

IRRE Friuli Venezia Giulia  
**Rapporto regionale**

## PRESENTAZIONE

*Prof. VITO MAURIZIO*  
*Presidente*

**I**l presente Rapporto regionale Friuli Venezia Giulia è stato redatto a cura del Gruppo Regionale costituito con delibera del Consiglio di Amministrazione dell'IRRE Friuli Venezia Giulia del giorno 4 novembre 2003.

In primo luogo mi complimento con tutti gli operatori per la loro sollecitudine e per l'impegno profuso in tutte le fasi del lavoro svolto.

Nel presentare il Rapporto, sottolineo subito l'importanza che il Consiglio ha attribuito all'intero progetto R.I.So.R.S.E., poiché il problema della Riforma era nelle linee strategiche del Consiglio medesimo.

È stato seguito puntualmente ad ogni scansione perché l'intero percorso fosse sempre debitamente condotto.

C'è stato poi un altro versante che mi preme sottolineare e cioè il crescente interesse che le scuole del nostro territorio hanno dimostrato nei confronti del Progetto ministeriale. Se all'inizio le risposte al questionario furono pari al 71% delle scuole, le richieste di informazione e formazione sono andate a seguito aumentando sensibilmente. E ciò ha indotto a preparare con molta accuratezza il seminario conclusivo che avrà luogo a fine settembre.

Infine mi è parso di poter cogliere un terzo motivo di qualità. Da una parte l'IRRE Friuli Venezia Giulia ha potuto mettersi al servizio di un numero considerevole di scuole primarie, intensificando i rapporti con i dirigenti, i docenti e anche i genitori. Dall'altra parte le scuole hanno potuto evidenziare lavori di pregio, indice di un servizio di qualità che esse offrono ai loro utenti e al territorio. Da questo punto di vista l'IRRE Friuli Venezia Giulia è stato ben lieto di porsi a servizio della loro autonomia di ricerca. Pertanto mi pare che si tratti di un alto «valore aggiunto» che doverosamente deve essere posto all'attenzione dell'opinione pubblica.

Mi auguro che la prosecuzione del Progetto stesso, il prossimo anno, a favore delle scuole secondarie di primo grado, possa permettere un lavoro analogo e portare a frutto una bella esperienza maturata nel servizio diretto alle scuole.

## PRESENTAZIONE

*di* ALESSANDRA MISSANA

*Direttore dell'IRRE Friuli Venezia Giulia*

**D**a pochi mesi Direttore dell'IRRE Friuli Venezia Giulia, ho avuto da subito l'opportunità di entrare nel vivo delle attività dell'Istituto e di apprezzare l'avvio del progetto voluto dal Ministero, avente come obiettivo primario il sostegno alla Riforma in atto e riguardante principalmente due aspetti della stessa: l'alfabetizzazione informatica e l'introduzione della lingua inglese nelle prime due classi delle scuole elementari.

Il primo atto è stato quello di trovare i modi per lavorare in stretta collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale, con i suoi esperti, per mettere assieme un gruppo di ricerca dotato delle professionalità necessarie per agire in vista degli obiettivi prefissati, in tempi rapidi e con strategie scientifiche. Il gruppo quindi è stato formato ed è composto dai docenti dell'IRRE Friuli Venezia Giulia Giorgio Vescovi, Marilena Nalesso, Rosalba Perini, Gianna Michelinì, Kristina Kovačič, dai docenti esterni Maria Widmar e Valentina Grion nominate dalla Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale e dal dirigente tecnico dott. Luigi Torchio.

È con impegno e con obiettivi precisi che i docenti hanno affrontato il progetto per far emergere ciò che la nostra regione attua in campo scolastico e che talvolta non ha la giusta visibilità. Ma non è la pura e semplice visibilità che si è andata cercando e neanche la semplice esecuzione di un compito ministeriale in senso stretto: è stata la ricerca, scopo ultimo del progetto ministeriale, della costruzione di un sistema, di una rete di rapporti per poter condividere uno stile comunicativo, un entusiasmo, degli obiettivi e per divulgare buone pratiche.

Il presidente prof. Vito Maurizio e l'intero Consiglio di Amministrazione hanno seguito da vicino l'evolversi dei lavori anche allo scopo di rilanciare non solo l'attività dell'IRRE Friuli Venezia Giulia ma anche e soprattutto per perseguire un modello di comportamento volto alla collaborazione, all'aiuto, al servizio che l'Ente e chi con esso collabora, vuole rendere alle scuole; essere un punto di riferimento certo per le scuole è stato l'ambizioso obiettivo. Con questo progetto, con il sostegno dell'USR, con i ricercatori coinvolti, con i dirigenti scolastici e gli insegnanti che hanno aderito, con la partecipazione dei genitori, l'IRRE Friuli Venezia Giulia ricomincia.

Lo staff tecnico dell'IRRE Friuli Venezia Giulia è particolare perché anche in anni difficili ha saputo trovare in sé la molla della curiosità, tipica del ricercatore, sapendosi rinnovare, trovando coesione e motivazione. Oltre ai ricercatori ufficialmente coinvolti è stato gioco forza coinvolgere anche gli altri tecnici comandati presso l'IRRE Friuli Venezia Giulia, tutti dotati di esperienza in vari campi della ricerca o della tecnologia.

R.I.So.R.S.E. come opportunità per le scuole oltre che per ciascuno di noi; utile per parlare, conoscere, osservare, implementare i siti, stringere link e non solo informatici fra tutti coloro che sono stati coinvolti. R.I.So.R.S.E. anche per cercare un po' di visibilità non basata sul nulla bensì su ciò che si attua, sul lavoro svolto e da svolgere che ha avuto come punto di partenza l'attenzione verso ogni singolo scolaro e l'attenzione nei confronti della sua personale storia passata e, col contributo di docenti e genitori, in costruzione e quindi futura.

R.I.So.R.S.E., un buon lavoro, credo, fatto insieme.

## 1. PREMESSA

di GIORGIO VESCOVI

Le sfide poste dalle tecnologie dell'informazione e delle telecomunicazioni da una parte, e dalla mondializzazione dell'economia con la creazione, «più rapidamente di quanto ci si aspetti, (di) un mercato globale e differenziato del lavoro»<sup>1</sup> dall'altra, unitamente ad un sempre più accentuato carattere multiculturale e multietnico della società occidentale, hanno portato a ripensare i percorsi di formazione e professionalizzanti dei sistemi educativi di un molteplice numero di Paesi, tra cui il nostro: la Riforma della scuola italiana non avrebbe potuto attendere oltre, pena un preoccupante scollamento con la realtà economica, culturale e sociale.

Nella riunione di Milano dei Ministri dell'Educazione dell'Unione Europea con i Ministri dei Paesi candidati unitamente alla Commissione<sup>2</sup>, la Presidenza ha richiamato la centralità delle politiche educative e della formazione per la realizzazione di un'Europa competitiva basata sulla conoscenza, assieme all'esigenza di sostenere la complementarità tra le politiche educative e formative e le politiche sociali, per il lavoro e per la ricerca nel comune intento di coniugare gli obiettivi di coesione sociale e di competitività nella prospettiva, graduale, della realizzazione di un apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Ha pure posto l'accento sull'importanza del capitale umano quale risorsa strategica per lo sviluppo complessivo delle politiche educative e formative sia per la valorizzazione delle potenzialità di ogni singola persona lungo tutto il corso della vita sia per una maggiore partecipazione dei cittadini alla coesione sociale e allo sviluppo economico.

Tutto ciò, nella consapevolezza che «nella società del sapere, per definizione universale, un'identità sociale e culturale è trasmissibile soltanto in parte. Essa deve essere costruita non solo dalla scuola, la cui funzione resta insostituibile, ma anche dall'individuo stesso attingendo alla memoria collettiva, assimilando informazioni diverse provenienti dal mondo, tramite un'immersione nei vari ambienti professionali, familiari, culturali»<sup>3</sup>.

L'individuo, quindi, diventa la risorsa principale, alla quale va data la massima attenzione, ponendola al centro di ogni itinerario educativo, formativo, professionale, in un continuo impegno di *lifelong learning*; la scuola, nell'intero suo sistema, quale principale risorsa tra tutte le agenzie educative e formative, deve essere capace di flessibilità per rispondere alle esigenze di ciascuno, e motivante agli apprendimenti.

1 Commissione delle Comunità Europee, *Insegnare e apprendere – Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, 1995.

2 *Lo sviluppo del capitale umano per la coesione sociale e la competitività*, Milano, 27-28 ottobre 2003.

3 Commissione delle Comunità Europee, *Insegnare e apprendere – Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, 1995.

La Riforma che si sta attuando colloca la persona al centro del sistema formativo «al fine di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione...»<sup>4</sup>.

La valorizzazione della persona passa anche attraverso nuovi modelli di insegnamento/apprendimento dei saperi: conoscenze ed esperienze vanno considerate insieme per scoprire nuove relazioni foriere di crescita non solo culturale ma anche profondamente umana, «personalizzante», in continua ridefinizione del sé di ciascun allievo, caratterizzato non soltanto da capacità ricettive ma capace di costruire cultura.

---

<sup>4</sup> Primo comma art. 1 legge 28/3/2003 n. 53 *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.*

## 2. IL PROGETTO R.I.So.R.S.E. NEL FRIULI VENEZIA GIULIA

*di* GIORGIO VESCOVI

**C**on lettera del 15/9/2003 il Presidente dell'IRRE del Friuli Venezia Giulia prof. Vito Maurizio dà la disponibilità a collaborare con la Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici – Area Autonomia – Ufficio X per la realizzazione di iniziative di supporto ed attività laboratoriali per l'attuazione dei processi di riforma del sistema scolastico.

Nella seduta del Consiglio di Amministrazione tenutasi il giorno 4 novembre 2003 si delibera la partecipazione dell'IRRE Friuli Venezia Giulia al progetto con il gruppo costituito dai tecnici Kristina Kovačič (delegata per le scuole con lingua d'insegnamento slovena), Gianna Michelini (esperta in documentazione), Marilena Nalesso (esperta di formazione per l'insegnamento delle lingue straniere - inglese), Rosalba Perini (esperta per l'apprendimento precoce delle lingue europee e di minor diffusione), e Giorgio Vescovi, coordinatore.

L'assistente amministrativa signora Nidia Miani viene incaricata di collaborare dal punto di vista amministrativo.

Con lettera del 4/12/2003 del Dirigente dell'Ufficio X della Direzione per gli Ordinamenti Scolastici, dott.ssa Davoli, vengono date le indicazioni sulla determinazione del campione di scuole in cui effettuare la ricerca e sulla costituzione dei team.

All'IRRE del Friuli Venezia Giulia viene assegnato un campione di scuole della fascia primaria formato dalle 8 scuole che avevano sperimentato ai sensi del D.M. 18/9/2002 n. 100 e da altre 18 da selezionare tra i Circoli didattici e gli Istituti comprensivi, nonché tra le scuole paritarie (almeno il 7% delle scuole) per un numero totale di 26.

Vista la nota MIUR prot. n. 18903 del 23/12/2003 con la quale viene trasmesso il dossier relativo al concreto avvio delle azioni previste dal progetto, compresa la scheda di rilevazione (detta anche Questionario «0»), viene inviata da questo IRRE a tutte le Direzioni didattiche ed a tutti gli Istituti comprensivi della Regione una lettera con allegata la scheda qui sopra menzionata ed una lettera del Direttore Generale della Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici – Area autonomia – Ufficio X, dott. Criscuoli, indirizzata ai dirigenti scolastici.

Rispondono, inviando la scheda «0» debitamente compilata, gran parte delle scuole.

Per la formazione dei team che avrebbero visitato le scuole selezionate, viene richiesto l'intervento del direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale dott. Pier Giorgio Cataldi, che incarica l'insegnante Valentina Grion, esperta in informatica, del primo Circolo didattico di Udine e l'insegnante Maria Widmar comandata presso l'Ufficio Scolastico Regionale – Ufficio per l'Istruzione in lingua slovena.

Tra il 26 ed il 28 gennaio 2004 i tecnici del gruppo regionale di ricerca e le insegnanti Grion e Widmar partecipano all'attività di formazione dei team di ricerca organizzata presso Bellaria (RN).

Sono quindi selezionate le 26 scuole attraverso le schede di rilevazione «0».

Il 20 febbraio 2004, viene presentato alle scuole il progetto, all'interno del Convegno-Seminario «Riformazione – I processi di innovazione nelle scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado» organizzato dall'USR, cui hanno presenziato il direttore regionale dott. Cataldi, il dott. Scala in rappresentanza del Ministero ed i dirigenti tecnici dell'USR.

Dal 26 febbraio 2004 al 3 aprile vengono effettuate tutte le visite alle scuole selezionate e si raccolgono le documentazioni che gli Istituti forniscono con sollecitudine.

Tra le pratiche innovative riscontrate nelle scuole, vengono selezionati alcuni oggetti d'innovazione per la prima documentazione da inserire nell'archivio GOLD.

Sono infine organizzati due seminari di approfondimento sulla documentazione dedicati alle 26 scuole, in quanto si ritiene che l'argomento vada approfondito non soltanto in funzione della documentazione in GOLD, ma anche perché la pratica della documentazione possa diventare una prassi costante nelle scuole autonome impegnate nell'attuazione della Riforma.

Entro la fine di maggio viene completato e spedito al MIUR il Rapporto Regionale sulle attività svolte nell'ambito del progetto, presentato successivamente in un seminario regionale indirizzato ai dirigenti scolastici ed i docenti di tutte le Direzioni didattiche e degli Istituti comprensivi nonché delle scuole paritarie della Regione.

## 2.1. LA COSTITUZIONE DEI TEAM

La «Cabina di regia» nazionale ha assegnato a questo IRRE la composizione di tre team; essi sono stati formati dai membri del gruppo regionale di progetto allargato a due insegnanti esterne, come più sopra indicato. In totale, le persone sono sette.

Soltanto il team che ha visitato le quattro scuole con lingua d'insegnamento slovena è stato composto dalle stesse due persone, che hanno curato anche la traduzione in sloveno degli strumenti d'osservazione e la traduzione in lingua italiana della documentazione raccolta durante le visite.

Per quanto riguarda la composizione degli altri team, si è deciso di renderli «flessibili», cioè sono stati formati in modo che i tecnici facessero parte di più team, con l'accortezza che fossero le stesse persone a visitare una scuola; quindi: team fissi per le scuole ma diversi nella loro composizione.

Questa organizzazione è stata oggettivamente utile perché la partecipazione di un singolo tecnico a più team ha permesso di condividere con più colleghi le modalità d'incontro e ciò ha reso omogeneo l'operato ed ha permesso una migliore e più approfondita circolazione delle esperienze sia di carattere relazionale (tra componenti dei team stessi e con le persone incontrate negli Istituti) che prettamente tecnico (modalità di conduzione dei *focus group*, modalità d'analisi dei documenti prodotti dalle scuole, compilazione degli strumenti...).

Prima di iniziare le visite alle scuole i componenti dei team sono stati formati partecipando ad uno dei due momenti organizzati a livello nazionale dall'IRRE Emilia Romagna presso Bellaria (Rimini). Durante la formazione sono stati presentati gli strumenti da compilare al termine di ognuna delle due visite alle scuole e sono state date indicazioni su come usarli.

Il compito dei componenti i team è stato di osservare il percorso significativo svolto dagli insegnanti nella loro quotidiana attività, tenendo ben presente che la ricerca educativa comprende anche tutte le riflessioni che ciascuno opera a caldo ed a freddo nel momento in cui si pone di fronte ai vissuti.



## 2.2. IL PLURILINGUISMO E LA VALORIZZAZIONE DELLE MINORANZE LINGUISTICHE PRESENTI NELLA REGIONE FRIULI VENEZIA GIULIA

Rosalba Perini

Nella regione Friuli Venezia Giulia le leggi di tutela coinvolgono il 70% della popolazione, in quanto questa terra di confine al nord-est del Paese rappresenta l'esempio concreto di una multiculturalità pacifica e rispettosa dei diritti degli altri, pronta a valorizzare la sua diversità che nasce da una stratificazione storica e da una strategica collocazione geografica.

Oggi questa vocazione interculturale e plurilinguistica trova una sua legittimità nelle nuove norme legislative.

La regione Friuli Venezia Giulia rappresenta, dunque, un esempio unico di plurilinguismo, derivante proprio dalla particolare posizione geografica. Su questo territorio si registra la presenza di varietà linguistiche diverse e la convivenza di comunità parlanti, oltre all'italiano, lo sloveno, il friulano e il tedesco in forme diverse.

Prima di delineare sinteticamente una panoramica dei gruppi linguistici, storicamente presenti nella regione Friuli Venezia Giulia, si ritiene richiamare il concetto di minoranza linguistica: «Comunità linguistica la cui prima lingua è diversa da quella dominante del paese. Il concetto nasce nel diritto internazionale all'inizio del XX secolo e ricorre in particolare nei trattati di pace del 1919 che, nella cornice della Società delle Nazioni, introducono nel diritto internazionale la tutela delle minoranze»<sup>1</sup>.

Le minoranze linguistiche, riconosciute e presenti a livello regionale sono:

1. Il gruppo linguistico sloveno
2. Il gruppo linguistico friulano
3. I gruppi linguistici germanofoni.

### 2.2.1. Le scuole con lingua d'insegnamento slovena

Kristina Kovačič

La comunità slovena nella regione Friuli Venezia Giulia ha una lunga tradizione dell'istituzione scolastica; la prime scuole «pubbliche» in lingua slovena sono state istituite a Trieste al tempo della riforma scolastica teresiana, nel 1780 a Servola/*Škedenj*. Altre scuole slovene furono istituite successivamente nelle aree dove si erano storicamente insediati gli sloveni, e precisamente nella province di Trieste, Gorizia e Udine.

Durante il ventennio fascista (1924-1943) con una politica d'assimilazione etnico-linguistica tutte le scuole e le istituzioni culturali ed economiche slovene vennero soppresse, gli insegnanti licenziati o trasferiti, e gli alunni costretti a frequentare le scuole italiane con nomi e cognomi italianizzati.

Con l'amministrazione partigiana e soprattutto dopo la liberazione del 1945 molte scuole slovene furono istituite nuovamente. Definiti i nuovi confini del territorio nel 1954, parte di esse furono e sono tuttora sancite dal *Memorandum d'intesa* di Londra. Solo nel 1961 queste scuole ottennero dallo Stato italiano una regolamentazione normativa ed un riconoscimento ufficiale con la denominazione «scuole statali con lingua d'insegnamento slovena» esclusivamente nella province di Trieste e Gorizia.

---

1 Ministero Pubblica Istruzione e IRRSAE Friuli Venezia Giulia, *Minoranze linguistiche nella Regione Friuli – Venezia Giulia*. Aspetti educativi e culturali, Trieste, 2001.

Le scuole con lingua d'insegnamento slovena dipendono dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e, a livello locale, dall'Ufficio Scolastico Regionale e precisamente dall'Ufficio per l'Istruzione in lingua slovena istituito con l'art. 13 della Legge 23/2/2001 n. 38 «Norme di tutela della minoranza linguistica slovena della regione Friuli Venezia Giulia». La tanto attesa «legge di tutela» dispone altre regole anche per quanto concerne l'istruzione, e precisamente per le scuole pubbliche slovene (art. 11), per le scuole nella provincia di Udine (art. 12) e per l'istituzione di una apposita sezione dell'Istituto Regionale di Ricerca Educativa del Friuli Venezia Giulia/*Deželni zavod za pedagoško raziskovanje v Furlaniji Julijski krajini* (art. 14).

La struttura scolastica slovena comprende tutti i livelli, dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola superiore. Attualmente sono 7 le Direzioni Didattiche Statali per le scuole dell'infanzia e primarie con lingua d'insegnamento slovena in regione, di cui 5 a Trieste e 2 a Gorizia. La lingua di insegnamento di tutte le materie curriculari è lo sloveno. La lingua italiana come seconda lingua, viene insegnata a pari ore della lingua slovena.

Un'eccezione è rappresentata dalla Direzione Didattica Bilingue di San Pietro al Natissone (Udine)/*Dvojezično didaktično ravnateljstvo v Špetru (Videm)*, istituita privatamente nel 1986 e dal 2001 riconosciuta come statale, che con un suo particolare sistema bilingue prevede l'insegnamento delle lingue slovena e italiana a pari ore ed in tutte le discipline, svolte da due insegnanti secondo il modello un'insegnante-una lingua.

Già dal 1994 in alcune scuole primarie è stata introdotta la lingua straniera (inglese/tedesco). In questo modo gli alunni di queste scuole apprendono contemporaneamente tre lingue: lo sloveno (L1), l'italiano (L2) ed una lingua straniera (LS), prevalentemente l'inglese.

I programmi per i vari insegnamenti sono ministeriali e, salvo alcune opportune eccezioni, come ad esempio per la lingua slovena e parzialmente per la storia e la geografia, sono del tutto simili a quelli delle scuole italiane.

Le scuole slovene sono frequentate da alunni che provengono da ambienti familiari con diverse realtà linguistiche: da famiglie slovene (circa il 50% degli iscritti), mistilingui (circa il 45%) o italiane (5-15%) o di altre nazionalità (circa il 2%). Questo fenomeno è in continua crescita e rappresenta una delle tante specificità di queste scuole.

Un'altra particolarità delle scuole slovene è l'organizzazione delle scuole; in certi casi una Direzione Didattica può contare anche 13 plessi fra scuole primarie e d'infanzia, ma gli alunni frequentanti sono in numero ridotto, fino a formare in alcuni casi delle pluriclassi.

Nella ricerca del Progetto R.I.So.R.S.E. sono state coinvolte 4 Direzioni Didattiche con lingua d'insegnamento slovena di Trieste e Gorizia:

1. Direzione Didattica di San Giacomo/*Didaktično ravnateljstvo pri Sv. Jakobu* – Trieste (già inserita nella sperimentazione ex D.M. 100/2002)
2. Direzione Didattica di San Giovanni/*Didaktično ravnateljstvo pri Sv. Ivanu* – Trieste
3. Direzione Didattica di Opicina/*Didaktično ravnateljstvo na Opčinah* – Trieste (già inserita nella sperimentazione ex D.M. 100/2002)
4. Direzione Didattica di via del Brolo/*Didaktično ravnateljstvo Ul. del Brolo* – Gorizia

Per la ricerca nelle scuole slovene è stato formato un team con ricercatori di madrelingua slovena, composto da Kristina Kovačič, tecnico-ricercatore dell'IRRE – Ufficio per le scuole con lingua d'insegnamento slovena e Maria Widmar dell'Ufficio Scolastico Regionale – Ufficio per l'Istruzione in lingua slovena.

Gli strumenti di rilevazione predisposti dal MIUR sono stati tradotti a cura dell'IRRE e validati dalla consulente pedagogica per le scuole slovene in Italia, la prof.ssa Andreja Duhovnik del Ministero della Repubblica di Slovenia per l'Istruzione. Essi sono pubblicati sul sito dell'Istituto alla pagina [www.irrefvg.it/RIFORMA.htm](http://www.irrefvg.it/RIFORMA.htm).

Gli incontri con i dirigenti, i *focus-group* con gli insegnanti ed i genitori, nonché le interviste ai singoli insegnanti si sono svolti in lingua slovena. I materiali ed i documenti prodotti dalle scuole sono tutti redatti in lingua slovena; il team li ha successivamente tradotti in lingua italiana.

*Informazioni sulle scuole con lingua d'insegnamento slovena e sugli sloveni in Italia:*

Bonamore, D., *Disciplina giuridica delle istituzioni scolastiche a Trieste e Gorizia*, Giuffrè, Milano, 1979;  
Stranj, P., *La comunità sommersa: gli sloveni dalla A alla Ž*, 2<sup>a</sup> ed. rev. agg. ampl., ZTT-EST, Trieste, 1992;

*Minoranze linguistiche nella regione Friuli – Venezia Giulia: aspetti educativi e culturali*, Ministero della Pubblica Istruzione e IRRSAE Friuli Venezia Giulia, Trieste, 2001;

Valenčič, V., *Botta e risposta sugli sloveni in Italia*, SLORI, Trieste, 2003.

## 2.2.2. Le scuole friulane e germanofone

*Rosalba Perini*

*Lo scenario ordinamentale per la lingua friulana*

La lingua friulana è riconosciuta ufficialmente dallo Stato italiano come lingua di minoranza con la legge n. 482/99 e confermata a livello europeo da molteplici documenti, diffusi dalla Comunità europea a partire dal 1992.

Dal 2001 il friulano è stato riconosciuto dal Vaticano quale lingua liturgica.

In ambito regionale i provvedimenti a favore della lingua e della cultura friulana sono riconducibili alla legge 22/3/1996 n. 15, «Norme per la tutela e la promozione della lingua e della cultura friulane e istituzione del servizio per le lingue regionali e minoritarie», che rappresenta la prima legge organica di tutela del friulano.

La legge 482/99 è stata promulgata il 15 dicembre 1999 con la finalità di attuare i principi fondamentali di tutela delle minoranze previsti dall'art. 6 della Costituzione. Chiaramente, per il nostro contesto di ricerca, le norme più importanti di questa legge sono quelle che riguardano l'introduzione del friulano nel sistema scolastico, limitatamente alle aree territoriali individuate dalle amministrazioni provinciali di Gorizia, Pordenone e Udine.

È interessante notare, a tal fine, che il legislatore ha deciso di strutturare l'inserimento del friulano a due livelli. Il primo livello fa riferimento al 1° comma dell'art. 4, riguarda l'uso del friulano come *lingua veicolare* e prescrive che nella scuola materna, elementare e media si usi «anche la lingua della minoranza come strumento di insegnamento». Il secondo livello, stabilito dal 2° comma dell'art. 4, riguarda *l'insegnamento della lingua friulana come materia curricolare*; in questo caso la norma prescrive che le singole istituzioni scolastiche, nell'esercizio dell'autonomia organizzativa e didattica, possano deliberare le modalità di svolgimento delle attività di insegnamento della lingua e delle tradizioni culturali delle comunità locali, stabilendo nel contempo i criteri di valutazione degli alunni e le modalità di impiego di docenti qualificati, tenendo anche presente le domande che i genitori fanno al momento della pre-iscrizione.

È interessante notare che entrambe queste disposizioni non indicano genericamente delle possibilità o facoltà delle scuole di attivare esperienze di lingua friulana, ma rappresentano dei veri e propri vincoli prescrittivi. Il legislatore, infatti, usa il tempo presente per indicare l'intenzione prescrittiva del dettato normativo.

Da segnalare ancora che tra i provvedimenti adottati dalla Direzione Scolastica Regionale della Regione Friuli Venezia Giulia, nel corso dell'anno 2001/2002 c'è stata la costituzione di una Commissione di studio istituita per esaminare le problematiche derivanti dall'applicazione dell'art. 4 della norma succitata. Il testo elaborato dalla Commissione, indirizzato ai dirigenti scolastici e agli insegnanti, propone un insieme di interessanti riflessioni per la formulazione dei Piani di Studio dell'attività scolastica e di ipotesi organizzative.

Nell'ambito del Progetto R.I.So.R.S.E. le istituzioni scolastiche appartenenti all'area friulanofo-  
na sono state 14. Alcuni riferimenti alle specifiche attività linguistiche e culturali sono contenuti nel-  
la parte relativa a «Esperienze di plurilinguismo».

#### *La lingua friulana*

Il friulano è una lingua neolatina del gruppo retoromanzo, parlata nelle province di Gorizia, Porde-  
none e Udine da circa 600.000 persone.

La lingua friulana ha una propria originalità derivante dall'essere punto di incontro di tre diverse  
tradizioni culturali: quella latina, quella germanica e quella slava. Questo incrocio ha prodotto un'i-  
dentità che possiede:

- a) caratteristiche grammaticali distintive rispetto a parlate affini;
- b) una genesi storica originale;
- c) una secolare, ricca e continua tradizione letteraria;
- d) una koinè;
- e) la consapevolezza di «lingua» dalla coscienza dei parlanti;
- f) il riconoscimento ufficiale da parte dello Stato con la legge 482/99 e la legge regionale 15/96.

#### *I gruppi linguistici germanofoni*

La presenza di popolazioni parlanti la lingua tedesca testimonia ancora una volta la vocazione pluri-  
linguistica e multiculturale di questa regione.

Ritroviamo infatti nel versante meridionale delle Alpi, tre isole linguistiche germanofone: Sauris,  
Timau e la Val Canale con Tarvisio.

Comunità ristrette sul piano numerico, ma estremamente importanti per la conservazione di co-  
dici linguistici antichi e per l'alternanza di tre parlate, all'interno del repertorio disponibile (italiano,  
friulano, variante germanica).

Varianti linguistiche che sono state studiate dal punto di vista socio-linguistico, proprio perché  
presentano interessanti caratteristiche fonetiche, qualificabili come parlate bavaresi della fine del  
Medioevo.

## 3. ANALISI QUANTITATIVA

di **GIORGIO VESCOVI**

### 3.1. LA SCHEDA DI RILEVAZIONE «0»

La scheda di rilevazione «0» è stata inviata a **131** Istituti scolastici così suddivisi:

Scuole statali:       **113** di cui **7** con lingua d'insegnamento slovena ed **1** scuola bilingue  
Scuole paritarie:   **18**

Tipologia delle scuole e suddivisione per provincia:

Scuole statali	Prov. GO	Prov. PN	Prov. TS	Prov. UD
DD	3 + 1 lingua slovena	13	1 + 5 lingua slovena	21
IC	13 + 1 lingua slovena	10	18	25
Sc. bilingui				1
Educandati				1
<b>Paritarie</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>7</b>

#### 3.1.1. Schede di rilevazione «0» pervenute all'IRRE

Scuole statali:       **78**  
Scuole paritarie:   **15**  
Totale delle schede di rilevazione restituite: **93 (70,99%)**

Scuole statali	Prov. GO	Prov. PN	Prov. TS	Prov. UD
DD	2 + 1 lingua slovena	12	1 + 4 lingua slovena	13
IC	10 + 1 lingua slovena	6	11	16
Sc. bilingui				1
<b>Paritarie</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>7</b>

### 3.1.2. Gli oggetti autodichiarati

Prima di indicare il numero dei vari oggetti dell'innovazione autodichiarati dalle istituzioni scolastiche attraverso la scheda «0», va segnalato che qualche Istituto non ha indicato la presenza di alcuni di essi poiché non sono stati introdotti come attività previste dalla Riforma, ma facevano parte già da tempo del piano dell'offerta formativa fin dalla prima classe della scuola primaria.

