

Heidrun Demo

Didattica aperta e inclusione

Principi, metodologie e strumenti
per insegnanti della scuola
primaria e secondaria

leGUIDE

Erickson



L'insegnamento è ancora oggi organizzato prevalentemente nella forma della lezione frontale, fondata su due concezioni dell'apprendimento ormai smentite dalla ricerca: quella che possa essere trasmesso e quella che avvenga in modo sostanzialmente omogeneo in tutti gli alunni/e della stessa età. In questo quadro, la proposta della *didattica aperta* — aperta alle iniziative e alle scelte degli alunni, che affida all'insegnante il ruolo di osservatore e accompagnatore, piuttosto che di guida — rappresenta un'importante alternativa e innovazione. Permette infatti di attivare percorsi di apprendimento in chiave costruttivista e fortemente individualizzati e personalizzati. Questo rappresenta un passo decisivo per una didattica inclusiva che voglia garantire un'equa differenziazione per tutti gli alunni e, contemporaneamente, la piena partecipazione di ciascuno al gruppo.

Il volume introduce i riferimenti teorici e i principi metodologici della didattica aperta e indica attività e strategie pratiche per realizzarla in chiave inclusiva nella scuola primaria e secondaria.

Heidrun Demo

È ricercatrice presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Svolge ricerca nell'ambito dell'inclusione scolastica e della didattica inclusiva.

ISBN 978-88-590-1226-9



€ 18,50

Indice

7 Introduzione

PRIMA PARTE La didattica aperta e le aperture didattiche

- 15 CAP.1 Che cos'è la didattica aperta?
- 27 CAP.2 Le premesse teoriche
- 41 CAP.3 Gli elementi costitutivi della didattica aperta
- 63 CAP.4 Alcune declinazioni metodologiche della didattica aperta
- 111 CAP.5 La ricerca sulla didattica aperta

SECONDA PARTE La didattica aperta come didattica inclusiva

- 121 CAP.6 Inclusione e didattica inclusiva
- 153 CAP.7 Potenzialità della didattica aperta per la didattica inclusiva
- 173 CAP.8 Una proposta di introduzione della didattica aperta in chiave inclusiva

207 Conclusioni

209 Bibliografia

- 217 APPENDICE A Attività, strategie, strumenti operativi: livello 1
- 235 APPENDICE B Attività, strategie, strumenti operativi: livello 2
- 251 APPENDICE C Attività, strategie, strumenti operativi: livello 3

Introduzione

Per un'innovazione eticamente orientata della didattica

Il dato di ricerca che descrive come circa il 70% dell'insegnamento nella scuola primaria e nella secondaria sia organizzato nella forma della lezione frontale (Cavalli e Argentin, 2010) è un forte segnale delle difficoltà di diffusione che approcci e metodologie didattici alternativi incontrano, nonostante siano stati discussi, analizzati ed esplorati nelle loro positive e interessanti ricadute sui processi di apprendimento dalla letteratura pedagogica e didattica. Questo quadro desta preoccupazione non tanto per il tradimento di una tensione innovativa che impressiona quando si mettono a confronto foto di scuole di cinquant'anni fa e di oggi e si fatica a trovare delle differenze: l'innovazione non è significativa di per sé, il nuovo non è sempre necessariamente migliore. Non si tratta quindi, con questo testo, di aggiungere una nuova possibilità al panorama delle «nuove» metodologie scolastiche per il puro gusto di innovare.

