



Dall'analisi alla ri-progettazione
dell'ambiente educativo

Materiale Didattico 3

(ri) PROGETTAZIONE AMBIENTI EDUCATIVI:

linee di orientamento operativo

Paolo Calidoni

Università San Marino - Master Disagio

Presentazione

Nelle precedenti attività del modulo abbiamo anzitutto messo in evidenza che l'ambiente educativo è uno *spazio (scena)* in cui, in un certo *tempo*, si realizza una *relazione tra partecipanti (attori)* diversi, finalizzata ad una *azione didattica* utilizzando -oltre che le relazioni interpersonali- strategie e strumenti specifici, che si *relaziona all'esterno* con il contesto sociale. E abbiamo rilevato che i modi d'intendere e d'impostare l'ambiente educativo variano in rapporto alle concezioni e ai contesti di riferimento.

Nella seconda parte del modulo è stata presentata e svolta un'attività di analisi di ambienti educativi (scolastici) che -tra l'altro- è stata funzionale alla individuazione di punti di forza e punti di debolezza (di qualche aspetto) dell'ambiente formativo esaminato, nonché di elementi su cui si ritiene possibile intervenire anche seguendo gli orientamenti di lavoro che gli stessi strumenti di analisi proposti implicitamente delineano.

La ri-progettazione costituisce il tema di questa terza parte del modulo. Nell'ultima lezione video, a cui si rimanda, sono stati (ri)proposti in sintesi i punti chiave della logica-strategia della progettazione, come impegno comune del gruppo docente, e sono state suggerite alcune ipotesi di lavoro progettuale con particolare attenzione alla strutturazione di ambienti formativi facilitanti la diversificazione dei percorsi individuali (es.: mastery learning).

La presente unità di lavoro on-line del modulo è finalizzata a portare a sintesi il percorso già compiuto, che via via ha messo a disposizione riferimenti teorici e suggerimenti orientativi per la progettazione dell'ambiente formativo.

A questo scopo proponiamo due fasi di lavoro:

- La prima, di carattere orientativo -teorica ed esemplificativa-, riguarda la focalizzazione progressiva di criteri per la progettazione di ambienti formativi funzionali alla prevenzione e alla riduzione del disagio, anche con la presentazione di esempi tratti dal progetto PEDRA dell'IRRE Valle d'Aosta (in corso di stampa);
- La seconda è di carattere operativo, strettamente connessa con il lavoro di analisi compiuto e funzionale anche alla formulazione dell'elaborato (di valutazione-test) finale del modulo, che sarà oggetto di analisi e discussione nel corso dell'ultima lezione in presenza. Si tratta di come procedere alla ri-progettazione (dell'aspetto) dell'ambiente formativo esaminato e analizzato criticamente nell'ambito della precedente unità, formulando ipotesi d'intervento. Possono essere presentati anche elaborati relativi a progettazioni di ambienti formativi già prodotte e realizzate anche per altri scopi e riviste, commentate alla luce del presente modulo formativo. E' comunque indispensabile, per rendere produttiva l'ultima lezione in presenza, che entro il 9 giugno mi pervengano alcuni elaborati.

1. Orientamenti

Progettare un ambiente formativo consiste nel 'ritagliare' nel contesto della vita sociale uno spazio-tempo intenzionalmente strutturato in senso formativo, che sia in relazione significativa con il primo.

La progettazione è mossa dall'esigenza di rispondere a problemi e/o dall'intenzione di perseguire scopi che orientano le scelte e le azioni.

Progettare significa ipotizzare-prefigurare una strutturazione dell'ambiente che si ottiene operando scelte in ordine alle variabili di organizzazione degli spazi, definizione ed uso dei tempi, articolazione delle relazioni interne ed esterne, impostazione dell'azione didattica ed impiego dei relativi strumenti. Le scelte sono guidate dagli orientamenti criteriali che si adottano in ordine al senso e alla funzione formativa dell'ambiente.

La progettazione professionalmente corretta è esplicita e pubblica; viene realizzata in modo flessibile e adattivo; è sottoposta a scrutinio valutativo per rilevarne l'efficacia e l'efficienza rispetto agli intenti dichiarati.

La pratica della progettazione fa parte del patrimonio di competenze dei professionisti dell'educazione ed è quindi pleonastico soffermarsi per delinearne la procedura. Resta però sempre aperto il problema degli ambiti e dei 'criteri' di scelta.

Nelle precedenti unità è stato fornito al riguardo molto materiale di studio e di lavoro, a cui si rimanda, ed ogni professionista dispone altresì di un patrimonio di riferimenti costruito sulla base dell'esperienza e della riflessione personale.

Nelle pagine seguenti, pertanto, riteniamo opportuno proporre all'attenzione alcuni orientamenti di sintesi che, a partire da considerazioni generali (1.1.), focalizzano poi alcuni criteri guida per l'allestimento di ambienti formativi e presentano esempi di attività finalizzate alla prevenzione e riduzione del disagio (1.2.).

1.1.Per la progettazione degli ambienti formativi

1.1.1. Il miglioramento della qualità

La definizione dell'International Organization for Standardization (ISO-8402) considera la **qualità** come “la totalità degli attributi e delle caratteristiche di un prodotto o servizio che concorrono alla sua capacità di soddisfare esigenze specifiche o implicite”.

Il carattere generale, astratto e tecnico della formula può sembrare lontano dalla scuola, dalla sua quotidiana vitalità, dall'attenzione al senso ed ai significati che le sono/devono esserle propri.

Una analisi più attenta, invece, ne evidenzia la pertinenza anche per il nostro campo, a condizione di semantizzarne adeguatamente i contenuti.

Centrale è la messa a fuoco delle ‘esigenze specifiche o implicite’ che l'organizzazione del servizio scuola è chiamata a soddisfare: il diritto degli alunni alla formazione, ad essere accolti ed aiutati nella piena realizzazione del potenziale educativo di ciascuno attraverso un'attività d'insegnamento-apprendimento. Il criterio, la misura dell'organizzazione, quindi, sta nella sua capacità di realizzare la funzione specifica del ‘servizio scuola’ impiegando adeguatamente allo scopo le risorse di cui dispone.

In secondo luogo, la definizione richiama l'attenzione sul complesso, ‘la totalità’ degli attributi e delle caratteristiche del servizio; invita a non guardare solo aspetti particolari, come potrebbero essere i risultati o il clima o la soddisfazione degli operatori o dei fruitori, ma a considerare tutti i passi: dalla progettazione, al processo, ai risultati. In altre parole, *la qualità dell'organizzazione non sta nella definizione di un bell'organigramma una volta per tutte*, ma nella ricerca e costruzione degli ‘attributi e delle caratteristiche’ che possano meglio realizzarne la funzione specifica: l'insegnamento-apprendimento, appunto; in tutte le fasi di ‘funzionamento’ professionale del servizio.

Una ormai classica ricerca OCSE-CERI¹ sulla qualità dell'insegnamento individua alcune caratteristiche, rilevate empiricamente attraverso l'analisi di diverse istituzioni in vari Paesi del mondo, che connotano le **scuole di qualità**:

- condivisione, da parte di tutti i soggetti (operatori e ‘utenti’), dello scopo che consiste nel *‘porre il progresso di tutti gli alunni al centro’* dell'organizzazione intenzionale dell'insegnamento-apprendimento;
- *‘insegnamento collaborativo come mezzo* per assicurare il successo’ attraverso processi mirati e non burocratici di programmazione, realizzazione/gestione e valutazione dell'attività didattica;

¹Cfr. MACCONI C., OCSE: La qualità dell'insegamento, in 'Annali della Pubblica Istruzione',1-2/1995

- ‘adattamenti nella gestione che configurano forme organizzative differenziate’ in funzione degli scopi da raggiungere;
- assunzione di responsabilità a diversi livelli, valorizzazione (e formazione) delle competenze, *leadership diffusa* e non accentrata nel capo d’istituto;
- *relazione stretta con i genitori, la comunità* ed il territorio per la condivisione dei valori educativi.

In estrema sintesi le caratteristiche indicano anche i criteri chiave di lavoro per realizzare la qualità dell’organizzazione scuola.

Ma la qualità non è uno ‘stato’, è un processo continuo di ricerca, di miglioramento, di ‘adeguamento’ ai sempre diversi ‘bisogni’ degli alunni, come ben sa chi opera nella scuola. Inoltre, la qualità può raggiungere livelli sempre perfezionabili: occorre ridurre i difetti, rimuovendone le cause, e migliorare continuamente. La ‘non-qualità’ si ha soprattutto quando si fissa un organigramma e si seguono meccanicamente e ritualmente delle procedure; quando non ci si interroga (più) su quanto sta succedendo; quando si eseguono delle prestazioni perchè ‘si deve fare così’, ‘si è sempre fatto così’, ecc., anzichè sulla base di scelte consapevoli e condivise, di cui si coglie il senso ed il significato. **La qualità dell’organizzazione consiste e può essere migliorata progressivamente in un processo graduale e continuo** -non ‘tutto e subito’ - di riflessione sistematica che comprende i seguenti passi:

- *analisi* (check-up) dell’organizzazione nei suoi aspetti cruciali, ritenuti di prioritaria importanza, attraverso ‘misurazioni’ -cioè descrizioni ‘oggettive’ non meramente impressionistiche o intuitive- degli stessi;
- individuazione dei difetti e ricerca delle possibili cause, che sono sempre numerose e concorrenti, sulle quali intervenire con criteri di priorità;
- ricerca delle *soluzioni praticabili*, progettazione puntuale degli interventi, attuazione controllata;
- *documentazione del processo e dei risultati*, *valutazione* degli stessi e avvio di un ulteriore ciclo di miglioramento.

Questo ‘ciclo’ caratterizza il lavoro professionale a diversi livelli: dalla programmazione annuale all’attività settimanale e quotidiana ma per non essere rituale e meccanico deve riguardare le esigenze di qualità dell’insegnamento-apprendimento che docenti, alunni e genitori avvertono, ma non di rado restano impliciti e vanno, quindi, evidenziati e messi a fuoco..

1.1.2. Una mappa per la progettazione di ambienti formativi

Calvani (cfr. Elementi di didattica. Carocci, Roma, 2000) propone una mappa di 14 'descrittori di ambienti di apprendimento' da tenere presenti nella progettazione di ambienti formativi formati ciascuno da 'una coppia rappresentata da due posizioni limite al cui interno si possono collocare le situazioni concrete, disponibili secondo diversi gradi verso l'uno o verso l'altro polo'. Nella progettazione i docenti/formatori/educatori affrontano il problema di individuare e scegliere verso quale polo collocare l'impostazione dell'attività didattica in rapporto al contesto operativo e all'intenzionalità formativa che perseguono. I descrittori/dilemmi individuati sono:

Con riferimento alla struttura dell'ambiente:

- *Docente vs risorse*
- *Compresenza fisica vs distanza*
- *Progettazione vs attuazione*
- *Interazione intensa vs interazione leggera*
- *Centralità individuale vs centralità collettiva*
- *Univocità vs varietà di mezzi*
- *Fissità vs negoziabilità degli obiettivi*
- *Autonomia vs eteronomia nella valutazione*
- *Motivazioni estrinseche vs intrinseche*

Con riferimento ai compiti ed apprendimenti:

- *Expertise diversificata vs uniforme*
- *Ampiezza-globalità vs particolarità-profondità*
- *Apprendimento situato vs astratto*
- *Memorizzazione vs ragionamento*
- *Apprendimento incidentale-ludico vs diretto-strutturato*

Ai nostri fini, è opportuno esaminarne analiticamente alcuni riprendendo le considerazioni di Calvani.

- *Docente vs risorse* - La prima domanda da porsi è in che misura l'ambiente si fonda sulla centralità della figura dell'insegnante. Come limite possiamo considerare la didattica scolastica che normalmente è 'centrata sull'insegnante': è questi che di fatto trasforma uno spazio qualunque in un ambiente di apprendimento, egli è il regista, sempre attivo, che tiene costantemente in vita il tutto. Si possono anche avere ambienti in cui il processo si svolge senza che ci sia un sostegno costante ed attivo svolto da un educatore. Buona parte dell'istruzione può essere 'incorporata' in consegne ed indicazioni operative affidate a testi e manuali. Al limite opposto alla situazione 'centrata sull'insegnante' si pongono gli ambienti centrati sulle risorse che possono consentire attività di autoapprendimento autonomo, che richiedono una maggior cura nella progettazione preliminare. Mentre l'ambiente centrato sull'insegnante può svilupparsi ed evolvere in modo più estemporaneo in

quanto è l'insegnante che comunque guida il processo istante per istante, nel caso di ambienti centrati sulle risorse occorre un'accurata previsione di tutte le condizioni che si possono generare nel tempo ...