Essi sono:

- l'alfabetizzazione della lingua inglese (a volte già da qualche decennio);
- l'alfabetizzazione informatica;
- le attività laboratoriali.

Va segnalato altresì che in alcuni casi le schede non riportavano l'indicazione della presenza dell'oggetto, ma allo stesso tempo veniva indicato il nome dell'insegnante referente per l'inglese e/o di quello referente per l'informatica.

Oggetto di innovazione	Numero Istituti
Alfabetizzazione della lingua inglese	82
Alfabetizzazione informatica	79
Anticipo scolastico	32
Portfolio delle competenze	15
Docente tutor	15
Laboratori	19
Piani di Studio Personalizzati ed Unità di Apprendimento	8
Nuovi modelli organizzativi	13
Inserimento nel POF degli oggetti	67

### 3.2. LE SCUOLE CAMPIONE

La scelta delle **26 scuole campione** è avvenuta seguendo i criteri indicati dalla «Cabina di regia nazionale»:

1. numero di oggetti d'innovazione;
2. territorialità;
3. presenza delle scuole paritarie (almeno il 7% del campione);
4. varietà degli oggetti.

Va segnalato che il gruppo di progetto dell'IRRE del Friuli Venezia Giulia ha osservato, sin dall'inizio delle attività sviluppate nell'ambito del progetto R.I.So.R.S.E., un interesse elevato da parte dei Dirigenti scolastici e degli insegnanti dei Circoli didattici e degli Istituti comprensivi della Regione; la risposta delle scuole selezionate per l'attività di osservazione da parte dei team IRRE è stata quindi pronta e la collaborazione continua, preziosa ed amichevole.

Il campione regionale è risultato composto da **4 scuole paritarie** e da **22 scuole statali** di cui **4 con lingua d'insegnamento slovena**.

Le **22 scuole statali** sono ripartite in **11 Direzioni didattiche** ed **11 Istituti comprensivi**.

### 3.3. LA TIPOLOGIA DI SCUOLE

Prospetto riepilogativo delle scuole selezionate

Tipologia	Gorizia	Pordenone	Trieste	Udine	Totale
Paritarie sperim. D.M. 100/2002		1	1	2	4
Paritarie					0
Statali sperim. D.M. 100/2002	1			1	2
Statali	2	4	3	7	16
Statali l. slov. sperim. D.M. 100/02			2		2
Statali lingua slovena	1		1		2
<b>Totale</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>26</b>

Prospetto analitico delle scuole selezionate

Scuole statali

N.	Scuola	Componenti team	Dirigente	OA	RP	TP
1	<b>Gorizia</b> IC Verni Fogliano	Grion - Michelini	Maria A. Del Gaudio	X	X	X
2	IC Gradisca S	Nalesso - Perini	Daniela Calligaris		X	
3	IC Randaccio Monfalcone	Michelini - Nalesso	Alessandra Conte	X	X	
4	<b>Pordenone</b> DD 2° PN	Perini - Vescovi	Giuliana Cinelli		X	X
5	DD S. Vito	Michelini - Vescovi	Clara Danelon		X	X
6	IC Chions	Michelini - Vescovi	Luigi Toffolon		X	X
7	IC Pasiano	Michelini - Perini	Annamaria Pinto		X	
8	<b>Trieste</b> IC Altipiano	Nalesso - Vescovi	Rita Manzara	X	X	X
9	IC Bergamas	Michelini - Nalesso	Carmelo Ceraulo	X		
10	IC Duino Aurisina	Nalesso - Vescovi	Giuliana Frandoli	X	X	X
11	<b>Udine</b> DD 2° UD	Grion - Perini	Francesca Venturini	X	X	X
12	DD Cividale	Grion - Michelini	Annamaria Buttazzoni		X	X
13	DD Latisana	Perini - Vescovi	Chiara Zulian		X	
14	DD S. Daniele	Michelini - Vescovi	Gino Marco Pascolini		X	X
15	DD Tarvisio	Michelini - Perini	Antonio Pasquariello			X
16	IC Gonars	Grion - Vescovi	Elvino Grion	X	X	X
17	IC Tavagnacco	Grion - Perini	Gloria Aita	X	X	X
18	IC Villa Santina S	Nalesso - Perini	Fabio Pellizzari			X

Scuole statali con lingua d'insegnamento slovena

N.	Scuola	Componenti team	Dirigente	OA	RP	TP
19	<b>Gorizia</b> DD via Brolo DR Gorica	Kovačič - Widmar	Miroslava Braini		X	
20	<b>Trieste</b> DD di Villa Opicina S DR Opčine	Kovačič - Widmar	Stanislava Susic	X		
21	DD S. Giacomo S DR Sv. Jakob	Kovačič - Widmar	Marijan Kravos	X	X	
22	DD S. Giovanni DR Sv. Ivan	Kovačič - Widmar	Fiorella Bencic	X	X	

Scuole paritarie

N.	Scuola	Componenti team	Dirigente	OA	RP	TP
23	<b>Pordenone</b> S. Giorgio S	Michelini - Perini	Paola Multari			X
24	<b>Trieste</b> Collegio Dimesse S	Nalesso - Vescovi	Emma Toffoli			X
25	<b>Udine</b> Collegio Provvidenza S	Michelini - Vescovi	Fernanda Bertoli		X	
26	Don Bosco Tolmezzo S	Perini - Vescovi	Vito Maurizio		X	

**Legenda:**

S sperimentale D.M. 100/2002  
 OA orario antimeridiano  
 RP rientro pomeridiano  
 TP tempo pieno



### 3.4. GLI OGGETTI SPERIMENTATI

#### Scuole statali

N.	Scuola	Inglese	Informatica	Anticipo	Portfolio	Tutor	Laboratori	PSP-UdA	Organizzazione
1	<b>Gorizia</b> IC Verni Fogliano	X	X				X		
2	IC Gradisca S	X	X		X		X	X	X
3	IC Randaccio Monfalcone	X	X				X	X	X
4	<b>Pordenone</b> DD 2° PN	X	X	X					
5	DD S. Vito	X	X						
6	IC Chions	X	X	X					
7	IC Pasiano	X	X	X					
8	<b>Trieste</b> IC Altipiano	X	X						
9	IC Bergamas	X	X						
10	IC Duino Aurisina	X*	X						
11	<b>Udine</b> DD 2° UD	X	X	X					
12	DD Cividale	X	X	X					
13	DD Latisana	X	X	X	X				
14	DD S. Daniele	X	X				X		
15	DD Tarvisio	X	X	X			X		
16	IC Gonars	X	X	X					
17	IC Tavagnacco	X	X	X					
18	IC Villa Santina S	X	X	X	X				

\* Oltre all'alfabetizzazione della lingua inglese, obbligatoria, agli alunni delle prime e seconde classi della scuola primaria viene offerto l'insegnamento, in forma opzionale, della lingua slovena come lingua d'ambiente.

#### Scuole statali con lingua d'insegnamento slovena

N.	Scuola	Inglese	Informatica	Anticipo	Portfolio	Tutor	Laboratori	PSP-UdA	Organizzazione
19	<b>Gorizia</b> DD via Brolo DR Gorica	X	X	X			X		X
20	<b>Trieste</b> DD Opicina S DR Općine	X	X				X		
21	DD S. Giacomo S DR Sv. Jakob	X	X	X			X		X
22	DD S. Giovanni DR Sv. Ivan	X	X	X			X		

### Scuole paritarie

N.	Scuola	Inglese	Informatica	Anticipo	Portfolio	Tutor	Laboratori	PSP-UdA	Organizzazione
23	Pordenone S. Giorgio S	X	X	X	X	X	X		
24	Trieste Collegio Dimesse S	X	X	X	X	X	X		X
25	Udine Collegio Provvidenza S	X	X	X	X	X	X	X	X
26	Don Bosco Tolmezzo S	X	X	X	X	X	X	X	

### Totale degli oggetti d'innovazione introdotti nelle 26 scuole selezionate

Oggetto di innovazione	Numero Istituti
Alfabetizzazione lingua inglese	26
Alfabetizzazione informatica	26
Anticipo scolastico	17
Portfolio delle competenze	7
Docente tutor	4
Laboratori	13
Piani di Studio Personalizzati ed Unità di Apprendimento	4
Nuovi modelli organizzativi	6

### 3.5. LA CORRELAZIONE TRA GLI OGGETTI

Tutte le Istituzioni scolastiche selezionate e visitate hanno dichiarato di aver inserito nel **Piano dell'Offerta Formativa** gli oggetti d'innovazione scelti come momento introduttivo e sperimentale di attuazione della Riforma. La decisione di inserirli nel POF da parte dei Collegi dei Docenti e dei Consigli d'Istituto dà certamente all'attività progettuale ed applicativa un significato pregnante di assunzione d'impegno, sia nei confronti degli Enti territoriali sia nei confronti degli alunni e dei genitori, e ciò è accaduto, è opportuno ripeterlo, anche là dove è stata dimostrata contrarietà alla Riforma («*dura lex, sed lex*» ebbe a dire un dirigente al team in visita).

L'introduzione degli oggetti d'innovazione porta a rivedere tutto il quadro organizzativo delle attività educative e didattiche all'interno della scuola autonoma per il perseguimento delle finalità di cui all'art. 5 decreto legislativo 19/2/2004 n. 59, e ciò sarà assicurato dalla **personalizzazione** degli itinerari educativi e formativi proposti dai «docenti responsabili delle attività educative e didattiche previste dai [...] piani di studio»<sup>1</sup>.

La prima correlazione tra gli oggetti sta allora proprio qui, nella trama di finalità, obiettivi, progetti, metodologie, modalità di verifica e di valutazione, organizzazione delle attività, orari scolastici delineata nel POF: la loro presenza impegna i docenti a rivedere il tutto in funzione di un omogeneo, culturalmente approfondito e scientificamente corretto quadro d'insieme.

<sup>1</sup> Comma 5, art. 7 decreto legislativo 19/2/2004 n. 59.

La seconda correlazione può essere individuata nel legame che unisce vicendevolmente i vari oggetti innovativi: ad esempio, non avrebbe senso «compiuto» la costruzione e l'utilizzo del portfolio in assenza dei laboratori e questi ultimi trovano il loro fondamento nelle unità di apprendimento e nei piani di studio personalizzati che a loro volta incidono sull'organizzazione... ecc.

La presenza di qualcuno di questi oggetti nelle scuole, come evidenziato dagli schemi sopra esposti, non sta ad indicare l'assenza di questa rete di legami; è piuttosto dovuta alle difficoltà proprie di una sperimentazione *ex novo* che parte da un'analisi profonda dei nuclei fondanti della Riforma e dalla conseguente laboriosa progettazione e strutturazione degli oggetti.

Al capitolo 5 sono indicati alcuni esempi di percorsi unitari costruiti attorno ad un nucleo innovativo che mettono in evidenza le correlazioni tra gli oggetti.

## 4. ANALISI QUALITATIVA

di prof. GAETANO BONETTA

### 4.1. ALFABETIZZAZIONE DELLA LINGUA INGLESE

Marilena Nalesso

Nella Regione Friuli Venezia Giulia l'anticipazione alle classi prime e seconde dell'apprendimento della lingua inglese è parte integrante del percorso educativo della scuola primaria, mediamente già da una decina d'anni, e rappresenta un patrimonio culturale consolidato.

Inoltre nella maggior parte delle 26 scuole campione sono state attivate negli anni modalità ed esperienze significative di sensibilizzazione all'inglese fin dalla scuola dell'infanzia e ciò è ritenuto molto positivo sia dagli insegnanti che dai genitori.

La continuità del processo di sensibilizzazione alla lingua straniera rappresenta una ricchezza in termini di apprendimento linguistico, di motivazione e di disponibilità affettiva, di curiosità e di scoperta dell'altro.

L'indagine condotta dal team IRRE Friuli Venezia Giulia evidenzia una notevole coerenza, sia a livello strutturale che pedagogico, fra le innovazioni introdotte nella varie realtà scolastiche e le *Indicazioni Nazionali*, relativamente agli obiettivi generali del processo formativo e agli obiettivi specifici di apprendimento.

Dai *testimonial narrativi*, dai *focus group*, come pure dalla documentazione delle esperienze attivate, emergono chiaramente gli aspetti che devono connotare il processo di insegnamento/apprendimento della lingua inglese nella scuola primaria, così come ribaditi anche dalla C.M. 29/8/2003 n. 69, quali, ad esempio, lo sviluppo delle abilità orali, ed in particolare dell'ascolto, l'uso di attività diversificate e motivanti in situazioni significative per il vissuto del bambino: un approccio metodologico improntato alla ludicità, al fare del bambino e alla sensorialità.

L'analisi delle risposte raccolte attraverso gli strumenti d'indagine confermano la ricaduta positiva dell'apprendimento della lingua inglese, sia in termini cognitivi che affettivi.

Affermano i genitori: «L'inglese è utile come aspetto umano della relazionalità e della comunicazione... i bambini sanno comunque che è una materia, quindi si impegnano... sono contenti, ora cominciano a parlare in casa, mentre prima non parlavano mai di scuola... canticchiano le canzoncine a casa».

## Elementi specifici dell'oggetto

### Organizzazione

#### a) Risorse umane: gli insegnanti

Nella quasi totalità delle scuole campione l'insegnamento della lingua straniera è affidato ad insegnanti specialisti (19 su 26) e tutti hanno espresso la preoccupazione di essere in futuro impegnati su un numero eccessivo di classi (attualmente in alcuni casi lavorano anche con nove classi).

Il problema di chi impartisce l'insegnamento della lingua inglese è stato dibattuto ampiamente, viste anche le disposizioni diramate con la C.M. 9/7/2003 n. 58, che prevedono l'impiego prioritario di insegnanti di classe in possesso dei requisiti richiesti (insegnanti specializzati). A questo proposito si riportano alcune osservazioni degli insegnanti che sottolineano in particolare la difficoltà a:

- operare in un numero eccessivo di classi con un numero elevato di allievi: *«Io entro in classe con due borsoni pieni di cose, ci sono momenti in cui non so neanche dove ho le cose nel passaggio da una classe all'altra»;*
- garantire un'esposizione alla lingua più ampia ed articolata nelle classi prime dove è prevista una sola ora di lingua alla settimana: *«Con interventi lontani nel tempo è difficile consolidare l'appreso... i bambini imparano presto, ma dimenticano presto... i bambini più piccoli hanno bisogno di più ore con la stessa persona per stabilire una buona relazione»;*
- relazionarsi con i colleghi delle altre discipline, ma anche programmare con gli altri colleghi specialisti.

In linea con la già citata C.M. 69/2003 sulla possibilità di un utilizzo flessibile della risorsa tempo, sono state adottate dalle scuole diverse modalità volte a inserire l'accostamento del bambino alla lingua inglese all'interno di un «processo unitario» di apprendimento, piuttosto che limitato ad «una rigida e predefinita organizzazione oraria».

Si elencano qui di seguito alcuni suggerimenti:

- continuità dello stesso insegnante dalla 1<sup>a</sup> alla 5<sup>a</sup> classe;
- stesso insegnante per l'inglese e per un'altra disciplina (musica, educazione motoria, informatica), il che permette di attivare una certa forma di interdisciplinarietà;
- inserimento dell'inglese in progetti interdisciplinari (si tratta della modalità più seguita nelle scuole);
- utilizzo dell'inglese come lingua veicolare (CLIL) in momenti, spicchi didattici, di altre discipline. In particolare scienze e matematica si prestano molto alla trasversalità. Afferma un insegnante: *«Non è una follia fare una parte di materia in lingua straniera, i bambini devono essere in un contesto in cui vi sia l'esigenza di comunicare»;*
- nella prima classe vengono attivate due ore di lezione settimanali a partire da gennaio oppure due lezioni settimanali di 30 minuti.

A conclusione di questo aspetto che viene considerato fondamentale per un insegnamento di qualità della lingua straniera, sembra utile riportare le opinioni espresse da dirigenti scolastici, insegnanti e genitori, per quanto riguarda gli aspetti positivi e quelli problematici legati alle due tipologie di docenti:

#### *Insegnante specializzato*

- passano meglio certi messaggi ed un vocabolario di uso quotidiano;
- possibilità di collegamenti continui fra le varie materie, infatti gli insegnanti affermano che *«i bambini fanno collegamenti spontanei fra le varie discipline»;*

- maggiore flessibilità sia in termini organizzativi che di contenuti: «*posso fare inglese ogni giorno... consolidare le cose che hanno imparato... sfrutto tutte le occasioni per inserire l'inglese...*»;
- nei primi anni di scuola i bambini hanno bisogno di più ore con la stessa persona per stabilire una buona relazione.

#### *Insegnante specialista*

- opportunità di una persona specifica in quanto i bambini identificano quella persona con quel tipo particolare di lavoro;
- crea contesto, rompe un po' la routine della mattinata;
- poco tempo per garantire un'esposizione alla lingua più ampia ed articolata;
- troppe classi e quindi difficoltà a conoscere talvolta anche i nomi dei bambini piccoli;
- poco tempo per partecipare alle programmazioni comuni.

Un fattore importante legato alla figura dell'insegnante di lingua riguarda le competenze linguistiche e metodologiche necessarie per un insegnamento di qualità in questa fascia di età. Sia da parte dei genitori che degli insegnanti stessi si ribadisce che è fondamentale per l'introduzione dell'inglese in età precoce, affidare l'insegnamento a docenti molto preparati, in grado di applicare approcci metodologici scientificamente corretti ed improntati ad unitarietà di riferimenti teorici.

I genitori hanno più volte espresso preoccupazione a tale riguardo: «*Spesso non viene usato lo stesso approccio nell'alternarsi di insegnanti e ciò crea disorientamento nei bambini*».

Il problema della formazione dei docenti viene visto quindi come un nodo cruciale su cui si gioca la buona riuscita degli aspetti innovativi della Riforma.

#### **b) Risorse strumentali**

Tutti gli insegnanti hanno dichiarato di utilizzare materiali cartacei (*flash cards, posters*, disegni, fumetti, mappe, foto...) autentici o costruiti da loro stessi e, in molti casi, dagli allievi in quanto il supporto visivo viene ritenuto indispensabile per facilitare la trasmissione e la comprensione di messaggi.

I materiali cartacei, nel 90% delle scuole, sono affiancati da sussidi audio-visivi, come sostegno all'ascolto, alla percezione dei suoni e del ritmo della lingua inglese e come valido aiuto ad una corretta pronuncia.

Meno diffuso e meno continuativo appare l'utilizzo di software didattici, anche se viene ribadita la loro efficacia da un punto di vista motivazionale e linguistico. Si lamenta in particolare la difficoltà di trovare esercizi ed attività adatti a bambini così piccoli, a cui si aggiunge, in parecchi casi, l'impossibilità di accedere a laboratori multimediali o ad aule di informatica, per carenze strutturali e/o organizzative degli istituti scolastici (vedi **spazi**).

Gli insegnanti intervistati dimostrano di conoscere e di apprezzare *Divertinglese*, ma fanno presente che le trasmissioni di Rai Educational non sempre coincidono con la programmazione delle attività di classe, sia in termini di orari che di contenuti. Inoltre, la difficoltà di registrare su video cassette le lezioni rende complicato un utilizzo sistematico, a cui si aggiunge il lavoro di preparazione degli allievi e di eventuali altre attività di collegamento con quanto viene svolto in classe. Anche la piattaforma INDIRE è poco utilizzata (10%), in genere per mancanza di tempo.

#### **c) Tempi**

Nelle scuole della Regione venivano svolte 2 ore settimanali sia in 1<sup>a</sup> che in 2<sup>a</sup> e la riduzione ad un'ora viene considerata negativamente, in quanto passa troppo tempo da una lezione all'altra ed i bambini dimenticano facilmente quanto hanno appreso. Quando le classi sono numerose non si riesce a far parlare i bambini il tempo sufficiente affinché acquisiscano una pur minima abitudine ad utilizzare la lingua in maniera corretta. Ciò è particolarmente evidente nelle situazioni in cui non si può ricorrere ad altri momenti di sensibilizzazione (CLIL, laboratori, progetti).

In alcuni casi, tuttavia, i genitori osservano che i bambini così piccoli devono prima consolidare la conoscenza della lingua materna e non devono avere un carico orario troppo pesante. Questo è particolarmente auspicabile per le scuole con insegnamento di lingua slovena, dove gli alunni apprendono tre lingue e le classi sono spesso eterogenee.

Ribadiscono anche che a volte è preferibile non anticipare l'inglese alla classe prima, piuttosto che affrontarlo in maniera scorretta ed affrettata.

#### d) Spazi

*Aula d'inglese*: viene considerata indispensabile in quanto permette l'immersione nella lingua in maniera spontanea, quasi naturale, facendo anche recuperare tempo prezioso. Gli insegnanti affermano che questo spazio dedicato alla ricostruzione dell'ambiente inglese rappresenta per i bambini un «*richiamo forte ad una cultura diversa, la lingua non solo come gioco, ma come approccio ad un contesto socio-culturale diverso da quello in cui il bambino vive*».

Lo spostamento dalla propria aula a quella di inglese viene ad assumere, inconsapevolmente, per il bambino il significato di un passaggio culturale che va oltre l'aspetto linguistico. Molti insegnanti sfruttano anche questo spostamento per utilizzare l'inglese, sotto forma di istruzioni e/o di semplici interazioni, «*è un momento della lezione*».

Inoltre i materiali raccolti e/o prodotti da altri bambini facilitano il lavoro con i piccoli delle prime classi e creano curiosità e motivazione.

*Laboratori linguistici e multimediali*: il 50% degli insegnanti fa uso regolare dei laboratori, intesi come spazi fisici. Soprattutto nei plessi distaccati manca la strumentazione tecnologica e spesso è difficile raggiungere i laboratori nella sede centrale.

Sono tutti concordi nel sostenere l'utilità di un impiego regolare e mirato degli strumenti tecnologici per il potenziale di motivazione legato alla multimedialità nei bambini di oggi.

A ciò si deve aggiungere il sostegno che le TIC offrono a livello cognitivo e metacognitivo per l'apprendimento del bambino. Non a caso l'alfabetizzazione all'inglese viene fatta frequentemente nei laboratori assieme all'informatica, dove la suddivisione in piccoli gruppi permette un maggiore coinvolgimento e la partecipazione attiva dei singoli allievi.

## Metodologia

L'analisi delle esperienze attivate nelle scuole campione rivela conoscenza da parte dei docenti degli aspetti metodologico-didattici che caratterizzano un insegnamento di qualità a livello di apprendimento precoce di una lingua straniera.

Nella totalità dei casi viene utilizzato un approccio comunicativo, improntato alle indicazioni del *Common European Framework*. In alcune realtà scolastiche si lavora anche sul *Portfolio Europeo delle Lingue* per adattarlo alle esigenze e ai livelli di competenza raggiunti dai bambini dei primi anni.

Le attività didattiche proposte in classe appaiono diversificate e divertenti, improntate all'aspetto ludico dell'apprendimento e *skill oriented*.

Vengono utilizzate le tecniche del *VAK (Visual, Audio, Kinestetics)*, del *TPR (Total Physical Response)*.

Molto si lavora sulla narrazione (*story telling, action stories...*) in cui il bambino è protagonista, racconta il proprio vissuto, diviene 'attore' del proprio apprendimento.

Gli insegnanti ribadiscono l'importanza di creare un clima di apprendimento stimolante e piacevole per soddisfare le esigenze di tipo affettivo particolarmente presenti nel bambino a questa età.

Il ricorso ad attività di tipo laboratoriale, viste come parte integrante dell'insegnamento della LS, rappresenta una pratica estesa e consolidata. Il 90% degli insegnanti intervistati afferma che i laboratori costituiscono la modalità di lavoro più efficace per intervenire sui diversi stili di apprendimento dei bambini, per dare spazio alle diverse personalità presenti nella classe, ma anche per sfruttare al meglio le diverse potenzialità.

Anche se l'impostazione dell'attività laboratoriale è ancora prevalentemente legata al gruppo classe, compaiono alcuni casi in cui i bambini, specialmente in collegamento con l'alfabetizzazione informatica, sono suddivisi per gruppi di livello e/o di compito, con un'attenzione allo sviluppo delle rispettive individualità.

Vengono inoltre attivati momenti di lavoro in verticale: bambini di prima accanto a bambini di seconda che fungono da tutor per i compagni più piccoli.

Dall'analisi della documentazione raccolta nelle scuole campione si evince, tuttavia, che il lavoro didattico è ancora prevalentemente articolato/organizzato in unità didattiche, programmate a priori dai docenti e, generalmente, centrate sul prodotto più che sui processi messi in atto dalle attività proposte. L'insegnante è ancora il decisore del percorso di apprendimento del bambino e non viceversa.

## Contenuti

Le proposte didattiche analizzate seguono, in linea di massima, gli obiettivi ed i contenuti delle tabelle relative all'alfabetizzazione della lingua inglese delle *Indicazioni Nazionali*. Gli insegnanti sono sostanzialmente d'accordo su quanto indicato e hanno apprezzato lo sforzo di definire un livello minimo di conoscenze e di competenze per tutti, confrontabile e verificabile in base a standard nazionali e, nel caso dell'inglese, europei. Si fa riferimento ai livelli di competenza definiti dal Consiglio d'Europa che, pur nella diversità dei sistemi scolastici e delle ore di insegnamento, possono essere condivisi a livello europeo.

Fra i contenuti che più frequentemente vengono proposti ai bambini compaiono fiabe, riferimenti a tradizioni culturali proprie per un confronto con quelle anglosassoni, situazioni di vita quotidiana, la scuola, giochi anche in dimensione interculturale.

### *Punti di forza*

**Gli insegnanti** hanno evidenziato alcuni aspetti particolarmente positivi nell'apprendimento precoce di una lingua straniera:

- a) *sia per quanto riguarda le finalità e le indicazioni didattiche contenute nelle Indicazioni Nazionali per i PSP che*
  - sono ritenute più precise rispetto ai Programmi del 1985 relativamente a obiettivi, contenuti e competenze e «danno più sicurezza»;
  - agevolano una valutazione mirata e soprattutto condivisa;
  - privilegiano l'approccio orale sviluppando nel bambino la capacità di comprendere messaggi e di rispondervi in maniera adeguata alle proprie conoscenze e capacità.
- b) *sia in termini di ricaduta sull'apprendimento, globalmente inteso, in quanto lo studio della lingua*
  - favorisce la creazione di un ambiente più stimolante alla comunicazione e rafforza nel bambino la fiducia nelle proprie capacità di comunicare;
  - attiva processi mentali utili anche in altre discipline e in contesti extra-scolastici;
  - rappresenta un nuovo strumento di organizzazione delle conoscenze;
  - migliora le capacità di attenzione, di comprensione globale;
  - permette un maggiore allenamento per la memoria;
  - crea maggiore disponibilità a gestire codici linguistici diversi dal proprio (in particolare nelle scuole con insegnamento della lingua slovena e del friulano);
  - stimola la curiosità linguistica ed avvia alla comprensione di culture e tradizioni diverse dalla propria;
  - recupera, grazie al ricorso all'aspetto ludico dell'insegnamento, la dimensione di gioco che sembra meno presente nelle altre discipline;



- favorisce l'aspetto cooperativo nell'apprendimento attraverso le modalità di lavoro che caratterizzano l'insegnamento della lingua;
- crea uno stimolo per imparare qualcosa di diverso e, sostengono i genitori, «i nostri figli si sentono appagati perché sono attorniti da contesti inglesi e quindi hanno un riscontro concreto di quanto apprendono».

#### *Punti di criticità*

##### a) *a livello culturale:*

- l'inglese non appare ancora del tutto inserito nel contesto scolastico, non è considerato da tutti gli insegnanti alla pari delle altre materie. Anche nei casi di progetti che coinvolgono più discipline l'inglese rimane spesso a livello di apprendimento di termini nuovi, più che di approccio condiviso;
- predominano ancora le Unità Didattiche centrate solo sull'insegnamento della lingua inglese, sia in termini di contenuti che di strutturazione delle diverse fasi, e con pochi riferimenti concreti ad un discorso di tipo unitario ed interdisciplinare.

##### b) *a livello organizzativo:*

- permangono difficoltà a gestire classi troppo numerose e quindi a lavorare con piccoli gruppi, impedendo un lavoro centrato sul bambino e sul suo coinvolgimento attivo;
- sono necessari tanti materiali didattici specifici per bambini piccoli, da cui la necessità di tempo e di lavoro per costruire materiali ad hoc;
- c'è scarsità di attrezzature a livello di laboratori linguistici e di aule multimediali, ma anche di spazi appositi ed adeguati per facilitare l'immersione in ambienti di lingua e cultura inglese.

#### **Conclusioni**

Complessivamente, come si è cercato di evidenziare nella sintesi delle indicazioni emerse sia dagli strumenti di indagine sia dalla documentazione raccolta, sembra di poter concludere che l'anticipazione dell'alfabetizzazione della lingua inglese alle prime classi non solo non ha creato difficoltà di natura cognitiva e/o affettiva, ma, essendo fra l'altro una prassi consolidata, ha contribuito ad aumentare la motivazione e a rafforzare il processo di apprendimento dei singoli bambini.