Alla base di questa proposta vi è una profonda riflessione su quello che un'impostazione frontale, incentrata sul ruolo-guida dell'insegnante, sulla sua azione di insegnamento e sulla trasmissione delle conoscenze, implica. Da un lato, la lezione frontale prevede una relazione asimmetrica fra insegnanti e alunni/e, in cui gli insegnanti sono coloro che insegnano e gli alunni/e coloro che apprendono. Pur riconoscendo che nella relazione educativa oggi vissuta in molte scuole fra insegnanti e alunni/e è attribuito un forte valore alle

preconoscenze e idee dei bambini/e e dei ragazzi/e a cui viene quindi anche dato spazio, resta il fatto che la lezione frontale implica che l'apprendimento avvenga attraverso le proposte, i materiali, gli input predisposti dall'insegnante. A questa impostazione è sottesa un'idea trasmissiva dell'apprendimento, idea da tempo superata negli studi di psicologia dell'apprendimento e di didattica da una visione alternativa, quella costruttivista, che riconosce la centralità della costruzione soggettiva dei significati all'interno di un contesto di interazioni che divengono palestra di «negoziante» fra teorie soggettive che si incontrano e confrontano avvicinandosi via via sempre più alle teorie attualmente condivise nei diversi settori disciplinari. La lezione frontale non può, per la sua struttura, alimentare questo tipo di processi di apprendimento che necessitano di poter fare esperienza di prima mano, di interagire con i compagni/e e con gli insegnanti in piccoli gruppi, di poter dare spazio alle proprie teorie ingenuie e confrontarle poi con quelle di altri. In questa cornice la proposta della didattica aperta rappresenta un'alternativa di innovazione significativa. «Aperta» sta per l'apertura alle iniziative degli alunni, alle loro scelte, alla loro possibilità di autodeterminare alcuni elementi del percorso di apprendimento. Nella didattica aperta i bambini/e e i ragazzi/e possono scegliere liberamente, ad esempio, quanto tempo dedicare alle singole attività, quando hanno bisogno di una pausa, quando chiedere aiuto per una certa attività o quando affrontarla da soli. In alcune sue applicazioni possono anche stabilire le tematiche che è loro interesse approfondire e in che modo farlo. Si dedicano nello stesso momento ad attività diverse e l'insegnante assume il ruolo di osservatore e accompagnatore, abbandonando quello di guida. In un ambiente di apprendimento così disegnato, l'attivazione di percorsi di apprendimento in termini costruttivistici diviene possibile.

Una seconda questione, ancora più centrale per questo testo, riguarda le difficoltà che un'impostazione frontale dell'insegnamento-apprendimento pone ai processi di inclusione. La lezione frontale implica, proprio perché così fortemente incentrata sull'azione trasmissiva dell'insegnante disciplinare, che la classe segua le sue azioni con gli stessi tempi e con le stesse modalità. Questo di fatto suggerisce che sia verosimile immaginare il processo di apprendimento come omogeneo per tutti gli alunni/e della classe. Semplificando un po', un'impostazione frontale si basa sull'idea che vi sia un modo di apprendere, che questo sia conosciuto dall'insegnante e che l'insegnante sia capace di organizzare i materiali, le fasi di lavoro, le spiegazioni in modo che tutti gli alunni/e possano seguirlo efficacemente. Che l'apprendimento però avvenga in modo omogeneo in tutti gli alunni/e della stessa età non corrisponde all'attuale sapere condiviso sui processi di apprendimento. Questi sono, invece,

altamente individuali, influenzati dalle caratteristiche biologiche di ciascuno, dalle esperienze di vita, dalla padronanza o meno di alcuni processi cognitivi sottesi all'apprendimento, ma anche da interessi e inclinazioni personali. E questa «individualità» non caratterizza solo i processi di apprendimento degli alunni/e che, anche in conseguenza alle tutele previste dalla nostra legislazione scolastica, siamo attenti a guardare con le lenti del diritto all'individualizzazione e alla personalizzazione. Questa individualità riguarda tutti gli alunni/e. Una scuola inclusiva è una scuola capace di tener conto di questo. Certamente non può essere la scuola della lezione frontale.