- *Compresenza fisica vs distanza* - Normalmente si pensa ad un rapporto di compresenza tra educatore ed educando che si incontrano in uno stesso spazio fisico ed in determinati momenti comuni. Se questa è la situazione ancora dominante dobbiamo abituarci a pensare che la vicinanza fisica tra soggetti a livello di esperienza diversa non è intrinseca delle condizioni educative ... le esperienze sempre più diffuse di didattica a distanza che nella loro ultima generazione si avvalgono delle reti telematiche mostrano ancor meglio come la vicinanza fisica sia una variabile da inserire oculatamente in un contesto di opportunità articolate: in un progetto didattico si dovrà valutare quanto e quale debba essere lo spazio attribuibile ai rapporti in presenza rispetto ad altre soluzioni che in certi casi diventano invece più pratiche e vantaggiose ...
- *Progettazione vs attuazione* - I due poli rimandano, da una parte, alle situazioni iper-strutturate in cui tutto è dettagliatamente definito in anticipo e -il più delle volte- incorporato in materiali e strumenti di lavoro predefiniti; dall'altra, alle situazioni didattiche più aperte e attente agli imprevisti ed all'accettazione ed interpretazione dei segnali in corso d'opera per orientare lo sviluppo dei processi e dei percorsi didattici ...
- *Interazione intensa vs interazione leggera* - Ci riferiamo alla gestione del feedback dell'apprendimento. E' un dato acquisito dalla ricerca che la qualità dell'apprendimento è in funzione del feedback, cioè del fatto di riuscire a far sapere adeguatamente e costantemente all'alunno come sta procedendo. In generale si può accettare l'equazione: più feedback, più qualità dell'apprendimento. Tuttavia ci possono essere anche casi in cui il feedback è così intenso che soffoca spazi elaborativi e riflessivi del soggetto ... per esempio quando l'educatore non incentiva l'autonomia dell'alunno ...
- *Centralità individuale vs centralità collettiva* - La didattica scolastica è tradizionalmente centrata sul singolo. Esistono tuttavia situazioni in cui l'apprendimento ... collettivo è di maggiore importanza ... l'obiettivo dominante è la crescita collettiva in termini di performance della squadra ... o del gruppo ...
- *Univocità vs varietà di mezzi* - Possiamo ampliare-diversificare i mezzi a disposizione, al di là di quelli tradizionali: docente, libro, gesso, carta e penna. Gli approcci più recenti considerano gli ambienti come caratterizzati da un'offerta articolata sotto forma di una pluralità di strumenti e mezzi ... si possono avere laboratori che consentono di ripercorrere le esperienze con modalità diverse ...
- *Fissità vs negoziabilità degli obiettivi* - Dietro agli obiettivi c'è una storia complessa di riflessioni e teorie didattiche; da una parte coloro che, soprattutto dagli studi del secondo dopoguerra, hanno sottolineato la necessità che ogni iter di apprendimento miri al conseguimento di obiettivi chiaramente definiti in anticipo ... all'estremo opposto ci sono coloro i quali sostengono che gran parte degli obiettivi non è traducibile in comportamenti misurabili e che comunque definire a

priori gli obiettivi significa di per sé deresponsabilizzare gli allievi in quanto, almeno in una certa misura, questi devono essere coinvolti nello stabilire a cosa devono tendere. Chiediamoci allora: l'ambiente di apprendimento persegue degli obiettivi predefiniti o si lasciano intenzionalmente spazi per una loro ridefinizione in itinere da parte degli allievi? E nel caso della seconda possibilità in che misura la decisione assume il carattere di una negoziazione concertata tra alunno e docente o piuttosto riguarda esclusivamente il docente ?

- *Autonomia vs eteronomia nella valutazione* - Importante è anche il grado di autovalutazione consentito (o favorito) in chi apprende. In generale nei contesti didattici usuali la valutazione è gestita dal docente. La valutazione può tuttavia basarsi sull'alunno stesso, assumendo così il carattere di autovalutazione ... si tende a favorirlo con l'impiego di appositi dossier o portfolio.
- *Motivazioni estrinseche vs intrinseche* - la maggior parte dei percorsi di apprendimento non può basarsi esclusivamente su motivazioni intrinseche; la scuola in particolare ci mostra come un sistema di premi e rinforzi esteriori sia necessario all'apprendimento; in che misura dunque ci si baserà su questi o si farà appello a motivazioni interne?
- *Expertise diversificata vs uniforme* - Si tratta di decidere se si tende a far arrivare tutti allo stesso risultato fissando una soglia comune o se si consentono esiti terminali diversificati. La prima soluzione, per così dire più 'democratica', va generalmente meglio per apprendimenti a livello di base; ha anche aspetti di maggiore razionalità, nel senso che l'uniformità degli obiettivi semplifica le operazioni di verifica e permette semmai di investire nella individualizzazione dei tragitti volti a conseguirli. La seconda soluzione, per così dire più 'liberale', viene incontro alle istanze più personali dei soggetti; essa crea tuttavia una evidente complessificazione dell'ambiente di apprendimento. Ogni ambiente ha una sua soglia ottimale di 'flessibilità sostenibile': stare troppo al di sotto significa renderlo rigido, andare troppo al di sopra significa renderlo ingestibile: dove dunque ci si può collocare?
- *Ampiezza-globalità vs particolarità-profondità* - affrontare le discipline di studio in breve sintesi in modo da offrire una cornice complessiva o affrontare un argomento solo (o pochi) scavando in profondità?
- *Apprendimento situato vs astratto* - Possiamo graduare-differenziare la tipologia dell'apprendimento in funzione della variabile (de)- contestualizzazione. Si tratta di una dimensione che è oggetto di particolare interesse nelle analisi costruttivistiche sugli ambienti scolastici, caratterizzate dalla critica costante circa il carattere astratto e decontestualizzato degli apprendimenti tipici della scuola ... si dovrebbe (invece) apprendere prima nel contesto, poi -sperimentando contesti diversi- si dovrebbe imparare a trasferire la conoscenza.
- *Memorizzazione vs ragionamento* - possiamo variare sulla scala che colloca da un lato le forme di apprendimento automatizzato e mnemonico (ad es.: moltiplicare le frazioni) e dall'altro quelle di ragionamento, sino alle forme di riflessione critica ...

- *Apprendimento incidentale-ludico vs diretto-strutturato* - I nuovi ambienti, soprattutto quelli tecnologici come Internet e videogames, hanno messo in risalto l'incidental learning ed in generale il ruolo che possono avere l'esplorazione libera ed il gioco nell'apprendimento. Un'altra variabile decisiva nella progettazione di ambienti di apprendimento riguarda dunque lo spazio che si vuol dare ad apprendimenti occasionali rispetto a sequenze prestrutturate. Generalmente è utile costellare tragitti strutturati con spazi più aperti disposti in punti cruciali dell'itinerario complessivo.

1.2. La gestione della classe problematica

Secondo Kounin (*Discipline and group management in classroom*, Folt Rinehart Wiston, New York, 1970, ripreso da D'Alonzo, *Demotivazione alla scuola-Strategie di superamento*, La Scuola, Brescia, 1999) i punti fondamentali per la gestione della classe problematica sono i seguenti:

1. Bisogna essere consapevoli che quando un docente interviene per redarguire un allievo, ciò non ha significato solamente per il ragazzo in questione, ma ha un effetto a cascata su tutta la classe (ripple effect)
2. Per condurre in modo adeguato un gruppo problematico è assolutamente indispensabile che l'insegnante sia 'addentro' (withitness) alle dinamiche della classe, presente ad ogni accadimento, capace di intervenire preventivamente ad ogni minimo segno di intemperanza da parte degli studenti che possa inficiare il clima di apprendimento
3. Non è pensabile di gestire una classe difficile pensando di adottare un insegnamento tradizionale uguale per tutti ... bisogna acquisire l'abilità di saper condurre contemporaneamente più attività d'apprendimento ... diversificare la proposta educativo-didattica
4. Gestire in modo significativo una classe significa anche dare senso e continuità all'azione formativa. I ragazzi difficili necessitano di programmi didattici chiari ed interessanti. Tuttavia, l'interesse non lo si raggiunge agganciando lo studente con qualche argomento a lui caro, ma si deve continuamente alimentare anche con l'azione didattica. Non si sostiene la motivazione al compito intrapreso se l'insegnante interrompe spesso la lezione, passa da un contenuto ad un altro senza evidenti collegamenti, arresta per futili motivi la continuità di un discorso che, invece, merita di essere svolto in modo scorrevole e continuativo.
5. Programmare bene la lezione in maniera tale che tutti possano sempre avere a che fare con un'attività ben precisa. Gli allievi difficili devono costantemente essere impegnati in attività adeguate poiché molti problemi disciplinari possono essere superati se l'insegnante riesce ad offrire a tutti un lavoro regolare. La demotivazione spesso viene incrementata dal fatto che il ragazzo difficile trova a scuola molti momenti vuoti, nei quali non c'è nulla da fare.
6. Infine, è molto importante per gestire adeguatamente un gruppo classe problematico che le varie attività siano strutturate in maniera tale che il ragazzo possa sentirsi sempre sollecitato all'apprendimento, cambiando dolcemente ma costantemente la routine di classe.

In questa prospettiva risulta quindi essenziale la progett-azione di un'organizzazione complessiva dell'ambiente formativo in grado, contemporaneamente, di 'impegnare tutti' -con le loro diversità- (ad esempio, il cooperative learning; cfr 1.2.1.) e di 'personalizzare' i percorsi di apprendimento e insegnamento per ciascuno (cfr 1.2.2).

1.2.1. Il cooperative learning (da Calidoni P., Didattica come sapere professionale, La Scuola, Brescia, 2000)

Negli anni '70 la ricerca psicodidattica ha approfondito i temi del rapporto tra interazioni sociali ed apprendimento, anche sulla base dell'affermarsi dell'idea della natura sociale della conoscenza, riprendendo e sviluppando le teorie di Vygotskij. Su questa base sono state sviluppate proposte didattiche in cui l'attività di gruppo è anzitutto strumentale all'apprendimento e, contemporaneamente, utile alla formazione di abilità sociali, quali –seguendo la definizione di intelligenza interpersonale di Gardner- le capacità di

- organizzare i gruppi,
- negoziare soluzioni,
- stabilire legami personali,
- analisi della situazione sociale.

Nella seconda metà degli anni '80 e nei primi anni '90, anche nel nostro Paese si è imposto con sempre maggiore urgenza il problema della 'convivenza' di culture (etnie, religioni) diverse e della 'crisi' di valori comuni di riferimento, che ha indotto a sviluppare proposte/progetti di attività didattiche specifiche finalizzate ad affrontare queste emergenze. I temi dell'educazione interculturale, alla legalità ecc. sono stati proposti come responsabilità della scuola, da affrontare con attività didattiche ad hoc.

L'educazione al saper convivere, che si persegue anzitutto con la pratica (apprendistato, esperienza, vissuto) del gruppo e della comunità scolastica (classe e scuola), viene ad assumere collocazione e significati diversi -e si articola, quindi, in didattiche diverse- in rapporto alla prospettiva educativo-formativa che si adotta, come ben evidenzia la seguente sinossi ripresa da Brody(1998).