L'interesse e l'entusiasmo degli alunni traspaiono da alcune affermazioni degli insegnanti, che riassumono direttamente e spontaneamente l'impatto dell'inglese sui bambini:

*«In prima all'inizio utilizzo abbastanza l'italiano e poi pian piano aumento l'inglese e in terza non ci sono più faccine interrogative quando parlo in inglese...».*

*«È bello osservare i bambini quando scoprono che uno stesso oggetto si può denominare in maniera diversa, e allora c'è la voglia di sapere altre cose... e chiedono...».*

*«Le reazioni dei bambini sono cambiate in positivo, la partecipazione è più attiva».*

*«Ci sono ormai molti bambini stranieri e l'attenzione alla multiculturalità, grazie anche allo studio di una lingua straniera, offre un'opportunità maggiore di inserimento».*

*Esperienze documentate nell'archivio GOLD <http://gold.indire.it>*

*L'inglese nelle Unità di Apprendimento*, Scuola primaria paritaria Don Bosco Tolmezzo (UD)

*Yoga in English*, Istituto Comprensivo Pasiano di Pordenone (PN)

*Idee e strumenti per l'insegnamento della lingua straniera nella Scuola Primaria*, Direzione Didattica 2° Circolo Pordenone

## 4.2. ALFABETIZZAZIONE DELLA LINGUA INGLESE – ESPERIENZE DI PLURILINGUISMO

### Premessa

La Regione Friuli Venezia Giulia si caratterizza per la compresenza di più lingue utilizzate in alcune parti del territorio: italiano, sloveno, friulano, tedesco. Le scuole hanno cercato di rispondere in maniera sempre più attiva al potenziamento di questo multilinguismo 'naturale' attraverso l'offerta di progetti interculturali ed interlinguistici, in linea anche con le raccomandazioni della Commissione europea (a partire dal *Libro Bianco*, 1995, fino all'incontro di Milano dei rappresentanti dei Paesi membri della UE, 2003) che ribadisce la necessità di far apprendere due lingue europee a tutti i cittadini nel rispetto della diversità: «*La ricchezza culturale dell'Europa, sulla quale si fonda l'identità europea, può essere salvaguardata solo mantenendo la diversità linguistica del continente e quindi curando lo sviluppo delle singole lingue e il loro adattamento ai bisogni di comunicazione del mondo moderno*» (*Raccomandazioni di Mannheim*, 2001).

Questo concetto viene ripreso ed approfondito nel *Piano d'Azione* del 24 Luglio 2003<sup>1</sup> quando espressamente si afferma che «*la gamma di lingue insegnate deve includere lingue regionali e minori come un mezzo per promuovere la diversità*» e che «*un sostegno particolare verrà dato a quei progetti delle scuole basati su un apprendimento integrato di contenuti e lingua*».

Lo stesso orientamento è alla base dell'opera del Consiglio d'Europa, *Common European Framework* (2001, pp. 163-66) che, nella definizione delle competenze plurilinguistiche e pluriculturali degli allievi, sostiene la necessità di un approccio plurilingue nell'apprendimento linguistico in quanto «*un'esperienza di plurilinguismo sfrutta le competenze sociolinguistiche e pragmatiche preesistenti e, così facendo, le sviluppa ulteriormente; migliora la percezione di come si organizzano lingue diverse, negli aspetti che hanno in comune e in quelli specifici; per sua natura favorisce il saper apprendere e la capacità di stabilire relazioni con altre persone e ad affrontare situazioni nuove*».

Il plurilinguismo<sup>2</sup> va inteso quindi come elemento di identità, ma anche come strumento, modalità per aiutare i bambini a comunicare con gli altri, ampliando gli orizzonti culturali e sociali, sviluppando la comprensione e il rispetto per gli altri popoli e per i loro valori e, al contempo, rafforzando la consapevolezza della propria lingua e cultura. Di fatto, nel soggetto plurilingue, come afferma Dodman (2002, Prefazione a *Un Progetto di educazione linguistica integrata*, Istituto Pedagogico Ladino, Bolzano) nel soggetto plurilingue stimoli e *feedback* in una lingua rafforzano ed aumentano le competenze linguistiche e comunicative complessive, come pure la competenza generale dell'individuo, specialmente a livello di scuola primaria.

Si citano qui alcune esperienze che, nel rispetto delle tradizioni e del contesto in cui è situata la scuola, cercano di valorizzare e, al contempo, di rafforzare le conoscenze e la consapevolezza delle proprie radici culturali da parte degli allievi.

L'attenzione alla diversità, rispettosa degli *io* individuali, viene vista come momento di apertura e di confronto alla ricchezza che questa comporta, in termini affettivi e cognitivi.

L'esposizione a più lingue in età precoce, come è ormai chiaramente dimostrato dalla ricerca in campo pedagogico-didattico, attiva nell'alunno strategie cognitive e metacognitive che favoriscono quel processo di intercomprensione linguistica che, sviluppato negli anni, rappresenterà un patrimonio linguistico e culturale indispensabile al futuro cittadino europeo.

1 Per ulteriori informazioni consultare il sito <http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/actions>.

2 Per competenza plurilingue e pluriculturale si intende «*la capacità che una persona, come soggetto sociale, ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte ad interazioni interculturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture*» (*Quadro Comune Europeo di Riferimento*, 2002, p. 205).

Alcuni esempi tratti dalle documentazioni delle scuole

**Progetto** *Valorizzazione della lingua e cultura locale* (DD di Cividale, Udine)

- a) *Valorizzazione della cultura e delle tradizioni friulane e slovene*
- b) *Valorizzazione della lingua e della cultura friulana*

Vengono proposte attività volte a consolidare l'uso della lingua madre, alla conoscenza e alla valorizzazione delle tradizioni locali; vengono creati raccordi interdisciplinari, in particolare con la lingua italiana e quella inglese, vengono attivati contatti approfonditi con il territorio e con le famiglie.

**Progetto** *Conoscere il mondo dentro e fuori di noi* (Scuola Primaria Paritaria «Don Bosco» di Tolmezzo, Udine)

- a) *La Carnia attraverso le fiabe e i ricordi*
- b) *Le tradizioni inglesi*
- c) *Specchior è un bidone delle immondizie* (il volumetto presenta una fiaba, costruita dai bambini e rappresentata a sequenze con loro disegni, in lingua italiana, inglese e friulana. Quest'ultima come espressione e veicolo della cultura locale).

La finalità complessiva del progetto è il potenziamento dell'identità di appartenenza attraverso la valorizzazione delle tradizioni della lingua carnica utilizzando le risorse presenti sul territorio, quali la rete museale, i parchi, al fine di rendere significativi gli apprendimenti e le conoscenze. Il collegamento con le tradizioni inglesi, espresse anche con lo strumento linguistico, permette ai bambini di raggiungere una maggiore consapevolezza della propria identità attraverso la conoscenza dell'altro.

**Progetto** *Un fregul par furlan* (DD di San Daniele del Friuli, Udine)

Nel POF le discipline e le educazioni sono raggruppate in **ambiti di apprendimento** e nell'ambito dei linguaggi si fa specifico riferimento, oltre alla lingua italiana, alla lingua inglese e alla lingua friulana, nonché all'immagine, al suono e alla musica. La finalità che la scuola si propone è quella di fornire i «*mezzi linguistici adeguati per operazioni mentali di vario tipo, potenziare la capacità di porsi in relazione linguistica con interlocutori diversi, offrire mezzi comunicativi articolati e differenziati, stimolare la presa di coscienza dell'esistenza di lingue e culture diverse*».

Obiettivi: utilizzare la lingua friulana integrata con quella italiana, nelle normali attività scolastiche; confronto fra le culture e le strutture linguistiche italiane e friulane ed eventualmente inglesi.

Azioni: in aula, nelle attività quotidiane, attraverso il confronto di parole durante le ore di italiano, scienze, disegno e musica; in gruppo, nei progetti teatrali, di musica e di ricerca sul territorio.

**Progetto** *Vai – Greš* (IC di Duino Aurisina, Trieste)

Un'attenzione particolare è stata rivolta all'attivazione di progetti, come si legge nel POF, finalizzati ad «*approfondire la conoscenza della realtà territoriale in tutti i suoi aspetti, sollecitando il senso di appartenenza alla comunità e con questo una più precisa identità*».

Tra le attività che la scuola ha inserito nell'ampliamento del curriculum obbligatorio si trovano lo studio della lingua inglese e della lingua slovena, quale lingua d'ambiente, anche per bambini italo-foni. Questi ultimi fin dalla prima elementare vengono avviati all'alfabetizzazione in due lingue comunitarie, secondo una metodologia comune improntata al gioco, all'oralità, al coinvolgimento totale del bambino (*TPR*), alla scoperta degli aspetti comuni e delle diversità nelle rispettive culture.

A titolo esemplificativo si allega la descrizione di un'esperienza e di un'attività didattica (Allegato 1).

**Progetto** *Apprendimento della lingua straniera in ambiente plurilingue* (Direzione Didattica di San Giacomo Trieste con lingua d'insegnamento slovena)

La scelta di lavorare su tre lingue contemporaneamente, anche con bambini così piccoli, promuove indubbiamente il rispetto per la diversità delle lingue, sviluppando la capacità di apprendere attraverso questa esperienza diversificata, riferita a più lingue e a più culture. Inoltre, grazie alla scelta di una situazione stimolante e vicina alla realtà dei bambini, favorisce l'apprendimento scolastico della lingua straniera.

Si allega un esempio di attività didattica (Allegato 2).

### *Allegato 1*

**Progetto Vai – Greš** (IC di Duino Aurisina, Trieste)

*a cura di Annamaria Antonic*

**Scuola:** Istituto Comprensivo di Duino – Aurisina (TS)

**Insegnanti:** Cinzia Scheriani, Annamaria Antonic

**Anno scolastico:** 2003/2004

**Classi coinvolte:** al progetto collaborano tutte le quattro scuole elementari dell'Istituto Comprensivo. Gli alunni che partecipano al progetto sono circa 200

**Oggetto sperimentato:** Progetto «Vai – Greš» inserimento della lingua d'ambiente nella scuola dell'obbligo. Il progetto è caratterizzato dalla programmazione comune e dall'attivazione di interventi interdisciplinari in collaborazione con le lingue italiana e inglese.

**Parole chiave:** comunicazione con l'altro: diversità culturali e linguistiche. Apprendimento di una lingua minoritaria. Interdisciplinarietà. Spirito di cittadinanza

**Ambiti disciplinari coinvolti:** italiano, inglese

**Mezzi e strumenti utilizzati:** gioco, animazione, comunicazione verbale, cartelloni, immagini, disegni, videocassette, audiocassette

**Descrizione dell'esperienza:** nel corso degli anni scolastici 2000/2001-2003/2004, è iniziata, prima presso la scuola elementare G. Carducci (Istituto Comprensivo Duino – Aurisina) ed in seguito anche nelle altre scuole elementari dell'Istituto Comprensivo, una sperimentazione linguistica. Tale sperimentazione ha avuto origine dalla redazione di un progetto che ha tenuto conto delle effettive esigenze dei bambini e delle loro famiglie che abitano sul territorio del comune di Duino - Aurisina (nella provincia di Trieste).

Il progetto «Vai – Greš» però non nasce solo dall'esigenza legata alla territorialità, in quanto sull'altipiano triestino troviamo la minoranza slovena, ma anche dall'esigenza legata alla convivenza democratica. Pertanto gli obiettivi del progetto sono:

- Stimolare l'alunno alla socializzazione e comunicazione utilizzando un nuovo «strumento» linguistico.
- Stimolare l'alunno alla conoscenza di un'altra cultura che fa parte del suo ambiente di vita.

### *Le fasi del progetto:*

Il progetto fu progettato 4 anni fa dalla dott.ssa Cinzia Scheriani (referente del progetto dell'Istituto Comprensivo di Duino – Aurisina). In base alla progettazione sono state effettuate delle scelte riguardo all'organizzazione. In seguito i percorsi di studio e le attività didattiche dei vari anni scolastici vengono progettati mensilmente dall'insegnante della lingua d'ambiente in collaborazione con la progettista e le insegnanti che fanno parte dell'ambito linguistico. La caratteristica importante di questo progetto è proprio la collaborazione delle insegnanti poiché il progetto viene svolto dall'esperto esterno in compresenza con l'insegnante di lingua italiana. Durante i vari percorsi didattici vengono svolte delle verifiche in classe (generalmente alla fine di ogni unità didattica) e dei monitoraggi (prevalentemente avvengono alla fine di ogni anno scolastico) nei quali vengono coinvolti gli insegnanti e i genitori.

*Esempio di un'attività didattica:*

### **Le presentazioni**

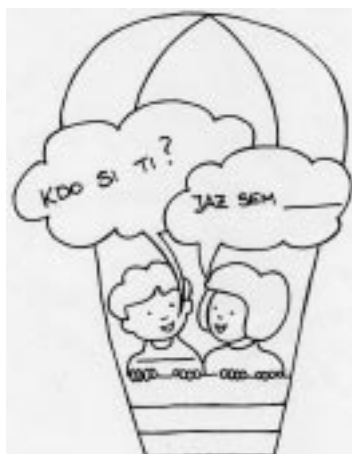
Gli alunni come prima cosa all'inizio dell'apprendimento della lingua d'ambiente – lo sloveno, apprendono le cose più semplici come i saluti o le presentazioni informali.

Durante le lezioni l'apprendimento soprattutto nel primo ciclo avviene prevalentemente attraverso attività verbali cioè attività che richiedono lo sviluppo della comunicazione.

*Obiettivi:* Presentarsi al compagno di classe o di gruppo utilizzando la lingua slovena.

*Contenuti:*

1. Il gioco delle presentazioni (gli alunni vengono invitati a sedersi in cerchio e a turno a porre la domanda: KDO SI TI? ad un compagno a scelta. Il compagno allora risponderà: JAZ SEM...). Questo gioco stimola molto la curiosità degli alunni, in quanto sono le prime parole che pronunciano in sloveno. Attraverso questo gioco però gli alunni non apprendono solo come ci si presenta ma anche come viene pronunciato il loro nome in sloveno.
2. Distribuzione della scheda.



Tutti insieme compiliamo la scheda inserendovi il proprio nome scritto in sloveno (gli alunni copiano dalla lavagna i loro nomi).

### *Allegato 2*

**Progetto** *Apprendimento della lingua straniera in ambiente plurilingue* (Direzione Didattica di San Giacomo Trieste con lingua d'insegnamento slovena)

#### **Esempio di attività didattica**

*a cura di Barbara Cosmina*

**Ringa ringaraja    Giro girotondo    Ring-a-ring o'Roses**

**Classe:** prima

**Contesto scolastico:** la classe è frequentata da alunni che provengono da famiglie di genitori sloveni o sloveni e italiani. Per favorire un graduale inserimento dell'alunno anticipatario l'insegnante coinvolge nella prima fase anche i bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia ed esegue due interventi settimanali di 30 minuti.

L'insegnante specialista di lingua inglese introduce la lingua straniera partendo da un contesto già conosciuto (il canto popolare *Giro girotondo*, conosciuto dai bambini nella versione slovena e italiana) per presentare e far apprendere la versione in lingua inglese.

**Tempo:** 10-15 minuti.

**Obiettivi:** apprendimento di un canto tradizionale per bambini in tre lingue; scoperta di aspetti affini o diversi; intercultura.

**Lingue usate:** sloveno, italiano, inglese.

**Attività:** cantare e danzare fornendo una risposta fisica (*TPR*); ascolto e partecipazione; istruzioni: *Look, listen and repeat*; *Listen and draw/colour*; *Listen and match (Bingo)*; *Listen and do*; *Let's sing a song*; *Stand up and make a circle*.

**Materiale:** videocassetta *Top songs 2* (OUP, 1998), audiocassetta *Oranges and lemons (Singing and dancing games – OUP, 1994)*, *flashcards*, forbici, colla, pastelli e fotocopia (*cut-out*).

**Indicazioni didattiche:** il canto è adatto a coniugare l'approccio ludico con una piena valorizzazione dei linguaggi sonoro-musicale e mimico-gestuale. Si presta a far scoprire elementi comuni del lessico (*ringarajalgirotondo/ring-a-ring o'Roses* e *na tla/per terra/fall down*), del gesto (danzare in cerchio e cadere a terra) ed elementi diversi relativi al contenuto (es. versione slovena: animali, versione italiana: Terra, versione inglese: fiori) e ai suoni onomatopeici (es. lo starnutire).

<i>Ringa ringaraja</i>	Giro girotondo	<i>Ring-a-ring o'Roses</i>
<i>ringaraja</i>	<i>girotondo</i>	<i>ring-a-ring</i>
<b>muca</b>	<b>mondo</b>	<b>roses</b>
	<b>Terra</b>	<b>pocket</b>
<b>psiček</b>		<b>posies</b>
<i>na tla</i>	<i>giù per terra</i>	<i>fall down</i>

\* in neretto vengono riportati gli elementi diversi nelle tre lingue

### Descrizione

L'insegnante annuncia ai bambini in sloveno che canteranno un canto tradizionale che già conoscono dalla scuola dell'infanzia.

Invita i bambini a formare un cerchio e tutti insieme cantano e danzano.

Testo in sloveno

*Ringa, ringa raja,  
muca pa nagaja,  
psiček pa priteče –  
vse na tla pomeče.*

Traduzione

*Giro, girotondo,  
la gattina fa i dispetti,  
accorre il cagnolino –  
e butta tutto a terra.*

L'insegnante chiede se conoscono la versione italiana e tutti la intonano.

Testo in italiano:

*Giro, girotondo,  
casca il mondo,  
casca la Terra,  
tutti giù per terra.*

L'insegnante racconta ai bambini che questa canzone è conosciuta e cantata anche dai bambini inglesi e chiede se sono curiosi di sentirla. L'insegnante canta e i bambini danzano sempre in cerchio.

Testo in inglese:

*Ring-a-ring o'Roses,  
A pocket full of posies,  
A-tishoo, a-tishoo!\**  
*We all fall down.*

\* Allo starnutire (*a-tishoo, a-tishoo*) l'insegnante esegue il gesto e i bambini la imitano.

Si precisa che il coinvolgimento del bambino dev'essere spontaneo e non forzato.

Quando sono a terra l'insegnante chiede che cosa ha fatto. E i bambini ripetono l'azione dello starnutire che si diversifica come suono nella varie lingue (*kib-čih, accì, a-tishoo*).

L'insegnante mostra le *flashcards* e pronuncia le parole chiave: *fall down, pocket, posies, ring, rose*.

A questo punto mostra la videocassetta per far vedere come eseguono il girotondo i bambini inglesi. Il filmato viene rivisto per due o tre volte.

L'insegnante invita i bambini a ripetere il girotondo in inglese con le istruzioni accompagnate dalla mimica e dai gesti: *Let's sing a song. Stand up and make a circle.*

L'insegnante invita i bambini a ripetere il canto accompagnato dalle azioni fino a che tutti sono in grado di eseguirlo.

LINGUA	AZIONI
<i>Ring-a ring o'Roses,</i>	Con l'indice della mano destra disegna il cerchio sul palmo della mano sinistra.
<i>a pocket full of posies,</i>	Alla parola <i>pocket</i> indica la tasca.
<i>a-tishoo, a-tishoo!</i>	Mette la mano davanti alla bocca.
<i>We all fall down.</i>	La mano destra batte il palmo della mano sinistra.

A questo punto segue il girotondo, accompagnato anche dall'audiocassetta.

### Consolidamento

Ogni lezione successiva si conclude con un'attività-gioco e con il girotondo in inglese come ad esempio:

1. Ricerca di vocaboli comuni e diversi nelle tre versioni. L'insegnante divide la classe in tre gruppi, i quali disegnano per ogni canto le parole chiave:
  - versione slovena: *ringaraja, muca, psiček, na tla pomeče*;
  - versione italiana: *girotondo, mondo, Terra, giù per terra*;
  - versione inglese: *ring, rose, pocket, posies, fall down*.
2. Apprendimento di nuovi vocaboli: ricerca, disegno e colorazione di oggetti che assomigliano al cerchio (*ball, orange, cake, sun, ring, moon, wheel...*).
3. *Memory game-guessing game: What's missing?* (Cosa manca?)

L'insegnante presenta 2 o 3 *flashcards* oppure degli oggetti collegati all'attività girotondo. Un volontario si allontana ed il gruppo lo saluta (*Bye-bye, Alan*). L'insegnante nasconde una carta e richiama il bambino che si è allontanato (*Come here, Alan*) accompagnandosi con il gesto e chiede cosa manca indicando le carte (*What's missing?*). Per facilitare la comprensione conta le carte (*One, two...*) e al «buco» – (*three*) mostra sorpresa per la sparizione. Se l'alunno non indovina la carta mancante si chiede aiuto al gruppo. Nella fase iniziale il bambino può usare la L1.

#### 4. *Colouring*

I bambini colorano delle *flashcards*, che rimpicciolite, potranno essere usate per predisporre schede di attività: abbinamenti, vero/falso, giochi di gruppo come la tombola con i disegni o vocaboli (*Bingo*).

Le carte ingrandite, potranno essere utilizzate per costruire maschere e personaggi-poncho (poncho in carta crespata sul quale si incolla un disegno riguardante il lessico). L'attività è particolarmente adatta per una recita o una rappresentazione.

#### 5. *Cut-Out*

I bambini ritagliano gli omini di carta piegati a fisarmonica e formano il girotondo.

#### 6. *Poster*

Per il rinforzo visivo si preparano dei cartelloni applicando le *flashcards*, i disegni e gli elaborati dei bambini.

#### **Variazioni**

L'insegnante può realizzare simili unità didattiche anche con i seguenti canti e filastrocche tradizionali conosciute in sloveno ed in italiano:

*Happy birthday / Vse najboljše / Tanti auguri*  
*If you're happy / Če si srečen / Se sei felice*  
*Old Mac Donald / Na kmetiji / Nella vecchia fattoria*  
*Brother Peter / Mojster Jaka / Fra' Martino*  
*O Christmas tree / Smrečica / O albero*

#### **Risultati**

Queste modalità di lavoro facilitano il passaggio da una lingua all'altra e favoriscono la conoscenza dell'altro. Si rafforzano inoltre l'autostima e la motivazione all'apprendimento di altri canti in tre o più lingue.

Anche le famiglie, soprattutto quelle mistilingui, sono molto favorevoli a questo tipo di approccio pluriculturale che si può ulteriormente rappresentare in varie occasioni (recite, incontri fra classi e scuole con lingua d'insegnamento diversa, progetti multiculturali...).

#### **Bibliografia**

Sarah Philips, *Young Learners*, Oxford University Press, 1993;  
Vanessa Reilly & Sheila M. Ward, *Very Young Learners*, Oxford University Press, 2003;  
Mihaela Brumen, *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu*, DZS, 2003.

**Projekt** *Pridobivanje tujega jezika v večjezičnem okolju* (Državno Didaktično ravnateljstvo pri Sv. Jakobu v Trstu za otroške vrtce in osnovne šole s slovenskim učnim jezikom)

**Primer** učne dejavnosti

*uredila Barbara Cosmina*

### **Ringa ringaraja Giro girotondo Ring-a-ring o'Roses**

**Razred:** prvi

**Šolsko okolje:** Razred obiskujejo učenci slovenskih staršev oziroma mešanih zakonov (slovenski/italijanski). Zato da bi bilo uvajanje predčasno vpisanega učenca čimbolj postopno, učiteljica v začetni fazi vključi tudi otroke zadnjega letnika vrtca in izvaja dva posega po trideset minut tedensko. Učiteljica angleščine se pri uvajanju tujega jezika poslužuje že znane vsebine (otroško ljudsko pesem Ringa ringaraja, ki jo otroci poznajo v slovenščini in italijanščini) in jo predstavi ter jo skuša naučiti v angleščini.



Čas: 10-15 minut.

**Operativni cilji:** učenje ljudske pesmi za otroke v treh jezikih; odkrivanje podobnosti in razlik; medkulturnost.

**Sporočevalni jezik:** slovenščina, italijanščina in angleščina.

**Dejavnosti:** petje in ples s telesnim odzivom (TPR); poslušanje in sodelovanje; navodila: *Look, listen and repeat*; *Listen and draw/colour*; *Listen and match (Bingo)*; *Listen and do*.

Sing and dance: *Let's sing a song*; *Stand up and make a circle*.

**Sredstva in pripomočki:** videokaseta *Top songs 2* (OUP, 1998), avdiokaseta *Oranges and lemons (Singing and dancing games – OUP, 1994)*, slikovne karte, škarje, lepilo, voščenke in fotokopija izrezanke (*cut-out*).

**Didaktična nasveti:** pesem primerno združuje igralni pristop in celostno ovrednoti zvočno in glasbeno izražanje kot tudi mimiko in gestiko. Primerna je za odkrivanje sličnih elementov besedišča (*ringaraja/girotondo/ring-a-ring o'Roses* e *na tla/per terra/fall down*), gest (rajati in pasti na tla) in razlik vezanih na vsebino (npr. slovenske inačica: živali, italijanska: Zemlja, angleška: cvetje) in onomatopjskih glasov (npr. kihanje).

<i>Ringa ringaraja</i>	Giro girotondo	<i>Ring-a-ring o'Roses</i>
<i>ringaraja</i>	<i>girotondo</i>	<i>ring-a-ring</i>
<b>muca</b>	<b>mondo</b>	<b>roses</b>
	<b>Terra</b>	<b>pocket</b>
<b>psiček</b>		<b>posies</b>
<i>na tla</i>	<i>giù per terra</i>	<i>fall down</i>

\* krepko tisane resede označujejo različne elemente v treh jezikih

### Potek

Učiteljica napove otrokom v slovenščini, da bodo zapeli otroško ljudsko pesem, ki so jo že peli v vrtcu. Povabi jih, da se postavijo v krog in skupaj zarajajo.

Besedilo v slovenščini

*Ringa, ringa raja,  
muca pa nagaja,  
psiček pa priteče –  
vse na tla pomeče.*

Besedilo v italijanščini

*Giro, girotondo,  
la gattina fa i dispetti,  
accorre il cagnolino –  
e butta tutto a terra.*

Učiteljica vpraša, če poznajo pesem v italijanščini in nakar jo zapojejo.

Besedilo v italijanščini:

*Giro, girotondo,  
casca il mondo,  
casca la Terra,  
tutti giù per terra.*

Učiteljica jim pove, da to pesem poznajo tudi angleški otroci in jih vpraša, če bi jo želeli poslušati. Učiteljica jo zapoje in otroci zaplešejo v krogu.

Besedilo v angleščini:

*Ring-a-ring o'Roses,  
A pocket full of posies,*

*A-tishoo, a-tishoo!\**  
*We all fall down.*

\* Ob kihanju (*a-tishoo, a-tishoo*) učiteljica z izrazito mimiko in gestiko zakihne in otroci jo posnemajo. Pri tem naj bo sodelovanje otroka spontano in ne prisiljeno.

Ko so na tleh, jih vpraša, kaj je naredila. Otroci ponovijo gesto, ki se glasovno razlikuje v različnih jezikih (*kih-čih, accì, a-tishoo*).

Učiteljica pokaže slikovne karte in izgovori ključne besede: *fall down, pocket, posies, ring, rose*.

Sledi ogled videoposnetka, ki prikazuje rajanje angleških otrok. Posnetek si ogledajo dvakrat ali trikrat.

Učiteljica povabi otroke k rajanju v angleščini z navodili, ki jih spremljata mimika in gestika: *Let's sing a song. Stand up and make a circle.*

Učiteljica povabi otroke k ponavljanju pesmi ob gibih in dejanjih dokler niso vsi sposobni izvesti vajo samostojno.

JEZIK	GIBI
<i>Ring-a ring o'Roses, a pocket full of posies, a-tishoo, a-tishoo! We all fall down.</i>	S kazalcem desnice rišemo krog na dlani leve roke. Ob besedi <i>pocket</i> pokažemo žep. Postavimo roko pred usta. Z desno roko ploskemo po dlani leve.

Sledi rajanje in pripevanje ob spemljavi zvočnega posnetka na avdiokaseti.

### Utrjevanje

Vsaka naslednja učna ura se zaključi z neko dejavnostjo v obliki igre in z rajanjem v angleščini. Navajamo nekaj primerov:

1. Iskanje podobnosti in razlik v besedišču v treh inačicah. Učitelj razdeli otroke v tri skupine, ki bodo iskale ključne besede v različnih jezikih:
  - slovenska inačica: *ringaraja, muca, psiček, na tla pomeče*;
  - italijanska inačica: *girotondo, mondo, Terra, giù per terra*;
  - angleška inačica: *ring, rose, pocket, posies, fall down*;
2. Bogatenje besedišča.  
Iskanje, risanje in barvanje krogu podobnih predmetov (*ball, orange, cake, sun, ring, moon, wheel...*)
3. *Memory game-guessing game: What's missing?* (Ugani, kaj manjka)  
Učiteljica predstavi dve ali tri slikovne karte ali predmete, vezane na učno vsebino. Prostovoljec se oddalji in skupina ga pozdravi (*Bye-bye, Alan*). Učiteljica skrije eno karto in pokliče učenca (*Come here, Alan*) in ga tudi s pomočjo mimike in gest vpraša, kaj manjka (*What's missing?*). Za lažje razumevanje prešteje karte (*One, two...*) in ob praznem mestu, se glasno začudi. Če učenec ne ugane, priskoči na pomoč skupina.  
V začetku se učenec lahko poslužuje tudi maternega jezika.
4. *Barvanje*  
Učenci barvajo slikovne karte, ki v zmanjšanem merilu so primerne tudi za druge dejavnosti in vaje na delovnih listih, kot npr. iskanje podobnosti in razlik, prav/narobe, skupinske igre kot so slikovna oz. besedna tombola (*Bingo*).