La didattica aperta, invece, prende forma grazie alla libertà riconosciuta agli alunni/e e alle scelte che loro, all'interno di questa libertà, compiono. La progettazione di attività di didattica aperta è in realtà progettazione di una cornice all'interno della quale bambini/e e ragazzi/e portano avanti un proprio percorso. In base alle competenze degli alunni/e, la cornice può avere confini più o meno ampi, ma in ogni caso traccia il contorno di un ambiente di apprendimento in cui gli alunni possono sperimentare l'autodeterminazione. Una classe che lavori con la didattica aperta cambia aspetto: gli alunni fanno cose diverse, in tempi diversi, con modalità diverse all'interno di uno stesso ambiente condiviso. L'eterogeneità dei processi di apprendimento diventa visibile, un vissuto collettivo della comunità classe. Le differenze di ognuno trovano una loro espressione, legittimità e valorizzazione: rientrano a pieno titolo nella cultura condivisa del modo di intendere i processi di apprendimento come tutti eterogenei.

Questa visione dell'apprendimento è pienamente coerente con un'idea di scuola inclusiva, laddove l'inclusione è intesa nel suo senso più ampio di valorizzazione di tutte le differenze, superando l'attenzione specifica verso alunni/e con disabilità o con Bisogni Educativi Speciali. Questo implica l'idea di una scuola più equa, che riconosce i bisogni specifici di ogni alunno/a e non solo quelli di alcuni sulla base del fatto che il loro bisogno è esplicitamente tutelato dalla legge. La didattica aperta può riuscire in questo intento poiché — dando spazio alla libertà di scelta e all'autodeterminazione degli alunni/e — prevede strutturalmente che ciascuno possa trovare un proprio personale percorso di apprendimento. Inoltre, la didattica aperta, con la strutturale differenziazione didattica che implica per tutti, può offrire una cornice in cui accogliere metodologie e strumenti anche molto specifici necessari per il miglior apprendimento possibile di alcuni alunni con disabilità. Nel quadro dei diversi percorsi individuali, questo è un percorso individuale in più, caratterizzato forse in modo un po' più «speciale», ma non è più l'unico a essere diverso.

La forte attenzione alla differenziazione dei processi di apprendimento sulla base di un riconoscimento delle specificità di ciascuno è interessante per l'inclusione nei termini appena descritti, ma implica anche un certo grado di rischio. Inclusione significa apprendere ai massimi livelli possibili per ognuno, ma significa anche partecipazione: vi è quindi sempre una tensione positiva fra il tentativo di rispondere nel migliore dei modi ai bisogni di ogni singolo, ma anche di costruire una comunità-gruppo a cui ciascuno senta di appartenere e di poter partecipare attivamente. Una didattica che spinge al suo estremo il principio di differenziazione rischia di rendere il processo di apprendimento individuale oltre che individualizzato. La didattica aperta condivide con la didattica inclusiva lo sforzo di cercare un equilibrio fra il singolo e il gruppo. Uno degli elementi su cui l'apertura si applica è quello delle regole e delle relazioni: questo coincide con la sperimentazione e la pratica in classe di modalità democratiche e partecipative di costruzione di regole, di decisionalità e di progettualità che tengano conto delle posizioni di ciascuno, ma richiedano poi di essere armonizzate in una visione comune di gruppo classe. La didattica aperta, quindi, non si limita a fornire un possibile approccio didattico che permetta di pensare a percorsi di apprendimento differenziati per ciascun alunno/a, ma garantisce al contempo spazi e modi in cui i percorsi di ciascuno entrano in dialogo e partecipano a una progettualità comune.

La proposta della didattica aperta vuole quindi essere un modo di innovare la didattica che si orienta a chiari principi etici di inclusione: quello dell'equità da un lato, che mira a garantire a ciascun alunno/a un percorso di apprendimento che valorizzi le sue personali differenze, e dall'altro quello della partecipazione, con l'obiettivo di rendere possibile l'appartenenza attiva di ciascuno a un gruppo.

La struttura del testo

Il testo è costituito da due parti: nella prima vengono introdotti i riferimenti teorici e i principi metodologici della didattica aperta, nella seconda si mette in relazione la didattica aperta con l'inclusione analizzandone il potenziale in ottica di didattica inclusiva.

