



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

UNIVERSITA' DEGLI
STUDI DI VERONA
Dipartimento di
Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Verona

TESI

**"Sosteniamoci insieme":
un progetto di Service Learning per il miglioramento
delle relazioni tra pari alla scuola primaria**

Relatore:
Prof. Girelli Claudio

Laureando/a:
Maffei Beatrice

Matricola: 1121486

Anno accademico: 2022/2023

Indice:

Il Service Learning come modello di formazione dei futuri docenti a servizio alla comunità scolastica.....	l
Introduzione	1
1. Il Service Learning	6
1.1. Il Service Learning a Verona: il laboratorio LeCoSe	8
1.2. La mia esperienza di Service Learning	9
2. Il contesto.....	11
2.1. Il contesto in cui si è sviluppata la ricerca	11
2.2. L'Istituto Comprensivo 15 di Verona	13
2.3. La scuola primaria Giosuè Carducci	17
2.4. Il contesto classe	18
2.4.1. La classe terza delle Carducci.....	18
2.4.2. L'aula come spazio fisico	21
2.5. Il bisogno di servizio condiviso con la tutor dei tirocinanti: la relazione con i compagni di classe	24
2.5.1. Descrizione del bisogno.....	26
3. Analisi della letteratura	33
3.1. Relazioni per la creazione di un gruppo classe	35
3.1.1. Il gruppo-classe	37
3.1.2. Risolvere conflitti	38
3.2. Approccio sociale alla conoscenza	42
3.3. Lavorare assieme sviluppando abilità sociali	44
3.3.1. Formazione dei gruppi	51
4. Lo sfondo metodologico	54
4.1. Il paradigma di ricerca.....	55

4.2. La filosofia di ricerca.....	65
4.3. Il metodo di ricerca	73
4.3.1. La scelta del metodo	79
4.4. Gli strumenti di raccolta dati.....	80
4.4.1. Il diario di ricerca.....	80
4.4.2. Le audio registrazioni e le riflessioni in plenaria.....	81
4.4.3. Il diario di viaggio	82
4.5. La domanda di ricerca	83
4.5.1. La formulazione della domanda di ricerca.....	83
5. Principi pedagogici e didattici che ispirano la progettazione	85
5.1. Lo sfondo integratore.....	86
5.2. Importanza del gioco.....	87
5.3. Riflettere per comprendere	92
5.3.1. Riflessione collettiva attraverso il Circle Time	92
5.3.2. Riflessione individuale.....	98
5.4. Ruolo dell'insegnante.....	101
5.5. Normativa nazionale ed europea.....	104
5.6. Il progetto in breve.....	106
5.6.1 La progettazione	107
5.6.2. La valutazione del progetto	113
5.6.3. La realizzazione dell'intervento	113
5.6.4. Il progetto in modalità DAD	115
5.6.4.1. Cambiamenti nella modalità DaD	117
6. Il percorso educativo e di ricerca	122
6.1. La narrazione degli incontri.....	131

6.1.1. Primo incontro	132
6.1.2. Secondo incontro	141
6.1.3. Terzo incontro	150
6.1.4. Quarto incontro	161
6.1.5. Quinto incontro.....	167
6.1.6. Sesto incontro	174
6.1.7. Settimo incontro	182
6.1.8. Ottavo incontro	188
6.1.9. Nono incontro	193
6.1.10. Decimo incontro.....	197
6.1.11. Undicesimo incontro.....	204
6.1.12. Dodicesimo incontro	208
6.1.13. Tredicesimo incontro	214
6.1.14. Quattordicesimo incontro.....	216
6.1.15. Quindicesimo incontro.....	220
6.1.16. Gli incontri in DaD	223
6.2. La conclusione del progetto.....	231
6.2.1. Relazioni interpersonali nella DaD.....	232
6.2.2. La responsabilità individuale.....	235
6.2.3. Rapporto tra DAD e inclusione.....	235
Conclusione	238
Bibliografia	248
Materiale non pubblicato	257
Normativa.....	257
Sitografia	258

Allegati.....	259
Allegato 1	259
Allegato 2	262



LeCoSe

Il Service Learning come modello di formazione dei futuri docenti a servizio alla comunità scolastica

di Luigina Mortari

Un progetto di Apprendimento-Servizio Comunitario

Il progetto del Laboratorio LeCoSe (*Learning Community Service*), che il Dipartimento di Scienze umane dell'Università di Verona – Corso di Laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria – ha attivato con l'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto - Ambito territoriale di Verona (Ufficio VII) e numerosi Istituti Comprensivi e scuole paritarie del Veneto, del Trentino Alto Adige e della Lombardia vuole fare del *Service Learning* (SL) un contesto di apprendimento ispirato al principio dell'*experiential learning* e al principio del valore formativo e culturale del "servizio" (Mortari, 2017).

Il SL risponde a una triplice sfida del mondo della formazione contemporaneo:

- l'esigenza di orientare i processi formativi degli studenti, preparandoli ad incontrare le complessità reali della scuola;
- l'oggettiva richiesta di aiuto da parte del mondo della scuola, che si trova ad affrontare sfide inedite;
- il desiderio di un ripensamento del ruolo dell'Università quale attore del territorio, e dunque capace di servizio alla comunità.

Di fronte a queste sfide abbiamo avviato un Laboratorio dove i bisogni e le richieste, le risorse e le competenze di diversi attori si intersecano e sostengono, in un beneficio reciproco tra studenti universitari, docenti della scuola e università. In questa logica l'apprendimento degli studenti avviene all'interno di una azione di servizio (al mondo della scuola, alle esigenze dei docenti), grazie alla mediazione riflessiva della comunità dei pratici e alla supervisione dell'università che li accompagna nella ricerca, nell'analisi, nella progettazione e nella rielaborazione del processo di apprendimento esperienziale.

Il Progetto di SL nel laboratorio LeCoSe è un'azione di servizio che porta giovani apprendisti a dare un aiuto al quotidiano impegno dei docenti, ed è per gli studenti un luogo di elaborazione del materiale di ricerca per la propria tesi di laurea in Scienze della Formazione Primaria, abilitante all'insegnamento nelle scuole dell'infanzia e primarie.

1. La pedagogia del Service Learning

1.1. Il Service Learning nella letteratura internazionale

Il Service Learning è una pratica che fa il suo ingresso con questo nome nella letteratura scientifica nel 1966-67 quando W. Ramsay, R. Sigmon e M. Hart lo usarono per descrivere un progetto della Oak Ridge Associated University nello Stato del Tennessee, con lo scopo di collegare studenti e docenti con organizzazioni che si dedicavano allo sviluppo locale. Da allora il termine è entrato prepotentemente nella letteratura pedagogica, e la sua pratica ha informato programmi nazionali e locali delle scuole, dei college e delle università dapprima americane e oggi mondiali. È un termine che, ancora oggi, è usato per descrivere una realtà piuttosto variegata, capace di coprire ampie aree di azione e di formazione. Una definizione univoca del SL è difficile da trovare: già nel 1990 Kendall & Ass., attraverso una revisione sistematica della letteratura, contarono 147 diverse definizioni del SL, raggruppandole in due macrocategorie: il SL come una “pedagogia” e il SL come “filosofia”. Nel 1990 (amministrazione Bush) e nel 1993 (amministrazione Clinton) il SL entra nei documenti della politica americana, ed è proprio quella fissata dal Congresso degli USA nel *National and Community Service Trust Act* del 1993 una delle definizioni più diffuse¹:

“Il termine ‘Service Learning’ delinea un metodo

- A. attraverso il quale gli studenti imparano e maturano grazie all’attiva partecipazione a un servizio organizzato con cura,
 - i. guidato e rispondente ai bisogni di una comunità;
 - ii. è coordinato da una scuola primaria, media o superiore, da un’istituzione universitaria, o da un programma di servizio comunitario e insieme alla stessa comunità;
 - iii. contribuisce a sviluppare il senso di responsabilità civica; e
- B.
 - i. rafforza il curriculum accademico degli studenti nel quale è integrato, o dei componenti educativi dei servizi comunitari in cui sono coinvolti i partecipanti; e
 - ii. riserva momenti adeguati affinché gli studenti o i partecipanti possano riflettere sull’esperienza di servizio” (p. 59).

Lo stesso presidente Barak Obama nel firmare il *Serve America Act* del 2009 ha citato esplicitamente il service learning come uno stile educativo sul quale puntare.

Se la precedente autorevole definizione sottolinea la dimensione di apprendimento (curricolare e non) del SL, un’altra definizione molto condivisa in letteratura ne sottolinea l’equilibrio tra la dimensione dell’apprendimento e l’altrettanto fondamentale del servizio:

SL è l’insieme delle diverse pedagogie che connettono il servizio alla comunità e lo studio accademico così che ciascuna dimensione sostenga l’altra. La teoria alla base del SL è quella di Dewey: l’interazione tra la conoscenza e le competenze con l’esperienza è la chiave per apprendere (Ehrlich, 1996, p. xi).

Una efficace rappresentazione grafica di A. Furco (1996), uno degli autori di riferimento, descrive la specificità del SL in una sorta di scala di gradazioni dove si evidenziano le differenze

¹ Tutte le citazioni dei testi in lingua inglese sono tradotte a cura di chi scrive.

tra le attività di *volontariato* e il *servizio comunitario* (dove l'enfasi è posta sul polo del *service*, sebbene nella seconda sia più sottolineata la dimensione dell'apprendimento) e le attività di *internship* e gli *apprendimenti sul campo* (dove l'enfasi è posta sulla dimensione del *learning*).

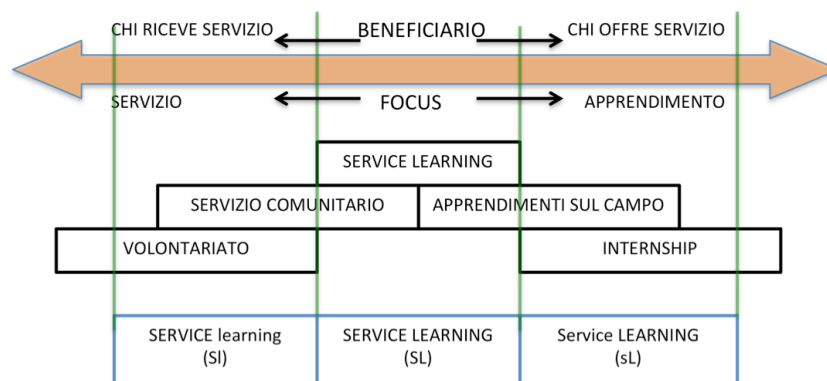


Figura 1: rielaborazione di Furco, 1996, p. 3.

Molto utile anche lo schema riassuntivo come presentato dalla West Chester University, nella sezione del proprio sito internet dedicata ai progetti di SL (https://www.wcupa.edu/_services/stu.slv/faculty.aspx):

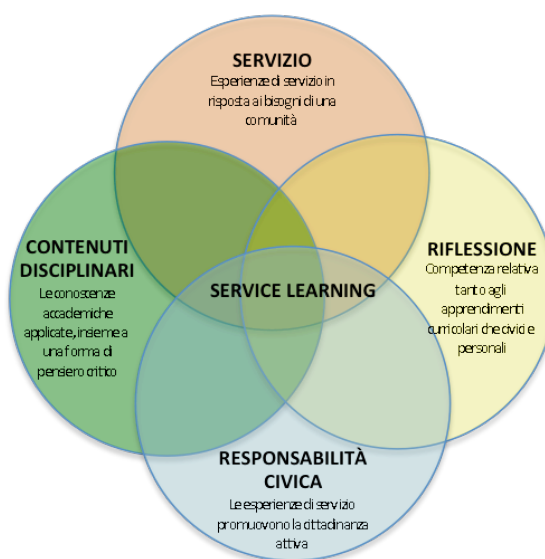


Figura 2: Immagine tratta da https://www.wcupa.edu/_services/stu.slv/faculty.aspx

In questa rappresentazione riassuntiva il SL viene rappresentato come prodotto in perfetto equilibrio tra le dimensioni del servizio e dell'apprendimento accademico, come anche della responsabilità e del coinvolgimento civico. Elemento strategico che fonda e sostiene l'impianto è la riflessione. L'elemento riflessivo, come chiaramente espresso già da Dewey (1938), è fondamentale in ogni apprendimento attivo (il "learning by doing"): trasforma tanto l'azione quanto il servizio e la partecipazione alla vita comunitaria in una esperienza di apprendimento, di vera e propria formazione della persona (Mortari, 2003).

1.2. Nel solco del pragmatismo, alla scuola di John Dewey

Già John Dewey nel 1921 aveva fondato un programma di servizio comunitario studentesco nell'Antioch College in Ohio. Attraverso l'attivismo, il pragmatismo, l'idea di apprendimento esperienziale e la sua particolare attenzione all'educazione democratica intesa a dare soggettività e strumenti di partecipazione attiva a tutti dentro la costruzione della comunità, Dewey fornisce un quadro di riferimento filosofico e pedagogico solido su cui imbastire un percorso di SL. Di fatto è lui il riferimento ineludibile, l'ispiratore, il "fondatore" ideale del SL.

Oltre al riferimento a Dewey anche negli Stati Uniti, ma soprattutto in Europa e in America Latina, gli sviluppi contemporanei della pedagogia del SL riconoscono una molteplicità di influenze teoriche provenienti da altri autori del pragmatismo americano, come Addams e Kilpatrick (Deans, 1999; Morton & Saltmarsh, 1997), ma anche dalla pedagogia, dalla psicologia e dalle scienze sociali (Tapia, 2006, pp. 39-40). Numerosi sono gli autori (Seeman, 1990; Brown, 2001; PaSo Joven, 2004) che segnalano anche la fonte del pensiero critico di Paulo Freire (Freire, 1973, 1974), in particolare (ma non solo) nei Paesi dell'America Latina (in quest'area la dimensione della *solidarietà* viene molto sottolineata, tanto che il SL prende anche il nome di *Aprendizaje y Servicio Solidario*).

Proprio partendo dai principi deweyani, Giles e Eyler (1994), hanno declinato 9 elementi chiave su cui costruire (e valutare) processi di SL:

1. la continuità dell'esperienza;
2. il principio di interazione;
3. il principio di ricerca;
4. l'attività di riflessione;
5. trovarsi di fronte a veri progetti educativi;
6. apprendimento di conoscenze astratte e concrete;
7. il concetto di comunità;
8. la cittadinanza attiva;
9. il concetto di democrazia.

2. Service Learning e formazione dei futuri insegnanti: una sfida per l'Università

Dal punto di vista della letteratura nazionale, non sono presenti dati e risultati di ricerca relativi all'introduzione del SL nella formazione dei futuri docenti. Diverso è invece il quadro per quanto riguarda la letteratura internazionale, in particolare quella americana. Infatti, le applicazioni del SL alla formazione dei futuri docenti che la letteratura internazionale ci restituisce sono molteplici (Root, 1997; Hart & King, 2007; Ryan & Healy, 2009; Hallman & Burdick, 2011; Seban, 2013; He & Prater, 2014).

Dalla ricerca svolta e analizzata in letteratura, possiamo affermare che utilizzare il SL nella formazione iniziale degli insegnanti rappresenta una modalità particolarmente formativa di incontro con i problemi reali della scuola, nella scuola, con chi la scuola la vive ogni giorno.

2.1 Un'azione di servizio

Il SL è innanzitutto un'azione di servizio. È, ovvero, un gesto etico, perché chi lo pone si mette a disposizione. Applicato alla formazione iniziale dei docenti si può immaginare come un servizio al mondo della scuola che affronta quotidianamente sfide complesse e talvolta

drammatiche, e nello specifico un servizio ai docenti immersi quotidianamente in queste sfide. È questa la caratteristica piuttosto inedita che il progetto di SL della nostra Università possiede: gli studenti si mettono a disposizione degli insegnanti in servizio, entrando così a contatto con la realtà quotidiana della scuola, ma anche con la competenza maturata sul campo dai senior, in un vero e proprio apprendistato. La forma di servizio che gli studenti svolgono è a partire dai bisogni stessi del docente, non da curiosità di ricerca accademiche: dunque la ricaduta che la loro presenza avrà sulla classe sarà immediata.

2.2 La creazione di comunità

Tutta la letteratura sul SL insiste sul servizio attuato verso la comunità: ogni servizio contestualizzato in un SL infatti, anche se rivolto a un particolare individuo, non è mai un contatto/contratto tra due, ma sempre una forma di azione per la comunità (che accoglie: nel nostro caso la scuola) e in nome di una comunità (quella accademica che invia e supervisiona gli studenti).

Tra le comunità al servizio delle quali ci si può porre, per il futuro insegnante la scuola rappresenta il contesto massimamente formativo, e all'interno di essa la comunità dei docenti. Entrare nella comunità dei pratici in una logica di servizio è attingere alla ricchezza di saggezza e expertise che i pratici hanno accumulato; torna di nuovo alla mente Dewey quando, con una bella immagine così scriveva: "Mi sembra che i contributi che potrebbero venire dagli insegnanti a diretto contatto con gli allievi rappresentino un campo relativamente trascurato, o per mutare la metafora, una miniera pressoché non sfruttata" (Dewey, 1951, p. 35).

Lo sostiene, ancora, anche la Commissione Europea quando, citando alcuni autori, afferma come necessario il legame tra scuola e università: "il dialogo e la collaborazione tra le comunità scolastica e universitaria nella formazione iniziale degli insegnanti [è fondamentale] in quanto forma di un effettivo sviluppo professionale (la discussione collegiale, l'osservazione, la ricerca e la riflessione sulla pratica sono fondamentali per dare uno slancio al miglioramento della scuola)" (Day et al., 2006, cit. in European Commission, 2014, p. 4).

3. Il laboratorio LeCoSe: quali servizi, quali apprendimenti

Inquadrate il SL nei suoi riferimenti scientifici e nelle esigenze del mondo della formazione contemporaneo, decliniamo gli specifici servizi e apprendimenti per tutti gli attori coinvolti nel Laboratorio LeCoSe attivato con gli studenti-tesisti del Corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria.

Per gli studenti universitari: Il percorso formativo si articola in una formazione teorico-pratica che prende forma grazie a:

- la collaborazione attiva con gli insegnanti, in una logica di servizio;
- l'incontro con il mondo reale della scuola, con le sue sfide, fatiche e risorse;
- l'incontro con insegnanti esperti, dai quali andare "a bottega", in apprendistato;

- la rilettura dei bisogni e delle pratiche (e il contributo ad una ulteriore rielaborazione delle stesse) coinvolgendo il mondo accademico (docenti e letteratura), con affinamento di:
 - competenze di ricerca (per la lettura del bisogno),
 - competenze riflessive,
 - competenze pedagogico-didattiche (nella pratica);
- l'elaborazione della tesi di laurea qualificata dalla ricerca empirica e dalla pratica attiva, realizzata nel mondo reale delle sfide e delle risorse dei docenti.

L'intenzione iniziale di *servizio* diventa così per lo studente una forma certa di *apprendimento*.

Per gli insegnanti e la scuola: è l'occasione di avere la collaborazione dell'Università grazie a:

- l'azione diretta degli studenti a servizio, mirata su progetti elaborati dagli insegnanti su bisogni rilevati da loro stessi;
- l'azione indiretta dei docenti universitari supervisori;
- incontri di condivisione e/o formazione con i docenti universitari.

Questo è un Laboratorio che genera comunità: per tale motivo il percorso elaborato ha voluto chiamarsi Laboratorio di *Learning Community Service*, un Laboratorio il cui acrostico *LeCoSe* ricorda che tra "le cose" importanti per la vita (anche professionale, e ancor di più per quella docente) ci sono la responsabilità, l'impegno, il servizio, il senso di comunità, una visione etica e politica della vita. Anche nel lavoro quotidiano.

Bibliografia

- Brown, D.M. (2001). *Pulling it together: a method for developing Service Learning and community partnership based in critical pedagogy*. National Service Fellow Research. <http://www.researchgate.net/publication/242598533> (ver. 15.12.2015).
- Deans, T. (1999). Service Learning in two keys: Paulo Freire's critical pedagogy in relation to John Dewey's pragmatism. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 6, 15–29.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Dewey, J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione* (M. Tioli Gabrieli & L. Borelli, Trans.). Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. 1929).
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, RA: Siglo XXI.
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, RA: Siglo XXI.

- Furco, A., (1996). "Service-Learning: A balanced approach to experiential education" in B. Taylor (Ed.), *Expanding Boundaries: Service and Learning* (pp. 2-6). Washington, DC: Corporation for National Service.
- Ehrlich, T. (1996). Foreword. In B. Jacoby & Ass., *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, p. xi-xii.
- European Commission (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en.pdf (ver. 15.12.2015).
- Giles, D. E. Jr. & Eyler J., (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1, pp. 77-85. (*Service Learning, General*. Paper 150).
- Hallman, H.L., & Burdick, M.N. (2011). Service Learning and the preparation of English teacher. *English Education*, 43(4), 341–368.
- Hart, M., & King, J.R. (2007). Service Learning and literacy tutoring: academic impact on pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 323–338.
- He, Y., & Prater, K. (2014). Writing together, learning together: teacher development through community Service Learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(1), 32–44.
- Kendall, J.C. & Associates (eds.). (1990). *Combining service and learning: a resource book for community and public service*, Vol. II. Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.
- Mazzoni, V. & Ubbiali, M., (2015). Diventare insegnanti, tra ricerca e servizio. La pedagogia del Service-Learning nella formazione dei futuri docenti, in *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, n. 3, vol. 15, pp. 243-257.
(<http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/17195>)
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2017) (a cura di). *Service learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: Franco Angeli.
- Mortari L., Agosti A., Girelli C., & Ubbiali M. (2017). Il Laboratorio LeCoSe. Learning Community Service. In S. Kanizsa, *Oltre il fare. I laboratori pedagogico-didattici nei corsi di Scienze della Formazione Primaria*. Bergamo: Junior.

- Mortari, L., Silva, R., Girelli, C., & Ubbiali, M. (2017). Rethinking Apprenticeship in Pre-Service Teachers' Training. *Journal of Education and Human Development*, 6(2), 76-85.
- Mortari, L., Silva, R., & Ubbiali, M. (in press). Laboratorio Le CoSe: quando il Service Learning è un ponte che crea sinergie tra formazione e ricerca, tra territorio e università. In A. Lotti (a cura di), *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei Docenti nelle Università Italiane*. Genova: GUP - Genoa University Press.
- Mortari, L., Silva, R., & Ubbiali, M. (in press). A case of Service Learning and Research Engagement in pre-service teachers' education. pp.1-23. In *Journal of Higher Education Outreach And Engagement* - ISSN:1534-6102, 1-23.
- Mortari, L., & Ubbiali M. (2018). Service learning e civic engagement. Una nuova politica per l'educazione. In S. Colazzo e P.G. Ellerani, *Service learning: tra didattica e terza missione. Ripensare e riprogettare l'organizzazione nelle scuole e nelle università*. (Collana: Sapere pedagogico e pratiche educative). Lecce: ESE Salento University Publishing. pp. 9-22.
- Mortari, L., & Ubbiali M. (2017). Community Service Learning: An Ethical Proposal for Teacher Education. *TOJET: The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, Special Issue for INTE 2017-October 2017, 571-581.
- Morton, K., & Saltmarsh, J. (1997). Addams, Day, and Dewey: The emergence of community service in American culture. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 137-149.
- Obama, B. (2009). *A Call to Service. Remarks at the signing of the Edward M. Kennedy Serve America Act*. Washington D.C., White House Briefing Room, April 21, 2009.
- PaSo Joven (2004). *Participación Solidaria para América Latina. Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*, http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/PaSo_Joven_Completo.pdf V_F15-ref-049-13menic-1.docx (ver. 15.12.2015).
- Public Law 21 September 1993, n. 103-82, National and Community Service Trust Act. http://www.nationalservice.gov/sites/default/files/documents/cncs_statute_1993.pdf (ver. 15.12.2015).
- Root, S.C. (1997). School based service: a review of research for teacher educators. In J.A. Erickson, & F.B. Anderson (Eds.), *Learning with the community: concepts and models for Service Learning in teacher education* (pp. 42-72). Washington, DC: American Association for Colleges of Teacher Education.
- Ryan, M., & Healy, A. (2009). It's not all about school: ways of disrupting pre-service teachers' perceptions of pedagogy and communication. *Teaching and Teacher Education*, 25, 424-429.
- Seban, D. (2013). The impact of the type of projects on preservice teachers' conceptualization of Service Learning. *Teaching and Teacher Education*, 32, 87-97.

Seeman, H. (1990). Why the resistance by Faculty?. In J. Kendall & Ass. (Eds.). *Combining service and learning: a resource book for community and public service, Vol. II* (pp. 161-163). Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.

Silva, R. (2018). *Il service learning nello sguardo degli studenti*. Roma: Aracne.

Tapia, M.N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova.

Introduzione

Nella fase conclusiva del percorso di studi del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Padova con distaccamento a Verona, ho deciso di aderire al percorso di *Service Learning* gestito dal team accademico del Laboratorio LeCoSe di Verona. Il *Service Learning* offre la possibilità di inserirsi nel contesto scolastico, affiancando un insegnante in servizio che fa da tutor mentore durante tutto l'iter e di sviluppare un progetto di ricerca all'interno di questo contesto. Questa opportunità, oltre a permettere di fare esperienza all'interno del futuro ambito lavorativo e di ampliare le proprie conoscenze e competenze, consente di divenire una risorsa utile alla comunità scolastica in un'ottica formativa di *Community Service Learning*, fornendo al contesto delle azioni ed occasioni di trasformazione. Si può parlare, infatti, di "esperienza trasformativa" in quanto essa è mossa dal desiderio di apportare delle modifiche al contesto in cui si attua il percorso, offrendo ai bambini la possibilità di far fiorire e di potenziare la qualità della loro esperienza scolastica (Mortari, 2009). Essa è stata un'indagine *per e con* i bambini.

Questo elaborato ha lo scopo di presentare una ricerca "al servizio della comunità scuola" (Mortari, 2017a, p. 28), attuata attraverso un progetto educativo e didattico dal nome "Sosteniamoci assieme". Questo progetto è stato svolto all'interno della classe seconda, divenuta poi terza, della scuola primaria Giosuè Carducci dell'Istituto Comprensivo 15 di Verona, nelle annualità scolastiche 2018-2019 e 2019-2020. La tutor mentore che mi ha affiancato e supportato in queste due annualità è stata P. Adele, insegnante di matematica, musica ed inglese. All'interno della classe ha svolto tirocinio anche un'altra studentessa del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, Manuela Bonazza, che ha seguito la docente di italiano, storia, geografia, immagine ed educazione civica. Durante l'intero percorso di tirocinio, tra Manuela e me è avvenuto sempre un costante confronto ed un continuo scambio di idee ed opinioni. Questo continuo dialogo ci ha permesso di comprendere quali fossero le necessità della classe, giungendo, così, ad una visione del contesto classe più profonda e completa, in quanto questa collaborazione ha consentito di analizzare maggiormente gli aspetti correlati ai

due bisogni individuati e, successivamente, di trovare nella letteratura di settore la motivazione a sostegno delle scelte compiute in fase di progettazione e di realizzazione del percorso.

Il progetto proposto è cominciato con il mio ingresso nella classe seconda per farmi conoscere sia dai bambini che dall'insegnante mentore. Successivamente sono passata all'osservazione del contesto scolastico nelle sue routine e pratiche quotidiane, per definirne le caratteristiche principali, coglierne le sue qualità e quelle dei protagonisti che lo vivono quotidianamente. Dalle ripetute analisi delle osservazioni raccolte nel contesto e dall'intervista svolta alla tutor mentore, ho potuto individuare il bisogno su cui operare per poter predisporre un progetto educativo-didattico a sostegno dello stesso. Fondamentale in questa fase è stato il confronto con la collega Manuela, anch'essa tirocinante in questa classe, perché dalle nostre analisi del contesto classe è emerso che avevamo rilevato dei bisogni diversi, ma entrambi all'interno dell'area relazionale. Nel suo caso la creazione di un clima di classe positivo e, nel mio, lo sviluppo di relazioni positive tra compagni di classe.

Una volta individuato il bisogno sul quale agire, sono passata ad analizzare articoli, documenti e testi, riguardanti la letteratura di settore, che potessero aiutarci e supportarci nella progettazione del percorso da ideare per la classe. Il progetto ideato e realizzato prevede venti incontri, condotti sia dalla tirocinante Manuela che da me, aventi l'obiettivo di migliorare le relazioni tra pari ed il clima di classe principalmente attraverso l'utilizzo della metodologia collaborativa, inserita all'interno di una cornice contestuale afferente al racconto di Peter Pan. Questi incontri, però, sono stati interrotti dalla pandemia causata dal virus SARS-CoV-2, che ha reso necessaria una rielaborazione e una riprogettazione delle attività.

Contemporaneamente alla realizzazione del progetto, si sono potuti raccogliere alcuni dati degli studenti attraverso alcuni strumenti proposti nei diversi incontri, quali: il diario di viaggio ed il Circle Time. Inoltre, ho potuto tenere traccia dell'intera esperienza attraverso un diario di bordo che mi ha permesso di riflettere e di ripensare al mio agire nel contesto ed a quello della collega, in modo tale da poter individuare i punti di forza e di debolezza delle attività, così da poter ripensare e migliorare le

proposte successive. Quindi possiamo affermare che questa ricerca si configura come educativa, poiché tiene insieme due dimensioni: quella educativa e quella euristica (Mortari & Valbusa, 2017b). La dimensione educativa si attua nel pensare, nell'ideare e nel realizzare alcune attività che favoriscano lo sviluppo di relazioni tra pari e la creazione di un clima di classe positivo in cui operare; quella euristica consiste nel condurre una ricerca sul percorso che si è attuato, col fine di verificare e valutare l'efficacia delle attività proposte alla classe. Tenendo conto di queste due dimensioni, quindi, sono emerse due domande empiriche che hanno indirizzato il percorso:

- ~ domanda educativa: Come migliorare le relazioni tra pari e il clima di classe nella classe terza A della scuola primaria Giosuè Carducci dell'Istituto Comprensivo 15 di Verona?
- ~ domanda di ricerca: Cosa succede nella classe terza A della scuola primaria Giosuè Carducci di Verona quando viene attuato il progetto "Sosteniamoci insieme" finalizzato al miglioramento delle relazioni tra pari e del clima di classe?

A causa della pandemia dovuta al virus SARS-CoV-2, però, non si è riusciti a dare una risposta completa alla domanda di ricerca, in quanto il progetto non si è potuto concludere in modo soddisfacente. Si sono dovute modificare e revisionare totalmente sia le attività didattiche ed educative che la modalità di approcciarsi ai bambini, poiché il contesto creatosi con la didattica a distanza non ha permesso di poter effettuare lavori in piccolo gruppo e quindi di poter rispondere agli obiettivi prefissati.

L'elaborato si articola in sette capitoli, che descrivono in modo dettagliato i passaggi eseguiti nel percorso di servizio, dalla progettazione alla messa in pratica, con annesse le riflessioni ed i feedback dei soggetti coinvolti.

Nel primo capitolo si delinea una breve presentazione del modello *Service Learning*, nel quale la mia esperienza di ricerca si inserisce ed a cui fa riferimento. Nello specifico, vengono spiegate in modo essenziale le origini del *Service Learning*, i principi che lo guidano e l'influenza positiva che questo modello ha all'interno del nostro percorso educativo.

All'inizio del secondo capitolo vengono descritti in modo dettagliato il contesto scolastico, relativo all'IC. 15 di Verona in cui è inserita la scuola primaria Giosuè Carducci, ed il contesto classe, relativo alla classe seconda, divenuta poi terza, del plesso. Questa descrizione permettere al lettore di comprendere gli elementi di specificità di tale ambiente, per questo vengono riportate le caratteristiche dell'Istituto, le linee guida che sorreggono la didattica, gli aspetti distintivi che delineano gli individui che operano e vivono all'interno del contesto e le caratteristiche che contraddistinguono la quotidianità in classe. Fondamentali per aver un quadro completo del contesto classe, sono state le osservazioni svolte in aula durante il primo anno di tirocinio e l'inizio del secondo. Esse hanno permesso di conoscere appieno il contesto e di identificare gli aspetti sui quali poter intervenire per supportare la classe nella quotidianità del lavoro. Quindi, a seguito delle ripetute analisi svolte sui diari di campo stilati e dal continuo confronto con la collega Manuela, sono emersi anche i bisogni sui quali si è focalizzato il progetto: nel mio caso lo sviluppo di relazioni positive tra compagni di classe e nel suo la creazione di un clima di classe positivo. Il bisogno da me individuato è stato confermato anche dalla docente mentore all'interno di un'intervista. L'insegnante ha espresso come desiderio di servizio proprio la possibilità di offrire alla classe delle attività che potessero puntare allo sviluppo e al consolidamento di relazioni positive tra i compagni della classe. L'ultima parte del primo capitolo, quindi, presenta un approfondimento sul bisogno emerso nel contesto.

Nel terzo capitolo viene presentato un riassunto dell'analisi della letteratura di settore eseguita prima della progettazione degli interventi effettuati in classe. Questa documentazione è stata fondamentale per costruire le basi teoriche del progetto di servizio e per dare sostegno alle diverse scelte metodologiche attuate. Inizialmente nel capitolo si può trovare l'analisi della letteratura pedagogica che tratta nello specifico l'argomento del bisogno individuato, ovvero le relazioni tra pari e i suoi elementi principali.

Nel quarto capitolo si riassume lo sfondo metodologico ed epistemologico della ricerca condotta. Esso ha lo scopo di puntare l'attenzione sulla parte euristica del progetto ed esplicitare quali principi hanno guidato il percorso dalla fase di progettazione a quella di

riflessione conclusiva. Inizialmente nel capitolo viene descritto il paradigma di riferimento (ecologico-naturalista), ovvero la cornice di senso nel quale la ricerca prende vita. Dopodiché viene analizzata la filosofia di ricerca, con un'attenzione particolare a quella fenomenologica e partecipativa, che si adatta meglio al contesto che si sta osservando e che è più in linea con le modalità di analisi che esso richiede. Viene, anche, esposto il metodo di analisi della ricerca, che riguarda i principi scelti nella progettazione e nella conduzione dei lavori e nell'analisi dei dati raccolti. Inoltre, vengono riportati e descritti gli strumenti epistemici utilizzati per la raccolta dei dati emersi dal contesto. Ed infine, si presenta la domanda euristica che ha orientato il progetto di ricerca.

Nel quinto capitolo vengono riassunte e delineate tutte le pratiche didattiche, quelle educative e le metodologie utilizzate per ideare il progetto ed i suoi singoli interventi.

Il sesto capitolo è dedicato alla narrazione degli incontri svolti durante il percorso. Il testo si apre con una breve presentazione iniziale della progettazione generale degli incontri. Prosegue poi con una narrazione cronologica dei singoli incontri compiuti in classe. Infine, viene anche presentato un paragrafo in cui viene trattato l'argomento della didattica a distanza e come essa abbia totalmente modificato il progetto e mutato l'azione di servizio svolta da Manuela e da me. Vengono riportate le motivazioni per cui alla conclusione del progetto non si sono potute svolgere delle analisi dettagliate sui risultati ottenuti. Questo è stato causato dall'impossibilità di proseguire il progetto all'interno del nuovo contesto creato dalla situazione pandemica.

L'elaborato si conclude con alcune riflessioni relative all'esperienza vissuta, ai risultati ottenuti nelle attività in presenza ed a come tutto questo ha influito sulla mia formazione professionale, oltre che su quella personale.

1. Il Service Learning

Definire con precisione ed in modo univoco cosa sia il *Service Learning* (SL) non è semplice, in quanto esso accoglie in sé una realtà assai variegata (Mazzoni & Ubbiali, 2015, p. 245). Le origini del *Service Learning* si possono riscontrare tra il 1966 e il 1967, quando Robert Sigmon e William Ramsey utilizzano per primi questo termine per descrivere un progetto della Oak Ridge Associated University nel Tennessee. Essi descrivono per la prima volta con questo termine un percorso didattico esperienziale il cui obiettivo puntava a legare l'Università con le organizzazioni per lo sviluppo locale attraverso dei percorsi che permettessero il coinvolgimento degli studenti in attività organizzate di servizio, riferite alle esigenze della comunità, il tutto affiancato da momenti strutturati di auto-riflessione (Silva, 2018, 23). Il SL, quindi, risulta essere un approccio educativo-esperienziale basato sul *reciprocal learning* (Sigmon, 1979, in Furco, 1996), in quanto sia chi fornisce il servizio sia chi lo riceve impara dall'esperienza. Sigmon, sostiene che il *Service Learning* si può verificare solo quando sia i fornitori che i destinatari del servizio traggono vantaggio dalle attività organizzate.

Questa prima definizione di cosa sia il SL, con gli anni, ha subito alcuni cambiamenti. Nonostante ciò, si possono individuare due grandi macrocategorie che lo definiscono: il *Service Learning* come pedagogia o come filosofia. Nel primo caso rientrano tutte le definizioni che vedono il SL come una forma di insegnamento-apprendimento che può essere applicata a diversi curricula scolastici, universitari o formativi e che prevede e segue delle attenzioni specifiche, degli strumenti più o meno definiti ed un'organizzazione accurata (Ubbiali, 2017, p. 86). Nel secondo caso, invece, rientrano quelle definizioni che paragonano il SL ad "uno stile, a una visione profonda ed etica di pensare il rapporto tra servizio ed apprendimento" (Ubbiali, 2017, p. 86), "una visione [...] che deve informare le pratiche, ma senza soffermarsi sugli aspetti pratici e senza definirli con precisione" (Mortari & Ubbiali, 2018, p. 13).

Facendo un breve riassunto della storia del *Service Learning*, si può affermare che, nel 1987, esso trova come punto di riferimento per la sua diffusione la *National Society for Internships and Experiential Education* (Harkavy e Hartley, 2010 in Silva, 2018). Inizia, così, a diffondersi all'interno delle Università e dei college americane, per raggiungere

successivamente sia le primary school che le high school (Billig, Root & Jesse, 2005 in Silva, 2018). Nel 1993 il termine *Service Learning* compare nel *National and Community Service Trust Act*, redatto dal Congresso degli USA, e tale definizione diviene tra le più diffuse ed autorevoli. In esso si cita che “il termine ‘*Service Learning*’ delinea un metodo (A) attraverso il quale gli studenti imparano e maturano grazie all’attiva partecipazione ad un servizio organizzato con cura, (i) guidato e rispondente ai bisogni di una comunità; (ii) è coordinato da una scuola primaria, media o superiore, da un’istituzione universitaria, o da un programma di servizio comunitario e insieme alla stessa comunità; (iii) contribuisce a sviluppare il senso di responsabilità civica; e (B) (i) rafforza il curriculum accademico degli studenti con cui è integrato, o dei componenti educativi dei servizi comunitari in cui sono coinvolti i partecipanti; e (ii) riserva momenti adeguati affinché gli studenti o i partecipanti possano riflettere sull’esperienza di servizio” (National and Community Service Trust Act, 1993, in Mortari, 2017, p. 86). Solamente agli inizi del 2000 si può osservare l’arrivo del SL in Europa con la sua principale diffusione nella formazione del personale sanitario, con l’obiettivo di sviluppare competenze e disposizioni civiche negli studenti (Silva, 2018).

Il *Service Learning* si denota come un modello pedagogico attraverso il quale apprendimento (Learning) e servizio (Service) si auto-fondano e interagiscono in una circolarità virtuosa. Esso risulta quindi essere tanto un modello di apprendimento esperienziale significativo, vivendo dell’esperienza reale della vita e dei bisogni di una specifica comunità, quanto un modello di servizio ben progettato per la comunità (Mazzoni & Ubbiali, 2015, p. 246). Per questi motivi esso viene considerato un modello di educazione alla cittadinanza responsabile e alla partecipazione democratica, ma anche un’esperienza di educazione etica, considerata come azione orientata al bene di una comunità (Mazzoni & Ubbiali, 2015, p. 246).

All’interno del sito internet della *West Chester University*, vengono presentate le diverse categorie in cui i protagonisti attivi nelle azioni di SL vengono coinvolti: *service*, *civic responsibility*, *academics* e *reflection* (Silva, 2018, p. 28). Il *service* indica la pratica del mettersi a disposizione dell’altro senza condizioni, ovvero “dare all’altro qualcosa che risponde ad un bisogno senza attendersi nulla in cambio” (Mortari, 2017, p. 31).

Mettersi a servizio del contesto significa offrire il proprio contributo ad esso in una direzione etica, che consenta di migliorare le condizioni educative di una comunità. Per poter donare un buon servizio è necessario che esso risponda a dei “problemi viventi”, ossia problemi presenti nel contesto che siano concreti e reali (Mazzoni & Ubbiali, 2015, p. 250). La *civic responsibility* promuove la cittadinanza attiva attraverso il legame che viene a crearsi tra i partecipanti e la comunità a cui la ricerca si riferisce. Nella categoria *academics* si racchiudono tutte le conoscenze della letteratura di settore e le abilità di pensiero critico. La *reflection*, infine, stabilisce la competenza di riflettere sugli apprendimenti civici e personali. La riflessione è importante per pensare ai propri pensieri e per trasformare le esperienze vissute in competenze formalizzate attraverso il pensiero critico. Per vedere i partecipanti alla ricerca ugualmente coinvolti serve che questi quattro elementi siano in equilibrio tra loro. Il soggetto che vive un’esperienza di *Service Learning* può contemporaneamente offrire un servizio alla comunità, sviluppare una responsabilità civica verso il contesto di lavoro, aumentare le proprie conoscenze e competenze ed acquisire una postura riflessiva sul proprio operato.

1.1. Il Service Learning a Verona: il laboratorio LeCoSe

Il progetto di *Service Learning* proposto all’interno dell’Università di Verona si presenta come un’esperienza di *Community Service Learning* (CLS), in quanto non è solo un’attività nel contesto, ma è un’azione nella e per la comunità di riferimento. Nel *Community Service Learning* “la comunità scolastica o accademica intende costruire con il contesto di riferimento una comunità di lavoro che condivide collaborativamente la costruzione del progetto” (Mortari, 2017, p. 19) per rispondere ad un bisogno del contesto. Vivere una vera esperienza di CSL è possibile quando è presente una condivisione del progetto tra i soggetti partecipanti, esiste collaborazione ed impegno da parte di tutti per realizzare un progetto avente il fine di migliorare il quadro di riferimento. Infatti il progetto attuato si può definire tale, perché si ha la piena collaborazione sia della comunità accademica che di quella scolastica per la promozione di un progetto a carattere trasformativo del contesto di riferimento. Tra ambiente

universitario e protagonisti della scuola si crea un forte legame di cooperazione volto al miglioramento del contesto scolastico.

Il laboratorio LeCoSe, *Learning Community Service*, prevede il coinvolgimento degli studenti del Corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria in un percorso di ricerca nel contesto scolastico strutturato all'interno del *Service Learning*. Questo progetto ha lo scopo di rispondere ad una triplice sfida: la necessità di orientare i processi formativi degli studenti, preparandoli ad imbattersi nelle complessità reali e concrete della scuola, la richiesta di aiuto da parte della scuola che si trova ad affrontare nuove sfide ed il bisogno di un ripensamento del ruolo dell'Università come attore capace di offrire un servizio alla comunità (Mortari, Agosti, Girelli & Ubbiali, 2017, p. 191). Quindi, grazie a tale esperienza gli studenti possono entrare nel vivo dell'azione scolastica, osservare e vivere in prima persona il contesto con tutte le sue sfide e risorse ed, inoltre, lavorare fianco a fianco con i pratici della scuola in un'ottica di servizio, offrendo ai fruitori le conoscenze teoriche accademiche per proporre soluzioni e strategie alla comunità. Gli insegnanti coinvolti in questa collaborazione possono trarre un fruttuoso vantaggio dai nuovi legami che si instaurano tra corpo docente scolastico e docenti universitari che operano come supervisor al lavoro dello studente tirocinante. Gli insegnanti, accogliendo i tirocinanti ed il mondo dell'Università, hanno la possibilità di arricchirsi, conoscendo e scoprendo nuove pratiche e nuove idee per poter far fronte ai bisogni che emergono nella realtà scolastica.

1.2. La mia esperienza di Service Learning

Offrire un percorso di *Service Learning* durante la formazione dei futuri insegnanti è importante sia per sostenere il loro divenire docente ricercatore che per migliorare e sostenere la qualità dei loro apprendimenti. Questa modalità consente allo studente di ricorrere alle proprie abilità e competenze per rispondere a problemi effettivi e concreti presenti all'interno dell'ambiente scolastico in cui sta operando. Misurarsi in prima persona con contesti e bisogni che sono reali favorisce un'apertura della mente verso la

realtà in tutte le sue sfaccettature sociali, culturali ed ambientali, oltrepassando la mera dimensione accademica del sapere (Mortari, 2017, p. 20)

Nel progetto proposto dal laboratorio LeCoSe la dimensione del Service si è connotata come azione di servizio volta a soddisfare un bisogno del contesto scolastico rispondendo ad esso affiancando, sostenendo e proponendo azioni di supporto. Invece la dimensione del Learning si può riscontrare nell'azione di apprendimento di tipo esperienziale, dal momento che si affianca nella quotidianità scolastica un soggetto più esperto del mestiere (Mortari, Agosti, Girelli & Ubbiali, 2017, p. 191)

Ho deciso di aderire al progetto di *Service Learning* per la stesura della tesi di laurea, perché l'ho ritenuta un'ottima conclusione del percorso sviluppato e concretizzato durante gli anni accademici. Esso è stato strutturato, già a partire dal secondo anno accademico, per incentivare ed indirizzare la scelta di una tesi strutturata sul modello di SL. Gli anni di tirocinio diretto svolti all'interno delle diverse istituzioni scolastiche della primaria e della scuola dell'infanzia, uniti a quelli di tirocinio indiretto, hanno creato una base di conoscenze necessarie per vivere al meglio l'esperienza di servizio degli ultimi due anni del percorso in cui si è effettuato il progetto esposto all'interno della tesi qui proposta. Durante i primi anni di tirocinio si è posta particolare attenzione all'osservazione senza pregiudizi e preconcetti del contesto scolastico e dei suoi bisogni, alla documentazione del percorso e al metterci a disposizione delle docenti mentori. Queste sono state le basi che hanno portato alla scelta finale di seguire ed eseguire il percorso proposto dal laboratorio LeCoSe, in quanto è stata una naturale continuazione del cammino iniziato a piccoli passi durante gli anni di tirocinio.

2. Il contesto

Il percorso di tirocinio è stato svolto nelle annualità 2017-18 e 2018-19 all'interno della classe seconda, divenuta poi classe terza, della scuola primaria Giosuè Carducci di Verona. Il plesso si trova nel quartiere di Borgo Venezia ed è parte dell'Istituto Comprensivo 15. Quest'ultimo è composto da quattro plessi. All'Istituto Comprensivo 15 afferiscono altre due scuole primarie, A. Manzoni e A. Forti, e una scuola secondaria di primo grado, chiamata R. Rosani – G. Fincato.

La tutor mentore è stata P. Adele, insegnante di matematica, musica e inglese. Nella stessa classe in contemporanea ha svolto il tirocinio un'altra studentessa, Manuela Bonazza, la quale ha affiancato la docente di italiano, storia, geografia, arte ed immagine.

Il presente capitolo ha lo scopo di far conoscere e spiegare in modo approfondito il contesto in cui è stato sviluppato il percorso di ricerca. Per fare questo sono state utilizzate ed analizzate le documentazioni scolastiche fornite dal sito dell'Istituto IC15, tra cui il PTOF, e sono state anche considerate ed esaminate le osservazioni prodotte all'interno della scuola e della stessa classe. Inoltre, sono stati vagliati ed inseriti nel testo anche alcuni stralci significativi dell'intervista alla quale l'insegnante mentore si è sottoposta.

2.1. Il contesto in cui si è sviluppata la ricerca

Conoscere il contesto in cui ci si immerge è fondamentale, esso è un "luogo sociale in cui si verifica una certa relazione e [...] in cui un certo comportamento o un certo fenomeno si è sviluppato. Il contesto è legato alla nozione di significato", infatti "prive di contesto le parole e le azioni non hanno alcun significato" (Bateson, 1972 citato in Mignosi, 2017, p. 222). Alcuni contesti possono risultare simili, mai uguali, perché ognuno ha vita propria e presenta delle sfaccettature e delle sfumature che lo caratterizzano e lo differenziano da un altro.

Per poter comprendere in modo approfondito il contesto scolastico ho analizzato il documento ufficiale redatto dall'Istituto, ovvero il Piano Triennale dell'Offerta formativa (PTOF) che descrive l'istituto e la sua organizzazione, la popolazione scolastica e gli altri soggetti che collaborano con la scuola, l'offerta formativa e le strategie didattiche attuate.

Successivamente ho avuto la possibilità di ampliare le mie conoscenze entrando nel vivo della realtà scolastica. Ho potuto frequentare i soggetti che ne facevano parte e svolgere, così, delle osservazioni partecipanti di tipo qualitativo. Questo tipo di osservazione è un metodo che viene utilizzato per raccogliere dati ed implica lo stare a stretto contatto con le persone e prendere parte in modo attivo alla vita in quel dato contesto (Schultz & Lavenda, 2015), nel mio caso vivere assieme ai bambini alcuni momenti della loro vita scolastica. In questo modo mi sono potuta inserire nell'ambiente proponendomi e facendomi conoscere gradualmente, sia dai bambini che dalle insegnanti. Questo inserimento graduale mi ha reso col tempo parte integrante della classe, così da farmi risultare come soggetto propositivo, produttivo e complementare all'interno di essa.

In queste due annualità il mio compito è stato quello di osservare lo svolgersi delle azioni in aula, raccogliendo dati qualitativi relativi alle esperienze in classe, mantenendone traccia e cercando di attenermi alla realtà dei fatti, rispettando così il principio essenziale di *epochè*, "che consiste nel 'mettere fuori gioco', 'fuori circuito', 'tra parentesi' ogni contenuto della mente pre-dato" (Husserl, 2002, p. 69 citato in Mortari, 2017, p. 66) e, di conseguenza, sospendere qualsiasi giudizio. Gli strumenti che mi hanno permesso di tenere traccia dei fatti che accadevano in classe durante la vita quotidiana, di annotare i miei pensieri e le riflessioni sorte dalla realtà osservata, sono state le note di campo. Esse sono "scritture che vanno stese con frequenza e pensosamente ogni volta che si sente necessario tratteggiare la qualità di un evento esperienziale" (Mortari, 2007, p. 185). In questo modo ho potuto ottenere dei dati concreti e oggettivi che rispecchiassero il contesto osservato ed inoltre che permettessero una successiva analisi ed elaborazione.

Nei paragrafi successivi sono proposte le descrizioni dell'Istituto comprensivo 15 di Verona, dello specifico plesso Giosuè Carducci e della classe in cui ho svolto il mio percorso di tirocinio, presentate attraverso la rielaborazione dei documenti scolastici ed ampliate dalle informazioni consegnate dall'insegnante attraverso l'intervista a cui si è sottoposta e dalle osservazioni di campo prodotte dalla sottoscritta.

2.2. L'Istituto Comprensivo 15 di Verona

Le scuole dell'Istituto Comprensivo 15 sono ubicate nella zona Est della città, più precisamente nei quartieri Borgo Venezia e Borgo Trieste. L'Istituto è composto da tre scuole primarie (G. Carducci, A. Manzoni e A. Forti) ed una scuola secondaria di primo grado (R. Rosani – G. Fincato). La sede della direzione si trova nella scuola primaria G. Carducci.

In Figura 1 è possibile osservare i quartieri di Borgo Venezia e Borgo Trieste e l'ubicazione delle sedi dell'IC15 di Verona.



Figura 1 – mappa presa da Google Maps delle posizioni delle scuole dell'IC15

Le famiglie che usufruiscono della scuola giungono, oltre che dai quartieri di Borgo Venezia e Borgo Trieste, anche dai quartieri limitrofi, come Veronetta, Porta Vescovo e S. Croce.

Molti degli utenti provengono da Paesi diversi, infatti il quartiere veronese di Borgo Venezia è caratterizzato dalla multiculturalità ed eterogeneità dei suoi abitanti, poiché la zona è sede di insediamento di tante comunità straniere. Borgo Venezia “è un quartiere residenziale di vocazione operaia e popolare fin dalle sue origini, presenza del ceto medio con numerose famiglie di stranieri immigrati con figli di prima e seconda generazione. [...] La quota delle famiglie svantaggiate appare superiore a quelle del veneto e del nord est, mentre è leggermente inferiore al dato nazionale. Non c'è una predominanza etnica anche se numerose sono le famiglie provenienti dall'est Europa e secondariamente dal nord Africa, significativa la presenza cinese e di srillankesi” (Rendicontazione Sociale, 2019, p. 2).

Anche l'Istituto è consapevole del contesto in cui le scuole sono ubicate, infatti è informato che “negli ultimi anni, questo territorio si è notevolmente caratterizzato per l'afflusso immigratorio di persone extracomunitarie, provenienti da svariati paesi. Si tratta di un fenomeno che ha interessato molta parte del territorio veronese e che, nell'I.C. 15, ha dato luogo ad un significativo sforzo di accoglienza, compiuto dai docenti della scuola” (PTOF, 2019-2022, p. 4). Per questo motivo la scuola si prefigge di accogliere gli studenti, valorizzando le diversità e sfruttandole come arricchimento. Questa accoglienza ha “direttamente inciso sulla didattica, che in tal modo si è aggiornata ed arricchita anche a vantaggio degli alunni italiani, i quali hanno potuto fruire delle innovazioni didattiche e dei metodi sperimentali adottati dalla scuola” (PTOF, 2019-2022, p. 4). Azioni queste che hanno dato la possibilità di creare e instaurare diverse alleanze con il territorio, con gli enti e con le realtà associative al suo interno e di collaborare con altre agenzie formative per permettere di rispondere al meglio ai bisogni degli utenti. “Per questa motivazione l'I.C. 15 costituisce oggi una realtà scolastica strettamente interconnessa con il territorio e si presenta come soggetto che ha assunto un preciso profilo istituzionale e culturale” (PTOF, 2019-2022, p. 4). Tra le realtà che collaborano con l'IC15 si individuano le associazioni quali Volontariato,

parrocchie, Onlus, Rete Tante Tinte, CESTIM e L'Ancora; inoltre interagiscono con l'Istituto anche altri enti di formazione superiore come l'Università di Scienze Motorie, la Facoltà di Scienze, la Facoltà di Scienze della formazione e l'ISS "Copernico-Pasoli". In particolare l'Istituto collabora con il CESTIM, un'associazione di volontariato che si occupa di: Doposcuola, Corsi estivi di Italiano per alunni stranieri, 25 Laboratori interculturali di alfabetizzazione e di prima alfabetizzazione. Nei plessi, infatti, operano figure educative del CESTIM che lavorano quotidianamente affiancando gli alunni stranieri in supporto all'attività dei docenti (PTOF, 2019-2022. p. 6). Questi interventi di aiuto e sostegno risultano fondamentali, in quanto sono molto numerosi i casi di difficoltà linguistiche. Molti bambini giungono nelle scuole con una conoscenza della lingua italiana molto scarsa, se non addirittura nulla, e per questo motivo faticano ad integrarsi ed interagire col nuovo mondo. A volte, i bambini di provenienza sudamericana o africana vengono introdotti nelle classi senza una vera e propria scolarizzazione, rendendo ancora più difficoltoso l'inserimento. "Molto spesso arrivano ad anno avviato rendendo difficile la predisposizione di un percorso individualizzato. All'esame di Stato dell'A.S. 2018-2019 circa il 40% degli studenti era non italiano o di lingua e cultura non italiane" (PTOF, 2019-2022, p. 5-6). L'istituto ha previsto anche un protocollo per l'accoglienza degli alunni stranieri per poter offrire un'adeguata istruzione a tutta l'utenza scolastica nel rispetto del D.P.R. 394/99, comma 1, il quale prevede che "i minori stranieri presenti sul territorio nazionale hanno diritto all'istruzione indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno, nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani. Essi sono soggetti all'obbligo scolastico secondo le disposizioni vigenti in materia". Il protocollo per l'accoglienza indica gli impegni che l'IC 15 di Verona si assume per promuoverla e favorirla sia per gli alunni stranieri che per le loro famiglie. Inoltre, per valorizzare la diversità e garantire a tutti il diritto allo studio, si adottano strumenti che garantiscano l'inclusione, tra cui la stesura di un Piano Annuale per l'Inclusione (PAI). Con la composizione del PAI, "si propone di assicurare a tutti gli alunni con certificazione di disabilità (L.104/92) e BES (che comprendono svantaggio socioculturale, disturbi specifici dell'apprendimento, disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non

conoscenza della cultura e della lingua italiana perché di altre nazionalità) la piena soddisfazione del diritto all'educazione e all'istruzione" (PTOF, 2019-2022, p. 13). In questo modo la scuola favorisce e aumenta la possibilità di accoglienza e inclusione di ogni individuo.

Molte famiglie degli alunni si trovano in situazioni di disagio, per questo motivo la scuola si impegna ad operare con sensibilità, ponendo attenzione al singolo individuo ed al suo vissuto. Il rapporto con le famiglie è considerato molto importante, per questo è stato istituito il Comitato dei genitori, che affianca, stimola e sensibilizza l'attività didattica curricolare.

La scuola primaria mira alla costruzione dell'identità personale, ad educare alla convivenza civile ed a sostenere l'alfabetizzazione culturale. Grazie alla collaborazione con gli altri gradi scolastici, essa si impegna a costruire un percorso unito e coeso in cui il bambino sia il fulcro dell'attenzione. Per rispondere a questo devono essere tenuti in particolare considerazione alcuni obiettivi trasversali: sviluppare l'autonomia, educare ai valori, alla convivenza sociale e alla cittadinanza, al rispetto dell'ambiente ed, infine, alla cura e alla costruzione di sé. Molto importante per l'Istituto è l'educazione alla salute e al benessere dello studente, infatti sono attuati molti progetti inerenti a questo bisogno.

L'IC15 si impegna a favorire nei bambini l'acquisizione delle otto competenze chiave definite dal MIUR: comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità e consapevolezza ed espressione culturale (MIUR, 2012) prestando attenzione e rispettando i diversi tempi di padronanza e di maturazione della persona; per questo la scuola punta ad un'educazione integrale dell'individuo, coniugando "il sapere ed il fare". Per rendere più semplice l'acquisizione di queste competenze, le docenti si impegnano a sviluppare nei bambini il senso di responsabilità, di autonomia e la consapevolezza delle proprie capacità, lavorando in un clima di collaborazione e di disponibilità verso l'altro. Si propongono di potenziare all'interno dei

bambini un senso di cittadinanza attiva attraverso specifici progetti; ad esempio, per la classe seconda si attivano progetti legati all'educazione stradale ed in terza legati all'educazione ambientale ed alimentare.

L'Istituto pone attenzione alla valutazione, in quanto è uno strumento per documentare lo sviluppo dell'identità personale degli alunni, infatti la scuola approva fortemente l'autovalutazione sia da parte dei bambini che dei docenti, in quanto aiuta entrambi a capire ed avere maggior consapevolezza dei limiti e dei progressi, permettendo così di adeguare il proprio operato alle richieste. La valutazione, in coerenza con quanto disposto dal d.lgs. 62/2017, deve avere per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento degli alunni e deve comprendere sia finalità formative che educative, mirando al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo. Le modalità per la valutazione vengono definite dal Collegio dei docenti e vengono attuate dai singoli insegnanti che devono tener conto anche del comportamento dei singoli e delle competenze raggiunte.

2.3. La scuola primaria Giosuè Carducci

Il plesso Giosuè Carducci si trova in zona Borgo Venezia, in via Cesare Betteloni 21. In esso si trova sia la scuola primaria che la sede ufficiale della Direzione scolastica.

La scuola offre la possibilità di frequentare le lezioni proponendo due disponibilità di orario per assecondare le esigenze dell'utenza. Il Tempo Normale, che prevede cinque mattine e due rientri pomeridiani (28-30 ore settimanali) e il Tempo Lungo che prevede cinque rientri settimanali sia la mattina che il pomeriggio (40 ore settimanali). All'interno dell'orario scolastico la pausa per il pranzo è prevista su due turni a causa della scarsa capacità della stanza adibita alla mensa. Essi sono programmati alle 12.15 e alle 12.45 ed entrambi con durata di 30 minuti.

All'interno dell'edificio si trovano 9-10 aule adibite alle attività scolastiche quotidiane; alcune risultano di limitate dimensioni, per cui i bambini non dispongono di molto spazio. Le aule sono affiancate da diverse stanze utilizzate per altre attività che mirano sempre allo sviluppo delle competenze dei bambini. Ubicate nella scuola vi sono:

la palestra, l'aula informatica, la mensa, l'aula magna e altre piccole stanze organizzate soprattutto per il lavoro in piccolo gruppo, per il potenziamento o per le attività con gli alunni portatori di disabilità. L'edificio presenta anche un grande cortile, all'interno del quale le classi possono svolgere momenti ludici programmati con enti esterni o progetti particolari, le feste di inizio e fine anno con le famiglie, nonché la ricreazione di metà mattina e quella successiva al pranzo.

2.4. Il contesto classe

Il contesto classe è stato osservato in maniera dettagliata nell'anno scolastico 2018-2019. L'anno successivo, nel corso dei primi mesi, sono state svolte delle ulteriori osservazioni con lo scopo di valutare se quanto rilevato nell'anno precedente fosse ancora attuale oppure in che modo fosse mutato. Nel passaggio tra queste due annualità la classe non ha mostrato grandi cambiamenti, soprattutto in relazioni agli elementi su cui è stato progettato l'intervento di aiuto.

2.4.1. La classe terza delle Carducci

La classe seconda in cui Manuela ed io abbiamo svolto tirocinio nell'anno 2018-19 era la sola classe unica delle Carducci. Era composta da ventiquattro bambini, ma durante l'anno scolastico due di loro hanno abbandonato la scuola a causa di un trasferimento all'estero delle famiglie. Due alunni erano "anticipatari", perché avevano iniziato la scuola con un anno di anticipo. Per uno studente era stato formulato un Piano Educativo Individualizzato e per un altro era stato creato un Piano Didattico Personalizzato; inoltre altri bambini erano in fase di osservazione per ricevere una possibile certificazione.

La classe era multietnica, composta da una grande percentuale di bambini stranieri che provenivano da molti Paesi diversi. Su ventiquattro alunni, sei avevano cittadinanza italiana e solo tre di questi avevano genitori italiani. La mia tutor considerava questa diversità molto positiva e valorizzante.

"Questo diciamo che non è un problema è un arricchimento per la classe".

(I, 14.02.19)

La multiculturalità è un importante stimolo per l'educazione alla diversità e all'apprendimento del vivere sociale (MIUR; 2018).

È importante che ogni bambino venga accolto all'interno della classe come persona portatrice di una propria cultura e di proprie esperienze passate. Per questo la scuola "è orientata a favorire il confronto, il dialogo, il reciproco riconoscimento e arricchimento delle persone nel rispetto delle diverse identità ed appartenenze" (MIUR, 2012, p. 3). La scuola, e in particolar modo i docenti, dovrebbero essere consapevoli che l'essere diversi, sia fisicamente che culturalmente, amplia il bagaglio culturale ed accresce la sensibilità e civiltà della società. Avere in aula un bambino che presenta delle caratteristiche diverse da quelle dei compagni non deve creare preoccupazioni o ansie, esso è un valore aggiunto, perché permette alla stessa di spaziare nella cultura del mondo, ampliare i propri orizzonti e aprire la mente a nuove esperienze.

L'anno precedente, il Dirigente aveva inoltrato una domanda al Provveditorato richiedendo di sdoppiare la classe per creare due classi seconde distinte, a causa di alcune lamentele da parte delle famiglie riguardanti i lenti apprendimenti dei figli. Essendo stata negata la richiesta, la scuola si è dovuta riorganizzare per andare incontro alle esigenze dell'utenza creando due sottogruppi all'interno della stessa classe, impegnando le insegnanti adibite al potenziamento per dividere i due gruppi e lavorare distintamente durante alcune ore di lezione.

"Allora con italiano credo che succeda sempre questo sdoppiamento, se non ricordo male ogni volta che lei fa italiano ha la collega dall'altra parte che porta via metà dei bambini. Matematica, su tre volte che faccio matematica, solo due volte la classe viene sdoppiata e tu mi parevi presente".

(I, 14.02.19)

"Alcuni bambini non entrano in classe. Chiedo all'insegnante il motivo e lei mi spiega che i bambini alcuni giorni vengono divisi in due gruppi: uno rimane in aula con lei, mentre l'altro viene seguito dalla maestra Francesca".

(NDC, 21.12.18)

La separazione del gruppo classe permette una prestazione migliore dal punto di vista didattico, in quanto il programma scolastico viene spiegato e svolto senza troppe interruzioni riuscendo a prestare maggior attenzione, rispettando i tempi e i modi di apprendimento di ogni singolo alunno. In questo modo si attua una “riduzione del rapporto studenti-insegnante” che “aumenta l’attenzione degli alunni” (Ianes & Cramerotti, 2015, p. 88) e quella dell’insegnante ad ogni singolo bambino, avendo la possibilità di fornire ad ognuno il supporto necessario per la propria crescita personale. Dal punto di vista educativo, però, ne risente la parte sociale e relazionale. “L’azione didattica, se vuole essere efficace, deve [...] curare sia la dimensione del contenuto che quella relazionale” (Girelli, 2006, p. 22). Per poter costruire tra loro relazioni significative che li aiutino a crescere come soggetti che appartengono ad una comunità, ai bambini dovrebbe essere data anche la possibilità di interagire e socializzare con tutti i propri compagni, in modo che anche il clima che si va creando all’interno della classe possa sempre migliorare e permettere a ciascuno di realizzarsi come essere umano.

Nell’annualità successiva, 2019-2020, il contesto classe si presentava parzialmente modificato: il numero degli alunni era rimasto invariato, in quanto un bambino si era trasferito in un’altra scuola ma un nuovo membro si era unito alla classe terza ad inizio anno. Quindi questa risultava sempre composta da 22 bambini, così distribuiti: 10 maschi e 12 femmine. Circa a metà anno scolastico però, una bambina è rimasta assente e non ha partecipato alle lezioni per due mesi a causa di motivi familiari. Per quattro studenti era stato formulato un Piano Educativo Individualizzato e per un'altra bambina era stato creato un Piano Didattico Personalizzato.

La modalità di suddividere la classe in due sottogruppi, come nell’annualità precedente, non era più stata adottata, infatti la classe rimaneva sempre tutta unita. Durante alcune ore di matematica e di italiano, però, i quattro bambini per i quali era stato stilato il PEI uscivano dalla classe con le due insegnanti di sostegno; essi si dividevano in due coppie fisse distinte per svolgere il lavoro e si riunivano con i compagni a fine lezione. Le insegnanti, consapevoli dell’importanza che tra i bambini si dovesse stimolare quella coesione che dà origine alla creazione di un vero e proprio “gruppo classe”, avevano preferito, quindi, mantenere il gruppo unito anziché suddividerlo. Il

mantenimento della classe come gruppo unito è un passaggio indispensabile per la costruzione del gruppo classe, poiché la divisione dei bambini ostacola la costruzione dell'identità del gruppo stesso e della sua coesione (Girelli, 2006). Infatti, come sostenuto da Girelli, "gruppo classe non si nasce, ma si diventa" (2006, p. 23) attraverso relazioni che si instaurano tra i soggetti. Infatti, quando i bambini entrano nella scuola primaria non sempre si conoscono, sono un "gruppo nuovo". Ognuno porta all'interno di questo il proprio sapere, le proprie emozioni e le proprie esperienze. Sta all'insegnante saper gestire il tutto, stimolare la coesione del gruppo con strategie che aiutino a creare un'identità comune di appartenenza. Per questo motivo era stato pensato di reinserire completamente i bambini all'interno della classe una volta che essi avessero raggiunto gli obiettivi necessari per poter seguire il programma proposto. Questo reinserimento non era stato poi reso possibile per la situazione sopraggiunta a causa della pandemia dovuta al virus SARS-CoV-2. La docente che mi ha seguito durante questi due anni di tirocinio e che mi ha fatto da tutor è stata la docente Adele, insegnante a tempo indeterminato dell'Istituto che si occupa principalmente delle discipline scientifiche in più classi (matematica, inglese, scienze e tecnologia). La docente collabora con la docente Ivana, tutor della mia collega Manuela, anche lei a tempo indeterminato come maestra principale della classe terza nell'area delle discipline umanistiche (storia, geografia, arte e immagine, italiano). Entrambe hanno seguito classe fin dalla prima, ma per motivi personali l'insegnante Ivana ha svolto durante il primo anno una lunga assenza ed è stata supplita da insegnanti esterne.

2.4.2. L'aula come spazio fisico

L'aula che ospita i bambini della classe terza delle Carducci si trova al primo piano dell'edificio e non è cambiata con il passaggio degli alunni dalla seconda alla terza. È una classe ben illuminata grazie alle tre finestre presenti sulla parete di fronte alla porta, dotate di persiane esterne.

Nel passaggio da un anno all'altro la classe ha subito alcuni cambiamenti, non solo da un punto di vista compositivo, ma anche da quello organizzativo.

Nel corso dell'anno scolastico 2018-2019 l'aula presenta una disposizione degli arredi simile a quanto si può osservare nella Figura 2, mentre nell'annualità 2019-2020 simile alla Figura 3.

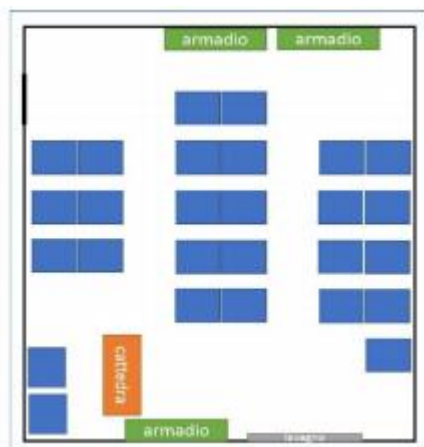


Figura 2 - piantina dell'aula nell'anno scolastico 2018-2019

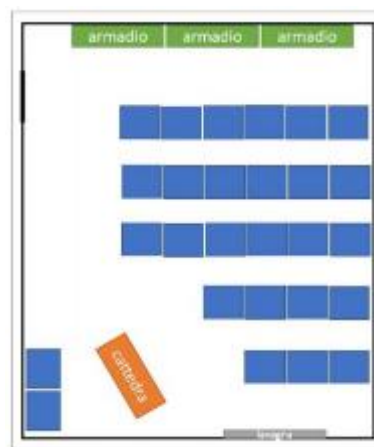


Figura 3 - piantina dell'aula nell'anno scolastico 2019-2020

All'interno della stanza sono sempre presenti alcuni elementi fondamentali.

Vicino alla porta d'entrata, sulla sinistra, sono sempre presenti l'attaccapanni, i tre bidoni delle immondizie e, dietro ad essi, un termosifone. In fondo all'aula (sulla parete a sinistra della porta) sono situati due armadi: uno, chiuso a chiave, contenente del materiale scolastico (cartoncini, colori a tempera, fogli colorati di varie dimensioni, etc.) e l'altro in cui sono riposti i giochi e il materiale didattico dei bambini. Sul muro all'inizio della classe è appesa una grande lavagna in ardesia suddivisa a metà, su una parte è presente la quadrettatura e l'altra, invece, è monocromatica. Vicino ad essa è posizionato un armadio contenente i materiali necessari alle insegnanti per supportare le lezioni e davanti ad esso è posta la cattedra in obliquo rispetto al muro. Appena dietro ad essa sono presenti dei banchi che vengono utilizzati per riporvi alcuni libri narrativi, i quaderni vecchi dei bambini e altri materiali vari. Nello spazio presente tra l'armadio e questa fila di banchi è affisso alla parete un termosifone.

(NDC, 1.10.19)

Sulle pareti sono appese delle carte geografiche ed alcuni cartelloni creati dai bambini: alcuni riassumono argomenti didattici affrontati in classe, altri riguardano temi sui quali gli alunni hanno riflettuto con le insegnanti. Questo tipo di lavoro di documentazione può essere utile per tenere traccia delle attività precedentemente svolte con gli studenti, ma anche per poter compiere delle considerazioni postume e approfondire ulteriormente gli argomenti (Lamberti, materiale non pubblicato metodologie didattiche, anno 2016/2017). Inoltre, al soffitto le insegnanti hanno attaccato dei fili sui quali sono appese delle bandierine di tanti colori. Tutti questi materiali appesi rendono la classe vivace, allegra e piena di vita. Sicuramente un ambiente dove l'apprendimento risulta maggiormente piacevole.

La disposizione dei banchi è stata modificata con il passaggio da un anno a quello successivo. Il primo anno i banchi erano disposti a coppie e occupavano l'intera aula. Il secondo anno, invece, si è optato per una disposizione dove i banchi occupano principalmente l'ala destra della stanza.

I banchi in classe sono 25 e sono disposti su cinque file differenti. Esse sono composte da alcuni banchi uniti tra loro. Partendo dal fondo della classe e proseguendo verso l'inizio, esse sono composte dal seguente numero di banchi: cinque, sei, sei, cinque e tre.

(NDC, 1.10.19)

Purtroppo, essendo l'aula di dimensioni non troppo ampie, gli alunni non possono muoversi liberamente a causa della vicinanza tra le file dei banchi. I lavori di gruppo che richiedono un diverso utilizzo dello spazio sono possibili, ma abbastanza difficoltosi a causa dello stretto contatto degli alunni, i quali si disturbano vicendevolmente. Anche nel PTOF è descritta questa caratteristica delle aule scolastiche, infatti esso riporta che "nel complesso appare soddisfacente la struttura degli edifici, anche se talvolta le aule risultano di limitate dimensioni" (PTOF, 2019-2022, p. 8). Per ottimizzare gli spazi, gli zaini vengono tutti disposti in fila lungo la parete destra della classe. In questo modo si crea anche più sicurezza durante gli spostamenti e un maggior ordine al suo interno.

In Figura 4 è possibile osservare l'aula in cui gli alunni della terza A vivono la loro quotidianità scolastica.



Figura 4 - gli alunni della terza A in un momento di lavoro in aula

2.5. Il bisogno di servizio condiviso con la tutor dei tirocinanti: la relazione con i compagni di classe

Per poter comprendere in maniera approfondita e completa il contesto classe e gli aspetti che lo caratterizzano, è stato necessario stilare durante il percorso dei diari di campo e successivamente analizzarli in maniera dettagliata. Dopo un'attenta riflessione sulle osservazioni svolte all'interno della classe, mi sono confrontata con la docente mentore per delineare gli aspetti che potessero promuovere un intervento mirato a favorire il benessere della classe e supportarla nel processo di insegnamento-apprendimento.

Una prima analisi del bisogno è stata sviluppata alla conclusione del primo anno scolastico 2017/2018. Si è ritenuto necessario svolgere ulteriori osservazioni della classe al rientro delle vacanze estive, poiché si è pensato che in questo lasso di tempo ci potessero essere stati alcuni cambiamenti che avrebbero potuto modificare in modo incisivo il contesto in cui si tornava ad operare. Da questa seconda analisi, ho potuto

verificare che il contesto era pressoché rimasto invariato, di conseguenza, il bisogno su cui si voleva lavorare assieme alla mentore era rimasto immutato.

Riconoscere il bisogno non è stato intuitivo ed immediato, poiché la complessità della realtà osservata ha richiesto molte revisioni durante la fase di analisi del contesto. Molti erano gli aspetti tra loro intersecati che si influenzavano a vicenda e ciò ha reso complicato capire quale fosse il bisogno effettivo principale sul quale focalizzare l'intervento di aiuto.

In un primo momento si è cercato di porre attenzione su quali aspetti richiedessero maggior considerazione per puntare al benessere della classe. Visto il cospicuo numero di elementi osservati e lo stretto legame tra questi, ci si è resi conto che risultava impossibile concentrarsi su uno senza considerare anche gli altri.

In un secondo momento, confrontandomi anche con la tutor organizzatrice e la tutor coordinatrice, ho cambiato la prospettiva da cui osservare e analizzare il contesto. Invece che puntare ai bisogni settoriali, ho ampliato il mio sguardo spostando l'attenzione sulle varie relazioni che intercorrono tra gli aspetti di quell'ambiente. Cambiare completamente il punto di vista con cui osservare il contesto non è stato facile, ha richiesto molto tempo ed impegno; però, guardando la classe da questa prospettiva, il bisogno è emerso in modo spontaneo.

Oltre all'osservazione, alla scrittura delle note di campo e al rapporto con le tutor, è per me stato molto importante il confronto con l'altra tirocinante che lavorava in contemporanea sulla classe. Dalle nostre analisi è emerso che avevamo rilevato dei bisogni diversi all'interno dell'area relazionale. Nel suo caso la creazione di un clima di classe positivo e nel mio lo sviluppo di relazioni positive tra compagni di classe. Vista l'interconnessione tra questi bisogni, abbiamo deciso di cercare nella letteratura di settore modalità che permettessero di rispondere a questi due bisogni lavorando assieme in contemporanea.

2.5.1. Descrizione del bisogno

Dalle analisi delle note di campo, stilate durante l'osservazione partecipata all'interno della classe seconda, era emerso che uno dei bisogni principali all'interno di essa era la capacità di relazionarsi adeguatamente all'interno del gruppo classe, in quanto i bambini erano incapaci di gestire in modo positivo i rapporti interpersonali.

Jonathan si alza e si dirige verso il banco di Giacomo. Gli dice qualcosa e il compagno risponde, poi gli tira un pugno sulla spalla. Jonathan comincia a piangere e tira un pugno a Christofer sul petto.

(NDC, 27.02.19)

Ruben e Christofer vanno dall'insegnante e le dicono che si fissano. [...] I bambini tornano al posto, ma Ruben invece che sedersi subito va vicino al banco del compagno e prende a calci la gamba del banco tre o quattro volte. Il compagno si alza e va a prendere a calci il banco di Ruben.

(NDC, 21.12.18)

Il bisogno era emerso anche all'interno dell'intervista, durante la quale l'insegnante aveva espresso chiaramente questa esigenza.

"Quindi il bisogno educativo lo penso quello prevalente nella classe è questo qui della relazione".

(I, 14.02.19)

"Diciamo non sono neanche capace di stare bene insieme tra di loro e tu vedi che nelle relazioni fanno tanta fatica. Infatti il problema più grave della classe è proprio questo cioè la loro la loro incapacità di creare delle relazioni serene e tranquille".

(I, 14.02.19)

Non sempre la situazione nella classe risulta tranquilla e pacata. In qualunque contesto esistono alcuni momenti di disordine e conflitto che portano al crollo dell'armonia. "Il clima relazionale del gruppo-classe è fortemente condizionato dai contrasti interpersonali. [...] Il problema non è che essi ci siano, ma è costituito da come

vengono risolti” (Girelli, 2006, p. 93). Il docente, con la sua capacità di moderatore, deve aiutare gli alunni ad affrontare e gestire i problemi o le sofferenze in modo adeguato, cosicché che la loro risoluzione sia per tutti quanti, e non solo per gli individui coinvolti, un momento di crescita e maturazione.

Non sempre l’insegnante riesce a favorire questo momento di crescita collettivo, interagendo contemporaneamente con i bambini, facendoli ragionare, ma, talvolta per mancanza di tempo, preferisce concentrarsi sul singolo, riprendendolo individualmente.