Formazione come:	Trasmissione	Transazione	Trasformazione
Funzione del gruppo	Tecnica per migliorare i risultati dell'apprendimento	Sviluppo di capacità di soluzione dei problemi, di pensiero e di comportamento prosociale	Creazione di comunità di apprendimento critico
Centratura	Sull'insegnante	Sull'alunno	Co-costruzione
Ruolo del docente	Realizzatore, direttore, manager	Facilitatore, incoraggiante, regista	Co-learner, parte integrante della comunità
Responsabilità didattica	Fornire e far seguire istruzioni	Proposta, riflessione e consulenza	Promuovere la 'giustizia sociale'
Epistemologia	Enfasi su paradigmi logico-lineari statici	Conoscenza come processo dinamico che segue diversi paradigmi	Conoscenza multi-dimensionale, costruita, situata, discorsiva finalizzata alla trasformazione

Mettendo in evidenza che la scuola è anche il luogo in cui si impara a vivere con gli altri, il cooperative learning si propone come un modello di gestione democratica della classe in grado di formare negli alunni abilità e competenze sociali, basato sui seguenti principi (ASKEW-CARNELL, 1998):

- efficacia dell'apprendimento in gruppo:
 - i gruppi sono più efficaci degli individui nel promuovere cambiamenti,
 - il cambiamento individuale è facilitato dal supporto del gruppo,
 - l'apprendimento è più efficace nei gruppi collaborativi;
- il gruppo come 'veicolo' per l'apprendimento:
 - nei contesti sociali, il gruppo è sia catalizzatore sia fonte di apprendimento,
 - il feed-back dagli altri è una parte significativa del processo di apprendimento,
 - differenti punti di vista, prospettive ed esperienze arricchiscono l'apprendimento,
 - chi apprende è supportato e incoraggiato nell'affrontare difficoltà ed intraprendere cambiamenti, nell'essere dipendente, indipendente e interdipendente;
- relazioni nel gruppo:
 - le capacità relazionali si apprendono stando in relazione,
 - conflitti e controversie sono aspetti essenziali dell'apprendimento,
 - l'apprendimento in gruppo genera sentimenti di identità e appartenenza sociale;
- per rendere efficace il lavoro di gruppo:
 - il facilitatore (es.: insegnante) è 'strumentale' allo sviluppo della cultura di gruppo,
 - il gruppo è responsabile della strutturazione facilitante l'apprendimento.
 - gli individui devono imparare ad apprendere/lavorare in gruppo affinché l'apprendimento di gruppo sia efficace,
 - per rendere efficace l'apprendimento di gruppo è essenziale la rotazione dei ruoli,
 - il gruppo è influenzato dagli individui ma evolve anche indipendentemente da essi.

Comoglio-Cardoso (1996) definiscono il cooperative learning come “un insieme di tecniche per la classe secondo le quali gli studenti lavorano in piccoli gruppi per attività di apprendimento e ricevono valutazione in base ai risultati conseguiti dal gruppo”.

Operativamente il cooperative learning, nell'approccio strutturale di Kagan (in Brody-Davidson, 1998), risponde ai seguenti criteri:

- interdipendenza positiva: i risultati di ciascuno sono risultati del gruppo che, pertanto, si impegna nell'aiuto reciproco e per la riuscita positiva
- responsabilità individuale: in alcuni momenti è richiesta una performance individuale senza l'aiuto del gruppo
- partecipazione paritaria: tutti i membri del gruppo 'ruotano' nei diversi compiti

- interazione simultanea: tutti gli alunni sono impegnati a riflettere sulle domande e gli stimoli dell'insegnante anche se alla fine uno solo è chiamato a rispondere

Fasi organizzative del Learning Together –sintesi da Comoglio-Cardoso, 1996-

- 1) specificazione degli obiettivi da conseguire;
- 2) decisione sulla grandezza del gruppo;
- 3) formazione dei gruppi:
 - a) *omogenei o eterogenei,*
 - b) *collocazione degli studenti demotivati, svogliati, pigri o iperattivi,*
 - c) *scelta dei membri dei gruppi,*
 - d) *tempo di permanenza nel gruppo;*
- 4) sistemazione dell'aula;
- 5) pianificazione/preparazione dei materiali didattici allo scopo di promuovere l'interdipendenza (del materiale, dell'informazione, con altri gruppi);
- 6) attribuzione dei ruoli per assicurare l'interdipendenza;
- 7) spiegazione del compito in modo che gli studenti:
 - a) *abbiano chiaro cosa debbono fare e prima di rivolgersi all'insegnante tentino di risolvere l'incertezza all'interno del loro gruppo,*
 - b) *percepiscano chiaramente che i contenuti e le attività cognitive che si richiedono sono relazionati a concetti e a procedure studiati o a conoscenze ed esperienze precedenti,*
 - c) *siano in grado di distinguere gli elementi specifici e caratteristici dei nuovi contenuti rispetto a quelli precedentemente appresi,*
 - d) *possano auto controllare e valutare il lavoro che svolgeranno;*
- 8) strutturazione dell'interdipendenza positiva di obiettivo; l'insegnante:
 - a) *chiede di presentare un elaborato finale di gruppo,*
 - b) *elargisce valutazioni di gruppo;*
- 9) strutturazione della responsabilità sia individuale che di gruppo; esempi:
 - a) *dare test da eseguire con la correzione da parte di un compagno di gruppo,*
 - b) *scegliere casualmente degli studenti che devono saper spiegare le risposte date dal gruppo in un elaborato comune,*
 - c) *far correggere gli errori dai compagni di gruppo,*
 - d) *correggere e valutare a caso un elaborato tra quelli presentati dal gruppo;*
- 10) strutturazione della cooperazione tra gruppi;
- 11) spiegazione dei criteri per il successo;
- 12) specificazione dei comportamenti desiderati;
- 13) controllo dei comportamenti degli studenti, esempi:
 - a) *gli studenti stanno mettendo in pratica i comportamenti specificati e suggeriti, oppure no?*
 - b) *Gli studenti hanno capito quello che devono fare o quello che si esige da loro?*
 - c) *Tutti hanno accettato l'interdipendenza positiva e la responsabilità sia individuale che di gruppo ?*
 - d) *Stanno lavorando impegnandosi ad eseguire il compito richiesto secondo i criteri indicati? I criteri dati per il successo sono proporzionati alle loro capacità?*
- 14) Interventi di assistenza nel compito;
- 15) Interventi per insegnare competenze collaborative:
 - a) *Gli studenti devono riconoscere la necessità della competenza,*
 - b) *La competenza deve essere chiaramente e specificamente definita, includendo ciò che gli studenti dovrebbero dire quando la esprimono o la manifestano,*
 - c) *Per l'acquisizione di una competenza è molto importante l'esercizio. Così l'insegnante chiede allo studente di esprimersi nuovamente in modo corretto e lo incoraggia attraverso approvazioni ... si dimostra efficace anche la sua sola presenza e con in mano un notes o la scheda di osservazione,*
 - d) *Gli studenti hanno un tempo a disposizione ed una procedura per esaminare come si sono comportati;*
- 16) Presentazione di ciò che si è imparato (la conclusione della lezione);
- 17) Valutazione della qualità e della quantità dell'apprendimento;
- 18) Valutazione su come hanno funzionato i gruppi.

Il cooperative learning, nelle sue diverse versioni, si presenta come una ben precisa e strutturata tecnica di lavoro, che richiede uno specifico training, affinché l'insegnante -o meglio, il gruppo d'insegnanti impegnato nel cooperative teaching- realizzi il proprio compito recuperando nella classe la funzione produttiva del rapporto tra

alunni. Il cooperative learning si differenzia sia da altre tecniche basate sulla collaborazione tra studenti, sia dal tradizionale lavoro di gruppo. Ad esempio, “il peer-tutoring è una modalità didattica nella quale due studenti si aiutano per conseguire un apprendimento ... uno di essi conosce il contenuto ed aiuta l’altro ad apprenderlo ... nella peer-collaboration, invece, gli studenti apprendono in coppia .. il contenuto da apprendere è sconosciuto ad entrambi ... il cooperative learning differisce innanzitutto per il numero di persone coinvolte ... e (perché) ha nei suoi obiettivi l’apprendimento di competenze sociali ... esso appartiene al cosiddetto apprendimento in piccolo gruppo (small group teaching) nel quale si può collocare anche il reciprocal teaching, più recente...” (Comoglio-Cardoso, 1996).

Il ‘valore aggiunto’ del cooperative learning rispetto ai gruppi di apprendimento tradizionali è icasticamente evidenziato nella seguente tabella, che Cardoso-Comoglio riprendono da Johnson:

Gruppi di cooperative learning	Gruppi tradizionali di apprendimento
Interdipendenza positiva	Nessuna interdipendenza
Valutazione individualizzata	Valutazione non individualizzata
Eterogeneità	Omogeneità
Leadership condivisa	Un unico leader scelto
Tutti sono responsabili di tutti	Ognuno è responsabile solo di se stesso
Si enfatizzano il compito e la qualità dei rapporti fra i membri del gruppo	Si enfatizza solo il compito
Le competenze sociali si insegnano direttamente	Le competenze sociali sono supposte o ignorate
L’insegnante osserva ed interviene	L’insegnante si disinteressa del funzionamento del gruppo
I gruppi controllano la loro efficacia	Non si controlla il lavoro dei gruppi

In sintesi, il cooperative learning è una strategia collettiva che permette una gestione ottimale dei piccoli gruppi in cui si divide il gruppo classe. E' un modello molto simile alle situazioni naturali, anche a quelle lavorative. Con questa strategia si permette all'allievo una crescita e una maturazione dal punto di vista sociale e relazionale oltre che cognitivo.

1.2.2. La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento

Una presentazione sistematica e sintetica di modelli e criteri per la personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento si trova nel volume di AA.VV. *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento*, Modelli metodi e strategie didattiche, ISFOL-Angeli, Roma-Milano, 2001, al quale rimandiamo e di cui riportiamo di seguito alcuni passi salienti ai fini del nostro lavoro.

Gli obiettivi di una complessiva strategia di personalizzazione possono essere così definiti:

- Rafforzamento delle capacità di iniziativa degli allievi
- Valorizzazione dello scambio di competenze e informazione fra gli allievi
- Apprendimento di abilità di programmazione dell'esecuzione di un compito
- Rafforzamento del senso di responsabilità individuale e dell'appartenenza al gruppo classe

Da un punto di vista organizzativo, la personalizzazione si può esplicare in forme varie:

- Strutturazione di laboratori disciplinari o interdisciplinari
- Forme di recupero con docenze in piccoli gruppi
- Sperimentazione di modelli o tecniche specifiche di individualizzazione

Per la personalizzazione dei percorsi di insegnamento apprendimento è disponibile un'ampia gamma di modelli, metodi e strategie didattiche che l'insegnante deve conoscere per poter scegliere quelle più opportune in uno specifico contesto. Per una presentazione sintetica ma accurata e completa delle numerose proposte di lavoro di seguito richiamate rimandiamo al volume citato.

Un modello (sistema o metodo) è ... una particolare strutturazione delle variabili fondamentali che entrano in gioco in una pratica educativa a partire da un insieme di concetti, principi e metodi di riferimento ... da un principio teleologico che ne assicura coerenza e organicità ... esempi di modelli di personalizzazione dell'insegnamento:

- Mastery learning
- Diva
- Didattica modulare
- Apprendimento ipertestuale e per mappe cognitive

Le strategie sono indicazioni che riguardano l'intero processo di insegnamento/apprendimento rispetto alle sue caratteristiche organizzative e alle trasformazioni che possono mutarne gli effetti ... esempi di strategie di personalizzazione dell' insegnamento-apprendimento:

- Didattica attiva
- Istruzione a distanza
- Autoistruzione

- Pedagogia del contratto ... valorizza un approccio individuale con gli allievi, mira ad un coinvolgimento e a una responsabilizzazione diretta ... richiede molta costanza nella verifica dei risultati man mano ottenuti ...
- Autoefficacia ... lavora sulla motivazione del soggetto attraverso esperienze pilotate che gli facciano sperimentare situazioni positive ... è fortemente supportata da un punto di vista metodologico attraverso schede di lavoro, attività, verifiche ...

I metodi per l'apprendimento ... nascono, di solito, in ambito psicologico, più spesso riabilitativo, per definire un percorso di accompagnamento del soggetto ... le esperienze ... sono state sintetizzate e organizzate ... per essere riprodotte da insegnanti e formatori nella loro pratica di insegnamento ... adattandole al contesto specifico ... usando strumenti e seguendo indicazioni operative che garantiscono il mantenimento della filosofia e del processo descritto da metodo stesso ... esempi:

- Feuerstein ... si caratterizza come un percorso che permette all'allievo di ricostruire il proprio modello cognitivo interno ... senza presentarsi come ripetizione di attività scolastiche, ma come attività di gruppo in forma più o meno ludica ... mira alla rimotivazione dell'allievo, attraverso una serie di successi, cioè il riconoscimento delle tappe del proprio percorso cognitivo ... appare fortemente strutturato, legato a un modello riabilitativo vero e proprio
- DeLaGaranderie ... capace di scoprire i caratteri cognitivi individuali dell'allievo, quello che si definisce stile cognitivo. Alcune difficoltà scolastiche possono essere originate da una didattica che non riesce a tenere conto dei diversi stili cognitivi degli allievi; in particolare risultano penalizzati tutti coloro che privilegiano i messaggi visivi rispetto a quelli uditivi ... l'allievo viene reso consapevole delle sue difficoltà e aiutato a ritrovare un motivo per affrontare, di nuovo, apprendimenti scolastici ... è pensato per una situazione formativa standard ...
- BrightStart,
- CortThinking

La conoscenza e la pratica di modelli, metodi e strategie diversi si configura come una cassetta degli attrezzi professionali che amplia lo spettro di intervento del formatore ... organizzando in modo coerente i vari elementi che compongono l'azione didattica in una cornice unitaria ...

