



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

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI VERONA
Dipartimento di Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Verona

TESI

Ricerca insieme tra presente e passato

Un'unità di apprendimento per incentivare
la comunicazione e la ricerca in una classe disomogenea

Relatore

Chiar.mo Prof. Paolo Nitti

Correlatrice

Chiar.ma Prof.ssa Marinella Majorano

Laureanda

Alessandra Luppi

Matricola: 1102191

Anno accademico 2021/2022

Indice

Introduzione	5
1. Classi disomogenee e specificità dei contesti plurilingui.....	7
1.1. I dati relativi alla presenza di alunni stranieri in Italia	8
1.2. Tipologie di apprendenti nelle scuole italiane	9
1.3. L'apprendimento di una lingua seconda.....	11
1.4. Diversi tipi di motivazione ad apprendere	16
1.5. Differenze come opportunità.....	20
1.6. Verso una pedagogia interculturale.....	23
2. Unità di apprendimento rivolte a contesti disomogenei.....	25
2.1. Identificare i risultati desiderati	28
2.1.1. I bisogni degli alunni all'interno di classi disomogenee	30
2.2. Determinare evidenze di accettabilità	36
2.2.1. Caratteristiche e vantaggi della prospettiva trifocale	38
2.2.2. Differenti tipologie di accertamento	40
2.3. Pianificare esperienze e istruzione	41
2.3.1. Una progettazione didattica che rispetti e valorizzi le differenze.....	42
2.3.2. Strategie didattiche cooperative: partner irrinunciabili per garantire l'inclusione.....	44
3. L'UdA "Tra presente e passato - ricerca sulle attività del tempo libero"	48
3.1. Il contesto di intervento.....	49
3.1.1 L'Istituto Comprensivo e il plesso.....	49
3.1.2. La classe	51
3.1.3. Strategie per l'integrazione degli alunni arrivati all'inizio dell'anno scolastico	54
3.2. L'ambito di intervento.....	56

3.2.1. L'impalcatura dell'UdA	59
3.2.2. La rubrica valutativa	60
3.3. Le modalità e gli strumenti di valutazione	61
3.3.1. La dimensione oggettiva.....	64
3.3.2. La dimensione soggettiva	66
3.3.3. La dimensione intersoggettiva	67
3.4. La progettazione degli interventi didattici	67
3.4.1. Il nostro tempo libero.....	70
3.4.2. Come si fa un'intervista?	71
3.4.3. Presentazione delle interviste	72
3.4.4. Alla scoperta dei grafici a barre.....	73
3.4.5. Trasformiamo i dati raccolti in percentuali	73
3.4.6. Verifica degli apprendimenti	74
3.4.7. Il corriere della Quinta.....	74
4. La conduzione e gli esiti dell'intervento	76
4.1. Gli strumenti di documentazione.....	78
4.2. La comunicazione con i soggetti coinvolti.....	79
4.3. La valutazione iniziale: analisi dei prerequisiti.....	81
4.4. Resoconto critico del percorso didattico messo in atto	83
4.4.1. Il primo intervento.....	84
4.4.2. Il secondo intervento.....	86
4.4.3. Il terzo intervento	89
4.4.4. Il quarto intervento	93
4.4.5. Il quinto intervento.....	95
4.4.6. Il sesto intervento.....	98
4.4.7. Il settimo intervento.....	98

4.5. I risultati raggiunti dagli alunni.....	101
Conclusioni	111
Riferimenti bibliografici.....	116
Riferimenti normativi	121
Appendice	123
Allegato 1: Tabella di progettazione dell’UdA	123
Allegato 2: Questionario di autopercezione al termine del secondo intervento	125
Allegato 3: Questionario di autopercezione al termine del terzo intervento.....	126
Allegato 4: Autovalutazione e valutazione finale del percorso	127
Allegato 5: Gli interventi didattici	128
Allegato 6: Intervista a una pittrice.....	136
Allegato 7: Verifica oggettiva per alunni che non presentano difficoltà linguistiche	137
Allegato 8: Verifica oggettiva per alunni che presentano difficoltà linguistiche	138
Allegato 9: Prova di verifica soggettiva	139
Allegato 10: Avviso da firmare rivolto ai genitori	140
Allegato 11: Avviso relativo all’avvio del percorso didattico	141
Allegato 12: Intervista elaborata dagli alunni durante il secondo intervento	142
Allegato 13: Il corriere della Quinta	144
Allegato 14: Griglia per osservare e valutare le presentazioni delle interviste	148

Introduzione

Mettere al centro della scuola il bambino, liberarlo da ogni paura, dare motivazione e felicità al suo lavoro, creare intorno a lui una comunità di compagni che non gli siano antagonisti, dare importanza alla sua vita e ai sentimenti più alti che dentro gli si svilupperanno, questo è il dovere del maestro, della scuola, di una buona società.

M. Lodi

Viviamo in una società arcobaleno (Portera, 2015), nella quale convivono diversità etniche, valoriali, culturali, fisiche e intellettive. Il mondo scolastico italiano, anch'esso caratterizzato dal pluralismo, deve tener conto delle esigenze di tutti coloro che ne entrano a far parte, accogliendo l'alterità come risorsa per l'arricchimento individuale e collettivo e assumendo una *forma mentis* interculturale.

Il primo capitolo è volto ad analizzare le caratteristiche delle classi plurilingue presenti nelle scuole italiane, all'interno delle quali per numerosi apprendenti l'italiano non rappresenta la lingua materna, né la lingua seconda, quanto piuttosto una lingua che entra nella propria identità linguistica formando un continuum con altri idiomi. Seppure con tempi e modalità differenti, gli alunni con cittadinanza non italiana seguono meccanismi di acquisizione della lingua simili e incontrano le medesime difficoltà.

Il secondo capitolo, conciliando le voci di numerosi autori, si sofferma su quali siano le principali regole per progettare un'unità di apprendimento efficace, soprattutto in presenza di classi disomogenee. Si è scelto di fare riferimento al modello "a ritroso" ideato da Wiggins e McTighe (2004), che prevede di costruire percorsi didattici partendo dalla fine, cioè dall'identificazione dei risultati che si intende raggiungere. Progettare esperienze di apprendimento non richiede agli insegnanti di concentrare le proprie attenzioni unicamente sulla dimensione operativa dell'insegnamento, ma anche e soprattutto sul contesto di intervento. Si deve partire dal presupposto che ogni gruppo classe è unico, come unici sono i bambini e le bambine che ne fanno parte, e che ciascuno necessita di essere protagonista delle

proprie esperienze di apprendimento.

Nel terzo capitolo vengono esposte le fasi attraverso cui si è strutturata la progettazione dell'UdA "Tra presente e passato: ricerca sulle attività del tempo libero", destinata alla classe quinta A della scuola Massalongo di Verona, fortemente disomogenea sia dal punto di vista socioculturale che delle competenze acquisite.

I bisogni individuati all'interno della classe mettono in luce l'esigenza di proporre attività che motivino gli alunni ad esprimersi nella lingua di scolarizzazione, mobilitando le proprie risorse interne e ricercando soluzioni originali a problemi reali. La classe si trasformerà in una comunità di apprendimento nella quale gli alunni, guidati da domande stimolo proposte dall'insegnante, realizzeranno una ricerca in maniera autonoma, indagando aspetti della vita passata e presente, traducendo i dati raccolti attraverso l'utilizzo di vari codici – verbale, numerico, grafico – e infine comunicando a genitori e insegnanti le risposte e le conoscenze sviluppate.

Il quarto capitolo è volto a raccontare, seguendo un approccio di tipo qualitativo, come si è svolta l'esperienza di insegnamento e di apprendimento e quali esiti ha generato, in termini di risultati raggiunti dalla classe e di efficacia delle proposte didattiche.

1. Classi disomogenee e specificità dei contesti plurilingui

*Chi è chiuso nella gabbia di una sola cultura,
la propria, è in guerra col mondo e non lo sa.*

R. Hanvey

La società del terzo millennio si presenta sempre più caratterizzata dal pluralismo culturale, a causa dei cambiamenti intervenuti nei modi di comunicare, di diffondere informazioni, di interagire e di spostarsi. È l'epoca del *métissage* e delle appartenenze multiple, in cui concetti quali cittadinanza e identità necessitano di essere riconsiderati a fronte del costante aumento della mobilità fisica e virtuale (Moro, 2005; Portera, 2010; Ciliberti, 2012). Ogni cittadino vive allo stesso tempo più cittadinanze - locale, nazionale, mondiale -, le quali convivono in un rapporto dialettico.

La società attuale si è fatta più plurale e più complessa, più polimorfa per etnie, fedi e tradizioni, ma deve autoregolarsi come unitaria, attraverso un fascio di pratiche di convivenza che siano capaci di dar vita a nuovi principi di coesione politica, in una *polis* che si è dilatata a Stato e a Stato plurietnico [...], che ora deve organizzarsi consapevolmente non sull'inclusione, bensì sull'accoglienza, sull'incontro e sul dialogo costruttivo svolto insieme (Cambi in Dusi, Guidetti, Portera, 2010: 30).

Anche dal punto di vista linguistico si assiste a un cambiamento, determinato soprattutto dall'avvento di internet e dalla permeabilità dei confini: se fino a pochi anni fa sussisteva una grande differenza tra lingua madre, lingua seconda e lingua straniera, ora i contorni di queste appaiono molto più sfumati (Diadori, 2016). L'espressione "lingua di contatto" è attualmente la più utilizzata tra gli autori, per descrivere una lingua che viene appresa e utilizzata in compresenza con altre lingue di cui il soggetto è già a conoscenza.

Secondo Fiorin (in Dusi, Guidetti, Portera, 2010), due sono i rischi possibili legati alla crescente globalizzazione: farsi schiacciare dalla paura dell'altro e dal timore di perdere la propria identità o, al contrario, vivere la situazione in maniera acritica, lasciandosi omologare in una massificazione culturale che cancella ogni diversità.

Sul piano pedagogico, la risposta più idonea alla globalizzazione è individuata nell'approccio interculturale, che prevede di considerare il soggetto etnicamente e culturalmente differente, o più in generale l'alterità, come opportunità di arricchimento, di confronto e di crescita personale e collettiva. Ogni alunno¹ può sentirsi riconosciuto e valorizzato se la scuola assume come ideale di riferimento quello della comunità. Nella comunità e grazie alla comunità si sviluppano relazioni sostanziose, viene praticata la cooperazione, è possibile dialogare in un clima di confronto e di rispetto e trovare, a mano a mano, il proprio posto e la propria identità; “ogni nuovo nato appare in un mondo già abitato prima di lui, straniero al mondo, ai suoi costumi e ai suoi abitanti. Il soggetto apprende a divenire ciò che è grazie alle relazioni intrecciate con l'altro da sé” (Dusi, 2010: 98).

Affinché ciascuno in classe possa sperimentare accettazione e appartenenza, è necessario che i docenti intervengano sulle dinamiche relazionali, aiutando gli alunni a rafforzare la coesione del gruppo. Come sostenuto da Vygotskij, “è nello spazio vissuto che ha luogo l'apprendimento, ovvero nell'inter-azione, che è sempre rel-azione” (ivi: 99). Gli altri sono fondamentali per il consolidamento della propria identità e instaurare un clima relazionale sereno è la condizione di base per sviluppare apprendimenti e provare benessere a scuola (Girelli, 2006). Come si legge nelle *Indicazioni Nazionali*, “consolidare l'identità significa vivere serenamente tutte le dimensioni del proprio io, stare bene, essere rassicurati nella molteplicità del proprio fare e sentire, sentirsi sicuri in un ambiente sociale allargato, imparare a conoscersi e ad essere riconosciuti come persona unica e irripetibile” (MIUR, 2012: 16).

1.1. I dati relativi alla presenza di alunni stranieri in Italia

L'arrivo di un numero sempre più cospicuo di cittadini stranieri in Italia, a partire dalla seconda metà degli anni Ottanta del secolo scorso, ha portato la scuola italiana a divenire una realtà sempre più multiculturale e plurilinguistica. I dati raccolti dal MIUR (2021)² mostrano che nell'anno scolastico 2019/2020 le scuole hanno accolto circa 877mila studenti con cittadinanza non italiana, corrispondenti al 10,3% dei bambini e ragazzi che hanno frequentato

¹ Nel testo si trovano termini quali “bambino, alunno, allievo” quasi sempre al genere maschile, anche nelle forme plurali. Tale scelta è determinata solo dall'intento di semplificare la scrittura e la lettura, pur riconoscendo l'importanza di considerare ogni persona nella sua specificità, anche di genere.

² <https://www.miur.gov.it/-/scuola-disponibili-i-dati-sulle-studentesse-e-gli-studenti-con-cittadinanza-non-italiana-relativi-all-anno-scolastico-2019-2020-nel-65-4-dei-casi-si-t> (ultimo accesso 08/02/2022).

le scuole del Paese. Rispetto all'anno precedente, il 2018/2019, la popolazione scolastica totale è scesa di quasi 96mila unità, a fronte di un incremento dello 0,3% degli studenti con cittadinanza non italiana.

I dati confermano che la maggior parte degli studenti con cittadinanza non italiana si concentra nelle regioni del Nord (65,3%), seguite dal Centro (22,2%) e dal Mezzogiorno (12,5%). Si tratta per lo più di studentesse e studenti di seconda generazione, nati in Italia da genitori non italiani. In particolare, la quota dei nati in Italia sul totale degli studenti di origine migratoria è salita al 65,4%, quasi un punto percentuale in più rispetto al 2018/2019 (64,5%). Il 45,4% degli studenti con cittadinanza non italiana proviene da un Paese europeo. A seguire, ci sono gli studenti di provenienza o origine africana (26,1%) e asiatica (20,5%); assai più contenuta risulta la percentuale degli studenti provenienti dall'America e dall'Oceania.

Nelle scuole primarie italiane, tra gli apprendenti non nativi, che costituiscono il 12% della popolazione scolastica, la maggioranza è costituita da immigrati di seconda generazione (8,9%). In Veneto, nell'anno scolastico 2019/2020, sono stati 29.126 gli immigrati di seconda generazione, corrispondenti all'79,2% degli alunni con cittadinanza non italiana.³

1.2. Tipologie di apprendenti nelle scuole italiane

Come riferito da Troncarelli (2016), nella scuola italiana la situazione linguistica in cui si trovano i minori migranti si presenta sfaccettata e articolata. Molti bambini sono figli di matrimoni misti e hanno appreso l'italiano contemporaneamente a un altro idioma. Altri, pur avendo acquisito per prima la lingua della famiglia, sono venuti precocemente in contatto con l'italiano in ambito extrascolastico, attraverso la socializzazione con fratelli maggiori o con coetanei. Altri ancora hanno imparato la lingua italiana solo dopo l'arrivo in Italia e l'inserimento nella scuola. Gli apprendenti di ogni tipologia citata presentano livelli di competenza linguistica diversificati; pertanto, risulta riduttivo ricorrere all'espressione "italiano lingua seconda" (L2) per descrivere la lingua acquisita dopo la loro lingua madre, successivamente all'età del primo sviluppo.

Ad esempio, per i figli degli immigrati che, nati in Italia, accedono al sistema scolastico italiano, la lingua italiana non è né una lingua nativa (L1), né una L2.

³ <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+cittadinanza+non+italiana+2019-2020.pdf/f764ef1c-f5d1-6832-3883-7ebd8e22f7f0?version=1.1&t=1633004501156> (ultimo accesso 08/02/2022).

Negli ultimi anni si è preferito ricorrere alla denominazione "italiano lingua di contatto", per indicare una lingua che viene parlata in compresenza con una o più lingue. In quest'ottica il parlante, indipendentemente dal livello di competenza linguistica e comunicativa che detiene, viene identificato come luogo di contatto tra due o più lingue. Secondo Troncarelli, la definizione di lingua di contatto pone in evidenza la natura composita della competenza individuale degli apprendenti, che comprende l'italiano e la lingua d'origine, producendo attraverso il contatto sollecitazioni relative alla definizione della propria identità linguistica e culturale. "Per le giovani generazioni di origine straniera l'italiano entra nella coscienza e nell'identità linguistica a costituire un continuum con altri idiomi: la lingua dell'ambiente familiare, i dialetti" (Vedovelli, 2005: 27-28). L'italiano non si presenta dunque come una lingua nettamente distinta dalla lingua madre; crea piuttosto un territorio di contatto che consente di mettere in atto sovrapposizioni e interferenze, intese come risorse espressive e fonti di ricchezza identitaria per il parlante. Questa prospettiva permette di cogliere l'incidenza di fattori psicoaffettivi, identitari e socioculturali nel processo di apprendimento dell'italiano.

Tra i diversi profili di utenti dell'italiano come lingua di contatto, coloro che entrano precocemente nel sistema scolastico italiano sono facilitati. Quando il percorso di apprendimento inizia più tardi gli alunni, oltre a imparare in breve tempo a comunicare con insegnanti e coetanei, devono acquisire competenze ulteriori, poiché si richiede loro di impiegare la lingua italiana per lo studio di tutte le discipline scolastiche.

Per i minori adottati dopo la prima infanzia, alle difficoltà di apprendimento e adattamento si aggiungono quelle affettive legate all'ingresso e all'accoglienza in una nuova famiglia. Lo stesso vale per i minori stranieri non accompagnati, cioè privi di un adulto legalmente responsabile di riferimento. I bambini e adolescenti nomadi, invece, spesso si trovano ad affrontare difficoltà legate alla distanza tra la loro cultura di origine, a trasmissione orale, e la cultura occidentale, scritta. Infine, i minori dimoranti, il cui soggiorno in Italia ha una durata prestabilita, appartengono a classi socioeconomiche diverse e vivono i conflitti identitari determinati dalla migrazione in modo attenuato, con la consapevolezza che torneranno nel proprio Paese.

Fattori di variabilità che incidono sulla competenza linguistica del parlante e che condizionano il processo di apprendimento sono: l'età, le esperienze scolastiche pregresse, i più o meno

frequenti contatti con coetanei italiani, le esperienze extrascolastiche, i processi cognitivi e le conoscenze già sviluppate, la distanza tra lingua e la cultura d'origine e l'italiano, la conoscenza di altre lingue straniere, la motivazione. L'azione didattica, di conseguenza, non può rivolgersi a un generico e unico tipo di apprendente, ma deve adattarsi alle esigenze e ai diversi stili cognitivi degli alunni (Diadori, 2016; Troncarelli, 2016). Inoltre, non si può considerare nessuna situazione culturale o familiare come prevedibile perché, come afferma Nitti (2018: 61), "dietro all'etichetta, talvolta assegnata con superficialità, si cela una costellazione di storie di migrazione così ampia che sarebbe opportuno trattare ogni caso come particolare".

1.3. L'apprendimento di una lingua seconda⁴

Il processo di acquisizione di una lingua è dato dall'esposizione di un individuo a un ambiente in cui siano presenti dati linguistici. L'apprendimento può avere luogo sia in ambiente naturale - in maniera spontanea -, sia in ambiente formale - a scuola o con la frequenza di un corso apposito -, sia attraverso una combinazione di entrambi gli ambienti (Diadori, 2016).

Dal tipo di ambiente con cui interagisce l'alunno dipende il tipo di *input*, cioè il materiale linguistico con il quale l'apprendente entra in contatto. Se nell'apprendimento spontaneo l'*input* non è selezionato né graduato, nell'apprendimento formale esso deriva dalla ricerca e dalla selezione messe in atto dall'insegnante: le proposte didattiche sono progettate *ad hoc* per favorire l'apprendimento. Per apprendere non è sufficiente un *input*; l'*intake* - l'acquisizione duratura - si verifica solo se l'*input* risulta apprendibile e comprensibile e se vengono offerte all'alunno occasioni di *output*, cioè possibilità di esercitare e realizzare personali produzioni linguistiche nella lingua oggetto di apprendimento, sia attraverso il canale orale che quello scritto.

Come osserva Nitti (2019), il percorso di acquisizione di una lingua è simile per tutti gli apprendenti e si sviluppa secondo un principio di gradualità; ciò che differisce sono la velocità e gli esiti di apprendimento. In una fase iniziale l'acquisizione della lingua seconda risulta più veloce per gli adulti, i quali possiedono capacità cognitive più complesse, una maggiore conoscenza del mondo e una più accentuata consapevolezza dei principi che guidano il

⁴ Nonostante si ritenga più adeguata la denominazione "lingua di contatto" si è scelto, in alcuni casi, di ricorrere nel testo all'espressione "lingua seconda", al fine di distinguerla con maggiore chiarezza dalla L1.

funzionamento linguistico. Tuttavia, per gli adulti risulta più difficile conseguire livelli di padronanza linguistica simili a quelli di un parlante nativo, a causa della perdita di plasticità cerebrale⁵. I bambini, dal canto loro, mostrano livelli di competenza più elevati in periodi prolungati di esposizione alla L2, oltre a una maggiore capacità di adeguarsi al nuovo contesto. Inoltre, grazie alle loro capacità cognitive e strutture neurobiologiche in via di formazione, spesso sono in grado di memorizzare con facilità il lessico e di articolarlo secondo le regole previste dalla lingua seconda (Nitti, 2019; Troncarelli, 2016).

Dopo l'ingresso a scuola gli alunni stranieri attraversano una fase di silenzio, durante la quale si limitano ad ascoltare i coetanei e l'insegnante senza produrre frasi in lingua italiana. In questa fase, si possono notare delle differenze individuali determinate dal carattere, più o meno timido o intraprendente, degli apprendenti. In seguito, iniziano a emergere le prime produzioni, che hanno inizio con l'utilizzo di singole parole, procedendo verso enunciati sempre più complessi (Troncarelli, 2016). Dietro le produzioni poco articolate o erranee di coloro che stanno imparando una nuova lingua esiste un sistema strutturato, governato da principi provvisori di regolarità e dotato di grande dinamismo. L'apprendimento di una nuova lingua consiste in un processo di formazione di regole: in ogni stadio di tale processo l'apprendente possiede un sistema linguistico a sé stante, definito "interlingua", che evolve a seguito dell'introduzione di nuove regole derivate dalle ipotesi verificate e accettate. L'interlingua è variabile da individuo a individuo e si modifica nel tempo; l'instabilità dell'interlingua è ritenuta una caratteristica essenziale senza la quale non ci sarebbe sviluppo della competenza.

L'evoluzione dell'interlingua si sviluppa secondo fasi differenti, articolandosi in interlingua prebasiche, basiche e postbasiche (Nitti, 2019). Nelle prime sono presenti parole essenzialmente piene, dotate di una forte carica semantica, e generalmente si evita l'uso del verbo, di articoli e di preposizioni; gli aggettivi talvolta vengono utilizzati, ma non sempre concordano nel genere e nel numero con i nomi a cui si riferiscono. Nella fase di interlingua prebasica, l'apprendente inizia a produrre *output* grazie al possesso di un repertorio linguistico per la sopravvivenza: gli enunciati sono brevi ed elementari, ruotanti attorno a poche parole

⁵ La plasticità cerebrale è un processo continuo e dinamico di creazione, di rafforzamento e di eliminazione delle connessioni sinaptiche, che avviene sulla base delle esperienze vissute più frequentemente. Alvarez (2017) afferma che la plasticità inizia a diminuire a partire dai cinque anni di età.

chiave. Nella fase basica l'apprendente inizia ad utilizzare il verbo come nucleo della frase, anche se non ancora flesso; compaiono i primi meccanismi di subordinazione e la morfologia appare più ricca. Negli enunciati prodotti si riscontra la concordanza nome-aggettivo, articolo-nome e nome-verbo. Le interlingue postbasiche, strutturate in maniera sempre più complessa, presentano generalmente una sintassi articolata corretta.

Per individuare lo stadio di interlingua raggiunto da un alunno può essere utile prestare attenzione agli errori che commette. Per esempio, l'interlingua nella sua varietà basica include, in italiano, un passato generico terminante in *-to*. È possibile che l'apprendente utilizzi termini quali "aperto" e "prenduto", mettendo in atto un meccanismo di generalizzazione. Errori come questi non mettono in evidenza una mancanza di applicazione nello studio, né sono frutto dell'interferenza con la lingua materna, ma vanno trattati come interessanti spie della competenza linguistica raggiunta⁶ (Balboni, 2015b).

Può accadere che l'evoluzione dell'interlingua si interrompa, impedendo all'apprendente di raggiungere la piena competenza del parlante nativo; il processo di arresto, detto "fossilizzazione", può essere determinato da fattori diversi, tra cui la mancanza di motivazione a proseguire una volta raggiunto un livello di competenza sufficiente per comunicare.

Ad inficiare l'acquisizione di nuove informazioni può essere anche un altro fenomeno, comune tra gli apprendenti di una lingua seconda: l'innalzamento del cosiddetto "filtro affettivo", una sorta di difesa psicologica che la mente può ergere in diverse occasioni (*ivi*):

- a) Quando si agisce in stato di ansia: un compito corretto dall'insegnante, differentemente da un compito autocorretto, può risultare ansiogeno e non favorire l'acquisizione;
- b) Quando viene messa a rischio l'immagine di sé che l'allievo vuole proporre ai compagni di classe: ai fini dell'acquisizione, non è utile chiedere a uno studente di affrontare un compito se egli non si sente sicuro di riuscirci;
- c) Quando si intrattiene una relazione competitiva o conflittuale nell'ambiente di

⁶ Lo stesso discorso vale per l'acquisizione della lingua madre da parte dei bambini italiani; questi, quando sono molto piccoli, producono correttamente le forme irregolari dei verbi più frequenti (come "vado" o "vengo") perché le hanno memorizzate, mentre da più grandi - intorno ai tre anni - cominciano a sbagliare, producendo forme inesistenti, ma formalmente regolari. Errori di questo genere, se interpretati in maniera corretta, costituiscono una prova importante del lavoro mentale del bambino e del punto a cui è arrivata la sua maturazione linguistica (Lo Duca, 2019).

apprendimento⁷;

- d) Quando vengono proposte attività che minano l'autostima: se la sfida è eccessiva, l'allievo teme di soccombere e non acquisisce;
- e) Quando le attività provocano la sensazione di non essere in grado di apprendere: di fronte a rallentamenti o all'incapacità di acquisire qualcosa, è opportuno che l'insegnante si chieda se lo studente ha riconosciuto l'importanza di acquisire quelle informazioni; quando egli non ne percepisce il valore, la sua mente "non compie lo sforzo di processare l'informazione presente nell'*input* per collocarla stabilmente nella memoria" (ivi: 55).

Il filtro affettivo è un possibile elemento invalidante per lo svolgimento della prassi matematica (Nitti, 2019). Secondo la teoria di Krashen (Riquadro 1.1), quando un filtro affettivo viene attivato non si può sviluppare un'*acquisizione* profonda - che genera comprensione e produzione linguistica con processi automatici -, ma solo un *apprendimento* di durata relativamente breve.

Continuare a impiegare e ad apprendere la lingua d'origine, perlomeno in famiglia, "è un diritto dell'uomo ed è uno strumento fondamentale per la crescita cognitiva" (Balboni, 2008: 21) e comporta numerosi risvolti positivi: costituisce un fattore di protezione perché si eviti l'attivazione del filtro affettivo, garantisce un maggior stato di benessere psichico e permette di conseguire un elevato livello di alfabetizzazione sia nella lingua seconda che nelle lingue straniere studiate a scuola (Nitti, 2018; Ballarin, 2020).

Tra lo sviluppo della L1 e della L2 si sviluppa un rapporto di "interdipendenza linguistica", che opera a livello metalinguistico e può facilitare l'acquisizione di più codici linguistici in età evolutiva. La L1 rappresenta un insieme di conoscenze da cui l'apprendente attinge per processare la L2 e per esprimersi.

Di frequente, nelle produzioni degli alunni sono rintracciabili *transfer*, ossia trasferimenti di forme linguistiche dalla L1 alla L2, in base ai quali le competenze acquisite si trasferiscono su quelle in acquisizione. Quando le due lingue presentano analogie strutturali l'interferenza ha esito positivo; maggiori sono le differenze tra le due lingue, più negativi sono gli effetti dell'interferenza: il *transfer* è una fonte potenziale di errore quando la L1 e la L2 presentano

⁷ <https://www.ital5.it/nozion/noziof.htm> (ultimo accesso 08/02/2022).

differenze strutturali, poiché il discente è indotto a trasferire le proprie abitudini linguistiche alla lingua che sta apprendendo (Nitti, 2019; Troncarelli, 2016).

Riquadro 1.1: *Second Language Acquisition Theory*

Nel 1985 Krashen elabora la *Second Language Acquisition Theory (SLAT)*, con la quale distingue due processi attraverso cui si impara una nuova lingua (Balboni, 2015b):

- 1) L'“acquisizione” è un processo inconscio che sfrutta le strategie globali dell'emisfero destro del cervello insieme a quelle analitiche dell'emisfero sinistro; quanto viene acquisito entra a far parte stabile della competenza della persona, inserendosi nella sua memoria a lungo termine;
- 2) L'“apprendimento” è un processo razionale, governato dall'emisfero sinistro, che non produce acquisizione stabile: la competenza appresa risulta provvisoria, non definitiva.

A scuola, è opportuno che gli insegnanti lavorino con l'obiettivo di produrre acquisizione, poiché quando si produce apprendimento si può avere l'impressione di ottenere buoni risultati, ma in realtà si tratta di qualcosa di temporaneo che non genera un comportamento linguistico autonomo.

Krashen individua altri tre principi che indicano come produrre acquisizione:

- 1) Input comprensibile: secondo Krashen, se a una persona si fornisce un *input* reso comprensibile il suo *Language Acquisition Device* si mette autonomamente in moto e procede all'acquisizione. Questa concezione, per la quale l'acquisizione si verifica quando il soggetto concentra l'attenzione sul significato dell'*input* e non sulla sua forma, si presenta in antitesi con gli approcci formalistici e strutturalistici - in uso fino agli anni Settanta del secolo scorso -, che sostenevano che prima si dovessero imparare le strutture, per poi esercitarle fino ad automatizzarle;
- 2) Ordine naturale e $i+1$: affinché l'*input* venga acquisito deve essere collocato al gradino dell'ordine naturale immediatamente successivo all'*input* acquisito fino a quel momento. Nella formula krasheniana “ $i+1$ ”, “ i ” è la parte del compito linguistico o comunicativo che si è già in grado di eseguire sulla base della competenza già acquisita, mentre “ $+1$ ” è l'area di sviluppo potenziale, ossia la distanza tra la parte di un compito che una persona è già in grado di eseguire e il livello potenziale cui può giungere nel tentativo di compiere la parte restante del compito;
- 3) Filtro affettivo: affinché $i+1$ sia acquisito è necessario che non sia inserito il filtro affettivo, altrimenti ciò che si comprende viene collocato nella memoria a breve o medio termine e non passa ai centri dell'acquisizione stabile e definitiva.

1.4. Diversi tipi di motivazione ad apprendere

In ambito glottodidattico, la motivazione rappresenta lo “scopo per cui un individuo studia la lingua, si impegna, esercita la sua attenzione, compie degli sforzi per conseguire i propri obiettivi di apprendimento” (Diadori, 2016: 16).

Esistono differenti tipi di motivazioni ad apprendere:

- a) La “motivazione estrinseca” o “esogena” si attiva quando l’apprendimento non è determinato da fattori personali, ma da fattori esterni (Alvarez, 2017) quali l’obbligo o la ricompensa. Se la spinta ad apprendere è legata al dovere, come accade quando si riscontra la necessità di superare un test o di svolgere un compito, non si produce acquisizione duratura: i contenuti vengono immagazzinati nella memoria a breve termine e dimenticati nel giro di poco tempo;
- b) La “motivazione integrativa” nasce dal desiderio dell'apprendente di integrarsi, di socializzare e di inserirsi nella società della lingua che apprende;
- c) La “motivazione strumentale” viene messa in gioco quando l'apprendimento rappresenta un mezzo per raggiungere un fine. In questo caso, s’impara la lingua al fine di migliorare le proprie prospettive scolastiche o lavorative, senza possedere un interesse specifico verso la cultura della lingua appresa (Hammouri, 2017);
- d) La “motivazione intrinseca” o “endogena” riflette una disposizione psicoaffettiva positiva verso la lingua oggetto di studio: lo studente apprende guidato da interesse personale, desiderio, piacere (Alvarez, 2017). A scuola è opportuno incoraggiare lo sviluppo di una motivazione al lavoro intrinseca e non estrinseca, per evitare che gli alunni orientino le proprie energie sul risultato piuttosto che sulle attività in sé (Boscolo, 2012): “quando una persona è intrinsecamente motivata prova interesse e piacere, si sente competente e determinata da sé stessa, [...] si sente parte attiva e non spettatore” (95). Un’elevata disposizione psicoaffettiva consente di acquisire e fissare in maniera duratura le conoscenze oggetto di apprendimento.

Gli alunni con nazionalità non italiana che fanno ingresso a scuola ogni anno, differenti per età, provenienza, lingua madre, tradizioni e storie personali, generalmente possiedono una forte motivazione ad apprendere, nonostante le difficoltà date dall'enorme quantità di *input* e dalla

manca di gradualità rispetto al materiale linguistico offerto (Nitti, 2019).

Molti di essi si trovano ad affrontare problematiche affettive connesse alla loro condizione di migranti. L'infanzia e l'adolescenza costituiscono periodi cruciali per la formazione della propria identità; il trasferimento in Italia può portare a mettere in discussione le proprie certezze, ritrovandosi immersi in una realtà estranea e spesso molto differente da quella del Paese di provenienza. Di frequente, i bambini e i ragazzi sono costretti a migrare per scelta dei genitori e faticano a comprendere le ragioni che hanno determinato il loro trasferimento; essere catapultati all'improvviso ai margini della scala sociale e dover abbandonare i propri affetti può risultare inaccettabile in una prima fase.

Gli apprendenti dell'italiano come lingua di contatto, pur costituendo un universo umano estremamente variegato, sono accomunati dalla necessità di disporre in tempi brevi di efficaci mezzi linguistici per stabilire relazioni sociali e realizzare il proprio percorso scolastico in Italia (Balboni, 2008). Fondamentale per loro è imparare a esprimere determinate funzioni di base, per poi addentrarsi successivamente in altre di importanza secondaria (Nitti, 2018).

Essi, una volta fatto ingresso nella scuola italiana, manifestano due bisogni essenziali:

- 1) Il bisogno di sviluppare un livello di competenza comunicativa che consenta loro di socializzare con i pari, di esprimere le proprie esigenze e di comprendere le situazioni quotidiane di cui sono spettatori e attori (Nitti, 2015);
- 2) Il bisogno di conseguire un livello di competenza linguistica sufficiente per comprendere le lezioni e i materiali scolastici, per sostenere un'interrogazione e per svolgere un compito scritto.

L'apprendimento della lingua italiana rappresenta "la chiave in grado di aprire una nuova pagina del proprio diario di vita" (Troncarelli, 2016: 109). La scuola è in questo senso una risorsa essenziale, poiché fornisce strumenti per imparare e consente di entrare rapidamente a contatto con la realtà italiana, aiutando gli individui a ridefinire la propria identità: "alla scuola spetta il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta" (MIUR, 2012: 4).

Per quanto concerne la scuola primaria, l'insegnamento della lingua seconda è quasi esclusivamente incorporato all'interno della didattica dell'italiano e viene affidato agli

insegnanti, i quali, esperti nelle pratiche di insegnamento e apprendimento in L1, spesso si mostrano impreparati ad insegnare l'italiano come lingua seconda (Nitti, 2019). Essi dovrebbero essere consapevoli di avere di fronte classi formate da studenti nativi e non nativi, disomogenee dal punto di vista della competenza linguistica e dell'interlingua, e proporre attività didattiche idonee a soddisfare le esigenze di tutti e di ciascuno (Nitti, 2015):

Per fare in modo che le diversità non diventino disuguaglianze, la scuola deve progettare e realizzare percorsi didattici specifici per rispondere ai bisogni educativi degli allievi. [...] Particolare attenzione va rivolta agli alunni con cittadinanza non italiana i quali, ai fini di una piena integrazione, devono acquisire sia un adeguato livello di uso e controllo della lingua italiana per comunicare e avviare i processi di apprendimento, sia una sempre più sicura padronanza linguistica e culturale per proseguire nel proprio itinerario di istruzione [...]. Questi alunni richiedono interventi differenziati che non devono investire il solo insegnamento della lingua italiana ma la progettazione didattica complessiva della scuola e quindi dei docenti di tutte le discipline (MIUR, 2012: 26).

È opportuno che gli insegnanti calibrino con cura scelte didattiche e comportamenti, che possono rivelarsi decisivi per gli alunni sul piano motivazionale. Gli apprendenti necessitano di affrontare contenuti linguistici alla propria portata, secondo un principio di gradualità: la motivazione ad apprendere nuove conoscenze o competenze è strettamente legata non solo alle conoscenze significative già fatte proprie, ma anche alla percezione di possedere la capacità di acquisirle (Pellerey, 1998). Inoltre, proporre attività opportunamente graduate contribuisce alla riduzione delle sensazioni di inadeguatezza e di frustrazione che i soggetti possono provare a causa dell'inserimento in un ambiente molto diverso rispetto a quello di origine (Nitti, 2018).

Dopo l'ingresso nella scuola italiana, gli alunni necessitano di sviluppare un repertorio di competenze che soddisfi i loro principali bisogni nell'ambiente scolastico ed extrascolastico. Essi dovrebbero raggiungere un livello di competenza B1 o "di soglia" (*threshold level*)⁸, come definito dal *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* (CE, 2001), il quale consente loro di: comprendere i punti chiave di argomenti che riguardano la scuola, la

⁸ Il QCER stabilisce sei livelli progressivi di conoscenza della lingua: A1 – livello di contatto; A2 – livello di sopravvivenza; B1 – livello soglia; B2 – livello progressivo; C1 – livello dell'efficacia; C2 – livello di padronanza.

famiglia e il tempo libero, produrre un testo semplice relativo a tematiche familiari o di interesse personale, esprimere esperienze e avvenimenti, motivare brevemente le proprie opinioni.

La lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi. La lingua scritta, in particolare, rappresenta un mezzo decisivo per l'esplorazione del mondo, l'organizzazione del pensiero e per la riflessione sull'esperienza e il sapere dell'umanità.

È responsabilità di tutti i docenti garantire la padronanza della lingua italiana, valorizzando al contempo gli idiomi nativi e le lingue comunitarie. Così intesa, la scuola diventa luogo privilegiato di apprendimento e di confronto libero e pluralistico (MIUR, 2012: 26).

Si può pensare che, dopo un primo periodo di supporto da parte degli insegnanti, i bambini possano incrementare le proprie competenze in maniera spontanea, ma i dati raccolti negli ultimi anni rilevano il contrario: i rapporti del MIUR e le rilevazioni INVALSI mettono in luce la rilevante percentuale di ragazzi stranieri in ritardo scolastico e le differenze in termini di risultati scolastici tra di essi e gli italiani, ma anche tra stranieri di prima e seconda generazione.

A contribuire all'incremento delle difficoltà degli alunni stranieri negli ultimi due anni scolastici, dal punto di vista linguistico e non solo, è stata la pandemia di Covid-19 sopraggiunta a fine febbraio 2020, la quale ha avuto un forte impatto su tutti i settori del sistema sociale, a partire dalle istituzioni educative. Le misure adottate dal Governo italiano - Dpcm 4 marzo 2020, "Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020" e successivi decreti - hanno imposto la chiusura delle scuole fino al termine delle lezioni e la riorganizzazione in tempi rapidi delle attività tramite didattica a distanza (DAD), mediante l'uso di dispositivi digitali.

Nonostante durante l'anno scolastico 2020/2021 nella scuola primaria siano riprese le attività didattiche in presenza, le restrizioni imposte dal Governo hanno determinato minori opportunità per l'integrazione degli alunni stranieri. Per questi ultimi, come per i loro compagni, è stato più difficile dedicarsi ad attività extrascolastiche e costruire fuori dalla scuola relazioni sociali significative. Inoltre, nei periodi di didattica a distanza le differenti condizioni socioculturali e le disuguaglianze nelle opportunità educative sono state accentuate dalla mancanza o scarsità di strumenti o connessioni, dall'inadeguatezza degli spazi abitativi, dalle

difficoltà tecniche e linguistiche (Landri, 2020⁹).

1.5. Differenze come opportunità

Nel terzo millennio, epoca del neoliberismo, delle nuove tecnologie e dell'interdipendenza planetaria, le differenze non scaturiscono solamente dalla presenza di cittadini immigrati. Gli esseri umani si presentano diversi sotto altri profili: valoriale, economico, sociale, di status. Tra le sfide più urgenti vi è la gestione delle "diversità", intese non più come qualcosa di transitorio o emergenziale: la categoria della diversità non rappresenta l'eccezione, bensì la norma (Portera, 2015). Alla luce di ciò, non solo a scuola, ma anche in famiglia e nella società civile, occorre promuovere una *forma mentis* interculturale, includendo tale prospettiva all'interno di ogni decisione, ogni disciplina, ogni intervento e ogni attività:

Una molteplicità di culture e di lingue sono entrate nella scuola. L'intercultura è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno [...]. La scuola raccoglie con successo una sfida universale, di apertura verso il mondo, di pratica dell'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze (MIUR, 2012: 4).

Ciascun individuo non può essere considerato solo alla luce della propria provenienza o della propria sindrome, ma deve essere percepito come una "persona", per definizione differente da chiunque altro, con la propria originalità (Morganti, 2016) e con specifiche intelligenze (Riquadro 1.2). Come si legge nelle *Indicazioni Nazionali*, "la promozione e lo sviluppo di ogni persona stimola in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri. Non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme" (*ivi*: 6). Ognuno, pertanto, andrebbe considerato in termini di risorsa e opportunità di arricchimento e di crescita individuale e collettiva: "l'altro non è nemico da annientare, ma colui grazie al quale si può vivere" (Lamberti, 2010: 16).

Muovere dalla consapevolezza che ogni bambino ha specifiche potenzialità, in quanto essere unico, è indispensabile per promuoverne il pieno sviluppo e la miglior qualità di vita possibile, aiutandolo fin dall'infanzia a ricercare la sua dimensione intra e interpersonale e a trovare il

⁹ https://www.cnr.it/sites/default/files/public/media/attivita/editoria/collana_plurimi/PLURIMI_2_2020_Milione_Landri.pdf (ultimo accesso 08/02/2022).

proprio posto nella comunità e nella società. A scuola, organizzare le classi secondo i principi di un approccio cooperativo può permettere lo sviluppo delle eccellenze, garantendo opportunità anche per i bambini meno dotati. Secondo il parere di Lamberti (2010; 2015) il rispetto delle diversità e la cooperazione, o meglio l'interdipendenza positiva, costituiscono gli elementi fondanti per cambiare realmente la società attuale e futura.

Sovente, le istituzioni educative reagiscono in maniera impreparata alle sfide della globalizzazione e della modernità, nonostante i documenti ministeriali incitino ad "assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze" (MPI, 2007b: 9). È indispensabile investire sull'educazione e sulla pedagogia, poiché l'unica via d'uscita dai conflitti che scaturiscono dall'incontro-scontro tra culture diverse è riscontrabile nell'imparare a coesistere e a dialogare fra diversi.

Secondo vari autori (Lamberti, 2010; Albertini, Lamberti, Portera, 2015), in ambito educativo la *pedagogia interculturale* si presenta come la risposta più idonea alla globalizzazione e alla compresenza di diversi usi, costumi, lingue, modalità comportamentali e religioni; essa è da considerarsi la normalità, non una particolare scelta educativa:

L'intercultura in classe assume il significato di un paradigma per l'intero sistema-scuola. In questo senso, predisporre misure di sostegno ad una stabile integrazione [...] non significa concentrare l'attenzione sul recupero degli immigrati come "alunni-problema", ma integrare questo sforzo in un più ampio programma di educazione interculturale, coinvolgente tutta la classe (MPI, 2007b: 14).

Pedagogia interculturale e metodo cooperativo sono partner perfetti: mantenere nelle pratiche didattiche un approccio interculturale e aperto alla cooperazione significa basare i propri interventi sul dialogo, l'incontro, il confronto e l'interazione.

Riquadro 1.2: La teoria delle intelligenze multiple

Negli anni Ottanta del secolo scorso Gardner formula e diffonde la propria teoria delle intelligenze multiple, la quale muove dalla convinzione che non esista un'unica intelligenza misurabile tramite il quoziente intellettivo, come sostenuto da altri autori, ma che in ogni essere umano siano presenti diversi tipi di intelligenza.

Secondo Gardner, la differenza tra le rispettive caratteristiche intellettive va ricercata unicamente nelle combinazioni e nelle dominanze delle diverse intelligenze, che possono dipendere dalla persona stessa, dall'ambiente in cui si è formata, dalla cultura di appartenenza (Balboni, 2015b; Albertini, Lamberti, 2015; Grandi, Stella, 2016; Morganti, 2016). L'autore ha identificato inizialmente sette differenti tipologie di intelligenza:

- 1) Intelligenza logico-matematica: abilità implicata nel confronto e nella valutazione di oggetti concreti o astratti e nell'individuazione di relazioni e principi;
- 2) Intelligenza verbale-linguistica: abilità che si esprime attraverso l'uso del linguaggio e delle parole, la padronanza dei termini linguistici e la capacità di adattarli alla natura del compito;
- 3) Intelligenza spaziale-visiva: consta nel riconoscere e utilizzare lo spazio e le aree a esso correlate;
- 4) Intelligenza musicale: coinvolge l'abilità di comporre, riconoscere e riprodurre modelli musicali, toni e ritmi;
- 5) Intelligenza corporeo-cinestetica: abilità che si rileva nel controllo e nel coordinamento dei movimenti del corpo e nella manipolazione degli oggetti a fini funzionali o espressivi;
- 6) Intelligenza interpersonale: abilità di interpretare le emozioni, le motivazioni e gli stati d'animo altrui;
- 7) Intelligenza intrapersonale: abilità di comprendere le proprie emozioni e di incanalarle in forme socialmente accettabili.

Negli anni Novanta, Gardner ne ha individuate altre due: l'intelligenza naturalistica, relativa al riconoscimento e alla classificazione di oggetti naturali, e l'intelligenza esistenziale, che presuppone l'attitudine al ragionamento astratto e la capacità di riflettere sulle questioni fondamentali concernenti l'esistenza.

I tipi di intelligenza proposti da Gardner non vanno confusi con gli stili di apprendimento, che riguardano il modo di affrontare un compito e l'accomodamento delle informazioni nella nostra mente, né con gli stili cognitivi, che riguardano i processi di acquisizione di nuove informazioni, né infine con i tratti della personalità, quali introversione o estroversione (Balboni, 2015b).

Poiché "le classi sono oggi caratterizzate da molteplici diversità, legate alle differenze nei modi e nei livelli di apprendimento, alle specifiche inclinazioni e ai personali interessi, a particolari stati emotivi e affettivi" (MIUR, 2012: 26), per un'"educazione linguistica «democratica»" (Balboni, 2015b: 77) è utile agire nel rispetto delle attitudini individuali, proponendo modalità didattiche il più possibile differenziate, anche all'interno della medesima attività.

1.6. Verso una pedagogia interculturale

L'Italia, non diversamente da altri Stati europei, si presenta come un Paese poliedrico e frammentato. All'interno del panorama scolastico italiano, in particolar modo nella scuola primaria, la presenza di corsisti nativi e non nativi rende rilevante il livello di disomogeneità dei gruppi classe (Nitti, 2018). Nelle classi di oggi si aprono nuove possibilità di scambio, di comunicazione, di incontro di storie e di culture (Fiorin in Dusi, Guidetti, Portera, 2010). L'educazione deve tener conto sia delle sfide globali del pianeta sia delle esigenze presenti nelle realtà scolastiche e nella vita quotidiana di ogni studente.

Obiettivo primario della scuola dovrebbe essere quello di favorire l'intercultura, non la multiculturalità come si sosteneva alcuni anni fa. Infatti, secondo Portera (2010), mentre la multiculturalità si riferisce alla convivenza più o meno pacifica di persone provenienti da culture diverse, l'aggiunta del prefisso inter- presuppone la relazione, l'interazione, lo scambio tra due o più elementi. Le società e le classi possono essere definite multiculturali, poiché al loro interno si rileva la presenza di soggetti con usi, costumi, religioni e modalità di pensiero differenti; le strategie di intervento educativo, invece, dovrebbero essere sempre interculturali, le uniche in grado di evitare di "separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare i conflitti che ne derivano" (MPI, 2007b: 9).

L'educazione interculturale costituisce il fine dell'educazione, la *paideia* per le società multietniche e multiculturali in cui viviamo e ci troviamo a interagire; non va intesa solo come conoscenza e rispetto delle diversità, ma soprattutto come metodo per divenire consapevoli dei punti in comune: bisogni, diritti, paure e desideri universali (Portera, 2015).

In classe la pedagogia interculturale non può essere presa in considerazione solo in presenza di bambini immigrati, né unicamente legata a progetti circoscritti, ma va concepita come pedagogia generale, rivolta a tutti e applicabile in qualunque contesto educativo (Albertini, Lamberti, Portera, 2015); essa "non è un nuovo insegnamento da aggiungere al curriculum, ma un approccio trasversale e interdisciplinare" (Lamberti, 2010: 33) che pone al centro la persona umana nella propria interezza e nella propria autenticità.

Oggi nei Paesi industrializzati si assiste a un incremento della competizione, dell'individualismo

e della standardizzazione a scapito della comunità; questo pone in secondo piano alcuni bisogni tipicamente umani, tra cui il bisogno di far parte di un gruppo, di accettazione, di rispetto e amore (Portera, 2015). Come afferma Bauman (2000: 34), “la cultura della postmodernità sembra promuovere un uomo sempre più ripiegato su sé stesso, saturo di atteggiamenti individualistici e narcisistici, autoreferente, orientato verso i beni materiali”.

Fondamentale, ancor più di prima, diviene imparare a interessarsi a ciò che è “altro da sé” e praticare l'ascolto, poiché esso costituisce la prima forma di risposta all'altro (Dusi, 2010). Anche le *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012) evidenziano l'importanza della reciprocità dell'ascolto, essenziale per esercitare il dialogo e per attribuire progressiva importanza ai bisogni altrui.

In un mondo in cui “imparare a vivere insieme, a comprenderci, essendo interdipendenti dagli altri, sembra essere la sfida più ardua per la nostra sopravvivenza” (Portera, 2015: 7), la scuola ha il compito di favorire il passaggio dalle individualità alla comunità. Assumendo come ideale di riferimento quello della comunità, ogni studente può sentirsi valorizzato e riconosciuto nella sua plurale identità, ma non solo: sperimentando la cura, il dialogo e il confronto, il soggetto apprende ad “abitare il mondo con responsabilità, a scoprirsi nell'incontro, a muoversi insieme agli altri nel contesto di una reciprocità che progetta uno spazio comune, uno spazio in cui l'io e il tu divengano un noi” (Dusi, 2010: 98).

È necessario che l'intera comunità scolastica investa sulla creazione di un ambiente di apprendimento ospitale e accogliente, prestando particolare cura alla formazione della classe come gruppo, alla promozione dei legami cooperativi fra i suoi componenti e alla gestione dei conflitti indotti dalla socializzazione (MIUR, 2012). “La formazione di importanti legami di gruppo non contraddice la scelta di porre la persona al centro dell'azione educativa, ma è al contrario condizione indispensabile per lo sviluppo della personalità di ognuno”, si legge nelle *Indicazioni Nazionali* (ivi: 4). I metodi didattici di tipo cooperativo, tra cui il *Cooperative Learning*, sono ritenuti i più idonei a promuovere un'autentica educazione interculturale, a ridurre individualismi e manifestazioni di competizione e ad “educare [...] ai valori dell'equità, della responsabilità individuale e condivisa, della co-costruzione sociale, dell'interdipendenza e della coesione” (Lamberti, 2010: 32).

2. Unità di apprendimento rivolte a contesti disomogenei

Educare a scuola significa organizzare esperienze educative che siano le migliori possibili per particolari gruppi di studenti in specifici contesti rispetto all'obiettivo di favorire in ciascuno il pieno fiorire delle sue potenzialità.

L. Mortari

Secondo la definizione di Castoldi (2017: 130), l'unità di apprendimento (UdA) è un "percorso didattico orientato verso lo sviluppo di traguardi di competenza negli allievi e strutturato intorno a situazioni problema", che consente di "sperimentare e mettere in gioco l'insieme delle risorse connesse alla manifestazione della competenza¹⁰ assunta come focus del percorso stesso". L'espressione, attualmente molto utilizzata nel linguaggio scolastico, fin dalla sua denominazione sposta il focus del lavoro progettuale sull'apprendimento, anziché sull'insegnamento, attribuendo agli alunni e non agli insegnanti un ruolo di protagonisti. Inoltre, l'elaborazione di UdA implica il ricorso a metodi attivi e all'"approccio per competenze" (Perrenoud, 2010), che invita gli insegnanti a:

- a) Considerare i saperi come risorse da mobilitare: le conoscenze non sono l'obiettivo ultimo dell'apprendimento, ma costituiscono risorse per risolvere problemi e prendere decisioni. Esse hanno valore solo se sono utilizzabili in un determinato momento;
- b) Lavorare regolarmente per problemi: gli studenti comprendono e assimilano in misura maggiore quando hanno a che fare con situazioni reali rispetto a quando devono apprendere in situazioni decontestualizzate (Comoglio, 2002). "È necessario essere posti di fronte a difficoltà specifiche, ben calibrate, per apprendere a superarle" (Perrenoud, 2010: 97);

¹⁰ Secondo la definizione fornita da Pellerey (2004: 12), la competenza è "la capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo". Il concetto di competenza è legato alla capacità di usare le proprie conoscenze in rapporto a situazioni di realtà, le quali richiedono di risolvere problemi concreti che si presentano nella vita quotidiana (Gomez Paloma, 2017).

- c) Ricorrere a strategie diverse di insegnamento: di importanza cruciale è la scelta delle metodologie e strategie didattiche da utilizzare, le quali devono essere calibrate sulla base dei bisogni riscontrati. “Non si ha bisogno di eserciziaro e di schede [...], ma di situazioni interessanti e pertinenti che tengano conto dell’età e del livello degli allievi, del tempo di cui si dispone, delle competenze che si intendono sviluppare” (*ivi*: 103);
- d) Negoziare con gli allievi: la negoziazione, oltre ad essere una forma di rispetto per gli alunni, è una strategia necessaria per coinvolgerne la maggior parte. Gli obiettivi di apprendimento “devono essere sempre definiti con chiarezza ed essere sia raggiungibili che accettati dagli studenti” (Serragiotto, 2016: 24). Per essere interiorizzato, l'apprendimento deve essere significativo: “ciò non significa solo che i contenuti devono essere percepiti come significativi, ma anche che l'apprendimento deve avvenire in una relazione significativa tra docente e studente, costruita attraverso [...] una negoziazione esplicita sulle modalità della didattica” (Balboni, 2015b: 45);
- e) Adottare una programmazione flessibile e agile, attenta alle esigenze degli alunni: l’insegnante, “che lo voglia o no, deve modificare continuamente rotta e velatura, ma senza perder il senso del viaggio e l’orizzonte culturale in cui i ragazzi sono situati” (Castoldi, 2014: 244);
- f) Stabilire un nuovo contratto didattico: in una pedagogia basata sulle situazioni problema l'allievo partecipa attivamente, è coinvolto in tutte le attività, costruisce da sé nuove competenze; “egli ha diritto alle prove e agli errori. È invitato [...] a esplicitare i suoi ragionamenti, a prendere coscienza del suo modo di comprendere, di memorizzare, di comunicare” (Perrenoud, 2010: 111). Il docente, a sua volta, accetta gli errori “come fonti essenziali di regolazione e di avanzamento” (*ibid.*) e guida l'incertezza della sperimentazione, coinvolgendosi nel lavoro senza divenire per gli alunni un pari, né un arbitro;
- g) Adottare una valutazione formativa: per coinvolgere gli alunni nella valutazione delle proprie competenze è necessario negoziare con loro gli obiettivi da perseguire e i criteri attraverso cui valutare, prediligere l’utilizzo di *feedback* immediatamente utilizzabili (Calvani, Trinchero, 2020) e favorire l’autovalutazione e la valutazione reciproca;
- h) Andare verso una minore divisione disciplinare: un approccio per competenze richiede

che si promuova la formazione globale di ciascun alunno, abbattendo le barriere disciplinari. Poiché “la realtà è per sua natura restia ad essere rinchiusa nei recinti concettuali e metodologici delle singole discipline”, appare necessario “connettere non solo la scuola con la vita, ma anche i diversi saperi disciplinari, pensati come strumenti di analisi di una realtà unica e scomponibile” (Castoldi, 2013: 53).

Alcuni autori, tra cui Diadori (2016), propongono di utilizzare con la medesima accezione di UdA l'iperonimo “unità di lavoro”, ritenuto in grado di comprendere ogni forma di apprendimento guidato; è invece opinione condivisa quella di evitare termini quali “progetto” e “lezione”, poiché il primo evoca connotazioni di esteriorità o eccezionalità rispetto alla didattica quotidiana, mentre il secondo rimanda a un modello ormai in declino, fondato sull'asimmetria dei ruoli e su proposte didattiche direttive e insindacabili, che non considerano le specificità degli studenti (Bonaiuti, 2014; Castoldi, 2017; Nitti, 2019). Tuttavia, come osserva Nitti (2019), se si considera la lezione unicamente come scansione temporale l'accezione del termine può essere appropriata.