Ruben chiama la maestra ad alta voce, lei si avvicina e gli chiede se ha bisogno, il bambino con la mano le fa segno di avvicinarsi e le dice qualcosa nell’orecchio. La maestra lo guarda e gli dice sottovoce qualcosa; [...] Poi va vicino a Christofer e parla con lui appoggiando i gomiti al banco e appoggiando il mento sulle mani, lo guarda qualche secondo. Toglie le mani da sotto il mento, prende la mano di Christofer e parla con lui utilizzando un tono della voce basso.

(NDC, 21.12.18)

Gli alunni vedono l’insegnante come persona capace, grazie alla sua autorità e autorevolezza, di risolvere le problematiche e le sofferenze che nascono e possono aspettarsi che essa proponga delle soluzioni al posto loro. Invece il docente dovrebbe essere in grado di lasciare spazio ai bambini e diventare il regista che, facendoli operare in prima persona, li aiuti a chiarire il conflitto, verbalizzando l’accaduto, facendoli decentrare dal loro punto di vista e ricercando assieme soluzioni efficaci (Girelli, 2006). Per questo motivo è fondamentale che gli alunni sviluppino la competenza di risolvere i conflitti in modo adeguato, così da diventare autonomi nella ricerca di soluzioni convenienti che rispondano alle necessità di ognuno.

In particolare, dalle analisi effettuate, si può riscontrare che i bambini avevano molta difficoltà a relazionarsi in modo efficace con alcuni loro compagni. Il più delle volte, tendevano ad utilizzare comportamenti violenti, piuttosto che dialogare tra loro per raggiungere un fine comune.

“[...] tra di loro si relazionano sempre in maniera molto [...] con molta aggressività spesso si fanno i dispetti e questo diciamo è stata la cosa più dall'anno scorso”.

(I, 14.02.19)

La maestra richiama Christofer perché ha tirato una sberla sulla schiena ad un suo compagno di classe.

(NDC, 12.12.18)

Patrik si alza in piedi e si sposta vicino al banco singolo davanti alla lavagna e lo sposta con un calcio, poi si indirizza verso il proprio posto. Si ferma vicino a Christofer e iniziano a parlare tra di loro. Poco dopo iniziano a prendere a calci una cartella, Patrick in piedi e Christofer da seduto.

(NDC, 20.12.18)

Spesso, i bambini di questa età non hanno ancora sviluppato completamente la capacità di decentrarsi e identificarsi nell'altro, perché ancora molto immaturi sul piano socio-relazionale. Non hanno ancora maturato del tutto la capacità di frenare i loro istinti ed agire in modo razionale e rispettoso; non hanno ancora appreso “la capacità di autocontrollo emotivo” (Portera et al, 2015). Molte volte durante una conversazione i bambini non hanno la capacità di esprimere verbalmente tutto quello che vorrebbero in quel preciso momento e, presi dalla foga, agiscono impulsivamente, aggredendo fisicamente i compagni.

In un gruppo la relazione tra pari è molto importante, i bambini trascorrono molto tempo con gli stessi compagni di classe, con i quali condividono le loro esperienze, i loro vissuti e le loro emozioni. Tra essi esiste una relazione di tipo orizzontale, ovvero di uguaglianza, che permette loro di avere interazioni reciproche e non complementari (Schaffer, 2005). Le relazioni tra pari sono necessarie in quanto aiutano gli studenti a costruire un senso di sé positivo ed, inoltre, ad acquisire conoscenze attraverso lo scambio di idee, le discussioni e la condivisione di soluzioni (Schaffer, 2005). Tuttavia, molti bambini non riescono a relazionarsi in modo adeguato, poiché non hanno ancora

consolidato la padronanza delle competenze comunicative che consentono loro di rapportarsi nel modo più adatto in base alla situazione in cui si trovano (Selleri, 2016). Devono ancora imparare a gestire i propri impulsi, a frenare le proprie emozioni per poter arrivare ad una competenza comunicativa più matura. Bisognerebbe creare dei momenti all'interno del gruppo classe nei quali dialogare, rispettando tempi e momenti di ognuno, perché ciò aiuta, come sostiene Corsaro, ad apprendere e consolidare regole sociali per partecipare e diventare attivi nella cultura di classe (citato in Selleri, 2016).

Questo loro modo di interagire, talvolta aggressivo e violento, non favoriva la crescita di relazioni positive nel gruppo ed inoltre rallentava il proseguimento della lezione e degli apprendimenti, a causa delle interruzioni e delle distrazioni continue.

Jonathan si alza e va dalla maestra, anche Patrick si alza e va da lei. I due bambini parlano alla maestra uno sopra l'altro e poi si girano l'uno verso l'altro e cominciano a dire "sei stato tu", "no, sei stato tu" e ad indicarsi con il dito. La maestra li guarda e dice loro che non ha capito nulla di quello che è successo. Chiede a Jonathan di spiegargli. Lui dice che Patrick continua a dirgli che è una testa di scimmia. Patrick interviene e dice che lui l'ha chiamato testa di nonno.

(NDC, 15.02.19)

(Durante la spiegazione) Albert e Camilla stanno parlando a voce alta in modo molto animato. Albert si alza e va dalla maestra e le dice qualcosa sottovoce. Marala e Patrick si avvicinano e provano a spiegare la situazione alla docente parlando uno sopra l'altro. Lei li ferma e dice loro di fare silenzio. Guarda Albert e gli chiede di spiegarle bene la situazione; Albert prova a rispiegarle il tutto. Quando il bambino finisce di parlare lo manda al posto, si avvicina a Camilla e le chiede se la penna è sua o di Albert. La bambina la guarda in silenzio e poi conferma che la penna è di Albert, prende la penna, si gira e la ridà al compagno.

(NDC, 20.12.18)

Se all'interno di una classe non si riescono a far fiorire delle relazioni positive tra i componenti, il rischio è quello che ci si trovi di fronte all'emergere di difficoltà sia inerenti all'apprendimento che allo sviluppo di competenze socio-affettive (Girelli, 2006). "Quando la classe è disgregata, quando manca al suo interno la coesione, i rapporti tra bambini diventano spesso un ostacolo sia per lo sviluppo socio-affettivo, ma anche cognitivo" (Girelli, p.52). I bambini dovrebbero essere aiutati a sviluppare e maturare col tempo uno degli elementi fondamentali del Cooperative Learning: le abilità sociali, ovvero un repertorio di comportamenti verbali e non verbali con i quali si influenzano le risposte di altre persone (Lamberti, 2011). Queste abilità sociali non crescono implicitamente nell'uomo, ma vanno apprese attraverso un percorso. "Le abilità sociali sono l'essenza della relazione" (Portera et al, 2015). Tra quelle base ritroviamo: conoscersi e fidarsi degli altri, comunicare con chiarezza e precisione, accettarsi e sostenersi a vicenda e risolvere conflitti.

Inoltre, sarebbe opportuno incrementare nei bambini la competenza emotiva. Grazie a questa, infatti, possono migliorare, la capacità di controllare l'espressione delle proprie emozioni, essere consapevoli di esse e riconoscerle anche negli altri (Schaffer, 2005). Aiutare i bambini ad acquisire una buona competenza emotiva, avendo maggior consapevolezza di sé, capendo quello che provano e quello che desiderano, li aiuterà ad essere individui equilibrati e responsabili. Questo permette loro di vivere sicuramente più sereni con sé stessi e con gli altri. Le emozioni sono la base fondamentale dell'esistenza della persona e delle relazioni stesse, quindi questa consapevolezza di sé aiuta la capacità di autocontrollarsi e l'empatia con gli altri. Se l'insegnante nel suo insegnamento riesce a tener presente tutto questo, si viene a creare quella coesione che dà origine alla creazione di un vero e proprio "gruppo classe" in cui lavorare in un clima più coeso, tranquillo e armonico. In una classe all'interno della quale si è stabilito un buon clima relazionale, ogni componente dovrebbe contribuire all'apprendimento di tutti ed essere risorsa e aiuto per i propri compagni (Ianes & Cramerotti, 2013). Non sempre però questo è possibile all'interno di questa situazione.

Francesca chiede a Elena qualcosa e si sporge per vedere il quaderno della compagna. Elena prende il suo quaderno e le dice di no.

(NDC, 7.03.19)

Christofer parla con la compagna che subito dopo scuote la testa. Christofer si alza e va dalla maestra e le dice che Gemma non vuole aiutarlo a finire il compito.

(NDC, 27.02.19)

Fabrizio chiede a Sabrina la pagina perché non l'ha sentita, lei invece di dirgliela si gira, prende il libro del compagno e lo apre alla pagina richiesta.

(NDC, 12.12.19)

È di fondamentale importanza che i bambini si aiutino a vicenda, non solo se stimolati dalla docente, ma soprattutto in modo spontaneo. Ciò migliora le relazioni che si instaurano tra loro, crea un clima di reciproco aiuto e sostegno, aumenta l'immagine positiva che ognuno ha di sé ed, inoltre, determina un ambiente dove si possa crescere e migliorare assieme.

Creare una buona relazione tra pari è fondamentale per la costruzione di un contesto che favorisca l'apprendimento (Girelli, 2006). Dare e ricevere aiuto sono due comportamenti tipici per la costruzione di una relazione di classe basata sull'interazione promozionale faccia a faccia. Gli atteggiamenti che consentono lo stare bene assieme sono: comportamenti di accoglienza, di accettazione reciproca, di apprezzamento, di riconoscimento, di rispetto, di fiducia e di stima profonda. Essi permettono ai gruppi di vivere situazione di benessere (Portera et al., 2015). I docenti dovrebbero puntare allo sviluppo di questa capacità interpersonale di collaborazione per far in modo che i bambini imparino ad attuare comportamenti e atteggiamenti di aiuto reciproco.

Confrontando le analisi delle mie osservazioni con quelle di Manuela e incrociandole con quelle delle interviste alle nostre insegnanti, era emerso che il bisogno di servizio riscontrato era per entrambe attinente all'area socio-relazionale, ma con sfumature diverse. Nel caso della mia collega tirocinante: la creazione di un clima di classe positivo e nel mio lo sviluppo di relazioni positive tra compagni di classe. Appartenendo allo stesso ambito, questi due bisogni risultano intrecciati e

complementari, quindi abbiamo riflettuto sull'opportunità di lavorare su di essi in modo integrato. Infatti, le relazioni che si instaurano all'interno del gruppo classe influenzano positivamente o negativamente il clima di questa (Renati & Zanetti, 2009), ecco perché è importante lavorare per creare relazioni positive nel gruppo dei pari al fine di migliorare il clima di classe, e viceversa. Per questo motivo Manuela ed io abbiamo pensato di sviluppare e di svolgere un progetto educativo assieme.

L'analisi del contesto, in cui la mia collega ed io abbiamo operato, cerca di essere fedele il più possibile alla realtà osservata. L'individuazione del bisogno, emerso dall'osservazione e dal confronto tra noi e le tutor mentori, è stato fondamentale per poter ideare un percorso didattico ed educativo adatto al contesto ed ai suoi componenti. Un progetto che potesse migliorare allo stesso tempo il clima di classe e la capacità di relazionarsi positivamente e costruttivamente all'interno della stessa.

3. Analisi della letteratura

Come anticipato nel capitolo precedente, la ricerca del bisogno all'interno del contesto classe si è rivelata più complessa di quanto ci aspettassimo, infatti ha richiesto particolare impegno per essere compreso nella sua totalità e globalità e per essere definito puntualmente. Grazie all'osservazione partecipante del contesto, all'intervista alla tutor mentore e al confronto con la stessa e con la collega tirocinante Manuela, ho potuto definire il bisogno della classe ed iniziare a progettare un percorso, attraverso la ricerca nella letteratura psicopedagogica, che rispondesse ad esso e che potesse portare valore e significato alla comunità. Il continuo confronto con i professionisti della scuola e l'analisi del pensiero dei teorici dell'apprendimento e dell'educazione, è stato di fondamentale importanza per definire un progetto significativo per questo contesto. Per progettare un percorso pratico, fondato e di valore, è necessario partire da delle basi teoriche, in quanto "la teoria ha bisogno della pratica per non cadere in puro astrattismo e la pratica della teoria perché non si riduca a spontaneismo" (Vittoria, 2012, p. 15, citato in Mortari, 2017, p. 42).

Per progettare gli interventi a supporto del bisogno emerso, ho ricercato nella letteratura teorie, pensieri e progetti di professionisti della psicologia e pedagogia che potessero orientare le mie idee.

Una prima analisi della letteratura è stata svolta per poter comprendere maggiormente il contesto ed il bisogno da esso emerso. Sono stati cercati, quindi, documenti che approfondissero le teorie, gli studi e le ricerche effettuate sui concetti di contesto di apprendimento e di relazione tra i pari. Le parole chiave che mi hanno inizialmente indirizzata nella ricerca sono state: relazione tra pari, clima di classe positivo, contesto educativo e conflitti tra pari. La ricerca ha portato alla luce una molteplicità di materiali, quali: libri, pubblicazioni, articoli, che sono stati analizzati e schedati. Superando il migliaio di documenti, ho proceduto alla lettura degli abstract così da poter effettuare, successivamente, una scrematura di base. Infatti, molti articoli sono stati scartati, perché, nonostante sembrassero adatti alla ricerca, si sono rilevati non inerenti al contesto educativo osservato.

La lettura delle risorse prese in considerazione ha permesso di approfondire i numerosi elementi che intercorrono nelle relazioni che si instaurano tra compagni ed, inoltre, di comprendere lo stretto legame tra i due bisogni emersi: la costruzione di relazioni positive tra pari e il miglioramento del clima di classe.

In un secondo momento si è passati ad analizzare altra letteratura del settore, che supportasse l'ideazione e la creazione del percorso da attuare per il miglioramento del bisogno. Sono state ricercate teorie e progetti di professionisti che potessero orientare la creazione del percorso di progettazione, ricercando soprattutto strategie e pratiche didattiche che potessero favorire il miglioramento delle relazioni tra pari, il tutto facendo riferimento e rimanendo in linea con la documentazione nazionale ed europea in materia di istruzione scolastica.

La ricerca della letteratura è stata effettuata utilizzando principalmente i canali che ci sono stati indicati dalla responsabile della biblioteca universitaria di Verona e negli incontri universitari tenuti dal gruppo di ricerca "*Comunity Service Learning*". In questi momenti sono stati presentati agli studenti i servizi della biblioteca universitaria, come UniVerSe, le banche dati, i servizi online e il catalogo Opac.

La ricerca della documentazione in letteratura effettuata anche attraverso altre piattaforme esterne, come ad esempio Google Scholar.

Inoltre, la ricerca online è stata affiancata dalla consultazione dei libri di testo affrontati nel corso degli studi universitari, della loro bibliografia e del materiale grigio, consistente in slide, appunti e articoli acquisiti durante i diversi insegnamenti universitari del corso di laurea magistrale a ciclo unico di Scienze della Formazione Primaria. In questo modo si sono riusciti ad ottenere un numero maggiore di risultati da poter consultare ed analizzare.

Nei paragrafi che seguono verranno spiegati ed approfonditi gli elementi che hanno dato origine al progetto ideato.

3.1. Relazioni per la creazione di un gruppo classe

Le relazioni che instauriamo durante i primi anni di vita influenzano la natura di quelle successive e possono avere implicazioni importanti sul processo evolutivo futuro del bambino. Riuscire ad instaurare relazioni con altri individui risulta essere uno dei compiti più vitali dell'infanzia (Shaffer, 2008). Quindi, è necessario che, fin da piccoli, i bambini instaurino con gli altri relazioni positive, perché queste saranno la base che influenzerà tutte le relazioni intime future ed, inoltre, li aiuterà a crescere con più sicurezza e serenità e strutturare la loro identità (Shaffer, 2008; Valbusa & Mortari, 2009). È fondamentale anche, ricordare che le relazioni non incidono solamente sul modo di rapportarsi futuro del bambino, ma diventano anche il contesto all'interno del quale maturerà il bambino e si svilupperanno tutte le sue funzioni psicologiche (Shaffer, 2008; Girelli, 2006). Le *Indicazioni Nazionali* (2012), riconoscono la scuola come luogo accogliente in cui i bambini devono essere coinvolti per riuscire a creare un buon gruppo classe, all'interno del quale si promuovano legami cooperativi tra i compagni e la gestione dei conflitti inevitabili indotti dalla socializzazione. Per fare questo è necessario favorire le condizioni per stare bene a scuola, al fine di ottenere una loro partecipazione ad un progetto educativo condiviso (MIUR, 2012). La scuola è un'istituzione molto importante nella vita dei bambini, perché in essa gli studenti apprendono gli alfabeti culturali delle diverse discipline, ma anche quello del convivere con gli altri e del vivere con sé stessi (Girelli, 2006).

Dal momento che la socializzazione a questa età avviene prevalentemente nel gruppo dei pari, l'insegnante deve promuovere all'interno della classe la creazione e lo sviluppo di relazioni positive, in quanto, i legami che si vengono a creare con i pari svolgono un ruolo significativo ed influente sulle forme di comportamento e di pensiero dei bambini (Harris, 1998; Pinker, 2002; Shaffer, 2008). Infatti, condividendo momenti, i bambini imparano alcune cose che attraverso l'interazione con l'adulto non apprenderebbero così facilmente, come: le abilità impiegate nella soluzione dei conflitti, le qualità di un buon leader, il ruolo della condivisione, gli usi e le abitudini comuni, il modo di affrontare le ostilità ed il bullismo (Shaffer, 2008).

Shaffer (2008) riporta che le relazioni tra coetanei possono offrire allo sviluppo del bambino due tipi di contributo, uno sociale ed uno intellettuale. Il contributo intellettuale riguarda l'acquisizione delle conoscenze ed è centrato sulla collaborazione tra pari. Quando i bambini si relazionano e collaborano per raggiungere uno scopo comune, essi si scambiano idee, pensieri ed opinioni che, attraverso la discussione, possono colmare le loro prospettive spesso parziali ed incomplete. Il contributo sociale si riferisce all'influenza che la relazione ha sulla costruzione del senso di sé del bambino, perché l'opinione dei compagni ed il modo in cui essi si comportano nei suoi confronti hanno una grande valenza nella costruzione dell'immagine del bambino stesso. Se il bambino viene apprezzato ed accettato è possibile che esso riesca a creare e costruire un senso positivo di sé. Possiamo quindi affermare che "la collaborazione tra pari sembra far progredire tanto lo sviluppo cognitivo, quanto quello sociale" (Howe, 1993, citato in Shaffer, 2008, p. 130).

Secondo Delors, l'educazione proposta ai bambini deve tener conto di quattro pilastri fondamentali: sapere, saper fare, saper stare insieme e saper essere. Il "Sapere" implica una conoscenza generale che dà l'opportunità di lavorare sui concetti; bisogna sviluppare nei bambini la "sete" di conoscenza e la voglia di apprendere. Il "Saper fare" consiste nell'acquisire abilità e competenze per essere più sicuri e abili nelle varie sfide della vita. Il "Saper vivere" insieme si riferisce alla comprensione delle altre persone, al saper apprezzare l'interdipendenza, alla comprensione e alla tolleranza reciproca. Infine, il "Saper essere" implica lo sviluppo delle proprie potenzialità e della propria personalità (McGinn, 1998; Delors, 2013).

Prima di andare ad analizzare e descrivere altri elementi fondamentali nello sviluppo delle relazioni, ritengo necessario aprire una parentesi per spiegare la differenza tra relazione ed interazione. Shaffer (2008) sottolinea la differenza tra questi due elementi, indicando che l'interazione è una condizione superficiale in cui due individui interagiscono tra loro e sono vincolati nel tempo e nello spazio; la relazione, invece, è una somma delle interazioni, ma con una componente in più che non si vede e non è limitata nel tempo e nello spazio.

3.1.1. Il gruppo-classe

Gli studenti che formano una classe inizialmente sono solo un aggregato di soggetti che si trovano in un determinato spazio fisico. Perché essi diventino un vero gruppo non è sufficiente che il tempo passi (Girelli, 2006), ma l'insegnante deve impegnarsi affinché questo gruppo si possa costituire attraverso esperienze significative. La coesione, quindi, è l'obiettivo da perseguire, non il punto di partenza da cui cominciare. "Gruppo-classe non si nasce, ma si diventa" (Girelli, 2006, p. 23). Bisogna puntare alla formazione di un gruppo classe coeso ed unito, in cui ogni soggetto si senta accettato e valorizzato da tutti (Franceschini, 2018), riconoscendo che all'interno della classe tutti sono una cosa sola, anche se non sono tutti la stessa cosa (Soresi, 2016). Anche Lewin (1965) sostiene che il gruppo "è qualcosa di più, o per meglio dire, qualcosa di diverso dalla somma dei suoi membri" (citato in Portera et al., p. 81). Una classe diventa un vero e proprio gruppo classe, quando ognuno dei suoi componenti è riuscito a raggiungere il "riconoscimento dell'altro, del suo valore, indipendentemente dai suoi comportamenti, dalle sue capacità o dai risultati che ottiene" (Girelli, 2016).

Nessuna classe è identica ad un'altra, perché, come sostiene Corsaro, ognuna presenta una propria cultura dei pari, ovvero un insieme di attività, di valori, di interessi condivisi e prodotti dai bambini attraverso le relazioni quotidiane che instaurano e sviluppano (Selleri, 2004). Quindi ogni classe ha le proprie caratteristiche e una propria storia e bisogna essere consapevoli che questo contesto influenza sia le relazioni che si instaurano tra i soggetti che ne fanno parte, sia le possibilità di sviluppo dei singoli, oltre che il lavoro in classe.

Secondo Pelamatti (1995) esistono due elementi essenziali che caratterizzano il gruppo-classe: l'efficienza e l'affettività. L'efficienza è legata alla dimensione di vita della classe legate all'apprendimento e alle capacità individuali. Gli alunni non vanno unicamente misurati e identificati attraverso l'alfabetizzazione culturale, ma essa deve essere utilizzata a supporto della formazione della personalità di ognuno di loro. L'affettività è legata alle dimensioni di vita del gruppo che riguardano l'attenzione alla persona, al suo sentirsi valorizzata, accettata e a proprio agio. I rapporti interpersonali diventano contributo fondamentale per la costruzione della propria immagine. "Le

modalità prevalenti con le quali si svolgono i rapporti vanno a costituire il clima della classe, inteso come contesto socio-psicologico in cui avvengono le relazioni” (Girelli, 2006, p. 20). Per favorire la maturazione della coesione nella classe è importante che si instaurino relazioni significative tra i compagni e per farlo è importante mantenere in equilibrio le due dimensioni appena viste (Girelli, 2006). A favorire la coesione all’interno della classe non è la quantità di tempo che il gruppo passa assieme, ma piuttosto la qualità relazionale del vissuto comune.

Sulla coesione possono incidere in modo negativo numerosi elementi, tra i quali: le simpatie che si creano a primo impatto, l’individualismo delle azioni dei singoli e la conoscenza superficiale dei compagni. Essa può essere favorita, però, da insegnanti che curano le situazioni di apprendimento e la dimensione relazionale, sostenendo la partecipazione di tutti, l’accettazione ed il rispetto reciproci (Girelli, 2006).

Per poter creare una classe in cui il clima sia positivo, anche Kagan (2000) suggerisce di investire nel *classbuilding*, ovvero nella costruzione della classe. Egli individua cinque scopi da perseguire: conoscenza reciproca, identità di classe, identità reciproca, sviluppo di sinergia e valorizzazione delle differenze (Portera et al., 2015).

Per permettere agli alunni di creare e costruire un gruppo unico e coeso, l’insegnante deve essere in grado di ascoltarlo, leggerlo e interpretarlo, promuovendo la conoscenza tra gli individui e dando loro la possibilità di stabilire legami autentici e duraturi (Franceschini, 2018). La creazione di questo gruppo-classe, all’interno del quale sono presenti relazioni orizzontali, tra i pari, e verticali, insegnante-bambini (Hartup, 1989, citato in Shaffer, 2008), influenza direttamente anche i risultati del processo di apprendimento di tutti i componenti (Renati & Zanetti, 2009).

3.1.2. Risolvere conflitti

La capacità di risolvere i conflitti rientra all’interno delle competenze relazionali, che il progetto si propone di sviluppare.

Osservando i bambini in aula si può affermare che “il clima relazionale del gruppo classe è fortemente condizionato dai contrasti interpersonali” (Girelli, 2006, p. 93). È

normale che, all'interno della classe, vengano a crearsi dei contrasti e delle tensioni tra i componenti, perché fanno parte dell'essere individui diversi in relazione. Esse possono avvenire tra compagni, tra allievo e gruppo, tra bambino e insegnante, tra sottogruppi di studenti. Queste incomprensioni non vanno assolutamente negate o sottovalutate, in quanto questo non eliminerebbe il malessere relazionale venuto a crearsi (Girelli, 2006). Le emozioni negative scaturite da questi conflitti ostacolano la possibilità di una buona relazione con sé stessi, ma anche con gli altri (Mortari, 2009), per questo è importante imparare a gestire questi momenti per poter limitare ed arginare l'impatto che esse possono avere sul nostro essere e sul nostro vivere (Valbusa & Mortari, 2017). Bisogna aiutare i bambini ad affrontarli adeguatamente, perché non risultino distruttivi ma costruiscono, invece, occasioni di crescita (Girelli, 2006). Per evitare che queste situazioni di tensione distruggano, quindi, il gruppo classe, è necessario che gli studenti imparino ad affrontarle, abituandosi a discutere su ciò che succede e riflettendo su come poter evitare che ciò accada nuovamente. È fondamentale che i bambini si assumano le proprie responsabilità, riconoscendo le conseguenze delle proprie azioni ed accettando i propri sentimenti ed umori del momento (Girelli, 2006).

Lasciare che i bambini trovino soluzioni in modo autonomo è importante per la loro crescita interiore e per la creazione di relazioni positive nel gruppo classe. Se si insegna loro ad affrontarli adeguatamente, questi risultano essere una crescita per il singolo, ma anche per il gruppo (Girelli, C., 2006). "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, pg. 26). Per riuscire a risolvere i conflitti, ricercando soluzioni costruttive per tutti i soggetti, è necessario che gli alunni maturino la "competenza relazionale costituita dal saper risolvere i conflitti ricercando soluzioni costruttive" (Girelli, 2014, p. 94). Per sostenere gli studenti nel consolidamento di queste competenze, la figura dell'insegnante è rilevante, in quanto essa permette ai bambini di riflettere su quanto accaduto e li porta a trovare delle soluzioni migliorative e costruttive. In particolare, la riflessione sulle dinamiche e sulle cause del conflitto viene

identificata come una buona strategia di risoluzione dello stesso. Infatti, riflettere permette di comprendere le motivazioni per cui si è innescato il conflitto e di trovare strategie di risoluzione adeguate. Sta nella capacità dell'insegnante e nella maturità dei bambini di imparare ad affrontare adeguatamente il problema e a gestirlo in modo razionale, in modo tale che la sua risoluzione sia per tutti quanti e, non solo per il singolo, un momento di crescita.

Gli studenti sono abituati a percepire la figura dell'insegnante come colui che risolve i conflitti che nascono tra di loro. Invece il docente dovrebbe essere in grado di lasciare spazio ai bambini e diventare il regista che, facendoli operare in prima persona, li aiuti a chiarire il conflitto, verbalizzando l'accaduto, facendoli decentrare dal loro punto di vista e ricercando assieme soluzioni efficaci (Girelli, 2006). Per questo motivo si necessita che gli alunni sviluppino la competenza di risolvere i conflitti in modo razionale, così da diventare autonomi nella ricerca di soluzioni efficaci che rispondano alle necessità di ognuno.

Per attuare ciò, si possono adottare alcune strategie che possono supportare i bambini e aiutarli nella risoluzione del problema. Per gestire in modo costruttivo il conflitto, si può adottare una strategia che veda i bambini coinvolti entrambi vincitori. Questo lo si può fare tenendo in considerazione gli interessi di entrambi gli alunni e spronando il rapporto interpersonale, puntando però l'attenzione sul problema che bisogna risolvere (Girelli, 2006).

In questa strategia, chiamata dei "sei passi", l'insegnante è chiamato ad assumere il ruolo di regista autorevole ed adottare un punto di vista neutro nella situazione. Egli deve essere capace di ascoltare e valorizzare gli studenti, aiutandoli a chiarire il problema attraverso la verbalizzazione, il decentramento cognitivo ed emotivo che permette di minimizzare le risposte aggressive utilizzate abitualmente dai bambini in queste situazioni. L'insegnante media il conflitto mediante la proposta di alcune fasi attraverso cui giungere ad una negoziazione della soluzione utilizzando le loro capacità collaborative (Girelli, 2006). Le fasi previste, proprio come suggerisce il nome, sono sei:

- ~ definire il problema: ognuno presenta in modo descrittivo il proprio punto di vista e ascolta con attenzione quello del compagno. In questo modo si delimita il problema esponendo con chiarezza i motivi del contrasto. Questo primo step è fondamentale, perché aiuta i bambini a distanziarsi emotivamente dalla situazione e consente una ristrutturazione cognitiva;
- ~ proporre possibili soluzioni: incoraggiare gli studenti a ricercare soluzioni stimola l'impegno di tutti per cercare una via di uscita al problema. Questa cooperazione incrementa la responsabilità personale, il desiderio di collaborazione ed il sentimento di stima reciproco;
- ~ valutare le soluzioni: in ogni singola idea proposta vengono considerati gli aspetti negativi e quelli positivi riguardanti le problematiche e le conseguenze che avrebbe per i singoli e per il gruppo. In questa fase occorre prestare molta attenzione, perché attraverso questo pensare si "stimola lo sviluppo dell'intelligenza legata al contesto interpersonale e ciò costituisce uno dei fattori di prevenzione dei conflitti" (Girelli, 2006, p. 97);
- ~ prendere la decisione: la soluzione trovata funziona solo se entrambe le parti la vedono rispondere ai loro interessi. Questa fase è un processo di mediazione che cerca di trovare il miglior equilibrio tra le esigenze di tutte nel pieno rispetto reciproco;
- ~ concretizzare la decisione presa: per facilitare l'esito positivo della soluzione è giusto stabilire i comportamenti che devono essere attuati, i tempi ed i soggetti che devono agire. Non ci si può limitare alle buone intenzioni dei bambini;
- ~ valutare i risultati ottenuti: si decide un periodo di tempo in cui attuare le decisioni prese e verificare se la soluzione è stata efficace e soddisfa entrambe le parti. Questo stimola l'abitudine a rileggere e valutare i comportamenti in termini di responsabilità e rispetto delle esigenze altrui presenti nelle situazioni interpersonali o di gruppo (Gordon, 1991, citato in Girelli, 2006).

Questa strategia si focalizza sulle modalità di dialogo e sulle capacità dei soggetti coinvolti di trovare soluzioni condivise che possano adattarsi ai bisogni di entrambi. La comunicazione risulta, quindi, il canale migliore per aiutare e sostenere una persona, in quanto permette la condivisione dei vissuti e la creazione di strategie di soluzione al problema (Polito, 2003). Sostenere la comprensione delle dinamiche relazionali sviluppa le capacità relazionali dei bambini.

L'insegnante deve prestare molta attenzione a non diventare autoritario quando si presenta un conflitto tra i suoi studenti ed evitare di adottare delle strategie che non vedono il bambino partecipe nella soluzione dei contrasti. Queste strategie possono identificarsi nel "vincere-perdere", dove il punto di vista di un bambino viene fatto prevaricare su quello dell'altro, oppure nel "perdere-perdere", dove gli interessi delle parti coinvolte non vengono minimamente considerati. Queste due strategie non risultano funzionali e risolutive, perché non rimuovono le cause che hanno dato vita al conflitto che possono anche minacciare il clima relazionale della classe (Girelli, 2006).

3.2. Approccio sociale alla conoscenza

Dalle ricerche effettuate nel campo della letteratura di settore, è emerso come elemento efficace e vantaggioso per lo sviluppo di relazioni positive tra pari, la proposta di attività per la costruzione sociale degli apprendimenti.

Per riuscire a mettere in relazione il bisogno di creare dei legami positivi ed efficaci con i compagni di classe e con la necessità di progettare una didattica focalizzata alla co-costruzione degli apprendimenti, è determinante fare riferimento alla cornice teorica del socio-costruttivismo.

Il *socio-costruttivismo*, è una corrente di pensiero che unisce, in un unico punto di vista, i fondamenti del costruttivismo con quelli dell'interazionismo. Questa teoria epistemologica sottolinea che la realtà è frutto di un'interazione sociale. La conoscenza, infatti, non viene percepita come un costrutto oggettivo che deve essere scoperto, ma emerge quando gli individui condividono la loro interpretazione della realtà (Mertens,

2005; Schwandt, 2000, citato in Garcia et al., 2011). È proprio per questo motivo che la conoscenza e i significati della realtà sono un prodotto umano socialmente costruito attraverso continue negoziazioni che si sviluppano durante il dialogo con gli altri (Amineh & Asl, 2015)

All'interno del contesto scolastico, tra insegnante e studente, dovrebbe sussistere sempre un rapporto biunivoco e non univoco, in quanto non è solo l'insegnante, nonostante abbia un livello maggiore di conoscenza, che detiene il sapere e lo trasferisce/trasmette ai suoi studenti, ma l'interrelazione insegnante-alunno è una continua collaborazione e di costruzione degli apprendimenti (Amineh & Asl, 2015). In classe ogni alunno arriva con un proprio bagaglio culturale, creato dall'ambiente in cui vive e dalle esperienze che ha maturato. Si relaziona con compagni ed insegnanti, aventi anch'essi un proprio bagaglio culturale, e questo permette ad ogni individuo del gruppo classe di apprendere ed acquisire qualcosa da ognuno. Quindi l'apprendimento avviene ogniqualvolta che ci si confronta con un soggetto che possiede un livello maggiore di conoscenza su un determinato argomento.

Esso consiste in un "movimento continuo dall'attuale livello intellettuale a un livello superiore che si avvicina maggiormente al potenziale del discente" (Amineh & Asl, 2015, p. 14). Questo continuo movimento lo si può trovare all'interno della "zona di sviluppo prossimale" (ZPS) che rappresenta la distanza tra ciò che la persona può conseguire in modo autonomo e ciò che può ottenere se supportato da una persona più esperta (Schaffer, 2005). All'interno di questa visione, il bambino è visto come unico e complesso, un costruttore attivo del proprio apprendimento.

Quando nasce, il bambino ha già delle conoscenze che ha acquisito in fase sensoriale, quindi non è una "tabula rasa". Il contesto culturale in cui è immerso, che lo avvolge completamente, lo stimola e lo aiuta nella costruzione del sé, svolge un grande lavoro per il modellamento e la formazione delle sue conoscenze (Amineh & Asl, 2015). Quindi il bambino giunge a scuola con un suo limitato sapere. Compito dell'insegnante è, quindi, quello di stimolarlo ed aiutarlo a prendere consapevolezza delle proprie mancanze e partire da queste per migliorare le proprie capacità e competenze (Cambi, 2005; Schaffer, 2008). Per questo, egli è visto come un facilitatore, che deve possedere

abilità e competenze differenti da un semplice insegnante che punta solamente a trasmettere le conoscenze ai bambini. Un facilitatore tende a chiedere agli studenti le cose, a supportarli, fornisce loro delle linee guida per farli giungere ad una risposta individuale, crea un ambiente adeguato in cui lavorare e dialoga con loro in modo interattivo (Rodi & Bellamy, 1999, citati in Amineh & Asl, 2015).

3.3. Lavorare assieme sviluppando abilità sociali

Per favorire la comunicazione, il confronto e l'aiuto reciproco tra tutti i bambini della classe terza, abbiamo deciso di sviluppare le attività riguardanti le due discipline, italiano e matematica, utilizzando il Cooperative Learning.

Il Cooperative Learning “è una modalità di apprendimento in gruppo caratterizzata da una forte interdipendenza positiva fra i membri. Questa condizione non si raggiunge né riunendo semplicemente i membri, né limitandosi a stimolarli alla cooperazione, né richiedendo loro di produrre insieme un qualche prodotto finale. Essa, invece, è frutto della capacità di strutturare in maniera adeguata il compito da assegnare al gruppo, di allestire i materiali necessari per l'apprendimento e di predisporre le attività per educare i membri ai comportamenti sociali richiesti per un'efficace cooperazione” (Comoglio & Cardoso, 1996, p. 6). Quindi il Cooperative Learning è un metodo di insegnamento-apprendimento in cui la variabile fondamentale è la cooperazione tra gli alunni stessi (Portera et al., 2015). Infatti, lo sviluppo degli studenti non dipende solo dai soggetti in sé, ma anche dall'interazione che si instaura e si crea tra i membri del gruppo. Grazie a questa interazione che si stabilisce, si può creare un ambiente di apprendimento efficiente ed efficace in grado di potenziare le competenze e le abilità di ognuno.

Attraverso questa modalità di lavoro si può operare in due direzioni: da un lato si può puntare a sviluppare le capacità cognitive degli studenti lavorando sui contenuti previsti dalle discipline e dall'altro si possono attuare e sperimentare alcune abilità sociali (Casal, 2016), ovvero, come sostenuto da W. Coleman e R.L. Lindsay, “un sistema

integrato di funzioni cognitive e di comportamenti verbali che una persona mette in atto quando interagisce” (Portera et al., 2015).

Anche all’interno delle *Indicazioni Nazionali* le abilità sociali vengono ritenute determinanti, considerando che esse “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” (MIUR, 2012, pg. 11). Senza di esse non potrebbero esistere relazioni tra esseri viventi, perché ne sono l’essenza (Portera et al., 2015). È di fondamentale importanza aiutare i bambini a coltivare questo repertorio di comportamenti verbali e non verbali, con i quali si influenzano le risposte di chi ci sta attorno (Lamberti, 2011). Queste abilità sociali non crescono implicitamente nell’uomo, ma vanno apprese attraverso un percorso che ha come obiettivo quello di formare un cittadino futuro attivo e consapevole dei propri comportamenti. Per questo motivo è necessario fornire esperienze di cittadinanza che consentano di “scoprire l’altro da sé e attribuire progressiva importanza agli altri e ai loro bisogni; rendersi sempre meglio conto della necessità di stabilire regole condivise” nell’esercizio di un dialogo “fondato sulla reciprocità dell’ascolto, l’attenzione al punto di vista dell’altro e alle diversità di genere, il primo riconoscimento di diritti e doveri uguali per tutti” (MIUR, 2012, pg. 16). Queste buone pratiche di socializzazione, attenzione, riflessione, creano all’interno del gruppo classe, un clima nel quale ognuno si senta libero di esprimersi, senza paura di essere criticato, bullizzato. In questo ambiente emotivamente sano, ognuno può essere sé stesso, si sente ascoltato, considerato e tutto ciò può determinare nel bambino una sensazione positiva che lo rende più sicuro nell’affrontare le difficoltà e le problematiche che incontra.

Il Cooperative Learning è strettamente correlato alle abilità sociali, in quanto esse sono uno dei cinque elementi fondamentali che lo compongono (Portera et al., 2015). Il progetto realizzato in aula, infatti, prevede di attuare tutte le attività tramite tale metodologia, in quanto “si può utilizzare l’approccio cooperativo come una strategia di

coinvolgimento personale e di gruppo, volta al miglioramento del clima di classe” (Polito, 2003, p. 77), promuovendo così lo sviluppo di competenze socio-relazionali.

Questa metodologia è composta da cinque elementi fondamentali:

- ~ l’interdipendenza positiva, per la quale non si ha successo senza l’aiuto degli altri membri del gruppo, ciò porta vantaggio a tutti i componenti;
- ~ la responsabilità individuale o condivisa (lavoro in piccoli gruppi eterogenei), in quanto non viene valutato solamente l’operato del singolo, ma anche quello di tutto il gruppo, quindi ognuno deve lavorare responsabilmente per raggiungere l’obiettivo;
- ~ l’interazione promozionale faccia a faccia, che prevede comportamenti di aiuto, di assistenza, di supporto e di incoraggiamento;
- ~ l’utilizzo corretto delle abilità sociali, che permettono di sviluppare e rafforzare la fiducia, la comunicazione, la gestione dei conflitti ed il lavorare assieme in modo efficace;
- ~ verifica e valutazione individuale e di gruppo, che individua gli strumenti e le modalità scelte per la verifica e la raccolta delle informazioni (Lamberti, 2011; Portera et al., 2015; Johnson & Johnson, 2017).

Molti testi sottolineano quanto sia importante l’interdipendenza positiva nel Cooperative Learning, infatti “l’apprendimento cooperativo è uno dei pochi approcci didattici supportati empiricamente che garantisce l’instaurazione di interdipendenza positiva nelle attività di apprendimento di gruppo; [...] include insegnamento reciproco, tutoraggio tra pari, [...] e altre attività di gruppo in cui i pari lavorano insieme per massimizzare l’apprendimento reciproco” (Johnson, Johnson & Holubec, 2013, citato in Ryzin et al., 2016, p. 1194). Il concetto di interdipendenza è strettamente connesso al principio di collaborazione (Johnson & Johnson, 2017), infatti, richiede che non possa “esistere successo individuale senza successo collettivo” (Ianes & Cramerotti, 2013, p. 275). In questo senso, dunque, lavorare sull’interdipendenza consente di promuovere una modalità relazionale collaborativa. Più nello specifico, l’interdipendenza può essere di diversi tipi: positiva, negativa o assente. Positiva, quando gli individui collaborano tra

loro; negativa, quando competono tra di loro; assente o non esistere, quando gli effetti portati sono individuali. Bisogna cercare di favorire una interdipendenza positiva in modo tale che uno studente non possa “vincere” senza i propri compagni (Laal, 2013; Portera et al., 2015), è essenziale far in modo che gli studenti comprendano che, come sostiene Deutsch, si deve lavorare tutti insieme, perché se un compagno “affonda”, “affonda” tutto il gruppo e non solo il singolo individuo (Portera et al., 2015). In sintesi, è necessario essere consapevoli che bisogna strutturare le attività in modo da creare dei rapporti tra studenti per cui “la riuscita individuale dipenda dalla riuscita del gruppo e induca ad impegnarsi per la riuscita degli altri come per la propria” (Girelli, 2006, p. 131).

In particolare, questa metodologia è centrata su gruppi di lavoro eterogenei, sull’effettiva interdipendenza positiva dei ruoli e sull’uguaglianza delle opportunità di successo per tutti. Il Cooperative Learning crea un contesto educativo non competitivo, collaborativo e responsabile. In situazioni cooperative, stare a contatto con compagni che hanno delle competenze di livello superiore, rende più frequente, in tutti, l’uso di strategie di ragionamento più efficaci. Ciò produce analisi più approfondite e critiche, risposte più creative e livelli di spiegazione più elaborati. I processi cognitivi indotti dal dover parlare, discutere e spiegare ad altri il materiale da approfondire e studiare, migliorano la memoria e stimolano lo sviluppo di strategie di ragionamento più complesse (Chiari, 2011, p. 15).

Riuscire ad impostare dei lavori sfruttando questa metodologia, quindi, aiuta gli studenti a sviluppare un rapporto di insegnamento-apprendimento basato sul co-teaching in modo che ognuno possa donare all’altro qualcosa. Infatti molti studiosi, tra i quali lo psicologo americano Kagan, concordano sul fatto che è consigliabile creare gruppi eterogenei, perché “offrono maggiori opportunità per un mutuo sostegno e insegnamento; migliorano le relazioni e l’interazione tra i sessi e le etnie” (Portera et al., 2015, p. 82). Per riassumere e spiegare chiaramente e sinteticamente il concetto si può citare la metafora di Cohen, il quale sostiene che la collaborazione può far sì che “il ricco non diventi sempre più ricco e il povero sempre più povero” (Portera et al., 2015, p. 82).

Questo scambio, quindi, permette il miglioramento e lo sviluppo sia delle competenze cognitive che di quelle socio-relazionali. Il poter rapportarsi verbalmente, attraverso una discussione attiva, il poter condividere prospettive parziali e incomplete, portano i bambini a raggiungere insieme una soluzione che, se avessero lavorato individualmente, magari non avrebbero trovato. “L'apprendimento è una questione di scoperte a cui si giunge insieme: due teste, sembra, lavorano meglio di una” (Schaffer, 2005, p. 130). In questo modo ogni bambino può donare qualcosa che gli appartiene all'altro. Come affermano molti studi all'interno della letteratura, anche quando la differenza di età è minima, lavorare a stretto contatto con un compagno è di grande vantaggio sia per il bambino meno esperto che per quello più esperto (Schaffer, 2005).

Inoltre, è bene sottolineare che “accanto all'interdipendenza positiva, la responsabilità individuale e di gruppo è essenziale perché la collaborazione sia effettiva [...]. L'attenzione a fare in modo che ogni alunno sia responsabilizzato rispetto al lavoro al quale partecipa e rispetto agli altri con cui lo svolge, accresce la coesione all'interno della classe” (Girelli, 2006, p. 132). Per questo motivo, all'interno dei gruppi che si vanno a creare è giusto dare la possibilità ai bambini di assumere dei ruoli definiti dall'insegnante. “L'assunzione dei ruoli all'interno di un gruppo di lavoro collaborativo è di estrema importanza perché aiuta gli allievi a gestire sé stessi e a rispettare gli altri mentre si lavora su un compito preciso” (D'Alonzo, 2016, p. 112). Così facendo i bambini si sentono accolti e responsabilizzati all'interno del gruppo, sentono di avere un compito importante e definito, che aiuterà l'intero gruppo a funzionare correttamente e a raggiungere l'obiettivo con maggior successo (Lamberti, 2011). Questa interdipendenza e attribuzioni di ruoli migliora l'inclusione, perché ognuno si sente parte determinante del gruppo stesso.

Per rafforzare il senso di appartenenza al gruppo, si può chiedere agli studenti stessi di ragionare assieme per inventare un nome che li identifichi e identifichi il gruppo stesso. Così facendo ogni individuo può sentirsi incluso all'interno di un tutto, coeso ed unico. Questa identificazione permette ai membri di un gruppo di ritrovarsi e di condividere l'appartenenza anche a distanza di tempo (Lamberti, 2010).

Come sostenuto da Portera et al. (2015), l'interdipendenza d'identità è una delle dieci modalità per vivere l'interdipendenza positiva. Questa riveste un ruolo determinante nel coinvolgimento, nel miglioramento della motivazione e nella costruzione di relazioni (Portera et al., 2015).

Il Cooperative Learning consente di sviluppare atteggiamenti positivi e di propensione verso la materia studiata e verso l'apprendimento stesso, perché gli alunni si sentono maggiormente motivati e hanno un rendimento superiore ed, inoltre, permette di migliorare alcune capacità cognitive tra cui: la risoluzione di problemi, il dibattito e la discussione, l'indagine, la correlazione di contenuti vecchi e nuovi, il negoziare significati, etc. Permette anche ai bambini di avere maggior autostima e fiducia in se stessi, di sentirsi più autonomi e di aver maggior rispetto verso gli altri grazie al miglioramento dell'empatia (Alghamdy, 2019; Casal, 2016; Capar & Kamuran, 2015). Gli studenti, lavorando in gruppi più piccoli, agiscono in maniera più rilassata, sentendosi più liberi di fare e di sbagliare, sperimentando, condividendo opinioni e correggendo gli altri. Tutto ciò permette di ridurre lo stress e l'ansia che spesso i bambini hanno quando devono esporsi davanti all'intera classe e/o all'insegnante (Cooperstein & Kocevar-Weidinger, 2004).

Per riuscire ad avvicinare i bambini al lavoro di gruppo e agevolarli nel comprenderlo fino in fondo, è importante che "le attività di gruppo, piccolo, medio o grande, siano [verbo coniugato correttamente] introdotte progressivamente nella routine scolastica per non forzare la maturazione del gruppo classe, che altrimenti rischia di irrigidirsi [...] e ostacolare la coesione del gruppo piuttosto che facilitarla" (Franceschini, 2018, p. 212). La scelta di passare dalla coppia al gruppo da quattro, che "indica il numero ideale di membri del gruppo" (Lamberti, 2011, p. 22; Portera et al., 2015, p. 81), viene maturata per rendere progressivo il percorso e facilitare l'interazione tra i compagni nella fase iniziale. Il procedere dal semplice al complesso è ritenuto fondamentale in quanto la progressione graduale della difficoltà dell'interazione permette di adattare la stessa alla zona di sviluppo prossimale dei fruitori, la quale è in continua evoluzione (Vygotskij, 1934). Creare gruppi con un elevato numero di partecipanti potrebbe risultare inefficace, in quanto il raggiungimento dell'obiettivo

prefissato potrebbe essere compromesso da contributi poco consoni. Inoltre “agire in un gruppo numeroso presuppone alte capacità di ascolto, di relazione, di mediazione e devono essere previsti tempi diversi di lavoro. In alcuni casi, durante il lavoro di gruppo, data l’inesperienza o la demotivazione di alcuni partecipanti, si può assistere [...] all’effetto Ringelman definito anche come social loafing o disimpegno del gruppo” (Portera et al., 2015, p. 82). Quindi si può affermare che “il piccolo gruppo è senza dubbio la dimensione ideale dell’interazione” (Monaco, 2013, p. 36).

Per poter attuare questa metodologia e permettere ai bambini di collaborare tra loro, si può utilizzare una strategia di lavoro che prende il nome di “*stazioni*”. “Lo scopo delle stazioni è permettere agli allievi di effettuare esperienze diverse di lavoro, di studio, di riflessione ma sempre in una dimensione di comunità” (D’Alonzo, 2016, p. 105). Questa strategia dà la possibilità di sperimentare diverse modalità di lavoro nello stesso momento all’interno dell’aula. Gli studenti possono partecipare a lavori individuali o di gruppo, possono ricevere sostegno ed aiuto dai compagni stessi oppure dall’insegnante, che può presiedere in una stazione di lavoro e dirigere lo svolgimento di una determinata attività.

In ogni stazione, viene data la possibilità ai vari gruppi di affrontare diverse esperienze e, grazie al coinvolgimento di tutto il gruppo, di mettersi a confronto e sperimentare un apprendimento sociale delle competenze didattiche ed educative. Le stazioni, che possono prendere nomi diversi in base al contesto in cui vengono utilizzate, sono molto utili per eseguire attività diversificate, adatte a promuovere il raggiungimento degli obiettivi didattici di apprendimento del percorso, mantenendo sempre attiva l’esperienza e l’espressione delle abilità sociali. In questo modo si può lavorare, al tempo stesso, su due linee convergenti: da un lato sviluppare le competenze cognitive di ognuno e dall’altro sperimentare e apprendere l’utilizzo delle abilità sociali. L’uso delle stazioni all’interno della didattica è flessibile e mutabile a seconda della necessità e del desiderio del docente o della classe stessa.

Ritengo inoltre, che sia importante da sottolineare il fatto che non sempre il metodo utilizzato porti al conseguimento di ciò che si era ipotizzato inizialmente. Infatti

“in educazione e nella formazione raramente un [...] metodo produrrà, se utilizzato, un risultato certo e determinato” (D’Alonzo, 2016, p. 104). Fondamentale è captare i feedback all’interno del contesto per poter modificare il percorso in itinere, per renderlo il più agibile possibile alle capacità recettive della classe, sempre rimanendo in linea con gli obiettivi prefissati.

3.3.1. Formazione dei gruppi

Secondo alcuni autori, tra cui i fratelli Johnson (2017), ci possono essere diverse modalità per poter suddividere gli alunni in gruppi e favorirne, così, la loro efficace strutturazione (citato in Portera et al., 2015). Le modalità previste sono quattro e sono: la scelta casuale, scelta casuale secondo un criterio di stratificazione, scelta da parte dell’insegnante o autoselezione degli alunni (Portera et al., 2015). La scelta casuale prevede l’utilizzo di alcuni strumenti, come ad esempio i numeri, numerando gli alunni da 1 a 4, le carte da gioco, distribuendo agli alunni quattro assi, quattro due, etc. e chiedendo poi ad ogni alunno di trovare i rispettivi compagni oppure i colori, preparando carte di colori diversi (Ciampa & Marceglia, 2014). La scelta casuale secondo un criterio di stratificazione identifica nell’insegnante la creatrice dei gruppi. Essa sceglie “un alunno tra i più capaci, uno tra i meno e due mediamente capaci secondo una determinata abilità” (Ciampa & Marceglia, 2014, p. 156). La scelta da parte dell’insegnante può avvenire in due modi diversi: può essere manifesta, se i bambini che formano il gruppo vengono chiamati uno ad uno per nome, oppure può assumere, per gli studenti, una parvenza di casualità. In questo caso l’insegnante può preparare i materiali e distribuirli direttamente ai bambini seguendo una scelta precedentemente meditata. Agli occhi degli alunni la formazione dei gruppi appare, così, totalmente casuale (Lamberti, 2013). Infine troviamo l’autoselezione degli alunni, dove la docente chiede direttamente agli alunni di decidere con chi lavorare (Ciampa & Marceglia, 2014). Quindi, sono gli studenti stessi a formare i gruppi mediante un’auto-selezione. Fondamentale, in questo caso, è l’osservazione delle modalità con cui i bambini formano i gruppi, perché essi faranno sicuramente delle preferenze. Per tale ragione l’insegnante deve cogliere le dinamiche di aggregazione attuate dalla classe e valutare “come agire

per implementare l'opportunità che all'interno della classe si possano instaurare buone relazioni" (Portera et al., 2015). Inoltre, se si adotta questa strategia, bisogna essere consapevoli che ci possa essere la possibilità che si vengano a formare dei gruppi omogenei e che, quindi, si possa necessitare dell'intervento dell'insegnante per mediare e indirizzare la scelta (Cavalleri & Comoglio, 1999). Inoltre, si può osservare, che alcune di queste modalità possono essere presentate attraverso tecniche giocose e ludiche. Nota fondamentale è che l'insegnante conosca bene i propri studenti e sia ben consapevole dell'obiettivo che vuole raggiungere. Per questo deve adottare un criterio di scelta attento e responsabile, così da evitare di trovarsi davanti a situazioni di malessere e disagio (Portera et al., 2015).

Un gruppo, per essere ottimale, dovrebbe essere formato da quattro componenti cosicché ci possa essere la possibilità di sotto-strutturarlo in due coppie. In questo modo si può aggirare il rischio che qualche componente venga isolato ed emarginato, cosa che può succedere più facilmente nei gruppi composti da un numero dispari di individui (Ciampa & Marceglia, 2014). Questi gruppi dovrebbero essere eterogenei per sesso, etnia, livello di sviluppo cognitivo e sociale, perché questa eterogeneità offre loro opportunità di tutoring attraverso il mutuo sostegno e insegnamento, permette loro di apprendere gli uni dagli altri, usufruendo delle competenze e delle conoscenze che l'altro gli mette a disposizione (Kagan, 2000, p.71).

All'interno della letteratura analizzata, si possono riscontrare tre tipologie di gruppi differenti: gruppi informali, formali e gruppi di base. I gruppi informali hanno una durata molto breve, massimo un intervento oppure solamente il tempo di un gioco. Questi gruppi possono essere composti a livello spontaneo, causale o sulla base di una regola concordata tra i soggetti (Miato & Miato, 2003, p. 55). In questo caso l'insegnante preferisce investire sull'aspetto cognitivo, invece che dare ai bambini l'opportunità di instaurare relazioni positive (Portera et al., 2015). Nei gruppi formali si prevede che tutti gli individui vengano coinvolti attivamente durante lo svolgimento delle attività. La durata del tempo che il gruppo rimane formato è quella necessaria per raggiungere l'obiettivo previsto, esso può essere una sola lezione oppure anche qualche settimana (Miato & Miato, 2003). Questa modalità può essere funzionale all'insegnamento diretto

di alcune abilità sociali (Portera et al., 2015). Infine, i gruppi di base vengono impiegati per un lungo periodo e offrono ai bambini la possibilità di realizzare “un senso di appartenenza, di identificazione e di sviluppare relazioni stabili di amicizia” (Miato & Miato, p. 55). Questi gruppi favoriscono la nascita di azioni di aiuto reciproco, anche al di fuori della classe, sostenendoli, così, nell’interazione con la società che li circonda (Miato & Miato, 2003). Permettono, inoltre, di costruire e sviluppare rapporti personali durevoli di collaborazione e fiducia con i compagni (Lamberti, 2006). In questo caso l’insegnante, invece che puntare all’aspetto cognitivo, investe sulle relazioni che si possono creare all’interno del gruppo (Portera et al., 2015).

Possiamo quindi dedurre che i gruppi non hanno sempre la stessa durata, ma che è importante che essi rimangano uniti per il tempo necessario a raggiungere l’obiettivo con successo.

4. Lo sfondo metodologico

La ricerca pedagogica è complessa, poiché è finalizzata alla costruzione del sapere dell'educazione. Essa vuole essere d'aiuto ai pratici, in questo caso ai soggetti della scuola, per indicare loro come meglio agire sul campo e orientare la loro continua formazione.

La conoscenza che proviene dalla ricerca pedagogica non è solamente teoretica, ma anche prassica, poiché "è chiamata ad orientare la pratica" (Mortari, 2007, p. 11). Ciò significa che il sapere che ne deriva, non deve "tradursi in un sistema di regole di uso immediato per l'azione" (Mortari, 2007, p. 11). Da questo si evince che questo tipo di ricerca non fornisce una regola generale da seguire e da applicare in qualsiasi situazione educativa, ma essa propone delle indicazioni di carattere ipotetico, che necessitano di essere adattate ai singoli contesti, perché in questo tipo di ambiente non si possono compiere generalizzazioni.

Una buona ricerca pedagogica si struttura seguendo due tipi di indagini: quella teoretica e quella empirica. La ricerca teoretica "adotta il metodo dell'investigazione filosofica per prendere in esame le questioni nodali dell'agire educativo", invece quella empirica "si sviluppa come indagine sul campo utilizzando varie tecniche epistemiche mutuata dalle altre scienze umane" (Mortari, 2007, p. 12). Infatti, il sapere pedagogico ha bisogno sia di analizzare in modo astratto i problemi, sia di comprendere concretamente cosa succede nella pratica educativa. Questi due piani devono procedere sempre strettamente interconnessi e correlati, secondo una "logica di tipo dialogico-ricorsivo che produca un continuo rimodularsi dell'una rispetto all'altra" (Mortari, 2007, p. 13).

Quindi per creare una teoria pedagogica si deve procedere con una ricerca esperienziale-trasformativa che parta dall'esperienza per mettere alla prova la teoria, così da trasformare sia la pratica che la teoria (Mortari, 2007).

Il capitolo seguente ha lo scopo di descrivere il processo che ha permesso di definire il progetto di ricerca all'interno della classe terza della scuola Giosuè Carducci di Verona. La ricerca qui presentata è di tipo educativo, in quanto condotta in un

ambiente scolastico e con obiettivi strettamente educativi, aventi come finalità il benessere degli alunni. Questo tipo di indagine deve contemporaneamente risultare scientifica e rigorosa ed anche educativa e significativa per i soggetti coinvolti. Quindi tale ricerca deve poter offrire ai partecipanti esperienze che siano significative e apportare dei cambiamenti al contesto in cui si opera. Infatti, una ricerca educativa si basa su due assetti fondamentali: l'essere trasformativa ed esperienziale. Essa non serve solamente a raccogliere dei dati riguardanti il contesto, ma attraverso l'analisi di essi è possibile apportare delle trasformazioni nelle pratiche, sperimentando ipotesi di lavoro educativo (Mortari & Valbusa, 2017). Per fare in modo che l'attuale ricerca risultasse valida e rigorosa si sono seguite e utilizzate le indicazioni teoriche riguardanti il paradigma di ricerca, la filosofia di ricerca e il metodo di ricerca.

Esistono diversi orientamenti che definiscono come fare ricerca e per questo motivo nei paragrafi successivi verranno analizzati, soffermandosi maggiormente sui costrutti teorici che hanno interessato la ricerca svolta.

4.1. Il paradigma di ricerca

Ogni ricerca si riferisce ad un paradigma per le scelte metodologiche e per le idee alla base della ricerca stessa. Può essere definito come quell'insieme di premesse e assunzioni che guidano l'azione epistemica del ricercatore (Mortari, 2007). Esso "rappresenta la prospettiva più informata e sofisticata che i suoi proponenti siano stati in grado di mettere a punto" (Guba & Lincoln, 1994, p. 108, citati in Mortari, 2007, p. 19). In questo senso, dunque, il paradigma è un elemento di sfondo della ricerca che, attraverso i suoi presupposti, condiziona notevolmente l'azione euristica.

Ogni paradigma circoscrive le scelte epistemiche entro un orizzonte di riferimento, definendo: in che cosa consiste la ricerca, qual è il suo oggetto, qual è il metodo per indagarlo, quali sono le procedure per verificare se una conoscenza è vera e qual è lo scopo della ricerca (Mortari, 2007).

Sulla base di ciò, si può affermare che ogni paradigma definisce e codifica una ricerca, orientando le azioni e le scelte del ricercatore, il quale si trova a dover

rispondere alle domande “che guidano il processo di indagine” e a identificare “le procedure epistemiche da adottare” (Mortari, 2007, p. 20).

Soprattutto in una ricerca educativa, definire dettagliatamente il paradigma è di rilevanza fondamentale poiché esso “performa l’attività epistemica, stabilendo in che cosa consiste una buona ricerca, quale dev’essere il suo oggetto, quale metodo di indagine applicare, quali criteri per verificare l’attendibilità dei dati raccolti e la correttezza delle tecniche usate per elaborarli” (Mortari, 2007, p. 28). Queste ragioni portano a dedicare particolare cura alla definizione del paradigma adottato.

Ogni paradigma incorpora diversi tipi di presupposti, ciascuno dei quali presenta caratteristiche peculiari: ontologici, gnoseologici, epistemologici, etici e politici. Più dettagliatamente: ontologici, definiscono la natura della realtà che il ricercatore intende indagare; gnoseologici, stabiliscono in che cosa consiste la conoscenza; epistemologici, spiegano quali sono le procedure da seguire per giungere ad una conoscenza “vera”; etici, indicano quali sono le responsabilità proprie del ricercatore; politici, indirizzano verso quale tipo di ricerca è bene orientarsi (Mortari, 2007). Mortari (2007), a differenza di altri autori, riconosce come fondamentali tutti i presupposti sopra citati per avere una visione più ampia del paradigma, al fine di comprenderlo in maniera più profonda.

Il paradigma che ha dominato a lungo anche in ambito pedagogico è stato quello positivista, nato nel contesto della rivoluzione scientifica, che ha visto come protagonisti Galileo, Cartesio e Newton. Esso si basa su alcune convinzioni per cogliere le leggi trascendenti e meccaniche che governano i fenomeni del reale. All’interno del paradigma positivista si deve a Cartesio la formulazione del metodo di analisi della realtà attraverso la suddivisione della stessa in parti sempre minori al fine di indagarla più nel dettaglio (Mortari, 2007). In generale, quindi, secondo il paradigma positivista l’approccio matematico e sperimentale sembra l’unico a consentire una conoscenza oggettiva del reale (Mortari, 2004).

Solamente in anni recenti sono state mosse alcune critiche al paradigma positivista da parte delle scienze della natura che lo hanno mandato in crisi. Alla base di quest’ultima vi è la consapevolezza della “non prevedibilità del reale e il suo apparire

in modo diverso a seconda del dispositivo epistemico messo in atto”. Si è capito quindi, che la realtà appare come “una complessa e dinamica rete di relazioni”, pertanto non è indagabile attraverso il quadro positivistico (Mortari, 2007, p. 25).

Tale situazione ha portato alla nascita di nuovi paradigmi alternativi come, per esempio, quello ecologico, che si fonda su assunti più conformi al contesto educativo. Infatti, la ricerca da me presentata si colloca all’interno del paradigma ecologico, poiché permette di considerare il contesto educativo nella sua complessità, evitando di obbligarlo in principi e regole di analisi dalla valenza generale che potrebbero limitare la possibilità di considerare il fenomeno nella sua complessità (Mortari, 2007). La ricerca che ho condotto è strettamente legata ai vissuti e alle esperienze dei soggetti e non può prescindere da essi. Il contesto scolastico e i suoi protagonisti, le azioni didattiche ed educative compiute che ho potuto osservare e le relazioni tra i partecipanti erano unici e irripetibili. Sulla base di quanto detto, quindi, l’approccio positivistico sarebbe riduttivo, perché non favorisce la comprensione della complessità dell’esperienza. La ricerca educativa, invece, richiede la costruzione di un sapere prassico, sempre aperto a nuove interpretazioni, che “trova il suo senso nel riuscire a fornire indicazioni per orientare al meglio la pratica formativa” (Mortari, 2007, p. 11).

Tra il paradigma positivistico e quello ecologico intercorrono notevoli differenze, in quanto considera alcuni elementi del precedente, “ma li interpreta e li ricontestualizza alla luce di altri presupposti” (Mortari, 2007, p. 32). Queste differenze posso emergere attuando un confronto rispetto ai presupposti sopra esplicitati.

I presupposti ontologici

Secondo il paradigma positivistico la realtà è considerata come una macchina governata da leggi eterne e trascendenti, stabili nel tempo, costituita da elementi che possono essere separati gli uni dagli altri. Questa scomposizione permette di comprendere i diversi elementi indipendentemente dal contesto in cui si trovano e dalle relazioni in cui sono coinvolti. Quindi la realtà può essere compresa attraverso la

conoscenza delle parti che la compongono, come unione di quest'ultime (Mortari, 2007).

Invece, per il paradigma ecologico, la realtà è strutturata secondo logiche immanenti, inseparabili, ed è composta da diversi enti che sono in relazione tra loro. Queste leggi, in quanto generate da queste relazioni che intercorrono tra gli enti, possono essere modificabili nel tempo e nello spazio (Mortari, 2007).

In questa concezione della realtà, ogni elemento è condizionato dalla relazione con gli altri e la globalità è data dai singoli elementi e dalle loro interrelazioni, per questo motivo il ricercatore è tenuto ad indagare le relazioni che intercorrono tra gli elementi che strutturano la realtà stessa (Mortari, 2007).

Il pensiero ecologico è stato anche influenzato dalla filosofia fenomenologico-esistenziale. Heidegger afferma che la condizione umana è strettamente relazionale, in quanto l'essere acquisisce forma a partire dai legami che prendono vita nell'incontro con l'altro. Fondamentale per la vita umana è quell'intreccio di relazioni che dà forma alla vita del singolo, gli permette di rivelare la sua soggettività in tutta la vulnerabilità e fragilità che caratterizza l'essere umano (Mortari, 2007). "Ciascuno è autore solo all'inizio della propria storia, poi diventa coautore più o meno primario" (Arendt, 1989, p. 134, citato in Mortari, 2007).

Oltre a ciò, la realtà è caratterizzata anche dall'imprevisto, ovvero un nuovo fatto che accade, il quale "non può essere anticipato a partire da ciò che è accaduto prima" (Mortari, 2007, p. 35).

Inoltre, parlare di visione evolutiva nel paradigma ecologico significa cogliere la complessità propria del contesto e andare oltre il fare ricerca seguendo schemi epistemici codificati e regole predefinite, perseguendo piuttosto la logica della "ricerca come pianta rampicante" (Mortari, 2004, p. 29), che cresce utilizzando le proprie energie nel contesto dove riesce ad inserirsi.

Il contesto preso in esame dalla ricerca realizzata durante il tirocinio presenta una realtà in continuo divenire, che ha richiesto capacità di riflessione e adattamento ai cambiamenti. Per questo motivo fondamentali sono state le osservazioni condotte nel

contesto e i momenti di scambio e confronto con la collega Manuela, le insegnanti mentori e il team dei ricercatori. Inoltre, il bisogno emerso dall'analisi del contesto ha proprio riguardato l'interrelazione tra gli elementi considerati. Anche per questo motivo il paradigma ecologico si è rivelato fortemente adeguato sia alla tipologia di ricerca che al contesto stesso analizzato.

I presupposti gnoseologici

I presupposti gnoseologici riguardano la concezione di conoscenza che ogni paradigma definisce.

Secondo il positivismo la conoscenza è una rappresentazione del reale così come è (Mortari, 2007). Essa è un canale di accesso ad “una verità che consiste in una relazione di corrispondenza fra certi enunciati e il mondo stesso” (Rorty, 1986, p. 23, citato in Mortari, 2007, p. 37). Per sostenere il tutto attraverso una metafora, si paragona la conoscenza “vera” ad una chiave che entra nella serratura dei fenomeni per cogliere la loro essenza (Mortari, 2007).

Per poter dare una definizione di cosa intende il paradigma ecologico per conoscenza, dobbiamo attingere a delle correnti di pensiero che sono coerenti col paradigma stesso, ovvero il costruttivismo, il costruzionismo e la posizione enattiva. Da specificare, inoltre, che il costruzionismo è “una variante del costruttivismo che corregge una visione troppo solipsistica del processo cognitivo, affermando che la conoscenza è socialmente situata” (Mortari, 2007, p. 41).

Secondo l'ipotesi costruttivista, la conoscenza deriva da un processo di costruzione che la mente umana opera a partire dal contesto. Ciò che l'essere umano percepisce dell'ambiente nel quale si trova è una sua invenzione, dato che la realtà è data dalle relazioni che si costruiscono in essa. Il processo di conoscenza è una costruzione di mondi, dal momento che “conoscere è filtrare il rapporto con il mondo attraverso le nostre cornici” (Mortari, 2007, p. 38). Per questo, il ricercatore deve porre attenzione sia all'attribuzione del significato elaborato dal singolo, sia al contesto che al sistema di costruzione di significati all'interno dell'ambiente.

Come citato prima, una variante del costruttivismo che prendiamo in esame nel discorso, è il costruzionismo. Tale posizione considera la ricerca della verità come una “pratica conversazionale che, anziché puntare alla scoperta di elementi fondativi universalmente validi del discorso, mira a trovare un accordo” (Mortari, 2007, p. 42). Di fondamentale importanza per il ricercatore è l’attivazione costante di una continua riflessione sulle operazioni linguistiche che attua.

Da queste due concezioni possiamo quindi ricavare che per il costruttivismo ciò che influenza il processo conoscitivo è la mente individuale, per il costruzionismo, invece, sono “le capacità linguistiche rese disponibili dal contesto” (Gergen, 1995, p. 80, citato in Mortari, 2007, p. 42).

Però, le riflessioni gnoseologiche più recenti hanno posto in discussione la visione costruttivista e le sue varianti definendole troppo idealiste, proponendo una svolta con la concezione enattiva, o connessionismo.

Questa posizione afferma che la conoscenza viene considerata come “un accoppiamento strutturale soggetto-oggetto, [...] [secondo cui] quando il soggetto si rapporta all’oggetto lo assimila alle sue forme mentali”, ma contemporaneamente “resta influenzato dalle forme proprie dell’oggetto che lo costringono ad una continua revisione” (Mortari, 2007, p. 43). Secondo questa concezione, quindi, la conoscenza sarebbe “produzione di un mondo e di una mente nello stesso tempo, attraverso una storia di azioni compiute da un soggetto che si va strutturando mentre struttura la conoscenza del mondo insieme ad altri soggetti ed utilizzando costruzioni già date” (Mortari, 2007, p. 43).

Possiamo quindi riassumere che la differenza tra il paradigma positivista e quello ecologico sta nel modo di concepire la realtà, da un lato la si vede come conoscibile direttamente, dall’altro come base per la costruzione di una propria visione del mondo. Questa visione chiede al ricercatore di assumere una postura di ascolto attivo della realtà, cercando di comprenderla seguendo le modalità, i tempi e le strutturazioni che essa presenta (Mortari, 2007). Per questo il ricercatore ha il compito di porre particolare

attenzione alla ricerca di un lessico che sia maggiormente adatto alla descrizione del fenomeno indagato, così da rendere la descrizione più vicina possibile al reale.

I presupposti epistemologici

I presupposti epistemologici si riferiscono alle modalità che si utilizzano per giungere ad una conoscenza considerabile come valida.

Per quanto riguarda i presupposti epistemologici, i positivisti sono convinti del fatto che per ottenere una conoscenza vera ed accedere al reale, sia necessario ricorrere ad un linguaggio matematico, scientifico, ed all'approccio sperimentale. Il ricercatore, per raggiungere l'oggettività scientifica, deve mettere da parte sia i propri sentimenti e le proprie emozioni, ma anche le proprie preferenze e le proprie scelte.

Il paradigma ecologico, invece, evidenzia l'importanza della scelta di un linguaggio che permetta di spiegare al meglio un determinato fenomeno ed, inoltre, ritiene impossibile accedere ad un metodo oggettivo che permetta di avere una conoscenza assoluta della realtà, poiché raggiungere una descrizione esatta della realtà non sarebbe possibile (Mortari, 2007).

Dal confronto dei due paradigmi è possibile individuare cinque punti su cui i criteri di indagine si differenziano. In particolare, essi si riferiscono (Mortari, 2007):

- ~ alla tipologia di indagine: quantitativa o qualitativa;
- ~ all'approccio: sperimentale o naturalistico;
- ~ alla modalità con cui i fenomeni sono considerati nella loro complessità o possono essere manipolati per adattarli ai campi di indagine della ricerca;
- ~ alla modalità di analisi del fenomeno attraverso un principio: o di separazione o di relazione;
- ~ alla logica: causale o circolare.

Il paradigma positivista come accennato prima, adotta un approccio matematico, basato su una visione quantitativa e misurabile della realtà. Invece i

ricercatori del paradigma ecologico sono consapevoli della complessità del reale e per questo la realtà non può essere indagata solo tramite procedure quantitative, ma anche attraverso la ricerca della qualità dei fenomeni. Questo non significa che l'approccio quantitativo sia escluso a priori, ma solamente che esso non è l'unica modalità per conoscere la realtà, visto che la complessità dei contesti umani richiede una visione plurale e qualitativa (Mortari, 2004). In questo modo si ha la possibilità di indagare la realtà attraverso più metodologie ed utilizzare il linguaggio maggiormente adatto, consentendo di effettuare una ricerca che risponda meglio alle possibilità espressive del fenomeno indagato, evitando così di distorcerlo.

Secondo il paradigma positivisticò si può ottenere una conoscenza vera solo utilizzando un approccio sperimentale, separando il fenomeno dal contesto e analizzandolo in laboratorio, così da poter tenere sotto controllo le variabili e modificarle ai fini dell'esperimento. Al contrario, il paradigma ecologico sottolinea l'importanza di operare all'interno del contesto naturale, poiché "i contesti umani presentano una molteplicità di variabili che [...] si modificano continuamente rendendo il fenomeno qualcosa di non controllabile" (Mortari, 2007, p. 47). Si prevedono quindi ricerche sul campo, nelle quali non ci si impone di controllare tutti gli elementi e le variabili presenti che condizionano il contesto di ricerca.

Nel paradigma positivisticò per indagare il reale si adotta un approccio atomistico alla conoscenza, ovvero si scompone la realtà in unità più piccole e semplici per poi sommare successivamente la conoscenza di queste unità elementari. Per comprendere meglio il principio di separazione, possiamo dire che esso "consiste nello scomporre l'oggetto d'indagine in parti sempre più piccole e nel disporre queste unità semplici nel loro ordine logico" (Capra, 1990, p. 52, citato in Mortari, 2007, p. 50). In questo modo si va a semplificare la complessità del reale ponendo attenzione ai suoi elementi più semplici. Contrariamente, il paradigma ecologico va alla ricerca delle strutture che connettono gli elementi. Questo richiede di operare su più livelli di indagine per cogliere e costruire una meta-struttura dinamica (Bateson, 1984, citato in Mortari, 2007). Da sottolineare che "spostare l'attenzione sul principio di relazione non implica l'abbandono del principio di separazione, che invece deve restare una fondamentale via

epistemica” (Mortari, 2007, p. 51). Non bisogna pensarli in opposizione tra loro, ma “nel paradigma ecologico l’uno va attivato in stretta correlazione con l’altro in una dialogica complementare di procedure opposte” (Mortari, 2007, p. 51). Fondamentale è anche il principio di contestualizzazione, in quanto, come sostiene Bateson (1984, pp. 30, 31, citato in Mortari, 2007) è il contesto che dà il significato al fenomeno.

All’interno del paradigma ecologico si adotta una logica circolare-ricorsiva, che vede la realtà come flussi di informazione che modellano e contemporaneamente vengono modellati dall’ambiente in cui nascono (Sheldrake, 1994, citato in Mortari, 2007). Al ricercatore è chiesto di superare certi schemi riduttivi e semplicistici propri di una logica casuale-lineare, tipica del paradigma positivista, e di adottare una logica circolare-ricorsiva, poiché la vita è “soggetta ad un’evoluzione che segue riti di tipo stocastico, combinanti cioè la casualità con la selezione in un processo non anticipatamente prevedibile ed estremamente complesso” (Mortari, 2007, p. 53).

Nel paradigma positivista, la ricerca dell’oggettività nella conduzione dell’indagine richiede staticità e neutralismo. Al ricercatore, infatti, è imposto di creare una netta separazione tra oggetto d’indagine e ogni emozione da lui provata, perché queste ultime andrebbero ad inquinare (Mortari, 2007). Con il paradigma ecologico si ha il superamento di questa oggettività statica per passare ad un’oggettività dinamica ed empatica. Questo tipo di oggettività consiste nell’adottare un atteggiamento caratterizzato da un dialogo continuo fra la capacità di distanziarsi dall’oggetto d’indagine e il porsi con esso in ottica relazionale (Mortari, 2007). All’interno di questo processo si attuano procedure autoriflessive che permettono di cogliere, dietro ogni evento, molto più di ciò che appare (Mortari, 2007). Per portare un arricchimento nel processo di ricerca, si è chiamato in causa il concetto di empatia, che consiste nel saper percepire un senso di continuità e affinità con l’oggetto d’indagine. Si cerca quindi di perseguire una “distanza-partecipata”, rimanendo ancorati al contesto e alla realtà senza influenzarla, mantenendo così la sua integrità e indipendenza (Mortari, 2007).

I presupposti epistemologici suggeriscono che per svolgere una ricerca in ambito educativo sia più adatto scegliere il paradigma ecologico. Innanzitutto, perché per osservare il contesto classe in cui ho svolto la ricerca, sono dovuta andare fisicamente

in prima persona all'interno dell'aula e interagire con i soggetti coinvolti. In questo modo ho potuto conoscere l'ambiente in tutte le sue parti e comprendere la struttura e il bisogno all'interno della classe. Inoltre, il paradigma ecologico risulta più idoneo in quanto in un ambiente scolastico le variabili sono sempre strettamente interconnesse e in costante divenire.

I presupposti etici

Riguardo alla responsabilità che un ricercatore dovrebbe avere nella ricerca, il paradigma ecologico riconosce che il soggetto che indaga dovrebbe sempre assumersi la propria responsabilità e rendere atto di ogni sua scelta, oltre che cercare di apportare un miglioramento all'interno del contesto in cui è inserito. Infatti al ricercatore è richiesto un alto livello di cura dei soggetti coinvolti nell'indagine (Mortari, 2004). L'attendibilità della ricerca si ottiene quindi con la riflessione sulle scelte metodologiche effettuate, oltre che attraverso il dialogo e la negoziazione di significato dei vari punti di vista. Questa varietà di punti di vista permette di ottenere una visione del reale meno condizionata dalla soggettività del ricercatore, permettendo in questo modo l'emergere del contesto così come si presenta.

Al contrario, all'interno del paradigma positivista il ricercatore non ha nessuna responsabilità riguardo agli esiti della ricerca, perché questi ultimi hanno una valenza oggettiva.

La ricerca in questione è stata realizzata nella piena consapevolezza della responsabilità propria del ricercatore e nel pieno rispetto e cura dei soggetti coinvolti.