Possiamo indicare in tre tappe il processo che porta alla personalizzazione:

1. La prima tappa, quella della diagnosi delle difficoltà dell'allievo, è la più complessa; essa richiede tempo di osservazione e strumenti adeguati di lettura dei comportamenti degli allievi ...
2. Fatta una diagnosi accurata il formatore dovrebbe predisporre un progetto ... -ad esempio- lavorare con una strategia per la classe e supportare il singolo con un metodo analitico e fortemente individualizzante ...
3. Realizzazione

1.2.3. Il contratto pedagogico (da IRRE Valle d'Aosta - Progetto PEDRA, in corso di stampa Angeli, Milano)

Per capire che cosa si intende per contratto, può essere utile chiarire il significato del termine stesso, risalendo alla sua origine latina (*contractus*, us). La parola deriva infatti da 'cum - trahere', cioè 'trarre insieme', e non - come si potrebbe sospettare - da 'contra - agere', cioè 'agire in opposizione, muovere contro, operare in contrasto'.

L'etimologia della parola suggerisce dunque l'idea di negoziazione, di libera disponibilità degli interessi, di conciliazione e composizione delle esigenze delle parti. Parti diverse, ma non opposte o che, quanto meno, in virtù del contratto a stipularsi, si avvicinano, si incontrano, interagiscono e mediano le rispettive posizioni.

Si può allora definire il contratto come un atto che fissa un impegno volontario e reciproco attraverso il quale persone differenti, ma in interazione, regolano i propri rapporti per soddisfare un loro interesse.

Nell'ambito scolastico, la pedagogia del contratto è lo strumento principale per realizzare la differenziazione didattica ed è *"una tecnica privilegiata per andare verso un apprendimento dell'autonomia, a condizione che sia applicata con un certo stato d'animo."*

[...] *Schematizzando, esistono due tipi di contratto:*

- *Il falso contratto: è quello che l'insegnante impone all'allievo (come il principale ai dipendenti o la compagnia di assicurazioni ai suoi clienti!).*
- *Il vero contratto: è quello che, partendo da un bisogno riconosciuto da tutti, viene negoziato e sfocia nella definizione dei diritti e dei doveri di ciascuno, docente compreso. Si vede bene che tra i due non c'è granché in comune!*

Facciamo quindi attenzione a non cadere in un utilizzo fuorviante dei contratti, che li farebbe diventare un obbligo supplementare imposto agli alunni!" ⁽¹²⁾.

A scuola, il contenuto del contratto può riguardare la trasmissione e la costruzione dei saperi, la gestione di situazioni di apprendimento e di percorsi formativi, l'istituzione e il rispetto delle regole di vita collettiva, i comportamenti in generale o, più direttamente, la comprensione di ciò che succede tra insegnanti e allievi.

Si possono impostare diversi tipi di contratto:

- *"Contratto generale di formazione elaborato all'inizio dell'anno con tutta la classe.*
- *Contratto individualizzato, in un certo momento e relativo ad un ostacolo che un allievo deve superare.*
- *Contratto di gruppo con gli alunni rispetto ad una difficoltà comune o ad una produzione comune.*

Queste differenti tipologie di contratto sono soprattutto in rapporto con i saperi e i saper-fare affrontati in classe, ma si possono aggiungere altre due categorie legate ai saper-essere e alla persona presa individualmente:

- *Contratto legato alle regole di vita [collettiva] (in relazione con il clima che si vuole instaurare in una classe).*
- *E anche contratto personale che si può stipulare con se stessi" ⁽¹³⁾.*

La pratica del contratto si rivela estremamente utile per gli alunni in difficoltà, perché permette di differenziare il lavoro a livello di gruppi o di singoli allievi con carenze specifiche; si possono a volte anche recuperare situazioni di rifiuto nei confronti della scuola, riallacciando un dialogo con i ragazzini più demotivati. In generale, poter parlare delle proprie difficoltà, incertezze o paure permette agli alunni di viverle con maggiore serenità e innesca un atteggiamento positivo rispetto alle attività proposte. Inoltre, prevedendo momenti di lavoro individuale e/o di gruppo, con l'osservazione e la consulenza ma senza il continuo intervento del docente, l'applicazione del contratto aiuta particolarmente a sviluppare senso di autonomia, spirito di collaborazione e assunzione di responsabilità.

Per elaborare un contratto occorre prevedere una serie di sequenze (analisi dei bisogni, degli interessi, delle pre-conoscenze; definizione degli obiettivi e degli indicatori di riuscita; individuazione degli argomenti da trattare; descrizione dei prodotti o dei comportamenti attesi; definizione delle modalità di realizzazione, dei tempi e dei mezzi/materiali necessari; definizione delle procedure di valutazione; presa di decisioni) che vanno discusse e negoziate con la classe: *“l'essenziale è che questo percorso si faccia insieme [...]. Nella fase di elaborazione, è interessante fare emergere il più possibile delle proposte degli allievi prima che l'insegnante faccia le sue. Può anche essere importante condurre gli alunni ad esplicitare le loro scelte.*

Infine, un'ultima osservazione: non dire mai 'no', ma piuttosto 'sì, ma...' oppure 'sì, inoltre...'. In questo modo, le proposte del docente potranno andare a completare, rinforzare, affinare, arricchire quelle dei ragazzi. Ciò eviterà anche agli insegnanti di trasformare le proposte in imposizioni (coscienti o inconsce!)” ⁽¹⁴⁾.

A questo proposito, è bene precisare che non tutto può essere negoziato: bisogna fare attenzione a non illudere in tal senso gli alunni e spiegare che esistono, nella scuola, delle cose su cui si può discutere insieme, ma sulle quali loro non possono esercitare un potere (per esempio le finalità educative, determinate regole di vita collettiva, la necessità, nello specifico del contratto, di fissare una scadenza precisa e di prevedere tappe di valutazione,...). Sono però proprio la chiarezza sui vincoli e l'individuazione degli spazi di discrezionalità gli elementi che rendono possibile una vera negoziazione con gli allievi, per esempio sulle metodologie di apprendimento.

“Subito ci immaginiamo lo stuolo di obiezioni che una simile proposta può sollevare: l'insegnante dipenderebbe, nella sua pratica pedagogica, da persone che non hanno competenza per decidere e che ne approfitterebbero per abbandonarsi a pressioni inammissibili! D'altronde nessun docente può accettare che gli alunni mettano in discussione i suoi metodi [...]. E, certamente, anche noi pensiamo che, rifiutando un 'controllo' sulla loro pedagogia, gli insegnanti abbiano profondamente ragione. Ma chi ha parlato di 'controllo'? Il problema non si pone in termini di lotta d'influenza, ma di collaborazione efficace: c'è del Sapere e l'insegnante non vi rinuncerà; c'è l'insegnante con l'insieme delle risorse e dei vincoli di cui dispone; c'è l'alunno con la sua storia, l'alunno che si approprierà del Sapere, cosa che nessuno può fare al suo posto. Su questa base, il dialogo è possibile [...]: 'Ecco ciò che mi aspetto, ma non posso farlo senza di te. Non possiamo che arrivarci insieme, attraverso un cammino che scopriremo progressivamente. Sull'obiettivo non transigerò; ma sul percorso non ho immediatamente la soluzione migliore e dovremo cercarla insieme. È osservando come lavori, in che cosa hai successo e perché, chi ti aiuta di più, che la troveremo.’” ⁽¹⁵⁾.

Chiarire il contratto pedagogico significa anche eliminare l'implicito dalla vita della classe, dare trasparenza al lavoro scolastico, lottare contro le zone d'ombra presenti nella relazione che si instaura tra allievi, insegnanti e saperi; assumere la problematicità dovuta al fatto che docenti e alunni non hanno né lo stesso statuto né gli stessi poteri.

“...dal momento in cui esiste una relazione pedagogica, esiste un contratto e, sebbene quest'ultimo sia nella maggior parte dei casi implicito, ciononostante struttura ogni situazione scolastica: ogni insegnante si aspetta qualcosa da ogni alunno e ogni alunno agisce più o meno in funzione della rappresentazione che si è fatto delle attese del docente nei suoi confronti. Il problema consiste in questo: proprio perché resta molto spesso invisibile, la maggior parte dei contratti è percorsa da ambiguità e lascia massicciamente agire i fenomeni di complicità culturale e di affinità relazionali. Al contrario, instaurando la negoziazione individuale del contratto nel cuore dell'atto pedagogico, è possibile darsi gli strumenti per avviare una differenziazione 'pensata', coinvolgendo contemporaneamente l'insegnante e l'allievo su di un obiettivo comune” ⁽¹⁶⁾.

Il contratto deve essere calibrato sui bisogni e i ritmi degli alunni. Può essere negativo, per esempio, farlo durare a lungo (meglio più contratti brevi) perché rischia di diventare difficile da gestire e di provocare, conseguentemente, insuccessi e delusioni. È anche opportuno non stipulare contratti troppo impegnativi, che corrono il pericolo di essere rotti più facilmente: *“Un contratto modesto, ma riuscito, è di gran lunga preferibile ad un contratto ambizioso ma non portato a termine”* ⁽¹⁷⁾.

È bene non lasciare niente nel vago, specificare con cura gli obiettivi e gli indicatori di riuscita per dare ai ragazzini degli strumenti di controllo su quello che stanno facendo e rendere possibile una auto ed una co-valutazione.

Un contratto può essere modificato anche in itinere, perciò bisogna prevedere momenti di valutazione intermedia. La valutazione è fondamentale, d'un lato per permettere agli alunni di prendere coscienza dei progressi e delle eventuali 'resistenze' all'apprendimento, dall'altro per consentire ai docenti di verificare quanto è stato realizzato e prevedere le regolazioni necessarie per superare gli ostacoli incontrati, regolazioni che non vanno assolutamente vissute come fallimenti.

“Se un contratto non funziona (non accadono le cose previste), va rivisto il problema dal quale si era partiti e la strategia attuata per trovare l'errore, il punto critico.

La sanzione inquina il contratto: se viene sentita necessaria vuol dire che l'oggetto è inadatto, gli obiettivi sono ambigui, la fiducia è scarsa come il coraggio. La sanzione è quindi un buon indicatore, un feed back di qualcosa di sbagliato nel progetto: infatti essa tende ad autoalimentarsi (diventa un gioco perverso, una sfida) se vi è inadempienza. La sanzione inoltre dovrebbe essere prevista per tutte le parti contraenti (quale sanzione per il docente?).

[...]

Sul piano del metodo bisogna osservare la situazione nel suo complesso, in senso molto allargato e valutarne la problematicità introducendo il concetto di 'crisi' in un processo, come occasione di crescita collettiva.

Non è un buon contratto quello che si rompe perché non tollera l'imprevisto, la revisione, l'aumento di potere del gruppo (se viene 'sentito' come diminuzione dell'autorità del ruolo docente)”⁽¹⁸⁾.

Il docente che decide di utilizzare la pedagogia del contratto deve perciò essere consapevole che gli si chiede di giocare un ruolo differente, di liberarsi di certe rappresentazioni tradizionali dell'insegnamento e di certi schemi consolidati di gestione del potere, di maturare una nuova visione del fare scuola, di porsi diversamente nella relazione con gli alunni.

“E' importante che il docente si senta pronto a rischiare ed abbia consapevolezza dei propri timori e resistenze.

Timori e resistenze che ha anche la classe poiché la sfiducia, la fatica del cambiamento, la sensazione di perdere tempo appartengono alla storia di tutti.

Le perplessità del docente (ambivalente tra desiderio di provare e di non modificare la routine) possono trovare spazio nel dibattito contrattuale e questo apre la strada anche alle perplessità della classe.

[...]

La situazione contrattuale richiede fiducia in sé e negli altri ed anche una conoscenza rigorosa del proprio ruolo negli aspetti prescrittivi e discrezionali”⁽¹⁹⁾.