La pianificazione di un'unità di apprendimento si sviluppa attraverso differenti fasi. A seconda dell'autore al quale si fa riferimento, le fasi possono essere più o meno numerose e susseguirsi secondo un ordine differente. Nel presente capitolo si prende in considerazione la struttura logica di UdA proposta da Castoldi (2017), con la quale l'autore riprende le tre fasi di “progettazione a ritroso¹¹” elaborate da Wiggins e McTighe (2004):

- 1) “Identificare i risultati desiderati”, fase nella quale l'insegnante chiarisce i propri scopi ed esamina il contenuto degli standard definiti a livello nazionale, chiedendosi: “cosa è meritevole e degno di essere compreso in profondità? Cosa gli studenti dovrebbero essere in grado di conoscere, comprendere e fare?” (ivi: 32). Poiché la quantità di contenuti presenti nel curriculum è generalmente superiore a quella che si riesce a svolgere è necessario compiere delle scelte, sulla base dei bisogni evidenziati all'interno della classe in cui ci si trova ad operare;

¹¹ La “progettazione a ritroso” è così chiamata perché determina una sorta di inversione logica tra il momento progettuale e il momento valutativo. Assumere una logica progettuale a ritroso significa muovere da alcune scelte valutative (i risultati attesi, le modalità attraverso cui verificarli) e concentrarsi solo successivamente sugli altri aspetti della progettazione didattica (Castoldi, 2017).

- 2) “Determinare evidenze di accettabilità”, fase nella quale l’insegnante stabilisce le metodologie e gli strumenti da adottare per determinare se gli studenti abbiano o meno conseguito le comprensioni desiderate. Le domande che guidano questa fase sono: “come sapremo se gli studenti hanno raggiunto i risultati desiderati? Cosa accetteremo come evidenza della comprensione e della padronanza elevata degli studenti?” (*ivi*: 36);
- 3) “Pianificare esperienze e istruzione”, fase nella quale, una volta identificati chiaramente i risultati desiderati, l’insegnante procede a pianificare le attività didattiche, sulla base delle seguenti domande chiave: “di quali conoscenze e abilità fondamentali avranno bisogno gli studenti per [...] raggiungere i risultati desiderati? Quali sono i materiali e le risorse più adatte per realizzare tali scopi? La progettazione complessiva è coerente e operativa?” (*ivi*: 39).

In tutte le fasi della progettazione di un’unità di apprendimento è opportuno considerare le specificità della classe con cui ci si trova ad interagire, intesa sia come ambiente di insegnamento e apprendimento, sia come gruppo di individui, a loro volta differenti l’uno dall’altro.

2.1. Identificare i risultati desiderati

A partire dalla prima fase del lavoro progettuale, che prevede di identificare i risultati di apprendimento attesi, appare necessario focalizzarsi sull’apprendimento, più che sull’insegnamento. L’insegnante che decide di realizzare un’UdA deve stabilire quali siano le principali competenze da sviluppare e i concetti chiave che meritano di essere compresi in profondità dagli apprendenti, poiché “un approccio per competenze richiede di fare i conti con una selezione dei contenuti di sapere, come condizione irrinunciabile per la sua sostenibilità” (Castoldi, 2013: 96).

Secondo Castoldi (2017) la comprensione profonda è una comprensione raffinata degli argomenti trattati, in grado di andare al di sotto della superficie, non apparente e finalizzata a superare un test. È necessario che gli insegnanti si chiedano quali argomenti richiedono una comprensione profonda da parte degli alunni, compiendo un’operazione di tipo qualitativo al fine di ridurre i saperi in rapporto alla loro valenza formativa e allo sviluppo delle competenze ritenute essenziali (*ivi*, 2013): “poiché, nell’arco temporale della scolarità non si può fare tutto,

cosa è più utile fare?” (Perrenoud, 2010: 15).

Wiggins e McTighe propongono quattro criteri per selezionare gli argomenti che meritano di essere affrontati:

- 1) Trasferibilità: “in quale misura il contenuto di sapere rappresenta un'idea perno, dotata di valore durevole in diversi contesti e al di là della scuola?”;
- 2) Centralità: “in quale misura il contenuto di sapere appartiene al nucleo centrale di una determinata disciplina?”;
- 3) Difficoltà: “in quale misura il contenuto di sapere richiede di essere chiarito, ovvero risulta di difficile comprensione per gli studenti?”;
- 4) Coinvolgimento: “in quale misura il contenuto di sapere può essere potenzialmente coinvolgente per gli studenti?” (Castoldi, 2017: 109).

I quattro criteri possono risultare strategici per gli insegnanti, poiché i documenti programmatici propongono un repertorio immenso di contenuti da trattare e di competenze da sviluppare e non aiutano a effettuare una selezione. Anche i libri di testo in uso nelle scuole veicolano una prospettiva che “rinvia a un approccio estensivo e superficiale” (ivi: 110), costituendosi come una raccolta di contenuti eccessivamente variegati.

Dal punto di vista operativo, l'analisi dei risultati di apprendimento si concretizza attraverso la predisposizione di alcuni strumenti. Castoldi (2017) suggerisce di costruire in questa fase una rubrica valutativa, strumento principe per esplorare il traguardo di competenza atteso e per oggettivarlo in termini operativi: identificando le dimensioni di analisi della competenza, declinando ogni dimensione in due o tre indicatori di comportamento osservabili, descrivendo infine per ogni indicatore i livelli di padronanza della competenza, dal più basso al più alto. Così formulata, la rubrica valutativa può costituire una guida per la futura realizzazione delle attività e per la valutazione degli apprendimenti.

L'autore suggerisce inoltre di ricorrere alla compilazione di uno schema a forma di croce (Figura 2.1), mediante il quale rappresentare, in maniera ancora approssimativa, l'idea progettuale su cui strutturare l'UdA. Lo schema presenta al centro l'ambito tematico, collegato a quattro bracci nei quali inserire rispettivamente: la competenza focus, i bisogni formativi evidenziati nella classe, le domande di ricerca a cui si vorrebbe che gli allievi

trovassero risposta, le discipline coinvolte nello sviluppo dell'UdA.

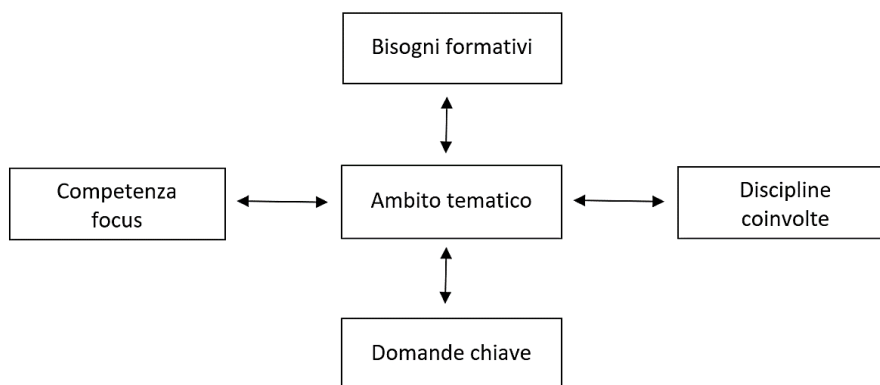


Figura 2.1 - Impianto a croce (Castoldi, 2017: 146)

Non è possibile identificare i risultati attesi al termine dell'unità di apprendimento senza partire da tre elementi essenziali:

- 1) La conoscenza approfondita del contesto di intervento: soprattutto in presenza di gruppi disomogenei, è indispensabile che i docenti mettano in atto una fase di studio preliminare, analizzando con cura le caratteristiche dei discenti, in primo luogo, ma anche della scuola e dell'aula, in termini di spazi, tempi e risorse disponibili (Troncarelli, 2016; Nitti, 2018);
- 2) L'analisi dei documenti programmatici di riferimento;
- 3) Come già evidenziato, l'individuazione negli apprendenti di specifiche esigenze da soddisfare.

2.1.1. I bisogni degli alunni all'interno di classi disomogenee

Le classi delle scuole primarie italiane si presentano fortemente disomogenee, formate da alunni e alunne con bisogni spesso differenti. Le *Indicazioni Nazionali* specificano in più punti l'importanza di prestare attenzione alle esigenze di ciascun alunno: "sin dai primi anni di scolarizzazione è importante che i docenti definiscano le loro proposte in una relazione costante con i bisogni fondamentali [...] dei bambini" (MIUR, 2012: 6).

Nel primo capitolo è stata esaminata la posizione dei bambini che parlano l'italiano come lingua di contatto, con particolare riferimento a coloro che, arrivati da poco in Italia, necessitano di integrarsi all'interno del gruppo classe e di imparare la lingua di scolarizzazione

in tempi brevi per poter sottostare ai ritmi imposti dalla scuola e svolgere le attività quotidiane. Questi alunni, come emerge dalle voci di numerosi autori, ma soprattutto dai documenti ministeriali, non sono i soli a richiedere una cura particolare da parte degli insegnanti, delle famiglie e del mondo scolastico tutto. Nella Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, “Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”, viene specificato che “ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali” (1).

Rientrano nella macroarea dei Bisogni Educativi Speciali (BES):

- a) Le disabilità: menomazioni, limitazioni dell’attività o restrizioni della partecipazione.

La recente normativa italiana in materia di inclusione scolastica indica l’ICF (OMS, 2001) come modello di riferimento per la progettazione di azioni educative dedicate agli alunni con disabilità. L’ICF propone una prospettiva “biopsicosociale”, secondo la quale “il funzionamento e la disabilità di una persona sono concepiti come un’interazione dinamica tra le condizioni di salute (malattie, disturbi, lesioni, traumi, ecc.) e i fattori contestuali” (20), i quali includono sia i fattori personali che quelli ambientali.

Alla classe dove è presente un alunno con disabilità certificata ai sensi della Legge 5 febbraio 1992, n. 104, viene assegnato un insegnante di sostegno per un numero di ore commisurato al bisogno;

- b) Le difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana, dallo svantaggio socioeconomico e culturale: queste tipologie di BES, come evidenziato dalla Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8, “devono essere individuate sulla base di elementi oggettivi (come ad es. una segnalazione degli operatori dei servizi sociali), ovvero di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche” (3). In casi simili, gli interventi e le misure adottate per aiutare gli alunni hanno carattere transitorio, limitandosi al tempo strettamente necessario;

- c) I disturbi specifici di apprendimento (DSA), i quali possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana, pur manifestandosi in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali. La Legge 170 dell’8 ottobre 2010, “Nuove norme in materia di disturbi specifici di

apprendimento in ambito scolastico”, riconosce quattro DSA: la dislessia coinvolge l’abilità di lettura, la disgrafia e la disortografia interessano rispettivamente la grafia e l’ortografia, la discalculia riguarda l’abilità di calcolo. Essi richiedono un riconoscimento diagnostico e si manifestano come un ritardo e/o un’atipia del processo di sviluppo, definiti sulla base dell’età anagrafica e della media degli alunni presenti nella classe (Cornoldi, 2017). Negli ultimi anni è stata attribuita un’origine neurobiologica ai DSA, ma si è anche sviluppata la consapevolezza che questi, in molti casi, sono modificabili attraverso interventi mirati;

- d) I disturbi evolutivi specifici: questa categoria di BES comprende i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, dell’attenzione e dell’iperattività.

Cherubini (2020) specifica che fanno parte dei BES anche i disturbi dell’apprendimento non specifici, secondari ad altre patologie, la plusdotazione e i disturbi dell’umore e legati a stati d’ansia o di disagio¹².

I BES sopracitati possono presentarsi in comorbilità; ciò significa che, pur interessando abilità diverse, in una stessa persona possono coesistere disturbi differenti. In questi casi, come sostenuto dalle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* (MIUR, 2011: 5), “il disturbo risultante è superiore alla somma delle singole difficoltà, poiché ognuno dei disturbi implicati nella comorbilità influenza negativamente lo sviluppo delle abilità complessive”.

Per ogni alunno con BES è prevista dalla Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8, la redazione di un Piano Didattico Personalizzato (PDP), “che ha lo scopo di definire, monitorare e documentare - secondo un’elaborazione collegiale, corresponsabile e partecipata - le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione degli apprendimenti” (2). Il PDP esplicita quali strumenti compensativi e misure dispensative¹³ utilizzare e costituisce una risorsa per la

¹² Nicolodi (2008) definisce il “disagio infantile” come un problema che colpisce il bambino nella sua dinamica evolutiva; può avere origine biologica, psicologica o relazionale, con conseguenze più o meno severe sia sul piano degli apprendimenti che dei rapporti sociali sviluppati con adulti e coetanei. Secondo l’autore, compito delle strutture educative e scolastiche è “essere istituzionalmente e professionalmente pronte a saper ‘ricevere’ il disagio infantile [...] senza andare loro stesse a disagio” (35), come spesso accade.

¹³ Come specifica Cornoldi (2017), uno strumento è detto “compensativo” se “compensa” il deficit permettendo di svolgere la stessa attività svolta dai compagni - come accade nel caso della calcolatrice per fare i conti; una misura è “dispensativa” se esenta lo studente da qualche attività, per esempio dallo scrivere sotto dettatura.

progettazione di attività didattiche individualizzate e personalizzate durante l'intero anno scolastico. Inoltre, "per affrontare difficoltà non risolvibili dai soli insegnanti curricolari, la scuola si avvale dell'apporto di professionalità specifiche come quelle dei docenti di sostegno e di altri operatori" (MIUR 2012: 15).

A problematiche e difficoltà differenti corrispondono bisogni differenti. Per esempio, gli alunni con DSA generalmente manifestano esigenze speciali legate soprattutto agli apprendimenti: necessitano di usufruire di tempi aggiuntivi, di una riduzione del carico di lavoro, di acquisire strategie di studio personalizzate e di ricevere frequenti gratificazioni e incoraggiamenti. Gli alunni a cui viene diagnosticata una plusdotazione tendono ad annoiarsi di fronte alle attività quotidiane, che possono risultare troppo semplici per loro; essi hanno bisogno di essere sottoposti a continui stimoli e frequenti sfide che mettano alla prova la loro mente. Gli alunni con disabilità hanno invece la necessità prioritaria di condividere con gli altri il proprio percorso di formazione e di percepire le proprie risorse valorizzate, all'interno di un ambiente accogliente e inclusivo (MIUR, 2012).

È sempre utile ricordare che ogni bambino e ogni bambina rappresentano persone a sé stanti, motivo per cui nessuno va considerato solo come "appartenente a una categoria". Come si legge nelle *Linee Guida per il diritto alla studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento* (MIUR, 2011: 13), "ogni bambino ha la propria storia, la propria personalità, le proprie originali capacità di porsi in relazione con le esperienze, i propri ritmi di apprendimento e stili cognitivi"; solo in seguito a una conoscenza approfondita degli alunni, di tutti gli alunni, "il team docente potrà programmare le attività educative e didattiche, potrà scegliere i metodi e i materiali e stabilire i tempi più adeguati alle esigenze di tutti gli alunni del gruppo classe" (*ibid.*).

La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione. (MIUR, 2012: 6).

Esistono almeno due tipi di bisogni da prendere in considerazione nella prassi didattica: alcuni bisogni fondamentali per lo sviluppo umano, validi per ogni persona (Riquadro 2.1), e i bisogni educativi, dai quali derivano le decisioni relative agli obiettivi da includere nel programma di

apprendimento. Secondo Pellerey (1998: 50) il bisogno di educazione o di istruzione è determinato da una “discrepanza, o distanza, esistente tra una situazione o stato educativo desiderato o «quale dovrebbe essere» e la situazione «quale essa è», quest’ultima rilevata in maniera il più possibile oggettiva e pertinente. “Quanto più grande e marcata è la distanza tra un aspetto dell’essere e il relativo aspetto del dover essere, tanto più impellente sarà la necessità di puntare sul superamento di questi elementi deficitari” (*ibid.*). Pertanto, prima di proporre in classe una nuova unità di apprendimento, è necessario che l’insegnante si interroghi su quali siano realmente gli elementi deficitari su cui intervenire, stabilendo un ordine di priorità. La determinazione, o valutazione, dei bisogni educativi va fatta tenendo conto del contesto-classe, non solo del singolo o del gruppo, e può coinvolgere, oltre agli insegnanti, anche studenti e genitori (Pellerey, 1998).

Secondo il parere di numerosi autori, tra cui Brichese, Caon e Melero Rodriguez (2018), è opportuno che il docente progetti interventi che mirino a “soddisfare il maggior numero di bisogni con scelte metodologiche e strutturazioni di materiali comuni per tutti gli studenti, cercando di ridurre il più possibile gli interventi personalizzati” (357). Nel lungo termine gli interventi personalizzati potrebbero generare difficoltà organizzative, potenziali problemi di gestione della classe e demotivazione da parte degli alunni con BES. Può essere utile, dunque, creare interventi didattici in cui siano previsti sia momenti di lavoro comune, accessibili a tutti, sia momenti diversificati in cui gli alunni lavorino con materiali differenti a seconda delle proprie necessità. Anche le *Linee Guida* allegate al DM 12 luglio 2011 sostengono questo principio: “si dovrebbe effettuare una parte di lavoro comune alla classe e una parte di didattica individualizzata che risponde ai bisogni specifici dei singoli, dando tempo agli alunni per lavorare individualmente e differenziando i tempi quando ce n’è bisogno” (15), investendo sulla predisposizione di un ambiente stimolante e sereno che consenta a tutti di procedere autonomamente all’acquisizione delle competenze (Alvarez, 2017).

Riquadro 2.1: Bisogni fondamentali dello sviluppo umano

Portera (2015), ispirandosi a Rogers, individua una serie di bisogni, che definisce “bisogni fondamentali dello sviluppo umano”, interdipendenti tra loro ed essenziali per pervenire a uno sviluppo armonico della personalità. Di seguito alcuni dei più significativi, da prendere in

considerazione nelle pratiche educative e didattiche:

- 1) Bisogno di rapporti sociali e di appartenenza: accanto alle esigenze fisiologiche, ogni uomo necessita di sentirsi parte di un gruppo di individui e di interagire con gli altri. Dusi (2015) sostiene che il soddisfacimento del bisogno di appartenenza sia positivamente correlato con il benessere e i risultati scolastici, nonché con lo sviluppo psico-emotivo, in termini di motivazione intrinseca, stima di sé e autonomia; “con il sentirsi accettato, apprezzato, incluso e incoraggiato dai compagni e dagli insegnanti, il bambino impara a riconoscersi come soggetto degno di stima, avente valore e con un ruolo nella vita della classe” (*ivi*: 5);
- 2) Bisogno di fiducia: ciascuno dovrebbe riuscire a sviluppare fiducia in sé stesso, nelle proprie possibilità e nel mondo esterno, anche grazie all’aiuto delle persone con cui interagisce; “la persona di riferimento dovrà permettere al minore non solo di «adoperare» le proprie facoltà [...], ma dovrà altresì riuscire a educare anche le facoltà nascoste: evocare quelle capacità che il soggetto ancora non sa di avere” (Portera, 2015: 39). A scuola è giusto offrire a tutti, con fiducia, l’opportunità di sperimentare e di applicare le proprie attitudini e facoltà. È inoltre indispensabile costruire un rapporto basato sulla stima e l’affidamento reciproco, perché non si può apprendere ciò che viene insegnato da persone di cui si diffida. Quanto detto vale ancor di più per gli alunni di nazionalità straniera, i cui i genitori prima o dopo l’emigrazione hanno appreso a diffidare dalle istituzioni o dalle autorità; essi “necessitano di ricostruire cautamente dei modelli interattivi differenti: hanno bisogno di rapporti paritetici e dialogici, imperniati non più sul mero esercizio del potere in cui sono trattati da inferiori o incapaci, ma da soggetti a pieno titolo” (*ibid.*);
- 3) Bisogno di attenzione emozionale positiva: l’educando ha diritto e necessita di ricevere dall’educatore rispetto, accettazione, affetto, riconoscimento per ciò che è, senza condizioni o ricatti;
- 4) Bisogno di comprensione profonda (empatia): per promuovere una pedagogia realmente interculturale bisogna insegnare a pensare in modo libero e autonomo, a comprendere sé stessi e l’altro in maniera profonda e ad esercitare l’empatia, ovvero la “capacità di partecipare attivamente allo stato emozionale dell’interlocutore, riconoscendo la ‘qualità’ del suo vissuto emotivo” (Balboni, 2015a: 8). Secondo Alvarez (2017) le interazioni empatiche costituiscono una delle leve più importanti per il pieno sviluppo dell’intelligenza umana;
- 5) Bisogno di congruenza: i bambini, per imparare a essere autentici e a non mentire per essere accettati, hanno innanzitutto la necessità di avere a che fare con adulti congruenti, che non trasmettano loro messaggi contrastanti;

- 6) Bisogno di struttura e di limiti: l'educatore deve essere in grado di porre dei limiti, poiché "i limiti giusti generano una frustrazione reale (a cui è impossibile sottrarsi nella vita) e consentono di imparare a gestire momenti di sconfitta e di rinuncia". Pertanto, "l'atto educativo non può avvenire nella libertà assoluta" (Portera, 2015: 43);
- 7) Bisogno di partecipazione attiva: implica la possibilità di influire sul mondo esterno, di negoziare regole, di partecipare alla vita sociale. Precludendo all'educando la possibilità di sentirsi protagonista e di rivestire un ruolo attivo, il docente rischia di alimentare dinamiche negative, quali passività e dipendenze.

2.2. Determinare evidenze di accettabilità

Tradizionalmente, la valutazione scolastica è stata spesso associata a considerazioni di carattere negativo: costituiva un problema per gli alunni, i quali percepivano ansia e pressione legate al dover dimostrare la qualità dei propri apprendimenti di fronte agli adulti, e rappresentava un problema per gli insegnanti che, obbligati a valutare, sentivano di non possedere mezzi e tempi adeguati a svolgere al meglio il proprio lavoro.

Per lungo tempo è stato smarrito il focus delle pratiche valutative: entrare in comunicazione con il discente e collaborare al suo processo di crescita fornendogli "riferimenti precisi e non generici" (Serragiotto, 2016: 28) volti a valorizzare i suoi progressi. In troppe occasioni i docenti sono stati "svalutatori" e non "valutatori", cioè hanno posto la propria attenzione solo su ciò che "mancava" ai discenti; "il giudizio negativo non aiuta certamente a crescere e a maturare [...], (né) a diventare consci dei propri errori per correggerli" (ivi: 27).

Le recenti *Linee Guida* riguardanti "La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria" (MIUR, 2020) evidenziano l'importanza di operare una valutazione "per l'apprendimento" e non solo "dell'apprendimento"; concetto già espresso nel 2012 dalle *Indicazioni Nazionali* e nel 2017 dal Decreto Legislativo del 13 aprile, n. 62, "Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato".

La valutazione è un potente mezzo di comunicazione tra insegnante e alunni, che precede, accompagna e segue ogni processo curricolare (MIUR, 2012); essa serve al docente per adattare i propri insegnamenti ai bisogni emersi e all'allievo per attribuire valore alla

progressiva costruzione di conoscenze e competenze, per autovalutarsi, per sviluppare motivazione e per perseguire il successo formativo (MIUR, 2020).

La seconda fase della progettazione a ritroso prevede di individuare le modalità e gli strumenti attraverso i quali valutare gli apprendimenti raggiunti. In termini operativi, questo passaggio si struttura attraverso tre step:

- 1) L'identificazione della "situazione problema¹⁴", con il riconoscimento di un compito di prestazione: un prodotto concreto, individuale o collettivo, attraverso cui gli alunni potranno manifestare la competenza acquisita, mobilitando le proprie risorse e i propri saperi. Il compito dovrebbe essere connesso all'analisi della competenza focus svolta nel passaggio precedente e dovrebbe fornire ai bambini l'occasione di mobilitare tutte le dimensioni della competenza identificate attraverso la rubrica;
- 2) La precisazione di altri traguardi formativi da perseguire, a fianco del traguardo di competenza focus: identificare la prestazione attraverso cui manifestare la competenza raggiunta può aiutare a individuare nuovi traguardi di apprendimento implicati nell'UdA. Come afferma Castoldi (2017: 168), "la competenza focus ha lo scopo di rendere meglio identificabile l'intenzionalità progettuale del percorso formativo, ma non intende escludere la presenza di altri traguardi di apprendimento" da individuare in termini di competenze, di conoscenze e di abilità, come suggerito dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, sulla costituzione del *Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli per l'apprendimento permanente*;
- 3) L'individuazione delle altre modalità di valutazione attraverso le quali raccogliere informazioni sul livello di competenza raggiunto dagli allievi, da sottoporre in aggiunta al compito di prestazione.

Castoldi (2016; 2017), Wiggins e McTighe (2004) ritengono essenziale allargare lo sguardo su come pensare e agire la valutazione; non basta il punto di vista dell'insegnante, che valuta "dall'alto della sua posizione", ma è utile adottare nelle classi una "prospettiva trifocale", che prevede di osservare le manifestazioni della competenza attraverso tre dimensioni.

¹⁴ Pellerey (1998) spiega che all'origine di una situazione problematica è presente un elemento perturbatore che produce un effetto di "discrepanza o dissonanza che si viene a creare tra lo stato interno della conoscenza e la nuova esperienza o il nuovo stimolo esterno" (158).

2.2.1. Caratteristiche e vantaggi della prospettiva trifocale

Sulla base di una proposta avanzata da Pellerey (2004), Castoldi (2016; 2017) afferma che la competenza da valutare si può osservare attraverso tre differenti prospettive, riferibili rispettivamente a tre dimensioni (Figura 2.2):

La *dimensione oggettiva* richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito affidato e [...] alle conoscenze e alle abilità che la manifestazione della competenza richiede. Essa implica un'istanza empirica connessa alla rilevazione di termini osservabili e misurabili del comportamento del soggetto in relazione al compito assegnato e al contesto operativo entro cui si trova ad agire [...].

La *dimensione soggettiva* richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento: il senso assegnato al compito operativo su cui manifestare la propria competenza e la percezione della propria adeguatezza nell'affrontarlo, delle risorse [...] e degli schemi di pensiero da attivare. Essa implica un'istanza autovalutativa, connessa al modo con cui un individuo osserva e giudica la sua esperienza di apprendimento e la sua capacità di rispondere ai compiti richiesti dal contesto di realtà in cui agisce [...].

La *dimensione intersoggettiva* richiama il sistema di attese, implicito o esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto: riguarda quindi le persone a vario titolo coinvolte nella situazione in cui si manifesta la competenza e l'insieme delle loro aspettative e delle valutazioni espresse [...]. Implica un'istanza sociale connessa al modo in cui i soggetti appartenenti alla comunità sociale [...] percepiscono e giudicano il comportamento messo in atto (Castoldi, 2016: 81-82).

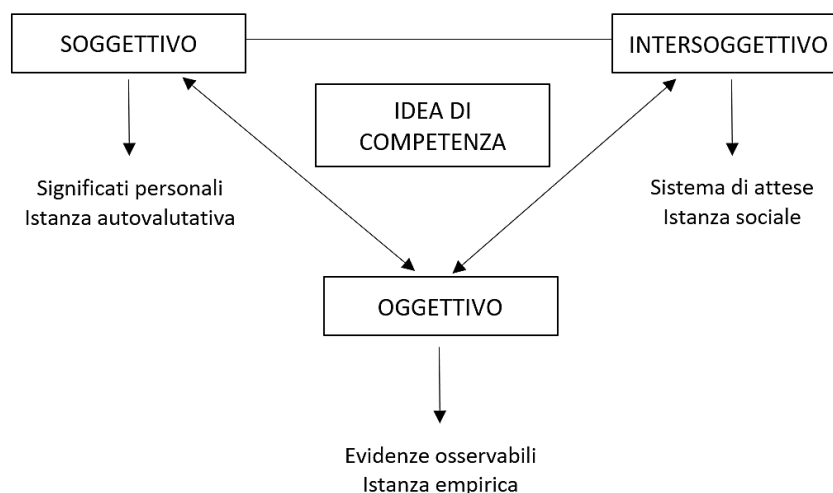


Figura 2.2 - Prospettive di valutazione della competenza (Castoldi, 2016: 83)

Perché adottare una prospettiva trifocale e non limitarsi ad applicare i metodi valutativi tradizionali?

Perché l'attivazione simultanea delle dimensioni di analisi richiamate e il confronto di diverse prospettive consentono all'insegnante di comporre un quadro di insieme molto rigoroso, restituendo le diverse componenti della competenza, sia quelle più visibili, sia quelle implicite. Si può pensare che all'interno di classi disomogenee l'utilizzo dei metodi valutativi tradizionali semplifichi il lavoro degli insegnanti, ma la letteratura recente dimostra il contrario. D'altronde, citando le parole di Varisco (2000: 12), "se il fine ultimo e continuo della crescita personale è rappresentato dalla responsabilità, dall'autoconsapevolezza, dall'autonomia, l'atto valutativo non può essere meramente eterodiretto dall'insegnante".

I vantaggi legati al coinvolgimento diretto degli studenti nelle pratiche valutative sono numerosi (Serragiotto 2016): quando è coinvolto, l'alunno partecipa con maggior entusiasmo alle attività didattiche, rafforza la propria autostima e diventa più consapevole rispetto alle proprie capacità e agli sforzi compiuti, incrementando le proprie competenze metacognitive¹⁵ e sviluppando nuove strategie per raggiungere gli obiettivi educativi e didattici. Inoltre, tra l'insegnante e l'alunno è più probabile che si consolidi un legame empatico e di fiducia reciproca, nel quale il bambino non si sente destinatario passivo, ma protagonista attivo del proprio percorso di apprendimento. Anche le *Indicazioni Nazionali* (2012: 27) sostengono l'importanza di promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere, al fine di "imparare ad apprendere": "occorre che l'alunno [...] sia sollecitato a riflettere su come e quanto impara [...], imparando a riflettere sui propri risultati, valutare i progressi compiuti, riconoscere i limiti e le sfide da affrontare, rendersi conto degli esiti delle proprie azioni e trarne considerazioni per migliorare".

Grazie alla valutazione delle proprie prestazioni e di quelle dei compagni, il processo di apprendimento può risultare più autentico e chiaro anche agli occhi di bambini con BES, che "presentano tipicamente un livello di conoscenza metacognitiva inferiore" (Cornoldi, 1995: 251) rispetto alla media.

Coinvolgere l'allievo nelle pratiche valutative ha conseguenze virtuose anche per il docente:

¹⁵ Secondo Cornoldi (1995) la metacognizione è l'insieme delle attività psichiche che presiedono al funzionamento cognitivo. Assumere un atteggiamento metacognitivo significa possedere una propensione a riflettere sulla natura della propria attività cognitiva e riconoscere la possibilità di utilizzarla e di estenderla.

egli ha la possibilità di riflettere sull'efficacia dei propri insegnamenti e di comprendere se le metodologie adottate sono funzionali o se sia opportuno adottare strategie differenti, "accettando che il processo di insegnamento e di apprendimento [...] non sia statico ma presenti un carattere evolutivo" (Serragiotto, 2016: 52). Soprattutto all'interno di classi molto eterogenee, il riscontro fornito dagli alunni può far luce sulle loro difficoltà e può aiutare l'insegnante ad intervenire per incrementare la motivazione di tutti e di ciascuno.

2.2.2. *Differenti tipologie di accertamento*

Nella progettazione di un'unità di apprendimento è possibile prevedere di utilizzare differenti modalità di verifica e valutazione, che rinviano alle tre dimensioni della prospettiva trifocale. Gli strumenti valutativi possono essere destinati a momenti diversi: all'inizio del percorso, per valutare il livello iniziale di competenza posseduto dagli allievi; durante il percorso, con l'intento di fornire un *feedback* in itinere, utile agli allievi per riflettere sui processi di apprendimento messi in atto e all'insegnante per modificare la progettazione sulla base delle esigenze emergenti; al termine del percorso, in chiave sommativa, per certificare il profilo della competenza raggiunta da ogni alunno e operare una riflessione conclusiva (Varisco, 2000; Castoldi, 2016; Serragiotto, 2016).

Wiggins e McTighe (2004) individuano una serie di tipologie di accertamento, le quali "variano di portata (dal semplice al complesso), sequenza temporale (dal breve al lungo termine), ambientazione (da decontestualizzati a contesti autentici) e struttura (dall'altamente strutturato al non strutturato)" (36):

- a) I controlli informali della comprensione, tramite domande orali, osservazioni e dialoghi;
- b) I questionari e i test, attraverso cui accertare informazioni fattuali e abilità isolate. Facili da correggere, essi generalmente prevedono una risposta unica per ogni quesito e consentono di formulare un punteggio preciso. Test di questo genere possono risultare più accattivanti se i quesiti vengono proposti sottoforma di indovinello, *crucipuzzle* o cruciverba (Serragiotto, 2016);
- c) Le domande aperte o i problemi, che richiedono agli alunni di mettere in gioco il pensiero critico, di sviluppare strategie personali e di non limitarsi a richiamare le informazioni apprese per formulare una risposta;

d) I compiti di prestazione e i progetti, sfide complesse e autentiche che rispecchiano i problemi affrontati nella quotidianità dagli adulti e consentono di verificare non solo ciò che l'alunno sa, ma anche "ciò che sa fare con ciò che sa" (Comoglio, 2002; Petolicchio, 2017). Possono avere breve durata o essere composti da molte fasi.

Differentemente dalle domande aperte, essi si fondano su una finalità specifica, si rivolgono a un pubblico ben definito e si situano in un contesto preciso, reale o simulato, richiedendo agli allievi di dimostrare abilità di *problem solving* (Serragiotto, 2016).

Come previsto dall'Ordinanza 4 dicembre 2020, n. 172, "Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria", la scelta delle modalità di valutazione in itinere spetta al singolo docente, seppur in coerenza con i criteri definiti nel Piano dell'Offerta Formativa (POF) dell'istituto di riferimento.

2.3. Pianificare esperienze e istruzione

Una volta individuate le evidenze di accettabilità e gli strumenti valutativi dell'unità di apprendimento, gli insegnanti possono stabilire quali esperienze didattiche affronteranno gli alunni e di quali materiali e risorse avranno bisogno. Questa fase della progettazione a ritroso è guidata da alcune domande chiave rivolte al docente:

- a) Di quali conoscenze (fatti, concetti, principi) e abilità (procedure) fondamentali avranno bisogno gli studenti per [...] raggiungere i risultati desiderati?
- b) Quali attività forniranno agli studenti le conoscenze e le abilità necessarie?
- c) Cosa sarà necessario insegnare [...] e qual è il modo migliore di insegnarlo alla luce degli scopi di prestazione?
- d) Quali sono i materiali e le risorse più adatte per realizzare tali scopi?
- e) La progettazione complessiva è coerente e operativa? (Wiggins, McTighe, 2004: 39)

Castoldi (2017) propone di portare a termine la fase di pianificazione attraverso tre momenti:

- 1) L'analisi del quadro iniziale del gruppo classe a cui è rivolto il percorso: "lo scopo di questo passaggio è di invitare i docenti che progettano il percorso a situarlo, ovvero a calibrarlo in relazione alle condizioni di partenza" (*ivi*: 188).

Per comprendere a che punto si trova il gruppo di allievi prima dell'inizio delle attività, in

relazione ai livelli di padronanza della competenza focus, l'insegnante può impiegare le modalità che ritiene più congeniali: un approccio descrittivo e forme discorsive, oppure un approccio valutativo e forme più strutturate. Certamente può rivelarsi utile il ricorso alla rubrica valutativa elaborata nella prima fase della progettazione a ritroso, per individuare i punti di forza e di debolezza che il gruppo classe manifesta nelle diverse dimensioni. Come evidenziato da Castoldi, la stessa rubrica può essere ripresa anche a conclusione del percorso progettuale per osservare le differenze emerse tra il quadro iniziale e quello conclusivo;

- 2) La precisazione delle modalità di organizzazione didattica, allo scopo di "definire in modo più concreto e operativo il lavoro previsto e a parametrarlo con le risorse e i vincoli dentro cui ci si muove" (ivi: 189). In questo passaggio l'insegnante concentra le proprie attenzioni sull'ambiente in cui avverrà l'esperienza di apprendimento, in termini di spazi, tempi, attrezzature necessarie, soggetti coinvolti e ruoli dei singoli docenti;
- 3) L'articolazione operativa del percorso di apprendimento, in coerenza con i traguardi formativi individuati, le forme di valutazione previste e la situazione problema. Questo momento rappresenta il cuore dell'UdA, perché è qui che prendono forma le attività e le esperienze che sostanziano il percorso di apprendimento.

2.3.1. Una progettazione didattica che rispetti e valorizzi le differenze

La realtà scolastica italiana si presenta caratterizzata da situazioni di eterogeneità significativa, sia nel suo complesso, sia all'interno di ogni gruppo classe (Nitti, 2018): "la differenza connota ogni classe, ogni relazione pedagogica [...]. Esprime l'unicità di ogni bambino, di ogni famiglia, di ogni gruppo classe [...]; è espressione della molteplicità dei cerchi sociali, di culture individuali, familiari e professionali" (Dusi, 2010: 107).

Obiettivo primario della scuola è garantire il successo scolastico di tutti gli studenti, accettando le sfide che la diversità pone nella singola classe, "dove le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate, evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza", e nel Paese, "affinché le situazioni di svantaggio sociale, economiche, culturali non impediscano il raggiungimento degli essenziali obiettivi di qualità che è doveroso garantire" (MPI, 2007a: 17).

Se la scuola italiana assume "la diversità [...]" come occasione per aprire l'intero sistema a *tutte*

le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica)” (MPI, 2007b: 9), allora le classi devono diventare contesti in cui la differenza è la normalità, in cui siano previste differenze nei percorsi, nei compiti, negli obiettivi, “senza che queste [...] siano sentite motivi per non essere legittimati a far parte della comunità scuola” (Luise, 2008: 165).

Nella prassi didattica di ogni gruppo classe, a partire dalla fase progettuale, è necessario predisporre delle attività che coinvolgano tutte le alunne e gli alunni e che consentano a ciascuno di sentirsi capace e valorizzato.

Come valorizzare le differenze nella prassi didattica? Come progettare attività che si adattino a livelli di competenza diversificati?

Non esiste una risposta univoca a queste domande, ma dalla letteratura si possono trarre alcuni suggerimenti rivolti agli insegnanti:

- a) Variare frequentemente la tipologia di *input* e di attività, nel rispetto dei diversi tempi e stili di apprendimento, stili cognitivi e delle molteplici forme di pensiero (Lamberti, 2010; Bonaiuti, 2014; Grandi, Stella, 2016; Serragiotto, 2016; Nitti, 2019);
- b) Partendo dal presupposto che non è possibile considerare un metodo didattico come definitivo e ottimale (Pellerey, 1998), è fondamentale diversificare le strategie didattiche, proponendo anche percorsi di apprendimento cooperativi (Nitti, 2019); utilizzare metodologie variegata aumenta la probabilità che tutti gli alunni sviluppino competenze e apprendimenti. Utile, inoltre, è ricorrere a materiali didattici diversificati e prevedere una disposizione degli spazi dell’aula variabile sulla base delle necessità del momento (Lamberti, 2015);
- c) Mettere l’allievo nella condizione di sperimentare attivamente e di costruire in maniera personale il proprio apprendimento, prediligendo compiti “aperti”, non strutturati, che abbiano diverse vie d’accesso, diverse modalità di svolgimento, diverse soluzioni possibili e che possano essere dimostrati o rappresentati in diversi modi (Pellerey, 2004; Luise, 2008; Serragiotto, 2016; Castoldi, 2017);
- d) Investire sulla creazione di un ambiente di apprendimento ospitale e accogliente, sia dal punto di vista fisico-spaziale che sociale-relazionale: “offrite ai bambini un ambiente scolastico adeguato e la stragrande maggioranza vi sorprenderà per la rapidità, la facilità e la gioia con cui sarà improvvisamente capace di imparare” (Alvarez, 2017: 4);

- e) Cercare di attivare e sostenere la motivazione e l'interesse di tutti gli alunni, progettando attività agganciate alle esperienze pregresse, al mondo interiore, alle disposizioni e alle abilità già sviluppate dagli allievi (Cisotto e Gruppo RDL, 2014; Castoldi, 2017), ma non sempre: "una delle principali finalità dell'intervento educativo è quella di aprire questo mondo spesso angusto a nuovi orizzonti, nuovi atteggiamenti mentali, nuove conoscenze e nuove motivazioni" (Pellerey, 1998: 164);
- f) Prima, dopo e durante la prassi didattica, è fondamentale chiarire le aspettative che si hanno su ciascun allievo e gli obiettivi che ci si aspetta che raggiunga nel lungo e nel breve termine (Luise, 2008; Calvani, Trincherò, 2020); "è importante che la finalizzazione del lavoro risulti chiara e precisa anche dal punto di vista dello studente" (Castoldi, 2017: 119). Informare il soggetto delle motivazioni per cui gli sottoponiamo un determinato esercizio non solo lo rende di fatto protagonista del processo di apprendimento, ma gli permette anche di sviluppare abilità, comportamenti e soprattutto meta-consapevolezze (Cornoldi, 1995);
- g) Utilizzare l'errore come fonte di conoscenza e opportunità per riflettere (Alvarez, 2017), non come motivo di ansia e preoccupazioni.
Secondo Cornoldi (1995) la semplice correzione è spesso insufficiente dal punto di vista metacognitivo, proprio come limitarsi a spiegare perché una risposta è sbagliata; piuttosto, è utile cercare di entrare nel percorso cognitivo del soggetto che ha commesso l'errore, al fine di comprendere insieme a lui "quali processi ha messo in atto, perché, come quei processi potrebbero essere modificati. In questo modo, l'analisi degli errori può collegarsi all'analisi delle strategie inadeguate messe in atto" (385);
- h) Accettare di rinnovare continuamente la didattica, ricercando di volta in volta "mezzi idonei [...] a far fronte alle esigenze sempre mutevoli che ogni allievo manifesta" (Porcelli, 1992: 191).

2.3.2. Strategie didattiche cooperative: partner irrinunciabili per garantire l'inclusione

Nel corso degli anni, numerosi psicologi e pedagogisti hanno sostenuto l'importanza dell'interazione sociale per sviluppare apprendimenti. Vygotskij ha introdotto il concetto di "zona di sviluppo prossimale", che spiega come l'apprendimento del bambino si svolga con l'aiuto degli altri. Egli non riteneva che il bambino dovesse passare attraverso differenti stadi

di sviluppo, ma che ogni persona fosse pronta ad apprendere nuove conoscenze grazie allo stimolo e alla mediazione di coloro che si trovano a un livello di competenza superiore. Avvicinandosi alle teorie di Vygotskij, negli anni Sessanta Bruner ha teorizzato il concetto di *scaffolding*, secondo cui il bambino, grazie all'aiuto di un esperto che fornisce indicazioni e suggerimenti, può essere in grado di svolgere compiti pur non possedendo tutte le conoscenze e le abilità specifiche per compierli autonomamente (Albertini, Lamberti, 2015).

Le *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012) mettono in luce l'importanza dell'interazione e della cooperazione tra gli alunni, non solo per incentivare la creazione di dinamiche sociali positive, ma anche al fine di co-costruire apprendimenti: "imparare non è solo un processo individuale. La dimensione sociale dell'apprendimento svolge un ruolo significativo" (28). A scuola, gli insegnanti possono promuovere la collaborazione attraverso diverse modalità: "dall'aiuto reciproco all'apprendimento cooperativo, all'apprendimento tra pari, sia all'interno della classe, sia attraverso la formazione di gruppi di lavoro con alunni di classi e di età diverse" (*ibid.*).

Proporre attività didattiche che prevedano la cooperazione tra studenti implica un cambiamento profondo del ruolo del docente rispetto al modello tradizionale (Bonaiuti, 2014; Nitti, 2018): "l'insegnante non è più il depositario di un unico sapere da trasmettere, ma diviene facilitatore, stimolatore e guida per la co-costruzione di saperi da parte degli stessi alunni" (Lamberti, 2010: 27). Di conseguenza, tutti i partecipanti all'evento educativo collaborano attivamente alla costruzione dei propri saperi e delle proprie competenze, non si limitano a sterili memorizzazioni o ripetizioni di contenuti proposti dall'insegnante (Ligorio, 2015).

Lamberti identifica tre differenti tipologie di gruppi, a seconda della durata: i "gruppi informali", di durata minima, riuniscono i propri membri solo fino al raggiungimento di un preciso scopo; i "gruppi formali" restano uniti fino al termine dell'unità di apprendimento; i "gruppi base", di lunga durata, possono essere mantenuti stabili anche per un anno. Questi ultimi incoraggiano il sostegno reciproco tra alunni e il consolidamento di relazioni positive, che possono evolversi anche in relazioni amicali.

Tra le metodologie di lavoro cooperativo più utilizzate nella pratica didattica spicca il *Cooperative Learning* (CL), ideato negli Stati Uniti dai fratelli Johnson.

Negli anni, sono stati identificati cinque elementi essenziali caratterizzanti il CL (Lamberti, 2015):

- 1) “L’interdipendenza positiva” genera situazioni nelle quali i membri di un gruppo condividono un obiettivo e interagiscono positivamente per raggiungerlo, permettendo a ciascuno di percepirsi indispensabile per il gruppo; “ciò comporta effetti positivi in termini di motivazione, responsabilità personale e condivisa, impegno nella costruzione di significative relazioni interpersonali” (ivi: 75);
- 2) “L’interazione promozionale faccia-faccia”, prerequisito per il lavoro di gruppo, è l’insieme dei comportamenti che permettono ai membri dei gruppi di vivere situazioni di benessere. Si sostanzia in atteggiamenti di accoglienza, accettazione reciproca, rispetto, riconoscimento, fiducia;
- 3) “L’insegnamento diretto e l’uso di abilità sociali”: le abilità sociali, essenziali per la creazione di relazioni positive, non sono innate, pertanto vanno insegnate;
- 4) “Il lavoro in piccoli gruppi eterogenei”, cioè gruppi che includono elementi differenti per sesso, per etnia, per livelli di competenza e abilità possedute. All’interno dei gruppi, spesso si prevede che ogni elemento assuma un ruolo: il portavoce, il responsabile dei materiali, il lettore, lo scrittore, il controllore del tempo, l’incoraggiatore, il controllore dei turni. All’insegnante spetta assicurarsi che ogni alunno sappia affrontare il proprio incarico (Lamberti, 2010);
- 5) La verifica e valutazione individuale e di gruppo: nel CL non solo i docenti, ma anche gli alunni, sono chiamati a verificare e valutare sia i prodotti sia le modalità utilizzate per il conseguimento dei risultati.

Secondo l’opinione di Lamberti (2015: 87), “far vivere agli studenti quotidianamente i cinque principi significa realizzare interventi educativi in grado di rispondere ai bisogni fondamentali di ogni essere umano”.

Numerosi sono i vantaggi legati alle metodologie didattiche collaborative: esse favoriscono nei discenti lo sviluppo dell’autonomia, consentono di ricercare soluzioni condivise, stimolano l’autocorrezione e il monitoraggio del proprio apprendimento (Troncarelli, 2016); incentivano la conoscenza reciproca, aiutano a rafforzare l’identità di classe e rappresentano un valido

strumento per imparare a mettere in atto atteggiamenti responsabili di cura verso di sé e verso gli altri (Lamberti, 2010).

Inoltre, come afferma Nitti (2018), solo le strategie didattiche cooperative si possono ritenere pienamente inclusive, poiché permettono di sviluppare abilità differenziate e valorizzano ogni bambino e ogni bambina a seconda delle sue specificità e del livello di competenza raggiunto. L'approccio collaborativo rappresenta, dunque, una risorsa essenziale per le classi disomogenee (MPI, 2007a), in quanto incentiva la partecipazione di ciascuno e valorizza le differenze: "non c'è un gruppo più capace che si ferma ad aspettare i propri compagni in difficoltà, ma è tutta la classe che vive un'esperienza cooperativa attraverso la quale ciascuno è chiamato a fornire e ricevere aiuti" (Ianes, Cramerotti, 2015: 244).

Il lavoro di gruppo si adatta a livelli di interlingua diversi e può aiutare gli alunni arrivati da poco arrivati in Italia a socializzare, ad incrementare le proprie acquisizioni linguistiche e a sviluppare la competenza comunicativa (Nitti 2018; 2019). Gli alunni stranieri hanno bisogno di partecipare frequentemente alle situazioni comunicative che si verificano in classe per eliminare quanto prima il divario di competenza presente tra loro e i compagni nativi.

Secondo Troncarelli (2016) l'interazione frequente:

- a) Promuove l'acquisizione linguistica, in quanto l'*input* modificato interattivamente risulta maggiormente comprensibile di quello modificato unilateralmente, per esempio con la semplificazione dei testi di studio, e con lo scambio comunicativo si creano più frequenti opportunità di produzione in L2;
- b) Permette all'alunno straniero di confrontare le sue produzioni con quelle dei compagni nativi, prestando attenzione alle forme linguistiche usate ed esercitandosi nel riformulare realizzazioni poco chiare;
- c) Contribuisce allo sviluppo delle strutture sintattiche. Nello scambio comunicativo vengono infatti costruite strutture verticali, cioè insiemi articolati di frasi costituite dalla somma dei diversi turni dei partecipanti, che permettono all'apprendente di superare la frase minima che è in grado di produrre da solo e di dirigersi verso la formulazione di frasi via via più complesse.

3. L'UdA "Tra presente e passato - ricerca sulle attività del tempo libero"

Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora [...], che vanno alla ricerca di orizzonti di significato.

Indicazioni Nazionali

Nel presente capitolo si descrivono le diverse fasi della progettazione dell'unità di apprendimento "Tra presente e passato: ricerca sulle attività del tempo libero", destinata ad una classe disomogenea sia dal punto di vista socioculturale che delle competenze acquisite. Le fasi sono organizzate secondo l'ordine della "progettazione a ritroso" proposto da Wiggins e McTighe (2004): identificare i risultati desiderati, determinare evidenze di accettabilità, pianificare esperienze e istruzione.

Il capitolo inizia con una descrizione del contesto di intervento: l'Istituto Comprensivo, il plesso e il quartiere in cui è collocato, le risorse disponibili e gli spazi, le caratteristiche della classe e degli alunni a cui si rivolge la progettazione.

Segue un paragrafo relativo all'ambito di intervento, identificato sulla base dei bisogni riscontrati, nel quale viene presentata la rubrica valutativa relativa alle competenze focus del percorso, che diviene punto di riferimento per l'intero lavoro progettuale (Castoldi, 2013).

La tappa seguente consiste nell'individuare una situazione problema che inviti gli alunni a mobilitare le proprie competenze e le modalità e gli strumenti di valutazione da adottare; si progetta di valutare secondo una "prospettiva trifocale" (Pellerey, 2004; Castoldi, 2017), che prevede di osservare la competenza attraverso più prospettive: quella dell'insegnante, quella dell'alunno e quella di altri soggetti coinvolti.

Infine, dopo una descrizione delle principali metodologie didattiche che si intende utilizzare nella fase di intervento, si presenta l'articolazione dettagliata delle attività che costituiscono l'UdA.

3.1. Il contesto di intervento

Poiché ogni contesto formativo appare peculiare e diverso dagli altri, all'insegnante si richiede di realizzare progettazioni *hic et nunc*, pensate come una risposta mirata alle necessità di una specifica classe (Castoldi, 2017). Come sostenuto da Mortari (2013), è necessario analizzare con cura il contesto di intervento prima di progettare e proporre delle attività didattiche di qualunque natura: "ogni situazione educativa richiede che il docente metta in atto un'azione euristica mirata a elaborare un'analisi contestuale che sappia individuare la qualità specifica del caso che si trova ad affrontare" (14).

Quali fattori definiscono il contesto formativo? O meglio, cosa è necessario osservare per sviluppare una conoscenza approfondita di uno specifico contesto di intervento?

Secondo Castoldi (2013) e Troncarelli (2016) è utile ricavare informazioni:

- a) Sullo spazio: l'istituto e il quartiere in cui è situato, il plesso, l'aula scolastica e le risorse disponibili;
- b) Sulle regole in atto: quelle determinate dall'organizzazione scolastica complessiva e quelle definite a livello di gruppo classe;
- c) Sulle caratteristiche dei protagonisti dell'esperienza di apprendimento, i bambini e le bambine.

3.1.1 L'Istituto Comprensivo e il plesso

La scuola Primaria A. Massalongo, appartenente all'Istituto Comprensivo 18 "Veronetta - Porto" si trova a Verona, nel Quartiere di Veronetta, di fronte alla sede centrale dell'Università.

Il quartiere di Veronetta, facente parte della Circoscrizione Centro Storico, è stato caratterizzato a partire dalla metà degli anni Novanta da un forte flusso migratorio ed è noto per l'alta concentrazione di cittadini stranieri¹⁶: 17 cittadini stranieri ogni 100 residenti. Essi provengono principalmente da Paesi europei, tra i quali Romania, Moldavia, Albania, Ucraina; asiatici, tra cui Sri Lanka, Cina, India, Pakistan; africani, tra cui Nigeria, Marocco e Ghana. Con il passare degli anni anche la popolazione scolastica del quartiere da prettamente autoctona

¹⁶ https://www.larena.it/filedelivery/policy:7.3085998:1613492978/dati%20demografici%20verona.pdf?mobile_stay=1 (ultimo accesso 08/02/2022).

si è via via diversificata.

Oltre alla scuola Massalongo, l'IC-18 comprende altri sette plessi, distribuiti in due quartieri - Veronetta e Porto San Pancrazio - di diversa tipologia da un punto di vista sociale e culturale: le scuole dell'infanzia D. Preto, Sole Luna e Le Coccinelle, le scuole primarie G. Maggi e B. Rubele, le scuole secondarie di primo grado Duca d'Aosta e L. Fava.

Nello stesso edificio della scuola Massalongo si trova la scuola dell'infanzia Le Coccinelle; come si legge nel Piano triennale dell'Offerta Formativa dell'istituto (2019-2022)¹⁷, quest'ultima è stata trasferita nel 2006, quando alcune aule dell'edificio sono rimaste libere a causa del ridotto il numero dei frequentanti. "La coesistenza delle due istituzioni nello stesso edificio si presta oggi alla collaborazione tra insegnanti e bambini nella continuità del percorso educativo" (*ivi*: 16).

Nel plesso sono presenti cinque aule curricolari, due sale mensa, una biblioteca, un laboratorio per attività artistiche, una palestra, una palestrina, un'aula per lingua inglese e religione e, all'esterno, un giardino alberato. La scuola non è provvista di strumenti multimediali fruibili da tutti gli alunni e gli insegnanti: non c'è un'aula di informatica e solo due delle aule curricolari possiedono una Lavagna Interattiva Multimediale (LIM).

La scuola Massalongo presenta un tempo scolastico di 40 ore settimanali - tempo pieno -, per le cinque classi presenti, una per ogni annualità.

Dal 2018 è stata avviata una prima classe di sperimentazione ispirata ai principi educativi e alle pratiche didattiche della pedagogia di Maria Montessori, con la realizzazione di un ambiente specificamente strutturato con arredi, strumenti e sussidi *ad hoc*: materiali di auto-sviluppo e per lo sviluppo della motricità fine, strumenti per esperimenti scientifici, materiali artistici, libri relativi a varie tematiche, opere di divulgazione e romanzi.

Nell'anno scolastico 2020-2021 le classi di sperimentazione montessoriana sono state tre: prima, seconda e terza. Al loro interno, gli alunni scelgono da soli le attività da svolgere durante le giornate scolastiche, si utilizzano strategie valutative diverse da quelle tradizionali e non viene mai proposta la modalità di lezione frontale. Quarta e quinta, in uscita, hanno invece seguito metodi didattici tradizionali.

La scuola, per promuovere i processi di sviluppo e valorizzare le capacità di ognuno, si avvale

¹⁷ <https://www.ic18vr.edu.it/ptof> (ultima consultazione 07/02/2022)

di diverse collaborazioni con i principali Enti nel territorio - Comune, Università, *Cestim* - e numerose altre associazioni.

3.1.2. *La classe*

La classe quinta A era composta¹⁸ da 15 bambini, di cui otto maschi e sette femmine, e si presentava come un ambiente fortemente multietnico e multilinguistico.

La quasi totalità degli alunni parlava l'italiano come lingua di contatto:

- a) Cinque bambini sono nati all'estero e, come tutti gli immigrati di prima generazione, una volta entrati a contatto con il sistema scolastico italiano hanno dovuto sviluppare in breve tempo abilità e capacità per la comunicazione interpersonale;
- b) Cinque bambini, immigrati di seconda generazione, sono nati da genitori non nativi residenti in Italia e possedevano livelli di competenza dell'italiano diversificati;
- c) Tre bambini sono figli di matrimoni misti, in cui uno dei genitori è italiano;
- d) Una bambina, nata in Italia, proveniva da una famiglia di nomadi, ora insediati stabilmente nel nostro Paese.

Solo un'alunna era nata in Italia da genitori entrambi italiani.

Per diversi bambini è stato elaborato un Piano Didattico Personalizzato (PDP):

- 1) N. aveva una diagnosi di disturbo misto delle attività scolastiche, caratterizzato da dislessia, disgrafia e discalculia evolutiva;
- 2) R. presentava evidenti difficoltà nella lettura, nella scrittura e nel calcolo, ma non è mai stata sottoposta a controlli per scelta della famiglia;
- 3) D. aveva una diagnosi di disturbo evolutivo specifico della lettura e della scrittura, era seguito da una psicologa e in classe spesso tendeva a isolarsi e ad evitare le attività scolastiche che percepiva a sé meno congeniali;
- 4) A. aveva una diagnosi di dislessia, disortografia e disgrafia, associate a difficoltà di linguaggio e fragilità nell'attenzione;

¹⁸ Si è scelto di utilizzare verbi al tempo passato per parlare della classe quinta A, in quanto esistente fino all'anno scolastico 2020/2021; nel fare riferimento alle fasi progettuali si utilizza invece il tempo presente, perché si ritiene l'UdA tuttora valida e potenzialmente replicabile in altri contesti.