Iz primerno povečanih kart lahko izdelamo maske in pončo-like. Na pončo, izrezan iz krep parirja, nalepimo risbo, ki ponazarja nastopajočega v besedilu. Ta dejavnost je še posebno primerna za dramatizacijo oziroma prireditve.

5. Izrezanka (*cut-out*)

Vsak otrok izreže papirante možičke, ki so jih predhodno prepognili na harmoniko, in uprizorijo rajanje.

6. Lepak

Zelo koristno vizualno sredstvo so pisani lepaki, na katere otroci sproti nalepijo svoje slike, risbe in izdelke.

### Razširitev

Učitelj lahko na podoben način izvede še druge didaktične enote s spodaj navedenimi ljudskimi pesmimi in izštevankami, ki imajo svojo inačico v slovenščini in italijanščini:

*Happy birthday / Vse najboljše / Tanti auguri*  
*If you're happy / Če si srečen / Se sei felice*  
*Old Mac Donald / Na kmetiji / Nella vecchia fattoria*  
*Brother Peter / Mojster Jaka / Fra' Martino*  
*O Christmas tree / Smrečica / O albero*

### Zaključki

Na tak način spodbujamo prehajanje od enega jezika k drugemu in omogočimo spoznavanje drugačnosti. Utrjujemo učenčevo samozavest in povečujemo motivacija za učenje pesmi v več jezikih.

Večkulturno vzgojo in take pristope odobravajo tudi starši in še posebej tiste družine, ki so večjezične. Učne vsebine v več jezikih lahko še dodatno izkoristimo ob raznih šolskih in zunajšolskih dejavnostih (prireditve, srečanja med razredi / šolami z različnim učnim jezikom, medkulturni projekti ipd).

### Viri

Sarah Philips, *Young Learners*, Oxford University Press, 1993;  
Vanessa Reilly & Sheila M. Ward, *Very Young Learners*, Oxford University Press, 2003;  
Mihaela Brumen, *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu*, DZS, 2003.

## 4.2 ALFABETIZZAZIONE INFORMATICA

Valentina Grion

### Premessa

Nelle scuole del Friuli Venezia Giulia non si può parlare propriamente d'introduzione delle attività d'informatica poiché da qualche anno in molte scuole si attuano esperienze d'uso delle tecnologie informatiche e telematiche, e la situazione attuale, così come emerge dalla lettura dei dati relativi alle scuole-campione pare delinearci come un quadro sostanzialmente positivo: seppure ancora una realtà poco uniforme ed in molti casi ancora frutto di pratiche individuali o non del tutto condivise, l'uso degli strumenti informatici in prima e seconda risulta diffuso su quasi tutto l'intero campione di scuole analizzato. Emerge ancora molto forte l'inadeguatezza delle strutture e degli strumenti presenti nelle scuole, situazione che limita fortemente la realizzazione delle intenzionalità educative dei docenti e conseguentemente gli apprendimenti in questo ambito<sup>3</sup>.

3 La C.M. 29/8/2003 n. 69 ricorda in effetti che «il raggiungimento di tali obiettivi [alfabetizzazione informatica] comporta **ovviamente, in primo luogo**, la disponibilità di attrezzature tecnologiche idonee sia sul piano informatico che su quello telematico...».

Un ulteriore aspetto a premessa di quanto sotto: i diversi team si sono trovati concordi nell'affermare che l'oggetto «informatica» è stato uno dei più conosciuti da parte non solo dei docenti, ma soprattutto da parte dei genitori, a dimostrazione del fatto che l'extrascuola in questo caso può costituire una risorsa utilizzabile e di supporto alla scuola stessa.

## La situazione della regione Friuli Venezia Giulia

Dall'analisi dei dati forniti dalle scuole, emerge il quadro qui sotto definito.

**Introduzione delle attività d'informatica:** solo due scuole del campione hanno iniziato le attività d'informatica durante l'a.s. 2003/2004; le prime esperienze risultano essersi realizzate nell'a.s. 1998/99; in seguito vi è stato nei vari anni un aumento quantitativamente uniforme dell'introduzione dell'informatica nelle scuole.

**Orari:** in più del 50% delle scuole le attività di informatica hanno la stessa quantità di ore settimanali (1-2) per tutte le classi prime e seconde; 4 istituti hanno stabilito un monte-ore annuo che va da 8 ore in due casi, a 10-20 nelle classi prime e 30 ore nelle seconde in un altro istituto; in un Circolo didattico si svolgono attività d'informatica in ciascuno dei diversi plessi per due mesi all'anno; in due istituti le attività sono iniziate nel secondo quadrimestre.

**Modalità organizzative:** nella grande maggioranza delle scuole le attività si svolgono per gruppi della stessa classe, ma sono molto numerose anche le situazioni in cui si lavora a classe intera. In un caso si fanno attività a gruppi di classi parallele, in due casi a gruppi di classi di diverso livello scolastico.

In molti casi si fanno lavorare gli alunni a coppie su un'unica macchina (per scelta metodologica o per numero esiguo di macchine).

**Gestione delle attività:** le attività sono guidate nella maggioranza delle situazioni dagli insegnanti del team; in 9 casi si sono segnalate gestioni da parte di un insegnante della scuola, ma esterno al team di classe; in un caso un docente esterno alla scuola conduce le attività d'informatica.

**Modalità di sviluppo:** quasi tutte le istituzioni scolastiche sviluppano le attività d'informatica in accordo con la programmazione di classe; in pochi casi ciò non avviene; in 3 scuole si afferma di svolgere le attività secondo entrambe le modalità.

**Contenuti:** quasi tutti gli istituti affermano che utilizzando il computer sviluppano sia l'ambito tecnologico, che quello disciplinare, che le competenze interdisciplinari e multidisciplinari.

**Software:** la quasi totalità delle realtà scolastiche afferma di usare sw di produttività, sw didattico, CD ipermediali di consultazione (in lingua slovena nelle 4 scuole di lingua slovena); 4 istituti segnalano di usare videogiochi, alcuni Internet e programmi di posta elettronica.

**Spazi:** le attività d'informatica si svolgono in un laboratorio specificamente attrezzato (solo una scuola segnala la presenza di più laboratori nello stesso edificio); in alcuni casi uno o più computer sono o vengono quotidianamente collocati in aula; in 2 casi si utilizzano PC portatili. In quasi tutte le scuole il laboratorio ha un responsabile.

**Formazione:** la formazione dei docenti nella maggior parte dei casi è lasciata alle scelte personali dei singoli docenti, alle quali si affianca in diverse scuole un piano di formazione di istituto e, talora, una figura di tutor a supporto dei docenti.

## Elementi specifici dell'oggetto

Una lettura qualitativa delle esperienze regionali permette di delineare una situazione che conferma solo parzialmente quanto sembrerebbe emergere dai dati quantitativi desunti dai questionari compilati dai docenti coinvolti nei *focus*. La realtà regionale pare caratterizzarsi da esperienze diversificate per ciò che riguarda metodologie, contenuti, scopi d'uso delle strumentazioni informatiche nell'ambito della scuola elementare.

Va rilevata senza dubbio una generalizzata positiva percezione da parte dei docenti, rispetto all'introduzione degli strumenti informatici nella scuola: *«Il computer è presente nelle famiglie, quindi è un paradosso che non ci sia nella scuola».*

Ma, pur definendosi chiaramente un quadro abbastanza diverso rispetto a pochi anni fa – quando la distribuzione e l'uso delle tecnologie informatiche nei contesti scolastici risultava una realtà a chiazze a causa della mancanza di progetti su scala nazionale – ne emerge comunque ancora oggi una situazione assai variegata; situazione dovuta presumibilmente ad alcuni fattori concomitanti, più o meno presenti nelle diverse realtà scolastiche:

- una ancora poco diffusa consapevolezza delle potenzialità educative delle tecnologie informatiche e soprattutto telematiche;
- conoscenze e capacità d'uso approfondite degli strumenti digitali da parte solo di alcuni docenti;
- la mancanza di indicazioni metodologiche precise date dai documenti normativi, rispetto ad una disciplina/un apprendimento così nuovi per la scuola elementare<sup>4</sup>;
- la carenza in molte scuole di strumenti adeguati soprattutto a livello quantitativo.

Quanto espresso non vuole negare la presenza effettiva di una miriade di esperienze particolari, positive nelle loro intenzionalità di ricerca e innovazione didattica ed ammirabili in rapporto al gravoso, prolungato, a volte «pionieristico»<sup>5</sup> impegno degli operatori.

Una lettura globale delle diverse realtà ha comunque permesso di evidenziare alcuni aspetti/problematiche ricorrenti, emergenti in modo evidente dalle parole dei diversi soggetti ascoltati. Si sono così individuati alcuni punti di riflessione che si andranno qui analizzando e discutendo.

#### *Aspetti organizzativi*

Gli aspetti organizzativi sono uno dei fattori maggiormente considerati e discussi dai soggetti ascoltati.

### Gli strumenti, gli spazi e la loro gestione

*«Lo spazio deve essere organizzato, a norma, abbiamo alcune macchine appoggiate su dei tavoli senza gambe, con i fili in giro»*

*«C'è il problema di gestione delle macchine e ci vuole un tecnico... esigenza di avere una persona che faccia solo quello perché l'informatica fa continui passi avanti e c'è bisogno che uno supporti l'insegnante di classe che non riesce»*

---

4 Mentre nella C.M. 69/2003 si parla di alfabetizzazione informatica come insegnamento «dall'alto potenziale di trasversalità che la rende funzionale a tutti gli altri apprendimenti», e si dice ancora che «le nuove tecnologie... non rappresentano... uno 'specifico apprendimento aggiuntivo e isolato dagli altri, ma si inseriscono in uno 'spazio' organico, operativo e mentale in cui realizzare esperienze nel quadro delle Uunità di Apprendimento previste dalle *Indicazioni Nazionali*», nelle *Indicazioni* stesse l'informatica viene trattata come disciplina (con specifici obiettivi d'apprendimento, conoscenze e abilità da raggiungere) insieme alla tecnologia.

5 L'uso qui del termine «pionieristico» fa riferimento alla definizione di docente-pioniere data da Allan Martin in *«Il profilo del docente pioniere nell'uso delle ICT nella propria pratica»*, TD, 30, 3, 2003; l'autore afferma che «il termine pioniere si ispira al mondo della biologia: le piante pioniere sono quelle che per prime colonizzano un nuovo ambiente nonostante le condizioni avverse alla nascita e allo sviluppo della vita e, attraverso la loro azione, trasformano questo ambiente, cosicché altre piante possono successivamente insediarsi. Pioniere è colui che porta l'innovazione, la adotta per primo, ed è disposto a farsi carico dei problemi e a correre eventuali rischi per affermare una pratica innovativa» (p. 10).

*«Hanno fior fiore di macchine e tecnici alle superiori, noi non possiamo fare questo e quello, abbiamo bisogno di un tecnico per istituto»*

*«Abbiamo 25 bambini in un'aula con 3-4 computer non in rete»*

Si mette in luce, da parte degli operatori scolastici della scuola elementare, una sostanziale carenza di strumenti. Negli Istituti Comprensivi, infatti, spesso sono le scuole medie ad essere state privilegiate nell'acquisto di attrezzature, così da risultare meglio fornite rispetto alle elementari. Nelle Direzioni Didattiche paiono essere stati privilegiati i plessi centrali, sede di dirigenza/direzione amministrativa. Così molto frequentemente i team hanno rilevato le lamentele degli insegnanti costretti a far operare le classi (sempre più numerose – affermano) intere con poche macchine così da realizzarsi rapporti di un computer per quattro o anche più bambini!

Tali realtà conducono i docenti a svolgere attività parziali, poco sistematiche, in cui gli alunni utilizzano il computer solo due/tre volte al mese, raggiungendo dunque risultati non sempre soddisfacenti ed a volte demotivanti per tutti. I casi in cui i docenti si sono dichiarati soddisfatti delle dotazioni informatiche della scuola sono stati due/tre. *«Il rapporto bambini/computer è di 2 a 1... la dotazione del laboratorio consente un intervento funzionale ed efficace».*

Per quanto riguarda gli spazi, generalmente si è verificato che i computer vengono sistemati in un'aula/laboratorio, mentre meno frequente è l'uso della/e macchina/e in classe. Anche in questo caso i docenti lamentano carenze strutturali, quali spazi ristretti, non a norma, con arredi interni inadeguati.

Un altro aspetto rilevato molto frequentemente dai team è stato quello relativo alla gestione degli strumenti: i docenti delle scuole elementari affermano di non essere dei «tecnici informatici» e pertanto di non avere, e/o non essere in grado, non voler assumere compiti e competenze propri di chi ha professionalità diverse da quelle di un educatore; l'evolversi continuo e repentino del mondo digitale, oltre che la sua complessità, richiedono fortemente la presenza di personale specificamente deputato, a disposizione delle scuole, così come è previsto in molti casi negli istituti scolastici di grado superiore. Ciò affinché non si realizzino situazioni come quelle narrate da vari insegnanti, in cui i laboratori, le aule informatiche, i singoli computer non possano essere utilizzati per periodi anche lunghissimi causa guasti banali per un esperto hardware o software, ma irrisolvibili per un insegnante:

*«Per me il laboratorio d'informatica dovrebbe avere un operatore tecnico che si occupa dei computer; spesso abbiamo coinvolto i genitori ma non si può sperare sempre in loro. Abbiamo due computer nuovi ma non sono ancora in rete perché il tecnico non è ancora venuto».*

Parallelamente alle problematiche delineate relative al numero delle postazioni disponibili e degli spazi-laboratorio, emerge il problema della mancanza di compresenze, che permetterebbe di risolvere in parte le carenze strutturali:

*«Come si può gestire una classe, un'ora alla settimana in aula d'informatica senza compresenza? Se gli obiettivi sono accendere e spegnere il computer... ma bisogna vedere se c'è produttività in tutto questo»*

*«È bene lavorare con il piccolo gruppo perché c'è più qualità»*

*«Senza compresenza gli insegnanti non si fidano ad andare in laboratorio, le classi sono di 25»*

Appare chiaramente il malessere degli insegnanti per l'impossibilità di suddividere le classi, sempre più numerose, in gruppi, al fine di svolgere le attività in laboratorio dove i computer sono, nella maggior parte dei casi, in numero notevolmente ridotto rispetto al necessario, o comunque la gestione dell'intera classe risulta difficoltosa ed improduttiva.

In alcuni casi i pochi computer vengono sistemati all'interno della classe ed i bambini suddivisi in piccoli gruppi, alcuni dei quali svolgono le attività al computer, altri seguono dei percorsi paralleli con supporti didattici cartacei; in questo modo l'utilizzo effettivo del computer da parte dei bambini risulta ridotto.

## La dirigenza

*«...all'origine ero contrarissimo perché a quegli strumenti ci devi credere; poi ho visto che anche altri si sono appassionati ed è da anni che tutto l'Istituto opera in tal senso, ogni scuola ha tutte le dotazioni»*

*«Finalmente dopo anni abbiamo un dirigente scolastico che ci sorregge, che fa il suo lavoro. La scuola è andata avanti grazie agli insegnanti, ma ci vuole un dirigente, quest'anno siamo felici perché abbiamo un dirigente che dirige, fa il suo lavoro»*

Da quanto affermato sia da dirigenti che da insegnanti, emerge fortemente la necessità che i dirigenti «credano» nell'utilità d'utilizzo delle tecnologie informatiche sostenendo iniziative, attività, percorsi di lavoro; ciò più che per ogni altra disciplina, apprendimento, poiché i costi e la gestione degli strumenti informatici sono molto più elevati di qualsiasi altro sussidio didattico utilizzato finora dalla scuola: *«Gli aspetti finanziari non sono sempre coerenti con l'innovazione introdotta, io mi sono salvata grazie al Comune perché i finanziamenti sono sempre pochi ed inadeguati: ad esempio per la multimedialità per cui ci vorrebbe un computer per ogni aula».*

### *Aspetti metodologico-didattici*

*«Davanti al computer l'attenzione aumenta e il bambino si arrangia da solo»*

*«I bambini sono attivi, contenti, sono attori... risultati gratificanti anche in caso di handicap»*

*«L'introduzione dell'informatica vedo che motiva molto i bambini, anche i più piccoli; io li lascio anche giocare con giochi che io ho scelto, utilizzo anche Kid Pix che permette di disegnare. I genitori molto spesso vedono una questione di prestazioni e questa non è una visione positiva ma vedono comunque anche loro che al bambino interessa quindi la chiedono; poi sentono della Riforma e chiedono se la faranno... per cui ci tengono. Secondo me bisognerebbe spiegare loro che è solo un mezzo e che ci sono altre cose importanti»*

Come già sopra ribadito, nelle scuole regionali sono presenti situazioni assai diversificate, sia per quanto riguarda i «contenuti» che per ciò che concerne la metodologia d'uso delle tecnologie informatiche.

Un aspetto è emerso come concetto condiviso dalla maggior parte degli insegnanti: le tecnologie informatiche sono un sussidio didattico utile in molti casi e per varie ragioni. Innanzitutto innalzano la motivazione al lavoro degli alunni, permettono di svolgere velocemente attività che altrimenti necessiterebbero di tempi molto più lunghi, costituiscono un supporto per la presentazione di nuove attività o per il rinforzo di abilità acquisite, favoriscono la personalizzazione degli interventi educativi e dei percorsi d'apprendimento e perciò sono un valido aiuto anche nei casi di bambini in difficoltà: *«La bambina down non aveva autocontrollo sufficiente, dopo tre mesi di inserimento scolastico ho provato a chiederle di usare un determinato tasto [sulla tastiera del computer] e sta funzionando, anche spostando il mouse. Ora ha l'incarico di accendere i computer e spegnerli»; «...poi permette il lavoro di coppia, l'apprendimento cooperativo anche in quei casi di bambini che sulla carta non riescono a lavorare a coppie».*

Alcuni si sono dimostrati ancora perplessi soprattutto per quanto dettano le *Indicazioni Nazionali* rispetto all'uso di Internet fin dalla prima classe. I contrari assoluti sono risultati veramente pochi e le loro motivazioni sono dovute alla percezione della propria inadeguatezza: *«Siamo poco disposti ad avvicinarci alle tecnologie! Personalmente non avevo dato la mia disponibilità all'insegnamento dell'informatica in quanto non avevo esperienza didattica sul tema. Dove non c'è la competenza c'è l'ansia!»*, oppure ad una visione del computer come qualcosa che limita l'acquisizione di abilità di base: *«meglio nel secondo ciclo l'informatica, dedicare il primo per imparare a leggere e scrivere... il bambino di prima più che stare seduto davanti ad una macchina ha bisogno di consolidare i propri schemi motori, avranno tempo di stare davanti al computer, non sanno strisciare, saltare, usare il pollice e l'indice».*

Uno degli aspetti più dibattuti dai docenti è risultato comunque essere la modalità di utilizzo delle tecnologie informatiche: si devono trattare come oggetto di disciplina o come strumento/ambiente d'apprendimento, svolgere dunque un'ora alla settimana di «tecnologia e informatica» oppure un insegnamento «diffuso»? Ciò che concretamente si realizza nelle scuole del campione è di tutto un po' di questo:

*«C'è una parte teorica che è la rappresentazione grafica degli strumenti e una parte pratica che è lavoro al computer»*

*«I bambini hanno il computer a casa, non hanno bisogno di questo [un'ora settimanale di alfabetizzazione], serve invece applicarlo alle varie discipline»*

*«Equivoco mettere l'informatica come materia. I bambini imparano prima, sono motivati... dovrebbe essere assolutamente integrato nelle altre discipline»*

*«...si usa la videoscrittura ed è mezzo per affrontare altre discipline»*

*«Io non vedo una docente specifica che entra in classe per insegnare informatica, ma tutti i docenti dovrebbero lavorare negli ambiti con il computer»*

C'è dunque chi, in linea con quanto esplicitano le *Indicazioni Nazionali*, tratta l'informatica come disciplina tanto da svolgerne persino una parte «teorica» e chi invece, riferendosi maggiormente alla C.M. 69/2003, all'opposto non considera efficace una «docenza specifica», ma un uso trasversale del computer da parte di tutti gli insegnanti nelle varie discipline: fra questi due poli estremi vi sta tutta una serie di esperienze diverse, più vicine all'una o all'altra visione educativa del computer.

Per quanto riguarda i software insegnati o appresi mediante utilizzo finalizzato ad altre acquisizioni, nella maggior parte dei casi in prima e seconda elementare si usano programmi di videoscrittura con l'inserimento di immagini, semplici programmi di disegno e grafica, software specifici per la didattica più o meno aperti (soprattutto tutoriali, pochi sw di produzione multimediale).

Non emergono esperienze significative d'uso di Internet nelle prime classi delle scuole campionate.

Nella maggior parte delle scuole visitate le attività si svolgono con modalità «tradizionali» in cui l'insegnante propone a tutto il gruppo la stessa attività al computer, così che tutti i bambini operano sulle macchine singolarmente, o divisi in coppie, o in piccolo gruppo, svolgendo lavori non differenziati l'uno dall'altro. In una scuola si è verificato che all'interno di uno spazio-laboratorio i bambini singolarmente o in coppia, utilizzano sw diversi svolgendo attività individualizzate, in base alle necessità di ciascun singolo o di ciascun gruppo. In un'altra realtà scolastica le attività d'informatica si svolgono per progetti legati alle altre discipline, così che i bambini si suddividono le attività e lavorano ad una parte del prodotto finale (sw multimediale) che rappresenta l'assemblaggio di ciò che ogni alunno ha costruito singolarmente o in coppia.

### *La formazione dei docenti*

*«Sono stata esclusa dal corso di informatica perché non sono di ruolo, spero che diano la possibilità anche alle supplenti di accedere a questi corsi»*

*«Non ho fatto corsi, ho fatto da sola, si impara lavorando»*

La C.M. 69/2003 cita, come condizione fondamentale per il raggiungimento degli obiettivi di alfabetizzazione informatica «la presenza di adeguate competenze professionali all'interno della singola istituzione scolastica...».

La situazione delle competenze dei docenti è stato uno dei punti spesso dibattuti soprattutto dai genitori ascoltati: *«Ci vuole la competenza degli insegnanti. Non si può insegnare ciò che non si sa!»*.

Alcune narrazioni inoltre hanno messo in rilievo che il disagio degli insegnanti verso l'introduzione degli oggetti della riforma deriva proprio dalla *«mancanza di un piano di formazione approfondito!»*.



## Ed i genitori, cosa ne pensano?

In generale i genitori si sono dimostrati interessati a capire lo svolgimento della Riforma, competenti e positivamente critici nei confronti di quanto veniva proposto a stimolo di discussione.

Ciò che potrebbe riassumere le esigenze da loro manifestate generalmente è la frase che un team di ricerca ha sintetizzato dopo un *focus group* con i genitori: «*I genitori sottolineano l'esigenza di avere per la scuola risorse, competenze ed orari adeguati. Elementi fondamentali per l'attuazione efficace della Riforma. Altrimenti le innovazioni non sono significative per la qualità della scuola.*».

Per quanto riguarda specificamente le attività di informatica, i loro pareri sono nella maggior parte dei casi positivi rispetto a quello che i figli stanno facendo a scuola, ma soprattutto rispetto all'introduzione dell'informatica e dell'uso delle tecnologie nella scuola, alle potenzialità educativo-didattiche del computer: «*Con l'informatica mio figlio è più stimolato anche nelle altre materie. Sembra abbia una elasticità mentale migliore che evidenzia anche in campi non scolastici... anche la manualità è migliorata. Le docenti impiegano tanto tempo, ma è tempo guadagnato*»; «*È il loro futuro. Io vedo mia figlia come è interessata, come impara facilmente... meglio che il game boy, meglio che il cartone animato*».

Pochi i contrari assoluti: «*Io non sono d'accordo con l'introduzione del computer, i bambini hanno bisogno di sviluppare manualità, e poi il computer è freddo!*», «*Sarei più contenta che piuttosto che informatica facessero le cose di base e fossero meglio preparati*», «*L'avvicinamento del bambino al computer... non mi piace, hanno il tempo pieno perciò tante ore fermi e attenti. Il computer li fa stare fermi e bloccati lì davanti, hanno già la televisione a casa e i videogiochi, poi devono imparare la tastiera... Poi sono piccoli non sono responsabili, possono fare danni, l'insegnante con 12 bambini non può seguirli tutti*».

Essi ritengono generalmente che sia importante usare il computer come ambiente d'apprendimento nelle varie discipline: «*Credo sia importante fare un'ora di informatica, ma poi si può estendere ad altri momenti*» ma manifestano numerose perplessità.

Alcuni si dicono dubbiosi rispetto ad un uso così precoce del computer: «*Forse è meglio dalla seconda perché sanno già leggere e scrivere*».

Altri temono che l'uso del computer «distragga» da altri compiti più importanti: «*A tutti farebbe piacere che imparassero informatica, ma questo non deve pregiudicare il resto. Io preferisco che vadano a fare scuola piuttosto che vadano davanti ad un computer*», «*Importante è non portare via tempo alle materie come l'italiano e la matematica*».

Anche i genitori verificano e condividono con i docenti le lamentele rispetto alle carenze strutturali ed alla mancanza di risorse: «*L'ora singola di informatica con pochi computer non serve a niente. Non avere Internet li blocca. Mancano i mezzi e le attrezzature. C'è anche il discorso delle classi numerose, i tempi, i mezzi*», «*I bambini preferiscono l'informatica*».

Come sopra accennato, particolarmente attenti si sono dimostrati rispetto alla preparazione degli insegnanti ed alla necessità che per utilizzare efficacemente, produttivamente le tecnologie sia necessaria una specifica preparazione pedagogico-didattica di fondo: «*Nella 2ª classe, l'insegnante ha fatto presente i suoi limiti nell'uso del computer*», «*Se non ci sono docenti preparati è meglio rinviare*», «*Le insegnanti non fanno solo lavoro di videoscrittura, ma fanno lavoro di creatività col computer... la scuola aiuta lo sviluppo della persona e con l'attività al computer che è fatta in coppia a scuola si sviluppa sia la relazionalità che la capacità logica... con il metodo cooperativo l'informatica diventa meno arida*», «*Il computer in classe è stato molto utile per il recupero di alcuni bambini in italiano e matematica in seconda, e i docenti sono riusciti ad ottenere che i bambini recuperino*», «*Un insegnamento passa anche attraverso un linguaggio psicologico. Se l'insegnante si sente sicuro il bambino amerà la materia*».

## Conclusioni

L'analisi effettuata conduce a rilevare alcuni punti di forza, altri di debolezza rispetto all'introduzione di informatica e telematica nei primi gradi della scuola primaria.

### *Punti di forza*

Gli insegnanti ritengono positiva l'introduzione dell'informatica in termini di ricaduta sull'apprendimento degli alunni in quanto essa:

- innalza la motivazione degli allievi (e degli insegnanti coinvolti), favorisce entusiasmo al lavoro ed impegno;
- permette di creare «sfondi iniziali», di attivare l'attenzione degli alunni su argomenti, temi, concetti che poi vengono trattati in classe con modalità più tradizionali;
- contribuisce a modificare la relazione educativa «tradizionale» (trasmissiva, unidirezionale) favorendo modalità di lavoro che sviluppano rapporti di collaborazione e co-costruzione non solo tra gli alunni, ma anche tra alunni e insegnanti;
- permette di supportare alcune difficoltà specifiche degli allievi;
- offre agli alunni l'occasione di confrontarsi in maniera diversa con l'insuccesso;
- permette di sperimentare forme comunicative diverse.

I genitori sono generalmente molto favorevoli all'introduzione dell'informatica dalla classe prima:

- perché è opportuno imparare fin da piccoli ad utilizzare il computer vista la sua diffusione;
- perché motiva e può aiutare nello studio;
- perché il computer è strumento necessario all'interno della società odierna.

### *Punti di criticità*

A livello culturale

- diversi docenti affermano che «*non tutti gli insegnanti credono ancora nella validità dello strumento computer nella didattica quotidiana*»;
- molti insegnanti dichiarano che manca una formazione specifica su metodi e contenuti: «*docenti lasciati in balia di se stessi*».

A livello organizzativo

- diversi docenti dicono che l'attività richiede moltissimo tempo per la programmazione e la preparazione dei materiali, che vengono effettuati prevalentemente o addirittura quasi completamente fuori dall'orario di servizio senza alcun tipo di riconoscimento;
- molti insegnanti lamentano carenze strutturali;
- carenza di attrezzature e di manutenzione delle stesse, mancano software didattici, i PC non sono in rete;
- mancanza di un tecnico di laboratorio («*perché solo alle superiori?*»);
- problemi inerenti all'aspetto della gestione tecnica (contratti di assistenza, software di protezione);
- mancanza di spazi, laboratori molto piccoli per poter ospitare gruppi di alunni;
- difficoltà a lavorare per gruppi perché mancano le compresenze.

### Riflessioni...

Dalle analisi effettuate paiono derivare le seguenti necessità:

- reali possibilità, in termini di risorse economiche per le scuole, non solo per acquistare le attrezzature idonee, ma soprattutto per gestirle e mantenerle aggiornate;
- criteri più flessibili di organizzazione del lavoro per gli insegnanti che si occupano dei laboratori d'informatica: lavorare con le tecnologie implica tempi di preparazione, strutturazione/riorganizzazione di materiali e strumenti molto ampi (acquisire immagini con scanner o foto-

- camera, effettuare montaggi video, «correggere» un multimedia, è assai diverso che costruire un testo o correggere un problema su carta...);
- una migliore diffusione della cultura tecnologico-educativa, che permetta alle/agli insegnanti, anche alla luce di ciò che è nel mondo esterno, di riconsiderare in modo nuovo gli insegnamenti ed il ruolo delle tecnologie ai fini della formazione della persona. In effetti, si è visto qui che non basta far entrare le tecnologie nelle scuole per affermare che si sta cambiando: l'introduzione dei computer nel sistema scolastico implica, ai fini di un'effettiva innovazione, conoscenze culturali e professionali nuove, un diverso approccio epistemologico necessario affinché gli strumenti acquisiscano significato all'interno dei percorsi educativi.