Un sentimento di fiducia reciproca è indispensabile in quanto la relazione formativa, che non può non incidere su quella contrattuale, è per sua natura asimmetrica, come è già stato evidenziato quando si è parlato delle zone d'ombra del triangolo pedagogico (docente - sapere - allievo). La fiducia non è però concessa a priori: richiede tempo, disponibilità, lavoro e pazienza. Tuttavia il contratto, se d'un lato esige che ci sia fiducia tra insegnante e alunni, dall'altro, nella sua applicazione, è in grado di generarla e accrescerla.

In conclusione, stipulare un contratto pedagogico significa:

- esplicitare al massimo gli obiettivi e le richieste;
- stabilire gli indicatori di riuscita e le modalità di svolgimento delle attività;
- programmare momenti di valutazione intermedia e finale;
- definire quali risorse e regolazioni prevedere se un compito non è stato realizzato, se un progetto non è andato in porto, se un obiettivo non è stato raggiunto;
- finalizzare il tempo scolastico, evitando la ripetizione di ore indifferenziate di cui è difficile valutare la ricaduta;
- assumere le differenze tra gli allievi;

- prestare costantemente attenzione al senso che si va costruendo in classe, in quanto il contratto può essere utilizzato proprio per dare significato alla scuola, agli apprendimenti e alle diverse attività.

Per i ragazzi si tratta di un'esperienza con una forte valenza formativa, non solo rispetto agli apprendimenti disciplinari, ma anche rispetto a quelli sociali. Per i docenti, il contratto è uno strumento per gestire in modo più proficuo le situazioni didattiche e un'occasione per chiarire maggiormente anche a se stessi gli obiettivi dell'anno, della settimana e del giorno, per riflettere sulle proprie metodologie d'insegnamento e per focalizzare l'attenzione sulle diverse modalità d'apprendimento presenti nella classe.

Il contratto nelle pratiche d'insegnamento: l'esperienza e le riflessioni degli insegnanti

In quale contratto siamo coinvolte? A noi insegnanti - immerse nella realtà ricca e complessa della vita di classe, di fronte ad alunni e ad obiettivi da raggiungere, contese tra il ragazzo e il sapere, tra il futuro cittadino da formare e la costruzione delle conoscenze e delle competenze,... - sembra oggi necessario capire che, mentre spieghiamo matematica o italiano, mentre svolgiamo le attività apparentemente più neutre, stiamo anche formando i nostri alunni alla relazione con gli altri e di gruppo, li stiamo abituando a tenere certi tipi di comportamento sociale, li stiamo preparando alla loro futura vita di cittadini. La separazione tra contratto didattico e sociale non ha ormai più senso per noi. Ed è proprio a questi due aspetti della formazione (al sapere e al saper essere) che pensiamo quando:

- discutiamo e valutiamo gli obiettivi disciplinari con gli allievi, al fine di definire dei nuovi percorsi che rispettino i loro differenti bisogni;
- tentiamo di rendere esplicite potenzialità, rischi e necessità delle situazioni didattiche;
- spieghiamo agli alunni da dove partono, dove devono arrivare, quanta strada hanno ancora da percorrere, quali strumenti hanno a disposizione;
- constatiamo con soddisfazione che i nostri ragazzi non hanno più paura dell'errore, nascondono di meno le difficoltà, non impiegano più tutte le loro energie per far credere che hanno capito, osano dire che un lavoro non li interessa affatto.

Vedere in ogni contratto didattico anche un contratto sociale che può essere chiarito ci mantiene in un positivo stato d'allarme, ci fa venire voglia di vigilare sui nostri atteggiamenti, sulle nostre abitudini, sulle nostre parole e sui nostri gesti, anche i più piccoli e apparentemente insignificanti. La prova dei cambiamenti che siamo riuscite ad operare ci viene talvolta da persone esterne, quando ci chiedono: "Che cosa è successo in questa classe tra docenti e allievi per far sì che si instaurasse un altro tipo di relazione fra i ragazzini? Perché qui gli alunni riescono a dare nuovi significati ai saperi?"

È a volte difficile spiegare che non bastano i nuovi strumenti metodologici che utilizziamo in classe a determinare tali cambiamenti; bisogna soprattutto operare una trasformazione nel modo di rappresentarsi la professione insegnante, imparare a guardare diversamente al processo d'apprendimento/insegnamento e al contratto insito nella relazione pedagogica, rendendolo esplicito.

"È necessario essere in due per dialogare come per stipulare un contratto! Un contratto è un impegno assunto tra le due parti contraenti. La pedagogia del contratto non è una pedagogia della solitudine per l'alunno, bensì una pedagogia del dialogo con l'insegnante [...]."

- *Un contratto iscrive una ipoteca sul futuro ('mi impegno a fare questo, a sapere quello in un lasso di tempo di ...'). Presuppone quindi una 'memoria' dell'impegno preso fino allo scadere del termine fissato. Valutare se un contratto è stato rispettato vuol dire ricordare al contraente le modalità precise del suo impegno e confrontare il progetto e la sua realizzazione.*

[...]

- *La pedagogia del contratto è una pedagogia per tempi di pace. Si ottengono i risultati migliori quando il contratto è onorato, ma cosa succede se non viene rispettato? Non intervenire, in*

questo caso, significherebbe non prendere seriamente il contratto, ma ricorrere alle sanzioni equivarrebbe ad abbandonare la pedagogia dell'autonomia per cadere nella peggiore 'eteronomia'. Ancora una volta, la contraddizione si risolve in una prospettiva di dialogo pedagogico”.

Barlow M., *Différencier la pédagogie. Pourquoi? Comment?* CRDP, Lione, 1990.

- **Contratto sui compiti a casa: realizzazione e valutazione**

All'inizio dell'anno, durante un ricevimento parenti, una madre ci chiede: “Dei bambini non sanno leggere; perché non date dei compiti a casa? Se propongo io a mio figlio di leggere, si rifiuta di farlo perché non è stata l'insegnante a dirlo.”

Prima di poter rispondere, interviene la mamma di un buon allievo: “Non è vero! Mio figlio sa leggere e si lavora già molto in classe.”

Dei genitori non parlano, ma dalla loro espressione capiamo ugualmente che sarebbero contenti se dessimo dei compiti a casa.

Un'altra madre prende la parola: “Anch'io non sono d'accordo, mio figlio dopo la giornata di scuola è già molto stanco.”

Dopo una discussione durante la quale noi insegnanti spieghiamo, dal punto di vista didattico, come si impara a leggere, ci assumiamo l'impegno di riflettere all'interno del modulo sul problema dei compiti a casa.

Io sono docente di lingua, per cui mi sento accusata di non aver lavorato bene e sono scoraggiata: che fare? È un problema di metodo d'insegnamento o si tratta del bisogno dei genitori di controllare i progressi del figlio a casa? Nel consiglio degli alunni chiediamo loro di parlare dei compiti a casa e raccogliamo le opinioni.

Dopo aver stabilito, a livello di modulo, il senso del contratto sui compiti a casa (v. schema 1), decidiamo di stipulare questo contratto con ogni allievo per tutte le materie, tenendo conto delle direttive previste dal P.E.C. (Piano Educativo di Circolo).

Prepariamo una scheda (v. scheda 1) che presentiamo agli allievi durante il consiglio e all'assemblea dei genitori.

Il contratto costituisce un impegno reciproco tra alunno - genitori - docente su delle attività di recupero e/o approfondimento e/o esercizio.

- L'alunno non è obbligato a stipulare il contratto: si accetta che possa rifiutare di svolgere i compiti a casa;
- ogni 15 giorni si negozia un nuovo contratto;
- prima di dare i compiti, si individuano, insieme con il ragazzino, gli interessi, i prerequisiti...(tenuto conto che conosco...so fare...);
- il contratto non è uguale per tutti: viene differenziato a seconda delle esigenze.

Ogni contratto viene valutato da insegnante e alunno alla sua scadenza, dopo 15 giorni.

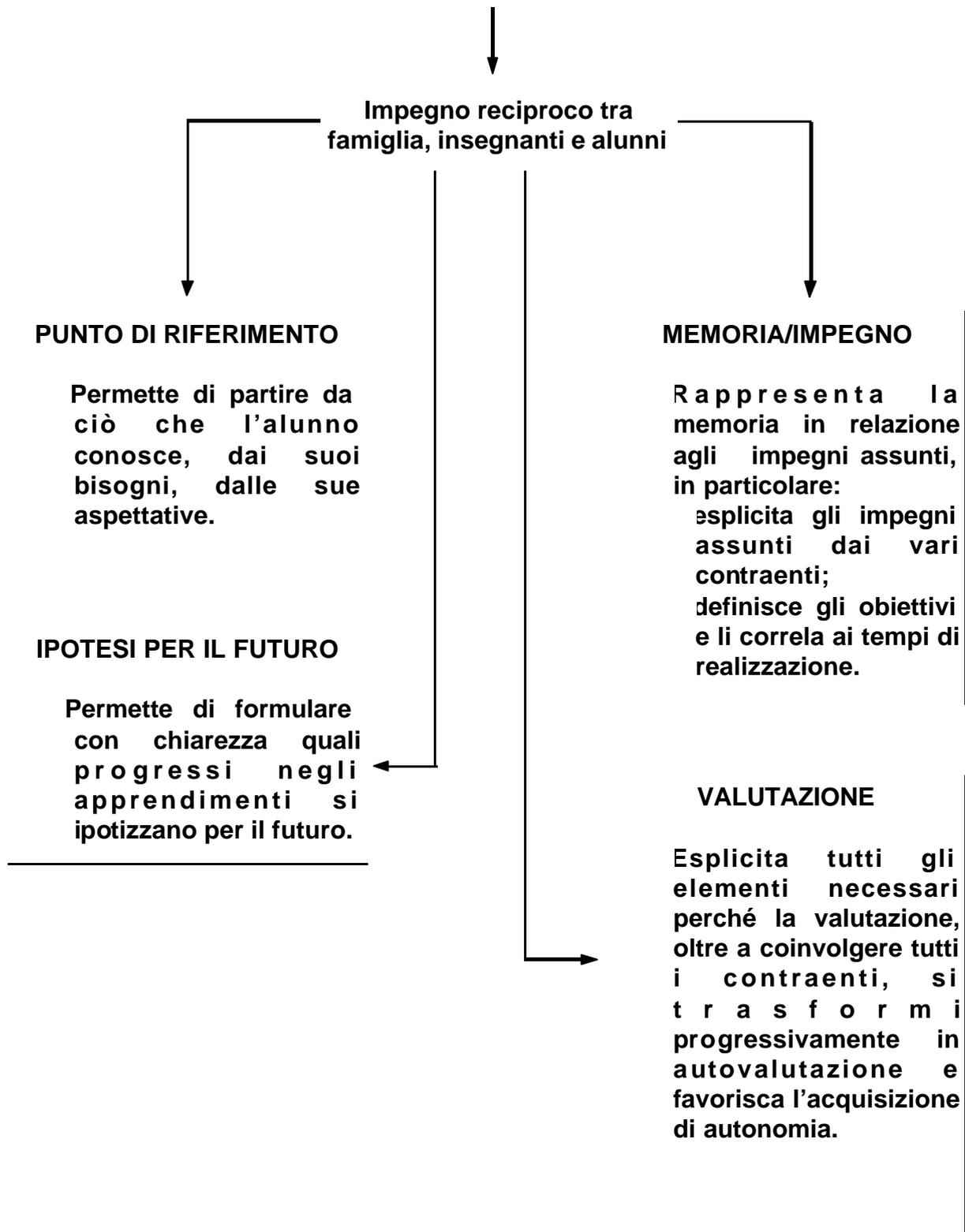
In sede di valutazione tra insegnanti, abbiamo constatato che il coinvolgimento delle famiglie è stato buono; i genitori hanno apprezzato il fatto che, attraverso il contratto, d'un lato si siano rispettati i differenti bisogni degli allievi, dall'altro si sia mantenuto il collegamento tra attività svolte a scuola e compiti a casa.

Malgrado la mole di lavoro necessario per la preparazione e, all'inizio, per far fronte alle difficoltà di organizzazione che si sono incontrate, questo strumento ci ha dato soddisfazioni e risultati positivi:

- gli alunni riflettono su ciò che hanno appreso e sulle difficoltà;
- cominciano a sapersi organizzare il tempo di lavoro a casa;
- sono più responsabili rispetto all'impegno;
- imparano che il successo nell'apprendimento passa anche attraverso momenti di scoraggiamento e di fatica.

