica alle esigenze emergenti. Questo ha aumentato la mia capacità di comunicare in vari contesti, sia in ambito scolastico che universitario.

DIMENSIONE PROFESSIONALE

Durante il tirocinio, mi sono concentrata sulla documentazione didattica, che mi ha permesso di registrare e valutare il lavoro svolto e identificare possibili aree di miglioramento. Ho utilizzato diverse tecniche di monitoraggio, come registrazioni audio e raccolta dei *feedback* degli studenti sulla qualità delle lezioni. Ho continuamente riflettuto sul mio profilo professionale, cercando di migliorare i punti di forza, superare le debolezze e individuare opportunità di sviluppo.

Le presenti riflessioni costituiscono un'autovalutazione dell'operato svolto. Ritengo che l'azione didattica sia stata efficace, come emerge dai risultati concreti di apprendimento ottenuti dai bambini, un parametro riconducibile ad uno sguardo oggettivo sul mio agito. Inoltre, questa valutazione positiva è supportata anche dal punto di vista intersoggettivo, poiché i *feedback* ricevuti dalla tutor, gli scambi dialogici con le colleghe, le famiglie e i bambini hanno confermato la validità del mio lavoro.

4.2. Conclusione: una rosa in fiore

Il tirocinio previsto dal corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria offre l'opportunità di sviluppare competenze professionali essenziali per la propria crescita formativa e l'inserimento nel contesto scolastico. Nel ripercorrere a ritroso le annualità ho avuto modo di esaminare in modo critico ed autovalutare il mio operato rendendomi conto che le dimensioni presenti nel quadro delle competenze professionali in formazione sono state oggetto di analisi e di riflessione.

Descriverei il mio percorso di tirocinio come una rosa: i primi germogli corrispondono alle attività proposte. Come i petali si sviluppano gradualmente, anche le progettazioni di anno in anno hanno richiesto lo sviluppo delle mie competenze. Sono state approfondite tematiche che mi hanno permesso di ampliare le mie prospettive a

partire dall'osservazione e analisi del sistema scuola, all'attività laboratoriale di "microteaching", al focus sulla didattica inclusiva, sulla valutazione e l'analisi di caso.

Al fine di riuscire a coordinare il mio lavoro come docente e la mia esperienza di tirocinio indiretto, ho deciso di far parte del gruppo TOL (Tirocinio *On Line*) per poter lavorare in una piattaforma telematica. Durante l'esperienza del TOL, relativamente alla dimensione didattica, ho appreso come poter cogliere vincoli e risorse del contesto a partire dall'analisi delle 5 aree (Tonegato, 2017) supportata da opportuni strumenti d'osservazione e come poter progettare per competenze prestando attenzione alle scelte metodologiche, didattiche e agli strumenti di valutazione. Nonostante la bellezza della rosa della formazione, nel mio percorso ho trovato varie spine, interpretate come le difficoltà incontrate le quali, seppur fastidiose e dolorose, mi hanno spronata a superare gli ostacoli e ad affrontare le sfide. Grazie all'attenta comprensione del contesto didattico e alla solida conoscenza teorica degli argomenti, sono riuscita a progettare interventi personalizzati e mirati alle esigenze degli alunni, prendendo in considerazione i loro tempi di attenzione, i loro interessi e le peculiarità di ciascuno. Grazie all'utilizzo dell'approccio trifocale, ho effettuato valutazioni equilibrate e coerenti con gli obiettivi dell'intervento didattico. Ho inoltre sperimentato personalmente l'utilizzo delle tecnologie a supporto della didattica e, nonostante le difficoltà tecniche incontrate, ritengo che il ricorso di sussidi didattici abbia permesso di arricchire la mia pratica educativa. Infine, come una rosa ha bisogno di cura per crescere sana e forte, anche il percorso di tirocinio ha richiesto cura per garantire un'esperienza di apprendimento efficace, infatti è stato richiesto di partecipare attivamente apportando il proprio contributo e questo ha permesso di instaurare relazioni positive di negoziazione con i compagni. Il lavoro di gruppo mi ha consentito di riflettere sul mio operato e di implementare competenze trasversali quali la capacità di collaborare, utile nel *team* docenti, la capacità di comunicare in modo efficace, indispensabile nei rapporti con colleghi, di gestire divergenze e di raggiungere obiettivi comuni. La presenza delle tutor e delle proposte del tirocinio indiretto è stata fondamentale per la mia crescita professionale, poiché hanno agito come dei giardinieri attenti e appassionati, capaci di innaffiare e prendersi cura del mio sviluppo, proprio come si fa con una rosa. Attraverso il loro supporto costante e la loro guida, sono state in grado di nutrire le mie conoscenze e competenze, garantendone la piena fioritura, come accade ad una rosa che sboccia pienamente

grazie all'amore e all'attenzione del giardiniere. Coerentemente con le aspettative, ho notato un netto cambiamento in me stessa rispetto all'inizio del percorso. Mi percepisco ora come una persona maggiormente consapevole, formata e sicura nel mio operato rispetto al mio ruolo lavorativo.

Al fine di valutare le mie competenze professionali emergenti, ho fatto ricorso al quadro delle competenze professionali di un laureato in Scienze della Formazione Primaria delineato dal DM 249/2010.

Ho potuto constatare una chiara tendenza positiva nel mio percorso complessivo, grazie all'accumulo di esperienze significative e all'impegno costante profuso nella mia formazione. In conclusione ritengo che il tirocinio abbia rappresentato un'opportunità di crescita, consentendomi di sviluppare competenze fondamentali nel campo dell'insegnamento e della formazione.

Sono grata per le esperienze vissute e per il supporto ricevuto durante questo percorso, e sono fiduciosa di poter applicare le competenze acquisite per contribuire in modo positivo all'educazione e alla crescita dei futuri studenti.