Più nello specifico, nella prima parte verranno esplorate diverse definizioni di didattica aperta e le sue basi teoriche, legate alla riflessione specifica sia delle scienze dell'educazione sia della psicologia dell'apprendimento. Verranno inoltre delineati gli aspetti costitutivi di questo approccio: i ruoli dell'alunno/a e dell'insegnante, il modo in cui si pensa agli spazi, ai tempi e ai materiali, le

declinazioni che assumono programmazione e valutazione. A questa trattazione generale dell'approccio, segue un'introduzione a quattro diverse declinazioni metodologiche: il lavoro per stazioni, le agende settimanali, la didattica per progetti e la piena apertura. Questa parte descrive percorsi, strumenti e strategie che possono contribuire alla realizzazione dei principi della didattica aperta nella pratica quotidiana. Infine, l'ultimo capitolo di questa parte riassume le evidenze scientifiche riguardanti la didattica aperta attraverso una panoramica sui diversi risultati di ricerca attualmente disponibili.

Nella seconda parte, dopo un primo capitolo dedicato all'inclusione e alla didattica inclusiva, si passa ad analizzare in che modo e secondo quali argomenti la didattica aperta possa essere considerata un approccio coerente con i principi della didattica inclusiva. Vengono discussi i seguenti aspetti: differenziazione, equilibrio fra singolo e gruppo, coerenza metodologica, coerenza dello sfondo valoriale, collaborazione fra più protagonisti, autodefinizione. Accanto ai potenziali, viene anche evidenziato il rischio che la libertà di scelta non garantisca sempre a tutti gli alunni/e pari opportunità per costruirsi in miglior percorso di apprendimento e partecipazione possibile. Sulla base della messa a fuoco di questo elemento di criticità, il testo si chiude con una proposta di introduzione della didattica aperta orientata ai principi dell'inclusione che limitino il rischio appena descritto. Questa proposta viene descritta e declinata in tre fasi operative.

Completano il testo tre appendici con attività e strategie pratiche per declinare operativamente la proposta di introduzione della didattica aperta in chiave inclusiva.

La prima parte del testo è costruita in gran parte su riferimenti bibliografici provenienti da letteratura di lingua tedesca, poiché in quell'area è stata maggiormente curata e approfondita la riflessione circa l'approccio della didattica aperta. Molti concetti e definizioni sono stati tradotti cercando di trovare delle corrispondenze nella lingua italiana affinché le idee potessero essere il più possibile accessibili anche a lettori con riferimenti culturali diversi; dove possibile si è anche cercato di affiancare riferimenti più conosciuti anche nella cultura italiana. Nella seconda parte del testo, invece, quando si riflette sul nesso fra la didattica aperta e l'inclusione, si è consapevolmente cercato di collegare la bibliografia di lingua tedesca sulla didattica aperta con riferimenti italiani e internazionali sull'inclusione. Questo permette anche di collocare culturalmente l'approccio della didattica aperta nella riflessione sull'inclusione sviluppata nel contesto italiano o, quando utile, internazionale in modo più generale.

Dal punto di vista linguistico si è scelto di utilizzare per tutti i termini che descrivono gli alunni (alunno, bambino, ragazzo, compagno, ecc.) la forma

sia maschile che femminile (alunno/a, bambino/a, ragazzo/a, compagno/a). Questo non è stato accompagnato dal conseguente adattamento linguistico di tutte le parti della frase (aggettivi, articoli e pronomi) per non appesantire il testo. Già questa scelta rende la lettura meno scorrevole, ma in un testo che mette così fortemente al centro le differenze umane sarebbe sembrato poco coerente non introdurre, almeno con un piccolo adattamento formale come accade qui, un uso della lingua attento e in parte critico verso le convenzioni linguistiche e le differenze di genere che coinvolgono ciascuno di noi.