- 5) S., srilankese di origine, manifestava giustificate difficoltà nell'apprendimento della lingua italiana a seguito del trasferimento in Italia con la famiglia all'inizio dell'anno scolastico.

Per E., albanese, non è mai stato elaborato un PDP perché, dopo l'arrivo in Italia nel settembre 2020, l'alunno si è dimostrato in breve tempo capace di comunicare in maniera sufficientemente articolata con adulti e compagni, favorito dalle analogie strutturali tra la lingua italiana e la sua lingua materna: in primis, va considerato che l'italiano e l'albanese presentano il medesimo sistema alfabetico.

Tra la prima e la quinta annualità, il gruppo classe ha subito molteplici variazioni nella propria composizione; alcuni compagni hanno cambiato scuola o addirittura Paese, altri invece sono arrivati, portando il numero degli alunni ad aumentare - da 8 in prima, a 15 in quinta.

Inoltre, gli alunni non hanno mai potuto contare sulla stabilità del proprio corpo insegnanti: diversi docenti di ruolo e numerosi supplenti si sono susseguiti negli anni, in particolar modo per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano¹⁹.

I continui cambiamenti vissuti hanno avuto conseguenze importanti in diversi ambiti:

- a) Gli alunni non hanno avuto modo di costruire un gruppo classe forte e unito;
- b) Le competenze sviluppate, soprattutto nella disciplina italiano, erano di molto inferiori rispetto allo standard: all'inizio del quinto anno scolastico gli alunni seguivano un programma di italiano corrispondente a quello di una classe seconda;
- c) Dal punto di vista comportamentale, il susseguirsi di insegnanti diversi non è stato d'aiuto. Ogni insegnante aveva imposto una serie di regole da rispettare, le quali però non erano state mantenute vive negli anni. Molti bambini all'inizio dell'anno erano abituati a intervenire impulsivamente senza alzare la mano, a chiacchierare durante lo svolgimento delle attività e ad alzarsi all'improvviso dal proprio posto.

Nell'anno scolastico 2020-2021 è venuto a formarsi un nuovo *team* docenti, poiché nella classe sono state inserite tre maestre nuove; solo le insegnanti di IRC e di inglese hanno mantenuto la continuità con l'anno precedente.

¹⁹ La scrivente è stata l'ultima supplente ad aver fatto ingresso nella classe quinta A, insegnando italiano da ottobre 2020 fino al termine delle attività didattiche.

Durante le prime settimane di lezione si è dovuto dedicare molto tempo a richiamare l'attenzione sulle attività proposte, anche quando si riteneva che fossero accattivanti. Dialogare in plenaria, per alzata di mano, sembrava impossibile: numerosi alunni intervenivano con un tono di voce troppo alto e senza rispettare i turni di parola, di fatto non ascoltando chi stava parlando prima di loro. A ricreazione si verificavano frequenti conflitti e alcuni alunni manifestavano delle difficoltà ad integrarsi; preferivano restare da soli, o almeno così dicevano, ma la loro espressione corrucciata esprimeva insoddisfazione e malcontento. Ad aggravare la situazione il periodo storico: l'interruzione forzata delle attività didattiche a causa della pandemia di Covid-19 nel 2020 ha rovinato gli equilibri, già precari, costituiti durante l'anno scolastico precedente.

Durante le ore di italiano, per allenare la classe alla conoscenza e al rispetto dei rituali comunicativi, si è destinato molto tempo alle conversazioni e ai dialoghi, che si sviluppavano quasi sempre a partire dagli stimoli offerti dagli alunni. Capitava sovente che a partire da domande molto semplici – *“Come state?”*, *“Cos'avete fatto durante il fine settimana?”* – si sviluppassero discussioni sugli argomenti più variegati: emozioni, uso dei *social network*, problematiche legate all'attualità e così via.

Durante le lezioni quotidiane più della metà degli alunni necessitava di aiuto da parte dei compagni o delle insegnanti per portare a termine le attività proposte; alcuni manifestavano difficoltà legate alla comprensione delle consegne, altri faticavano ad iniziare un compito senza il supporto psicologico dell'adulto, altri perdevano con facilità la concentrazione, altri ancora erano soliti lavorare in maniera frettolosa e poco accurata. Si è cercato di pensare e di proporre attività che si adeguassero a livelli diversificati di competenza, ricorrendo a metodologie didattiche variegata e mantenendo di frequente un approccio ludico.

Nel corso dell'intero anno scolastico il confronto tra colleghe si è rivelato di importanza cruciale, soprattutto per comprendere e concordare quali fossero le strategie più idonee per gestire la classe. Si è pensato di mantenere una linea comune piuttosto “rigida” sul rispetto di alcune regole di base: alzare la mano per intervenire, ascoltare gli interventi altrui in silenzio, restare seduti al proprio posto, evitare di rivolgersi ai compagni e alle insegnanti con toni bruschi.

Con il passare del tempo la situazione è migliorata notevolmente: è diventato molto più facile

proporre attività senza continue interruzioni e tutti gli alunni, anche i più restii, sono riusciti a integrarsi nel gruppo classe e a costruire rapporti significativi.

3.1.3. Strategie per l'integrazione degli alunni arrivati all'inizio dell'anno scolastico

E., albanese, e S., srilankese, arrivati in Italia nel settembre 2020, al loro ingresso nella scuola Massalongo non conoscevano la lingua italiana, ma possedevano un'elevata padronanza della lingua inglese, avendo entrambi frequentato scuole internazionali nei Paesi d'origine. Per loro all'inizio dell'anno non è stato facile costruire relazioni significative con i compagni di classe; tuttavia, dai primi giorni hanno potuto comunicare tra di loro e con le insegnanti che conoscevano l'inglese.

I due alunni, sebbene provenissero da percorsi scolastici pregressi affini e appartenessero a famiglie di elevato livello socioculturale, erano molto diversi l'uno dall'altro.

E. inizialmente è parso ostile verso l'apprendimento della lingua italiana, forse motivato dall'idea che si sarebbe trovato in Italia per un periodo limitato, ma ha manifestato di possedere competenze in ambito logico-matematico superiori rispetto al resto della classe. Dotato di un sarcasmo pungente, l'alunno appariva molto sicuro di sé e delle sue idee, che difendeva con fermezza di fronte a coetanei e adulti. Una volta migliorato il livello di comprensione e produzione in lingua italiana, si è dimostrato più cordiale nei confronti dei pari e delle insegnanti e ha iniziato a costruire legami importanti con alcuni compagni.

S. ha manifestato da subito una grande voglia di imparare la nuova lingua e di integrarsi nel gruppo classe, nonostante il carattere timido. Sempre sorridente e molto educato, durante i primi mesi non interveniva spesso, ma ascoltava gli interventi altrui con curiosità. Le sue numerose e prolungate assenze non lo hanno aiutato a raggiungere in tempi brevi livelli elevati di competenza nella lingua italiana.

Anche le lingue materne dei due alunni presentano caratteristiche differenti:

- a) L'alfabeto albanese è composto da 36 lettere, di cui 29 consonanti e 7 vocali. Differentemente dall'italiano, l'albanese ha un articolo determinativo sotto forma di suffisso (*mal = montagna, male = le montagne*). I nomi si declinano in casi - nominativo, dativo, genitivo, accusativo, ablativo - e sono accentati sulla penultima sillaba, motivo per cui gli studenti albanesi tendono a riprodurre il proprio sistema di accentuazione

anche in italiano; questo, tuttavia, non influisce sulla loro efficacia comunicativa²⁰;

- b) L'alfabeto singalese presenta 56 caratteri, del tutto differenti rispetto a quelli italiani, e possiede 12 vocali (alcune delle quali brevi, altre lunghe). Le frasi sono ordinate secondo l'ordine "soggetto-oggetto-verbo" e al posto delle preposizioni vengono utilizzate delle "posposizioni". La lingua ha sei casi in cui si declina ogni nome - nominativo, genitivo (possessivo e locativo), dativo, accusativo, strumentale e vocativo. La coniugazione del verbo in singalese è abbastanza semplice, perché esiste una sola forma per tutte le persone, senza distinguere fra generi e numeri²¹.

Per favorire l'apprendimento della lingua italiana da parte di E. e S. si è tenuto monitorato costantemente il loro percorso e sono state messe in atto diverse iniziative.

Per i primi tre mesi di scuola, durante le ore di italiano sono state proposte loro numerose attività personalizzate per imparare a: comprendere e utilizzare i vocaboli principali - relativi a scuola, materiali scolastici, hobby, parti del corpo, famiglia; impiegare in contesto i verbi essere e avere; porre semplici domande e fornire risposte nell'ambiente scolastico ed extrascolastico. Successivamente, sono stati realizzati due progetti in orario scolastico:

- 1) Tra dicembre 2020 e febbraio 2021, una volontaria dell'associazione *Cestim* (Centro Studi Immigrazione) di Verona ha svolto un laboratorio di italiano L2 di 30 ore totali, mirato a potenziare le competenze dei due alunni attraverso attività relative a più ambiti: comprensione, interazione e produzione in forma orale e scritta, ampliamento del repertorio lessicale, apprendimento di strutture linguistiche essenziali per comunicare, riflessione linguistica su aspetti fonetici, morfologici e sintattici;
- 2) Tra aprile e maggio 2021 gli alunni hanno partecipato a un laboratorio di 10 ore complessive, predisposto dalla loro insegnante di storia e arte, usufruendo del fondo previsto dall'Art. 9 del CCNL relativo al personale del Comparto Scuola per il quadriennio normativo 2006-2009 e il biennio economico 2006-2007 – *Misure incentivanti per progetti relativi alle aree a rischio, a forte processo immigratorio e contro l'emarginazione scolastica.*

²⁰ https://www.centrorodari.it/upload/allegati_editor/scuola_albanese.pdf (ultimo accesso 08/02/2022).

²¹ <http://www.etraduzioni.it/traduzioni-ed-interpretariato-italiano-singalese-e-singalese-italiano-1811.html> (ultimo accesso 08/02/2022).

Attraverso il laboratorio, svoltosi in maniera interattiva, gli alunni hanno ripassato argomenti già affrontati durante l'anno scolastico, alcuni dei quali non compresi a fondo: articoli, concordanza tra articoli e nomi, tempi e modi verbali, struttura e composizione di una frase.

Inizialmente titubanti all'idea di doversi separare dal gruppo classe per svolgere attività individualizzate, dopo le prime settimane i due bambini hanno compreso l'importanza dei progetti per l'acquisizione di nuove competenze in lingua italiana. Al termine del primo laboratorio, l'educatrice ha evidenziato mediante una relazione scritta i miglioramenti degli alunni; entrambi "hanno dimostrato di apprezzare sia le attività di carattere ludico, sia gli esercizi più strutturati" e "hanno manifestato numerosi progressi dal punto di vista della competenza lessicale, morfosintattica e della produzione orale e scritta²²".

Per S. è stato predisposto un ulteriore intervento di potenziamento, grazie all'aiuto del tutto gratuito di un'insegnante ormai in pensione. Il progetto si è svolto per due pomeriggi a settimana in modalità a distanza, da ottobre 2020 fino a giugno 2021.

Nel corso dell'intero anno scolastico, gli alunni hanno inoltre potuto contare sull'intervento di due mediatrici culturali, una delle quali di origine albanese, l'altra srilankese. Le mediatrici hanno comunicato con i bambini e con i loro genitori²³. La mediatrice albanese si è inoltre resa disponibile a realizzare due incontri in classe durante le ore di IRC, proponendo attività laboratoriali di stampo interculturale concordate con l'insegnante e rivolte a tutti.

3.2. L'ambito di intervento

La scelta dell'ambito di intervento è stata operata a partire alcuni punti interrogativi: quali sono i principali bisogni formativi della classe quinta A della scuola Massalongo? Cosa i bambini possiedono già, in termini di competenze, conoscenze e abilità? Cosa necessitano di potenziare?

Per rispondere a queste domande si è cercato di riflettere sulle pratiche di insegnamento e di

²² Le frasi inserite tra virgolette sono state copiate dalla relazione dell'educatrice dell'associazione *Cestim*.

²³ Secondo l'opinione di Mahmoud (2019), la mediazione rappresenta uno strumento irrinunciabile per la prevenzione e la riduzione delle disuguaglianze sociali. La figura del mediatore consente di progettare azioni mirate a sostenere il ruolo educativo delle famiglie e a implementare la loro partecipazione attiva al percorso formativo dei figli.

apprendimento messe in atto fino a quel momento, grazie anche al confronto con le colleghe alla ricerca di riscontri. Inoltre, con l'intento di individuare i punti di forza e di debolezza degli alunni nella disciplina insegnata, italiano, si è deciso di analizzare le loro più recenti produzioni scritte e di compiere una revisione critica dei documenti programmatici.

Gli alunni di classe VA presentavano esigenze estremamente variegata: numerosi erano gli argomenti che meritavano di essere compresi in profondità e altrettanto numerose risultavano le competenze da potenziare. Tuttavia, come sostenuto da Castoldi (2017), l'orientamento verso un apprendimento profondo richiede di compiere delle scelte e di selezionare delle priorità curriculari.

Grazie alle ricerche messe in atto si è compreso che tutti gli alunni e le alunne della classe facevano fatica, sia in forma orale che in forma scritta, a comunicare e ad esporre le proprie idee in maniera comprensibile e corretta dal punto di vista lessicale e morfologico.

Sebbene con livelli disomogenei, le loro carenze riguardavano principalmente l'ambito della "competenza comunicativa", ossia la capacità di usare una lingua nel modo più appropriato all'evento comunicativo in atto, utilizzando un repertorio variegato di atti linguistici (Ciliberti, 2012). Nello specifico, quasi tutti presentavano difficoltà nei seguenti ambiti (MIUR, 2012):

- a) Comunicare informazioni o esperienze appartenenti alla sfera personale, organizzando il racconto in modo chiaro, rispettando l'ordine cronologico e logico e inserendo gli opportuni elementi descrittivi e informativi;
- b) Comprendere ed utilizzare il lessico di base - parole del vocabolario fondamentale e di quello ad alto uso;
- c) Conoscere le fondamentali convenzioni ortografiche e servirsi di questa conoscenza per rivedere la propria produzione scritta e correggere eventuali errori.

A fronte di quanto detto, si è deciso di concentrarsi sulla soddisfazione del bisogno dei bambini di esprimersi attraverso il linguaggio orale e scritto, identificando come competenze focus dell'UdA due delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente²⁴ presentate

²⁴ In Europa, dal 2006 vi è stata una progressiva introduzione nei programmi dei sistemi scolastici delle otto competenze chiave, considerate necessarie per la crescita personale, la cittadinanza attiva e l'inclusione. Le otto competenze abbracciano l'intero arco della vita – *Lifelong learning* - e possono essere sviluppate attraverso esperienze di apprendimento sia scolastiche che extrascolastiche (Vivanet, 2014; Petolicchio, 2017).

dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006:

- 1) “La comunicazione nella madrelingua”, rinominata “comunicazione nella lingua di scolarizzazione” poiché nella classe l’italiano era lingua materna solo per alcuni alunni. Come si legge nelle *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012: 12), la comunicazione nella madrelingua è la capacità “di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta [...] e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un’intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero”;
- 2) “Imparare a imparare”, ossia la capacità di accedere alle informazioni sapendole adeguatamente selezionare, organizzare, mettere in relazione, utilizzare per gestire situazioni e risolvere problemi; “ne fanno parte l’autoregolazione, la capacità di governare i tempi del proprio lavoro, le priorità, l’organizzazione degli spazi e degli strumenti, l’autovalutazione rispetto ai propri limiti, risorse e possibilità e modalità di pensiero” (MIUR, 2018: 16). Lo sviluppo di questa competenza consente di usare e applicare le proprie conoscenze e abilità in numerosi contesti: a casa, sul lavoro, nell’istruzione e nella formazione (MIUR, 2012).

Poiché le competenze trasversali individuate risultavano difficili da valutare, si è deciso di declinarle in maniera più operativa, identificando due ambiti tematici principali sui quali costruire l’UdA: l’utilizzo nel giusto contesto dell’imperfetto e del passato prossimo del modo indicativo; l’arricchimento del patrimonio lessicale, con particolare riferimento al lessico specifico relativo alle attività che si svolgono nel tempo libero.

Le due tematiche scelte riguardano l’ambito morfologico e l’apprendimento della grammatica, ma anche la comunicazione, poiché “la grammatica senza comunicazione produce un soggetto incapace di interagire con gli altri, mentre la comunicazione senza la grammatica conduce a scarsa consapevolezza metalinguistica e a fossilizzazioni” (Torresan, 2015: 369).

È stato previsto l’allestimento di contesti comunicativi autentici che motivino gli alunni a usare la lingua e incoraggino a ricercare insieme, a “riempire” i cosiddetti vuoti di informazione²⁵ (*ivi*)

²⁵ Secondo Torresan (2015: 379) “c’è vuoto di informazione quando il parlante condivide con l’interlocutore quello che fino a poco tempo prima era una sua informazione privata”, pertanto inedita; la comunicazione, se basata sullo scambio di informazioni inedite, acquisisce significatività e suscita maggiore interesse.

e a condividere idee.

Per appurare che gli ambiti tematici selezionati fossero significativi dal punto di vista formativo si è fatto riferimento ai quattro criteri proposti da Wiggins e McTighe (2004): trasferibilità, centralità, difficoltà, coinvolgimento. Si è ritenuto che i contenuti di sapere fossero: “trasferibili”, perché utilizzabili in diversi contesti e certamente non solo a scuola; “centrali”, perché importanti per comunicare con gli altri; “difficili”, perché la quasi totalità degli alunni di classe VA dimostrava di non aver consolidato la conoscenza degli argomenti, commettendo di conseguenza frequenti errori nella comunicazione scritta e orale; “coinvolgenti” perché ci si proponeva di renderli tali per mezzo delle scelte didattiche adottate.

3.2.1. L'impalcatura dell'UdA

Per rappresentare in una fase iniziale l'idea progettuale sulla base della quale costruire l'UdA è stato utilizzato lo schema a forma di croce (Figura 3.1) proposto da Castoldi (2017).

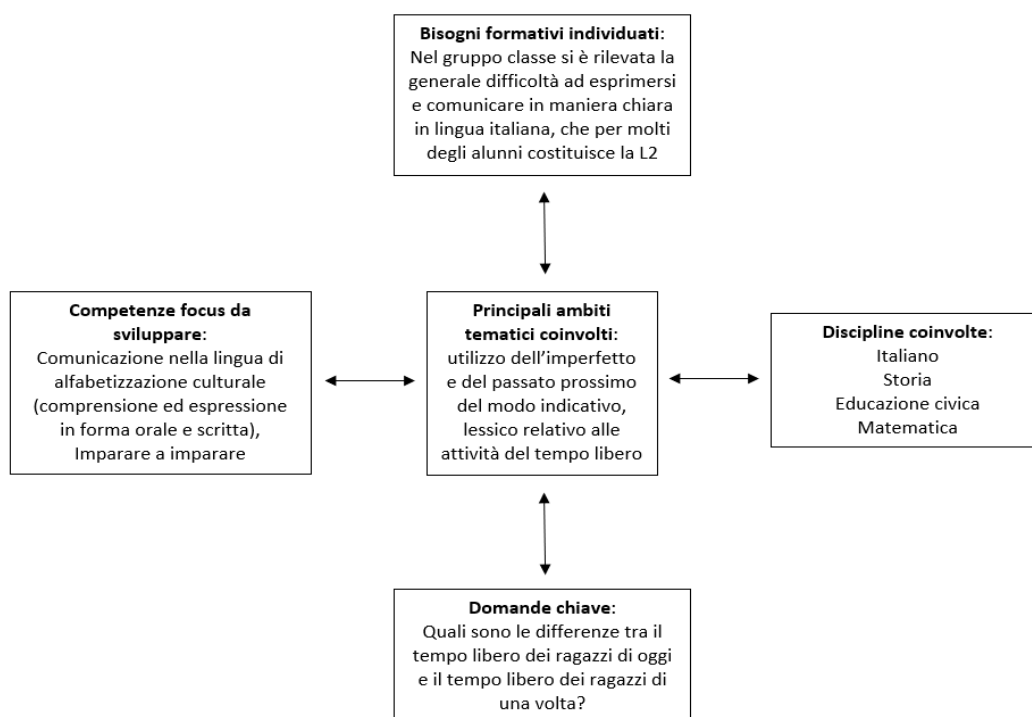


Figura 3.1 - Schema a croce elaborato nella fase iniziale di progettazione dell'UdA

Come emerge dalla consultazione dello schema, l'UdA si sviluppa intorno a una domanda chiave di natura problematizzante e adotta un approccio interdisciplinare, valorizzando le “connessioni orizzontali” tra discipline e tra diverse aree di conoscenza (Castoldi, 2017).

In particolar modo di fronte a compiti autentici e a problemi reali da risolvere, si rende necessario avvalersi di risorse e saperi tratti da discipline diverse, proprio come avviene nella gestione di situazioni di vita al di fuori della scuola (Perrenoud, 2010; Giunti, 2012; Petolicchio, 2017).

Il bisogno di conoscenze degli studenti non si soddisfa con il semplice accumulo di tante informazioni in vari campi, ma solo con il pieno dominio dei singoli ambiti disciplinari e, contemporaneamente, con l'elaborazione delle loro molteplici connessioni. È quindi decisiva una nuova alleanza fra scienza, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia (MIUR, 2012: 8).

Fare riferimento a discipline diverse nella medesima unità di apprendimento è pratica inclusiva, perché consente di interessare e coinvolgere un maggior numero di alunni rispetto a un progetto settoriale: diversi stili cognitivi e intelligenze vengono attivati non solo variando le pratiche didattiche, ma anche grazie all'interdisciplinarietà.

Durante l'intera fase progettuale, per rendere sempre più chiari gli obiettivi del lavoro si è deciso di ricorrere a uno strumento elaborato da Maccario (2012: 157-158): una tabella per la progettazione di percorsi didattici "per competenze", compilata facendo riferimento ai traguardi di sviluppo delle competenze e agli obiettivi disciplinari presenti nelle *Indicazioni Nazionali* del 2012. La tabella (Allegato 1) ha costituito una solida impalcatura su cui fondare la fase di intervento ed è stata ultimata solo una volta concluse le attività, con l'inserimento degli ultimi dettagli relativi alla scansione dei tempi e alle metodologie utilizzate.

3.2.2. La rubrica valutativa

Castoldi (2017), per identificare i risultati desiderati al termine dell'UdA e precisare l'intenzionalità progettuale che guida l'insegnante, suggerisce di realizzare una rubrica valutativa, definendola "stella polare" dell'intero percorso.

Costruire una rubrica valutativa significa esplorare ogni competenza focus individuata, analizzandola al fine di riconoscere:

- 1) Le dimensioni: rappresentano le caratteristiche peculiari della competenza individuata, cioè gli aspetti che l'insegnante considera nell'analizzare e valutare la competenza;
- 2) Gli indicatori: basati su traguardi formativi tratti dalle *Indicazioni Nazionali*, costituiscono

le evidenze osservabili che attestano la presenza di ciascuna dimensione negli allievi a cui si fa riferimento;

- 3) I livelli: precisano il grado di padronanza della competenza rispetto agli indicatori individuati, attraverso una sintetica descrizione. I livelli di apprendimento, espressi in coerenza con la certificazione delle competenze per la quinta classe della scuola primaria, vengono presentati in modo progressivo, da quello inferiore - in via di prima acquisizione - al superiore - avanzato (MIUR, 2020).

La rubrica valutativa (Tabella 3.1), creata per orientare il lavoro progettuale, didattico e valutativo della presente UdA, approfondisce e analizza le due competenze focus individuate in precedenza: “comunicazione nella lingua di scolarizzazione” (comprensione ed espressione in forma orale e scritta) e “imparare a imparare”.

3.3. Le modalità e gli strumenti di valutazione

Dopo aver individuato i principali obiettivi del percorso di apprendimento, è opportuno stabilire le modalità attraverso le quali valutare se questi siano stati o meno raggiunti.

Castoldi (2017) propone innanzitutto di identificare un compito di prestazione che fornisca agli alunni l'occasione di mobilitare tutte le dimensioni delle competenze identificate attraverso la rubrica. Per essere autentico, il compito deve apparire realmente utile agli occhi degli alunni: essi dovrebbero percepire il compito come opportunità per risolvere un “problema” emerso in precedenza.

Si è pensato a quale “situazione problema” proporre per stimolare il gruppo classe a ricercare soluzioni personali e a mettere in gioco le proprie risorse, individuandone due:

- 1) La prima non è propriamente una situazione problema, quanto piuttosto una domanda da porre ai bambini: *“Che differenze ci sono tra il vostro modo di passare il tempo libero e quello dei vostri nonni quando avevano la vostra età?”*. La domanda viene posta nel corso del secondo intervento didattico (cfr. paragrafo 3.4.2) e prevede, per rispondere, prima di formulare delle ipotesi, poi di mettere in atto una ricerca collettiva al fine di confermare o meno la veridicità delle idee emerse. Con l'intento di raccogliere dati, ogni alunno intervista suo nonno, sua nonna o una persona che abbia almeno 60 anni;

Tabella 3.1 - Rubrica valutativa relativa alle competenze “comunicazione nella lingua di scolarizzazione” e “imparare a imparare”

Dimensioni	Indicatori	Livello In via di prima acquisizione	Livello Base	Livello Intermedio	Livello Avanzato
Correttezza comunicativa formale	L'alunno si esprime, in forma orale o scritta, utilizzando il lessico specifico relativo alle attività da svolgere nel tempo libero.	L'alunno si esprime utilizzando il lessico specifico relativo alle attività da svolgere nel tempo libero, solo se aiutato dall'insegnante o dai compagni.	L'alunno si esprime utilizzando il lessico relativo alle attività da svolgere nel tempo libero, anche grazie all'aiuto dell'insegnante o dei compagni.	L'alunno si esprime utilizzando il lessico relativo alle attività da svolgere nel tempo libero, in maniera autonoma.	L'alunno si esprime utilizzando il lessico relativo alle attività da svolgere nel tempo libero, in completa autonomia e con originalità.
	L'alunno, secondo le indicazioni fornite, si esprime utilizzando tempi verbali adeguati rispetto all'intento comunicativo.	L'alunno, quando si esprime in forma orale o scritta, utilizza tempi verbali adeguati solo se aiutato o sollecitato.	L'alunno, quando si esprime in forma orale o scritta, utilizza tempi verbali adeguati, ma talvolta necessita di aiuto.	L'alunno, quando si esprime in forma orale o scritta, utilizza autonomamente tempi verbali adeguati.	Nelle produzioni scritte e orali, l'alunno utilizza tempi verbali adeguati ed è in grado di fornire aiuto ai pari.
	L'alunno elabora produzioni orali e scritte che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni, azioni.	L'alunno elabora produzioni orali e scritte che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni, azioni, seguendo domande guida e aiutato dall'insegnante o dai compagni.	L'alunno, anche grazie all'aiuto dell'insegnante o dei compagni, elabora produzioni orali e scritte che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni, azioni.	L'alunno, autonomamente, elabora produzioni orali e scritte che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni, azioni.	L'alunno elabora produzioni orali e scritte che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni, azioni, in completa autonomia e mostrandosi disinvolto nell'esprimere idee personali.
Pertinenza degli interventi negli scambi comunicativi	L'alunno negli scambi comunicativi (conversazione, discussione) pone domande pertinenti e fornisce risposte e spiegazioni chiare, rispettando i turni di parola e le regole conversazionali.	L'alunno, solo se aiutato, pone domande e fornisce risposte e spiegazioni chiare, rispettando i turni di parola e le regole conversazionali.	L'alunno, ricorrendo talvolta all'aiuto altrui, pone domande pertinenti e fornisce risposte e spiegazioni chiare, rispettando i turni di parola e le regole conversazionali.	L'alunno, in maniera autonoma, pone domande pertinenti e fornisce risposte e spiegazioni chiare, rispettando quasi sempre i turni di parola e le regole conversazionali.	L'alunno pone domande pertinenti e fornisce risposte e spiegazioni chiare, rispettando le regole conversazionali; incoraggia i propri compagni ad intervenire.
Riflessione linguistica e metacognizione	L'alunno riflette sulle produzioni scritte e orali, proprie o altrui, per coglierne caratteristiche specifiche (maggiore o minore efficacia comunicativa, adeguatezza del lessico e dei tempi verbali, struttura di generi testuali).	L'alunno riflette sulle produzioni scritte e orali, proprie o altrui, per coglierne caratteristiche specifiche, solo se aiutato dall'insegnante o dai compagni.	L'alunno riflette sulle produzioni scritte e orali, proprie o altrui, per coglierne caratteristiche specifiche, anche grazie all'aiuto dell'insegnante o dei compagni.	L'alunno riflette sulle produzioni scritte e orali, proprie o altrui, per coglierne caratteristiche specifiche; talvolta è in grado di autocorreggersi (se richiesto dall'insegnante).	L'alunno, in completa autonomia, riflette sulle produzioni scritte e orali, proprie o altrui, per coglierne caratteristiche specifiche; è in grado di autocorreggersi (se richiesto dall'insegnante).

- 1) Successivamente, si rende necessario scegliere le modalità attraverso cui condividere i risultati della ricerca con le persone esterne alla classe - genitori, insegnanti, Dirigente: questa costituisce la seconda situazione problema. Dopo aver trasformato i dati raccolti in grafici e percentuali, si decide di elaborare un piccolo giornale di classe, compito di prestazione finale che coinvolge tutti gli alunni.

Una volta identificate le situazioni problema, che fungono da propulsori per l'intera UdA, Castoldi (2017) invita gli insegnanti a precisare altre eventuali competenze implicate nel percorso didattico, in aggiunta alle competenze focus precedentemente individuate.

Facendo riferimento anche in questo caso alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, si è compreso che la presente UdA richiede di mobilitare costantemente le "competenze sociali e civiche", grazie al ricorso alla discussione, alla comunicazione, al lavoro cooperativo (MIUR, 2018). Le competenze sociali e civiche, come si legge nelle *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012: 12),

includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario.

Pur riconoscendo l'importanza delle competenze sociali e civiche non solo per il percorso didattico progettato, ma anche e soprattutto per la vita, si è deciso di valutare gli alunni solo in riferimento alle due competenze focus; questa scelta è dettata dalla volontà di evitare che l'UdA sia orientata su obiettivi e traguardi troppo diversificati.

Il compito di prestazione non può essere l'unica modalità per valutare il livello di competenza raggiunto da ciascun allievo (Castoldi, 2016). Servono altri strumenti e, poiché "la qualità dell'impianto di indagine è proporzionale alla molteplicità delle prospettive considerate" (*ivi*: 81), è fondamentale che la valutazione sia ricavata dall'incrocio di molteplici punti di vista: quello dell'insegnante, riferibile a una "dimensione oggettiva"; quello dei protagonisti dell'esperienza di apprendimento, gli alunni, riferibile a una "dimensione soggettiva"; quello di altri soggetti appartenenti alla comunità scolastica, riferibile a una "dimensione intersoggettiva". Per attivare tutte e tre le dimensioni di analisi richiamate, si è pensato di

utilizzare diversi strumenti valutativi, riassunti nel seguente prospetto (Tabella 3.2).

Tabella 3.2 - Prospetto riassuntivo con cui registrare le modalità valutative prefissate (Castoldi, 2017)

	Strumento	Tempi	Modalità di valutazione
Cosa so fare? <i>Analisi delle prestazioni degli allievi</i>	Scrittura di un testo individuale intitolato <i>“Quando ero piccolo/a...”</i>	Prima dell’inizio del percorso (valutazione diagnostica)	Rubrica valutativa
	Creazione e presentazione dell’intervista realizzata a casa sulla base di precise indicazioni	Durante il percorso (compito autentico)	Griglia di osservazione e valutazione
	Prova di verifica soggettiva (quesiti a risposta aperta) e oggettiva (quesiti a risposta chiusa)	Al termine del percorso (in chiave sommativa)	Rubrica valutativa
	Elaborazione collettiva del giornalino di classe	Al termine del percorso (compito autentico)	Rubrica valutativa
Come mi vedo? <i>Modalità di autovalutazione</i>	Questionari di autopercezione per gli alunni	Al termine della seconda e della terza attività	Allegati 2 e 3
	Questionario di autovalutazione e di valutazione del percorso	Al termine dell’UdA	Allegato 4
Come mi vedono? <i>Valutazione tra pari</i>	Valutazione in forma orale da parte dei compagni al singolo alunno	Al termine della terza attività	Indicatori negoziati insieme

3.3.1. La dimensione oggettiva

La dimensione oggettiva richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati relativi al compito affidato e, in particolare, alle conoscenze e abilità che la manifestazione della competenza richiede. Essa risponde alla domanda: “quali prestazioni vengono fornite in rapporto ai compiti assegnati?” (Castoldi, 2016).

Per accertare il livello di competenza raggiunto dagli alunni sono stati progettati diversi strumenti di verifica:

- 1) L’elaborazione da parte di tutti di un testo intitolato *“Quando ero piccolo/a...”*, da proporre prima dell’inizio dell’UdA per valutare, in ottica diagnostica²⁶, il livello di

²⁶ La valutazione iniziale o in entrata, poco utilizzata nella prassi didattica, è funzionale per verificare i livelli di partenza e adattare il processo educativo ai ritmi di apprendimento e alle necessità formative degli allievi (Serragiotto, 2016).

competenza di partenza (Lo Duca, 2018);

- 2) La realizzazione individuale di un'intervista strutturata, utilizzando una traccia creata collettivamente, e la successiva presentazione orale di fronte alla classe. Questa prova consente di operare una valutazione intermedia o in itinere, al fine di verificare se l'allievo ha raggiunto il livello di competenza necessario per procedere e di ottenere informazioni utili per adeguare la proposta didattica alle esigenze emerse (Serragiotto, 2016);
- 3) La verifica finale, in chiave sommativa, composta da due sezioni: la prima con quesiti a risposta chiusa, facilmente quantificabili e valutabili; la seconda con quesiti a risposta aperta, che lasciano maggiore spazio al lavoro richiesto all'alunno;
- 4) L'elaborazione collettiva di un giornalino di classe, al termine del percorso.

Per valutare i compiti sopracitati si fa riferimento alle dimensioni e ai criteri individuati nella rubrica valutativa.

Mediante l'analisi degli elaborati si valuta il "prodotto", evitando la valutazione numerica e proponendo piuttosto riscontri descrittivi, in forma orale o scritta, al fine di restituire all'alunno in modo pienamente comprensibile il livello di padronanza dei contenuti verificati (MIUR, 2020). L'unico compito che prevede una valutazione di tipo quantitativo è la prima parte della verifica finale.

Si ritiene fondamentale che tutti i prodotti siano oggetto di valutazione, poiché "quando lo studente conosce la valutazione del lavoro svolto, si dà una spiegazione del risultato e ne attribuisce la causa a un possibile fattore" (Boscolo, 2012: 24).

Mediante l'osservazione del singolo alunno o del piccolo gruppo durante l'esecuzione delle diverse attività proposte si valuta invece il "processo", in termini di competenze. Osservare, secondo Varisco (2000), si distingue dal semplice guardare perché implica "uno sguardo intenzionale, mirato, attivo, non generico, che tende a mettere a fuoco ciò che l'osservatore ritiene più rilevante e significativo in relazione ai suoi interessi, alle sue convinzioni, alle ragioni che hanno promosso la rilevazione di dati" (107). Nel contesto scolastico l'osservazione si rivela basilare per riuscire a cogliere la globalità del processo di acquisizione del discente; molti elementi rischiano di passare inosservati ricorrendo unicamente alle verifiche formali.

La rubrica valutativa rappresenta anche in questo caso una risorsa essenziale, poiché aiuta a

orientare lo sguardo verso le dimensioni più rilevanti delle competenze focus (Castoldi, 2013).

3.3.2. La dimensione soggettiva

Le strategie autovalutative sono una condizione irrinunciabile per una valutazione plurale e formativa, capace di riconoscere le diverse sfumature dell'esperienza di apprendimento e utile al soggetto per sviluppare una maggiore consapevolezza sul suo sapere (Castoldi, 2016); "la sollecitazione offerta al soggetto di analizzare il proprio percorso e i propri risultati rappresenta un'occasione di decentramento dall'esperienza formativa, che consente di osservarsi da una posizione "meta" allo scopo di riconoscersi e apprezzarsi" (Castoldi, 2014: 202-203).

Con l'obiettivo di guidare gli allievi verso l'autovalutazione, senza prevedere voti o giudizi da parte dell'insegnante (Serragiotto, 2016), sono stati elaborati tre differenti questionari di autopercezione, "dispositivi finalizzati a raccogliere e documentare il punto di vista del soggetto sulla propria esperienza di apprendimento e sui risultati raggiunti" (*ivi*: 178).

Si prevede di sottoporre il primo questionario (Allegato 2) al termine del secondo intervento, con l'intento di favorire negli alunni l'autoregolazione, "un insieme eterogeneo di strategie cognitive e affettivo-motivazionali che rispondono tutte al problema di come riuscire" (Boscolo, 2012: 25), e di valutare le loro percezioni rispetto all'attività appena conclusa e al compito assegnato per casa. Il secondo questionario (Allegato 3) viene presentato durante la terza attività dell'UdA, al fine di comprendere le impressioni del singolo alunno sulla presentazione della propria intervista di fronte alla classe. Il terzo questionario (Allegato 4) comprende una tabella da compilare e alcune domande aperte; sottoposto al termine dell'UdA, consente agli alunni di esprimere una personale valutazione rispetto al livello di competenza raggiunto e al percorso svolto.

Gli strumenti descritti rappresentano opportunità importanti sia per l'insegnante, che può comprendere se le metodologie adottate sono funzionali all'acquisizione, sia per ciascun apprendente, come spazio per riflettere sul proprio operato (Serragiotto, 2016) e per divenire consapevole del proprio modo di apprendere:

Occorre che l'alunno sia attivamente impegnato nella costruzione del suo sapere e di un suo metodo di studio [...], sia incoraggiato a esplicitare i suoi modi di comprendere e a comunicare

[...] i traguardi raggiunti. Ogni alunno va posto nelle condizioni di capire il compito assegnato e i traguardi da raggiungere, riconoscere le difficoltà e stimare le proprie abilità (MIUR, 2012: 28).

3.3.3. La dimensione intersoggettiva

La dimensione intersoggettiva si riferisce alle modalità di osservazione e valutazione delle prestazioni dell'alunno da parte di altri soggetti implicati nel processo formativo: gli insegnanti, gli allievi, i genitori o altre figure che hanno occasione di osservarlo in azione (Castoldi, 2016).

Si è deciso di proporre una modalità valutativa già sperimentata in più occasioni dagli alunni di classe quinta A: la valutazione in forma orale rivolta al singolo alunno da parte dei compagni. Come sostenuto da Castoldi (2014), le forme di valutazione tra pari hanno un forte potenziale formativo, in quanto consentono all'allievo di prendere le distanze dall'immagine di sé stesso e dalle sue distorsioni e possono rivelarsi più autentiche ed efficaci rispetto a quelle provenienti dai docenti, grazie al loro carattere orizzontale. Gli allievi, interagendo quotidianamente con il soggetto nella sua esperienza scolastica, "hanno tutti i requisiti per «poter dire la loro» in merito alla competenza acquisita e alla qualità dell'esperienza di apprendimento" (*ivi*: 198).

La terza attività dell'UdA (*cfr.* paragrafo 3.4.3) prevede che ogni alunno presenti di fronte alla classe l'intervista realizzata a casa. La valutazione tra pari avviene dopo ogni presentazione, attraverso il riferimento a una serie di indicatori elaborati collettivamente e scritti sulla lavagna, volti a valutare la prestazione del soggetto.

3.4. La progettazione degli interventi didattici

La progettazione didattica dell'UdA "Tra presente e passato: ricerca sulle attività del tempo libero" è stata formulata tra i mesi di dicembre 2020 e marzo 2021.

Le attività progettate si presentano interattive e dinamiche e cercano di incentivare gli alunni a intervenire attraverso frequenti dialoghi e discussioni, soprattutto in forma orale.

È attraverso la parola e il dialogo tra interlocutori che si rispettano reciprocamente, infatti, che si costruiscono significati condivisi e si opera per sanare le divergenze, per acquisire punti

di vista nuovi, per negoziare e dare un senso positivo alle differenze così come per prevenire e regolare i conflitti (MIUR, 2012: 27).

Secondo Nitti (2019), il parlato rappresenta l'abilità principale da acquisire sia a livello di ricezione sia di produzione ed “esistono diverse tipologie di interventi per la produzione orale: il monologo (interrogazione, esposizione), il dialogo monodiretto o eterodiretto, la discussione, il *problem solving*” (89).

La progettazione prevede di utilizzare almeno una volta per ogni intervento la tecnica della “problematizzazione”, la quale secondo le *Indicazioni Nazionali* “svolge una funzione insostituibile: sollecita gli alunni a individuare problemi, a sollevare domande, a cercare soluzioni originali” (MIUR, 2012: 26). Problematizzare significa porre delle domande guida che stimolino a ricercare risposte originali e creative, talvolta anche non corrispondenti a quelle che l’insegnante aveva in mente (Wiggins, McTighe, 2004; Selleri, 2014), ma non solo: significa anche sviluppare un senso condiviso da parte di insegnante e allievi in rapporto allo sviluppo dell’UdA (Castoldi, 2013).

Le domande guida che vengono poste sono aperte e non prevedono un’unica risposta esatta; piuttosto, al fine di dare spazio a interessi e a stili di apprendimento diversi, suggeriscono molteplici linee di ricerca e sono pensate per sostenere nel tempo l'interesse degli studenti e per incentivare l’attivazione del pensiero creativo. Esse, grazie al loro carattere problematico, invogliano ad indagare e ad avviare discussioni²⁷, nelle quali ogni ragazzo dovrebbe sentirsi a suo agio, accettato nella sua realtà e libero di esprimersi senza sentirsi giudicato o classificato (Pellerey, 1998; Lo Duca, 2018).

Per valorizzare gli interventi di ciascuno e fare ordine tra le idee emerse, durante le discussioni si prevede di appuntare sulla lavagna le parole dei bambini, talvolta in maniera sintetica, talvolta riportandole fedelmente.

Poiché diversi alunni necessitavano di consolidare l’apprendimento di alcune delle principali regole comportamentali richieste dal contesto scolastico, si è pensato di ricorrere anche alle metodologie didattiche cooperative, progettando lo svolgimento di ricerche in gruppi

²⁷ Secondo Pellerey (1998) la discussione si distingue dalla conversazione e dal dialogo perché è diretta da un obiettivo preciso e mira a promuovere un apprendimento; per avviare e sostenere una discussione occorre individuare un argomento sufficientemente consistente e stimolante per gli alunni. Una discussione viene generalmente attivata quando si determina una tensione tra posizioni o opinioni contrastanti.

eterogenei composti da tre o quattro elementi, con l'intento di aiutare tutti gli alunni a:

- a) Esprimere e argomentare le proprie ipotesi. Si presumeva che confrontarsi con un gruppo ristretto di compagni potesse agevolare lo scambio e la comunicazione, anche nei casi in cui la padronanza della lingua italiana non era ancora stata raggiunta;
- b) Ascoltare i pensieri dei compagni, accettando di decentrarsi da sé per cogliere il punto di vista altrui: "ascoltare l'altro significa accogliere l'ordine dei suoi pensieri e dare a essi l'opportunità di ribaltare i miei criteri aprendo così il discorso alla possibilità di pervenire a una terza inedita posizione" (Mortari, 2013: 161);
- c) Allenare le abilità di *problem solving*. Secondo Agosti (2009) gli allievi, comunicando tra loro per raggiungere obiettivi comuni, hanno la possibilità di formulare ipotesi e di trovare insieme soluzioni. Il lavoro di gruppo comporta un guadagno reciproco, in quanto il dialogo e l'argomentazione consentono di progredire nel pensiero e di rafforzare le proprie strutture cognitive;
- d) Stare in relazione con gli altri e con sé stessi, poiché stare nella dimensione del piccolo gruppo richiede autocontrollo e comporta l'assunzione da parte di ciascuno di ruoli e di responsabilità specifiche.

Le scelte progettuali adottate trovano riscontro nel PtOF dell'IC-18, che in più punti evidenzia l'importanza della comunicazione e del dialogo tra pari per acquisire le regole della conversazione e per imparare a esprimere il proprio pensiero ascoltando e rispettando quello altrui. Anche le *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012) invitano a esercitare attraverso la pratica didattica il diritto alla parola, parte integrante dei diritti costituzionali e di cittadinanza, e a concentrare particolari attenzioni sull'apprendimento delle regole di conversazione.

I gruppi, formati dall'insegnante all'inizio dell'UdA, restano stabili fino al termine del percorso. Nel lavoro in piccoli gruppi l'insegnante funge da coordinatore: facilita lo svolgimento delle attività fornendo supporto quando richiesto dagli alunni, promuove l'autonomia e si assicura che i componenti di ogni gruppo riescano a interagire tra di loro dialogando in maniera positiva (Pellerey, 1998).

In tutte le attività progettate il docente costituisce una presenza attiva, ma non intrusiva; una sorta di regista che, dopo aver organizzato la messa in scena e preparato l'allestimento, sa

tenersi in disparte, consentendo agli alunni di essere protagonisti del proprio apprendimento (Agosti, 2009; Restelli, 2016). L'insegnante dovrebbe essere una figura autorevole, ma senza eccesso di controllo (D'Alonzo, 2016), in grado di creare le condizioni per responsabilizzare gli apprendenti, attraverso le pratiche didattiche progettate e messe in atto.

Pellerey (1998) ricorda che, fin dalle prime settimane di vita, i bambini costruiscono le proprie conoscenze e abilità da sé: imparano a camminare, a parlare e a maneggiare oggetti attraverso una naturale spinta interna che li motiva alla curiosità e alla scoperta. L'insegnante non dovrebbe limitarsi a trasmettere conoscenze, ma sollecitare i processi spontanei di apprendimento (Alvarez, 2017): "nessun insegnante [...] riuscirà a trasporre direttamente il proprio sapere nel cervello degli allievi semplicemente parlando [...]. L'essere umano impara facendo, non ascoltando" (*ivi*: 52).

Il bambino rivolge ogni giorno agli adulti un'implicita richiesta, che si potrebbe parafrasare così: "offrimi gli strumenti per poter essere autonomo e libero; aiutami a soddisfare i miei bisogni senza sostituirti a me" o, per dirla con le parole di Montessori, "aiutami a fare da solo".

(Il bambino) è come uno straniero in una città sconosciuta di cui non conosce la lingua né i costumi né la direzione delle vie. Spesso preferisce arrangiarsi da solo, ma ciò è troppo complicato e chiede consiglio. Ha bisogno allora di qualcuno che in modo gentile gli dia delle informazioni (Korczak, 1994: 56).

Le attività si svolgono in maniera progressiva, ossia strutturandosi a mano a mano in modo sempre più articolato e sfidante. Continuamente revisionate e riadattate in corso d'opera sulla base degli interessi e dei bisogni riscontrati, nei successivi sottoparagrafi si fa riferimento alla versione ultima delle attività, ossia a come sono state proposte in classe.

La descrizione dettagliata dei singoli interventi didattici progettati si trova in appendice (Allegato 5).

3.4.1. Il nostro tempo libero

La prima attività si svolge tramite la piattaforma *Meet* in modalità a distanza ed è composta da due parti: la prima prevede che l'insegnante introduca l'intero percorso mediante una presentazione digitale; la seconda prevede che ogni alunno parli di come trascorre il proprio tempo libero, per poi analizzare e suddividere in categorie quanto emerso.

La prima parte è essenziale perché orientata a consapevolizzare i bambini riguardo agli obiettivi dell'unità di apprendimento – sia i propri che quelli posti dall'insegnante. Come affermano Wiggins e McTighe (2004), già nelle fasi iniziali di un percorso didattico gli alunni hanno bisogno di percepire il senso globale e di orientare il proprio lavoro verso scopi ben definiti, comprendendo chiaramente la finalità di ogni compito proposto; se ciò non accade, le azioni messe in atto dagli alunni appariranno fini a sé stesse e non frutto di motivazione intrinseca (Boscolo, 2012).

3.4.2. Come si fa un'intervista?

A partire dal secondo incontro viene richiesto ai bambini di ricapitolare brevemente quanto avvenuto durante l'intervento precedente, per esercitare la competenza comunicativa orientandola su fini precisi: rinfrescare la memoria dei presenti, aiutare gli eventuali alunni che erano assenti a recuperare le attività perse.

L'obiettivo principale della seconda attività è quello di creare collettivamente un'intervista strutturata, ossia composta da domande stabilite in anticipo che seguono un ordine prefissato (Varisco, 2000). L'intervista, che ogni alunno sottoporrà a una persona avente almeno 60 anni, serve per confrontare le attività che gli alunni svolgono nel proprio tempo libero con quelle che gli intervistati svolgevano un tempo all'età di dieci anni.

Mediante questo compito autentico si vuole concorrere allo sviluppo di due obiettivi: quello di scrivere un testo chiaro e coerente e di saper comunicare oralmente gli esiti della propria intervista di fronte alla classe e quello, altrettanto importante, di aiutare i bambini e i genitori a "conciliare due universi", quello scolastico e quello domestico-familiare, che per molti degli alunni migranti appaiono quasi contrapposti.

In migrazione i processi logici, le catene simboliche, gli intrecci di significato tra il familiare e il sociale, il privato e il pubblico si interrompono: essi non sono più condivisi tra il dentro e il fuori. I bambini d'altrove sono chiamati a compiere un'opera di rielaborazione del proprio universo di significato per trovare nuove forme di appartenenza, per individuare nuove vie d'accesso al simbolico, per costruire ponti che intersechino il qui sociale con l'altrove familiare (Dusi, 2015: 5).

La maggior parte dei bambini di classe quinta A intervisterà il proprio nonno o la propria nonna,

che vivono in Paesi lontani dall'Italia o, pur vivendo in Italia, mantengono stili di vita e abitudini legate alla cultura di origine.

Prima di formulare le domande, tuttavia, è essenziale comprendere quali siano le principali regole per elaborare un'intervista. Per fare ciò, l'insegnante consegna agli alunni, divisi in gruppi, il testo di un'intervista (Allegato 6): da esso ogni gruppo cerca di estrapolare informazioni relative alla struttura del genere testuale e all'ordine di domande e risposte, per poi riferire le proprie osservazioni di fronte alla classe.

Al termine dell'incontro ogni alunno compila un questionario (Allegato 2) che richiede di esprimere le proprie percezioni su di sé e sulle attività appena concluse.

3.4.3. Presentazione delle interviste

Prima del terzo incontro l'insegnante stampa in versione cartacea e consegna a ciascun alunno l'intervista elaborata durante l'incontro precedente, insieme a una serie di indicazioni da seguire all'arrivo a casa.

Si riflette collettivamente su quali canali di comunicazione utilizzare: l'incontro faccia a faccia, il telefono o la videochiamata (Varisco, 2000). Se per qualcuno la verbalizzazione dell'intervista può avvenire in maniera sincronica, per gli alunni che non parlano l'italiano come L1 può essere conveniente registrare le domande e le rispettive risposte, per poi tradurle e scriverle con calma a intervista conclusa.

La realizzazione dell'intervista e la successiva presentazione individuale di fronte ai compagni rappresentano un compito autentico e sfidante che richiede di mettere in gioco abilità e competenze e di interpellare anche persone non appartenenti alla classe (Perrenoud, 2010). L'autenticità del compito è data dal fatto che ogni intervista è irripetibile e fornisce informazioni inedite: presentando l'intervista realizzata, ogni alunno racconta ai compagni qualcosa di nuovo e di significativo, differentemente da quanto avviene nella maggior parte delle interazioni scolastiche. Si pensi alla tradizionale interrogazione su argomenti di studio, nella quale l'autenticità comunicativa è assente, poiché si richiede all'allievo di "parlare di cose che l'insegnante conosce benissimo e la sola informazione veicolata riguarda la qualità dell'apprendimento" (Porcelli, 1992: 124).

L'autenticità dell'interazione orale presenta una serie di requisiti, tra cui la presenza di un

effettivo *divario di informazioni*, tale da giustificare il desiderio del locutore di comunicare all'interlocutore informazioni che questi non ha, e la *possibilità di scelta* tra varie strategie di comunicazione e tra diverse espressioni disponibili per realizzare le intenzioni comunicative [...]. Si può avere un effettivo passaggio di informazioni quando lo studente parla di sé, della propria famiglia, dei propri gusti, svaghi, passatempi e altro ancora, rivelando fatti o esprimendo opinioni non già note a chi lo interroga (*ivi*: 124-125).

3.4.4. Alla scoperta dei grafici a barre

La quarta attività si svolge in compresenza con l'insegnante di matematica e prevede di costruire dei grafici a barre per mettere in relazione e confrontare con maggiore chiarezza i dati raccolti in precedenza (Pellerey, 1998): da un lato, le attività svolte dagli alunni e le alunne di classe VA nel presente; dall'altro, le attività svolte dalle persone intervistate nel passato.

I grafici sono mediatori linguistici iconici (Nitti, 2019) utilizzati per sostenere argomentazioni scientifiche e per presentare, in riviste o giornali, informazioni numeriche e tabellari sotto forma di immagini (OCSE, 2006). "Interpretare e riprodurre le informazioni presentate sotto forma di [...] grafi, implica la capacità di transcodificare dalla forma scritta quella grafica e viceversa" (Porcelli, 1992: 59). Diversi autori (Pellerey, 1998; Castoldi, 2017; Nitti, 2019) sostengono l'importanza della transcodificazione nella prassi didattica poiché, oltre a stimolare pratiche comunicative e ad intercettare differenti stili cognitivi, essa costituisce uno strumento utile per analizzare lo sviluppo linguistico del soggetto e per testare la comprensione e il dominio dei concetti affrontati.

Nel corso della quarta attività si inizia a lavorare in maniera più concreta sul raggiungimento dell'obiettivo finale dell'UdA: presentare i risultati della propria ricerca ai genitori e alle insegnanti, attraverso la realizzazione di un piccolo giornalino scolastico.

3.4.5. Trasformiamo i dati raccolti in percentuali

Anche la quinta attività prevede l'intervento dell'insegnante di matematica, per aiutare gli alunni a trasformare i dati raccolti in percentuali grazie all'analisi dei cartelloni e alla revisione dei grafici realizzati durante l'incontro precedente.

Gli alunni di classe VA hanno affrontato durante l'anno l'argomento delle percentuali, imparando a estrapolare da una percentuale la quantità corrispondente, ma durante questo

incontro sperimentano per la prima volta il procedimento inverso: convertire numeri in percentuali.

3.4.6. Verifica degli apprendimenti

Durante la sesta attività si verificano gli apprendimenti sviluppati tramite due prove di verifica: una prova oggettiva (Allegati 7 e 8), comprendente due esercizi valutabili con un punteggio, e una prova soggettiva (Allegato 9), con domande aperte riferite al percorso didattico.

3.4.7. Il corriere della Quinta

Secondo Pellerrey (1998), al termine di ogni unità di apprendimento è utile codificare, comunicare e “socializzare” le soluzioni e le conoscenze sviluppate:

Un concetto non ha raggiunto la sua piena maturità se non è stato codificato anche verbalmente. Non solo, ma nel caso di una ricerca che voglia avere una sua consistente validità oggettiva occorre che la codificazione avvenga per iscritto. La soluzione che è stata trovata [...] va tradotta in un codice differente da quello orale da parte di tutti i partecipanti: [...] occorre prevedere differenti sistemi di codificazione (164).

Poiché per sostenere la motivazione a scrivere è essenziale incoraggiare la scrittura per obiettivi autentici, credibili e raggiungibili, cioè non velleitari (Galanti, 2009), la settima e ultima attività dell’UdA prevede di realizzare un giornalino di classe attraverso il quale raccontare a persone reali le principali tappe del percorso, riportando i dati ottenuti; il giornalino costituisce la risposta definitiva alla situazione problema identificata in precedenza. Scrivere è un’attività che dovrebbe essere attuata intenzionalmente dagli alunni sulla base del desiderio di comunicare; solo così costituisce un’occasione di crescita, “mentre la scrittura non-spontanea, richiesta ed eseguita al solo scopo di semplice esercizio dello scrivere, non riveste alcuna valenza educativa” (Meneghello, Girelli, 2016: 139).

Ogni paragrafo dell’articolo viene elaborato in maniera collettiva, grazie al susseguirsi di tre fasi di produzione del testo:

- 1) La fase di pianificazione, nella quale si ascoltano e si valutano le idee emerse;
- 2) La fase di trascrizione, ossia la fase esecutiva ed osservabile dello scrivere, durante la quale i piani elaborati in precedenza vengono trasformati in testualità, prima sulla

lavagna, poi sul computer;

- 3) La revisione del testo, processo molto importante, in quanto preziosa occasione per apprendere (Cisotto, 2010). Questa fase prevede di migliorare il testo tramite la rilettura e la correzione, anche grazie ai riscontri ricevuti dall'insegnante, che "si inserisce dialogicamente nei processi degli studenti, dedica del tempo a sviluppare le loro idee e li orienta nel "caos" della revisione" (*ivi*: 261).

Cisotto sostiene fortemente l'importanza della collaborazione tra pari nella stesura di un testo, poiché secondo l'autrice essa produce esiti positivi sia sulla capacità di rispettare i turni conversazionali e le idee altrui, sia sull'apprendimento dei processi di scrittura. Con l'intento di perseguire obiettivi comuni, "gli studenti si consultano sulle scelte lessicali e retoriche, richiedono e si prestano aiuto e si sostengono a vicenda anche sul piano emozionale" (*ivi*: 259).