BIBLIOGRAFIA

Libri

- Acquario, D., Grion, V., & Restiglian, E. (2020). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova: CLEUP.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L., Vivanet, G., (2017). *Le tecnologie didattiche*. Roma: Carocci.
- Bonotto, C. (2007). *Quotidianizzare la matematica*. Lecce: Pensa multimedia.
- Brown, S., & Walter, M. (1988). *L'arte del problem posing*. Torino: Società editrice internazionale.
- Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando*. Roma: Carocci Editore.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carrocci.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci Editore.
- Castoldi, M. (2018). *Compiti autentici: un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Novara: UTET Università.
- Castoldi, M. (2019). *Rubriche valutative: guidare l'espressione del giudizio*. Novara: UTET Università.
- Cisotto, L. (2007). Le buone pratiche della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova. In F. Moro & L. Cisotto (Eds.), *La formazione iniziale degli insegnanti in Europa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Conderman, G., Bresnahan, V., & Pedersen, T. (2008). *Purposeful co-teaching: Real cases and effective strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- D'Alonzo, L. (2011). *La gestione della classe. Modelli di ricerca e implicazioni per la pratica*. Brescia: La Scuola.
- Davidson, N., & Sternberg, R. J. (1980). *Problem Solving and Education: Issues in Teaching and Research*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Candia, C., Cibinel, N., & Lucangeli, D. (2009). *Risolvere problemi in 6 mosse: Potenziamento del problem solving matematico per il secondo ciclo della scuola primaria*. Trento: Erickson.
- De Rossi, M. (2019). *Teaching Methodologies for Educational Design. From classroom to community*. Milano: McGraw-Hill Education.

- Felisatti, E. (2013), *L'insegnante, un professionista in ricerca*. In Felisatti, E., & Azzucco, C., *Insegnanti in ricerca, competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa Multimedia
- Ghedin, E. (2014). *Sfide e opportunità per promuovere l'educazione inclusiva*. Trento: Erickson.
- Grion, V., Aquario, D., & Restiglian, E. (2017). *Valutare. Sviluppi teorici, percorsi e strumenti per la scuola e i contesti formativi*. Padova: CLEUP.
- Grion, V., & Restiglian, E. (Eds.). (2019). *La valutazione fra pari nella scuola: Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti*. Trento: Erickson.
- Lucangeli, D. (1998). *Insegnare a risolvere problemi*. Milano: Edizioni Junior.
- Lucangeli, D., & Poli, S., & Molin, A. (2003). *L'intelligenza numerica*. Trento: Erickson
- Lucangeli, D. (2003). *Risoluzione dei problemi e abilità di pensiero logico*. Milano: Edizioni Junior.
- Lucangeli, D. (2006). *Matematica e problemi*. Milano: Edizioni Junior.
- Lucangeli, D. (2010). *Il bambino e il problema matematico*. Milano: Edizioni Junior.
- Lucangeli, D. (2015). *Insegnare a risolvere problemi: la matematica nella scuola primaria*. Milano: Edizioni Junior.
- Margiotta, V. (Ed.). (anno). *L'insegnante di qualità: Valutazione e performance*. Roma: Armando.
- Medeghini, R., & Fornasa, W. (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educative e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Paquay, L. (1994). *Verso un referenziale di competenze professionali dell'insegnante*. Milano: Franco Angeli.
- Paquay, L., & Wagner, M. C. (2006). *Competenze professionali privilegiate negli stage e in videoformazione*. In Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., & Perrenoud, P. (Eds.), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*. Roma: Armando.
- Pellerey, M. (2010). *Le competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*. Napoli: Tecnodid.

Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.

Santipolo, M., & Mazzotta, P. (Eds.). (2018). *L'educazione linguistica oggi: Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*. Torino: UTET Università.

Selleri, P. (2004). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci Editore

Semeraro, R. (2007). *La progettazione didattica*. Padova: Domeneghini.

Wiggins, G. & Mctighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: Las.

Wiggins, G. & Mctighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: Las.

Articoli

Bacharach, N. L., Washut Heck, T. & Dahlberg, K. R. (2008). What makes co-teaching work? Identifying the essential elements. *College Teaching Methods & Styles Journal*, 3, pp. 43-48.

Bonotto, C. (2017). Sui processi di modellizzazione e di problem posing nell'insegnamento/apprendimento della Matematica. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*. Vol. 9, n. 14/2017, pp. 28-45.

Conderman, G., & Hedin, L., (2012). Purposeful Assessment Practices for Co-Teaching, *Teaching Exceptional children*, 44 (4), 18-27.

Cook, L., & Friend, M. (1995). Co- Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.

Di Blas, N., Fabbri, M. & Ferrari, L. (2018). Il modello TPACK nella formazione delle competenze digitali dei docenti. Normative ministeriali e implicazioni pedagogiche. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(1), 24-38.

Ghedin, E., & Caserotti, C. (2012, August 29 -30). Does Co-Teaching Work? Views on Co-teaching practice in inclusive Classrooms (pp. 53-54). In *Proceedings of the Biennial Meeting EARLI SIG 15 Special Educational Needs*. Utrecht University, The Netherlands.

Ghedin, E., Aquario, D., & Di Masi, D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 11, 157–175.

Ghedin, E., & Aquario, D. (2016). Collaborare per includere: il co-teaching tra ideale e reale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 165–182.

Ghedin, E., Mazzocut, S. (2017). Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, 18, 145-162.

Grion, V., & Restiglian, E. (2021). La valutazione fra pari nella scuola. Ragioni pedagogico-didattiche e potenzialità formative, *Dida*, 1, 8, 70-75.

Grion, V., Serbati, A., Tino, C., & Nicol, D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università. Un modello per implementare pratiche di peer review. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, X(19), 209-229.

Milani L. (2000), Le competenze specifiche del mestiere di docente, in *Scuola italiana moderna*, N°19/2000, pp.4-6.

Restiglian, E., & Grion, V. (2019). Valutazione e feedback fra pari nella scuola: uno studio di caso nell'ambito del progetto GRiFoVA. *Giornale italiano della Ricerca Educativa*, XII, [Special issue], 195-221.

Inediti

Ottaviani M., *Insegnare ed apprendere statistica a scuola: il problema dell'aggiornamento degli insegnanti*. Paper presented at Congresso Mathesis di Caserta.

Tonegato, P. (2017). *Il sistema scuola: cinque aree per leggere l'istituto scolastico*. Unpublished manuscript.

Fonti normative

D. P. R. 8 marzo 1999, n.275, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n.59.

Unione Europea (2006) Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.

DM 249/2010, Obiettivi Formativi Qualificanti del Corso di Laurea

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012) Profilo dei Docenti Inclusivi, Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.

DM 254/2012 – Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione

D.M. 27 dicembre 2012, Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Retrieved May 30, 2023 from <http://www.marche.istruzione.it/dsa/allegati/dir271212.pdf>

L.107/2015 Piano Nazionale Scuola Digitale

D.L. 13 aprile 2017, n. 66. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n.112 del 16 maggio 2017. Retrieved May 30, 2023 from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>

MIUR (2018) Indicazioni nazionali e Nuovi scenari, comitato scientifico nazionale per le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (a cura di), MIUR, 2018. Retrieved May 30, 2023 <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>

L. 22 maggio 2018, Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Ordinanza ministeriale n°172, 4 dicembre 2020 "Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria".