La gestione della classe

Pensiamo alla gestione della classe come a quell'insieme di accordi e regole che limitano i fattori di disturbo che potenzialmente diminuiscono il tempo di apprendimento di ciascuno. Ad esempio, in un momento di lezione dialogata nel grande gruppo classe, una conversazione a mezza voce fra due compagni/e di classe rappresenta un fattore di disturbo in questo senso. Parlando di didattica aperta, pensare alla gestione della classe è piuttosto complesso (Bohl e Kucharz, 2010). Ad esempio identificare fattori di disturbo all'interno di una situazione di didattica aperta non è così semplice, perché non risulta sempre chiaro se un'azione degli alunni/e sia o meno funzionale all'apprendimento. La conversazione a mezza voce di quei due alunni/e può avere significati completamente differenti. La loro conversazione può essere di aiuto a uno dei due per comprendere meglio parte del lavoro individuale e quindi rientrare a pieno titolo nel tempo di apprendimento. Tuttavia, anche se la conversazione vertesse su tematiche del tutto estranee alle attività individuali che i due stanno portando avanti, sarebbe molto difficile valutare se quella conversazione faccia parte di una sensata alternanza di fasi di lavoro e fasi di pausa o se sia invece un elemento di disturbo. Proprio perché nella didattica aperta viene assegnato un grande valore alla progettazione e all'organizzazione autonoma delle attività, è difficile riuscire — nel ruolo esterno di insegnante — a valutare quali azioni siano da considerare disturbo e quali no.

L'importanza di routine, regole e strutturazione per un'efficace gestione della classe si ritrova sicuramente anche nella didattica aperta. Si pensi ad esempio a quanto possa essere utile, in una giornata in cui la scansione del tempo è fortemente individualizzata, avere alcuni punti fermi comuni come ad esempio trovarsi tutti insieme all'inizio e alla fine della giornata scolastica per condividere obiettivi e risultati. Anche la chiarezza su alcune regole che aiutano a condividere, senza disturbarsi, lo spazio limitato della classe è indubbiamente utile. La strutturazione stessa degli ambienti, che deve garantire l'accessibilità in autonomia ai materiali disponibili, deve essere molto chiara e trasparente per essere realmente fruibile. Questi aspetti non si differenziano di molto da elementi di gestione della classe all'interno di approcci didattici più fortemente incentrati sull'insegnante. Quello che però è determinante all'interno della didattica aperta è che questi nascono in modo condiviso.

In un approccio di questo tipo una gestione della classe incentrata sull'insegnante non risulterebbe coerente. Anche la gestione della classe va condivisa con gli alunni/e. Ecco perché è importante pensare a un sistema di regole costruite dalla classe-comunità attraverso modalità il più possibile par-

tecipate. Non si tratta di regole che l'insegnante propone alla classe e che poi si occupa di far rispettare: si tratta invece di regole che scaturiscono dai bisogni reali degli alunni/e o degli insegnanti o da conflitti di vario tipo che vanno regolati in modo sistematico. Sono anche regole di cui bambini/e, ragazzi/e e adulti insieme monitoreranno il rispetto da parte di tutti. Proprio questo è il punto di forza di una gestione condivisa della classe: se le regole nascono da una partecipazione e una negoziazione, possono puntare a diventare regole «sentite». Non sarà quindi raro sentire un alunno/a che dice al compagno/a che parla a voce troppo alta di abbassarla.

Nella maggior parte delle proposte di didattica aperta vi è un elemento strutturale che crea in diversi momenti della giornata e della settimana occasioni per condividere, negoziare e partecipare: è l'elemento del cerchio. Nel cerchio ragazzi/e e insegnanti discutono alcune questioni interessanti e importanti per tutti. Nelle classi che lavorano con una didattica aperta vi è generalmente uno spazio apposito adibito al cerchio: può essere un cesto di cuscini che vengono poi messi in cerchio o uno spazio vuoto in cui si fa un cerchio di sedie o ancora 4 panche in un angolo della classe sempre pronte per ritrovarsi insieme. Nel cerchio i bambini/e e i ragazzi/e hanno la possibilità di condividere esperienze di apprendimento fatte o progettate, ma anche di raccontarsi esperienze di vita. È questo anche il luogo e lo spazio in cui si discutono tutte le questioni che riguardano la vita della classe come gruppo. È qui che, in seguito a un conflitto, nascono le proposte per prevenire un simile conflitto in un'altra situazione oppure dove alcuni bambini/e esplicitano dei bisogni — come ad esempio quello di avere un posto in cui si possa lavorare in silenzio — su cui chiedono la collaborazione degli altri. Il cerchio rappresenta una struttura importante, che fa da contrappeso alla forte differenziazione che caratterizza la maggior parte dei momenti di didattica aperta. È proprio questo il contesto all'interno del quale nascono quelle routine, regole e strutture partecipate.