Al termine o durante l'attività, gli alunni compilano un questionario di autovalutazione e valutazione del percorso didattico svolto (Allegato 4).

4. La conduzione e gli esiti dell'intervento

L'educazione è una pratica, cioè un agire intenzionale guidato da un obiettivo pragmatico, che si concretizza in una continua analisi delle situazioni, nell'individuazione delle strategie più idonee ad affrontarle, nella progettazione e realizzazione di attività, nel recupero di varie risorse culturali adeguate, nella valutazione del lavoro svolto per ridefinire in modo più efficace l'attività futura.

L. Mortari

Secondo Mortari (2013), al docente non spetta il compito di divenire ricercatore, quanto piuttosto di assumere nel lavoro quotidiano la postura del ricercatore, al fine di sottoporre ad analisi le pratiche messe in atto e di favorire un continuo miglioramento della propria azione formativa.

Il presente lavoro si propone come un'analisi di tipo sperimentale che si svolge seguendo una procedura induttiva, poiché, come specifica Semeraro (2011), la ricerca in ambito educativo non può essere realizzata secondo risultati definibili a priori, dato che la sua essenza consiste nella messa a prova di ipotesi che possono rivelarsi fallaci.

L'unità di apprendimento "Tra presente e passato - ricerca sulle attività del tempo libero" è stata proposta nella classe quinta A, con l'obiettivo di testare la validità delle idee progettuali e di analizzare i risultati legati alla messa in atto di ogni intervento.

Per guidare l'analisi è stata formulata la seguente domanda di ricerca:

Cosa accade nella classe quinta A della scuola primaria Massalongo (IC-18 di Verona) quando si propone la realizzazione dell'UdA "Tra presente e passato - ricerca sulle attività del tempo libero" rispetto all'obiettivo emerso, ovvero la volontà di favorire occasioni per esprimersi e comunicare nella lingua di scolarizzazione?

Si è deciso di ricorrere a un approccio di tipo qualitativo per analizzare gli avvenimenti e i fenomeni che si sono verificati nella classe durante e in seguito all'attuazione dell'UdA, utilizzando il metodo narrativo; quest'ultimo, secondo Mortari (2013), è praticabile dai

docenti e particolarmente adatto alla ricerca educativa, perché “non richiede specialismi tecnicistici di difficile praticabilità” e “restituisce con una certa immediatezza la percezione di un guadagno di senso delle energie spese nel lavoro di ricerca” (50).

La domanda di ricerca, grazie all'incipit *cosa accade*, incentiva alla narrazione critica e al racconto.

Viene poi specificato il contesto di intervento, *la classe quinta A della scuola primaria Massalongo (IC-18 di Verona)*; è importante ricordare il carattere situato di ogni iniziativa didattica, poiché tutte le classi si presentano differenti ed esistono numerosissime variabili che intervengono sui risultati e sul modo in cui un percorso didattico si sviluppa e viene recepito dagli alunni.

Il terzo elemento presente nella domanda di ricerca è l'UdA stessa - *quando si propone la realizzazione dell'UdA "Tra presente e passato - ricerca sulle attività del tempo libero"* -, la quale è stata progettata sulla base delle caratteristiche del contesto e pensata appositamente per rispondere a un bisogno emerso nella specifica classe quinta A.

La domanda si conclude con il riferimento all'obiettivo su cui si orienta la progettazione dell'UdA: *la volontà di favorire occasioni per esprimersi e comunicare nella lingua di scolarizzazione*.

Secondo Mortari (2010) qualunque contesto educativo rappresenta un sistema dinamico ad elevata complessità, scarsamente prevedibile e costituito da individualità differenti le une dalle altre che, interagendo, danno luogo a flussi di pensiero, di affetti, di relazioni unici e imprevedibili. L'unicità e imprevedibilità dei contesti educativi rende impossibile elaborare un sapere di regole generali. Per questo motivo, diversi autori (Semeraro, 2011; Mortari, 2013; 2016) sostengono che nella ricerca in ambito scolastico e educativo sono da privilegiare metodi qualitativi²⁸, volti a interpretare i dati emergenti della realtà indagata, considerando gli oggetti di indagine nella propria multidimensionalità; “il fatto educativo, nel suo essere unico ed irripetibile, sfugge ad ogni tentativo che cerchi di comprenderlo a partire da una

²⁸ Ogni ricerca avviene dentro la cornice di un paradigma, il quale guida l'azione epistemica mediante un insieme di assunzioni e di premesse (Mortari, 2016). I metodi qualitativi si inseriscono all'interno di un paradigma di pensiero “interpretativo-costruttivista, della contingenza, dell'intersoggettività, dell'ermeneutica” (Varisco, 2000: 96), fondato su un approccio fenomenologico, “il cui obiettivo è quello di conoscere eventi quotidiani in situazioni particolari” (Semeraro, 2011: 100).

procedura messa a punto rispetto ad un altro fenomeno” (Mortari, 2016: 148). I metodi quantitativi, invece, “fanno emergere dai fenomeni indagati solo gli aspetti che possono dar luogo a dati generalizzabili” (Semeraro, 2011: 100) e sono adatti a testare teorie preesistenti tramite analisi statistiche e rilevazioni di massa (Varisco, 2000). Mentre la ricerca quantitativa è “per la teoria”, perché punta alla formulazione di teorie definitive ed estensibili ad altri contesti, quella qualitativa è una ricerca “per il contesto”, cioè una ricerca che, a partire da uno o più problemi emersi, può portare il contesto di intervento a migliorare.

Nei successivi paragrafi si raccontano i principali elementi che hanno caratterizzato la fase di conduzione dell’unità di apprendimento: gli strumenti che si è scelto di adottare per documentare l’esperienza didattica; le modalità attraverso cui è avvenuta la comunicazione con i soggetti coinvolti; la cronaca degli interventi messi in atto in classe, preceduta dal racconto di come si sono valutati i prerequisiti degli alunni e seguita dall’analisi dei risultati raggiunti dagli alunni durante e al termine del percorso.

4.1. Gli strumenti di documentazione

Gli insegnanti costruiscono di continuo nuovi saperi: elaborano strategie didattiche inedite, studiano modalità per relazionarsi con i vari attori del sistema scuola, traducono teorie astratte in pratica; tuttavia, troppo spesso il sapere pedagogico rimane “agito ma silenzioso” e si perde, perché “quando l’esperienza educativa si è conclusa nulla rimane a documentarla” (Mortari, 2013: 52).

La pratica della documentazione assume enorme importanza nella pratica didattica, perché “produce tracce, memoria e riflessione, [...] rendendo visibili le modalità e i percorsi di formazione e permettendo di apprezzare i progressi dell’apprendimento individuale e di gruppo” (MIUR, 2012: 18).

Al fine di indagare e di conservare una memoria delle diverse fasi di lavoro, in relazione sia ai processi attivati che ai prodotti realizzati (Castoldi, 2014), sono stati adottati i seguenti strumenti:

- a) Le audioregistrazioni degli interventi didattici, essenziali per incoraggiare la riflessione e per analizzare in maniera il più possibile rigorosa e attendibile (Varisco, 2000; Serragiotto, 2016) le esperienze di insegnamento e apprendimento messe in atto;

- b) Le fotografie di tutti gli elaborati prodotti dagli alunni singolarmente o in maniera collettiva, necessarie per favorire l'analisi e l'interpretazione dei risultati raggiunti, anche a distanza di tempo;
- c) La stesura frequente di diari di bordo riferiti alle attività realizzate in classe, nei quali, senza preoccupazioni di ordine formale o stilistico, si sono riportate di volta in volta notazioni di vario genere: le frasi o gli episodi da ricordare, le intuizioni e le percezioni sviluppate, le difficoltà e gli imprevisti, i comportamenti e gli atteggiamenti osservati in classe (Mortari, 2016; Serragiotto, 2016; Lo Duca, 2018); secondo l'opinione di Mortari (2013: 142) "scrivere è essenziale perché consente di mettere sulla carta i propri pensieri e i propri sentimenti e poi, al momento della rilettura, di trovarsi di fronte la propria esperienza";
- d) Le griglie di osservazione e le *check-list*, costruite allo scopo di rendere più mirate e strutturate l'osservazione e la valutazione dei processi attivati dagli alunni (Serragiotto, 2016). Durante il periodo in cui si abita il campo d'indagine è importante esercitare con continuità la capacità di osservare (Mortari, 2016), la quale costituisce un ottimo strumento per esplorare ed analizzare processi, fatti, vissuti. Tuttavia, per essere realmente efficace, l'osservazione "dovrebbe presentare certe caratteristiche, quali la sistematicità, la complessità, la minuziosità, l'obiettività" (Varisco, 2000: 110); le griglie di osservazione forniscono un valido supporto in questo senso.

4.2. La comunicazione con i soggetti coinvolti

L'insegnante, oltre a prendere in carico una o più classi, è chiamato individuare modalità relazionali adeguate per interagire con tutti coloro che a vario titolo intervengono, direttamente o indirettamente, nel processo scolastico (Mortari, 2013): "perché [...] possa insegnare in modo significativo, (l'insegnante) deve sentire di appartenere a un gruppo di colleghi con cui condivide metodi, contenuti e responsabilità di gestione di una scuola che si sente parte di una comunità reale (famiglie, quartiere, città)" (Castoldi, 2014: 244).

È necessario, dunque, che sappia agire in un'ottica sistemica, coinvolgendo nel proprio percorso diversi soggetti, appartenenti sia al contesto scolastico che extrascolastico.

Prima di dare avvio al percorso didattico in aula è stato necessario incontrare la Dirigente

Scolastica per richiedere la sua approvazione formale. Durante il colloquio, la Dirigente ha dimostrato entusiasmo per le idee progettuali presentate e ha chiesto di rendere partecipi delle diverse fasi di intervento lei, gli insegnanti della scuola e i genitori degli alunni.

Nel corso del primo incontro utile, i colleghi della scuola Massalongo sono stati informati del contenuto dell'unità di apprendimento e hanno dato la loro approvazione. Anche la rappresentante di classe ha raccolto la proposta con interesse.

Le *Indicazioni Nazionali* (2012: 6) evidenziano l'importanza di stabilire un solido rapporto tra la scuola e le famiglie: "la scuola perseguirà costantemente l'obiettivo di costruire un'alleanza educativa con i genitori. Non si tratta di rapporti da stringere solo in momenti critici, ma di relazioni costanti che riconoscano i reciproci ruoli e che si supportino vicendevolmente nelle comuni finalità educative". La necessità di fondare un'alleanza educativa viene messa in luce anche da numerosi autori, tra cui Dusi (2012), Formenti (2011) e Castoldi (2014); quest'ultimo incoraggia la stesura di un "patto di corresponsabilità condiviso" finalizzato a superare la concezione di scuola come controparte della famiglia, a definire i rispettivi ambiti di responsabilità, a condividere valori e finalità educative e a migliorare le modalità comunicative.

Il coinvolgimento delle famiglie risulta di primaria importanza perché i percorsi scolastici dei figli siano positivi. Talvolta i genitori immigrati restano estranei al vissuto scolastico dei figli, a causa della difficoltà di accesso alla lingua propria delle attività scolastiche, delle differenze di aspettative sul ruolo della famiglia nel percorso di scolarizzazione²⁹ e delle difficoltà date dalla gestione degli impegni lavorativi e familiari (Andorno, 2020); questo può portare a mettere in atto "quei meccanismi di «delega» nei confronti della scuola esperiti nei Paesi di origine, oppure legati alla scarsa conoscenza del sistema educativo italiano e della lingua di arrivo" (Mahmoud, 2019: 63).

Per entrare in contatto con la totalità dei genitori si è prediletta la comunicazione scritta, vista la ridotta affluenza durante le assemblee di classe. Dusi (2012: 152) sostiene che "la comunicazione scritta, non essendo sostenuta dal linguaggio non-verbale, lascia più spazio al processo di decodificazione messo in atto dal destinatario"; il processo di decodifica ha luogo

²⁹ Come sostiene Lamberti (2015), la relazione scuola-famiglia prevede necessariamente un incontro tra "diversi": "differenti sono i punti di vista degli insegnanti rispetto all'idea di scuola, di educazione e di istruzione. Altrettante convinzioni o axiologie educative sono presenti in ogni nucleo familiare" (112).

sulla base delle conoscenze, delle competenze e delle esperienze del ricevente. Tenendo conto di ciò, nelle comunicazioni si è cercato di utilizzare un linguaggio che risultasse comprensibile sia a chi manifestava difficoltà nella comprensione della lingua italiana, sia a chi era estraneo all'universo scolastico.

I genitori sono stati resi partecipi in tre momenti differenti:

- 1) Alcuni mesi prima dell'avvio degli interventi è stato consegnato loro, tramite gli alunni, un avviso da riportare a scuola firmato (Allegato 10);
- 2) Il giorno precedente il primo intervento è stata inviata un'e-mail, tramite la posta elettronica istituzionale degli alunni, per informare i genitori su quali fossero gli obiettivi e le principali tappe dell'UdA (Allegato 11), specificando che ciascuno avrebbe potuto contattare l'insegnante se avesse avuto dubbi o domande;
- 3) Per raccontare le attività svolte, nel corso dell'ultimo intervento la classe ha elaborato un piccolo giornale (*cfr.* paragrafo 3.4.7); il giornalino è stato stampato e l'ultimo giorno di scuola ogni alunno ha ricevuto la propria copia in versione cartacea, da conservare e mostrare ai genitori.

4.3. La valutazione iniziale: analisi dei prerequisiti

Prima della messa in atto delle attività progettate, ci si è chiesti quale fosse il livello di partenza della classe rispetto alle competenze che ci si proponeva di sviluppare mediante l'unità di apprendimento.

In ottica diagnostica (Serragiotto, 2016; Lo Duca, 2018), si è deciso di rappresentare il quadro iniziale della classe in riferimento a una delle dimensioni presenti nella rubrica valutativa, "correttezza comunicativa formale", per misurare il livello di padronanza di ogni allievo in una delle due competenze focus individuate in fase progettuale: "comunicazione nella lingua di scolarizzazione".

Gli alunni hanno realizzato un testo dal titolo "*Quando ero piccolo/a...*", sulla base di una scaletta di idee elaborata collettivamente; si è stabilito che gli argomenti da affrontare potevano essere tutti o alcuni dei seguenti: *l'aspetto fisico, il carattere, i miei gusti (giochi, cibi preferiti o altro), come trascorrevo il tempo libero, i miei amici, come sono cambiata/o negli anni, gli episodi divertenti o interessanti che ricordo.*

L'obiettivo principale, concordato insieme agli alunni, era quello di coniugare in maniera corretta i verbi al passato del modo indicativo, ricordando che, in linea di massima, l'imperfetto si riferisce ad eventi abituali avvenuti nel passato, di cui non si conoscono con esattezza l'inizio e la fine, mentre il passato prossimo si riferisce a eventi circoscritti nel tempo, che hanno un inizio e una fine. Prima dell'inizio del compito alcuni alunni, guidati da domande stimolo, hanno osservato che il passato prossimo si prestava ad essere utilizzato per trattare l'ultimo punto della scaletta - *gli episodi divertenti o interessanti che ricordo* - e in parte il penultimo - *come sono cambiata/o negli anni* -, mentre l'imperfetto per trattare tutte le altre tematiche individuate. D'altronde, l'argomento dei verbi al modo indicativo era già stato affrontato durante l'anno scolastico, ma ritenuto complesso e non padroneggiato dai più.

Il secondo obiettivo consisteva nel cercare di esprimersi in maniera chiara, facendo in modo che chiunque avesse letto o ascoltato il testo ne avrebbe compreso il senso globale; per perseguire questo obiettivo risultava necessario revisionare il proprio scritto, una volta concluso.

Cinque bambini hanno svolto l'attività in presenza, mentre gli altri dieci a casa in modalità a distanza, come disposto dai decreti in vigore all'inizio di marzo 2021.

All'interno degli scritti sono state individuate diverse frasi nelle quali i tempi verbali non erano stati usati correttamente, tra cui le seguenti:

«Una volta al asilo volevo fare finta di essere elegante e facevo finta di bere il tè»

«Ho rubato una carta del mio compagno e iniziavo a correre»

«Io da piccolo sono andato al mare e vedevo tante conchiglie e le raccoglievo tutte, poi prendevo un secchiello pieno di gusci e un pesce grande»

Nella correzione e valutazione degli elaborati si è posta l'attenzione sulla chiarezza espositiva, sulle scelte lessicali adottate e sull'utilizzo dei tempi verbali - passato prossimo e imperfetto del modo indicativo - rispetto all'intento comunicativo; errori di altra natura non sono stati presi in considerazione.

La valutazione è stata espressa tramite un giudizio descrittivo rivolto a ciascun alunno, talvolta abbinato alla richiesta di applicare delle "autocorrezioni":

«Caro E., ho trovato il tuo testo ironico e piacevole da leggere. In alcuni casi (riga 4-5 e riga 15-16) ho fatto fatica a comprendere quello che volevi dire; ti chiedo di provare a sistemare entrambe le frasi per renderle più comprensibili. I verbi che hai utilizzato sono quasi sempre

corretti.»

Come suggerito da Castoldi (2017), per stimare la quota di allievi che si ritrovavano ai diversi livelli di padronanza è stata adottata la rubrica valutativa (Tabella 4.1).

Tabella 4.1 – Quadro iniziale: livelli riscontrati nella classe nella dimensione "correttezza comunicativa formale"

Livelli Indicatori	In via di prima acquisizione	Base	Intermedio	Avanzato
L'alunno si esprime, in forma orale o scritta, utilizzando il lessico specifico relativo alle attività da svolgere nel tempo libero.	L'alunno si esprime utilizzando il lessico relativo alle attività da svolgere nel tempo libero, solo se aiutato dall'insegnante o dai compagni.	L'alunno si esprime utilizzando il lessico relativo alle attività da svolgere nel tempo libero, grazie anche all'aiuto dell'insegnante o dei compagni.	L'alunno si esprime utilizzando il lessico relativo alle attività da svolgere nel tempo libero, in maniera autonoma.	L'alunno si esprime utilizzando il lessico specifico relativo a giochi e tempo libero, in completa autonomia e con originalità.
	2	2	8	3
L'alunno, secondo le indicazioni fornite, si esprime utilizzando tempi verbali adeguati rispetto all'intento comunicativo.	L'alunno, quando si esprime in forma orale o scritta, utilizza tempi verbali adeguati solo se aiutato o sollecitato.	L'alunno, quando si esprime in forma orale o scritta, utilizza tempi verbali adeguati, ma talvolta necessita di aiuto.	L'alunno, quando si esprime in forma orale o scritta, utilizza tempi verbali adeguati autonomamente.	L'alunno, quando si esprime in forma orale o scritta, utilizza tempi verbali adeguati ed è in grado di fornire aiuto ai pari.
	3	4	7	1
L'alunno elabora produzioni orali e scritte che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni, azioni.	L'alunno elabora produzioni che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni, azioni, seguendo domande guida e aiutato dall'insegnante o dai compagni.	L'alunno, anche grazie all'aiuto dell'insegnante o dei compagni, elabora produzioni che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni, azioni.	L'alunno, autonomamente, elabora produzioni che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni, azioni.	L'alunno elabora produzioni che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni, azioni, in completa autonomia ed esprimendo con disinvoltura idee personali.
	3	4	6	2

4.4. Resoconto critico del percorso didattico messo in atto

Le attività progettate sono state messe in atto tra i mesi di marzo e di maggio 2021.

Come previsto, gli interventi sono stati sette, ma tra di essi il terzo e il settimo hanno richiesto più di una giornata per essere portati a termine.

Le scelte didattiche si sono rivelate adeguate a lavorare sugli obiettivi che ci si era posti: arricchire il patrimonio lessicale, con particolare riferimento ai vocaboli riguardanti le attività del tempo libero; utilizzare correttamente forme verbali al passato prossimo e all'imperfetto del modo indicativo; elaborare produzioni orali e scritte comprensibili e contenenti le informazioni essenziali. Si è sempre richiesto agli alunni di mettere in gioco le competenze

comunicativa e metacognitiva, anche in passaggi che all'apparenza potrebbero risultare di poco conto: la classe si è ritrovata a verbalizzare il contenuto di grafici a barre, a motivare i calcoli effettuati per calcolare percentuali, a valutare l'efficacia comunicativa di un titolo immaginando di rivolgersi a un interlocutore estraneo all'attività svolta, a scegliere collettivamente il vocabolo più opportuno per un preciso intento comunicativo e così via. Nell pagine seguenti si analizza il percorso didattico messo in atto, anche facendo ricorso alle documentazioni raccolte.

4.4.1. Il primo intervento

Il primo intervento dell'unità di apprendimento si è svolto il 29 marzo 2021 mediante la piattaforma *Meet*. Le disposizioni di quel periodo prevedevano che le scuole primarie del Veneto fossero chiuse, a causa dell'elevato numero di contagi da Covid-19.

La prima parte dell'incontro, relativa alla presentazione dell'UdA, è stata portata a termine senza intoppi, nonostante l'utilizzo di mezzi informatici non facilitasse la comunicazione.

Tramite slide, sono state spiegate in maniera sintetica le tappe più importanti del percorso – l'intervista, la ricerca collettiva, l'analisi di dati – e gli obiettivi dell'insegnante: *“imparare qualcosa di nuovo, divertirmi con serietà, proporre attività diverse dal solito, aiutarvi a imparare”*.

Più complesso è stato fare in modo che tutti i bambini esprimessero i propri obiettivi di partenza; la presentazione conteneva slide che, a causa del loro contenuto sintetico, hanno suscitato curiosità ma non hanno consentito alla classe di focalizzare con chiarezza il senso globale dell'UdA. Tra gli obiettivi emersi:

M.: *Intervistare mia zia perché così la conosco anche meglio, perché non sono mai stata tanto vicino a mia zia; imparare cose nuove; migliorare nello scrivere i testi.*³⁰

D.: *Farti promuovere.*

E.: *Imparare cose nuove.*

³⁰ Le battute trascritte fedelmente sulla base delle audioregistrazioni effettuate si trovano nel testo in corpo minore, in corsivo, precedute dall'iniziale del nome (se il parlante è un alunno) o dal nome intero (se a parlare è l'insegnante).

Quando invece le osservazioni messe in atto dalla classe vengono parafrasate e sintetizzate (per punti o mediante un breve testo), queste si trovano nel testo in corpo minore, ma non sono scritte in corsivo, né precedute dall'iniziale di un nome.

La presentazione si è conclusa con una domanda aperta: *“Come trascorrete il tempo libero fuori da scuola?”*.

Dopo una serie di interventi sulle attività predilette, si è sviluppata una riflessione collettiva su come sia cambiato il modo di trascorrere il tempo libero dalla prima infanzia al presente, della quale vengono riportati alcuni passaggi:

M.: *Da quando ero piccola è cambiato molto, perché correvo, uscivo, giocavo con le bambole, mi travestivo con gli amici, giocavo con mio fratello alle Lego. Poi non so, quando si cresce, io non trovo più il divertimento, mi annoio in tutto, tranne stare con gli amici e giocare con loro.*

Alessandra: *Quindi con il passare del tempo ti annoi più spesso con le attività che prima ti piacevano?*

M.: *Sì, perdo il divertimento.*

Alessandra: *Chi è d'accordo su questo?*

(Cinque alunni alzano la mano)

M.: *Anche per mia sorella è così. Lei si annoia dopo cinque minuti, oppure dice “devo andare in bagno” e dopo non torna più.*

M.: *Per le ragazze, una volta giocavamo sempre con le bambole, ora no.*

In seguito, i bambini e le bambine hanno ragionato su come di solito trascorrevano il tempo libero. A turno, ciascun alunno ha scritto le proprie due attività preferite su due differenti cartoncini virtuali di un colore a scelta, per poi “incollarli” su un cartellone virtuale dal titolo *“Nel tempo libero...”*.

La fase di scrittura si è rivelata più macchinosa del previsto, poiché nessuno aveva dimestichezza con lo strumento *Jamboard* e l'entusiasmo dato dalla novità non ha permesso di organizzare i turni in maniera ordinata.

Una volta visionate e rilette con attenzione le trenta attività presenti sul cartellone – due per ogni alunno -, ci si è chiesti come suddividerle in categorie.

A.: *Secondo me per colore.*

Alessandra: *Però se le dividiamo per colore troviamo nella stessa categoria “io gioco ai videogiochi” e “io passeggiavo con mia mamma”, che sono attività molto diverse. Cosa dite?*

M.: *Secondo me possiamo dividere le attività che si fanno all'interno e all'aperto.*

Alessandra: *Per esempio; sì, assolutamente.*

M.: *Ce l'ho! Attività che fanno male e che fanno bene.*

E.: *Però, a meno che non stiamo cinque ore a fare la stessa cosa, non c'è nessuna attività che fa male.*

D.: *Allora attività che si fanno con i parenti e attività tecnologiche.*

Alessandra: *Giusto! Possiamo già creare una prima categoria: attività tecnologiche.*

M.: *Possiamo creare un cerchio.*

Alessandra: *Sì! Intanto pensate a quali attività possiamo inserire all'interno di questo cerchio. Le negoziamo insieme, cercando di capire quali siano tecnologiche e quali no. Quali altre categorie possiamo creare?*

E: *Attività all'aperto!*

Alessandra: *Le attività che ci restano in che categorie le possiamo mettere?*

Si è deciso infine di creare quattro differenti categorie: *attività tecnologiche, attività all'aperto, attività al chiuso da soli, attività al chiuso in compagnia* (Figura 4.1).

Nel tempo libero...

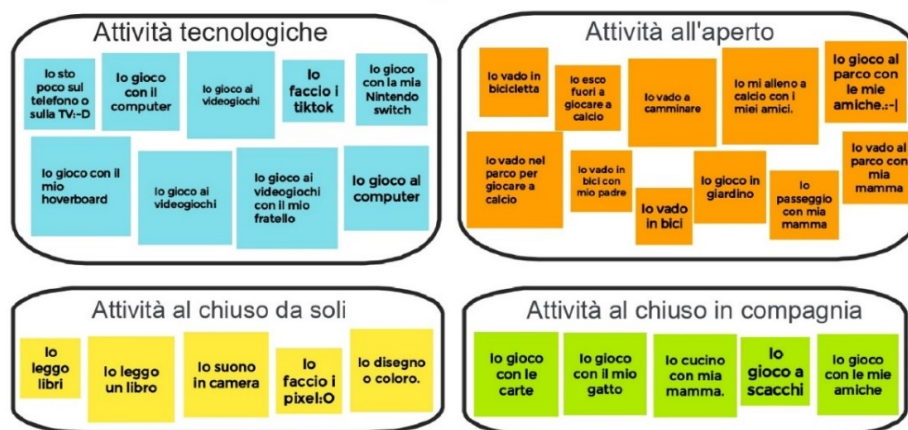


Figura 4.1 - Il cartellone virtuale realizzato durante il primo intervento

4.4.2. Il secondo intervento

Il secondo intervento si è svolto il 15 aprile in classe. Un'alunna, assente per motivi di salute, ha partecipato all'incontro attraverso la piattaforma *Meet*.

In seguito alla revisione del cartellone creato durante l'incontro precedente, stavolta in formato cartaceo, alla classe è stata posta una domanda "problematizzante": *"Secondo voi a vostro nonno o alla vostra nonna cosa piaceva fare quando aveva la vostra età?"*.

Il quesito ha dato avvio a una discussione, della quale si citano alcune battute:

D.: *Loro non usavano il telefono, i videogiochi e il computer perché non esistevano.*

Alessandra: *Tuo nonno quanti anni ha?*

D.: 71.

Alessandra: *In quale anno il nonno di D. aveva dieci anni? Che calcolo dobbiamo fare?*

(Calcolando l'anno di nascita e poi aggiungendo 10, scopriamo che nonno di D. aveva dieci anni nel 1960)

Alessandra: *Nel 1960 c'era il computer? C'erano i videogiochi?*

(Ipotizziamo che ci fossero dei computer molto rudimentali, ma che i nonni non li avessero in casa; probabilmente costavano molto e li usavano solo gli informatici per delle sperimentazioni)

La discussione ha fatto emergere diverse ipotesi sulle differenze tra passato e presente, delle quali si riporta di seguito una sintesi:

Probabilmente si giocava più spesso all'aperto che in casa, perché c'era più spazio a disposizione, non c'era la televisione o quando c'era si usava poco. Dato che le famiglie erano molto più numerose ai genitori faceva comodo che i figli giocassero all'aperto in compagnia. Anche le compagnie di bambini erano più numerose, mentre adesso spesso si passa il tempo con uno o due amici.

I genitori controllavano di meno i bambini e davano loro più fiducia, mentre adesso i genitori controllano di più i figli perché per le strade c'è molto più traffico e tutti hanno più paura; una volta si tenevano le porte di casa aperte, dando fiducia alle persone.

Per comprendere se le ipotesi formulate rispecchiavano o meno la realtà, si è deciso di intervistare delle persone che avessero almeno 60 anni; ma come si fa un'intervista?

Dopo aver suddiviso la classe in piccoli gruppi eterogenei, è stato consegnato a ciascun gruppo il testo di un'intervista (Allegato 6) da utilizzare come modello per comprendere quali fossero le regole di base per padroneggiare questa tipologia testuale. Agli alunni è stato chiesto di leggere e analizzare l'intervista, di riflettere e appuntare su un foglio le proprie osservazioni in riferimento alla struttura e all'organizzazione della tipologia testuale, infine di presentare quanto emerso di fronte alla classe.

I componenti dei gruppi hanno scelto autonomamente i rispettivi ruoli tra i seguenti: il silenziatore (colui che si assicura che il lavoro del proprio gruppo non intralci il lavoro altrui), il lettore (colui che legge l'intervista ai propri compagni), lo scrittore (colui che scrive le osservazioni del gruppo), il portavoce (colui che riporta alla classe quanto scritto).

Durante l'attività si è monitorato il lavoro dei gruppi, fornendo aiuto in caso di necessità.

Attraverso le osservazioni riportate dai portavoce e il confronto collettivo, gli alunni hanno compreso che:

- a) Le interviste sono formate da domande e risposte e c'è una continua alternanza di interventi tra intervistatore e intervistato;
- b) Ogni domanda richiede una risposta;
- c) L'intervistato è il protagonista dell'intervista;
- d) Le domande si sviluppano dalla più semplice alla più complessa (in termini di lunghezza e di trasporto emotivo);
- e) I verbi utilizzati nelle domande concordano nel modo e nel tempo con quelli presenti nelle risposte;
- f) Solitamente nelle domande si usa la seconda persona singolare, o la terza se diamo del "lei", mentre nelle risposte la prima persona singolare;
- g) Attraverso le interviste possiamo scoprire delle informazioni sulla vita dell'intervistato;
- h) Spesso le domande successive alla prima si collegano con le risposte dell'intervistato: presentano tematiche comuni o mirano ad approfondire ulteriormente le informazioni date dall'intervistato;
- i) Può essere utile, prima di un'intervista, preparare una lista di domande scritte da utilizzare come traccia.

In seguito, in plenaria gli alunni hanno proposto delle possibili domande da porre ai nonni, relative alle attività che svolgevano nel tempo libero quando avevano dieci anni. Una volta scritte alla lavagna, sono state modificate fino a renderle il più possibile comprensibili, concentrandosi in particolar modo sulle scelte lessicali e sui tempi verbali, e numerate dalla più semplice alla più complessa.

Si sono stabiliti, inoltre, quali dati fossero necessari per introdurre l'intervista:

Nome e cognome dell'intervistatore: _____
Data: _____
Ora: _____
Titolo dell'intervista: _____

Dopo aver approvato all'unanimità la versione definitiva del testo, si è ragionato su come realizzare l'intervista all'arrivo a casa. Ciascuno, infatti, nei giorni successivi avrebbe utilizzato la traccia creata per intervistare una persona di almeno 60 anni. Tra gli alunni c'era chi si sarebbe trovato di fronte il proprio intervistato, mentre la maggior parte della classe avrebbe intervistato una persona lontana.

Si è riflettuto collettivamente su quali fossero le possibili modalità di trascrizione delle risposte, fino a individuarne tre:

- 1) La trascrizione diretta delle risposte, appuntandole inizialmente su un foglio di “brutta copia”, per poi sistamarle e trascriverle sul foglio definitivo in un momento successivo;
- 2) La trascrizione diretta delle risposte, chiedendo all’intervistato di parlare molto lentamente e ripetere spesso quanto detto, in modo tale poter riportare fedelmente le sue parole;
- 3) L’audioregistrazione o videoregistrazione dell’intervista, per poi trascrivere le risposte a posteriori. Questa modalità, oltre a permettere di concentrarsi maggiormente sulle risposte dell’intervistato, avrebbe semplificato il lavoro a coloro che dovevano tradurre le domande dall’italiano alla lingua parlata in famiglia, e viceversa le risposte.

Durante la ricreazione alcuni alunni, sulla scia dei discorsi affrontati durante l’incontro, si sono confrontati sulle proprie esperienze familiari e hanno osservato che la vita cambia radicalmente a seconda del posto in cui viviamo. A. M. ha raccontato che nel paesino rumeno da dove proviene molte persone usano ancora il cavallo per spostarsi e che all’età di quattro anni era solita raggiungere da sola la scuola o il fienile dei suoi nonni; al suo arrivo in Italia si è sentita catapultata in un universo nuovo e per certi versi spaventoso.

4.4.3. Il terzo intervento

Tra il secondo e il terzo incontro, è stata trascritta al computer e consegnata a ciascun alunno in forma cartacea una copia dell’intervista elaborata durante l’attività precedente (Allegato 12). Gli alunni hanno apprezzato molto questo momento, perché hanno potuto rivedere il proprio lavoro in una forma ben differente da come appariva sulla lavagna: l’aspetto grafico dell’intervista risultava ora più “professionale”, credibile, chiaro e certamente più motivante.

Poter giungere a un prodotto finito - un elaborato che come tale soddisfi lo studente ancor prima dell’insegnante - risulta motivante soprattutto per coloro che abitualmente sbagliano di più. La possibilità di realizzare una prestazione valida è molto gratificante e contribuisce notevolmente al miglioramento delle prestazioni future (Porcelli, 1992: 43).

Per aiutare gli alunni a comprendere che i tempi verbali presenti nelle domande dovevano concordare con i tempi delle risposte sono stati proposti alcuni esempi:

Alessandra: *Se nella domanda c’è scritto “quando avevi dieci anni quanto tempo libero avevi?”, l’intervistato mi può rispondere “io avrò molto tempo libero”?*

Diversi alunni: *No! “Avevo”!*

Alessandra: *E posso rispondere “io ho avuto cinque ore di tempo libero al giorno”?*

Diversi alunni: *No.*

Alessandra: *Quindi? Qual è la regola secondo voi?*

M.: *Che devi tenere i tempi come nelle domande.*

Insieme all'intervista, ciascuno ha ricevuto un foglio con alcune regole da utilizzare come riferimento per il lavoro a casa (Figura 4.2).

Per lunedì 19 aprile: intervista tuo nonno o tua nonna (o una persona che abbia almeno 60 anni). Se non trovi nessuno da intervistare, chiedi ai tuoi genitori di contattare la maestra Alessandra.

INDICAZIONI PER L'INTERVISTA:

- **Prenditi del tempo**, non fare in fretta;
- Se puoi, **registra l'intervista** e, una volta conclusa, usa la registrazione per scrivere le risposte;
- Prima di ogni domanda inserisci la **lettera con cui inizia** il tuo **nome**, prima di ogni risposta inserisci l'iniziale del nome dell'intervistato;
- Dopo aver fatto una domanda, **ascolta con attenzione l'intervistato**: lascialgli il tempo di parlare e aspetta che abbia finito prima di porre la domanda successiva;
- Una volta scritta tutta l'intervista, **preparati per presentarla ai tuoi compagni**: leggila almeno 2/3 volte e cerca di memorizzare le parti principali. Quando sarai di fronte ai tuoi compagni, sarebbe più bello che tu non leggessi dal foglio;
- **Divertiti** e ricordati che è un'ottima occasione per imparare qualcosa di nuovo!

Figura 4.2 - Indicazioni per svolgere l'intervista a casa

Il terzo intervento si è svolto in due giornate distinte - 19 e 22 aprile -, per consentire agli alunni di concentrarsi maggiormente sull'attività.

Prima dell'inizio delle presentazioni individuali gli alunni, opportunamente guidati, hanno proposto, scelto e infine scritto sulla lavagna i principali obiettivi da perseguire:

- 1) Divertirsi;
- 2) Cercare di non guardare sul foglio;
- 3) Imparare qualcosa di nuovo;
- 4) Utilizzare tempi verbali corretti;
- 5) Attirare l'attenzione dei compagni (guardarli e parlare in maniera "attraente");
- 6) Far capire ai compagni la nostra intervista.

Si è stabilito che le prime risposte degli intervistati, più brevi e semplici rispetto alle altre, si potevano riassumere senza leggere le domande, per evitare quella che in classe si era soliti definire "lista della spesa", cioè uno sterile elenco di informazioni che può rischiare di annoiare gli ascoltatori. Per presentare le risposte successive gli alunni potevano scegliere liberamente tra due modalità: raccontare con parole proprie il contenuto utilizzando la terza persona

singolare, oppure utilizzare una formula precisa, che è stata scritta sulla lavagna: *Alla domanda "... mio nonno/mia nonna/l'intervistato ha risposto "...*.

La fase di presentazione delle interviste ha riscosso entusiasmo; in generale, si è riscontrato un grandissimo impegno da parte degli alunni, i quali si erano preparati a casa ed erano motivati ad esprimersi e a fare bella figura di fronte ai compagni.

Tutti avevano realizzato e scritto l'intervista, ma un alunno non si è sentito di presentare la propria di fronte alla classe, nonostante l'incitamento collettivo. Accadeva sovente che il bambino al quale si fa riferimento rifiutasse di svolgere le attività proposte, anche quando erano alla sua portata. In queste occasioni, egli generalmente smetteva di parlare e guardava un punto fisso, cercando di isolarsi da ciò che aveva intorno; le insegnanti erano solite supportarlo e fornire aiuti pratici ma, in alcuni casi – tra cui questo -, dopo una serie di tentativi vani non restava che accettare la sua decisione.

Durante le presentazioni individuali è stato utile rivolgere ad alcuni alunni, prima che iniziassero a parlare, delle raccomandazioni:

Alessandra: Tu di solito sei molto chiara, ma a volte quando ti agiti tendi a fare battute e a perdere la concentrazione. Dato che lo sai, cerca di sforzarti e di attirare l'attenzione in modo serio, senza battutine.

Alessandra: Per controllare l'ansia di solito tendi a prenderla sul ridere. Cerca di fare come se fossi all'esame di terza media, in cui hai una commissione che ti guarda e sei costretto a essere serio.

Ascoltando le interviste, gli alunni si sono resi conto che gli intervistati manifestavano opinioni differenti sulla vita attuale e su quella passata, anche a seconda del luogo di provenienza:

Secondo alcuni degli intervistati, la diffusione massiccia di strumenti informatici ha peggiorato la qualità della vita, rendendo i ragazzi più soli; secondo altri, la vita attuale è più vantaggiosa perché è possibile informarsi, comunicare e spostarsi con maggiore velocità e facilità. Tutti concordavano sul fatto che una volta c'erano meno giocattoli; bisognava inventarseli e si prediligevano giochi manuali, non virtuali come adesso.

È emerso che nei Paesi asiatici e africani i ragazzi di una volta avevano maggiori responsabilità rispetto ad ora e imparavano molto presto a svolgere le faccende di casa e ad aiutare i genitori; in Italia si giocava tanto, più liberamente rispetto ad ora e quasi sempre in compagnia; nei piccoli Paesi dell'est Europa c'era tanta povertà e non sempre erano presenti le scuole; pertanto, bisognava spostarsi per ricevere l'istruzione di base.

Dopo ogni presentazione si sono susseguiti tre momenti: la celebrazione mediante l'applauso,

la valutazione in forma orale da parte dei compagni e dell'insegnante, la compilazione del questionario di autopercezione (Allegato 3).

Nei momenti di valutazione tra pari, gli alunni sono stati capaci di riconoscere e apprezzare i progressi dei propri compagni, sia valutando sulla base dei criteri scritti sulla lavagna, sia analizzando le analogie e le differenze riscontrate rispetto a prestazioni precedenti. In nessun caso si è avuta la sensazione che si giudicasse l'alunno confrontandolo con qualcun altro o con un modello. Di seguito, si riportano alcuni commenti riferiti a presentazioni diverse:

R.: *Alcuni pezzi mi hanno fatto ridere, tipo quando tua nonna ha detto che i bambini di oggi sono senza cervello; è stato comprensibile e ci hai sempre guardati. È stato bello.*

D.: *Per me i tempi verbali erano corretti e io ho capito tutto di quello che ha detto, poi ha attirato abbastanza l'attenzione.*

A.M.: *All'inizio hai guardato spesso dal foglio perché eri un po' agitata, però poi hai guardato anche noi e secondo me l'intervista è stata molto comprensibile.*

Grazie alla domanda "Quali erano le tue due attività preferite?" presente nelle interviste, è stato possibile creare un cartellone sullo stampo di quello del primo intervento, questa volta intitolato "Tanto tempo fa, nel tempo libero..." (Figura 4.3), riferito alle attività svolte dalle persone intervistate all'età di dieci anni. Sul cartellone ogni alunno ha incollato due biglietti adesivi e ha scritto su ciascuno il nome proprio dell'intervistato e la sua attività preferita, espressa utilizzando l'imperfetto del modo indicativo, come nell'esempio: "Mohammed leggeva". Una volta incollati tutti i bigliettini, questi sono stati suddivisi in categorie.

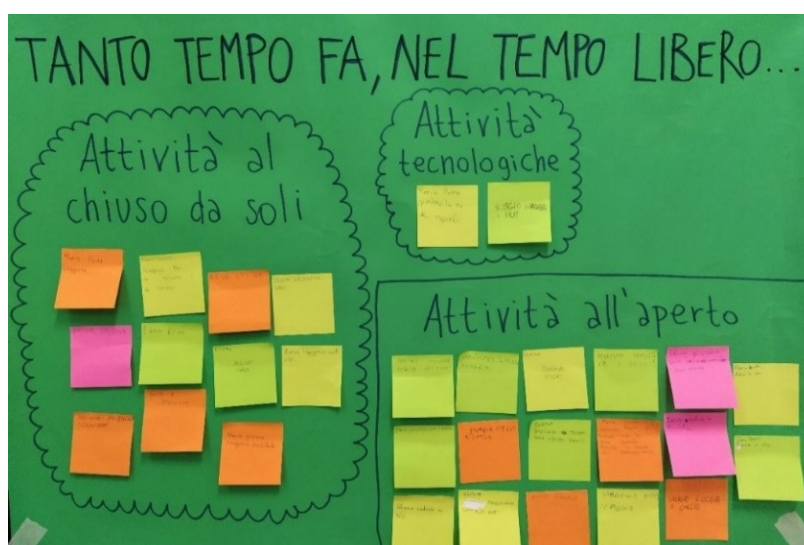


Figura 4.3 – Il cartellone realizzato al termine del terzo intervento

4.4.4. Il quarto intervento

Il quarto intervento si è svolto il 29 aprile in compresenza con l'insegnante di matematica. In plenaria, si è effettuato un confronto tra i cartelloni realizzati rispettivamente nel primo e nel terzo incontro, per analizzare le analogie e differenze presenti tra il modo di trascorrere il tempo libero nel passato e nel presente. Tramite il confronto, gli alunni hanno osservato che:

- a) Nel cartellone relativo alle attività che svolgevano gli intervistati non era presente la categoria "attività al chiuso in compagnia"; da ciò si è dedotto che i nonni e le nonne preferivano giocare con gli amici all'aria aperta, come già ipotizzato durante il secondo incontro;
- b) Quattro degli intervistati consideravano le faccende di casa (pulire, cucinare e cucire) attività divertenti, diversamente da come spesso pensiamo nel presente;
- c) Le "attività tecnologiche" svolte dagli intervistati erano solo due (guardare la TV dei ragazzi, guardare film) perché, come da previsioni, una volta i bambini non avevano gli strumenti informatici e tecnologici che esistono ora.

Si è pensato di realizzare, con l'aiuto dell'insegnante Maria, due grafici attraverso i quali visionare in maniera più chiara i dati raccolti; la scelta è ricaduta sui grafici a barre, più semplici da costruire e da interpretare rispetto ad altri strumenti affini.

Ciascun alunno ha ricevuto un foglio protocollo a quadretti da 0,5 cm.

Il numero di biglietti adesivi presenti nelle varie categorie dei due cartelloni è stato riportato su due grafici, nei quali ogni barra rappresentava una delle categorie individuate ed era costituita da rettangoli di base uguale a 6 cm e di altezza uguale a 2 cm; i rettangoli, incolonnati uno sopra l'altro, corrispondevano rispettivamente alle singole attività indicate sui bigliettini (Figura 4.4).

Una volta completati i grafici, gli alunni hanno compreso che questi consentivano di visualizzare e confrontare con maggiore chiarezza i dati raccolti, anche se non contenevano un testo scritto. Tuttavia, sebbene per gli alunni risultassero facili da leggere e interpretare, non si poteva avere la certezza che valesse lo stesso per una persona esterna alla classe.

Alessandra: *Ma una persona che vede per la prima volta i grafici è in grado di comprenderli?*

Diversi alunni: *No.*

A.M.: *Non è detto.*

Maria: *E secondo voi come possiamo fare?*

D.: Scrivere tipo "arancione uguale attività all'aperto".

E.: Sì, o tipo "blu uguale attività tecnologiche".

E.: Fare una legenda!

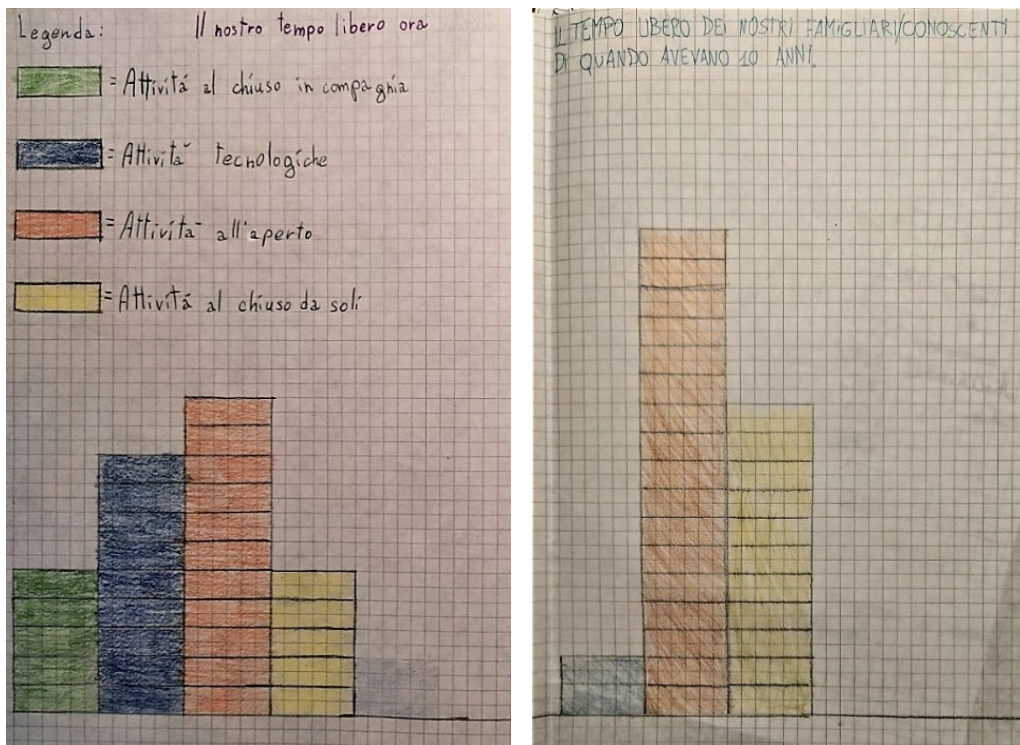


Figura 4.4 – I due grafici a barre dopo la scelta dei titoli

Dopo aver creato la legenda facendo riferimento ai cartelloni, si è deciso di attribuire a ogni grafico un titolo, sempre con l'obiettivo di rendere la lettura dei grafici accessibile anche alle persone che non avevano svolto la ricerca.

La scelta del secondo titolo è stata più laboriosa, perché molte delle proposte avanzate risultavano parziali o non sufficientemente chiare.

Maria: *Dobbiamo fare in modo che una persona che vede il vostro foglio capisca quello che abbiamo fatto. Come possiamo fare?*

D.: *Serve il titolo.*

Alessandra: *Il titolo. Che titolo potremmo mettere?*

D.: *Io!*

Alessandra: *Pensateci un attimo... pensate a vostra mamma che prende in mano questo foglio e deve capire qualcosa. Come facciamo a farle capire qualcosa?*

A.: *"Il tempo libero"?*

Alessandra: *Solo così secondo me non è sufficiente.*

N.: *“Il tempo libero tanto tempo fa”*

Alessandra: *Secondo te questi grafici rappresentano solo il tempo libero tanto tempo fa?*

M.: *Forse possiamo creare due titoli.*

Alessandra: *Due titoli, uno per ogni grafico: potrebbe essere un'idea. E cosa scriviamo secondo te?*

M.: *“Il tempo libero adesso”.*

Alessandra: *Sì, ma il tempo libero di chi?*

Diversi alunni: *“Il nostro tempo libero”!*

Tutte le idee emerse sono state scritte sulla lavagna, per poi valutarne la rispettiva efficacia comunicativa. Alla fine, si è optato per la scelta dei seguenti due titoli, ritenuti i più chiari tra quelli proposti: *“Il nostro tempo libero ora”* e *“Il tempo libero dei nostri famigliari/conoscenti quando avevano dieci anni”*.

4.4.5. Il quinto intervento

Per comunicare i dati raccolti ai genitori al termine dell'unità di apprendimento si è deciso di non accontentarsi dei grafici a barre, ma di utilizzare anche un altro sistema, molto ricorrente all'interno di articoli di giornali e riviste: le percentuali. Gli alunni avevano già affrontato durante l'anno l'argomento delle percentuali, imparando a estrapolare da una percentuale la quantità corrispondente; tuttavia, non avevano ancora sperimentato il procedimento inverso, cioè la conversione di numeri in percentuali.

Prima del quinto intervento, svoltosi in data 11 maggio, le insegnanti si sono confrontate più volte per calcolare in anticipo le percentuali e per stabilire attraverso quali modalità didattiche proporre l'attività; le perplessità erano dettate dal fatto che i calcoli prevedevano in più occasioni di arrotondare numeri decimali per difetto o per eccesso, operazione a cui la classe non era abituata. Nonostante le possibili difficoltà si è concordato di proporre ugualmente l'attività, ma in maniera più strutturata rispetto alle precedenti: guidando gli alunni in ogni fase, senza lasciare troppo spazio alla libera iniziativa.

L'intervento è stato portato a termine, ma come previsto con qualche difficoltà.

Le categorie presenti sui cartelloni, corrispondenti alle barre dei grafici, sono state trasformate in percentuali seguendo un procedimento fisso. L'insegnante di matematica ha guidato gli

alunni nello svolgimento dei calcoli, utilizzando la lavagna.

Per giustificare la scelta di compiere degli arrotondamenti, è stato spiegato alla classe che quando in un testo vengono presentati dei dati non succede mai di sentire nominare dei numeri decimali troppo lunghi - come "16,66666666" -, ma è ben più comune sentire "circa 16,6" o "circa 16,7". Inoltre, una volta individuate le percentuali per ogni categoria, il calcolo si sarebbe rivelato corretto solo sommando tutte le percentuali ottenute e ottenendo come risultato il 100%; in questo caso, la somma poteva essere effettuata solo arrotondando alcuni addendi.

Gli alunni, su un foglio protocollo, dopo il titolo "Trasformiamo i dati raccolti in percentuali" hanno riportato le operazioni svolte per ottenere le percentuali ed espresso a parole ogni dato ottenuto (Figura 4.5).

Alessandra: 16,7% che dato è? Cosa ci dice?

M.: Quante attività al chiuso in compagnia.

Alessandra: Ma chi le fa?

E.: Noi.

Maria: Quindi possiamo dire che il 16,7% degli alunni di classe quinta svolge attività al chiuso in compagnia.

Verano 11 Maggio 2021
Trasformiamo i dati raccolti in percentuali

5 = Attività al chiuso in compagnia.
9 = Attività tecnologiche
11 = Attività all'aperto
5 = Attività al chiuso da soli.
30 = Totale

$5 : 30 = 0,166$
↓ Arrotondiamo
 $0,167 \times 100 = 16,7\%$

Nel tempo libero il 16,7% dei ragazzi di classe V svolge attività al chiuso in compagnia.

$9 : 30 = 0,3$
 $0,3 \times 100 = 30 \rightarrow 30\%$

Nel tempo libero il 30% dei ragazzi di classe V svolge attività tecnologiche.

Figura 4.5 - Parte dell'elaborato di un'alunna

Le principali difficoltà mostrate dagli alunni sono state le seguenti:

- a) In una fase iniziale, comprendere che le percentuali costituivano un altro modo di rappresentare gli stessi dati già espressi dai due cartelloni e dai due grafici;
- b) Comprendere che 30 (intero ottenuto sommando il numero dei bigliettini presenti su ogni cartellone) corrispondeva a 100 (intero ottenuto sommando le percentuali);
- c) Comprendere a fondo i passaggi matematici messi in atto per calcolare le percentuali;
- d) Comprendere le ragioni per cui aggiungere dopo ogni calcolo una frase che riportasse alla ricerca svolta e alle categorie individuate;
- e) Verbalizzare correttamente i dati ottenuti. L'errore più frequente è stato l'utilizzo di verbi al plurale riferiti ad una singola percentuale: "Il 6,6% svolgevano".

Durante l'intera attività, ad intervenire sono stati quasi sempre gli stessi alunni, i quali spesso hanno dato la sensazione di voler parlare anche senza avere le idee chiare. Tuttavia, guidati dalle insegnanti, hanno dimostrato di poter comprendere l'argomento trattato.

Alessandra: *Quindi questo risultato dimostra che chi svolge attività all'aperto è più o meno della metà di voi?*

M.: *Più della metà.*

Diversi alunni: *Più.*

Alessandra: *Più?*

M.: *Non sto capendo la domanda, maestra.*

Alessandra: *Il 36,6% è più della metà di voi?*

Diversi alunni: *No, è di meno!*

Maria: *11 rispetto a 30 è più della metà?*

Diversi alunni: *No!*

M.: *No, è meno della metà.*

Maria: *Qual è la metà di 30?*

D.: *15.*

Maria: *E allora 11 è meno della metà di 30.*

Verso la fine dell'incontro, di fronte a una domanda simile a quella appena riportata diversi bambini hanno mostrato di conoscere la risposta, in questo caso senza esitazioni.

Maria: *Il 56,6%. Perché è così alta questa percentuale?*

D.: *Perché è più della metà.*

Alessandra: *E a livello di percentuale qual è la metà?*

M.: *50.*

Diversi alunni: *Sì, 50.*

Alessandra: *50%, esatto.*

4.4.6. Il sesto intervento

Il sesto intervento si è svolto in data 13 maggio ed è iniziato ripercorrendo in maniera accurata le tappe degli incontri precedenti, per alzata di mano; raccontare le esperienze vissute ha rappresentato un'altra occasione per esercitare sia la propria competenza comunicativa, sia l'utilizzo spontaneo dell'imperfetto e del passato prossimo del modo indicativo.

Dopo aver letto insieme le consegne degli esercizi proposti, chiarendo eventuali dubbi, la classe ha svolto la prova di verifica oggettiva (Allegati 7 e 8). Diversi alunni, in particolare tra coloro che avevano un Piano Didattico Personalizzato, hanno avuto bisogno in più occasioni dell'insegnante o di un compagno autorizzato che li affiancasse; a fronte di ciò, si è compreso che gli esercizi presentavano un livello di difficoltà eccessivo, sebbene le consegne risultassero chiare a tutti.

La prova di verifica soggettiva (Allegato 9), che prevedeva di rispondere a domande aperte sul percorso svolto, è andata meglio. Nonostante gli alunni avessero a disposizione i fogli protocollo dove avevano costruito i grafici a barre e calcolato le percentuali, solo alcuni hanno deciso di utilizzarli per rendere le proprie risposte più approfondite.

Tutti gli alunni sono riusciti a svolgere il lavoro in maniera autonoma, ad eccezione di D., il quale, come accadeva di frequente, ha iniziato a scrivere solo dopo numerose sollecitazioni.

Per approfondimenti riguardanti l'analisi delle due prove e dei risultati raggiunti dagli alunni si rimanda al paragrafo 4.5.

4.4.7. Il settimo intervento

A conclusione del percorso si è deciso di realizzare collettivamente un giornalino di classe, ritenuto lo strumento più efficace attraverso cui raccontare ai genitori e alla Dirigente i risultati della ricerca svolta in classe.

Prima di imbattersi nella fase di scrittura è stato necessario che gli alunni comprendessero le

principali regole attraverso cui elaborare un giornale. Dopo aver portato a scuola differenti tipologie di quotidiani e riviste, la classe è stata suddivisa in gruppi; ogni gruppo ha scelto quale articolo di giornale analizzare e, dopo averlo letto, ha appuntato su un foglietto le proprie osservazioni riguardanti gli aspetti comunicativi, grafici e strutturali.