I presupposti politici

Per quanto riguarda i presupposti politici, per i positivisti la ricerca che si deve portare avanti è quella che porta al controllo del reale. Infatti, la conoscenza deve essere utile, e lo è quando può essere utilizzata tecnicamente.

Invece, secondo il paradigma ecologico la ricerca utile è quella che “indaga le questioni rilevanti per la vita umana” (Mortari, 2007, p. 58), che “consente di comprendere in profondità il reale e di averne cura” (Mortari, 2007, p. 32). Ciò che interessa è il miglioramento che può apportare alla qualità della vita.

La ricerca svolta rientra in tali presupposti, poiché si pone al servizio della comunità scolastica con il fine di apportare un miglioramento.

4.2. La filosofia di ricerca

Un determinato paradigma di ricerca è caratterizzato da precise scelte relative alla filosofia di ricerca, al metodo, alle strategie e agli strumenti d'indagine. Dentro ad un paradigma convivono diverse filosofie, ovvero diversi stili euristici, definiti anche da Mortari come orientamenti epistemici (Mortari, 2007). La filosofia di ricerca, quindi, è un insieme di principi euristici ed “indica la direzione di senso del lavoro di ricerca, che viene enunciata in una formulazione generale soggetta poi ad un'analisi concettuale approfondita per consentire le ricadute operative” (Mortari, 2007, p. 59). Essa fornisce le linee guida per definire il senso dell'indagine e le azioni operative.

Le filosofie di ricerca coerenti col paradigma ecologico-naturalista, adottato come cornice teorica di riferimento per la ricerca in questione, sono: l'indirizzo fenomenologico, l'indirizzo critico e l'indirizzo partecipativo. Queste tre filosofie, nonostante abbiano differenti caratteristiche, sono compatibili fra loro; infatti, una filosofia non esclude l'altra, anzi esse “possono essere oggetto di continue contaminazioni in funzione dell'elaborazione di un approccio adatto alla complessità dell'oggetto della ricerca pedagogica” (Mortari, 2007, p. 77).

Durante il mio personale percorso di ricerca, la filosofia principalmente adottata è stata quella di indirizzo fenomenologico, perché è risultata quella che risponde meglio al percorso di indagine educativa da me condotto. È stata presa in considerazione anche la filosofia partecipativa, ma con una modalità settoriale che verrà esplicitata successivamente.

Di seguito si andranno ad analizzare e spiegare più nello specifico le tre diverse filosofie di ricerca che caratterizzano il paradigma ecologico-naturalista.

La filosofia fenomenologica della ricerca

La filosofia fenomenologica è considerata quella maggiormente adeguata per fornire criteri che orientino la ricerca nel mondo dell'educazione.

Si tratta di uno stile euristico che interpreta per alcuni aspetti l'approccio naturalistico, ovvero per la prescrizione dell'andare sul campo senza teorie precostituite, per il principio di contestualizzazione, il quale afferma che una teoria è vera solo in certi contesti ed è per questo motivo che è necessario costruirla partendo dal contesto reale e per l'attenzione riservata alla qualità delle cose come appaiono, questo permette di descrivere il fenomeno come lo si vede e non come lo si ipotizza (Mortari, 2007).

La filosofia fenomenologica presenta tre approcci: l'indirizzo trascendentale, quello ermeneutico e quello fenomenologico ermeneutico. L'indirizzo trascendentale, o descrittivo, vede la ricerca come una "descrizione rigorosa del fenomeno" che "mira a portare all'evidenza la sua essenza" (Mortari, 2007, p. 78). La ricerca tende quindi ad una "*descrizione eidetica*" del fenomeno così come si manifesta, cercando di cogliere ciò che è essenziale (Cohen, Omery, 1994, pp. 147-8, citato in Mortari, 2007, p. 78). Invece, l'indirizzo ermeneutico sposta l'attenzione dalla descrizione del fenomeno per concentrarla sulla comprensione dell'esperienza attraverso i significati attribuiti ad essa dai soggetti che la vivono (Cohen, Kahan, Steeves, 2000, citati in Mortari, 2007). Per comprendere il significato dell'esperienza bisogna concentrarsi sul linguaggio, perché è esso che struttura il significato che si dà all'esperienza. Infine troviamo l'indirizzo fenomenologico ermeneutico, che combina quelli precedentemente spiegati. Questo indirizzo mira a creare "descrizioni interpretative" e la comprensione del fenomeno si può ottenere unendo la descrizione dello stesso ed il modo con cui esso è percepito dal soggetto che lo vive (van Manen, 1990, p. 9, citato in Mortari, 2007).

Il metodo fenomenologico si costruisce durante la ricerca e si rimodella continuamente per restare aderente alla qualità del fenomeno così come appare. Per questo esso viene definita “discovery oriented” (Heidegger, 1976, p. 58, citato in Mortari, 2007, p. 80). Il metodo della fenomenologia è proprio quello di non avere un metodo, infatti, essa vuole “trattare i dati con la disposizione a un ascolto quanto più possibile spoglio di pre-concezioni per restare fedeli al fenomeno” (Mortari, 2019, p. 22).

Questa filosofia supera la dicotomia tra essere e apparire tipica del positivismo, che considera l’essere come la verità delle cose, mentre l’apparire come una mera apparenza capace di nascondere la verità (Arendt, 1987, citato in Mortari, 2007). Diversamente, secondo l’orientamento fenomenologico, essere e apparire coincidono, dal momento che tutta la realtà è di natura fenomenica. Quindi dietro ai fenomeni non si trova nulla, a meno che non vi sia nascosto qualcosa destinato a divenire fenomeno (Heidegger, 1976, citato in Mortari, 2007). Quindi il ricercatore deve studiare le cose nel modo in cui appaiono, ricordando che possono manifestarsi diversamente in base ai diversi modi di accedervi (Heidegger, 1976, citato in Mortari, 2007).

La filosofia fenomenologica si basa su tre principi fondamentali (fedeltà, trascendenza ed evidenza) e sulla mossa epistemica dell’epochè.

Il principio di fedeltà consiste nell’essere fedeli al fenomeno. L’imperativo epistemico può essere riassunto con “andare alle cose stesse” e quindi “cogliere l’essenza degli atti di coscienza” (Mortari, 2007, p. 83). Si può spiegare meglio il concetto affermando che “per costruire una conoscenza adeguatamente oggettiva [del fenomeno] è necessario attenersi al profilo con cui la cosa appare” (Mortari, Zannini, 2017c, p. 64). Il ricercatore ha il compito di occuparsi di ciò che appare alla coscienza nel modo in cui essa appare, al fine di cogliere il suo profilo originario. Per farlo deve realizzare descrizioni rigorose e dettagliate del fenomeno indagato.

Per applicare il principio di fedeltà è necessario rendere operativi due principi sussidiari strettamente connessi: il principio di evidenza e quello di trascendenza; in questo modo il ricercatore può descrivere ciò che si manifesta in modo chiaro e

dettagliato. Il principio di evidenza richiede che “si faccia ricerca soltanto nelle direzioni in cui le cose ci invitano a farlo” (Mortari, 2007, p. 86), quindi un fare ricerca seguendo le direzioni di senso indicate dal fenomeno stesso. È necessario, però, lasciare al fenomeno il tempo e lo spazio di apparire, per far in modo di poterlo cogliere come esso ci invita ad osservarlo. Tuttavia, il fenomeno non si rende completamente trasparente allo sguardo del ricercatore, rimane in parte nascosto, lasciando una zona di mistero (Mortari, 2007). Il principio di trascendenza chiede al ricercatore di andare “oltre ciò che di volta in volta è dato in senso vero e proprio, oltre ciò che è da guardare e da cogliere direttamente” (Husserl, 1992, p. 64, citato in Mortari, 2007, p. 86). Gli viene richiesto di seguire il profilo nascosto nelle cose, non fermandosi in superficie (Mortari, 2007). Si può osservare un’apparente contraddizione dei due principi citati, che richiedono al ricercatore di ascoltare ciò che il fenomeno racconta di sé, tenendo in considerazione e cercando di cogliere anche le parti nascoste di esso.

Per riuscire ad applicare questi principi si richiedono due virtù epistemiche: la virtù del rispetto e quella dell’umiltà. La virtù del rispetto consiste nel porre attenzione ad ogni piccolo dettaglio di ciò che appare, poiché ogni suo aspetto manifesta qualcosa di essenziale. Invece, la virtù dell’umiltà consiste nella consapevolezza da parte del ricercatore “che nel procedere oltre ciò che è evidente è facile incorrere nell’errore di non attenersi al profilo originale del fenomeno” (Mortari, 2007, p. 87) e per questo è fondamentale un continuo monitoraggio della ricerca. Quindi possiamo dire che avere rispetto e umiltà significa aprirsi alla realtà senza imporre schemi di interpretazione già dati (Mortari, 2019b, p. 24).

Per poter applicare il principio di fedeltà, bisogna agire anche la mossa epistemica dell’*epochè*. “Fare epochè significa impegnarsi nella disciplina del disincrostare lo sguardo da tutti quei filtri che impediscono uno sguardo adeguatamente ricettivo rispetto al profilo originario delle cose” (Mortari 2017e, p. 66). In altre parole, mettere tra parentesi le presupposizioni e le aspettative che il ricercatore già dispone, ma anche accostare le teorie preesistenti sul fenomeno indagato. Solo così il fenomeno può rivelarsi nella sua essenza (Mortari, 2007; Mortari, 2004). Husserl (1968, citato in Mortari, 2007, p. 90) sostiene che “è solo l’atto del ‘mettere tra parentesi’

l'atteggiamento naturale che consente alla mente di cogliere l'essenza del fenomeno". Il ricercatore, quindi, ha tale dovere per non inquinare la realtà che va ad indagare. Ogni esperienza risulta essere filtrata da reti di categorie e costrutti linguistici già preesistenti nella nostra mente, che rendono non praticabile l'accesso diretto alle cose. Il rischio è quello che "l'occhio della mente, anziché lasciar apparire il fenomeno nella sua datità, impone la geometria del suo sguardo" (Mortari, 2019b, p. 24) e, quindi, si rischia di leggere e assimilare il fenomeno entro i propri dispositivi mentali. Sospendere e limitare le presupposizioni è un'azione necessaria per consentire al fenomeno di farsi conoscere nella sua vera forma.

Soprattutto in ambito educativo, dove si ha a che fare con soggetti in età evolutiva, per evitare di ridurre le opportunità di conoscere l'altro e di comprendere il suo modo di interpretare l'esperienza, si richiede di ispirarsi ad un'etica della delicatezza. Nel contesto educativo la delicatezza risulta essere più che mai necessaria. In questa logica si prevede di trattare con discrezione le cose e l'altro, evitando di imporre le proprie condizioni e i propri schemi interpretativi all'altro (Mortari, 2004). Inoltre, la delicatezza è una componente che concede di dedicare il giusto tempo alla comprensione del fenomeno, in modo da evitare di trarre conclusioni distorte.

La filosofia fenomenologica, inoltre, si avvale di alcuni atti cognitivi che delineano la postura del ricercatore, necessari a lasciare che la mente possa conoscere i fenomeni così come si manifestano (Mortari, 2007).

Il ricercatore si contraddistingue per un'attenzione aperta ai fenomeni. Essa è "la disposizione a cogliere fedelmente il modo in cui il fenomeno si dà a conoscere" (Mortari, 2007, p. 91). L'attenzione aperta è una forma di ascolto di ciò che accade, che richiede una postura passiva e allocentrica della mente, in cui il sé è messo da parte con una sospensione dei giudizi e delle proprie modalità conoscitive (Mortari, 2007). Bisogna adottare due precise posture mentali per attuare questo tipo di attenzione: non-cercare e fare-vuoto. Il pensiero non deve cercare la conoscenza, ma deve restare in attesa, perché solo così il fenomeno si farà conoscere. Infatti, è essenziale che il ricercatore svuoti la mente e si ponga in ascolto con la calma necessaria per dare all'altro il tempo per parlare di sé (Mortari, 2007). Per attuare tale postura bisogna fare in modo di

ascoltare e riconoscere l'altro nella sua singolarità, non come uno tra tanti, e avere un'attenzione rilassata (Schachtel, 1959, citato in Mortari, 2007). Questo modo di porsi in ascolto, accantonando le conoscenze precedentemente acquisite, può causare uno spaesamento cognitivo, che può portare disorientamento e vissuti di ansia più o meno tollerabili (Mortari, 2007). Questa condizione, però, è necessaria per conoscere autenticamente il fenomeno indagato e per questo motivo il ricercatore deve sempre aspirarvi. Sapere di dover provare questa condizione di spaesamento, rende questa emozione maggiormente sopportabile dal ricercatore che si trova ad affrontarlo. Non sempre questo stato di ansia e spaesamento aiuta nella ricerca. Alcune volte inibisce la capacità di comprendere il fenomeno nella sua completezza e ostacola la capacità di cogliere le modalità con cui il fenomeno si manifesta (Mortari, 2007).

Inoltre, il ricercatore deve pensare con cura alle parole attraverso cui riportare il fenomeno. Esse, se usate senza un'adeguata riflessione, possono limitare l'accoglienza della soggettività dell'altro, intrappolandola in concetti precostruiti (Mortari, 2007). Il ricercatore deve sempre far in modo di salvaguardare l'altro, utilizzando la massima delicatezza (Heidegger, 1988, citato in Mortari, 2007), ovvero una modalità con la quale il ricercatore è tenuto a rapportarsi all'altro al fine di non prevaricare, così da lasciare all'altro il giusto spazio e tempo per esprimersi. Da aggiungere, inoltre, che per comprendere nel profondo l'esperienza dell'altro, bisogna porre attenzione e ascolto in maniera globale, complessiva, considerando gli aspetti emotivi e relazionali oltre a quelli cognitivi.

Il ricercatore deve compiere un lavoro su sé stesso, per far in modo che la mente sia capace di incontrare l'altro. Esso deve caratterizzarsi per una "responsabilità riflessiva, che consiste nel pensare i propri pensieri" (Mortari, 2007, p. 110). Deve esserci una costante auto-riflessione da parte dello stesso.

La metodologia fenomenologica risulta la più idonea per indagare il mondo dell'educazione, perché la problematicità dei vissuti necessita di un approccio pensosamente critico e rispettoso. L'ambiente educativo è un contesto in continuo divenire, che presenta caratteristiche molto diverse a seconda del luogo, dell'età e della personalità dei soggetti con cui si attua la ricerca. Per questo motivo, una filosofia

maggiormente strutturata non si ritiene idonea al contesto educativo, in quanto la delicatezza dell'ambiente in cui ho operato ha richiesto di fare riferimento a una cornice epistemologica che lo rispettasse nelle sue caratteristiche peculiari. Quindi, per rispettare tale cornice, si sono realizzate dettagliate e rigorose descrizioni del contesto attraverso le osservazioni di esso, così come si è manifestato alla coscienza. Ho cercato di mettere "tra parentesi" il mio pensiero, le mie convinzioni, vedendo l'altro come soggetto degno della massima considerazione, che necessita di essere ascoltato senza pregiudizi e aspettative, poiché comunica qualcosa del suo essere vero. Proprio per questo l'altro deve essere trattato come un soggetto di cui avere cura e deve essere colto nella sua unicità e soggettività (Mortari, 2015). Per poter sospendere ogni mio giudizio, ogni mio desiderio e ogni mia aspettativa ho messo in pratica la mossa dell'epochè. L'educazione è un atto di cura che richiede una notevole responsabilità e un'adeguata riflessione circa le scelte che si compiono (Mortari, 2019a).

La filosofia partecipativa della ricerca

La filosofia partecipativa ha come obiettivo quello di promuovere la qualità della vita e per questo mira a "produrre una ricerca utile per i partecipanti e proprio a questo scopo mira a superare ogni forma oggettivante di indagine per adottare come categoria epistemologica di base quella della collaborazione fra ricercatore e pratici" (Mortari, 2007, p. 136). Essa, quindi, non promuove una ricerca sulle persone, ma con le persone che fanno parte di quel contesto con il fine di promuovere quest'ultimo in un'ottica trasformativa. Questo principio fa sì che sia i ricercatori che i pratici possano fare ricerca sulle loro pratiche e sulla loro esperienza (Reason, 1994, citato in Mortari, 2007), perché anche i pratici costruiscono significati che possono essere utili nel processo della ricerca.

Per poter sviluppare una ricerca co-partecipativa, basata sulla collaborazione, è fondamentale costruire "una comunità di ricerca dentro la comunità pratica" (Friedman, 2001, p. 16, citato in Mortari, 2007, p. 137), in cui ogni soggetto ha un ruolo ben preciso: i ricercatori devono guidare la ricerca pur essendo allo stesso tempo parte del contesto

indagato; i partecipanti, invece, sono tenuti ad avere un ruolo attivo nella formulazione dei risultati teorici.

Uno dei presupposti epistemologici della ricerca partecipativa consiste nella “local theory” o teoria locale, ovvero “quella che si sviluppa a partire dalla riflessione sull’esperienza per comprenderla e provocare un processo trasformativo” (Mortari, 2007, p. 139). Essa permette di poter conoscere un contesto complesso e unico e progettare un percorso trasformativo e migliorativo basandosi su essa. Fine ultimo della ricerca partecipativa, infatti, è proprio quello di creare una ricerca che sia utile, capace di “fornire strumenti cognitivi che concorrono alla trasformazione del reale verso nuove strutturazioni” (Mortari, 2007, p. 143).

La filosofia partecipativa ha guidato in parte la ricerca soprattutto nel rapporto con l’insegnante mentore. La sua collaborazione è stata fondamentale per individuare il bisogno su cui operare e per progettare il percorso educativo da proporre al contesto classe. Il continuo confronto con lei ha permesso di confermare il bisogno ed, inoltre, il suo supporto ha permesso di ideare il percorso di ricerca adatto al gruppo di riferimento. Il dialogo continuo ha potuto portare all’elaborazione di una teoria locale, esso è stato cogenerativo, ovvero un dialogo in cui le rispettive competenze sono state messe in gioco in modo dialettico (Mortari,2007). Le conoscenze sono state condivise tra i soggetti per progettare un percorso di ricerca adatto al contesto e per il miglioramento dello stesso.

La filosofia partecipativa non è stata, però, seguita in tutti i suoi aspetti, in quanto i bambini della classe e una delle insegnanti mentori non sono stati attivi co-ricercatori, e quindi non sono stati coinvolti direttamente nella progettazione del percorso di ricerca. Per questo motivo la ricerca effettuata non ha seguito completamente questa filosofia, ma solo in parte, accogliendo e integrando le conoscenze di una sola insegnante mentore nella progettazione e attuazione del percorso di indagine. La partecipazione dell’altra insegnante mentore è stata di fondamentale importanza, però, nella parte di progettazione didattica del progetto, in quanto ci ha aiutate a definire gli obiettivi didattici e gli argomenti disciplinari da presentare nel progetto ed ad adattare

le proposte al livello della classe, soprattutto per quanto riguarda le richieste lessicali e linguistiche.

La filosofia critica della ricerca

Per la filosofia critica la ricerca nelle scienze sociali deve produrre una conoscenza che consenta una trasformazione della società, perché essa non è imm modificabile, ma è un prodotto della storia e per questo è trasformabile (Mortari, 2007). Il ricercatore deve quindi avere uno sguardo critico nei confronti dell'oggetto d'indagine, dando priorità ad una consapevolezza critica che gli permetta di cogliere le contraddizioni sociali e culturali del reale (Mortari, 2007, p. 117). Ad esso viene richiesto di polemizzare ogni pretesa di verità, evitando che attribuisca credibilità alle interpretazioni ed ai paradigmi della ricerca, poiché potrebbero essere soggetti a logiche e pensieri dominanti (Mortari, 2007). Per questo si può affermare che alla base della ricerca critica si può trovare la teoria oppositiva, cioè quella che "sfida i criteri di legittimità della ricerca definiti dall'epistemologia dominante" (Mortari, 2007, p. 121).

Questa filosofia risulta inadeguata per la ricerca educativa promossa e più adatta a studi culturali, sociologici e linguistici.

4.3. Il metodo di ricerca

Nel campo della ricerca il termine "metodo" mette in difficoltà gli studiosi, in quanto non esiste un'interpretazione univoca del suo significato e per questo darne una definizione risulta complicato. Secondo Mortari e Zannini (2017c, p. 21), si può intendere come "un gruppo di strategie di ricerca e di tecniche di raccolta dati che si basano su assunti teorici [...] che si combinano per formare un approccio particolare ai dati e al modo di fare la loro analisi".

Il metodo di ricerca può essere concepito in due modi differenti. Esso può essere di tipo sistemico o deduttivo oppure di tipo emergenziale o induttivo. Il metodo sistematico viene definito a priori della ricerca, è predeterminato in anticipo dal

ricercatore sulla base di una mappa dettagliata e decisa ancora prima che esso possa scendere sul campo. Il metodo indiziario, a differenza, prende forma lungo il percorso di ricerca e si definisce man mano che essa procede. Il ricercatore intraprende il viaggio disegnandosi, dopo un'attenta analisi del contesto, una mappa che faccia da guida e orienti il suo cammino (Mortari, 2007). Il modo ed il ritmo di ogni scelta euristica vengono stabiliti sulla base delle informazioni che il ricercatore ricava dal contesto in cui agisce (Mortari, 2007). Quindi il metodo si delinea durante l'esperienza che si sta attuando, ma soprattutto, sulla base di essa. Questo metodo si potrebbe definire anche "a-metodico", poiché è "qualcosa che nasce dalla vita e con questa continuamente si commisura, in quanto tale è destinato a rinascere continuamente, perché continuamente dalla vita si generano nuove forma di esperienza" (Mortari, 2006, p. 22). Si può affermare quindi, che esiste un metodo che "viene dall'esperienza facendo esperienza" e non uno "come cosa oggettivamente disponibile, in quanto codificato entro procedure definibili" (Mortari, 2006, pp. 22-23).

Anche la ricerca da me svolta, adotta la concezione indiziaria del metodo, in quanto anche essa concepisce il metodo come "quel pensare che va appresso al camminare, cioè che accompagna ogni passo del percorso della ricerca, e che prende forma definitiva dopo che il cammino si è concluso" (Mortari, 2009, p. 43). Il metodo, quindi, si genera con la ricerca stessa e chiede al ricercatore di elaborare teorie a partire dall'esperienza e non precedentemente ad essa. Inoltre lo invita a documentare tutto con il rigore epistemologico della ricerca sul campo e, a seconda dei dati raccolti, a sapere rimodulare le teorie affinché possano "fare da riferimento ad ulteriori pratiche educative sempre più adeguate rispetto alla complessità del mondo dell'educazione" (Mortari, 2007 pp. 13-14). Questo tipo di metodo risulta flessibile, in quanto segue solo linee guida che possono essere modificate nel corso della ricerca. Per questo può subire variazioni e revisioni, poiché deve rispondere nel modo più adeguato possibile ed efficace al bisogno di ricerca sul quale si indaga. Infatti, l'imperativo metodico che deve guidare il ricercatore è "rendere l'anima trasparente per pensare in povertà di spirito e purezza di cuore" (Mortari, 2006, p. 43).

L'approccio ecologico privilegia i metodi di analisi induttivi rispetto a quelli deduttivi, in quanto sono maggiormente in linea con il suo pensiero.

La prospettiva induttiva presenta tre diversi metodi: la Grounded Theory, il metodo fenomenologico-eidetico e la Narrative Inquiry.

La *Grounded Theory*, messa a punto da Glaser e Strauss, è un metodo che vuole cogliere il fenomeno nella sua unicità e che, come criterio di base, adotta il principio della fedeltà del fenomeno, riportato precedentemente. Questo metodo prevede una continua e ricorrente modificazione che parte da un'attenta analisi critica dell'esperienza di ricerca (Glaser, 1978). Una caratteristica della Grounded Theory è quella di essere una ricerca qualitativa in cui la teoria deriva direttamente dal fenomeno indagato. Un'altra caratteristica che contraddistingue questo metodo è quello di essere ricorsiva, ovvero di prevedere una relazione circolare tra la raccolta e l'analisi dei dati e la teoria che ne deriva (Mortari 2017e; Mortari, 2007). "Mentre si raccolgono i dati, si comincia il processo di sistemazione da cui ricavare una prima teoria interpretativa, che orienta il successivo processo di raccolta dei dati e, quindi anche il successivo processo di sistematizzazione, che porterà ad una ridefinizione della teoria" (Mortari, 2007, p. 150) e così fino a giungere ad una conclusione. Quindi, il metodo di analisi dei dati si struttura attraverso l'analisi stessa, ed è poi applicato ai dati stessi. Fondamentali in questo metodo sono le descrizioni, perché sono la base per il processo di astrazione concettuale da cui la teoria deriva (Mortari, 2007). Questo metodo si basa sulla rigosità del ricercatore nell'analizzare i dati e nella sua accuratezza nel riportare il processo adottato. Lo scopo della Grounded Theory research è la formulazione di "un'interpretazione teoreticamente informata" (Strauss & Corbin, 1990, p. 21, citati in Mortari, 2007, p. 151) e quindi la costruzione di un sapere partendo dall'analisi dei dati di un'esperienza concreta.

Il *metodo fenomenologico-eidetico* ha molte varianti ma è quello che rispecchia maggiormente i principi della filosofia fenomenologica. Per seguire correttamente questo metodo i ricercatori dovrebbero evitare di impostare un processo di ricerca che abbia una sequenza operativa rigida, perché questo impedirebbe di accedere al fenomeno originale (Van Kaam, 1966, citato in Mortari, 2007). La prospettiva che

devono assumere è quindi quella object-centered, e non quella method-centered, dove l'oggetto "è sempre qualcosa di delicato e sfuggente, da trattare con i guanti" (Mortari, 2007, p. 169). L'oggetto della ricerca viene costruito attraverso le descrizioni situate ed esauritive dei soggetti partecipanti e lo scopo della ricerca diventa l'analisi di queste descrizioni per definire l'essenza del fenomeno, comprendendo le strutture sottostanti presenti nelle descrizioni, ovvero comprendendone il significato fondamentale dell'esperienza. La conoscenza che questo tipo di ricerca si propone di raggiungere riguarda l'essenza del fenomeno così com'è in quel dato momento temporale. Per rispettare l'adozione del metodo fenomenologico, il ricercatore deve rispettare il principio sopra spiegato di epochè, così da non contaminare l'analisi dei dati raccolti con le sue conoscenze preesistenti (Mortari, 2007).

La *Narrative Inquiry* si fonda sull'idea che "una ricerca in quanto atto esperienziale può essere narrata" (Mortari, 2007, p. 177). Secondo questo metodo è grazie alla narrazione che si può giungere a comprendere il senso della ricerca, la quale è "concettualizzata come 'esperienza' e l'obiettivo viene ad essere quello di comprendere il significato dell'esperienza" (Mortari, 2007, p. 178). La narrazione è stata ritenuta dai positivisti un metodo inadatto per svolgere una ricerca, in quanto non si ha una netta separazione tra ricercatore e fenomeno indagato e per questo motivo la ricerca non può giungere ad una verità assoluta. Questa concezione si è modificata in seguito al cambiamento del concetto di verità, che ha portato l'utilizzo della narrazione in ambito epistemologico (Mortari, 2007). Con questa svolta, sostenuta dall'idea di Bruner sulla "verità narrativa", si consegna alla narrazione valore e validità (Bruner, 1992, p. 109, in Mortari, 2007). La pratica della narrazione aiuta a comprendere il significato dell'esperienza su cui si basa l'indagine e la si può utilizzare in ambito di ricerca, poiché l'esperienza è caratterizzata da una dimensione temporale, la quale rende la stessa narrabile (Mortari, 2007). Infatti, l'esperienza, essendo un processo, è caratterizzata dalla temporalità, perché essa si sviluppa nel tempo e quindi il modo più corretto per rappresentarla e comprenderla è la narrazione (Clandinin, Connelly, 2000, citato in Mortari, 2007). La narrazione ha, quindi, lo scopo di condividere un'esperienza che è intrinseca di significati e porta con sé motivi e intenzioni dei soggetti. Per questo il

raccontare è un modo per esprimere chiaramente le intenzioni, le motivazioni e i pensieri riguardanti determinate scelte d'azione che hanno caratterizzato il vissuto esperienziale in un preciso contesto spaziale e temporale. Il vissuto acquisisce consistenza solo quando viene narrato, poiché “quando un'esperienza non è narrata si dilegua, non assume realtà” (Mortari, 2007, p. 179). Inoltre, Bruner (1992, pp. 56, 97, citato in Mortari, 2007, p. 179) afferma che c'è una “predisposizione a organizzare l'esperienza in forma narrativa” e per questo “il raccontare diventa lo strumento di ricerca privilegiato per accedere al punto di vista dei parlanti”. La narrazione è un atto capace di dare forma all'esperienza e quindi di produrre una conoscenza che non si ferma al mero significato esplicito, ma che permette di accedere alle conoscenze implicite dell'esperienza, come il sapere pratico (Clandinin, Connelly, 2000, citato in Mortari, 2007). Queste considerazioni portano a valutare la narrazione come metodo di ricerca privilegiato nei contesti educativi, visto che “il sapere esperienziale di chi è impiegato nella pratica educativa è qualcosa che viene agito nel fare quotidiano, ma tende a rimanere tacito a causa della svalutazione cui da sempre è sottoposto il sapere dei pratici” (Mortari, 2007, p. 180). Essa può far emergere le scelte e le motivazioni pratiche che guidano l'azione del soggetto nel contesto e può portare alla luce una visione più articolata della complessità dell'esperienza.

È fondamentale che il ricercatore che raccoglie il materiale si accosti ad esso con delicatezza e rispetto. A differenza degli altri metodi che prevedono un'analisi dettagliata dei testi scomposti in unità di significato, questo assume il testo nella sua globalità. La sua analisi prevede un processo preciso e specifico, tale da evitare di intercorrere in eccessive interpretazioni. Questo processo prevede quattro fasi, che si ripetono fino alla saturazione del processo di indagine. Esse sono: entrare nel testo, per mettere a fuoco gli elementi significativi riguardanti la domanda di ricerca; elaborazione del significato, in cui si ricercano relazioni tra i dati; confermare, ovvero mettere alla prova i dati riscontrati; stesura del racconto (Mortari, 2007).

Per rendere valida la ricerca è fondamentale la presenza del criterio della fidelity, “ossia la richiesta che le varie interpretazioni siano il più possibile fedeli al testo” (Mortari, 2007, p. 181). Essere fedeli al testo non significa esprimere con precisione ciò

che il testo dice, ma riuscire a esprimere il significato di ciò che ha detto il soggetto (Blumenfeld-Jones, 1995, citato in Mortari, 2007) e per farlo c'è la necessità che il ricercatore e il partecipante alla ricerca abbiano un confronto intenso per giungere, così, ad una consensuale validazione dell'interpretazione che rispetti il punto di vista dell'altro (Blumenfeld-Jones, 1995, citato in Mortari, 2007).

L'esperienza che viene raccontata non è solamente quella che riguarda i partecipanti alla ricerca, ma anche il processo stesso della ricerca. Infatti, le esperienze che si possono narrare possono essere: quella educativa, etichettata come *Narrative Inquiry* e quella di ricerca, come *inquiry into narrative*. Per indicare i racconti che costruiscono il fenomeno di ricerca viene utilizzato il termine *stories*, invece per indicare il racconto che rende conto dell'esperienza di ricerca si utilizza il termine *narrative* (Clandinin, Connelly, 1994, citati in Mortari, 2007, p. 183). Così facendo, la narrazione viene utilizzata come metodo di raccolta dei dati, ma anche come strumento per l'analisi e per la stesura del processo di analisi.

Per poter costruire una narrazione adeguata alla ricerca è necessario seguire tre nozioni fondamentali: la nozione di situazione, di continuità e d'interazione. Il criterio di situazione, prevede che si prenda in considerazione la qualità e le caratteristiche dei contesti in cui l'indagine si svolge. Quello di continuità si riferisce al bisogno di tener conto non solo del presente, ma anche del passato recente e del futuro più prossimo in cui la ricerca si attua. Questo, perché ogni azione avviene in un dato momento, ma ognuna è frutto di influenze del passato e ha ripercussioni sulle esperienze future. Infine, il criterio d'interazione riguarda il fatto che ogni azione avviene all'interno di un sistema di relazioni, che si strutturano, destrutturano e riorganizzano tra tutti i partecipanti alla ricerca (Mortari, 2007).

A ciò andrebbe aggiunta un'altra dimensione definita *inward* e *outward*. Il termine *inward* sta ad indicare l'attenzione posta alle "condizioni interiori che accompagnano, permeandolo, il processo di ricerca" (Clandinin, Connelly, 1994, citato in Mortari, 2007, p. 184); invece, il termine *outward*, indica tutte le condizioni ambientali che creano i vincoli e le possibilità della ricerca (Clandinin, Connelly, 1994, citato in Mortari, 2007). Attraverso queste quattro dimensioni si ha la possibilità di analizzare con maggior

attenzione il contesto in cui si svolge la ricerca, avendo così una visione più ampia e dettagliata.

Fondamentale per raccontare correttamente l'esperienza di ricerca è narrare sia l'esperienza agita, ovvero ciò che si fa, sia l'esperienza cognitiva che accompagna il percorso, ovvero ciò che si pensa (Mortari, 2007). Narrare ciò che si fa significa raccontare tutti i fatti accaduti e visto che si opera in un ambito intersoggettivo in cui ci sono molteplici interazioni, si ritiene corretto e doveroso la condivisione da parte dei ricercatori del testo narrativo. In questo modo il ricercatore può ascoltare le riflessioni e apportare modifiche al testo, comprendendo meglio la visione altrui sul fenomeno. Per rendere più accessibile a soggetti estranei la comprensione della narrazione e del contesto discorsivo in cui si agisce, è opportuno inserire alcuni spezzoni di meta-narrazione dell'esperienza (Mortari, 2007). Raccontare ciò che si pensa significa "narrare la vita della mente" del ricercatore (Mortari, 2007, p. 186). Per riuscire a compiere ciò, è necessario svolgere continuamente una profonda riflessione sui vissuti cognitivi provati, come ad esempio i sentimenti, le speranze e le scelte attuate. (Clandinin, Connelly, 2000, citato in Mortari, 2007).

Anche la Narrative Inquiry, per essere considerata una ricerca di valore deve rispondere a due criteri che abbiamo visto precedentemente, quello di rilevanza e quello di rigore. Rigore nell'esplicitare il processo della ricerca, così che possa essere utile alla comunità. Rilevanza delle narrazioni che raccoglie, le quali dovrebbero permettere di ricostruire i significati importanti per i partecipanti (Mortari, 2007).

A differenza dei resoconti formalistici che dedicano un capitolo alle teorie a cui fanno riferimento, quelli narrativi raccontano l'esperienza e da essa emerge la cornice a cui fanno riferimento. Il racconto dell'esperienza e la teoria si trovano continuamente in un dialogo costante (Mortari, 2007).

4.3.1. La scelta del metodo

Il metodo di ricerca seguito è quello della Narrative Inquiry, che sostiene la possibilità di narrare l'atto esperienziale della ricerca (Mortari, 2007). Si era pensato

inizialmente di compiere un'analisi dei dati raccolti attraverso i materiali prodotti dagli studenti durante le attività, ma successivamente, a causa dell'insufficienza di dati significativi dovuta all'impossibilità di terminare il progetto a causa dell'emergenza sanitaria dovuta al virus SARS-CoV-2, si è optato per l'utilizzo del metodo della narrazione.

4.4. Gli strumenti di raccolta dati

Durante il percorso di ricerca sono stati raccolti una molteplicità di materiali diversi, quali: riflessioni orali e scritte dei bambini, materiali grafici, audio-registrazioni di alcuni momenti ed interviste alle docenti, attraverso i quali gli studenti e le insegnanti hanno dato voce ai loro pensieri e alle loro idee.

I dati sono stati trascritti fedelmente in digitale e per rispettare la loro fedeltà si sono voluti lasciare anche tutti gli errori grammaticali, lessicali, di punteggiatura e di sintassi emersi dalla scrittura dei bambini e dalle loro riflessioni orali.

Si sono voluti, inoltre, anonimizzare i dati nel rispetto di coloro che hanno partecipato alla ricerca. Per questo motivo si sono attribuiti ai bambini dei nomi fittizi, mantenendo veritiera solo la lettera iniziale.

Nei seguenti paragrafi verranno presentati e analizzati gli strumenti che sono stati utilizzati per raccogliere i dati durante l'intero percorso. Essi sono in linea con la ricerca qualitativa sopra esaminata e hanno permesso di raccogliere quante più informazioni dettagliate e significative possibili riguardo al contesto e ai soggetti coinvolti.

4.4.1. Il diario di ricerca

Il diario di ricerca è stato uno degli strumenti principali utilizzato per la raccolta dei dati che sono emersi dal contesto (Mortari, 2007). Questo strumento consente al ricercatore di narrare l'esperienza di ricerca attraverso le note di minima, ma anche di annotare le proprie riflessioni emerse durante l'osservazione del contesto (Valbusa,

2017c). In esso si possono inserire tutti gli eventi rilevanti sul piano cognitivo, ma anche quelli sul piano sociale, emotivo, affettivo ed etico (Mortari, 2007). Quindi le note non descrivono esclusivamente gli eventi che accadono nel contesto, ma anche i pensieri e le riflessioni che sorgono nella mente del ricercatore. In questo modo è tenuto a riflettere “sulla propria postura euristica per individuare tutti quei contenuti su cui la mente può essere influenzata” (Valbusa, 2017c, p. 211). Tale strumento, quindi, risulta essenziale per raccogliere al meglio i dati del contesto, per fornire una descrizione dettagliata dello stesso e per documentare ogni passo dell’esperienza di ricerca nel suo svolgersi. Il diario di bordo non ha una struttura predefinita e per questo si presta a raccogliere ogni tipo di annotazione; per questo in esso, oltre alle descrizioni, si possono ritrovare riflessioni, domande o giudizi. Il diario ha lo scopo di “costruire un luogo da cui osservare il processo in atto, un luogo in cui ritirarsi di tanto in tanto dalla scena per osservarla da lontano” (Mortari, 2007, p.229), un luogo in cui avviene l’autocomprensione e la comprensione del percorso euristico (Mortari, 2007).

Durante questo progetto il diario di ricerca ha permesso di creare una documentazione del percorso, raccogliendo le note di minima di ogni intervento svolto in classe. La sua stesura è stata eseguita regolarmente al termine di ogni incontro, così da riuscire a riportare il più fedelmente possibile gli avvenimenti, i pensieri, le riflessioni e le considerazioni riguardo all’esperienza. Inoltre questo strumento ha avuto la funzione di supportare la riflessione rispetto ai temi ritenuti importanti per la costruzione degli incontri successivi, sia a livello euristico che educativo.

4.4.2. Le audio registrazioni e le riflessioni in plenaria

Per poter riportare il più fedelmente possibile gli avvenimenti accaduti nel contesto abbiamo utilizzato dei dispositivi per effettuare alcune audio registrazioni. Esse sono state utilizzate nei momenti iniziali di Circle Time, in cui i bambini hanno espresso pensieri, riflessioni, problematicità riguardanti gli argomenti analizzati.

Questa modalità di raccogliere dati è stata inserita, perché la sola scrittura di note di minima non era sufficiente a descrivere appieno la realtà del contesto in quel dato

momento, in quanto sia io che la collega Manuela eravamo attivamente coinvolte nelle azioni in classe.

Le registrazioni hanno consentito di conservare il processo di co-costruzione delle conoscenze e gli scambi conversazionali riguardanti i temi considerati importanti per il miglioramento del bisogno. L'ascolto delle registrazioni, inoltre, ha permesso di arricchire il diario di ricerca con ulteriori particolari che durante l'azione mi erano sfuggiti. In questo modo ho potuto documentare con maggiore chiarezza l'esperienza.

4.4.3. Il diario di viaggio

Un ulteriore strumento di raccolta dati è stato il diario di viaggio. Questo dispositivo, ambientato nella cornice narrativa del progetto, è stato presentato ai bambini al termine di ogni incontro. Esso prevede dei momenti di scrittura individuale in cui i bambini hanno a disposizione del tempo per riflettere sull'esperienza. Infatti, il fine del diario di viaggio è proprio quello di coinvolgere i bambini nella stesura quotidiana di riflessioni sull'esperienza vissuta, in quanto scrivere "è importante perché aiuta a riflettere" (Valbusa & Mortari, 2017, p. 83).

Per guidare la riflessione individuale dei bambini sono state proposte alcune domande guida riportate qui di seguito.

- Quando ti senti di lavorare bene insieme ai tuoi compagni?
- Come ti sei sentito durante il lavoro in coppia / in gruppo di oggi? Perché?
- Sei contento del tuo lavoro? Perché?
- Cosa potrebbe andare meglio?

Poiché la scrittura necessita di essere esercitata costantemente per permettere di allenare lo sguardo interiore, le domande guida sono state proposte in maniera costante al termine di ogni incontro.

4.5. La domanda di ricerca

Dopo aver osservato il contesto classe in cui ero immersa ed aver individuato il bisogno sul quale agire, ho progettato un percorso che potesse rispondere al bisogno riscontrato in aula ed anche espresso dall'insegnante mentore. Il progetto realizzato si è sviluppato tenendo in considerazione due domande chiave: una educativa ed una di ricerca. L'obiettivo della formulazione di questi quesiti è quello di comprendere se il lavoro svolto all'interno del contesto e con i soggetti coinvolti, sia risultato effettivamente utile a soddisfare il bisogno individuato.

La formulazione della domanda è un punto importante e fondamentale per la ricerca. Infatti, anche secondo Richards e Morse (2009, p. 23) la scelta della domanda è centrale, poiché "da essa deriva la scelta del metodo di ricerca e, quindi, le strategie dei dati e della loro analisi" (Mortari & Zanini, 2017, p. 21). Quando la domanda risulta adeguata al metodo d'indagine scelto, la ricerca risulta essere coerente (Richards & Morse, 2009 in Mortari & Zannini, 2017).

Questi due quesiti, che hanno guidato il progetto, sono stati ideati tenendo ben presente che una ricerca, per essere buona, deve presentare due qualità: significatività, poiché deve restituire ai partecipanti un guadagno di senso, ovvero un'utilità volta a migliorare il contesto nel quale si opera, e rigore, poiché non deve solamente giustificare le scelte operate, ma anche impegnarsi in un'approfondita analisi teoretica (Mortari & Zanini, 2017).

Di fondamentale importanza è porre domande che siano rilevanti e quindi che scaturiscano da problemi reali, che il ricercatore riesce a cogliere solo se ha la facoltà di "lasciare che la mente assorba la qualità e i problemi della realtà che [lo] circonda" (Mortari & Saiani, 2013, p. 176).

4.5.1. La formulazione della domanda di ricerca

In collaborazione con il team del laboratorio LeCoSe, vista la duplicità degli obiettivi proposti, sono state formulate due domande a cui il progetto risponde. Per

quanto riguarda la parte educativa la domanda a cui il progetto si propone di rispondere risulta essere la seguente:

Come migliorare le relazioni tra pari e il clima di classe nella classe terza A della scuola primaria Giosuè Carducci dell'Istituto Comprensivo 15 di Verona?

Per quanto riguarda la parte euristica, invece, la domanda formulata risulta essere:

Cosa succede nella classe terza A della scuola primaria Giosuè Carducci di Verona quando viene attuato il progetto "Sosteniamoci insieme"?

Attraverso queste domande si vuole indagare se le attività del progetto "Sosteniamoci insieme" abbiano contribuito al miglioramento dei bisogni riscontrati.

5. Principi pedagogici e didattici che ispirano la progettazione

Le teorie psico-pedagogiche e gli orientamenti pedagogici precedentemente esposti hanno guidato la progettazione degli interventi didattici proposti nel percorso. All'interno del progetto, sono state adottate alcune pratiche didattiche, con la consapevolezza che "in educazione e nella formazione raramente un dato metodo produrrà, se utilizzato, un risultato certo e determinato" (D'Alonzo, 2016, p. 104). Tali pratiche sono state ideate in relazione agli obiettivi da raggiungere, alle metodologie scelte e alle peculiarità della classe stessa.

Innanzitutto, le attività del progetto cercano di rispondere al bisogno di sviluppare e migliorare le relazioni tra i pari della classe terza, quindi sono state cercate ed analizzate, all'interno della letteratura di settore, alcune pratiche didattiche valide, che ci potessero essere d'aiuto per il raggiungimento dello scopo prefissato. Successivamente, si sono adattati i lavori al contesto in cui sarebbero stati presentati, in quanto ogni contesto è unico e presenta delle caratteristiche diverse che lo contraddistinguono dagli altri.

Le attività indagate cercano di rispettare l'eterogeneità degli allievi presenti in classe, proponendo contesti di apprendimento comunitari e diversificati, che possano adattarsi al livello di competenza di tutti i bambini. Il tutto cercando di garantire un ambiente in cui ognuno si possa sentire costruttore attivo del proprio sapere, creando apprendimenti significativi. Vista questa eterogeneità nei livelli di padronanza della lingua italiana degli alunni, si è prestata molta attenzione nella fase di produzione dei materiali, soprattutto quelli didattici, in quanto si sono dovuti riadattare molti testi per renderli comprensibili ed usufruibili da ogni bambino.

Nei paragrafi seguenti verranno presentate ed analizzate le principali pratiche didattiche utilizzate negli incontri del progetto attuato.

5.1. Lo sfondo integratore

Lo sfondo integratore è una modalità di progettazione delle attività che si è creata a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso.

In base ai bisogni a cui lo sfondo integratore risponde ed agli obiettivi che si intendono promuovere attraverso esso, può essere di tre tipologie: metaforico, narrativo o di simulazione di contesti (Diadori et al., 2015). Lo sfondo metaforico si fonda sull'utilizzo di metafore. Grazie all'utilizzo di una metafora si può portare ai bambini un diverso punto di vista riguardo ad una situazione problematica. Così facendo si possono indirizzare e supportare gli alunni nell'individuazione di una strategia di risoluzione al problema. Lo sfondo narrativo si costruisce attraverso una narrazione, in cui gli apprendimenti proposti assumono significato. Spesso all'interno di questo sfondo vengono utilizzate narrazioni già conosciute dai bambini. Infine, lo sfondo di simulazione di contesti propone la riproduzione in scala di un ambiente che rappresenta un riferimento spaziale e concreto nel quale agire e connettere le varie attività.

Nel progetto attuato è stato utilizzato uno sfondo integratore di tipo narrativo, in grado di fornire una contestualizzazione sia agli obiettivi educativi che a quelli didattici. Prevede una narrazione "entro la quale si collocano e acquisiscono significati i diversi compiti di apprendimento" (Polito, 2000, p.264).

Lo sfondo integratore si fonda su un principio che afferma che "le nostre percezioni non costituiscono un aggregato frammentario di elementi, bensì un'unità strutturata, in cui il rapporto tra le diverse parti è colto unitariamente in relazione ad un contesto" (Berlini & Canevaro, 1996, citati in Diadori et al., 2015,). Come sostenuto anche da Lascioli (2014), lo sfondo integratore permette di dare senso alle azioni e sostenerle. Se non si ponesse attenzione a questo aspetto si limiterebbe l'efficacia delle attività educative che si propongono (Lascioli, 2014). Infatti, il motivo per cui si è deciso di utilizzare lo sfondo integratore come sfondo del progetto è proprio quello di creare una cornice che possa dare senso a tutte le attività pensate, così da permettere anche agli alunni stessi di individuare una logica nei lavori proposti.

Visto la duplicità sia delle discipline inserite al suo interno che alla presenza di due figure diverse che hanno proposto il progetto ai bambini, si è pensato che creare una cornice che desse senso al percorso potesse permettere la comprensione dell'unitarietà dello stesso. Riuscire a creare un collegamento tra le diverse conoscenze, consente agli studenti di creare un apprendimento solido e stabile nel tempo (Stella, 2000).

Lo sfondo integratore, inoltre, è stato adottato anche per la sua valenza motivazionale (Diadori et al., 2015). È fondamentale cercare e riuscire a "trovare una ragione di fondo per cui l'individuo si impegna in un comportamento" (Boscolo, 2012, p. 23) e riesca a trovare all'interno dell'ambiente una motivazione per ampliare le proprie conoscenze. Contestualizzare con senso le attività che si propongono, quindi, può motivare maggiormente l'alunno ad apprendere, in quanto la cornice dona senso alle conoscenze, alle abilità e alle competenze che il bambino mette in gioco e lo sprona ad impegnarsi maggiormente nel lavoro perché, così facendo, le attività guadagnano un senso, uno scopo. Ideare e creare un particolare ambiente in cui lavorare definisce e limita lo spazio in cui il bambino può agire e costruire il proprio sapere in modo attivo, mettendosi in gioco in prima persona. Quindi, costruire uno sfondo integratore per l'apprendimento è una strategia che promuove e avvalorata l'azione didattica.

Infine, lo sfondo integratore consente di stimolare la partecipazione di tutti e di realizzare e mantenere un forte legame tra le componenti cognitive ed emotive (Diadori et al., 2015). Questo aspetto ha una valenza fondamentale per il progetto attuato, in quanto è necessario per il miglioramento delle relazioni tra pari e del clima di classe, in quanto esso è influenzato dalle motivazioni che legano gli allievi al contesto (Polito, 2000a).

5.2. Importanza del gioco

All'interno del progetto, in linea con quanto ricercato nella letteratura, è stato deciso di utilizzare la dimensione ludica per sostenere l'apprendimento didattico di alcuni argomenti, rendendolo così maggiormente piacevole ai bambini (Mortari, 2019a).

Numerosi autori all'interno della letteratura sostengono che l'attività ludica all'interno della didattica sia fondamentale, poiché essa invoglia all'apprendimento e favorisce, anche, i processi educativi (De Rossi, 2006). Infatti, il gioco assume un ruolo centrale per poter potenziare e approfondire gli apprendimenti (Montessori, 1909 in Pizzamiglio et al., 2005) e per mettere in campo e sviluppare molte delle abilità sociali necessarie per il vivere quotidiano.

Il bambino può e deve imparare giocando, perché è importante tenere in considerazione la sua disposizione naturale e l'impegno che egli impiega nell'attività ludica (Locke, 1918, citato in Staccioli, 2008). Quindi i bambini devono essere occupati in lavori che considerano interessanti e stimolanti e gli apprendimenti devono assumere un carattere giocoso. L'apprendimento ludico, "se usato con tutta l'arte e la diligenza necessarie, è sempre probabile che [...] possa far nascere nei fanciulli il desiderio di imparare tutto quel che si vuole far loro apprendere" (Locke, 1918, p. 111, citato in Staccioli, 2008, p. 72). Riuscire ad inserire all'interno della lezione anche questi momenti, "favorisce uno scenario capace di aumentare l'interesse e la motivazione, favorendo al contempo l'apprendimento attraverso interazioni [...] continue" (Bonaiuti, 2004, p. 81). Infatti, l'apprendimento può diventare maggiormente efficace e produttivo quando viene reso divertente agli occhi degli studenti, poiché i giochi permettono di maturare molte abilità e competenze rendendo minimo lo sforzo che il bambino deve mettere in atto (Bonaiuti, 2004). L'attività ludica, infatti, quando riesce a coinvolgere in modo impegnato e continuativo l'allievo, rende il lavoro un momento significativo (Ferroni, 2014). Essa risulta essere un'esperienza molto ricca di stimoli, capace di catturare l'attenzione di tutti e di attivare e motivare anche i bambini con maggiori difficoltà, accompagnandoli nell'acquisizione di conoscenze, strategie e competenze.

Il gioco è in grado di aprire nello studente una "zona di sviluppo prossimale", perché egli, relazionandosi con compagni più esperti, può lavorare sulle proprie difficoltà e migliorarle, così da poter successivamente adoperare quanto acquisito in modo autonomo (Vygotskij, 1987, citato in De Rossi, 2006). Quindi, grazie ad attività con modalità simili al gioco, si possono individuare interventi educativi più efficaci, con metodologie e strategie di lavoro più utili ed adeguate a coloro che presentano maggiori

difficoltà di apprendimento (Vygotskij, 1935, citato in Quaglia et al., 2009). Il gioco, quindi, diventa una fase di sperimentazione ed acquisizione di nuove competenze.

Possiamo aggiungere che “il gioco contribuisce ad alimentare un atteggiamento di disponibilità nei confronti del mondo che ci circonda” (Pizzamiglio et al., 2005, p. 2), poiché esso avviene in un contesto maggiormente sereno e rilassato. Giocare è una modalità di apprendimento che non genera ansia, dal momento che il bambino sente meno pressione su sé stesso e si sente meno giudicato. In questi momenti lo studente ha una sospensione temporanea della frustrazione, perché gli ostacoli che incontra vengono affrontati e superati con più serenità e allegria (Bruner, 1976, citato in Pizzamiglio et al., 2005). Questa riduzione dei rischi e delle frustrazioni, permette di proporre col tempo strumenti ludici sempre più complessi, in quanto l’allievo, in questo contesto, è in grado di lavorare con più sicurezza e flessibilità di pensiero (Pizzamiglio et al., 2005). Il gioco è, quindi, una strategia che consente di promuovere un clima disteso e sereno in cui operare.

Il gioco favorisce un maggior coinvolgimento della classe, favorisce lo sviluppo e la messa in pratica di alcune abilità sociali e riattiva affetti, emozioni e pensieri (Ferroni, 2004). Attraverso di esso si possono consolidare alcune competenze affettive e relazionali (Staccioli, 2008), fondamentali per il vivere all’interno di una società. Infatti, anche Polito (2003, citato in Ferroni, 2004) sostiene il grande valore pedagogico del gioco e le sue grandi potenzialità educative, sia a favore dell’apprendimento che della socializzazione.

Per favorire l’interazione con gli altri è necessario lo sviluppo di una competenza fondamentale, ovvero la capacità di autocontrollo. Per rispettare le regole, infatti, è necessario avere “self- control”, cioè il controllo degli impulsi immediati che permette di accedere al piacere del gioco (Bondioli, 1996).

Un altro elemento fondamentale, sottolineato da De Rossi (2016), è l’importanza di favorire una visione positiva dell’agonismo e della competitività, facendo esercitare gli studenti nella cooperazione e nella gestione dell’emotività nel contesto ludico. Un’eccessiva competitività può impedire lo sviluppo di un vero rapporto tra i giocatori,

in questo caso i compagni, potendo portare anche all'esclusione di alcuni membri della squadra (De Rossi, 2016). Una competizione troppo accesa e negativa può far perdere la voglia di giocare a coloro che non vincono o che hanno un ruolo poco attivo nel gioco, poiché perdono la fiducia in loro stessi, non sentendosi più all'altezza di partecipare (De Rossi, 2016). Anche nel Cooperative Learning si parla di competizione all'interno delle dieci modalità per vivere l'interdipendenza positiva. Questa competitività però deve essere sana e la si può realizzare premiando il gruppo che lavora meglio (Portera et al., 2015).

Mediante la proposta di giochi cooperativi si contribuisce, invece, allo sviluppo di un clima positivo all'interno del gruppo. Così facendo, le relazioni che si instaurano tra i bambini diventano meno ostili, la comunicazione tra loro diventa più fluida e meno aggressiva, il clima generale della classe risulta più disteso e pervaso da relazioni di accettazione reciproca. Nei giochi collaborativi ognuno ha la possibilità di contribuire ad un compito comune per superare un ostacolo o un limite di gruppo (Staccioli, 2008), in questo modo ognuno può dare il proprio contributo all'attività, sentendosi così parte attiva ed importante (De Rossi, 2016).

Il pedagogo A. Visalberghi (1958) assegna all'attività ludica alcune caratteristiche. Esso la ritiene impegnativa, in quanto impiega parte delle strutture del sistema nervoso, è continuativa, è progressiva e non funzionale, perché, se le finalità sono consapevoli ai soggetti, la fine dell'attività è segnata direttamente dal loro raggiungimento (citato in Staccioli, 2008). Questo tipo di attività richiede all'individuo una dedizione totale e completa e le si possono sviluppare in modo continuativo durante tutta la sua vita ed, inoltre, possono essere continuamente trasformate e modificate, diventando, così, sempre più articolate e complesse (Staccioli, 2008).

Le attività ludiche più complicate possono identificarsi nel Problem solving, modalità di lavoro molto utilizzata all'interno del progetto. In questa tipologia di gioco gli alunni si trovano in una situazione complessa e devono riuscire a trovare una risposta comune. Essi devono interpretare la situazione, individuare le strategie di risoluzione al problema, eseguirla e verificare la sua correttezza. Questo permette lo sviluppo di

competenze attraverso la promozione e la mobilitazione di conoscenze e abilità pregresse (Quaglia et al., 2009).

All'interno della letteratura di settore, esistono molteplici autori che classificano le diverse tipologie di gioco. Di seguito ho deciso di presentare quella creata da Fenelon che identifica tre diverse tipologie: giochi per l'educazione del corpo, quelli per l'educazione degli affetti e quelli per l'educazione della mente. I giochi per l'educazione del corpo sono i tradizionali giochi infantili di movimento, ovvero gli sport. Quelli per l'educazione degli affetti consistono nei giochi di regole dove si esaltano il rispetto, la lealtà, etc. Infine, i giochi per l'educazione della mente riguardano tutti quei giochi didattici che vengono elaborati nelle istituzioni scolastiche (Staccioli, 2008). Il gioco pensato e ideato all'interno del progetto rientra nelle ultime due categorie, perché oltre a sviluppare e consolidare alcuni apprendimenti didattici, punta a migliorare e comprendere alcune abilità sociali insite nella messa in atto di relazioni positive, come ad esempio il dare e ricevere aiuto, l'ascolto reciproco ed il rispetto verso gli altri.

J. Locke sottolinea che i giochi tradizionali sono utili anche all'apprendimento, se e quando vengono riadattati, come il gioco proposto all'interno del progetto. Attraverso il loro utilizzo si può creare una didattica che abbia il compito di trasferire, all'interno dell'apprendimento scolastico, le energie e gli entusiasmi che i bambini agiscono nel gioco (Staccioli, 2008).

In conclusione, possiamo affermare che l'approccio ludico consente di perseguire molteplici obiettivi. Venera, Ricchiardi e Coggi (2011) sottolineano la coniugazione delle finalità didattiche con il piacere di giocare, l'adozione del ruolo attivo dello studente e del ruolo di mediatore dell'insegnante, l'attivazione di emozioni positive e la sollecitazione della relazione tra i compagni di classe. Da questa affermazione si può dedurre che la modalità ludica si integra in modo perfetto con le metodologie didattiche proposte e con gli obiettivi educativi che si intendono perseguire all'interno del progetto.

5.3. Riflettere per comprendere

5.3.1. Riflessione collettiva attraverso il Circle Time

In classe si dovrebbero creare dei momenti in cui i bambini possano condividere il proprio vissuto, confrontandosi tra loro, esprimendo le loro idee, le loro opinioni, le loro criticità e i loro bisogni. Questi momenti, vissuti in situazioni differenti da quelle quotidiane e standardizzate, offrono la possibilità di vivere insieme, crescere, conoscersi in modo più approfondito. Ogni bambino si relaziona con gli altri compagni esprimendo alcune esperienze del proprio vissuto e contemporaneamente acquisisce i vissuti altrui.

Una pratica didattica che può essere messa in atto per realizzare tutto ciò è il Circle Time. Esso è “una riunione del gruppo classe, con i partecipanti seduti in cerchio, finalizzata ad affrontare un tema o un problema proposto dall’insegnante o da uno o più alunni” (Bonaiuti, 2014, p. 58). “Prevede brevi sessioni [...] nel corso delle quali insegnante e allievi si siedono in cerchio, senza le barriere di banchi o tavoli, in maniera da potersi guardare in faccia. Questi incontri seguono poche ma essenziali regole [...]: silenzio, ascolto della persona che sta parlando, rispetto dei tempi” (Bonaiuti, 2014, p. 59).

Questa pratica offre la possibilità agli alunni che prediligono una comunicazione orale di poter condividere con i compagni e l’insegnante il proprio punto di vista attraverso il canale espressivo che li fa sentire più sicuri. Le finalità di questa pratica sono varie e molteplici. Tra quelle principali si possono trovare: il rafforzamento della coesione del gruppo classe, attraverso il confronto e la discussione, l’integrazione di tutti gli alunni, anche di quelli che sperimentano situazioni di isolamento o che hanno difficoltà a relazionarsi, la conoscenza di sé e degli altri grazie all’espressione delle opinioni e delle idee di ognuno e all’ascolto reciproco, l’educazione al rispetto dei turni di parola, dei tempi dei compagni e delle regole di comunicazione (Bonaiuti, 2014). Poter esprimere oralmente il proprio vissuto e poter intervenire nella conversazione in modo spontaneo e volontario, aiuta tutti gli alunni a sentirsi parte integrante del gruppo classe. Concedere loro di potersi confrontare liberamente senza essere giudicati, consente ad

ognuno di partecipare in maniera attiva all'attività didattica, diventandone così protagonista cosciente e attivo.

Il momento in Circle Time aiuta agli alunni ad esprimere i propri bisogni emotivi e sociali in un ambiente adeguato, dove l'ascolto e l'aiuto reciproco si connotano come elementi fondamentali (Harris & Fuqua, 2000). Questo ascolto attivo da parte di ognuno, permette che si venga a generare una comprensione reciproca tra alunni. Il mettersi nelle vesti dell'altro ed ascoltare i suoi vissuti è un modo d'essere che sta alla base delle azioni di cura verso gli altri (Mortari, 2015).

Il Circle Time richiede l'adozione di due semplici regole che vanno mantenute per tutto il corso di questa attività: ognuno può contribuire alla discussione se lo ritiene opportuno e deve essere ascoltato in silenzio dai compagni (Lang, 1998). Nel nostro caso, poiché sono stati trattati argomenti che richiedono molta delicatezza espressiva, è stata predisposta una regola aggiuntiva, ovvero quella di limitarsi a raccontare i fatti e le emozioni che gli eventi hanno scaturito, senza incolpare gli altri facendo nomi personali. Queste regole contribuiscono a sostenere una conversazione in cui ognuno si possa sentire a proprio agio nel racconto e nell'ascolto dell'altro, focalizzando l'attenzione sulla comprensione del problema e sulla ricerca di una soluzione condivisa.

Questo tipo di attività in Circle Time è meno strutturata rispetto ad altri lavori che puntualmente si svolgono in aula, come ad esempio la lezione frontale, una verifica scritta, etc. dove ogni singolo individuo deve sforzarsi di porre attenzione a ciò che l'insegnante in quel momento vuole trasmettere, ma permette di creare un contesto favorevole alla discussione e allo scambio dei diversi punti di vista tra i suoi partecipanti (Selleri, 2016). All'interno del Circle Time, l'insegnante si pone come guida, senza però dare direttive precise. Lascia che siano gli alunni stessi ad argomentare e costruire saperi, ma, per aiutarli a facilitare il pensare assieme e non perdere di vista la finalità da raggiungere, assume un ruolo di regista e di mediatore (Valbusa & Mortari, 2009; Selleri, 2016). Questi momenti di confronto senza barriere incoraggiano il pensiero intersoggettivo e anche la riflessione intra-soggettiva di ogni individuo e viceversa (Valbusa & Mortari, 2009), perché il saper esprimere le proprie opinioni, ascoltando ed

inglobando anche il parere altrui, innesca nel singolo una capacità di riflessione interna, maturando quanto appreso dal vissuto dai compagni.

L'insegnante, però, non deve solo essere regista e mediatore, ma deve anche essere capace di stimolare i bambini. Infatti, stimolarli "durante l'azione, permette l'esplicitazione di una 'conoscenza tacita' e accresce il livello di consapevolezza rispetto a sé stessi ed al proprio fare" (Mignosi, 2017, p. 221). Per questo l'insegnante deve sempre condurre i suoi studenti in una continua riflessione sia sui pensieri che sulle azioni che essi mettono in atto. Molto importanti, quindi, risultano "le conversazioni guidate ma non direttive, durante le quali i bambini possono esprimere il piacere di essere ascoltati e di ascoltare gli altri" (Mortari & Valbusa, 2017, p. 43). Le conversazioni in plenaria possono seguire il metodo socratico, partendo da una domanda eidetica e, successivamente, sollevando quesiti sui concetti espressi dai soggetti in modo tale da chiarirli e risolvere alcune ombre prodotte dal pensiero (Mortari & Valbusa, 2017). Nelle conversazioni tra pari, molto spesso, i bambini si esprimono in maniera poco chiara, rendendo poco comprensibili le loro opinioni. Sta all'insegnante aiutarli a riformulare il pensiero in modo che il significato di quanto espresso sia accessibile a tutti.

Inoltre, il Circle Time può essere un momento in cui promuovere l'apprendimento delle abilità sociali (Wooster, 1988, citato in Lown, 2002). Infatti, l'utilizzo di questa strategia è stato apportato all'interno delle attività del progetto sulla base delle evidenze scientifiche ritrovate in letteratura, le quali dimostrano risultati positivi nell'utilizzo del Circle Time per la costruzione e lo sviluppo di relazioni positive tra pari e per il conseguente miglioramento del benessere in classe (Capar et al., 2015; Renati & Zanetti, 2009; Alghamdy & Zannan, 2019; Kalaian & Kasim, 2017).

5.3.1.1. Strumenti a sostegno della riflessione collettiva

L'oggetto parlante

All'interno del Circle Time possono essere messe in pratica alcune routine organizzative, che hanno lo scopo di ribadire alcune norme generali che regolano il comportamento dei bambini. Durante la conversazione, molte volte, gli studenti più

vivaci tendono a prevaricare i compagni, parlando anche quando non è il loro turno, parlando in contemporanea ai compagni ma con un tono più alto, imponendo la loro idea e non ascoltando le opinioni altrui. Questo crea all'interno del gruppo malessere e confusione, destabilizzando l'equilibrio del Circle Time, per questo l'insegnante si trova a dover interrompere il confronto.

Per porre rimedio a tutto ciò, si possono trovare ed inserire all'interno di questi momenti delle routine di assegnazione del turno di parola, del contributo ignorato, del contributo atteso e della partecipazione (Selleri, 2016). In particolare, per riuscire a rispettare alcune regole essenziali del Circle Time, si possono utilizzare degli oggetti, come ad esempio una pallina o un peluche, che aiutino i bambini a rispettare i turni della comunicazione. Questo "oggetto parlante" ha proprio la funzione di "testimone", che i bambini possono passarsi, "come in un'ideale staffetta della parola" (Bonaiuti, 2014, p. 59). In questo modo si dà la possibilità ad ogni alunno di potersi esprimere liberamente senza interruzioni o commenti anticipati che possono fargli perdere il filo del discorso o "la voglia" di parlare.

Il Brainstorming

Per far sentire gli studenti costruttori partecipi ed attivi della propria conoscenza si possono utilizzare alcuni strumenti didattici, come ad esempio il *Brainstorming*. Esso si basa sulla libera associazione di idee attorno ad un argomento definito dall'insegnante (Balboni, 2015). Questa tecnica permette ai bambini di esprimere la propria creatività e le proprie idee attorno ad un concetto particolare. È di fondamentale importanza per la buona uscita del Brainstorming, che ogni bambino possa esprimersi liberamente, senza timore di essere giudicato o criticato, creandogli una sensazione di incapacità o malessere. Per impedire tutto questo, la docente, in qualità di coordinatore dell'attività, deve stimolare il gruppo affinché ognuno si senta a proprio agio (Bonaiuti, 2014).

Questo modo di lavorare assieme, nel pieno rispetto dell'altro, permette la condivisione di alcuni stimoli che possono aiutare altri soggetti nella costruzione del proprio pensiero. Nel momento dedicato al Brainstorming, ognuno deve sentirsi libero

di poter pronunciare senza alcun timore ciò che pensa, comprese alcune affermazioni che in altri contesti potrebbero risultare astruse, bizzarre o paradossali (Bonaiuti, 2014).

Per evitare che i bambini dimentichino le cose che sono emerse durante le riflessioni, è importante fissarle nella loro memoria a lungo termine, spezzando così la curva dell'oblio (Cooperstein & Kocevar-Weidinger, 2004). Tradurre per iscritto le idee proposte dai bambini permette anche di veder concretizzato quanto espresso in un lavoro che possa restare nel tempo ed essere riutilizzato in futuro.

T-chart e Role playing

Altri strumenti, che possono essere utili per riflettere e comprendere appieno le abilità sociali nelle esperienze quotidiane che si compiono, possono essere: la *T-chart* e il *Role playing*.

La *T-chart* è uno strumento nato dall'approccio cooperativo ed è utilizzata per aiutare gli alunni a "comprendere cos'è l'abilità e quando dovrebbe essere usata" (Johnson, 1990). Questo strumento "è una tabella vuota che va riempita assieme agli alunni, è costituita come una lettera T, sopra va scritta l'abilità sociale, a sinistra va riportato: 'si vede così' [...], a destra, invece, si completa scrivendo: 'si esprime così'" (Portera, 2015, p. 81). Le due colonne possono essere anche nominate diversamente, nella versione inglese sono nominate con "sounds like" e "looks like" (Johnson, 1990), ma i concetti al loro interno restano sempre gli stessi: a sinistra tutti i comportamenti e gli atteggiamenti non verbali che riguardano quella precisa abilità sociale e a destra tutte le frasi e le parole che si possono riferire a quella specifica abilità (Portera et al., 2015). Attraverso questo strumento di lavoro quindi si richiede ai bambini di descrivere nello specifico le modalità con cui l'abilità sociale che si sta indagando si manifesta nell'esperienza.

Spesso questa pratica didattica viene utilizzata in relazione ad un'altra modalità di insegnamento delle abilità sociali, ovvero il *Role playing*, che significa "gioco" o *simulazione di ruolo*" (Portera, 2015, p. 81) ed è quindi basato sulla recitazione da parte di più soggetti di una scena reale o fittizia. "La finzione [...] ha costituito in ogni epoca storica un espediente per la riflessione" (Bonaiuti, 2004, p. 99) ed, inoltre, consente ai

soggetti che recitano di “sperimentarsi attivamente in un diverso modo di porsi nei confronti degli altri o del contesto situazionale” (Bonaiuti, 2004, p. 103). In questo modo i soggetti che svolgono la drammatizzazione possono sperimentare nuovi comportamenti e nuovi modi di relazionarsi. Gli individui coinvolti nell’attività possono vivere emotivamente una determinata esperienza, prendendo coscienza degli aspetti che la caratterizzano. Si può dire, quindi, che essi apprendono in maniera esperienziale, partecipando attivamente e in prima persona alle azioni (Bonaiuti, 2004).

Il Role playing può essere proposto ai partecipanti secondo due modalità: quella simbolica, che ha obiettivi legati all’apprendimento cognitivo, e quella esperienziale, con obiettivi connessi all’apprendimento comportamentale (Bonaiuti, 2004). Le finalità che si possono raggiungere attraverso questa strategia sono molteplici. Esse possono essere: la coscienza di sé in rapporto agli altri, la coscientizzazione sociale, l’acquisizione di capacità comportamentali, comunicative e relazionali e lo studio delle condizioni storiche, sociali e culturali (Bonaiuti, 2004).

Inoltre Capriano (1997) identifica quattro principali funzioni del gioco di ruolo: addestramento, selezione, animazione e formazione. Nel primo caso si usa la simulazione per acquisire un ruolo attraverso la supervisione di un esperto. Nel secondo viene usata per una selezione professionale basandosi su una maggior capacità di azione dei partecipanti nella situazione richiesta. Nel terzo caso il Role playing può essere utilizzato per attività nei contesti scolastici e di ricerca. Qui, esso ha un carattere ludico e ha delle ricadute sul piano dello sviluppo personale e socio-relazionale. Infine, nel quarto, si usa per sviluppare comportamenti e azioni verbali e non, ma anche per sviluppare una maggior consapevolezza attraverso delle successive attività di osservazione, riflessione e confronto (citato in Bonaiuti, 2004).

Attraverso l’utilizzo e la messa in atto di queste due pratiche didattiche, si possono portare i bambini a pensare riguardo alle diverse modalità con cui si possono agire le abilità sociali e riflettere ulteriormente sugli stimoli da loro portati, indagando più nel profondo l’esperienza vissuta. Il loro utilizzo in contemporanea permette, in un primo momento, di meditare sulle modalità attraverso cui una specifica abilità sociale può

essere messa in atto e, in un secondo momento, di osservare e prendere nota delle parole e dei gesti non verbali riferiti a tale abilità.

5.3.2. Riflessione individuale

La riflessione può avvenire in svariate modalità. Può essere svolta in gruppo oralmente, come visto precedentemente, o individualmente attraverso la meta-cognizione. Questi pensieri possono rimanere soltanto all'interno della mente dell'individuo, oppure possono essere definiti e tradotti in forma scritta.

Riflettere individualmente aiuta ad essere maggiormente coscienti e consapevoli di sé e dei propri vissuti.

Più nello specifico, "scrivere [...] è importante proprio perché aiuta a riflettere" (Valbusa & Mortari, 2017, p. 83), "rappresenta un mezzo decisivo per l'esplorazione del mondo, l'organizzazione del pensiero e per la riflessione sull'esperienza e il sapere dell'umanità" (MIUR, 2012, p. 33). Meditare attraverso la scrittura "facilita la riflessione, poiché aiuta a mettere a fuoco fenomeni della vita affettiva che spesso sfuggono ad uno sguardo non allenato a concentrarsi su di essi. Quando, grazie alla scrittura, avviene questa "messa a fuoco", si ha come l'impressione che nella nostra interiorità si sia accesa una luce, che spesso, soprattutto all'inizio, sembra essere meno debole ma che con il tempo, nella continuità dell'esercizio narrativo, si fa sempre più rischiarante" (Valbusa & Mortari, 2009, p. 84). Prendersi il tempo necessario per riflettere su quanto accaduto, permette a noi stessi di focalizzarci su alcuni aspetti più nascosti e di avere la possibilità di interrogarci su essi. Narrando l'esperienza, essa può essere maggiormente compresa (Valbusa & Mortari, 2009). Questa meta-riflessione è molto importante, perché la capacità di comprendere l'altro deriva da quella di comprendere in primis se stessi. Una vera comunità esiste solo se tutti i suoi componenti sanno capirsi reciprocamente (Valbusa F., Mortari L., 2009). La conoscenza e la consapevolezza del sé, aumenta quando si attuano la riflessione sui propri processi cognitivi, sui propri presupposti, sulle procedure adottate e sulle proprie emozioni e modalità di interazione con gli altri (Mignosi, 2017).

Per far sì che quest'azione diventi una pratica formativa, bisogna aiutare lo studente ad "allenare lo sguardo a prestare attenzione alla realtà" (Mortari, 2019a, p. 116) e per questo motivo necessita di essere ripetuta con costanza nel tempo. In quest'ottica, attraverso la comprensione del proprio vissuto si può incrementare la comprensione dell'altro, migliorando così la relazione nel gruppo e favorendo un clima relazionale positivo.

Inoltre le informazioni depositate, attraverso la scrittura su un foglio o in un file, restano e costituiscono un deposito di pensieri (Valbusa & Mortari, 2017), che possono essere ripresi successivamente per un'ulteriore verifica, o, come nel caso del progetto, analizzati per stilare i dati di una ricerca.

5.3.2.1. Strumento a sostegno della riflessione individuale

Per poter aiutare e guidare i bambini, ancora inesperti, nella riflessione e nella presa di coscienza di sé e delle proprie azioni, si possono utilizzare alcuni strumenti particolari, come ad esempio il "diario di viaggio". Esso è un fascicolo individuale pensato per la riflessione personale e la relativa raccolta dei dati inerenti al progetto. Riprende concettualmente il "diario delle virtù" proposto nel libro "MeIArete" (Mortari, 2019a).

La scrittura è intesa come "un mezzo decisivo per l'esplorazione del mondo, l'organizzazione del pensiero e per la riflessione sull'esperienza e il sapere dell'umanità" (MIUR, 2012, p. 33). Essa permette di rielaborare i vissuti, comprendendoli in maniera più approfondita ed, inoltre, consente di apprendere ad osservare la realtà (Mortari, 2019a). In quest'ottica, la riflessione individuale è un'attività che consente lo sviluppo di un pensiero più strutturato riguardo i propri vissuti ed una maggiore comprensione della realtà circostante.

La scrittura viene proposta come attività di indagine della realtà, poiché segue la naturale propensione della mente nel rielaborare la realtà attribuendole significato (Mortari, 2019a). Inoltre, Mortari (2019a) indica la scrittura come strumento per materializzare i pensieri e portarli alla conoscenza, infatti "le cose depositate sul foglio

attraverso la scrittura restano e costituiscono un deposito di pensieri” (Mortari & Valbusa, 2017a, p. 83). Portare alla conoscenza i pensieri è un passaggio fondamentale per educare alla riflessione. Riflettere sul vissuto, richiede di tenere lo sguardo attento sulle cose e sullo spazio interiore e consente di “vedere quello che nel nostro quotidiano affaccendarci tende a stare nell’ombra” (Mortari, 2019a, p. 117). La scrittura, come strumento riflessivo, sviluppa l’attenzione degli alunni verso la realtà ed il proprio vissuto interiore, e promuovere uno sguardo critico sul proprio agire. Quest’ultimo elemento individua nella scrittura la sua valenza formativa ed educativa.

La scelta di prevedere momenti di scrittura personale è giustificata su due fronti: educativo ed euristico. Educativamente, la scrittura gioca per i bambini un ruolo importante, perché richiede di attivare i processi riflessivi (Mortari & Valbusa, 2017). Per poter rendere la mente un laboratorio riflessivo, è fondamentale che la scrittura venga disciplinata e allenata con regolarità. “La pratica riflessiva è faticosa perché per essere efficace richiede un’applicazione continuata così da far apprendere alla mente una disciplina” (Mortari & Valbusa, 2017, p. 47). Inoltre, riuscire a scavare dentro la propria mente, consente di “portare un po’ di chiaro su certi vissuti e [...] consente alla mente di andare di chiaro in chiaro facendosi cosciente a sé stessa” (Valbusa & Mortari, 2009, p. 29). All’interno della letteratura si sostiene che narrando l’esperienza essa possa essere meglio compresa (Valbusa & Mortari, 2009, p. 94). “È scrivendo che i pensieri diventano cose da pensare. Materializzare i pensieri nella scrittura consente di capire l’esperienza e capire noi mentre tessiamo il significato di quello che accade” (Mortari & Valbusa, 2017).

La scrittura, da un punto di vista euristico, risulta molto importante anche per il ricercatore, in quanto i quaderni sono informazioni che lo aiutano ad adattare il progetto di ricerca al contesto in cui si sta applicando. In parallelo, sono utilizzati anche in qualità di strumenti che servono a monitorare lo sviluppo del pensiero all’interno dei soggetti coinvolti.

Infine, la necessità di sviluppare la comprensione dell’altro è di fondamentale importanza, poiché è un elemento alla base della promozione di relazioni positive. “La

riflessione nel tempo sui propri processi cognitivi, sui propri presupposti, sulle procedure adottate, ma anche sulle proprie emozioni e modalità di interazione con gli altri [...] accresce la conoscenza di sé e la consapevolezza” (Mignosi, 2017, p.220). In quest'ottica, attraverso la comprensione del proprio vissuto si può incrementare la comprensione dell'altro, migliorando così la relazione nel gruppo e favorendo un clima relazionale positivo.