*Esperienze documentate nell'archivio GOLD <http://gold.indire.it>*

*Informatica nelle classi 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> della scuola primaria*, Direzione Didattica 2° Circolo Pordenone.

### 4.3. ANTICIPO

*Gianna Michelini*

#### Premessa

L'ammissione anticipata alla prima classe elementare per l'anno scolastico 2002/03, introdotta come «un elemento costitutivo del progetto sperimentale di verifica della riforma»<sup>6</sup> proposto dal D.M. 18/9/2002 n. 100, è stata generalizzata nell'anno 2003/04 con la legge 28/3/2003 n. 53.

L'articolo n. 1 del D.M. 100/2002 specifica che nelle scuole che partecipano al progetto nazionale, ove esistano le condizioni, può essere sperimentata anche l'anticipazione della frequenza nelle classi prime per le bambine e i bambini che compiono i 6 anni entro il 28 febbraio 2003.

L'ammissione dei bambini avviene nel rispetto della libera adesione delle famiglie, possibilmente in accordo con le istituzioni dell'infanzia del territorio<sup>7</sup>: anche in ragione della possibile presenza di alunni ammessi in anticipo alla frequenza della prima classe, la scuola elementare attiverà forme di raccordo pedagogico, didattico ed organizzativo con la scuola dell'infanzia, prevedendo la costituzione, ove possibile, di team integrati tra i docenti delle due scuole, con il compito di facilitare l'accoglienza degli ammessi, la continuità dei processi educativi avviati, l'adattamento dei percorsi formativi individuali progettati<sup>8</sup>.

L'articolo 7 della legge 53/2003 prevede che «per l'anno scolastico 2003/2004 possono iscriversi al primo anno della scuola primaria, nei limiti delle risorse finanziarie di cui al comma 5, i bambini e le bambine che compiono i 6 anni entro il 28 febbraio 2004».

La ricerca effettuata nelle 26 scuole del campione regionale dimostra che l'esperienza dell'anticipo, pur riguardando un numero esiguo di alunni, mette in evidenza diversi nodi cruciali, che ruotano attorno ad una questione di fondo: quali forme di continuità attivare tra famiglia, scuola dell'infanzia, scuola elementare e territorio affinché l'anticipo costituisca un «guadagno» per l'alunno in termini formativi?

#### La dimensione dell'innovazione

La facoltà di iscrivere alla prima classe della scuola primaria i bambini che compiono cinque anni entro il 28 febbraio dell'anno di riferimento risulta scarsamente esercitata dalle famiglie degli alunni che frequentano le 26 scuole del campione del Friuli Venezia Giulia.

<sup>6</sup> Circolare Ministeriale 18.9.2002 n. 101, lettera C, comma 3.

<sup>7</sup> *Ibidem*, comma 4.

<sup>8</sup> *Ibidem*, comma 7.

L'anticipo è stato infatti rilevato in 17 scuole (65% del totale) ma nell'anno scolastico in corso esso ha riguardato complessivamente solo 32 alunni nati tra gennaio e febbraio del 1998, ai quali vanno aggiunti 3 bambini iscritti l'anno scolastico precedente in una scuola entrata in sperimentazione ai sensi del D.M. 100/2002.

Sono scuole di tutte le quattro province della regione, 13 statali (3 con lingua d'insegnamento slovena, di cui 2 in sperimentazione dall'anno 2002 secondo il D.M. 100; 1 italiana sperimentale secondo D.M. 100/2002) e 4 paritarie, tutte in sperimentazione dall'anno 2002.

In 7 delle 17 scuole coinvolte nell'attuazione dell'anticipo (41%) è presente un solo alunno anticipatario; in una scuola ce ne sono 6, nelle altre il numero varia da 2 a 4.

Quando si parla di «scuola» si intende l'istituzione scolastica nel suo complesso, quindi il Circolo didattico o l'Istituto comprensivo: i dati forniti si riferiscono al totale del numero di alunni iscritti in ciascuna istituzione scolastica, manca l'indicazione di come essi siano ripartiti tra i diversi plessi.

Gli insegnanti dichiarano che non sono stati modificati i criteri per la formazione delle classi prime, probabilmente visto il numero esiguo di casi per scuola.

Dei 35 alunni anticipatari, 31 sono italiani e 4 stranieri. Tra questi ultimi, una sola bambina conosceva la lingua italiana all'inizio dell'anno scolastico (ma non i suoi genitori), gli altri 3 erano giunti da poco in Italia.

Nel corso delle visite i docenti e/o i genitori hanno fatto talvolta riferimento a bambini nati in novembre o dicembre, tradizionalmente considerati «i più piccoli» della classe, che dall'anno prossimo, con la nuova normativa, avranno la possibilità di posticipare di un anno l'iscrizione alla scuola primaria rispetto all'attuale scadenza o, viceversa, potranno anticiparla. Anche per loro, pertanto, si tratterà di anticipo rispetto all'obbligo che riguarda i nati entro il 31 agosto.

Complessivamente sono stati citati 7 casi, per lo più per sostenere la tesi che non si possono stabilire criteri generali per decidere se un bambino può anticipare: «*C'è un bambino extracomunitario che ha appena compiuto 6 anni e non ha nessun problema. Due bambini invece che hanno fatto gli anni a novembre hanno ritardo di linguaggio e avrebbero dovuto restare un anno in più alla materna. Ogni caso è un caso a sé.*».

Comunque, per evitare equivoci si è deciso di non considerare questi casi, che secondo la normativa vigente al momento delle iscrizioni erano ancora considerati «obbligati».

## La scelta delle famiglie

Secondo quanto dichiarato nei *focus group* dai genitori dei bambini anticipatari, la decisione di iscrivere il figlio alla scuola elementare un anno prima è stata presa dalla famiglia senza consultare nessuno in due casi e, in un caso, facendosi consigliare da parenti e amici.

Più numerosi (7) i casi in cui sono stati coinvolti gli insegnanti della scuola dell'infanzia.

Per 3 bambini i genitori hanno deciso di scegliere l'anticipo nonostante il parere contrario degli insegnanti, 2 volte le famiglie hanno scelto in accordo con la scuola dell'infanzia, in 1 caso sono stati i docenti a proporre l'anticipo e i genitori, anche se non favorevoli, hanno seguito il consiglio: «*La maestra delle materne ha insistito per fargli anticipare, anche se noi non volevamo!*».

Si è verificata anche la situazione in cui i due genitori erano in disaccordo tra loro sulla scelta, e uno dei due ha insistito poiché «*le maestre dicevano che era pronto, che era molto sveglio... e così io ho ceduto perché non ero favorevole.*».

Nelle scuole campionate non risultano essere mai stati coinvolti nella scelta i dirigenti scolastici e gli insegnanti della scuola elementare.

### *I motivi della scelta*

Le famiglie dichiarano di aver scelto l'anticipo per diversi motivi.

In due casi perché il figlio continui ad essere inserito nel gruppo di riferimento che aveva alla scuola dell'infanzia. Una madre dice infatti che *«ho deciso perché è un bambino molto attivo e socievole, perché ha fatto amicizia più con i grandi che con i piccoli alla scuola materna; poi lui non voleva più andarci perché voleva stare con i grandi ma le maestre lo mettevano sempre con i medi. Così ho deciso di metterlo col gruppo dei grandi inserendolo nella scuola elementare»*.

Altre volte è stato considerato il livello di sviluppo raggiunto: *«Era pronto... aveva già fatto inglese alla scuola materna, anche a casa è molto interessato e chiede spiegazione di termini in inglese. È contento e gratificato dell'esperienza. La mia opinione è positiva»*.

Una famiglia ha invece accolto la richiesta della figlia stessa, dopo aver avuto il parere positivo delle insegnanti della scuola d'infanzia: *«La bambina mi ha chiesto di entrare prima forse perché ha visto la sorella... All'inizio è stata calma, muta perché si è trovata con nuovi compagni. Lei sapeva cosa aspettava perché ha seguito il percorso della sorella»*.

Talvolta la scelta è condizionata anche da questioni organizzative: gli insegnanti di una scuola riferiscono che la motivazione in un caso è stata quella di *«conciliare i tempi di accompagnamento delle due figlie alla scuola elementare»*.

### *Una «anticipazione»... sui risultati dell'anticipo*

Complessivamente sono 9 le situazioni di anticipo per le quali è stato esplicitato se la famiglia abbia chiesto o no il parere di altre persone (insegnanti della scuola dell'infanzia e/o della scuola primaria, dirigente scolastico, medico pediatra, amici...).

Una sola, tra queste 9 esperienze, risulta positiva a detta dei docenti e dei genitori, senza alcun problema per il bambino neanche nel primo periodo dell'anno scolastico: si tratta di uno dei due casi in cui la famiglia ha fatto la scelta in accordo con le insegnanti della scuola dell'infanzia.

### *La scelta dell'anticipo: il punto di vista dei docenti coinvolti*

Premesso che ovunque è stato sottolineato che *«ogni bambino è un caso a sé»*, gli insegnanti della scuola primaria con alunni anticipatari rilevano che *«spesso i genitori non vedono veramente come sono i loro figli e non sanno valutare»* e si chiedono *«veramente i genitori di oggi conoscono i propri figli?»*.

Spesso infatti i bambini «più piccoli» presentano delle differenze rispetto ai compagni di classe, in termini di tempi di attenzione, capacità di portare a termine un compito, autocontrollo, che determinano grosse difficoltà a livello di rendimento scolastico e, in diversi casi, provocano loro uno stato di frustrazione, ansia, delusione. *«All'inizio aveva paura di misurarsi con gli altri... sente di avere ancora un po' di difficoltà»* dichiarano gli insegnanti di una bambina che ha compiuto 6 anni a febbraio.

E viene osservato che *«cognitivamente possono essere geni, ma a livello affettivo, emotivo come sono? Spesso proprio perché maggiormente impegnati nel cognitivo, non hanno sviluppato altri aspetti»*.

Può succedere, pertanto, che i genitori ritengano adeguato il livello di maturità e di conoscenze raggiunto dal figlio, e decidano di iscriverlo alla scuola dell'obbligo in anticipo, e a scuola il bambino manifesti invece delle difficoltà. Difficoltà che non sempre la famiglia riesce a riconoscere e/o ad accettare.

È quanto è accaduto al bambino del caso sopra citato: la madre afferma che *«era pronto... aveva già fatto inglese alla scuola materna, anche a casa è molto interessato e chiede spiegazione di termini in inglese»* ma gli insegnanti dicono che *«il primo periodo la docente ha fatto un lavoro per sviluppare i prerequisiti che non c'erano»*.

La madre valuta positivamente la scelta fatta: *«La mia opinione è positiva, [mio figlio] è contento e gratificato dell'esperienza»*, mentre i docenti osservano che *«non c'è consapevolezza da parte dei genitori delle difficoltà del bambino. I genitori faranno altrettanto anche con il secondogenito. Nonostante tutto»*.

Alcuni docenti suggeriscono che *«il portfolio forse ci aiuta in questo senso, aiuta i genitori a conoscerli meglio»*.

## Le azioni della scuola

Dai dati raccolti risulta che in una sola scuola è stato fatto un progetto per l'accoglienza e l'inserimento dell'alunno anticipatario, con il coinvolgimento della famiglia, della scuola dell'infanzia e del territorio. L'esperienza è documentata nell'Exemplum «L'anticipo scolastico» della Direzione didattica per le scuole con lingua d'insegnamento slovena di San Giacomo, Trieste.

Le altre scuole dichiarano di aver introdotto qualche modifica, a livello di rapporti con i genitori e/o con gli insegnanti della scuola d'infanzia o a livello di organizzazione di tempi, spazi, gruppi e attività, ma l'intervento in genere non si configura come un'azione organica e strutturata.

### *Le azioni della scuola: informazione e formazione*

Cinque Dirigenti scolastici dichiarano di aver organizzato momenti di studio, informazione e/o formazione sull'anticipo per i docenti. Una scuola ha rivolto tale proposta alle famiglie.

### *Le azioni della scuola: la relazione con le famiglie*

Per far fronte all'anticipo gli insegnanti dichiarano di aver intensificato nel 47% dei casi la relazione con le famiglie, soprattutto aumentando il numero di colloqui individuali (41%).

Molto spesso la famiglia è in cerca di rassicurazioni circa la scelta che ha effettuato: «*I genitori fanno paragoni con gli altri bambini... chiedono solo questo, per avere elementi di confronto*».

Gli insegnanti evidenziano quanto sia delicato da gestire il rapporto con la famiglia nel momento in cui il bambino presenta delle difficoltà.

Ad esempio, una scuola dichiara di aver interpellato più volte, nel corso dell'anno, i genitori di un bambino straniero, che parlava inglese in famiglia, per sentire la loro opinione sull'inserimento.

Alle volte le difficoltà sono tali da rendere necessario inserire i bambini in gruppi di recupero, e i genitori faticano ad accettare la realtà: «*La bambina è in difficoltà, è inserita in un gruppo di recupero al pomeriggio e al mattino, sta quasi regredendo. Abbiamo parlato con i genitori, risposta negativa con tentativo di colpevolizzare la scuola*».

In un altro caso gli insegnanti riferiscono che «*è stato necessario far intervenire la psicologa per convincere i genitori che il figlio non era ancora pronto per la prima, e così a metà anno l'abbiamo rimandato alla materna*».

Un docente conclude: «*La scuola si trova a dover avvalorare le aspettative e le percezioni sbagliate dei genitori*».

### *Le azioni della scuola: il rapporto con la scuola dell'infanzia*

Quattro scuole elementari (23%) hanno modificato il rapporto con la scuola dell'infanzia per affrontare l'anticipo, utilizzando strumenti innovativi per il passaggio di informazioni sugli alunni (3 casi) e prevedendo forme di raccordo su progetti comuni orientati all'anticipo (3 casi).

### *Le azioni della scuola: l'accoglienza*

Nel primo periodo dell'anno scolastico 3 scuole (17%) hanno modificato le attività tenendo conto della presenza di bambini anticipatari: sono stati previsti dei tempi di lavoro più distesi (3 scuole), una diversa organizzazione degli spazi (1), e delle attività specifiche (2).

Una bambina straniera che ha avuto forti problemi di inserimento è stata aiutata facendo rimanere in classe la mamma nel primo periodo e utilizzando molto l'attività ludica: «*Solo il gioco ha veicolato il messaggio che a scuola ci si può anche divertire*».

In due casi gli insegnanti hanno verificato l'assenza di alcuni prerequisiti, «*difficoltà nel disegno, prensione della matita...*», e sono intervenuti: «*Il primo periodo ho fatto un lavoro per sviluppare i prerequisiti che non c'erano*».

### *Le azioni della scuola: scelte organizzative, rapporti con Enti Locali e finanziamenti*

Durante il corso dell'anno la presenza di bambini con l'anticipo ha indotto quattro scuole (per un totale di 7 bambini coinvolti) a modificare la scansione dei ritmi giornalieri. Tre di esse hanno variato anche i tempi per la realizzazione delle Unità di Apprendimento.

In due casi si tratta di scuole che hanno modificato il tempo scuola già nel periodo di accoglienza.

La scuola che ha introdotto cambiamenti nell'organizzazione degli spazi nel periodo di accoglienza è l'unica che ha anche modificato la disposizione dell'aula durante l'anno, creando l'angolo del gioco, e ha mutato l'utilizzo degli spazi e delle strutture della scuola vista la presenza di un bambino più piccolo, per il quale, inoltre, è stato previsto l'utilizzo di materiali ludici specifici.

Due scuole (per un totale di 2 bambini in anticipo) hanno riorganizzato i gruppi di lavoro: in un caso il criterio adottato per la costituzione dei gruppi è stato la disponibilità degli alunni a lavorare con un compagno più piccolo.

Una scuola dichiara di aver avviato specifici accordi con gli Enti Locali connessi all'anticipo scolastico.

Nessuna scuola del campione risulta aver ottenuto finanziamenti per l'anticipo.

### Un primo bilancio

Quattro scuole dichiarano che i bambini anticipatari (8 complessivamente) non hanno avuto alcun problema né all'inizio dell'anno scolastico né in seguito.

In tutti gli altri casi sono state riscontrate delle difficoltà nel primo periodo di scuola, che talvolta permangono a distanza di mesi. Come detto, infatti, spesso questi bambini presentano delle differenze rispetto ai compagni in termini di tempi di attenzione, capacità di portare a termine un compito, autocontrollo, che rendono loro gravoso seguire il lavoro in classe.

La scuola, del resto, fatica ad attivare percorsi personalizzati per questi alunni, sia per i vincoli di tipo organizzativo (a livello di tempi, spazi, compresenze) che per la difficoltà di promuovere un raccordo con la scuola dell'infanzia.

Proprio questo sembra il piano sul quale maggiormente si «gioca» l'esito dell'anticipo: quale percorso può proporre la scuola dell'infanzia al bambino che anticiperà l'ammissione alla scuola primaria?

È sufficiente fargli «saltare il gruppo dei medi» facendolo passare dal gruppo dei tre anni a quello dei cinque? Dalle testimonianze raccolte sembrerebbe di no: «La bambina è diventata aggressiva nello spostamento al gruppo dei grandi, non ha accettato il passaggio», «È passato ai grandi mancando i medi. Stressato», «Il passaggio ha dato risultato negativo, è stato rimandato ai medi».

Soddisfa ancora meno l'ipotesi del passaggio alla prima elementare senza l'inserimento nel gruppo dei 5 anni, caso che si è verificato con due bambini: «Si vede chiaramente che manca l'ultimo anno della scuola materna».

Ecco che allora, osserva un docente, diventa «indispensabile pensare a quello che succede alla scuola dell'infanzia prima di arrivare alla scuola elementare».

L'altro versante sul quale «è indispensabile lavorare» sono i genitori: vanno aiutati nel momento delicato della scelta e, ancor più, nel compito di seguire il figlio nel percorso scolastico. Un compito che è sempre impegnativo, per tutte le famiglie, ma che in questi casi può caricarsi di aspettative eccessive, legate al bisogno di conferma della scelta fatta.

Sullo sfondo resta una questione da riportare invece in primo piano: quali le motivazioni pedagogiche dell'anticipo? Perché iscrivere un bambino a scuola un anno prima?

Si auspica che su questo interrogativo converga l'attenzione dei soggetti chiamati a garantire la continuità dei processi educativi avviati, affinché l'anticipo si riveli veramente come «un'opportunità» messa a disposizione di chi può trarne un giovamento e non «un anno rubato» come è stato definito da tanti docenti e genitori.

#### 4.4. FUNZIONE TUTORIALE

*Gianna Michelini*

##### Premessa

Il D.M. 18/09/2002 n. 100 individua tra gli aspetti essenziali del progetto nazionale di sperimentazione avviato nell'anno scolastico 2002/03 «l'organizzazione della funzione docente legata all'espletamento di compiti di tutoraggio, coordinamento ecc.» (art. 3 comma 2) e delinea all'art. 6 la figura del docente tutor, il quale è chiamato a:

- assicurare in ciascun gruppo-classe una presenza temporale settimanale indicativamente individuata tra le 18 e le 21 ore di insegnamento frontale;
- curare la continuità educativa e didattica e il rapporto con le famiglie;
- assicurare la coerenza e la gradualità dei percorsi formativi di ogni alunno, facilitandone e potenziandone le relazioni interpersonali ed educative;
- curare la compilazione del portfolio delle competenze, d'intesa con gli altri docenti del team, in collaborazione con le famiglie;
- utilizzare le ore mancanti al completamento dell'orario di servizio in un arco temporale anche plurisettimanale per lo svolgimento delle funzioni di coordinamento del team docente e di tutor nei confronti degli alunni.

Per l'anno scolastico 2003/04, in attesa dei provvedimenti attuativi della legge 28/03/2003 n. 53, il Ministero ha «ritenuto opportuno creare le condizioni per consentire alla scuola primaria un iniziale e graduale approccio ai nuovi assetti didattico-pedagogici» disponendo che «le istituzioni scolastiche, nell'esercizio della loro autonomia, possano procedere anche alla revisione dei modelli organizzativi e ad una diversa articolazione delle attività didattiche per una miglior realizzazione degli obiettivi di apprendimento» (C.M. 22/07/2003 n. 62).

«In tale ambito», prosegue la Circolare, «è consentito arricchire le prestazioni professionali dei docenti, destinando maggiore attenzione alle funzioni tutoriali, al coordinamento didattico, alle attività laboratoriali, all'adozione del portfolio delle competenze dei singoli alunni».

In questo quadro di riferimenti normativi si colloca l'innovazione attivata dalle 26 scuole del Friuli Venezia Giulia coinvolte nel progetto di ricerca R.I.So.R.S.E..

La figura del docente tutor delineata dal D.M. 100/2002 è presente in 4 scuole paritarie, tutte entrate in sperimentazione nell'anno scolastico 2002/2003 ai sensi del decreto medesimo.

Ad esse si aggiungono 14 scuole che «destinano maggiore attenzione alla funzione tutoriale» avvicinandosi ad essa attraverso il docente «prevalente» che lavora con una classe o un gruppo di alunni per un numero di ore settimanali maggiore rispetto ai colleghi del team, senza svolgere le attività di coordinamento e tutoraggio.

I dati di seguito presentati si riferiscono alle 4 scuole sperimentali. In chiusura viene dedicato uno specifico paragrafo alla «prevalenza» per gli spunti di riflessione che può offrire.

##### Elementi caratterizzanti

Il docente tutor è presente in 4 scuole paritarie, distribuite nelle province di Pordenone (1 scuola), Trieste (1), Udine (2).

Ciascuna di esse conta una sola classe prima e una sola seconda; in 2 casi c'è anche una sola classe per gli anni successivi, in 1 caso ci sono 2 classi quarte oltre ad una terza e una quinta, in un caso si arriva solo fino alla classe terza.



Avendo aderito alla sperimentazione nell'anno scolastico 2002/03, hanno tutte il docente tutor in prima e in seconda: in 2 scuole il tutor opera su più classi, nelle altre su una classe sola, per un numero di ore settimanali compreso tra le 20 e le 24<sup>9</sup>.

Tranne in un caso, gli insegnanti attuano anche delle ore in laboratorio. In 2 scuole sono previste due ore alla settimana (laboratorio di informatica in una, laboratorio di tradizioni nell'altra); in una scuola l'insegnante dichiara che in genere l'attività laboratoriale coinvolge tutte le discipline.

Ad esse si aggiungono le ore dedicate alla funzione di coordinatore-tutor al di fuori della classe, che «ufficialmente» vanno da 2 a 3. In realtà gli insegnanti fanno notare che l'impegno orario è ben superiore a quanto stabilito dalle norme contrattuali, e viene pertanto svolto senza alcuna forma di riconoscimento.

Le ore di servizio non dedicate all'insegnamento sono utilizzate per la compilazione del portfolio (5 risposte), e per i rapporti con il dirigente scolastico (5), con l'équipe pedagogica (4), i genitori (3), gli alunni (2) e gli Enti Locali (1). I rapporti con i genitori risultano al secondo posto, dopo il portfolio, come impegno in termini di quantità oraria.

In tutte le scuole i docenti-tutor dichiarano di svolgere prevalentemente la funzione di tutoraggio nei confronti degli alunni, rispetto a quella di coordinamento del team docente.

La funzione di tutoraggio si esplica attraverso l'osservazione dei processi di crescita dei bambini e l'azione di orientamento svolta nei loro confronti per aiutarli a scegliere i laboratori e i materiali da inserire nel portfolio. In un caso si aggiungono i rapporti individuali con gli alunni per la modifica dei Piani di Studio Personalizzati.

Per tutti i docenti la funzione di coordinamento dell'équipe pedagogica prevede la raccolta di osservazioni per la compilazione del portfolio; in 4 casi c'è anche la stesura di documenti e la produzione di materiali. Un docente effettua inoltre la supervisione del lavoro svolto nei laboratori.

L'attribuzione della funzione di coordinatore-tutor è stata fatta dai dirigenti scolastici e, in un caso, anche dal collegio dei docenti.

### La voce dei protagonisti: i docenti

I docenti concordano nell'indicare come punto di forza della loro esperienza di insegnante-tutor la maggior conoscenza che in tal modo riescono ad avere dei propri alunni: *«Si ha un quadro più completo dei bambini come persone e come allievi... si instaura con loro un rapporto più approfondito»*.

In un caso viene anche sottolineato che si hanno *«molte più possibilità di creare collegamenti interdisciplinari nelle Unità di Apprendimento»* e un altro insegnante afferma che *«c'è per il bambino la possibilità di superare le difficoltà di apprendimento grazie ad un rapporto più stretto con il tutor»*.

Alcuni docenti ritengono inoltre che *«è positivo avere un'unica figura di riferimento per il bambino, che si vedeva girare 4 persone. La conoscenza viene gestita da un'unica persona, con una coerenza di metodo e di contenuti»*.

Tutto questo può portare a lavorare meglio, *«in un clima più rilassato perché l'insegnante può gestire in modo flessibile i tempi e le attività, prestando maggior attenzione ai ritmi del bambino»* sintetizza un dirigente scolastico.

Secondo i docenti in realtà non sempre ciò avviene.

Il clima non è rilassato perché il carico di lavoro, complessivamente, è molto elevato, e i tempi sono troppo compressi: *«C'è tanto lavoro, io sono stanco, più dell'anno scorso»*, *«Non è pensabile che tutti gli anni siano come l'anno scorso, c'era troppo lavoro»*, *«Molte ore, stancanti»*, *«A me piacerebbe che all'interno della classe ci fossero due insegnanti, 22 ore sono troppe»*.

---

<sup>9</sup> Si tratta di insegnanti di scuole paritarie, il cui contratto di lavoro prevede un numero di ore di insegnamento maggiore rispetto alla scuola statale.

L'orario di lavoro settimanale non è sufficiente a far fronte agli impegni connessi alla funzione tutoriale, che richiede anche molto studio e molta ricerca, e così gli insegnanti si ritrovano a svolgere una parte consistente di lavoro a casa, o comunque in orario aggiuntivo non retribuito.

In questo caso si tratta, come detto, di insegnanti di scuole paritarie, con un contratto di lavoro specifico. Secondo un insegnante *«il Ministero dovrebbe chiarire il contratto nostro, delle scuole cattoliche, dobbiamo fare il tutor a 18 ore. Per noi sono 22 ore di insegnamento, più le ore di assistenza, più il pranzo, più la programmazione, diventano 26 ore»*.

È ritenuto insufficiente anche il tempo del lavoro collegiale. In genere i docenti tutor ed i loro colleghi di classe concordano nell'affermare che c'è collaborazione e disponibilità da ambo le parti, però emerge anche che *«sono molto brevi i contatti con gli altri insegnanti»*, *«non è condivisa la responsabilità... è tutto sulle mie spalle»*, *«non ci sono tempi per concordare i giudizi... manca il confronto... questa è una grande sofferenza»*.

C'è pure chi ritiene che il rapporto con i colleghi non possa più essere alla pari perché *«io sto il 95% del tempo in classe perciò ritengo di avere maggior voce in capitolo nella valutazione»*.

Un insegnante mette in evidenza un altro aspetto critico del rapporto del tutor con i colleghi: *«L'insegnante-tutor dovrebbe coordinare gli altri insegnanti ma dal punto di vista giuridico siamo tutti e due insegnanti, non ho avuto un incarico per coordinarlo, l'altro insegnante può dire 'perché devo ascoltarti, siamo colleghi sullo stesso piano, se fossi un dirigente, ma così posso anche non ascoltarti' questo crea non conflitti ma un po' di difficoltà. Ci vorrebbe una formalizzazione di questo ruolo, se no sei come gli altri»*.

Anche essere il punto di riferimento per alunni e genitori può comportare dei problemi.

Un tutor osserva, rispetto al rapporto con gli allievi, che *«gli altri insegnanti sono quelli che li fanno divertire, è diverso il rapporto, con me sanno che c'è la grammatica, la scheda da fare, con gli altri c'è la dimensione del gioco, non è che io non lo faccia, però è un approccio diverso... l'insegnante di inglese ce l'hanno oggi e poi torna venerdì, è una novità per loro»*.

Una docente esprime un forte senso di solitudine e di disagio a proposito del rapporto con le famiglie: *«A me piacerebbe che all'interno della classe ci fossero due insegnanti, saremmo maggiormente tutelate nei confronti dei genitori. Questo è l'aspetto che mi pesa. Mi sento sola, proprio sola. Devo rispondere ai genitori di qualsiasi scelta. Questa dimensione è dura»*.

## La voce dei protagonisti: i genitori

I genitori sono concordi nel ritenere che per i bambini sia un vantaggio avere un punto di riferimento nell'insegnante-tutor, che – viene precisato – *«non è l'insegnante unico, perché comunque ci sono anche altri docenti in classe, per cui non si perde la ricchezza dell'aver persone con stili di insegnamento diversi»*.

Pensano infatti che *«in questa fascia di età serve una figura di riferimento. È la maestra che dà sicurezza e quindi serenità»*.

Una madre osserva che *«nella scuola dov'era l'anno scorso mia figlia aveva 6 o 7 insegnanti, adesso con un maestro solo è molto più tranquilla, che poi è un maestro solo fino ad un certo punto...»*.

Un altro genitore aggiunge: *«Secondo me è importante che ci sia una figura prevalente con compiti di coordinamento tra i docenti e che i bambini abbiano questa percezione di una figura di riferimento»*.