Attraverso il contratto, capiamo quanto sia importante per l'allievo avere un momento per parlare direttamente con l'insegnante dei saperi, dei saper fare e del suo vissuto.

CONTRATTO COMPITI A CASA



CONTRATTO

TRA

Alunno/a

Insegnante/i (area disciplinare)

Periodo di durata del contratto

ALUNNO – Tenuto conto che (conosco, so fare, preferisco...):

ALUNNO – Vorrei raggiungere (obiettivo):

ALUNNO – Per raggiungere l'obiettivo svolgerò, tra le attività proposte:

INSEGNANTE/I – Per raggiungere l'obiettivo saranno disponibili (persone, spazi, strumenti):

ALUNNO/INSEGNANTE/I – Per valutare i risultati ci impegniamo a:

Letto e approvato

ALUNNO _____

FAMIGLIA _____

Data

INSEGNANTI _____

Uno sguardo nelle classi

Pensiamo che sia importante che i ragazzini possano prendere coscienza delle loro difficoltà in maniera serena e con un atteggiamento positivo e costruttivo.

Attraverso momenti di co-valutazione, possiamo d'un lato aiutarli a rendersi conto delle loro lacune e dall'altro arrivare a chiarire maggiormente a noi stessi la situazione o il livello d'apprendimento da loro raggiunto.

Ma dopo esser giunti a queste prese di coscienza, cosa si può fare?

Durante un consiglio degli alunni, si discute su quali soluzioni possano essere contemplate per far fronte alle loro difficoltà. È così che nasce l'idea di appendere ad una parete della classe un cartellone S.O.S.

Ogni allievo, quando si trova in difficoltà, può utilizzarlo per fissarvi un biglietto di richiesta d'aiuto (spiegazione, materiale, approfondimento...) agli insegnanti. Un momento del piano di lavoro verrà consacrato a rispondere ai diversi bisogni esplicitati.

Il cartellone a poco a poco si riempie, testimoniando la serenità con la quale i ragazzini affrontano le loro difficoltà.

Dopo pochi giorni noto che il cartellone S.O.S. è zeppo di biglietti. Come mai? Li leggo. Quasi tutti contengono una domanda d'aiuto per la verifica di grammatica programmata per la settimana successiva.

Non ci pensavo prima, ma gli allievi vogliono già prepararsi al controllo che li aspetta.

Uno strumento, che sembrava dovesse solo servire a rilevare le difficoltà, era diventato un punto di riferimento per anticipare le attività future.

I ragazzini hanno così dimostrato il loro senso di responsabilità rispetto al lavoro scolastico e la loro capacità di organizzazione. Una bella conquista!

“Il contratto ha un valore proiettivo: permette di pensare il futuro, di pensarsi diversi nel futuro. Esso dà all'alunno un progetto nella durata, personalizza e concretizza la possibilità di un cambiamento”.

Meirieu Ph., L'école, mode d'emploi, ESF, Paris , 1992.

Un bambino di 10 anni viene inserito nella nostra classe.

Notiamo che è intuitivo, che apprende con facilità... ma è una tartaruga! Non porta mai a termine i lavori scritti e nei suoi quaderni regna il disordine.

“Svegliati! Non hai ancora finito! Perdi tempo giocando. Non sei più in prima!”.

Se ne infischia dei rimproveri, ci guarda negli occhi e niente cambia.

Discutiamo tra noi insegnanti. La mia collega lo incalza: lo tiene nel banco vicino a lei e lo controlla continuamente, ricordandogli i tempi e le consegne. Basta però che lei giri la testa e il ragazzino si distrae e interrompe il lavoro. A volte segue il ritmo della classe, ma si può per questo parlare di primi passi verso l'autonomia? Alla scuola media saprà gestirsi da solo? La soluzione adottata certo non lo responsabilizza. Così propongo di negoziare con lui, all'inizio di ogni lezione, il suo impegno rispetto al tempo e alle cose da fare.

“Ci sono 2 ore di tempo per risolvere 3 problemi e svolgere un'attività a scelta. Dovete fare almeno 2 dei 3 problemi. Tu che cosa t'impegni a fare? 1 o 2 problemi o solo l'attività a scelta? Pensaci bene perché ciò che decidi di fare devi concluderlo entro le 2 ore. Ne riparlamo alla fine della lezione”.

Mi guarda, mi sorride e dopo qualche minuto mi risponde: “Farò 2 problemi come i miei compagni”. Al termine della lezione ha concluso il suo lavoro.

Continuiamo allora con dei contratti orali che arrivano a comprendere anche l'ordine nel quaderno. Funziona! Al momento attuale, se ci dimentichiamo di definire con lui i tempi e le modalità di lavoro nelle attività, non si applica volentieri. Si sente ancora, a volte, poco responsabilizzato e

perciò autorizzato a perdere tempo. Ma non è più la tartaruga della classe e ha iniziato a gestire meglio il suo tempo.

Lo consideriamo un passo avanti verso il traguardo dell'autonomia.

Il contratto: le deviazioni da evitare

La deviazione procedurale

La pedagogia del contratto non rischia di trasformare l'insegnante in una sorta di notaio pignolo che passa il suo tempo a redigere atti con gli alunni, tormentandoli per un codicillo ambiguo o una virgola mal posta?

Con un docente simile, gli alunni, qualsiasi cosa facciano, non sono mai liberi rispetto agli impegni presi!

La deviazione demagogica

Al contrario, il docente che non assume seriamente il contratto stipulato con gli alunni considera questo impegno alla stregua di un programma elettorale e assolve le manchevolezze con benedicente indulgenza. Con questo insegnante, gli alunni, qualsiasi cosa facciano, si sentiranno sempre liberi rispetto agli impegni presi!

In un caso come nell'altro, dimostrandosi troppo o troppo poco esigenti, si perde la dimensione del dialogo, essenziale nella pedagogia del contratto.

Barlow M., *Différencier la pédagogie. Pourquoi? Comment?* CRDP, Lione, 1990.

Il punto di vista degli alunni

Mi sono piaciuti i contratti e vorrei continuare a farli il prossimo anno. Giorgio

Mi ricordavo del contratto perché stabilivo con la mamma tutti i venerdì cosa avrei fatto il sabato e la domenica: mi alzavo alle 8,30, facevo i compiti e quando si svegliava mio fratello, che è un dormiglione, io avevo finito e potevo andare a giocare... Roberto

Io accetto sempre tutti i contratti ma, a volte, dimentico dei pezzetti. I contratti servono per imparare a non fare errori. Vilma

Io non ho accettato i primi contratti, ad esempio quello di geografia, gli ultimi sì; certe volte non riesco a farli e allora chiedo aiuto al mio papà. Io ho continuato a fare i contratti perché sono divertenti. Davide

A volte la mamma mi ricordava che dovevo fare il contratto. Se stavo giocando non avevo voglia, ma poi pensavo che mi serviva. Maria

Mi sono serviti a migliorare e a fare dei passi avanti: quando non finivo il contratto mi dispiaceva perché pensavo che la maestra mi sgridasse. Dario

1.2.4. Il piano di lavoro (da IRRE Valle d'Aosta - Progetto PEDRA, in corso di stampa Angeli, Milano)

Il piano è uno strumento flessibile che può essere utilizzato in vari modi nelle classi, a seconda delle esigenze, delle diverse realtà e degli obiettivi cui si tende.

Si tratta di definire spazi e tempi entro i quali gli alunni possono svolgere attività di tipo disciplinare, sia secondo modalità di autogestione e di autovalutazione sia secondo modalità di interazione e di collaborazione.

Alcuni insegnanti lo usano per regolare tutta l'organizzazione della vita di classe, distinguendo in questo caso tra momenti autogestiti e momenti in cui si prevedono attività diverse; per altri è un mezzo per gestire uno o più spazi orari ben definiti. Ognuno ha il suo modello: mensile, settimanale, giornaliero.

Ma in che cosa risiede l'utilità di tale strumento? E soprattutto: come servirsene in classe?

Le testimonianze che seguono ne chiariscono, esemplificandole, alcune modalità di impiego, utili per chi desiderasse introdurlo per organizzare il lavoro in classe.

Il piano di lavoro: l'esperienza e le riflessioni degli insegnanti

- *Piani di lavoro: realizzazione e valutazione*

Dopo aver messo a punto un progetto con gli alunni e quindi dopo aver esplicitato e chiarito gli obiettivi da raggiungere, le modalità di realizzazione, i criteri di riuscita, nonché le forme di auto ed etero-valutazione, ogni settimana, in due spazi orari ben definiti, proponiamo agli allievi un piano di lavoro, sotto forma di scheda individuale (scheda 2), in cui appaiono le attività previste nei diversi ambiti disciplinari.

PIANO DI LAVORO dal _____ al _____											
ATTIVITÀ INDIVIDUALE											
Nome dell'alunno/a _____											
MATEMATICA						ITALIANO					
Attività			Fatto	Corretto	Difficile	Attività			Fatto	Corretto	Difficile
SCIENZE						STORIA					
Attività			Fatto	Corretto	Difficile	Attività			Fatto	Corretto	Difficile
Firma alunno _____											
Firma insegnante _____											
Firma genitore _____											
						Data _____					

Il piano costituisce una specie di guida per l'alunno, in quanto gli indica le attività da svolgere e nello stesso tempo gli fissa un vincolo temporale: ognuno, infatti, nei limiti del possibile, deve ultimare i compiti assegnati entro la fine della settimana. Al di là di quest'obbligo, il ragazzino è però completamente libero di pianificare il proprio lavoro: può decidere l'ordine di realizzazione delle differenti attività e anche con quale compagno lavorare se la collaborazione è pertinente.

Una parte del piano prevede la realizzazione di attività a scelta, negoziate con gli allievi durante un consiglio, per esempio scegliendo tra una lista di questo tipo:

- leggere;
- fare esercizi, utilizzando schede a scelta;
- ascoltare musica;
- pitturare;

- disegnare e colorare;
- studiare;
- svolgere attività al computer;
- fare bricolage;
- realizzare giornalini.

Ogni volta che ha terminato un lavoro, l'alunno crocetta la casella corrispondente sulla scheda "promemoria" individuale. In tale scheda sono anche previsti due spazi per indicare se il compito è stato corretto e se l'allievo ha incontrato delle difficoltà.

All'inizio di ogni settimana, si avvia un nuovo piano. Alla fine di ciascun piano vengono organizzati dei momenti di discussione e di valutazione, utilizzando anche delle schede strutturate (scheda 3). Tali momenti permettono di individuare le eventuali aree carenti, in relazione agli obiettivi ed alle attività, e quindi di predisporre il piano della settimana successiva e di metterlo al servizio della valutazione formativa e della differenziazione.

(scheda 3)

SCHEDA DI VALUTAZIONE DEL PIANO DI LAVORO			
Nome dell'alunno/a _____		Data _____	
Lavoro individuale		Lavoro con le maestre	
- Ho finito il lavoro			
	sì no	sì no	
• con ordine	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	• ho dimostrato interesse	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
• correttamente	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	• mi sono impegnato	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
• affrettatamente	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	• ho partecipato alle discussioni	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
- Non ho finito il lavoro perché		• mi sono distratto	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
• ho perso tempo	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	• ho disturbato	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
• ho incontrato difficoltà	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	• sono stato disturbato	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Se sì, quali?		Lavoro con i compagni	
_____		• ho dimostrato interesse	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
_____		• mi sono impegnato	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		• ho partecipato alle discussioni	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		• mi sono distratto	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		• ho disturbato	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		• sono stato disturbato	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		• ho bisticciato	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

È il secondo anno che proviamo a organizzare un piano di lavoro. Tenendo conto della sperimentazione dell'anno scorso e delle riflessioni scaturitene, si è ora deciso di realizzare il piano nel modo seguente:

Obiettivi dell'insegnante:

- rispettare meglio i ritmi individuali d'apprendimento;

- differenziare e/o individualizzare l'insegnamento/apprendimento;
- raggiungere gli obiettivi disciplinari programmati;
- valutare in un'ottica formativa.

Obiettivi dell'alunno:

- imparare ad organizzarsi nel lavoro;
- incrementare il proprio livello di autonomia;
- raggiungere gli obiettivi disciplinari programmati.

Quanto/Quando:

- ogni piano dura due settimane: 2 spazi settimanali, il lunedì e il mercoledì, dalle ore 10,45 alle 12,15.