I portavoce di ogni gruppo hanno riportato di fronte alla classe quanto scritto e le osservazioni più utili sono state segnate sulla lavagna. Gli alunni hanno scoperto che:

- a) Il titolo è di dimensioni più grandi rispetto al testo dell'articolo;
- b) Il titolo degli articoli di giornale di solito è scritto in grassetto e nelle riviste a volte è scritto con un carattere differente. Per i giornalisti è meglio che il titolo sia accattivante, perché il lettore generalmente valuta in base a quello se leggere l'intero articolo o meno;
- c) Dopo il titolo, ci può essere un sottotitolo o un piccolo riassunto di ciò che si legge nell'articolo;
- d) Nelle pagine di giornali e riviste si trovano pubblicità e sponsorizzazioni;
- e) A volte sono presenti riquadri con informazioni più specifiche, relative a dati e percentuali;
- f) All'interno degli articoli di alcune riviste si trovano parole chiave sottolineate o in grassetto;
- g) Le foto servono al lettore per interessarsi all'articolo;
- h) Il testo dell'articolo generalmente è sintetico e chiaro, con segni di punteggiatura frequenti; le frasi negli articoli sono brevi, probabilmente per non annoiare i lettori;
- i) Negli articoli di giornale viene sempre specificato cosa è successo, dove è successo e quando è successo un determinato episodio;
- j) Dopo ogni articolo, o prima, viene specificato il nome del giornalista;
- k) I giornalisti non dovrebbero dare un giudizio su ciò che raccontano, ma dovrebbero limitarsi a riportare delle informazioni.

Anche a fronte delle osservazioni messe in atto, gli alunni hanno realizzato che creare un giornale non sarebbe stato facile; tuttavia, si sono dimostrati fin da subito curiosi ed estremamente motivati. Il coinvolgimento generale della classe ha permesso di portare a termine il giornalino tra il 20 e il 31 maggio, impiegando circa cinque ore totali, nonostante nell'aula non fossero presenti strumenti informatici adeguati – LIM, proiettore o computer - che gli alunni potessero utilizzare. A semplificare il lavoro è stato il modello “Giornale tradizionale” (Figura 4.6) presente su *Microsoft Word 2019*: una pagina di giornale già strutturata, nella quale inserire i propri contenuti.

Si è deciso di suddividere il giornalino in diversi brevi articoli, uno per ogni attività svolta, ad esclusione della sesta, ritenuta poco interessante da raccontare. Il testo di ogni articolo è stato elaborato collettivamente, scritto sulla lavagna, riletto e revisionato fino a quando non è

risultato per tutti chiaro e soddisfacente; una volta completato, è stato trascritto dall'insegnante sul computer e condiviso con la classe.

Di seguito, si riporta parte di un dialogo avvenuto durante la creazione dell'articolo relativo al terzo intervento:

D.: *Abbiamo presentato ai nostri compagni...*

Alessandra: *Però dopo aver fatto cosa?*

A.M.: *Dopo aver fatto l'intervista.*

Alessandra: *Dopo aver... vi viene in mente un altro verbo con cui sostituire "fatto"?*

D.: *Presentato.*

R.: *Fatto.*

Alessandra: *"Fatto" può andare, però forse possiamo trovare qualcosa di meglio.*

M.: *Concluso!*

Alessandra: *Giusto! Dopo aver concluso l'intervista...*

M.: *"Le" interviste, maestra, perché sono tante, sono 15.*

Alessandra: *Dopo aver concluso le interviste...*

E.: *Le abbiamo presentate in classe.*

D.: *O ai compagni?*

Alessandra: *Preferite scrivere che le abbiamo presentate "in classe" o "ai compagni"?*

(Per alzata di mano gli alunni scelgono "ai compagni")

Alessandra: *Vogliamo aggiungere qua un vostro punto di vista? Tanto ovviamente nel nostro articolo, diversamente da come fanno i giornalisti, noi possiamo esprimere qualche giudizio, perché ai vostri genitori interessa sentire il vostro giudizio. Possiamo dire, per esempio, che emozioni abbiamo provato nel presentare l'intervista.*

M.: *È stato molto pacifico!*

Alessandra: *Però alcuni hanno avuto un po' di paura...*

D.: *Imbarazzante!*

Alessandra: *Possiamo scrivere "per alcuni è stato un po' imbarazzante" ...*

M.: *Ma per altri divertente.*

M.: *No! Ma per altri è stato un gioco da ragazzi.*

Alessandra: *Bello, mi piace!*

Una volta ultimato il testo di tutti gli articoli, inserendo in uno specifico riquadro anche i dati in percentuali, si è deciso di arricchire il giornalino con fotografie, barzellette, giochi e pubblicità, sulla base delle proposte avanzate dagli alunni. In appendice, la versione definitiva del giornalino, intitolato "Il corriere della Quinta" (Allegato 13).



Figura 4.6 - Il modello di pagina "Giornale tradizionale" presente su Word

4.5. I risultati raggiunti dagli alunni

Dopo la prova di verifica iniziale (cfr. paragrafo 4.3), il terzo intervento ha costituito la prima occasione nella quale gli alunni hanno potuto dimostrare il livello di competenza raggiunto, esponendo di fronte ai compagni il contenuto delle interviste svolte a casa.

Secondo Porcelli (1992), due sono i motivi principali per i quali a scuola non si dà sufficiente spazio alle verifiche della produzione orale: la difficoltà di attribuire una valutazione oggettiva e, soprattutto, il molto tempo che richiedono le prove a cui gli allievi vengono sottoposti singolarmente. Tuttavia, una prova quale il "monologo su traccia" (ivi: 133), che prevede di parlare sostenuti da appunti scritti, è un compito autentico che trova rispondenza in vari settori della vita professionale e che si presta ad essere proposto all'interno di classi disomogenee; in compiti di questo genere, infatti, il livello di difficoltà può essere graduato dosando la quantità e qualità del supporto scritto.

Nell'esposizione della propria intervista, ogni alunno ha scelto liberamente se basarsi solo sulla propria memoria oppure leggere dal foglio; nel secondo caso, si è chiesto di seguire una formula precisa per presentare le risposte della persona intervistata: *Alla domanda "... mio nonno/mia nonna/l'intervistato ha risposto "...*. Alcuni alunni hanno deciso di adottare una sola delle due modalità proposte per l'intera presentazione, altri di alternarle.

La possibilità di scegliere ha permesso a ciascuno di portare a termine l'esposizione secondo le proprie capacità e in maniera quasi sempre scorrevole.

Poiché la presentazione delle interviste si è svolta in forma orale, seppur con il supporto testuale, si è deciso di non limitarsi all'utilizzo della rubrica valutativa per guidare le fasi di osservazione e di valutazione dei risultati, ma di elaborare una griglia che semplificasse l'operazione, come proposto da diversi autori, tra cui Varisco (2000) e Serragiotto (2016).

La griglia, che si trova in appendice (Allegato 14), era volta a valutare per ogni alunno le stesse dimensioni presenti nella rubrica - correttezza comunicativa formale, pertinenza degli interventi negli scambi comunicativi, riflessione linguistica e metacognizione -, ma mediante indicatori più precisi riferiti alla terza attività.

Si è cercato di creare degli indicatori che consentissero di apprezzare il progresso di ogni apprendente, anche di coloro che presentavano delle difficoltà. Ciascuno è stato valutato sulla base delle proprie possibilità e potenzialità, secondo un "criterio riferito esclusivamente all'allievo" (Varisco, 2000: 37). È pratica inclusiva interpretare i risultati ottenuti sulla base del progetto formativo del singolo discente, comparando la prestazione da valutare con quelle da lui precedentemente esibite, non con un modello "standard", né con le prestazioni del gruppo classe (Pellerey, 1998; Nicolodi, 2008).

Nella compilazione delle griglie si è fatto riferimento alle presentazioni orali realizzate in classe; la visione degli elaborati di partenza si è rivelata utile solo per valutare, a posteriori, la coerenza dei contenuti presentati con quelli scritti.

Come messo in luce da diversi autori, tra cui Wiggins e McTighe (2004), Balboni (2015b), Serragiotto (2016), Calvani e Trincherò (2020), concordare gli obiettivi di un determinato compito insieme agli alunni è assolutamente vantaggioso e consente loro di indirizzare le proprie energie verso la giusta direzione. I risultati lo evidenziano: gli alunni si sono dimostrati più capaci nelle abilità di cui si è messa in luce l'importanza prima della fase di presentazione orale. Nell'indicatore "attira l'attenzione e incuriosisce i propri ascoltatori (tramite lo sguardo, l'enfasi, il contenuto della presentazione)", aspetto su cui si era posta attenzione più volte durante l'anno, l'intera classe è stata valutata a un livello intermedio o avanzato.

Anche negli indicatori della dimensione "pertinenza degli interventi negli scambi comunicativi" gli alunni hanno mostrato risultati molto soddisfacenti (Tabella 4.2), soprattutto

a fronte delle numerose difficoltà riscontrate in classe all'inizio dell'anno scolastico.

Tabella 4.2³¹ - I risultati ottenuti nella dimensione "Pertinenza degli interventi negli scambi comunicativi" durante la presentazione delle interviste

Nella fase di valutazione tra pari, si inserisce negli scambi comunicativi con interventi chiari e pertinenti.	Solo se richiamato dall'insegnante o dai compagni	Talvolta richiamato dall'insegnante o dai compagni	In maniera autonoma, ma non sempre costante	In maniera autonoma e costante
			6	8
Interviene rispettando i turni di parola e le regole conversazionali.	Solo se richiamato dall'insegnante o dai compagni	Talvolta richiamato dall'insegnante o dai compagni	In maniera autonoma, ma con alcune difficoltà	In maniera autonoma, senza difficoltà
			5	9

Altro dato interessante è il risultato ottenuto nell'indicatore "riflette sulla propria presentazione anche sulla base dei commenti ricevuti dai compagni e dall'insegnante" (Grafico 4.1), poiché corrisponde quasi del tutto con le opinioni espresse dagli alunni nel questionario di auto percezione (Grafico 4.2).

Grafico 4.1

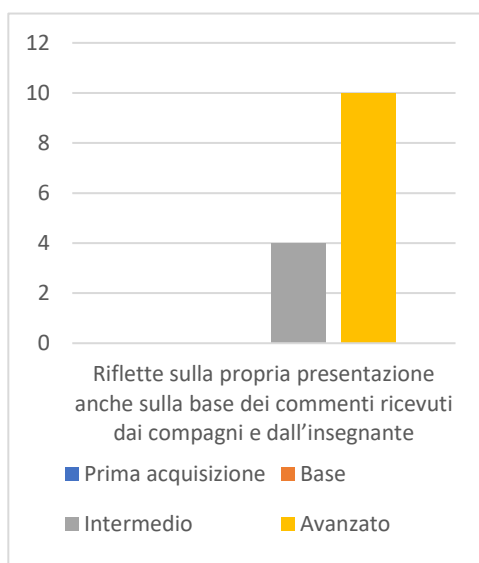
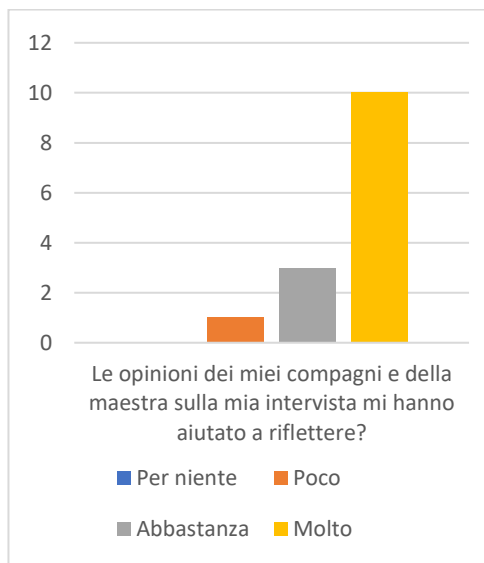


Grafico 4.2



Sulla base di questo dato e degli atteggiamenti mostrati dagli alunni si è potuto dedurre che per la classe quinta A la valutazione tra pari, affrontata in forma orale, rappresentava una pratica didattica valida e utile.

³¹ Si notifica che il bambino che non ha voluto presentare la propria intervista non è stato valutato in questa attività; per questo motivo, nella tabella 4.2 risultano 14 valutazioni totali al posto di 15 (numero degli alunni di classe VA).

Nel corso del settimo intervento dell'UdA, la classe ha svolto una verifica scritta composta da due prove: una di tipo oggettivo (Allegati 7 e 8) e una di tipo soggettivo (Allegato 9).

La prova oggettiva è stata proposta per verificare la competenza linguistica degli alunni, in termini di comprensione del lessico e di capacità di scegliere i tempi verbali corretti, e di limitare i possibili effetti negativi legati alla sola soggettività della valutazione (Serragiotto, 2016):

- a) L'effetto alone, che porta l'insegnante a esprimere un giudizio condizionato da valutazioni negative o positive precedenti;
- b) L'effetto contrasto, che conduce a farsi condizionare da standard ideali di prestazione;
- c) L'effetto stereotipia, attraverso il quale il docente valuta l'allievo sulla base di un'opinione rigida e consolidata, escludendo la possibilità di un cambiamento o di un'evoluzione;
- d) L'effetto pigmalione, attraverso il quale la valutazione è influenzata da pregiudizi.

Il primo esercizio, uguale per tutti, richiedeva di inserire all'interno di un breve testo le forme verbali mancanti, scegliendole da una lista priva di distrattori (Figura 4.7).

1. Inserisci negli spazi vuoti presenti nel testo i verbi mancanti.

~~preferivano~~ - ~~esistevano~~ - ~~è emerso~~ - ~~hanno raccontato~~ - ~~è stato chiesto~~ -
~~apprezzano~~ - ~~svolgevano~~ - ~~svolge~~ - ~~trascorrevano~~ - ~~pubblicano~~

Dall'analisi dei dati raccolti, è emerso che nel tempo libero il 36,6% dei ragazzi di classe V svolge attività all'aperto. Attualmente, i giovani apprezzano molto le attività tecnologiche: giocano ai videogiochi, usano il computer e pubblicano video sulle piattaforme digitali, prima tra tutte TikTok. Una volta non esistevano i Social Network e i bambini svolgevano la maggior parte del proprio tempo libero stando all'aria aperta.

Le persone intervistate dai ragazzi di classe V hanno raccontato le loro esperienze passate; a ciascuno è stato chiesto di dire quali fossero le due attività del tempo libero preferite all'età di dieci anni.

Dall'analisi delle interviste, è emerso che molti degli intervistati trascorrevano attività al chiuso da soli, mentre per giocare all'aperto preferivano stare in compagnia.

9/10

Figura 4.7 - Primo esercizio della prova oggettiva

I verbi da inserire - al presente, al passato prossimo o all'imperfetto del modo indicativo - erano stati utilizzati in varie occasioni nel corso delle attività proposte.

La valutazione del primo esercizio è stata attribuita come segue:

- a) Assegnando un punto per ogni forma verbale corretta;
- b) Togliendo mezzo punto per ogni errore di comprensione, cioè quando la forma verbale presente nello spazio era sbagliata, ma il tempo verbale era corretto (“*svolgevano*” al posto di “*trascorrevano*”);
- c) Togliendo un punto quando il verbo inserito era sbagliato sia nel significato che nel tempo verbale (“*pubblicano*” al posto di “*hanno raccontato*”).

Gli errori più comuni sono stati quelli del valore di mezzo punto, ossia quelli legati al significato del verbo, mentre i tempi verbali scelti dagli alunni sono risultati quasi sempre corretti. Nella revisione e correzione dell’esercizio si è avuta l’impressione che alcuni alunni non abbiano letto con attenzione il testo dopo aver inserito le parole, né abbiano approfittato della modalità di compito proposto per autocorreggersi.

Risulta difficile attribuire una valutazione a questo esercizio a livello di gruppo classe; i punteggi assegnati non rispecchiano le reali difficoltà vissute, poiché diversi alunni sono stati aiutati dall’insegnante o da compagni autorizzati.

Il secondo esercizio della prova oggettiva richiedeva di correggere, all’interno di brevi frasi, una serie di errori legati ai tempi verbali (Figura 4.8) - per alunni che non presentavano particolari difficoltà -, oppure di accoppiare la parte iniziale di una frase con il finale adeguato (Figura 4.9) - per alunni con PDP o difficoltà legate all’apprendimento della lingua italiana.

2. In ogni frase almeno un verbo è scritto al tempo verbale sbagliato; leggi con attenzione, poi sottolinea e correggi gli errori.

- Il nonno di Emanuele si chiamava Giorgio e quando aveva dieci anni è vissuto in Albania, a Divjaka.
2 errori → SI CHIAMAVA - VIVEVA
- Sia la nonna di Nicolas che Silvana, intervistata da Karina, avranno molto tempo libero: dopo la scuola facevano i compiti e poi hanno giocato per il resto della giornata.
2 errori → CUCCAVANO - AVEVANO
- A dieci anni Elena, la nonna di Rayana, nel tempo libero spesso era andata a pascolare le mucche.
1 errore → ANDAVA
- Il nonno di Sasith durante l’intervista diceva che secondo lui una volta i bambini giocavano di più rispetto ad ora.
1 errore → DIRE HA DETTO
- Editha, la nonna di Zara, ha nata il 19 luglio del 1946 e quando ha dieci anni viveva nelle Filippine.
2 errori → È NATA - E QUANDO AVEVA DIECI ANNI
- Durante la presentazione delle interviste, abbiamo capito che a una buona parte degli intervistati piacevano leggere.
1 errore → PIACEVA

Figura 4.8

2. Forma delle frasi complete, collegando ogni pezzo di frase con la parte mancante.

- 1) Il nonno di Emanuele si chiamava Giorgio.
- 2) Sia la nonna di Nicolas che Silvana, intervistata da Karina, avevano molto tempo libero:
- 3) A dieci anni Elena, la nonna di Rayana, nel tempo libero
- 4) Il nonno di Sasith durante l’intervista ha detto che
- 5) Editha, la nonna di Zara, è nata il 19 luglio del 1946 e
- 6) Durante la lettura delle interviste, abbiamo capito che
- 7) Secondo la nonna di Ana Maria, una volta c’era tanta povertà
- 8) Nel tempo libero, la nonna di Manal spesso faceva le faccende di casa:
- 9) La maestra Maria Teresa, intervistata da David, ha detto che una volta

- a) a una buona parte degli intervistati piaceva leggere.
- ba) spesso andava a pascolare le mucche.
- c) e quando aveva dieci anni viveva in Albania, a Divjaka.
- d) cuciva e cucinava.
- e) e non si poteva avere tutto ciò che si desiderava, invece adesso si vive meglio.
- f) secondo lui una volta i bambini giocavano di più rispetto ad ora.
- g) i bambini uscivano liberamente per strada, ma era molto più difficile viaggiare.
- h) dopo la scuola facevano i compiti e poi giocavano per il resto della giornata.
- i) quando aveva dieci anni viveva nelle Filippine.

Figura 4.9

Per ogni errore è stato sottratto un punto rispetto ai nove totali; nella seconda versione dell’esercizio, tuttavia, si è scelto di togliere solo mezzo punto quando la prosecuzione della

frase non era corretta, ma plausibile.

Tra coloro che hanno svolto la prima versione dell'esercizio, quattro alunni hanno raggiunto il punteggio massimo, 9/9, mentre gli altri quattro hanno portato a termine il compito con un solo errore. Dei sette alunni che hanno svolto la seconda versione dell'esercizio, due hanno ottenuto il massimo punteggio grazie anche all'aiuto di compagni autorizzati, due hanno ottenuto 9/9 senza essere stati aiutati, mentre gli altri tre hanno commesso rispettivamente uno, tre e quattro errori.

Una volta terminati gli esercizi a risposta chiusa si è svolta la prova soggettiva, che richiedeva di rispondere a domande aperte sulle attività da poco concluse e sui dati raccolti attraverso la ricerca svolta. Analizzando le risposte, si è osservato che le forme verbali utilizzate erano quasi sempre corrette nei tempi; si ritiene che la classe abbia presentato notevoli progressi su questo fronte, soprattutto se si confrontano i risultati di questa prova con quelli della verifica iniziale (cfr. paragrafo 4.3). Nonostante ciò, la carenza di punteggiatura, le scelte lessicali sbagliate e i numerosi errori grammaticali, che non sono stati corretti perché non erano oggetto di valutazione, hanno reso alcune risposte imprecise e poco efficaci dal punto di vista comunicativo. A peggiorare la situazione, il fatto che molti alunni non abbiano revisionato le proprie risposte per assicurarsi che fossero sufficientemente chiare, forse a causa del poco tempo rimasto o della stanchezza data dallo svolgimento di due prove consecutive.

Di seguito, si riportano alla lettera alcune domande e risposte tratte da prove differenti:

Gli intervistati come trascorrevano il proprio tempo libero quando avevano dieci anni? (Per rispondere, utilizza l'imperfetto del modo indicativo)

«Trascorevano giocando ma sopra tutto i compiti e poi giocavano tutta la sera»

Secondo te, quali sono le differenze principali tra il vostro modo di trascorrere il tempo libero e quello delle persone intervistate?

«Quello delle persone intervista è che trascorrevano il tempo all'aperto, quello nostro anche ma pure le attività tecnologiche che noi frequentiamo molto.»

Pensi che sia meglio il mondo attuale o quello di una volta? Motiva la risposta.

(Quando parli del passato, utilizza l'imperfetto del modo indicativo)

«Io penso il mondo di una volta perché erano più liberi, addirittura giocavano per strada. E ora noi diciamo che giochiamo un po di meno, e se un giorno decidiamo di giocare per strada ciao, ciao»

Prova a spiegare, in sintesi, le principali tappe del percorso appena concluso.

(Per rispondere, utilizza il passato prossimo del modo indicativo)

«All’inizio abbiamo fatto delle nostre due attività preferita poi li abbiamo divise in categorie.

Dopo abbiamo spiegato come si fa l’intervista poi a casa abbiamo fatto l’intervista e a scuola

l’abbiamo presentata Poi abbiamo detto le due attività preferite dei intervistati e l’abbiamo divise in categorie. Poi le abbiamo divise in percentuali.»

Per valutare gli elaborati si è utilizzata la rubrica valutativa elaborata in fase progettuale; l’attenzione è stata posta sulla chiarezza espositiva, sulle scelte lessicali e sui tempi verbali adottati rispetto all’intento comunicativo (Tabella 4.3).

Tabella 4.3 – Prova soggettiva: livelli riscontrati nella classe nella dimensione "correttezza comunicativa formale"

Livelli Indicatori	In via di prima acquisizione	Base	Intermedio	Avanzato
L’alunno si esprime, in forma orale o scritta, utilizzando il lessico specifico relativo alle attività da svolgere nel tempo libero.	L’alunno si esprime utilizzando il lessico relativo alle attività da svolgere nel tempo libero, solo se aiutato dall’insegnante o dai compagni.	L’alunno si esprime utilizzando il lessico relativo alle attività da svolgere nel tempo libero, grazie anche all’aiuto dell’insegnante o dei compagni.	L’alunno si esprime utilizzando il lessico relativo alle attività da svolgere nel tempo libero, in maniera autonoma.	L’alunno si esprime utilizzando il lessico specifico relativo a giochi e tempo libero, in completa autonomia e con originalità.
		1	9	5
L’alunno, secondo le indicazioni fornite, si esprime utilizzando tempi verbali adeguati rispetto all’intento comunicativo.	L’alunno, quando si esprime in forma orale o scritta, utilizza tempi verbali adeguati solo se aiutato o sollecitato.	L’alunno, quando si esprime in forma orale o scritta, utilizza tempi verbali adeguati, ma talvolta necessita di aiuto.	L’alunno, quando si esprime in forma orale o scritta, utilizza tempi verbali adeguati autonomamente.	L’alunno, quando si esprime in forma orale o scritta, utilizza tempi verbali adeguati ed è in grado di fornire aiuto ai pari.
		1	5	9
L’alunno elabora produzioni orali e scritte che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni, azioni.	L’alunno elabora produzioni che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni, azioni, seguendo domande guida e aiutato dall’insegnante o dai compagni.	L’alunno, anche grazie all’aiuto dell’insegnante o dei compagni, elabora produzioni che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni, azioni.	L’alunno, autonomamente, elabora produzioni che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni, azioni.	L’alunno elabora produzioni che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni, azioni, in completa autonomia e mostrandosi disinvolto nell’espressione di idee personali.
		3	9	3

Rispetto al testo svolto prima dell’inizio del percorso didattico la classe ha mostrato un maggior livello di competenza in tutti gli indicatori della dimensione “Correttezza comunicativa formale”.

I seguenti grafici consentono di confrontare i risultati ottenuti dalla classe nella verifica

soggettiva iniziale (Grafico 4.3) con quelli ottenuti nella verifica oggettiva finale (Grafico 4.4).

Grafico 4.3

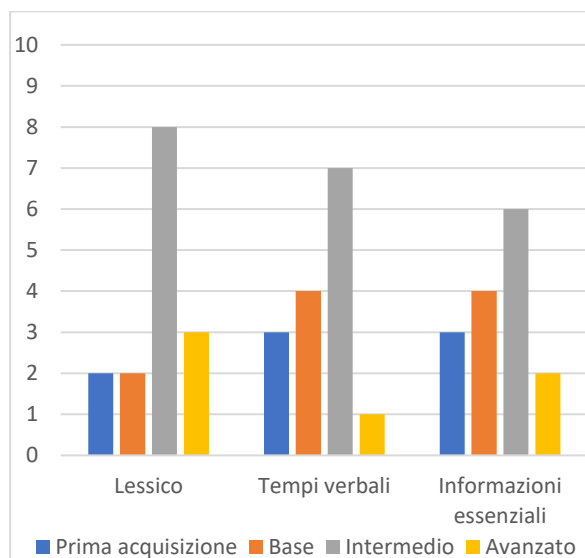
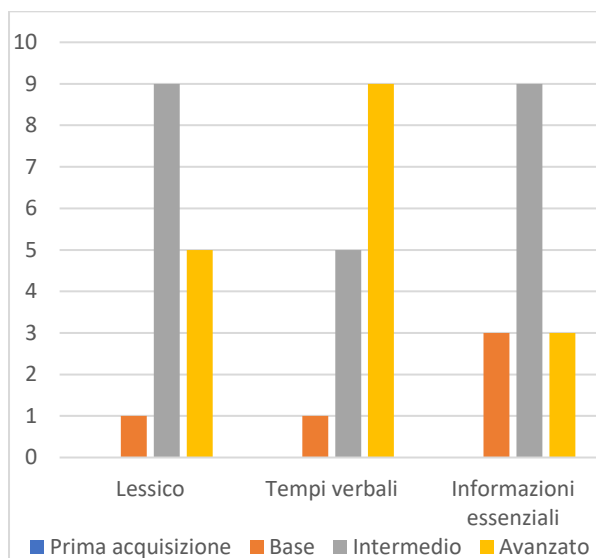


Grafico 4.4



Una volta corrette le verifiche si è deciso di condividere i risultati con i discenti, sia in plenaria che singolarmente, cercando di far vivere alla classe la fase di revisione come momento naturale, utile alla riflessione e all'apprendimento.

Per quanto riguarda le prove oggettive, è stato spiegato con chiarezza il metodo di assegnazione dei punteggi, anche con l'ausilio di esempi scritti sulla lavagna; in seguito, sono stati passati in rassegna e corretti collettivamente gli errori di alcuni alunni, senza riportare nomi e senza esprimere giudizi. Per quanto riguarda le prove soggettive, prima di analizzare in plenaria alcune delle risposte si è specificato cosa fosse oggetto di valutazione - tempi verbali, uso del lessico specifico e chiarezza espositiva -, chiarendo che gli errori grammaticali o legati alla punteggiatura, quando presenti, non erano stati corretti.

Solo in un momento successivo alla correzione collettiva sono state consegnate le prove. I vantaggi legati a questa scelta sono stati molteplici: gli alunni hanno saputo interpretare le valutazioni ricevute con chiarezza e in completa autonomia; inoltre, hanno percepito i propri errori in maniera non svilente, ma motivante.

Nelle prove soggettive, gli alunni hanno ricevuto un riscontro scritto in riferimento al proprio modo di lavorare e ai punti di forza e di debolezza presentati dalla prova, come suggerito dalle attuali *Linee guida* sulla valutazione alla scuola primaria (MIUR, 2020: 1):

La normativa ha individuato [...] un impianto valutativo che supera il voto numerico [...]. Appare necessario evidenziare come la valutazione sia lo strumento essenziale per attribuire valore alla progressiva costruzione di conoscenze realizzata dagli alunni, per sollecitare il dispiego delle potenzialità di ciascuno partendo dagli effettivi livelli di apprendimento raggiunti, per sostenere e potenziare la motivazione al continuo miglioramento a garanzia del successo formativo.

L'assegnazione di *feedback* orientativi (Figura 4.10), già sperimentata dalla classe nelle ore di italiano durante l'intero anno scolastico, si è rivelata anche in questo caso vantaggiosa su più fronti: innanzitutto, ha del tutto scoraggiato la formazione di dinamiche competitive nella classe, incentivando ciascuno ad interessarsi unicamente dei propri risultati, al posto di gareggiare con gli altri. In secondo luogo, ha coinvolto gli alunni nel momento valutativo, consentendo loro di trarre spunti concreti su cui riflettere e di acquisire consapevolezza degli elementi da migliorare, secondo una logica di sviluppo (Castoldi, 2016; Serragiotto, 2016).

Lo studente, grazie alla valutazione,

costruisce l'autopercezione della propria figura di scolaro: una visione di sé e della sua capacità di rispondere alle attese che la scuola, famiglia e società hanno nei suoi confronti; questa autopercezione orienterà i comportamenti successivi [...]. Le valutazioni devono essere veritiere, e in quanto tali mettere in evidenza anche le situazioni negative, indicando però all'allievo in quali modi può superare le deficienze riscontrate (Porcelli, 1992: 27-28).

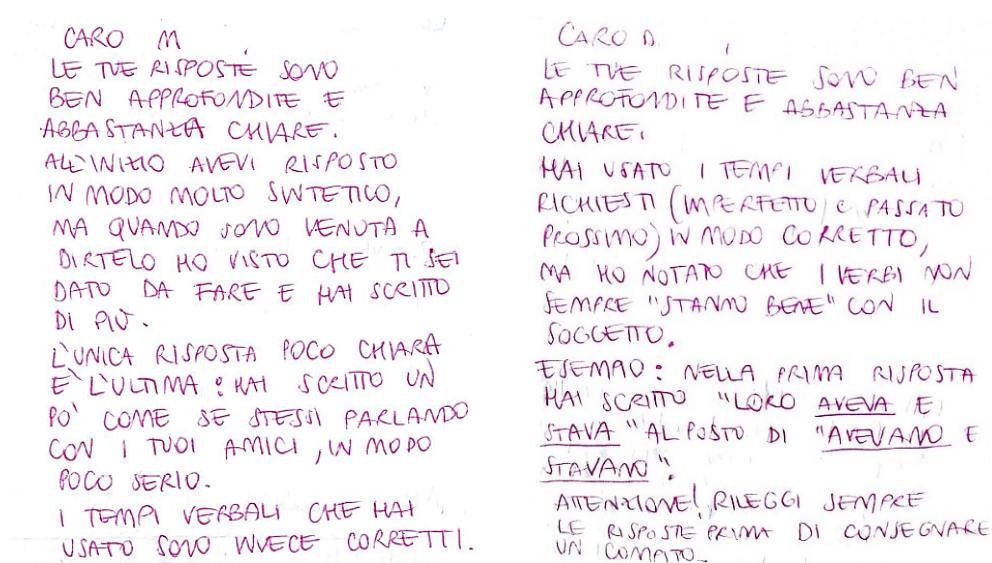


Figura 4.10 – Due dei feedback qualitativi assegnati

Al termine del percorso, è stato possibile assegnare ad ogni alunno una valutazione complessiva, sulla base di tutti i dati raccolti durante lo svolgimento delle attività: le prove di verifica, i compiti autentici, i progressi mostrati, i processi messi in atto.

In aggiunta ai livelli presenti nella rubrica, si è scelto di valutare ogni dimensione attraverso un giudizio descrittivo, come suggerito dalle *Linee guida* relative alla valutazione (MIUR, 2020): l’elaborazione di un giudizio descrittivo articolato “rispetta il percorso di ciascun alunno e consente di valorizzare i suoi apprendimenti, evidenziandone i punti di forza e quelli sui quali intervenire per ottenere un ulteriore potenziamento o sviluppo” (7).

Di seguito, si riporta la rubrica valutativa di un’alunna, contenente un giudizio descrittivo riferito ad ogni dimensione (Tabella 4.4).

Tabella 4.4 – Esempio di rubrica valutativa finale

Dimensioni	Indicatori	Livello raggiunto	Giudizio descrittivo
Correttezza comunicativa formale	L'alunno si esprime, in forma orale o scritta, utilizzando il lessico specifico relativo alle attività da svolgere nel tempo libero.	INTERMEDIO	L'alunna accoglie con entusiasmo le attività inedite che vengono proposte (intervista, giornalino). Nelle proprie produzioni scritte e orali utilizza con costanza e in maniera autonoma il passato prossimo e l'imperfetto del modo indicativo; è in grado di utilizzare i vocaboli specifici relativi alle attività da svolgere nel tempo libero, ma in alcune occasioni necessita di aiuto per variare le proprie scelte lessicali. Le sue produzioni sono ricche e contengono generalmente le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni, azioni. Si ritiene che, se l'alunna revisionasse con costanza le proprie produzioni una volta terminate, queste risulterebbero ancor più efficaci dal punto di vista comunicativo.
	L'alunno, secondo le indicazioni fornite, si esprime utilizzando tempi verbali adeguati rispetto all'intento comunicativo.	AVANZATO	
	L'alunno elabora produzioni orali e scritte che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni, azioni.	INTERMEDIO	
Pertinenza degli interventi negli scambi comunicativi	L'alunno negli scambi comunicativi pone domande pertinenti e fornisce risposte e spiegazioni chiare, rispettando i turni di parola e le regole conversazionali.	INTERMEDIO	L'alunna interviene in ogni scambio comunicativo proposto (conversazione, discussione, attività di gruppo); rispetta i turni di parola e le regole conversazionali, anche se talvolta necessita di essere richiamata perché disattenta. È in grado di porre domande e fornire risposte pertinenti, richiedendo solo in rare occasioni l'aiuto dell'insegnante.
Riflessione linguistica e metacognizione	L'alunno riflette sulle produzioni scritte e orali, proprie o altrui, per coglierne caratteristiche specifiche (maggiore o minore efficacia comunicativa, adeguatezza del lessico e dei tempi verbali utilizzati, struttura di generi testuali).	INTERMEDIO	L'alunna ha dimostrato di saper riflettere sulle produzioni dei propri compagni, assegnando <i>feedback</i> discorsivi in maniera autonoma e pertinente; talvolta, necessita dell'aiuto dell'insegnante per riflettere sulle proprie produzioni (per esempio, quando le viene chiesto di autocorreggersi). È in grado di cogliere caratteristiche specifiche di nuove tipologie testuali, insieme ai compagni di gruppo.

Conclusioni

*Il maestro imparerà dal fanciullo stesso i mezzi
e la via per la propria educazione, cioè imparerà
dal fanciullo a perfezionarsi come educatore.*

M. Montessori

L'obiettivo principale attorno al quale si è sviluppata l'unità di apprendimento è stato quello di generare situazioni che incentivassero gli alunni della classe quinta A ad esprimersi e a comunicare nella lingua di scolarizzazione. Ci si proponeva, inoltre, di rendere le attività proposte significative e stimolanti, in modo tale che gli allievi agissero spinti da reale desiderio di costruire apprendimenti, non da fattori esterni quali il soddisfacimento dell'insegnante o la volontà di ottenere un bel voto.

Si ritiene che gli obiettivi siano stati raggiunti: numerose sono state le occasioni per esprimersi e per esercitare le proprie competenze linguistiche e comunicative, soprattutto attraverso l'oralità, che la scuola ha il dovere di promuovere, e la "predisposizione di ambienti sociali di apprendimento idonei al dialogo, all'interazione, alla ricerca e alla costruzione di significati, alla condivisione di conoscenze, al riconoscimento di punti di vista e alla loro negoziazione" (MIUR, 2012: 29).

Ad accompagnare le fasi di progettazione, di realizzazione e di valutazione dell'UdA è stata la rubrica valutativa riferita alle due competenze focus individuate: "comunicazione nella lingua di scolarizzazione" e "imparare a imparare". Attraverso la rubrica si sono esplicitati i principali ambiti su cui si sarebbe focalizzato il percorso: correttezza comunicativa formale - utilizzo del lessico relativo alle attività del tempo libero, scelta di tempi verbali adeguati rispetto all'intento comunicativo, capacità di creare produzioni contenenti informazioni essenziali; pertinenza degli interventi negli scambi comunicativi; riflessione linguistica e metacognizione. Nel rispetto delle numerose differenze presenti nella classe, in termini di culture, lingue, stili cognitivi e di apprendimento, sono state proposte metodologie didattiche diversificate e coinvolte all'interno degli interventi almeno quattro discipline - italiano, matematica,

educazione civica e storia -, intese come strumenti per la formazione dei soggetti e per lo sviluppo di competenze (Giunti, 2012; Castoldi, 2017).

Guidata da frequenti domande stimolo, la classe ha affrontato problemi reali in grado di agganciare gli apprendimenti sviluppati a scuola con la vita extrascolastica presente e passata. L'UdA ha richiesto ad ogni alunno di mobilitare le proprie abilità e risorse interne, di formulare ipotesi e verificarle mediante la ricerca, di sviluppare il pensiero analitico e critico (MIUR, 2012). La ricerca messa in atto e la successiva trasposizione in diverse forme dei dati ottenuti si sono rivelate pienamente in linea con le *Indicazioni Nazionali*, nelle quali si legge:

Con lo sviluppo dei linguaggi e delle capacità di comunicazione, i ragazzi dovrebbero saper descrivere la loro attività di ricerca in testi di vario tipo (racconti orali, testi scritti, immagini, disegni, schemi, mappe, tabelle, grafici, ecc.) sintetizzando il problema affrontato, l'esperimento progettato, la sua realizzazione e i suoi risultati, le difficoltà incontrate, le scelte adottate, le risposte individuate (*ivi*: 55).

Inoltre, tra i traguardi per lo sviluppo delle competenze delle discipline matematica e scienze, rientra l'abilità di ricercare informazioni e dati, considerata essenziale perché "rafforza nei ragazzi la fiducia nelle proprie capacità di pensiero, la disponibilità a dare e ricevere aiuto, l'imparare dagli errori propri e altrui, l'apertura ad opinioni diverse e la capacità di argomentare le proprie" (*ibid.*).

Tramite le audioregistrazioni e le osservazioni messe in atto si è potuto riscontrare nel gruppo classe un notevole coinvolgimento per gli interventi, anche grazie alla presenza di attività diversificate che hanno permesso a ciascuno di esprimersi secondo le proprie capacità e qualità personali. D'altronde, come suggerito da Pellerrey (1998), non è possibile proporre un unico metodo didattico, ritenendolo ottimale per tutti, poiché ogni allievo rappresenta una persona unica con specifiche esigenze.

Il settimo intervento, che ha previsto la creazione collettiva del "Corriere della quinta", è stato quello per cui gli alunni hanno mostrato maggiore entusiasmo, come messo in luce anche dal questionario di valutazione del percorso (Allegato 4), nel quale, alla domanda "Qual è stata la mia attività preferita?", otto alunni hanno risposto "la creazione del giornalino"; sette, invece, hanno prediletto la realizzazione dell'intervista, ritenendola un'occasione preziosa sia per approfondire la conoscenza del passato e delle vite dei propri parenti, sia per condividere

informazioni inedite con l'insegnante e i pari. Da questi numeri si evince che la classe quinta A ha apprezzato maggiormente i compiti autentici rispetto ad attività di stampo più tradizionale, quali la creazione dei grafici e delle percentuali.

Tuttavia, l'indagine ha evidenziato che non sempre le attività proposte hanno determinato una partecipazione attiva da parte di tutti. Ci si riferisce, in particolare, al terzo intervento, nel quale un alunno ha deciso di non presentare la propria intervista, nonostante le numerose sollecitazioni ricevute sia dall'insegnante che dai compagni. Resta, a tal proposito, un quesito aperto: è davvero possibile garantire la partecipazione dell'intera classe ad ogni attività proposta?

Di certo, progettare un percorso didattico sulla base dello specifico contesto nel quale si interviene agevola i processi di apprendimento e di insegnamento, come sostengono numerosi autori, tra cui Mortari (2013) e Castoldi (2017). Eppure, anche in presenza di un'accurata pianificazione, è inevitabile imbattersi in qualche ostacolo; e se, talvolta, gli ostacoli che si incontrano risultano facilmente sormontabili prendendo "decisioni-sul-momento" (Mortari, 2013: 26), altre volte è necessario riconoscere che qualcosa può andare storto e che ogni azione educativa è imprevedibile nei suoi esiti, perché entra in relazione con la singolarità unica e originale dei soggetti coinvolti.

Anche la scelta più ponderata, che sembra garantire il miglior esito possibile, entra poi in un sistema complesso dove interviene una pluralità di fattori difficilmente controllabili da chi agisce e che può esercitare un'influenza decisiva sulla direzione dell'azione messa in atto (ivi: 13).

Altro dato interessante è emerso dalla seconda domanda del questionario finale – *“Qual è stata l'attività più difficile? Perché?”* -, alla quale solo i due bambini arrivati in Italia all'inizio dell'anno scolastico hanno risposto *“l'intervista”*, per ragioni diverse: mentre S. ha ritenuto la presentazione di fronte ai compagni l'elemento di maggiore complessità, E. ha incontrato delle difficoltà a casa nel tradurre le parole dell'intervista dall'albanese all'italiano.

Tra i restanti, tre alunni hanno ritenuto difficile l'elaborazione delle percentuali, mentre cinque le prove di verifica. Questo risultato era prevedibile, poiché già in corso d'opera ci si è resi conto dell'eccessivo livello di difficoltà di entrambe le attività per la classe quinta A.

La prova di verifica oggettiva, in particolare, è stata vissuta da diversi alunni con

preoccupazione, probabilmente perché si è tenuto conto soprattutto degli aspetti cognitivi, trascurando quelli psicoaffettivi, altrettanto rilevanti, secondo Porcelli (1992).

Come suggerito da Serragiotto (2016), le condizioni nelle quali si sottopone il compito, così come l'aspetto grafico e la modalità con cui avvengono le consegne, assumono un'importanza cruciale e possono influenzare negativamente le prestazioni degli allievi. Anche sulla base dei riscontri ricevuti da alcune colleghe, si ritiene che la prova oggettiva fosse troppo "austera", così come l'approccio adottato nel presentarla, e che sarebbe stato meglio che gli alunni svolgessero le prove in giornate differenti, affinché le percepissero meno stancanti.

Anche le modalità di esercizio selezionate – in particolare la procedura *cloze* – si sono rivelate adeguate solo per una parte della classe, forse perché poco "familiari". Una nuova modalità di verifica può generare negli allievi disorientamento e ansia, riducendo fortemente le capacità degli studenti e falsificando, di fatto, le informazioni ottenute attraverso la prova. È probabile che gli alunni abbiano dimostrato maggiori capacità nello svolgimento della prova soggettiva perché abituati a rispondere a quesiti aperti.

Si sceglie di accogliere gli errori commessi durante il percorso in maniera positiva, come stimolo alla riflessione e al miglioramento futuro. Citando le parole di Alvarez (2017: 63), "ciò che chiamiamo errore è l'unica porta che conduce alla conoscenza [...]. Imparare vuol dire sbagliare, prendere coscienza della nostra previsione erronea e trasformarla [...]. Un essere vivente che non sbaglia non impara: permane sempre allo stesso livello di conoscenza".

La varietà di esercizi proposti ha costituito, invece, il punto di forza delle verifiche, perché ha offerto a ciascuno maggiori possibilità di riuscita (Serragiotto, 2016).

C'è chi si trova proprio agio con certi tipi di quesiti, mentre altri tipi acquiscono in lui l'*ansia da test*, e non tutti reagiscono allo stesso modo. Di qui la necessità di più subtest nella stessa prova, non solo per sottoporre a verifica contenuti e operazioni/abilità/competenze differenziati, ma anche per non privilegiare indebitamente alcuni esaminati e svantaggiare altri (Porcelli, 1992: 90).

Anche la scelta di abbinare le metodologie di verifica quantitative a quelle qualitative è stata efficace; d'altronde, già nel 2000, Varisco sosteneva la necessità di superare la dicotomia qualitativo-quantitativo a favore di una necessaria complementarità tra le due parti.

In conclusione, si ritiene che l'UdA "Tra presente e passato: ricerca sulle attività del tempo

libero” si sia rivelata adatta al contesto di intervento – la classe quinta A - e al raggiungimento degli scopi prefissati in fase progettuale.

Le proposte didattiche hanno accompagnato gli alunni negli ultimi mesi della scuola primaria e nel passaggio alla scuola secondaria di primo grado. L'IC-18 di Verona realizza da anni il “Progetto continuità” che prevede, tra le varie iniziative, la creazione da parte di ogni alunno di un fascicolo contenente le produzioni personali più significative; all'interno dei fascicoli destinati alle scuole secondarie sono state inserite le interviste realizzate dagli alunni.

Riferimenti bibliografici

- Agosti, A., Franceschini, G., Galanti, M. A. (a cura di) (2009). *Didattica. Struttura, evoluzione e modelli*. Bologna: Clueb.
- Albertini, G., Lamberti, S., Portera, A. (2015). *Disabilità dello sviluppo, educazione e cooperative learning*. Milano: FrancoAngeli.
- Alvarez, C. (2017). *Le leggi naturali del bambino*. Milano: Mondadori.
- Andorno, C. (2020). "Stimolare l'interazione plurilingue sui contenuti di scuola nello studio a casa: lusso, necessità, opportunità", *Italiano LinguaDue*, 1, 469-492.
- Balboni, P. E. (2008). "Italiano L2: una via italiana", *Studi di Glottodidattica*, 1, 17-31.
- Balboni, P. E. (2015a). "La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento", *EL.LE*, 1, 1-20.
- Balboni, P. E. (2015b). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Ballarin, E., Nitti, P. (2010). "Competenza testuale e italiano accademico. Una proposta di descrittori per l'analisi linguistica", *Expressio*, 4, 11-29.
- Bauman, Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Boscolo, P. (2012). *La fatica e il piacere di imparare*. Torino: UTET.
- Brichese, A., Caon, F., Melero Rodriguez, C. A. (2018). "Educazione linguistica accessibile e inclusiva. Promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA", *EL.LE*, 3, 341-366.
- Calvani, A., Trincherò, R. (2020). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2013). *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2014). *Valutare a scuola*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.

- Castoldi, M. (2017). *Costruire unità di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Cherubini, N. (2020). "Lingue per il futuro: percorsi glottodidattici per trasformare sé stessi e il mondo", *LinguaInAzione*, 1, 78-86.
- Ciliberti, A. (2012) "La nozione di 'competenza' nella pedagogia linguistica: dalla 'competenza linguistica' alla 'competenza comunicativa interculturale'", *Italiano LinguaDue*, 2, 1-10.
- Cisotto, L. (2010). *Didattica del testo*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L., Gruppo RDL (2014). *Prime competenze di letto-scrittura. Proposte per il curricolo di scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Erickson.
- Comoglio, M. (2002). "La valutazione autentica", *Orientamenti Pedagogici*, 49, 93-112.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Cornoldi, C. (2017). *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Bologna: il Mulino.
- Cramerotti, S., Ianes, D. (2015). *Alunni con BES*. Trento: Erickson.
- D'Alonzo, L. (2016). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: GiuntiEdu.
- Diadori, P., Palermo, M., Troncarelli, D. (2016). *Insegnare l'italiano come seconda lingua*. Roma: Carocci.
- Dusi, P. (2012). *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Dusi, P. (2015), "Società multiculturale e senso di appartenenza: i figli di migranti e il contesto scolastico", *La famiglia*, 49, 311-328.
- Dusi, P. (2012). *La comunicazione docenti-genitori*. Milano: FrancoAngeli.
- Dusi, P., Guidetti, B., Portera, A. (a cura di) (2010). *L'educazione interculturale alla cittadinanza*. Roma: Carocci.
- Formenti, L. (2011). *Pedagogia della famiglia*. Varese: Guerini studio.
- Girelli, C. (2006). *Costruire il gruppo*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Giunti, A. (2012). *La scuola come centro di ricerca*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Gomez Paloma, F., Petolicchio, A., Tafuri, D. (2017). "Certification of Competences in the

- Italian School. Standards, reflections, perspectives”, *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 3, 61-67.
- Grandi, L., Stella, G. (2016). *Come leggere la dislessia e i DSA. Conoscere per intervenire*. Firenze: GiuntiEDU.
- Hammouri, Y. (2017). “L’Italiano L2: motivazioni di apprendimento”, *Revista Italiano UERJ*, 8, 105-132.
- Korczak, J. (1994). *Il diritto del bambino al rispetto*. Milano: Luni Editrice.
- Lamberti, S. (2010). *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale*. Trento: Erickson.
- Ligorio, B. (2015). *Come si insegna come si apprende*. Roma: Carocci.
- Lo Duca, M. G. (2018). *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull’insegnamento della grammatica dell’italiano*. Roma: Carocci.
- Lo Duca, M. G. (2019). *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*. Roma: Carocci.
- Lodi, M. (1977). *Il paese sbagliato*. Torino: Einaudi.
- Luise, M. C. (2008). “Interazioni comunicative in classi plurilingui della scuola primaria”, in Coonan, C. M. (a cura di) (2008). *CLIL e l’apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, 153-166.
- Maccario, D. (2012). *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*. Torino: SEI.
- Mahmoud, M. (2020). “La mediazione, una risorsa fondamentale nei rapporti scuola-famiglia”, in Cicciarelli, E. (a cura di) (2020). *Scuola e famiglie immigrate: un incontro possibile*. Milano: Fondazione Ismu, 63-68.
- McTighe, J., Wiggins, G. (2004). *Fare progettazione. La “teoria” di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano.
- Meneghello, G., Girelli, C. (2016). *Sillabe globali per leggere e scrivere*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Montessori, M. (1999). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Morganti, A. (2016). *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.

- Moro, M.R. (2005). *Bambini di qui venuti da altrove. Saggio di transcultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2010). "La ricerca empirica in educazione: questioni aperte", *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 12, 33-46.
- Mortari, L. (2013). *Ricercare e riflettere*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2016). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Nicolodi, G. (2008). *Il disagio educativo al nido e alla scuola dell'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Nitti, P. (2015). "Insegnare italiano come L2. Elementi di glottodidattica", *Scuola e Didattica*, 10, 19-26.
- Nitti, P. (2018). *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Nitti, P. (2019). *Didattica dell'italiano L2*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Pellerey, M. (1998). *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*. Torino: SEI.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: RCS Libri.
- Perrenoud, P. (2010). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Porcelli, G. (1992). *Educazione linguistica e valutazione*. Torino: Petrini Editore.
- Restelli, B. (2016). *Giocare con tatto. Per una educazione plurisensoriale secondo il metodo Bruno Munari*. Milano: FrancoAngeli.
- Selleri, P. (2014). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci.
- Semeraro, R. (2011). "L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione", *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7, 97-106.
- Serragiotto, G. (2016). *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Torino: Loescher.
- Torresan, P. (2015). "Collocare le abilità produttive all'interno di una prospettiva autenticamente comunicativa", *Revista de Lenguas Modernas*, 22, 367-388.
- Varisco, B. M. (2000). *Metodi e pratiche della valutazione*. Milano: Edizioni Guerini.
- Vedovelli, M. (2005). "L'italiano nel mondo da lingua straniera a lingua identitaria", in

Jafrancesco, E. (a cura di) (2005). *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*. Roma: Edilingua, 13-30.

Vivanet, G. (2014). "La valutazione degli apprendimenti scolastici. Un quadro internazionale", *Form@re*, 4, 8-19.

Riferimenti normativi

Legge 5 febbraio 1992, n. 104, “Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”.

Consiglio d'Europa (2001). *Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue*.

Organizzazione Mondiale della Sanità (2001). *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*.

Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A framework for PISA 2006*.

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del Comparto Scuola per il quadriennio normativo 2006-2009 e il biennio economico 2006-2007, Art. 9, “Misure incentivanti per progetti relativi alle aree a rischio, a forte processo immigratorio e contro l'emarginazione scolastica”.

Ministero della Pubblica Istruzione (2007a). *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione*.

Ministero della Pubblica Istruzione (2007b). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*.

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 relativa alla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli per l'apprendimento permanente.

Legge 8 ottobre 2010, n. 170, “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* (allegate al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669).

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica".

Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8, "Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES)".

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62, "Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato".

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*.

Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 4 marzo 2020, "Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020".

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2020). *Linee guida. La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*.

Ordinanza Ministeriale 4 dicembre 2020, n. 172, "Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria".

Appendice


Allegato 1: Tabella di progettazione dell'UdA

Destinatari	Alunni e alunne della classe VA della scuola primaria Massalongo (IC-18 di Verona).
Profilo formativo	L'alunno affronta situazioni comunicative diversificate, mostrando di saper elaborare messaggi chiari ed efficaci sia in forma scritta che in forma orale, tenendo conto delle caratteristiche del contesto e di specifici obiettivi di apprendimento.
Ambito di competenza	1) Comunicazione nella lingua di scolarizzazione (comprensione ed espressione in forma orale e scritta); 2) Imparare a imparare.
Competenza attesa	L'alunno: a) Arricchisce il proprio patrimonio lessicale (lessico relativo alle attività del tempo libero); b) Consolida apprendimenti linguistici (utilizzo in contesti reali dell'imperfetto e del passato prossimo del modo indicativo); c) Si esprime in maniera chiara e coerente su argomenti legati all'esperienza personale e alle diverse occasioni che la scuola offre; d) Partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione.
Situazione problema	La classe quinta A della scuola Massalongo comprende principalmente alunni e alunne con cittadinanza non italiana; alcuni di essi sono giunti da pochi mesi o da pochi anni in Italia (immigrati "di prima generazione"), altri sono nati in Italia da almeno un genitore non italiano (immigrati "di seconda generazione"). Come specificato nelle <i>Indicazioni Nazionali</i> (MIUR, 2012: 26) essi: [...] ai fini di una piena integrazione, devono acquisire sia un adeguato livello di uso e controllo della lingua italiana per comunicare e avviare i processi di apprendimento, sia una sempre più sicura padronanza linguistica e culturale per proseguire nel proprio itinerario di istruzione. Diversi alunni manifestano difficoltà nei seguenti ambiti: a) Comunicare informazioni o esperienze appartenenti alla sfera personale, organizzando il racconto in modo chiaro, rispettando l'ordine cronologico e logico e inserendo gli opportuni elementi descrittivi e informativi; b) Comprendere ed utilizzare in modo appropriato il lessico di base (parole del vocabolario fondamentale e di quello ad alto uso); c) Conoscere le fondamentali convenzioni ortografiche e servirsi di questa conoscenza per rivedere la propria produzione scritta e correggere eventuali errori.

	<p>L'UdA progettata prevede l'allestimento di situazioni reali nelle quali gli alunni possano comunicare attraverso modalità differenti, sia in forma scritta che orale, tenendo conto di specifici obiettivi condivisi fin da subito dall'insegnante.</p> <p>Al termine del percorso, attraverso la creazione collettiva di un piccolo giornale di classe, gli alunni racconteranno ai genitori, alla Dirigente Scolastica e agli insegnanti le principali tappe del percorso di apprendimento messo in atto.</p>	
Apprendimenti pregressi	Abilità	Conoscenze
	<ul style="list-style-type: none"> a) Comprendere e seguire, da soli o in piccoli gruppi, istruzioni per l'esecuzione di attività; b) Autovalutare la propria azione in ottica metacognitiva; c) Interpretare grafici e percentuali. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Conoscenza del lessico di base; b) Conoscenza delle principali convenzioni ortografiche; c) Conoscenza delle principali parti del discorso; d) Conoscenze matematiche relative a grafici e percentuali.
Apprendimenti da sviluppare	Abilità	Conoscenze
	<ul style="list-style-type: none"> a) Raccontare in forma orale e scritta esperienze personali o vissute dai propri familiari, utilizzando tempi verbali e vocaboli adeguati; b) Analizzare un'intervista per coglierne i principali aspetti strutturali; c) Pianificare collettivamente la traccia di un'intervista; d) Creare grafici e percentuali a partire dai dati raccolti; e) Interagire in maniera chiara e coerente in una conversazione, in una discussione, in un dialogo; f) Cogliere all'interno di produzioni proprie o altrui alcune caratteristiche specifiche (efficacia comunicativa; corretto utilizzo dell'imperfetto e del passato prossimo del modo indicativo, corretto utilizzo del lessico). 	<ul style="list-style-type: none"> a) Consolidamento di conoscenze linguistiche: l'imperfetto e il passato prossimo del modo indicativo; b) Conoscenze lessicali: vocaboli relativi alle attività del tempo libero e ai giochi, anche in lingue differenti dall'italiano; c) Conoscenza di nuove tecniche e strategie di scrittura; d) Conoscenza di informazioni relative al passato dei propri familiari; e) Conoscenze su come è cambiato il modo di trascorrere il tempo libero con il passare degli anni; f) Conoscenze relative alla struttura e all'organizzazione di articoli di giornale.
	Tematiche	Discipline
	<ul style="list-style-type: none"> a) Analisi e utilizzo di differenti tipologie testuali (intervista, giornale); b) Verbi al tempo imperfetto e passato prossimo del modo indicativo; c) Lessico relativo alle attività del tempo 	<ul style="list-style-type: none"> a) Italiano b) Storia c) Educazione Civica d) Matematica

	libero; d) Confronto e analisi di dati, anche elaborando grafici e percentuali.	
Metodologie	1) Attività in piccoli gruppi; 2) Insegnante-regista; 3) Discussioni in plenaria e in piccoli gruppi; 4) Problematizzazione.	
Tempi	1) Circa 16 ore di attività in classe, suddivise in moduli da 1/2 ore ciascuno; 2) Circa 2 ore di attività a casa, che ogni bambino svolge singolarmente.	
Valutazione	La valutazione si realizza secondo la proposta avanzata da Pellerey (2004), che prevede di analizzare le competenze attraverso tre prospettive di osservazione, riferibili rispettivamente ad una dimensione oggettiva, soggettiva e intersoggettiva.	