5.4. Ruolo dell'insegnante

Una delle figure che ha un'importanza fondamentale all'interno della scuola è quella dell'insegnante. Esso deve possedere al tempo stesso sia le competenze didattiche per spiegare ed offrire apprendimenti chiari, sia delle competenze relazionali, poiché esse influiscono direttamente sul clima interpersonale che si crea all'interno dell'aula (Girelli, 2006). H. Franta (1988; 1991) raggruppa queste competenze relazionali attorno a due dimensioni: quella di controllo e quella emozionale. La dimensione di controllo, “include le competenze relative al comportamento di guida” (citato in Girelli, 2006, p. 63); mentre quella emozionale “ingloba le competenze del comportamento socio-affettivo” (citato in Girelli, 2006, p. 63). Quando l'insegnante applica in classe questi comportamenti, esso si pone come modello che gli studenti osserveranno e prenderanno come riferimento.

Inizialmente la figura del docente era nata per trasferire e trasmettere agli alunni le conoscenze di base per poter affrontare con più semplicità la vita. Ora, invece, esso ha assunto un ruolo più complesso, in quanto deve essere al tempo stesso sostenitore, guida, consulente e facilitatore del processo di apprendimento che i bambini mettono in atto (Kalaian & Rafa, 2017; Amineh & Asl, 2015). Il docente, quindi, si trasforma in un regista, che “ascolta, osserva e documenta, sostiene e incoraggia con discrezione” (Franceschini, 2018, p. 207).

Egli non deve essere solo in grado proporre esperienze di apprendimento incoraggianti e coinvolgenti, che stuzzichino l'interesse dei bambini, la loro creatività e il loro pensare critico, ma deve anche riuscire a creare un ambiente in cui i bambini

possano relazionarsi tra loro in modo positivo, creando una co-costruzione delle conoscenze attraverso la collaborazione e l'aiuto reciproco (Kalaian & Kasim, 2014). Quindi porre attenzione alla costruzione di un ambiente di apprendimento favorevole risulta uno degli aspetti a cui l'insegnante deve dare importanza per poter facilitare il processo di apprendimento.

Quindi il docente deve essere "colui che ascolta, osserva e documenta, sostiene e incoraggia con discrezione" il lavoro degli studenti (Franceschini, 2018, p. 207). Si deve porre nei loro confronti con un atteggiamento autorevole (Renati & Zanetti, 2009). Deve accogliere tutti i bambini all'interno della scuola e farli sentire a proprio agio, sereni e protetti. L'insegnante deve essere in grado di costruire con loro un rapporto positivo, fondato sulla fiducia e il rispetto reciproco. I singoli bambini non vanno semplicemente approvati nella classe, ma accettati, ovvero, riconosciuti per quei valori che portano e non per i comportamenti, per le capacità che hanno o per i risultati che ottengono (Girelli, 2006). Vanno accolti come persone uniche, originali ed irripetibili (Agosti, materiale non pubblicato didattica generale, 2015/2016).

Da questa visione della figura dell'insegnante si può dedurre che egli non vede la mente del bambino come un vaso vuoto da dover riempire, ma come "un fuoco da accendere perché s'infuochi il gusto della ricerca e l'amore della verità" (Plutarco). Egli è un "tutor-facilitatore che [...] supporta lo studente in attività cognitive quali pensare, ragionare, argomentare" (Bonaiuti, 2004, p. 123). Quindi il bambino non è un soggetto passivo all'interno del processo di apprendimento, anzi, egli agisce attivamente nel conteso, superando ostacoli e costruendo il proprio percorso. Egli è protagonista del proprio agire e del proprio apprendimento e per questo va coinvolto in modo attivi in ogni fase del processo formativo. Così facendo si motiva maggiormente il bambino all'apprendimento, perché si sente preso in considerazione in prima persona. Inoltre, lavorando in quest'ottica, si favorisce la costruzione di una buona percezione del sé e l'aumento dell'autostima nei bambini (Boscolo, 2012).

Le insegnanti nel progetto attuato

All'interno del progetto presentato, la decisione di mantenere la classe unita permette di proporre una metodologia improntata sul co-teaching, in quanto in classe sono presenti tre-quattro insegnanti, considerando anche noi tirocinanti. In questo modo in aula si può attuare una "riduzione del rapporto studenti-insegnante" che "aumenta l'attenzione degli alunni e migliora il clima della classe" (Ianes & Cramerotti, 2015, p 88).

Esistono diverse modalità per attuare la compresenza di più insegnanti in classe. Tra queste, quelle che risultano maggiormente adatte al contesto ed alla progettazione ideata sono: un docente insegna ed uno osserva e l'insegnamento in postazione (Ianes & Cramerotti, 2015). Attraverso un'analisi più profonda della prima modalità di compresenza, si può sottolineare che essa non incoraggia la parità tra gli insegnanti, in quanto gli studenti potrebbero considerare uno dei due insegnanti come il vero docente, mentre l'altro verrebbe relegato ad un ruolo secondario (Fitzell, 2010; Friend & Cook, 2003; Weiss & Lloyd, 2002, citato in Ianes & Cramerotti, 2015, p 69). Per ovviare alle criticità del modello "un docente insegna, uno osserva" (Ianes & Cramerotti, 2015, p 68), è stata presa in considerazione l'idea di invertire ad ogni lezione i ruoli di noi tirocinanti, rendendo in questo modo una l'insegnante principale e l'altra un supporto. Il secondo modello, invece, consente di rispondere ai diversi livelli e alle diverse necessità di apprendimento degli alunni, in quanto è possibile adattare al gruppo le attività proposte, poiché ogni insegnante si può occupare di un gruppo di studenti, con la possibilità di lasciarne uno parzialmente indipendente (Ianes & Cramerotti, 2015). Questa due modalità sono state ideate per essere applicate da due insegnanti compresenti. All'interno del nostro contesto sono state adattate alla presenza di più figure educative.

Inoltre, la presenza di tre-quattro insegnanti in aula, permette l'affiancamento ai gruppi creati per l'attività. Da sottolineare, però, che l'insegnante non deve fungere da "direttore" del lavoro, ma deve essere presente solamente come sostegno. Esso deve svolgere il ruolo che Bruner e Wood chiamano "scaffolding", ovvero deve offrirsi ai bambini come supporto ed aiuto solo in caso di reale necessità e guidarli nella

risoluzione del problema, senza consegnare loro direttamente la risposta (Schaffer, 2008; Portera et al., 2015).

5.5. Normativa nazionale ed europea

Essendo il progetto pensato per la classe terza, un progetto di tipo educativo-didattico proposto all'interno dell'ambiente scolastico, è stato necessario analizzare alcuni documenti per fare in modo che la sua realizzazione rispecchiasse le modalità progettuali proposte dall'istituto G. Carducci e, anche, le linee guida a cui è necessario che faccia riferimento. Il percorso proposto quindi, per la sua progettazione, non ha potuto fare a meno di prendere in esame e fare riferimento alla documentazione propria dell'istituto G. Carducci, alle normative in materia di istruzione scolastica emesse dagli organi del Parlamento Europeo e del Ministero dell'Istruzione italiano, oltre che alla letteratura specifica del settore.

Il Parlamento Europeo, già a partire dall'inizio di questo secolo, ha avanzato la proposta di stabilire un disegno unico e condiviso per tutti gli Stati e definire degli obiettivi comuni nell'ambito dell'educazione e dell'istruzione, mantenendo comunque per tutti i singoli Stati un ampio margine di scelta.

L'Unione Europea, fin da subito, si è posta lo scopo di creare un quadro di riferimento per le competenze che bisognerebbe possedere per una vita attiva all'interno della società, infatti, "un quadro europeo dovrebbe definire le nuove competenze di base da fornire lungo tutto l'arco della vita" (Parlamento Europeo, 2000, p. 7). Il Parlamento europeo ha pubblicato una nota riguardante le competenze considerate indispensabili per adattarsi in modo elastico ad un mondo in continuo divenire e caratterizzato da una forte interconnessione, ma anche fondamentali per "la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione" (2006/962/CE).

Solo nell'anno 2006 queste competenze sono state definite chiaramente e divulgate alla società. In questa raccomandazione del 18 dicembre da parte del Parlamento europeo e del Consiglio (2006/962/CE), si definiscono le competenze che

ogni studente dovrebbe possedere per vivere una cittadinanza attiva e consapevole. Queste competenze vengono indicate come un insieme di abilità, conoscenze e attitudini che il cittadino dovrebbe possedere. Le istituzioni scolastiche devono garantire uguale possibilità a tutti gli studenti e assicurare gli strumenti necessari per sviluppare le competenze per la realizzazione personale, in modo da prepararli alla vita adulta e lavorativa.

Le otto competenze chiave individuate dall'unione europea sono:

- comunicazione nella madrelingua,
- comunicazione nelle lingue straniere,
- competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia,
- competenza digitale,
- imparare a imparare,
- competenze sociali e civiche,
- spirito di iniziativa e imprenditorialità,
- consapevolezza ed espressione culturale.

Queste competenze chiave rappresentano il fine che ogni studente dovrebbe raggiungere tramite l'istituzione scolastica, per questo motivo la scuola nelle sue proposte didattiche, deve promuovere le competenze necessarie per la vita all'interno della società odierna che risulta essere in continuo divenire.

All'interno della normativa a livello nazionale, sono state pubblicate anche le *Indicazioni Nazionali* per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (MIUR, 2012). Esse riprendono le competenze chiave europee viste precedentemente, mirano a delineare in modo approfondito gli apprendimenti ritenuti fondamentali, cercando di farli dialogare con l'organizzazione italiana del sistema formativo. Inoltre, nel 2018 queste indicazioni sono state integrate con una ulteriore documentazione che sottolinea la necessità nella scuola di un impegno maggiore per la sostenibilità, la cittadinanza europea e globale, la coesione sociale (MIUR, 2018).

Inoltre, nella progettazione del percorso è stato osservato e visionato anche il Piano Triennale dell'Offerta Formativa dell'Istituto Comprensivo Giosuè Carducci. Questa scelta è stata ponderata al fine di conoscere e comprendere le linee guida, le modalità didattiche e gli elementi caratterizzanti la specifica istituzione scolastica. In questo modo si è potuto contestualizzare meglio il progetto proposto, grazie ad una maggior comprensione della realtà specifica, approfondendo le informazioni riguardanti il territorio in cui la scuola si trova e i vari progetti già pensati e attuati dall'Istituto. Fondamentale, inoltre, è stato anche avvicinare la valutazione all'interno del percorso a quella già conosciuta e vissuta dai bambini e per poter mettere in atto questa continuità è stato necessario leggere e analizzare i documenti scolastici.

Nel progetto di ricerca proposto all'interno del contesto scolastico di riferimento, sono state progettate e attuate alcune attività volte a promuovere lo sviluppo di competenze sociali e disciplinari. Il progetto in questione, oltre ad una valenza didattica, quindi, ha anche una valenza educativa. Esso come obiettivo fondamentale si pone lo sviluppo di competenze relazionali, che rientrano nelle competenze europee sociali e civiche, attraverso la proposta di alcuni lavori di collaborazione e cooperazione, che richiedono la messa in pratica delle abilità sociali. Oltre alle competenze sociali e civiche, il progetto proposto mira a sviluppare anche competenze disciplinari, essendo inserito all'interno del contesto scolastico. Senza queste competenze la scuola perderebbe il suo ruolo originario. Questa integrazione tra competenze disciplinari e competenze didattiche riconosce alla scuola il ruolo di agenzia formativa, che punta sì all'apprendimento, ma anche allo "stare al mondo" (MIUR, 2012).

5.6. Il progetto in breve

In questo paragrafo viene presentato il modo in cui si è arrivati al progetto proposto e come è stato ideato e realizzato all'interno della classe terza A della scuola primaria Giosuè Carducci dell'Istituto Comprensivo 15 di Verona durante l'annualità scolastica 2019-2020.

Grazie alle osservazioni eseguite da Manuela Bonazza e da me ed alle interviste svolte alle tutor mentori Adele e Irene, siamo giunte all'emergere dei bisogni riscontrati all'interno della classe: nel caso di Manuela la creazione di un clima di classe positivo e nel mio lo sviluppo di relazioni positive tra i compagni della stessa.

Per rispondere a questi bisogni è stato ideato, in collaborazione con la mia collega Manuela, un progetto educativo e didattico a cui abbiamo dato il nome "Sosteniamoci assieme". Il titolo di questo progetto vuole sottolineare quanto sia importante all'interno di un gruppo comprendere che ognuno è fondamentale per la crescita e a realizzazione dell'altro, che la collaborazione è necessaria per migliorare il gruppo e sentirsi parte di esso. L'aiuto reciproco, il saper comprendere gli altri, il saper ascoltare, il saper mettersi in discussione ed il saper rispettare le regole aumentano l'inclusione di ogni soggetto, migliorano le relazioni sociali, sviluppando un clima positivo all'interno della classe.

Per dare forma al progetto, pensarlo e strutturarlo si è partiti dalle seguenti domande educative: "Come promuovere lo sviluppo di relazioni positive tra i compagni della classe terza A della scuola primaria Giosuè Carducci dell'Istituto Comprensivo 15 di Verona?" e "Come promuovere lo sviluppo di un clima positivo nella classe terza A della scuola primaria Giosuè Carducci dell'Istituto Comprensivo 15 di Verona?".

A partire da tali domande, attraverso il confronto ed il prezioso aiuto delle tutor mentori, abbiamo ideato diverse attività che potessero aiutarci a rispondere ad entrambi i bisogni riscontrati.

5.6.1 La progettazione

La progettazione all'interno della scuola è uno strumento fondamentale per gli insegnanti, perché i tre momenti del progettare, dell'agire e del valutare vengono visti secondo una circolarità, nella quale si instaura un continuo dialogo e una continua interazione reciproca (Castoldi, 2010). "I percorsi didattici messi a punto dovrebbero essere formalizzati in modelli che li documentino, consentano la verifica e la valutazione e la trasferibilità ad altre classi" (MIUR, 2018, p.17). La progettazione non è un

documento stabile e fisso nel tempo, ma, al contrario, può subire modificazioni in base alle informazioni derivanti dalle osservazioni, dai feedback e dalle valutazioni che si compiono durante il percorso (Castoldi, 2010). Come ribadito dalla Tutor Coordinatrice Perin, la progettazione deve essere flessibile e riadattabile nel tempo. Questo è sostenuto anche all'interno del testo *“Costruire il gruppo”* (Girelli, 2006). Infatti, il progetto che viene redatto, si deve adeguare alle caratteristiche contestuali entro cui si sviluppa l'azione didattica e non il contrario (Castoldi, 2010).

La scuola cerca di offrire agli studenti la possibilità di comprendere e riconoscere il senso di quello che imparano in classe e di riuscire a contestualizzare quanto appreso in base alle esperienze che essi compiono (Macario, 2012). Questo è ribadito anche all'interno delle *Indicazioni Nazionali*, le quali sostengono che la scuola ha il “compito di promuovere la capacità degli studenti, di dare senso alla varietà delle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti” e di “consolidare le competenze e i saperi di base, che sono irrinunciabili perché sono le fondamenta per l'uso consapevole del sapere diffuso” (MIUR, 2012). Quindi si deve puntare a sviluppare nei bambini non solo gli apprendimenti disciplinari, ma anche le competenze che risultano utili per la loro vita. Far diventare un bambino competente, significa riuscire a renderlo in grado di ricavare e comprendere ciò che il compito richiede e saper creare una nuova strategia differente dall'applicazione di una regola o di strategie apprese precedentemente (Macario, 2012). Per questo motivo le insegnanti devono creare una progettazione che tenga in considerazione la creazione e lo sviluppo delle competenze del bambino e quindi progettare un percorso scolastico che preveda “la promozione, la rilevazione e la valutazione delle competenze” (MIUR, 2012, p. 14).

Per attenerci a queste aspettative, all'inizio dell'annualità scolastica 2019-2020, abbiamo deciso di ideare e strutturare una macro-progettazione per competenze, riportata nella Tabella 1 qui di seguito, che potesse aiutarci ad osservare ed inquadrare il punto di partenza per pensare il progetto ed individuare l'obiettivo al quale arrivare.

TITOLO	SOS-TENIAMOCI ASSIEME	
BISOGNI	Sviluppo delle relazioni tra pari e del clima di classe.	
DESTINATARI	Alunni della classe III della scuola primaria Carducci di Verona (IC15)	
COMPETENZE CHIAVE EUROPEE	Sociali e civiche	
DISCIPLINE	Italiano	Matematica
TRAGUARDI DI SVILUPPO DI COMPETENZA	Disciplinare: Scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre.	Disciplinare: Riesce a risolvere facili problemi, mantenendo il controllo sia sul processo risolutivo, sia sui risultati.
	Educativo: Riesce a gestire la relazione con i pari in modo adeguato al contesto e alla situazione, favorendo un ambiente adeguato all'apprendimento.	
PROFILO DELLO STUDENTE	<p>Dimostra una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee e di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.</p> <p>Le sue conoscenze matematiche gli consentono di analizzare dati e fatti della realtà e di verificare l'attendibilità delle analisi quantitative e statistiche proposte da altri. Il possesso di un pensiero razionale gli consente di affrontare</p>	

		<p>problemi e situazioni sulla base di elementi certi e di avere consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano situazioni complesse che non si prestano a spiegazioni univoche.</p>	
OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	DI	Disciplinari: Cogliere il senso e le caratteristiche formali più evidenti dei testi letterari narrativi. Prestare attenzione alla grafia delle parole nei testi e applicare le conoscenze ortografiche nella propria produzione scritta.	Disciplinari: Eseguire mentalmente semplici operazioni con numeri naturali e verbalizzare le procedure di calcolo. Risolvere problemi matematici e logici e problemi legati alla vita quotidiana.
		Educativi: Partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e risolvere conflitti, se necessario.	
METODOLOGIE DIDATTICHE		Attività cooperative (in coppia, in piccolo gruppo) Meta-riflessione	
TEMPI		4 mesi	
SETTING		Aula Corridoio	
VERIFICA VALUTAZIONE	E	<ul style="list-style-type: none"> - Formativa - Sommativa - Autovalutazione 	
DOCUMENTAZIONE		<ul style="list-style-type: none"> - Riflessioni individuali dei bambini (diario di viaggio) 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Osservazione diretta attraverso il “diario di bordo” - Fotografie - Registrazioni
--	---

Tabella 1 – Macroprogettazione del percorso

Ci siamo servite delle *Indicazioni Nazionali* che ci hanno aiutato ad identificare e compilare i vari campi da tenere in considerazione, tra i quali: le competenze chiave europee, i traguardi di sviluppo delle competenze, gli obiettivi di apprendimento, il profilo dello studente, etc. Per farci un’idea generale e maggiormente chiara del progetto da attuare, abbiamo deciso di unire in una sola macro-progettazione sia la parte disciplinare di italiano e di matematica che quella educativa, in quanto strettamente interconnesse. Nello strutturare la macro-progettazione abbiamo ponderato di attuare con i bambini un percorso che potesse rispondere ad entrambi i nostri bisogni educativi, senza eludere la parte didattica richiesta dalle nostre insegnanti. Per quanto riguarda la disciplina scientifica ho pensato di puntare alla risoluzione del bisogno educativo, riguardante la creazione di relazioni positive tra i compagni, presentando delle attività di Problem Solving in cui attuare il Cooperative Learning, per giungere allo sviluppo delle competenze sociali nei bambini, utilizzando anche dei momenti di riflessione. Grazie a questa modalità si può lavorare in due direzioni; da un lato si possono sviluppare le capacità cognitive degli studenti e dall’altro attuare e sperimentare le abilità sociali. Ciò ha permesso di realizzare un progetto cognitivo ed uno educativo in contemporanea (Casal, 2016).

Per rendere possibile l’affermazione “gruppo-classe non si nasce, ma si diventa” (Girelli, 2006), abbiamo pensato di mantenere la classe unita, anche in quelle ore in cui sarebbe stato previsto il potenziamento, con l’allontanamento per alcuni bambini dal gruppo. Questa scelta è stata effettuata per evitare l’esclusione di questi ultimi (Franceschini, 2018) e rendere maggiormente inclusiva la didattica, riconoscendo che all’interno della classe siamo una cosa sola, anche se non siamo tutti la stessa cosa

(Soresi, S., 2016). Bisogna puntare alla formazione di “un gruppo classe unitario e coeso, in cui tutti si sentono accettati e valorizzati” (Franceschini, 2018).

Successivamente, sempre nell’annualità 2019-2020, abbiamo stilato la micro-progettazione, che potesse aiutarci a presentare e strutturare nello specifico le varie attività da proporre in classe. Questa è stata modificata più volte nel corso della presentazione del progetto in base sia alle osservazioni svolte che dalle risposte dei bambini. Inizialmente abbiamo pensato di presentare degli incontri che seguissero sempre la medesima struttura, così da creare nei bambini delle routine organizzative, in quanto esse “svolgono una funzione di regolazione dei ritmi della giornata e si offrono come base ‘sicura’ per nuove esperienze e sollecitazioni” (MIUR, 2012, p.17). Per gli studenti è importante svolgere delle attività che diventano routine, ovvero attività ricorrenti che caratterizzano la vita quotidiana, questo perché rendono prevedibile e controllato lo scandirsi della giornata. Esse costituiscono degli schemi di eventi che organizzano la situazione da un punto di vista cognitivo, in modo che gli studenti sappiano cosa si deve fare e cosa verrà fatto di seguito (Selleri, 2016). Nel corso dell’anno però abbiamo deciso di ridurre gradualmente una delle routine iniziali, il Circle Time, per lasciare maggior tempo allo svolgimento delle attività a gruppi. Inoltre, osservando il comportamento dei bambini durante le attività, abbiamo deciso di modificare il lavoro da svolgere a gruppi e farlo diventare da statico a dinamico, inserendo la strategia del lavoro per stazioni.

Durante la progettazione del percorso abbiamo pensato di proporre ai bambini un compito autentico per valutare le competenze da loro apprese. Un compito autentico è un problema aperto che viene posto agli studenti per permettere loro di dimostrare la padronanza di un dato ambito di competenza (Castoldi, 2012). L’opportunità di somministrarlo agli alunni, però, non è stata possibile a causa della situazione di isolamento che il virus SARS-CoV-2 ha creato.

Fondamentale in tutta la progettazione è stato il continuo confronto con le tutor di noi tirocinanti che ci hanno sempre affiancato e seguito, grazie alla loro esperienza ci hanno saputo indirizzare, suggerire e correggere nella nostra progettazione e nei nostri

interventi, valorizzando e migliorando sempre di più il nostro lavoro e la nostra esperienza. I loro interventi sul nostro operato ci hanno stimolato positivamente e ci hanno fatto capire che lavorare con i bambini e i colleghi arricchisce costantemente e ci permette di osservare la realtà anche da altri punti di vista.

5.6.2. La valutazione del progetto

Per compiere una progettazione completa non basta pensare, strutturare e articolare le attività, bisogna anche pensare a come valutare quello che i bambini acquisiscono. “La valutazione di una competenza si esprime tipicamente attraverso una breve descrizione di come la persona utilizza le conoscenze, le abilità e le capacità personali possedute, e in quale grado di autonomia e responsabilità” (Da Re, 2013, p. 63). La valutazione del percorso educativo è stata basata sulle proposte di Castoldi (2014) e sulle modalità descritte nel PTOF dell’istituto. La valutazione sommativa è stata pensata attraverso lo strumento della rubrica di valutazione, per guidare l’osservazione durante lo svolgimento di un compito autentico. Essa prende in considerazione i diversi livelli di padronanza acquisiti dai bambini sia nell’ambito delle due discipline che in quello educativo. La strutturazione della rubrica di valutazione ha seguito quella propostaci durante gli incontri di tirocinio indiretto, che prevede l’individuazione dei seguenti elementi: dimensioni, che “indicano le caratteristiche peculiari che contraddistinguono una determinata competenza” (Castoldi, 2012, p. 182); i criteri, i quali “definiscono i traguardi formativi in base a cui si valuta la competenza dello studente” (Castoldi, 2012, p. 182); gli indicatori, che “precisano attraverso quali evidenze riconoscere la presenza o meno dei criteri considerati” (Castoldi, 2012, p. 186) e livelli di padronanza, i quali “precisano il grado di raggiungimento dei criteri considerati sulla base di una scelta ordinale” (Castoldi, 2012, p. 186).

5.6.3. La realizzazione dell’intervento

Gli interventi sono stati realizzati a partire dalla fine del primo quadrimestre dell’anno scolastico 2019-2020 e sono continuati durante il quadrimestre successivo.

Avendo ideato, assieme a Manuela, una progettazione unica per la classe, parte degli incontri sono stati condotti da me nelle ore messe a disposizione dalla docente di matematica, mentre la restante parte è stata sviluppata nelle ore di italiano dalla collega tirocinante.

La presenza della collega tirocinante si è rivelata molto importante per diversi motivi. In primis, avere accanto una figura che fosse a conoscenza dello scopo e dell'organizzazione della lezione, essendo la classe terza A molto numerosa e con all'interno diversi elementi in condizione di fragilità, ha facilitato la gestione dei soggetti all'interno della classe e l'attuazione delle diverse attività.

Inoltre, il poter confrontarsi con un altro soggetto che ha lavorato all'interno della stessa classe, ha partecipato attivamente e ha potuto svolgere delle osservazioni partecipanti, è stato fondamentale per poter riflettere sulle attività svolte e per ripensare, riformulare e ricalibrare le lezioni da svolgere successivamente. Al termine di ogni lezione, infatti, la mia collega Manuela ed io ci siamo sempre concesse dei momenti di confronto per discutere su quanto accaduto in aula e su ciò che secondo noi avessimo potuto migliorare, sia sulla parte riguardante la didattica che su quella riguardante la gestione della classe.

Essenziale è stata anche la presenza della mia tutor dei tirocinanti durante lo svolgimento del progetto. Sebbene fossimo Manuela ed io a dirigere e a condurre le varie attività, la sua sorveglianza è stata di fondamentale importanza per la gestione della classe, soprattutto quando alcuni elementi di essa si rivelavano troppo esuberanti, creando confusione. In questi casi l'insegnante ha saputo essere un supporto immenso per riportare l'equilibrio, attraverso piccole e semplici azioni e richiami a coloro che disturbavano, inoltre ha sempre avuto la pazienza di spiegarci il motivo per cui aveva agito in quel determinato modo, indicandoci anche come potessimo intervenire noi la volta successiva, così che lei potesse evitare di interrompere il nostro lavoro e lasciarci agire in autonomia. Inoltre, la sua presenza in classe ci ha permesso di affiancare e supportare anche i bambini che avessero maggior difficoltà nello svolgere i lavori, in quanto, essendo in due tirocinanti e avendo a disposizione sia l'insegnante mentore che

a volte l'insegnante di sostegno, siamo riuscite a permetterci l'affiancamento di esse ai gruppi creati per l'attività, con l'accortezza di non fungere da direttore, ma solo come supporto e aiuto in caso di difficoltà.

Inizialmente temevo la presenza dell'insegnante come ascoltatrice durante gli interventi a fronte della mia inesperienza e della mia timidezza, ma già durante il primo incontro ho potuto cogliere l'importanza della sua partecipazione. Essa è stata una risorsa indispensabile sia nella gestione a livello logistico e strutturale delle attività, ad esempio per quanto riguarda spostamenti, richiami, tempistiche, sia nella relazione con i bambini, in particolare nell'affiancare coloro che mostravano difficoltà.

Inoltre, avere un suo feedback al termine dell'incontro, anche su come pensava fosse stata recepita l'attività dai bambini vista la sua conoscenza, mi ha permesso di acquisire maggiore consapevolezza delle mie azioni e di ricalibrarle in base ai consigli ricevuti. Questo rapporto professionale con Manuela e con le altre insegnanti è stato un grande arricchimento, perché mi ha fatto "toccare con mano" l'importanza del fare squadra con i colleghi, aspetto sottolineato più e più volte a livello teorico, poiché "la condivisione (...) permette agli insegnanti di generare energie, di individuare strategie, di proporre ed essere un modello coerente nel sostegno reciproco per le nuove generazioni" (Dusi, 2012, p. 32).

5.6.4. Il progetto in modalità DAD

5.6.4.1. *Una nuova modalità di fare scuola: la didattica a distanza (DaD)*

L'emergenza sanitaria venutasi a creare a causa del virus SARS-CoV-2, ha fatto sì che l'anno scolastico 2019-2020 si concludesse nella modalità di didattica a distanza (DaD). Questa situazione non ha permesso di portare a termine il progetto iniziato in aula e quindi gli ultimi incontri hanno seguito questo nuovo modo di fare attività con gli studenti.

La didattica a distanza, ovvero la costruzione di un percorso di apprendimento che non presume la vicinanza fisica tra gli alunni e si avvale degli strumenti tecnologici, è una modalità di adempimento dell'obbligo del diritto all'istruzione resa necessaria a partire

dal 6 marzo 2020 come risposta all'emergenza sanitaria in corso (nota ministeriale 278/2020). Essa è una modalità di insegnamento che può essere utilizzata come integrazione alla didattica quotidiana, o, in casi eccezionali come quello scaturito dal virus SARS-CoV-2, può sostituire in toto la didattica in presenza.

La DaD presume che vengano effettuati diversi momenti di relazione tra docente e discenti (nota ministeriale 388/2020). Inoltre, la stessa nota aggiunge che il concetto di didattica a distanza deve includere "il collegamento diretto o indiretto, immediato o differito, attraverso videoconferenze, video-lezioni, chat di gruppo; la trasmissione ragionata di materiali didattici, attraverso il caricamento degli stessi su piattaforme digitali e l'impiego dei registri di classe in tutte le loro funzioni di comunicazione e di supporto alla didattica, con successiva rielaborazione e discussione operata direttamente o indirettamente con il docente, l'interazione su sistemi e App interattive educative propriamente digitali" (nota ministeriale 388/2020). Questo tipo di insegnamento è stato adottato per rispondere al diritto di istruzione e alla necessità di mantenere vivo il senso di comunità anche nella situazione di emergenza causata dal virus e richiede di dare vita a un ambiente di apprendimento vero e proprio, creando una progettazione adeguata agli strumenti utilizzati per l'interazione, al contesto e ai mezzi a disposizione. Per gli aspetti precedentemente citati la didattica non perde nessun elemento che la caratterizza come tale, ma, poiché sono modificati i mezzi e i luoghi attraverso cui si attua, si creano cambiamenti che rendono la didattica in presenza non completamente sostituibile dalla DaD.

In questa situazione si sono trovate maggiormente preparate le scuole che già in precedenza avevano attivato le piattaforme per promuovere le attività a distanza. Diversamente, le scuole che non utilizzavano anche questa modalità, hanno dovuto affrontare una situazione di svantaggio, in quanto hanno dovuto attivare le risorse velocemente e in un ambiente critico. Il senso di smarrimento delle scuole è stato supportato da azioni di condivisione da parte dell'ente di ricerca Indire, che ha promosso Webinar per condivisione di buone pratiche e consigli tra docenti e tra dirigenti e gemellaggi tra scuole per il supporto diretto (Mosa, 2020). Inoltre, anche molte case editrici si sono adoperate per rendere fruibili gratuitamente libri e materiali on-line sia

per aiutare le insegnanti che le famiglie. Il sostegno e la creazione di una rete comunitaria risultano necessari per far fronte a situazioni nuove, riducendo il senso di disorientamento delle figure educative.

Nei seguenti paragrafi viene spiegato come è cambiato il contesto scolastico in cui abbiamo lavorato, attraverso le osservazioni svolte e le interviste sottoposte alle tutor mentori.

5.6.4.1. Cambiamenti nella modalità DaD

Nel primo periodo dell'emergenza sanitaria il progetto che si stava portando avanti con i bambini è stato sospeso per l'influenza di diversi fattori. Innanzitutto, l'Istituto ha dovuto adattarsi all'emergenza sanitaria e quindi avviare velocemente tutte le risorse per poter svolgere e far proseguire la didattica. Questa fase ha richiesto diverse settimane, perché non avendo mai attivato precedentemente nessuna di queste modalità per tutte le classi, l'Istituto e i soggetti che ne fanno parte si sono trovati in una situazione di grande difficoltà. La scuola Giosuè Carducci dell'Istituto Comprensivo 15 di Verona aveva adottato precedentemente l'utilizzo delle piattaforme Google Classroom e Google Meet solo per le classi quinte dell'istituto, poiché i bambini possedevano già le credenziali di accesso. Le altre classi del plesso hanno ricevuto inizialmente le indicazioni riguardo i compiti da svolgere a casa attraverso alcune e-mail delle docenti inviate ai genitori. In seguito, la scuola si è mossa per creare le credenziali di accesso alle stesse piattaforme anche per le altre classi del plesso, richiedendo le liberatorie ai genitori per il consenso. Dopo molti tentativi da parte delle insegnanti della classe terza, abbiamo ottenuto anche noi tirocinanti le credenziali per poter accedere alle due piattaforme. Per permettere a tutti di avere i mezzi e le competenze per utilizzarli e attuare questa nuova didattica sentendosi maggiormente a proprio agio, le insegnanti ci hanno richiesto di attendere e sospendere il progetto. Questo ha permesso anche a noi tirocinanti di osservare e sperimentare maggiormente questo nuovo contesto di apprendimento e ci ha dato tempo di pensare e riadattare la nostra proposta alle nuove modalità previste.

5.6.4.3. Il progetto e la relazione di aiuto

Dalla situazione che è appena stata descritta si può notare che il contesto che si è venuto a creare risulta molto differente da quello in cui si stava operando precedentemente.

Per questo motivo il nostro ruolo all'interno di esso è cambiato, poiché il bisogno di aiuto si è modificato. In questo momento non era più di fondamentale importanza riuscire a sviluppare delle relazioni positive tra i compagni della classe, ma fornire supporto ai bambini nella costruzione degli apprendimenti e alle insegnanti nella ricerca e produzione dei materiali didattici e delle lezioni in DaD. Per questo motivo, è stato chiesto alle docenti di evidenziare le modalità con cui noi tirocinanti avessimo potuto supportare l'azione didattica e formativa, ponendoci dunque a servizio delle insegnanti e del contesto stesso, restando sempre in linea con gli scopi del progetto di *Service Learning* che stavamo svolgendo.

Per quanto riguarda la mia esperienza, la tutor Adele ha richiesto il mio sostegno per la ricerca nel Web e la produzione di attività ludiche da inserire nella piattaforma Classroom, che aiutassero i bambini a consolidare alcuni apprendimenti della disciplina nei momenti extra-scolastici, soprattutto giochi che riguardassero l'ambito dei calcoli. Inoltre mi ha chiesto un aiuto nella produzione dei materiali didattici da utilizzare durante le video-lezioni in simultanea e l'assistenza e il supporto durante queste ultime.

Nel caso di Manuela, invece, l'insegnante le ha richiesto di produrre materiali didattici adatti alle necessità della classe e supporto nello svolgimento dei momenti di lezione in simultanea, attraverso gli incontri con la classe sulla piattaforma Google Meet.

In contemporanea alle azioni di affiancamento e aiuto alle docenti sono state riprogettate le attività conclusive del percorso proposto in aula. Per riprendere e continuare il progetto svolto è stata pensata un lavoro che fosse in linea con gli obiettivi didattici di esso. Con le modalità a nostra disposizione per l'interazione con i bambini, non è stato possibile utilizzare le stesse metodologie adottate in aula per sostenere il

raggiungimento degli obiettivi educativi individuati. Per queste ragioni, è stato pensato di scindere l'attività educativa da quelle didattiche.

Per garantire una continuità dei lavori proposti in aula, sono state presentate ai bambini alcune attività educative rielaborate e riadattate per la DaD, senza perdere di vista gli obiettivi finali. Nonostante ciò, lavorare seguendo la modalità di didattica a distanza, non ha permesso di concludere il progetto da un punto di vista euristico. Questo perché non è stato possibile raccogliere dei dati che rispondessero alla domanda di ricerca posta all'inizio del progetto. Inoltre, un altro aspetto che non ha reso possibile il proseguimento del progetto è stato la richiesta di partecipazione facoltativa alle attività proposte. Scelta condivisa per evitare che i bambini in difficoltà fossero eccessivamente sovraccaricati di lavoro individuale a casa. Tutto ciò, però, ha determinato una scarsa partecipazione da parte dei bambini alle attività.

A fronte di questa situazione, abbiamo pensato di creare un compito che permettesse ai bambini di scambiarsi delle idee e mantenere così viva la relazione creata tra i banchi di scuola. Creare uno spazio in cui i bambini possono condividere esperienze volte a fornire spunti per poter migliorare il proprio stare nella situazione, promuove azioni di cura tra bambini stessi, in quanto ad ognuno è chiesto di proporre delle attività per aiutare i compagni. Prendersi cura dell'altro è un modo attraverso cui rispondere al bisogno di relazionalità e di colmare quella fragilità che è insita in ognuno di noi (Mortari, 2019). Per questo motivo, in un momento di isolamento, risulta ancora più importante sostenere le relazioni e il supporto all'interno della classe. Questa attenzione alla relazione viene sottolineata anche all'interno della nota ministeriale n. 279/2020, la quale auspica a promuovere la dimensione comunitaria all'interno il gruppo classe.

Alla fine, per valorizzare il contributo di ognuno nel progetto, abbiamo pensato di consegnare loro degli attestati. La valorizzazione del singolo non vuole togliere la centralità all'importanza del gruppo, ma intende riconoscere che per la costruzione di esso è necessario il lavoro di ogni componente (Girelli, 2006). La valorizzazione

dell'operato di ognuno è indispensabile per promuovere il senso di appartenenza di tutti al gruppo.

A causa della modificazione del contesto, però, non è stato possibile proporre uno degli elementi imprescindibili del processo di apprendimento, ovvero la valutazione delle competenze raggiunte. La valutazione è uno degli elementi fondamentali all'interno della didattica, in quanto permette all'insegnante di avere un feedback su tutto ciò che ha proposto ed, in base a questo, adattare e rimpostare le lezioni successive. Valutare in didattica a distanza richiede un lavoro di rivisitazione di tutte le proposte di apprendimento, in quanto essa deve sempre essere in linea ed integrata con il percorso effettuato (Castoldi, 2014).

Secondo quanto afferma il MIUR, il docente ha il dovere di valutare e lo studente ha il diritto alla valutazione, in quanto essa è vista come elemento indispensabile per la crescita o lo sviluppo del sé (MIUR, 2020). Prima di questa emergenza sanitaria, la modalità di valutare teneva conto di due parti, quella riferita agli apprendimenti didattici e quella riferita a quelli educativi. Ora, invece, gli insegnanti hanno dovuto riadattarla, spostando l'attenzione principalmente al come il bambino si è approcciato a questo nuovo modo di fare scuola.

Quindi, essendo complicato riuscire a valutare gli obiettivi didattici ed educativi in una condizione di distanza ed isolamento, abbiamo deciso di passare dal processo valutativo a quello auto-valutativo degli studenti. Questa scelta, si trova in linea con la proposta di Veneroso (2020), ovvero di "orientare la valutazione e verifica dell'apprendimento verso una modalità prevalentemente auto valutativa e riflessione metacognitiva su quanto svolto".

Nella Tabella 2, posta qui di seguito, è riportata una sintesi delle proposte educative presentate durante la didattica a distanza. Esse hanno riguardato attività in linea con il nostro progetto, quali la sua conclusione e l'autovalutazione da parte dei bambini. L'ordine con cui sono descritte le attività corrisponde a quello con cui sono state proposte agli alunni.

PROPOSTA	DESCRIZIONE ATTIVITA'	RAGIONE EDUCATIVA
1	Quali attività potete consigliare ai compagni in questo periodo di lockdown?	Supportare e mantenere la relazione tra pari attraverso un mezzo non familiare ai bambini.
2	Autovalutazione: cosa abbiamo imparato dal progetto?	Rendere i bambini consapevoli del proprio percorso di apprendimento.
3	Consegna degli attestati di partecipazione ad ogni studente.	Valorizzare il contributo che ognuno ha dato al progetto.

Tabella 2 - Sintesi del percorso educativo proposto in DaD

6. Il percorso educativo e di ricerca

Nella seguente Tabella 3, sono riassunti gli incontri dell'intero progetto; essi vengono riportati in ordine cronologico, con una breve descrizione e con la ragione educativa per la quale è stata presentata l'attività. Per maggiore completezza è stata aggiunta una colonna denominata "disciplina", nella quale è indicata la disciplina dei contenuti didattici presentati in quell'incontro. Poiché il progetto è stato svolto da entrambe noi tirocinanti, parte delle lezioni sono state condotte da me, nelle ore messe a disposizione dalla docente di matematica, mentre la restante parte è stata condotta dalla collega Manuela, nelle ore di italiano.

N° incontro	Area di apprendimento	Pratica didattica	Ragione educativa
1	Italiano	Attività in coppia	Introdurre il progetto, lo sfondo integratore e lo strumento "diario di viaggio".
2	Matematica	Attività in piccolo gruppo	Introdurre il progetto e consentire ai bambini di familiarizzare con il gioco "viaggio nell'Isolachenonc'è".
3	Italiano	Circle Time	Promuovere una riflessione in

			plenaria sull'esperienza vissuta dai bambini con attenzione alle abilità sociali agite e da agire.
		Attività in coppia	Proporre un contesto di apprendimento e di relazione con i compagni.
		Scrittura del "diario di viaggio"	Promuovere una riflessione individuale sull'esperienza vissuta.
4	Matematica	Brainstorming	Riportare alla memoria i concetti emersi nella riflessione dell'incontro precedente.
		Attività in coppia	Proporre un contesto di sperimentazione delle abilità sociali.
		Scrittura del "diario di viaggio"	Promuovere una riflessione individuale sull'esperienza vissuta.

5	Italiano	Circle Time	Promuovere una riflessione in plenaria sull'esperienza vissuta.
		Attività in coppia	Proporre un contesto di sperimentazione delle abilità sociali.
		Scrittura del "diario di viaggio"	Promuovere una riflessione individuale sull'esperienza vissuta.
6	Matematica	Attività in piccolo gruppo	Proporre un contesto di sperimentazione delle abilità sociali.
		Gioco in piccolo gruppo	Proporre un contesto ludico di sperimentazione delle abilità sociali.
		Scrittura del "diario di viaggio"	Promuovere una riflessione individuale sull'esperienza vissuta.
7	Italiano	Brainstorming	Riportare alla memoria i concetti emersi negli

			incontri precedenti.
		Circle Time	Promuovere una riflessione in plenaria sull'esperienza vissuta.
		T-chart	Riconoscere gli elementi visibili e udibili delle abilità sociali.
		Gioco in piccolo gruppo	Proporre un contesto ludico di sperimentazione delle abilità sociali.
		Scrittura del "diario di viaggio"	Promuovere una riflessione individuale sull'esperienza vissuta.
8	Matematica	Role playing	Mettere in scena situazioni di azione delle abilità sociali.
		T-chart	Riconoscere gli elementi visibili e udibili delle abilità sociali.

		Scrittura del “diario di viaggio”	Promuovere una riflessione individuale sull’esperienza vissuta.
9	Italiano	Attività in Cooperative Learning	Proporre un contesto di sperimentazione delle abilità sociali.
		Scrittura del “diario di viaggio”	Promuovere una riflessione individuale sull’esperienza vissuta.
10	Matematica	Circle Time	Promuovere una riflessione in plenaria sull’esperienza vissuta.
		Attività in Cooperative Learning	Proporre un contesto ludico di sperimentazione delle abilità sociali.
		Scrittura del “diario di viaggio”	Promuovere una riflessione individuale sull’esperienza vissuta.

11	Matematica	Circle Time	Promuovere una riflessione in plenaria sull'esperienza vissuta.
		Attività in Cooperative Learning	Proporre un contesto ludico di sperimentazione delle abilità sociali.
		Scrittura del "diario di viaggio"	Promuovere una riflessione individuale sull'esperienza vissuta.
12	Italiano	Attività in modalità di didattica differenziata	Proporre un contesto di sperimentazione delle abilità sociali.
		Gioco in piccolo gruppo	Proporre un contesto ludico di sperimentazione delle abilità sociali.
		Scrittura del "diario di viaggio"	Promuovere una riflessione individuale sull'esperienza vissuta.

13	Matematica	Attività in modalità di didattica differenziata	Proporre un contesto di sperimentazione delle abilità sociali.
		Gioco in piccolo gruppo	Proporre un contesto ludico di sperimentazione delle abilità sociali.
		Scrittura del "diario di viaggio"	Promuovere una riflessione individuale sull'esperienza vissuta.
14	Italiano	Attività in modalità di didattica differenziata	Proporre un contesto di sperimentazione delle abilità sociali.
		Gioco in piccolo gruppo	Proporre un contesto ludico di sperimentazione delle abilità sociali.
		Scrittura del "diario di viaggio"	Promuovere una riflessione individuale sull'esperienza vissuta.
15	Matematica	Attività in modalità di	Proporre un contesto di

		didattica differenziata	sperimentazione delle abilità sociali.
		Gioco in piccolo gruppo	Proporre un contesto ludico di sperimentazione delle abilità sociali.
		Scrittura del "diario di viaggio"	Promuovere una riflessione individuale sull'esperienza vissuta.
16	Italiano	Attività in modalità di didattica differenziata	Proporre un contesto di sperimentazione delle abilità sociali.
		Gioco in piccolo gruppo	Proporre un contesto ludico di sperimentazione delle abilità sociali.
		Scrittura del "diario di viaggio"	Promuovere una riflessione individuale sull'esperienza vissuta.
17	Matematica	Circle Time	Promuovere una riflessione in plenaria

			sull'esperienza vissuta.
		Attività in Cooperative Learning	Proporre un contesto di sperimentazione delle abilità sociali.
		Scrittura del "diario di viaggio"	Promuovere una riflessione individuale sull'esperienza vissuta.
18	Italiano	Circle Time	Promuovere una riflessione in plenaria sull'esperienza vissuta.
		Attività in Cooperative Learning	Proporre un contesto di sperimentazione delle abilità sociali.
		Scrittura del "diario di viaggio"	Promuovere una riflessione individuale sull'esperienza vissuta.
19	Matematica	Attività in Cooperative Learning	Agire le abilità sociali acquisite.

		Scrittura del “diario di viaggio”	Promuovere una riflessione individuale sull’esperienza vissuta.
20	Italiano	Attività in Cooperative Learning	Agire le abilità sociali acquisite.
		Scrittura del “diario di viaggio”	Promuovere una riflessione individuale sull’esperienza vissuta.

Tabella 3 – sintesi del percorso educativo proposto

6.1. La narrazione degli incontri

Il seguente paragrafo racconta in maniera più approfondita gli incontri del progetto presentato in aula, narrando nel dettaglio le singole attività effettuate. In apertura alla narrazione di ogni incontro si propone una tabella riassuntiva dello stesso, nel quale si presentano gli elementi necessari a fornire una cornice di senso all’attività. Ogni tabella riporta: la data in cui è stato svolto l’incontro, la durata, l’area di apprendimento a cui fa riferimento, i materiali che sono stati utilizzati, una breve sintesi dell’attività, la ragione educativa ed, infine, la ragione euristica. L’esplicitazione della ragione euristica permette di evidenziare le motivazioni di ricerca per cui sono state condotte le singole attività e consente di delineare le tipologie di dato che sono state raccolte e che verranno utilizzate nella narrazione.

Di seguito si riportano gli incontri svolti in presenza e secondo la modalità in didattica a distanza.

6.1.1. Primo incontro

Data	3 dicembre 2019	
Area di insegnamento	Italiano	
Tempi	2 ore	
Descrizione attività	Si presenta ai bambini lo sfondo integratore e si legge alla classe la lettera di Peter Pan con la richiesta di aiuto. Si chiede ai bambini di pensare ad un nome per il gruppo classe. Si presenta lo strumento del diario di viaggio.	
Materiali utilizzati	<ul style="list-style-type: none"> - Romanzo - Lettera 1 di Peter Pan - Bigliettini con disegnatte delle figure - Quaderni utilizzati per i diari di viaggio e domanda - Fogli bianchi - Pennarelli o colori a matita - Lavagna 	
Pratica didattica	Ragione educativa	Ragione euristica
Attività in coppia	Introdurre il progetto, lo sfondo integratore e lo strumento "diario di viaggio".	

Tabella 4 – sintesi del primo incontro

Il primo incontro ha lo scopo di presentare alla classe il progetto di tirocinio. In particolare, si è voluto far comprendere ai bambini lo sfondo integratore che accompagna l'intero percorso, l'obiettivo e le motivazioni per cui esso verrà proposto loro.

La mattina Manuela ed io arriviamo in aula mentre i bambini stanno facendo ancora ricreazione. Finito questo momento chiediamo loro di sedersi e spieghiamo che in alcuni momenti della settimana, saremo Manuela ed io a svolgere le attività con loro e che principalmente occuperanno alcune lezioni della maestra di matematica e di italiano. Sottolineiamo il fatto che non sono ore di gioco libero, ma che sono lavori pensati che prevedono apprendimenti di entrambe le discipline, spesso legati tra loro. Infatti alcune attività afferenti alla lingua italiana forniranno lo spunto per la contestualizzazione di compiti di problem solving, proposte nelle ore di matematica.

Finito questo breve momento di spiegazione, chiediamo ai bambini di alzarsi e di mettersi a sedere in cerchio sul pavimento nella zona tra la prima fila di banchi e la lavagna. Nel frattempo ampliamo lo spazio per sedersi spostando la prima fila di banchi. Quando tutti i bambini sono posizionati nel cerchio, Manuela prende la parola e racconta agli alunni che quella mattina abbiamo trovato una lettera particolare sullo zerbino di casa nostra (immagine 1) e che una volta aperta abbiamo scoperto che era indirizzata alla classe terza delle Carducci, proprio la loro classe.

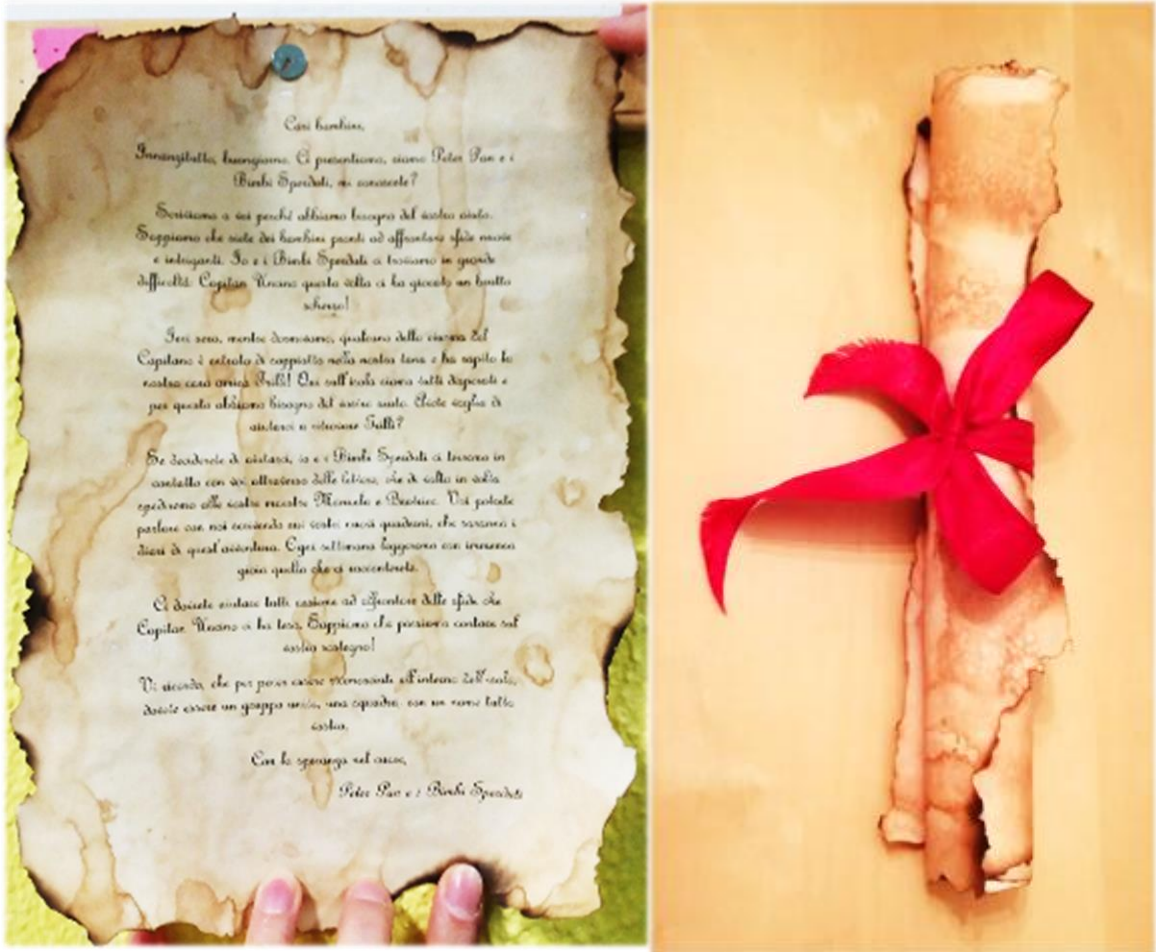


Immagine 1 – Lettera Peter Pan

Manuela inizia a leggere le prime righe della lettera ricevuta. Qui di seguito è riportato lo stralcio letto dalla collega (Immagine 2).

*Cari bambini,
innanzitutto, buongiorno. Mi presento, sono Peter
Pan, mi conoscete?*

Immagine 2 – Frammento della Lettera 1 di Peter Pan

Chiediamo ai bambini se sanno chi è Peter Pan e se hanno mai sentito parlare di lui. Alcuni bambini rispondono in modo affermativo, altri invece ci confermano che non conoscono questa figura.

Gemma esclama che lo conosce e che è il bambino che vola ed ha fatto un film.

(NDC, 3.12.19)

Patrick dice di non conoscere nessun bambino con quel nome.

(NDC, 3.12.19)

Per far capire a tutti gli alunni chi sono i personaggi che ci accompagneranno durante l'intero percorso, abbiamo portato in aula un libro (Immagine 3) che racconta la storia di Peter Pan: "Peter Pan" di Barrie J. E Greban Q.

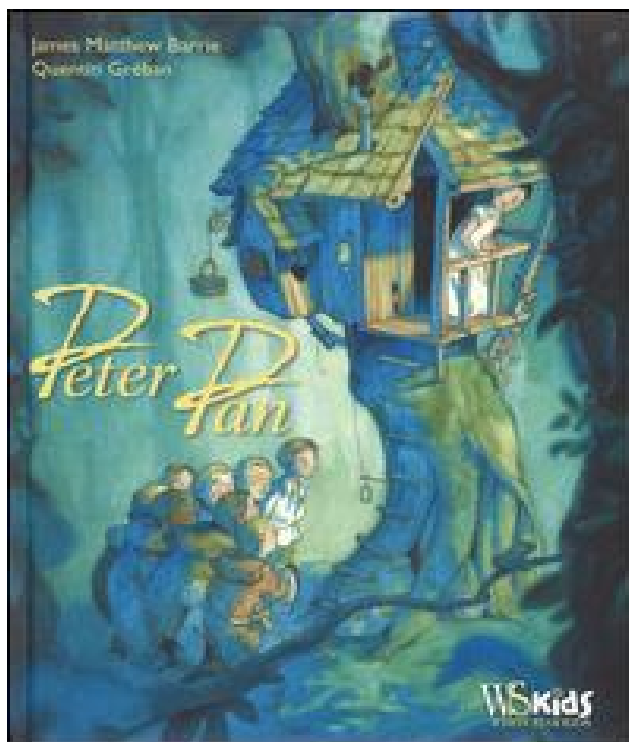


Immagine 3- Copertina del libro illustrato

Ci siamo servite dell'ambientazione e dei personaggi per costruire una narrazione parallela a quella del romanzo, nella quale i bambini potessero essere aiutanti del protagonista e che richiedesse agli alunni di agire in maniera collaborativa. Creare uno

sfondo integratore in cui inserire obiettivi educativi e didattici aiuta a far percepire ai bambini il senso di quello che stanno facendo (Lascioli, 2014). Permette loro di cogliere la realtà come “un’unità strutturata, in cui il rapporto tra le diverse parti è colto unitariamente” (Berlini & Canevaro, 1996, citati in Diadori et al., 2015, p. 262). Contestualizzare le proposte didattiche ed educative all’interno di una cornice motiva il bambino ad apprendere, poiché fornisce senso alle attività proposte e alle conoscenze, abilità e competenze richieste.

Porgo il libro a Manuela e diciamo ai bambini che questo ci può aiutare a comprendere chi sono i mittenti della lettera che è arrivata. Sottolineiamo il fatto che leggeremo solo alcuni stralci del testo e guarderemo alcune immagini, perché essendo un libro molto lungo, la sua intera lettura occuperebbe troppo tempo. Con i bambini osserviamo le immagini e assieme ricostruiamo l’ambientazione del racconto e il ruolo che ognuno dei personaggi presenti ha all’interno del racconto. Spesso sono i bambini stessi a descrivere le figure presenti sul libro e a fornire una spiegazione ai compagni stessi.

Gabriele spiega che i personaggi nel disegno sono i Bimbi Sperduti, i quali vivono con Peter Pan e lo aiutano. Fabrizio aggiunge che abitano tutti insieme in un albero.

(NDC, 3.12.19)

Yvonne si alza in piedi ed ad alta voce dice che quello nell’immagine è Capitan Uncino e che è il nemico di Peter Pan che vuole ucciderlo.

(NDC, 3.12.19)

Abbiamo deciso di scegliere un testo illustrato in quanto le immagini permettono la comunicazione di sensazioni ed emozioni che la semplice scrittura non trasmette ed inoltre evidenziano alcuni tratti particolari del racconto (Bleza, 2004).

Una volta conosciuti tutti i personaggi del racconto, Manuela procede con il leggere la seconda parte della lettera in cui Peter Pan e i Bimbi Sperduti spiegano che il loro acerrimo nemico Capitan Uncino, assieme alla sua ciurma di pirati, hanno rapito la loro amica Trilli e che hanno bisogno dell’aiuto di tutta la classe per ritrovarla. Per

riuscire a liberarla, però, è fondamentale che tutta la classe affronti le sfide come una squadra coesa e unita, perché in caso contrario non sarà possibile sconfiggere il Capitano.

Inoltre, nella lettera Peter Pan spiega che durante tutto il percorso lui e i suoi amici manterranno il contatto con la classe attraverso delle lettere che farà arrivare a noi maestre. Aggiunge anche che i bambini potranno scrivere per comunicare loro come stanno procedendo le attività utilizzando dei quaderni speciali che saranno i loro diari di questa nuova avventura.

Durante l'intero percorso abbiamo pensato di mantenere il contatto tra Peter Pan e i Bimbi Smerduti attraverso alcune lettere e attraverso la stesura da parte degli studenti dei diari di viaggio ai quali i personaggi hanno risposto settimanalmente. Questa scelta è stata pensata per stimolare i bambini ed aumentare in loro la curiosità e l'interesse verso quello che volevamo proporre. Infatti, incrementare la motivazione intrinseca del bambino, lo aiuta ad accrescere quella curiosità che lo porta ad esplorare l'ambiente e ad agire all'interno di esso (Boscolo, 2012). Partire dagli interessi dei bambini crea in loro un accrescimento della motivazione all'apprendere e stuzzica maggior curiosità verso gli argomenti che si vogliono presentare loro. Una frase che ripeteva spesso la professoressa Azzolin S. era che è il piacere che permette di migliorare l'intelligenza e quindi bisogna fare qualcosa che interessi i bambini e che non li annoi e li mortifichi (Azzolin, materiale non pubblicato fondamenti e didattica della musica, 2015/2016). Infatti, l'apprendimento è un processo che nasce dalla volontà del soggetto; se non c'è la sua volontà di apprendere, allora è inutile il nostro insegnamento (Lamberti S., materiale non pubblicato metodologie didattiche, anno 2016/2017).

Invogliando e facendo partecipe continuamente il bambino, esso diventa il protagonista del proprio agire e del proprio apprendimento ed è quindi coinvolto, in modo attivo, in ogni fase del processo formativo. Così facendo si motiva maggiormente l'alunno alla ricerca del suo sapere, perché si sente preso in considerazione in prima persona e si favorisce la costruzione di una buona percezione del sé e l'aumento della propria autostima (Boscolo, 2012).

Dopo aver chiesto ai bambini un parere su quanto letto ed aver osservato il loro entusiasmo ed interesse nel cominciare questo percorso, Manuela procede con la lettura della lettera. Peter Pan prosegue chiedendo alla classe di attribuirsi un nome di gruppo tutto loro per poter essere riconosciuti sull'Isola e di impegnarsi nel costruire un gruppo forte ed unito.

Dopo essere riuscite a placare la loro grande eccitazione, Manuela ed io raccontiamo con altre parole il contenuto dello scritto, in modo che tutti i bambini capiscano bene quanto richiesto.

Per riuscire a decidere il nome del gruppo, chiedo ad ogni bambino di pescare da un sacchetto che ho in mano un foglietto su cui è rappresentato un simbolo e di cercare il compagno con lo stesso simbolo. In questo modo si sono venute a creare delle coppie casuali per procedere con la richiesta.

La scelta di costruire in maniera casuale i gruppi attraverso l'utilizzo di alcuni strumenti grafici è una delle modalità proposte da Johnson (Portera et al., 2015). Non viene mai direttamente chiesto ai bambini di scegliere i compagni e creare i gruppi, per evitare che alcuni di loro possano essere esclusi o chiamati per ultimi, causando in loro lo sviluppo di emozioni negative. La formazione casuale del gruppo è utilizzata ogniqualvolta la proposta non prevede attività didattiche da svolgere.

Una volta pescati i bigliettini, chiedo ai bambini di sparpagliarsi nella classe e di trovare un posto dove poter pensare al nome assieme senza essere disturbati dagli altri compagni. Manuela ribadisce che il nome non deve essere una cosa insensata e quindi di pensare e riflettere assieme.

(NDC, 3.12.19)

Finito il momento di creatività i bambini si rimettono in cerchio e per ogni coppia, il portavoce, esplicita l'idea trovata. Contemporaneamente ogni nome viene scritto sulla lavagna e, alla fine, si procede con una votazione per la scelta definitiva del nome del gruppo.

Spieghiamo più volte che la proposta che prenderà più voti sarà il nome con cui la classe verrà presentata a Peter Pan e a tutti gli abitanti dell'Isola che non c'è.

(NDC, 3.12.19)

Conclusa la votazione, l'opzione che ha ottenuto maggiori voti è "AMICI" e questo sarà il soprannome del gruppo con cui saranno riconosciuti sull'Isola che non c'è.

La ricerca di un nome per la classe consente agli alunni di vedere il gruppo come un elemento avente una propria identità. L'interdipendenza di identità è una delle dieci modalità riportate da Portera et al. (2015) per vivere l'interdipendenza positiva. Essa assume un ruolo fondamentale nel miglioramento della motivazione, nel coinvolgimento e nell'impegno della costruzione di relazioni positive (Portera et al., 2015). Creare un'identità di gruppo permette i bambini di riconoscersi nello stesso (Kagan, 2000). "L'interdipendenza positiva è da considerarsi raggiunta quando i membri del gruppo comprendono che il rapporto di collaborazione che li unisce è tale per cui non può esistere successo individuale senza successo collettivo. Il fallimento del singolo è il fallimento del gruppo" (Johnson, Johnson & Holubec, 1996, p. 25).

Mentre siamo seduti ancora in cerchio, prendo i diari di viaggio, li mostro agli alunni e spiego che questo sarà lo strumento con cui anche loro potranno rimanere in contatto con Peter Pan per raccontargli le cose che hanno fatto e che hanno vissuto. Tutto ciò, viene sviluppato attraverso delle domande che verranno consegnate loro.

Il diario di viaggio è uno fascicolo, elaborato dai bambini, pensato per la riflessione personale attraverso la scrittura individuale. Per questo motivo, ad ogni bambino è stato richiesto alla fine di ogni lezione di compilare il proprio "diario di viaggio". Esso, è uno strumento, elaborato dagli studenti, che trova significato nella cornice educativa e narrativa a cui ci siamo riferite per il progetto e riprende concettualmente il "diario delle virtù" proposto nel libro "MelArete" (Mortari, 2019a).

La scrittura permette ai soggetti di rielaborare i vissuti, comprendendoli in maniera più approfondita ed, inoltre, consente di apprendere ad osservare la realtà (Mortari, 2019a). Attraverso essa è possibile proporre attività di ricostruzione e di

rielaborazione degli eventi vissuti e, quindi, di avere maggiore chiarezza riguardo agli avvenimenti stessi e le emozioni provate. Scrivere, proposto come strumento riflessivo, sviluppa l'attenzione dei bambini alla realtà ed al proprio vissuto interiore, oltre che a promuovere uno sguardo critico sul proprio agire nel mondo. Questo consente di individuare nella scrittura la sua valenza formativa ed educativa. Scrivere dei propri vissuti interiori non è semplice per i bambini, per questo motivo le proposte di scrittura riflessiva vanno presentate loro con costanza (Mortari, 2019a). Per facilitarli si può fare riferimento ad una scrittura guidata da domande poste dall'adulto, così da guidare il momento riflessivo sull'esperienza stessa, al fine di "portare i pensieri all'evidenza della coscienza" (Mortari, 2019a, p. 116). All'interno del progetto le domande proposte ai bambini per orientare al meglio la loro riflessione individuale sono state le seguenti:

- Quando ti senti di lavorare bene insieme ai tuoi compagni?
- Come ti sei sentito durante il lavoro in coppia / in gruppo di oggi? Perché?
- Sei contento del tuo lavoro? Perché?
- Cosa potrebbe andare meglio?

La scrittura racchiude un grande valore. "Scrivere infatti è importante proprio perché aiuta a riflettere; inoltre le cose depositate sul foglio attraverso la scrittura restano e costituiscono un deposito di pensieri" (Mortari & Valbusa, 2017a, p. 83). A partire dalla scrittura, dal racconto guidato del proprio vissuto, è possibile attuare un'analisi che consenta ai soggetti di giungere alla comprensione dei propri pensieri. Infatti, questo lavoro ha l'obiettivo di portare il soggetto ad acquisire maggior consapevolezza dei propri pensieri e dei propri vissuti, permettendogli di assumere una posizione attiva nel processo di conoscenza di sé.

Inoltre, questa attività di riflessione aiuta a comprendere anche il punto di vista dell'altro, in quanto "è attraverso la disciplina dell'analisi di sé che si sviluppa la capacità di comprendere l'altro e non c'è vera comunità se i suoi componenti non sanno comprendersi reciprocamente" (Mortari, 2009, p. 32). Comprendere l'altro è necessario per poter promuovere e sviluppare relazioni positive volte al miglioramento del clima di classe.

Aggiungo che ognuno potrà personalizzarlo come vuole per renderlo riconoscibile e più autentico. Per questo motivo, nell'ultima parte della lezione chiediamo ai bambini di sedersi al proprio banco. Distribuiamo a ciascuno un foglio completamente bianco, che sarà la copertina del quaderno, invitandoli a decorarlo a piacere soggettivo ed incollarlo sul proprio diario di viaggio. Una volta terminato il compito domandiamo ai bambini di aprire il quaderno e di rispondere in modo autonomo alla domanda che si trova sulla prima pagina.

6.1.2. Secondo incontro

Data	5 dicembre 2019	
Area di insegnamento	Matematica	
Tempi	2 ore	
Descrizione attività	In seguito alla lettura di una nuova lettera, che presenta il gioco "viaggio nell'Isolachenonc'è", alla classe è chiesto di decorare il tabellone del gioco.	
Materiali utilizzati	<ul style="list-style-type: none"> - Lettera 2 di Peter Pan - Gioco "viaggio nell'Isolachenonc'è" - Biglietti per creare le coppie e i gruppi - Diari di viaggio e domande - Pennarelli o colori a matita 	
Pratica didattica	Ragione educativa	Ragione euristica
Attività in piccolo gruppo	Introdurre il progetto e consentire ai bambini di familiarizzare con il	Osservare le modalità relazionali dei bambini.

	gioco nell'Isolachenonc'è".	"viaggio
--	--------------------------------	----------

Tabella 5 – sintesi del secondo incontro

Quando la classe rientra dall'intervallo trova Manuela e me che li aspettiamo in corridoio. Invitiamo loro a sedersi in cerchio nell'atrio ed a tener il tono della voce basso per non fare troppo rumore, così da evitare di disturbare i compagni nelle altre aule. Prima di cominciare la lezione domandiamo ai bambini come stanno e proponiamo di prendersi un momento di riflessione per scegliere il proprio posto all'interno del cerchio, chiedendosi se quello che hanno scelto consente loro di non essere disturbati e di non disturbare i compagni.

Questa richiesta consiglia di interrogarsi sulle modalità con cui ognuno può stare bene nel corso dell'attività proposta e consente di lavorare sulla qualità delle relazioni, le quali sono influenzate dall'interazione dei vari vissuti affettivi (Renati & Zanetti, 2009). La richiesta rivolta ad ogni singolo alunno pone l'attenzione sull'aspetto del benessere e dello stare bene a scuola. Creare momenti piacevoli di condivisione, in cui tutti possono contribuire al discorso, aumenta sia la disponibilità dei bambini a mettersi in gioco ed, inoltre, focalizza l'attenzione sulla dimensione relazionale che si instaura nel gruppo. Questo può influenzare in modo diretto la costruzione di relazioni positive e quindi di un clima di classe positivo (Ianes & Cramerotti, 2013, p. 280).

Una volta create le condizioni per cominciare, chiedo ai bambini se qualcuno si ricorda cosa abbiamo fatto nel primo incontro e di provare a spiegarlo ai compagni e alla maestra che non erano presenti. In seguito agli interventi dei bambini, ricostruisco l'attività svolta la scorsa lezione dando ordine cronologico a quanto detto dalla classe.

Il recupero delle conoscenze pregresse è un passaggio necessario dell'apprendimento, poiché consente di ripercorre, consolidare ed interiorizzare il percorso già svolto. Inoltre, permette di costruire una base a cui si possono agganciare i nuovi saperi, così da facilitare la memorizzazione dei concetti e creare un apprendimento più strutturato e solido (Stella, 2000). Questa pratica didattica, quindi, assume maggiore importanza soprattutto in presenza di progetti che si svolgono in

momenti molto separati tra loro, come il presente, in quanto consente di legare gli apprendimenti limitando la frammentarietà degli interventi.

Prendo parola e annuncio ai bambini che Peter Pan e i Bimbi Sperduti hanno lasciato una nuova lettera, la mostro loro e comincio a leggerla. Dopo una prima fase di ringraziamenti, Peter Pan afferma che gli “AMICI” devono allenarsi molto, perché sull’Isola che non c’è le insidie sono sempre molte e per questo motivo hanno preparato per loro alcune sfide. Continua raccontando che all’interno della loro classe sono stati nascosti dai Bimbi Sperduti alcuni giochi che potranno aiutarli a diventare una squadra unita e coesa (Immagine 4).

*Questa notte siamo passati nella vostra classe per
lasciarvi dei piccoli regali, ma per colpa di una
folata di vento, si sono persi tra i banchi. Li cercate
voi?*

Immagine 4 – Frammento della Lettera 2 di Peter Pan

Invitiamo i bambini ad entrare in classe senza fare confusione ed a cercare i regali nascosti. Questi regali consistono in un tabellone, proposto nell’Immagine 5 qui sotto, disegnato su un foglio di carta A3. Il tabellone riporta un percorso simile a quello del “gioco dell’oca”, ma ambientato nel contesto in cui stiamo operando. Infatti, propone elementi e personaggi che si riferiscono al romanzo di Peter Pan. Ad esempio, alcune caselle hanno dei nessi con i luoghi presenti sull’Isola che non c’è: “il golfo delle Sirene”, “la casa dei Bimbi Sperduti”, “il villaggio degli Indiani”, “la tana del cocodrillo” e “la Roccia del teschio”.

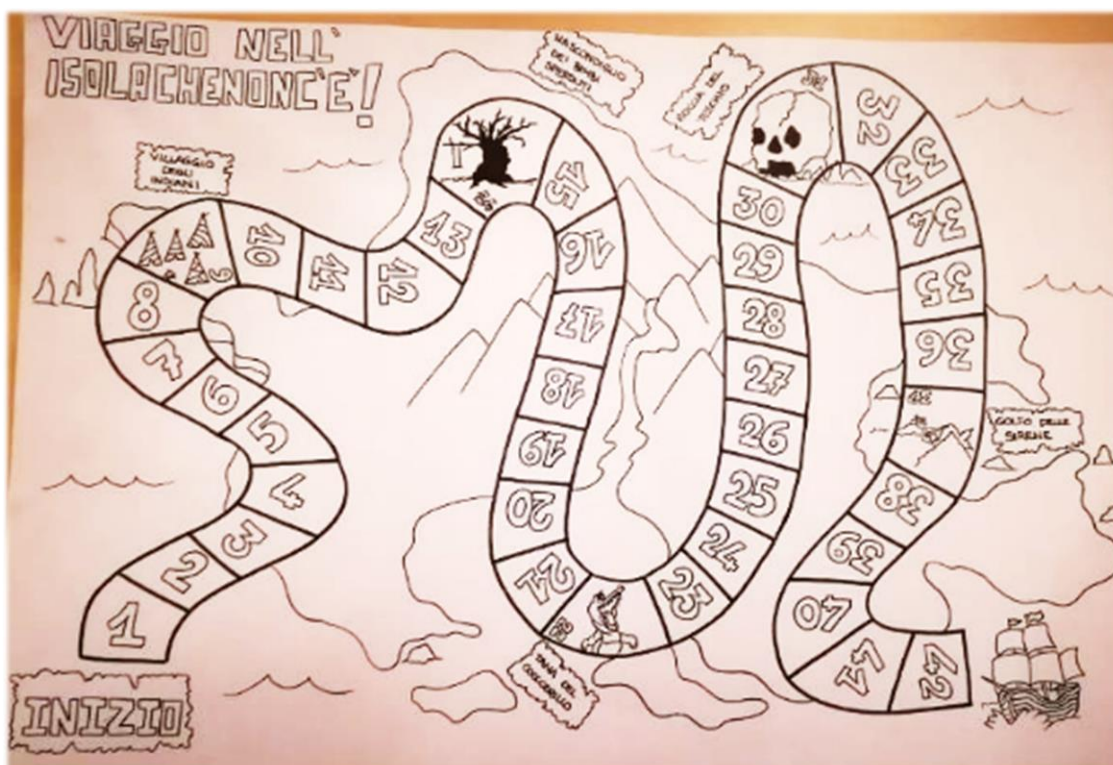


Immagine 5 – Tabellone del gioco “viaggio nell’Isolachenonc’è”

Terminata la ricerca, chiediamo ai bambini di appoggiare sulla cattedra i materiali trovati e di disporsi in una fila ordinata. Prendo il sacchetto con i bigliettini, chiedo ad ogni studente di pescarne uno e di unirsi al compagno che ha lo stesso simbolo. Create le coppie chiedo a queste ultime di cercare la coppia che ha lo stesso simbolo ma di colore diverso e di formare così un gruppo da quattro. Nel mentre Manuela ed io spostiamo i banchi in modo da formare delle postazioni all’interno dell’aula, sulle quali ogni gruppo può trovare posto. Quando tutti i gruppi si sono formati, condivido loro ulteriori informazioni per procedere.

Dico che ogni gruppo deve prendere un tabellone e sedersi ad una delle postazioni che io e la maestra Manuela abbiamo creato. Una coppia si sistema su un banco e l’altra sull’altro. Il tabellone deve essere messo in centro ed ogni coppia colora la parte che sta sul banco in cui si trovano. Aggiungo che ogni coppia deve decidere un solo astuccio da cui prendere i colori e dividerlo con il compagno.

(NDC, 5.12.19)

Il lavoro in piccolo gruppo proposto, in questo caso, non rispetta in modo ottimale la progressione dal semplice al complesso pensata come principio di strutturazione del progetto. Tale scelta è stata effettuata per andare incontro alle esigenze dell'attività, ma è stata mantenuta, nei limiti del possibile, la strutturazione dell'attività in coppia, attraverso la richiesta di condividere solo il tabellone con l'altra coppia, chiedendo ad ogni diade di colorare metà di esso. Si può osservare quanto detto nell'Immagine 6.



Immagine 6 - Bambini che colorano il tabellone a coppie

Il lavoro cooperativo proposto durante l'incontro prevede la messa in pratica dell'interdipendenza di materiale/risorse. Essa è una delle modalità di promozione dell'interdipendenza positiva (Portera et al., 2015). Questo tipo di interdipendenza si può osservare quando, per perseguire il loro obiettivo, gli individui del gruppo dipendono gli uni dagli altri per l'utilizzo del materiale necessario allo svolgimento del compito (Ianes & Cramerotti, 2013, p. 275), in questo caso le matite o i pennarelli per colorare ed il tabellone. La condivisione delle risorse disponibili richiede la collaborazione e l'interazione delle persone e, spesso, questi devono pensare e riuscire a mettere in pratica alcune strategie per riuscire a raggiungere l'obiettivo comune in modo ottimale.

Mentre i gruppi si dirigono alle postazioni e cominciano ad accordarsi per iniziare il lavoro, notiamo che un gruppo di bambini è rimasto fermo e due di loro discutono aggressivamente con le lacrime agli occhi. Mi avvicino al gruppo per capire quanto accaduto e Patrick mi risponde che non vuole fare l'attività, perché è in gruppo con il

suo compagno Jonathan. Mentre cerco di risolvere la situazione interviene la maestra Adele.

La docente di classe mi spiega che nel corso della mattinata i due bambini hanno litigato, poi porta Patrick fuori dall'aula per parlare con lui di quanto successo nella mattinata. In seguito, esce anche Jonathan, per chiarire la situazione con il compagno. Una volta rientrati in aula, Patrick e Jonathan tornano nel loro gruppo e aiutano i compagni con il lavoro.

(NDC, 5.12.19)

Durante il lavoro si vengono a creare altre situazioni di conflitto in cui è necessario il nostro intervento per appianare la problematica e giungere ad una soluzione ottimale.

Manuela si avvicina a Christofer che sta lanciando alcuni pennarelli in giro per l'aula. Gli chiede perché lo sta facendo e lui risponde che voleva usare il suo astuccio ma Fabrizio non voleva e che i suoi pennarelli sono brutti e non gli piacciono. Finito di spiegarsi, prende un pennarello e lo tira in faccia al compagno.

(NDC, 5.12.19)

Riuscire a risolvere conflitti è di notevole importanza per poter proseguire nel lavoro in un clima sereno e disteso. Questo permette di sviluppare e migliorare uno degli elementi fondamentali del Cooperative Learning, ovvero l'interazione promozionale faccia a faccia (Portera et al., 2015, p. 76). Essa consiste nell'insieme dei comportamenti attuati che permettono di vivere una situazione di benessere psico-fisico, collaborando ed incoraggiandosi a vicenda (lanes & Cramerotti, 2013, p. 277). In particolare, la capacità di risolvere i conflitti rientra nelle competenze relazionali, che il progetto si propone di sviluppare. Per aiutare i bambini nel consolidamento di questa competenza, la figura del docente è molto rilevante, perché permette ai bambini di riflettere su quanto accaduto e li porta a trovare delle soluzioni costruttive e migliorative che non vengono consegnate direttamente da lui. L'insegnante, inizialmente, funge da mediatore, ovvero una persona esterna ai fatti che assume il compito di aiutare e supportare i bambini nell'individuazione di una possibile soluzione al conflitto (Lamberti,

2006). Bisogna porre attenzione al modo in cui si affrontano i problemi, così che non risultino distruttivi ma costituiscano, invece, occasioni di crescita (Girelli, 2006, p. 94).