I genitori considerano non solo la dimensione relazionale, affettiva, ma anche il risvolto educativo-didattico: *«I compiti sono dati dalla maestra prevalente che indica anche in quali giorni li deve fare. Anche nelle vacanze natalizie la maestra indicava quali compiti dovevano essere fatti in quali giorni»*.

Complessivamente i genitori si dichiarano soddisfatti dell'esperienza fatta con l'insegnante-tutor, e non riferiscono di alcun problema sorto rispetto ai bambini o alle famiglie.

Mettono invece in luce due aspetti critici, due rischi che si corrono avendo l'insegnante-tutor, che possono portare ad un diverso esito del percorso scolastico per gli alunni.

Il primo è sul versante della relazione docente-alunno: *«Se uno ha la fortuna di trovare un insegnante con cui ha un buon rapporto va bene»*, *«Dipende dall'insegnante, se è uno solo e il bambino non si trova bene...»*.

Il secondo aspetto critico riguarda la professionalità del docente: «*Se il maestro è bravo ed è capace di insegnare, il bambino ha meno confusione, cambiare tante persone vuol dire adattarsi*», ma c'è anche la preoccupazione che «*il tutor non può essere tuttologo... ci vogliono persone specializzate*».

E c'è la consapevolezza che le cose funzionano se c'è una condizione di base: «*È fondamentale che il gruppo docente sia d'accordo e che a monte ci sia qualcuno che controlla*».

## L'insegnante prevalente

In diverse scuole si sta lavorando nella prospettiva del docente-tutor secondo lo spirito della C.M. 62/2003. In questo senso 14 scuole del campione regionale, di cui 4 con lingua d'insegnamento slovena, riflettono sulla «prevalenza», un modello organizzativo che hanno già introdotto da anni o che hanno adottato nell'anno in corso proprio come forma di «maggior attenzione alla funzione tutoriale» (C.M. 62/2003).

Rispetto ai compiti del docente-tutor delineati dal D.M. 100/2002, si tratta di una differenziazione di funzioni all'interno del team che porta ciascun docente ad assicurare «una presenza temporale settimanale» maggiore in un gruppo-classe rispetto all'altro del quale è contitolare, mantenendo appunto la contitolarità e la corresponsabilità del modulo.

Gli insegnanti prevalenti lavorano pertanto su due classi, operando in una per un monte ore settimanale che varia dalle 13 alle 18 ore, mentre le restanti sono ripartite tra attività in un'altra classe e attività di laboratorio, svolte frontalmente e/o in compresenza. In un caso il docente prevalente lavora in una pluriclasse.

In una scuola, specifica il dirigente scolastico, «*gli insegnanti hanno scelto di creare il tutor di un gruppo sia in prima che in seconda, e non di classe*». Gli alunni delle due classi sono così divisi in tre gruppi, e ogni insegnante è responsabile dell'attività didattica per un gruppo, con il quale lavora 11 ore alla settimana.

La prevalenza viene complessivamente valutata in modo positivo.

Rispetto alla organizzazione per moduli, si rileva che il docente prevalente riesce a conoscere meglio gli alunni, anche nella prospettiva dei Piani di Studio Personalizzati, può gestire in modo più flessibile il tempo scuola ed è agevolato nel lavoro interdisciplinare, pur mantenendo la gestione collegiale della classe.

La collegialità è considerata una ricchezza dai docenti e dai genitori, sia dal punto di vista educativo che didattico: significa maggiori relazioni tra docenti e alunni e tra docenti e genitori, significa diversità di stili educativi pur nella coerenza delle scelte condivise, e – ancora – significa più punti di vista sul bambino, maggior possibilità di confronto nel momento della valutazione.

La preoccupazione forte è che «*la collegialità si spezzi*» nel passaggio dal prevalente al tutor, aumentando quel senso di solitudine che già l'insegnante prevalente spesso denuncia.

La solitudine del docente è infatti il punto debole della prevalenza sottolineato quasi ovunque, dovuta ad una diminuita condivisione del lavoro con i colleghi. Ad esso si accompagna il timore che «*il docente prevalente privilegi alcune discipline a scapito di altre*» come alcuni hanno effettivamente ammesso di fare.

I genitori, che come detto considerano la collegialità una ricchezza, ritengono tuttavia in alcuni casi che «*l'introduzione del tutor può avere aspetti positivi e negativi... è necessaria una chiara organizzazione*».

Si chiedono infatti: «*E se il tutor predomina?*», «*Cosa succede in caso di assenza?*» e ancora: «*Cosa si può fare nel caso di tutor antipatico?*», «*Si può garantire che rimanga lo stesso tutor fino alla quinta?*».

Sono tutti aspetti che preoccupano i genitori, anche perché le informazioni disponibili «*sono imprecise*».

I dirigenti scolastici, investiti in prima persona del problema, sono consapevoli della «*grande attenzione al tutor*» che i genitori manifestano, e cercano di rispondere alle perplessità e alle preoccupazioni

che essi esprimono: in molti casi sono stati organizzati degli incontri informativi, alle volte anche con esperti esterni, o sono state distribuite comunicazioni scritte su questo punto nodale dell'innovazione.

In molti casi viene detto esplicitamente che la funzione svolta dalla scuola nei confronti delle famiglie, rispetto all'introduzione del tutor, va al di là del puro atto informativo: «*la scuola protegge, rassicura*».

## Conclusioni

Sintetizzando quanto emerso rispetto all'insegnante tutor nelle scuole dove è stato introdotto, si possono evidenziare i seguenti punti di forza e di debolezza:

### *Punti di forza*

- maggior conoscenza degli alunni;
- maggiori possibilità di collegamenti interdisciplinari;
- gestione più flessibile di tempi e attività;
- punto di riferimento per alunni e genitori.

### *Punti di criticità*

- maggior carico di lavoro;
- insufficienti le ore di non insegnamento previste dalle norme contrattuali;
- scarsa collegialità, mancanza di confronto con i colleghi, valutazione degli alunni poco condivisa;
- eccessiva responsabilità nei confronti delle famiglie;
- possibili difficoltà relazionali con alunni e genitori, nel caso non si stabilisca un rapporto soddisfacente.

*Esperienze documentate nell'archivio GOLD <http://gold.indire.it>*

*Dal diario di bordo di un tutor, Scuola paritaria Collegio della Provvidenza Udine.*

## 4.5. PORTFOLIO DELLE COMPETENZE

*Rosalba Perini*

### Premessa

La lettura dei dati, riferiti alle risposte formulate dalle scuole alla rilevazione predisposta dal MIUR nel dicembre 2003, ha consentito di evidenziare un elemento di attenzione sul piano numerico: la ridotta attività sperimentale delle scuole su questo oggetto.

Infatti, dall'analisi delle risposte complessive (di 92 scuole) alla scheda di rilevazione MIUR emerge che solo in 15 istituti è utilizzato o è in fase progettuale il portfolio.

Tra le 26 scuole selezionate per la ricerca si registra a livello provinciale questa distribuzione: 7 scuole, di cui 6 con sperimentazione D.M. 18/9/2002 n. 100 (1 in provincia di Gorizia, 1 Pordenone, 1 Trieste, 4 Udine).

Questo dato appare un indicatore importante del grado di incertezza che investe il portfolio, oggetto della riforma, e dell'alto indice di complessità sul piano della strutturazione dettagliata delle parti, della scelta dei criteri di selezione e di organizzazione dei documenti, delle condizioni di condivisione con alunni, colleghi e genitori, della compilazione con i diversi soggetti richiesta dal portfolio.

Mentre va senza dubbio sottolineato il significato che il portfolio ha assunto, nella nostra realtà regionale, come strumento di transizione e di continuità tra le scuole dei diversi gradi. Infatti, come si evince dalle documentazioni prodotte dalle scuole interessate, grandissimo rilievo è stato dato alle sperimentazioni del portfolio nella scuola dell'infanzia, avviate con il D.M. 100/2002 e ritrovate, come esempi di grande valore propositivo anche per l'impostazione del portfolio della scuola primaria. Infatti, risulta presente in molti casi l'uso del portfolio nella scuola dell'infanzia.

Sembra che siano le condizioni di collaborazione e di co-costruzione comune, tra scuola dell'infanzia e scuola primaria, a poter concretizzare in modo efficace le due dimensioni del portfolio: quella valutativa e quella di orientamento.

Recuperare con forza l'impegno della scuola alla co-costruzione del portfolio, può forse voler significare anche saper intervenire sulla co-visione di un progetto di vita, che in esso trova una parte documentata. Ed è forse questo l'aspetto che appare più difficile da cogliere per la scuola: la documentazione del valore aggiunto che l'alunno ha acquisito. Un passaggio che va «*dal prodotto al suo valore*».

Il portfolio, quindi, non può essere ridotto solo all'operazione di selezione dei materiali, di scelta dei prodotti, di documentazione dei percorsi e dei traguardi raggiunti, ma è opportuno comunicarsi i tratti del bambino, le sue peculiarità e le sue potenzialità.

Da segnalare ancora che i modelli di portfolio prodotti dalle scuole ed analizzati dai vari team di ricerca presentano senza dubbio caratteristiche molto diverse perché riflettono, in qualche modo, l'idea pedagogica dei docenti, le condizioni organizzative della scuola, il sistema delle relazioni che caratterizzano i singoli plessi.

Nonostante il numero ristretto di portfoli elaborati ed utilizzati a livello regionale, è possibile notare che le soluzioni adottate propongono una differenziazione di articolazioni in sezioni, di impostazioni grafiche, di uso di immagini e di condizioni d'utilizzo.

Questo dato, più che sottolineare un'eterogeneità negativa, rimanda forse ad una capacità creativa degli insegnanti e ad una volontà di interpretare sullo specifico di ogni realtà scolastica le *Indicazioni Nazionali*.

## Elementi specifici dell'oggetto

Si è inteso esaminare in questo settore alcuni aspetti specifici dell'oggetto portfolio, al fine di tracciare un quadro espositivo degli elementi che ne connotano il campo di applicazione sulla base delle dichiarazioni e delle risposte date da insegnanti, genitori e dirigenti scolastici.

È interessante notare che dall'analisi dei dati di ricerca (schede di rilevazione sui singoli oggetti, narrazioni e focus) emergono alcuni aspetti «cruciali» riferiti soprattutto al livello organizzativo e al ruolo giocato dai soggetti che a vario titolo intervengono.

Si riportano sinteticamente alcuni elementi utili per un'ulteriore e più approfondita analisi nella convinzione che conoscere alcuni dettagli operativi serva a dare spiegazioni e a trovare giustificazioni di alcune scelte fatte dalle scuole.

### 1. Chi costruisce il portfolio

In certi casi l'oggetto viene costruito integralmente dalle insegnanti. La maggioranza si esprime per una costruzione «in autonomia», magari supportata da modelli ed indicazioni rilevate su pubblicazioni e riviste specializzate. Interessante il fatto che certi modelli sono stati desunti, almeno negli schemi di strutturazione, dal portfolio sperimentato nella scuola dell'infanzia. Tra i soggetti, quindi, che intervengono devono essere considerati inoltre gli insegnanti della scuola dell'infanzia, anche se in questa fase non si registra un intervento diretto. Il ruolo della famiglia appare marginale, almeno nella prima parte di avvio dell'attività.

## 2. Chi gestisce il portfolio

Dalle dichiarazioni emerge che, inizialmente, è l'insegnante (tutor o prevalente) in prima persona a gestire l'uso del portfolio. Successivamente, vengono coinvolti l'équipe pedagogica, gli alunni e i genitori, con modalità diverse a seconda della tipologia di scuola (sperimentazione D.M. 100/2002 o innovazione recente).

## 3. In quali tempi (a casa, a scuola, in compresenza, in team)

Per comprendere compiutamente il significato e l'impegno in termini orari che questo oggetto richiede, è opportuno che la voce relativa all'uso dei tempi sia correlata:

- alle diverse fasi operative (progettazione, costruzione, gestione, utilizzo);
- ai diversi soggetti (colleghi, genitori, alunni);
- alle modalità applicative (ad esempio, ogni quanto viene utilizzato in classe, in gruppo o con un'attività mirata al singolo alunno);
- ai significati assegnati.

La lettura delle risposte date dagli insegnanti evidenzia un ampio ventaglio di soluzioni: dalle indicazioni massime di non quantificabilità, forse per l'impegno ponderoso richiesto, alle 7 ore per la gestione complessiva (équipe, alunni e genitori) alle indicazioni di minima che indicano 30 minuti ogni 3 settimane per la gestione con gli alunni, alle scadenze dei colloqui con i genitori, ad ogni fine quadrimestre per la comunicazione con i colleghi.

## 4. Quali sono le risorse a disposizione (libri, esperti, reti di scuole, corsi di formazione)

I docenti fanno riferimento a modelli pubblicati su riviste specializzate del settore scolastico, ad esempi pubblicati e presenti sul mercato anche se riferiti all'ambito delle lingue straniere come per il portfolio del Piemonte.

### I protagonisti: i docenti

Il ruolo dei docenti, pur nella differenziazione tra insegnante-tutor e docenti «normali», rappresenta un fattore fondamentale, che non può essere circoscritto solo al momento di costruzione del portfolio (con l'individuazione dei criteri di scelta dei materiali e modalità di compilazione), ma che va esteso alle diverse fasi di utilizzo e interpretazione dei dati.

Interpretazione intesa come sviluppo consequenziale, che permette la personalizzazione dei piani delle attività. Non possiamo dimenticare infatti che la discussione sul portfolio può diventare occasione per approfondire la conoscenza dell'allievo ed avviare l'elaborazione del Piano personalizzato delle attività, che nasce in stretta connessione con la riflessione valutativa ed autovalutativa attivata proprio attraverso il portfolio.

La messa a punto del portfolio crea dunque l'occasione perché l'insegnante possa avviare tutto un lavoro di comparazione e di miglioramento delle pratiche di insegnamento. L'azione di riflessione, ricerca e confronto diventa momento importante di un processo critico per il riesame, compiuto a distanza nel tempo, per far emergere positività e criticità dei percorsi offerti dalla scuola e dei traguardi raggiunti dall'alunno.

Significativo, in questo senso, il commento di un'insegnante: *«Con questo lavoro sono diventata più consapevole di ciò che offro ai bambini. È quasi un continuo monitoraggio sulle modalità del mio insegnamento. Permette anche di tarare le verifiche in funzione di ciò che si chiede ai bambini».*

E l'accento deve essere messo anche sugli aspetti di collaborazione che improntano, nelle realtà più qualificate, i rapporti tra gli insegnanti.

### Le aspettative dei docenti

Una miglior strutturazione del portfolio potrebbe comportare anche un'economizzazione dei tempi di gestione. Tempi lunghi ed impegnativi che rappresentano, in questa fase di avvio, un elemento di criticità.

Una maggior discussione e un confronto con colleghi e scuole diverse sui modelli, inizialmente elaborati dai singoli insegnanti, potrebbero permettere una condivisione di linee e di impostazioni in grado di arricchire l'oggetto stesso.

### Le percezioni dei docenti

Da rilevare come una parziale conoscenza del portfolio porti ad affermazioni del tipo *«Io credo che il portfolio sia il quaderno del bambino, niente di più»*.

Mentre alcune criticità vengono espresse per quanto riguarda la mole di lavoro che il portfolio esige, sia come elaborazione che come gestione.

È ritenuto, in certi casi, uno strumento applicabile in modo efficace nell'ultimo biennio della scuola primaria, con qualche riserva sui primi anni di scuola per le limitate capacità di autovalutazione del bambino. Mentre è ritenuto valido nei gradi scolastici successivi: *«Senza altro alle medie e superiori può essere uno strumento utilissimo»*.

### I protagonisti: i genitori

È senza dubbio interessante riflettere sulle opinioni espresse dai genitori sul portfolio, perché rimandano le incertezze e le inesattezze, provocate anche da una campagna di informazione parziale e frammentaria.

Tuttavia, traspare dalle dichiarazioni fatte nell'ambito dei focus e dalle narrazioni degli stessi docenti che i genitori sono animati da un bisogno di capire che cos'è il portfolio e di conoscerlo nel suo utilizzo.

In sintonia con questa esigenza alcune scuole hanno *«aperto il portfolio alle famiglie che lo possono visionare e possono chiedere spiegazioni alle docenti. I chiarimenti sono fatti nei colloqui individuali. Non sono venuti molti genitori a vedere il portfolio, quelli che sono venuti sono rimasti entusiasti. Era chiaro per loro»*.

In alcune realtà sembrano particolarmente efficaci le modalità di presentazione, di informazione e di coinvolgimento delle famiglie nella compilazione riguardante le parti sulla vita familiare. Da sottolineare a questo proposito che le notizie è opportuno siano centrate *«non tanto sulla famiglia, ma sulla vita familiare del bambino e sulle attese che la famiglia stessa ha nei confronti del proprio figlio»*. Questa focalizzazione sui processi di vita e relazioni sembra consentire anche un maggior rispetto della privacy e una minor ingerenza nel nucleo familiare.

I pareri discordanti, che animano l'introduzione di questo oggetto, pur con sfumature e accenti diversi, possono essere riportati a due categorie:

#### 1. Percezioni negative

Le espressioni di perplessità sottolineano che il portfolio come strumento di continuità può essere oggetto di interpretazioni sbagliate nell'ordine scolastico successivo. Sussiste anche il timore di una precoce schedatura del bambino ed è auspicato un uso limitato al solo periodo della scuola primaria. Interessante l'annotazione che il portfolio potrebbe agevolare il passaggio solo se accompagnato da un discorso completo fatto con gli insegnanti dei due ordini scolastici. Il passaggio del solo materiale di documentazione potrebbe non essere sufficiente a dare un quadro significativo dell'alunno.

#### 2. Percezioni positive

Le opinioni positive evidenziano come il portfolio possa avere la funzione di segnalare tempestivamente alcuni problemi dell'alunno, con l'attivazione di un intervento immediato di recupero o potenziamento.

L'intervento dei genitori, nella compilazione del portfolio, viene visto come una «*chiave di lettura*» dei comportamenti del bambino al di fuori della scuola.

### I protagonisti: gli alunni

Gli alunni esprimono interesse nei confronti di questo oggetto e gradualmente sembra comprendere e apprezzare di più le potenzialità dello strumento. Viene colto, in modo particolare, l'aspetto legato alla documentazione del proprio percorso e alla valorizzazione dei traguardi raggiunti. Tra i punti di forza viene segnalato che gli alunni «*vivono con partecipazione*» il portfolio.

Da non sottovalutare le capacità di autovalutazione messe in campo dai bambini, come conseguenza di un'attività di presentazione efficace e di costruzione comune.

Un'insegnante riferisce: «*L'anno scorso, alla fine dell'anno, hanno fatto un questionario svolto dai bambini che hanno risposto sul 'so fare'. I bambini sono stati molto obiettivi... È stata un'autovalutazione su quanto hanno fatto*».

### Azioni delle scuole

Può essere significativo il fatto che, per quanto riguarda il portfolio, c'è una pausa delle scuole in attesa di indicazioni forse più puntuali.

In alcune interviste emerge che, per ora, è stata prodotta una documentazione significativa solo per i bambini che presentano particolari problemi di comportamento o apprendimento.

Mentre per i «tentativi» rivolti a tutti i bambini della classe, gli insegnanti si sono avvalsi di griglie, opportunamente costruite, dove bimestralmente vengono valutati aspetti come: interesse, impegno, partecipazione, attenzione, rapporto con gli altri, rispetto delle regole..., che completano la valutazione, strettamente didattica, prevista per le singole discipline.

### Tempi

Come già rilevato precedentemente, i tempi richiesti sono ritenuti molto impegnativi.

Anche dai genitori la costruzione e l'uso del portfolio è letto come un compito importante che richiede «*un lavoro immane*» dei docenti.

### Metodologia

Ogni scuola sembra adottare soluzioni organizzative per la compilazione, rivolte ai bambini e ai genitori, diverse in rapporto a spazi, numero di alunni, disponibilità dei genitori.

Tra le modalità di compilazione va sottolineato che

- ai genitori sono riservate le parti relative all'asse dell'affettività, della relazione e del comportamento extrascolastico del bambino;
- con gli alunni sembra interessante la proposta di utilizzare schede colorate per distinguere le varie sezioni.

### Spazi

Non emergono dati specifici su questo punto, ma dalle interviste si desume che la compilazione sia fatta con i bambini in classe e con i genitori in spazi comunque appartenenti all'ambito scolastico.



Forse sarebbe opportuno prevedere anche spazi dedicati per i momenti di autovalutazione dei singoli allievi.

#### *Punti di forza*

Gli insegnanti evidenziano che, nelle scuole in cui è stato progettato e costruito, il portfolio è percepito nel suo più autentico significato pedagogico e come espressione concreta del processo di personalizzazione degli interventi formativi. Infatti:

- è uno strumento molto valido per la documentazione dell'evoluzione culturale, sociale, affettiva e di costruzione della personalità di ogni singolo alunno;
- è uno strumento che permette di approfondire la conoscenza, sia da parte degli insegnanti ma anche da parte degli stessi genitori, di aspetti a volte non evidenti del mondo interiore del fanciullo, delle sue modalità di apprendimento, del modo in cui entra in relazione e si rapporta con gli altri, sia adulti che coetanei;
- è uno strumento che permette una valutazione particolarmente ponderata, analitica e «oggettiva» dell'evoluzione culturale e personale dell'alunno;
- attraverso le diverse modalità di autovalutazione ideate dagli insegnanti (schede, questionari, scelta da parte degli alunni di propri elaborati da inserire nel portfolio...) gli alunni imparano a riflettere su se stessi;
- è uno strumento che permette di approfondire il rapporto tra genitori e docenti.

#### *Punti di criticità*

Gli insegnanti osservano che:

- l'ideazione e la costruzione «in itinere» del portfolio richiede molto tempo agli insegnanti, che spesso sono costretti a lavorare a casa propria;
- la costruzione del portfolio ha creato spesso ansia in quanto non è possibile fare riferimento ad un quadro uniforme di indicazioni o di suggerimenti precisi su criteri di scelta e di strutturazione del portfolio stesso;
- non sono stati previsti momenti di formazione specifici e, forse, sono state trascurate le opportunità di confronto fra docenti sui modelli prodotti ed utilizzati;
- viene assegnata una grande responsabilità al tutor, mentre questa funzione potrebbe essere distribuita nel team.

*Esperienze documentate nell'archivio GOLD <http://gold.indire.it>*

*Rivedere e riprogettare la valutazione dell'alunno: proviamoci con il portfolio!*, Scuola paritaria Collegio della Provvidenza Udine.

*Il nostro portfolio*, Scuola paritaria Collegio Dimesse Trieste.

## 4.6. LABORATORI E DIDATTICA LABORATORIALE

*Rosalba Perini*

Cosa sono:

«[...] il Laboratorio è il luogo privilegiato in cui si realizza una situazione di apprendimento che coniuga conoscenze e abilità specifiche su compiti unitari e significativi per alunni, possibilmente in una dimensione operativa e progettuale che li metta in condizione di dovere e poter mobilitare l'intero sapere esplicito e tacito di cui dispongono».

*Raccomandazioni Generali nella Scuola Primaria*

## La situazione nella regione Friuli Venezia Giulia

Le indicazioni della Riforma, tese a dare una precisa identità formativa all'esperienza dei Laboratorio, nel Friuli Venezia Giulia si sono innestate su un consolidato patrimonio regionale di ricerca, su esperienze qualificate e diffuse e su risultanze significative. I percorsi che negli anni le scuole della regione hanno esplorato e sperimentato in questo campo, segnano senza dubbio alcuni passaggi importanti che vanno da un'evoluzione dei rapporti, anche tra docenti, ad una volontà di tradurre la flessibilità non solo sul piano organizzativo, ad una precisa intenzionalità volta a dare risposta ai bisogni degli allievi e alle particolarità del territorio.

Nell'analisi dei dati riferiti a questo aspetto di innovazione, va quindi sottolineato che il panorama delle motivazioni pedagogiche e delle implicazioni didattiche, che ora ufficializzano e valorizzano la didattica laboratoriale, costituiva direttrice di azione condivisa e percorsa da molte istituzioni scolastiche della regione.

Il quadro di ricerca, infatti, rimanda e conferma queste linee di tendenza: nella maggior parte delle scuole sono stati attivati laboratori per i quali è prevista la partecipazione di tutte le classi prime e seconde, sia per l'informatica che per la lingua inglese. In alcuni casi sono attivati anche i LARSA e talvolta vengono svolte altre attività centrate su storia, geografia, scienze, musica, immagine, friulano, teatro.

A proposito dei LARSA, nei contesti scolastici in cui sono stati previsti, vanno segnalate le interpretazioni date che traducono l'ottica della personalizzazione, della pluralità delle esperienze e della qualità delle opportunità offerte agli alunni; come vanno raccolte le indicazioni circa le modalità applicative, gli strumenti programmatori e di valutazione dei LARSA stessi.

In molte scuole è stata istituita la figura del responsabile di laboratorio, in genere per quello di informatica e talvolta per l'inglese, con funzioni di programmazione e documentazione delle attività didattiche, organizzazione e gestione degli spazi nonché svolgimento delle attività laboratoriali con gli alunni.

In rari casi si affianca un coordinatore-tutor o un esperto esterno.

Le attività di laboratorio sono svolte quasi sempre da docenti del team, ai quali si affiancano talvolta docenti della scuola che operano in altre classi o, più raramente, esperti esterni.

In molti casi le attività si svolgono per gruppi, quasi sempre omogenei, ma in diverse scuole c'è anche un'organizzazione per classe intera.

Quasi ovunque le attività di laboratorio sono integrate nella programmazione di classe e/o nel progetto pedagogico della scuola e sono definite sia dal responsabile del laboratorio che dai docenti che vi operano. Questo dato appare significativo perché mette in luce l'idea di fondo tesa a fare dei laboratori degli spazi flessibili, aperti e interdisciplinari, giocati su tempi e relazioni nuove, non riducibili certamente a schematismi di tipo disciplinare.

Nonostante la possibilità di predisporre laboratori in rete, tra più istituti, al fine di ottimizzare le specifiche professionalità presenti, non si registrano casi di laboratori stabili operanti con alunni di diverse istituzioni, fatta eccezione per i progetti musicali dove sono previsti scambi e rassegne comuni.

Questa opportunità di rete sembra più sperimentata ed anche più percorribile negli istituti comprensivi, per la facilità di programmare percorsi condivisi e gestiti sui diversi livelli, utilizzando ad esempio i docenti di musica o di attività motoria o di educazione artistica.

Come appaiono interessanti i collegamenti intrecciati con il territorio e le forme di partecipazione (anche come integrazione delle risorse) attivate con gli Enti Locali.

Nel panorama complessivo, senza dubbio i laboratori musicali rappresentano situazioni esemplari di come si possano coagulare interdisciplinarietà, relazionalità, formazione, cultura, identità, garantendo un forte radicamento nel tessuto sociale.

Da non dimenticare i progetti di laboratorio centrati su creatività e teatro, presenti in diverse realtà, perché concretizzano quelle occasioni di ricerca costruttiva e di scoperta che riflettono l'idea di la-

laboratorio come spazio privilegiato in cui l'apprendimento coniuga conoscenze, competenze, azione, motivazione e iniziativa progettuale.

### I dati della ricerca

Dall'analisi delle risposte complessivamente date emerge questo quadro di applicazione nella prima e seconda classe:

1. Tipologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• informatica: 12</li> <li>• lingua inglese: 13</li> <li>• LARSA: 5</li> <li>• altro: 11 (ambito scientifico, musicale, lingua friulana, teatro, manualità arte e immagine...)</li> </ul>
2. Funzione: figura di responsabile di laboratorio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• istituita: 11 casi</li> <li>• non istituita: 4 casi</li> <li>• istituita per tutti i laboratori: 5 casi</li> <li>• non istituita per tutti i laboratori: 7 casi</li> <li>• istituita solo per alcuni laboratori: 6 casi</li> <li>• per: informatica, inglese, friulano, musica</li> </ul>
3. Il responsabile di laboratorio ha funzioni di	<ul style="list-style-type: none"> <li>• programmazione e documentazione attività didattiche: 8 casi</li> <li>• organizzazione e gestione spazi: 11 casi</li> <li>• svolgimento delle attività laboratoriali con gli alunni: 9 casi</li> </ul>
4. Le attività di laboratorio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sono integrate nella programmazione di classe: 15 casi</li> <li>• propongono attività aggiuntive: 9 casi</li> <li>• non propongono attività aggiuntive: 3 casi</li> </ul>
5. Le attività integrate nella programmazione di classe sono definite da	<ul style="list-style-type: none"> <li>• responsabile laboratorio: 10 casi</li> <li>• équipe pedagogica: 2 casi</li> <li>• coordinatore-tutor: 4 casi</li> <li>• docenti che operano nei laboratori: 11 casi</li> </ul>
6. Le attività di laboratorio si svolgono	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a classe intera: 11 casi</li> <li>• per gruppi: 13 casi</li> </ul>
7. I gruppi vengono formati in base a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gruppi di livello: 4 casi</li> <li>• gruppi per compito: 5 casi</li> <li>• gruppi omogenei: 9 casi</li> </ul>

### Elementi specifici dell'oggetto

#### *La metodologia*

È interessante notare che la didattica laboratoriale viene, nella maggior parte dei casi, interpretata come una situazione educativa in grado di concretizzare operativamente le esigenze del contesto, le intenzionalità educative dell'adulto e i bisogni, gli interessi, i significati degli alunni.

Non è ritenuto solo uno spazio fisico dedicato ad una specifica attività, ma rappresenta anche un luogo per fare scoperte, formulare ipotesi, costruire conoscenze attraverso la collaborazione con i coetanei e specifiche strategie di ricerca (*problem solving*).

Un elemento di interesse segnalato è il riferimento al laboratorio come situazione per «integrare piani diversi di operatività, dalla fase progettuale a quella esecutiva» e in grado di garantire spazi e tempi adeguati al singolo, facilitare l'instaurarsi di rapporti positivi, nonché di sviluppare nuovi comportamenti cognitivi tradotti, in seguito, in abitudini personali positive.