Allegato 2: Questionario di autopercezione al termine del secondo intervento

Domande	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
L'attività è stata utile?				
L'attività è stata interessante?				
Sono riuscito/a ad esprimere le mie idee?				
I miei compagni hanno compreso le mie idee?				
Ho ascoltato i miei compagni con attenzione mentre parlavano?				
Ho capito cosa dovrò fare a casa?				
Penso di essere in grado di intervistare qualcuno?				
Quando avrò fatto l'intervista, sarà facile per me esporla di fronte ai miei compagni?				
<p>➤ Cosa ho imparato dall'attività di oggi?</p> <hr/> <hr/> <hr/>				
<p>➤ Durante l'attività mi sono sentito/a:</p>				
				

Allegato 3: Questionario di autopercezione al termine del terzo intervento

Domande	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
A casa, è stato facile fare l'intervista (porre le domande, ascoltare le risposte)?				
È stato facile scrivere le risposte dell'intervistato?				
Mi sono preparato/a per presentare l'intervista ai miei compagni?				
È stato facile presentare l'intervista di fronte ai miei compagni?				
Durante la presentazione, ho esposto le informazioni con chiarezza?				
Sono riuscito a riportare tutte le informazioni principali?				
Ho utilizzato i tempi verbali corretti?				
Sono stato chiaro quando ho parlato delle attività che l'intervistato faceva nel tempo libero?				
Ho ascoltato con attenzione le opinioni dei miei compagni e della maestra sulla mia intervista?				
Le opinioni dei miei compagni e della maestra sulla mia intervista mi hanno aiutato a riflettere?				
<p>Osservazioni:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>				

Allegato 4: Autovalutazione e valutazione finale del percorso

Valuto le attività	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Le attività che abbiamo fatto quanto mi sono piaciute?				
Le attività che abbiamo fatto quanto sono state utili?				
La prova di verifica finale quanto è stata facile per me?				
Valuto me stesso/a	Solo se qualcuno mi aiuta	Si, ma chiedendo spesso aiuto	Ci riesco da solo/a, ma con qualche difficoltà	Ci riesco da solo/a, senza difficoltà
Quando scrivo un testo riesco a spiegare in modo chiaro le mie idee?				
Quando parlo riesco a spiegare in modo chiaro le mie idee?				
Parlando o scrivendo, utilizzo i tempi verbali corretti?				
Rileggendo un testo scritto da me, mi accorgo se ci sono degli errori?				
Se la maestra mi dice che ho fatto degli errori, ma non mi dice quali, riesco a correggerli?				
Sono in grado di dire se il testo di un mio compagno è comprensibile?				
Mi accorgo quando un mio compagno, parlando, sbaglia i tempi verbali?				

1. Qual è stata la mia attività preferita? Perché?

2. Qual è stata l'attività più difficile? Perché?

3. Cosa ho imparato da questo percorso?

Allegato 5: Gli interventi didattici

Intervento n°	1
Titolo	“Il nostro tempo libero”
Durata	90 minuti.
Setting	Incontro online attraverso la piattaforma <i>Meet</i> ; in plenaria.
Contenuto in sintesi	1) Confronto sulle attività del tempo libero; 2) Utilizzo della lavagna <i>Google Jamboard</i> per scrivere le proprie attività preferite; 3) Riflessione collettiva sulle attività indicate e suddivisione di queste in categorie.
Materiali necessari	a) Pc/tablet/smartphone per accedere all’incontro; b) Presentazione <i>Prezi</i> per illustrare il percorso didattico; c) Programmi online: <i>Google Meet</i> , <i>Google Jamboard</i> .
Metodologie utilizzate	Problematizzazione, discussione collettiva, utilizzo di semplici strumenti informatici (<i>Google Jamboard</i>) per parlare di sé.
Obiettivi	a) Comprendere le principali tappe dell’unità di apprendimento; b) Identificare i principali obiettivi del percorso – sia i propri che quelli dell’insegnante; c) Confrontarsi oralmente, rispettando i turni di parola, sulle attività del tempo libero; d) Suddividere in categorie i dati raccolti relativi alle attività del tempo libero.
Articolazione dettagliata dell’intervento	<p>Fase 1 (30 minuti): Attraverso una presentazione <i>Prezi</i>, l’insegnante illustra le principali tappe dell’unità di apprendimento, mettendo in luce i propri obiettivi del percorso, negoziando insieme agli alunni i loro e motivando alcune delle proprie scelte didattiche.</p> <p>Fase 2 (15 minuti): In plenaria, gli alunni si confrontano oralmente su come trascorrono il proprio tempo libero, attraverso domande stimolo poste dall’insegnante: <i>quanto tempo libero avete? Come trascorrete il tempo libero fuori da scuola? Quali giochi preferite? Giocate più spesso da soli o in compagnia? Com’è cambiato il vostro modo di passare il tempo libero nel corso degli anni? Se non ci fosse il Covid-19 cambierebbe qualcosa?</i></p> <p>Fase 3 (25 minuti): L’insegnante condivide con gli alunni una lavagna bianca virtuale, dove si legge il titolo “<i>Nel tempo libero...</i>”. A turno, ciascun alunno scrive su due differenti cartoncini virtuali le due attività che svolge più spesso nel tempo libero - o che apprezza maggiormente - e le incolla sulla <i>Jamboard</i>, utilizzando l’indicativo presente. Esempio: <i>lo gioco a palla</i>.</p> <p>Fase 4 (20 minuti): A partire da alcune domande stimolo si riflette collettivamente sui dati raccolti: “<i>Le attività che vi piacciono sono simili tra loro oppure variegate? Cosa possiamo comprendere? Qual è il genere di gioco che la nostra classe preferisce?</i>” Sulla base delle riflessioni emerse durante la discussione, le attività realizzate dai bambini fuori dal contesto scolastico vengono suddivise in categorie; anche il cartellone digitale viene suddiviso in aree con un titolo specifico.</p>

	<p>Esempio: <i>attività su piattaforme digitali, attività sportive, giochi autocostruiti, giochi di società.</i></p> <p>Ogni cartoncino virtuale viene spostato nell'area del cartellone più idonea.</p>
--	--

Intervento n°	2
Titolo	“Come si fa un’intervista?”
Durata	120 minuti.
Setting	Aula ordinaria; in piccoli gruppi e in plenaria.
Contenuto in sintesi	<ol style="list-style-type: none"> 1) Riepilogo dell’incontro precedente; 2) Riflessione collettiva su come sia cambiato il modo di trascorrere il tempo libero con il passare degli anni; 3) Analisi di un’intervista in piccoli gruppi e confronto in plenaria; 4) Elaborazione di un’intervista da proporre ai nonni, contenente domande al tempo passato prossimo e imperfetto del modo indicativo; 5) Spiegazione dell’attività successiva, da svolgere a casa; 6) Compilazione di una tabella di autovalutazione.
Materiali necessari	<ol style="list-style-type: none"> a) Fotocopie di un’intervista fornite dall’insegnante; b) Carta e penna; c) Lavagna.
Metodologie	Discussione in piccoli gruppi e in plenaria, problematizzazione, lavoro in piccoli gruppi.
Obiettivi	<ol style="list-style-type: none"> a) Riflettere su come è cambiato il modo di trascorrere il proprio tempo libero negli anni; b) Analizzare un’intervista scritta; c) Collaborare con i compagni di gruppo per il raggiungimento di fini comuni; d) Formulare, prima oralmente e poi per iscritto, le domande di un’intervista da sottoporre ai propri nonni, utilizzando l’imperfetto e il passato prossimo del modo indicativo; e) Comprendere la consegna per l’attività successiva, da svolgere a casa.
Articolazione dettagliata dell’intervento	<p>Fase 1 (20 minuti): Per alzata di mano, si ripercorrono le principali tappe dell’intervento precedente, grazie anche alla visione del cartellone elaborato virtualmente e stampato. Un volontario legge le attività inserite nelle diverse categorie, un altro le conta; si riflette collettivamente.</p> <p>Fase 2 (20 minuti): Attraverso domande stimolo, ci si interroga su come sia cambiato il modo di trascorrere il tempo libero negli anni: <i>“I vostri nonni a cosa giocavano quando avevano la vostra età? I giochi e gli strumenti a disposizione erano gli stessi di adesso?”</i> L’insegnante propone di intervistare i diretti interessati, con l’intento di raccogliere ulteriori informazioni e confermare o meno le ipotesi avanzate.</p> <p>Fase 3 (20 minuti):</p>

	<p>Suddivisi in piccoli gruppi, gli alunni analizzano una semplice intervista scritta (Allegato 6), per comprendere quali siano le regole di base per scrivere un'intervista e come strutturare domande efficaci dal punto di vista comunicativo.</p> <p>Ogni gruppo scrive su un foglio le proprie osservazioni, per poi riportarle di fronte all'intera classe.</p> <p>Fase 4 (30 minuti):</p> <p>Sulla base di quanto emerso e delle curiosità degli alunni, si concordano in plenaria le domande da porre ai nonni, relative alle attività che essi svolgevano nel proprio tempo libero quando avevano dieci anni.</p> <p>Durante questa fase, si pone l'attenzione sui tempi verbali utilizzati all'interno delle domande: indicativo imperfetto e indicativo passato prossimo, dato che si fa riferimento a esperienze passate.</p> <p>L'insegnante appunta sulla lavagna le domande proposte dagli alunni: per alzata di mano, si formulano via via in maniera più precisa e si riordinano dalla più semplice alla più complessa.</p> <p>Fase 5 (20 minuti):</p> <p>L'insegnante spiega l'attività successiva, da svolgere a casa, che consiste nel realizzare un'intervista scritta a una persona che abbia almeno 60 anni, per poi presentarla ai compagni durante il successivo incontro.</p> <p>Vengono chiariti anche i principali obiettivi attesi:</p> <p>a) Nella scrittura delle risposte date dai nonni, bisognerà concentrarsi sui tempi verbali, che devono essere uguali a quelli presenti nelle domande.</p> <p>Esempio:</p> <p><i>-Quali erano le attività preferite di tuo/a nonno/a quando aveva dieci anni?</i></p> <p><i>-L'attività preferita di mia nonna era giocare con le biglie, ma le piaceva molto anche giocare a palla con suo cugino.</i></p> <p>b) Nella presentazione orale della propria intervista, bisognerà cercare di riportare le informazioni raccolte con chiarezza espositiva, concentrandosi sempre sulla coerenza tra tempi verbali utilizzati nelle domande e nelle risposte.</p> <p>Fase 6 (10 minuti):</p> <p>I bambini compilano un questionario di autovalutazione relativo all'attività appena svolta (Allegato 2).</p>
--	--

Intervento n°	3
Titolo	"Presentazione delle interviste"
Durata	180 minuti, suddivisi in due incontri differenti.
Setting	Aula ordinaria; in plenaria.
Contenuto in sintesi	<ol style="list-style-type: none"> 1) Riepilogo dell'incontro precedente; 2) Presentazioni individuali delle interviste; 3) Valutazione tra pari; 4) Autovalutazione relativa alla propria presentazione; 5) Riflessione collettiva sulle tematiche affrontate nelle interviste;

	6) Analisi della documentazione raccolta, mediante biglietti adesivi da incollare su un cartellone.
Materiali necessari	a) Interviste realizzate a casa da parte di ciascun alunno; b) Un cartellone; c) Biglietti adesivi colorati; d) Penne e colori.
Metodologie	Presentazione individuale in forma orale delle interviste, discussione collettiva e condivisione di idee, problematizzazione.
Obiettivi	a) Presentare l'intervista realizzata, utilizzando i tempi verbali corretti e raccontando con chiarezza comunicativa le informazioni ricavate dalla persona intervistata; b) Valutare oralmente l'intervento dei propri compagni, sulla base di criteri prestabiliti; c) Autovalutare la propria presentazione, attraverso una tabella consegnata dall'insegnante; d) Suddividere in categorie i dati raccolti relativi alle attività del tempo libero preferite dai nonni.
Articolazione dettagliata dell'intervento	<p>Questo intervento viene realizzato dopo che gli alunni, a casa, hanno intervistato una persona di almeno 60 anni di età.</p> <p>Fase 1 (10 minuti): Per alzata di mano, si ripercorrono le principali tappe dell'intervento precedente.</p> <p>Fase 2 (10 minuti): Collettivamente, si ricordano gli obiettivi della presente attività e se ne individuano di nuovi: i contributi personali forniti dagli alunni vengono scritti sulla lavagna in un elenco numerato e diventano punto di riferimento per la presentazione delle interviste. Si stabilisce che, durante la successiva fase di presentazione, le prime risposte degli intervistati, brevi e semplici, si possono riassumere brevemente senza leggere le domande; le risposte successive, più lunghe, possono essere raccontate con parole proprie utilizzando la terza persona singolare, oppure riportate mediante una formula precisa, che viene scritta sulla lavagna: <i>Alla domanda "... mio nonno ha risposto "...</i>.</p> <p>Fase 3 (110 minuti, suddivisi in due differenti incontri): Ogni bambino presenta di fronte ai compagni la propria intervista; è possibile accompagnare l'esposizione con fotografie o con giocattoli, dei quali si può spiegare il funzionamento. Dopo ogni presentazione sono previsti: 1) Un momento di celebrazione, attraverso l'applauso; 2) Una fase di valutazione tra pari in forma orale, nella quale i compagni e l'insegnante forniscono dei <i>feedback</i> e analizzano collettivamente l'intervento, utilizzando come punto di riferimento gli obiettivi scritti sulla lavagna. Questa fase può essere guidata da alcune domande stimolo poste dall'insegnante: <i>"L'intervento è stato comprensibile? I contenuti dell'intervista sono stati esposti in maniera chiara? I tempi verbali - passato prossimo e imperfetto del modo indicativo – sono stati utilizzati in maniera pertinente?"</i></p> <p>Fase 4 (10 minuti): Ad ogni alunno, subito dopo la presentazione, viene consegnata una tabella per</p>

	<p>autovalutare il proprio intervento (Allegato 3) sulla base delle proprie percezioni e dei <i>feedback</i> orali ricevuti dai compagni e dall'insegnante.</p> <p>Fase 5 (20 minuti): Collettivamente, si riflette su quanto emerso durante la presentazione delle interviste: <i>“Cosa possiamo notare? Le ipotesi avanzate nel corso dell’incontro precedente erano fondate? I vostri nonni trascorrevano il tempo libero nello stesso modo in cui lo trascorrete voi? Quali sono le analogie e le differenze? Il posto in cui i vostri nonni sono nati incide sulle attività che svolgevano? Cosa cambia da una cultura all’altra?”</i></p> <p>Fase 6 (20 minuti): Ogni alunno scrive su due differenti biglietti adesivi le due attività del tempo libero preferite dalla persona intervistata all’età di dieci anni, utilizzando l’indicativo imperfetto. Esempio: <i>mia nonna giocava con le biglie.</i> I biglietti vengono attaccati su un cartellone intitolato <i>“Tanti anni fa, nel tempo libero...”</i> e le attività vengono suddivise in categorie, come nel primo incontro.</p> <p>Fase 7 (facoltativa): I documenti portati a scuola possono essere inseriti in una <i>“scatola del tempo”</i> costruita dagli alunni secondo il proprio gusto personale.</p>
--	---

Intervento n°	4
Titolo	“Alla scoperta dei grafici a barre”
Durata	120 minuti.
Setting	Aula ordinaria; in plenaria.
Contenuto in sintesi	<ol style="list-style-type: none"> 1) Riepilogo dell’incontro precedente; 2) Analisi di analogie e differenze tra il tempo libero trascorso dagli alunni nel presente e dalle persone intervistate nel passato (all’età di dieci anni), attraverso l’osservazione dei cartelloni realizzati negli incontri precedenti; 3) Costruzione di grafici.
Materiali necessari	<ol style="list-style-type: none"> a) Cartelloni realizzati durante il primo e il terzo incontro; b) Fogli protocollo quadrettati; c) Penne e colori.
Metodologie	Costruzione di grafici, discussione collettiva, problematizzazione.
Obiettivi	<ol style="list-style-type: none"> a) Mettere a confronto i dati raccolti nel corso del primo e del terzo incontro; b) Riflettere collettivamente su come trasformare i dati raccolti in grafici; c) Trasformare i dati raccolti in grafici a barre.
Articolazione dettagliata dell’intervento	<p>Questo intervento viene realizzato in compresenza con l’insegnante di matematica.</p> <p>Fase 1 (10 minuti): Per alzata di mano, si ripercorrono le principali tappe dell’intervento precedente.</p> <p>Fase 2 (30 minuti):</p>

	<p>Attraverso la revisione e la comparazione dei cartelloni prodotti nel corso del primo e del terzo incontro, si analizzano le analogie e le differenze tra le attività del tempo libero preferite dai bambini e dalle persone intervistate.</p> <p>Fase 3 (20 minuti): Per realizzare un confronto più preciso tra i due cartelloni, si decide di “matematizzare” i dati raccolti. Attraverso la guida dell’insegnante di matematica, si riflette collettivamente su quale tipo di rappresentazione grafica realizzare, optando infine per i grafici a barre (due: uno per ogni cartellone).</p> <p>Fase 4 (40 minuti): L’insegnante consegna a ciascun alunno un foglio protocollo su cui realizzare i grafici. I dati vengono trasformati: il numero di biglietti adesivi presenti nelle varie categorie dei due cartelloni viene riportato su due grafici a barre. Ogni barra rappresenta una delle categorie individuate nei cartelloni ed è costituita da rettangoli di 6x2 cm incolonnati uno sopra l’altro, corrispondenti rispettivamente alle singole attività indicate sui bigliettini.</p> <p>Fase 5 (20 minuti): Per agevolare la lettura e la comprensione dei grafici, si scrive collettivamente la legenda e si decide di attribuire ad ogni grafico un titolo.</p>
--	---

Intervento n°	5
Titolo	“Trasformiamo i dati raccolti in percentuali”
Durata	60 minuti.
Setting	Aula ordinaria; in plenaria.
Contenuto in sintesi	1) Riepilogo dell’incontro precedente; 2) Trasformazione dei dati raccolti in percentuali.
Materiali necessari	a) Cartelloni e grafici realizzati durante gli incontri precedenti; b) Fogli protocollo quadrettati; c) Penne.
Metodologie	Trasformazione di dati in percentuali, discussione collettiva, problematizzazione.
Obiettivi	a) Riflettere collettivamente su come trasformare i dati raccolti in percentuali; b) Comprendere come arrotondare per difetto o per eccesso; c) Trasformare i dati raccolti in percentuali.
Articolazione dettagliata dell’intervento	<p>Questo intervento viene realizzato in compresenza con l’insegnante di matematica.</p> <p>Fase 1 (5 minuti): Per alzata di mano, si ripercorrono le principali tappe dell’intervento precedente.</p> <p>Fase 2 (55 minuti): Si decide di trasformare i dati raccolti in percentuali, molto utilizzate dai giornali o dai testi divulgativi per fornire informazioni chiare e “d’effetto”.</p>

	<p>Per ogni categoria presente sui cartelloni del primo e del terzo incontro si calcola una percentuale e si verbalizza il dato ottenuto.</p> <p>Esempio: <i>Nel tempo libero, il 36,6% dei ragazzi di classe V svolge attività all'aperto.</i></p> <p>Gli alunni, guidati dalle insegnanti, comprendono che a volte è necessario arrotondare i risultati per eccesso o per difetto.</p> <p>Una volta individuata una percentuale per ogni categoria, si sommano tutte le percentuali ottenute: se la somma dà come risultato 100% significa che il calcolo è corretto.</p>
--	---

Intervento n°	6
Titolo	“Verifica degli apprendimenti”
Durata	90 minuti.
Setting	Aula ordinaria; in plenaria.
Contenuto in sintesi	<ol style="list-style-type: none"> 1) Riepilogo dell'incontro precedente; 2) Prova oggettiva di verifica degli apprendimenti; 3) Prova soggettiva di verifica degli apprendimenti;
Materiali necessari	<ol style="list-style-type: none"> a) Carta e penna; b) Fotocopie fornite dall'insegnante.
Metodologie	Verifica oggettiva, verifica soggettiva.
Obiettivi	<ol style="list-style-type: none"> a) Ricordare insieme tutte le tappe costitutive dell'unità di apprendimento; b) Verificare gli apprendimenti sviluppati.
Articolazione dettagliata dell'intervento	<p>Fase 1 (15 minuti): Per alzata di mano, si ripercorrono le principali tappe di tutti gli interventi precedenti.</p> <p>Fase 2 (40 minuti): Gli alunni svolgono una prova di verifica oggettiva (Allegati 7 e 8), che prevede due esercizi:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Inserimento di parole mancanti, scelte da una lista, all'interno di un testo (procedura <i>cloze</i> o di completamento); 2) Accoppiamento della parte iniziale di una frase con il finale adeguato (per alunni con PDP), oppure correzione di errori all'interno di frasi (per alunni che non presentano particolari difficoltà). <p>Fase 3 (35 minuti): Gli alunni svolgono una prova di verifica soggettiva (Allegato 9), che prevede di rispondere a una serie di domande aperte riferite alla ricerca svolta.</p>

Intervento n°	7
Titolo	“Il corriere della Quinta”
Durata	300 minuti complessivi.

Setting	Aula ordinaria; in plenaria.
Contenuto in sintesi	<ol style="list-style-type: none"> 1) Correzione delle verifiche; 2) Analisi di articoli di giornale in piccoli gruppi; 3) Scrittura collettiva di un piccolo giornalino scolastico; 4) Creazione di giochi, barzellette, finte pubblicità da inserire nel giornalino.
Materiali necessari	<ol style="list-style-type: none"> a) Verifiche svolte durante l'incontro precedente; b) Giornali e riviste di vario genere; c) Carta e penna; d) Fotocopie fornite dall'insegnante; e) Lavagna; f) Computer e LIM.
Metodologie	Lavoro in piccoli gruppi, discussione e negoziazione di idee, scrittura collettiva.
Obiettivi	<ol style="list-style-type: none"> a) Analizzare collettivamente gli errori più comuni presenti nelle verifiche; b) Comprendere le regole principali per la scrittura di un articolo di giornale; c) Riconoscere le caratteristiche strutturali e grafiche di un giornale o di una rivista; d) Negoziare idee con i propri compagni; e) Scrivere un giornalino di poche pagine in cui raccontare il percorso didattico svolto.
Articolazione dettagliata dell'intervento	<p>Fase 1 (30 minuti): Si correggono collettivamente i principali errori presenti nelle verifiche svolte durante l'incontro precedente. In seguito, l'insegnante consegna le verifiche corrette, lasciando agli alunni il tempo per vedere le valutazioni e porre eventuali domande.</p> <p>Fase 2 (30 minuti): Gli alunni vengono suddivisi in gruppi eterogenei composti da tre o quattro elementi. Ciascun gruppo sceglie e analizza l'articolo di un giornale o di una rivista, poi segna su un foglio le proprie osservazioni riguardanti gli aspetti comunicativi, grafici e strutturali.</p> <p>Fase 3 (20 minuti): I gruppi riportano le proprie osservazioni di fronte ai compagni. L'insegnante scrive quanto emerso sulla lavagna, per poi rileggere il tutto al termine delle presentazioni.</p> <p>Fase 3 (120 minuti circa): Con l'aiuto dell'insegnante, gli alunni scrivono un giornalino per raccontare ai genitori e alla Dirigente le principali tappe del percorso appena concluso. In questa fase, gli alunni intervengono per alzata di mano. Le frasi proposte dagli alunni vengono progressivamente scritte sulla lavagna, manipolate e cancellate fino a trovare la forma più chiara e soddisfacente.</p> <p>Fase 4 (100 minuti circa): Sulla base delle proposte degli alunni, si elaborano delle possibili aggiunte da inserire nel giornale oltre al testo scritto: barzellette e colmi, fotografie, giochi (cruciverba, <i>Sudoku</i>, labirinto, trova le differenze, ecc.), pubblicità di articoli esistenti o inventati, fumetti.</p>

Allegato 6: Intervista a una pittrice

A: Come si chiama?

B: *Mi chiamo Jasmine.*

A: In che anno è nata?

B: *Sono nata nel 1970.*

A: Che scuole ha fatto?

B: *Ho fatto il liceo scientifico e mi sono iscritta alla facoltà di Economia, ma al secondo anno ho deciso di iniziare a lavorare e di lasciare l'università.*

A: Da quanto tempo fa la pittrice?

B: *Faccio la pittrice da circa dieci anni.*

A: Perché ha deciso di diventare una pittrice?

B: *Prima di diventare una pittrice ho fatto diversi lavori: l'operaia in un'azienda di mobili, la barista, la commessa. Ogni giorno mi svegliavo pensando: "L'unica cosa che vorrei fare è prendere i miei amati colori a tempera e mettermi a dipingere, invece devo andare a lavorare!". Ad un certo punto ho deciso di mostrare alcune delle mie opere al direttore di una galleria d'arte, che le apprezzate moltissimo e mi ha chiesto di lavorare per lui. Da quel giorno mi sono dedicata solo all'arte.*

A: Ha mai avuto dei momenti di difficoltà, lavorativamente parlando?

B: *Ho avuto un momento di difficoltà quattro anni fa; ho preso una brutta polmonite e per due mesi sono dovuta restare a letto. Senza la mia arte mi sentivo molto triste, in più avevo paura che il direttore della galleria mi licenziasse. Quando sono guarita mi sembrava un sogno poter riprendere in mano tempere e pennelli!*

Allegato 7: Verifica oggettiva per alunni che non presentano difficoltà linguistiche

Nome e cognome: _____ Data: _____

1. Inserisci negli spazi vuoti presenti nel testo i verbi mancanti.

*preferivano - esistevano - è emerso - hanno raccontato - è stato chiesto -
apprezzano - svolgevano - svolge - trascorrevano - pubblicano*

Dall'analisi dei dati raccolti, è emerso che nel tempo libero il 36,6% dei ragazzi di classe V _____ attività all'aperto. Attualmente, i giovani _____ molto le attività tecnologiche: giocano ai videogiochi, usano il computer e _____ video sulle piattaforme digitali, prima tra tutte TikTok. Una volta non _____ i Social Network e i bambini _____ la maggior parte del proprio tempo libero stando all'aria aperta.

Le persone intervistate dai ragazzi di classe V _____ le loro esperienze passate; a ciascuno _____ di dire quali fossero le due attività del tempo libero preferite all'età di dieci anni.

Dall'analisi delle interviste, _____ che molti degli intervistati _____ attività al chiuso da soli, mentre per giocare all'aperto _____ stare in compagnia.

2. In ogni frase almeno un verbo è scritto al tempo verbale sbagliato; leggi con attenzione, poi sottolinea e correggi gli errori.

- Il nonno di Emanuele si chiamava Giorgio e quando aveva dieci anni è vissuto in Albania, a Divjaka.
2 errori → _____
- Sia la nonna di Nicolas che Silvana, intervistata da Karina, avranno molto tempo libero: dopo la scuola facevano i compiti e poi hanno giocato per il resto della giornata.
2 errori → _____
- A dieci anni Elena, la nonna di Rayana, nel tempo libero spesso era andata a pascolare le mucche.
1 errore → _____
- Il nonno di Sasith durante l'intervista diceva che secondo lui una volta i bambini giocavano di più rispetto ad ora.
1 errore → _____
- Editha, la nonna di Zara, ha nata il 19 luglio del 1946 e quando ha dieci anni viveva nelle Filippine.
2 errori → _____
- Durante la presentazione delle interviste, abbiamo capito che a una buona parte degli intervistati piacevano leggere.
1 errore → _____

Allegato 8: Verifica oggettiva per alunni che presentano difficoltà linguistiche

Nome e cognome: _____ Data: _____

3. Inserisci negli spazi vuoti presenti nel testo i verbi mancanti.

*preferivano - esistevano - è emerso - hanno raccontato - è stato chiesto -
apprezzano - svolgevano - svolge - trascorrevano - pubblicano*

Dall'analisi dei dati raccolti, è emerso che nel tempo libero il 36,6% dei ragazzi di classe V _____ attività all'aperto. Attualmente, i giovani _____ molto le attività tecnologiche: giocano ai videogiochi, usano il computer e _____ video sulle piattaforme digitali, prima tra tutte TikTok. Una volta non _____ i Social Network e i bambini _____ la maggior parte del proprio tempo libero stando all'aria aperta.

Le persone intervistate dai ragazzi di classe V _____ le loro esperienze passate; a ciascuno _____ di dire quali fossero le due attività del tempo libero preferite all'età di dieci anni.

Dall'analisi delle interviste, _____ che molti degli intervistati _____ attività al chiuso da soli, mentre per giocare all'aperto _____ stare in compagnia.

4. Forma delle frasi complete, collegando ogni pezzo di frase con la parte mancante.

- | | |
|---|---|
| 1) Il nonno di Emanuele si chiamava Giorgio | a) a una buona parte degli intervistati piaceva leggere. |
| 2) Sia la nonna di Nicolas che Silvana, intervistata da Karina, avevano molto tempo libero: | b) spesso andava a pascolare le mucche. |
| 3) A dieci anni Elena, la nonna di Rayana, nel tempo libero | c) e quando aveva dieci anni viveva in Albania, a Divjaka. |
| 4) Il nonno di Sasith durante l'intervista ha detto che | d) cuciva e cucinava. |
| 5) Editha, la nonna di Zara, è nata il 19 luglio del 1946 e | e) e non si poteva avere tutto ciò che si desiderava, invece adesso si vive meglio. |
| 6) Durante la lettura delle interviste, abbiamo capito che | f) secondo lui una volta i bambini giocavano di più rispetto ad ora. |
| 7) Secondo la nonna di Ana Maria, una volta c'era tanta povertà | g) i bambini uscivano liberamente per strada, ma era molto più difficile viaggiare. |
| 8) Nel tempo libero, la nonna di Manal spesso faceva le faccende di casa: | h) dopo la scuola facevano i compiti e poi giocavano per il resto della giornata. |
| 9) La maestra Maria Teresa, intervistata da David, ha detto che una volta | i) quando aveva dieci anni viveva nelle Filippine. |

Allegato 9: Prova di verifica soggettiva

Nome e cognome: _____ Data: _____

1. Gli intervistati come trascorrevano il proprio tempo libero quando avevano dieci anni?
(Per rispondere, utilizza l'imperfetto del modo indicativo)

2. Secondo te, quali sono le differenze principali tra il vostro modo di passare il tempo libero e quello delle persone intervistate?

3. Pensi che sia meglio il mondo attuale o quello di una volta? Motiva la risposta.
(Quando parli del passato, utilizza l'imperfetto del modo indicativo)

4. Prova a spiegare, in sintesi, le principali tappe del percorso che abbiamo appena concluso.
(Per rispondere, utilizza il passato prossimo del modo indicativo)

Allegato 10: Avviso da firmare rivolto ai genitori

Verona, 13 novembre 2020

Cari genitori,

Sono Alessandra Luppi, insegnante di italiano.

Come anticipato durante l'assemblea del 29 ottobre, nei prossimi mesi mi laureerò in Scienze della Formazione Primaria. Ho pensato di coinvolgere nella mia Tesi tutta la classe quinta (Covid permettendo), proponendo durante le ore di italiano una serie di attività sulla scrittura di testi.

Le attività saranno create sulla base dei bisogni e degli interessi dei ragazzi; il mio obiettivo è quello di aiutare gli alunni a migliorare le proprie capacità di scrittura, di espressione e di chiarezza espositiva.

In accordo con la Dirigente, sarete informati sull'andamento del progetto prima, durante e dopo la realizzazione in classe.

Ogni attività progettata riceverà l'approvazione sia del Professore che mi segue, Paolo Nitti, sia della Dirigente Scolastica Lidia Marcazzan.

Informo che potrei scattare fotografie, registrare le voci dei ragazzi e riportare alcuni dei loro testi all'interno della mia Tesi; per questo motivo richiedo la vostra autorizzazione.

Se siete d'accordo con la mia proposta, vi chiedo di firmare questo foglio e di riconsegnarlo tramite i ragazzi.

Per qualunque domanda potete contattarmi tramite e-mail (alessandraluppi@ic18vr.edu.it) o nelle fasi di ingresso/uscita da scuola.

Vi ringrazio molto.

Alessandra Luppi

FIRMA

Allegato 11: Avviso relativo all'avvio del percorso didattico

Verona, 28 marzo 2021

Cari genitori,

Sono Alessandra Luppi, maestra di italiano.

Come anticipato tramite un avviso cartaceo che vi ho inviato alcuni mesi fa, ho pensato di coinvolgere nella mia Tesi di laurea tutta la classe quinta, proponendo durante le ore di italiano una serie di attività pensate sulla base dei bisogni e degli interessi dei ragazzi.

Vi scrivo per informarvi che domani, 29 marzo, proporrò la prima attività in modalità Online.

I principali obiettivi del percorso didattico sono:

- ✓ Migliorare le proprie capacità di comunicare in forma orale e scritta;
- ✓ Utilizzare correttamente l'imperfetto e il passato prossimo del modo indicativo;
- ✓ Arricchire il proprio vocabolario.

Di seguito, una sintesi delle attività previste:

1. Presentazione del percorso didattico; discussione su come gli alunni trascorrono il proprio tempo libero e divisione delle attività che preferiscono in categorie.
2. Analisi di interviste, per capire come crearne una; creazione collettiva di un'intervista per scoprire come i nonni e le nonne trascorrevano il proprio tempo libero quando avevano 10 anni.
3. A casa, gli alunni intervistano il proprio nonno o la propria nonna (o un parente/conoscente che abbia più di 60 anni), seguendo le indicazioni date a scuola.
4. Ciascuno presenta la propria intervista davanti ai compagni; le attività preferite dai nonni e dalle nonne vengono suddivise in categorie.
5. Con l'aiuto della maestra Maria, elaborazione di grafici e percentuali per analizzare i dati raccolti.
6. Verifica degli apprendimenti, per valutare cosa gli alunni hanno imparato dal percorso.
7. Presentazione ai genitori delle attività svolte.

Vi ricordo che potrei scattare fotografie, registrare le voci dei ragazzi e riportare alcuni dei loro elaborati all'interno della mia Tesi, in forma anonima.

Per qualunque domanda potete contattarmi tramite e-mail (alessandraluppi@ic18vr.edu.it) o nelle fasi di ingresso/uscita da scuola.

Vi ringrazio molto.

Alessandra Luppi

Allegato 12: Intervista elaborata dagli alunni durante il secondo intervento

NOME E COGNOME DELL'INTERVISTATORE:

DATA:

ORA:

TITOLO:

: Come ti chiami?

:

: Quando sei nato?

:

: Dove vivevi quando avevi 10 anni?

:

: Quando avevi 10 anni, quanto tempo libero avevi?

:

.....

.....

.....

.....

: Quando avevi 10 anni, cosa facevi nel tempo libero?

:

.....

.....

.....

.....

: Quali erano le tue due attività preferite?

:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

: Secondo te, che differenza c'è tra avere 10 anni adesso e avere 10 anni ai tuoi tempi?

:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Spazio libero per altre domande e altre informazioni:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

A cura dei ragazzi di V della scuola Massalongo

Passato e presente: La ricerca di classe V

1. Le nostre attività preferite

Marzo 2021, didattica a distanza. Guidati dalla maestra Alessandra, abbiamo parlato di come passiamo il nostro tempo libero.

Ciascuno ha scritto su un cartellone digitale le sue due attività preferite. C'è chi gioca a calcio, chi preferisce i videogiochi, chi va in bicicletta, chi ama gli scacchi, e così via.

Quando tutti hanno scritto, abbiamo suddiviso le attività in categorie: attività tecnologiche, attività all'aperto, attività al chiuso da soli, attività al chiuso in compagnia.

Nel tempo libero...



Il cartellone che abbiamo creato online



Sasith alle prese con l'intervista...

2. Creiamo un'intervista

Tornati a scuola, abbiamo capito come si scrive un'intervista.

Abbiamo deciso di intervistare 15 persone di almeno 60 anni, per vedere le differenze tra il nostro e il loro tempo libero all'età di 10 anni.



La giacca cambia colore a seconda di come ti senti!
Bellissima e coloratissima, costa solo 15 euro.
Vieni a trovarci nei negozi.

3. La presentazione delle interviste

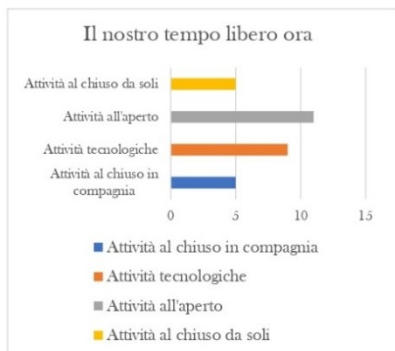
Dopo aver realizzato le interviste a casa, le abbiamo presentate ai compagni. Per alcuni è stato un po' imbarazzante, per altri un gioco da ragazzi.

Su un cartellone abbiamo scritto le due attività preferite di ogni intervistato, poi le abbiamo divise

in categorie: attività all'aperto, attività tecnologiche, attività al chiuso da soli.

Confrontando il cartellone cartaceo con quello online, abbiamo scoperto che:
- Noi svolgiamo molte più attività tecnologiche;
- Loro facevano giochi in compagnia solo all'aperto, mai in casa come facciamo noi.

4. I grafici a barre



Con la presenza della maestra Maria, abbiamo costruito due grafici per visualizzare le informazioni che abbiamo raccolto.

Confrontando i grafici, abbiamo notato ancora di più le differenze tra il nostro tempo libero e quello degli intervistati.

5. I dati in percentuali

Dopo aver creato i grafici, abbiamo trasformato i dati in percentuali.

Per ottenere dei risultati corretti, in alcuni casi è stato necessario arrotondare per eccesso il risultato delle operazioni.

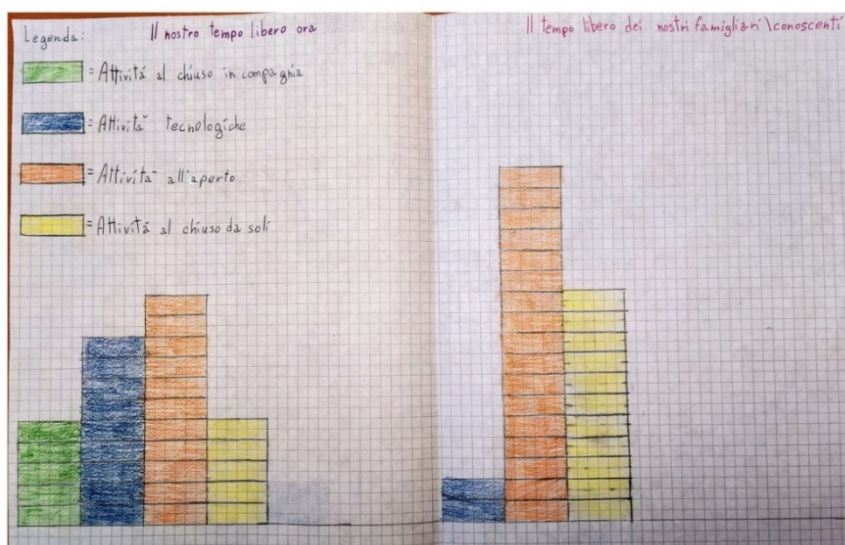
I DATI

Nel tempo libero, tra noi ragazzi di V:

- Il 16,7% svolge attività al chiuso in compagnia;
- Il 30% svolge attività tecnologiche;
- Il 36,6% svolge attività all'aperto;
- Il 16,7% svolge attività al chiuso in solitudine.

Tra gli intervistati invece:

- Il 6,6% (solo due persone) svolgeva attività tecnologiche, ma diverse da quelle che piacciono a noi;
- Il 56,6% svolgeva attività all'aperto;
- Il 36,7% svolgeva attività al chiuso in solitudine ma, diversamente da noi, ad alcune nonne piaceva fare i lavori domestici.



I grafici disegnati da Karina

Colla Pritt commestibile

La colla più sicura del mondo anche per i più piccoli.



Hai fame?
Dai un morso alla colla e BUM,
sentirai un gusto a caso!
Disponibile dall'8 giugno.



Il team di studiosi che ha realizzato la ricerca



Curiosità!

Quando la maestra Alessandra ci ha chiesto se preferiamo il mondo di una volta o quello attuale, su 15, 13 di noi hanno risposto: **"Il mondo di una volta"**.

Perché? Perché si passava più tempo all'aperto, anche senza il controllo dei genitori, e si stava tanto con gli amici.

È tempo di...barzellette!

Come si chiama il frate con le gambe storte?
Fra parentesi

Ci sono un cane e un'oca. Il cane dice: "Oggi c'è un freddo cane". L'oca risponde: "Non mi dire, io ho la pelle d'oca"

Ci sono due torte. Una torta cade e dice all'altra torta: "Tiramisù"

Sai perché il pomodoro non riesce a dormire?
Perché l'insalata russa

Ci sono due manghi. Un mango dice all'altro: "Cosa facciamo?" Lui risponde "non lo so" e l'altro mango dice: "Mango io"

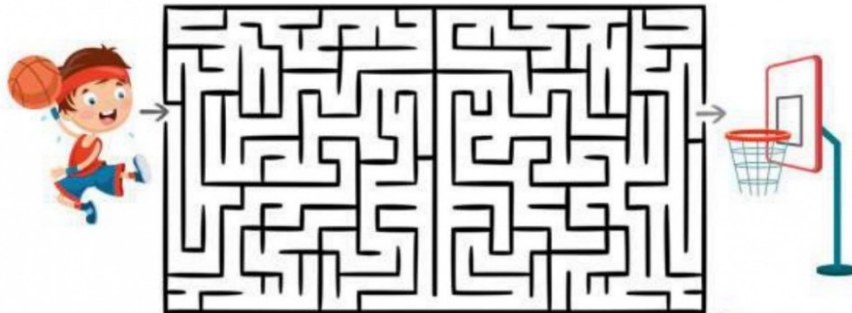


Sudoku!

1 2 3 4



Triangle			Heart
Star		Moon	
	Triangle	Heart	
Moon			Star



Allegato 14: Griglia per osservare e valutare le presentazioni delle interviste

Dimensioni	Indicatori	Prima acquisizione	Base	Intermedio	Avanzato
Correttezza comunicativa formale	Espone i dati relativi alla propria intervista (data/ora/titolo) con chiarezza.	Solo con l'aiuto dell'insegnante	Talvolta con l'aiuto dell'insegnante	Si, ma con qualche esitazione	Si, in maniera autonoma e scorrevole
	Espone le prime domande e risposte della propria intervista (da 1 a 3) con chiarezza e senza guardare dal foglio.	Solo con l'aiuto dell'insegnante	Talvolta con l'aiuto dell'insegnante	Si, ma con qualche esitazione	Si, in maniera autonoma e scorrevole
	Espone le domande e risposte più complesse (da 4 a 7) senza guardare dal foglio o seguendo la formula prestabilita.	Solo con l'aiuto dell'insegnante	Talvolta con l'aiuto dell'insegnante	Si, ma con qualche esitazione	Si, in maniera autonoma e scorrevole
	Attira l'attenzione e incuriosisce i propri ascoltatori (tramite lo sguardo, l'enfasi, il contenuto della presentazione).	Solo con l'aiuto dell'insegnante	Talvolta con l'aiuto dell'insegnante	In maniera autonoma, ma non sempre costante	In maniera autonoma e costante
	Compie scelte lessicali adeguate, in termini di correttezza dei vocaboli usati.	Solo con l'aiuto dell'insegnante	Talvolta con l'aiuto dell'insegnante	Da solo, ma con scelte lessicali non sempre corrette	Il lessico utilizzato risulta sempre corretto
	Compie scelte lessicali adeguate, in termini di varietà dei vocaboli usati.	Solo con l'aiuto dell'insegnante	Talvolta con l'aiuto dell'insegnante	Da solo, ma con scelte lessicali non sempre varie	Il lessico utilizzato risulta sempre vario
	Utilizza un tono di voce adeguato al contesto (né troppo alto, né troppo basso).	Solo se richiamato dall'insegnante o dai compagni	Talvolta con l'incoraggiamento altrui	In maniera autonoma, ma non sempre costante	In maniera autonoma e costante
	Utilizza tempi verbali adeguati all'intento comunicativo (passato prossimo e imperfetto del modo indicativo).	Solo con l'aiuto dell'insegnante	Talvolta con l'aiuto dell'insegnante	In maniera autonoma, ma non sempre costante	In maniera autonoma e costante
Pertinenza degli interventi negli scambi comunicativi	Nella fase di valutazione tra pari, si inserisce negli scambi comunicativi con interventi chiari e pertinenti.	Solo se richiamato dall'insegnante o dai compagni	Talvolta richiamato dall'insegnante o dai compagni	In maniera autonoma, ma non sempre costante	In maniera autonoma e costante
	Interviene rispettando i turni di parola e le regole conversazionali.	Solo se richiamato dall'insegnante o dai compagni	Talvolta richiamato dall'insegnante o dai compagni	In maniera autonoma, ma con alcune difficoltà	In maniera autonoma, senza difficoltà
Riflessione linguistica e metacognizione	Se richiesto, prova ad autocorreggersi.	Solo con l'aiuto dell'insegnante	In parte con l'aiuto dell'insegnante	In maniera autonoma, ma con alcune difficoltà	In maniera autonoma, senza difficoltà
	Riflette sulla propria presentazione anche sulla base dei commenti ricevuti dai compagni e dall'insegnante.	Solo se incoraggiato dall'insegnante	Anche grazie all'aiuto dell'insegnante	In maniera autonoma, ma con alcune difficoltà	In maniera autonoma e con piacere



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

UNIVERSITA' DEGLI
STUDI DI VERONA
Dipartimento di
Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Verona

Relazione Finale di Tirocinio
del Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria

Piccoli scrittori in gioco
Riscoprire insieme il piacere di raccontare storie

Relatore: Maria Mori

Studentessa: Alessandra Luppi
Matricola: 1102191

Anno accademico: 2018-2019

Indice

Indice	3
Introduzione	4
1. L'ingresso a scuola: la fase osservativa	5
1.1. <i>Dove</i> ho osservato: l'istituto e i miei compagni di viaggio	5
1.2. <i>Cosa</i> ho osservato: i processi di insegnamento e apprendimento	6
1.3. <i>Come</i> ho osservato: gli strumenti per osservare e documentare	7
2. La fase di intervento	8
2.1. L'ambito di intervento	8
2.2. Le strategie e le metodologie didattiche utilizzate	12
2.3. L'importanza del raccordo con i soggetti esterni	15
2.4. Inventiamo storie con tecniche diverse	16
2.4.1. Le storie minime	17
2.4.2. La Lotteria Inventastorie	18
2.4.3. Immagini per mettere in gioco la fantasia	19
2.4.4. La mia vita a vent'anni	21
2.4.5. E se fossimo...?	22
2.4.6. Parole per creare	23
2.5. La valutazione secondo la prospettiva trifocale	25
2.5.1. La dimensione oggettiva	26
2.5.2. La dimensione soggettiva	32
2.5.3. La dimensione intersoggettiva	37
3. A posteriori: riflessione in ottica professionalizzante	39
3.1. Le competenze professionali sviluppate	39
3.2. L'importanza di cooperare: relazioni di aiuto e consulenza	42
3.2.2. Il Tirocinio Diretto e il rapporto con la Tutor Mentore	43
3.2.1. Il Tirocinio Indiretto e il Portfolio	44
3.3. Comunicazione e condivisione degli esiti dell'esperienza	44
Conclusioni: verso la futura professione	45
Riferimenti	47
Bibliografia	47
Sitografia	48
Fonti normative	48
Documentazione scolastica	48
Allegati	49

Introduzione

La Relazione Annuale di tirocinio permette di rivivere il proprio percorso, trattando criticamente le tre dimensioni che lo costituiscono -istituzionale, didattica e professionale- e passando in rassegna le varie tappe che lo hanno caratterizzato: dall'ingresso in classe nel ruolo di osservatore alla progettazione; dagli interventi didattici al confronto con l'insegnante Mentore.

Si richiede allo studente di inglobare, in maniera organica, gli aspetti teorici, pratici e le proprie riflessioni all'interno del proprio testo, affinché questo assuma una valenza realmente significativa per la futura professione.

Le aree in cui è suddivisa la Relazione sono tre, ciascuna delle quali si articola in paragrafi e sottoparagrafi:

1. *L'ingresso a scuola: la fase osservativa*, in cui si fa riferimento al contesto preso in considerazione e ai risultati delle prime venti ore di osservazione;
2. *La fase di intervento didattico*, riguardante gli aspetti relativi alla progettazione, alla conduzione delle attività e alla valutazione;
3. *A posteriori: riflessione in ottica professionalizzante*, in cui si analizza la propria azione, focalizzandosi sulle competenze sviluppate grazie all'esperienza vissuta e sulle relazioni messe in atto.

Dopo un ulteriore breve capitolo conclusivo, vengono riportati i riferimenti bibliografici e normativi e la documentazione scolastica; infine, in allegato, le documentazioni più rilevanti per approfondire quanto scritto.

1. L'ingresso a scuola: la fase osservativa

La fase osservativa si è svolta tra i mesi di settembre e ottobre, per un totale di venti ore. Sulla base dell'esperienza degli scorsi anni, e in particolare della seconda annualità, ho deciso di avvicinarmi al contesto analizzando fin da subito il PTOF dell'Istituto, per ricavare informazioni relative alle progettualità in atto, alla dimensione sistemica e alle modalità di valutazione.

1.1. Dove ho osservato: l'istituto e i miei compagni di viaggio

Ogni situazione educativa richiede che il docente metta in atto un'azione euristica mirata a elaborare un'analisi contestuale che sappia individuare la qualità specifica del caso che si trova ad affrontare.

(Mortari, 2013, p. 14)

Il contesto preso in considerazione è la scuola primaria Rodari, appartenente all'IC 19 di Verona. La Tutor Mentore che mi ha accompagnata nel percorso è Annarita Corsi, la quale insegna italiano e storia in entrambe le classi quarte presenti nella scuola.

Le classi IVA e IVB sono composte rispettivamente da 24 alunni, di cui nella prima 12 maschi e 12 femmine, e nella seconda 13 maschi e 11 femmine; tutti parlano la lingua italiana come L1. Due bambini presentano dei disturbi evolutivi dell'apprendimento, disgrafia e dislessia, oltre a delle difficoltà nell'organizzazione dei materiali e a livello sociale, mentre alcuni alunni dimostrano scarsa motivazione per le attività proposte.

Grazie al tirocinio, ho avuto modo di conoscere i bambini quando erano in prima, e fin da subito ho riscontrato in loro un'indole curiosa e creativa. Essi, nel corso di questi anni, hanno avuto a che fare con diverse tirocinanti oltre alla sottoscritta e appaiono bendisposti verso la sperimentazione di nuove pratiche e metodologie didattiche.

L' IC 19 riserva particolari attenzioni alle attività laboratoriali; come si legge nel PTOF, *la metodologia dei laboratori mira a dare precise risposte ai bisogni degli alunni, valorizzando quei processi cognitivi che privilegiano la creatività e la libera espressione.*

Nella scuola Rodari sono presenti una biblioteca/sala lettura, un laboratorio multimediale, un laboratorio artistico, un laboratorio di scienze, un laboratorio di musica, un teatro.

1.2. Cosa ho osservato: i processi di insegnamento e apprendimento

Mediante l'attività esplorativa e osservativa, ho potuto trarre alcune conclusioni sulle modalità di insegnamento e di apprendimento messe in atto.

Le lezioni sono generalmente composte da più fasi: le attività didattiche, basate soprattutto sui libri di testo e su schede consegnate dall'insegnante, sono di breve durata e si svolgono in sequenza dinamicamente. Nella correzione dei compiti e nello svolgimento di esercizi in classe, i bambini leggono ed eseguono a turno in maniera autonoma, seguendo l'ordine dei banchi. La maestra pone frequenti domande, al fine di valutare il livello di preparazione della classe, di stimolare ragionamenti e di favorire la co-costruzione della conoscenza; sovente sono gli alunni ad individuare regole grammaticali e contenuti grazie alle domande di Annarita.

Quando l'insegnante ha il ruolo di regista e moderatore, inizia ponendo una domanda aperta alla classe e per gli alunni rispondere significa completare la frase; questa incompiutezza spinge gli alunni alla ricerca della tessera mancante (Selleri, 2014, p.82).

In seguito agli interventi degli alunni l'insegnante fornisce feedback, positivi o negativi, collaborando a rendere la comunicazione un *processo interattivo e dinamico* (Selleri, p. 10) ed è solita riprendere subito gli alunni se si dimostrano disattenti.

Per quanto riguarda l'aspetto valutativo, ho potuto constatare che l'insegnante utilizza metodi valutativi "massicci": quasi ogni elaborato scritto, compito per casa e esercizio svolto dal singolo bambino è soggetto a correzione e valutazione numerica, e incide sulla media finale tanto quanto le verifiche orali e scritte. Questa scelta didattica ha un forte impatto sul modo di affrontare le sfide scolastiche quotidiane per i bambini, i quali prima delle verifiche mantengono un atteggiamento composto e sereno e non danno alcun segnale di ansia da prestazione. Come sostenuto da d'Alonzo (2016, p. 31), *i bambini e i ragazzi hanno bisogno di vivere le proposte educativo-didattiche in modo sereno, senza preoccupazione per i compiti e le verifiche.*

Quando ha qualcosa di importante da dire ad un singolo bambino o ad una singola bambina -ad esempio, riguardo i miglioramenti riscontrati-, la maestra esprime la propria opinione riconoscendone i meriti pubblicamente. Quando invece deve esternare critiche negative rispetto ad un elaborato svolto o ad un'abitudine instaurata impropriamente da un alunno, fa in modo che siano seguite o precedute da un aspetto

positivo: *“è un peccato che tu abbia dimenticato tutte le doppie, perché il contenuto del testo è molto interessante”*.

1.3. Come ho osservato: gli strumenti per osservare e documentare

La pratica della documentazione va intesa come processo che produce tracce, memoria e riflessione, negli adulti e nei bambini, rendendo visibili le modalità e i percorsi di formazione e permettendo di apprezzare i progressi dell'apprendimento individuale e di gruppo.

(Indicazioni Nazionali, 2012, p. 18)

Per approfondire la conoscenza delle classi ho cercato di seguirle in contesti il più possibile variegati, tra cui la ricreazione e gli insegnamenti di discipline diverse da quelle della Tutor Mentore, e ho analizzato alcuni degli elaborati e dei libri di testo dei bambini.

Generalmente ho osservato gli alunni da un angolo dell'aula, in modo tale da trovarmi in posizione frontale rispetto a loro; talvolta ho utilizzato la tecnica dello *Shadowing* (Castoldi, 2014): fungendo da “ombra”, mi sono concentrata sulle dinamiche relazionali e le modalità di svolgimento delle attività didattiche.

Ho documentato quotidianamente le esperienze vissute attraverso i diari di bordo, prediligendo una forma aperta e narrativa e annotando in particolare gli episodi più consistenti in ottica professionalizzante. Come sostiene Mortari (2013, p. 143), *scrivere è essenziale perché consente di mettere sulla carta i propri pensieri e poi, al momento della rilettura, di trovarsi di fronte la propria esperienza*. Come supporto all'osservazione carta e matita, ho compilato le *check-list* e le griglie di osservazione forniteci negli anni precedenti durante il Tirocinio Indiretto, inerenti alle modalità di insegnamento e di apprendimento messe in atto. Infine, per raccogliere ulteriori informazioni ed opinioni riguardo alle classi e ai singoli alunni ho intervistato in diversi momenti l'insegnante, scegliendo la modalità di intervista semistrutturata: ho predisposto come traccia un elenco di quesiti dall'ordine non rigido, per poi porre ulteriori domande “integrative” in modo estemporaneo sulla base degli spunti offerti dalle affermazioni dell'intervistata.

2. La fase di intervento

La fase di conduzione si è svolta tra i mesi di gennaio e di marzo. Gli interventi sono stati rispettivamente otto per IVA e otto per la IVB, uno dei quali si è svolto in presenza di entrambe le classi.

2.1. L'ambito di intervento

Educare a scuola significa organizzare esperienze educative che siano le migliori possibili per particolari gruppi di studenti in specifici contesti rispetto all'obiettivo di favorire in ciascuno il pieno fiorire delle sue potenzialità.

(Mortari, 2013, p. 11)

Nell'Articolo 8 del DPR n.275 (8 marzo 1999), relativo alla definizione dei curricoli, si legge:

La determinazione del curricolo tiene conto delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate.

Con l'intento di identificare i bisogni degli alunni, durante le ore di osservazione ho riscontrato tra le classi una somiglianza: se la maggioranza degli alunni partecipava attivamente alle attività didattiche, ricercando occasioni per parlare di sé e per mettere in gioco la propria creatività, erano presenti alcuni alunni che, in contrasto con i precedenti, si esprimevano con difficoltà e affrontavano le attività proposte con un atteggiamento demotivato. Dunque, da un lato il desiderio di esprimersi, da incoraggiare e assecondare; dall'altro la necessità di trovarsi in situazioni motivanti e stimolanti e di vivere esperienze di successo.