Nella proposta dei “sei passi”, avanzata da Girelli (2006) ed adottata da Manuela e me nei casi di conflitto, l’insegnante assume il ruolo di regista, proponendo alcuni steps attraverso cui giungere ad una negoziazione della soluzione. Nello specifico, è stato promosso un accompagnamento a trovare soluzioni che evitassero situazioni con un vincitore ed un perdente o con entrambi perdenti.

Nell’Immagine 7 si vede un gruppo di bambini che procede nel compito assegnato.

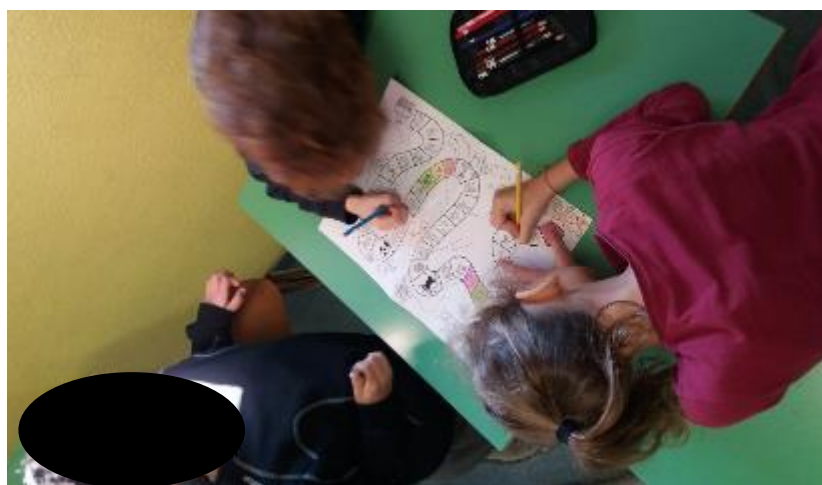


Immagine 7 - Gruppo di bambini che colora il tabellone del gioco

Verso la fine della lezione, quando mancano circa 15-20 minuti, richiamiamo i bambini ed interrompiamo l’attività anche se alcuni di loro non l’hanno ancora portata a termine. Distribuiamo loro i diari di viaggio e Manuela spiega che in una pagina nuova dovranno scrivere la data del giorno ed incollare le domande già predisposte da noi per loro, così da facilitarli nel racconto a Peter Pan. Inoltre, io aggiungo di controllare bene le pagine di ogni diario, perché dentro potrebbe esserci una sorpresa. I bambini scoprono che Peter Pan ha risposto loro (Immagine 8) e si confrontano su quanto hanno trovato scritto, domandandosi a vicenda con quali parole il personaggio avesse risposto.

da solo o con i compagni non avremmo ripetuto
il nostro Kabbala.
Se la nostra si danno il nostro Kabbala
mi.
Caro Filippo, grazie per i tuoi disegni
molto bellissimi, li apprezzo molto.
Ricordate che siete tutti parte di
un'unica squadra, anche se ogni
tanto siete divisi in sottogruppi più
piccoli. Tutte tutte parte della squadra
degli "Amici", dove ogni
componente ha diritto di esprimersi.
Continua ad impegnarti come hai
sempre fatto fino ad ora perché

sei un bambino sempre pronto
ad affrontare nuove sfide
emozionanti! Un caro saluto,
P.P.*

Immagine 8 - Feedback di Peter Pan alla scrittura individuale

Il feedback è uno strumento che permette di sostenere la motivazione e incentivare la riflessione individuale. Esso può essere utilizzato dall'insegnante per fornire allo studente una restituzione riguardo al suo percorso di apprendimento. Il suo utilizzo costante e ripetuto, sotto forma di consiglio, permette di supportare lo sviluppo della consapevolezza riguardo al proprio apprendimento e di mantenere traccia dello stesso (Castoldi, 2014). All'interno del progetto viene utilizzato come strumento di valutazione in itinere, che consente di far emergere e sottolineare i punti di forza e di criticità all'interno dei lavori individuali dei bambini. Queste restituzioni sono molto utili agli alunni. Possono vedere apprezzato il loro lavoro e ricevere, di conseguenza, un aumento della loro autostima, poiché la valorizzazione "dello sforzo e dell'impegno messo in atto ha come effetto l'aumento della fiducia degli alunni nell'affrontare con successo le situazioni scolastiche perché ne sostiene la motivazione e ne mobilita le energie in un clima di sicurezza" (Girelli, 2006, p. 89). È necessario, però, diversificare ed adattare ogni restituzione al singolo individuo, garantendo, così, l'inclusione e a valorizzazione di ognuno e favorendo la consapevolezza di ognuno (Ianes & Cramerotti,

2013). Da sottolineare che il feedback non deve essere un giudizio sull'operato dei bambini, ma un consiglio per far in modo che il bambino possa usufruirne per migliorare il proprio percorso. Inoltre, il feedback è riconosciuto dal Cooperative Learning come modalità per l'apprendimento diretto delle abilità sociali, quando è inteso come restituzione di informazioni in merito all'efficacia delle azioni (Portera et al., 2015)

Successivamente gli studenti svolgono il compito in autonomia finché non vengono interrotti dalla campanella. Alcuni di loro, però, richiedono il nostro aiuto o quello delle insegnanti per comprendere e rispondere correttamente alla domanda. In alcuni casi è l'insegnante stessa che, sotto dettatura del bambino, scrive sul diario di viaggio.

La scrittura consente di portare i pensieri all'evidenza della coscienza e sviluppare un pensare riflessivo che ricerca un senso a ciò che si vede accadere. Se tale riflessione non avvenisse, si rischierebbe di rimanere in una "situazione di anonimata, dove ci si sottrae alla possibilità, ma anche alla responsabilità, di cercare il senso dell'esperienza e quindi di farsi autori e autrici consapevoli di quello che si va pensando e si va facendo" (Mortari, 2003, p. 19). Attraverso la scrittura autobiografica si favorisce il distanziamento da sé, che permette a chi scrive di prendere coscienza dei propri vissuti, di osservarsi, di rielaborare l'esperienza e di attribuire ad essa dei significati (Josso, 1991, p. 139 citato in Gasperi & Vittadello, 2017, p. 64). Il diario, quindi, "consente a chi narra di porsi come occhio che guarda e nel contempo come materiale complesso sottoposto a questo sguardo" (Cambi, 2002, p. 22 citato in Gasperi & Vittadello, 2017, p. 64). Attivare questi processi non è affatto semplice, soprattutto per un bambino. La presenza dell'insegnante che sostiene la riflessione consente di approfondire e sostenere l'alunno nell'analisi della realtà e nella riflessione su di essa.

Marala: Mi sento male perché mi danno gli ordini.

(DV, 5.12.19)

Jordan: malissimo.

(DV, 5.12.19)

Sabrina: Io mi sono sentita bene. Perché la parte mia e di Jonathan era più elaborata. Oggi io mi sono un po' divertita un po' no perché Christofer

giocava con Jonathan e io gli dicevo: “Basta! Basta Christofer! Basta Jonathan! Vi prego. Smettetela”.

(DV, 5.12.19)

Dall’osservazione e dall’analisi di alcuni riscontri negativi riguardanti il lavoro di gruppo, Manuela ed io ci siamo confrontate per trovare delle proposte che potessero migliorare le attività degli incontri successivi. Innanzitutto, si è pensato di valorizzare all’interno del progetto solo esperienze che potessero portare i bambini a vissuti relazionali positivi e costruttivi. Per fare ciò si è cercato di evitare attività che potessero portare fin da subito a conflittualità. La formazione dei piccoli gruppi scelti precedentemente dall’insegnante, è stata da questo momento più oculata, cercando di evitare di inserire nello stesso gruppo bambini maggiormente inclini alla conflittualità. Questo criterio è stato mantenuto soprattutto nei primi interventi, affinché i bambini riuscissero a capire che il lavoro di gruppo, se gestito in modo adeguato, è molto stimolante, arricchente e costruttivo per tutti. Tutto ciò è stato effettuato per creare fin da subito un clima possibilmente sereno all’interno del gruppo, così che ogni bambino possa sviluppare e consolidare le competenze relazionali determinanti e fondamentali per il vivere nel gruppo. Un'altra riflessione ci ha portato a programmare inizialmente attività che richiedessero di condividere materiali ma solo in determinati momenti, vista l’incapacità dei bambini di effettuare questa interdipendenza in toto.

6.1.3. Terzo incontro

Data	10 dicembre 2019
Area di insegnamento	Italiano
Tempi	2 ore
Descrizione attività	In seguito ad un momento di rielaborazione dell’incontro precedente, la tirocinante legge una fiaba ai bambini e quest’ultimi svolgono un’attività in coppia di comprensione del testo e di riflessione sulle

	modalità relazionali adottate dai personaggi del racconto.	
Materiali utilizzati	<ul style="list-style-type: none"> - Fiaba “La principessa incantata” riadattata con esercizi - Schede con domande sul testo - Diari di viaggio e domande 	
Pratica didattica	Ragione educativa	Ragione euristica
Circle Time	Promuovere una riflessione in plenaria sull’esperienza vissuta dai bambini con attenzione alle abilità sociali agite e da agire.	Raccogliere le riflessioni costruite assieme sulle modalità di azione delle abilità sociali in contesti conosciuti.
Attività in coppia	Proporre un contesto di apprendimento e di relazione con i compagni.	Osservare le modalità relazionali dei bambini.
Scrittura del “diario di viaggio”	Promuovere una riflessione individuale sull’esperienza vissuta.	Comprendere i pensieri dei singoli riguardo al proprio agire nel lavoro di gruppo.

Tabella 6 – sintesi del terzo incontro

Dopo aver predisposto lo spazio necessario e creato un ambiente adatto allo svolgimento del Circle Time iniziale (Immagine 9), chiediamo ai bambini di sedersi in cerchio tra la lavagna e la prima fila di banchi, ricordando loro di scegliere un posto che li aiuti a non distrarsi.



Immagine 9- Il gruppo AMICI in un momento di Circle Time

La conversazione con gli altri è di fondamentale importanza, infatti, all'inizio del percorso sono stati predisposti momenti in Circle Time in cui i bambini possano esprimere le loro riflessioni. Il Circle Time è una strategia didattica che può essere definita come “un’attività che si può condurre con un gruppo di bambini. [...] Solitamente seduti in cerchio, la docente e i bambini trascorrono da dieci a venti minuti a sessione comunicando riguardo ad un argomento” (Lang, 1998, traduzione mia). Questo perché, come afferma Mortari: “il pensare è sempre anche un pensare-con-altri” e “l’essere privati della possibilità di confrontarsi con altri è tutt’uno con l’essere privati della possibilità di pensare” (2013, pp. 130- 131). Il Circle Time richiede l’adozione di due semplici regole che vanno mantenute per tutto il corso di questa attività: ognuno può contribuire alla discussione se lo ritiene opportuno e deve essere ascoltato dai compagni (Lang, 1998). Nel nostro caso, poiché sono stati trattati argomenti che richiedono molta

delicatezza espressiva, è stata predisposta una regola aggiuntiva, ovvero quella di limitarsi a raccontare i fatti e le emozioni che gli eventi hanno scaturito, senza incolpare gli altri facendo nomi personali. Queste regole hanno contribuito a sostenere una conversazione in cui ognuno si sentisse a proprio agio nel racconto e nell'ascolto dell'altro, focalizzando l'attenzione sulla comprensione del problema e sulla ricerca di una soluzione condivisa. Questo momento è un'occasione di confronto e di individuazione dei problemi che possono ostacolare la coesione dei gruppi e permettere, anche, ad ognuno di esprimersi liberamente senza il timore di essere giudicati negativamente o messi in ridicolo (Miato & Miato, 2003).

Tale pratica didattica è stata adottata per sviluppare tutte le finalità che sono in linea con l'obiettivo del progetto. Nel nostro caso, questa strategia è stata utilizzata in relazione a due finalità principali: condividere i vissuti emotivi e i bisogni che i singoli bambini manifestavano nel corso delle attività in gruppo e riflettere riguardo i comportamenti e le abilità sociali da adottare nel lavoro in gruppo. In questo caso il Circle Time ha contribuito allo sviluppo della consapevolezza delle modalità da utilizzare dello stare in gruppo.

Inoltre, questa strategia didattica permette di rafforzare la coesione del gruppo, supportare la conoscenza tra i partecipanti, ampliare le abilità nella risoluzione di situazioni problematiche, integrare i bambini con difficoltà relazionali (Bonaiuti, 2004) e di promuovere l'apprendimento della abilità sociali (Wooster, 1988, citato in Lown, 2002). In linea con quanto appena affermato sopra, questa strategia didattica è stata scelta sulla base delle evidenze scientifiche ricercate nella letteratura (Capar et al., 2015; Renati & Zanetti, 2009; Alghamdy & Zannan, 2019; Kalaian & Kasim, 2017) che dimostrano risultati positivi nell'utilizzo della stessa per la costruzione di relazioni positive tra pari e per il miglioramento del benessere in classe.

Cominciamo l'attività chiedendo ai come stanno quel giorno.

Nella maggior parte degli incontri è stato ritagliato un breve momento per lo scambio di informazioni riguardo al vissuto interiore di ognuno. Informarsi sul vissuto interiore di ognuno è un'azione che pone attenzione all'aspetto emotivo, consentendo

di accogliere il bambino nella sua globalità (MIUR, 2012). Chiedere loro come si sentono permette di lavorare sulla costruzione del clima di classe, dal momento che quest'ultimo è influenzato dagli aspetti emotivi e relazionali (Renati & Zanetti, 2009). Inoltre, bisogna tenere in considerazione che gli aspetti emotivi sono sempre legati a quelli cognitivi, per questa ragione è importante prestare attenzione anche ai vissuti emotivi di ognuno, perché questi possono influenzare anche negativamente il processo di apprendimento (Mortari, 2017d).

Manuela domanda se ricordano ciò che è stato svolto nella lezione precedente. Alcuni bambini provano a spiegare le attività e Manuela riformula le loro risposte rendendole maggiormente chiare e fluide e ricostruendo l'ordine cronologico in cui esse erano state svolte.

Visto che i bambini tendono a parlare tutti assieme decidiamo di utilizzare una pallina che possa aiutarci a gestire il turno di parola.

Manuela: "Peter Pan ha portato a me e Beatrice un regalo e ci ha detto che questo regalo è un pochino magico e dobbiamo usarlo per riuscire a parlarci e ascoltarci senza [...]".

Yvonne: "Senza far parlare contro la persona".

[...]

Manuela: "Allora Peter Pan ci ha portato questa pallina un po' magica però, perchè da quando noi l'attiviamo solo chi ha la pallina in mano può parlare.

Gli altri se vogliono avere la pallina per parlare devono ...".

Christofer: "Alzare la mano".

(Audioregistrazione, 10.12.19)

Utilizzare un oggetto che possa fungere da testimone, consente di gestire in modo funzionale i turni di parola all'interno del Circle Time, in modo tale che tutti i bambini possano conversare senza essere sovrastati ed interrotti dai compagni (Bonaiuti, 2004). Tutti i componenti devono rispettare sia i tempi che i momenti di ogni singolo individuo presente. Inoltre, supporta i bambini nell'apprendimento e nella consolidazione delle competenze comunicative.

Dopo aver dato una dimostrazione pratica di come usare la pallina, si chiede ad ogni bambino di ripensare e riflettere sulle emozioni e i vissuti provate durante il lavoro di gruppo della settimana precedente. Si specifica che chi volesse esprimere a voce quanto pensato, può farlo, ma senza incolpare i compagni e senza fare nomi. Per rendere maggiormente chiara la richiesta entrambe esponiamo un pensiero che possa fungere da esempio ai bambini. Alcuni di loro riescono nella richiesta, invece altri, per la voglia di raccontare i loro vissuti, nominano e incolpano alcuni compagni.

Gemma: "Io mi sono sentita arrabbiata perché qui dentro non faccio nomi, perché ha fatto arrabbiare me e la mia amica perché ci davano gli ordini".

Manuela: "Quindi ricevere ordini ti ha fatto stare bene o male?"

Gemma: "Male, molto".

Manuela: "E secondo te cosa si poteva fare per andare d'accordo? [...]"

Possono aiutarti a rispondere anche i compagni."

Gemma: "Prendere delle decisioni".

Manuela: "Okay e come avreste potuto prendere le decisioni secondo te? E secondo voi. [...]"

Marcello: "Potevano mettere insieme le loro idee [...] ognuno colorava la sua parte".

Jonathan: "Non dovevamo seguire quello che dava gli ordini, ma noi lo stavamo seguendo".

Raluca: "Potevano decidere alcune cose assieme".

(Audioregistrazione, 10.12.19)

Nel Circle Time colui che guida la conversazione ha il compito di facilitare la comunicazione nel cerchio, senza imporre, giudicare e svalutare ciò che emerge, ma piuttosto riprendendo e valorizzando i contributi dati e rilanciandoli all'intero gruppo, così che il pensiero possa ampliarsi, rimbalzare tra i vari vissuti ed arricchirsi ulteriormente. Il pensare insieme diviene, così, un'azione privilegiata che supporta l'"imparare a pensare tra sé, perché la struttura cognitiva di ognuno prende forma proprio attraverso il dialogo con le altre persone e il confronto con prospettive differenti" (Mortari & Valbusa, 2017a, p. 98).

Dopo questo momento di riflessione, che ha visto molti compagni partecipi nella risoluzione di alcuni problemi, abbiamo proseguito con la seconda parte della lezione.

Manuela legge ai bambini la fiaba de “La principessa incantata” (Allegato 1), in una versione riadattata e semplificata da noi in base al livello di padronanza della lingua italiana della nostra classe.

L’ascolto di un racconto consente all’ascoltatore di concentrarsi su quanto viene narrato ed, inoltre, di “riflettere su sé stessi, di effettuare una sorta di spontanea e libera autoanalisi” (Blezza, 2005, p. 282), che può aiutare il bambino ad interrogarsi sulle abilità sociali presenti nella storia.

La fiaba della “principessa incantata” contiene sia elementi inerenti alla didattica, quali gli elementi testuali che permettono di lavorare sul genere narrativo, sia dei riferimenti impliciti all’utilizzo delle abilità sociali. Per questo il compito è stato basato su esercizi di indagine del genere letterario e di riflessione sull’abilità sociale dell’“aiutarsi”.

Osservare le abilità sociali in contesti e situazioni diversificate permette lo sviluppo e la formazione graduale delle competenze sociali, ovvero la “capacità di far fronte ad un compito [...], 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” (Castoldi, 2014, p. 160). Possedere le competenze sociali significa quindi essere in grado di applicare le abilità e le conoscenze in situazione che risultano anche diverse da quelle nelle quali si è appresa l’abilità.

Terminata la lettura verificiamo che i bambini abbiano compreso il testo chiedendo loro di riassumerlo e cerchiamo con loro di sviluppare e conoscere le idee che hanno sull’abilità sociale “aiutarsi”.

Per favorire l’espressione del pensiero del bambino, valorizzandolo ed incoraggiandolo, è possibile fare riferimento alla maieutica socratica. Questo metodo ha come base le domande eidetiche, ovvero domande che guidano l’individuo alla ricerca dell’essenza di una cosa. Questo tipo di domande impongono molto sforzo e impegno al bambino, poiché chiedono di cogliere l’essenza generale di una cosa (Mortari, 2019a, p.

106). Riflettere insieme porta ad una co-costruzione della conoscenza, dal momento che il ragionamento si arricchisce grazie a tutti i contributi degli interlocutori (Pontecorvo, 2004).

Successivamente, dividiamo i bambini in coppie già pensate precedentemente da noi e chiediamo loro di trovare un posto all'interno della classe per svolgere il compito.

Essendo un'attività che prevede contenuti didattici, si è preferito evitare la scelta casuale dei gruppi. Questo perché, per quanto possibile, la scelta di ogni coppia è pensata per proporre situazioni che facilitino la costruzione di relazioni positive e per dare la possibilità ad ognuno di trovare spazio per apprendere e dare il proprio contributo all'attività didattica. Infatti, per questi tipi di compito si sono tenute in considerazione le abilità cognitive e le competenze socio-relazionali di ognuno (Portera et al., 2015).

In seguito all'analisi delle evidenze scientifiche riguardo alle possibilità educative offerte dal lavoro in piccolo gruppo, il progetto è stato orientato verso attività in coppia e in piccolo gruppo. In particolare, il percorso ha previsto inizialmente dei compiti da svolgere in coppia e successivamente in gruppi di quattro studenti ognuno. Questo perché "le attività di gruppo, piccolo, medio o grande, devono essere introdotte progressivamente nella routine scolastica per non forzare la maturazione del gruppo classe, che altrimenti rischia di irrigidirsi [...] e ostacolare la coesione del gruppo piuttosto che facilitarla" (Franceschini, 2018, p. 212). La scelta di passare dalla coppia a gruppo da quattro, quindi, è stata maturata per rendere progressivo il percorso e facilitare l'interazione tra i compagni nella fase iniziale. Il procedere dal semplice al complesso è determinante per aiutare lo sviluppo dell'apprendimento delle abilità sociali. L'aumento della difficoltà, in linea con il procedere dell'apprendimento, adatta la proposta alla zona di sviluppo prossimale in continua evoluzione (Vygotskij, 1978), consentendo di fornire un contesto adeguato alle abilità e competenze dei bambini. La coppia trova quindi significato in quanto contesto relazionale minimo, nel quale gli studenti possono sperimentarsi in tutti gli aspetti relazionali. La riduzione degli interlocutori nelle prime fasi del lavoro collaborativo permette di facilitare l'interazione e la successiva riflessione sulle relazioni. Inoltre, è stata scelta questa modalità per il

fatto che, come dichiarato da Pontecorvo, “il piccolo gruppo è particolarmente significativo anche rispetto alla dimensione affettiva e relazionale. Il piccolo gruppo è senza dubbio la dimensione ideale dell’interazione” (Monaco, 2013, p. 36). Questa significatività rispetto alla dimensione relazionale lo rendono quindi particolarmente indicato per rispondere al bisogno individuato all’interno della classe terza A.

Quando tutti i bambini prendono posto, consegniamo loro una sola scheda per coppia (Immagine 10) con delle domande di comprensione riguardanti il testo appena ascoltato. La scelta di consegnare solo una scheda è sempre stata fatta per far in modo che i bambini imparino a condividere le cose, così da consolidare l’interdipendenza positiva (Portera et al., 2015, p. 72).

Ribadiamo loro che il lavoro non va svolto singolarmente, ma che bisogna confrontarsi e decidere la risposta assieme.

✍ **Confrontatevi e rispondete assieme. Ricordate: decidete insieme la risposta e chi la scrive. L’altro deve ricordare e ricordarsi di tenere il volume della voce basso.**

- Il narratore è in prima o in terza persona? _____
Sottolinea nel testo una frase che ti ha permesso di capirlo.
- Il tempo in cui si svolge la storia è definito (precisato) o indefinito (non chiaro)? _____
- Le fiabe raccontano:
 - La descrizione di un ambiente e dei personaggi.
 - Le avventure di un personaggio che deve superare delle prove.
 - Avvenimenti realmente accaduti.
- Qual è lo scopo delle fiabe?
 - Le fiabe danno dei consigli e una morale.
 - Le fiabe spiegano l’origine del mondo e degli uomini.
 - Le fiabe insegnano che con l’impegno si possono superare le difficoltà.
 - Le fiabe raccontano fatti possibili.
- Di cosa parla questa fiaba?

- Perché gli animali hanno aiutato solo Gianni?

Immagine 10- Scheda “la principessa incantata”

Mentre i bambini lavorano, io e Manuela passiamo tra i banchi a controllare l'attività ed ad osservare le modalità con cui i bambini agiscono.

Sonia tiene il foglio davanti a sé e Fabrizio è inginocchiato sulla sedia e si sporse verso di lei. I due bambini parlano tra loro prima di scrivere e dopo aver letto le frasi della scheda, ripetendo questo schema più volte. Durante la scrittura, Fabrizio indica alcune parole sul testo scritto da Sonia e corregge gli errori di ortografia, dicendole come si deve scrivere la parola.

(NDC, 10.12.19)

Gabriele tiene il foglio dritto davanti a sé, legge le frasi velocemente e dà la risposta a voce, poi la scrive. Giada inizialmente guarda la scheda ed il compagno, poi si gira e guarda la carta dell'Italia appesa al muro. Gabriele prende il foglio e lo sposta ancora di più sul suo banco, continuando da solo l'esercizio. Intervengo chiedendo ai due bambini di fare insieme la scheda, lui dice che ci ha provato, ma la compagna non risponde. Quindi chiedo a Gabriele di avere un po' di pazienza e provare a vedere cosa pensa anche Giada prima di scrivere le risposte, poi mi rivolgo a Giada e la invito ad aiutare il compagno e a cercare di non distrarsi.

(NDC, 10.12.19)

Terminata la consegna facciamo un breve confronto tutti assieme sulle risposte date e, successivamente, consegniamo ai bambini i loro diari di viaggio. Come le scorse lezioni chiediamo loro di rispondere alle domande che trovano al suo interno.

Valerio: Io ho sentito felice.

(DV, 10.12.19)

Giada: Bene perchè abbiamo fatto tutto giusto.

(DV, 10.12.19)

Gabriele: Mi sento bene con JH, AD, PW... Invece con AM certe volte GL ... E mi sento bene se c'è silenzio, senza litigare, quando non vedo robe tristi in

*realtà e certe volte anche nella fantasia certe volte invece con il divertimento
ciò è battute non troppo stupide.*

(DV, 10.12.19)

Per fare in modo che la scrittura dei diari assuma significato è necessario che quest'attività si svolga con regolarità e continuità temporale, così da poter "coltivare lo sguardo della mente, che è necessario per guadagnare una condizione di consapevolezza rispetto al proprio modo di funzionare" (Mortari, 2019, p. 118).

Essendo avanzato un po' di tempo, decidiamo di fare un veloce momento di confronto per verificare l'andamento dell'attività dopo il Circle Time iniziale.

Fabrizio: "Mmm per me è andata più bene perché ho parlato di più con il mio compagno. Ci siamo aiutati tanto".

Giada: "Anche per me perché non abbiamo comandato l'altro".

(Audioregistrazione, 10.12.19)

Cogliendo spunto da quanto detto dai bambini, Manuela chiede di spiegarci cosa fosse per loro l'aiuto. Alcuni bambini forniscono degli esempi e delle situazioni reali riguardanti l'aiuto.

Sabrina: "Darsi una mano".

Valerio: "Significa che se qualcuno per sbaglio cade bisogna aiutarlo a rialzarsi".

Jonathan: "Ma si può aiutare anche dando amore".

Gemma: "Che ti possono spiegare. [...] Vuol dire che se non sai fare qualcosa non ti devono prendere in giro".

(Audioregistrazione, 10.12.19)

I bambini vengono interrotti dal suono della campanella.

Dopo un confronto con la collega Manuela abbiamo stabilito che la restituzione del feedback da parte di Peter Pan ai diari di viaggio dei bambini avvenisse a cadenza settimanale e non ad ogni incontro previsto. Questa scelta è nata dalla necessità di poter

dedicare un tempo adeguato per rispondere ad ogni bambino, di avere sufficiente materiale sul quale proporre spunti riflessivi e di miglioramento e di poter scrivere i feedback nello stesso momento dell'attività di raccolta e di analisi dei dati. Questo ha consentito di poter, allo stesso tempo, analizzare le risposte, riprogettare, nel caso in cui fosse stato necessario, le attività successive e fornire restituzioni che potessero diventare spunti di riflessione fruibili nel corso delle attività successive.

6.1.4. Quarto incontro

Data	12 dicembre 2019	
Area di insegnamento	Matematica	
Tempi	2 ore	
Descrizione attività	L'incontro si apre con un Brainstorming di recupero dei concetti relativi al termine "aiuto" emersi nell'incontro precedente e di approfondimento. Successivamente, la classe ripercorre la fiaba letta la volta precedente e svolge in coppia delle attività di matematica basate sul racconto. Infine, ognuno scrive il proprio diario di viaggio.	
Materiali utilizzati	<ul style="list-style-type: none"> - Schede: coding e colora il n° - Lavagna - Foglio e pennarello - Diari di viaggio e domande 	
Pratica didattica	Ragione educativa	Ragione euristica
Brainstorming	Riportare alla memoria i concetti emersi nella	Comprendere i significati attribuiti dai

	riflessione dell'incontro precedente.	bambini ai termini "aiutare" e "aiutarsi".
Attività in coppia	Proporre un contesto di sperimentazione delle abilità sociali.	Osservare le modalità relazionali dei bambini.
Scrittura del "diario di viaggio"	Promuovere una riflessione individuale sull'esperienza vissuta.	Comprendere i pensieri dei singoli riguardo al proprio agire nel lavoro di gruppo.

Tabella 7 – sintesi del quarto incontro

Dopo aver predisposto lo spazio necessario, invitiamo i bambini a sedersi in cerchio tra la lavagna e la prima fila di banchi, ricordando sempre loro di scegliere un posto che li aiuti a non distrarsi e disturbare gli altri.

Per la prima parte della lezione chiedo ai bambini di pensare in silenzio a quello che si è detto nell'incontro precedente riguardo al termine "aiutare/aiutarsi". Passato qualche minuto spiego loro che svilupperemo assieme un Brainstorming: scriveremo al centro della lavagna la parola "aiutare/aiutarsi" e attorno tutte le cose che loro ci diranno riguardo a questo argomento.

Il Brainstorming, letteralmente "tempesta di cervelli" consiste in una "tecnica che permette di esprimere liberamente il maggior numero possibile di idee su un argomento o input" (Lamberti, 2013, p. 259), nel nostro caso l'abilità sociale dell'aiutare-aiutarsi. Durante questa attività è possibile osservare la creatività e le idee che emergono dal pensiero dei bambini grazie anche all'interazione con i compagni. Per fare in modo che questo avvenga "uno dei presupposti fondamentali [...] è che si riesca a evitare qualsiasi forma di giudizio o di osservazione critica nei confronti sia di sé stessi che degli altri" (Bonaiuti, 2014, p. 127), così facendo ognuno può esprimersi liberamente.

Successivamente le parole suggerite dei bambini vengono trascritte su un foglio per mantenere traccia di quanto emerso (Immagine 11). Questo momento ha permesso di recuperare le informazioni condivise nell'incontro precedente, ma anche aggiungere alcuni elementi di novità all'argomento.



Immagine 11 – Brainstorming su “aiutare/aiutarsi”

In conclusione, al momento di Brainstorming, Manuela domanda ai bambini che cosa bisogna saper fare prima di poter aiutare gli altri. Alcune risposte appaiono un po' confuse, ma la maggior parte dei bambini risulta in accordo con quanto riportato dagli alunni nella nota di campo.

Abed: “Bisogna stare bene ed essere sereni”.

(Audioregistrazione, 12.12.19)

Marcello: “Prima bisogna ascoltare e poi dopo ...”.

Gemma: “Beh dopo bisogna capire quello che ti chiede”.

Beatrice: “Spiegati meglio Gemma, in che senso capire quello che ti chiede?”

Gemma: “Emm capire di che ha bisogno”.

(Audioregistrazione, 12.12.19)

Chiedo ai bambini di raccontarmi la storia letta nella lezione precedente e, attraverso il loro aiuto, riordiniamo cronologicamente i pezzetti narrati, in modo che si venga a ricreare la storia. Successivamente invitiamo i bambini a dividersi nelle coppie, già pensate precedentemente da noi, e chiediamo loro di trovare un posto all'interno della classe per svolgere i lavori.

Dopo aver risolto alcuni piccoli conflitti creatisi a causa della scelta obbligata delle coppie, passiamo a spiegare il lavoro. I bambini ricevono un foglio con una consegna che deve essere fatta lavorando assieme e confrontandosi sempre sulla risposta da dare e sul procedimento per raggiungerla. Ribadiamo di ripensare a quello che hanno espresso all'inizio della lezione e di provare a metterlo in pratica durante l'attività. Inoltre, spieghiamo che una volta terminata la prima prova, la coppia può avvicinarsi alla cattedra e prendere quella successiva.

Queste prove sono degli esercizi matematici (Immagine 12) che, in particolare, riguardano l'ambito del calcolo numerico e l'area logico-spaziale. Infatti, il primo è un esercizio di orientamento sul piano cartesiano utilizzando le coordinate. Il secondo è un lavoro di coding e di utilizzo delle coordinate spaziali. Il terzo consiste nel saper effettuare semplici calcoli additivi, sottrattivi e moltiplicativi e riconoscerne il risultato all'interno di una tabella.

LE TRE PROVE DI GIANNI

- Confrontatevi e rispondete assieme. Ricordate: decidete insieme la risposta e chi la scrive. L'altro deve ricordare e ricordarsi di tenere il volume della voce basso.

PRIMA PROVA

- Le coordinate qui a fianco vi permetteranno di individuare in quale cella si trovano le formiche. Colorate tutte le celle che le coordinate indicano.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
A												
B												
C												
D												
E												
F												
G												

B 2	E 5
C 3	F 11
F 6	D 8
B 9	F 10
D 2	E 6
C 8	B 10
D 6	F 8
F 2	C 2
E 11	C 6
B 8	D 11
C 11	D 4
B 6	E 8
E 2	B 11
F 9	

SECONDA PROVA

- Tracciate i due percorsi delle anatre, seguendo le istruzioni. L'anatra in basso a sinistra corrisponde al primo percorso, mentre quella in alto a destra corrisponde al secondo percorso.

PRIMO

PERCORSO:

Gira a DESTRA
2 passi AVANTI
Gira a SINISTRA
2 passi AVANTI
Gira a SINISTRA
2 passi AVANTI
Gira a DESTRA
2 passi AVANTI
Gira a DESTRA
2 passi AVANTI

SECONDO

PERCORSO:

4 passi INDIETRO

TERZA PROVA

- Colorate le celle che contengono i risultati delle operazioni, scoprirete su quali numeri si sono posate le api.

1	25	76	16	69	34	65	13	89	27	80	7
52	39	44	81	72	23	75	56	6	93	49	50
48	67	71	91	24	61	88	5	59	84	90	30
77	94	26	60	87	8	3	85	4	10	57	64
35	63	15	58	42	14	12	86	74	2	78	22
19	70	51	82	79	83	47	29	18	31	92	37

$8 \times 10 =$	$100 - 8 =$
$4 \times 3 =$	$8 \times 9 =$
$32 + 35 =$	$29 + 10 =$
$72 - 6 =$	$7 \times 9 =$
$3 \times 1 =$	$54 + 6 =$
$80 + 8 =$	$1 \times 4 =$
$82 - 5 =$	$59 + 12 =$
$6 \times 4 =$	$9 \times 10 =$
$48 + 11 =$	$80 - 6 =$
$8 \times 7 =$	$79 + 8 =$
$74 + 20 =$	$90 - 15 =$
$7 \times 6 =$	$2 \times 3 =$
$7 \times 7 =$	

In ogni prova gli animali vi hanno aiutato a scoprire dove si trova la principessa, dov'è?

- Vicino al formicaio
- Vicino allo stagno delle anatre
- Sotto l'alveare delle api

Ogni coppia svolge le attività assegnate, mentre io, Manuela e la docente di matematica giriamo tra i banchi per fornire indicazioni e supporto a chi lo richiede e per osservare l'andamento della situazione. Durante il lavoro i bambini parlano con un tono della voce molto alto e quindi all'interno della classe si percepisce molta confusione. Per questo motivo decidiamo di richiamare l'attenzione dei bambini e chiediamo ad ogni gruppo di pensare ad un gesto che, senza richiedere l'uso della voce, richiami tutti al silenzio. Lasciamo qualche minuto per pensare e ascoltiamo tutte le opzioni. Assieme ai bambini viene scelto l'atto di alzare il braccio e indicare il soffitto con l'indice.

L'idea di un segno del silenzio nasce dall'esperienza vissuta durante gli anni di tirocinio indiretto in cui la tutor alzava una mano e metteva l'altra sulla bocca per richiamare il silenzio di tutti. L'efficacia di questa tecnica, con noi adulti, si è dimostrata nell'immediato, per questo motivo abbiamo scelto di proporla. Anche nella letteratura si definisce il gesto del silenzio come utile per "far smettere gli studenti di parlare, per concentrare l'attenzione sull'insegnante, per farli stare fermi con le mani e col corpo" (Kagan, 2000, p. 93). Il braccio alzato con l'indice della mano rivolto verso l'alto può essere considerato come il sasso che cade nello stagno, perché "l'attenzione silenziosa si diffonde dall'insegnante alla classe come un cerchio nell'acqua" (Kagan, 2000, p. 94).

Dico loro che ogni volta che vedranno compiere questo gesto, anche loro dovranno imitare la maestra e contemporaneamente fare silenzio. Facciamo una prova tutti assieme e poi lasciamo tornare i bambini al lavoro di gruppo.

Come ultimo momento della lezione i bambini sono invitati a prendere il diario di viaggio, riflettere su quanto hanno vissuto oggi e rispondere alle domande per Peter Pan.

Sonia: Mi sento bene/ Sì/ perché non ci siamo litigati.

(DV, 12.12.)

Sabrina: Io con il mio compagno GI mi sono sentita bene perché abbiamo collaborato tutti e due, insieme.

(DV, 12.12.)

Marala: Non è stato un granché perché giocava sempre e non aiutava.

(DV, 12.12.)

Il lavoro all'interno del Circle Time ha permesso ai bambini di effettuare una riflessione più approfondita sui vissuti provati durante il compito. Riflettere assieme li aiuta ad ampliare le loro conoscenze, a mettersi maggiormente in discussione e a focalizzare l'attenzione sulle abilità sociali prese in esame.

6.1.5. Quinto incontro

Data	17 dicembre 2019	
Area di insegnamento	Italiano	
Tempi	2 ore	
Descrizione attività	In seguito alla proposta di un'attività di rilassamento individuale e di riflessione in plenaria sul vissuto emotivo della classe, la tirocinante legge la fiaba "L'uccello d'oro" e i bambini svolgono un'attività in coppia sul testo di comprensione e di analisi delle modalità relazionali adottate dai personaggi	
Materiali utilizzati	<ul style="list-style-type: none">- Fiaba "L'uccello d'oro" ed esercizi- Gioco "viaggio nell'Isolachenonc'è"- Diari di viaggio e domande	
Pratica didattica	Ragione educativa	Ragione euristica
Circle Time	Promuovere una riflessione in plenaria sull'esperienza vissuta.	Raccogliere le riflessioni dei bambini sul proprio vissuto interiore.

Attività in coppia	Proporre un contesto di sperimentazione delle abilità sociali.	Osservare le modalità relazionali dei bambini.
Scrittura del “diario di viaggio”	Promuovere una riflessione individuale sull’esperienza vissuta.	Comprendere i pensieri dei singoli riguardo al proprio agire nel lavoro di gruppo.

Tabella 8 – sintesi del quinto incontro

Arrivate in aula la docente ci chiama alla cattedra e ci chiede del tempo per far concludere il lavoro che i bambini stanno svolgendo. Aggiunge, inoltre, che quella mattina i bambini sono molto euforici e di difficile gestione. Viste le premesse da parte dell’insegnante, Manuela ed io usciamo qualche istante dalla classe per confrontarci sul lavoro da svolgere, perché entrambe ci rendiamo conto che l’intera attività progettata non sarebbe stata adatta alla giornata. Quindi decidiamo sul momento di scremare il lavoro da svolgere e di tenere solamente le attività essenziali che potessero contemporaneamente anche ricostruire un clima più sereno e tranquillo.

La progettazione degli interventi non è un documento fisso e stabile ma, al contrario, può subire modificazioni in base alle informazioni derivanti dalle osservazioni e dai feedback derivanti dal contesto (Castoldi, 2010). Infatti, una delle sue caratteristiche è proprio quella di essere flessibile e riadattabile nel tempo (Girelli, 2006). Quindi il progetto che viene redatto, si deve adeguare alle caratteristiche contestuali entro cui si sviluppa l’azione e non il contrario (Castoldi, 2010). Anche l’insegnante deve essere flessibile, sempre pronto e recettivo al cambiamento, deve essere capace di modificare, rimodellare, ricostruire la lezione senza avere il timore di restare indietro (Maggiolini, 2020), ma avendo come obiettivo finale quello di permettere al bambino di sviluppare competenze in una situazione di benessere psico-fisico (Ianes & Cramerotti, 2013). Quindi è necessario modificare il proprio lavoro in

itinere al fine di renderlo più utile e adeguato all'interiorizzazione delle competenze nei propri alunni.

Per creare un clima migliore e meno ostile decidiamo di proporre un'attività di rilassamento per calmare i bambini e portarli ad essere maggiormente tranquilli e disponibili al confronto. Quando si sentono pronti a cominciare li invitiamo a sedersi in cerchio nello spazio tra la lavagna e i primi banchi. Ognuno di loro può gestirsi in autonomia ed andare nel cerchio quando si sente pronto.

I bambini impiegano molto più tempo del solito per sistemarsi e scegliere la postazione più adatta, perché tra alcuni di loro scaturiscono dei conflitti abbastanza accesi per il posto a sedere.

Jordan si gira verso Christofer e lo spinge al centro del cerchio ed occupa il suo posto. Christofer ritorna gattonando dov'era seduto prima e spinge a sua volta il compagno urlando di andarsene.

(17.12.19)

Provo a suggerire ad alcuni di riflettere bene su a chi stare vicino e ne consiglio alcuni che possano soddisfare la richiesta. Una volta raggiunta una stabilità che consente di cominciare a parlare, Manuela invita i bambini a chiudere gli occhi e concentrarsi solo e solamente su loro stessi. Nonostante molti bambini abbiano ancora gli occhi aperti lei procede con la richiesta di trovare una posizione in cui si sentano comodi e rilassati, di fare un respiro profondo e di rimanere così alcuni secondi, il tutto senza disturbare o invadere lo spazio altrui. Questa strategia viene utilizzata spesso nelle ore di matematica dalla mia tutor mentore quanto vede che all'interno della classe si ha un clima molto teso.

Per poter costruire relazioni positive con i compagni è necessario essere interiormente disposti ad accogliere l'altro ed a relazionarsi in modo adeguato con lui. Per questo motivo sono state proposte attività di rilassamento, in modo tale da favorire un vissuto interiore più sereno e disteso, incentivando quindi la possibilità di accogliere l'altro e porsi in relazione con lui. In particolare, è stata utilizzata una tecnica, leggermente riadattata, già conosciuta dai bambini.

Utilizzare pratiche condivise col team docente consente di creare un contesto formativo coerente, nel quale tutte le azioni dei singoli insegnanti trovano significato. La coerenza è un elemento importante per evitare ambivalenze e per fornire una proposta educativa chiara e lineare, capace di creare un ambiente in cui lo studente possa fare esperienza di una modalità relazionale che supporti la creazione di uno stile di attaccamento sicuro (Schaffer, 2005). Quindi è necessario che nella classe venga a crearsi un team unito e coeso in cui ogni collega diventa un elemento di forza, di sostegno e di crescita professionale, tutti elementi che influiscono positivamente sul clima di classe (Dusi, 2012, p. 55).

Prima di cominciare con le attività ritagliamo ancora qualche minuto della lezione per chiedere ai bambini come stanno.

Abbiamo visto precedentemente che le emozioni condizionano lo stare insieme e sono inseparabili dalla dimensione cognitiva del bambino (Mortari, 2017d). Non è possibile pensare di proporre attività didattiche se in aula non è presente un clima sereno e disteso. Per questo motivo abbiamo scelto di continuare a lavorare sul clima della classe, proponendo un momento di riflessione sul proprio vissuto. Creare alcuni momenti di dialogo centrati sui vissuti è importante e necessario per promuovere una relazione capace di sostenere il fiorire dell'intera personalità del bambino (Girelli & Meneghello, 2016, p. 140). Incoraggiare e sostenere momenti in cui gli studenti possano esprimersi e confrontarsi tra di loro è importante, in quanto "la comunicazione aiuta a costruire una scuola per pensare e non solo una scuola per imparare" (Selleri, 2005, p. 7).

Molti di loro rispondono assieme, senza rispettare il turno di parola, ma si percepisce un senso di malessere generale. Così prendiamo la pallina e ci facciamo aiutare da lei per gestire i turni di parola.

Jonathan spiega che durante la mattina la maestra ha scritto alla lavagna chi non si è comportato bene e dopo chi si è comportato bene. [...]

Yvonne dice che è triste perché la maestra si è arrabbiata con loro.

Camilla aggiunge che alcuni bambini non hanno letto tanto a casa, viene interrotta dalla maestra che aggiunge che non hanno proprio letto.

(NDC, 17.12.19)

Manuela prova a spiegare ai bambini che le emozioni che proviamo derivano dai pensieri che ognuno di noi attua su un fatto accaduto e lo fa attraverso un esempio.

Manuela chiede alla classe di immaginare di essere in piedi su un autobus e di essere spinti da qualcuno. Dice loro che molto probabilmente si arrabbierebbero tanto, pensando che quella persona voglia dar loro fastidio. Poi aggiunge di pensare di voltarsi e vedere che a spingerli è un bambino piccolo che non riesce a tenersi alle apposite maniglie. Spiega che quasi sicuramente non sarebbero più arrabbiati, perché inizierebbero a pensare che il bambino non lo sta facendo di proposito. Dopo qualche secondo di pausa invita i bambini a pensare che probabilmente anche la maestra non ha scritto i nomi alla lavagna per farli arrabbiare, ma che potrebbe averlo fatto per aiutarli a capire chi potesse migliorare il proprio comportamento.

(NDC, 17.12.19)

Promuovere attività che pongano attenzione ai vissuti affettivi ed emotivi ed alla loro rielaborazione, riconoscendo la giusta importanza sia agli aspetti cognitivi che a quelli emotivi, rimanda ad una concezione di bambino considerato come persona a trecentosessanta gradi, quindi nella sua globalità. La riflessione sui vissuti permette di fare chiarezza e di comprendere che “noi siamo i pensieri che pensiamo e i sentimenti che sentiamo” (Mortari & Valbusa, 2017a, p. 26). Quindi saper riconoscere e distinguere le emozioni, attribuendogli un nome, ed individuare la causa che ha scaturito quel determinato vissuto emotivo è fondamentale; è un’azione che richiede l’utilizzo di competenze socioaffettive, come l’alfabetizzazione emotiva, l’ascolto del sé e l’autoconsapevolezza affettiva (Valbusa, 2017b, p. 67). Le emozioni hanno un ruolo da protagonista all’interno della quotidianità di ognuno. “La nostra esperienza è sempre affettivamente connotata: emozioni, sentimenti, stati d’animo e passioni sono sempre presenti nella nostra quotidianità. Colorano le nostre esperienze e condizionano il

nostro agire, ma anche le nostre relazioni, oltre che in generale il modo in cui guardiamo tutto ciò che ci circonda” (Mortari & Valbusa, 2016, p. 45). Questa centralità porta a riflettere sulla loro importanza nell’interdipendenza con i pensieri della mente, nel ruolo delle emozioni all’interno dell’apprendimento e nell’influenza sulla dimensione relazionale (Valbusa, 2017a). Questo significa che bisogna tenerle in considerazione sia nelle proposte formative che si propongono sia nella costruzione delle relazioni con i bambini.

Per cominciare con il progetto, Manuela e i bambini elencano assieme gli aspetti che caratterizzano il genere fiabesco. Dopo esserci confrontate, diciamo ai bambini che leggeremo una breve fiaba e che ci saranno degli esercizi da fare a coppia riguardante il racconto stesso. Poi invitiamo i bambini a scegliere tra due proposte, valutando quale fosse migliore per loro in quel momento. Proponiamo che chi vuole può restare seduto nel cerchio ad ascoltare la storia, gli altri possono ascoltarla mentre terminano di colorare i tabelloni del gioco “viaggio nell’Isolachenonc’è”. Chiediamo, però, di scegliere la seconda opzione solo se si sentono capaci di colorare ed ascoltare nello stesso momento, senza fare troppo rumore e chiacchierare con i compagni. La maggior parte della classe opta per la seconda scelta.

Distribuiti i tabelloni, Manuela comincia a leggere la storia appositamente riadattata “L’uccello d’oro” (Allegato 2). Al termine creiamo le coppie già stabilite da noi in precedenza e consegniamo loro il lavoro da svolgere (Immagine 13). Esso consiste in una scheda che analizza e richiede la comprensione del testo, fa riflettere sulle azioni dei personaggi e sulle loro funzioni nel racconto.

Scrivi la definizione accanto ad ogni termine (se non la ricordate guardate la lavagna):

PROTAGONISTA
ANTAGONISTA
AIUTANTE
OGGETTO MAGICO

Per ogni ruolo scrivete il personaggio della storia che lo rappresenta

PROTAGONISTA _____
ANTAGONISTA/I _____
AIUTANTE _____
OGGETTO MAGICO _____

Pensate ad una fiaba che conoscete bene, poi completate:

Abbiamo scelto la fiaba _____. Il/la protagonista è _____.
L'antagonista è _____, mentre aiutante è _____.
L'oggetto magico è _____.

Che cosa avrebbero potuto fare i tre fratelli per non ritrovarsi nei guai?

Immagine 13 – Esercizi di italiano sulla fiaba “L’uccello d’oro”

Mentre i bambini lavorano sulle schede io e Manuela verificiamo il tempo a disposizione e conveniamo sul fatto che sia utile riproporre un altro breve momento di Circle Time per riflettere assieme sul loro vissuto interiore.

Il Circle Time è una strategia di lavoro che può essere utilizzata per “sviluppare il dialogo, il confronto e la consapevolezza dei propri comportamenti e sentimenti” (Miato & Miato, 2003, p. 216). Questo momento privilegia la conversazione e la discussione in gruppo, dove “gli studenti parlano liberamente di sé stessi, dei propri problemi, dei propri sentimenti e imparano ad accettare sé stessi e gli altri” (Rogers, 1973 in Miato & Miato, 2003, p. 216). Un’attenta riflessione con i bambini sui comportamenti attuati durante le attività permette di evidenziare gli atteggiamenti positivi, che migliorano la relazione e il clima di classe (MIUR, 2012). Ciò consente ai bambini di diventare

consapevoli delle ripercussioni che le proprie azioni hanno sugli altri e consente di interiorizzare gli elementi ritenuti indispensabili per la convivenza civica.

Infine, invitiamo i bambini a prendere e compilare i diari di viaggio.

Marala: Mi sono sentito bene/ sì/ perché ci siamo aiutati.

(DV, 17.12.19)

Marcello: Mi sono sentito poco felice perché la mia compagna non ha sentito la storia, anche se stava colorando.

(DV, 17.12.19)

Yvonne: Mi sono sentita felice perché JH mia fatto ridere e aiutava

(DV, 17.12.19)

Dall'analisi dei diari si può riscontrare un miglioramento all'interno del clima che si viene a creare all'interno del gruppo. Infatti, si possono ritrovare meno scritti riguardanti i litigi avvenuti con i compagni, rispetto a quelli che esprimono vissuti di benessere durante il compito. Questo ha portato ad una parziale conferma delle nostre aspettative iniziali.

6.1.6. Sesto incontro

Data	19 dicembre 2019
Area di insegnamento	Matematica
Tempi	2 ore
Descrizione attività	Dopo un momento di Circle Time, i bambini svolgono in piccolo gruppo delle attività ludiche, attraverso l'utilizzo del gioco "viaggio nell'Isolachenonc'è", il quale è stato creato per potenziare l'apprendimento del lessico e delle tabelline e per promuovere il riconoscimento

	delle abilità sociali. Successivamente, compilano il proprio diario di viaggio.	
Materiali utilizzati	<ul style="list-style-type: none"> - Gioco “viaggio nell'Isolachenonc'è” - Biglietti per creare le coppie e i gruppi - Diari di viaggio e domande 	
Pratica didattica	Ragione educativa	Ragione euristica
Attività in piccolo gruppo	Proporre un contesto di sperimentazione delle abilità sociali.	Osservare le modalità relazionali dei bambini.
Gioco in piccolo gruppo	Proporre un contesto ludico di sperimentazione delle abilità sociali.	Osservare le modalità relazionali dei bambini.
Scrittura del “diario di viaggio”	Promuovere una riflessione individuale sull'esperienza vissuta.	Comprendere i pensieri dei singoli riguardo al proprio agire nel lavoro di gruppo.

Tabella 9 – sintesi del sesto incontro

Finito l'intervallo invito i bambini a sedersi in cerchio, sempre nello spazio tra la lavagna ed i primi banchi. Inizio chiedendo un feedback sul loro stato d'animo e successivamente passiamo a riassumere assieme quanto svolto la lezione precedente. Attraverso gli interventi dei bambini ricostruiamo la fiaba letta da Manuela e sottolineiamo le abilità sociali che si riscontrano in questo racconto.

Terminato il momento di rielaborazione dei contenuti precedentemente affrontati si prosegue con l'attività successiva. Spiego ai bambini che durante questa giornata dovranno finire di colorare i tabelloni del gioco "viaggio nell'Isolachenonc'è" e che una volta completati tutti potranno giocare seguendo le regole che verranno spiegate. Si formano i gruppi da quattro, utilizzando la stessa modalità impiegata nel secondo incontro. Ogni tabellone viene quindi completato da due coppie, le quali successivamente si sfideranno nel gioco.

Il gioco è una strategia di apprendimento che risponde alle esigenze ludiche dei bambini, rispondendo parallelamente alle necessità formative della didattica. L'attività ludica risponde al bisogno dei bambini di "rendere piacevole l'apprendimento" (Mortari, 2019a, p. 119). Essa consente di promuovere apprendimenti disciplinari in un ambiente avente bassi livelli di ansia e caratterizzato dalla forte presenza della dimensione relazionale ed affettiva (Caon, 2015; Luise 2003b, citati in Balboni, 2015, p. 195). Inserire all'interno della lezione anche dei momenti ludici "favorisce uno scenario capace di aumentare l'interesse e la motivazione, favorendo al contempo l'apprendimento attraverso interazioni [...] continue" (Bonaiuti, 2004, p. 81). Il gioco è un'attività che si adatta facilmente alla metodologia collaborativa, consentendo il lavoro in piccolo gruppo ed il raggiungimento degli obiettivi proposti dal progetto. L'attività ludica, se riesce a coinvolgere il bambino in modo impegnato e continuativo, rende il lavoro un momento interessante e significativo (Ferroni, 2004, p. 83). Il gioco, solitamente, è una pratica che crea un clima emotivo disteso e sereno, esso, quindi, concorre alla realizzazione di un clima di classe positivo, consentendo parallelamente lo sviluppo della dimensione relazionale. Giocando i bambini mettono in pratica competenze relazionali e sociali, apprendendole direttamente in prima persona. Il gioco può essere visto come contesto entro il quale osservare il verificarsi di particolari fenomeni (Rubin, Fein & Vandenberg, 1983 in De Rossi, 2006, p. 73).

Terminati i tabelloni chiediamo ai bambini di prestare attenzione alla spiegazione delle regole del gioco.

Il gioco "viaggio nell'Isolachenonc'è" (Immagine 14) riprende il tradizionale gioco in scatola per bambini "Il gioco dell'oca", infatti anche esso prevede un tabellone sul

quale è disegnato un percorso contestualizzato composto da 43 caselle contrassegnate da numeri o da simboli. I giocatori cominciano mettendo una pedina, uno dei Bimbi Sperduti, nella casella di partenza "INIZIO" e attraverso il tiro di un solo dado procedono nel percorso in base al numero ottenuto. La base del gioco è la stessa, ma sono presenti alcune aggiunte per rendere il gioco più dinamico, interessante ed idoneo a rispondere agli obiettivi didattici ed educativi previsti dal progetto.



Immagine 14 – Gioco "viaggio nell'Isolachenonc'è"

Per procedere lungo il percorso i bambini tirano il dado, ma per poter avanzare devono rispondere correttamente ad alcune domande didattiche afferenti alle discipline di matematica e di italiano (vedi Immagine 15). Per quanto riguarda l'area linguistica si sono pensate delle tessere con alcune parole sentite e spiegate durante le attività del progetto. Gli avversari pescano una tessera da una busta, leggono la parola e gli altri bambini devono citare la definizione di quel termine. Ad esempio, pescano il termine "estrarre" e gli avversari rispondono "tirar fuori". Invece per quanto riguarda l'area scientifica, gli avversari pescano una moltiplicazione impostata come tabellina e l'altra coppia deve rispondere con il risultato corretto.

Per dare ai bambini la possibilità di verificare la risposta corretta senza richiedere l'aiuto dell'insegnante, dietro ad ogni tessera è stata inserita la risposta esatta. In questo modo i bambini possono giocare completamente in autonomia.

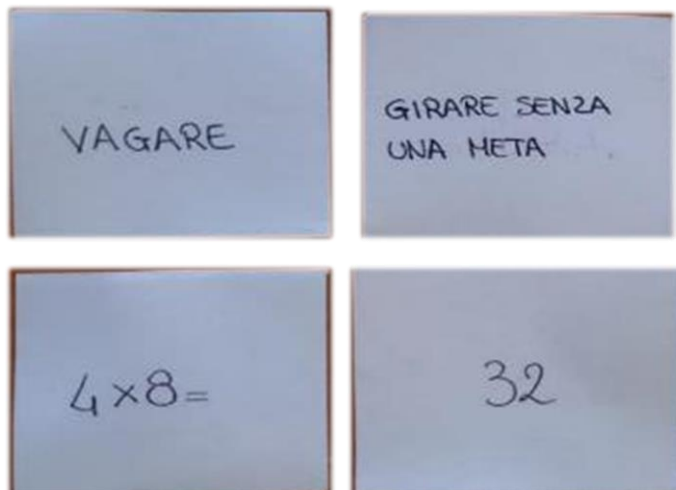


Immagine 15 – Tessere del gioco “Viaggio nell’Isolachenonc’è”

Inoltre, sul tabellone sono presenti alcune caselle con dei disegni. Se la pedina si ferma esattamente su quella casella i bambini dovranno pescare una “tessera bonus” (Immagine 16). Queste ultime invitano i bambini a riflettere assieme sulle abilità sociali. Esse propongono delle situazioni reali, vicine all’esperienza dei bambini, e richiedono alle squadre di collaborare per rispondere alla domanda “di cosa c’è bisogno in questa situazione?”.



Immagine 16 – Tessere bonus del gioco “Viaggio nell’Isolachenonc’è”

Promuovere la riflessione sulle abilità sociali supporta l'apprendimento diretto delle stesse, se è correlata da una situazione esperienziale in cui emerge il bisogno del loro utilizzo (Portera et al., 2015). La riflessione su esperienze reali e concrete sostiene un apprendimento problematizzato e centrato sul reale (MIUR, 2012)

Infine, quando una delle coppie giunge al termine del percorso, ovvero la nave dei pirati, le due squadre rispondono assieme al "quizzettone finale". Si tratta di un cartoncino A5 che prevede cinque domande afferenti a varie aree disciplinari (Immagine 17).

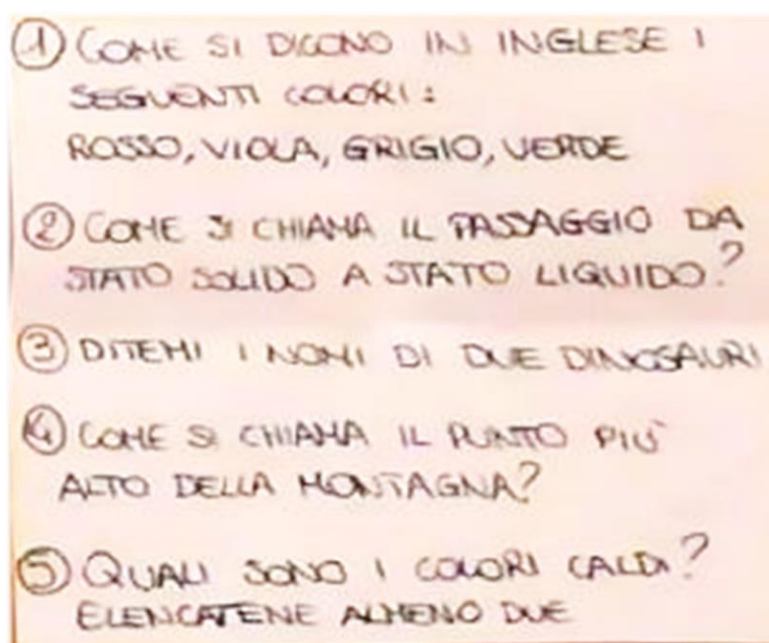


Immagine 17 – Quizzettone del gioco "Viaggio nell'Isolachenonc'è"

Evitare una separazione netta tra le varie discipline aiuta la strutturazione di un apprendimento solido, avvenuto secondo un processo il più naturale possibile (MIUR, 2012). Sostenere la multidisciplinarietà consente di strutturare l'attività di didattica in una modalità più attiva e partecipativa per gli alunni (Giunti, 2012).

Per ricordare ai bambini le regole del gioco è stato posizionato vicino al tabellone anche un foglio sul quale sono descritte tutte.

Mentre i bambini colorano e giocano, Manuela, le docenti ed io giriamo per l'aula, fermandoci dove è richiesta la nostra presenza e rispondendo alle domande che ci vengono poste. Alcuni gruppi vengono supportati nella rilettura e nella comprensione corretta delle regole, in modo tale che possano insorgere meno incomprensioni durante lo svolgimento del gioco.

Mi avvicino ad un gruppo e chiedo loro perché stanno discutendo. Chameli mi spiega che i compagni non vogliono far pescare anche a loro le tessere e rispondere alle domande, ma che vogliono giocare da soli. Gabriele parla sopra la compagna ed esclama che loro non sanno rispondere ed è per questo che non le fanno parlare. Compreso l'accaduto cerco di far ragionare i bambini e di far trovare loro una soluzione.

(NDC, 19.12.19)

Ginebra urla e si mette a piangere. Mi giro e la vedo seduta sul pavimento che si tiene una spalla. Sia io che l'insegnante ci avviciniamo e le chiediamo cos'è successo. Ginebra cerca di spiegare l'accaduto, ma singhiozza così tanto che non si capisce quello che vuole dirci. Interviene Gemma dicendo che Jonathan l'aveva spinta e fatta cadere dalla sedia. Chiamo Jonathan e gli chiedo di spiegarmi il motivo per cui ha spinto la compagna e lui spiega che la compagna ride e lo prende in giro perché sbaglia le risposte.

(NDC, 19.12.19)

La presenza di questi conflitti ha portato ad una riflessione, condivisa con Manuela, sulla preparazione e sulla capacità degli alunni ad affrontare lavori in piccolo gruppo. Ci siamo interrogate sulle abilità raggiunte dalla classe. In particolare, abbiamo cercato di valutare se le richieste da noi proposte, quali collaborare, discutere, confrontarsi e condividere i materiali con altri tre compagni, fossero adeguate al livello di padronanza dei bambini delle abilità sociali richieste. Dopo varie riflessioni ed un confronto rispetto al punto di partenza del progetto abbiamo convenuto sul fatto che all'interno della fossero avvenuto un miglioramento. Abbiamo osservato alcuni progressi nella capacità di gestione e di risoluzione dei conflitti, nonostante

richiedessero ancora il supporto e la mediazione dell'insegnante. La dimostrazione del progresso avvenuto nelle abilità e nelle competenze relazionali degli studenti ha confermato la strutturazione delle attività successive secondo la metodologia del piccolo gruppo.

Viste le situazioni di conflitto che si sono venute a creare, richiamo l'attenzione di tutti ed assieme ripetiamo le regole prima condivise.

Giunti verso la fine della lezione chiedo ai bambini di riporre i giochi nella scatola e mi informo se si sono divertiti. Rispondono che il gioco è stato divertente, coinvolgente e piacevole. Chiedono se potranno rigiocarci la prossima volta e noi rispondiamo in modo affermativo. Ai bambini vengono consegnati i diari di viaggio così da rispondere alle domande di Peter Pan.

Christofer: Bene, ho colorato e disegnato, abbiamo lavorato insieme, abbiamo parlato senza litigare.

(DV, 19.12.19)

Camilla: Io mi sono sentita benissimo Perché non aviamo liticato.

(DV, 19.12.19)

Anche nei dei diari relativi a questo incontro si è potuta osservare la poca presenza di esperienze che riportassero vissuti negativi. All'interno della classe si è rilevato un miglioramento nelle competenze relazionali e di conseguenza nel clima che si crea all'interno di ogni gruppo. Di questo ne giova anche la parte riguardante l'apprendimento dei contenuti didattici proposti, in quanto i bambini lavorano in un clima maggiormente sereno e disteso.

A conclusione dell'attività, assegniamo alla classe un compito da svolgere durante le vacanze di Natale: osservare se vedono o sentono persone che aiutano e ascoltano gli altri. La decisione di far osservare le abilità sociali affrontate assieme in contesti estranei a quello scolastico è in linea con l'idea di trasferire in più contesti le abilità che si stanno apprendendo, così da proporre un apprendimento per competenze, sia disciplinari che

socio-relazionali. Ciò riprende l'idea iniziale di progettare un percorso che mantenga il legame tra la dimensione cognitiva e quella sociale.

6.1.7. Settimo incontro

Data	7 gennaio 2020	
Area di insegnamento	Italiano	
Tempi	2 ore	
Descrizione attività	La classe si confronta sulle vacanze natalizie e racconta un episodio di abilità sociali viste agire. Inoltre, si comprende l'utilizzo dello strumento T-chart e si familiarizza con esso. Successivamente i bambini giocano al "viaggio nell'Isolachenonc'è" in piccolo gruppo. Infine, scrivono il proprio diario di bordo.	
Materiali utilizzati	<ul style="list-style-type: none"> - Fogli e pennarelli - Lettera 3 di Peter Pan - Gioco "viaggio nell'Isolachenonc'è" - Diari di viaggio e domande 	
Pratica didattica	Ragione educativa	Ragione euristica
Brainstorming	Riportare alla memoria i concetti emersi negli incontri precedenti.	Comprendere i significati attribuiti dai bambini ai termini "aiutare" e "aiutarsi".
Circle Time	Promuovere una riflessione in plenaria sull'esperienza vissuta.	Raccogliere le riflessioni sulle modalità di azione

		delle abilità sociali in contesti conosciuti.
T-chart	Riconoscere gli elementi visibili e udibili delle abilità sociali.	Comprendere il livello di padronanza della capacità di riconoscere gli elementi visibili e udibili delle abilità sociali.
Gioco in piccolo gruppo	Proporre un contesto ludico di sperimentazione delle abilità sociali.	Osservare le modalità relazionali dei bambini.
Scrittura del "diario di viaggio"	Promuovere una riflessione individuale sull'esperienza vissuta.	Comprendere i pensieri dei singoli riguardo al proprio agire nel lavoro di gruppo.

Tabella 10 – sintesi del settimo incontro

Come sempre, si inizia la lezione sedendosi in cerchio per svolgere il momento di Circle Time. Cominciamo chiedendo loro come stanno e come sono trascorse le vacanze di Natale. Decidiamo di partire da un bambino e di proseguire poi nel cerchio in senso orario, così che tutti possano raccontarci qualcosa che hanno svolto e vissuto durante le vacanze. Ognuno racconta un episodio accaduto e, su richiesta di Ginebra e Gemma, interveniamo anche Manuela ed io.

Ginebra: "Anche tu maestra".

Manuela: "Vuoi che anch'io vi racconti una cosa che mi è successa durante le vacanze?"

Gemma: "Sì e dopo anche la maestra Beatrice".

(Audioregistrazione del 7 gennaio 2020)

La richiesta dei bambini di raccontare anche le nostre esperienze di vita extrascolastica ci ha permesso di osservare un'apertura all'altro, intesa come prestare attenzione all'altro. L'attenzione rivolta verso l'altra persona ha un ruolo fondamentale per la costruzione di relazioni basate su azioni di cura. Porsi in un'ottica di cura, permette di creare una dimensione relazionale che consente ad ognuno di sentirsi riconosciuto e compreso all'interno del gruppo (Mortari, 2019a).

Manuela domanda ai bambini se si ricordano di cosa abbiamo parlato negli incontri precedenti ed alcuni di loro nominano il concetto di aiuto. Allora su un foglio di carta scrivo al centro il termine "aiutarsi" e lascio vicino ad esso due pennarelli, uno rosa e uno verde. Dico ai bambini che, uno alla volta, possono avvicinarsi e scrivere attorno quello che viene loro in mente riferito all'aiutarsi (Immagine 18). I bambini procedono con la richiesta e alla fine rileggiamo ad alta voce tutte le parole scritte.



Immagine 18 – Secondo Brainstorming «aiutarsi»

Dal confronto tra questo Brainstorming e quello svolto all'inizio del percorso si può notare l'abbandono degli esempi per la descrizione dell'abilità sociale "aiutare-si", ma anche la comparsa di termini più astratti e generali. Questo miglioramento nelle competenze dei bambini ci ha permesso di affermare che la continua riflessione ha consentito di approfondire la conoscenza dei bambini sull'abilità sociale del dare e ricevere aiuto, permettendo loro di astrarre le informazioni riguardo ad essa.

Gemma ci ricorda che avevamo dato loro il compito di osservare una situazione in cui delle persone aiutano o ascoltano gli altri. Dopo aver confermato quanto da lei detto, domando al gruppo se tutti hanno avuto modo di vedere una di queste due situazioni.

Jonathan, battendo la mano sulla fronte: "Maestre non l'ho fatto, mi sono dimenticato".

Manuela: "Nessun problema Jonathan. Stai attento e ascolta gli altri che ti raccontano loro le cose".

(Audioregistrazione, 7.01.20)

Dopo aver ascoltato tutti gli interventi dei singoli bambini, insieme ci si confronta sulla abilità sociale che si era presa in considerazione prima delle vacanze. Alcuni bambini ricordano che l'aiuto può essere espresso in vari modi: con le azioni o con le parole. Manuela riassume alla classe che il dare e ricevere aiuto può essere visto, attraverso le azioni che si compiono, o può essere ascoltato, attraverso le parole che si dicono.

Quindi proponiamo loro una lettera di Peter Pan (Immagine 19), che doveva essere letta nell'incontro del 17 dicembre. Questa spiega alla classe che Peter Pan ha pensato per loro un gioco, per farli diventare degli esperti osservatori e uditori delle abilità sociali.

*Carissimi Amici buon pomeriggio,
Come state? Vi scriviamo per dirvi che qui sull'isola siamo tutti tanto
impegnati a cercare di liberare Tilly, per questo non siamo riusciti a
scrivere spesso.
Abbiamo letto i vostri diari di viaggio, si vede che vi state impegnando
molto. Siete tutti molto bravi, continuate così, perché siete sulla buona
strada per diventare dei perfetti abitanti dell'Isolachenonc'è! La strada è
ancora lunga però, quindi non vi rilassate troppo e metteteci la tutta!
Le vostre maestre hanno per voi un piccolo gioco. Siete pronti? Per
riuscire dovrete essere degli abili osservatori di suoni e movimenti...
Noi continueremo a scrivervi una volta a settimana, buon divertimento e
a presto!*

*Con la gioia nel cuore,
Peter Pan e i Bimbi Smerduti*

Immagine 19 – Lettera 3 di Peter Pan

Manuela mostra ai bambini un foglio con rappresentata la T-chart, ovvero una tabella da completare a forma di "T" nella quale in alto si inserisce l'abilità sociale che si vuole osservare, nella colonna di sinistra "si sente" e a destra "si vede". I bambini devono inserire nella prima colonna tutte le frasi del linguaggio verbale che sentono, mentre nella colonna di destra inseriscono tutti i comportamenti non-verbali che vengono agiti nell'utilizzare l'abilità sociale (Portera et al., 2015). Questa modalità per l'apprendimento delle abilità sociali è spesso associata al Role playng, ovvero al gioco di ruolo in cui si mettono in pratica e abilità sociali attraverso drammatizzazioni (Bonaiuti, 2004).

Inizialmente prendiamo come riferimento alcune situazioni che i bambini hanno raccontato precedentemente e proviamo ad inserire nella tabella alcuni elementi che

hanno sentito e visto. Successivamente Manuela ed io mettiamo in scena una breve rappresentazione in cui emerge l'abilità sociale del dare e ricevere aiuto. Questa abilità è sempre stata nominata fin dall'inizio dai bambini con il termine "aiutarsi" ed è stata mantenuta così anche in questa attività. Tale scelta per il semplice motivo che alcuni bambini presentano un livello base della lingua italiana e quindi rimanere fedeli a quello che loro hanno detto, li mette maggiormente a proprio agio nella comprensione e nello svolgimento delle attività. Vista per la seconda volta la scenetta, in un'altra T-chart, i bambini inseriscono quello che hanno visto e quello che hanno sentito (Immagine 20).

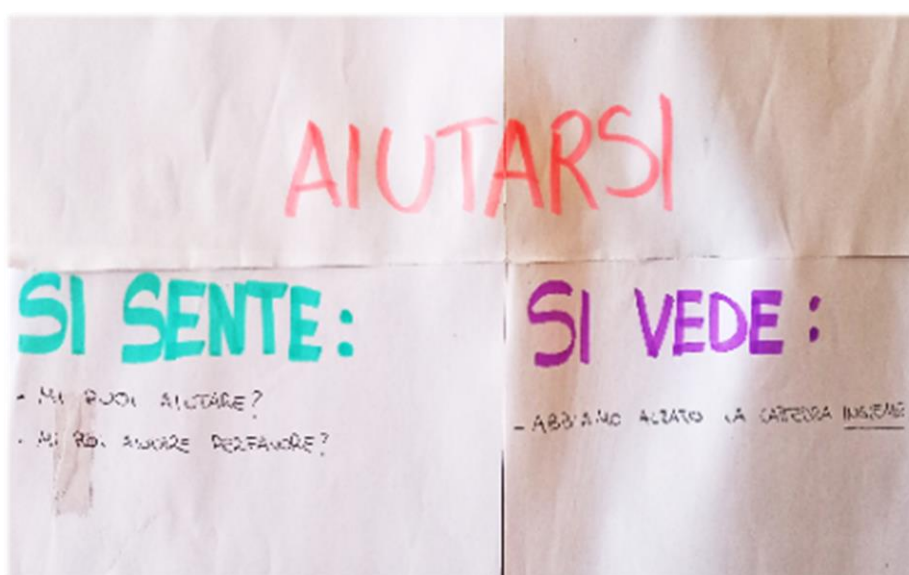


Immagine 20 – T-chart sull'aiutarsi

Conclusa questa attività dividiamo i bambini inizialmente a coppie e poi in gruppi da quattro e per farlo utilizziamo ancora il sacchetto con i bigliettini di colori e forme uguali, come abbiamo fatto nelle lezioni precedenti. In questo modo gli alunni sono divisi casualmente in piccoli gruppi da quattro, ognuno formato da due coppie.

Li invitiamo a sedersi e distribuiamo loro il gioco "viaggio nell'Isolachenonc'è" con tutto il materiale necessario.

Mentre i bambini giocano, Manuela ed io ci confrontiamo sull'attività precedentemente svolta, cercando di individuare il livello di comprensione del nuovo strumento presentato. Mentre stiamo parlando si avvicina una bambina piangendo.

Marala si avvicina a noi con le lacrime agli occhi e ci spiega che i compagni del suo gruppo stanno giocando in modo scorretto e che non vogliono ascoltarla perché dicono che lei non capisce niente.

(NDC, 7.01.20)

Visto l'accaduto fermo i bambini che stanno giocando e rispiego nuovamente le regole a tutta la classe, fornendo un esempio pratico assieme a Manuela e alle docenti presenti.

Concluso il momento di attività ludica i bambini sono invitati a prendere il loro diario di viaggio e a riflettere sui propri comportamenti e sui vissuti provati.

Christofer: Mi sono sentito bene perché c'erano i miei amici.

(DV, 7.01.22)

Jordan: Male perché si poteva migliorare.

(DV, 7.01.22)

Giada: Mi sono sentita bene, perché abbiamo giocato in coppia

(DV, 7.01.22)

All'interno di questi diari si è riscontrato da parte dei bambini un grado di riflessione minore rispetto alle volte precedenti. Gli alunni tendono a rispondere alle domande ripetendo lo stesso concetto ma con parole differenti. Sembrano meno concentrati e riflessivi. Probabilmente questo è dovuto alla pausa natalizia che li ha disorientati rispetto al lavoro di scrittura, sicuramente non esercitato. Tutto ciò ha portato a consolidare l'idea di mantenere il più costante possibile l'attività di riflessione attraverso la scrittura, in modo tale da consolidarla il più possibile.

6.1.8. Ottavo incontro

Data	9 gennaio 2020
Area di insegnamento	Matematica
Tempi	2 ore

Descrizione attività	A turno, in piccolo gruppo, i bambini recitano una scenetta in cui emergono le abilità sociali “dare e ricevere aiuto” e “ascoltare”. Nel mentre, i compagni compilano la T-chart. Infine, ognuno in autonomia scrive il diario di viaggio.	
Materiali utilizzati	<ul style="list-style-type: none"> - Fogli e pennarelli - Diari di viaggio e domande 	
Pratica didattica	Ragione educativa	Ragione euristica
Role playing	Mettere in scena situazioni di azione delle abilità sociali	Comprendere il livello di padronanza della capacità di pensare e agire le abilità sociali.
T-chart	Riconoscere gli elementi visibili e udibili delle abilità sociali.	Comprendere il livello di padronanza della capacità di riconoscere gli elementi visibili e udibili delle abilità sociali.
Scrittura del “diario di viaggio”	Promuovere una riflessione individuale sull’esperienza vissuta.	Comprendere i pensieri dei singoli riguardo al proprio agire nel lavoro di gruppo.

Tabella 11 – sintesi dell’ottavo incontro

Giunte in classe invitiamo i bambini a sedersi al proprio banco e spieghiamo come si svolgerà la giornata di oggi. Li dividiamo in gruppi e chiediamo loro di trovare un posto nella classe dove lavorare. Mostro ai bambini una T-chart e chiedo se si ricordano come funziona. Avendo delle risposte positive continuo spiegando che ogni gruppo dovrà pensare e creare una scenetta in cui è presente l'abilità sociale del dare e ricevere aiuto oppure una in cui è presente l'ascolto.

Questa strategia didattica per insegnare in modo diretto le abilità sociali è definita Role playing e come visto prima, consiste nella recitazione di una drammatizzazione. Si tratta di una modalità di lavoro utile all'insegnamento diretto delle abilità sociali, che e consiste nella recitazione di una drammatizzazione. Tale metodologia prevede, nel nostro caso, una drammatizzazione secondo la modalità esperienziale, che consente di proporre un contesto di apprendimento comportamentale concreto (Bonaiuti, 2004).

Quindi le competenze sociali possono essere apprese. L'importanza dell'insegnamento diretto delle abilità sociali si può giustificare in quanto la capacità di interazione non è innata nell'uomo, ma la si apprende con l'esercizio continuo di tutti quei comportamenti che la rendono efficace (Lamberti, 2010, p.21).

Abbiamo deciso di fornire ai bambini solo le abilità sociali che devono esser messe in atto, in modo tale da lasciare loro maggior libertà nel decidere il contesto in cui attuarla e nella strutturazione del loro copione.

Far emergere le modalità dei bambini di rappresentare le abilità sociali permette di comprendere la visione che hanno di esse e di promuovere un apprendimento fondato sulle situazioni a loro note. La rappresentazione delle abilità sociali, in contesti diversi da quelli che vivono quotidianamente, consente di creare e sviluppare un livello maggiore di padronanza delle competenze sociali (Macario, 2012).