D. L. 24 dicembre 2021, n.221, Proroga dello stato di emergenza nazionale e ulteriori misure per il contenimento della diffusione dell'epidemia da COVID-19

Documenti scolastici

IC L. Belludi Piazzola sul Brenta. Piano Triennale Offerta Formativa (triennio 2019 - 2022). Retrieved May 30, 2023 from <https://icbelludi.edu.it/wp-content/uploads/sites/471/PDIC82800D-201922-202021-20201223.pdf>

IC L. Belludi Piazzola sul Brenta. Piano Triennale Offerta Formativa (triennio 2022 - 2025). Retrieved May 30, 2023 from <https://icbelludi.edu.it/wp-content/uploads/sites/471/PDIC82800D-202225-202122-20211220.pdf>

IC L. Belludi Piazzola sul Brenta. Rapporto di Autovalutazione. Triennio di riferimento 2019-2022. Retrieved May 30, 2023 from https://icbelludi.edu.it/wp-content/uploads/sites/471/RAV_201819_PDIC82800D_20190801132616.pdf

IC L. Belludi Piazzola sul Brenta. Piano Offerta Formativa. Anno scolastico 2021/22. Retrieved May 30, 2023 from <https://icbelludi.edu.it/wp-content/uploads/sites/471/PDIC82800D-201922-202021-20210122-1.pdf>

IC L. Belludi Piazzola sul Brenta. Piano di Miglioramento. Retrieved May 30, 2023 from https://icbelludi.edu.it/wp-content/uploads/sites/471/PDM_2019_2020.pdf

IC L. Belludi Piazzola sul Brenta. Presentazione Scuola primaria «L. Bottazzo». Retrieved May 30, 2023 from https://icbelludi.edu.it/le_scuole/l-bottazzo/

IC L. Belludi Piazzola sul Brenta. Curricolo verticale d'istituto. Retrieved May 30, 2023 from <https://icbelludi.edu.it/wp-content/uploads/sites/471/CURRICOLO-VERTICALE-DI-ISTITUTO.pdf>

Sitografia

Link: Esperienza di tirocinio Retrieved May 30, 2023 from <https://www.youtube.com/watch?v=1EPpi2jBrbc>

Allegati

Allegato 1

Analisi SWOT per il Project Work del Tirocinio del 5° anno	Elementi di vantaggio	Elementi di svantaggio
<p>Elementi interni in riferimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - allo studente; - Ai soggetti coinvolti nella realizzazione del project work; - Al contesto di realizzazione del project work; - Al project work; 	<p>Punti di forza:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sono molto motivata ed interessata a proporre un'esperienza che permetta la matematizzazione della realtà. - Il metodo d'insegnamento della Tutor ha infondato negli alunni un atteggiamento positivo nei confronti della matematica. - La Tutor è entusiasta di seguirmi in questo percorso. - Gli alunni sanno svolgere rapidamente calcoli e ragionamenti logici corretti. - Nell'orario di matematica sono presenti insegnanti in compresenza. - Si è instaurato un rapporto costruttivo di stima e collaborazione con la collega tirocinante. - La collaborazione con un'altra tirocinante permette di riflettere ed analizzare più dati. - L'aula della classe 4^a dispone di LIM e PC. - L'orario delle lezioni è articolato al fine di favorire le esigenze di apprendimento degli alunni. - Nel plesso c'è uno spazio comune dove sono custoditi la maggior parte dei sussidi (PC e tablet). - Il co-teaching rappresenta un'occasione di arricchimento e confronto 	<p>Punti di criticità</p> <ul style="list-style-type: none"> - Riconosco alcuni limiti personali per quanto riguarda la padronanza della materia. - Alcuni alunni non sempre si relazionano in modo propositivo e corretto nel gruppo classe. - La Tutor, vicedirigente dell'IC, svolge solo 8 ore di insegnamento pertanto non ha molto tempo da dedicarmi e fatica a trovare tempo per il confronto. - Talvolta la connessione internet è scarsa. - L'attività di co-teaching richiede costante aggiornamento e collaborazione. - Sarà necessario calendarizzare con cura le attività che richiedono l'interazione fra le classi.
<p>Elementi esterni In riferimento a soggetti e contesti esterni</p>	<p>Opportunità</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il supermercato di paese dista pochi metri dalla scuola pertanto è possibile recarvisi a piedi, non è una strada trafficata. - I genitori sono a conoscenza della mia presenza e del mio ruolo in quanto è stato comunicato dalla tutor durante l'assemblea di classe. 	<p>Rischi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il supermercato nel quale si svolgerà il compito autentico ha orari di apertura limitati (dal lunedì al sabato 8.30 - 12.30), non è molto spazioso. - L'attività al supermercato richiede che ogni famiglia dia il denaro al proprio figlio, potrebbero insorgere perplessità. - Io e la collega non seguiamo classi parallele, pertanto dovremo essere in grado di mediare la proposta didattica e di calarla in base ai bisogni degli alunni.

Allegato 2

MATEMATIZZAZIONE DELLA REALTÁ: PROBLEMI TRA GLI SCAFFALI

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI

Competenza chiave

Competenza matematica

“La competenza matematica è la capacità di sviluppare e applicare il pensiero e la comprensione matematica per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. Partendo da una solida padronanza della competenza aritmetico- matematica, l'accento è posto sugli aspetti del processo e dell'attività oltre che sulla conoscenza. La competenza matematica comporta, a differenti livelli, la capacità di usare modelli matematici di pensiero e di presentazione (formule, modelli, costrutti, grafici, diagrammi) e la disponibilità a farlo.”

Competenza digitale

“La competenza digitale presuppone l’interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Essa comprende l’alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l’alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l’essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cibersicurezza), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico.”

Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare

“La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera.”

Raccomandazioni del Consiglio dell’Unione europea del 23 maggio 2018

Disciplina/e o campo/i d’esperienza di riferimento

Matematica

“Le conoscenze matematiche contribuiscono alla formazione culturale delle persone e delle comunità, sviluppando le capacità di mettere in stretto rapporto il «pensare» e il «fare» e offrendo strumenti adatti a percepire, interpretare e collegare tra loro fenomeni naturali, concetti e artefatti costruiti dall’uomo, eventi quotidiani.”