Le attività hanno nei laboratori carattere interdisciplinare e, nelle realtà più qualificate, permettono ad ogni alunno di scegliere nella varia gamma delle proposte laboratoriali quella più consona ai propri interessi e stili di apprendimento.

«Questa didattica per laboratori precorre, per sua stessa struttura, le unità di apprendimento previste dalla Riforma in quanto nucleo progettuale che integra più obiettivi formativi, diverse attività educative e didattiche, metodi di organizzazione e di verifica delle conoscenze e abilità acquisite».

Va sottolineato ancora come i laboratori consentano l'organizzazione di contesti motivanti di apprendimento che evitano un eccessivo carico cognitivo.

### *I docenti*

La scelta da parte dei docenti di operare secondo una didattica laboratoriale riflette, in certi casi, la capacità di leggere le esigenze del contesto e la sensibilità di rispondere con iniziative progettuali di grande significato, in grado anche di coinvolgere i diversi soggetti (famiglie, enti locali, associazioni) presenti sul territorio. Anche la partecipazione delle famiglie sembra un punto qualificante.

L'attivazione e la gestione dei laboratori richiede ai docenti:

- la condivisione delle strategie educative e delle metodologie didattiche;
- la progettazione comune e la scelta dello sfondo integratore;
- la predisposizione degli ambienti più adeguati;
- la scelta e costruzione di strategie valutative complessive adeguate all'acquisizione di nuovi comportamenti e allo sviluppo di nuove competenze;
- l'attivazione di efficaci modalità di informazione e documentazione rivolte all'alunno e alle famiglie;
- la conoscenza di alcune basi teoriche «non sempre appartenenti al bagaglio culturale del docente medio».

### *I tempi*

Le attività in laboratorio sono realizzate in orario scolastico, obbligatorio ed extrascolastico facoltativo. Le cadenze sono generalmente bisettimanali o settimanali.

## Conclusioni

### *Punti di forza*

I docenti e i genitori sono tutti concordi nell'affermare che «l'attività laboratoriale consente agli alunni di compiere percorsi didattico-educativi significativi dal punto di vista operativo, progettuale, interpersonale» in quanto

- aumenta la motivazione degli alunni;
- consente di individualizzare l'insegnamento;
- favorisce la trasversalità disciplinare;
- attiva l'attenzione degli alunni anche su argomenti diversi che poi vengono trattati in classe;

- rende possibile l'intervento immediato a livello didattico, nel momento in cui il bambino presenta difficoltà di comprensione al termine dello svolgimento di ogni Unità di Apprendimento;
- rende possibile una migliore e diversa conoscenza degli alunni da parte dei docenti;
- sviluppa la collaborazione tra gli alunni;
- offre agli alunni l'occasione di confrontarsi in maniera diversa con l'insuccesso;
- permette l'adozione di tempi distesi e flessibili in ogni fase dei laboratori;
- obbliga ad un approccio e all'uso dell'informatica e degli strumenti multimediali;
- permette l'acquisizione di buone pratiche manuali ed espressive.

#### *Punti di criticità*

Vengono evidenziati in alcuni casi problemi a livello organizzativo:

- carenza di spazi e/o di attrezzature (in particolare per l'informatica e l'inglese);
- elevato numero di alunni nei gruppi (in diversi casi si lavora a classe intera);
- insufficiente numero di ore settimanali.

*Esperienze documentate nell'archivio GOLD <http://gold.indire.it>*

*Insegnare e imparare nei laboratori*, Istituto Comprensivo Randaccio Monfalcone (GO).

*Viviamo nelle favole. Laboratorio di invito alla lettura*, Direzione Didattica con lingua d'insegnamento slovena Gorizia.

*La didattica laboratoriale attraverso i LARSA*, Scuola paritaria Collegio della Provvidenza Udine.

*Il laboratorio al museo, per un viaggio indietro nel tempo*, Istituto Comprensivo Verni Fogliano Redipuglia (GO).

## 4.7. PIANI DI STUDIO PERSONALIZZATI E UNITÀ DI APPRENDIMENTO

*Marilena Nalesso*

### Premessa

I PSP nei documenti ministeriali che accompagnano la Riforma «appaiono come centrali e fondanti l'impianto pedagogico dell'intera Riforma della scuola primaria»<sup>10</sup> e ad essi viene assegnato il compito di accompagnare il bambino nel suo percorso formativo, in quanto centrati sulle potenzialità proprie di ogni individuo.

Non è questa la sede per una analisi della valenza pedagogica della «personalizzazione dei piani di studio», non si può tuttavia prescindere dalla portata innovativa che la loro realizzazione introduce nella cultura formativa della scuola.

Il testo delle *Indicazioni Nazionali* recita: «Il cuore del processo educativo si ritrova, quindi, nel compito delle istituzioni scolastiche e dei docenti di individuare gli obiettivi formativi adatti e significativi per i singoli allievi... e di progettare le UdA necessarie a raggiungerli e a trasformarli, così, in reali competenze di ciascuno».

Le scuole e i docenti sono pertanto chiamati a compiere quel passaggio dal concetto di programma prima e di curricolo poi, che «ha lasciato sempre prevalere l'intenzionalità dei docenti rispetto al-

<sup>10</sup> Agostino Frigerio, «Il Piano personalizzato», in *Bambini*, Edizioni Junior Bergamo, marzo 2004, pp. 12-21

le esigenze degli allievi e delle famiglie»<sup>11</sup>, a percorsi educativi in cui l'elemento primario e costitutivo della nuova organizzazione della scuola sono i singoli allievi.

Il cambiamento che viene richiesto non è semplice, né tantomeno di facile attuazione sia per quanto riguarda l'impianto progettuale sia per l'individuazione delle modalità operative che dovrebbero concretizzare il piano complessivo.

Consapevole dei problemi inerenti l'attuazione di cambiamenti così importanti il Ministero, per l'anno scolastico 2003/04, in attesa dei provvedimenti attuativi della L. 28/03/2003 n. 53, ha «ritenuto opportuno creare le condizioni per consentire alla scuola primaria un iniziale e graduale approccio ai nuovi assetti didattico-pedagogici» disponendo che «le istituzioni scolastiche, nell'esercizio della loro autonomia, possano procedere anche alla revisione dei modelli organizzativi e ad una diversa articolazione delle attività didattiche per una migliore realizzazione degli obiettivi di apprendimento» (C.M. 27/07/2003 n. 62).

La difficoltà a progettare in tal senso traspare dal numero limitato delle autodichiarazioni su questo oggetto nel Questionario «0»: solo 4 sulle 26 scuole campione segnalano di aver dato avvio ai PSP e alle UdA. L'analisi delle risposte date dai dirigenti scolastici e dai docenti durante le visite del team IRRE confermano il dato precedente.

Va rilevato che gli esempi forniti dalle quattro scuole campione che dichiarano esplicitamente di aver dato avvio ai PSP e di aver realizzato delle UdA, non sempre sono improntati a quanto specificato nelle *Raccomandazioni* e nei *Piani Nazionali*.

In altre scuole (10) si fa riferimento a momenti di riflessione collegiale sulla problematica e all'avvio di attività di formazione specifica per i docenti. In alcuni casi (4 scuole) si è cominciato ad individuare tempi, attività di tipo laboratoriale, obiettivi formativi sulla base delle tabelle degli obiettivi specifici di apprendimento, come primo passo per la personalizzazione dei percorsi formativi.

Nelle restanti scuole del campione (12) i riferimenti alla tematica sono scarsi e/o non chiaramente esplicitati.

In generale si avverte l'esigenza di avvicinarsi ai PSP per cercare di rispondere in maniera sempre più adeguata alle esigenze individuali degli allievi. Il nuovo concetto di personalizzazione rispetto a quello di individualizzazione dei percorsi suscita, tuttavia, perplessità, come pure la traduzione operativa del significato di personalizzazione e delle procedure da seguire per l'elaborazione dei Piani Personalizzati.

## Elementi specifici dell'oggetto

### *Organizzazione*

Nelle *Raccomandazioni* per l'attuazione dei piani di studio personalizzati si insiste molto sull'opportunità di «progettare in maniera molto innovativa la propria organizzazione», che non deve vedere come unico elemento costitutivo la classe, ma deve aprirsi ad altre modalità di lavoro, attente alle «persone» e nel caso specifico ai singoli allievi.

Si indicano i laboratori come i momenti privilegiati in cui gli allievi, organizzati in gruppi di livello, di compito ed elettivi, hanno la possibilità di esprimere al meglio le proprie potenzialità. I laboratori, intesi anche come attività laboratoriale, rappresentano in nuce la struttura su cui poggiare i PSP.

La centralità dei laboratori e la loro organizzazione, così come viene proposta nelle *Indicazioni Nazionali*, è condivisa dalla quasi totalità delle scuole visitate, che concordano sull'utilità ed i vantaggi di natura socio-relazionale e di sviluppo cognitivo per i bambini che questa organizzazione del lavoro comporta (si veda a questo proposito la parte relativa al capitolo «Laboratori e didattica laboratoriale»).

---

11 *Ibidem*.

«Il laboratorio è uno strumento flessibile che permette di personalizzare i processi di apprendimento e di maturazione partendo dal concetto di bambino costruttore del proprio apprendimento» afferma un dirigente scolastico.

L'attività laboratoriale viene ancora organizzata principalmente all'interno del gruppo classe, e secondo un altro dirigente scolastico «c'è una personalizzazione quasi automatica che trae origine dalla programmazione indirizzata al gruppo classe... il laboratorio è utilizzato sui linguaggi alternativi per personalizzare l'intervento».

Esistono alcune ipotesi progettuali di organizzazione per gruppi di livello e su compito ed in un caso anche elettivi, anche se la documentazione fornita dalle scuole non sempre esplicita in maniera compiuta obiettivi, contenuti, modalità di realizzazione, livelli di prestazione.

I laboratori LARSA vengono utilizzati sia per il recupero di carenze di tipo strumentale e cognitivo – e vengono programmati dopo un percorso di osservazione finalizzato alla costruzione di una mappa delle difficoltà – sia per lo sviluppo degli apprendimenti, e sono rivolti agli allievi che hanno già raggiunto le competenze previste dalle Unità di Apprendimento. Anche in questo caso si parte dall'osservazione e si procede con la registrazione di una mappa delle abilità disciplinari: «sono strutturati affinché gli obiettivi raggiunti vengano diversificati nelle varie modalità di applicazione rispetto alle competenze maturate».

Sulla base di quanto sostenuto dalla maggioranza degli intervistati l'aspetto organizzativo sembra rappresentare le maggiori difficoltà nell'attivazione dei PSP, specialmente nel caso di classi numerose, in presenza di molti alunni stranieri e di soggetti con disturbi emotivi.

I riferimenti all'utilizzo dei tempi sono scarsi; si afferma solo che, a proposito dell'anticipo, la presenza dei bambini più piccoli ha «indotto modifiche nella scansione dei tempi per la realizzazione delle UdA».

I genitori in genere si sono rivelati favorevoli a percorsi scolastici con tempi diversi, perché, afferma un genitore, «i percorsi tengono conto delle esigenze delle famiglie e degli alunni e sono positivi perché per ognuno dei miei figli ho trovato percorsi giusti».

Afferma, invece, un altro genitore: «Rispetto alla mia esperienza con gli altri figli non è cambiato niente perché già negli anni precedenti la scuola offriva tante possibilità organizzative».

Si fa menzione anche alla figura del tutor di un gruppo, piuttosto che di una classe, in quanto ciò «diventa più coerente con la gestione dei PSP».

«La funzione di tutoraggio nei confronti degli alunni si esplica anche attraverso rapporti individuali per eventuali modifiche ai PSP», affermano alcuni intervistati.

### Metodologia

Gli strumenti di indagine hanno rilevato l'attenzione da parte delle scuole sui PSP.

Qui si citano alcune espressioni che confermano, da una parte la difficoltà a capire a fondo i presupposti teorici su cui poggia l'attuazione dei PSP, dall'altra il tentativo di trovare delle soluzioni, senza sconvolgere le abitudini di lavoro consolidate e ritenute positive per la crescita cognitiva ed affettiva dei bambini:

«...questo aspetto ha sempre avuto un'attenzione particolare nella costruzione dei percorsi didattici»;  
«Inizialmente c'è stata una lettura di individualizzazione. Sono stati definiti dei livelli su diversi assi con indicatori... si è privilegiata una lettura in orizzontale per individuare le fragilità dei bambini e quindi organizzare i gruppi per il recupero».

In parecchie scuole si afferma che i PSP «matureranno con il lavoro sul Portfolio delle competenze», che permetterà di individualizzare difficoltà, ma anche competenze acquisite dai bambini, in quanto «il PSP viene costruito man mano nel tempo, mentre si lavora... costruiamo in itinere questo contenitore valutandolo e modulandolo».

Una scuola presenta un esempio di PSP e di UdA che dimostra lo sforzo di operare secondo le direttive delle *Indicazioni Nazionali*.

Il Collegio dei docenti, partendo dall'analisi degli obiettivi specifici di apprendimento indicati nelle Tabelle dei *Piani Nazionali*, ha proceduto a definire i nuclei fondanti (quali autobiografia, relazione con l'altro, corporeità...) del percorso formativo. Da qui, ponendo l'io del bambino al centro, è stata tratteggiata una mappa che dovrebbe trasformare le capacità personali in competenze a seguito della mediazione delle conoscenze e delle abilità indicate nelle tabelle degli obiettivi specifici di apprendimento.

Vengono proposte delle UdA che operativamente definiscono obiettivi, metodologia e, in maniera più sfumata, attività e modalità di verifica.

L'impianto progettuale complessivamente presenta spunti interessanti per un percorso personalizzato capace di cogliere e sviluppare le potenzialità di ciascuno, operando «dal particolare personale al generale culturale» come recitano i documenti della Riforma.

## Conclusioni

Dalle osservazioni raccolte attraverso gli strumenti d'indagine e dalla documentazione fornita dalle scuole, il gruppo IRRE ha colto una certa difficoltà a focalizzare il concetto di PSP e le sue implicazioni innovative.

Le scuole concordano sul fatto che i laboratori e i PSP possono indubbiamente rappresentare il valore aggiunto del processo innovativo introdotto con la Riforma, ma ribadiscono che «*tutto è rimandato alla capacità dei docenti di lavorare con una visione comune*».

La personalizzazione preoccupa i genitori perché «*la scuola potrebbe dare la colpa a Pierino se non impara a leggere e a scrivere perché ha lui caratteristiche diverse che non gli permettono di imparare*».

### *Punti di forza*

- i genitori concordano che «*adesso c'è una maggiore attenzione da parte dei docenti su ciò che i genitori propongono*»;
- Il team IRRE ha potuto constatare che la partecipazione dei genitori è altissima e, in molti casi, qualificata. C'è una richiesta di informazioni e di coinvolgimento nel percorso formativo dei propri figli;
- gli insegnanti sono convinti che lavorare nell'ottica dei PSP potrebbe favorire anche i bambini con buone capacità che, generalmente, non vengono valorizzate, né tantomeno coltivate; si tratta di sviluppare i singoli 'talenti';
- le UdA possono creare collegamenti interdisciplinari più significativi rispetto alle Unità Didattiche;
- i docenti si avviano ad operare nell'ottica della ricerca.

### *Punti di criticità*

- gli insegnanti sostengono che la personalizzazione deve essere fatta principalmente dalla scuola e non dalla famiglia; esprimono forte perplessità per le possibili ingerenze non qualificate delle famiglie;
- si richiede ai docenti una capacità progettuale che non tutti possiedono;
- i dirigenti e i docenti lamentano la mancanza di una formazione centrata su PSP e UdA e comunque mirata agli aspetti innovativi della Riforma di tipo pedagogico-didattico;
- c'è poca chiarezza sulla terminologia di riferimento usata nei *Piani Nazionali* e nelle *Raccomandazioni* (individualizzazione, personalizzazione). Molti intervistati affermano che si è sempre lavorato in questo modo: «*abbiamo i piani di integrazione, che alla fine sono questi*»;
- c'è poca informazione alle famiglie;
- manca un panorama di informazione e di valutazione condiviso con la scuola dell'infanzia.



## 4.8. NUOVI MODELLI ORGANIZZATIVI

Rosalba Perini e Giorgio Vescovi

### Quadro generale

L'analisi dell'aspetto organizzativo adottato dalle scuole del campione regionale, in riferimento al decreto legislativo 19/2/2004 n. 59, rileva che esistono dei tentativi di riorganizzazione dell'orario e del calendario scolastico in funzione soprattutto del miglioramento del piano dell'offerta formativa e come risposta alle richieste delle famiglie.

In quest'ottica hanno operato le scuole organizzando «*in coerenza con il Profilo e nell'ottica della personalizzazione dei piani di studio, insegnamenti ed attività per ulteriori 99 ore annue, corrispondenti, mediamente, a tre ore settimanali, la cui scelta è facoltativa opzionale per le famiglie degli allievi e la cui frequenza è gratuita*» (art. 7 c. 2).

### Il quadro regionale

Dall'esame dei dati dichiarati dalle scuole selezionate nella scheda di rilevazione iniziale, si evidenziavano sei casi con l'introduzione di elementi innovativi nell'ambito del quadro organizzativo. Alla verifica effettuata sulle dichiarazioni e sulla documentazione prodotta dalle scuole, risulta che il processo di modificazione dell'assetto organizzativo complessivo sta avvenendo con gradualità.

Questa prudenza nel riorganizzare il tempo-scuola e l'assetto delle attività è giustificata da vari fattori che intervengono, quali:

- solo dall'anno scolastico 2004/2005 saranno applicative le indicazioni sull'orario di funzionamento e quindi sull'impianto organizzativo generale;
- le risorse di personale a disposizione (consistenza dell'organico);
- le strutture utilizzabili (spazi, risorse tecnologiche, risorse umane intese sia come disponibilità che come competenze...);
- le richieste delle famiglie;
- le risorse finanziarie.

Va altresì sottolineato che l'attenzione delle scuole si è focalizzata di più sull'aspetto di modificazione del quadro didattico e, contestualmente, di riorganizzazione dello stesso attraverso l'inserimento di nuovi moduli curriculari e di moduli funzionali all'arricchimento del curriculum, mentre l'assetto istituzionale complessivo non ha subito significative evoluzioni.

### Elementi specifici dell'oggetto

In applicazione alla legge di riforma, l'orario obbligatorio di 891 ore annue che, sulla base di 33 settimane di lezione, corrisponde mediamente ad un orario settimanale di 27 ore per tutte le classi, dalla prima alla quinta, è integrato da un tempo opzionale pari a 99 ore annue (mediamente 3 ore settimanali) facoltativo per gli allievi ma obbligatorio per la scuola.

#### *Il tempo della scuola*

Ogni scuola che si è cimentata con la riorganizzazione ha interpretato sulla base delle peculiarità della propria realtà sociale il quadro di riferimento generale.

È interessante sottolineare lo sfondo di significati che una delle istituzioni scolastiche ha delineato per costruire il proprio modello organizzativo:

- un sistema articolato di ruoli e di responsabilità;
- la tutela dell'intervento educativo-didattico dal rischio di frammentazione tra curriculum obbligatorio ed opzionale;
- la gestione del tempo-scuola come risposta ai livelli di sviluppo dei bambini ed ai bisogni correlati;
- l'offerta di un tempo-scuola articolato ed impegnato sul piano culturale come garanzia di pari opportunità di crescita personale e sociale.

Si ritiene opportuno evidenziare due concrete espressioni di modelli organizzativi, applicati in alcune istituzioni scolastiche, rilevate nel corso della ricerca, sottolineando che ogni schema è rappresentazione di un proprio contesto ed è ritenuto soggetto a continue verifiche di applicabilità ed efficacia. In tal senso gli esempi proposti intendono essere elementi di riflessione e suggerire eventuali approfondimenti escludendo ogni possibilità di riproduzione passiva delle soluzioni organizzative esemplificate.

Primo esempio: l'impianto

«Sullo scenario della Riforma ed alla luce dell'esperienza maturata in questi anni, si ritiene che un'offerta formativa *significativa* per ciascun bambino sia caratterizzata da un tempo scuola articolato nel modo seguente:

- 27 moduli curricolari;
- 2 moduli funzionali all'arricchimento del curriculum;
- 1 modulo strutturato in 14 prolungamenti pomeridiani, suddivisi in due periodi annui.

I due moduli orari aggiuntivi del mattino vanno intesi come una significativa opportunità di arricchimento del curriculum in quanto vengono individuate attività per implementare la fruizione e la produzione dei diversi linguaggi comunicativi [...]. Nei prolungamenti pomeridiani opzionali che raggruppano in 'pacchetti' il trentesimo modulo orario settimanale, i bambini possono scegliere di partecipare a due tra quattro diversi tipi di attività:

- redazione giornalistica (due livelli: 4 settimane più 3 settimane);
- tecniche pittoriche e manipolative (due livelli: 4 settimane più 3 settimane);
- musica, animazione e teatro (7 settimane);
- video scrittura (due livelli: 4 settimane più 3 settimane).

Tutte le attività sono parte integrante della progettazione curricolare, sono soggette a verifica dei risultati di apprendimento e rientrano nel piano educativo personalizzato e nel portfolio delle competenze individuali».

Secondo esempio: il dettaglio organizzativo

Appare opportuno segnalare ancora come il tempo mensa, previsto dal Decreto Legislativo 59/2004 nelle offerte di tempo lungo, possa avere un utilizzo significativo nell'ambito della personalizzazione dei percorsi e nella messa in atto di attività a sostegno dei singoli alunni.

*Il tempo degli insegnanti*

Dall'analisi della documentazione e dalle dichiarazioni degli insegnanti e dei dirigenti emerge una modalità di applicazione del servizio dei docenti molto variegata e che rimanda ad un quadro di grande flessibilità in grado forse di corrispondere sia alle esigenze della scuola, sia alle competenze specifiche ed alle motivazioni dei docenti.

È da rilevare che esiste in certe realtà scolastiche un'interpretazione della funzione tutoriale «flessibile» articolata su un orario che garantisce l'intervento di due insegnanti su due gruppi-classe, con un'organizzazione oraria tipo:

- 18 ore di presenza in una classe con funzioni di riferimento nei rapporti con genitori ed alunni;
- 4 ore di presenza nella seconda classe.

Con questa modalità gli insegnanti svolgono un'azione di insegnante prevalente o di tutor in una classe avendo il sostegno e la co-gestione degli interventi didattici del collega e degli insegnanti che si occupano degli interventi legati alle attività specifiche istituzionali previste dai piani di studio (inglese, informatica, religione cattolica...) ed alle offerte previste dal POF.

Nelle scuole paritarie della Regione si ritrova invece una applicazione integrale della funzione tutoriale, come previsto dall'art. n. 7 cc. 5, 6, 7 del Decreto Legislativo 59.

Si rimanda, per gli approfondimenti, all'analisi sviluppata nel capitolo sulla funzione tutoriale.

### Punti di forza e di criticità

Non si ritiene di poter fare categorizzazioni sull'argomento, perché l'organizzazione scolastica è gestita nell'ambito dell'autonomia delle scuole e deve rispondere alle richieste ed alle peculiarità del contesto socio-culturale di riferimento.

È stata riscontrata, nella maggioranza delle Istituzioni scolastiche, una grande attenzione per il livello organizzativo con la messa in campo di vari modelli e varie soluzioni (anche se parziali) che non possono essere immediatamente trasferibili perché rispondono unicamente alle specifiche realtà.

## 5. GLI EXEMPLA: OGGETTI E RELAZIONI

### 5.1. I LABORATORI E LA DIDATTICA LABORATORIALE – SCUOLA PARITARIA COLLEGIO DIMESSE TRIESTE

*Marilena Nalesso e Giorgio Vescovi*

#### **Oggetti della riforma introdotti**

Alfabetizzazione della lingua inglese

Alfabetizzazione informatica

Portfolio delle competenze

Funzione tutoriale

Laboratori e didattica laboratoriale

#### **Premessa**

La scuola presenta un atteggiamento di apertura verso l'innovazione, che si realizza attraverso la riflessione sui percorsi già attivati all'interno della sperimentazione (D.M. 18/9/2002 n. 100) ed in particolare sull'attivazione di laboratori e sulla formulazione del Portfolio delle competenze (esperienza documentata nell'archivio GOLD «Il nostro portfolio» <http://gold.indire.it>).

La stretta collaborazione tra tutti i docenti, intesa come fondamentale modalità di lavoro per realizzare l'innovazione, ha facilitato la progettazione e l'introduzione, in via sperimentale, dei vari oggetti della Riforma.

#### **Quadro di relazione**

La natura e l'organizzazione dei laboratori rappresentano il collante che orienta i vari oggetti della Riforma, presenti nel POE, nella prospettiva della costruzione di Piani di Studio Personalizzati.

I laboratori sono di natura interdisciplinare e mirati a valorizzare le diverse individualità presenti nelle classi. A questo proposito si ritiene opportuno citare quanto affermato dagli insegnanti sulle modalità di conduzione dei laboratori: *«Si parte dagli interessi e dalle esigenze dei bambini, ma come stimolo per superare gli aspetti deboli di ciascuno. Si lavora suscitando curiosità per sollecitare domande. Il lavoro è su stili di apprendimento diversi. I laboratori sviluppano le abilità di osservazione e permettono di personalizzare l'apprendimento».*

Anche i genitori, durante il *focus group*, hanno evidenziato che «*i laboratori portano ad un miglioramento dell'apprendimento perché i bambini sono attivi e producono loro. Si tratta di una ricerca attiva, di un lavoro spontaneo e quindi memorizzano meglio. In caso di assenza dei bambini, servono anche a recuperare*».

Il percorso attuato dalla scuola si inserisce nelle caratteristiche del laboratorio inteso come «*il luogo privilegiato in cui si realizza una situazione d'apprendimento che coniuga conoscenze ed abilità specifiche su compiti unitari e significativi per gli alunni, in una dimensione operativa e progettuale... , come momento significativo di collaborazione costruttiva dinanzi a compiti concreti da svolgere, ... come un itinerario di lavoro euristico che non separando programmaticamente teoria e pratica, esperienza e riflessione logica su di essa, corporea e mentale, emotivo e razionale, è paradigma di azione riflessiva e di ricerca integrata ed integrale...*»<sup>1</sup>.

Si tratta infatti di un progetto realizzato con alunni della prima classe condotto dal docente-tutor in accordo e con il sostegno degli insegnanti delle altre discipline e con il coinvolgimento della famiglia, finalizzato allo sviluppo delle capacità di ciascun allievo.

Il progetto «Dal gioco alla storia» vuol rappresentare un legame organico fra scuola e vita quotidiana.

I contenuti che riguardano ad esempio i cambiamenti nel tempo, il passato e il presente, gli oggetti e la loro generazione, permettono un collegamento fra diverse materie (educazione motoria, educazione all'immagine, lingua inglese) attraverso interviste, giochi, ricerche che si rivelano utili strategie per un coinvolgimento attivo dei bambini.

Il bambino è chiamato ad una riflessione personale tramite l'osservazione ed il confronto e ciò lo avvia ad un atteggiamento di autoanalisi e di autovalutazione che trova nella costruzione del *Portfolio delle competenze individuali* lo strumento più adatto «per lo sviluppo consapevole della propria crescita e per la conoscenza di sé in vista della costruzione di un personale progetto di vita»<sup>2</sup>.

I genitori affermano concordemente che «*il portfolio è utile come strumento di autovalutazione per i bambini perché vengono fatti riflettere. I bambini sono abbastanza oggettivi e coscienti, utilizzano un proprio metodo di studio, non vivono le verifiche con paura, viene stimolata l'autocritica e la riflessione su se stessi. Vengono abituati a conoscere i propri punti deboli e a reagire*».

A conclusione di questa esperienza piace citare il principio ispiratore, evidenziato dai docenti stessi, che viene attuato gradualmente in tutte le classi «*Aprò la mia scatola misteriosa...*», basato sulla lettura del libro *Bandiera* di Mario Lodi: «*È la storia di una foglia che sta sulla cima più alta di un ciliegio e da lì può cogliere la vita dell'universo che la circonda con tutte le sue meraviglie, avventure, situazioni. Con i sussurri, le amicizie che nascono tra cielo e terra, Bandiera aiuta noi insegnanti e il bambino ad aprire quella scatola che Leo Buscaglia immagina venga consegnata alla nascita di ognuno: ed è bello aprirla per assaporarne tutti i contenuti*».

---

1 AA.VV. 2002, *I documenti della sperimentazione nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*, Annali dell'Istruzione, Le Monnier, Firenze.

2 *Ibidem*.

## 5.2. L'ANTICIPO – DIREZIONE DIDATTICA STATALE PER LE SCUOLE CON LINGUA D'INSEGNAMENTO SLOVENA SAN GIACOMO TRIESTE

*Kristina Kovačič e Maria Widmar*

### Oggetti della riforma introdotti

Alfabetizzazione della lingua inglese

Alfabetizzazione informatica

Anticipo

Funzione tutoriale

### Premessa

La Direzione Didattica di San Giacomo è una delle due Direzioni Didattiche slovene di Trieste che sono state coinvolte nella sperimentazione della Riforma scolastica nell'a.s. 2002/2003 (D.M. 18/9/2002 n. 100).

Con l'introduzione di alcuni elementi innovativi i docenti hanno voluto soprattutto effettuare una ricerca e una progettazione per verificare l'attuabilità di questi nelle scuole primarie con lingua d'insegnamento slovena che presentano non poche peculiarità.

La Direzione Didattica di San Giacomo è situata nel centro della città di Trieste, ed è composta da 3 scuole dell'infanzia e 3 plessi della scuola primaria; due di queste sono formate da una pluriclasse frequentata rispettivamente da 8 e 9 alunni.