Chi:

- 32 alunni (2 classi) e il modulo di 3 docenti.

Dove:

- le tre insegnanti si collocano in tre aule diverse e gli alunni si spostano.

Come:

- la prima volta che si lavora sul piano, in ogni classe i ragazzini si prenotano per gli ateliers. Alla lavagna l'insegnante scrive i settori di prenotazione (italiano, francese/storia, matematica), annotando le scelte degli alunni.

Vincolo da rispettare:

- ad ogni atelier non possono partecipare più di 12 alunni per volta.

L'insegnante consegna ad ogni ragazzino il piano (scheda 4) in cui noi docenti scriviamo le attività obbligatorie e lasciamo lo spazio per quelle a scelta. Ciascun allievo ha la possibilità di proporre delle attività da inserire nel piano.

PIANO SETTIMANALE – dal _____ al _____							
Nome dell'alunno/a _____							
	Attività obbligatorie	*	Attività scelte tra quelle proposte dall'insegnante	*	Attività scelte tra quelle proposte dagli alunni	*	Annotazioni dell'insegnante
I T A L I A N O	Esercizi di grammatica (2 individuali o a coppie)	X	Scheda sul vocabolario (lavoro individuale)		Lettura	X	Attività obbligatorie: – ripassa i complementi indiretti. Attività a scelta: – prima di svolgere nuove attività, completa quelle precedenti.
	Scheda di comprensione di un testo (1 individuale o a coppie)		Gioco linguistico (a coppie)				
F R A N C E S E	Rispondere a 5 domande a scelta di studi sociali (lavoro di gruppo)	X	Lettura + questionario (lavoro individuale)		Lettura	X	
	Studiare la poesia e recitarla all'insegnante (lavoro individuale)	X	Testo narrativo con l'aiuto di immagini (lavoro individuale o a coppie)				
M A T E M A T I C A	Costruire le figure geometriche (a coppie o a gruppi di 3)	X	Due esercizi (lavoro individuale)	X			Sei impreciso nelle riproduzioni delle figure geometriche; rivedi le istruzioni per disegnare correttamente il rombo.

* indicare con una crocetta se l'attività è stata terminata

L'alunno sceglie:

- in quale atelier andare;
- da quale attività iniziare;
- quale attività fare tra quelle a scelta;
- come gestire il tempo a disposizione rispetto alle attività (può interrompere l'attività quando crede per avviarne un'altra o per spostarsi di atelier).

L'alunno segna:

- le attività terminate sulla scheda.

L'alunno fa:

- l'autovalutazione, utilizzando i tre colori simbolo del semaforo:
 - rosso: obiettivo non raggiunto;
 - verde: obiettivo raggiunto;
 - giallo: ho ancora bisogno d'aiuto;

L'alunno deve:

- terminare tutto il lavoro obbligatorio nel tempo stabilito (15 giorni).

Noi docenti durante lo svolgimento del piano abbiamo praticato l'osservazione formativa.

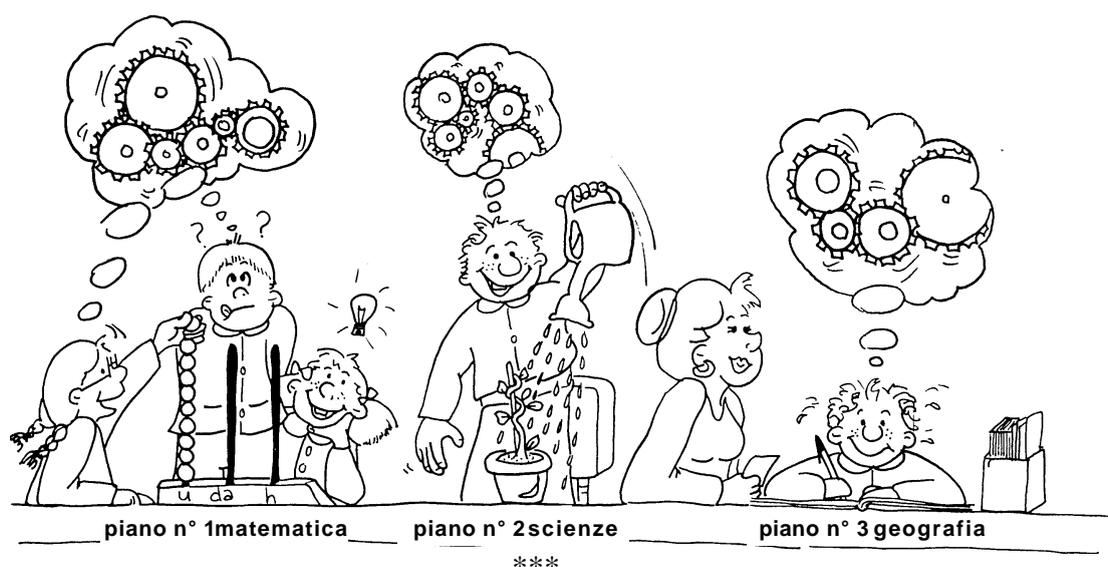
Fino al mese di novembre abbiamo cercato di coinvolgere sempre gli allievi nella valutazione, ma era troppo difficile. Così abbiamo imparato a fare delle osservazioni mirate nei confronti dei ragazzini in difficoltà, prestando però attenzione a non dimenticare gli alunni che non presentano problemi.

In sede di valutazione del lavoro svolto utilizzando il piano, abbiamo notato che ogni insegnante, malgrado le discussioni e le decisioni prese in comune, ha un suo modo personale di gestire e d'interpretare il piano di lavoro. Tuttavia, siamo convinti che queste differenze siano una ricchezza e non un ostacolo. Inoltre, constatiamo che, nell'organizzazione di un piano, gli scopi da raggiungere sono sempre in evoluzione, per cui non si deve aver paura di modificare, di cambiare...

Sull'agenda di modulo abbiamo cominciato a scrivere un bilancio comune sui seguenti punti:

- la capacità d'organizzazione;
- l'autonomia;
- la perdita di tempo;
- il completamento del piano.

Le nostre osservazioni sono state comunicate agli alunni, che hanno dimostrato interesse nell'ascoltare il punto di vista e il vissuto dei docenti. Queste riflessioni hanno permesso ad alcuni allievi di progredire. All'inizio, molti ragazzini perdevano tempo, non terminavano il loro piano. Ora, giunti quasi alla fine dell'anno, solo due alunni non finiscono il piano, tuttavia anche loro hanno imparato ad organizzarsi meglio e non lasciano a metà le attività iniziate.



Il lunedì pomeriggio, dalle 14.00 alle 15.30, gli alunni lavorano individualmente con l'aiuto di uno schedario autocorrettivo, che i docenti del modulo hanno espressamente preparato per le classi.

L'insegnante consegna a ciascun allievo una scheda sulla quale sono indicate le attività da svolgere. Così, se un ragazzino ha delle difficoltà in una disciplina, può esercitarsi in modo individualizzato con l'aiuto del docente, mentre i compagni lavorano autonomamente.

Il sabato mattina, dalle 8.00 alle 10.00, gli insegnanti dividono gli alunni delle due classi in tre gruppi e ogni docente si occupa di un gruppo per rispiegare o approfondire concetti che non sono ancora stati assimilati.

In tale caso, i gruppi sono formati secondo due criteri:

- le difficoltà disciplinari: ogni insegnante tratta la sua materia e differenzia i compiti a seconda dei bisogni dei ragazzini;
- l'esigenza di porre l'accento su una sola disciplina per un periodo più o meno lungo: i tre docenti lavorano allora tutti sulla stessa materia e sono a disposizione degli alunni.

Il "menu" della settimana è preparato il lunedì pomeriggio, durante la programmazione degli insegnanti di modulo, e viene presentato agli allievi il martedì mattina all'inizio delle lezioni.

Nel corso delle prime sperimentazioni del piano abbiamo dato una certa priorità a due finalità: rendere gli alunni più autonomi e insegnare loro a gestire il tempo a disposizione. Infatti, durante gli spazi destinati al piano, tutti gli allievi, dalla prima alla quinta, si organizzavano in modo autonomo e, aiutandosi tra compagni senza ricorrere troppo ai docenti, terminavano i lavori da realizzare nei tempi previsti.

Man mano che sperimentavamo tale attività, che tracciavamo dei bilanci e che ci interrogavamo sugli scopi di questo strumento, ci siamo rese conto che ci lasciavamo sfuggire numerose opportunità che invece bisognava cogliere, per sfruttare al meglio le potenzialità del piano.

È così che esso è diventato, in un secondo momento, uno strumento prezioso per:

- la differenziazione: possiamo 'aprire' le classi parallele o le pluriclassi, riaggregando gli alunni in gruppi a seconda delle esigenze didattiche, ma anche all'interno della singola classe ciò permette di superare la lezione frontale uguale per tutti e di realizzare delle attività specifiche, differenziando i compiti, i tempi, le modalità di lavoro (gli uni si occupano di una ricerca, gli altri si esercitano in una tecnica; alcuni leggono, altri studiano...); è quindi possibile occuparsi in modo individualizzato di un alunno in difficoltà o di un ragazzino rimasto a lungo assente...;
- la valutazione formativa: possiamo osservare gli allievi mentre svolgono le attività loro assegnate, raccogliere delle informazioni importanti (atteggiamenti, bisogni, difficoltà, progressi, ritmi...) e soprattutto, a partire da tali dati, programmare e orientare meglio i nostri interventi didattici successivi, cercando così di rispondere maggiormente ai bisogni dei ragazzini e di avvicinarci, per quanto possibile, alle loro strategie di apprendimento.

Non è semplice organizzare le attività del piano. All'inizio, i nostri piani consistevano semplicemente in esercizi da svolgere dopo il momento di lezione collettiva. Questa scelta era dovuta all'esigenza, sia nostra sia degli alunni, di prendere confidenza con il nuovo strumento.

Più avanti anche la quantificazione del tempo ha creato dei problemi: a volte le attività richiedevano più tempo del previsto, a volte c'erano dei ragazzini che avevano dei ritmi più lenti...

Ad un certo punto, abbiamo sentito l'esigenza di ridefinire chiaramente alcuni obiettivi generali in relazione al piano e abbiamo pensato che fosse meglio stabilirne solo tre:

- rendere gli alunni più autonomi;
- valorizzare maggiormente e favorire le potenzialità del gruppo;
- differenziare l'insegnamento.

La strada da percorrere per raggiungere tali obiettivi è molto lunga e difficile per cui un consistente elenco di obiettivi specifici si è reso necessario.

Per migliorare i nostri piani ci siamo impegnati a:

- chiedere agli allievi di partecipare alla individuazione delle attività libere o a scelta (attività espressive, ludiche, di lettura, d'informatica ecc.) da svolgere nel tempo libero e durante il piano;
- gestire meglio i tempi e le scadenze;

- ridurre il numero di ore di piano per gli alunni del primo ciclo;
- presentare meglio e con maggiore regolarità le attività e gli obiettivi del piano;
- differenziare maggiormente i compiti;
- prevedere più lavori in piccoli gruppi;
- gestire meglio il nostro ruolo di guida (sovente aiutiamo troppo!);
- cercare ed esplicitare maggiormente il senso delle attività proposte nel piano;
- differenziare di più i tempi per alcuni allievi;
- definire meglio ciò che vogliamo osservare durante lo svolgimento del piano: chi osservo? Perché? Che cosa tengo sotto controllo? (Altrimenti si rischia di essere in tre insegnanti ad osservare tutto e cioè niente!);
- essere più costanti nel porre attenzione ai momenti decisionali;
- discutere più regolarmente e valutare più spesso con gli alunni gli obiettivi del piano (non solo gli obiettivi disciplinari);
- dopo aver stabilito e ben definito con gli allievi gli obiettivi da raggiungere, negoziare con loro le attività.

Qualche tempo dopo, al momento di tracciare un bilancio, abbiamo realizzato quanto fosse difficile rispettare i tanti impegni assunti. Ci è sembrato allora proficuo ridurli per riuscire a tenerli meglio sotto controllo.

La seconda parte dell'anno è stata quindi dedicata a:

- chiedere agli allievi di partecipare alla individuazione delle attività libere o a scelta da svolgere nel tempo libero e durante il piano;
- gestire meglio i tempi e le scadenze;
- ridurre il numero di ore di piano per gli alunni del primo ciclo;
- presentare meglio e con maggiore regolarità le attività e gli obiettivi del piano;
- prevedere più lavori in piccoli gruppi;
- gestire meglio il nostro ruolo di guida.