“Caratteristica della pratica matematica è la risoluzione di problemi, che devono essere intesi come questioni autentiche e significative, legate alla vita quotidiana, e non solo esercizi a carattere ripetitivo o quesiti ai quali si risponde semplicemente ricordando una definizione o una regola.”

D.M.254/2012 Indicazioni Nazionali; la Scuola del Primo ciclo; Matematica;

Traguardo/i per lo sviluppo della competenza

“L’alunno si muove con sicurezza nel calcolo scritto e mentale con i numeri naturali (...).

(L’alunno)...ricerca dati per ricavare informazioni e costruisce rappresentazioni (tabelle e grafici).

Riesce a risolvere facili problemi in tutti gli ambiti di contenuto, mantenendo il controllo sia sul processo risolutivo, sia sui risultati. Descrive il procedimento seguito e riconosce strategie di soluzione diverse dalla propria. Costruisce ragionamenti formulando ipotesi, sostenendo le proprie idee e confrontandosi con il punto di vista di altri.”

D.M.254/2012 Indicazioni Nazionali; la Scuola del Primo ciclo; Matematica;

Obiettivi di apprendimento

Numeri

- Leggere, scrivere, confrontare ed eseguire le quattro operazioni con i numeri decimali.
- Stimare il risultato di una operazione.

Relazioni, dati e previsioni

- Rappresentare relazioni e dati e, in situazioni significative, utilizzare le rappresentazioni per ricavare informazioni, formulare giudizi e prendere decisioni.
- Utilizzare le principali unità di misura di peso per effettuare misure e stime.
- Passare da un’unità di misura a un’altra, limitatamente alle unità di uso più comune, anche nel contesto del sistema monetario.

D.M.254/2012 Indicazioni Nazionali; la Scuola del Primo ciclo; Matematica;

Bisogni formativi degli allievi

Dall'analisi del contesto e della situazione di partenza sono emersi i seguenti bisogni formativi degli allievi:

- Bisogno di decodificare un problema, individuare i dati (utili, inutili, sovrabbondanti, mancanti)
- Bisogno di descrivere il procedimento seguito per risolvere un problema
- Bisogno di trovare differenti strategie di risoluzione di un problema
- Bisogno di leggere e interpretare i dati di un'indagine statistica

Situazione di partenza

Gli alunni della classe IV° stanno potenziando il calcolo scritto e mentale con i numeri naturali e il riconoscimento del valore posizionale dei numeri. In questi primi mesi la classe si sta avvicinando alla distinzione tra frazioni decimali/numeri decimali e al calcolo con i numeri decimali. Nel corso dell'anno scolastico gli alunni implementeranno la conoscenza delle proprietà delle quattro operazioni e del sistema metrico decimale riguardo a lunghezze e pesi (argomenti già affrontati negli a.s. precedenti). Grazie alla routine di calcolo gli alunni hanno sviluppato buone capacità logiche, inoltre frequentemente risolvono problemi a parole forniti dalla docente utilizzando strategie risolutive condivise.

La classe non ha affrontato lo studio della statistica, sarà oggetto di approfondimento al termine del secondo quadrimestre.

Conoscenze e abilità

Conoscenze:

- Le fasi risolutive di un problema
- Tecniche risolutive di un problema
- Elementi essenziali di statistica

Abilità:

- Individuare il significato e usare correttamente virgola e il valore posizionale delle cifre
- Usare strategie per il calcolo orale (anche con l'utilizzo di proprietà)
- Stimare il risultato di un'operazione
- Passare da un'unità di misura a un'altra anche nel contesto del sistema monetario
- Individuare in contesti d'esperienza o di lavoro una situazione problematica di tipo matematico o non;
- Individuare e distinguere la richiesta e le informazioni
- Individuare possibili soluzioni a problemi d'esperienza, logici o matematici
- Rappresentare relazioni e dati, e in situazioni significative, utilizzare le rappresentazioni per ricavare informazioni, formulare giudizi e prendere decisioni
- Sviluppare l'abilità valutativa

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
Problem posing	Formulare problemi in situazioni reali.	Formula problemi in situazioni reali a partire da artefatti culturali.	L'alunno formula in modo indipendente, creativo ed originale problemi in situazioni reali a partire da artefatti culturali (es. volantino/scontrino) con piena autonomia.	L'alunno formula in modo autonomo e consapevole problemi in situazioni reali a partire da artefatti culturali (es. volantino/scontrino).	L'alunno formula in modo autonomo e riproduttivo problemi in situazioni reali a partire da artefatti culturali (es. volantino/scontrino).	L'alunno, con l'aiuto dell'insegnante, formula in modo riproduttivo problemi in situazioni reali a partire da artefatti culturali (es. volantino/scontrino).
Problem solving	Comprendere e risolvere problemi matematici.	Comprende i problemi matematici relativi ad ambiti di esperienza ed è in grado di risolverli. Ricava i dati. Utilizza strategie di risoluzione.	L'alunno comprende e risolve problemi matematici relativi ad ambiti di esperienza ricavando autonomamente i dati e mantenendo il controllo sia sul processo risolutivo sia sui risultati. Descrive il procedimento seguito e riconosce strategie di soluzione diverse dalla propria costruendo ragionamenti e formulando ipotesi.	L'alunno comprende e risolvere problemi matematici relativi ad ambiti di esperienza ricavando i dati e utilizzando strategie di risoluzione note. Focalizza l'attenzione sul risultato.	L'alunno comprende e risolvere semplici problemi matematici relativi ad ambiti di esperienza, avendo tutti i dati noti ed espliciti e utilizzando strategie note e rappresentazioni grafiche per facilitare la risoluzione.	L'alunno se guidato riesce a comprendere e risolvere semplici problemi matematici relativi ad ambiti di esperienza; utilizza le strategie di risoluzione fornite e identifica i dati necessari alla risoluzione del problema.
Procedure di calcolo	Esegue calcoli scritti e mentali con numeri naturali e decimali in calcoli scritti e mentali.	Calcola in modo scritto e/o orale risultati di addizioni, sottrazioni, moltiplicazioni e divisioni con numeri naturali e decimali.	L'alunno padroneggia con sicurezza e autonomia il calcolo scritto e mentale con i numeri naturali e decimali utilizzando strategie personali di calcolo mentale.	L'alunno esegue in autonomia il calcolo scritto e mentale con i numeri naturali e decimali utilizzando strategie note di calcolo mentale.	L'alunno esegue in modo riproduttivo il calcolo scritto e mentale con i numeri naturali e decimali. Nel calcolo scritto sa utilizzare strategie note, mentre nel calcolo mentale utilizza supporti (es. tavola pitagorica, calcoli con le dita, rappresentazioni).	L'alunno se guidato esegue in modo riproduttivo il calcolo scritto con numeri naturali e decimali. Il calcolo mentale viene verbalizzato con il supporto dell'insegnante.
Letture e analisi dei dati statistici	Leggere, rappresentare e interpretare relazioni e dati emersi da situazioni significative con diagrammi schemi e tabelle.	Legge i dati ricavati dall'esperienza, li rappresenta in diagrammi, schemi e tabelle e li interpreta.	L'alunno padroneggia con autonomia e sicurezza la lettura, la rappresentazione ed interpretazione dei dati, relazioni, schemi e tabelle.	L'alunno legge e rappresenta i dati in modo autonomo. Interpreta dati, relazioni, schemi e tabelle.	L'alunno necessita della conferma dell'insegnante nella lettura e rappresentazione di dati poiché interpreta in modo essenziale dati, relazioni, schemi e tabelle.	L'alunno necessita dell'intervento dell'insegnante nella lettura, rappresentazione ed interpretazione di dati, relazioni, schemi e tabelle.
Partecipazione	Partecipare attivamente all'attività della classe dando il proprio contributo.	Partecipa attivamente alle attività della classe dando il proprio contributo.	L'alunno partecipa collaborando attivamente e in maniera pienamente consapevole e propositiva, offrendo efficacemente il proprio contributo al lavoro comune.	L'alunno partecipa in modo assiduo, consapevole e propositivo, offrendo in maniera soddisfacente il proprio contributo al lavoro comune.	L'alunno partecipa in modo responsabile e sostanzialmente propositivo, offrendo il proprio contributo al lavoro comune.	L'alunno partecipa con poco coinvolgimento e in maniera sollecitata/indotta, offrendo un contributo minimo/ parziale al lavoro comune, comunque adeguato alle proprie esigenze.
Collaborazione	Collaborare in modo attivo e rispettoso tra pari.	Collabora nelle attività di gruppo in modo attivo ed idoneo.	L'alunno nell'attività di gruppo è in grado di collaborare e di assumersi responsabilità.	L'alunno nell'attività di gruppo, è disponibile alla collaborazione e all'assunzione di responsabilità, dietro sollecitazione.	L'alunno nell'attività di gruppo fornisce apporti occasionali e non sempre ha chiaro il proprio ruolo o l'obiettivo comune.	L'alunno nell'attività di gruppo assume un ruolo poco collaborativo.