Questo fu uno dei motivi per il quale docenti e genitori della scuola dell'infanzia «Jakob Ukmar» e della scuola «Marica Gregorič Stepančič» furono favorevoli alla sperimentazione e all'attuazione dell'anticipo: si intendeva favorire l'iscrizione di un maggior numero di alunni.

Il Consiglio di interclasse della scuola primaria «Marica Gregorič Stepančič», con la presenza dei soli docenti, ha dibattuto a lungo sulla proposta di aderire alla sperimentazione analizzando le condizioni della scuola che presentava una situazione molto specifica in quanto:

- si trattava di una pluriclasse frequentata da 8 alunni, un gruppo eterogeneo per età, livello e conoscenza della lingua slovena che prevedeva una diversificazione del programma annuale;
- alcuni docenti erano impegnati anche negli altri plessi;
- la scuola disponeva di una sola aula (il plesso è stato devastato nel 2000 da un incendio) ed è attualmente ospitata nella scuola primaria «U. Gaspardis» di lingua italiana;
- i materiali e le attrezzature erano insufficienti per garantire un'organizzazione di gruppi di alunni per livello o per classi.

Un altro aspetto importante, sottolineato più volte dagli insegnanti, è che le pluriclassi hanno gli stessi obiettivi e contenuti delle classi distinte. Inoltre in queste scuole la lingua slovena viene insegnata a pari ore di quella italiana.

Per l'attuazione della sperimentazione è stato formato un gruppo composto da due insegnanti di classe e dall'insegnante di lingua inglese con il ruolo di coordinatrice.

### Anticipo

L'attuazione dell'anticipo è stato il punto di partenza per la progettazione e la realizzazione degli altri elementi della Riforma.

L'anticipo ha coinvolto 1 alunno che nel febbraio 2003 avrebbe compiuto 6 anni.

Per la progettazione, l'osservazione e la valutazione dell'attuazione dell'anticipo è stato costituito un Gruppo di lavoro composto da tutti gli insegnanti di classe, le insegnanti della scuola dell'infan-

zia, dai genitori dell'alunno e da una psicologa dell'Azienda Sanitaria – Servizio socio-psico-pedagogico per le scuole con lingua d'insegnamento slovena di Trieste che ha seguito l'evolversi del progetto per tutto l'anno scolastico.

### Funzione tutoriale

Il secondo elemento dell'innovazione è stato l'introduzione dell'insegnante prevalente. Per ricoprire questo ruolo è stato scelto l'insegnante di classe prevalente al quale è stata assegnata la funzione tutoriale nei confronti degli alunni della prima e seconda classe. L'insegnante ha coordinato inoltre tutte le attività ed i rapporti con le famiglie.

### Flessibilità nell'organizzazione, metodologia e didattica

L'insegnamento in una pluriclasse richiede una programmazione adeguata, un'organizzazione molto flessibile e tempi di realizzazione veloci ed efficaci che tengano conto soprattutto dell'individualizzazione e della personalizzazione.

Questo aspetto molto importante nelle pluriclassi è stato sviluppato soprattutto nella fase iniziale, quando le differenze tra gli alunni erano più accentuate e richiedevano interventi tempestivi ed efficaci con metodi specifici ed appropriati.

Per favorire un accoglimento graduale e un'integrazione dell'alunno il più possibile completa il Gruppo di lavoro ha elaborato un calendario con il piano delle attività.

### Alfabetizzazione della lingua inglese

L'introduzione della lingua inglese non ha rappresentato una novità assoluta in quanto è stata già sperimentata nelle classi prime negli anni precedenti.

L'innovazione ha riguardato una diversa organizzazione dell'orario settimanale perché gli alunni di queste scuole vengono a contatto fin dalla prima classe con tre lingue: lo sloveno (L1), l'italiano (L2) e l'inglese (L3). Per questo motivo, ma soprattutto per la presenza dell'alunno anticipatario, è nata l'esigenza di spezzare l'ora di inglese in due interventi settimanali di 30 minuti.

### Alfabetizzazione informatica

L'alfabetizzazione informatica è stata realizzata parzialmente per la carenza di spazi e attrezzature adeguati e per la mancanza di programmi in lingua slovena. L'introduzione dell'informatica è stata comunque utile all'alunno anticipatario in quanto attraverso l'uso del computer ha sviluppato la propria autonomia e consolidato l'alfabetizzazione della lingua slovena e italiana.

## 5.2. PREDČASNI VPIS – DIDAKTIČNO RAVNATELJSTVO S SLOVENSKIM UČNIM JEZIKOM PRI SV. JAKOBU V TRSTU

*Kristina Kovačič e Maria Widmar*

### Uvedeni inovacijski dejavniki

Poučevanje angleščine v prvem razredu osnovne šole

Računalniško opismenjevanje  
Predčasni vpis v šolo  
Tutorstvo

## Uvod

Didaktično ravnateljstvo pri Sv. Jakobu je bilo skupaj z Didaktičnim ravnateljstvom na Opčinah vključeno v poskusno uvajanje šolske prenovе v šolskem letu 2002/03 (min.odl. št. 100 z dne 8.9.2002).

Z uvajanjem nekaterih inovacij so učitelji želeli preko raziskovanja in načrtovanja ugotoviti, ali je možno uresničiti te dejavnike v osnovnih šolah s slovenskim učnim jezikom, za katere je značilna marsikatera specifičnost.

Didaktično ravnateljstvo pri Sv. Jakobu se nahaja v samem mestnem središču. Sestavljajo ga trije otroški vrtci in tri osnovne šole; dve šoli imata kombiniran pouk, ki ga obiskuje 8 oziroma 9 učencev.

To je bil eden izmed razlogov, zaradi katerega so bili učitelji in starši otroškega vrtca Jakoba Ukmarja in osnovne šole Marice Gregorič Stepančič naklonjeni eksperimentiranju in poskusni uvedbi predčasnega vpisa v osnovno šolo. To so storili tudi z namenom, da bi povečali število vpisov in pridobili več učencev.

Na seji medrazrednega sveta, ob prisotnosti učnega osebja, so dolgo debatirali o predlogu vključitve šol v reformo in o predčasnem vpisu učencev v prvi razred. Analizirali so tudi stanje šole, ki je kazala zelo specifično situacijo, v kolikor:

- v šoli je delovala enorazrednica z osmimi učenci, heterogena skupina po starosti in stopnji jezikovnega znanja, zaradi česar je bila potrebna prilagoditev letnega učnega načrta;
- nekateri učitelji so poučevali tudi na drugih šolah;
- šola je razpolagala z eno samo učilnico (stavbo je namreč uničil požar leta 2000) in jo trenutno gosti italijanska osnovna šola «U. Gaspardis»;
- primanjkovalo je sredstev in opreme za delo v skupinah glede na razred oziroma stopnjo.

Drugi pomemben vidik, ki so ga večkrat poudarili učitelji je ta, da imajo kombinirani oddelki iste cilje in vsebine kot ločeni razredi. Poleg tega na teh šolah poteka pouk italijanskega jezika z enakim številom učnih ur kot za slovenski jezik. Da bi izvedli eksperimentiranje, so na šoli sestavili skupino, v kateri so sodelovali dva razredna učitelja in učiteljica tujega jezika, kot koordinatorica celotnega dela.

## Predčasni vpis

Uresničitev predčasnega vpisa je bila izhodiščna točka za načrtovanje in uresničitev ostalih dejavnikov reforme. Projekt predčasnega vpisa je bil namenjen otroku, ki naj bi meseca februarja 2003 dopolnil šest let.

Za načrtovanje, opazovanje in evalvacijo izvajanja predčasnega vpisa so na šoli sestavili delovno skupino, v kateri so sodelovali razredni učitelji, vzgojiteljica, starša otroka in psihologinja Socio-psihopedagoške službe, ki je sodelovala pri projektu celo šolsko leto.

## Tutorstvo

Drugi dejavnik inovacije, ki so ga skušali uvesti, je bil uvajanje prevalentnega učitelja. Za to vlogo so izbrali razrednega učitelja, kateremu so poverili funkcijo tutorja za učence 1. in 2. razreda. Poleg tega je ta učitelj koordiniral vse dejavnosti in je vzdrževal stike z družinami.



## Fleksibilnost organizacije, metodologije in didaktike

Poučevanje v kombiniranih oddelkih zahteva primerno načrtovanje, zelo prožno organizacijo in hitro izvajanje, pri čemer je treba upoštevati predvsem individualizacijo in personalizacijo pouka.

Ta vidik, ki je zelo pomemben v takih oddelkih, so učitelji skušali razviti predvsem v začetnem obdobju, ko so bile razlike med posameznimi učenci večje in so zahtevale hitre in učinkovite posege s specifičnimi in ustreznimi metodami. Da bi uvajalna doba potekala čimbolj postopno in bila primerna mlajšemu učencu, je delovna skupina izdelala koledar posegov in dejavnosti.

## Uvajanje angleškega jezika

Uvajanje angleškega jezika v prvi razred osnovne šole ni bila prava novost, ker so pouk tujega jezika izvedli že v preteklih šolskih letih. Inovacija je vplivala predvsem na organiziranost tedenskega urnika, ker se učenci šol s slovenskim učnim jezikom že v 1. razredu srečujejo s tremi jeziki: slovenskim, italijanskim in angleškim. Zaradi tega, in predvsem zaradi prisotnosti predčasno vpisanega učenca, je nastala potreba, da se učno uro angleščine razdeli na dve enoti po 30 minut.

## Računalniško opismenjevanje

Računalniško opismenjevanje je bilo izvedeno samo deloma zaradi pomanjkanja prostora, primerne opreme in programov v slovenskem jeziku. Uvajanje računalništva je bilo vsekakor koristno za predčasno vpisanega učenca, ker je s pomočjo računalnika postal samostojnejši in utrdil opismenjevanje v slovenskem in italijanskem jeziku.

## 5.3. LA PERSONALIZZAZIONE – SCUOLA PARITARIA COLLEGIO DELLA PROVVIDENZA UDINE

*Gianna Michelini e Giorgio Vescovi*

### Oggetti della Riforma introdotti

Alfabetizzazione della lingua inglese

Alfabetizzazione informatica

Anticipo

Portfolio delle competenze

Funzione tutoriale

Laboratori e didattica laboratoriale

Nuovi modelli organizzativi

### Premessa

La scuola ha deciso di caratterizzarsi impegnandosi in un lavoro di ricerca-azione sulla personalizzazione del percorso educativo di ogni singolo alunno ed è intorno a questo filo conduttore che connette i diversi oggetti innovativi introdotti dall'anno scolastico 2002/2003 nell'ambito della sperimentazione D.M. 18/9/2002 n. 100.

Il team IRRE ha colto l'esistenza di tale filo conduttore esaminando i dati raccolti e, soprattutto, percependo nel corso delle visite un vivace «clima» di entusiasmo, condivisione e partecipazione che coinvolge tutti gli attori. Esso è il frutto della consapevolezza che attraverso la personalizzazione si

persegue l'obiettivo dello «star bene a scuola», condizione necessaria per un equilibrato sviluppo della persona.

I genitori dimostrano di condividere appieno l'indirizzo che la scuola si è data e l'hanno espresso a chiare lettere durante il *focus group*: «La direttrice ci ha colpito per l'entusiasmo che dimostra», «Siamo tutti coinvolti!», «Siamo in sei [genitori presenti al *focus group*] con sei storie diverse ma ci accomuna l'identico entusiasmo».

## I laboratori e l'anticipo

I docenti ritengono che il laboratorio sia uno strumento, uno strumento flessibile che permette di personalizzare i processi di apprendimento e di maturazione partendo dal concetto di «*bambino costruttore del proprio apprendimento*».

In altri termini, «*Laboratorio vuol dire che i bambini costruiscono loro, e sono anche una risposta quindi alle esigenze del bambino che concretamente costruisce*».

In questo modo la scuola risponde anche alle esigenze dei bambini in anticipo scolastico.

Su questa impostazione sono organizzati i diversi laboratori: multimediale, di lingua inglese, di arte e immagine, di recupero e approfondimento (LARSA).

I genitori esprimono forte apprezzamento sulle attività laboratoriali e a proposito dei LARSA aggiungono che «*quando si incontrano carenze vengono fatti recuperi ad hoc e con una maniera tale che il bambino non è a disagio. Non c'è sempre lo stesso gruppo e quindi non c'è pericolo di far stare male i bambini. È importante perché nessuno rimane indietro anche se ci sono assenze. Si fanno subito i recuperi*».

È questa la traduzione operativa, la ricaduta sugli alunni dello «slogan» della scuola «Dare di più a chi ha di meno e dare meglio a tutti attraverso i LARSA» (esperienza documentata nell'archivio GOLD «La didattica laboratoriale attraverso i LARSA» HYPERLINK «<http://gold.indire.it>»).

## Funzione tutoriale

Nella scuola privata generalmente è presente la figura dell'insegnante prevalente che lavora in classe 24 ore settimanali. Il ruolo di tutor è stato pertanto «*affidato fisiologicamente a tale insegnante soprattutto per il numero elevato di ore in classe che consente una conoscenza più approfondita dei bambini*».

Il rapporto con le famiglie è gestito prevalentemente dall'insegnante tutor ma non esclude il coinvolgimento degli altri docenti. Questa scelta consente una conoscenza reciproca tra i genitori e tutti gli insegnanti, ma permette anche ai primi di avere un riferimento forte nel tutor, e al tutor stesso di poter approfondire determinati aspetti della vita del bambino.

La «*conoscenza più approfondita*» che il tutor acquisisce nel tempo viene condivisa e confrontata con i colleghi per «*delineare collegialmente un quadro più completo del singolo bambino*» anche attraverso la co-costruzione del portfolio.

L'esperienza è documentata nell'archivio GOLD «Dal diario di bordo di un tutor» HYPERLINK «<http://gold.indire.it>».

## Portfolio e Piani di Studio Personalizzati

Gli insegnanti lavorano «sul» portfolio e «con» il portfolio.

Si interrogano infatti sulle modalità più efficaci di rilevazione e documentazione del percorso di crescita dell'alunno, cercando di coniugare l'esigenza di raccogliere «tracce» significative dei diversi momenti con la necessità di avere uno strumento snello, fruibile anche da genitori e alunni. Senza di-

menticare il bisogno di contenere i tempi necessari per la progettazione: «è un lavoro enorme... l'ho fatto in buona parte a casa...» afferma l'insegnante-tutor.

Parallelamente, «con» il portfolio, i docenti hanno l'opportunità di rileggere la propria azione educativa e didattica attraverso la riflessione collegiale sui processi di apprendimento e, più in generale, sulla costruzione del «sé» da parte degli alunni.

La valutazione che ne consegue viene «visualizzata» in un grafico costruito dagli insegnanti denominato «Assi della formazione» (esperienza documentata nell'archivio GOLD «Rivedere e riprogettare la valutazione dell'alunno: proviamoci con il portfolio!» [HYPERLINK «http://gold.indire.it»](http://gold.indire.it) <http://gold.indire.it>)

Attraverso il portfolio, infine, gli insegnanti ritengono che si possa costruire in itinere il PSP partendo dai nuclei fondanti stabiliti collegialmente all'inizio dell'anno scolastico. Si realizza così la flessibilità educativa che, a sua volta, risponde alle esigenze del bambino in rapida evoluzione.

#### 5.4. IL PORTFOLIO DELLE COMPETENZE – ISTITUTO COMPRENSIVO DI VILLA SANTINA (UD)

*Marilena Nalesso e Rosalba Perini*

##### **Oggetti della Riforma introdotti**

Alfabetizzazione della lingua inglese

Alfabetizzazione informatica

Portfolio delle competenze

Laboratori e didattica laboratoriale

##### **Elementi chiave**

- centralità del bambino
- uso del tempo
- metodologie
- relazioni scuola-famiglia
- obiettivi di apprendimento
- valutazione

##### **Contesto**

È opportuno in premessa precisare che l'IC di Villa Santina (UD) faceva parte delle 10 scuole, a livello regionale (8 scuole elementari, 2 scuole dell'infanzia), impegnate nella sperimentazione della Riforma avviata con il D.M. 18/9/2002 n. 100.

L'avvio dell'esperienza innovativa legata al D.M. 100/2002 ha rappresentato emblematicamente l'apertura di una nuova stagione nei rapporti tra la scuola e le comunità locali. Si è trattato, in altri termini, di operare una scelta strategica di programmazione territoriale per garantire e sostenere la qualità dell'educazione, come premessa per la qualità di vita, in un contesto caratterizzato da un alto rischio di marginalità. Questo perché l'IC di Villa Santina si colloca in una realtà decentrata di montagna. Tra gli obiettivi dell'offerta formativa è chiaramente esplicitata l'intenzione di attuare «*percorsi integrati con il territorio; partecipare a programmi locali, provinciali e regionali*».

## Portfolio

Il portfolio rappresenta in questa esperienza l'elemento unificatore che lega alcuni oggetti dell'innovazione attuati nell'ambito della Riforma.

Interessante il riferimento al *Quadro Comune Europeo di Riferimento*, citato dagli insegnanti stessi nella programmazione educativo-didattica per la classe prima, anno scolastico 2003/2004, con queste parole: «*Nel prendere atto del progetto di sperimentazione, promosso in ambito nazionale, le insegnanti di classe prima hanno rivisitato il documento che è il Quadro Comune Europeo, in cui sono classificate competenze, attività linguistiche, testi e strategie comunicative adattabili a qualsiasi età*».

I docenti hanno inoltre esaminato pratiche didattiche ed esperienze significative relative ai contenuti innovativi, considerati nel decreto, ponendo particolare attenzione alla realtà concreta del proprio ambiente, alla specificità dei bisogni formativi e culturali dei bambini loro affidati.

In questo specifico contesto va ancora rilevato che l'esempio di portfolio costruito nella scuola dell'infanzia ha costituito un esempio di grande valore propositivo anche per l'elaborazione del portfolio nella scuola primaria. Rappresenta un elemento che sostiene la visione di questo oggetto della riforma come strumento di continuità tra ordini diversi e come occasione di riflessione, di collaborazione per la costruzione di interventi di studio personalizzati, in grado di tener conto della storia documentata dell'alunno.

Da rilevare ancora che il portfolio delle competenze mette in atto una connessione con i parametri del *Quadro Comune Europeo* allargata, intesa come procedura applicata a tutte le discipline di studio e non circoscritta solo all'ambito dell'insegnamento-apprendimento della lingua straniera.

In particolare questa visione unitaria viene introdotta nelle schede di valutazione degli obiettivi di studio dei singoli alunni, utilizzate nel portfolio.

Da sottolineare alcuni aspetti di positività che traducono lo spirito della Riforma.

Il portfolio come strumento di coinvolgimento attivo delle famiglie. Le insegnanti così riferiscono: «*La collaborazione delle famiglie si è attivata in particolare per il portfolio, per la lingua inglese e per l'informatica. La struttura del portfolio è stata, in un primo momento, costruita dagli insegnanti, poi le famiglie sono state coinvolte nella compilazione e nella condivisione dei significati*». Infatti, come risulta anche dalle dichiarazioni degli stessi genitori, nel processo di costruzione del portfolio le insegnanti hanno accolto le loro osservazioni, e, conseguentemente, sono stati modificati alcuni aspetti.

Durante il *focus group* le famiglie hanno segnalato ancora che «*il portfolio non viene visto solo come documento di valutazione, ma anche come strumento di comunicazione tra scuola e famiglia*» concretizzando in tal modo lo spirito innovativo dell'oggetto.

Non si tratta solo di stabilire buoni rapporti con i genitori, ma di concretizzare una partecipazione attiva e una co-responsabilizzazione nel processo di crescita dell'alunno.

La centralità del bambino, elemento cardine della riforma, viene evidenziata non solo nella costruzione del portfolio con l'approfondimento di alcune sezioni, ma soprattutto nelle modalità di compilazione che coinvolgono l'alunno.

Alcuni elementi del documento predisposto sembrano degni di nota:

- lo sforzo per tradurre e riprodurre nel portfolio gli obiettivi di apprendimento dati nelle *Indicazioni Nazionali*;
- la prospettiva adottata dagli insegnanti che vedono il portfolio come concretizzazione «*di un forte legame con la memoria, l'identità, la storia cognitiva di ogni alunno*»;
- la visione del portfolio come elemento per la promozione di motivazioni, di iniziative, di nuove responsabilità negli allievi;
- l'attenzione alla personalità di ogni singolo alunno con specifiche attività di osservazione, relative ai vari aspetti del comportamento sociale.

Emerge dall'analisi dei documenti e dalle dichiarazioni riportate, nei vari momenti di interlocuzione, dai diversi soggetti partecipanti alla ricerca, che il portfolio costituisce l'elemento collante delle innovazioni introdotte nella scuola e previste dalla riforma.

Pur suscitando all'inizio incertezze e perplessità, questo strumento è letto ora in tutta la sua potenzialità educativa ed interdisciplinare, nonché di collegamento con le famiglie e con il territorio.

#### Connessione tra portfolio e lingua inglese

La lingua inglese trova una specifica correlazione con il portfolio nell'individuazione di indicatori di competenza, con riferimento ai livelli e ai traguardi indicati dai *Piani Nazionali*.

Nella sezione del dossier vengono anche registrate le esperienze individuali effettuate a livello scolastico ed extrascolastico di ogni alunno, che possono avere connessione con le competenze sviluppate anche nell'ambito linguistico specifico della lingua inglese.

#### Connessione tra portfolio e laboratori di informatica e linguaggi creativi

Nella sezione dedicata alla «Valutazione degli obiettivi di studio di ogni singolo alunno» sono considerate anche le esperienze fatte nei laboratori suddetti, con l'individuazione di alcuni descrittori sulla partecipazione collaborativa, sulla condivisione delle conoscenze e sui comportamenti adottati dal singolo alunno.

Da rilevare l'attenzione riservata al comportamento relazionale, all'autonomia manifestata dal bambino, ad esempio nell'assumere un incarico e nel portare avanti l'impegno, e l'attenzione rivolta all'uso efficace del tempo in laboratorio.

## 6. CONSIDERAZIONI FINALI

*di* GIORGIO VESCOVI

### 6.1. GLI ASPETTI DI SISTEMA

**L'**IRRE del Friuli Venezia Giulia ha operato nel rispetto delle indicazioni pervenute dalla «Cabinina di regia» nazionale orientando i comportamenti e le azioni al raggiungimento degli obiettivi del progetto ed alla tenuta dei tempi definiti a livello centrale.

A conclusione della stesura del rapporto regionale si può affermare che il sistema ha tenuto nonostante la ristrettezza dei tempi assegnati ai vari momenti in cui si è sviluppata la ricerca qualitativa e ciò è stato possibile per i seguenti motivi:

- la collaborazione che la Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici – Area autonomia ha offerto, anche per le vie brevi, in vari momenti nel corso della ricerca;
- lo sviluppo di sinergie tra IRRE ed Ufficio Scolastico Regionale e soprattutto con il Direttore di detto Ufficio, dott. Pier Giorgio Cataldi. Senza il suo personale intervento non sarebbe stato possibile completare i team di osservatori; due tecnici IRRE, inoltre, hanno fatto parte del gruppo di progettazione costituito all'interno dell'USR per la progettazione della formazione degli insegnanti ex ultimo comma art. 2 D.M. 22/7/2003 n. 61;
- la collaborazione con gli altri IRRE, sviluppatasi anche attraverso modalità non strutturate. Il collegamento con la rete IRRE è risultato di grande aiuto soprattutto per quegli Istituti, come il nostro, non coinvolti in alcun livello decisionale;
- la risposta spontanea e senza riserve che gli insegnanti cui si è chiesto di documentare le pratiche innovative per l'inserimento in GOLD hanno dato, nonostante la ristrettezza dei tempi assegnati e la grande mole d'impegni che la fine d'anno scolastico implica;
- l'inserimento, nel sito dell'IRRE, di una sezione dedicata a R.I.So.R.S.E. (contenente il progetto, i documenti, le scuole selezionate, i gruppi ed i team, le attività e gli indirizzi e-mail dei tecnici) per offrire il massimo di visibilità al progetto e una partecipazione «esterna» allo stesso attraverso la condivisione delle diverse azioni;
- i continui incontri, formalizzati ed informali, tra i componenti il gruppo regionale di progetto per il controllo del processo;
- la collaborazione delle due insegnanti esterne all'IRRE che hanno completato i team di osservatori;
- la convinta condivisione, all'interno del gruppo di ricerca e dei team, degli obiettivi da raggiungere e l'amichevole relazionalità che ha legato ogni membro agli altri, cosicché il gruppo

ha evidenziato una solidità strutturale che ha permesso di superare le difficoltà di alcuni momenti operativi, soprattutto nelle decisive azioni finali: la revisione degli strumenti compilati durante le visite e dei materiali dati dalle scuole, nonché la stesura del rapporto finale. Va evidenziato, in questo quadro, che le diverse competenze personali dei componenti sono state un importante collante ed una risorsa per il gruppo nelle diverse azioni della ricerca e nella stesura del rapporto finale.

## 6.2. ADESIONE E CONSENSO DELLE SCUOLE ALLA RICERCA

Come già accennato in precedenza, le scuole hanno risposto molto bene alla sollecitazione dell'IRRE: c'è dovunque interesse per i problemi che l'introduzione della Riforma pone. Questo interesse non è limitato alla mera introduzione degli oggetti innovativi, ma include, soprattutto in questi mesi in cui si predispongono le azioni didattiche e culturali da offrire nel prossimo anno scolastico, l'organizzazione interna delle scuole.

Durante i *focus group* rivolti ai genitori è stata osservata una grande attenzione da parte loro a quanto sta accadendo nella scuola, sono informati, preparati ed hanno richiesto di proseguire i contatti intrapresi.

L'IRRE ha cercato di farsi carico, per quanto di sua competenza, delle sollecitazioni di dirigenti e docenti organizzando due seminari di formazione sulla documentazione poiché questa può essere intesa come «oggetto» trasversale a tutti gli altri ed ha sollecitato tutte le 26 scuole a documentare ciò che hanno sperimentato in quest'anno scolastico; molti insegnanti intendono farlo, ma in tempi più distesi.

## 6.3. RUOLO DELL'IRRE E LA RETE NAZIONALE

Il ruolo che l'IRRE ha giocato all'interno di questo progetto deriva in senso stretto da quanto indicato nell'art. 1 del D.P.R. 6/3/2001 n. 190 «Regolamento concernente l'organizzazione degli Istituti regionali di ricerca educativa a norma dell'art. 76 decreto legislativo 30/7/1999 n. 300».

La rete nazionale, costituita dal MIUR, dagli IRRE, dagli Uffici Scolastici Regionali e dall'INDIRE, ha prodotto il protocollo di ricerca e gli strumenti per rilevare sia i risultati dell'applicazione degli oggetti innovativi, sia i processi mediante i quali sono state applicate le condizioni della Riforma.

Il raggiungimento degli obiettivi della ricerca, a livello regionale, è stato possibile operando attraverso:

- la condivisione convinta degli obiettivi da raggiungere;
- la tenuta dei tempi;
- la stretta osservanza delle procedure;
- le modalità relazionali osservate dai team nei confronti di dirigenti, insegnanti e genitori delle scuole visitate;
- la meditata e condivisa compilazione degli strumenti;
- l'attenta analisi dei materiali dati dalle scuole;
- la condivisa stesura del rapporto finale da parte del team regionale.

La scelta delle pratiche innovative da inserire nell'archivio GOLD non è stata né facile né semplice: le pratiche osservate nelle scuole e desunte dalle interazioni con gli insegnanti, intese come «procedure per fare» e considerate pregevoli ed esportabili, sono state molte di più di quelle effettivamente documentate, pur tuttavia ci si è limitati all'individuazione di un numero esiguo di esse unicamente per rispettare i tempi dati dalla «Cabina di regia» nazionale.

L'opera di supporto agli insegnanti che hanno documentato è stata prestata da un componente del gruppo regionale di ricerca e dei team di osservatori esperto in tale settore. Ciò ha permesso allo stesso di avere un'approfondita informazione su tutti i momenti di realizzazione del progetto, di condividere con i colleghi le varie azioni e di coinvolgere i docenti nel processo di documentazione di cui, per lo più, non avevano esperienza.

#### 6.4. SINTESI E PROSPETTIVE

Giunto al termine di un'operazione svolta in tempi molto stretti e quindi caratterizzata da un'attività particolarmente intensa, il gruppo di ricerca regionale ritiene che siano stati raggiunti in modo significativo gli obiettivi definiti dal progetto. È stato osservato che gli Istituti scolastici hanno bisogno di confrontarsi con persone ed istituzioni esterne all'ambiente in cui operano, per riuscire a capire, attraverso l'interazione con enti a livello regionale – quali sono gli IRRE – se gli itinerari individuati e sviluppati dai Collegi dei docenti e dai Consigli di circolo o d'istituto sono adeguati all'introduzione di aspetti legati ad una riforma che modificherà in profondità, a regime, la presente struttura scolastica e didattica. Si percepisce inoltre, da parte dei docenti, un gran bisogno di confronto e di scambio di idee. Esiste una richiesta di sostegno in questi momenti di obiettiva difficoltà, alla quale gli IRRE sono tenuti a dare risposta.

Un proseguimento dell'iniziativa attivata dal MIUR è quindi auspicabile, non solo per ampliare anche alla scuola secondaria di primo grado la ricerca qualitativa attivata in quest'anno scolastico, ma anche per continuare a sostenere i dirigenti e gli insegnanti coinvolti in questo primo anno di ricerca. Si prefigura un lavoro ancora più impegnativo che potrà raggiungere risultati positivi soltanto se tutti gli enti che fanno parte della rete nazionale continueranno ad operare sinergicamente in comunanza d'intenti e nel rispetto dei tempi concordati.