Aggiungo che ogni gruppo dovrà rappresentarla davanti alla classe e gli altri dovranno completare la T-chart riguardante la scenetta che stanno osservando. Conclusa la spiegazione Manuela aggiunge che avranno a disposizione una decina di minuti per pensare e provare la propria scenetta.

Mentre i bambini si stanno confrontando per creare la drammatizzazione, noi posizioniamo sui banchi le T-chart. Ogni gruppo riceve solo una delle colonne, chi “si vede” e chi “si sente”, in modo tale da focalizzare la loro attenzione solamente su un aspetto specifico di quella abilità.

Quando tutti i gruppi hanno finito, chiediamo ad ognuno di prendere posto e di scegliere uno scrittore che completerà la tabella sotto consiglio dei compagni. Sottolineiamo che, anche se solo un bambino deve scrivere, gli altri devono aiutarlo e confrontarsi tra di loro per decidere cosa scrivere.

Chiamo il primo gruppo a drammatizzare la scenetta e invito agli altri a concentrarsi sugli elementi che devono riportare sul foglio. Quando il primo gruppo ha finito, lasciamo qualche minuto di pausa per completare le tabelle e poi chiamiamo il secondo. L’attività continua secondo questa modalità, fin quando tutti i gruppi hanno inscenato la propria rappresentazione. Nell’Immagine 21 che segue si può osservare come alcuni gruppi hanno completato le colonne.

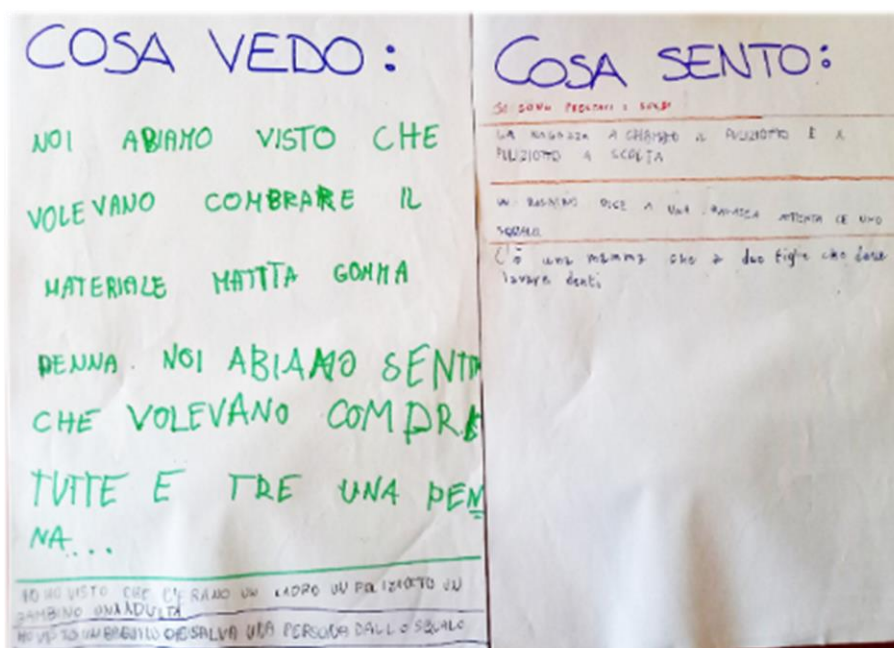


Immagine 21 – T-chart completate dai bambini

Poiché al termine dell’attività drammaturgica mancano solo pochi minuti allo scadere della lezione, Manuela ed io ci confrontiamo e modifichiamo la progettazione. Decidiamo di sospendere l’attività poiché il tempo a disposizione non avrebbe permesso

né di costruire una riflessione in plenaria rispetto a quanto emerso dalle T-chart né di scrivere il diario di viaggio.

Chiediamo all'insegnante la cortesia di far compilare il diario di viaggio nel pomeriggio, in modo tale che i bambini abbiano ancora freschi i vissuti che hanno provato durante l'attività.

La lettura pomeridiana delle T-chart prodotte dai gruppi ha confermato la non riuscita dell'attività nel modo in cui l'avevamo prevista. I bambini, invece che elencare gli elementi sentiti o osservati riguardanti l'abilità presentata nella scenetta, hanno sintetizzato e schematizzato la drammatizzazione vista (Immagine 22).

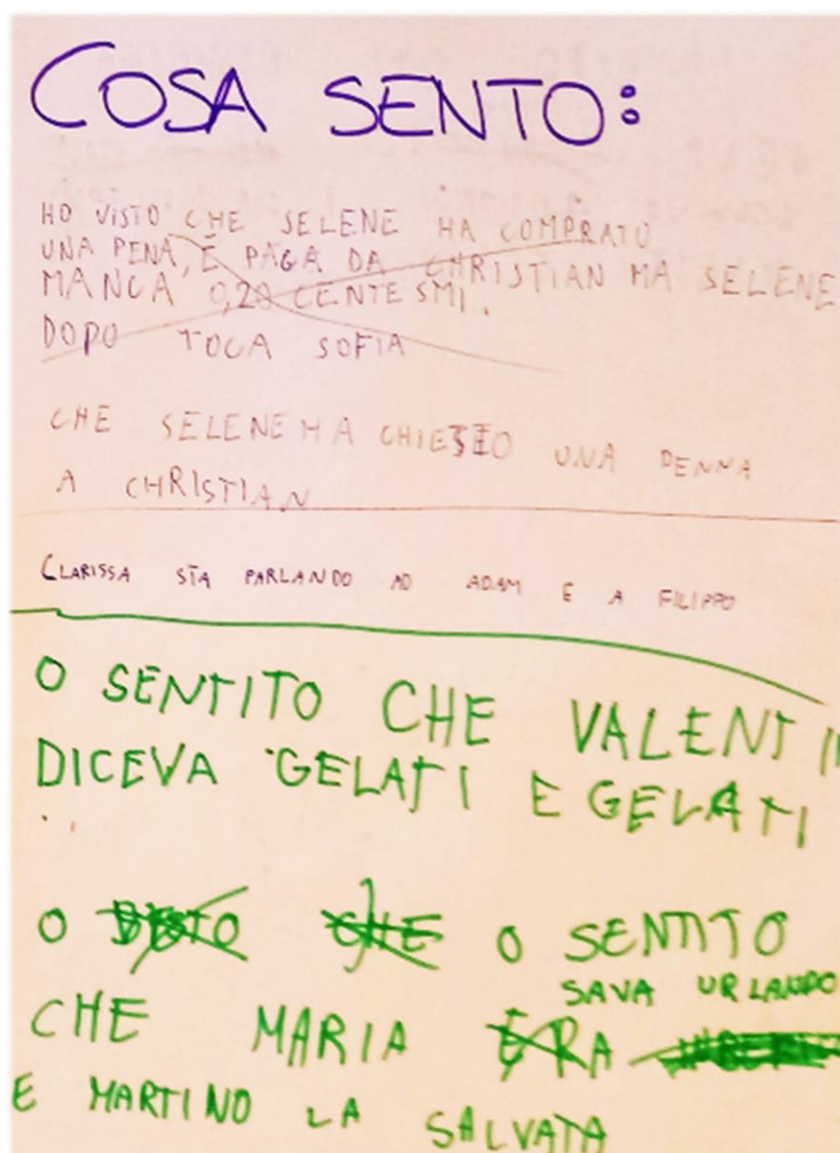


Immagine 22 – Colonna "cosa sento" della T-chart

Abbiamo dovuto riflettere e confrontarci ripetutamente su diversi fattori: la chiarezza della consegna, se la modalità di spiegazione dell'attività fosse adeguata al livello di competenza nella comprensione della lingua italiana dei bambini e l'adeguato livello dell'attività rispetto alle capacità della classe.

Visti i risultati disattesi abbiamo optato per cambiare modalità di indagine delle abilità sociali, individuando come chiave di svolta la forte presenza di idee riguardanti i modi con cui si può creare un clima di gruppo sereno. Si è preferito, anche, non continuare l'attività così da evitare di creare nei bambini un senso di insoddisfazione ed incapacità. Contenuti o richieste troppo difficili possono creare nei bambini vissuti di frustrazione o di noia, che renderebbero più difficile la loro partecipazione in modo attivo al processo di insegnamento-apprendimento (Girelli, 2006, p. 115).

6.1.9. Nono incontro

Avendo ricevuto da parte della docente di italiano la richiesta di ripensare la suddivisione dei momenti, dedicando più tempo alle attività didattiche rispetto alle proposte educative, gli incontri che seguono sono stati riprogettati in itinere, per rispondere ai suoi desideri.

Quindi, essendo il *Service Learning* un percorso di supporto alla classe, nel quale i tirocinanti sono a servizio della scuola che li ospita e costruiscono con quest'ultima un percorso che miri a migliorare un aspetto del contesto (Mazzoni & Ubbiali, 2015, p. 250), abbiamo cercato di rispondere al bisogno dell'insegnante, promuovendo attività a supporto della riflessione individuale sulle modalità relazionali, che permettessero di non togliere eccessivo tempo all'attività didattica. Il suo attuale bisogno, però, ha richiesto di ridimensionare gli obiettivi educativi, concentrandosi sul potenziamento e consolidamento degli aspetti già presentati fino ad ora in classe.

Questa riprogettazione non è ricaduta solamente sulle attività educative, ma anche su quelle didattiche. Dall'analisi e dal confronto dei dati ricavati dalle attività precedenti sono emerse alcune difficoltà di comprensione della lingua italiana e di astrazione da parte di molti bambini. Questo ha portato ad una modifica delle attività didattiche già previste dal progetto, creando una suddivisione ulteriore degli obiettivi previsti per ogni incontro.

Data	14 gennaio 2020	
Area di insegnamento	Italiano	
Tempi	2 ore	
Descrizione attività	Con i bambini decidiamo i termini con cui nominare i ruoli nel lavoro di gruppo. Successivamente la classe svolge un'attività di scrittura di un racconto in piccolo gruppo ed infine ognuno scrive il proprio diario di viaggio.	
Materiali utilizzati	<ul style="list-style-type: none"> - Diari di viaggio e domande - Lavagna - Cancelleria 	
Pratica didattica		
	Ragione educativa	Ragione euristica
Attività in CL	Proporre un contesto di sperimentazione delle abilità sociali.	Osservare le modalità relazionali dei bambini.
Scrittura del "diario di viaggio"	Promuovere una riflessione individuale sull'esperienza vissuta.	Comprendere i pensieri dei singoli riguardo al proprio

		agire nel lavoro di gruppo.
--	--	-----------------------------

Tabella 12 – sintesi del nono incontro

Il nono incontro è stato svolto unicamente da Manuela, in quanto io sono stata impossibilitata a partecipare.

Manuela deve svolgere con i bambini un lavoro di gruppo. Ad ogni alunno deve essere assegnato un ruolo ben preciso all'interno del gruppo. Prima di spartirsi i ruoli, però, deve trovare assieme alla classe il termine con cui nominare queste assegnazioni.

I ruoli che abbiamo pensato di creare sono:

- colui che scrive le risposte che gli altri forniscono,
- colui che ricorda al gruppo quanto tempo manca e controlla l'orologio,
- colui che ricorda al gruppo di tenere il tono della voce basso,
- colui che controlla che venga rispettata la consegna data.

I termini che i bambini hanno concordato sono, in ordine:

- scrittore,
- custode del tempo,
- custode del silenzio,
- custode del rispetto della consegna.

Questa scelta di attribuire un ruolo di funzionamento a ciascun componente del gruppo è in linea con la proposta della metodologia cooperativa di promuovere l'interdipendenza di ruolo (lanes & Cramerotti, 2013, p. 276). Questa rientra nelle modalità per vivere l'interdipendenza positiva nei lavori in piccolo gruppo (Portera et al., 2015, p.74). I ruoli vengono generalmente decisi precedentemente dalla docente a seconda delle necessità dei gruppi e possono essere sia a livello sociale che cognitivo. Si può chiedere successivamente ai bambini di stabilire loro il nome da attribuire a quella

mansione, così da renderli partecipi e coinvolti in prima persona. Definire dei ruoli all'interno di ogni gruppo è importante per condividere tra tutti la responsabilità e per apportare il contributo di ognuno al compito, riconoscendo, così, a tutti la presenza attiva e importante all'interno del gruppo (Portera et al., 2015, p. 74). Favorendo il riconoscimento dell'importanza della partecipazione di tutti, si può puntare e sostenere l'inclusione di ognuno all'interno dei gruppi, perché ognuno è fondamentale e necessario per la riuscita del compito in modo adeguato e consono alla richiesta. Inoltre, i ruoli servono per definire ciò che ci si aspetta dai bambini durante il lavoro cooperativo e permettono il buon funzionamento dell'intero gruppo (Bonaiuti, 2014, p. 114). Ogni ruolo, sociale o cognitivo che sia, rende responsabile il bambino che lo assume di un preciso compito. Il rispetto delle mansioni degli altri è il primo passo per il rispetto delle regole condivise implicitamente che rendono la vita in comunità ordinata e controllata. La vita all'interno di una comunità, infatti, "si regge sul rispetto di regole condivise che tracciano percorsi sicuri per tutti" (D'Alonzo, 2016, p. 15). Tutto questo, all'interno del piccolo contesto classe, permette ai bambini di identificare il proprio posto nella comunità di classe, che diventa un luogo di relazioni positive. L'insegnante deve fare in modo che ogni alunno sia responsabilizzato rispetto al compito al quale partecipa, ma anche rispetto agli altri compagni con cui lo svolge, così da far accrescere all'interno della classe la coesione (Girelli, 2006, p.132).

Formati i gruppi predisposti precedentemente da noi e spartiti i ruoli in modo autonomo si riprendono assieme le conoscenze riguardanti le caratteristiche del genere fiabesco e si riportano sulla lavagna (Immagine 23).

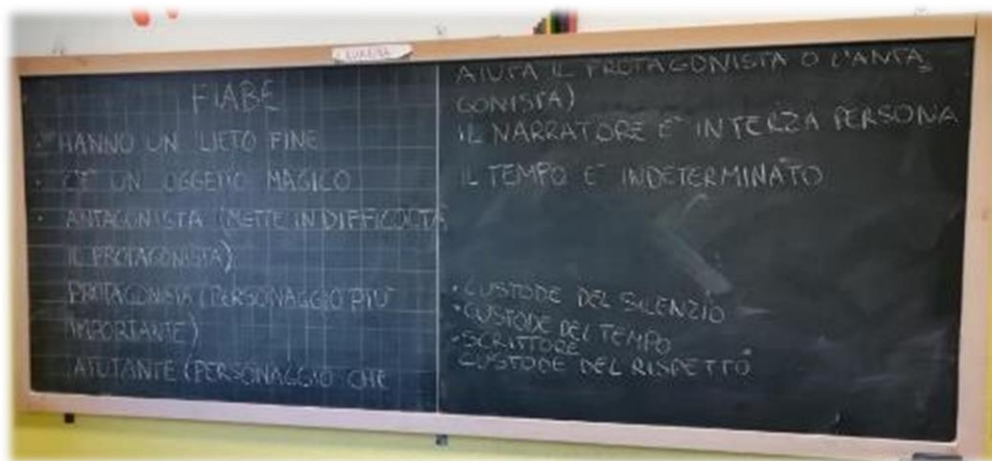


Immagine 23 – Lavagna con caratteristiche della fiaba e ruoli del gruppo

La fase successiva dell'attività consiste nel comporre e inventare una fiaba nella quale siano presenti tutte le caratteristiche elencate precedentemente: personaggi fantastici (protagonista, aiutante del protagonista, antagonista), oggetto magico, tempo indefinito, lieto fine e narratore in terza persona singolare.

Al termine del lavoro ogni gruppo deve leggere alla classe la propria narrazione e sia loro che gli ascoltatori devono comprendere se tutte le caratteristiche sono state inserite nel testo.

Considerare il punto di vista del soggetto stesso rappresenta un punto irrinunciabile nella valutazione delle competenze apprese (Castoldi, 2014, p. 201). Creare momenti di autovalutazione e autoverifica permette di "entrare in dialogo con sé stessi, prendere le distanze dall'esperienza vissuta ed osservarsi, con curiosità e stupore" (Castoldi, 2009, p. 9).

Infine, i bambini compilano il proprio diario di viaggio, come di routine.

6.1.10. Decimo incontro

Data	30 gennaio 2020
Area di insegnamento	Matematica
Tempi	2 ore

Descrizione attività	In seguito ad un momento di discussione e di condivisione in plenaria delle idee dei bambini di modalità relazionali positive, i bambini sono invitati ad agire le proprie idee riguardo alle abilità sociali nel corso del lavoro in gruppo. In seguito, è chiesto loro di scrivere il proprio diario di viaggio.	
Materiali utilizzati	<ul style="list-style-type: none"> - Lettera 4 di Peter Pan - Cartoncini dei ruoli - Diari di viaggio e domande - Schede rally matematico 	
Pratica didattica	Ragione educativa	Ragione euristica
Circle Time	Promuovere una riflessione in plenaria sull'esperienza vissuta.	Raccogliere le riflessioni sulle modalità di azione delle abilità sociali in contesti conosciuti.
Attività in CL	Proporre un contesto di sperimentazione delle abilità sociali.	Osservare le modalità relazionali dei bambini.
Scrittura del "diario di viaggio"	Promuovere una riflessione individuale sull'esperienza vissuta.	Comprendere i pensieri dei singoli riguardo al proprio agire nel lavoro di gruppo.

Tabella 13 – sintesi del decimo incontro

Dopo un'attenta riflessione sulle problematicità di rielaborazione individuale e di riflessione sull'esperienza emerse dagli ultimi diari di viaggio letti, sulla difficoltà dei bambini nell'utilizzo degli strumenti per l'apprendimento diretto delle abilità sociali, quali la T-chart, e sulla richiesta da parte della docente di favorire maggiormente le proposte didattiche a discapito di quelle educative, si è pensato di riprogettare la modalità di indagare e di apprendere le abilità sociali, integrandole a nuovi spunti più adatti agli interessi ed alle inclinazioni dei bambini. Le richieste del contesto e della docente di Manuela hanno portato alla riprogettazione del percorso, implementando attività di riflessione individuale, supportata da domande che potessero guidare il processo di riflessione, sollecitando principalmente al ragionamento sulle questioni richieste e alla stesura di feedback individuali. Come base fondante della nostra proposta abbiamo posto l'idea che l'uomo tende naturalmente alla ricerca del bene. Quest'ultimo non può essere ricercato, però, in una dimensione di solitudine, dal momento che il bene è plurale. Quindi l'uomo non può cercare da solo il proprio modo di stare al mondo. La ricerca del bene avviene, quindi, in una dimensione relazionale, non individuale, nella quale sono necessarie azioni di cura. La cura è un'azione che si rivolge all'altro, che mira a creare le condizioni per una qualità della vita migliore per il prossimo. Lo scopo del prendersi cura dell'altro è, quindi, sviluppare e creare condizioni di beneficio (Mortari, 2015). Per questo motivo, le attività di riflessione del progetto sono state orientate al riconoscimento e alla messa in pratica di azioni che promuovono il benessere dell'intero gruppo classe, favorendo l'adozione di azioni di cura nei confronti dei compagni. Puntando l'attenzione principalmente sulla riflessione individuale, eliminando dal percorso i momenti di riflessione all'interno del Circle Time, porta delle ripercussioni sugli obiettivi educativi del progetto, ma ci ha permesso di rispondere a pieno al bisogno espresso dalla docente mentore di Manuela.

Entrate in classe chiediamo ai bambini di mettersi in cerchio e diciamo loro che è arrivata una nuova lettera da parte di Peter Pan (Immagine 24).

*Ciao carissimi Amici,
Come state? Qui all'Isolachenonc'è siamo sempre
impegnati a salvare Trilli. Speriamo di essere vicini
al traguardo.*

*Vi vi state impegnando a diventare una squadra?
abbiamo visto che state facendo dei grandi progressi,
siete sulla strada giusta! Abbiamo letto i vostri diari
di viaggio tutte le settimane, sono sempre tutti molto
interessanti. Vi chiediamo però di essere più precisi e
raccontarci solo i fatti che riguardano il diventare
una squadra, così possiamo capire come potervi*

*una squadra, così possiamo capire come potervi
aiutare al meglio. Perciò alle domande dovete
rispondere pensando non al compito in sé, ma a
come lo avete svolto assieme.*

*Siete dei bambini con moltissime idee profonde.
Abbiamo notato che a volte fate un pochino fatica a
metterle in pratica. Per questo, vi chiediamo di
impegnarvi da oggi in poi a trasformare le vostre
idee in azioni. Sappiamo che è faticoso, anche noi
abbiamo delle idee su come salvare Trilli, ma è
difficile trasformarle in azioni concrete. Confidiamo
in voi e nella vostra bravura per riuscire in questo
compito speciale.*

Immagine 24 – Lettera 4 di Peter Pan

Peter Pan invita i bambini a focalizzarsi maggiormente sui vissuti che hanno provato durante le attività rispetto che al compito in sé e per sé ed, inoltre, aggiunge che si è accorto che loro hanno delle idee valide su come poter andare d'accordo assieme, ma che il passo da compiere ora è quello di mettere in pratica queste idee.

Rispiego con altre parole il contenuto della lettera ai bambini e domando loro se hanno compreso cosa devono scrivere nei loro diari.

Gemma: "Dobbiamo scrivere più cose".

Manuela: "Riguardo a cosa?"

Valerio: "Alla squadra".

Gabriele: "Riguardo al diventare una squadra".

(Audioregistrazione, 30.01.20)

Per rendere ancora più chiaro ciò che devono scrivere nei loro diari, elenchiamo alcuni esempi e chiediamo loro se il concetto può essere scritto o non può essere scritto sul diario.

Manuela: "Dovete scrivere che avete risolto l'operazione?"

Bambini: "No". [...]

Manuela: "Dovete scrivere che magari avete litigato?"

Bambini: "Sì".

Manuela: "Dovete scrivere per caso che siete andati d'accordo e come?"

Bambini: "Sì".

(Audioregistrazione, 30.01.20)

Manuela aggiunge che le idee sono come il progetto delle nostre azioni ed è quindi necessario agirle per fare in modo che diventino realtà.

Invito ognuno di loro a pensare tra sé e sé ad un comportamento che si potrebbe mettere in pratica per stare meglio con i compagni. Aggiungo di non dirlo a nessuno, ma di tenerlo solo nella propria mente e provare a metterlo in pratica durante le attività che svolgeremo.

Pensare a delle azioni concrete che possano favorire lo stare bene all'interno dei gruppi ha consentito di accompagnare i bambini nel costruire nuove modalità relazionali e di fornire nuovi spunti con i quali arricchire la riflessione individuale.

Finisco di leggere la lettera in cui Peter Pan (Immagine 25) invita i bambini a risolvere al posto loro degli enigmi che i Pellerossa gli hanno consegnato.

*Per salvare Trilli, abbiamo chiesto
aiuto alla Tribù dei Pellerossa. Loro ci
hanno dato alcuni enigmi da risolvere
per poter avanzare nelle ricerche. Noi
non siamo riusciti a risolverli, per
piacere, ci aiutate voi?*














*Con la speranza nel cuore,
Peter Pan e i Bimbi Sperduti*




Immagine 25: lettera 4 di Peter

Mentre Manuela appende i cartoncini dei ruoli alla lavagna, io divido i bambini in gruppi da quattro e chiedo loro di sedersi e assegnarsi i ruoli decisi con Manuela la volta precedente.

Avendo creato dei gruppi di livello si è potuta adeguare la proposta formativa fatta, consentendo la piena partecipazione di tutti e limitando fenomeni di esclusione al suo interno. Inoltre, questa modalità di suddivisione per livelli omogenei risponde alla proposta del Cooperative Learning di costruzione riflettuta dei gruppi di apprendimento.

Consegniamo ai vari gruppi le schede che dovranno completare (Immagine 26). Esse contengono alcuni problemi di matematica, di logica e di geometria in cui i ragazzi devono mettersi in gioco, confrontandosi, ragionando assieme e trovando una soluzione comune.

	+		+		=	30
	+		+		=	20
	x		+		=	9
	x		=	_____		
	x		=	_____		

	=	_____
	=	_____
	=	_____

I BOTTONI DI IENA RIDENTE

Per il suo prossimo spettacolo Iena Ridente deve preparare un nuovo vestito. Vuole cucire 3 bottoni sul vestito nel posto indicato nel modello. Iena Ridente ha una scatola piena di bottoni blu e di bottoni rossi.

Ha provato con un bottone rosso in alto, uno rosso in basso e uno blu in mezzo.

Iena Ridente potrebbe mettere i bottoni scelti in modo diverso?

In quanto modi?


Disegnate o descrivete le soluzioni che avete trovato.



L'ASINO DI VOLPE ASTUTA

Volpe Astuta è andata nella piazza del villaggio ed ha acquistato 6 sacchi di provviste. Li vuole trasportare con il suo asino fino alla sua casa in cima allo scoglio.

Ecco i sacchi di provviste sui quali è indicato il loro peso in chili.



Volpe Astuta vuole sistemare tutti i sacchi nelle due ceste poste sul dorso dell'asino in modo che le due ceste abbiano lo stesso peso.

Come può fare Volpe Astuta?

Descrivi tutti i modi in cui Volpe Astuta può sistemare i sacchi nelle ceste e spiegate come li avete trovati.

Immagine 26 - esempi di problemi logici

La scelta di inserire problemi di logica, oltre a rispondere al desiderio della docente mentore, supporta la creazione di ambienti di confronto e di ragionamento condiviso in cui gli studenti sono portati a mettere in pratica le abilità sociali e relazionali. La presenza di problemi che presentano la possibilità di supportare concretamente il ragionamento con strumenti pratici, quali i colori o le rappresentazioni grafiche, consente la partecipazione di tutti i bambini, anche quelli con bisogni educativi speciali, permettendo così l'inclusione di tutti nelle attività di gruppo.

Mentre i gruppi svolgono le consegne, Manuela, la docente di matematica ed io giriamo tra i banchi per supportare e indirizzare, dove necessario, lo svolgimento dell'attività.

Poiché il lavoro si sta dilungando più del previsto, decidiamo di non fare la riflessione in plenaria a conclusione dell'attività ma di sostituirla con una breve riflessione individuale sulla messa in pratica della propria idea. Quindi distribuiamo i diari di viaggio e invitiamo i bambini a rispondere a tutte le domande e di aggiungere sotto qualche riga per spiegare se si sono impegnati per mettere in atto l'idea che avevano in mente e in che modo l'hanno realizzata.

Ginebra: Molto bene ma se lavoriamo possiamo migliorare.

(DV, 30.01.22)

Abel: mi sono sentita bene perchè abbiamo lavorato insieme.

(DV, 30.01.22)

*Sabrina: Durante il lavoro in coppia di oggi mi sono sentita molto bene
apparte una cosa. MR voleva essere lo scrittore e anche io volevo essere la
scrittrice, e alla fine io ho ceduto e visto che sono gentile gli ho lasciato il ruolo.*

(DV, 30.01.22)

Nonostante qualche piccolo litigio si nota che i bambini stanno imparando a consolidare alcune abilità sociali, migliorando così le relazioni che si instaurano tra di loro e ricreando maggiori situazioni di benessere. Però, dai loro diari, si può osservare anche la poca capacità di interrogarsi ed esprimere le proprie idee ed emozioni vissute durante il lavoro cooperativo. La profondità nelle riflessioni fuoriesce solamente quando noi tirocinanti, o le insegnanti di classe, affiancano i bambini nel compito svolgendo un'azione maieutica.

6.1.11. Undicesimo incontro

Data	6 febbraio 2020
Area di insegnamento	Matematica
Tempi	2 ore
Descrizione attività	In seguito ad un momento di riflessione in plenaria sull'incontro precedente, i bambini sono invitati ad utilizzare le proprie idee riguardo alle abilità sociali per sperimentare modalità relazionali positive nel corso del lavoro in gruppo. In seguito, è chiesto loro di scrivere il proprio diario di viaggio.
Materiali utilizzati	- Post-it - Schede rally matematico vecchie e nuove

	- Diari di viaggio e domande - Cartoncini dei ruoli	
Pratica didattica	Ragione educativa	Ragione euristica
Circle Time	Promuovere una riflessione in plenaria sull'esperienza vissuta.	Raccogliere le riflessioni sulle modalità di azione delle abilità sociali in contesti conosciuti.
Attività in CL	Proporre un contesto di sperimentazione delle abilità sociali.	Osservare le modalità relazionali dei bambini.
Scrittura del "diario di viaggio"	Promuovere una riflessione individuale sull'esperienza vissuta.	Comprendere i pensieri dei singoli riguardo al proprio agire nel lavoro di gruppo.

Tabella 14 – sintesi dell'undicesimo incontro

L'incontro comincia con la solita richiesta di sedersi in cerchio vicino alla lavagna. Chiedo alla classe com'è andato il lavoro di gruppo svolto la lezione precedente e se è piaciuto loro. Molti bambini rispondono che hanno gradito l'attività e che si sono trovati bene o abbastanza bene con i compagni. Chiedo anche se qualcuno si ricorda cosa ci fossimo detti durante il Circle Time.

Ginebra: "Dovevamo pensare a delle idee".

Beatrice: "E dopo averle pensate?"

Ginebra: "Emm farle".

Beatrice: "Quindi dovevate pensare a delle idee e poi metterle in pratica, ho capito bene? [...]"

Beatrice: "Queste idee cosa riguardavano però?"

Marcello: "Per diventare un gruppo buono [...] e unito".

(Audioregistrazione, 11.02.20)

Ascoltati i bambini riformulo i concetti espressi specificando che dovevano riflettere su quali azioni svolgere per migliorare lo stare insieme nel gruppo.

Chiediamo ai bambini se qualcuno si ricorda l'idea che aveva pensato e come l'aveva messa in pratica, ma nessuno alza la mano. Allora Manuela propone un esempio sul quale riflettiamo assieme. Successivamente anche una bambina chiede di parlare.

Yvonne: "Io ho pensato che bisogna collaborare".

Beatrice: "Bene Yvonne, e sei riuscita a collaborare con i tuoi compagni? Che azioni hai fatto per riuscire a collaborare?"

Yvonne: "Ho aiutato a fare le cose e sono stata attenta".










(Audioregistrazione, 11.02.20)




Visto che i bambini sono poco partecipi al confronto in plenaria, chiediamo loro di tornare al posto e ad ognuno consegniamo un post-it. Li invito a pensare o rielaborare qual è, secondo loro, l'azione da compiere per diventare un gruppo unito e di scriverlo sul foglietto. Quando tutti i bambini hanno scritto la loro idea, raccogliamo i foglietti, dicendo loro di provare a mettere in pratica quello che hanno scritto nel lavoro di gruppo che si farà.

Il lavoro ora si svolge esattamente come la lezione precedente. Mentre divido i bambini nei gruppi prestabiliti e chiedo loro di decidere i ruoli, Manuela attacca alla lavagna i cartoncini con i nomi delle mansioni.

Una volta che tutti i gruppi sono formati, distribuiamo alla classe dei problemi di matematica e logica da risolvere in gruppo (Immagine 27) mentre noi insegnanti giriamo tra i banchi, fornendo supporto ai gruppi nello svolgimento dell'attività e ricordando loro di mettere in pratica l'idea che hanno scritto.

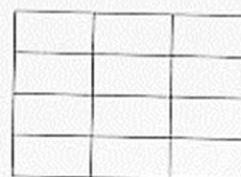
Sostituisci ad ogni immagine un numero in modo tale che l'operazione risulti corretta

	+		+		=	30
	+		+		=	20
	+		+		=	18

	=	_____
	=	_____
	=	_____

TABELLONE DA RICOPRIRE

Toro seduto deve ricoprire questo tabellone a forma rettangolare con quattro pezzi di carta.



Ha a disposizione due pezzi di questo tipo:



E altri due pezzi di questa forma, che è possibile girare come si vuole:

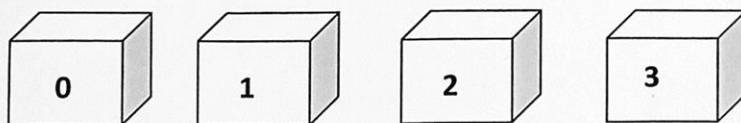


In quanti modi diversi Toro seduto può ricoprire il tabellone?

Disegna tutti i modi possibili.

GIOCANDO CON I CUBI

Ghiro Assonnato ha quattro cubi di legno. Su ciascuno di essi è scritta una cifra: 0, 1, 2, 3.



Ghiro Assonnato gioca spesso con i suoi cubi, si diverte a metterli in fila uno accanto all'altro in tanti modi differenti unendoli a gruppi di due, tre o quattro e ogni volta legge ad alta voce il numero formato.

Quali sono i numeri più grandi di 300 e più piccoli di 1300 che Ghiro Assonnato può formare giocando con i suoi cubi?

Scriveteli e spiegate come li avete trovati.

Come ultimo momento della lezione chiediamo ai bambini di prendere il diario di viaggio e di rispondere alle domande. Completate le domande li invitiamo ad incollare il post-it con la propria idea e di scriver sotto ad esso come l'hanno realizzata.

Sabrina. durante il lavoro di oggi mi sono sentita bene perchè non abbiamo litigato e quindi abbiamo fatto in fretta a finire e sono contenta che la mia idea è diventata concreta. all'inizio però abbiamo litigato.

(DV, 6.02.22)

Francesca: Male una mia compagna non ha colaborato.

(DV, 6.02.22)

Francesca: Quale era la tua idea? – “Aiutarsi”. L’hai realizzata? – “Ascoltando e quando si vuole un aiuto lo si chiede”.

(DV, 6.02.22)

La proposta eseguita consente di costruire un momento di riflessione individuale centrata sugli aspetti relazionali, permettendo di orientare l'attenzione dei bambini, nel corso delle attività cooperative, anche sulla dimensione relazionale, consentendo di costruire una proposta formativa capace di lavorare congiuntamente sugli aspetti cognitivi e su quelli relazionali.

6.1.12. Dodicesimo incontro

Data	11 febbraio 2020
Area di insegnamento	Italiano
Tempi	2 ore
Descrizione attività	I bambini si dividono in gruppi e ogni gruppo si posiziona ad un tavolo dove trova un'attività. Ogni 15 minuti circa i bambini si spostano su un altro tavolo, facendo una nuova attività. Le attività proposte mirano a rinforzare le competenze di utilizzo delle regole grammaticali e di produzione di un testo scritto,

	oltre che promuovere un contesto di apprendimento ludico e un momento di consolidamento degli apprendimenti sul genere fiabesco. Al termine, ognuno scrive individualmente il proprio diario di viaggio.	
Materiali utilizzati	<ul style="list-style-type: none"> - Consegne delle attività e nomi delle isole - Fiabe scritte dai bambini la volta precedente (in fotocopia per tutti) - Termini da pescare per la scrittura del racconto - Dizionario - Gioco “viaggio nell’Isolachenonc’è” - Testi con errori ortografici - Diari di viaggio e domande - Cartoncini dei ruoli 	
Pratica didattica	Ragione educativa	Ragione euristica
Attività in modalità di didattica differenziata	Proporre un contesto di sperimentazione delle abilità sociali.	Comprendere le modalità relazionali dei bambini.
Gioco in piccolo gruppo	Proporre un contesto ludico di sperimentazione delle abilità sociali.	Osservare le modalità relazionali dei bambini.
Scrittura del “diario di viaggio”	Promuovere una riflessione individuale sull’esperienza vissuta.	Comprendere i pensieri dei singoli riguardo al proprio

		agire nel lavoro di gruppo.
--	--	-----------------------------

Tabella 15 – sintesi del dodicesimo incontro

L'organizzazione del dodicesimo incontro rappresenta la base per la strutturazione di quelli seguenti, i quali prevedono le stesse metodologie e le stesse proposte. Si è pensato di modificare il lavoro da svolgere a gruppi e farlo diventare da statico a dinamico, inserendo la strategia del lavoro per stazioni proposta da D'Alonzo (2016, p. 104). Il lavoro così presentato consente di rispondere alle esigenze della docente di italiano di inserire più momenti di apprendimento disciplinare negli incontri, favorendo contemporaneamente l'apprendimento attraverso l'interazione sociale.

All'interno della classe si preparano le stazioni in cui i bambini lavoreranno. Noi le abbiamo denominate "isole" per trovare loro senso nello sfondo integratore di Peter Pan. Ogni isola ha attaccato un cartellino che attribuisce, ai banchi su cui lavorano i bambini, il nome di una località presente nel racconto di Peter Pan e che è anche rappresentata nel tabellone del gioco "viaggio nell'Isolachenonc'è": "Roccia del teschio", "tana del cocodrillo", "nascondiglio dei Bimbi Sperduti", "golfo delle Sirene", "villaggio degli Indiani" e "Isolachenonc'è". Oltre ad esso si trovano anche le consegne del compito da svolgere. In ognuna di queste isole sono previste attività diverse che ogni gruppo a turno deve elaborare. Nell'Immagine 28 si può osservare un esempio di quanto spiegato.

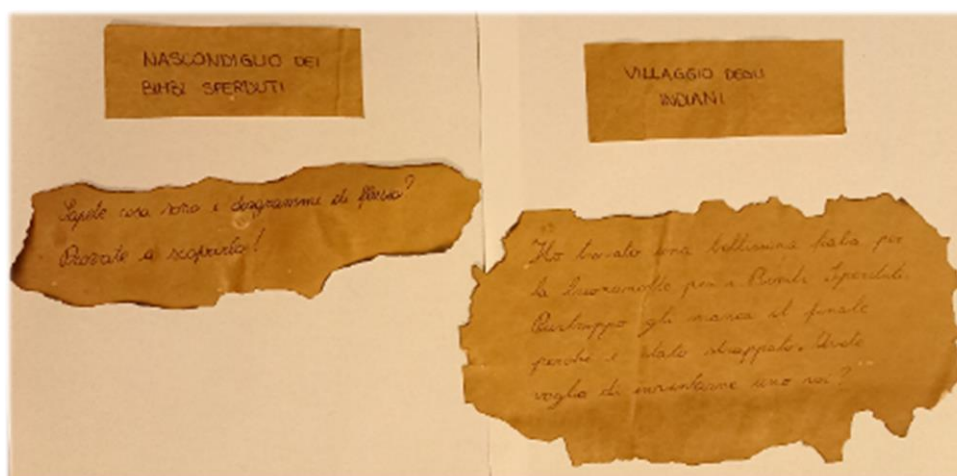


Immagine 28 – Esempio di predisposizione di un'isola

Ogni 15 minuti circa è prevista una turnazione dei gruppi nelle diverse isole, finché ciascun gruppo non completa tutti i lavori previsti.

Molte delle attività stesse sono ambientate nell'Isola che non c'è, al fine di mantenere un collegamento con lo sfondo integratore presentato.

Per adattare la turnazione ai tempi delle lezioni sono state presentate solamente tre diverse attività riproposte su due isole ognuna. In questo modo ogni gruppo riesce a svolgere tutti i lavori programmati. In alcune lezioni si prevede un'ulteriore stazione in cui i bambini possono giocare al gioco "viaggio nell'Isolachenonc'è".

Lo scopo di questa strategia didattica è di "permettere agli allievi di effettuare esperienze diverse di lavoro, di studio, di riflessione ma sempre in una dimensione comunitaria" (D'Alonzo, 2016, p. 105). Le stazioni consentono di operare su attività diverse e si basano sul principio di flessibilità, adattandosi alle necessità dell'ambiente e delle persone.

Secondo le necessità dell'attività è possibile che, in alcuni casi, l'insegnante sia stabile in una stazione, promuovendo situazioni di apprendimento o riflessione in cui è richiesta la guida dell'adulto.

Prevedere una stazione in cui i bambini hanno un contatto diretto con il docente è importante. Egli può operare con attività particolari che possono riguardare l'insegnamento puro, la valutazione individuale, il consolidamento dell'apprendimento, la riflessione educativa e sociale o la programmazione delle attività (D'Alonzo, 2016, p. 105). Quindi è buona pratica definire una stazione, o più, in cui sia prevista la figura dell'insegnante.

Le isole sono state progettate in modo tale che i bambini possano avere la possibilità di muoversi e lavorare liberamente attorno ai propri tavoli, utilizzando i materiali predisposti già prima del loro arrivo, ed inoltre sono state organizzate in questo modo così che i bambini non possano interferire tra loro, rischiando che un gruppo disturbi l'altro. La sistemazione dell'aula deve essere svolta in modo che i singoli gruppi abbiano la possibilità di vedersi in faccia e siano abbastanza vicini per parlare con un tono della voce basso e possano condividere tra loro i materiali comodamente (Johnson,

1979 in Johnson, Johnson & Holubec, 2015). I materiali non vengono, infatti, distribuiti ad ogni singolo alunno, ma vengono posizionati al centro per permettere loro di condividerli e mettere in pratica le abilità sociali. Così facendo si sprona ognuno di loro a dipendere dagli altri compagni e, quindi, a lavorare in accordo costruendo un'interdipendenza positiva (Johnson, Johnson & Holubec, 2015), fondamentale per la costruzione di relazioni positive.

Mentre io finisco di predisporre gli ultimi banchi, Manuela spiega ai bambini l'attività in gruppo che dovranno svolgere: ogni gruppo avrà una consegna inerente agli argomenti didattici affrontati e quindici minuti circa per svolgerla, terminato il tempo dovrà spostarsi all'interno dell'aula, in maniera ordinata, trovando posto sui banchi prima occupati da altri compagni e dovrà svolgere la consegna che troverà sui tavoli in cui prenderà posto.

Manuela divide i bambini in gruppi da quattro e io li accompagno alle postazioni di lavoro, ricordando loro di suddividersi i ruoli. Quando tutti i gruppi sono seduti, Manuela consegna le schede da completare. Qui di seguito si possono vedere i bambini mentre lavorano nelle diverse isole (Immagine 29).



Immagine 29 – Bambini che lavorano nelle isole

In questo caso le attività da svolgere sono quattro. Nella prima isola i bambini devono indicare quali elementi del genere fiabesco sono presenti nei racconti scritti da

loro nell'incontro precedente. Nella seconda isola viene chiesto di scrivere un breve racconto utilizzando tre parole che devono pescare da un sacchetto. Invece, nella terza il gruppo deve cimentarsi nell'individuazione, correzione e spiegazione degli errori ortografici presenti in un breve testo (Immagine 30). Infine, nell'ultima è previsto di giocare al gioco "viaggio nell'Isolachenonc'è".

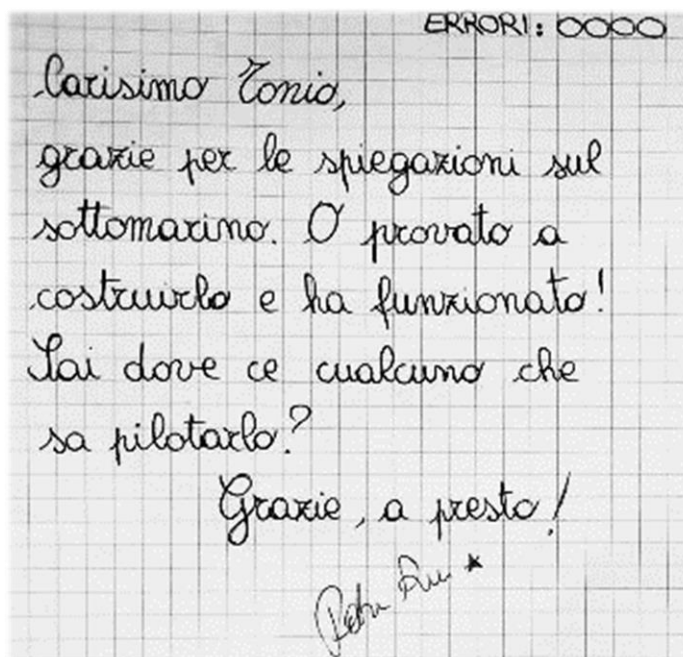


Immagine 30 – Esercizio di italiano sugli errori ortografici

Mentre le insegnanti di classe osservano i vari gruppi lavorare, Manuela ed io ci soffermiamo su due isole differenti: lei alla "tana del cocodrillo", dove i bambini stanno svolgendo l'esercizio di correzione grammaticale, ed io al "golfo delle Sirene", in cui è prevista la costruzione di una fiaba.

Completate tutte le turnazioni chiediamo ai bambini di rispondere ai diari di viaggio.

Giada: mi sono sentita bene perche aviamo fatto tanti giochi e ci siamo aiutate.

(DV, 11.02.22)

Chameli: Benissimo Perche abbiamo collaborato

(DV, 11.02.22)

Sabrina: Tanto bene, sì perché ci siamo divertiti e ci siamo concentrati.

(DV, 11.02.22)

Leggere i diari dei bambini e riscontrare che riportano riflessioni positive rispetto al progetto ci indica che il lavoro che si sta effettuando sta apportando dei miglioramenti riguardanti gli obiettivi previsti. Lavorare in piccolo gruppo in un ambiente sereno e disteso permette di consolidare le abilità sociali fondamentali che sviluppano relazioni di interdipendenza positiva. Si può osservare come i bambini pongano maggior attenzione al sostegno reciproco e all'ascolto dell'opinione altrui. In loro si stanno sviluppando quelle azioni di cura verso l'altro necessarie allo sviluppo di relazioni positive.

6.1.13. Tredicesimo incontro

Data	13 febbraio 2020
Area di insegnamento	Matematica
Tempi	2 ore
Descrizione attività	I bambini si dividono in gruppi e ogni gruppo si posiziona ad un tavolo dove trova un'attività. Ogni 15 minuti circa i bambini si spostano di tavolo, facendo una nuova attività. Le attività proposte mirano a consolidare le abilità di risoluzione di indovinelli con numeri, di risoluzione di problemi logici e di utilizzo dei diagrammi di flusso. Al termine, ognuno scrive individualmente il proprio diario di viaggio.
Materiali utilizzati	<ul style="list-style-type: none">- Schede problemi: Rally Matematici, indovinelli con calcoli e numeri e diagrammi di flusso- Consegne delle attività- Nomi delle isole

	- Diari di viaggio e domande - Cartoncini dei ruoli	
Pratica didattica	Ragione educativa	Ragione euristica
Attività in modalità di didattica differenziata	Proporre un contesto di sperimentazione delle abilità sociali.	Comprendere le modalità relazionali dei bambini.
Gioco in piccolo gruppo	Proporre un contesto ludico di sperimentazione delle abilità sociali.	Osservare le modalità relazionali dei bambini.
Scrittura del "diario di viaggio"	Promuovere una riflessione individuale sull'esperienza vissuta.	Comprendere i pensieri dei singoli riguardo al proprio agire nel lavoro di gruppo.

Tabella 16 – sintesi del tredicesimo incontro

Arrivate in classe predisponiamo i banchi ad isole e dividiamo i bambini in gruppi. Per questa attività le isole previste sono sei. Le prime due isole chiedono alla classe di risolvere alcuni problemi, i quali sono stati precedentemente adattati e contestualizzati partendo da testi pubblicati dall'associazione del Rally Matematico Transalpino (2005). Le seconde isole prevedono la risoluzione di indovinelli con numeri e calcoli. Infine, la terza coppia prevede la costruzione di diagrammi di flusso. Di seguito vengono mostrati alcuni esercizi proposti ai bambini (Immagine 31).

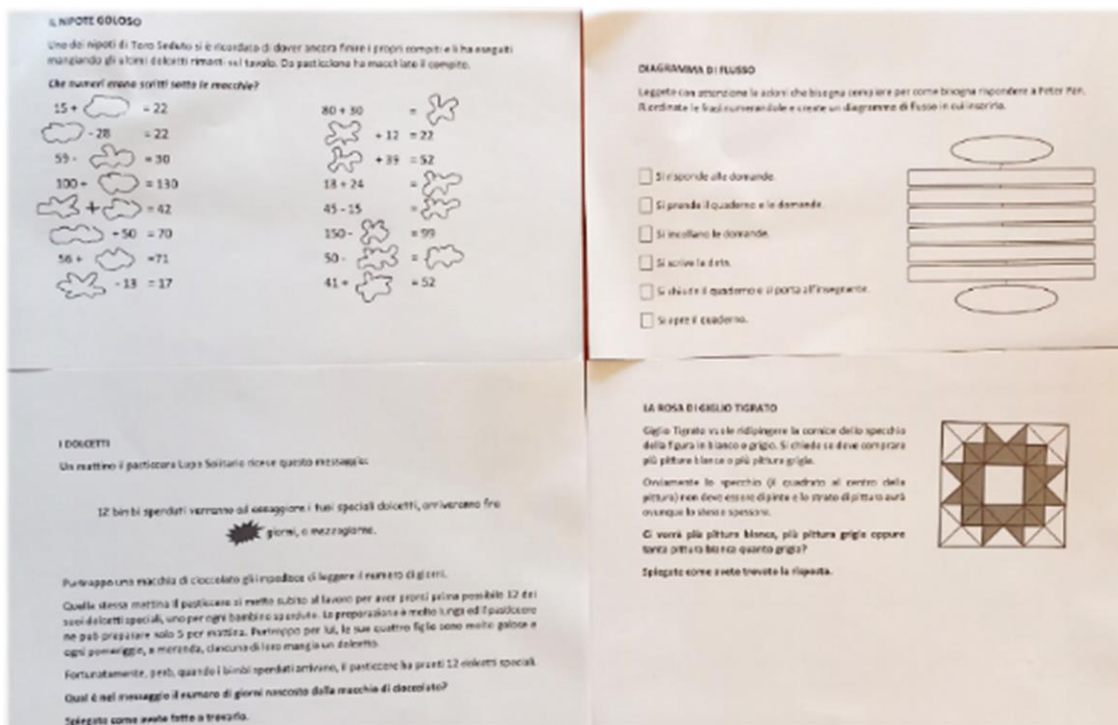


Immagine 31 – Esempi delle consegne di matematica

Durante le attività l’insegnante di classe decide di seguire un gruppo preciso di bambini e di accompagnarli durante tutte le turnazioni per aiutarli nella comprensione delle consegne e fungere da aiuto in caso di necessità. Io e Manuela, invece, giriamo tra le altre isole per osservare come lavorano i bambini e solo in caso di reale bisogno decidiamo di intervenire.

Al termine della lezione svolgiamo la routine di scrittura dei diari di viaggio.

6.1.14. Quattordicesimo incontro


Data	18 febbraio 2020
Area di insegnamento	Italiano
Tempi	2 ore
Descrizione attività	I bambini si dividono in gruppi e ogni gruppo si posiziona ad un tavolo dove trovano un’attività. Ogni 15 minuti circa i bambini si

	<p>spostano di tavolo, facendo una nuova attività. Le attività proposte mirano a rinforzare le abilità di utilizzo delle regole ortografiche. Inoltre, è proposta un'attività di apprendimento in un contesto ludico. Al termine, ognuno scrive individualmente il proprio diario di viaggio.</p>	
Materiali utilizzati	<ul style="list-style-type: none"> - Consegne e nomi delle isole - Scheda "ha/a e ho/o" - Racconto - Esercizio parole con le doppie - Dizionario - Gioco "viaggio nell'Isolachenonc'è" - Testi con gli errori ortografici - Diari di viaggio e domande - Cartoncini dei ruoli 	
Pratica didattica	Ragione educativa	Ragione euristica
Attività in modalità di didattica differenziata	Proporre un contesto di sperimentazione delle abilità sociali.	Comprendere le modalità relazionali dei bambini.
Gioco in piccolo gruppo	Proporre un contesto ludico di sperimentazione delle abilità sociali.	Osservare le modalità relazionali dei bambini.
Scrittura del "diario di viaggio"	Promuovere una riflessione individuale sull'esperienza vissuta.	Comprendere i pensieri dei singoli riguardo al proprio

		agire nel lavoro di gruppo.
--	--	-----------------------------

Tabella 17 – sintesi del quattordicesimo incontro

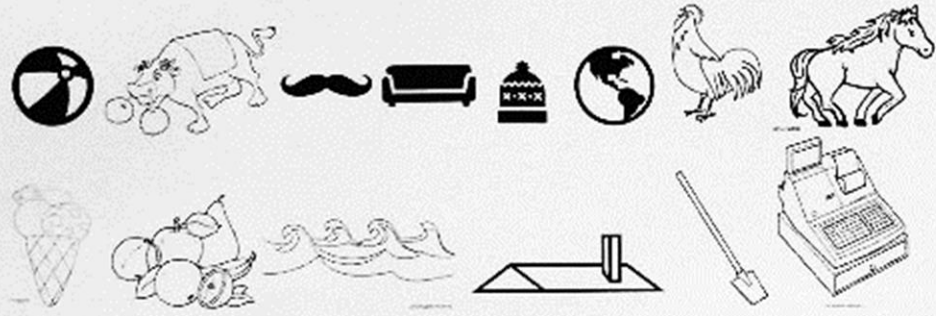
Anche in questo incontro si predispongono le isole, che riguardano attività inerenti alla grammatica italiana e alla costruzione di testi (Immagine 32). Nella prima coppia di isole ai gruppi viene richiesto di ricostruire le regole ortografiche dell’“a/ha” e “o/ho”, attraverso la lettura di un breve testo. La seconda diade prevede di creare il finale di un breve racconto. Nella terza coppia di isole i bambini sono invitati a ripassare le parole con le doppie. Infine, sulla quarta isola si propone un contesto di apprendimento ludico attraverso l’utilizzo del gioco “viaggio nell’Isola che non c’è”.

Copiate due volte la casetta qui vicina più in grande. 

Chiamate una casetta “casa delle parole con le doppie” e una casetta “casa delle parole senza le doppie”.

Scrivete le parole delle immagini qui sotto nella casetta giusta.

Poi aggiungete altre parole inventate da voi.



C’era una volta un pescatore che si chiamava Ugo. Come tutte le mattine, Ugo andò a pesca in mezzo al lago. Quando arrivò al solito posto, buttò l’amo in acqua. Subito dopo, un pesciolino azzurro, molto giovane e dispettoso, andò dietro la barca del simpatico pescatore. Con la sua coda il pesciolino schizzò dell’acqua sul viso del pescatore e si nascose subito sotto la barca. Ugo si arrabbiò molto, ma non capì cosa fosse successo, perché non riusciva a vedere che cosa gli avesse lanciato l’acqua addosso.

Il pesciolino fece questo scherzo al povero pescatore per molti giorni consecutivi. Ugo era molto stanco di questa situazione. Un giorno chiese aiuto al mago del quartiere Quasimodo. Il mago regalò al pescatore uno specchio magico. Come ogni specchio magico, lo specchio poteva registrare tutto ciò che succedeva e mostrarlo dopo del tempo. Il pescatore poteva scoprire chi era stato a fargli quello scherzo guardando nello specchio subito dopo il misfatto!

Leggete e osservate il seguente testo, poi completate le frasi sotto.

DOMANI **HO** DANZA **O** BASKET, NON RICORDO. DEVO ANDARE FINO **A** CASA **A** GUARDARE PERCHÉ **HO** PRESTATO IL MIO DIARIO **A** LUCA E NON ME LO **HA** ANCORA RESTITUITO.

La H si mette davanti alla A quando _____.

Non si mette la H davanti alla A quando _____.

La H si mette davanti alla O quando _____.

Non si mette la H davanti alla O quando _____.

HA è la _____ persona singolare del verbo _____.

HO è la _____ persona singolare del verbo _____.

Completate le frasi con ha, a, o, ho. Poi inventate otto frasi con le stesse paroline!

___ che ora andrai al cinema?

___ visto che hai ordinato la tua camera! Bravo.

Preferisci giocare ___ calcio o ___ pallavolo?

Non ___ scritto i compiti sul diario, abbiamo storia ___ geografia?

Luigi ___ un grande acquario ___ casa sua.

Oggi ___ fatto allenamento, sono stanchissimo.

Immagine 32 – Attività di italiano

Completate tutte le turnazioni chiediamo ai bambini di rispondere ai diari di viaggio.

Camilla: Potrebbe andare meglio se non litigassimo, per diventar una squadra serve aiutarci e quando qualcuno ha bisogno dobbiamo aiutarlo.

(DV, 13.02.22)

Ginebra: Mi sono sentita bene durante il lavoro ma se noi colobbriamo insieme diventiamo una squadra.

(DV, 13.02.22)

I bambini, nei diari di viaggio, esprimono riflessioni riguardanti anche punti di forza ed elementi di debolezza sul modo in cui si sono relazionati all'interno del gruppo. Saper essere critici ed autocritici aiuta gli alunni ad avere maggior consapevolezza riguardo alla loro capacità di riflettere sulle modalità relazionali che possono favorire e portare ad un clima positivo in classe. Le azioni di cura e di aiuto reciproco che vengono effettuate in attività in piccolo gruppo consolidano lo sviluppo di relazioni sociali positive, migliorano e sostengono il clima di classe e permettono ad ogni singolo alunno di crescere e responsabilizzarsi come individuo.

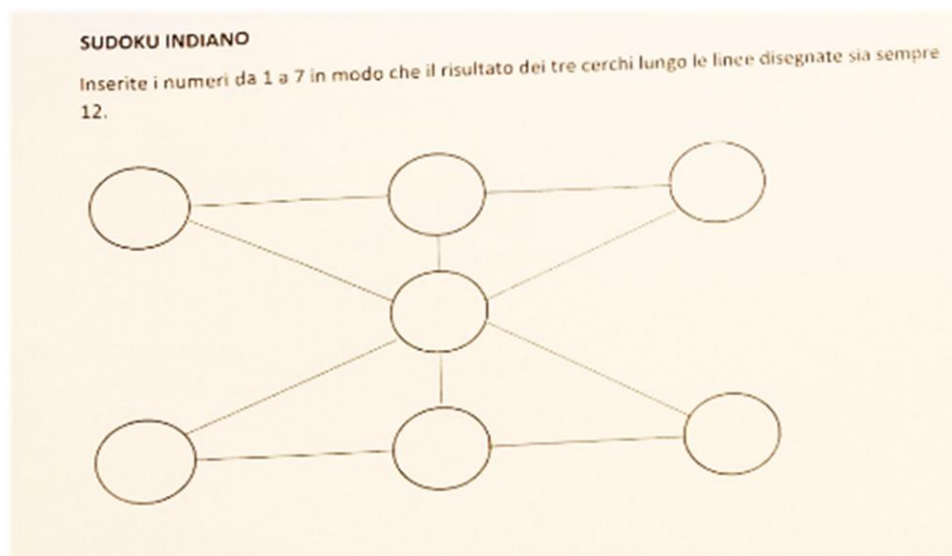
6.1.15. Quindicesimo incontro

Data	20 febbraio 2020	
Area di insegnamento	Matematica	
Tempi	2 ore	
Descrizione attività	<p>I bambini si dividono in gruppi e ogni gruppo si posiziona ad un tavolo dove trova un'attività. Ogni 15 minuti circa i bambini si spostano di tavolo, facendo una nuova attività. Le attività proposte mirano a rinforzare le abilità di risoluzione di problemi logici, di risoluzione di indovinelli con numeri e di utilizzo del diagramma di flusso. Al termine, ognuno scrive individualmente il proprio diario di viaggio.</p>	
Materiali utilizzati	<ul style="list-style-type: none"> - Schede problemi: rally matematici, indovinelli con calcoli e numeri, diagrammi di flusso - Consegne delle attività - Nomi delle isole - Diari di viaggio e domande - Cartoncini dei ruoli 	
Pratica didattica	Ragione educativa	Ragione euristica
Attività in modalità di didattica differenziata	Proporre un contesto di sperimentazione delle abilità sociali.	Comprendere le modalità relazionali dei bambini.
Gioco in piccolo gruppo	Proporre un contesto ludico di	Osservare le modalità relazionali dei bambini.

	sperimentazione delle abilità sociali.	
Scrittura del “diario di viaggio”	Promuovere una riflessione individuale sull’esperienza vissuta.	Comprendere i pensieri dei singoli riguardo al proprio agire nel lavoro di gruppo.

Tabella 18 – sintesi del quindicesimo incontro

In questo incontro si predispongono le isole che prevedono, però, esercizi inerenti alla matematica. Le proposte effettuate sono analoghe a quelle del tredicesimo incontro e riguardano la risoluzione di problemi costruiti nelle modalità proposte dall’Associazione Rally Matematico Transalpino (2005), ma riadattati al contesto, la risoluzione di indovinelli con i numeri e la costruzione di diagrammi di flusso. Nell’Immagine 33 vengono forniti alcuni esempi di compito.

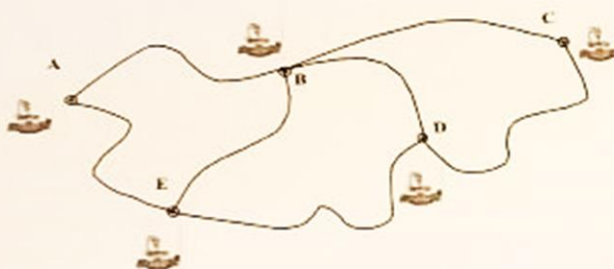


Leggete con attenzione le azioni che bisogna compiere per uscire da scuola. Riordinate le frasi numerandole e create un diagramma di flusso in cui inserirle.

- Mettersi in fila antincendio.
- Mettersi la giacca.
- 1 Prendere la cartella e uscire dalla classe.
- Andare verso le scale.
- Scendere i gradini uno alla volta.
- Andare vicino alla porta della scuola.
- Aspettare che la maestra chiami il proprio nome.
- Salutare la maestra e uscire da scuola.

LE FONTANELLE

Bevilacqua ogni mattina passa a bere un po' d'acqua da ciascuna delle 5 fontane dell'isolachenonc'è.



Lui segue le strade del disegno. Parte sempre dalla fontana A, senza mai ritornare ad una fontana da cui ha già bevuto.
Quanti percorsi diversi il signor Bevilacqua può fare per visitare tutte le fontane di fontanelle?

Immagine 33 – Attività logico-matematiche

Anche al termine di questo incontro viene chiesto ai bambini di leggere e completare i loro diari di viaggio. A causa della chiusura delle scuole, dovuta alla pandemia, gli scritti dei bambini non si sono potuti essere trascritti ed analizzati, perché i diari sono rimasti in aula.

6.1.16. Gli incontri in DaD

Descrizione attività	Ragione educativa	Ragione euristica
Quali attività potete consigliare ai compagni in questo periodo di lockdown?	Supportare e mantenere la relazione tra pari attraverso un mezzo non familiare ai bambini.	
Risoluzione indovinelli per aiutare Trilli	Concludere e dare senso al progetto attuato	
Autovalutazione: cosa abbiamo imparato dal progetto?	Rendere i bambini consapevoli del proprio percorso di apprendimento.	Raccogliere un feedback da parte dei bambini in merito ai loro apprendimenti.

Tabella 19 - Sintesi del percorso educativo proposto in DaD

A causa della situazione che il virus SARS-CoV-2 ha creato non si è potuto proseguire con il progetto seguendo le tappe previste.

Per garantire una continuità dei lavori proposti in aula, sono state presentate ai bambini alcune attività educative rielaborate e riadattate per la didattica a distanza, senza perdere di vista gli obiettivi finali.

Nonostante i cambiamenti, le proposte effettuate vengono presentate attraverso lo sfondo integratore utilizzato in classe. Ciò consente di mantenere l'unitarietà del progetto, favorendo la continuità con le attività svolte in presenza e garantendo una conclusione alla narrazione dello sfondo integratore presentato in apertura del progetto.

Nei mesi di aprile e maggio, in contemporanea alla richiesta di bisogno delle insegnanti mentori di affiancarle nella costruzione e presentazione dei materiali per la

nuova didattica, abbiamo proposto ai bambini le due attività in modalità DaD. Esse sono state avanzate a distanza di una settimana circa l'una dall'altra.

Prima proposta

Chi	Classe unica III primaria
Obiettivi	Produrre semplici testi funzionali, narrativi e descrittivi legati a scopi concreti (per utilità personale, per comunicare con altri, per ricordare, ecc.) e connessi con situazioni quotidiane (contesto scolastico e/o familiare).
Collegamento con il bisogno	Mantenere le relazioni tra compagni di classe attraverso la condivisione di attività.
Spazio	Piattaforme Classroom e Meet

Tabella 20 – sintesi della prima proposta in modalità DAD

Il nuovo contesto di vita ha richiesto di proporre attività e momenti che rispondessero al bisogno di mantenere e fortificare i legami e le relazioni con i compagni e per questo si sono volute rafforzare e sostenere azioni che potessero essere di cura verso i compagni.

La prima proposta risponde al bisogno di supportare i bambini nel mantenere le relazioni con i compagni. Questo favorisce e consente di coltivare l'appartenenza al gruppo classe. Attraverso una lettera scritta da Peter Pan si chiede ai bambini di consigliare ai compagni un'attività da poter svolgere in casa, nel rispetto delle normative imposte nel periodo di lock down. Per far comprendere appieno ai bambini cosa Peter

Pan avesse chiesto loro abbiamo deciso di inviare loro due esempi di attività, uno da parte nostra e uno da parte di Peter Pan e i Bimbi Sperduti.

La nostra proposta di attività:

In questo periodo, noi abbiamo pensato di utilizzare questo tempo per curare dei fiori. Se voleste anche voi potreste prendervi cura delle piante che avete in casa o in giardino. Vi raccontiamo cosa abbiamo fatto nel dettaglio.

Per prima cosa, ci siamo informata sulla specie del fiore. Voi potete chiedere ai vostri genitori di dirvi che pianta è.

Poi, abbiamo cercato su internet quanto spesso bisogna annaffiare il nostro fiore, perché ogni pianta ha bisogno di quantità diverse di acqua. Voi potete chiederlo ai genitori se lo sanno, oppure cercarlo.

Abbiamo cercato anche di quanta luce avesse bisogno la nostra pianta. Abbiamo scoperto che la nostra pianta ha bisogno di molta luce, ma non deve stare direttamente sotto la luce del sole. Così abbiamo trovato il posto adatto alla nostra pianta sul davanzale della finestra.

Infine, abbiamo tolto tutti i fiori secchi e le foglie gialle, così la nostra pianta ora è bella e sana.

Vi facciamo vedere la nostra orchidea!



L'attività proposta da Peter Pan:

Ciao bambini!

In questo periodo io e i Bimbi Sperduti ci siamo un po' annoiati. Gli animali del bosco tenebroso ci hanno raccontato che i loro cuccioli hanno perso tutti i vestiti per le bambole. Ci hanno chiesto se avessimo dei vestiti da prestare loro. I Bimbi Sperduti hanno avuto l'idea di regalarne loro alcuni nuovi. Così noi abbiamo passato dei pomeriggi a creare i vestiti per le bambole con della stoffa vecchia che non ci serviva più.

Abbiamo chiesto ai cuccioli di inviarci le misure delle bambole per poter fare i vestiti della grandezza giusta.

Poi abbiamo disegnato su carta il “modello” del vestito secondo le misure che ci hanno dato. Abbiamo considerato più centimetri rispetto alle misure per poter fare le cuciture e per poter lasciare i vestiti larghi. A fare il modello ci ha aiutato Wendy, che è un’esperta nella sartoria, infatti è un po’ difficile creare il modello giusto. Lei ci ha consigliato di guardare come sono cuciti i nostri vestiti e, in caso voleste provare anche voi, vi consiglia di farvi aiutare da un adulto.

Successivamente abbiamo appoggiato il modello di carta sulla stoffa e abbiamo ricalcato i contorni. Abbiamo tagliato la stoffa lungo il contorno e abbiamo unito i bordi del vestito.

È stato un po’ difficile, perché era una cosa nuova. I vestiti non sono venuti perfetti, ma ci abbiamo messo tanto impegno e siamo soddisfatti comunque del risultato!

Questo compito è stato pensato per creare uno spazio in cui i bambini potessero condividere le idee volte a fornire spunti per poter migliorare il proprio stare nella situazione. Ciò promuove azioni di cura tra bambini, in quanto ad ognuno è chiesto di proporre delle attività per aiutare i compagni. In linea con quanto sostenuto da Mortari (2019), la cura è il modo attraverso cui rispondere al nostro bisogno di relazionalità. Mantenere e promuovere le relazioni positive tra compagni di classe consente di far percepire ognuno come parte di un gruppo.

Seconda proposta

Chi	Classe unica III primaria
-----	---------------------------

Obiettivi	Risolvere piccole situazioni problematiche
Spazio	Piattaforme Classroom e Meet

Tabella 21 – sintesi della seconda proposta in modalità DAD

Quest'attività è stata pensata per riprendere il progetto svolto in aula e concluderlo. Essa è quindi in linea con gli obiettivi didattici del progetto, ma non con quelli educativi. Attraverso le modalità a nostra disposizione per interagire con i bambini, non è possibile utilizzare le metodologie adottate in aula per sostenere i bisogni educativi individuati.

Inizialmente, durante una video-lezione di matematica, viene letta alla classe una lettera da parte di Peter Pan che introducesse e creasse la cornice per i lavori che sono pubblicati su Classroom. Questi materiali comprendono sia dei compiti di matematica che di italiano e la loro risoluzione aiuterà a trovare la chiave per liberare Trilli.

Di seguito si possono osservare i lavori proposti.

Sfida di italiano:

Ho mandato la lettera qui sotto a Volpe Rossa per essere aiutato a trovare la chiave.

Carissima Volpe Rossa, come stai?

Ti scrivo per dirti che abbiamo scoperto dove si trova Trigli, ma ci manca la chiave per aprire la porta della capanna e liberarla. Sappiamo che la chiave è custodita da un animale che abita vicino all'angolo dei coccodrilli. Abbiamo provato a dire a Capitan Uncino di darci la chiave, ma non ci ha voluto ascoltare. Ho deciso di scrivere a te, perché so che conosci bene quelle zone. So che Capitan uncino ha dato la chiave ad un animale molto furbo, puoi

*aiutarme? Spero di poter trovare in fretta da chiave. Grazie per le tua
disponibilità,*

A presto,

Peter Pan

Volpe Rossa mi ha risposto così:

Caro Peter Pan,

*In questo periodo ho visto un animale con una chiave volare qui vicino. Se
vuoi posso dirti quale animale è. Se correggi la tua lettera lo scoprirai, le
lettere corrette formeranno il nome dell'animale. Coraggio!*

L'animale è _ _ _ _ _

A presto,

Volpe Rossa

*Mi aiutate voi a capire quali errori ho fatto? Se avete voglia, vi va di
spiegarmi anche la regola? Così la imparo anch'io.*

Grazie bambini,

Peter Pan

Sfida di matematica:

CALCOLA E SCOPRI

*In queste operazioni è nascosta la soluzione alla domanda che trovate
all'interno della nuvoletta.*

*Provate a trovarla voi! Basta risolvere le operazioni qui sotto. Poi dovete
copiare le lettere che trovate vicino alle operazioni sotto il risultato
corrispondente nella tabella.*

D $9 \times 5 =$

I $387 + 574 =$

A $763 - 249 =$

Q $785 : 5 =$

L $136 + 457 =$

E $521 - 344 =$

N $4 \times 7 =$

O $86 : 2 =$

U $3 \times 8 =$



28	961	45	43		45	177	593	593	514

514	157	24	961	593	514

UNA STRISCIA BEN COLORATA

Spugna disegna su un foglio di carta una lunga striscia suddivisa in caselle e scrive in ogni casella un numero partendo da 1. Comincia a scrivere alcuni numeri ed arriva fino a 30.

Ecco l'inizio della striscia:

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---	-----	-----

Spugna decide di colorare tutte le caselle ripetendo sempre la stessa successione di colori:

UNA casella **rossa**, DUE caselle **gialle** e TRE caselle **blu**, UNA casella **rossa**, DUE caselle **gialle** e TRE caselle **blu** e così via.

Comincia a colorare di **rosso** la casella numero 1.

Prova a colorare tutte le 30 caselle seguendo la successione proposta da Spugna.

Che numero corrisponde alla NONA casella BLU?

Prendete questo numero e dividetelo per 6:

..... : 6 =

Il risultato della divisione corrisponde al numero della tana in cui è nascosta la chiave per liberare Trilli.

Terza proposta

Chi	Classe unica III primaria
Obiettivi	Riflettere sul percorso compiuto e sui propri vissuti
Spazio	Piattaforme Classroom e Meet

Tabella 22 – sintesi della terza proposta in modalità DAD

La terza attività, invece, invita i bambini a riflettere sul proprio percorso di costruzione di un gruppo unito e coeso svolto in aula, attraverso la produzione di risposte ad alcune domande proposte da Peter Pan. Le domande presentate alla classe sono:

- ~ Che cosa hai imparato?
- ~ Come ti sei sentito a lavorare in squadra?
- ~ Come pensi di aver lavorato in squadra?
- ~ Cosa hai imparato sul lavorare in squadra?
- ~ Cosa serve secondo te per essere un gruppo unito?
- ~ Secondo te siete riusciti a diventare una squadra? Perché?

La scelta di presentare delle domande di riflessione in conclusione al percorso è stata promossa, perché consente di rendere espliciti gli apprendimenti, focalizzando l'attenzione su di essi e riconoscendo il percorso di apprendimento svolto. La riflessione sull'esperienza "aumenta la consapevolezza di sé e del proprio agire" (Mignosi, 2017). Tale consapevolezza consente di promuovere un miglioramento della capacità di autocomprensione, poiché permette di capire il sé in relazione all'esperienza.

La progettazione dell'attività finale in presenza avrebbe previsto la consegna di un attestato di partecipazione per ogni bambino. Nonostante non siamo riuscite a consegnare fisicamente gli attestati, questi ultimi sono stati inviati comunque a tutti gli alunni. La valorizzazione del singolo attraverso questo documento, non vuole togliere la centralità all'importanza del gruppo, ma intende riconoscere che per la costruzione di esso è necessario il lavoro di ogni componente (Girelli, 2006). La valorizzazione dell'operato di ognuno è indispensabile per promuovere il senso di appartenenza di tutti al gruppo.

6.2. La conclusione del progetto

Come narrato nel capitolo precedente, il contesto venutosi a creare a causa della pandemia causata dal virus SARS-CoV-2, non ha favorito la conclusione del percorso nel modo in cui esso era stato previsto. Infatti questa nuova situazione ha completamente rivoluzionato il modo di svolgere la lezione e la gestione delle ore scolastiche e questo si è riversato anche sul progetto.

Le metodologie di lavoro che si sono attuate negli incontri in presenza non sono più state possibili, in quanto le video-lezioni, le competenze digitali dei bambini e la loro partecipazione agli incontri non hanno permesso di creare momenti in cui potessero lavorare in Cooperative Learning per risolvere assieme degli esercizi di problem solving. Riuscire a portare avanti delle attività che vedessero interconnessi gli obiettivi didattici e quelli educativi è risultato, quindi, impossibile. Per questo si è pensato di scindere le due cose e presentare ai bambini attività che puntassero a raggiungere un obiettivo alla volta.

Nonostante l'impegno nel cercare di rendere partecipi e coinvolti i bambini, la loro partecipazione è risultata sempre molto scarsa. La restituzione degli elaborati da parte degli alunni, infatti, non è quasi mai avvenuta. La maggior parte degli alunni non ha mai consegnato una risposta alle attività presentate ed inviate e pochi bambini hanno svolto parzialmente i lavori, svolgendo e inviando solo una delle attività nonostante la continua sollecitazione da parte nostra e delle insegnanti mentori.

La scarsa adesione al lavoro da parte degli alunni e l'impossibilità di osservare e far svolgere loro dei lavori di cooperazione o che implicassero lo sviluppo delle abilità sociali, hanno fatto sì che il progetto non si concludesse da un punto di vista euristico. Infatti non si sono potuti ottenere dati che fossero in continuità con quelli precedentemente raccolti in presenza e che potessero rispondere alla domanda di ricerca posta all'inizio del progetto.

Nei paragrafi successivi si andranno a sviluppare e analizzare alcuni elementi della situazione appena descritta, che hanno sicuramente influenzato anche il comportamento dei bambini che hanno partecipato al progetto. Per comprendere maggiormente il contesto è stata svolta anche un'intervista all'insegnante mentore.

6.2.1. Relazioni interpersonali nella DaD

La mancanza di un rapporto "fisico" all'interno dell'insegnamento ha creato una situazione di disorientamento e disagio nell'attività educativa, che ha avuto ripercussioni sia sulle insegnanti, sia sui bambini, che sul contesto familiare in generale.

"Tanti erano demotivati e non volevano più neanche farli (i compiti) quindi essere riuscite ad avere un rapporto scandito sistematico è stato visto da tutto il gruppo, è stato senz'altro una cosa positiva questo fatto di relazionarsi anche se in modo virtuale".

(I, 16.05.20)

Il clima condiziona fortemente l'apprendimento, come sostenuto da Girelli (2006). Porre anche attenzione alle dinamiche emotive che influenzano l'apprendimento, consente

una visione globale del bambino. Per tali ragioni, è fondamentale anche focalizzarsi sulle relazioni nel contesto educativo. Questa nuova modalità di insegnamento ha portato dei cambiamenti all'interno degli atteggiamenti dei bambini riguardanti lo stare in "classe" e di conseguenza il clima che si è venuto a creare.

"Davanti allo schermo qualcuno è diventato più timido più riservato più impacciato qualcun altro invece al contrario davanti allo schermo ha più voglia di apparire riparlare si sente più come dire più sciolto, altri cerca di riprodurre lo stesso atteggiamento così provocatorio che aveva anche in classe".

(I, 16.05.20)

La classe virtuale è un sistema classe completamente diverso, il monitor può aiutare o intimorire. Saper relazionarsi anche da remoto, implica una capacità in più che ai bambini non è mai stata richiesta fino ad ora. Proprio per questo si sono potute osservare dinamiche diverse che hanno aiutato le insegnanti a comprendere gli alunni anche su aspetti che non erano percepibili in aula. "Le dinamiche di classe risultano parzialmente alterate, ovvero il digitale e la non presenza fisica cambiano gli equilibri, dando l'occasione di 'emergere' anche a quegli studenti che, ad esempio, si sentono intimiditi dal gruppo" (Giorgi & Zoppi, 2020, p. 41). Le relazioni all'interno della didattica a distanza, sicuramente non possono essere paragonate a quelle che si instaurano all'interno dell'aula, ma comunque ci si deve impegnare per tenere vive le relazioni ed evitare che i bambini vengano lasciati soli e non possano vedere e socializzare con i loro coetanei (Pasinetti, 2020). Le insegnanti si sono adoperate per non far sentire smarriti i bambini di fronte a questi cambiamenti, ma questo non è bastato; ai bambini è mancata completamente la relazione umana.

"L'unico modo di poter ritrovare i bambini, di poter avere un rapporto un contatto con loro e quindi [...] l'uso della DAD, ci ha permesso di ritrovare i bambini [...]"

(I, 16.05.20)

“Quando ci colleghiamo il giorno che abbiamo il collegamento e cerco sempre di spronare a parlare. Chiedo cosa hanno fatto se sono contenti se hanno fatto qualche esperienza nuova se vogliono raccontare ai compagni se vogliono condividere un pensiero una riflessione oppure solo una passeggiata che hanno fatto un’esperienza. Così gli dico di condividerla con il gruppo”.

(I, 16.05.20)

“[...] ha tolto tra le altre la cosa più importante che abbiamo a scuola che è la dimensione relazionale, adesso non c’è più il supporto del gruppo”.