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

Compito/i autentico/i

Nell'intervento didattico sono stati previsti due compiti autentici:

- L'esperienza al supermercato: gli alunni avranno a disposizione un budget di 10 euro ed il compito di usarli per acquistare quanti più prodotti possibili tra quelli indicati. Dovranno dunque effettuare un calcolo mentale ed una stima dell'importo. L'esperienza avverrà nel supermercato di paese in accordo con le famiglie e il personale del punto vendita. Saranno coinvolte competenze matematiche, personali e sociali (rispetto delle regole). Verrà osservata la prestazione dei bambini e documentata tramite audio, registrazioni e check list.
- L'indagine statistica: gli alunni, divisi in gruppi, avranno il compito di elaborare una semplice indagine statistica relativa all'indice di gradimento delle attività proposte. La raccolta dei dati avverrà in ogni lezione mediante l'utilizzo di post-it di colorati nei quali sarà chiesto di esprimere il proprio gradimento dell'attività proposta sia a livello quantitativo, tramite l'utilizzo di stelline (da 1 a 5), sia a livello qualitativo esprimendo un giudizio descrittivo. Gli alunni elaboreranno grafici e tabelle

basandosi sui dati quantitativi, mentre verrà elaborata una sintesi di quanto emerso dai dati qualitativi. Al termine verrà realizzato un breve video sintesi che verrà condiviso con l'altra classe.

Modalità di rilevazione degli apprendimenti

Gli apprendimenti verranno rilevati in ottica trifocale, verrà dunque preso in considerazione:

- **polo soggettivo:** agli alunni verrà proposto un questionario di autopercezione da svolgere prima e dopo l'intervento. Inoltre gli alunni valuteranno la loro esperienza al supermercato utilizzando una check- list ed infine valuteranno, in gruppo, il problema prodotto utilizzando i criteri condivisi.
- **polo intersoggettivo:** gli alunni valuteranno la correttezza dei problemi elaborati dai compagni dell'altra classe utilizzando una griglia di criteri condivisi e forniranno un feedback chiaro e formativo (tramite l'utilizzo di Padlet), il quale fornirà indicazioni per migliorare i prodotti.
- **polo oggettivo:** la valutazione oggettiva terrà conto della prestazione al supermercato tramite una check- list , dei problemi prodotti (problem posing), del processo risolutivo (problem solving), e della correttezza della rappresentazione dei dati statistici grazie ad una rubrica valutativa..