Counseling all'apprendimento

La decentralizzazione dei processi di insegnamento e apprendimento mette l'insegnante nella condizione di poter dedicare più tempo a interazioni con singoli alunni/e o piccoli gruppi, in cui è possibile riflettere in modo molto individualizzato e preciso sul loro percorso di apprendimento.

Il «counseling all'apprendimento» può assumere forme diverse. Può avere luogo su iniziativa dell'insegnante o degli alunni/e. Si svolge a volte in situazioni di interazione 1 a 1 insegnante-alunno/a, altre volte in situazioni di

piccolo gruppo guidate dall'insegnante. In alcuni casi, il dialogo va a centrarsi su questioni legate alle discipline e alle relative conoscenze o competenze tipiche, in altri casi si focalizza invece su questioni più generali come il modo di apprendere o di organizzare l'apprendimento. Tre esempi tipici di counseling all'apprendimento possono essere i seguenti.

1. Un bambino/a di scuola dell'infanzia impegnato insieme a due compagni/e a «leggere» un albo illustrato chiede all'insegnante di raggiungerli perché non sono d'accordo su quel che succede in una certa pagina del libro e non sanno quindi come continuare a «leggere». L'insegnante si avvicina e legge loro che cosa c'è scritto nella pagina.
2. Un insegnante di scuola secondaria di 1° grado ha organizzato una fase di esercizio di 20 minuti per 4 alunni/e che hanno ancora difficoltà a risolvere le espressioni che contengono parentesi. Proverà a spiegare loro l'utilizzo delle parentesi in un modo diverso da quello usato nella spiegazione della scheda che aveva preparato per tutta la classe. Gli altri alunni/e intanto lavorano autonomamente.
3. Un insegnante di scuola primaria ha osservato per due settimane un alunno/a che ha delle difficoltà a organizzare il proprio lavoro in autonomia. Soprattutto il momento della scelta dell'attività gli richiede molto tempo e ha calcolato che nelle ultime due settimane ha perso per questo almeno un'ora. Gli si avvicina in uno dei momenti in cui, con difficoltà, sta cercando una nuova attività da cominciare e discutono insieme delle strategie utili.

In ogni situazione di counseling all'apprendimento è molto importante che l'insegnante riesca a trovare un buon equilibrio tra la fiducia nell'autonomia dell'alunno/a e il suo bisogno di strutturazione (Bohl e Kucharz, 2010). È infatti forte il rischio che attraverso il counseling all'apprendimento si vada di fatto a limitare molto la libertà di scelta di alunni/e che all'insegnante sembrano in difficoltà. Per evitarlo è importante che il dialogo si svolga sempre all'insegna di sostenere l'alunno/a nel grado maggiore di autonomia per lui possibile e di accompagnarlo verso un suo ulteriore sviluppo. Questo può succedere efficacemente ad esempio attraverso dialoghi su aspetti metacognitivi dell'apprendimento, in modo da aiutare l'alunno/a a sviluppare strategie di autoregolazione del proprio processo di apprendimento.