(I, 16.05.20)

Nonostante la buona volontà che le insegnanti e i bambini mettono in atto per mantenersi in contatto e mantenere vivo il dialogo e la conversazione, “la tecnologia non riesce a riprodurre tutta la vivacità della relazione” che si percepisce in aula (Sacchella, 2020, p. 32), non è presente quella corporeità e quel non verbale fondamentali per creare un vero e proprio gruppo classe. Questa nuova fase “del fare scuola fuori dalla scuola, in cui tempi e spazi vengono piegati a nuove necessità” sembra far venir meno quegli assi portanti della relazione educativa (Maggiolini, 2020, p. 30). Per cercare di mantenere uniti i bambini, le insegnanti devono trovare nuove strategie e creare tra loro confronti.

“Mantenere la relazione [...] quando ci colleghiamo il giorno che abbiamo il collegamento e cerco sempre di spronare a parlare. Chiedo cos’hanno fatto, se sono contenti, se hanno fatto qualche esperienza nuova e se vogliono raccontarla ai compagni [...] alcuni compagni in questo sono molto molto chiusi”.

(I, 16.05.20)

Condividere tra loro vissuti, emozioni ed esperienze aiuta i bambini a favorire lo sviluppo di quella cultura tra pari che si stava costruendo precedentemente (Selleri, 2016) e li supporta nel non sentirsi soli e abbandonati in un momento molto particolare della loro vita, in cui la socializzazione con gli altri è fondamentale per la propria crescita e per il

proprio sviluppo. Però, socializzare attraverso uno schermo non è semplice, in quanto “si sbiadisce molto attraverso Internet, perché viene a mancare la vicinanza, la prossimità. A distanza è difficile essere naturali” (Sacchella, 2020, p. 32).

6.2.2. La responsabilità individuale

La responsabilità degli alunni nella didattica è fortemente influenzata dal contesto e dai mezzi attraverso cui quest'ultima avviene.

“Non tutti hanno la famiglia che glielo ricorda gli dice guarda che orario perché devi collegare lo fai in autonomia”.

(I, 16.05.20)

La modalità digitale riconosce maggiore libertà di apprendimento agli alunni, soprattutto nell'organizzazione dello studio (Giorgi & Zoppi, 2020). Questo è un ulteriore elemento di fragilità per chi si trova in una situazione già svantaggiosa, in quanto “lavorare a distanza richiede, per gli studenti, maggiore autonomia e capacità di autoregolazione” (Pasta, 2020, p. 27). La maggiore libertà attribuita agli studenti deve essere sostenuta da un processo di responsabilizzazione, non sempre supportato e accompagnato dalle famiglie. Ciò dev'essere un aspetto preso in considerazione e incoraggiato dagli insegnanti.

I bambini, non avendo ancora sviluppato interamente questo senso di responsabilità nei confronti degli impegni scolastici e trovandosi di fronte ad una impostazione delle lezioni completamente diversa, in cui veniva richiesta autonomia gestionale, non si sono impegnati in quelle attività che richiedevano una partecipazione facoltativa, rendendo difficoltosa la raccolta dei dati riguardanti il progetto.

6.2.3. Rapporto tra DAD e inclusione

L'utilizzo a casa delle tecnologie per la didattica fa emergere il divario socioeconomico tra le famiglie. In questo caso la didattica rischia di diventare esclusiva (Giorgi & Zoppi, 2020), favorendo i “Pierini” a discapito dei “Gianni” (Milani, 1990). Per

tale ragione è necessario pensare la didattica in maniera ancora più puntuale, mirando all'inclusione e al sostegno di tutti. Nel nostro contesto, il divario economico e sociale è molto ampio.

“È stato difficile agganciare tutte le famiglie perché loro hanno problemi proprio di lingua. I genitori emm non si non capiscono bene le cose che gli chiedi e allora tutta la procedura per poterli inserire è stato lunghissima ci sono stati i genitori che abbiamo dovuto chiamare le tantissime volte spiegare come dovevano fare per entrare e quindi c'è voluto del tempo”.

(I, 18.04.20)

“Tanti bambini hanno solo il telefono come mezzo per comunicare e la maggior parte ha il telefono e a volte va via la linea volte non c'è una buona connessione e a volte ci si vede e poi va via l'immagine”.

(I, 18.04.20)

Alcune situazioni di difficoltà sfavoriscono la didattica a distanza, in quanto molte famiglie non dispongono dei mezzi tecnologici adatti a supportarla al meglio o vengono meno le competenze per servirsene. Per tali ragioni, similmente a quanto sostiene Maggiolini (2020), è necessario adattare le proposte educative ricordandosi di ogni singolo contesto, al fine di rendere fruibili a tutti i materiali e le attività. Riconoscere le peculiarità di ogni contesto e adattare ad esso le attività didattiche consente di qualificare l'apprendimento, creando la promozione di reti inclusive, attraverso i mezzi e gli strumenti che si hanno a disposizione (Maggiolini, 2020). Infatti gli insegnanti non dovrebbero puntare sulla “quantità di materiali messi a disposizione, ma sulla loro fruibilità e accessibilità” (Maggiolini, 2020, p. 31), in modo tale che ogni studente venga reso partecipe e incluso nella didattica.

“Questa didattica senza dubbio può essere inclusiva per ciò che riguarda la trasmissione dei contenuti ad esempio mi sono accorta che l'uso di metodologie digitali aiuta alcuni bambini che sono un bambino che disprassico, quello che dislessico sicuramente ha trovato vantaggio dal fatto che vengono usate molto di più le immagini e c'è un minore diciamo che

quello che è il quaderno che mentre prima si scriveva molto di più in classe si facevano gli esempi alla lavagna e poi bambino le spostava sul quaderno io adesso questo aspetto qui diciamo lo l'ho usato molto meno”.

(I, 16.05.20)

L'insegnante deve essere un mediatore in grado di fornire i concetti e i contenuti utilizzando stili differenti, calibrando e dosando i materiali e i tempi in base alle possibilità e alle capacità dei suoi studenti. Per questo motivo non bisogna assegnare una “quantità enorme di compiti [...]” e fare “parti uguali tra diseguali” (Pasta, 2020, p. 28), ma impostare un lavoro che rispetti i soggetti, risultando maggiormente equo (Agosti, materiale non pubblicato didattica generale, 2015-2016).

Per rendere più fruibili ed accessibili le attività del progetto, Manuela ed io abbiamo pensato, durante le video-lezioni, di spiegare e mostrare sempre i materiali che puntualmente venivano caricati sulla piattaforma Classroom. Inoltre, abbiamo deciso di lasciare i materiali visibili per tutto il tempo, con la possibilità di inoltrare domande o richieste in caso di bisogno. Questo avrebbe permesso ai bambini di poter entrare nella piattaforma rispettando i loro tempi e i loro momenti. Nonostante ciò, le nostre aspettative sono state disattese.

Conclusione

Questo elaborato ricostruisce l'intero percorso di *Service Learning*, cominciato nell'annualità scolastica 2018-2019 e proseguito anche in quella successiva, a servizio delle insegnanti e dei bambini della classe seconda, divenuta poi terza, della scuola primaria Giosuè Carducci, afferente all'IC. 15 di Verona. La ricerca presentata ha la sua matrice generativa nel bisogno individuato all'interno del contesto classe nel quale la stessa è nata e si è sviluppata. Infatti, le osservazioni svolte durante la prima annualità hanno permesso di individuare quali fossero gli elementi a cui prestare maggior attenzione ed attraverso la loro analisi continua e dettagliata sono emersi i bisogni educativi sui quali fondare il progetto: lo sviluppo ed il miglioramento delle relazioni tra i compagni di classe e del clima di classe. I bisogni riscontrati ed il legame emerso tra essi sono stati successivamente approfonditi attraverso la consultazione e l'analisi della letteratura di settore. In questo modo si è potuto ideare e progettare un percorso, individuando le pratiche didattiche e le modalità maggiormente consone al nostro contesto classe. Il progetto attuato ha prestato attenzione anche al desiderio dell'insegnante mentore di Manuela di integrare la proposta educativa con alcuni contenuti didattici. Inoltre, nel pensare le specifiche attività si è tenuto anche in considerazione il fatto che, per molti alunni, la lingua italiana non è la lingua madre e per questo presentano difficoltà nella comprensione dei testi, nell'espressione e nella condivisione dei propri vissuti e delle proprie idee e nella costruzione degli apprendimenti.

Questo progetto ha dato la possibilità di promuovere un contesto che rispondesse alle necessità di apprendere le competenze relazionali e quelle sociali, parallelamente alla proposta di contenuti didattici. Gli incontri si sono basati su attività che dessero la possibilità ai bambini di sperimentare i lavori di gruppo, cimentandosi così in un diverso approccio all'apprendimento, caratterizzato dalla collaborazione e dalla cooperazione tra pari. Questa metodologia collaborativa, essendo nuova ai bambini, è stata introdotta gradualmente nei vari incontri in modo tale che essi non si sentissero spaesati e disorientati. Per attuare questo tipo di lavoro è stato richiesto ai bambini di praticare e sviluppare alcune abilità sociali fondamentali nella relazione, volte a favorire

l'attenzione all'altro, ai suoi bisogni ed alle sue peculiarità. Per questo durante il percorso sono state previste anche delle attività di riflessione individuale e di gruppo per aiutarli ed accompagnarli nell'approfondimento di queste abilità richieste. Lo sviluppo ed il miglioramento delle relazioni instaurate dagli alunni, quindi, hanno fornito la base per la costruzione di un gruppo classe più unito e coeso, così da creare le fondamenta per la realizzazione di un clima di classe positivo in cui lavorare serenamente.

Il progetto attuato, però, può essere definito non del tutto terminato. L'emergenza sanitaria dovuta al virus SARS-CoV-2 ha causato la chiusura della scuola e questo non ha favorito la conclusione del percorso nel modo in cui esso era stato previsto. Con le modalità a nostra disposizione, non è stato possibile utilizzare le stesse metodologie adottate in aula per sostenere il raggiungimento degli obiettivi educativi individuati. Inoltre, è saltata anche la possibilità di verificare gli apprendimenti costruiti in aula. Le attività realizzate attraverso la modalità in didattica a distanza non hanno fornito dati, poiché la partecipazione dei bambini è stata minima. L'analisi del percorso, dunque, si può condurre principalmente sugli incontri avvenuti in presenza.

Osservando al termine del progetto il percorso svolto dai bambini nei mesi passati assieme, si può notare che, fino all'ultimo incontro in presenza, la proposta di attività cooperative ha portato beneficio all'interno dei gruppi e che tale modalità ha dato la possibilità agli alunni di creare atteggiamenti di supporto e di aiuto reciproco. Molti di loro hanno risposto positivamente alle proposte ideate, condividendo a voce e nei diari di viaggio il loro piacere nel lavorare assieme a stretto contatto con i compagni ed esplicitando il benessere che hanno ottenuto aiutando ed essendo aiutati dai compagni.

Questo miglioramento è stato notato anche dalla tutor mentore, che lo ha espresso esplicitamente durante l'intervista finale avvenuta telefonicamente a causa della quarantena.

“Il progetto è un contributo positivo per i bambini specialmente negli ultimi incontri. Di quella modalità di lavoro erano contenti e c'era diciamo diciamo una migliore relazione”.

(Intervista, 06.02.20)

Durante il percorso, però, si sono verificati alcuni momenti di litigio, che hanno portato a vivere il lavoro in gruppo come un momento stressante e difficile da gestire, per questo non sono venuti a mancare anche alcuni commenti negativi e di sconforto da parte degli alunni. Questi hanno riguardato soprattutto la difficoltà di qualche studente a collaborare con alcuni compagni della classe.

Nonostante questi piccoli intoppi, alla conclusione del percorso in presenza, anche i bambini che si sono mostrati più in difficoltà e più sofferenti nello svolgere lavori che favorissero continuamente la collaborazione tra pari, hanno espresso il piacere di aver eseguito le attività assieme ai loro compagni.

L'improvviso obbligo di separarsi dai propri compagni e delle docenti, la necessità di evitare qualsiasi contatto con gli altri e di mantenere un distanziamento sociale contrasta con l'obiettivo che si è cercato di raggiungere attraverso il progetto. Anche l'insegnante ha mostrato il suo sconforto nel dover interrompere il progetto senza la possibilità di continuarlo, in quanto anche lei ha apprezzato il lavoro eseguito in aula ed ha gradito e percepito il coinvolgimento degli studenti ed il loro progresso nella costruzione delle relazioni positive.

“Gli ultimi incontri nei lavori di gruppo che facevano nel lavoro a stazione i bambini sembravano accettarsi di più coinvolgersi a vicenda sicuramente questa era delle cose positive che stavano venendo fuori bisognava continuare però vedere appunto se questo poi veniva poi consolidato e anche nei momenti diversi da quello in cui era proposto il progetto”.

(Intervista, 06.02.20)

Dalle osservazioni svolte, ho potuto notare con piacere che l'intera classe si è impegnata ed ha compiuto dei piccoli progressi inerenti agli obiettivi che ci siamo prefissate. Inizialmente durante i lavori di gruppo i bambini sfruttavano qualsiasi singolo gesto negativo come scusa per cominciare a litigare, senza prestare più attenzione al compito, chiedendo l'intervento dell'adulto per mediare la situazione. Invece, durante gli ultimi incontri in presenza, essi si concentravano maggiormente sulla risoluzione del

problema cercando di aiutarsi a vicenda ed, alla comparsa di un litigio, tentavano di trovare assieme una soluzione prima di richiedere un sostegno esterno. Vedendo i progressi fatti dall'intera classe, auspico che nei prossimi anni gli studenti abbiano la possibilità di lavorare ancora in piccoli gruppi secondo la modalità cooperativa, mettendo in atto tutte le abilità iniziate a sviluppare con questo progetto, così da poterle potenziare, migliorando e favorendo la relazione tra di loro.

Analizzando in modo critico l'esperienza proposta, emergono chiaramente punti di forza e di criticità rispetto al progetto intrapreso. Le criticità riguardano alcuni aspetti, che inevitabilmente si sono presentati, legati principalmente alla didattica, sebbene si sia cercato di curare nel dettaglio ogni singola attività. Ciò è dovuto alla poca esperienza pratica all'interno dell'ambiente scolastico ed al fatto che il contesto nel quale si ha operato racchiude una grande imprevedibilità, dal momento che si opera in un contesto naturale, reale e complesso (Mortari, 2007). Innanzitutto, soprattutto nei primi incontri, si sono avute delle difficoltà nel rispettare le tempistiche previste. Questo elemento è stato condizionato non solo dall'inesperienza, ma anche dalla necessità di adattare le attività ed i tempi delle stesse alle necessità ed ai bisogni richiesti dai bambini. Ritengo che possa essere un altro elemento di criticità l'aver cominciato troppo presto con i lavori in piccolo gruppo. I bambini devono avere maggior possibilità di svolgere attività in coppia, soprattutto all'inizio del progetto, in quanto la coppia permette agli alunni di collaborare con i pari in una relazione più facile da gestire. Anche il bambino più timido, in un rapporto a due, si esprime con più facilità perché si sente meno oppresso, collabora più serenamente e acquista più sicurezza in sé. Sempre riferito ai lavori di gruppo ritengo necessario inserire ed assegnare fin da subito un ruolo specifico ai membri di ogni gruppo, in modo tale da favorire la partecipazione di tutti al compito e creare un clima di collaborazione, cooperazione e interdipendenza positiva in cui "ogni membro del gruppo è importante per il raggiungimento del risultato che il gruppo è chiamato a conseguire ed è consapevole di questo" (Bonaiuti, 2014, p. 114). Inoltre, un aspetto che ritengo si possa migliorare è la continuità del progetto, perché più vengono coinvolti gli studenti in attività cooperative e più essi apprendono e migliorano come relazionarsi correttamente ed in modo efficace con i compagni. Per poter creare un cambiamento

radicale nella classe non bastano una quindicina di incontri sporadici, ma la proposta di queste attività dovrebbe entrare a far parte di un progetto proposto nella quotidianità didattica della classe. Ovviamente il progetto si è sviluppato all'interno dello spazio fornito dalle due insegnanti mentori, che si sono rese disponibili e disposte a concedere tempi e spazi, questo però non ha permesso una vera e propria continuità. Infine, ritengo migliorabile anche il momento dedicato alla riflessione. Durante il progetto la riflessione è stata sviluppata anche mediante la richiesta di scrittura dei diari di viaggio al termine di ogni incontro, tale azione avrebbero dovuto dare la possibilità ai bambini di pensare ed analizzare l'esperienza ed i vissuti provati. Lo ritengo un elemento di criticità in quanto, durante l'intero percorso, non è stato possibile fornire la continuità necessaria per favorire lo sviluppo di una maggiore riflessività da parte dei bambini. Inoltre, ritengo che le capacità di scrittura possedute dai bambini non favorissero la stesura delle loro idee e dei loro pensieri. Per questo, per migliorare il progetto attuato, sarebbe stato opportuno svolgere un Circle Time alla fine di ogni incontro, dando spazio alla condivisione delle riflessioni sull'esperienza e sui vissuti provati, favorendo così un maggior benessere, coinvolgimento e attività di confronto.

Invece, i punti di forza che il progetto presenta si possono riscontrare nel fatto che il percorso porta ad una conoscenza dei compagni maggiore di quella che essi avevano ad inizio progetto. La conoscenza reciproca è un elemento che riscontra grande importanza per creazione e la costruzione delle relazioni con l'altro, in quanto conoscersi consente di comprendere i comportamenti dell'altro e le reazioni che possono scaturire da tali comportamenti. In questo modo i bambini possono imparare ad evitare e gestire alcune situazioni di conflitto che spesso scaturiscono tra di loro, migliorando così la relazione e il clima all'interno del lavoro. La conoscenza dell'altro, inoltre, permette di creare relazioni autentiche, in quanto ognuno viene considerato nella sua unicità e globalità. Il progetto presenta, inoltre, l'aspetto positivo di aver sempre proposto attività che puntassero all'inclusione di tutti i bambini. Infatti, l'inclusione è stato un elemento fondamentale per la promozione della formazione del gruppo classe, in quanto il senso di appartenenza ad esso è un aspetto necessario per la formazione dello stesso. Bisogna puntare alla formazione di "un gruppo classe unitario e coeso, in cui tutti si sentono

accettati e valorizzati” (Franceschini, 2018). Il progetto è stato ideato, inoltre, per non escludere o lasciare indietro nessuno, comprendendo che ogni alunno è diverso, che bisogna dare equità nei lavori per valorizzare tutti, aiutandoli a sviluppare le potenzialità e permettendo una buona partecipazione sociale (Ianes & Cramerotti, 2013). Infatti si sono prodotti e adattati i materiali e le attività in base ai bisogni del contesto classe. Essendo un gruppo in cui sono presenti difficoltà nella comprensione e nell’espressione della lingua italiana, adeguare le attività ad esso è molto importante per poter rendere le proposte fruibili a tutti (Balboni, 2015). Quindi, si è prestata anche molta attenzione alle modalità comunicative utilizzate sia nella proposta dei contenuti didattici che nei momenti di riflessione. Un altro elemento che secondo me ha dato valore al progetto è stato il poter lavorare assieme alla collega tirocinante Manuela. Questa collaborazione ci ha dato la possibilità di confrontarci continuamente durante l’intero percorso per evidenziare gli elementi di forza e di criticità dei vari incontri, permettendo una riflessione molto più approfondita sulle scelte compiute e sostenendo la progettazione con maggiori contributi, più spunti di riflessione e maggiori motivazioni scientificamente fondate.

Nel presente elaborato, la documentazione delle pratiche educative e didattiche è presentata in modo tale che possa essere anche utilizzata da altri insegnanti, affinché possano ricavare spunti per migliorare o implementare il loro agire quotidiano in contesti relazionali e non solo. Questo progetto, quindi, non è solo un guadagno per il contesto in cui è nata e si è realizzata la ricerca, ma lo è anche per tutta la comunità scolastica (Mortari, 2017), in quanto offre l’opportunità di “trovare nella ricerca una risorsa per l’acquisizione di metodi e strumenti in grado di supportare il proprio operato, attraverso più sicure e corrette prospettive di azione, perché validate da un processo empirico rigoroso” (Mortari & Mazzoni, 2012, p. 40).

L’esperienza intrapresa in questi due anni si è rivelata anche un guadagno per me stessa, essere all’interno del contesto scolastico e affiancare un’insegnante esperta ha arricchito notevolmente il mio bagaglio professionale, oltre che quello personale. Ho potuto toccare con mano come la professione docente richiede un notevole impegno, una grande preparazione ed un’immensa responsabilità sotto molteplici punti di vista.

L'esperienza svolta mi ha permesso di comprendere ed osservare alcune competenze che ogni docente dovrebbe possedere. Innanzitutto, l'insegnante non lavora come soggetto individuale, ma deve essere capace di rapportarsi con tutto il team docenti. Essere un buon team e progettare assieme il lavoro indirizzandolo verso un obiettivo comune è importante per sviluppare globalmente il bambino (Portera et al., 2015). Collaborare tra insegnanti è fondamentale, perché aiuta a comprendere tutte le sfaccettature di una classe. Infatti, ogni docente dovrebbe essere in grado di osservare e ascoltare i propri alunni e i loro bisogni, ponendosi con uno sguardo clinico che sappia cogliere tutte le sfumature di ogni componente. Il bambino deve sentirsi al centro dell'attenzione, perché è lui il fautore del proprio sapere. Il maestro deve essere in grado di farlo sentire protagonista attivo del proprio apprendimento, deve considerarlo nelle scelte didattiche e includerlo durante la lezione (Boscolo, 2012). Deve saper adattare i contenuti della disciplina ai bisogni e agli interessi dei bambini, osservando il contesto e raccogliendo da esso tutti gli stimoli proposti. Il maestro per arrivare a tutti i bambini deve essere anche capace di attivare diversi canali di comunicazione, al fine di coinvolgerli tutti e stimolarne la partecipazione. Ogni bambino deve essere accolto, accettato e valorizzato, in quanto tutti abbiamo delle potenzialità che vanno sfruttate e l'insegnante deve essere in grado di coglierle (Ianes & Cramerotti, 2013). Non deve vedere solo gli errori che il bambino compie, ma deve osservare e sottolineare soprattutto i progressi che egli compie, in modo tale da aiutarlo a crescere e costruire un'immagine positiva di sé stesso (Girelli, 2006). Per fare questo l'insegnante deve saper rendere inclusiva la didattica, in modo tale da non escludere o lasciare indietro nessuno (Ianes & Cramerotti, 2013). Dev'essere in grado di motivare tutti gli studenti ad apprendere, partendo da ciò che interessa loro e ritagliando all'interno della lezione dei momenti ludici in cui apprendere o sviluppare competenze giocando (Bonaiuti, 2004). Per lavorare in un clima sereno e di benessere psico-fisico, l'insegnante deve favorire lo sviluppo di un buon rapporto di classe, in cui il confronto, la riflessione, la discussione e la cooperazione siano i punti cardine. In tutto questo l'insegnante deve fare da guida e da modello per indirizzarli verso il miglioramento continuo. Saper valutare gli studenti è importante, l'insegnante deve conoscere i diversi tipi di valutazione e applicarli a

seconda delle richieste effettuate. Deve essere in grado anche di auto-valutarsi, in quanto, attraverso le risposte ottenute dai bambini, esso capisce come procedere, se consolidare e rafforzare determinati concetti, o proporre nuove attività (Castoldi, 2014). Per essere un buon insegnante bisogna saper sfruttare tutte le risorse che ci circondano, come ad esempio: gli enti esterni e la famiglia. Sapersi relazionare con i genitori e creare con loro un'alleanza, permette al bambino di vivere positivamente il periodo scolastico. Collaborare e confrontarsi con i genitori, permette di creare un rapporto di stima e fiducia che può solo intaccare positivamente il bambino perché scuola e famiglia hanno un obiettivo comune, lo sviluppo armonico del bambino a 360 gradi.

Inoltre, questa esperienza di *Service Learning* mi ha permesso di indossare per la prima volta le vesti di ricercatrice all'interno del contesto scolastico e di assumere la consapevolezza che il compito dell'insegnante non è solo quello di organizzare ed attuare attività didattiche previste dal curriculum, ma anche quello di saper "leggere i bisogni esistenti di ciascun bambino per offrire quelle situazioni esperienziali che consentono di nutrire la tensione cognitiva, etica, estetica, sociale e spirituale dell'essere di ciascun" (Mortari, 2015, p. 22). Per questo motivo è di fondamentale importanza dedicare tempo all'osservazione partecipante di tipo qualitativo del contesto, facendo in modo di aver cura di esso, senza modificarlo o forzarlo, avendo uno spirito critico che non sfoci, però, in un atteggiamento di giudizio. Sicuramente imparare ad osservare il contesto e, soprattutto, coloro che lo vivono non è facile, ma questo consente di conoscere in modo autentico i bambini, i loro vissuti, le dinamiche che li coinvolgono, i loro bisogni e necessità.

Infine, vorrei aggiungere alcune riflessioni personali riguardanti il percorso svolto. Il progetto pensato da Manuela e da me, finalizzato al miglioramento delle relazioni tra pari e allo sviluppo del clima positivo in classe, ha riscontrato un successo iniziale nelle lezioni in presenza, regalandomi grandi soddisfazioni. Lavorare con i bambini, vederli stimolati, interessati e capaci di interagire tra loro positivamente, mi ha incoraggiata a cercare di migliorarmi sempre di più per rendere le attività sempre più coinvolgenti. Vivere la realtà scolastica a stretto contatto con loro, capire le loro difficoltà, gioire delle loro soddisfazioni, sentirmi importante per la loro crescita, mi ha aiutato e stimolato

anche nella mia crescita personale. Sfortunatamente però, a causa della pandemia, ho dovuto completamente rivoluzionare il mio modo di avvicinarmi con loro. La nuova classe virtuale ha richiesto a tutti i componenti capacità di autonomia e senso di responsabilità, che purtroppo non tutti i bambini hanno dimostrato di avere. Questo mi ha creato un senso di disagio e disorientamento. Mi sono sentita impotente. Avrei voluto trovare strategie concrete per arrivare a supportare sia i bambini che le famiglie, ma purtroppo tutto ciò era impossibile. Vedere i bambini poco stimolati ed interessati mi ha portato a mettermi in discussione ed a pormi continue domande su come e cosa poter fare per rendere più accessibile il progetto. Lavorare in Cooperative Learning, svolgere problem solving a gruppo da remoto è, per questi bambini, veramente molto complicato. Non trovare risposte da parte loro al lavoro proposto, avrebbe dovuto demotivarmi, invece ho cercato in tutti i modi di spronare gli alunni affinché lavorassero con più diligenza, interesse, attenzione e puntualità. Nonostante i numerosi sforzi, alla fine ho dovuto rinunciare ad avere dei riscontri sul progetto da parte loro. Fortunatamente, la collaborazione con la collega Manuela mi ha permesso di condividere sia la gioia e la soddisfazione iniziale, che lo sconforto e la delusione finale. Confrontandomi continuamente con lei, ho compreso che il lavoro dell'insegnante è un continuo crescere e che anche le delusioni aiutano e stimolano a migliorarsi. Manuela mi ha supportato nei momenti di sconforto e, così, io ho fatto con lei. Questo ci ha permesso di non mollare e continuare a lavorare credendo nella riuscita del nostro progetto.

Con questo progetto ho compreso l'importanza di quanto sia efficace il Cooperative learning all'interno di un gruppo classe, in quanto stimola tutti i bambini a relazionarsi positivamente tra loro, collaborare e supportarsi a vicenda. L'attività cooperativa sarà sicuramente da me attuata in futuro, in quanto la ritengo determinante per la crescita di tutti gli alunni come individui responsabili e propositivi all'interno della società. I bambini, se inseriti in un contesto positivo, possono dare e ricevere molto. È compito dell'insegnante saper mantenere questo equilibrio e proporsi come elemento di supporto, affinché questo clima fecondo possa arricchirsi e crescere nel tempo, permettendo agli individui che lo vivono di maturare come persone. Questa attività mi

piace in particolar modo, perché può essere adattata a qualsiasi disciplina e coinvolge i bambini in prima persona, non impone la classica lezione frontale, ma propone agli alunni di incentivare il loro apprendimento attraverso sfide con sé stessi sia didattiche che educative.

Bibliografia

- ARENDDT, H. (1987). *La vita della mente*. Bologna: Il Mulino
- ARENDDT, H. (1998). *Che cos'è la filosofia dell'esperienza?* Milano: Jaca Book.
- ALGHAMDY, R. Z. (2019). *EFL Learners' Reflections on Cooperative Learning: Issues of Implementation*. (Report). *In Theory and Practice in Language Studies*, 9.3, pp. 271–277.
- AMINEH, R. J. & ASL, H. D. (2015). *Review of constructivism and social constructivism*. *In Journal of Social Sciences, Literature and Languages*, 1(1), pp. 9-16
- BALBONI, P. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- BERLINI, M. G. & CANEVARO, A. (1996). *Potenziali individuali di apprendimento: le connessioni, le differenze, la ricerca partecipata*. Firenze: la Nuova Italia.
- BARRIE, J. M. & GRÉBAN, Q. (2014). *Peter Pan*. Novara: White Star Kids.
- BATESON, G. (1984). *Mente e natura*. Adelphi: Milano.
- BATESON, G. (1990). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi ed. or. (1979).
- BLEZZA, P. S. (2004). *Libri, bambini e ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*. Milano: Vita e Pensier.
- BLEZZA, S. (2005). *Libri, bambini, ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*. Milano: Vita e pensiero.
- BLUMENFELD-JONES, D. (1995). *Fidelity as a Criterion for Practising and Evaluating Narrative Inquiry*, "Qualitative Studies in Education", 8 (1), 25-35.
- BONAIUTI, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci Faber.
- BONDIOLI, A. (1996). *Gioco e educazione*. Franco Angeli: Milano.
- BOSCOLO, P. (2012). *La fatica e il piacere di imparare. Psicologia della motivazione scolastica*. Novara: De Agostini Scuola.
- BRUNER, J., S. (1976). *Psicologia della conoscenza*. Armando: Roma.

- BRUNER, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri (ed. or. (1990). *Acts of meanings*, Cambridge: Harvard University Press).
- CAMBI, F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Bari: GFL editori Laterza.
- CAON, F. (2005). *Un approccio umanistico-affettivo all'insegnamento dell'italiano a stranieri*. Venezia: Cafoscarina.
- CAPAR, G, KAMURAN, T. (2015) *Efficacy of the Cooperative Learning Method on Mathematics Achievement and Attitude: A Meta-Analysis Research*. *Educational Sciences: Theory and Practice* 15.2: 553–559.
- CAPRA, F. (1990). *Il punto di svolta*. Milano: Feltrinelli (ed. or. (1982). *The Turning Point*. New York: Simon and Schuster).
- CASAL, S. (2016) *Cooperative Assessment for Learning in CLIL Contexts*. *Estudios sobre Educación* 31: 139–157.
- CASTOLDI, M. (2010). *Didattica generale*. Mondadori Università: Milano.
- CASTOLDI, M. (2014). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci editore.
- CAVALLERI, S. & COMOGLIO, M. (1999). *Il Cooperative Learning: Strategie di sperimentazione*. EGA- Edizioni Gruppo Abele: Torino.
- CHIARI, G. (2011). *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari* (Vol. 57). Trento: Università degli Studi di Trento.
- CIAMPA, S. & MARCEGLIA, S. (2014). *Cheese! Immagini di una classe: Proposte di apprendimento cooperativo per la scuola secondaria*. QuiEdit: Verona.
- CLANDININ, J. & CONNELLY, M. (2000). *Personal experience Methods*. In DENZIN & LINCOLN (2005), *Handbook of qualitative research*. pp. 551-679.
- COHEN, M. Z. & OMERY, A. (1994). *Schools of Phenomenology: Implications for Research*, in MORSE J. M. (a cura di) *Critical Issues: Qualitative Research Methods* (136-156). Sage, Thousand Oaks (CA).

- COHEN, M. Z., KAHAN, D.L. & STEEVES, R. H. (2000). *Hermeneutic Phenomenological Research*. Sage, Thousand Oaks (CA).
- COMOGLIO, M. & CARDOSO, M.A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo: Il Cooperative Learning*. LAS- Libreria Ateneo Salesiano: Roma.
- COOPERSTEIN, S., KOCEVAR-WEIDINGER, E. (2004). *Beyond active learning: A constructivist approach to learning*. *Reference Services Review*, 32(2), 141–148.
- D'ALONZO, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Metodi, strategie, attività. Trento: Erickson.
- DA RE, F. (2013). *La didattica per competenze: apprendere competenze, descriverle, valutarle*. Milano – Torino: Pearson.
- DE ROSSI, M. (2006). *Mettersi in gioco e giocare a scuola*. Pensa Multimedia: Lecce.
- DIADORI, P., PALERMO, M., TRONCARELLI, D. (2015). *Insegnare l'italiano come seconda lingua*. Roma: Carocci editore.
- DUSI, P. (2012). *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*. Milano: FrancoAngeli.
- FERRONI, M. (2004). *Siamo seri, giochiamo! Ipotesi e percorsi di didattica ludica*. CLUEB-Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna: Bologna.
- FRANCESCHINI, G. (2018). *Didattica inclusiva: aspetti metodologici, epistemologici e percorsi di ricerca*. *Studi sulla formazione*, 2, 201-206.
- FURCO, A. (1996). *Service-learning: A balanced approach to experiential education*.
- GASPERI, E. & VITTADELLO, C. (2017, giugno). *L'importanza del diario di bordo nelle professioni educative*. "Studium Educationis", 2, pp. 63-70.
- GIORGI, P., ZOPPI, I. (2020). *Didattica della storia ai tempi del COVID-19. Distanza, digitale e uso laboratoriale delle fonti*. In *Educare a scuola*, marzo 2020, p 39-41
- GIRELLI, C. (2006). *Costruire Il Gruppo. La promozione della dimensione socio-affettiva nella scuola*. Brescia: Editrice La Scuola.

- GIRELLI, C. & MENEGHELLO, G., (2016). *Sillabe globali per leggere e scrivere. Promuovere la letto-scrittura nella scuola primaria*. Brescia: La Scuola.
- GIUNTI, A. (2012). *La scuola come centro di ricerca*. Brescia: La Scuola.
- GUBA, E. & LINCOLN, Y. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. In DENZIN & LINCOLN (1994b). pp. 105-117.
- GUBA, E. (1990). *The Paradigm Dialog*. Newbury Park: Sage.
- HARRIS, T. T. & FUQUA J. D. (2000). *What goes around comes around: building a community of learners through Circle Times*. *National association for the education of young children*. 55:1, pp. 44-47.
- HEIDEGGER, M. (1976), *Essere e tempo*, Milano: Longanesi.
- HUSSERL, E. (1992). *L'idea della fenomenologia*. Laterza: Roma- Bari.
- HUSSERL, E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Torino: Biblioteca Einaudi.
- IANES, D. & CRAMEROTTI, S. (Eds.). (2013). *Alunni con BES: Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- IANES, D. & CRAMEROTTI, S. (Eds.). (2015). *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Erickson.
- JOHNSON, D. W. (1990). *Social skills for successful group work*. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*. N.E.A. pp. 29-33.
- JOHNSON, D. W. & JOHNSON R. T. (2017). *The Use of Cooperative Procedures in Teacher Education and Professional Development*. *Journal of Education for Teaching*. pp. 284–295.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON R. T. & HOLUBEC, E. T. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- JOSSO, C. (1991) *Cheminer vers soi*. *Lausanne: L'Âge d'homme, "Revue des sciences de l'éducation"*, 19 (2), pp. 423-424.

- KAGAN, S. (2000). *L'apprendimento Cooperativo: L'approccio strutturale*. Edizioni Lavoro: Roma.
- KALAIAN, S. A. & KASIM, R. M. (2017). *A meta-analytic review of studies of the effectiveness of small-group learning methods on statistics achievement*. Journal of Statistics Education. 22, pp. 1151-1167.
- KALAIAN, S., RAFA, K. (2017) *Effectiveness of Various Innovative Learning Methods in Health Science Classrooms: a Meta-Analysis*. Advances in Health Sciences Education 22.5: 1151– 1167.
- LAAL, M. (2013) *Positive Interdependence in Collaborative Learning*. Procedia - Social and Behavioral Sciences 93: 1433–1437.
- LAMBERTI, S. (2006). *Cooperative Learning: Una metodologia per la gestione efficace dei conflitti*. CEDAM, Padova.
- LAMBERTI, S. (2010). *Cooperative Learning: Lineamenti introduttivi*. QuiEdit, Verona.
- LAMBERTI, S. (2011). *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale. Percorsi e attività per la scuola primaria*. Trento: Erickson.
- LAMBERTI, S. (2013). *Apprendimento cooperativo nella scuola dell'infanzia: Percorsi e attività di educazione interculturale*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- LANG, P. (1998). *Getting Round to Clarity: What Do We Mean by Circle Time?* Education. 16:3, pp. 3-10.
- LASCIOLI, A. (2014). *Verso l'inclusive education*. Foggia: Edizioni del rosone.
- LEWIN, K. (1965). *Teoria dinamica della personalità*. Editrice Universitaria: Firenze.
- LOWN, J. (2002). *Circle Time: The perceptions of teachers and pupils*. Educational Psychology in Practice, 18:2, pp. 93-102.
- LOCKE, J. (1918). *Pensieri sull'educazione*. Trevisini: Milano.
- LUISE, M.C. (a cura di), (2003b). *Italiano lingua seconda. Fondamenti e metodi*. Perugia: Guerra.

- KAGAN, S. (2000). *L'apprendimento Cooperativo: L'approccio strutturale*. Edizioni Lavoro: Roma.
- KALAIAN, S. A. & KASIM, R. M. (2017). *A meta-analytic review of studies of the effectiveness of small-group learning methods on statistics achievement*. Journal of Statistics Education. 22, pp. 1151-1167.
- MACARIO, D. (2012). *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*. Torino: Sei
- MAGGIOLINI, S. (2020). *Cura e responsabilità: scuola e disabilità ai tempi del contagio. COVID, ovvero Costruire Opportunità e Validi Interventi anche per alunni con disabilità*. In Educare a scuola, marzo 2020, p 30-31.
- MAZZONI, V., & UBBIALI, M. (2015). *Diventare insegnanti, tra ricerca e servizio. La pedagogia del Service Learning nella formazione dei futuri docenti*. Form@are - Open Journal per la formazione in rete, 243-25
- MIATO, A. & MIATO, S. (2003). *La didattica inclusiva: Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Erickson: Trento.
- MIGNOSI, E. (2017). *Riflettere per formare cittadini riflessivi: specificità della formazione dei formatori*. Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education, 20 (1), 215-228.
- MILANI, L., Scuola di Barbiana (a cura di) (1990). *Lettera a una professoressa*. Firenze: libreria editrice Fiorentina
- MONACO, C. (2013). *Inter-agendo si impara: a colloquio con C. Pontecorvo in AltriSpazi: abitare l'educazione*. N 4, pp. 34-39.
- MONTESSORI, M. (1909). *Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. S. Lafi, Città di Castello.
- MORTARI, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci: Roma.
- MORTARI, L. (2004). *Linee di epistemologia della ricerca pedagogica*. Verona: Libreria Editrice Universitaria.

- MORTARI, L. (2006). *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*. Napoli: Liguori Editore.
- MORTARI, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci Editore.
- MORTARI L. (2009). *Aver cura di sé*. Mondadori: Milano.
- MORTARI, L., MAZZONI, V. (2012), *La pedagogia come pragmatica dell'educazione*, Verona: Edizioni Universitarie Cortina.
- MORTARI, L., (2015) *Filosofia della cura*, Milano: Raffaello Cortina editore.
- MORTARI, L. (2017a). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. Franco Angeli: Milano.
- MORTARI, L. (2017a). *Il metodo fenomenologico*. (pp. 57 – 88). In MORTARI, L. & ZANNINI, L. *La ricerca qualitativa in ambito sanitario*. Roma: Carocci Editore.
- MORTARI, L. (2017b). *Pensare esperienze educative*. (pp. 13 – 32). In MORTARI, L. & VALBUSA, F. *Sentieri di educazione etica*. Verona: Edizioni Libreria Cortina.
- MORTARI, L. (2017c). *Fare ricerca sull'esperienza*. (pp. 33 - 52). In MORTARI, L. & VALBUSA, F. *Sentieri di educazione etica*. Verona: Edizioni Libreria Cortina.
- MORTARI, L. (2017d). *Semi di educazione affettiva*. (pp.11– 34). In VALBUSA F. & MORTARI L. *L'orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*. Milano: FrancoAngeli.
- MORTARI, L. (2017e). *Service learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli.
- MORTARI, L. (2019a). *MelArete volume 1. Cura etica virtù*. Milano: Vita e Pensiero.
- MORTARI, L. (2019b) *MelArete. Ricerca e pratica dell'etica delle virtù*. Volume II, Milano: Vita e pensieri.
- MORTARI, L., & SAIANI, L. (2013). *Alcune riflessioni sulla ricerca qualitativa*. *Assist Inferm Ric*, 32, 175-177.

- MORTARI L. & VALBUSA F. (2017a). *L'orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*. Milano: FrancoAngeli.
- MORTARI, L. & VALBUSA, F. (2017b). *Sentieri di educazione etica*. Verona: Edizioni Libreria Cortina.
- MORTARI, L. & ZANNINI, L. (2017). *La ricerca qualitativa in ambito sanitario*. Roma: Carocci Editore.
- MOSA, E. (2020). *La scuola non si ferma. Avanguardie educative e Piccole scuole a supporto dell'emergenza sanitaria*. Educare a scuola, pp. 44-45.
- PASTA, S. (2020). *Il rischio di allargare la forbice tra Gianni e Pierino. La scuola a distanza: attenzione al divario digitale*. In Educare a scuola, marzo 2020, p 27-29.
- PELLEREY, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Roma: La Nuova Italia.
- PIZZAMIGLIO, M. R., PICCARDI, L. & MATTIOLI, M. (2005). *Il Parlagioco. Uno strumento per comunicare attraverso il gioco*. Springer Verlag, Berlino.
- POLITO M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*. Trento: Erickson.
- POLITO, M. (2003). *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo. Strategia per intrecciare benessere in classe e successo formativo*. Trento: Erickson.
- PORTERA, A., ALBERTINI, G. & LAMBERTI, S. (2015). *Disabilità dello sviluppo, educazione e Cooperative Learning. Un approccio interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- QUAGLIA, R., Prino L. E. & Sclavo E. (2009). *Il gioco nella didattica*. Erickson, Trento.
- RENATI, R. & ZANETTI, M. A., (maggio-giugno 2009). *Il clima positivo in classe. Uno strumento per promuovere il cambiamento*. Psicologia e scuola, 50-57.
- RICHARDS, L., & MORSE, J. M. (2009). *Fare ricerca qualitativa*. Franco Angeli, Milano.
- ROGERS, C. S. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Giunti- Barbera: Firenze.
- RORTY, R. (1986). *Conseguenze del pragmatismo*. Feltrinelli: Milano.

- RUBIN, K.H., FEIN, G.G. & VANDENBERG, B., PLAY, IN MUSSEN, P.H. (a cura di), *Handbook of child psychology, vol. 4: Socialization, personality, social development*. Hetherington, Wiley, NY.
- SACCHELLA, A. (2020). *Tempo di fragilità, opportunità per rafforzare il ruolo educativo del docente*. Fare scuola. 32-33
- SCHULTZ, E. A. & LAVENDA, R. H. (2015). *Antropologia culturale*. Bologna: Zanichelli.
- SCHACHTEL, E.G. (1959). *Metamorphosis*. Basic Books, New York.
- SCHAFFER, H. R. (2005). *Psicologia dello sviluppo. Un'introduzione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- SELLERI, P. (2016). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci.
- SHELDRAKE, R. (1994). *The Presence of the Past*. London: Harper Collins Publisher
- SORESI, S. (a cura di). (2016). *Psicologia delle disabilità e dell'inclusione*. Bologna: il mulino.
- STACCIOLI, G. (2008). *Il gioco e il giocare*. Carocci: Roma.
- STELLA, G. (2000). *Sviluppo cognitivo. Argomenti di psicologia cognitiva*. Milano: Bruno Mondadori.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1990). *Basic of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- VALBUSA, F. (2017a). *Pensare l'affettività*. (pp.35 -57). In VALBUSA F. & MORTARI L. *L'orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*. Milano: FrancoAngeli.
- VALBUSA, F. (2017b). *Pedagogia dell'affettività*. (pp.58 - 80). In VALBUSA F. & MORTARI L. *L'orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*. Milano: FrancoAngeli.
- VALBUSA, F. (2017c). *La ricerca*. (pp.178 - 212). In VALBUSA F. & MORTARI L. *L'orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*. Milano: FrancoAngeli

VAN MANEN, M. (1990). *Researching Lived Experience*. State University of New York Press: Albany.

VAN RYZIN, M., J., ROSETH, C., J. (2016) *Cooperative Learning in Middle School: A Means to Improve Peer Relations and Reduce Victimization, Bullying, and Related Outcomes*. *Journal of Educational Psychology* 110.8 1192–1201.

VENERA, A. M., RICCHIARDI, P. e COGGI, C. (2011). *Gioco e potenziamento cognitivo nell'infanzia. Materiali e attività ludiche per bambini dai 3 ai 6 anni*. Trento: Erickson.

VYGOTSKIJ, L. (1934). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, a cura di L. Mecacci (1990), Roma-Bari: Laterza.

VYGOTSKY, L. (1978). *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

VYGOTSKIJ, L. (1987). *Il processo cognitivo*. (1966). Boringhieri: Torino.

VISALBERGHI, A. (1958). *Esperienza e valutazione*. Taylor: Torino.

VITTORIA, P. (2012). *Educare e lottare con Paulo Freire. Presentazione. Educazione democratica*. *Rivista di pedagogia politica*. 3:2, pp. 11-21.

WOOSTER, A. (1988). *Social skills training in the primary school*. In P. LANG (Ed.), *Thinking About Personal and Social Education in the Primary School*. Oxford: Basil Blackwell.

Materiale non pubblicato

LAMBERTI S., metodologie didattiche, anno 2016/2017.

AGOSTI A, didattica generale, anno 2015/2016

AZZOLIN S, fondamenti e didattica della musica, anno 2015/2016

Normativa

D.LGS., 13 aprile 2017, n. 62, *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo e di esami di stato*.

L, 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, (2012). *Annali della Pubblica Istruzione. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.*

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, (2018). *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari.*

Nota ministeriale, 17 marzo 2020, n 388. *Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza.*

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006, n. 962. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente.*

Sitografia

VENEROSO, M. C. (2020) Didattica Inclusiva Integrata. Consultabile al sito <https://www.iprase.tn.it/> , nella sezione Didattica Inclusiva Integrata: prime riflessioni sulla didattica a distanza. Ultima consultazione: 29 ottobre 2020.

Allegati

Allegato 1

LA PRINCIPESSA INCANTATA

C'era una volta un povero calzolaio che aveva due figli. Il maggiore si chiamava Elmerico, era cattivo e prepotente, l'altro si chiamava Gianni ed era calmo. Il padre, però, aveva scambiato la prepotenza di Elmerico per coraggio e la sua cattiveria per furbizia. Invece, la calma di Gianni gli sembrava soltanto stupidità. Il calzolaio, quindi, stimava moltissimo il figlio maggiore, mentre si vergognava del secondo.

Un giorno, al mercato, sentì parlare alcuni clienti, che dicevano: "Vi assicuro che è così, la figlia del re è stata rapita da uno stregone ed è prigioniera in un castello pieno di tesori. Solo chi riuscirà a superare tre prove, libererà la principessa e avrà in dono le ricchezze". Il calzolaio pensò: "Ecco un compito per il mio Elmerico! Corro subito a dirglielo". Ritornò a casa e spiegò tutto al figlio. Elmerico decise di partire.

Al mattino successivo, il ragazzo salutò tutti dicendo: "Non appena avrò liberato la principessa, vi manderò a prendere cari genitori". Elmerico arrivò presto nella foresta che circondava il castello. Mentre si avvicinava al castello, Elmerico scacciò gli uccelli che cantavano sugli alberi. Poi fece passare il cavallo sopra un formicaio, schiacciando le formiche. Successivamente, vide un alveare appeso e con un colpo di spada lo fece cadere in pezzi. Infine, vide dodici anatroccoli, li chiamò offrendo loro del cibo e poi ne uccise undici, mentre il dodicesimo riuscì a scappare.

Quando arrivò davanti al castello, il portone era chiuso. Il ragazzo allora incominciò a dare calci alla porta. A questo punto un'anziana aprì una finestra e chiese al giovane: "Che cosa vuoi?" "Sono venuto a liberare la principessa. Ho fretta!" "Io no. Torna domani mattina alle nove" rispose la signora. La finestra si chiuse e Elmerico, molto arrabbiato, dovette passare la notte nel bosco.

La mattina dopo la signora lo aspettava con un cesto di chicchi di riso. Gettò il riso in mezzo all'erba e disse: "Raccogli tutti questi chicchi, fra un'ora tornerò e il lavoro

dovrà essere finito", poi se ne andò. Elmerico urlò: "Roba da pazzi! Non incomincio nemmeno!" Andò a fare una passeggiata e dopo un'ora ritornò.

L'anziana donna lo aspettava: "Così non va bene" disse, "Vediamo come va la seconda prova". Prese dodici chiavi d'oro e le lanciò in uno stagno. "Recuperale, hai un'ora di tempo" disse la signora. Elmerico si mise a ridere e disse: "Perché dovrei farlo? È inutile". Andò a fare una passeggiata e dopo un'ora ritornò. L'anziana lo aspettava. "Così non va bene, non va bene!" Lo prese per mano ed entrarono nel castello.

Si trovarono in una sala dove c'erano tre figure uguali, tutte coperte. La signora disse: "Una di quelle è la principessa. Scegli, ma pensaci bene. Tornerò tra un'ora". "Scelgo quella di destra!" gridò il giovane, sicuro di sé. Allora le tre figure si scoprirono: quella di mezzo era la bellissima principessa e le altre erano due orribili draghi. Il drago di destra afferrò Elmerico e lo gettò dalla finestra. Non appena il ragazzo toccò terra, si trasformò in un sasso.

Passarono i giorni e i genitori di Elmerico continuavano ad aspettarlo. Un giorno Gianni disse: "Papà, lascia che provi anch'io". Il padre rispose: "Se Elmerico, che è tanto intelligente, non è riuscito, come potrai riuscire tu?" Gianni insistette così tanto che il padre lo lasciò andare.

Cammina, cammina, arrivò nella foresta del castello. Calmo com'era, ringraziò gli uccelli per i loro canti, aiutò le formiche a ricostruire il formicaio e mise dei fiori vicino all'alveare. Visti altri dodici anatroccoli, sbriciolò nell'acqua del pane. Bussò al portone del castello con gentilezza e, quando la finestra si aprì, salutò dicendo: "Buona signora, scusate il disturbo. Vorrei provare a superare le tre prove per liberare la principessa". "Bene, caro, ti aspetto domattina alle nove."

Il giorno dopo, l'anziana signora sparse il riso fra l'erba e disse: "Raccoglilo entro un'ora". Poi andò via. Gianni incominciò, ma era impossibile. Verso la fine stava per lasciar perdere, quando vide le formiche che iniziarono ad aiutarlo, in poco tempo il cesto si riempì. "Bene, bene" disse la donna quando tornò.

Poi, gettò le dodici chiavi d'oro nello stagno e disse: "Ripescale entro un'ora". Gianni non sapeva come fare, quando vide i dodici anatroccoli, ognuno con una chiave d'oro nel becco. Anche questa prova fu superata e la signora lo portò nella sala con le tre figure coperte. "Una di queste è la principessa. Scegli bene" gli disse.

Gianni studiò a lungo le tre figure, ma erano proprio uguali! Dalla finestra entrarono alcune api che, come per magia, incominciarono a volare vicino alla figura centrale. "Scelgo quella di mezzo!" gridò il giovane. Le figure si scoprirono e quella di mezzo era proprio la principessa.

In questo modo, Gianni ruppe l'incantesimo, quindi i sassi sotto le finestre tornarono ad essere persone. Anche Elmerico si trasformò. La principessa ringraziò il suo salvatore, donandogli le ricchezze del castello!

Allegato 2

L'UCCELLO D'ORO

C'era una volta un re, che aveva saputo che esisteva un uccello d'oro. Allora chiese al suo giardiniere di trovarlo e portarglielo. Il giardiniere, ormai anziano, incaricò il suo primo figlio.

Il figlio maggiore decise di partire, sicuro di trovare l'uccello d'oro. Dopo poco che camminava, incontrò una volpe che gli disse: "Non spararmi e ti darò un consiglio". Poi aggiunse: "So che stai cercando l'uccello d'oro, questa sera arriverai in un villaggio dove ci sono due locande, una di fronte all'altra. Una è ben illuminata e piena di allegria, l'altra ha un brutto aspetto. Entra nella seconda, mi raccomando!" Il giovane pensò che un animale non potesse dargli un buon consiglio, quindi decise di sparargli, ma la volpe era già lontana. Come gli aveva detto la volpe, alla sera il giovane dovette scegliere tra le due locande. "Sarei un vero sciocco" pensò "se andassi in quella più brutta!" Così entrò in quella allegra, si divertì talmente tanto che dimenticò l'uccello e la propria casa.

Dopo un po' di tempo, si mise in cammino il secondo figlio, visto che il primo non tornava. Anche lui incontrò la volpe, che gli diede il consiglio ma, quando giunse davanti alle due locande, vide suo fratello che lo chiamava da una finestra. Lui non seppe resistere e lo raggiunse.

Passò altro tempo e anche il terzo fratello si mise in cammino. Il padre non voleva lasciarlo andare perché aveva paura che non potesse più tornare, come gli altri due. Anche il terzo figlio incontrò la volpe. Egli era buono e non volle ucciderla. Per questo la volpe disse: "Sali sulla mia coda, così andremo più veloci!". Non appena fu a posto, la volpe si mise a correre.

Quando arrivarono al villaggio, il giovane seguì il buon consiglio ed entrò nella locanda più povera. In quella locanda, dormì senza alcun disturbo. Il mattino dopo la volpe tornò e accompagnò il giovane al castello dove era rinchiuso l'uccello d'oro. Una volta arrivati, la volpe disse: "Troverai tantissimi soldati, dormiranno e russeranno tutti. Tu lasciali dormire ed entra nel castello. Dentro troverai una stanza dove c'è una gabbia

di legno con l'uccello d'oro. Vicino ci sarà una gabbia d'oro. Non togliere l'uccello dalla sua gabbia brutta per metterlo in quella d'oro".

Il giovane arrivò nella stanza e trovò l'uccello. Allora lui pensò: "È un peccato lasciare un bell'uccello in una gabbia così brutta". Così aprì la porticina, prese l'animale e lo mise nella gabbia d'oro. Subito l'uccello gridò talmente forte che i soldati si svegliarono e catturarono il ragazzo, poi lo portarono dal re. Il re disse: "Puoi salvare la tua vita e avere l'uccello d'oro solo se mi porterai il cavallo d'oro che corre veloce come il vento".

Il ragazzo, molto triste, si mise in cammino. Dopo poco si trovò davanti la volpe che gli disse: "Vedi cosa ti è successo a non ascoltarmi? Se vuoi seguirmi, ti aiuterò a trovare il cavallo d'oro". Il ragazzo salì sulla volpe, che gli disse: "Devi andare sempre dritto fino a quando arriverai al castello. Lì c'è il cavallo d'oro. Davanti alla stalla ci saranno gli operai, che dormiranno e russeranno. Tu potrai entrare tranquillamente e portare via il cavallo d'oro. Attento, devi mettergli la sella brutta di legno e cuoio non quella d'oro".

Tutto si svolse come aveva detto la volpe. Quando il giovane vide il cavallo d'oro pensò: "Farà una brutta figura con questa sella, è meglio se gli metto una sella d'oro!" Mentre toglieva una sella d'oro dalle mani di uno stalliere, questi si svegliò e prese il giovane. Il giorno dopo fu nuovamente condannato a morte, ma gli promisero di lasciarlo libero e di regalargli l'uccello e il cavallo d'oro, se fosse riuscito a conquistare una meravigliosa principessa.

Il giovane si mise in cammino molto triste, poco dopo incontrò la volpe. "Perché, non mi hai ascoltato?" disse l'animale "A quest'ora avresti l'uccello e il cavallo. Ti aiuterò ancora una volta: vai sempre dritto e questa sera giungerai ad un castello. A mezzanotte la bella principessa va a fare il bagno, tu fermala e raccontale questa storia, così potrai portarla con te. Attento, non deve dire addio ai suoi genitori".

Quando giunse al castello trovò tutto come aveva detto la volpe e parlò con la principessa. Lei lo avrebbe seguito volentieri, ma chiese piangendo di lasciarla andare a salutare i genitori. All'inizio il giovane rifiutò, ma la principessa piangeva sempre più,

finché lui buono com'era la lasciò andare. Quando il re si svegliò, arrestarono il giovane e lo misero in prigione. Il re gli disse: "Non avrai mai mia figlia, a meno che tu non riesca a spianare la montagna che è davanti alle mie finestre e mi toglie la vista. Ti do otto giorni di tempo". Il ragazzo lavorò sette interi giorni senza fermarsi mai, quando vide quanto poco aveva fatto, si rattristò molto. Quella sera arrivò la volpe e gli disse: "Va' pure a dormire, finirò io".

Il mattino dopo la montagna era scomparsa. Il ragazzo andò dal re, gli disse che aveva finito il suo compito. Il re dovette mantenere la promessa fatta, così i due giovani partirono insieme.

La volpe li raggiunse e disse: "Adesso dobbiamo fare in modo di ottenere tutte e tre le cose: tenere con noi la fanciulla e avere il cavallo e l'uccello". "Va bene" rispose il giovane. "Ascoltami e sarà cosa fatta" disse la volpe, poi aggiunse: "Quando arrivi dal re che ti ha chiesto di portargli la principessa meravigliosa, digli è con te. Mentre loro controlleranno che sia davvero lei, monta subito in sella al cavallo d'oro e con la mano fai salire la principessa."

Il ragazzo seguì il consiglio e ci riuscì. Poi la volpe gli disse: "Quando arriveremo davanti al castello dov'è custodito l'uccello, io e la principessa ti aspetteremo fuori. Tu entrerai nel cortile a cavallo dicendo che avete portato l'animale che volevano. Loro ti porteranno l'uccello. Tu rimani seduto a cavallo e digli che vuoi vedere se davvero si tratta dell'animale che volevi. Quando lo avrai, parti velocemente".

Tutto andò benissimo e continuarono il cammino verso casa. La volpe, prima di salutarlo, ricordò al giovane che non avrebbe mai dovuto sedersi sul muro di un pozzo.

Sulla strada del ritorno i giovani incontrarono i due fratelli, che stavano per essere puniti per gli imbrogli fatti. Il giovane, che aveva un animo buono li aiutò a liberarsi pagando i danni commessi dai fratelli con alcune delle piume dell'uccello d'oro. Continuarono il viaggio assieme e alla sera si fermarono a mangiare seduti sul bordo di un pozzo. I due furfanti spinsero il fratello minore nel pozzo e tornarono a casa con le ricchezze e la fanciulla. Quando arrivarono dissero al re che erano stati loro a trovare tutte quelle ricchezze. Solo dopo qualche giorno la volpe decise di aiutare nuovamente

il giovane, che non l'aveva mai ascoltata. Lo liberò dal pozzo e poté tornare a casa. Una volta a casa con aiuto della principessa spiegò al re l'accaduto. I due fratelli furono condannati a fare i lavori che più detestavano, mentre lui fosse felice e contento al castello.



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

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 5° anno
del Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria

SOSTENIAMOCI ASSIEME

Relatrice: Barbara Perin

Studentessa: Beatrice Maffei

Matricola: 1121486

Anno accademico: 2019-2020



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

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 5° anno
del Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria

SOSTENIAMOCI ASSIEME

Relatrice: Barbara Perin

Studentessa: Beatrice Maffei

Matricola: 1121486

Anno accademico: 2019-2020

Nome e cognome: Beatrice Maffei

Matricola: Fispd1121486

Indirizzo: Via Calvet N°9

Pinzolo (TN)

Tel.: 3481891610

Email: beatrix18@hotmail.it

Plesso: Giosuè Carducci (IC15)

Indirizzo: Via Antonio Badile, 95

Verona (VR)

Tel.: 045526216

Fax: 045 8402225

Dirigente scolastico: Patrizia Muscolino

Tutor dei tirocinanti: Adele Patanè

Indice:

Introduzione.....	6
1. La relazione d'aiuto alla tutor dei tirocinanti nel contesto classe.....	7
1.1. Analisi del contesto scolastico	7
1.2. Analisi del contesto classe dalla classe seconda alla classe terza.....	8
1.3. Descrizione del bisogno di servizio condiviso con la tutor dei tirocinanti.....	11
2. Narrazione della relazione di aiuto alla tutor della tirocinante.....	14
2.1. Analisi della letteratura	14
2.2. Progettazione della relazione d'aiuto	17
2.3. Intervento e relazione d'aiuto.....	21
2.3.1. Lo sfondo integratore del progetto	21
2.3.2. Le abilità sociali e il Cooperative Learning.....	22
2.3.3. La riflessione e la meta-riflessione.....	27
3. Riflessione e orientamento professionale	31
4. Didattica a distanza	35
4.1. La didattica a distanza	35
4.2. Relazioni interpersonali nella DAD.....	37
4.3. Rapporto tra DAD e inclusione.....	38
4.4. Alleanza educativa scuola-famiglia	40
4.5. Coerenza con il progetto	40
Riferimenti	42
Bibliografia	42
Riferimenti normativi.....	43
Riviste.....	43
Materiale non pubblicato	45
Allegati	46

Introduzione

Questo elaborato è stato stilato alla fine del percorso di tirocinio svoltosi negli anni scolastici 2018-2019 e 2019-2020, dopo aver completato in totale circa 170 ore di tirocinio diretto nella scuola primaria Giosuè Carducci, afferente all'IC15 di Verona, e circa 120 di tirocinio indiretto con la tutor coordinatrice Barbara Perin, i tutor organizzatori Marzia Micheletti e Gilberto Ferraro e con la dott.ssa Silva e collaboratori.

Nel primo capitolo si analizza il contesto scolastico in cui è stato svolto il tirocinio diretto attraverso l'analisi del PTOF e più nello specifico si analizza il contesto della classe dalla seconda alla terza, attraverso l'aiuto delle note di campo raccolte durante l'osservazione partecipante. Successivamente si entra maggiormente nel vivo del discorso esaminando il bisogno riscontrato all'interno della classe, ovvero la creazione di relazioni positive all'interno della stessa.

Nel secondo capitolo si prosegue con l'analisi della letteratura utile alla creazione del nostro progetto e si continua con la spiegazione della progettazione. Nell'ultimo paragrafo del capitolo si entra maggiormente nelle attività proposte, in quanto vengono spiegati i nuclei fondamentali che le compongono: lo sfondo integratore, le abilità sociali e il Cooperative Learning e la riflessione.

Nel terzo capitolo, invece, si propone una riflessione riguardante le competenze che un insegnante dovrebbe possedere.

Infine, l'elaborato si conclude con un approfondimento inerente alla modalità di insegnare ai bambini attraverso la didattica a distanza e su come essa possa influenzare diversi aspetti, tra cui le relazioni che si instaurano tra insegnanti e studenti e tra pari, dell'inclusione di tutti, del rapporto con le famiglie, etc.

1. La relazione d'aiuto alla tutor dei tirocinanti nel contesto classe

1.1. Analisi del contesto scolastico

Le informazioni che seguono sono state ricavate dall'analisi del PTOF dell'IC15 di Verona.

Le scuole dell'Istituto Comprensivo 15 sono ubicate nei quartieri Borgo Venezia e Borgo Trieste. L'Istituto è composto da quattro plessi: tre scuole primarie e una scuola secondaria di primo grado. La sede della direzione si trova nella scuola primaria G. Carducci. L'utenza che usufruisce di questo servizio proviene da molti Paesi diversi. Infatti la scuola si prefigge di accogliere gli studenti, valorizzando le diversità e sfruttandole come arricchimento. Molte famiglie degli alunni di queste scuole si trovano in situazioni di disagio, per questo motivo la scuola si impegna ad operare con sensibilità, ponendo attenzione sia al singolo individuo che al suo vissuto. Il rapporto con le famiglie è considerato molto importante, per questo è stato istituito il Comitato dei genitori, che affianca, stimola e sensibilizza l'attività didattica curricolare.

La scuola ha optato per costruire e instaurare forti legami con il territorio e con le realtà associative al suo interno e di collaborare con altre agenzie formative per permettere di rispondere al meglio ai bisogni degli utenti.

La scuola primaria si propone di promuovere alcune finalità: mirare alla costruzione dell'identità personale, educare alla convivenza civile e promuovere l'alfabetizzazione culturale. Grazie alla collaborazione con gli altri gradi della scuola, le scuole si impegnano a costruire un percorso unito e coeso in cui il bambino sia il fulcro dell'attenzione. Per rispondere a questo devono essere tenuti in particolare considerazione alcuni obiettivi trasversali: sviluppare l'autonomia, educare ai valori, alla convivenza sociale e alla cittadinanza, al rispetto dell'ambiente ed, infine, alla cura e alla costruzione di sé. Molto importante per l'Istituto è l'educazione alla salute e al benessere dello studente, infatti sono attuati molti progetti inerenti a questo bisogno.

L'IC15 si impegna per favorire nei bambini l'acquisizione delle 8 competenze chiave: comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità e consapevolezza ed espressione culturale), prestando attenzione e rispettando i diversi tempi di padronanza e di maturazione della persona; per questo la scuola punta ad un'educazione integrale dell'individuo, coniugando "il sapere ed il fare". Per rendere più semplice questa acquisizione, le docenti si impegnano a sviluppare nei

bambini il senso di responsabilità, di autonomia e la consapevolezza delle proprie capacità, lavorando in un clima di collaborazione e di disponibilità verso l'altro. Si propongono di potenziare all'interno dei bambini un senso di cittadinanza attiva attraverso specifici progetti; ad esempio per la classe seconda si attivano progetti legati all'educazione stradale ed in terza legati all'educazione ambientale ed alimentare.

L'Istituto pone attenzione alla valutazione, in quanto è una modalità per documentare lo sviluppo dell'identità personale degli alunni, infatti la scuola approva fortemente l'autovalutazione sia da parte dei bambini che dei docenti. La valutazione, in coerenza con quanto disposto dal d.lgs. 62/2017, deve avere per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento degli alunni e deve comprendere sia finalità formative che educative, mirando al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo. Le modalità per la valutazione vengono definite dal Collegio dei docenti e vengono attuate dai singoli insegnanti che devono tener conto anche del comportamento dei singoli e delle competenze raggiunte.

I servizi che la scuola offre agli utenti sono molteplici. Troviamo: il servizio mensa, organizzato su due turni, il sito web e il servizio di orientamento, destinato agli alunni della scuola secondaria di primo grado. Inoltre la scuola propone alla famiglia la possibilità di scegliere tra due orari scolastici: il tempo normale, che prevede 27 ore settimanali in cui si svolge il programma base, e il programma lungo, che prevede 40 ore settimanali in cui si svolge il programma base e si consolida e potenzia l'offerta formativa.

1.2. Analisi del contesto classe dalla classe seconda alla classe terza

La classe seconda in cui Manuela ed io abbiamo svolto tirocinio nell'anno 2018-19 era la sola classe unica delle Carducci. Essa era composta da ventiquattro bambini, ma durante l'anno scolastico due di loro avevano abbandonato la scuola a causa di un trasferimento all'estero. Due alunni erano "anticipatari", perché avevano iniziato la scuola con un anno di anticipo. Per uno studente era stato formulato un Piano Educativo Individualizzato e per un altro era stato creato un Piano Didattico Personalizzato; inoltre altri bambini erano in fase di osservazione.

La classe era composta da una grande percentuale di bambini stranieri che provenivano da molti Paesi diversi; sei bambini avevano cittadinanza italiana e solo tre di questi avevano genitori italiani. La mia tutor aveva sempre trovato questa diversità molto positiva.

“Questo diciamo che non è un problema è un arricchimento per la per la classe”

(I, 14.02.19)

È importante che ogni bambino venga accolto all'interno della classe come persona portatrice di una propria cultura e di proprie esperienze passate. Per questo la scuola “[...] è orientata a favorire il confronto, il dialogo, il reciproco riconoscimento e arricchimento delle persone nel rispetto delle diverse identità ed appartenenze [...]” (MIUR, 2014, p.3). La scuola, e più in particolar modo i docenti, dovrebbero essere consapevoli che il diverso non è una cosa spaventosa e da temere, come tanti all'interno della società credono, ma, al contrario, un qualcosa che può aiutarci a migliorare come persone ampliando i nostri sguardi e la nostra mente a cose nuove.

L'anno precedente, il dirigente aveva richiesto al Provveditorato di creare due classi seconde distinte a causa di alcune lamentele da parte delle famiglie riguardanti i lenti apprendimenti dei figli. La richiesta però era stata negata, quindi la scuola aveva pensato di andare incontro alle esigenze delle utenze creando due sottogruppi all'interno della classe, utilizzando le insegnanti adibite al potenziamento per dividere i due gruppi e lavorare distintamente durante alcune ore di lezione.

“Allora con italiano credo che succeda sempre questo sdoppiamento, se non ricordo male ogni volta che lei fa italiano ha la collega dall'altra parte che porta via metà dei bambini. Matematica, su tre volte che faccio matematica, solo due volte la classe viene sdoppiata e tu mi parevi presente.”

(I, 14.02.19)

Alcuni bambini non entrano in classe. Chiedo all'insegnante il motivo e lei mi spiega che i bambini alcuni giorni vengono divisi in due gruppi: uno rimane in aula con lei, mentre l'altro viene seguito dalla maestra Francesca.

(NDC, 21.12.18)

La separazione del gruppo classe permette una prestazione migliore dal punto di vista didattico, in quanto il programma scolastico viene spiegato e operato senza troppe interruzioni e si riesce a prestare maggior attenzione e rispettare i tempi di ogni alunno. In questo modo si attua una *“riduzione del rapporto studenti-insegnante”* che *“aumenta l'attenzione degli alunni [...]”* (Ianes D. e Cramerotti S., 2015, p 88). Però dal punto di vista educativo ne risente la parte sociale e relazionale. *“L'azione didattica, se vuole essere efficace, deve [...] curare sia la dimensione del contenuto che quella relazionale”* (Girelli C., 2006, p.22). Per questo motivo ai bambini dovrebbe essere data la possibilità di conoscere bene e interagire con tutti i compagni, in modo tale da

costruire con loro relazioni significative che li aiutino a crescere come individui facenti parte di una comunità e migliorare, così, anche il clima di classe in cui si trovano.

Nell'annualità successiva, 2019-20, il contesto classe si era parzialmente modificato. Il numero degli alunni era rimasto invariato, in quanto un bambino si era trasferito in un'altra scuola ma un nuovo membro si era unito alla classe terza ad inizio anno. Quindi questa era sempre composta da 22 bambini, così distribuiti: 10 maschi e 12 femmine. A metà anno scolastico, però, una bambina era rimasta assente per motivi familiari per circa due mesi. Per quattro studenti era stato formulato un Piano Educativo Individualizzato e per un'altra bambina era stato creato un Piano Didattico Personalizzato.

La modalità di suddividere la classe in due sottogruppi non era più stata adottata, infatti la classe rimaneva sempre tutta unita. Durante alcune ore di matematica e di italiano, però, i quattro bambini aventi il PEI uscivano dalla classe con le due insegnanti di sostegno; essi si dividevano in due coppie fisse distinte per svolgere il lavoro e si riunivano alla classe a fine lezione. Le insegnanti erano consapevoli dell'importanza che tra i bambini si dovesse stimolare quella coesione che dà origine alla creazione di un vero e proprio "gruppo classe". Infatti, come sostenuto da Girelli, "*gruppo classe non si nasce, ma si diventa*" (Girelli, 2006, p. 23). Per questo motivo era stato pensato di reinserire completamente i bambini all'interno della classe una volta che essi si sarebbero messi in pari con il programma. Questo reinserimento non era stato possibile a causa della situazione che il COVID-19 aveva creato.

L'aula in cui i bambini svolgevano le lezioni era rimasta la stessa nei due anni scolastici e si trovava al primo piano della scuola. Nel passaggio da un anno all'altro la classe aveva subito alcuni cambiamenti, non solo da un punto di vista compositivo, ma anche da quello organizzativo.

All'interno della stanza erano sempre presenti alcuni elementi fondamentali.

Vicino alla porta d'entrata, sulla sinistra, sono sempre presenti l'attaccapanni e i tre bidoni delle immondizie. In fondo all'aula sono sempre situati due armadi: uno chiuso a chiave, contenente del materiale scolastico (cartoncini, colori a tempera, fogli colorati di varie dimensioni, etc.) e l'altro in cui sono riposti i giochi e il materiale didattico dei bambini. Sul muro in cima alla classe è appesa una grande lavagna in ardesia suddivisa a metà, una parte a quadretti e l'altra monocromatica. Vicino ad essa è presente un armadio contenente i materiali necessari alle insegnanti per supportare le lezioni e

davanti ad esso è posta la cattedra in obliquo rispetto al muro. Appena dietro ad essa sono presenti dei banchi che vengono utilizzati per riporre su essi alcuni libri narrativi, i quaderni vecchi dei bambini e altri materiali.

(NDC, 1.10.19)

Sulle pareti erano appesi alcuni cartelloni creati dai bambini: alcuni riassumevano argomenti didattici affrontati in classe altri riguardavano temi sui quali gli alunni avevano riflettuto con le insegnanti. Questo tipo di lavoro di documentazione può essere utile per tenere traccia delle attività precedentemente svolte con gli studenti, ma anche per poter compiere delle riflessioni postume e approfondire ulteriormente gli argomenti (Lamberti S., materiale non pubblicato metodologie didattiche, anno 2016/2017).

La disposizione dei banchi era stata modificata con il passaggio da un anno a quello successivo. Il primo anno i banchi erano disposti a coppie e occupavano l'intera aula. Il secondo anno, invece, erano disposti in modo differente, occupando principalmente l'ala destra della stanza.

I banchi in classe sono 25 e sono disposti su cinque file differenti. Esse sono composte da alcuni banchi uniti tra loro. Partendo dal fondo della classe e andando verso la cima, esse sono composte dal seguente numero di banchi: cinque, sei, sei, cinque e tre.

(NDC, 1.10.19)

Gli zaini venivano tutti disposti lungo la parete destra della classe, in modo da creare più sicurezza durante gli spostamenti all'interno della classe e creare maggior ordine al suo interno.

1.3. Descrizione del bisogno di servizio condiviso con la tutor dei tirocinanti

Dalle analisi delle note di campo, prese durante l'osservazione partecipata all'interno della classe seconda, era emerso che uno dei bisogni principali all'interno di essa era la relazione che si creava tra i compagni. Questo bisogno era emerso anche all'interno dell'intervista, durante la quale l'insegnante aveva espresso chiaramente questa esigenza.

“Quindi il bisogno educativo lo penso quello prevalente nella classe è questo qui della relazione.”

(I, 14.02.19)

“Diciamo non sono neanche capace di stare bene insieme tra di loro e tu vedi che nelle relazioni fanno tanta fatica. Infatti il problema più grave della classe è proprio questo cioè la loro la loro incapacità di creare delle relazioni serene e tranquille.”

(I, 14.02.19)

Non sempre la situazione nella classe risulta tranquilla e pacata come ogni insegnante verrebbe. In qualunque contesto esistono alcuni momenti di disordine e conflitto che portano al crollo dell'armonia. *“Il clima relazionale del gruppo-classe è fortemente condizionato dai contrasti interpersonali. [...] Il problema non è che essi ci siano, ma è costituito da come vengono risolti”* (Girelli, 2006, p. 93). Sta nella capacità dell'insegnante e nella maturità dei bambini di imparare ad affrontare adeguatamente il problema e a gestirlo in modo razionale, in modo tale che la sua risoluzione sia per tutti quanti e, non solo per il singolo, un momento di crescita.

In particolare avevo riscontrato che i bambini avevano molta difficoltà a relazionarsi in modo efficace con alcuni loro compagni e spesso, al posto che dialogare e parlare tra di loro, utilizzavano la violenza.

“[...] tra di loro si relazionano sempre in maniera molto [...] con molta aggressività spesso si fanno i dispetti e questo diciamo è stata la cosa più dall'anno scorso.”

(I, 14.02.19)

La maestra richiama CH perché ha tirato una sberla sulla schiena ad un suo compagno di classe.

(NDC, 12.12.18)

Spesso, i bambini di questa età non hanno ancora sviluppato completamente la capacità di uscire dal proprio punto di vista e identificarsi nell'altro, perché ancora molto immaturi sotto l'aspetto socio-relazionale. Non hanno ancora maturato del tutto la capacità di frenare i loro istinti ed agire in modo razionale e civile; non hanno ancora appreso *“la capacità di autocontrollo emotivo”* (Portera, A. et al, 2015). Spesso durante una conversazione gli studenti non hanno la capacità di esprimere verbalmente tutto quello che vorrebbero in quel preciso momento e, presi dalla foga, agiscono impulsivamente, spesso aggredendo fisicamente i compagni. Manca ancora la padronanza delle competenze comunicative che consentono loro di comunicare nel modo più adatto in base alla situazione in cui si trovano (Selleri P., 2016).

Questo loro modo di interagire non favoriva la crescita di relazioni positive nel gruppo ed inoltre rallentava il proseguimento della lezione e degli apprendimenti, a causa delle interruzioni e delle distrazioni continue.

JH si alza e va dalla maestra, anche PW si alza e va da lei. I due bambini parlano alla maestra uno sopra l'altro e poi si girano l'uno verso l'altro e cominciano a dire "sei stato tu", "no, sei stato tu" e ad indicarsi con il dito. La maestra li guarda e dice loro che non ha capito nulla di quello che è successo. Chiede a JH di spiegargli. Lui dice che PW continua a dirgli che è una testa di scimmia. PW interviene e dice che lui l'ha chiamato testa di nonno.

(NDC, 15.02.19)

Se all'interno di una classe non si riescono a far fiorire delle relazioni positive tra i componenti, il rischio è quello che ci si trovi di fronte all'emergere di difficoltà sia inerenti all'apprendimento che allo sviluppo di competenze socio-affettive (Girelli, C., 2006). *"Quando la classe è disgregata, quando manca al suo interno la coesione, i rapporti tra bambini diventano spesso un ostacolo sia per lo sviluppo socio-affettivo, ma anche cognitivo"* (Girelli, C., 2006, p.52). E' fondamentale quindi riuscire a coltivare assieme ai bambini le abilità sociali, ovvero un repertorio di comportamenti verbali e non verbali con i quali si influenzano le risposte di altre persone (Lamberti S., 2011), perché esse permettono che tra i bambini si venga a creare quella coesione che dà origine alla creazione di un vero e proprio "gruppo classe" in cui lavorare in un clima più unito, tranquillo e armonico.

Confrontando le analisi delle mie osservazioni con quelle di Manuela e incrociandole con quelle delle interviste svolte alle nostre insegnanti, era emerso che il bisogno di servizio riscontrato non fosse esattamente il medesimo. I due bisogni rilevati erano stati: la mancanza di relazioni positive tra i compagni di classe, nel mio caso, e la mancanza di un clima di classe positivo, nel caso di Manuela. Questi due bisogni non erano scindibili, in quanto strettamente collegati tra loro. Le relazioni che si instaurano all'interno del gruppo classe influenzano positivamente o negativamente il clima di questa (Renati R. e Zanetti M. A., maggio-giugno 2009), ecco perché è importante lavorare per creare relazioni positive nel gruppo dei pari al fine di migliorare il clima di classe e viceversa. Per questo motivo Manuela ed io avevamo pensato sviluppare e di svolgere un progetto educativo assieme.