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE					
Tempi	Setting	Contenuti	Metodologie	Tecnologie)	Attività
1 lezione (2 ore)	Aula	Introduzione e presentazione dell'intervento didattico. Riflessione sull'utilizzo dell'artefatto culturale: il volantino del supermercato.	Format: Laboratoriale Tecniche: Discussione	Volantino del supermercato Quaderno Astuccio	La lezione si aprirà con un'introduzione e la presentazione dell'intervento didattico con focus sulla collaborazione con un'altra classe e la matematizzazione del quotidiano. Verrà poi proposta una riflessione a partire da artefatti culturali (volantini del supermercato) volta a stimolare il ragionamento tramite domande mirate ed i processi di calcolo mentale. Infine sarà stilata un'ipotetica lista della spesa entro un budget di 10 euro.
2 lezioni (4 ore)	Supermercato/Aula	Attività al supermercato	Format: Transfer in situazione reale Tecniche: Attive e collaborative	Volantino del supermercato Quaderno Astuccio	La lezione inizierà con la suddivisione della classe in due gruppi: - Gruppo A: andrà in uscita al supermercato con il compito di effettuare la spesa rispettando la lista di elementi stilata in classe nella lezione precedente. Ogni alunno avrà un budget di 10 euro ed il compito di comprare quanti più prodotti possibili. Dovrà dunque confrontare prezzi ed eseguire calcoli mentali. - Gruppo B: resterà in classe con una docente in compresenza che presenterà l'attività che stanno svolgendo i compagni al supermercato. Avranno dunque modo di effettuare riflessioni e calcoli prima dell'uscita. Il gruppo A rappresenta il gruppo di controllo, mentre il gruppo sperimentale. Si intende verificare se il gruppo B ottiene risultati migliori nella prestazione. Al rientro, il primo gruppo condurrà una riflessione circa quanto esperito. Entrambe le classi effettueranno un test di valutazione. Nella lezione successiva verrà riproposta la medesima attività a gruppi invertiti.
		Lavoro sugli artefatti (scontrini del supermercato) e sui dati raccolti	Format: Laboratoriale Tecniche: Attive e collaborative	LIM Volantino del supermercato Scontrini	La tirocinante conduce una riflessione guidata su quanto esperito nella lezione precedente. In classe si analizzerà quanti alunni sono riusciti a soddisfare la richiesta e rispettare il budget, quanti hanno dovuto effettuare lo storno. Verrà inoltre analizzato chi è riuscito a comprare più prodotti rimanendo entro il budget ed avverrà una condivisione delle strategie utilizzate. Alla LIM viene presentata l'immagine di uno scontrino e viene chiesto di riflettere sul significato.
5 lezioni (da 2 ore ciascuna)	Aula/ Laboratorio di informatica	Problem posing e problem solving	Format: Laboratoriale Tecniche: Attive e collaborative	LIM Pc Tablet Padlet	Presentazione delle attività in collaborazione dell'altra classe. La tirocinante stimola la riflessione circa la strutturazione dei problemi matematici. Gli studenti a partire dall'analisi ed interpretazione di situazioni concrete ed artefatti formulano problemi matematici significativi presentando attenzione ai criteri presentati dalle tirocinanti. I problemi elaborati vengono autovalutati dagli alunni e caricati nell'apposito spazio Classroom nella quale hanno accesso gli alunni di entrambe le classi. I problemi formulati dalle classi diventano oggetto di valutazione tra pari: gli alunni della classe 4 ^A valuteranno i problemi proposti dalla classe 5 ^A e viceversa. Gli alunni analizzeranno se i problemi proposti rispettano i criteri di correttezza individuati, forniscono un feedback ai compagni. Gli alunni rivedono alla luce dei feedback forniti dai compagni dell'altra classe il problema proposto ed effettuano le opportune modifiche. Procedono poi con la risoluzione del proprio problema. I problemi formulati vengono caricati dalla tirocinante in Padlet . Gli alunni risolvono i problemi proposti dall'altra classe e caricano la risoluzione individuata sull'apposito spazio della piattaforma. Ogni gruppo analizza le soluzioni individuate al proprio proposto e fornisce feedback ai compagni.
2 lezioni (da 2 ore ciascuna)	Aula/ Laboratorio di informatica	Indagine statistica a partire dall'indice di gradimento delle attività proposte	Format: Lezione Laboratoriale Tecniche: Attive e collaborative	LIM Pc Tablet Classroom Excel Audacity Post-it	Lezione di introduzione all'analisi statistica. A partire dai post-it utilizzati nelle lezioni precedenti relativi all'indice di gradimento viene effettuato un'indagine statistica. Elaborazione dei dati quantitativi (stelline di gradimento) attraverso grafici e tabelle. Elaborazione dei dati qualitativi (riflessioni) attraverso un breve riassunto e conseguente registrazione con la piattaforma Audacity.

Allegato 3

Nomo alunni	Reazioni pertinenti alle situazioni			Rispetto delle consegne		Partecipazione	Comportamenti sociali	Chiedere aiuto	Comportamenti emotivi		Comunicazione
	Rispettar e le regole della strada nel tragitto scuola- supermer- cato	Rispettar e altre persone presenti nel supermer- cato (clienti e lavoratori)	Mantenere un comporta- mento consono al supermer- cato	Accogliere e le indicazio- ni e le osservazi- oni dell'inseg- nante	Rientrare nel budget stabilito						
	X	X	X	X	2,10€	X	X			X	X
	X	X	X	X	7,25€	X	X	X	X	X	X
	X	X	X	X	3,60€	X	X		X	X	X
	X	X	X	X	4,30€	X	X			X	X
	X	X	X	X	8,95€	X	X	X	X	X	X
	X	X	X	X	9,49€	X	X	X	X	X	X
	X	X	X	X	10,20€	X	X		X	X	X

LEGENDA

X = SI

⊗ = A VOLTE, NON SEMPRE

□ = NO

Allegato 4

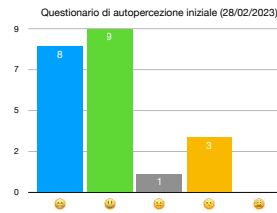
	Obiettivi di apprendimento	Abilità
COMPRESIONE 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendere il ruolo della domanda ai fini della soluzione del problema - Acquisire la consapevolezza dell'inutilità delle informazioni contestuali ai fini della soluzione di un problema - Distinguere le diverse tipologie di dati - Scoprire i dati nascosti. - Comprendere il significato dei quantificatori. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sviluppare capacità di selezionare i dati in base alla domanda - Sapere individuare le informazioni contestuali superflue - Saper distinguere i dati rilevanti da quelli irrilevanti/incongruenti - Sviluppare la capacità di selezionare i dati in base alla domanda - Acquisire la consapevolezza del significato di alcuni quantificatori
RAPPRESENTAZIONE 	<ul style="list-style-type: none"> - La rappresentazione simbolica 	<ul style="list-style-type: none"> - Imparare a utilizzare diverse tipologie di simboli nella rappresentazione
CATEGORIZZAZIONE 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendere il significato delle quattro operazioni 	<ul style="list-style-type: none"> - Saper riconoscere l'utilizzo delle quattro operazioni in relazione alle situazioni del problema - Saper individuare la struttura di diversi problemi
PIANIFICAZIONE 	<ul style="list-style-type: none"> - Pianificare la strategia risolutiva del problema. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saper individuare la pianificazione della strategia risolutiva
SVOLGIMENTO 	<ul style="list-style-type: none"> - Eseguire correttamente le operazioni pianificate 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizzare correttamente il segno delle operazioni. Individuare errori che possono contenere le operazioni
AUTOVALUTAZIONE 	<ul style="list-style-type: none"> - Saper predire se si è in grado di risolvere il problema - Controllare i vari processi risolutivi - Valutare il risultato della propria prestazione 	<ul style="list-style-type: none"> - Saper prevedere le difficoltà del compito e la propria possibilità di riuscita - Saper monitorare la propria prestazione in itinere - Saper valutare la propria prestazione al termine dell'esecuzione del problema

Allegato 5

1. Quali sono le tue emozioni riguardo a queste attività?
 Seleziona una o più risposte: felicità 😊, entusiasmo 🤩, noia 😴, preoccupazione 😟, paura 😨.