A fronte di quanto detto, in accordo con la docente Mentore ho pensato di concentrarmi sulla soddisfazione del bisogno dei bambini di esprimersi attraverso il linguaggio orale e scritto, proponendo un laboratorio di scrittura improntato allo sviluppo di due delle Otto competenze Chiave per l'apprendimento permanente (Raccomandazione del 18 dicembre 2006): *comunicazione nella madrelingua, competenze sociali e civiche*. Ho deciso di *realizzare attività didattiche in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione* (Indicazioni Nazionali, p. 27).

La progettazione è stata formulata a partire da un obiettivo piuttosto ambizioso: quello di contribuire a promuovere negli alunni il desiderio di scrivere. Bruning e Horn (2000) hanno individuato quattro ambiti di intervento per sostenere la motivazione a scrivere, che ho cercato di prendere in considerazione nello sviluppo delle mie idee progettuali:

1. Alimentare credenze positive verso la scrittura, in modo tale che lo studente non la veda come un compito minaccioso;
2. Incoraggiare la scrittura per obiettivi autentici, *credibili e raggiungibili*, cioè *non velleitari* (Galanti, 2009);
3. Fornire supporti procedurali per rendere equilibrato il rapporto tra difficoltà e capacità, secondo il concetto di “sfida ottimale” espresso da Vygotskij;
4. Porre l’accento sulla scrittura come apprendimento, anziché come risultato, per placare l’ansia da prestazione e favorire la creazione in classe di un buon clima emotivo.

Per incoraggiare lo sviluppo delle competenze sociali e civiche ho pensato di proporre diverse attività nella dimensione del piccolo gruppo, la quale mette gli alunni nelle condizioni di operare collaborando e negoziando idee, nel susseguirsi di alcuni processi compositivi (Hayes e Flower, 1980):

- La pianificazione, volta alla valutazione di alternative e all’assunzione di decisioni conseguenti e costituita da tre sottoprocessi -la generazione di idee, la loro organizzazione e il porre obiettivi-;
- La trascrizione, ossia la fase esecutiva ed osservabile dello scrivere, durante la quale i piani elaborati in precedenza sono trasformati in testualità;
- La revisione del testo, processo molto importante, in quanto preziosa occasione per apprendere (Cisotto, 2010), che prevede di migliorare il testo tramite la rilettura e la correzione e grazie ai feedback ricevuti dall’insegnante: *l’insegnante si inserisce dialogicamente nei processi degli studenti, dedica del tempo a sviluppare le loro idee e li orienta nel “caos” della revisione* (p. 261).

Cisotto (p. 258) sostiene che *la collaborazione tra pari produca esiti positivi sull’apprendimento dei processi di scrittura, poiché consente una gestione distribuita del carico cognitivo*: con l’intento di perseguire obiettivi comuni, *gli studenti si*

consultano sulle scelte lessicali e retoriche, richiedono e si prestano aiuto e si sostengono a vicenda anche sul piano emozionale (p. 259).

Nella valutazione degli elaborati realizzati dagli alunni non ho solo considerato la ricchezza di idee, il lessico e la correttezza grammaticale -il *prodotto*-, ma anche il modo in cui gli alunni organizzavano l'attività del comporre, le strategie attivate, le abilità di autoregolazione messe in atto -il *processo*- (Cisotto).

Per strutturare la progettazione, ho utilizzato il modello per competenze formulato da Daniela Maccario nel testo *A scuola di competenze* (2012), che ho compilato facendo riferimento alle Indicazioni Nazionali. La seguente tabella ha costituito una solida impalcatura su cui fondare le fasi di progettazione e di intervento.

Destinatari	Scuola primaria Rodari, alunni e alunne delle classi IVA (24 bambini/e) e IVB (24 bambini/e).
Profilo Formativo	L'alunno interagisce in modo collaborativo con i compagni per la realizzazione di elaborati comuni, fornendo contributi personali, ascoltando i contributi altrui e negoziando idee.
Ambito di competenza	-Comunicazione nella madrelingua (Competenza testuale) -Competenze sociali e civiche
Competenza attesa	L'allievo: -Partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione. -Scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre; rielabora testi parafrasandoli, completandoli, trasformandoli.
Situazione problema	Diversi bambini manifestano tendenze all'isolamento e sostanziose difficoltà ad esprimersi di fronte all'intera classe. Al contrario, alcuni compagni ricercano occasioni per intervenire durante le attività e far valere la propria opinione. In entrambi i casi, ritengo sia necessario fornire ai bambini occasioni per esprimersi. Per permettere a ciascuno di vivere esperienze stimolanti e di successo, proporrò delle attività di natura laboratoriale e in piccoli gruppi, in cui il carico di responsabilità sarà condiviso con i compagni e l'attenzione sarà focalizzata principalmente sul processo, piuttosto che sul prodotto. Al termine del percorso, i bambini racconteranno in maniera personale l'esperienza vissuta, attraverso un articolo che verrà pubblicato sul giornalino scolastico.

Apprendimenti pregressi	Abilità	Conoscenze
	<p>-Utilizzare le proprie conoscenze ortografiche per elaborare e rivedere testi.</p> <p>-Comprendere, nei casi più semplici e frequenti, l'uso e il significato figurato delle parole.</p> <p>-Leggere testi in lingua italiana contemporanea, cogliendone il senso, le caratteristiche formali più evidenti e l'intenzione comunicativa dell'autore.</p> <p>-Utilizzare il dizionario come strumento di consultazione.</p>	<p>-Conoscenza del lessico di base.</p> <p>-Conoscenza delle fondamentali convenzioni ortografiche.</p> <p>-Conoscenza delle parti del discorso.</p> <p>-Conoscenza dei principali meccanismi di formazione delle parole.</p>
Apprendimenti- risorsa da sviluppare	Abilità	Conoscenze
	<p>-Scrivere esperienze personali o storie inventate organizzando il racconto in modo chiaro, rispettando l'ordine logico e inserendo gli opportuni elementi descrittivi e informativi.</p> <p>-Collaborare per il raggiungimento di fini comuni.</p> <p>-Autovalutare la propria azione in ottica metacognitiva.</p> <p>-Comprendere e seguire, in piccoli gruppi, istruzioni per l'esecuzione di attività.</p> <p>-Pianificare collettivamente la traccia di un racconto o di un'esperienza.</p>	<p>-Conoscenza di nuove tecniche e strategie di scrittura.</p> <p>-Conoscenza di testi appartenenti a differenti generi e autori.</p>
Tematiche e discipline coinvolte	Tematiche	Discipline
	<p>-Negoziazione di idee con i compagni e collaborazione per il raggiungimento di fini comuni.</p> <p>-Utilizzo di strategie inedite per l'elaborazione, personale e collettiva, di testi.</p> <p>-Rielaborazione di testi e brani, mediante un atteggiamento creativo e ludico.</p>	Italiano
Metodologie	<ul style="list-style-type: none"> • Attività laboratoriali; • Attività cooperative in piccoli gruppi; • Insegnante-regista; 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Brainstorming; • Discussioni in plenaria e in piccoli gruppi; • Problematizzazione; • Peer tutoring; • Attività ludiche.
Tempi	<p>30 h di intervento didattico complessivo, suddiviso in 15 incontri, di cui:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sette incontri della durata rispettiva di 2 h, che si svolgeranno secondo una progettazione simile sia nella classe IVA che nella IVB in momenti diversi. -Uno della durata di 2 h in cui saranno presenti entrambe le classi (primo e settimo incontro).
Valutazione	<p>La valutazione si realizza secondo il principio di triangolazione elaborato da Castoldi e secondo la proposta avanzata da Pellerey (2004): tre prospettive di osservazione della competenza riferibili ad una dimensione oggettiva, soggettiva e intersoggettiva.</p>

2.2. Le strategie e le metodologie didattiche utilizzate

*Il bambino è come uno straniero in una città sconosciuta
di cui non conosce la lingua né i costumi né la direzione delle vie.
Spesso preferisce arrangiarsi da solo, ma ciò è troppo complicato
e chiede consiglio. Ha bisogno allora di qualcuno che in modo
gentile gli dia delle informazioni.*

(Korczak, 1994)

Per la conduzione degli interventi ho deciso di optare per modalità didattiche laboratoriali, trovando riscontro nel PTOF dell'Istituto, che in più punti evidenzia l'importanza dell'utilizzo della didattica laboratoriale per permettere agli alunni di:

*Abituarsi alla collaborazione e cooperazione; soddisfare personali curiosità;
sperimentare la fruizione dei diversi linguaggi di comunicazione; ricevere spiegazioni
dirette ed applicarle in tempo reale; misurare le proprie capacità ed i propri limiti.*

Il Professor Bolondi ha specificato più volte che il laboratorio è metafora di come dovrebbe avvenire l'apprendimento; uno spazio dove vivere esperienze insieme agli altri, dove imparare ad usare procedure, materiali, metodi che stimolano processi reali di apprendimento. Anche Cisotto in *Didattica del testo* (2010, p. 27) incoraggia la metodologia laboratoriale per affrontare il testo, soprattutto in presenza di bambini con DSA, affermando che *va privilegiato un contesto flessibile come il laboratorio, che*

permette di attenuare l'enfasi sui prodotti e di personalizzare i processi di apprendimento.

Gli interventi da me realizzati hanno mantenuto un'atmosfera ludica, con l'intento di coinvolgere gli alunni e di alleggerire i compiti. Come sostiene Anceschi (2012, p. 10), *le proposte di gioco ambiscono a conferire completezza alla dimensione dell'insegnamento con lo scopo di renderlo più appassionante.* Anche il PTOF dell'IC 19 sostiene l'importanza del gioco, in quanto *strumento e fattore fondamentale per sostenere e facilitare i percorsi apprenditivi.*

Nel corso della fase di conduzione ho scelto di utilizzare diverse strategie e metodologie didattiche, sulla base delle conoscenze sviluppate in ambito universitario durante questi anni. Le attività si sono svolte principalmente nella dimensione del piccolo gruppo, attraverso cui gli alunni hanno potuto collaborare per raggiungere fini comuni, negoziare idee e potenziare le proprie competenze in maniera collettiva.

Quando i componenti di un piccolo gruppo collaborano alla stesura di un testo, traggono profitto gli uni dagli altri, avvalendosi di turni conversazionali in cui si scambiano idee, ne controllano la pertinenza, negoziano la struttura e i contenuti del testo (Cisotto, 2010, p. 258).

Durante i lavori in gruppi, quando gli alunni riscontravano delle difficoltà nel compiere scelte insieme, ho incoraggiato la tecnica del *giro di tavolo* (Bonaiuti, 2014), che comporta che ciascun componente prenda la parola ed esprima le proprie idee seguendo un ordine, per poi scegliere la più efficace tramite votazione.

Nel primo e nell'ultimo intervento abbiamo realizzato intorno alla parola "scrittura" un Brainstorming (fig. 1), tecnica per la discussione che *nasce per provocare l'elaborazione di concetti attorno ad un tema* (Bonaiuti, 2014) e prevede che gli alunni, grazie all'ascolto attivo, interessato e valutativo dell'insegnante, possano esprimere in maniera libera e disinvolta le proprie opinioni. Durante le ore di osservazione, aveva richiamato la mia attenzione la presenza di alcuni bambini che intervenivano con difficoltà e solo sotto diretta sollecitazione; la lunga durata del Brainstorming e la totale assenza di giudizi da parte mia nei confronti delle parole degli alunni hanno invogliato tutti ad intervenire almeno una volta.

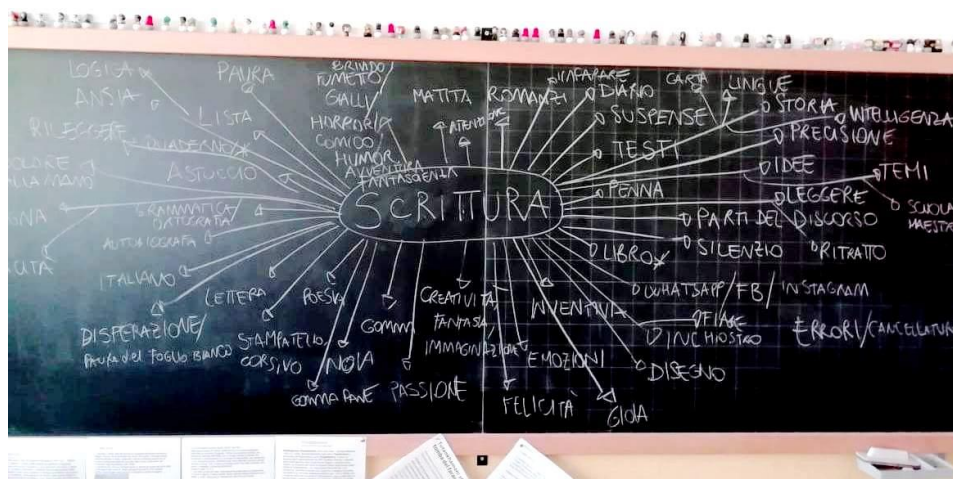


Fig. 1. Brainstorming finale sulla parola “scrittura”.

In diversi momenti ho utilizzato la tecnica della *problematizzazione*, la quale secondo le Indicazioni Nazionali (p. 26) *svolge una funzione insostituibile: sollecita gli alunni a individuare problemi, a sollevare domande, a cercare soluzioni originali*. Ad esempio nel quarto intervento, dopo aver spiegato in cosa consistesse l’attività, che prevedeva di raccontare attraverso un testo come sarebbe stata la propria vita a vent’anni, sono stati i bambini a definire i campi principali da affrontare durante la stesura -aspetto fisico, lavoro, relazioni, proprietà materiali-, a partire dalla mia domanda stimolo “*cosa possiamo scrivere secondo voi?*”. Nella medesima attività gli alunni hanno utilizzato la strategia della *Peer Review*: suddivisi in coppie, ciascuno ha letto e corretto l’elaborato del compagno.

Durante l’intera fase di conduzione, il ruolo che ho mantenuto nelle classi può essere paragonato a quello di un regista, *che organizza la messa in scena, preparando l’allestimento, e che poi sa tenersi in disparte* (Restelli, 2016), permettendo agli alunni di essere protagonisti del proprio apprendimento. Il PTOF dell’Istituto presenta l’adulto che conduce attività laboratoriali come *un facilitatore che mette a disposizione tutti gli strumenti e le modalità per la costruzione e il consolidamento del processo di apprendimento*. Ho cercato di creare le condizioni perché gli alunni si sentissero responsabilizzati e potessero mettere in gioco la propria creatività compiendo scelte il più possibile autonome e libere. D’altronde, come disse Maria Montessori, “*il più grande segno di successo di un insegnante è quello di poter dire: i bambini stanno lavorando come se io non esistessi*”.

2.3. L'importanza del raccordo con i soggetti esterni

L'insegnante, oltre a prendere in carico una o più classi, è chiamato ad interagire con l'Istituto, a sua volta integrato e ancorato al territorio in cui opera. Il Tirocinio di quinta annualità richiede agli studenti e alle studentesse di agire in un'ottica sistemica, coinvolgendo nel proprio percorso diversi soggetti, appartenenti sia al contesto scolastico che extra-scolastico.

Le Indicazioni Nazionali evidenziano in più punti l'importanza di stabilire un solido rapporto tra la scuola e la famiglia:

La scuola perseguirà costantemente l'obiettivo di costruire un'alleanza educativa con i genitori. Non si tratta di rapporti da stringere solo in momenti critici, ma di relazioni costanti che riconoscano i reciproci ruoli e che si supportino vicendevolmente nelle comuni finalità educative (p. 6).

Anche numerosi tra i testi studiati in questi anni mettono in luce la necessità di un'alleanza educativa. Faccio riferimento in particolare ai testi degli autori Dusi (2012), Formenti (2011) e Castoldi (2014); quest'ultimo incoraggia la stesura di un *patto di corresponsabilità condiviso* finalizzato a superare la concezione di scuola come controparte della famiglia, a definire i rispettivi ambiti di responsabilità, a condividere valori e finalità educative e a migliorare le modalità comunicative.

Nell'ambito di un'assemblea di classe a cui ho partecipato nelle prime ore di osservazione, ho potuto constatare che la maggioranza dei genitori degli alunni è costituita da persone attente e puntigliose; essi hanno lamentato il fatto di non essere stati informati riguardo al progetto messo in atto nelle classi da una mia collega universitaria, la quale stava svolgendo il percorso di Service Learning.

Per entrare in contatto con i genitori e metterli al corrente su come si strutturasse la mia progettazione, all'inizio della fase di conduzione ho consegnato loro, tramite i bambini, una lettera (Allegato 1). Dusi (2012) sostiene che *la comunicazione scritta, non essendo sostenuta dal linguaggio non-verbale, lascia più spazio al processo di decodificazione messo in atto dal destinatario* (p. 152); il processo di decodifica ha luogo sulla base delle conoscenze, delle competenze e delle esperienze del ricevente. Tenendo conto di ciò, ho cercato di utilizzare *un linguaggio comprensibile anche per chi è completamente estraneo all'universo scolastico* (p. 159) e di trovare un compromesso tra "sintesi" e "approfondimento"; mi premeva non risultare pesante,

ma allo stesso tempo essere esaustiva. Sebbene il format della lettera non prevedesse una risposta da parte dei miei interlocutori, al termine ho specificato che ciascuno avrebbe potuto contattarmi tramite l'insegnante Mentore se avesse avuto dubbi o domande da pormi.

Nel percorso è stato inoltre coinvolto l'autore David Conati, che si è recato a scuola per realizzare un laboratorio di scrittura, al quale hanno partecipato gli alunni delle classi quarte e delle classi quinte. Per prendere contatti con l'autore ho utilizzato la corrispondenza via email, attraverso cui abbiamo concordato la data dell'incontro, il luogo in cui si sarebbe svolto –il teatro della scuola- e i possibili contenuti dello stesso.

2.4. Inventiamo storie con tecniche diverse

*I bambini di oggi sono gli adulti di domani
aiutiamoli a crescere liberi da stereotipi
aiutiamoli a sviluppare tutti i sensi
aiutiamoli a diventare più sensibili
un bambino creativo è un bambino più felice.*
(Bruno Munari)

Sia nella fase progettuale che nella fase di realizzazione degli interventi, ho cercato di mettere il più possibile al centro delle mie scelte didattiche il bambino, proponendo *esperienze didattiche finalizzate a suscitare la curiosità dell'alunno e a fargli mettere alla prova le proprie capacità* (Indicazioni Nazionali, p.24). invece di proporre attività personalizzate per i bambini in difficoltà, sono partita proprio dalle loro esigenze e dai loro bisogni per formulare una progettazione che permettesse a tutti di esprimersi secondo le proprie competenze e possibilità.

Agli alunni è stato richiesto di elaborare delle storie utilizzando tecniche diverse. Ho prediletto attività cooperative, che consentissero a tutti di vivere esperienze di successo: il fatto di percepire i propri elaborati di gruppo apprezzati ha fatto sentire ciascuno gratificato e importante. Le attività, nonostante siano state costruite sulla base di un medesimo schema, si sono svolte in maniera progressiva, ossia strutturandosi a mano a mano in modo sempre più articolato e sfidante.

2.4.1. Le storie minime



Figura 2. I miei obiettivi.

Nel primo incontro, tramite alcune slide introduttive, ho presentato il progetto e ho cercato di consapevolizzare i bambini riguardo ai miei (fig. 2) e ai loro obiettivi, affinché essi fin da subito potessero orientare le proprie azioni e le proprie attenzioni senza percepirle fini a sé stesse. Come sostenuto da Boscolo (2012), la motivazione ad apprendere consiste nell'intenzione di acquisire le abilità che le attività di apprendimento sono designate a sviluppare e *il comportamento motivato è energizzato o attivato nel momento in cui lo studente si pone un obiettivo di competenza* (p. 27).

In seguito in piccoli gruppi si è svolto il *gioco delle storie minime* o, per dirla con Rodari (2010), *il gioco dei bigliettini a domanda e risposta*. Siamo partiti da una serie di domande -*Chi era il protagonista? Dov'era? Cosa faceva? Quando è successo? Perché è successo?*-; ciascuno ha risposto alla prima domanda su un foglietto, ha ripiegato il foglio su sé stesso in modo tale che i compagni non vedessero la risposta e l'ha passato al compagno alla sua destra. Lo stesso procedimento si è svolto fino all'ultimo quesito, dopo il quale ogni bambino ha aperto il foglietto che aveva in mano e ha letto la propria "storia minima". I risultati sono stati spesso caratterizzati da storie di totale nonsenso e proprio per questo molto divertenti; non a caso Rodari definisce questa attività un *gioco surrealista*.

Storia minima di F.: *Spiderman / a casa della nonna / giocava ai videogiochi / due anni fa / perché i suoi genitori gli hanno fatto una sorpresa.*

La reazione degli alunni al gioco delle storie minime è stata molto positiva. Ognuno ha potuto esprimere la propria creatività in un'atmosfera ludica e non giudicante.

Il momento più critico è stato quello di lettura collettiva delle storie, in cui alcuni alunni presi dall'entusiasmo si sono alzati in piedi e hanno fatto molto rumore, complice anche il fatto che si stesse avvicinando la ricreazione. Li ho richiamati un po' troppo timidamente, infatti non tutti mi hanno ascoltata.

Durante i primi incontri ho riscontrato più di una volta delle difficoltà nella gestione delle classi, soprattutto quando l'insegnante Mentore non era presente. Nei momenti di confusione ho utilizzato alcune strategie apprese all'università: girare per la classe avvicinandomi ai bambini più chiacchieroni, appoggiare le mani sulle loro spalle o guardarli negli occhi; se i bambini intervenivano impropriamente al posto di alzare la voce li ho invitati alla riflessione -*"Scusa, come pensi che possa sentirti se parli mentre sta parlando S.?"*, *"Se non alzi la mano purtroppo non posso ascoltarti."*, *"Non capisco, perché ti alzi in piedi per parlare?"*-. Quando queste tecniche non hanno funzionato mi sono rivolta direttamente al singolo bambino per un dialogo faccia a faccia, ponendogli delle domande -*"Perché ti stai comportando così?"*- e esprimendo la mia opinione sui comportamenti messi in atto -*"Penso che tu stia disturbando i tuoi compagni di gruppo, così non è possibile lavorare"*-.

2.4.2. La Lotteria Inventastorie

Nell'ambito del secondo intervento didattico si è svolto in compresenza con le classi quinte l'incontro con l'autore David Conati, basato sul suo libro *Esercizi di stile su Cappuccetto Rosso*. La lezione ha avuto luogo in teatro ed è stata del tutto in linea con la mia progettazione, nonostante non ne avessi negoziato con l'autore i contenuti.

David ha giocato insieme ai bambini alla *Lotteria Inventastorie*, dopo aver definito una serie di regole:

1. Pensare prima di parlare e alzare la mano per intervenire;
2. Non vale usare personaggi famosi che hanno già la loro storia;
3. Obbligatorio usare il dizionario;
4. Darsi un tempo, una scadenza: in questo caso, dieci minuti;
5. Serve un mazzo di letterine.

Dopo aver selezionato due bambini, C. e G., le classi hanno pronunciato in coro la formula magica *"C'era una volta"*, che ha dato inizio al gioco. L'autore ha lanciato il mazzo di lettere; C. ha pescato la lettera B, iniziale del nome del protagonista. Gli alunni hanno proposto alcune parole che iniziavano per B e per maggioranza si è scelto che la protagonista fosse una balena. Lo stesso procedimento si è svolto con altre lettere, per rispondere ad una serie di domande: *come si chiama la balena? Dove si*

trova all'inizio della storia? Cosa fa? Chi è l'antagonista?. Il risultato ottenuto è stato una traccia molto dettagliata a cui ispirarsi per creare una storia.

In seguito David ha letto alcuni frammenti del suo libro, anche attraverso l'uso di brani suonati con la chitarra, mostrando agli alunni che le storie si possono raccontare attraverso varie modalità, tra cui la filastrocca, la lettera, il diario, la ricetta, la canzone rap, l'articolo di giornale.

La chitarra di David si è rivelata uno strumento molto efficace nei momenti di confusione per far tornare i bambini concentrati: bastavano due accordi di tanto in tanto per raccogliere la loro attenzione.

2.4.3. Immagini per mettere in gioco la fantasia

Durante il terzo intervento didattico si è svolta la prima attività in gruppi, che hanno mantenuto la medesima conformazione fino all'ultimo incontro. Ogni gruppo ha pescato una busta contenente un'immagine e ha ricevuto un foglio riportante le istruzioni per svolgere l'attività (fig. 3).

Agli alunni è stato chiesto di

creare una storia a partire da un'immagine stimolo (fig. 4), dopo aver negoziato le idee collettivamente; di seguito un esempio.


1. UNO DI VOI AVRÀ IL RUOLO DI LEGGERE QUESTE REGOLE E DI ASSICURARSI CHE VENGANO RISPETTATE DAL VOSTRO GRUPPO; SCEGLIETE CHI AVRÀ QUESTO RUOLO.
 2. APRITE LA BUSTA.
 3. ANALIZZATE ATTENTAMENTE L'IMMAGINE: COSA RAPPRESENTA? CONFRONTATE LA VOSTRA OPINIONE CON QUELLA DEI COMPAGNI DI GRUPPO.
 4. SE NON LO STATE GIÀ FACENDO, MANTENETE UN TONO DI VOCE BASSO, PER NON DISTRUBARE IL LAVORO DEGLI ALTRI GRUPPI. SE IL VOSTRO TONO DI VOCE È GIÀ BASSO, MOLTO BENE. CONTINUATE COSÌ!
 5. OSSERVATE NUOVAMENTE L'IMMAGINE: CHE STORIA RACCONTA? SE VI VENGONO TANTE IDEE, SELEZIONATENE UNA, QUELLA CHE PIACE A TUTTI VOI O ALLA MAGGIORANZA.
 6. UNO DI VOI SI OCCUPERÀ DI SCRIVERE; SCEGLIETE CHI AVRÀ QUESTO RUOLO.
 7. SCRIVETE UNA STORIA ISPIRATA ALLA VOSTRA IMMAGINE.
-  ATTENZIONE AL TEMPO! LA MAESTRA VI DIRÀ DI TANTO IN TANTO QUANTO TEMPO MANCA.

Figura 3. Istruzioni per l'attività.

Gruppo "I Bro" - Il contratto col diavolo

C'era una volta un ragazzo povero e sfortunato che viveva in un vicolo cieco pieno di immondizia. Desiderava molto un colpo di fortuna: "Almeno uno!", pensava, ma non accadeva niente.

Un giorno, nel vicolo, mentre cercava qualcosa da mangiare e da vestire apparve davanti a sé un uomo vestito di nero, la pelle di colorito rosso, due corna ed una lunga coda. Era il diavolo!

Il diavolo gli disse: "Ho sentito quando dicevi di volere un colpo di fortuna. Io posso renderti la vita fortunata in cambio della tua anima". Gli mostrò il contratto e lui firmò senza pensare alle sue parole. Un secondo dopo scomparve come era comparso.



Figura 4. Immagine stimolo.

Il ragazzo, perplesso, uscì dal vicolo ed entrò in città. Iniziò una serie di colpi di fortuna; per esempio, passò davanti a un ristorante e il proprietario uscì e gli disse che era il milionesimo cliente che passava davanti al suo ristorante, così gli offrì il pranzo. Senza esitare, lui entrò e si rifocillò. Poi continuando la sua passeggiata passò davanti ad una concessionaria e gli dissero che giocando alla lotteria aveva vinto una macchina. Tornando nel vicolo con la macchina cominciarono a piovere soldi, che mise nel bagagliaio. Dopo un anno di fortune si era comprato una villa e uno yacht, senza ricordarsi le parole del diavolo. La notte dopo il diavolo ricomparve e gli disse: "Ti ricordi le mie parole e il contratto che hai firmato?". Il povero ragazzo rispose di no e il diavolo lo prese, lo mise su una nuvola e gli fece vedere le sue ricchezze svanire, portandolo sempre più in alto nel cielo ignoto.

Il ragazzo, perplesso, uscì dal vicolo ed entrò in città. Iniziò una serie di colpi di fortuna; per esempio, passò davanti a un ristorante e il proprietario uscì e gli disse che era il milionesimo cliente che passava davanti al suo ristorante, così gli offrì il pranzo. Senza esitare, lui entrò e si rifocillò. Poi continuando la sua passeggiata passò davanti ad una concessionaria e gli dissero che giocando alla lotteria aveva vinto una macchina. Tornando nel vicolo con la macchina cominciarono a piovere soldi, che mise nel bagagliaio.

Dopo un anno di fortune si era comprato una villa e uno yacht, senza ricordarsi le parole del

Il risultato più grande che ho ottenuto credo sia stato introdurre in classe una nuova pratica di apprendimento cooperativo e vederla accolta positivamente; sembrava che per i bambini non fosse la prima volta e, nonostante siano abituati alla lezione frontale, hanno dimostrato fin da subito di poter costruire storie insieme.

I gruppi sono stati capaci di autogestirsi nelle varie fasi di attività, grazie anche alla scelta di consegnare loro le istruzioni scritte. Resposabilizzare i bambini, oltre a rispondere ad un loro bisogno di autonomia, si è rivelata una pratica utile per limitare le problematiche connesse alla gestione delle classi. Il fatto che ciascun gruppo lavorasse in maniera autonoma mi ha permesso di monitorare le classi con tempi distesi e di intervenire prontamente se richiesto dagli alunni, per fornire feedback o suggerimenti.

Durante l'intervento, mi sono trovata in difficoltà quando, poco dopo l'inizio della fase di creazione, un bambino di punto in bianco si è rivolto con il corpo verso la parete dell'aula con un'espressione spenta, smettendo di interagire con il proprio gruppo e dimostrandosi del tutto anti-collaborativo. Richiamata dai suoi compagni ho provato a parlargli, ma lui è rimasto immobile e non ha risposto alle mie domande. Ho chiesto agli altri cosa fosse successo, ma loro non hanno saputo fornirmi una spiegazione valida. Dopo qualche minuto mi sono appellata alla maestra, la quale ha preso in mano la situazione: dopo aver cercato di dialogare con lui, ha invitato l'alunno a separarsi dal gruppo per dedicarsi ad altro. Il bambino mi ha chiesto di svolgere l'attività prevista in maniera autonoma e solo verso la fine dell'intervento sono riuscita a conversare con lui. In riferimento alla difficoltà incontrata mi chiedo: come includere chi non accetta e

rifiuta in maniera categorica di essere incluso? Tuttora se mi dovessi trovare nella medesima situazione mi comporterei allo stesso modo.

2.4.4. La mia vita a vent'anni

Nel corso del quarto intervento gli alunni hanno scritto individualmente un testo (fig. 5-6), immaginando di avere vent'anni e descrivendo le loro vite, dopo aver negoziato collettivamente i possibili argomenti da trattare: si è deciso di fare riferimento a diverse sfere, tra cui l'aspetto fisico, la professione, le proprietà -casa, automobili-, le relazioni interpersonali.

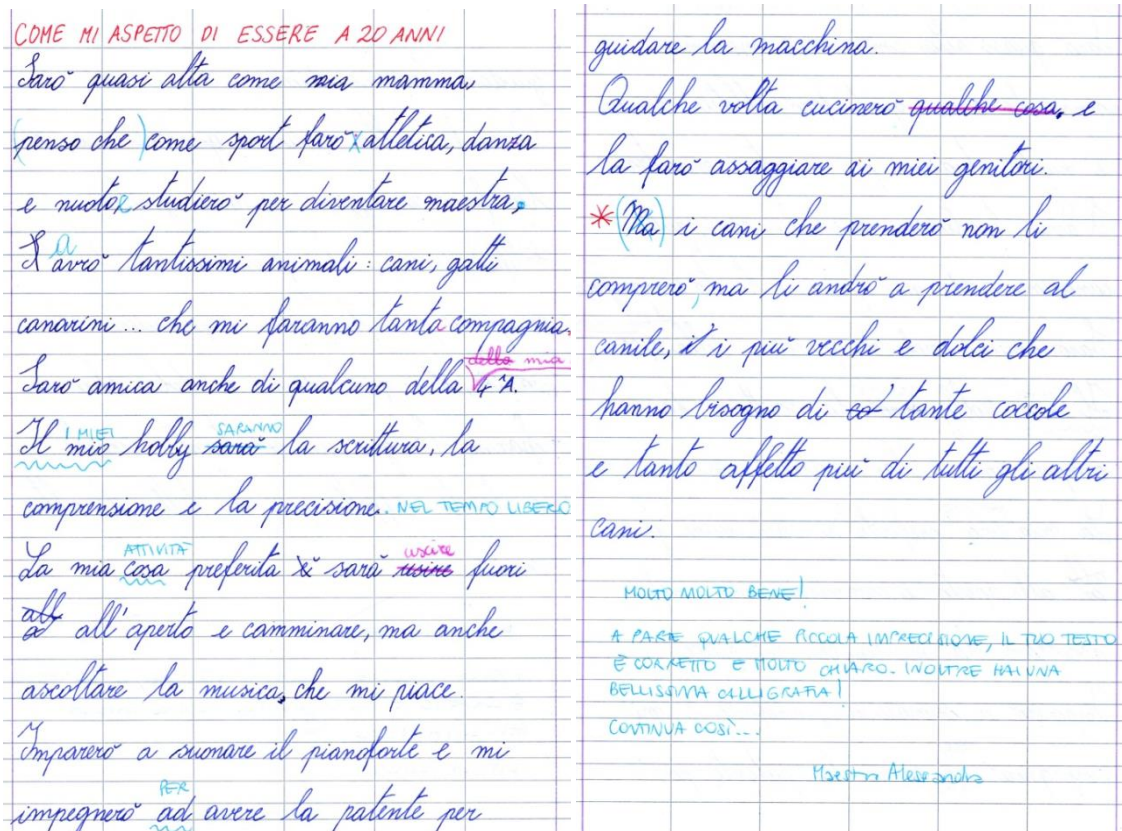


Fig. 5-6. Elaborato di C.: "Come mi aspetto di essere a 20 anni".

Ritengo che l'attività sia stata motivante per tutti gli alunni, anche per coloro che di solito non amano scrivere, perché è stato richiesto di realizzare un testo personale non necessariamente "bello" e di esprimersi liberamente raccontando i propri sogni e le proprie ambizioni future.

Se un individuo non crede che riuscirà a produrre determinati effetti con le proprie azioni, è poco incentivato ad agire e a perseverare: la convinzione della propria efficacia è una

risorsa chiave per lo sviluppo del sé, per un buon adattamento e per il cambiamento (Boscolo, 2012, p. 202).

Durante l'intero percorso, ho cercato di costruire un clima positivo nelle classi e di proporre attività che favorissero il piacere e il gusto di imparare (Boscolo), limitando il più possibile la possibilità che gli alunni percepissero il compito *come superiore alle proprie forze e quindi fonte di un probabile insuccesso* (d'Alonzo, 2016, p. 27). D'altronde, per dirla con Rodari (2010, p. 114), *bisogna che il bambino faccia provvista di ottimismo e di fiducia, per sfidare la vita.*

2.4.5. E se fossimo...?

Nel quinto incontro ho assegnato a ciascun gruppo un pezzo di romanzo e ho chiesto di inventare una versione inedita di esso, mettendosi nei panni di un personaggio marginale del racconto, per *abituarsi a guardare il mondo in modo pluriprospettico, attraverso differenti sguardi interpretativi, assumendo differenti punti di vista* (Ianes, 2012): la barba del Signor Sporcelli, il ranocchietto messo dal Signor Sporcelli nel letto della Signora Sporcelli, i bambini rimasti incollati all'albero dei Signori Sporcelli ne *Gli Sporcelli* di Roald Dahl; la tavoletta di cioccolato comprata da Charlie ne *La fabbrica di cioccolato*, il papà di Melody, bambina con una grave disabilità, in *Melody* di Sharon Draper. La scelta dei testi è avvenuta ricercando tematiche e autori che potessero appassionare i bambini, *proponendo opere che presentano persone e situazioni vicine alla realtà vissuta dai bambini e con le quali possono confrontarsi* (Ianes, p. 62). Nella fase di lettura dei brani è stato chiesto ad ogni gruppo di compiere un'operazione di interpretazione collettiva. Come afferma Luperini (2013), alla consapevolezza della centralità del dialogo testo-lettore si è aggiunta quella del dialogo tra il lettore-interprete e gli altri lettori-interpreti: *la lettura implica l'interpretazione partecipante, il pieno coinvolgimento del soggetto.*

Di seguito uno degli elaborati; gli alunni hanno immaginato di essere la tavoletta di cioccolato comprata da Charlie ne *La fabbrica di cioccolato*.

Gruppo "Clint Eastwood" - *Willy Wonka e la fabbrica di cioccolato*

Un giorno un ragazzo di nome Charlie chiese al negoziante una di noi, cioè una bellissima, splendida, gustosissima Cioccoremolato Delizia Wonka al Triplosupergusto. Tra tutte la morte scelse proprio me; l'uomo panzuto si girò, allungò la mano e mi strinse forte. Il ragazzo mi afferrò,

mi scartò togliendomi i vestiti molto rapidamente e mi gustò in uno o due morsi, non ricordo molto bene. Dopo prese la mia vicina di posto e sua nonna, e gli piacemmo molto! Per lui eravamo molto croccanti.

Il negoziante disse a Charlie di andarci piano con noi, cioè con la cioccolata Delizia Wonka: se ci avesse mangiati troppo velocemente, soprattutto l'ultima barretta (la nonna) gli sarebbe venuto il mal di pancia. Secondo me gli sarebbe venuto più che altro per la vecchiaia e per la marcitura della nonna.

Charlie continuava a divorarci, poi pagò e il negoziante appoggiò il resto sul bancone. Con il resto il ragazzo decise di prendere un'altra di noi. Questa volta toccò alla regina Elizabeth Chocolate Super Cremoso Spiccica. Il ciccione negoziante la prese e la mise sul bancone. Il ragazzo la acchiappò, la aprì e trovò l'ultimo biglietto d'oro di Willy Wonka per andare alla sua fabbrica quasi in vendita. Il negoziante si girò e vide Charlie immobilizzato. Si accorse che era proprio lui: lo splendido, luccicante, brillantoso biglietto d'oro. Corse fuori dal negozio e chiamò tutta la gente che vide per strada, almeno venti persone.

Il negoziante disse al ragazzo di togliere l'involucro, cioè i vestiti della regina, perché non si strappasse il prezioso biglietto.

Diversi gruppi hanno riscontrato delle difficoltà nell'elaborazione del testo, soprattutto nella fase di negoziazione di idee. Credo che queste siano state causate sia dalla scarsa comprensione della consegna –alcuni alunni credevano che si dovesse riscrivere il testo limitandosi a modificare il narratore, senza personalizzarlo-, sia dalla complessità del romanzo assegnato: faccio riferimento a *Melody*, libro suggerito per la scuola secondaria di primo grado. Per supportare i gruppi in difficoltà ho cercato di fornire loro incoraggiamenti e specifici suggerimenti sia all'inizio dell'attività che in itinere.

A posteriori, oltre a sostituire *Melody* con un romanzo più accessibile, dedicherei più tempo alla spiegazione della consegna. Con l'intento di essere più chiara, invece di illustrare il compito in plenaria mi sono rivolta ai singoli gruppi, uno alla volta, dedicando forse troppo poco tempo ad ognuno.

2.4.6. Parole per creare

Una parola, gettata nella mente a caso, produce onde di superficie e di profondità, provoca una serie infinita di reazioni a catena, coinvolgendo nella sua caduta suoni e immagini, analogie e ricordi, significati e sogni, in un movimento che interessa l'esperienza e la memoria, la fantasia e l'inconscio.

(Rodari, 2010, p. 11)

Gli alunni hanno scritto su quattro foglietti rispettivamente un aggettivo, un nome comune o proprio di persona o di animale, un nome comune o proprio di cosa, un verbo all'infinito. I foglietti sono stati suddivisi in quattro scatole; da esse ogni gruppo

ha pescato in seguito otto parole, due per ogni categoria, e ha scritto una storia che le contenesse. Di seguito un esempio; le parole pescate sono state sottolineate.

Gruppo “Le Gonne Scozzesi” - *Gilda e l'uomo senza volto*

C'era una volta una bambina un po' stramba di nome Gilda, che una domenica andò in una scuola spaziosa. Girò un po' tutte le classi quando ad un certo punto si sentì spiata. Andò in palestra e vide in una scatola un cagnolino; sulla scatola c'era scritto “gioca con me” con il gessetto rosso. Gilda iniziò a giocare con il cane e a usare il gesso.

All'improvviso vide un'ombra avvicinarsi a lei, si girò e vide uno sconosciuto con una maschera. Lo sconosciuto cercò di ucciderla, la rapì e la portò in un covo segreto, dove la incatenò.

Mentre l'uomo dormiva, Gilda cercò di liberarsi dalle catene, ma non ci riuscì. Vide che c'era un lucchetto. Quando provò ad aprirlo scoprì che era già aperto; così aprì la porta e scappò via.

Quando fu a casa chiamò la polizia, che andò ad arrestare l'uomo. Gli tolsero la maschera e... era il preside, che aveva rapito Gilda perché aveva preso cinque in pagella.

Ho riscontrato nella classe IVA una scarsa autonomia generale nella gestione della prima fase di attività, in cui si chiedeva di tagliare il foglio consegnato in quattro parti e di scrivere su ognuna di esse una parola. Molti alunni mi hanno posto domande che non avevo previsto -“*in che verso tagliamo il foglio?*”- oppure mi hanno chiesto se la parola scritta andasse bene. Credo che sia necessario ricercare più spesso occasioni didattiche in cui i bambini siano stimolati ad essere autonomi, affinché si abituino a “fare da soli”.

A posteriori, ritengo che proporre attività cooperative sia stato utile per diversi motivi: in primis, perché esse hanno offerto agli alunni la possibilità di essere protagonisti del proprio processo di apprendimento. Come sostiene Ligorio (2015), *l'apprendimento collaborativo supera la metafora della “trasmissione” del sapere, puntando a una costruzione attiva della conoscenza da parte di tutti i partecipanti all'evento educativo*. Il fatto che i bambini fossero sempre attivamente coinvolti nelle attività ha permesso a me di ritagliarmi più tempo per monitorare la situazione, rispondere con prontezza alle domande e affrontare via via le problematiche emerse.

In secondo luogo, le attività di gruppo promuovono la discussione e il confronto tra pari, come specificato del PTOF dell'IC 19. Dover collaborare per il raggiungimento di un fine comune ha incentivato la creazione di dinamiche sociali per lo più positive: molti bambini si sono trovati a dialogare in modo disinvolto con compagni che di solito non considerano più di tanto.

Ritengo infine che le pratiche cooperative abbiano favorito l'inclusione di tutti. La fase di creazione collettiva degli elaborati è avvenuta grazie al contributo di ogni

componente, e la mia valutazione, generalmente positiva, ha fatto riferimento al gruppo piuttosto che al singolo alunno; questo ha permesso a ciascuno, anche agli alunni più in difficoltà, di sentirsi valorizzato e di vivere un'esperienza di successo.

Sebbene mi ritenga molto soddisfatta dei risultati ottenuti, ho riscontrato nelle attività cooperative anche diverse problematiche: innanzitutto, se buona parte degli alunni fin da subito ha dimostrato di sentirsi a proprio agio nella dimensione del piccolo gruppo, un'altra parte, meno consistente, ha fatto fatica ad intervenire attivamente. Inoltre, in molti casi, uno o più elementi di un gruppo hanno lamentato il fatto che i propri compagni non fossero concentrati. In simili casi, oltre ai richiami ho optato per la responsabilizzazione dei bambini più rumorosi: per esempio, dopo aver notato che un alunno da diversi minuti si dimostrava deconcentrato gli ho assegnato il compito di scrivere la storia, in modo tale che fosse costretto a focalizzare la propria attenzione sull'attività. Infine, più di una volta è capitato che gli alunni si appellassero a me perché le loro idee non venivano approvate dai propri compagni e utilizzate per l'elaborazione dei testi.

2.5. La valutazione secondo la prospettiva trifocale

*La valutazione attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate,
promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine.*

(Indicazioni Nazionali, 2012, p. 13)

Galanti (2009) evidenzia che la capacità di osservare e valutare è parte intrinseca della progettazione didattica e del processo di insegnamento.

La valutazione non si pone più come un giudizio "oggettivo", sanzionatorio e insindacabile da parte del docente all'alunno; secondo Castoldi (2014), essa prevede il coinvolgimento dello studente nelle diverse fasi valutative e l'incoraggiamento di forme autovalutative, in contrasto con la natura deresponsabilizzante della valutazione tradizionale. *All'alunno viene riconosciuto un ruolo attivo di soggetto della valutazione, non solo di oggetto* (p. 174): responsabilizzare l'allievo nel processo valutativo rappresenta una condizione essenziale per valorizzare un approccio valutativo *per l'apprendimento, non solo dell'apprendimento* (p. 154).

Ho basato le mie scelte progettuali e didattiche relative alla valutazione sul principio di triangolazione elaborato da Castoldi e sulla proposta avanzata da Pellerey (2004) di analizzare lo sviluppo della competenza mediante tre prospettive di osservazione riferibili ad una dimensione oggettiva, soggettiva e intersoggettiva. In quest'ottica, per gli alunni *la verifica e la valutazione divengono ulteriori passaggi per lo sviluppo di competenze e l'acquisizione di saperi utili nella e per la vita.* (Albertini, Lamberti, Portera, 2015, p. 85).

Anche i Teachers' Standards (2011) incoraggiano i docenti a fare buon uso delle valutazioni, utilizzando la valutazione formativa e sommativa per assicurare i progressi degli alunni, fornendo feedback costanti sia oralmente che mediante i voti e utilizzando i dati significativi per monitorare progressi, fissare obiettivi e pianificare le lezioni successive.

2.5.1. La dimensione oggettiva

La valutazione assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo.

(Indicazioni Nazionali, p. 13)

Per valutare lo sviluppo della competenza testuale e delle competenze sociali e civiche nell'ambito della dimensione oggettiva, ho proposto delle *prove non strutturate, caratterizzate da uno stimolo avente molti gradi di libertà* (Castoldi, 2014, p. 149).

Avendo sviluppato un percorso sulla scrittura di storie, gli elaborati realizzati dai bambini, individualmente o collettivamente, hanno assunto la funzione di *mezzo per dimostrare la padronanza* nell'ambito di competenza dato, costituendo compiti impegnativi e sfidanti per gli studenti, sollecitando le loro risorse e prestandosi a differenti modalità di soluzione (Castoldi, p. 190).

MOLTO BENE FEMO!

MI PIACCIONO I TUOI PROGETTI E MI AVGRO CHE TU RIESCA A REALIZZARLI TUTTI.

IL TESTO È COMPLESSIVAMENTE CORRETTO, ANCHE SE AVRESTI POTUTO INSERIRE QUALCHE PUNTO IN PIÙ PER RENDERLO PIÙ LEGGIBILE (GUARDA BENE LE CORREZIONI!)

A VOLTE HO FATTO VA CHIARE ALCUNE PAROLE, PER IL MODO IN CUI LE HAI SCRITTE.

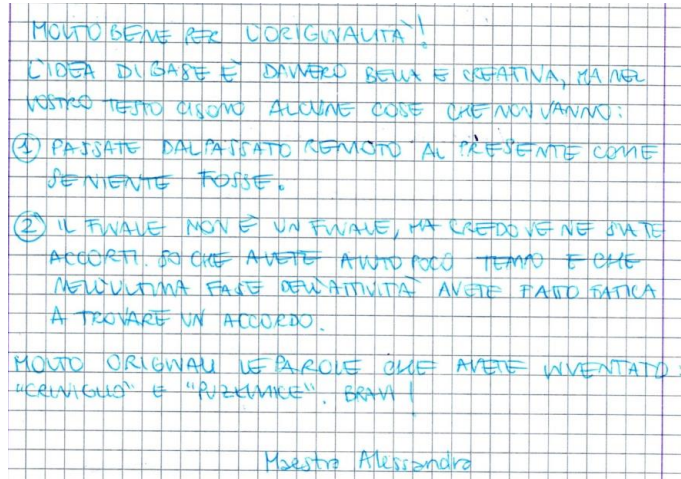
TI HO VISTO ATTENTO E PARTECIPARE DURANTE L'ATTIVITÀ: BRAVO!

Maestra Alessandra

Figure 7-8. Valutazioni degli elaborati.

Ho optato per l'assegnazione di feedback orientativi (fig. 7-8), a discapito del tradizionale voto numerico, con l'intento di:

- incoraggiare lo sviluppo di una motivazione al lavoro intrinseca e non estrinseca, ed evitare che gli alunni orientassero le proprie



attenzioni sul risultato piuttosto che sull'attività in sé (Boscolo, 2012): *quando una persona è intrinsecamente motivata prova interesse e piacere, si sente competente e determinata da sé stessa, [...] si sente parte attiva e non spettatore* (p. 95);

- coinvolgere il soggetto nel momento valutativo e accrescere la consapevolezza della sua esperienza di apprendimento, secondo una logica di sviluppo (Castoldi, p. 164);
- scoraggiare la formazione di dinamiche competitive tra gli alunni: ogni gruppo si è limitato ad interessarsi dei propri risultati, al posto di gareggiare con gli altri;
- consentire agli alunni di autoregolare la propria azione in maniera autonoma, traendo spunti concreti su cui riflettere e acquisendo consapevolezza degli elementi da migliorare –in termini di comportamento e di scrittura di testi-;
- contribuire alla formazione negli alunni del *concetto di sé*, su cui verrà costruita la loro identità (Boscolo): gli alunni hanno ricevuto commenti mirati sul proprio modo di lavorare e di partecipare alle attività;
- favorire lo sviluppo di obiettivi di padronanza, preferibili secondo molto studiosi a quelli di prestazione perché stimolano gli alunni a persistere nelle difficoltà (Boscolo): non è mai stato richiesto che gli elaborati degli alunni corrispondessero ad un modello, piuttosto si è incentivato lo sviluppo delle loro competenze.

Ho ritenuto fondamentale che tutti i prodotti dei bambini fossero oggetto di valutazione, perchè *quando lo studente conosce la valutazione del lavoro svolto, si dà una spiegazione del risultato e ne attribuisce la causa a un possibile fattore* (Boscolo, 2012, p. 24).

A posteriori, posso affermare che la strategia di assegnare feedback abbia prodotto validi risultati. Anche la Tutor Mentore mi ha fornito un riscontro positivo in questo senso, affermando che le modalità di valutazione da me utilizzate sono state utili per i bambini in termini di sviluppo delle competenze.

I feedback relativi agli elaborati degli alunni hanno fatto riferimento al *prodotto*, focalizzandosi sugli aspetti formali e semantici, con l'obiettivo di incitare gli alunni a *rivedere il testo e migliorare le strategie compositive* (Cisotto, 2010, p. 259), e al *processo*, prendendo in considerazione *come il soggetto ha sviluppato la sua competenza*: i progressi manifestati rispetto ad un livello ritenuto iniziale (Castoldi, pp. 151-152) e, nelle attività di gruppo, le dinamiche sociali messe in atto in termini di partecipazione all'attività, capacità di collaborare e ascolto degli interventi altrui.

La comunicazione del giudizio richiama la necessità di collocare il momento della valutazione in una logica formativa (Castoldi, p. 153). Ho dedicato alla comunicazione delle valutazioni, tramite consegna degli elaborati con relativi feedback, dei momenti appositi: in genere, 10-15 minuti nelle prime fasi di attività, nei quali gli alunni leggevano le correzioni e i commenti ai propri testi e si confrontavano con i compagni di gruppo.

In tutti gli step costitutivi del percorso ho cercato di valorizzare la valenza formativa dell'errore (Galanti, 2009), indirizzando gli alunni verso l'autocorrezione e stimolandoli alla ricerca autonoma di percorsi nuovi. Durante le attività ho invitato i bambini alla rilettura del proprio testo, anziché fornire correzioni mirate:

A.: *"Ci sono due errori in queste cinque righe. Provate a cercarli e a correggerli";*

A.: *"Questa frase potrebbe essere espressa meglio perché non è molto chiara. Come si potrebbe modificare?"*.

Per la *valutazione sommativa*, ossia per valutare il livello di acquisizione della competenza testuale e delle competenze sociali e civiche al termine del percorso da parte di ogni bambino, ho utilizzato la rubrica valutativa da me elaborata in fase progettuale. I giudizi assegnati mediante l'articolazione in livelli della rubrica sono riferiti alla *complessità della persona -nelle sue dimensioni cognitive, volitive e sociali- e alle concrete esperienze di apprendimento realizzate dal soggetto*.

La valutazione assume il percorso singolare del soggetto come ambito specifico di attenzione e mira a comprenderne la natura e il valore in rapporto alla sua crescita complessiva e alla sua maturazione personale (Castoldi, 2014, p. 166).

Per valutare, ho preso in considerazione gli elaborati di gruppo e individuali realizzati e ho osservato gli alunni in azione durante le attività.

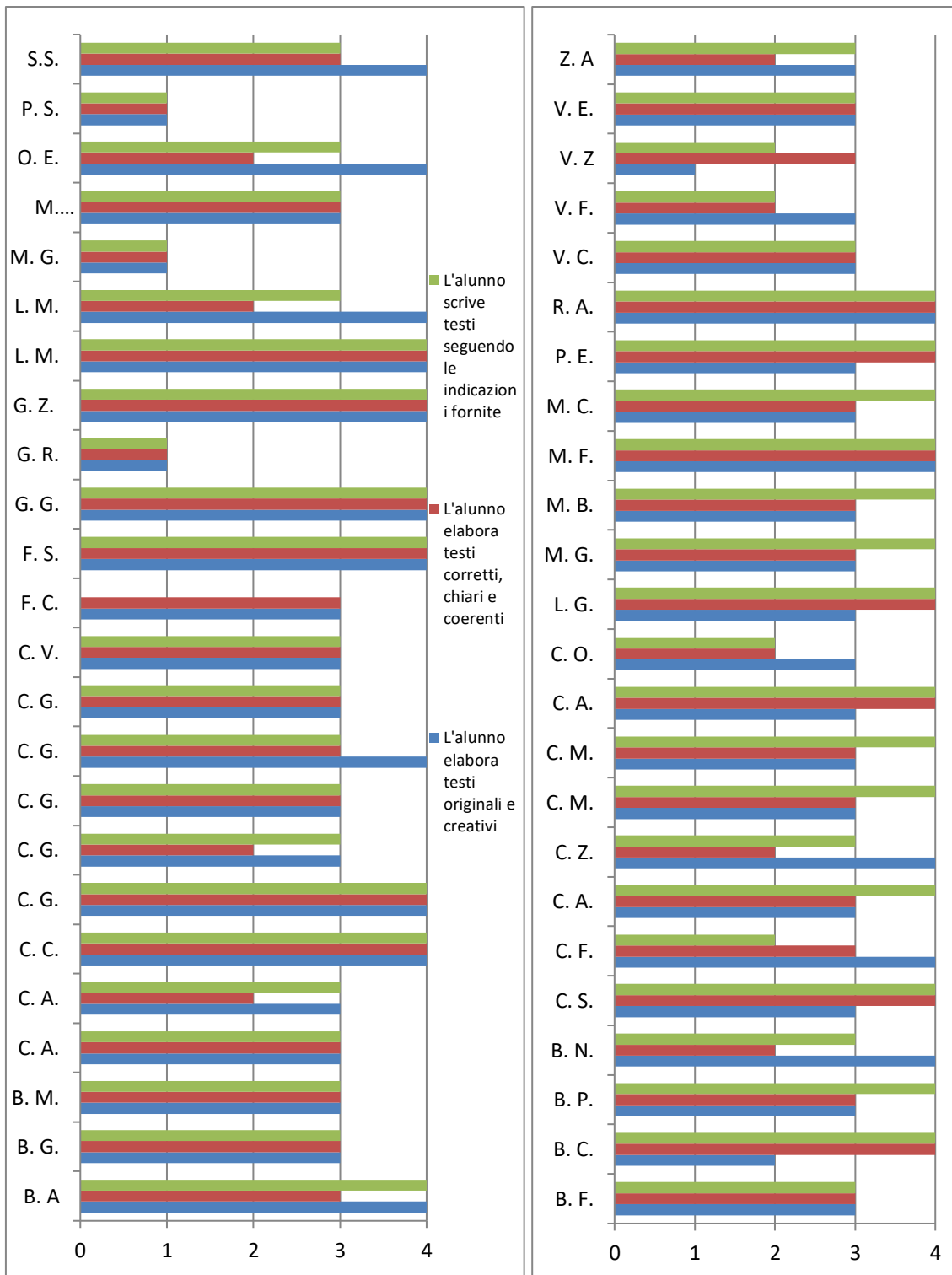
L'osservazione, nelle sue diverse modalità, rappresenta uno strumento fondamentale per conoscere e accompagnare il bambino in tutte le sue dimensioni di sviluppo, rispettandone l'originalità, l'unicità, le potenzialità, attraverso un atteggiamento di ascolto, empatia, rassicurazione. (Indicazioni Nazionali).

Di seguito propongo alcuni grafici relativi ai dati raccolti, attraverso cui si possono compiere alcune osservazioni.