Man mano che riuscivamo a raggiungere questi obiettivi specifici ne introducevamo degli altri.

Di fronte ad ogni difficoltà è stato per noi fondamentale affrontarla con gli alunni e regolare con loro tutti i problemi che una organizzazione di questo tipo pone.

Oggi, dei momenti di riflessione durante il consiglio e gli spazi per la programmazione sono dedicati alla valutazione del piano. Questo ci ha consentito di fare chiarezza e soprattutto di non dimenticare le finalità sottese a tale attività, affinché il piano non si limiti ad essere un semplice e banale strumento per tenere occupati gli alunni, in modo da permettere a noi di riprendere fiato!

Come per ogni nuovo strumento e per evitare di ridurlo ad un'acritica routine, abbiamo deciso di rimmetterlo regolarmente all'ordine del giorno delle nostre sedute di valutazione.

Uno sguardo nelle classi

Erano le prime volte che sperimentavamo il piano. Sovente le attività erano mal organizzate e a volte anche poco adeguate, non avevamo ben capito a che cosa servisse veramente questo piano e, cosa peggiore, non sapevamo osservare gli alunni in modo da trarne elementi utili per aiutarli nel loro processo di apprendimento.

Ciononostante, a partire da un certo giorno, ho compreso che senza dubbio questo tipo di attività almeno non danneggiava gli allievi. A scuola i docenti pensano sempre a fare bene, ma credo che sia già un buon risultato quello di riuscire a evitare i danni!

Ritengo che la domanda che si è posta A. Dumas sia particolarmente significativa: "Perché, essendo i bambini così intelligenti, gli uomini sono così stupidi? Deve dipendere dall'educazione!".

Una bambina di prima si rivolge ad un compagno di terza per chiedergli una spiegazione e ricevere aiuto per capire l'esercizio di matematica.

Li osservo: il ragazzino legge una volta la consegna...riflette un istante...rilegge ancora...e alla fine mi cerca con lo sguardo. Non ha capito neppure lui l'esercizio? Arrossisce e, con gli occhi, sembra volermi dire che ha bisogno di aiuto.

Non mi muovo e aspetto che venga da me, ma non lo fa. Forse si vergogna ad ammettere di non sapere e soprattutto di non riuscire ad aiutare la compagna. Non so, ma vedo che rilegge ancora parecchie volte e alla fine riesce a dare una risposta alla bambina che, soddisfatta, torna a posto e svolge l'esercizio.

Credo che neppure per i suoi compiti quell'alunno abbia mai fatto un tale sforzo per capire da solo la consegna!

Questo fatto, che sembrava isolato, è diventato una realtà costante nelle nostre classi durante il piano. Mi rendo conto che i momenti di aiuto reciproco giocano un ruolo negli apprendimenti e mi viene voglia di definirli 'le briciole d'oro dello sviluppo degli alunni'.

Il punto di vista degli alunni

Il piano mi piace perché le attività non sono troppo lunghe e il tempo è sufficiente. Pietro
(Si tratta di un alunno che non riesce mai a terminare le attività proposte in classe. Non ha problemi di comprensione, ma di ritmo di lavoro.)

Il piano è un'attività molto piacevole. Mi piacerebbe farlo tre volte alla settimana. Mi piace perché posso approfondire degli argomenti di qualunque materia e introdurre le mie attività con più facilità.
Tiziana

Mi piace molto e vorrei che alle medie si rifacesse. Giulio

Durante il piano ci dividiamo in gruppi e ogni maestra ci fa recuperare delle cose. Per esempio, se io ho delle difficoltà in italiano, la maestra mi dà delle schede che faccio da sola e quando ho delle difficoltà io vado da lei, che mi aiuta. Samantha

Mi piace il piano perché posso sapere cosa si farà nella settimana; ti dice quando ci saranno le verifiche, così ti puoi preparare prima. Luigi

Il lavoro individuale per me serve, ma non mi piace perché non so da chi farmi aiutare. Camillo

Il lavoro individuale non mi piace tanto perché mi annoia, però è anche utile perché se uno non ha capito qualcosa la maestra glielo rispiega. Roberta

Descrizione e analisi del piano di lavoro

La seguente traccia contiene una serie di domande che si possono utilizzare per guidare la riflessione dei docenti sia al momento della programmazione sia durante la valutazione del piano.

Descrizione del funzionamento/ Gestione del piano

Quale spazio orario è riservato al piano di lavoro?

È giornaliero, settimanale, mensile?

Il piano riguarda tutte le materie?

Da chi è stabilito?

Quando e come?

Quanto tempo è utilizzato per prepararlo?

Quando è presentato agli alunni?

Tutti gli alunni lavorano contemporaneamente al piano?

Gli alunni vi si dedicano quando hanno del tempo libero in classe?

Si organizzano il loro lavoro come meglio credono?

Lavorano in gruppo, si aiutano reciprocamente (conflitto socio-cognitivo)?

Obiettivi dell'adozione del piano

Perché gli insegnanti hanno adottato il piano?

Per osservare i processi di apprendimento?

Per valorizzare le differenze?

Per praticare la differenziazione?

Per favorire l'autonomia?

Per favorire l'interazione e la cooperazione tra alunni?

Per sviluppare la capacità di autovalutazione?

Differenziazione

I contenuti sono gli stessi per tutti?

I compiti, i tempi proposti sono gli stessi per tutti?

Quali compiti sono richiesti agli allievi (schede, esercizi, situazioni-problema, situazioni aperte, compiti creativi, giochi di società...)?

Il ruolo-guida del docente si diversifica?

È appropriato?

L'insegnante non ha la tendenza ad aiutare 'troppo' gli alunni in difficoltà?

Coinvolgimento/senso

Come è presentato il piano agli alunni?

È negoziabile con loro?

Il piano è quello dell'insegnante o dell'allievo?

Quale concezione del mestiere di scolaro e della professione docente è sottesa al piano?

I compiti assegnati hanno senso agli occhi degli alunni e degli insegnanti?

Com'è il clima durante lo svolgimento delle attività del piano?

Osservazione/Valutazione formativa/Regolazione del piano di lavoro

Il piano è facile da realizzare?

L'insegnante può osservare meglio gli alunni, rimediare a certi problemi?

Quando si valuta il lavoro realizzato durante il piano?

Alla fine del periodo programmato per il piano?

Quando esso è effettivamente completato?

Con regolarità?

Si valuta il piano con gli alunni?

Gli insegnanti ne parlano tra loro, si confrontano?

Si modifica il piano alla luce della valutazione effettuata?

Materiale elaborato da E. Vellas all'interno del progetto PEDRA

1.2.5. In conclusione - Dieci regole d'oro per motivare e prevenire il disagio
(Patellani-Scarpa, in Scuola e Didattica, 2/99)

1. Essere motivati per motivare
2. Essere adulti 'buoni'
 - Non minacciare punizioni che non si riescono a mantenere, pena la perdita di credibilità
 - Essere coerenti con quanto si dice o si promette
 - Mantenere in ogni circostanza la riservatezza deontologica
 - Non sfogare sugli alunni le proprie tensioni
 - Saper ammettere i propri errori
3. Credere nella positività dell'allievo
4. Avere sempre chiaro in mente quello che si vuole fare
5. Mantenere un comportamento rispettoso verso gli alunni
6. Creare un gruppo di lavoro affiatato docente-alunno e alunno-alunno
7. Offrire una visione ottimistica del futuro
8. Evitare lamentazioni, autocommiserazioni e recriminazioni
9. Aumentare il livello di comunicazione con l'espressione dei sentimenti
10. Stabilire sempre un contratto formativo

2. Esercitazione

L'illustrazione degli aspetti da considerare, dei criteri e delle strategie adottabili per la progettazione dell'ambiente formativo è, ormai, ridondante. Ora si tratta, quindi, di trarne le conseguenze operative nella re-interpretazione e ri-progettazione (dell'aspetto) dell'ambiente formativo già esaminato e analizzato nell'ambito della seconda parte del modulo.

In quella sede si proponeva :

- di utilizzare almeno uno strumento di analisi di un aspetto dell'ambiente formativo (spazi, tempi, azione didattica, relazioni interne ed esterne)
- di individuare i punti di forza e i punti di debolezza (dell'aspetto) dell'ambiente formativo esaminato, con riferimento al modello proposto dallo strumento
- di procedere ad una valutazione personale dei punti di forza e di debolezza ed alla individuazione degli elementi su cui si riteneva possibile intervenire

Tutto ciò è entrato a far parte della relazione-test relativo alla seconda parte del presente modulo.

Il punto di partenza dell'esercitazione-test conclusiva del modulo è appunto l'elaborato ora richiamato che presenta già una diagnosi a cui si tratta di rispondere con una adeguata progettazione (la cui realizzazione esula dai tempi e dagli intenti di questo modulo formativo).

I passi da compiere per la ri-progettazione sono i seguenti:

1. rivedere la diagnosi già formulata (aspetto esaminato, punti di forza e di debolezza e prima individuazione dell'intervento opportuno e possibile-fattibile) alla luce degli orientamenti teorici ed esemplificativi forniti con le lezioni ed i materiali del modulo e delle riflessioni professionali che hanno sollecitato. Un confronto con i colleghi può essere utile per una migliore messa a fuoco e formulazione 'pubblica' e mirata dell'oggetto, delle motivazioni e degli scopi dell'intervento che si andrà a progettare;
2. **scegliere un preciso aspetto dell'ambiente formativo che si intende affrontare (es.: dislocazione degli arredi nell'aula; strutturazione del tempo di lavoro individuale autonomo dell'alunno a casa e/o a scuola ecc.) motivando le ragioni e gli obiettivi della scelta che dovrebbe essere condivisa e negoziata con gli altri soggetti interessati dall'intervento;**
3. ipotizzare con un brain-storming una serie di possibilità d'intervento;
4. vagliare la pertinenza di ogni ipotesi di intervento in rapporto al suo oggetto, alle sue motivazione ed ai suoi scopi e stilare una graduatoria di priorità;
5. vagliare la fattibilità delle ipotesi di intervento ed escludere quelle che vanno al di là delle competenze e delle possibilità di chi intende realizzarle;

6. **individuare una linea d'intervento principale ed almeno un'altra come alternativa o variante**
7. **procedere alla 'operazionalizzazione' dettagliata dell'intervento** ed alla delineazione delle alternative o varianti. Operazionalizzare significa:
 - *individuare ed esplicitare la sequenza delle tappe principali dell'azione, e per ciascuna*
 - *chi fa che cosa, quando, con quali strumenti e risorse e con quali risultati attesi*
 - *chi, come e quando documenta e controlla lo sviluppo dell'intervento tappa per tappa*
 - *chi, come e quando interviene per apportare eventuali correzioni ed aggiustamenti in itinere*
 - *indicare chi, come, quando, cosa documenta l'intervento nel suo complesso*
 - *indicare chi, come, quando, cosa valuta l'intervento nel suo complesso*
8. **Esplicitare tutto ciò 'nero su bianco' in un documento 'pubblico'**, meglio se negoziato e condiviso con gli altri soggetti interessati all'intervento, che farà da base di riferimento per l'analisi e la valutazione per vagliarne la pertinenza (ex-ante, nell'ambito dell'ultima lezione del modulo), l'efficacia e l'efficienza rispetto agli intenti dichiarati (ex-post, in caso di attuazione operativa).

L'elaborato, il cui formato sarà stabilito liberamente da chi lo elabora, dovrebbe essere tale da risultare **chiaro, sintetico, operativo, convincente** per chi (professionista o utente) sarà chiamato a vagliare e/o adottare il progetto; insomma, non un 'esercizio di virtuosismo solistico' ma **uno spartito per un'esecuzione fattibile** con le persone-risorse che si hanno effettivamente a disposizione. Pertanto, **più è mirato su un aspetto specifico** e quindi sono visibili i cambiamenti-miglioramenti concreti che apporta -possibilmente senza troppa fatica inutile-, **meglio è**.

Possono essere presentati anche elaborati relativi a progettazioni di ambienti formativi già prodotte e realizzate anche per altri scopi, documentate e riviste, commentate alla luce del presente modulo formativo. E' comunque indispensabile, per rendere produttiva l'ultima lezione in presenza, che entro il 9 giugno mi pervengano alcuni elaborati.

Grazie per la collaborazione e buon lavoro !