Questionario di autopercezione iniziale (28/02/2023) - 1° quesito

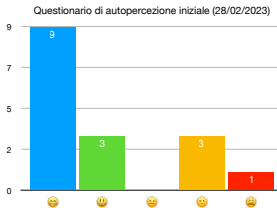
Emozione	N. alunni
😊	8
🤩	9
😴	1
😟	3
😨	0



2. Pensi di poter collaborare con i tuoi compagni durante l'attività?

Questionario di autopercezione iniziale (28/02/2023) - 2° quesito

Emozione	N. alunni
😊	9
🤩	3
😴	0
😟	3
😨	1



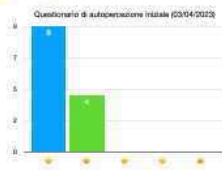
Allegato 6

QUESTIONARIO DI AUTOPERCEZIONE FINALE (03/04/2023)

1. Come ti sei sentito durante queste attività?
 Seleziona una o più risposte: felice 😊, soddisfatto 🤩, ansioso 😟, preoccupato 😟, triste 😞.

Questionario di autopercezione finale (03/04/2023) - 1° quesito

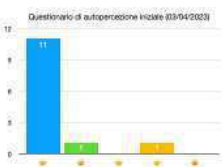
Emozione	N. alunni
😊	9
🤩	4
😟	0
😟	0
😞	0



2. Ti è piaciuta l'attività svolta?

Questionario di autopercezione finale (03/04/2023) - 2° quesito

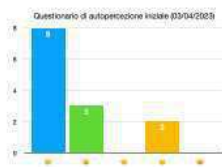
Emozione	N. alunni
😊	11
🤩	1
😟	0
😟	1
😞	0



3. Sono state interessanti le attività che hai svolto?

Questionario di autopercezione finale (03/04/2023) - 3° quesito

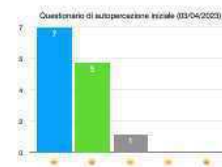
Emozione	N. alunni
😊	8
🤩	3
😟	0
😟	2
😞	0



4. Nel lavoro di gruppo con i compagni mi son sentito....

Questionario di autopercezione finale (03/04/2023) - 4° quesito

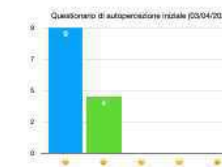
Emozione	N. alunni
😊	7
🤩	3
😟	1
😟	0
😞	0



5. Il linguaggio utilizzato dall'insegnante è stato chiaro?

Questionario di autopercezione finale (03/04/2023) - 5° quesito

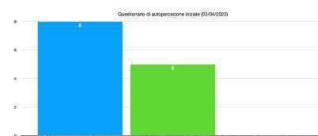
Emozione	N. alunni
😊	9
🤩	4
😟	0
😟	0
😞	0



6. Come ti senti riguardo il tuo impegno durante le attività in classe?

Questionario di autopercezione finale (03/04/2023) - 6° quesito

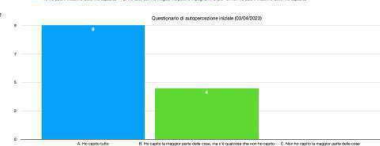
Opzione	N. alunni
A. Ho dato il massimo delle mie capacità	9
B. Ho fatto del mio meglio, ma posso impegnarmi di più	3
C. Non ho dato il massimo delle mie capacità	0



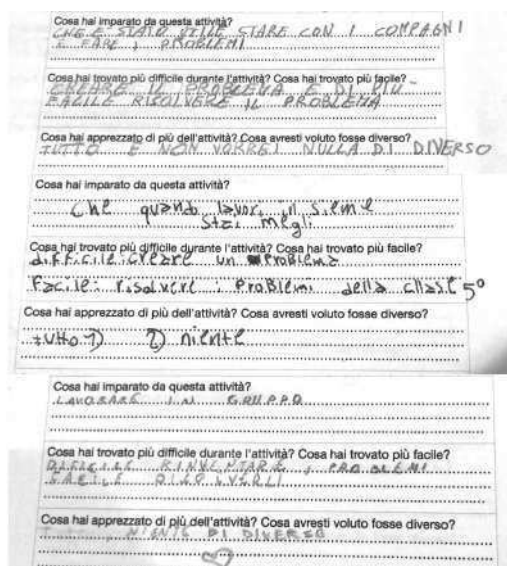
7. Come ti senti riguardo alla tua comprensione degli argomenti trattati in classe?

Questionario di autopercezione finale (03/04/2023) - 7° quesito

Opzione	N. alunni
A. Ho capito bene	9
B. Ho capito la maggior parte delle cose, ma c'è qualcosa che non ho capito	3
C. Non ho capito la maggior parte delle cose	0