Il counseling all'apprendimento viene di solito fornito oralmente attraverso dialoghi individuali o in piccolo gruppo. Ruf e Gallin (in Peschel, 2006a) hanno ideato una forma diversa di counseling basata sulla verbalizzazione scritta dei processi di apprendimento. I due insegnanti chiedono ai propri alunni/e di accompagnare alla risoluzione di un compito una narrazione del percorso fatto

per arrivare alla soluzione. Si tratta di una narrazione che permette di esprimere elementi sia cognitivi sia affettivi legati al processo di apprendimento. Ad esempio, risolvendo la moltiplicazione 7×8 , un alunno/a potrebbe verbalizzare come segue: «Ho visto subito che era difficile perché bisogna saperla a memoria. Io non la sapevo. Allora ho fatto 8×8 che fa 64, poi ho tolto 4 e sono arrivato a 60; ho tolto ancora 4 e sono arrivato al risultato che è $7 \times 8 = 56$ ». In questo caso la verbalizzazione riguarda un compito molto lineare: le cose divengono ben più complesse e lunghe per compiti più aperti. L'idea di fondo interessante, anche nell'ottica del counseling all'apprendimento, è che attraverso questo strumento gli insegnanti possono dare dei feedback agli alunni/e non tanto sulla base di un risultato, ma sulla base del processo compiuto per arrivarci. L'attenzione è quindi fortemente spostata sui processi di apprendimento e permette agli insegnanti di sostenere i personali percorsi degli alunni/e.

Il sistema di aiuto fra gli alunni/e

Una didattica che cerca di garantire apertura e in cui gli alunni/e sviluppino percorsi individualizzati, in modo più o meno autonomo, porta a ridimensionare le interazioni comunicative fra insegnante e alunno/a e crea invece occasioni per un maggior numero di interazioni fra gli alunni/e.

In uno studio (Kucharz e Wagener, 2009) volto a fare una classificazione qualitativa delle interazioni fra bambini/e in classi di scuola primaria in cui erano applicate alcune forme di apertura didattica, nello specifico con la metodologia dell'agenda settimanale, è emerso come più dei 2/3 delle interazioni dei bambini/e avessero come argomento il lavoro in cui uno di loro era impegnato. In molti casi si trattava di scambi di informazioni rispetto al lavoro che stavano facendo e su come fosse meglio farlo, ad esempio su come fosse meglio incollare un foglio su un altro oppure ancora sul modo in cui un compagno/a avrebbe dovuto collaborare alla realizzazione del poster richiesto. Queste non sono interazioni di aiuto vero e proprio, ma sicuramente contribuiscono in una certa misura a far sì che gli alunni/e si scambino informazioni o suggerimenti in modo tale che il lavoro finale di uno o entrambi riesca meglio. Kucharz e Wagener hanno inoltre individuato un certo numero di interazioni che possono essere intese come aiuto esplicito e le hanno distinte in due grandi categorie: di aiuto diretto e di aiuto indiretto. Nel caso di interazioni di aiuto diretto gli alunni/e si suggeriscono a vicenda le soluzioni di un compito. Un esempio classico potrebbe essere quello di un bambino/a che aiuta un compagno/a a risolvere un problema dettandogli l'o-

perazione, il risultato e la risposta. È un aiuto diretto ai fini dello svolgimento del compito, ma non sostiene il processo di apprendimento del compagno/a. Diversa sarebbe la proposta di aiuto indiretto, in cui il compagno/a fornisce all'alunno/a in difficoltà un piccolo input perché possa portare a termine il compito in autonomia. Nel caso dell'aiuto per un problema, un compagno/a potrebbe proporre di rappresentare il testo con un disegno. Oppure potrebbe provare a far cercare nel testo i dati del problema e le parole significative che possono suggerire il tipo di operazione da utilizzare.

La ricerca dimostra che in una situazione di didattica aperta si possono creare interazioni di aiuto spontanee fra gli alunni/e, ma che non sempre queste sono davvero funzionali all'apprendimento. Per aumentare la frequenza delle situazioni di aiuto indiretto, le più funzionali, è necessario lavorare esplicitamente su di esse. Secondo la proposta di Bohl e Kucharz (2010), occorre affrontare con gli alunni/e gli aspetti sintetizzati in tabella 3.2.