Dalle osservazioni svolte nella classe terza e dal confronto con le insegnanti, avevamo riscontrato che i bisogni che avevamo rilevato l'anno precedente fossero sempre gli stessi.

2. Narrazione della relazione di aiuto alla tutor della tirocinante

2.1. Analisi della letteratura

La creazione di relazioni positive tra pari si trova in stretto rapporto con il bisogno che aveva riscontrato la mia collega Manuela lavorando nella stessa classe, cioè quello di migliorare il clima al suo interno. Entrambe abbiamo ritenuto che questi due bisogni siano strettamente collegati ed inscindibili tra loro. Il clima di classe dipende dalle relazioni che si instaurano in essa. Esso riguarda la percezione collettiva che le insegnanti e gli alunni hanno dello stare in aula, che influenza la loro motivazione, il loro impegno, i loro comportamenti ed atteggiamenti e tutti i rapporti. Quindi *“la qualità del clima classe riflette le caratteristiche della relazione insegnante-allievi e fra gli allievi stessi”* (Renati R. e Zanetti M. A., maggio-giugno 2009). Per questo motivo possiamo anche affermare che le relazioni che si instaurano all'interno del gruppo classe influenzano positivamente o negativamente il clima (Renati R. e Zanetti M. A., maggio-giugno 2009). E' fondamentale lavorare assieme per creare legami positive tra pari, avendo come finalità quella di migliorare l'ambiente di classe e viceversa.

Nessuna classe è identica ad un'altra, perché, come sostiene Corsaro, ognuna presenta una propria cultura dei pari, ovvero un insieme di attività, di valori, di interessi condivisi e prodotti dai bambini attraverso le relazioni quotidiane che instaurano e sviluppano (Selleri, P., 2016). E' per questo motivo che l'insegnante deve promuovere all'interno di essa la creazione e lo sviluppo di legami positivi.

Le relazioni che instauriamo durante i primi anni di vita influenzano la natura di quelle successive e possono avere implicazioni sul processo evolutivo futuro del bambino. Bisogna che, fin da piccoli, i bambini stabiliscano con gli altri rapporti positivi, perché questi li aiuteranno a crescere con più sicurezza e serenità (Shaffer, H., R., 2008). All'interno del libro, Shaffer sottolinea la differenza tra interazione e relazione. L'interazione è una condizione superficiale in cui due individui interagiscono tra loro e sono limitati nel tempo e nello spazio; la relazione, invece, è una somma delle interazioni, ma con una componente in più che non si vede e non è limitata nel tempo e nello spazio (Shaffer, H., R., 2008).

Per permettere agli alunni di creare e costruire un gruppo unito e coeso, l'insegnante deve essere in grado di ascoltarlo, leggerlo e interpretarlo, promuovendo la conoscenza tra gli individui e dando loro la possibilità di stabilire legami autentici e duraturi (Franceschini, G., 2018). La creazione di

questo gruppo-classe, all'interno del quale sono presenti relazioni orizzontali (tra i pari) e verticali (insegnante-bambini) di qualità, influenza direttamente anche i risultati del processo di apprendimento di tutti i componenti (Renati R. e Zanetti M. A., maggio-giugno 2009).

Secondo Delors, l'educazione proposta ai bambini deve tener conto di quattro pilastri fondamentali: sapere, saper fare, saper stare insieme e saper essere. Il "Sapere" implica una conoscenza generale che dà l'opportunità di lavorare sui concetti; bisogna sviluppare nei bambini la "sete" di conoscenza e la voglia di apprendere. Il "Saper fare" consiste nell'acquisire abilità e competenze per essere più sicuri e abili nelle varie sfide della vita. Il "Saper vivere insieme" si riferisce alla comprensione delle altre persone, al saper apprezzare l'interdipendenza, alla comprensione e alla tolleranza reciproca. Infine, il "Saper essere" implica lo sviluppo delle proprie potenzialità e della propria personalità (McGinn, F. N., 1998) (Delors, J., 2013).

La cornice teorica a cui il nostro progetto faceva riferimento era il socio-costruttivismo, il quale coniuga il costruttivismo e l'interazionismo in un unico punto di vista. Questa teoria epistemologica sottolinea che la realtà è frutto di un'interazione sociale. La conoscenza, infatti, non viene percepita come un costrutto oggettivo che deve essere scoperto, ma emerge quando gli individui condividono la loro interpretazione della realtà (Mertens, 2005; Schwandt, 2000, citato in Garcia et al, 2011). È proprio per questo motivo che la conoscenza e i significati della realtà sono un prodotto umano socialmente costruito attraverso continue negoziazioni che si sviluppano durante il dialogo con gli altri (Amineh R. J. Asl H. D., 2015). All'interno del contesto scolastico non è l'insegnante che detiene il sapere e lo trasferisce/trasmette ai suoi studenti, ma sono i docenti e i bambini che costruiscono gli apprendimenti attraverso una continua collaborazione ed interazione reciproca (Amineh R. J. Asl H. D., 2015). L'apprendimento avviene quando ci si mette in relazione con un individuo che ha un livello maggiore di conoscenza. Esso consiste in un *"movimento continuo dall'attuale livello intellettuale a un livello superiore che si avvicina maggiormente al potenziale del discente"* (Amineh R. J. Asl H. D., 2015, p. 14). Questo continuo movimento lo si può trovare all'interno della "zona di sviluppo prossimale" (ZPS) che rappresenta la distanza tra ciò che la persona può conseguire e ciò che può ottenere se supportata da una persona più esperta (Schaffer, H. R., 2005). All'interno di questa visione, il bambino è visto come unico e complesso, un costruttore attivo del proprio apprendimento, all'interno del quale il contesto culturale in cui è immerso svolge un ruolo fondamentale per il modellamento delle sue conoscenze (Amineh R. J. Asl H. D., 2015). L'insegnante aiuta il bambino a prendere consapevolezza delle proprie mancanze e da queste partire per

migliorare le proprie capacità e competenze (Cambi F., 2005) (Schaffer H. R., 2008). Per questo, esso è visto come un facilitatore, che deve possedere abilità e competenze differenti da un semplice insegnante che punta solamente a trasmettere le conoscenze ai bambini. Un facilitatore tende a chiedere agli studenti le cose, supportarli, fornisce loro delle linee guida per farli giungere ad una loro risposta, crea un ambiente adeguato in cui lavorare e dialoga con loro in modo interattivo (Rodi e Bellamy, 1999, citato in Amineh R. J. Asl H. D., 2015).

La decisione di mantenere la classe unita permetteva, inoltre, di proporre una metodologia improntata sul co-teaching, in quanto, considerando anche noi tirocinanti, in classe erano presenti tre-quattro insegnanti. In questo modo si poteva attuare una *“riduzione del rapporto studenti-insegnante”* che *“aumenta l’attenzione degli alunni e migliora il clima della classe”* (Ianes D. e Cramerotti S., 2015, p 88). In seguito all’analisi dei due modelli di compresenza, per ovviare alle criticità del modello *“un docente insegna, uno osserva”* (Ianes D. e Cramerotti S., 2015, p 68), era stato pensato di invertire ad ogni lezione i ruoli tra le due tirocinanti, rendendo in questo modo una l’insegnante principale e l’altra un supporto. Questa modalità, in aggiunta all’insegnamento in postazione, è stata pensata dagli autori per essere applicata da due insegnanti compresenti. Nel nostro caso, era stata adattata alla presenza di più figure educative.

Essere tre-quattro insegnanti contemporaneamente nella stessa classe, consentiva l’affiancamento di esse ai gruppi creati per l’attività. In questo caso la docente, però, non doveva fungere da *“direttore”*, ma da sostegno; doveva svolgere il ruolo che Bruner e Wood chiamano *“scaffolding”*, ovvero quello di offrirsi ai bambini come supporto e aiuto in caso di necessità e di guida nella risoluzione dei problemi senza consegnare loro direttamente la risposta (Schaffer H. R., 2008) (Portera, A. et al, 2015).

La letteratura analizzata sul Cooperative Learning è molto vasta, ma al suo interno possiamo trovare molti aspetti convergenti. Il Cooperative Learning è un metodo di insegnamento-apprendimento in cui la variabile fondamentale è la cooperazione tra gli alunni (Portera, A. et al, 2015). Per favorire questa vengono individuati 5 elementi basilari: l’interdipendenza positiva, per la quale non si ha successo senza l’aiuto degli altri, ciò porta vantaggio a tutti i componenti; la responsabilità individuale, in quanto non viene valutato solamente l’operato di tutto il gruppo, ma anche quello del singolo; l’interazione promozionale, che prevede comportamenti di aiuto, di assistenza, di supporto e di incoraggiamento; l’utilizzo corretto delle abilità sociali, che permettono di sviluppare e rafforzare la fiducia, la comunicazione, la gestione dei conflitti ed il lavorare assieme in modo

efficace; l'elaborazione di gruppo, per descrivere le azioni dei membri e decidere insieme quali comportamenti portare avanti e quali invece evitare (Johnson D. W., Johnson R. T., 2017). Molti articoli sottolineano quanto sia importante l'interdipendenza positiva nel CL, infatti *“l'apprendimento cooperativo è uno dei pochi approcci didattici supportati empiricamente che garantisce l'instaurazione di interdipendenza positiva nelle attività di apprendimento di gruppo; [...] include insegnamento reciproco, tutoraggio tra pari, [...] e altre attività di gruppo in cui i pari lavorano insieme per massimizzare l'apprendimento reciproco”* (Johnson, Johnson e Holubec, 2013, citato in Ryzin, V. et al, 2016, p. 1194). In particolare, l'interdipendenza può essere di diversi tipi: positiva, quando gli individui collaborano tra loro; negativa, quando competono tra di loro; non esistere, quando gli effetti portati sono individuali. Bisogna cercare di favorire un'interdipendenza positiva in modo tale che uno studente non possa “vincere” senza i propri compagni (Laal, M., 2013). Il CL consente di sviluppare atteggiamenti positivi verso la materia studiata e verso l'apprendimento, perché gli alunni si sentono più motivati e hanno un rendimento maggiore ed inoltre, di migliorare capacità cognitive tra cui la risoluzione di problemi, il dibattito e la discussione, l'indagine, la correlazione di contenuti vecchi e nuovi, il negoziare significati, etc. Permette anche ai bambini di avere maggior autostima e fiducia in se stessi, di sentirsi più autonomi e di aver maggior rispetto verso gli altri grazie al miglioramento dell'empatia (Alghamdy, R. Z., 2019) (Casal, S., 2016) (Capar, G., Kamuran, T., 2015). Gli studenti, lavorando in gruppi piccoli, agiscono in maniera più rilassata; sentendosi più liberi di fare e di sbagliare, sperimentando, condividendo opinioni e correggendo gli altri. Tutto ciò permette di ridurre lo stress e l'ansia che spesso i bambini hanno quando devono esporsi davanti all'intera classe e/o all'insegnante (Cooperstein, S., Kocevar-Weidinger, E., 2004). Il ruolo della docente deve cambiare e trasformarsi da “trasmettitore” a sostenitore, guida, consulente e facilitatore del processo di apprendimento che i bambini mettono in atto (Kalaian, S., and Rafa K., 2017).

2.2. Progettazione della relazione d'aiuto

La progettazione all'interno della scuola è uno strumento fondamentale per gli insegnanti, perché i tre momenti del progettare, dell'agire e del valutare vengono visti secondo una circolarità, nella quale si instaura un continuo dialogo e una continua interazione reciproca (Castoldi, M., 2010). *“I percorsi didattici messi a punto dovrebbero essere formalizzati in modelli che li documentino, consentano la verifica e la valutazione e la trasferibilità ad altre classi [...]”* (MIUR, 2018, pg.17). La

progettazione non è un documento stabile e fisso nel tempo, ma, al contrario, può subire modificazioni in base alle informazioni derivanti dalle osservazioni, dai feedback e dalle valutazioni che si compiono durante il percorso (Castoldi, M., 2010). Come ribadito dalla Tutor Coordinatrice Perin, la progettazione deve essere flessibile e riadattabile nel tempo. Questo è sostenuto anche all'interno del testo *"Costruire il gruppo"* (Girelli, C., 2006). Infatti, il progetto che viene redatto, si deve adeguare alle caratteristiche contestuali entro cui si sviluppa l'azione didattica e non il contrario (Castoldi, M., 2010).

La scuola cerca di offrire agli studenti la possibilità di comprendere e riconoscere il senso di quello che imparano in classe e di riuscire a contestualizzare quanto appreso in base alle esperienze che essi compiono (Macario, D., 2012). Questo è ribadito anche all'interno delle Indicazioni Nazionali; le quali sostengono che la scuola ha il *"compito di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti"* e di *"consolidare le competenze e i saperi di base, che sono irrinunciabili perché sono le fondamenta per l'uso consapevole del sapere diffuso"* (MIUR, 2012). Quindi si deve puntare a sviluppare nei bambini non solo gli apprendimenti disciplinari, ma anche le competenze che risultano utili per la loro vita. Far diventare un bambino competente, significa riuscire a renderlo in grado di ricavare e comprendere ciò che il compito richiede e creare una nuova strategia differente dall'applicazione di una regola o di strategie apprese precedentemente (Macario, D., 2012). Per questo motivo le insegnanti devono creare una progettazione che tenga in considerazione la creazione e lo sviluppo delle competenze del bambino e quindi progettare un percorso scolastico che preveda *"la promozione, la rilevazione e la valutazione delle competenze"* (MIUR, 2012, pg. 14).

Per attenerci a questo, avevamo strutturato, alla fine dell'anno scolastico 2018-19, una macro-progettazione per competenze (vedi allegato 1) che potesse aiutarci ad osservare ed inquadrare il punto di partenza per pensare il progetto ed individuare l'obiettivo al quale arrivare. Ci eravamo servite delle Indicazioni Nazionali che ci avevano aiutato ad identificare e compilare i vari campi da tenere in considerazione, tra i quali: le competenze chiave europee, i traguardi di sviluppo delle competenze, gli obiettivi di apprendimento, il profilo dello studente, etc. Per farci un'idea generale e maggiormente chiara del progetto da attuare, avevamo deciso di unire in una sola macro-progettazione sia la parte disciplinare di italiano e matematica, che quella educativa in quanto strettamente interconnesse.

Nello strutturare la macro-progettazione avevamo ponderato di attuare con i bambini un percorso che potesse rispondere ad entrambi i nostri bisogni educativi, senza eludere la parte didattica richiesta dalle nostre insegnanti. Per quanto riguarda la disciplina scientifica avevo pensato di puntare alla risoluzione del bisogno educativo, riguardante la creazione di relazioni positive con i compagni, presentando delle attività di Problem Solving in cui attuare il Cooperative Learning, per giungere allo sviluppo delle competenze sociali nei bambini, utilizzando anche dei momenti di riflessione. Grazie a questa modalità si poteva lavorare in due direzioni; da un lato si potevano sviluppare le capacità cognitive degli studenti e dall'altro attuare e sperimentare le abilità sociali. Ciò avrebbe permesso di attuare un progetto cognitivo ed uno educativo in contemporanea (Casal, S., 2016).

Per rendere possibile l'affermazione *“gruppo-classe non si nasce, ma si diventa”* (Girelli, C., 2006), abbiamo pensato di mantenere la classe unita, anche in quelle ore in cui era previsto il potenziamento, con l'allontanamento per alcuni bambini dal gruppo. Questa scelta era stata effettuata per evitare l'esclusione di questi (Franceschini, G., 2018) e rendere maggiormente inclusiva la didattica, riconoscendo che all'interno della classe siamo una cosa sola, anche se non siamo tutti la stessa cosa (Soresi, S., 2016). Bisogna puntare alla formazione di *“un gruppo classe unitario e coeso, in cui tutti si sentono accettati e valorizzati”* (Franceschini, G., 2018).

Il percorso prevedeva inizialmente delle attività da svolgere in coppia e successivamente in gruppi di quattro studenti ognuno. *“Le attività di gruppo, piccolo, medio o grande, devono essere introdotte progressivamente nella routine scolastica per non forzare la maturazione del gruppo classe, che altrimenti rischia di irrigidirsi [...] e ostacolare la coesione del gruppo piuttosto che facilitarla”* (Franceschini, G., 2018, p. 212). La scelta di passare dalla coppia a gruppo da quattro, quindi, era stata maturata per rendere progressivo il percorso e facilitare l'interazione tra i compagni nella fase iniziale. Il procedere dal semplice al complesso, è ritenuto fondamentale in quanto la progressione graduale della difficoltà dell'interazione permette di adattare la stessa alla zona di sviluppo prossimale dei fruitori, la quale è in continua evoluzione (Vygotskij L., 1934).

Nell'annualità 2019-20, abbiamo stilato una micro-progettazione che potesse aiutare a presentare e strutturare nello specifico le varie attività da proporre in classe. Questa è stata modificata più volte nel corso della presentazione del progetto in base sia alle osservazioni svolte che dalle risposte dei bambini. Inizialmente avevamo pensato di presentare degli incontri che seguissero sempre la medesima struttura, così da creare nei bambini delle routine organizzative, in quanto esse *“svolgono*

una funzione di regolazione dei ritmi della giornata e si offrono come base “sicura” per nuove esperienze e sollecitazioni” (MIUR, 2012, p.17). Per gli studenti è importante svolgere delle attività che diventano routine, ovvero attività ricorrenti che caratterizzano la vita quotidiana, questo perché rendono prevedibile e controllato lo scandirsi della giornata. Esse costituiscono degli schemi di eventi che organizzano la situazione da un punto di vista cognitivo, in modo che gli studenti sappiano cosa si deve fare e cosa verrà fatto di seguito (Selleri P., 2016). Nel corso dell’anno però abbiamo deciso di ridurre gradualmente una delle routine iniziali, il Circle Time, per lasciare maggior tempo allo svolgimento delle attività a gruppi. Inoltre, osservando il comportamento dei bambini durante le attività, abbiamo deciso di modificare il lavoro da svolgere a gruppi e farlo diventare da statico a dinamico, inserendo la strategia del lavoro per stazioni.

Per compiere una progettazione completa non basta pensare, strutturare e articolare le attività, bisogna anche pensare a come valutare quello che i bambini acquisiscono. *“La valutazione di una competenza si esprime tipicamente attraverso una breve descrizione di come la persona utilizza le conoscenze, le abilità e le capacità personali possedute, e in quale grado di autonomia e responsabilità”* (Da Re, F., 2013, pg. 63). Per questo motivo abbiamo stilato una rubrica valutativa che prendesse in considerazione i diversi livelli di padronanza acquisiti dai bambini sia nell’ambito delle due discipline che in quello educativo. La strutturazione della rubrica di valutazione ha seguito quella propostaci durante gli incontri di tirocinio indiretto, che prevede l’individuazione dei seguenti elementi: dimensioni, che *“indicano le caratteristiche peculiari che contraddistinguono una determinata competenza”* (Castoldi, M., 2012, pg. 182); i criteri, i quali *“definiscono i traguardi formativi in base a cui si valuta la competenza dello studente”* (Castoldi, M., 2012, pg. 182); gli indicatori, che *“precisano attraverso quali evidenze riconoscere la presenza o meno dei criteri considerati”* (Castoldi, M., 2012, pg. 186) e livelli di padronanza, i quali *“precisano il grado di raggiungimento dei criteri considerati sulla base di una scelta ordinale”* (Castoldi, M., 2012, pg. 186).

Durante la progettazione del percorso abbiamo pensato di proporre ai bambini un compito autentico per valutare le competenze da loro apprese. Un compito autentico è un problema aperto che viene posto agli studenti per permettere loro di dimostrare la padronanza di un dato ambito di competenza (Castoldi, M., 2012). La possibilità di somministrarlo agli alunni, però, non è stata possibile a causa della situazione che il COVID-19 ha creato.

2.3. Intervento e relazione d'aiuto

2.3.1. Lo sfondo integratore del progetto

Il progetto pensato da Manuela e da me aveva come sfondo integratore la storia di un personaggio fantastico, Peter Pan, che assieme ai suoi compagni, i Bimbi Sperduti, accompagnavano, supportavano e chiedevano aiuto ai bambini attraverso delle sfide durante tutto il percorso. Creare uno sfondo integratore in cui inserire obiettivi educativi e didattici aiuta a far percepire ai bambini il senso di quello che stanno facendo (Lascioli A., 2014).

Inizialmente sono stati presentati i personaggi attraverso la lettura di alcuni frammenti, accuratamente selezionati, del romanzo "Peter Pan" di Barrie J. E Greban Q. con la visione delle correlate illustrazioni. Abbiamo deciso di scegliere un testo illustrato in quanto le immagini permettono la comunicazione di sensazioni ed emozioni che la semplice scrittura non trasmette ed inoltre evidenziano alcuni tratti particolari del racconto (Bleza Picherle, S., 2004).

Durante l'intero percorso abbiamo pensato di mantenere il contatto tra Peter Pan e i Bimbi Sperduti attraverso alcune lettere e attraverso la stesura dei diari di viaggio ai quali i personaggi rispondevano settimanalmente.

GLO chiede se possiamo partire e allora alzo il braccio con la lettera in mano e inizio a togliere il nastro rosso che la tiene chiusa. [...] Intanto srotolo la lettera e la faccio vedere ai bambini. Alcuni bambini dicono "Wow". Abbasso le braccia e posiziono la lettera in modo che io riesca a leggerla [...] e poi comincio a leggere.

(NDC, 5.12.19)

Abbiamo letto i vostri diari di viaggio, si vede che vi state impegnando molto. Siete tutti molto bravi, continuate così, perché siete sulla buona strada per diventare dei perfetti abitanti dell'Isolachenonc'è!

(Lettera 3 di Peter Pan, 9.01.20)

Questa scelta è stata pensata per stimolare i bambini ed aumentare in loro la curiosità e l'interesse verso quello che volevamo proporre. Infatti incrementare la motivazione intrinseca del bambino, lo aiuta ad accrescere quella curiosità che lo porta ad esplorare l'ambiente e ad agire all'interno di esso (Boscolo, P., 2012). Partire dagli interessi dei bambini crea in loro un accrescimento della motivazione all'apprendere e stuzzica maggior curiosità verso gli argomenti che si vogliono presentare loro. Una frase che ripeteva spesso la professoressa Azzolin S. era che: è il piacere che

permette di migliorare l'intelligenza e quindi bisogna fare qualcosa che interessi i bambini e che non li annoi e li mortifichi (Azzolin S., materiale non pubblicato fondamenti e didattica della musica, 2015/2016).

Infatti l'apprendimento è un processo che nasce dalla volontà del soggetto; se non c'è la sua volontà di apprendere, allora è inutile il nostro insegnamento (Lamberti S., materiale non pubblicato metodologie didattiche, anno 2016/2017)

Abbiamo saputo con molta gioia che avete deciso di aiutarci a salvare Trilli, grazie. Per farlo dovrete superare le sfide che, di volta in volta, vi verranno proposte. Confidiamo nelle vostre abilità, ma qui sull'Isolachenonc'è le insidie sono sempre dietro l'angolo. Per aiutarvi, abbiamo pensato per voi ad un allenamento da veri eroi.

(Lettera 2 di Peter Pan, 5.12.19)

Per salvare Trilli, abbiamo chiesto aiuto alla Tribù dei Pellerossa. Loro ci hanno dato alcuni enigmi da risolvere per poter avanzare nelle ricerche. Noi non siamo riusciti a risolverli, per piacere, ci aiutate voi?

(Lettera 4 di Peter Pan, 30.01.20)

Coinvolgendo continuamente il bambino, esso diventa il protagonista del proprio agire e del proprio apprendimento ed è quindi coinvolto, in modo attivo, in ogni fase del processo formativo. Così facendo si motiva maggiormente il bambino all'apprendimento, perché si sente preso in considerazione in prima persona e si favorisce la costruzione di una buona percezione del sé e l'aumento dell'autostima nei bambini (Boscolo, P., 2012).

2.3.2. Le abilità sociali e il Cooperative Learning

Il nostro progetto, oltre al raggiungimento degli obiettivi disciplinari, puntava soprattutto sullo sviluppo nei bambini di alcune competenze sociali fondamentali. Esse, come sostenuto all'interno delle Indicazioni Nazionali, *"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"* (MIUR, 2012, pg. 11). Senza di esse non potrebbe esistere relazione tra esseri viventi, perché ne sono l'essenza (Portera, A. et al, 2015). I momenti in cui dovevano essere messe in atto erano molteplici, ma spesso, a causa dell'egocentrismo dei bambini, non venivano concretizzate correttamente.

[...] CH lancia per terra dei colori e poi comincia a lanciarli a PW e JH. Mi avvicino a loro e subito PW mi dice che JH ha rubato un colore dall'astuccio di CH e lo ha invertito con quello di CH che era carico. [...] mentre provano a spiegarmi l'accaduto, JH tira un pugno sulla spalla a CH che inizia a dimenarsi sulla sedia con le lacrime agli occhi.

(NDC, 5.12.19)

Si avvicina RM piangendo e mi dice che il suo compagno è cattivo. [...] Chiedo se va tutto bene e JH mi risponde di sì. RM esclama che non è vero e JH si gira verso di lei e dice "non dire bugie", la bambina lo guarda e gli dice di stare zitto e poi si gira verso di me e mi dice che il compagno la prende in giro dicendole che è brutta perché ha i brufoli e non vuole stare vicino ad una persona con la peste.

(NDC, 12.12.19)

I bambini, dovrebbero essere aiutati a coltivare questo repertorio di comportamenti verbali e non verbali con i quali si influenzano le risposte di chi ci sta attorno (Lamberti S., 2011). Queste abilità sociali non crescono implicitamente nell'uomo, ma vanno apprese attraverso un percorso che abbia l'obiettivo di formare un cittadino futuro attivo e consapevole dei propri comportamenti. Per questo motivo è fondamentale fornire esperienze di cittadinanza che consentano di *"scoprire l'altro da sé e attribuire progressiva importanza agli altri e ai loro bisogni; rendersi sempre meglio conto della necessità di stabilire regole condivise"* nell'esercizio di un dialogo *"fondato sulla reciprocità dell'ascolto, l'attenzione al punto di vista dell'altro e alle diversità di genere, il primo riconoscimento di diritti e doveri uguali per tutti"* (MIUR, 2012, pg.16). Queste buone pratiche di socializzazione, attenzione, riflessione, creano all'interno del gruppo classe un clima nel quale ognuno si senta libero di esprimersi, senza paura di essere criticato, bullizzato, migliorando sempre di più un'immagine positiva di sé.

Per promuovere lo sviluppo di queste competenze abbiamo creato il gioco "Viaggio nell'Isolachenonc'è" (vedi allegato 2). Esso è simile al "Gioco dell'oca", ma ambientato all'interno dell'Isola sulla quale vivono i personaggi del nostro sfondo integratore. Questo gioco permetteva ai bambini di mettere in campo nozioni che avevano imparato durante le lezioni svolte con le loro insegnanti, come ad esempio il consolidamento delle tabelline e dei nuovi vocaboli appresi e al tempo stesso lavorare, giocando, su alcune abilità sociali anche attraverso l'osservazione in gruppo di alcune vignette e la successiva riflessione assieme.

Inserire all'interno della lezione anche dei momenti ludici *“favorisce uno scenario capace di aumentare l'interesse e la motivazione, favorendo al contempo l'apprendimento attraverso interazioni [...] continue”* (Bonaiuti, G., 2004, pg. 81). L'apprendimento può diventare più efficace e produttivo quando viene reso divertente agli occhi del bambino, in quanto i giochi permettono di maturare molte abilità e competenze rendendo minimo lo sforzo che il bambino deve mettere in atto (Bonaiuti, G., 2004).

Per permettere la coltivazione delle abilità sociali abbiamo pensato di proporre ai bambini dei lavori di Problem Solving, in quanto una *“caratteristica della pratica matematica è la risoluzione di problemi, che devono essere intesi come questioni autentiche e significative, legate alla vita quotidiana, e non solo esercizi a carattere ripetitivo o quesiti ai quali si risponde semplicemente ricordando una definizione o una regola”* (MIUR, 2012, pg. 49). Infatti, la maggior parte delle attività proposte ai bambini non richiedevano il mero eseguitivo di una regola matematica, ma l'applicazione di competenze logiche, atte a mettere in campo la creatività del bambino e di migliorare quelle competenze che sviluppano la disponibilità all'ascolto attento e critico dell'altro e al confronto (MIUR, 2018).

Il Cooperative Learning è strettamente correlato alle abilità sociali, in quanto esse sono uno dei cinque elementi fondamentali che lo compongono (Portera, A. et al, 2015), infatti abbiamo progettato di attuare tutte le attività attraverso tale metodologia, in quanto *“si può utilizzare l'approccio cooperativo come una strategia di coinvolgimento personale e di gruppo, volta al miglioramento del clima di classe”* (Polito M., 2003, p 77), promuovendo così lo sviluppo di competenze socio-relazionali.

Come detto precedentemente, in una classe esistono sempre situazioni conflittuali che fanno crollare l'armonia.

Mentre PW sta mettendo un libro in cartella, GIO si avvicina e dice qualcosa al compagno sottovoce. PW si gira verso GI, si alza in piedi tira un pugno sul braccio al compagno e gli dice di stare zitto. GIO gli dice che è vero è il compagno esclama “Non è vero bugiardo” e i due iniziano ad urlare tra di loro. [...] Entra dalla porta la maestra Alessandra e separa i due bambini che si stanno spingendo e urlando contro [...] chiede per quale motivo si stanno spintonando.

(NDC, 13.02.20)

Il problema non è che essi ci siano, ma è costituito da come vengono risolti” (Girelli, 2006, p. 93). Gli studenti sono abituati a percepire la figura dell’insegnante come colui che risolve i conflitti che nascono tra di loro. Invece il docente dovrebbe essere in grado di lasciare spazio ai bambini e diventare il regista che, facendoli operare in prima persona, li aiuti a chiarire il conflitto, verbalizzando l’accaduto, facendoli decentrare dal loro punto di vista e ricercando assieme soluzioni efficaci (Girelli C., 2006). Per questo motivo si necessita che gli alunni sviluppino la competenza di risolvere i conflitti in modo razionale, così da diventare autonomi nella ricerca di soluzioni efficaci che rispondano alle necessità di ognuno.

YV, VA, JH e GLO alzano il tono della voce e litigano tra di loro. [...] GLO mi spiega che stanno litigando perché tutti vogliono fare lo scrittore. Propongo loro di trovare una soluzione per evitare di litigare. [...] lei mi ripete che hanno trovato un modo per decidere i ruoli. I bambini stanno giocando a “pari e dispari” e chi vince contro i compagni può scegliere il suo ruolo.

(NDC, 20.02.20)

Lasciare che i bambini trovino soluzioni in modo autonomo è importante per la loro crescita interiore e per la creazione di relazioni positive nel gruppo classe. Se si insegna loro ad affrontarli adeguatamente, questi risultano essere una crescita per il singolo, ma anche per il gruppo (Girelli, C., 2006). *“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, pg. 26).* Per questo è fondamentale che l’insegnante lasci spazio ai bambini e li conduca, come un regista, verso la loro risoluzione.

In una classe all’interno della quale si è stabilito un buon clima relazionale, ogni componente dovrebbe contribuire all’apprendimento di tutti ed essere risorsa e aiuto per i propri compagni (Ianes D. e Cramerotti S., 2013). Non sempre, però, questo è possibile, ma bisogna impegnarsi per renderlo realtà.

Si avvicina MR e mi dice che PW non vuole aiutarlo e che continua a giocare con AD.

(NDC, 12.12.19)

Trovo JH che gioca con le penne lanciandole in aria e facendole girare ripetute volte. Gli chiedo perché sta giocando invece che aiutare le compagne e lui risponde che anche GB non le stava aiutando.

(NDC, 30.01.20)

FI si avvicina al compagno e gli dice di smettere di giocare perché hanno bisogno anche del suo aiuto. AD dice “veramente? sei sicuro? perché io non capisco niente” e FI gli risponde di sì e gli dà una pacca sulla schiena.

(NDC, 6.02.20)

Vedo GIO che sta dettando lettera per lettera a RE i nomi dei componenti del gruppo. Quando RE finisce mi porta la scheda e mi dice che GIO lo ha aiutato a fare lo scrittore.

(NDC, 13.02.20)

È di fondamentale importanza che i bambini si aiutino a vicenda, soprattutto in modo spontaneo, perché, oltre che a migliorare l'autostima in loro e nelle loro potenzialità, creerebbero un clima di reciproco aiuto e sostegno, in cui crescere e migliorarsi assieme. Per questo motivo è importante che incrementino quei “*comportamenti che permettono ai membri del gruppo di vivere in una situazione di benessere*” (Portera, A. et al, 2015, pg. 76). Creare una buona relazione tra pari è determinante per la costruzione di un ambiente che favorisca l'apprendimento (Girelli C., 2006). Dare e ricevere aiuto sono due comportamenti tipici per la costruzione di una relazione di classe basata sull'interazione promozionale faccia a faccia. Gli atteggiamenti che consentono lo stare bene assieme sono: comportamenti di accoglienza, di accettazione reciproca, di apprezzamento, di riconoscimento, di rispetto, di fiducia e di stima profonda. Essi permettono ai gruppi di vivere situazione di benessere (Portera, A. et al, 2015). I docenti dovrebbero puntare allo sviluppo di questa competenza per far in modo che i bambini imparino ad attuare comportamenti e atteggiamenti che donino una continua assistenza effettiva ed efficace ai loro compagni.

In classe bisogna puntare alla creazione di un clima positivo in cui il rispetto e l'aiuto reciproco siano alla base delle azioni quotidiane che ognuno compie. Questa predisposizione, però, non era insita nel comportamento dei bambini della classe in cui svolgevo tirocinio e il suo sviluppo andava supportato continuamente.

RM discute con FS e le dice che non fa nulla e gioca e basta. CRISH dice che è vero e poi si rivolge a RM dicendole che anche lei non fa nulla perché non capisce nulla di quello che bisogna fare perché è bamba.

(NDC, 6.02.20)

Come sostenuto da J. Piaget, i bambini sono egocentrici, fanno fatica a mettersi nei panni dell'altro e a guardare le situazioni da un punto di vista differente dal proprio (Majorano M., materiale non

pubblicato psicologia dello sviluppo, 2016/2017) (Schaffer H. R., 2008). Per questo bisogna fin da subito “porre le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell’ambiente e della natura” (MIUR, 2012, pg. 16). Il rispetto, l’ascolto di sé e dell’altro sono le determinanti che aiutano il bambino ad evolversi e diventare un cittadino consapevole, con un atteggiamento costruttivo all’interno della società.

2.3.3. La riflessione e la meta-riflessione

All’inizio di quasi tutti gli incontri abbiamo deciso di creare un momento in plenaria in cui i bambini potessero confrontarsi tra di loro, esprimere le loro idee e i loro pensieri.

Chiedo ai bambini di posizionarsi davanti, indicando il posto tra la lavagna e i banchi, sottolineando il fatto che devono fare piano, muoversi con calma e senza fare troppo rumore. I bambini si alzano dai loro banchi e si posizionano in cerchio chiacchierando, intanto, tra di loro.

(NDC, 30.01.20)

Fanno un po' di confusione perché alcuni bambini vogliono stare vicini, ma non c'è abbastanza posto. JH dice che vuole stare vicino a PW ma anche CH e GLO, che sono seduti vicino a lui, vogliono stare lì. [...] chiede ad un'altra bambina lì vicino se può sedersi vicino a lei e SF senza dire nulla gli crea un po' di posto vicino a lei.

(NDC, 19.12.19)

Il Circle Time permette ai bambini di svolgere alcuni momenti della lezione fuori dal banco scolastico e di guardare in faccia tutti i compagni di classe. Questa modalità incrementa i momenti in cui i bambini possono vivere situazioni di benessere e mettere in pratica comportamenti di accettazione, accoglienza, rispetto, etc. (Portera, A, et al, 2015). Questo tipo di attività è meno strutturata rispetto alle altre, ma permette di creare un contesto maggiormente controllato, favorevole alla discussione e allo scambio dei diversi punti di vista tra i suoi partecipanti (Selleri, P., 2016). I bambini trascorrono molto tempo con gli stessi compagni di banco, condividendo con loro esperienze, vissuti ed emozioni. È importante far in modo che queste relazioni nascano tra tutti i bambini della stessa classe e non solo tra alcuni, perché tra essi esiste una relazione di tipo orizzontale, ovvero di uguaglianza, che permette loro di avere interazioni reciproche e non complementari (Schaffer H. R., 2005) che consentano loro di confrontarsi e crescere interiormente.

La docente, come sostiene C. Girelli, deve modificare il proprio comportamento e diventare un mediatore, deve ascoltare e valorizzare i contributi dei bambini, aiutandoli a chiarire meglio quanto da loro espresso (Girelli, C., 2006).

Manuela disegna alla lavagna una lampadina e domanda ai bambini cos'è. [...] chiediamo loro "Peter Pan ci aveva chiesto di trasformare le idee in?" [...] chiediamo loro cosa significa. Alcuni di loro ci rispondono con degli esempi.

(NDC, 6.02.20)

Chiedo "chi ha sentito quella bella frase che ha detto VA prima?", FI alza la mano e Manuela gli chiede cosa ha detto il compagno. [...] Manuela Chiama GL che risponde "che bisogna ascoltare gli amici".

(NDC, 9.01.20)

Queste conversazioni sono guidate dall'insegnante, che non dà le direttive, ma assume il ruolo di regista e di mediatore per facilitare il pensare assieme (Valbusa F., Mortari L., 2009) (Selleri, P., 2016). La maestra deve essere capace, attraverso la comunicazione e l'ascolto, di rispettare i tempi e momenti di ciascun alunno. Non deve imporre ciò che lei vorrebbe da subito che dicessero, ma, dopo aver ascoltato le numerose risposte, deve condurre ed aiutare il dialogo tenendo a mente l'obiettivo al quale vuole giungere. Inoltre, il pensiero intersoggettivo incoraggia anche la riflessione intrasoggettiva di ognuno e viceversa (Valbusa F., Mortari L., 2009). Stimolare i bambini, anche, "durante l'azione, permette l'esplicitazione di una "conoscenza tacita" e accresce il livello di consapevolezza rispetto a se stessi ed al proprio fare" (Mignosi, E., 2017, p. 221). Per questo l'insegnante deve sempre condurre i bambini in una continua riflessione sia sui pensieri che sulle azioni che mettono in atto.

All'interno di questi momenti abbiamo pensato di mettere in pratica delle routine organizzative che hanno lo scopo di ribadire alcune norme generali che regolano il comportamento dei bambini.

GL parla senza che nessuna insegnante lo interpellasse e allora la interrompo dicendole che avrei chiamato a parlare chi avesse alzato la mano.

(NDC, 5.12.19)

Poi mi alzo per prendere la pallina per i turni di parola e chiedo loro se è il caso di accenderla. Dopo la loro risposta affermativa, contiamo alla rovescia dal tre per accendere la pallina, una volta accesa, aspettiamo qualche istante. [...] La pallina viene passata ad YV. [...] poi passo la pallina a CL.

(NDC, 17.12.19)

Tra esse possiamo trovare le routine di assegnazione del turno di parola, del contributo ignorato, del contributo atteso e della partecipazione (Selleri, P., 2016). Queste strategie vanno adoperate con lo scopo di sottolineare alcune regole che gli alunni devono rispettare in modo tale da regolarne il loro comportamento per una convivenza civile e rispettosa degli altri.

Inoltre, durante il Circle Time sono state utilizzate delle strategie per aiutare i bambini ad analizzare le esperienze fatte e riflettere più in profondità sulle abilità sociali.

Assieme a loro ragioniamo sulla differenza tra aiuto e aiutarsi, facilitandoci con la creazione di un Brainstorming alla lavagna.

(NDC, 12.12.19)

Per evitare che i bambini dimentichino le cose che sono emerse durante le riflessioni, è importante fissarle nella loro memoria a lungo termine, spezzando così la curva dell'oblio (Cooperstein, S., Kocevar-Weidinger, E., 2004). In questo modo è possibile sempre avere a disposizione dei materiali che possano essere utilizzati per riprendere i concetti e i pensieri emersi in precedenza, senza il rischio di dimenticare le idee preziose che ogni giorno i bambini esprimono.

Ad ogni incontro ai bambini veniva dato del tempo per pensare alle attività e ai loro vissuti personali attraverso la stesura di un "diario di viaggio".

Finito il tempo di lavorare ritiriamo i tabelloni e consegniamo i diari di viaggio contenenti le domande a cui rispondere in modo autonomo. I bambini cominciano a leggere e rispondere. Molti chiacchierano tra di loro e non rispondono subito alle domande, altri chiedono aiuto a me e a Manuela per rispondere.

(NDC, 5.12.19)

Questo strumento è un fascicolo individuale pensato per la riflessione personale e la relativa raccolta dei dati sul progetto. Riprende concettualmente il "diario delle emozioni" proposto nel libro "L'orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva" (Valbusa F. e Mortari L., 2009). Dal punto di vista euristico, i quaderni sono monitor per adattare la ricerca al contesto in divenire. Parallelamente, vengono anche utilizzati come strumenti per monitorare lo sviluppo del pensiero nell'ambito della ricerca.

Questo momento consentiva ai bambini di riflettere e di lavorare su loro stessi e sulle proprie emozioni, in quanto compivano una riflessione su quanto appena vissuto.

SL: "durante il lavoro di oggi mi sono sentita bene perchè non abbiamo litigato e quindi abbiamo fatto in fretta a finire e sono contenta che la mia idea è diventata concreta. all'inizio però abbiamo litigato."

(Diario di viaggio, 6.02.20)

CH: "Non sono contento perchè ad un certo punto mi sono stancato e non ho fatto più niente."

(Diario di viaggio, 11.02.20)

La scrittura aiuta i bambini a riflettere e ad accrescere la logica del loro pensiero, in quanto *"quello che può cercare il metodo dell'autocomprensione affettiva è di portare un po' di chiaro su certi vissuti e quando è applicato con continuità consente alla mente di andare di chiaro in chiaro facendosi cosciente a se stessa"* (Valbusa F., Mortari L., 2009, p 29). Inoltre, narrando l'esperienza affettiva essa può essere meglio compresa (Valbusa F., Mortari L, 2009, p 94). Infine, *"è attraverso la disciplina dell'analisi di sé che si sviluppa la capacità di comprendere l'altro e non c'è vera comunità se i suoi componenti non sanno comprendersi reciprocamente"* (Valbusa F., Mortari L., 2009, p 32). *"La riflessione nel tempo sui propri processi cognitivi, sui propri presupposti, sulle procedure adottate, ma anche sulle proprie emozioni e modalità di interazione con gli altri [...] accresce la conoscenza di sé e la consapevolezza"* (Mignosi, E., 2017, p.220). In quest'ottica, attraverso la comprensione del proprio vissuto si può incrementare la comprensione dell'altro, migliorando così la relazione nel gruppo e favorendo un clima relazionale positivo.

3. Riflessione e orientamento professionale

Dal percorso di tirocinio svolto in questi anni ho potuto comprendere che l'insegnante deve essere capace di rapportarsi con i bambini e riuscire a diventare "piccola" come loro, ma contemporaneamente insegnare loro a diventare "grandi", facendo perno sulle potenzialità di ognuno, rispettando tempi e modi di crescita, avvalorando i loro bagagli interni, spronando i loro interessi, sviluppando la loro capacità creativa ed attentiva e molto altro. Per riuscire a fare questo deve possedere molte abilità e competenze ed utilizzare molteplici strategie, servendosi di vari linguaggi verbali e non, usufruendo di materiali strutturati, semi-strutturati o creati al momento, in base ai bisogni e agli interessi immediati e spontanei del bambino e deve essere in grado di lavorare in modo armonioso con le colleghe e i colleghi.

L'insegnante deve essere in grado di immedesimarsi nel bambino e di comprendere il modo in cui esso si approccia al mondo che lo circonda. Quindi l'insegnante deve essere capace di ascoltare il bambino e osservare le sue azioni e il contesto in cui esso agisce. Avere un atteggiamento clinico aiuta la maestra a relazionarsi in modo positivo con il bambino, la aiuta a cogliere le molteplici sfaccettature che molte altre persone meno preparate non riuscirebbero a percepire (Agosti A., materiale non pubblicato didattica generale, 2015/2016). Ascoltare e osservare il bambino nella sua totalità, permette all'insegnante di avere informazioni che attraverso il "solo dialogo quotidiano" non riuscirebbe a trovare; infatti tutti noi attraverso il non verbale esprimiamo molte più messaggi ed emozioni che attraverso il solo parlare verbalmente. Essere in grado di osservare una situazione non è affatto semplice, perché richiede molta pratica e un'attenta pianificazione (Shaffer, H., R., 2008). Prestare questo tipo di attenzione al bambino non aiuta solo l'insegnante, ma permette all'alunno di sentirsi importante, di sentirsi ascoltato e di avere un ruolo rilevante nel contesto scolastico. Fare tutto ciò aiuta, inoltre, il bambino a sentirsi a proprio agio, a sentirsi considerato dalla maestra e a muoversi con spontaneità all'interno del gruppo

Accogliere tutti i bambini all'interno della scuola e farli sentire a proprio agio, sereni e protetti non è un compito semplice. L'insegnante deve essere in grado di costruire con loro un rapporto positivo, fondato sulla fiducia e il rispetto reciproco. I singoli bambini non vanno semplicemente approvati nella classe, ma accettati, ovvero, riconosciuti per quei valori che portano e non per i comportamenti, per le capacità che hanno o per i risultati che ottengono (Girelli C., 2006, p.13). Vanno accolti come persone uniche, originali ed irripetibili (Agosti A., materiale non pubblicato didattica generale, 2015/2016), accettati e valorizzati, in quanto tutti hanno delle potenzialità che

vanno sfruttate e la docente deve essere in grado di coglierle. Non deve vedere solo gli errori che il bambino compie, ma deve osservare e sottolineare soprattutto i suoi progressi e i suoi successi, in modo tale da aiutarlo a crescere e costruire un'immagine positiva di sé (Girelli C., materiale non pubblicato strumenti e modelli di valutazione, 2017/2018) (Boscolo P., 2012).

La docente deve saper rendere inclusiva la didattica, in modo tale da non escludere o lasciare indietro nessuno (Cramerotti S., materiale non pubblicato didattica per l'inclusione, 2017/2018), comprendendo che ogni alunno è diverso, che bisogna dare equità in quanto bisogna valorizzare tutti, aiutandoli a sviluppare le proprie potenzialità, permettendo una buona partecipazione sociale (D. Ianes, S. Cramerotti, 2013). Quindi deve essere in grado di adattare e modificare le attività in base ai bisogni di ciascun alunno (Ianes D. e Cramerotti S., 2013). *“L'utilizzo flessibile e versatile delle tecniche didattiche è indispensabile per lasciare spazio alle differenti modalità di apprendimento che presenta la classe e per consolidare ciò che è stato imparato da ciascuno” ed ogni insegnante deve esserne consapevole*” (Da Re, F., 2013, pg. 76).

Ognuno dovrebbe sviluppare una buona pratica della cura che si esprima nell'aiutare l'altro a crescere e ad aggiornare pienamente se stesso. Ciò implica una dislocazione dell'interesse dalla propria realtà a quella dell'altro e considera la sua realizzazione come una propria responsabilità (Bonafini M., 2011/12). Prendersi cura dell'altro non è una competenza che può essere meramente appresa, ma la si deve coltivare nel tempo, mettendo passione e amore in quello che si fa, nella costruzione delle relazioni e del contesto classe in cui si opera.

Riuscire a costruire un ambiente positivo e di qualità, in cui i bambini possano relazionarsi, apprendere e sentirsi a proprio agio è basilare. Per fare questo è fondamentale che l'insegnante imponga alcune regole per la tranquilla convivenza in classe, nel rispetto di tutti e di ciascuno. Se ci si impegna a far rispettare quotidianamente queste regole; esse diventano piano piano parte del bambino e le metterà in atto nei suoi comportamenti, che diventeranno col tempo impliciti e spontanee (Girelli C., materiale non pubblicato strumenti e modelli di valutazione, 2017/2018).

Il lavoro di team, di programmazione e condivisione è ormai fulcro all'interno della scuola. Lo scambio di idee e di progetti migliorano e completano lo svolgimento delle attività. Tenendo sempre come obiettivo il benessere del bambino e il suo sviluppo armonico, ogni insegnante, mantenendo la sua autonomia didattica, deve avere una linea comune con le altre colleghe con le quali collabora, affinché il lavoro sia sempre finalizzato. Lavorare in team con sintonia, dove non esistono gelosie e prevaricazioni, aiuta il bambino a vivere ed imparare in un clima sereno, in cui ogni insegnante sia

per lui un punto di riferimento. Secondo S. Kagan si può investire sul “team building” seguendo cinque scopi: la conoscenza reciproca, l’identità di classe, il sostegno reciproco, la valorizzazione delle differenze e lo sviluppo della sinergia (Portera, A. et al, 2015, pg. 78). Impostare una buona relazione che vada oltre la semplice interazione, permette agli individui di scambiarsi informazioni, idee e pensieri, di confrontarsi, di apprendere e di creare un legame di cooperazione (Schaffer, 2008). Questo lavoro in team è fondamentale anche nella progettazione. Avere chiaro il contesto in cui si agisce e pensare precedentemente gli interventi che si andranno a svolgere è fondamentale per lavorare con chiarezza rispetto ad un preciso obiettivo. È determinante creare una *“progettazione organica e integrata che si strutturi a più livelli, con la collaborazione e l’interazione di diversi attori, di ambienti e risorse dentro e fuori l’istituzione scolastica”* (Da Re, F., 2013, pg. 27). Collaborare tra insegnanti aiuta a comprendere tutte le sfaccettature di una classe, in quanto il clima che si crea in essa con ogni insegnante è diverso.

Anche la valutazione è una componente essenziale del lavoro dell’insegnante. Esistono molti modi di valutare se un obiettivo è stato raggiunto parzialmente o completamente. La valutazione viene effettuata quasi quotidianamente per quanto riguarda gli obiettivi a breve termine e viene utilizzato un raggio d’azione più lungo per gli obiettivi a medio e lungo termine. Infatti, secondo le Indicazioni Nazionali, *“la valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo”* (MIUR, 2012, pg. 13). Un punto importante della valutazione è l’autovalutazione da parte dell’insegnante, in quanto, attraverso le risposte ottenute dai bambini, essa capisce come proseguire o riadattare la sua programmazione, se consolidare e rafforzare determinati concetti e competenze o se procedere con nuove attività.

Anche la documentazione è fondamentale quando si lavora all’interno di una classe. Essa può essere utile per tenere traccia delle attività precedentemente svolte con gli studenti, ma anche per poter compiere delle riflessioni postume e approfondire ulteriormente gli argomenti (Lamberti S., materiale non pubblicato metodologie didattiche, anno 2016/2017). La documentazione, può essere prodotta in aula dai bambini, oppure rielaborata dall’insegnante in seguito alla lezione. Esistono tre tipi di documentazione, quella fatta per i bambini, quella per i genitori e quella per gli insegnanti. Tutte devono essere chiare, logiche, lineari, trasparenti, precise e dettagliate, in quanto aiutano i bambini ad assumere consapevolezza del proprio percorso ed esserne protagonisti attivi,

rassicura i genitori che si sentono coinvolti nel percorso dei figli e migliora il lavoro di team e di condivisione con gli insegnanti, che sviluppano sempre di più la loro professionalità (Lamberti S., materiale non pubblicato metodologie didattiche, anno 2016/2017).

La maestra non deve essere solo in grado di relazionarsi con i bambini, ma anche con i genitori. Coinvolgere questi all'interno del mondo scolastico permette di allacciare un ponte tra scuola e famiglia. Un buon rapporto di stima, fiducia reciproca e assoluta chiarezza con i genitori è determinante; famiglia e docenti che collaborano positivamente per la crescita ed educazione del figlio, non può che forgiare il carattere dell'alunno (Schaffer H. R., 2005). Questa complicità permette al bambino di vivere la scuola in modo positivo e sereno, in quanto non vede l'inserimento scolastico come un abbandono, ma percepisce che tutto ciò sta avvenendo per il suo bene e per la sua crescita personale. Il rapporto corretto di stima e di fiducia con i genitori permette inoltre all'insegnante, soprattutto in caso di bisogni speciali, di monitorare, collaborando, la maturazione ed i progressi personali dell'alunno, aiutando anche i genitori ad essere meno ansiosi.

4. Didattica a distanza

La didattica a distanza è una modalità di insegnamento che può essere utilizzata come integrazione alla didattica quotidiana, o, in casi eccezionali come quello scaturito dal COVID-19, essa può sostituire la didattica in presenza.

In questa situazione si sono trovate maggiormente preparate le scuole che già avevano attivato le piattaforme per promuovere le attività a distanza. Diversamente, le scuole che non utilizzavano anche questa modalità didattica, si sono trovate in una situazione di svantaggio, in quanto hanno dovuto avviare le risorse velocemente e in un ambiente critico. Il senso di smarrimento delle scuole è stato supportato da azioni di condivisione da parte dell'ente di ricerca Indire, che ha promosso Webinar per condivisione di buone pratiche e consigli tra docenti e tra dirigenti e gemellaggi tra scuole per il supporto diretto (Mosa E., 2020). Inoltre, anche molte case editrici si sono adoperate per rendere fruibili gratuitamente libri e materiali on-line sia per aiutare le insegnanti che le famiglie. Il sostegno e la creazione di una rete comunitaria risultano necessari per far fronte a situazioni nuove, riducendo il senso di disorientamento delle figure educative.

4.1. La didattica a distanza

Le insegnanti, per svolgere questo nuovo tipo di didattica, si sono dovute mettere in gioco, aggiornarsi e sviluppare nuove competenze.

“condizioni nuove condizioni alle quali non eravamo neanche preparati noi noi come insegnanti [...] noi non sapevamo usare gli strumenti che usiamo oggi e quindi c'è stata una enorme fatica da parte nostra per imparare ad usarli e anche poi per far capire ai bambini come usare [...]”

(I, 16.05.20)

Le competenze digitali degli insegnanti, e non solo, in questa emergenza sanitaria risultano fondamentali. La formazione continua è un elemento imprescindibile della professione docente e permette l'ampliamento delle conoscenze e delle competenze, anche in riferimento alle nuove tecnologie. Essa consente una didattica maggiormente pensata e non improvvisata (Pasta S., 2020). La formazione connota qualitativamente l'agire, fornendo supporti teorici e spunti di riflessione pratici.

“per quello che mi riguarda in matematica non è più lo stesso la stessa modalità che si usa in classe, per cui io magari alla lavagna facevo degli esempi o dei disegni. Adesso ho dovuto diciamo attivare degli altri canali, delle altre strategie”

(I, 16.05.20)

L'insegnante deve essere flessibile, sempre pronto e recettivo al cambiamento, deve essere capace di modificare, rimodellare, ricostruire il programma didattico ed educativo senza avere il timore di restare indietro (Maggiolini S, 2020), ma avendo come obiettivo finale quello di permettere al bambino di sviluppare competenze che gli consentino di muoversi con criticità all'interno della società.

La valutazione è uno degli elementi fondamentali all'interno della didattica, in quanto permette all'insegnante di avere un feedback su tutto ciò che ha proposto ed, in base a questo, adattare e rimpostare le lezioni successive. Durante questo periodo, la valutazione si è dovuta riadattare completamente, in quanto il contesto in cui essa si è dovuta applicare si è modificato.

Secondo quanto afferma il MIUR, il docente ha il dovere di valutare e lo studente ha il diritto alla valutazione, vista come elemento indispensabile per la crescita o lo sviluppo del sé (MIUR, 2020). Prima di questa emergenza sanitaria, la modalità di valutare teneva conto di due parti, quella riferita agli apprendimenti didattici e quella riferita a quelli educativi. Ora, invece, gli insegnanti hanno dovuto riadattarla, spostando l'attenzione principalmente al come il bambino si è approcciato a questo nuovo modo di fare scuola.

La responsabilità degli alunni nella didattica è fortemente influenzata dal contesto e dai mezzi attraverso cui quest'ultima avviene.

“non tutti hanno la famiglia che glielo ricorda gli dice guarda che orario perché devi collegare lo fai in autonomia”

(I, 16.05.20)

La modalità digitale riconosce maggiore libertà di apprendimento agli alunni, soprattutto nell'organizzazione dello studio (Giorgi P. e Zoppi I., 2020). Questo è un ulteriore elemento di fragilità per chi si trova in una situazione già svantaggiata, in quanto *“lavorare a distanza richiede, per gli studenti, maggiore autonomia e capacità di autoregolazione”* (Pasta S., 2020, pg. 27). La maggiore libertà attribuita agli studenti deve essere sostenuta da un processo di responsabilizzazione, non sempre supportato e accompagnato dalle famiglie. Ciò dev'essere un aspetto preso in considerazione e incoraggiato dagli insegnanti.

4.2. Relazioni interpersonali nella DAD

La mancanza di un rapporto “fisico” all’interno dell’insegnamento, ha creato una situazione di disorientamento e disagio nell’attività educativa, che ha avuto ripercussioni sia sulle insegnanti, sia sui bambini, che sul contesto familiare in generale.

“tanti erano demotivati e non volevano più neanche farli (i compiti) quindi essere riuscite ad avere un rapporto scandito sistematico è stato visto da tutto il gruppo, è stato senz'altro una cosa positiva questo fatto di relazionarsi anche se in modo virtuale”

(I, 16.05.20)

Il clima condiziona fortemente l’apprendimento, come sostenuto da Girelli (2006). Porre anche attenzione alle dinamiche emotive che influenzano l’apprendimento, consente una visione globale del bambino. Per tali ragioni, è fondamentale anche l’attenzione alle relazioni nel contesto educativo.

Questa modalità di insegnamento ha portato dei cambiamenti all’interno degli atteggiamenti dei bambini riguardanti lo stare in “classe” e di conseguenza il clima che si è venuto a creare.

“davanti allo schermo qualcuno è diventato più timido più riservato più impacciato qualcun altro invece al contrario davanti allo schermo ha più voglia di apparire riparlare si sente più come dire più sciolto, altri cerca di riprodurre lo stesso atteggiamento così provocatorio che aveva anche in classe”

(I, 16.05.20)

La classe virtuale è un sistema classe completamente diverso, il monitor può aiutare o intimorire. Saper relazionarsi anche da remoto, implica una capacità in più che ai bambini non è mai stata richiesta fino ad ora. Proprio per questo si sono potute osservare dinamiche diverse che hanno aiutato le insegnanti a comprendere i bambini anche su aspetti che non erano percepibili in aula. *“Le dinamiche di classe risultano parzialmente alterate, ovvero il digitale e la non presenza fisica cambiano gli equilibri, dando l’occasione di “emergere” anche a quegli studenti che, ad esempio, si sentono intimiditi dal gruppo”* (Giorgi P. e Zoppi I., 2020, pg. 41).

Le relazioni all’interno della didattica a distanza, sicuramente non possono essere paragonate a quelle che si instaurano all’interno dell’aula. Le insegnanti si sono adoperate per non far sentire smarriti i bambini di fronte a questi cambiamenti, ma questo non è bastato; ai bambini è mancata completamente la relazione umana.

“l'unico modo di poter ritrovare i bambini, di poter avere un rapporto un contatto con loro e quindi [...] l'uso della DAD, ci ha permesso di ritrovare i bambini [...].”

(I, 16.05.20)

“[...] ha tolto tra le altre la cosa più importante che abbiamo a scuola che è la dimensione relazionale, adesso non c'è più il supporto del gruppo.”

(I, 16.05.20)

Nonostante la buona volontà che le insegnanti e i bambini mettono in atto per mantenersi in contatto e mantenere vivo il dialogo e la conversazione, *“la tecnologia non riesce a riprodurre tutta la vivacità della relazione”* che si percepisce in aula (Sacchella A., 2020, pg. 32), non è presente quella corporeità e quel non verbale fondamentali per creare un vero e proprio gruppo classe. Questa nuova fase *“del fare scuola fuori dalla scuola, in cui tempi e spazi vengono piegati a nuove necessità”* sembra far venir meno quegli assi portanti della relazione educativa (Maggiolini S, 2020, pg. 30).

Per cercare di mantenere uniti i bambini, le insegnanti devono trovare nuove strategie e creare tra loro confronti.

“mantenere la relazione [...] quando ci colleghiamo il giorno che abbiamo il collegamento e cerco sempre di spronare a parlare. Chiedo cos'hanno fatto, se sono contenti, se hanno fatto qualche esperienza nuova e se vogliono raccontarla ai compagni [...] alcuni compagni in questo sono molto molto chiusi”

(I, 16.05.20)

Condividere tra loro vissuti, emozioni ed esperienze aiuta i bambini a favorire lo sviluppo di quella cultura tra pari che si stava costruendo precedentemente (Selleri, P., 2016) e li aiuta a non sentirsi soli e abbandonati in un momento molto particolare della loro vita, in cui la socializzazione con gli altri è fondamentale per la propria crescita e per il proprio sviluppo. Però, socializzare attraverso uno schermo non è semplice, in quanto *“si sbiadisce molto attraverso Internet, perché viene a mancare la vicinanza, la prossimità. A distanza è difficile essere naturali”* (Sacchella A., 2020, pg. 32).

4.3. Rapporto tra DAD e inclusione

L'utilizzo a casa delle tecnologie per la didattica fa emergere il divario socioeconomico tra le famiglie. In questo caso la didattica rischia di diventare esclusiva (Giorgi P. e Zoppi I., 2020), favorendo i “Pierini” a discapito dei “Gianni” (Milani L., 1990). Per tale ragione è necessario pensare la didattica in maniera ancora più puntuale, mirando all'inclusione e al sostegno di tutti.

Nel nostro contesto, il divario economico e sociale è molto ampio.

“È stato difficile: agganciare tutte le famiglie perché (.) loro hanno problemi proprio di lingua (.) i genitori e: non si e: non capiscono bene le cose che gli chiedi e allora tutta la procedura per poterli: inserire è stato: lunghissima ci sono stati i genitori che abbiamo dovuto chiamare le tantissime volte spiegare come dovevano fare per entrare e quindi c'è voluto del tempo.”

(I, 18.04.20)

“Tanti bambini hanno solo il telefono come mezzo per comunicare e la maggior parte ha il telefono e a volte va via la linea volte non c'è una buona connessione e a volte ci si vede e poi va via l'immagine.”

(I, 18.04.20)

Alcune situazioni di difficoltà sfavoriscono la didattica a distanza, in quanto molte famiglie non dispongono dei mezzi tecnologici adatti a supportarla al meglio o vengono meno le competenze per servirsene. Per tali ragioni, similmente a quanto sostiene Maggiolini (2020), è necessario adattare le proposte educative ricordandosi di ogni singolo contesto, al fine di rendere fruibili a tutti i materiali e le attività. Riconoscere le peculiarità di ogni contesto e adattare ad esso le attività didattiche consente di qualificare l'apprendimento, creando la promozione di reti inclusive, attraverso i mezzi e gli strumenti che si hanno a disposizione (Maggiolini S., 2020). Infatti gli insegnanti non dovrebbero puntare sulla *“quantità di materiali messi a disposizione, ma sulla loro fruibilità e accessibilità”* (Maggiolini S., 2020, pg. 31), in modo tale che ogni studente venga reso partecipe e incluso nella didattica.

“Questa didattica senza dubbio può essere inclusiva per ciò che riguarda la trasmissione dei contenuti ad esempio mi sono accorta che l'uso di metodologie digitali aiutare alcuni bambini che sono un bambino che disprassico, quello che dislessico sicuramente ha trovato vantaggio dal fatto che vengono usate molto di più le immagini e c'è un minore diciamo che quello che è il quaderno che mentre prima si scriveva molto di più in classe si facevano gli esempi alla lavagna e poi bambino le spostava sul quaderno io adesso questo aspetto qui diciamo lo l'ho usato molto meno.”

(I, 16.05.20)

L'insegnante deve essere un mediatore in grado di fornire i concetti e i contenuti utilizzando stili differenti, calibrando e dosando i materiali e i tempi in base alle possibilità e alle capacità dei suoi

studenti. Per questo motivo non bisogna assegnare una *“quantità enorme di compiti [...]”* e fare *“parti uguali tra diseguali”* (Pasta S., 2020, pg. 28), ma impostare un lavoro che rispetti i soggetti, risultando maggiormente equo (Agosti A., materiale non pubblicato didattica generale, 2015/2016).

4.4. Alleanza educativa scuola-famiglia

La famiglia, nella DAD, è stata di fondamentale importanza, perché ha permesso di mantenere vivo il rapporto insegnante-bambino, in quanto ha fatto da tramite sia con l'utilizzo dei mezzi informatici che come supporto e sostegno nell'impegno individuale a casa. La famiglia si è dovuta completamente reinventare.

“c'è stata la famiglia dietro che è stata importante non sono cambiamenti tutta questa situazione della pandemia che si è creata portato dei cambiamenti se non è che nei bambini e non è facile”

(I, 16.05.20)

Riuscire a creare un rapporto di stima e fiducia reciproca tra genitori e docenti è fondamentale, in quanto, agire in totale chiarezza e con degli obiettivi comuni, permettono di collaborare per la crescita e lo sviluppo del bambino (Schaffer H. R., 2005). Soprattutto in questo particolare momento, la creazione di una solida rete di scambi comunicativi e di responsabilità condivise (MIUR, 2012) permettono il rafforzamento di quell'alleanza educativa che fin dai primi giorni di scuola si stava cercando di costruire.

4.5. Coerenza con il progetto

Per riprendere e continuare il progetto svolto in aula è stata pensata un'attività che fosse in linea con gli obiettivi didattici di esso. Con le modalità a nostra disposizione per l'interazione con i bambini, non è stato possibile utilizzare le stesse metodologie adottate in aula per sostenere il raggiungimento degli obiettivi educativi individuati. Per queste ragioni, è stato pensato di scindere l'attività educativa da quelle didattiche e poter portare a termine comunque il progetto.

A fronte di questa situazione, abbiamo pensato di creare un'attività che permettesse ai bambini di scambiarsi delle idee e mantenere così viva la relazione creatasi tra i banchi di scuola. Creare uno spazio in cui i bambini possono condividere esperienze volte a fornire spunti per poter migliorare il proprio stare nella situazione, promuove azioni di cura tra bambini stessi, in quanto ad ognuno è chiesto di proporre delle attività per aiutare i compagni. Prendersi cura dell'altro è un modo attraverso cui rispondere al bisogno di relazionalità e di colmare quella fragilità che è insita in

ognuno di noi (Mortari L., 2019). Per questo motivo, in un momento di isolamento, risulta ancora più importante sostenere le relazioni e il supporto all'interno della classe. Questa attenzione alla relazione viene sottolineata anche all'interno della nota ministeriale n. 279/2020, la quale auspica a promuovere la dimensione comunitaria all'interno il gruppo classe.

Per valorizzare il contributo di ognuno nel progetto abbiamo pensato di consegnare loro degli attestati. La valorizzazione del singolo non vuole togliere la centralità all'importanza del gruppo, ma intende riconoscere che per la costruzione di esso è necessario il lavoro di ogni componente (Girelli, 2006). La valorizzazione dell'operato di ognuno è indispensabile per promuovere il senso di appartenenza di tutti al gruppo.

Riferimenti

Bibliografia

- Barrie, J. e Greban, Q. (2014). *Peter Pan*. Roma: White Star
- Blezza, P. S. (2004). *Libri, bambini e ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*. Milano: Vita e Pensieri
- Bonaiuti, G. (2004). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci Faber
- Boscolo, P. (2012). *La fatica e il piacere di imparare. Psicologia della motivazione scolastica*. Novara: De Agostini Scuola.
- Cambi, F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Bari: GFL editori Laterza
- Castoldi, M. (2010). *Progettare per competenze*. Roma: Carocci Editore
- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci editore.
- Da Re, F. Scapin, C. (2013). *Didattica per competenze e inclusione*. Trento: Erickson
- Girelli, C. (2006). *Costruire il gruppo. La promozione della dimensione socio-affettiva nella scuola*. Brescia: La Scuola
- Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di), (2013). *Alunni con BES: Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson
- Ianes, D. e Cramerotti, S. (a cura di), (2015). *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Erickson
- Lamberti, S. (2011). *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale. Percorsi e attività per la scuola primaria*. Trento: Erickson
- Lascioli, A. (2014). *Verso l'inclusive education*. Foggia: Edizioni del rosone
- Macario, D. (2012). *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*. Torino: Sei
- Polito, M. (2003). *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo. Strategia per intrecciare benessere in classe e successo formativo*. Trento: Erickson
- Portera, A. Albertini, G. Lamberti, S. (2015). *Disabilità dello sviluppo, educazione e Cooperative Learning. Un approccio interculturale*. Milano: Franco Angeli
- Schaffer, H. R. (2005). *Psicologia dello sviluppo. Un'introduzione*. Milano: Raffaello Cortina Editore
- Selleri, P. (2016). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci
- Soresi, S. (a cura di). (2016). *Psicologia delle disabilità e dell'inclusione*. Bologna: il mulino

- Valbusa F., Mortari L. (2009). *L'orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*. Milano: FrancoAngeli
- Vygotskij, L. (1934). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, a cura di L. Mecacci (1990), Roma-Bari: Laterza

Riferimenti normativi

- MIUR. (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola d'infanzia e de primo ciclo d'istruzione*.
- MIUR. (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- MIUR. (2018).
- Istituto Comprensivo VR15 Borgo Venezia. (2019). *Piano Triennale dell'Offerta Formativa*.
- MIUR. (2020). *Nota ministeriale 279: Indicazioni operative per la DAD, valutazione, privacy, progettazione attività, disabilità*.

Riviste

- Alghamdy, R. Z. (2019) *EFL Learners' Reflections on Cooperative Learning: Issues of Implementation*. (Report). *Theory and Practice in Language Studies* 9.3: 271–277
- Amineh, R. J., & Asl, H. D. (2015). *Review of constructivism and social constructivism*. *Journal of Social Sciences, Literature and Languages*, 1(1), 9-16.
- Capar, G, Kamuran, T. (2015) *Efficacy of the Cooperative Learning Method on Mathematics Achievement and Attitude: A Meta-Analysis Research*. *Educational Sciences: Theory and Practice* 15.2: 553–559
- Casal, S. (2016) *Cooperative Assessment for Learning in CLIL Contexts*. *Estudios sobre Educación* 31: 139–157
- Cooperstein, S., Kocevar-Weidinger, E. (2004). *Beyond active learning: A constructivist approach to learning*. *Reference Services Review*, 32(2), 141–148
- Delors, J. (2013) *The Treasure Within: Learning to Know, Learning to Do, Learning to Live Together and Learning to Be. What Is the Value of That Treasure 15 Years after Its Publication?* *International Review of Education* 59.3: 319–330
- Franceschini, G. (2018). *Didattica inclusiva: aspetti metodologici, epistemologici e percorsi di ricerca*. *Studi sulla formazione*, 2, 201-206
- García et al. (2011) *Socio-Constructivist and Political Views on Teachers' Implementation of Two Types of Reading Comprehension Approaches in Low-Income Schools*. *Theory Into*

Practice: New and Critical Perspectives on Reading Comprehension and Strategy Instruction
50.2: 149–156

- Giorgi, P., Zoppi, I. (2020). *Didattica della storia ai tempi del COVID-19. Distanza, digitale e uso laboratoriale delle fonti*. In *Educare a scuola*, marzo 2020, p 39-41
- Johnson, D. W., and Johnson R. T. (2017) *The Use of Cooperative Procedures in Teacher Education and Professional Development*. *Journal of Education for Teaching: Cooperative Learning: Exploring Challenges, Crafting Innovations* 43.3: 284–295
- Kalaian, S., Rafa, K. (2017) *Effectiveness of Various Innovative Learning Methods in Health Science Classrooms: a Meta-Analysis*. *Advances in Health Sciences Education* 22.5: 1151–1167
- Laal, M. (2013) *Positive Interdependence in Collaborative Learning*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 93: 1433–1437
- Maggiolini, S. (2020). *Cura e responsabilità: scuola e disabilità ai tempi del contagio. COVID, ovvero Costruire Opportunità e Validi Interventi anche per alunni con disabilità*. In *Educare a scuola*, marzo 2020, p 30-31.
- McGinn, N. F. (1998) *Learning: The Treasure Within: Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-First Century. Jacques Delors*. *Comparative Education Review* 42.2: 230–233
- Mignosi, E. (2017) *Riflettere Per Formare Cittadini Riflessivi: Specificità Della Formazione Dei formatori. (Report)*. *Studi sulla Formazione* 20.1: 215–228
- Milani, L., Scuola di Barbiana (a cura di) (1990). *Lettera a una professoressa*. Firenze: libreria editrice Fiorentina
- Mosa, E. (2020). *La scuola non si ferma. Avanguardie educative e Piccole scuole a supporto dell'emergenza sanitaria*. In *Educare a scuola*, marzo 2020, p 44-45
- Pasta, S. (2020). *Il rischio di allargare la forbice tra Gianni e Pierino. La scuola a distanza: attenzione al divario digitale*. In *Educare a scuola*, marzo 2020, p 27-29
- Renati, R. e Zanetti, M. A. (maggio-giugno 2009). *Il clima positivo in classe. Uno strumento per promuovere il cambiamento*. *Psicologia e scuola*, 50-57
- Sacchella, A. (2020). *Tempo di fragilità, opportunità per rafforzare il ruolo educativo del docente*. *Fare scuola*. 32-33

- Van Ryzin, M., J., Roseth, C., J. (2018) *Cooperative Learning in Middle School: A Means to Improve Peer Relations and Reduce Victimization, Bullying, and Related Outcomes*. Journal of Educational Psychology 110.8 1192–1201

Materiale non pubblicato

- Lamberti S., metodologie didattiche, anno 2016/2017
- Azzolin S., fondamenti e didattica della musica, 2015/2016
- Majorano M., psicologia dello sviluppo, 2016/2017
- Agosti A., didattica generale, 2015/2016
- Girelli C., strumenti e modelli di valutazione, 2017/2018
- Cramerotti S., materiale non pubblicato didattica per l'inclusione, 2017/2018

Allegati

Allegato 1 – macro-progettazione del percorso

TITOLO	SOS-TENIAMOCI ASSIEME	
BISOGNI	Sviluppo delle relazioni tra pari e del clima di classe.	
DESTINATARI	Alunni della classe III della scuola primaria Carducci di Verona (IC15)	
COMPETENZE CHIAVE EUROPEE	Sociali e civiche	
DISCIPLINE	Italiano	Matematica
TRAGUARDI DI SVILUPPO COMPETENZA	<p>Disciplinare: Scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre.</p> <p>Educativo: Riesce a gestire la relazione con i pari in modo adeguato al contesto e alla situazione, favorendo un ambiente adeguato all'apprendimento.</p>	<p>Disciplinare: Riesce a risolvere facili problemi, mantenendo il controllo sia sul processo risolutivo, sia sui risultati.</p>
PROFILO DELLO STUDENTE	<p>Dimostra una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee e di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.</p> <p>Le sue conoscenze matematiche gli consentono di analizzare dati e fatti della realtà e di verificare l'attendibilità delle analisi quantitative e statistiche proposte da altri. Il possesso di un pensiero razionale gli consente di affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi e di avere consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano situazioni complesse che non si prestano a spiegazioni univoche.</p>	

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	Disciplinari: Cogliere il senso e le caratteristiche formali più evidenti dei testi letterari narrativi. Prestare attenzione alla grafia delle parole nei testi e applicare le conoscenze ortografiche nella propria produzione scritta.	Disciplinari: Eseguire mentalmente semplici operazioni con numeri naturali e verbalizzare le procedure di calcolo. Risolvere problemi matematici e logici e problemi legati alla vita quotidiana.
	Educativi: Partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e risolvere conflitti, se necessario.	
METODOLOGIE DIDATTICHE	Attività cooperative (in coppia, in piccolo gruppo) Metariflessione	
TEMPI	4 mesi	
SETTING	Aula Corridoio	
VERIFICA E VALUTAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> - Formativa - Sommativa - Autovalutazione 	
DOCUMENTAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> - Riflessioni individuali dei bambini (diario di viaggio) - Osservazione diretta attraverso il "diario di bordo" - Fotografie - Registrazioni 	

Allegato 2 – gioco “viaggio sull’Isolachenonc’è”

REGOLE DEL GIOCO "VIAGGIO NELL'ISOLACHENONC'E"

- Si parte da una pedinella posta in una casella con il numero "1".
- Si pesca una tessera di colore indicata dal dado (solo se il numero della tessera è uguale al numero del dado).
- Se si pesca una tessera con un'operazione matematica, si esegue l'operazione e si avanza di tanti caselle quanti si ottiene.
- Se si pesca una tessera con una parola, si dice la parola e si avanza di tanti caselle quanti sono le lettere della parola.
- Se si trova una soluzione, tutti i partecipanti (da 1 a 4), tutti i giocatori dovranno dare una risposta corretta alla domanda.
- Quando una squadra arriva al "QUAZZETTESO", tutti i giocatori dovranno dare una risposta corretta alla domanda. Se tutti i giocatori danno la risposta corretta, la squadra si avvanza di 10 caselle.
- Se una squadra non dà la risposta corretta, tutti i giocatori dovranno dare una risposta corretta alla domanda. Se tutti i giocatori danno la risposta corretta, la squadra si avvanza di 10 caselle.
- Se una squadra non dà la risposta corretta, tutti i giocatori dovranno dare una risposta corretta alla domanda. Se tutti i giocatori danno la risposta corretta, la squadra si avvanza di 10 caselle.

VIAGGIO NELL'ISOLACHENONC'E!

INIZIO

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100

TESSERE BONUS

TESSERE

8x2= 4x9= DILEGUARE TRAINARE PROPRIETA' INVARIANTIVA 10x10= ONESTO SINCERO VAGARE 4x3= 3x9= 5x7=

2x2= COERENZA 2x1= 1x7= ESTRAVARE CIRCOSTANZA 9x0= PRIMO CONDIVIDERE

8x7= INCONGIUNGERE 3x3= TINIDO 4x8= ERA 8x9= 6x7=

7x3= FILARE MATRIGNA 6x9=

SOSPETTOSO 7x4= 8x6= FOLTO

PROPRIETA' CONIUGATIVA 2x6= ABECQUEARE PERFIDO

AVARA PROPRIETA' ASSOCIATIVA NIMACCOSO 1x1=

3x6= 5x6= 0x5= TIRAVO

AVIDA 6x0=

8x2= 4x9= DILEGUARE TRAINARE PROPRIETA' INVARIANTIVA 10x10= ONESTO SINCERO VAGARE 4x3= 3x9= 5x7=

2x2= COERENZA 2x1= 1x7= ESTRAVARE CIRCOSTANZA 9x0= PRIMO CONDIVIDERE

8x7= INCONGIUNGERE 3x3= TINIDO 4x8= ERA 8x9= 6x7=

7x3= FILARE MATRIGNA 6x9=

SOSPETTOSO 7x4= 8x6= FOLTO

PROPRIETA' CONIUGATIVA 2x6= ABECQUEARE PERFIDO

AVARA PROPRIETA' ASSOCIATIVA NIMACCOSO 1x1=

3x6= 5x6= 0x5= TIRAVO

AVIDA 6x0=