Figura 9. Rubrica valutativa, dimensione "scrittura"

Dimensioni	Indicatori	Livello Iniziale	Livello Base	Livello Intermedio	Livello Avanzato
Scrittura	L'alunno elabora testi originali e creativi	L'alunno elabora testi, seguendo domande guida e aiutato dall'insegnante	L'alunno elabora testi con un sufficiente grado di originalità	L'alunno elabora testi originali e creativi in autonomia	L'alunno elabora testi creativi autonomamente, mostrandosi del tutto disinvolto nell'espressione di idee originali e personali
	L'alunno scrive testi grammaticalmente corretti, chiari e coerenti nel contenuto	L'alunno scrive testi sufficientemente corretti dal punto di vista ortografico e semantico, solo se aiutato dall'insegnante o dai compagni	L'alunno scrive testi grammaticalmente corretti, chiari e coerenti, anche grazie all'aiuto dell'insegnante o dei compagni	L'alunno scrive autonomamente testi grammaticalmente corretti, chiari e coerenti	L'alunno scrive testi grammaticalmente corretti, chiari e coerenti in completa autonomia, ed è in grado di autocorreggersi (se richiesto dall'insegnante)
	L'alunno scrive testi seguendo le indicazioni fornite	L'alunno è in grado di elaborare produzioni personali mostrando di aver solo in parte compreso le indicazioni fornite	L'alunno è in grado di elaborare produzioni personali facendo riferimento alle indicazioni fornite, con l'aiuto dell'insegnante o dei compagni	Coerentemente con le indicazioni fornite, L'alunno è in grado di elaborare produzioni personali in autonomia	L'alunno è in grado di elaborare produzioni personali in autonomia, comprendendo appieno le indicazioni fornite e aiutando i compagni in difficoltà (se richiesto dall'insegnante)

Per quanto riguarda la dimensione della scrittura (fig. 9), ho potuto constatare che in tutti e tre gli indicatori una parte consistente degli alunni si colloca sul livello intermedio, mentre solo nel primo –l'alunno elabora testi originali e creativi- la maggioranza degli alunni si colloca al livello avanzato.



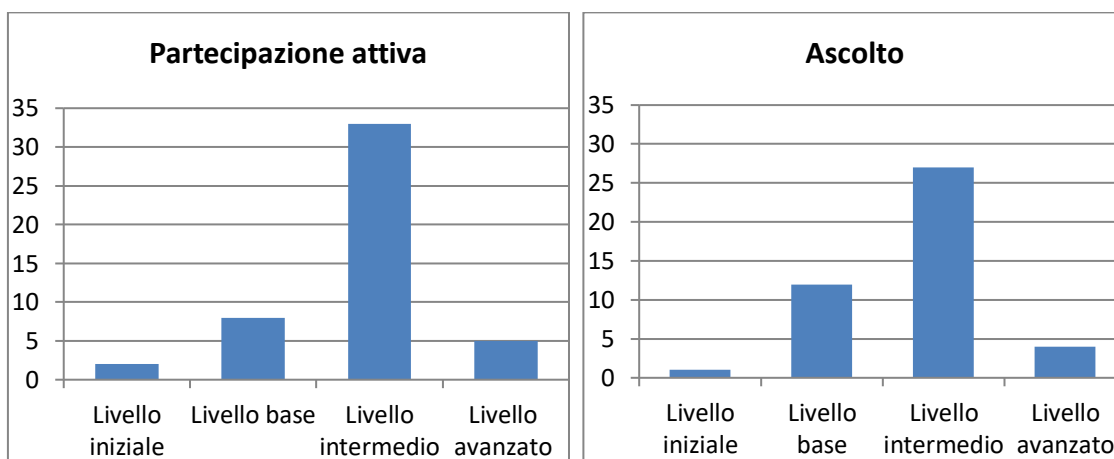
Ritengo che al termine del percorso molti alunni siano migliorati in termini di originalità e creatività dei testi, come ha confermato anche la docente Mentore durante l'intervista conclusiva. Le mie proposte didattiche sono state meno efficaci per quanto riguarda il secondo indicatore –testi grammaticalmente corretti, chiari e coerenti-, su cui avrei potuto concentrare maggiori attenzioni se avessi avuto a disposizione dei tempi più distesi; ammetto che non sia stata la mia priorità.

Nel seguire le indicazioni fornite durante le attività gli alunni hanno manifestato diverse difficoltà. Alcuni hanno chiesto con estrema frequenza delucidazioni sulle consegne; questo può essere dovuto in parte alla mia scarsa incisività nel presentare il compito, in parte all'abitudine degli alunni di richiedere continue conferme alle insegnanti per paura di sbagliare.

Nelle future esperienze di insegnamento, vorrei proporre di nuovo delle attività che prevedano di seguire specifiche indicazioni scritte, perché ritengo possano influenzare positivamente la capacità di compiere scelte autonome e di "fare da sé".

Figura 10. Rubrica valutativa, dimensioni "Partecipazione attiva" e "Ascolto".

Dimensioni	Indicatori	Livello Iniziale	Livello Base	Livello Intermedio	Livello Avanzato
<i>Partecipazione attiva</i>	L'alunno fornisce contributi personali al lavoro collettivo	L'alunno deve essere sollecitato per fornire il suo contributo	L'alunno fornisce alcuni contributi al lavoro collettivo	L'alunno fornisce un contributo costante al lavoro collettivo	L'alunno partecipa in modo attivo ed è di stimolo al gruppo
<i>Ascolto</i>	L'alunno ascolta i contributi dei compagni	L'alunno ascolta i contributi dei compagni solo se sollecitato o richiamato	L'alunno ascolta alcuni dei contributi dei compagni	L'alunno ascolta costantemente i contributi dei compagni	L'alunno ascolta con attenzione i contributi dei compagni, dimostrando sincero interesse e ponendo domande per approfondire



Per quanto riguarda la dimensione relativa alla partecipazione attiva alle attività, circa il 70% degli alunni si pone sul livello intermedio, mostrando di fornire un contributo costante al lavoro collettivo, senza essere di stimolo per il gruppo come i cinque bambini che ritengo ad un livello avanzato. Due alunni faticavano ad intervenire, se non sollecitati dall'insegnante o dai compagni, mentre circa il 15% degli alunni interveniva solo di rado. Per aiutare coloro che hanno difficoltà a partecipare attivamente, mi piacerebbe in futuro assegnare specifici compiti responsabilizzanti,

assicurandomi che siano in grado di portarli a termine. Per esempio, si potrebbe affidare loro la gestione dei tempi, grazie al supporto di un timer, e chiedere che ogni 15 minuti essi riferiscano ai compagni il tempo mancante.

La dimensione dell'ascolto credo sia in generale più insidiosa, soprattutto perché le classi IVA e IVB non sono abituate a lavorare in gruppi. Per dodici alunni non è stato sempre facile ascoltare i contributi dei compagni e accettare di dover accogliere le idee altrui, ritenendo le proprie più efficaci. Ritengo che la realizzazione frequente di attività cooperative possa aiutare tutti a migliorare le proprie competenze di ascolto e di partecipazione.

2.5.2. La dimensione soggettiva

Parlare di autovalutazione implica la ridefinizione del ruolo dello studente nel processo valutativo, la sua riconfigurazione da oggetto passivo a soggetto attivo. [...] La sollecitazione offerta al soggetto di analizzare il proprio percorso e i propri risultati rappresenta un'occasione di decentramento dall'esperienza formativa, che consente di osservarsi da una posizione "meta" allo scopo di riconoscersi e apprezzarsi.

(Castoldi, 2014, pp. 202-203)

Come sostenuto da Castoldi (2016, p. 191), le strategie autovalutative sono una condizione irrinunciabile di una valutazione plurale e formativa, capace di riconoscere le diverse sfumature dell'esperienza di apprendimento e utile al soggetto per sviluppare una maggiore consapevolezza sul suo sapere. Anche le Indicazioni Nazionali (p. 27) sostengono l'importanza di promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere, al fine di "imparare ad apprendere":

Occorre che l'alunno [...] sia sollecitato a riflettere su come e quanto impara [...], imparando a riflettere sui propri risultati, valutare i progressi compiuti, riconoscere i limiti e le sfide da affrontare, rendersi conto degli esiti delle proprie azioni e trarne considerazioni per migliorare.

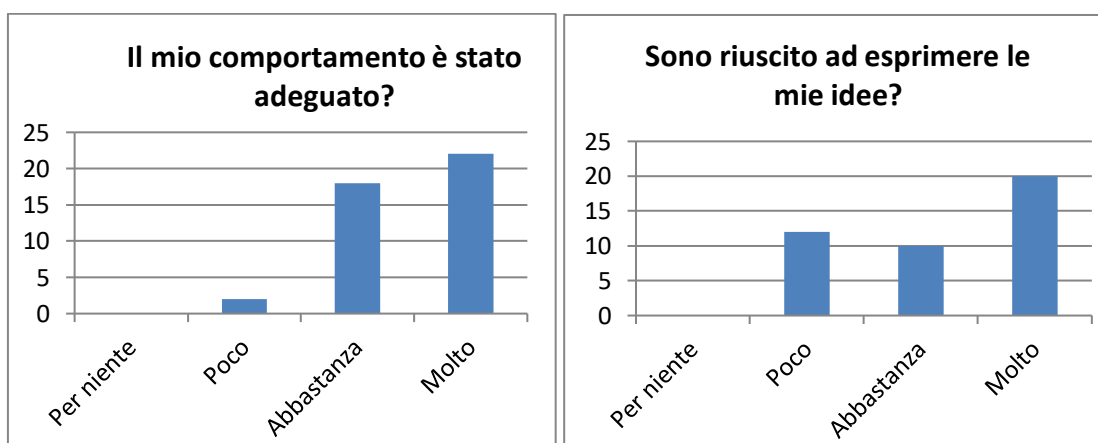
Per valorizzare la dimensione soggettiva, ho elaborato tre differenti questionari di auto-percezione, *dispositivi finalizzati a raccogliere e documentare il punto di vista del soggetto sulla propria esperienza di apprendimento e sui risultati raggiunti* (Castoldi, 2014, p. 178).

Ho deciso di sottoporre agli alunni il primo questionario (fig. 11) nell'ambito del terzo intervento, con l'intento di valutare le loro percezioni iniziali rispetto al lavoro in piccoli gruppi e favorire fin da subito l'autoregolazione, un insieme eterogeneo di strategie cognitive e affettivo-

AMBITO	DOMANDA	Per niente	Poco	Quanto basta	Molto
COMPORTEMENTO	Il mio comportamento è stato adeguato?				X
IMPEGNO	Quanto mi sono impegnato?				X
ATTIVITÀ	Quanto ho imparato dall'attività?				X
	L'attività è stata interessante?				X
RELAZIONI: PARTECIPAZIONE E ASCOLTO	Ho collaborato con i miei compagni?				X
	Sono riuscito ad esprimere le mie idee?				X
	Ho ascoltato le idee dei compagni?			X	
Osservazioni personali	Ho ascoltato i miei compagni tranne 1 che diceva cose un po' sciocche! MI SONO DIVERTITA MOLTO! 😊				

Figura 11. Primo questionario di autovalutazione.

rispondono tutte al problema di come riuscire (Boscolo, p. 25).



Dai dati desunti dai questionari si evince che la maggior parte degli alunni ha valutato positivamente il proprio comportamento, ad esclusione di C. e M., appartenenti al medesimo gruppo in IVA, più volte richiamati perché disturbavano i compagni. Inoltre, si nota che dodici alunni sostengono di essere riusciti "poco" ad esprimere le proprie idee. Questa è una delle maggiori problematiche riscontrate nel lavoro di gruppo; nel corso degli interventi, in particolare nei primi, diversi bambini si sono appellati a me per lamentarsi del fatto che loro proponessero delle idee, ma che queste non venissero approvate dai compagni di gruppo. Questo è avvenuto in tre casi differenti:

- alunni che proponevano di continuo idee non particolarmente sensate pur di attirare l'attenzione dei compagni;
- alunni le cui idee fino a quel momento erano sempre state prese in considerazione;
- alunni dal carattere insicuro per i quali i feedback positivi dei compagni erano essenziali.

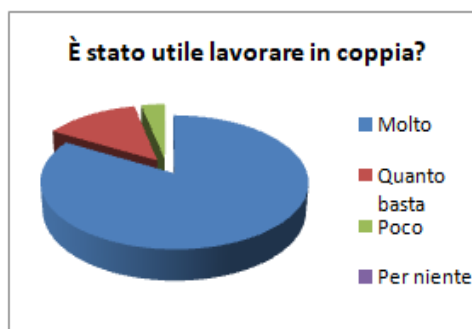
In questi casi, dopo aver ascoltato l'opinione del singolo ho interpellato l'intero gruppo per capire cosa non funzionasse e ho cercato di fungere da mediatrice affinché gli alunni risolvessero autonomamente le difficoltà emerse.

Nel corso del quarto intervento, gli alunni hanno prodotto dei testi individualmente descrivendo come sarebbero stati a vent'anni. Una volta terminati gli elaborati, essi sono stati suddivisi in coppie: utilizzando la strategia della *Peer Review*, ognuno ha ascoltato il proprio compagno mentre leggeva il suo testo, ha provato ad aiutarlo a correggere gli errori e ad effettuare modifiche dal punto di vista stilistico e semantico. Al termine dell'attività, ho consegnato delle tabelle per l'autovalutazione riferite alla fase di *Peer Review* (fig. 12).

Nome e cognome	_____			
Data	13/2/2019			
DOMANDA	Molto	Quanto basta	Poco	Per niente
Ho ascoltato il mio compagno/la mia compagna mentre leggeva la storia?	X			
Il mio compagno/la mia compagna mi ha aiutato a migliorare il mio testo?		X		
Sono stato d'aiuto per il mio compagno/la mia compagna?		X		
È stato utile lavorare in coppia?	X			
L'attività di oggi mi è piaciuta? È stata interessante?	X			
Sono soddisfatto del mio comportamento?		X		

Figura 12. Secondo questionario di autovalutazione.

Alla domanda "è stato utile lavorare in coppia?" venticinque alunni hanno risposto "molto", cinque hanno risposto "quanto basta" e uno ha risposto "poco": dai dati raccolti si evidenzia che gli alunni abbiano accolto positivamente la metodologia proposta, ritenendola utile. Gli



alunni hanno risposto a tutti i quesiti “molto” o “quanto basta”, ad esclusione di quattro di essi, che alla domanda “il mio compagno/la mia compagna mi ha aiutato a migliorare il mio testo?” hanno risposto “per niente”. Analizzando le ragioni di questo insuccesso, mi sono resa conto che questi bambini erano partiti con un atteggiamento pessimista verso il compagno di coppia, rendendo la fase di *Peer Review* tutt’altro che facile. Ritengo dunque che la mancata efficacia dell’attività sia stata dovuta a difficoltà di natura relazionale; a posteriori, credo che la scelta operata in IVB di formare le coppie sulla base delle relazioni interpersonali sviluppate sia stata efficace, perché ha permesso a ciascuno di sentirsi a proprio agio nell’aiutare il compagno o la compagna. Mi piacerebbe riproporre la pratica della *Peer Review* con discreta frequenza nelle future esperienze didattiche, perché si configura come un’opportunità di sviluppare consapevolezza del proprio apprendere e di presa di coscienza dei propri limiti e delle proprie potenzialità. (Castoldi, 2014, p. 174); inoltre favorisce il confronto tra pari e la responsabilizzazione di tutti i bambini.

Tra il settimo e l’ottavo incontro, ho sottoposto agli alunni un ultimo strumento per riflettere sul grado di acquisizione della competenza (Allegato 2). Dalle risposte degli alunni si può comprendere che il percorso didattico è stato apprezzato. Quasi tutti gli alunni, alla domanda “Cos’ho imparato da questo percorso?” affermano di essere migliorati sia nella scrittura di testi sia nella capacità di stare in gruppo e di aver iniziato ad apprezzare la scrittura:

G.: *“Da questo percorso ho imparato a scrivere testi, a lavorare in gruppo e a esprimere le mie idee.”*

G.: *“Ho imparato che è divertente scrivere. Ho imparato a scrivere testi più comprensibili e divertenti e a lavorare nei gruppi.”*

C.: *“Ho imparato che scrivere non è per forza un obbligo.”*

F.: *“Ho imparato che lavorare in gruppo è molto bello e divertente. Mi piace sentire le idee dei compagni e far conoscere le mie idee ai compagni.”*

S.: *“Ho imparato cosa significa lavorare in gruppo e a fare dei veri testi con i compagni.”*

Le difficoltà a cui viene fatto riferimento sono legate principalmente alla gestione dei rapporti nelle attività di gruppo e al fatto che le idee del singolo non fossero sempre prese in considerazione dai compagni, oppure alla mancanza di idee nella fase iniziale di creazione di una storia:

A.: *“La difficoltà che il mio gruppo ha avuto è stato quando abbiamo letto una storia e poi dovevamo riscriverla dal punto di vista di un altro personaggio, perché non sapevamo cominciare ed eravamo confusi.”*

M.: *“Ho trovato molte difficoltà ad esprimere le mie idee e molto spesso sono state respinte.”*

G.: *“Ho trovato delle difficoltà perché una volta M. e C. si erano arrabbiati e non volevano più fare niente.”*

I bambini affermano di aver affrontato le difficoltà collaborando oppure con la tecnica del giro di tavolo (Bonaiuti), ossia esprimendo le proprie idee a turno e scegliendo la più efficace per votazione, come da me suggerito:

A.: *“Quando non riuscivamo a metterci d'accordo ascoltavamo le idee di tutti e facevamo a votazione.”*

V.: *“Ho affrontato le difficoltà aiutandomi con i miei amici.”*

M.: *“Le abbiamo affrontate facendo elezioni (alzata di mano).”*

Rispetto all'anno precedente, ho potuto constatare una maturazione da parte degli alunni nella capacità di autoassegnarsi giudizi che rispecchino la realtà. *Harter ritiene che, allo stadio delle operazioni concrete, i bambini comincino a valutare realisticamente le proprie capacità, e a giudicare se si piacciono o meno come persone* (Belsky, 2007, p. 196). Riporto, a tal proposito, l'esempio di un bambino che ha faticato a partecipare attivamente alle attività di gruppo. Mentre l'anno scorso sembrava non avere consapevolezza dei propri limiti, quest'anno ha mostrato risultati differenti, come ho potuto constatare grazie al questionario di autopercezione da lui compilato nel terzo intervento. Tra le osservazioni personali R. ha scritto: *“che non aiutavo i miei compagni.”*

Nella compilazione finale delle rubriche di valutazione, oltre a basarmi sugli elaborati e sull'osservazione messa in atto nelle classi, ho tenuto conto delle percezioni degli alunni su di sé e delle difficoltà, di natura episodica o sistematica, riscontrate da loro durante il percorso, attribuendo ai loro giudizi valore. Le strategie autovalutative riguardano soprattutto la fase istruttoria del processo valutativo, il momento della rilevazione dei dati e delle informazioni sulla base del quale arrivare ad esprimere un giudizio.

2.5.3. La dimensione intersoggettiva

Gli allievi interagiscono quotidianamente con lo studente nella sua esperienza scolastica e hanno tutti i requisiti per “poter dire la loro” in merito alla competenza acquisita e alla qualità dell’esperienza di apprendimento.

(Castoldi, 2014, p. 198)

Per la dimensione intersoggettiva, in fase progettuale avevo previsto che ciascun gruppo valutasse un elaborato di un altro gruppo, incollando sul retro del foglio dei post-it contenenti feedback orientativi. Giunta al sesto intervento, mi sono chiesta se la modalità scelta fosse abbastanza utile ed efficace, considerando che ciascun gruppo avrebbe ottenuto solo le valutazioni di cinque compagni di classe; ho optato infine per una soluzione alternativa, al fine di valorizzare maggiormente le opinioni dei singoli alunni.

Dopo aver suddiviso i bambini in gruppi, ho consegnato tutti gli elaborati realizzati collettivamente, chiedendo di riguardarli con attenzione e di scegliere il “migliore” secondo criteri di originalità, stile e trama. Ogni gruppo ha letto ad alta voce la propria storia, spiegando se necessario con quale tecnica fosse stata realizzata, e terminata la lettura ha ricevuto l’applauso dei compagni. Gli ascoltatori su un foglio hanno scritto i

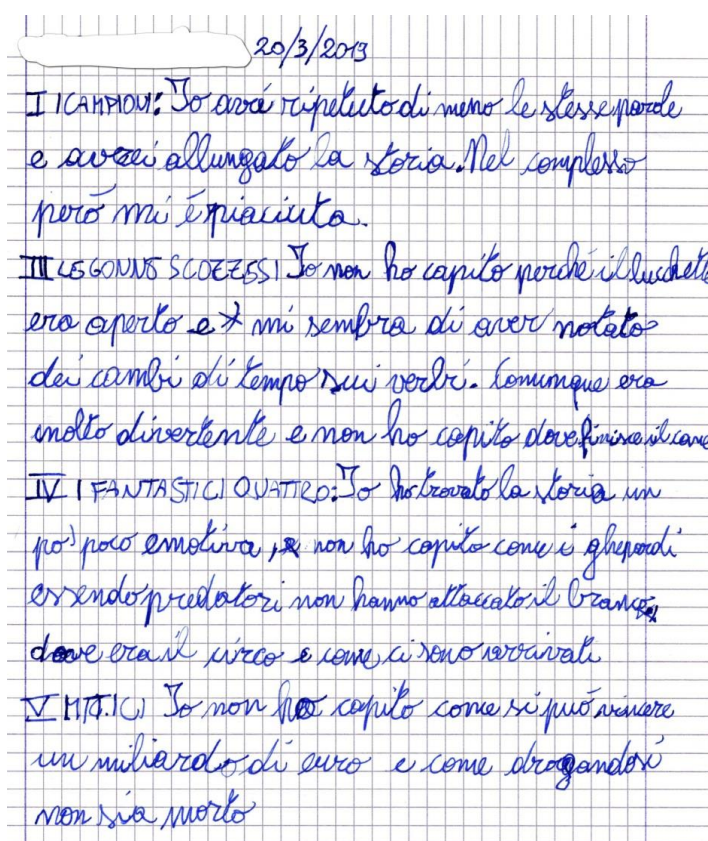


Figura 13. Valutazione degli elaborati dei compagni.

nomi di tutti i gruppi ad esclusione del proprio e di fianco le valutazioni relative al testo e all’esposizione (fig. 13).

Prima dell’inizio della fase di valutazione, ho spiegato le modalità attraverso cui valutare: optare per un commento il più approfondito possibile, al fine di aiutare i

compagni a migliorare, evitando il voto numerico e qualunque forma di feedback che potesse non essere utile per l'interessato -Es.: *"non mi piace"*, *"è brutto"*-.

Temevo che i bambini potessero riscontrare delle difficoltà nel valutare i propri compagni, invece in entrambe le classi tutti sono riusciti ad attenersi alle indicazioni previste e si sono dimostrati seri e attenti nell'affrontare la fase di eterovalutazione.

Successivamente, ho consegnato ai gruppi le valutazioni assegnate dai compagni -circa venti per ogni gruppo, anonime-, tagliando i fogli contenenti le valutazioni di ciascun alunno in quattro parti, corrispondenti a quattro valutazioni differenti, una per ogni gruppo ad esclusione del proprio. Per entrambe le classi questa fase si è rivelata estremamente interessante e proficua. Il fatto di essere valutati dai compagni come "gruppo" e non singolarmente ha permesso agli alunni di dividere la responsabilità delle proprie azioni, di sentirsi parte di un insieme e di accettare con maggiore disponibilità i feedback negativi. Inoltre, come sostiene Castoldi (2014, p. 199), le forme di "valutazione tra pari" hanno un forte potenziale formativo, *in quanto permettono allo studente di prendere le distanze dall'immagine di sé stesso (e dalle sue distorsioni) e proprio il loro carattere orizzontale le rende più autentiche ed efficaci rispetto a quelle provenienti dai docenti.*

Alcuni alunni hanno riconsiderato le proprie scelte a fronte delle valutazioni ricevute: *"secondo me hanno avuto ragione, avremmo potuto fare così"*, ha detto Z. ai suoi compagni di gruppo dopo aver letto un commento anonimo.

Nella classe IVB la fase di lettura delle valutazioni ha riscosso non poche polemiche: molti gruppi si sono rivolti a me per farmi leggere i commenti ricevuti e per esprimere la propria idea a riguardo, e non tutti hanno accolto in maniera serena i feedback negativi. Riscontrando un generale bisogno di espressione, abbiamo dedicato circa mezz'ora alla discussione collettiva. Ho chiesto ai bambini cosa pensassero delle valutazioni ricevute.-Di seguito alcuni momenti della discussione sviluppata:

Z.: *"A noi molti hanno detto che il nostro testo era troppo sintetico in alcuni punti."*

A.: *"Anche secondo me era un po' sintetica quella parte, avreste potuto specificare meglio, ma ricordiamoci del poco tempo che avete avuto. Anzi, siete stati fin troppo bravi a riuscire ogni volta a finire di scrivere le storie! Se ora aveste più tempo potreste approfondire."*

S.: *"A noi hanno detto che non si capiva, ma quando hanno letto altri la loro storia hanno"*

chiesto di rileggere le parti che non si erano capite, mentre a noi non l'hanno chiesto."

A.: "Hai ragione, avrebbero potuto chiedervi di rileggere."

M.: "Hanno scritto nel bigliettino che c'erano troppe parole difficili."

A.: "Sono punti di vista, anche in questo caso. Voi magari le parole che avete utilizzato le trovate facili, perché le usate nella vostra quotidianità, mentre invece può essere che qualcun altro non le abbia capite. Sono punti di vista, anche in questo caso non c'è nessuna offesa."

I numerosi interventi degli alunni sono stati principalmente finalizzati a rispondere ai commenti ricevuti. Io ho cercato di fungere da mediatrice tra "opinioni emerse dalle valutazioni" e "reazioni dei gruppi alle valutazioni", difendendo entrambe le parti ed esprimendo le mie opinioni in maniera sincera.

3. A posteriori: riflessione in ottica professionalizzante

*Il maestro imparerà dal fanciullo stesso i mezzi e la via per la propria educazione,
cioè imparerà dal fanciullo a perfezionarsi come educatore.*

(Montessori, 1999, p.9)

Il percorso di tirocinio è stato accompagnato e sostenuto, in tutte le sue fasi, da una continua attività di riflessione. Afferma Mortari (2013, p. 25):

*Il sapere dell'educazione è un sapere che si costruisce a partire dall'esperienza;
un'esperienza permeata da un atteggiamento euristico, fondamentalmente riflessivo.
Affinché un sapere dell'esperienza prenda forma sono necessarie competenze riflessive.*

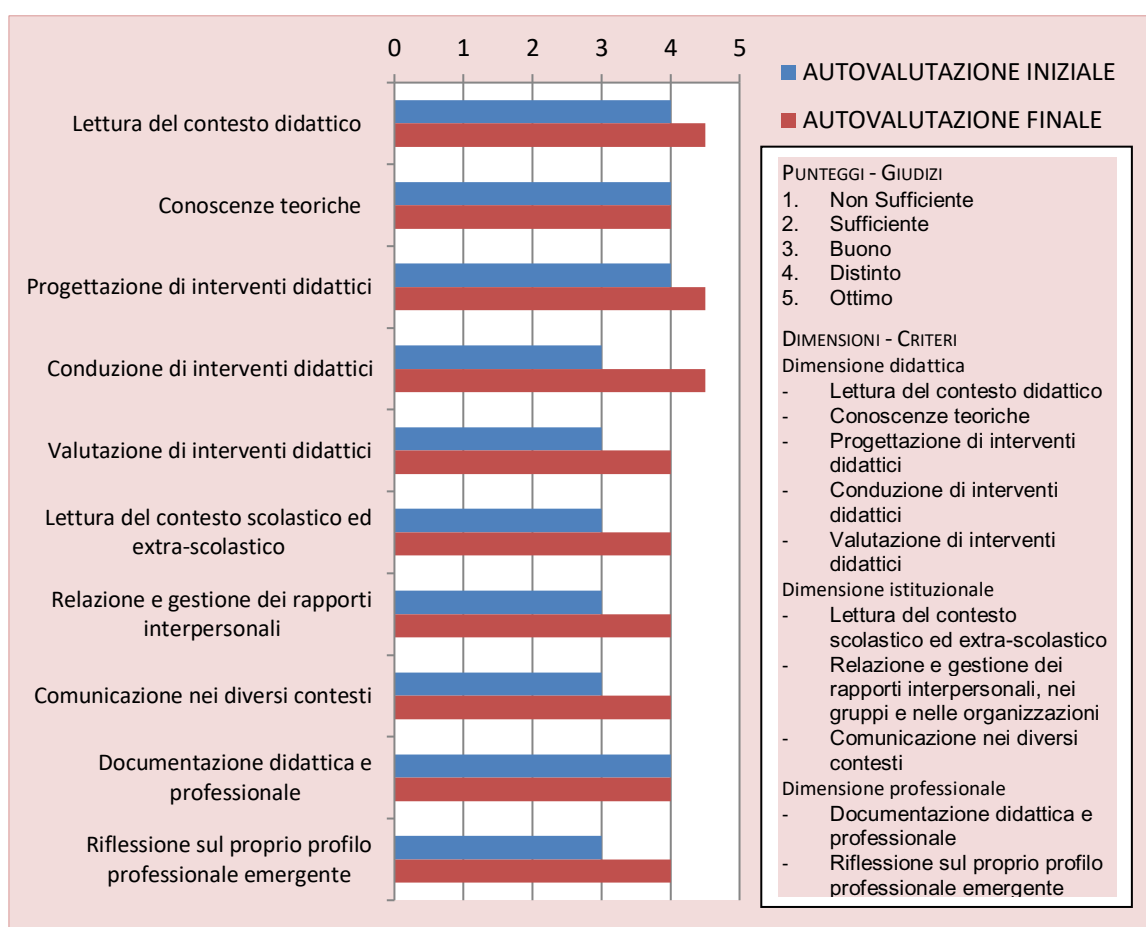
3.1. Le competenze professionali sviluppate

A conclusione del percorso, uno degli aspetti di cui mi ritengo maggiormente soddisfatta è l'approccio utilizzato con i bambini: sebbene a volte sia stata forse troppo disponibile, come sottolineato anche dalla docente Mentore, credo di essere riuscita a creare in entrambe le classi un ambiente sereno e un clima positivo:

Un clima scolastico positivo si basa sulla buona qualità delle relazioni tra l'insegnante e gli alunni e tra gli alunni stessi e questa rete di rapporti interpersonali si costituisce principalmente attraverso scambi comunicativi (Selleri, 2014, p. 7).

Ho sempre cercato di mostrare trasporto nell'introduzione degli argomenti perché, come sostiene d'Alonzo (2016, p. 28), *quando si propone una nuova attività gli allievi hanno bisogno di percepire l'entusiasmo e il piacere di costruire l'apprendimento.*

Per mettere in atto una riflessione sul percorso appena terminato, ho utilizzato la seguente tabella di autovalutazione, attraverso cui ho potuto analizzare i progressi riscontrati durante l'anno.



Di seguito alcune riflessioni in merito agli ambiti presi in considerazione.

Con il passare del tempo, credo di essere riuscita ad affinare le mie abilità di lettura del contesto didattico, imparando ad osservare in maniera più profonda i bambini che avevo davanti e il loro modo di apprendere, e riuscendo ad individuare i loro bisogni nonostante le poche ore a disposizione. Per quanto riguarda invece il contesto scolastico ed extra-scolastico penso che avrei potuto prendere in maggiore

considerazione il territorio in cui si colloca la scuola. Ritengo invece di essere migliorata rispetto all'analisi della documentazione scolastica: faccio riferimento al PTOF dell'Istituto, che ho imparato a consultare in modo più consapevole sia in fase progettuale che nell'elaborazione del Portfolio.

In questi anni hanno avuto un'importanza cruciale le conoscenze teoriche sviluppate. Esse si sono rivelate utili soprattutto per effettuare le mie scelte didattiche, fungendo da solida base su cui appoggiarmi per mettere in gioco la mia creatività. Come sostiene Mortari (2013, p. 27), *i docenti non si comportano come implementatori passivi di saperi e progetti formativi decisi altrove, ma come rielaboratori creativi delle teorie che vengono da altrove, nonché inventori di strategie educative*. La progettazione di interventi didattici è un ambito che ritengo ormai di mia competenza, al termine della mia esperienza nel ruolo di tirocinante. Fin dal secondo anno di tirocinio, ho compreso l'importanza di poter contare su una progettazione forte e accurata, e su questo ho sempre investito molte energie. Mentre inizialmente tendevo a dubitare di frequente della validità delle mie proposte didattiche –*“andranno bene? Saranno troppo difficili?”*–, ora ho acquisito maggiore sicurezza in me e nella mie abilità di “progettatrice”.

Altro aspetto in cui ritengo di essere migliorata è la capacità di ri-progettare in itinere, a casa o direttamente in classe, e di prendere *decisioni-sul-momento, caratterizzate da una valutazione rapida a cui fa seguito una modificazione delle azioni programmate* (Mortari, 2013, p. 26).

Per quanto riguarda la fase di conduzione, durante le precedenti annualità l'ingresso in classe ha generato in me molte insicurezze, dovute in parte alla mia inesperienza e in parte al mio essere puntigliosa e pretenziosa con me stessa. Quest'anno sono riuscita ad entrare nelle classi con un atteggiamento ottimista e sereno; anche la Tutor Mentore ha riscontrato in me un grande cambiamento, in particolare nella capacità di gestione delle classi e dei tempi. Fondamentale è stato riservare diverse ore alla scelta e alla predisposizione dei materiali didattici, prima degli interventi; in questo modo ho evitato di incorrere in ostacoli e di dilatare i tempi di lavoro. Nonostante i progressi, credo di dover migliorare la mia capacità di mantenere con costanza un atteggiamento di “dominanza” (d'Alonzo, 2016, p. 41), ossia di guidare le classi *con mano ferma, sicurezza e autorevolezza*.

Penso piuttosto di aver compiuto una notevole maturazione nella capacità di valutare. Faccio riferimento alla creazione e all'utilizzo delle rubriche valutative, e all'elaborazione di strumenti quali le tabelle di autovalutazione per gli alunni.

Anche nell'ambito della gestione dei rapporti interpersonali e della comunicazione, ritenuto da me uno dei più difficoltosi, ho notato dei progressi.

Perché un insegnante possa insegnare in modo significativo, deve sentire di appartenere a un gruppo di colleghi con cui condivide metodi, contenuti e responsabilità di gestione di una scuola che si sente parte di una comunità reale (famiglie, quartiere, città) (Castoldi, 2014, p. 244).

Purtroppo nei contesti in cui non mi sento completamente a mio agio tendo a non essere molto intraprendente e ad esprimere con fatica le mie proposte e le mie idee; quest'anno, "sfidata" dalla richiesta di agire in ottica sistemica, ho cercato di mettermi in discussione e di impegnarmi di più, con discreto successo.

Per quanto riguarda la documentazione didattica e professionale non ho rilevato in me sostanziosi cambiamenti, se non in termini di "cosa documentare"; all'inizio tendevo a raccogliere tutti i dati a disposizione senza fare una selezione, credendo che tutto potesse servirmi prima o poi, mentre negli ultimi due anni ho saputo operare una distinzione tra gli elementi utili e quelli meno utili, ritrovandomi al termine del percorso con una selezione di dati più limitata ed essenziale.

Infine, ritengo di aver potenziato le mie abilità riflessive grazie al cammino appena conclusosi, perché ho avuto modo di confrontarmi con due classi differenti e di scoprire nuovi lati di me. Ho cercato di *conservare una memoria delle diverse fasi di lavoro, sia in relazione ai processi attivati, sia in relazione ai prodotti realizzati* (Castoldi, 2014, p. 57); le audioregistrazioni realizzate durante gli interventi sono state utili per analizzare all'arrivo a casa le esperienze vissute, ma soprattutto per poter riflettere sulla mia azione didattica e sulle mie modalità di gestione delle classi.

3.2. L'importanza di cooperare: relazioni di aiuto e consulenza

Per vivere in maniera positiva l'esperienza di tirocinio è fondamentale costruire relazioni basate sul mutuo aiuto e sulla fiducia. Non faccio riferimento solo agli alunni,

ma anche a tutti gli altri compagni e compagne di viaggio: i Tutor di Tirocinio Indiretto, le colleghe universitarie e la Tutor Mentore.

3.2.2. Il Tirocinio Diretto e il rapporto con la Tutor Mentore

Anche quest'anno mi ritengo molto soddisfatta del rapporto instaurato con la Tutor Mentore Annarita, la quale fin da subito ha dimostrato grande disponibilità a venire incontro alle mie esigenze, permettendomi di programmare le ore di osservazione e di conduzione in maniera del tutto libera e in relazione ai miei impegni universitari e lavorativi.

Durante il tirocinio del terzo anno alla scuola dell'infanzia avevo riscontrato una problematica: la difficoltà da parte della Tutor Mentore nel ritagliare momenti per interviste, colloqui e negoziazione di idee.

Annarita si è sempre dimostrata disposta ad ascoltare i miei pensieri e a rispondere alle mie domande. Quest'anno abbiamo avuto tre colloqui, di cui:

- il primo, attraverso cui le ho spiegato il programma del tirocinio del V anno e le ho posto alcune domande sulle classi e sui bisogni dei bambini, è stato prima della fase di osservazione;
- il secondo è stato prima della fase di intervento, per esprimere le mie idee riguardanti il Project Work e concordare con lei possibili attività;
- il terzo, sottoforma di intervista, si è tenuto al termine dell'intero percorso (Allegato 3).

Sulla base dei feedback ricavati dalla Tutor ho potuto prima progettare e mettere in atto i miei interventi, poi arricchire le mie riflessioni a riguardo e trarre suggerimenti per la futura professione.

Altro aspetto positivo del rapporto sviluppato è stata la grande fiducia accordatami: l'insegnante mi ha permesso di gestire gli interventi didattici con autonomia sia nelle scelte didattiche sia nella gestione delle classi. Più di una volta, durante la fase di conduzione, ha affidato a me le classi per dedicarsi ad altre attività; questo mi ha consentito di sperimentare autentiche esperienze di insegnamento, di mettermi alla prova e di imparare a gestire da sola le difficoltà incontrate.

3.2.1. Il Tirocinio Indiretto e il Portfolio

Imparare non è solo un processo individuale. La dimensione sociale dell'apprendimento svolge un ruolo significativo.

(Indicazioni Nazionali)

Anche quest'anno il percorso di Tirocinio Indiretto è stato intenso e talvolta complesso, sia per la numerosità dei compiti da portare a termine, sia perché si è intersecato con gli altri impegni universitari e con quelli lavorativi. In tutte le fasi di questo viaggio è stato certamente molto utile sapere di poter contare sulla presenza del Tutor Organizzatore, della Tutor Coordinatrice, che con i suoi suggerimenti e la sua empatia ha fornito un costante supporto, e delle mie colleghe, con le quali si è sviluppato un rapporto basato sull'ausilio reciproco e sulla solidarietà.

Ritengo che il confronto sviluppato sulla Piattaforma Online, tramite i Thread, sia stato fondamentale per un più maturo ingresso nelle classi e per la mia crescita professionale: condividere le mie idee e leggere gli interventi delle mie compagne mi ha permesso di riflettere sulla mia azione didattica, di ottenere risposte ai miei quesiti, di ricavare spunti di riflessione e di migliorare il mio profilo professionale emergente.

Prima di elaborare la Relazione Finale, ci è stato richiesto di realizzare sulla Piattaforma un Portfolio, per attuare una riflessione ragionata sulle pratiche esperite a partire dalla loro documentazione, e per valutare globalmente il percorso svolto sulla base delle evidenze raccolte (Castoldi, 2014). Attraverso di esso ho potuto meta-valutare la mia azione nell'ambito delle dimensioni didattica, istituzionale e professionale, *stimolando l'interazione fra prassi operative e riflessione sull'esperienza, fra teoria e azione* (p. 57). Ricevere i commenti della Tutor Coordinatrice e delle mie colleghe su quanto scritto e fornirne a mia volta mi ha consentito di approfondire ulteriormente le mie riflessioni e di arricchire il lavoro svolto.

3.3. Comunicazione e condivisione degli esiti dell'esperienza

Per condividere gli esiti dell'esperienza con la Tutor Mentore, ho scelto di realizzare un'intervista conclusiva, mediante la quale ho ricevuto dei preziosi feedback e ho condiviso le mie impressioni "a caldo" sull'esperienza di Tirocinio Diretto vissuta.

Nell'ottica di comunicare con gli alunni dell'intero Istituto e con i loro genitori, è stato elaborato un articolo per il giornalino scolastico, che sarà pubblicato alla fine del mese di maggio. Avrei preferito che la stesura dell'articolo fosse compito esclusivo degli alunni, ma la Tutor Mentore a causa del poco tempo a disposizione ha preferito che fossi io a scriverlo, basandomi sulle idee emerse nelle classi: nel corso dell'ultimo incontro ho ascoltato e audioregistrato le proposte dei bambini, che si sono espressi per alzata di mano, e ho stilato una possibile bozza del testo. Il docente in fin dei conti è chiamato alla flessibilità delle scelte in funzione delle condizioni contestuali: *che lo voglia o no, deve modificare continuamente rotta e velatura, ma senza perder il senso del viaggio e l'orizzonte culturale in cui i ragazzi sono situati.* (Castoldi, 2014, p. 244). L'articolo riporterà alcuni degli elaborati realizzati collettivamente dagli alunni –uno per ogni gruppo-, accompagnati da una breve cronaca delle tecniche con cui sono stati realizzati, affinché i lettori più curiosi possano provare a mettersi in gioco in prima persona.

Conclusioni: verso la futura professione

*Il maestro imparerà dal fanciullo stesso i mezzi e la via per la propria educazione;
cioè imparerà dal fanciullo a perfezionarsi come educatore.*

(Montessori, 1999, p.9)

Nella Relazione di quarta annualità mi ero riproposta di vivere l'ultima esperienza di tirocinio "ragionando in maniera già proiettata verso il mondo del lavoro, cercando di cogliere tutte le opportunità di crescita che mi venivano offerte, di acuire i sensi e di percepire tutto il possibile dall'osservazione della classe e dell'insegnante e dall'interazione con i bambini"; credo di aver rispettato questo proposito, mettendomi realmente in gioco sotto tutti i punti di vista -personale, didattico, relazionale-. Ho cercato di vivere l'esperienza di Tirocinio Diretto con intensità e curiosità, ponendomi come *un compagno esperto di viaggio, che si coinvolge e anche lui viene trasformato da quel viaggio stesso, mentre i suoi saperi si verificano nell'incontro con quelli dei propri allievi* (Galanti, 2009, p. 36).

Le esperienze vissute in questi anni mi hanno insegnato tanto: in primis, mi hanno fatto comprendere che l'insegnamento è realmente la strada che voglio percorrere nel mio futuro. Più di una volta mi sono trovata ad incontrare e scontrare le mie debolezze e le mie paure, legate soprattutto all'inesperienza; nei momenti di difficoltà ho cercato di sfruttare le risorse a mia disposizione e, quando è stato necessario, ho imparato a chiedere aiuto a chi era più esperto di me.

Ogni anno ho potuto cogliere la preziosa opportunità di partire da capo in un contesto inedito –prima la scuola dell'infanzia, poi la scuola primaria-, utilizzando i miei punti di forza come un'impalcatura su cui appoggiarmi per costruire nuovi saperi, e cercando di lavorare sulle criticità riscontrate in precedenza.

Per il futuro, mi pongo l'obiettivo di affrontare la mia vita lavorativa senza perdere l'entusiasmo e la voglia di crescere e di imparare dai bambini, ricordando quali enormi responsabilità abbiano in mano gli insegnanti.

Distruggere la prigione, mettere al centro della scuola il bambino, liberarlo da ogni paura, dare motivazione e felicità al suo lavoro, creare intorno a lui una comunità di compagni che non gli siano antagonisti, dare importanza alla sua vita e ai sentimenti più alti che dentro gli si svilupperanno, questo è il dovere del maestro, della scuola, di una buona società (Lodi, 1977, p. 23).

Riferimenti

Bibliografia

- Agosti, A., Franceschini, G., Galanti, M. A. (2009). *Didattica; struttura, evoluzione e modelli*. Bologna: Clueb.
- Anceschi, A. (2012). *Ludus in musica*. Roma: Carocci.
- Belsky, J. (2009). *Psicologia dello sviluppo*. Bologna: Zanichelli.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Boscolo, P. (2012). *La fatica e il piacere di imparare*. Torino: UTET.
- Bruning, R., Horn, C. (2000). *Developing motivation to write*, in "Educational Psychologist", 35, pp. 75-85.
- Castoldi, M. (2014). *Valutare a scuola*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L. (2010). *Didattica del testo*. Roma: Carocci.
- D'Alonzo, L. (2016). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: GiuntiEdu
- Dusi, P. (2012). *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*. Milano: Franco Angeli.
- Formenti, L. (2011). *Pedagogia della famiglia*. Varese: Guerini studio.
- Ianes, D. (2012). *Le migliori proposte operative su... Lettura*. Trento: Erickson.
- Korczak, J. (1994). *Il diritto del bambino al rispetto*. Milano: Luni Editrice.
- Ligorio, B. (2015). *Come si insegna come si apprende*. Roma: Carocci.
- Lodi, M. (1977). *Il paese sbagliato*. Torino: Einaudi.
- Luperini, R. (2013). *Insegnare la letteratura oggi*. Lecce: Manni.
- Maccario, D. (2012). *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*. Torino: SEI.
- Montessori, M. (1999). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Mortari, L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2013). *Ricerca e riflettere*. Roma: Carocci.

Munari, B. (2016). *Fantasia*. Bari: Editori Laterza.

Portera, A., Albertini, G., Lamberti, S. (2015). *Disabilità dello sviluppo, educazione e cooperative learning*. Milano: FrancoAngeli.

Restelli, B. (2016). *Giocare con tatto*. Milano: Franco Angeli.

Rodari, G. (2010). *Grammatica della fantasia*. Trieste: Edizioni EL.

Selleri, P. (2014). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci.

Sitografia

<http://www.bottegaeditoriale.it/primopiano.asp?id=85>

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/665522/Teachers_standard_information.pdf

Fonti normative

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012.

Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio. 2006.

Decreto del Presidente della Repubblica n.275, Art. 8 (Definizione dei curricoli), comma 4. Roma, 8 marzo 1999.

Documentazione scolastica

PTOF dell'Istituto Comprensivo 19 di Verona, relativo agli anni 2016-2019.

Allegati

Allegato 1: Lettera ai genitori

Cari genitori,

Mi presento.

Sono Alessandra e sono una studentessa del V e ultimo anno della facoltà di Scienze della Formazione Primaria. La mia università richiede a me e ai miei compagni di svolgere quattro anni di tirocinio, per prepararci al meglio alla nostra futura professione: gli insegnanti. Se mi vedete bazzicare per la scuola di tanto in tanto è perché proprio lì sto svolgendo il tirocinio, sotto la supervisione della maestra Annarita. Ho conosciuto i vostri figli quando erano in prima; all'epoca mi sono limitata ad osservare quello che avveniva in classe, appuntando su un quaderno gli elementi più consistenti e cercando di trarre spunti dalle maestre e dai bambini.

L'anno scorso ho lavorato con la attuale IVA, proponendo un laboratorio artistico, mentre quest'anno mi dedicherò sia alla IVA che alla IVB, come previsto dalla mia università (30 ore complessive; circa 15 per ogni classe).

Nei mesi di settembre e ottobre ho svolto venti ore di osservazione, nel corso delle quali sono sorti in me diversi punti interrogativi: quali sono i bisogni delle classi? Come posso contribuire a soddisfarli?

Con l'intento di rispondere a queste domande ho riflettuto sulle pratiche di insegnamento e di apprendimento messe in atto nelle classi, e ho riscontrato negli alunni il bisogno di esprimersi attraverso il linguaggio orale e scritto. Per cercare di soddisfare questo bisogno, proporrò tra gennaio e marzo un laboratorio di scrittura creativa. Le attività che ho progettato si svolgeranno principalmente in piccoli gruppi e i bambini saranno i protagonisti indiscussi; io avrò un ruolo di regista: li guiderò nelle varie fasi del percorso, supportandoli.

Le seguenti, in linea di massima, sono le attività previste:

1. Introduzione al progetto: Brainstorming sulla parola "scrittura", presentazione del progetto e gioco per la creazione di "Storie minime", brevi e bizzarre;
2. Incontro con lo scrittore David Conati: laboratorio di scrittura ispirato al libro *Esercizi di stile su Cappuccetto Rosso*;
3. Scrittura di storie a partire da un'immagine stimolo;
4. Scrittura di storie che contengano dieci parole proposte dagli alunni in una fase precedente e pescate da un contenitore in una fase successiva;
5. Rielaborazione di un racconto: i bambini si mettono nei panni di un personaggio marginale del racconto (una persona, un animale, un oggetto) e riscrivono la storia dal suo punto di vista;
6. Verso il futuro: gli alunni immaginano di avere vent'anni e si descrivono, per poi confrontare i propri elaborati in coppie;
7. Scrittura delle componenti di una storia (personaggi principali, luogo, epoca, trama in breve), sulla base dell'ascolto di brani musicali evocativi e diversificati.
8. Brainstorming sulla parola "scrittura", valutazione tra pari e autovalutazione.

Al termine del percorso, i bambini racconteranno in maniera personale l'esperienza vissuta, attraverso un articolo che verrà pubblicato sul giornalino scolastico.

Se avete dubbi o domande potete contattarmi tramite la maestra Anna.

Buon proseguimento!
Alessandra

Allegato 2: Questionario di autovalutazione finale

Data <u>20/03/2019</u>					
AMBITO	DOMANDA	Solo se qualcuno mi aiuta	Con qualche suggerimento dei compagni o della maestra	Ci riesco da solo, anche se con alcuni errori	Ci riesco da solo, senza difficoltà
Scrittura	Credo di saper scrivere testi originali e creativi?		X		
	I miei testi sono scritti in modo chiaro? Un lettore comprenderebbe il significato di quello che ho scritto?			X	
	I miei testi sono corretti dal punto di vista grammaticale?			X	
	Se ricevo indicazioni per la scrittura di un testo, mentre scrivo sono in grado di seguirle?	X			
Partecipazione attiva	Nelle attività di gruppo riesco ad intervenire e ad esprimere le mie idee?				X
Ascolto	Nelle attività di gruppo ascolto le idee dei compagni? Mi interessano alle loro opinioni, anche se diverse dalla mia?				X
Osservazioni personali		Mi dispiace che l'attività sia finita e vorrei rifarla l'anno prossimo.			

Prova a rispondere alle seguenti domande, facendo riferimento alle ore che abbiamo passato insieme e ricordando le esperienze che hai vissuto.

1. Cos'ho imparato da questo percorso?
 2. Ho trovato delle difficoltà? Come le ho affrontate?
 3. Cosa mi è piaciuto? Perché?
 4. Cosa non mi è piaciuto? Perché?
 5. Com'è stato lavorare con i miei compagni di gruppo?
1. Da questa esperienza ho imparato che anche da un'immagine si può creare un testo o da una descrizione che non vedeva fatta.
2. Sì, ho trovato delle difficoltà, le ho affrontate in modo diverso: alcune volte ho chiesto aiuto ai miei amici o alcune volte a pensavo.
3. Mi sono piaciuti tutti i lavori fatti ma uno in particolare mi è piaciuto di più ed è quando la maestra Alessandra ci ha dato una foto molto divertente ed dovevamo scrivere una storia.
4. Non mi è piaciuto quando hanno fatto il lavoro dei 20 anni perché io non l'ero e volevo tanto farlo.
5. Lavorare con i miei compagni di gruppo è stato molto bello, ma alcune volte mi sentivo ignorata ma alla fine è stato divertente.

Allegato 3: Intervista alla Tutor Mentore

Luogo, data, orario (durata)	Scuola Primaria Rodari, 25/03/2019, 9-9.40 (40 minuti)
-------------------------------------	--

Prima dell'intervista

Ho deciso di incontrare la Tutor Mentore per realizzare un'intervista conclusiva, come suggerito nell'ambito del Tirocinio Indiretto. Ci troveremo il 25 marzo 2019, prima delle ultime tre ore di intervento.

Per prepararmi al colloquio, ho elaborato a casa una traccia di possibili domande da porle:

1. In generale, come pensi che sia andato il mio percorso?
2. Hai notato delle differenze in me e nel mio modo di gestire le classi rispetto all'anno scorso?
3. Su cosa secondo te sono più forte?
4. Su cosa invece dovrei migliorare?
5. I bambini ti hanno fornito feedback su di me e sulle mie attività?
6. Come pensi abbiano reagito alle mie proposte?
7. Credi che l'esperienza sia stata utile e significativa per loro?
8. Hai dei suggerimenti da darmi per il futuro? Considera che l'anno prossimo potrei essere una maestra.

Mi preme innanzitutto riuscire ad ottenere da Annarita dei feedback migliorativi sulla mia azione didattica, in rapporto anche all'anno precedente -analogie e differenze-. Il mio timore principale è che, per evitare di ferirmi o di offendermi, si limiti a concentrarsi sui miei punti di forza e trascuri quelli di debolezza.

Durante l'intervista

L'intervista si è sviluppata nel rispetto delle domande progettate, ma al posto di limitarsi al botto e risposta ha assunto in diversi momenti la forma di una conversazione.

Prima di iniziare a porre le domande, ho chiesto alla Tutor di esprimere apertamente le sue opinioni su di me, senza preoccuparsi delle mie reazioni; lei ha acconsentito.

Di seguito un riassunto delle risposte dell'insegnante. Le frasi in *corsivo* corrispondono a quelle pronunciate da lei.

1. Secondo la Tutor, un punto a favore è stato il fatto di proporre l'incontro con l'autore all'inizio del percorso, perché questo ha permesso agli alunni di entusiasinarsi ed interessarsi fin da subito. Ha trovato le mie proposte stimolanti per i bambini, soprattutto perché hanno portato nelle classi delle novità: il lavoro di gruppo a cui non erano abituati, le nuove modalità di valutazione. In riferimento al lavoro cooperativo, l'insegnante ritiene che sia stato utile a molti alunni, in alcuni casi ad esempio per *smussare il proprio carattere da protagonisti*, dovendosi adeguare alle esigenze altrui e coinvolgendo gli altri compagni.
2. In riferimento al mio modo di pormi con i bambini, mi ha definita più sicura rispetto all'anno precedente; ha detto che sono riuscita a prendere in mano la situazione e a gestire meglio i tempi. Ha affermato di non essere intervenuta durante le attività perché non le sembrava giusto: *chi sono io per dirti quello che devi fare? Tu fai e impari a tue spese come aggiustare il tiro. Questo è un lavoro in cui ti devi impuntare e agire, senza nessuno che ti dica come fare. Tu non sarai sempre con un'insegnante in classe, sarai da sola.*

3. Tra i miei punti di forza, secondo la maestra, ci sono la mia empatia e il fatto che io rivolga attenzioni a tutti.
4. Ritieni che io sia stata a volte *troppo servile* nei confronti degli alunni: *Sai cosa forse? Quando loro ti chiamano e tu sei pronta a raggiungerli. Piano, venite voi da me. Io sono la maestra.*
5. I bambini mostrano entusiasmo per la mia presenza in classe: *Quando loro chiedono quando viene la maestra Alessandra vuol dire che sono contenti.*
6. Per l'insegnante le mie proposte didattiche sono state utili per gli alunni: *Hanno tirato fuori delle cose che non mi aspettavo, anche nel modo in cui hanno scritto, considerando che fanno ancora fatica a scrivere. È servito perché sono veramente migliorati anche nell'esposizione scritta; è servito come esercizio per migliorare. Anche il fatto che tu abbia messo delle note sotto i loro testi è stato utile.*
7. *Vai, fai le esperienze, buttati. Non hai mai raggiunto l'obiettivo, non sei mai una maestra finita. I bambini cambiano ogni quinquennio, e poi cambiano continuamente.*

Dopo l'intervista

L'intervista ha attivato in me alcune riflessioni in merito al lavoro di gruppo: l'insegnante crede poco nelle pratiche didattiche collaborative perché *ci sono quelli che lavorano e quelli che lavorano meno*. Secondo lei è più facile proporre questo genere di pratica all'interno di un progetto esterno, in quanto non può sostituire la lezione tradizionale frontale. Per quanto io sia convinta dell'efficacia delle metodologie collaborative, ritengo che un insegnante debba utilizzarle solo qualche volta, non nel quotidiano. Altro aspetto trattato è la presenza delle cosiddette *figure ombra* -l'insegnante si è riferita con questo termine a due alunni con sostanziose difficoltà ad interagire con i compagni, ad esprimere le proprie idee e in termini di attenzione-: per loro Annarita non sa quanto il percorso possa essere stato utile. Io credo e spero che un guadagno ci sia stato, se non a livello di apprendimenti perlomeno a livello di autostima, perché tramite la dimensione del gruppo hanno avuto la possibilità di vivere in diverse occasioni esperienze di successo, vedendo i propri lavori valorizzati ed apprezzati dalle insegnanti e dalla classe.

Durante il colloquio si è inoltre parlato delle modalità di valutazione che ho utilizzato: l'insegnante ha ritenuto efficaci i feedback che ho assegnato ad ogni testo, invece della valutazione numerica. Entrambe sosteniamo che sia difficile, se non impossibile, inserire questa pratica nella quotidianità, in particolare per mancanza di tempo; concordiamo però sul fatto che il voto numerico rischi di favorire la creazione di dinamiche competitive tra gli alunni. Come si possono commentare ogni giorno per iscritto gli elaborati di una o due classi? Per il momento non saprei rispondere.

Abbiamo pensato a tre possibili strategie da utilizzare una tantum:

- L'insegnante potrebbe chiamare un alunno alla volta mentre gli altri lavorano, per correggere insieme a lui il compito.
- L'insegnante, al posto di correggere gli errori -ad esempio, nell'analisi logica-, potrebbe scrivere di fianco ad ogni frase il numero di errori presenti; a quel punto sarebbe l'alunno ad autocorreggersi, per poi sottoporre le frasi all'insegnante per una correzione/valutazione finale.
- La strategia del *Peer Review*, utilizzata da me nel corso del quarto incontro: gli alunni suddivisi in coppie potrebbero correggersi a vicenda.