TABELLA 3.2
Aspetti del sistema di relazioni di aiuto in classe

Aspetti dell'aiuto	Elementi da chiarire con gli alunni/e
Organizzativo	<ul style="list-style-type: none"> • A chi ci si rivolge se si ha bisogno di aiuto? • Può essere utile che ogni alunno/a abbia un proprio compagno/a di riferimento in caso di bisogno di aiuto? • Può essere utile che per diversi aspetti delle discipline un alunno/a della classe sia l'esperto che può offrire aiuto in quel campo ai compagni/e? • Quando e perché un alunno/a può essere considerato esperto? • Quando è il momento di chiedere aiuto all'insegnante? • Che segnali usiamo per chiedere aiuto?
Relazionale	<ul style="list-style-type: none"> • In che modo possiamo comunicare gentilmente di aver bisogno di aiuto? • In che modo parliamo a qualcuno che ci sembra aver bisogno di aiuto? • Quando è giusto offrire aiuto a qualcuno che non lo ha chiesto e quando no? • Un compagno/a può rifiutare l'aiuto? Quando? • In che modo comunichiamo gentilmente di voler rifiutare un aiuto?
Contenuto	<p>È importante condividere l'obiettivo dell'aiuto: fornire quel sostegno necessario perché il compagno/a possa poi continuare il proprio lavoro autonomamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando è utile suggerire la soluzione di un compito? Quando no? • Come si può spiegare qualcosa in modo che l'altro capisca? • Che aiuti puoi utilizzare per spiegare qualcosa? Per risolvere un problema?

L'importanza di un'attenzione esplicita a questa dimensione è legata anche al rischio che le relazioni di aiuto si trasformino in dinamiche sociali stigmatizzanti che dividono con chiarezza chi può aiutare da chi ha bisogno di essere aiutato. È evidente che un buon sistema di aiuto permette di avere un sostegno più capillare e che, specialmente per gli alunni/e che necessitano di maggiore strutturazione, è prezioso poter contare sull'aiuto dei compagni/e oltre che su quello dell'insegnante. Dall'altro lato però è probabile che, se questo sistema di relazioni di aiuto non viene monitorato con attenzione, si cristallizzino rappresentazioni di sé e degli altri nei ruoli di «tutor» o di «aiutati» che tenderebbero a stabilizzare gerarchie critiche per alcuni alunni (Bohl e Kucharz, 2010). È quindi importante che l'insegnante coordini questo sistema di relazioni di aiuto mettendo ogni bambino/a e ragazzo/a, in situazioni diverse, nella posizione di alunno/a competente a cui chiedere aiuto. Questo può in alcuni casi essere particolarmente difficile, se si pensa ad esempio alla presenza in classe di alunni/e con disabilità intellettiva. In questi casi può essere utile prevedere dei momenti di lavoro in gruppi eterogenei per età in cui l'alunno/a può fornire aiuto a compagni/e più giovani o organizzare momenti di formazione esplicita per i futuri «tutor» dei compagni/e, in modo che siano rafforzati nelle loro competenze e che siano poi in grado di svolgere con successo il proprio ruolo.

La valutazione

Riflettendo sulla valutazione degli apprendimenti nella didattica aperta si avverte una certa fatica nel mettere a fuoco un modo di valutare che sia coerente con la forte autodeterminazione a cui tende questo approccio. Si deve infatti fare attenzione al rischio che la valutazione veicoli lo sviluppo di una motivazione estrinseca orientata al voto o un'implicita svalutazione del lavoro dell'alunno/a, il cui valore verrebbe alla fine comunque determinato dalla valutazione dall'insegnante (Peschel, 2006a). Non è un caso che i riferimenti pedagogici novecenteschi della didattica aperta, come Montessori o Freinet, più che proporre forme di valutazione abbiano invece avviato riflessioni legate all'autocorrezione o all'autovalutazione del proprio lavoro da parte dei bambini/e stessi (Bohl, 2004). Sicuramente, quindi, sarà necessario avvalersi di forme di valutazione che diano spazio anche al punto di vista dell'alunno/a sul proprio lavoro.

La questione è capire su quali valori di riferimento si vuole basare la valutazione. Bohl (2004), con una sua concettualizzazione, ne individua tre: valori