Allegato 7



Allegato 8

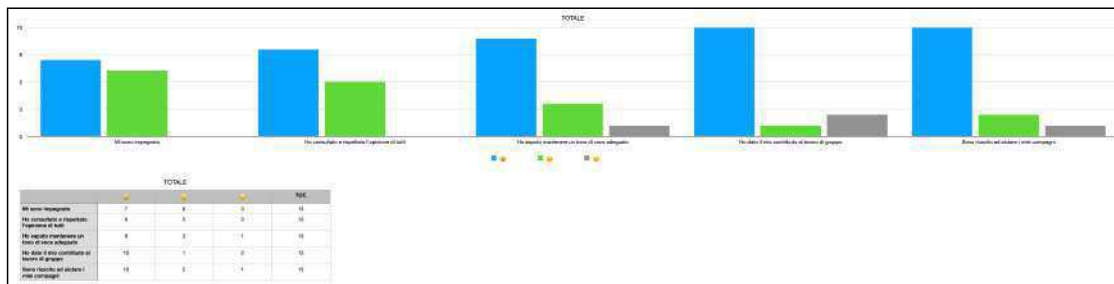
Dimensioni	Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
Problem posing	Formulare problemi in situazioni reali.	Formula problemi in situazioni reali a partire da artefatti culturali.	C.N. G.M. I.C. L.Z. M.C. M.L. P.R. Z.A.	B.A. C.L. G.G. L.L. M.C.		
Problem solving	Comprendere e risolvere problemi matematici.	Comprende i problemi matematici relativi ad ambiti di esperienza ed è in grado di risolverli. Ricava i dati. Utilizza strategie di risoluzione.	B.A. C.N. G.M. M.C. P.R. Z.A.	G.G. L.L. M.C. M.L.	C.L. I.C. L.Z.	
Procedure di calcolo	Eseguire le quattro operazioni con numeri naturali e decimali in calcoli scritti e mentali.	Calcola in modo scritto e/o orale risultati di addizioni, sottrazioni, moltiplicazioni e divisioni con numeri naturali e decimali.	C.N. G.M. M.C. M.L. P.R. Z.A.	B.A. I.C. M.C.	C.L. G.G. L.L. L.Z.	
Lettura e analisi dei dati statistici	Leggere i dati ricavati dall'esperienza, rappresentarli in diagrammi, schemi e tabelle ed interpretarli.	Legge, rappresenta e interpreta relazioni e dati emersi da situazioni significative con diagrammi schemi e tabelle.	C.N. G.M. I.C. L.L. L.Z. M.C. M.C. M.L. P.R. Z.A.	B.A. C.L. G.G.		
Partecipazione	Partecipare attivamente all'attività della classe dando il proprio contributo.	Partecipa attivamente alle attività della classe dando il proprio contributo.	B.A. C.N. G.M. I.C. M.C. M.L. P.R. Z.A.	G.G. L.L. M.C.	C.L. L.Z.	
Collaborazione	Collaborare in modo attivo e rispettoso tra pari.	Collabora nelle attività di gruppo in modo attivo ed idoneo.	B.A. C.N. G.G. L.L. L.Z. P.R. Z.A.	C.L. M.C.	G.M. I.C. M.L.	

Allegato 9

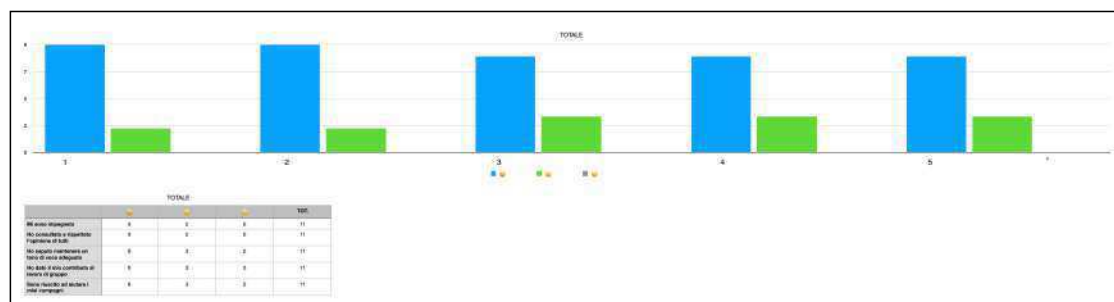
Dimensioni	Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Baso	In via di prima acquisizione
Corretta comprensione del testo del problema	Comprendere il significato del testo del problema e identificare le informazioni importanti. Analizzare dati o interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi.	Legge il problema, opera sui dati, comprende il significato e la richiesta.	In piena autonomia, l'alunno comprende, individua e analizza correttamente i dati.	Operando in modo autonomo, l'alunno comprende, individua e analizza globalmente i dati.	Dietro precise indicazioni, l'alunno comprende e individua parzialmente i dati.	Sotto la costante e diretta supervisione, l'alunno comprende e individua i dati in modo incompleto.
Organizzazione del processo risolutivo	Scegliere la strategia di risoluzione più adeguata per il tipo di problema proposto. Includere un procedimento risolutivo logico strutturato per fasi.	Sceglie la strategia risolutiva ed individua quali operazioni eseguire. Individua le fasi del percorso risolutivo in un procedimento logico e coerente.	In piena autonomia, l'alunno scopre il problema in sottoproblemi e individua le fasi del percorso risolutivo. Selezione un procedimento corretto che permetta di giungere alla soluzione in modo intuitivo.	Operando in modo autonomo, l'alunno individua le fasi del percorso risolutivo attraverso una sequenza di operazioni coerenti. Selezione un procedimento che permetta di giungere alla soluzione corretta.	Dietro precise indicazioni, l'alunno individua la successione delle operazioni da svolgere. Selezione un procedimento accettabile, ma non sempre corretto.	Sotto la costante e diretta supervisione, l'alunno individua la successione delle operazioni da svolgere. Adotta il procedimento suggerito dal docente.
Abilità nel calcolo scritto	Eseguire i calcoli necessari per risolvere il problema in modo corretto. Padroneggiare le tecniche di calcolo.	Esegue i calcoli opportuni in modo corretto.	In piena autonomia, l'alunno esegue i calcoli utilizzando un procedimento di risoluzione personale. Adotta una strategia rapida ed originale, giungendo ad un risultato corretto. Padroneggia con sicurezza le tecniche di calcolo.	Operando in modo autonomo, l'alunno esegue i calcoli utilizzando un procedimento di risoluzione corretto ed efficace. Padroneggia le tecniche di calcolo (lievi errori).	Dietro precise indicazioni l'alunno esegue i calcoli utilizzando un procedimento di risoluzione parzialmente corretto o incompleto. Presenta lievi errori nel calcolo.	Sotto la costante e diretta supervisione l'alunno esegue i calcoli utilizzando un procedimento suggerito dal docente. Presenta errori gravi e frequenti nel calcolo o/o nell'incollamento.
Precisione nella risposta e capacità di giustificare il proprio ragionamento	Fornire una risposta precisa al problema, esprimendo la soluzione in modo adeguato al tipo di problema proposto. Giustificare in modo chiaro e coerente il ragionamento matematico. Seguire il procedimento seguito e argomentare i risultati ottenuti.	Fornisce una risposta corretta e appropriata al problema dato. Giustifica e spiega in modo opportuno i ragionamenti e i procedimenti seguiti.	In piena autonomia, l'alunno fornisce una risposta corretta, la argomenta in modo esauriente e personale utilizzando un linguaggio specifico.	Operando in modo autonomo, l'alunno fornisce una risposta corretta e la commenta motivando i passaggi utilizzando parzialmente un linguaggio specifico.	Dietro precise indicazioni, l'alunno fornisce una risposta generica e incompleta utilizzando un linguaggio specifico.	Sotto la costante e diretta supervisione, l'alunno fornisce una risposta errata utilizzando un linguaggio specifico.

Allegato 10

Autovalutazione iniziale



Autovalutazione finale



Allegato 11



Allegato 12

