

Didattica universale Italiano per le classi 4-5

Programmazione annuale,
traguardi e unità di lavoro

SCUOLA PRIMARIA

Ivan Sciapeconi, Eva Pigliapoco
e Ricerca e Sviluppo Erickson

GRANDI GUIDE
DIDATTICA

 Erickson

DIDATTICA UNIVERSALE

Il concetto di inclusione, specie nel contesto scolastico italiano, è legato al mondo della gestione della classe di alunni e alunne con Bisogni Educativi Speciali o disabilità, al fine quindi di rispondere a bisogni specifici di alcuni.

La dimensione universale della didattica propone un superamento di questa logica e si pone al contrario come azione programmatica per pianificare un percorso di apprendimento significativo, realmente inclusivo e fondato sulle caratteristiche del gruppo a cui si rivolge.

In quest'ottica la serie «Didattica universale» propone guide didattiche disciplinari che incentivano l'innovazione inclusiva, mediante una progettazione mirata al raggiungimento di traguardi chiave e unità di lavoro capaci di sviluppare apprendimento e partecipazione in tutto il gruppo classe. Ogni volume è strutturato in tre sezioni principali:

- sezione 1: introduzione al concetto di didattica universale e spiegazione del modello di riferimento;
- sezione 2: indicazioni trasversali per una pianificazione didattica efficace e inclusiva;
- sezione 3: programmazione didattica articolata in traguardi e unità di lavoro per la didattica della disciplina nelle diverse classi, con riferimenti alle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012).

Sulla base della programmazione didattica annuale, sarà possibile attivare le programmazioni specifiche che le esigenze della classe richiederanno.

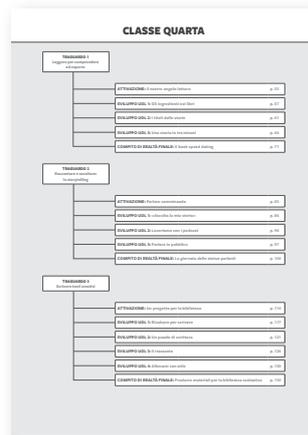
IN QUESTO VOLUME

Classe quarta

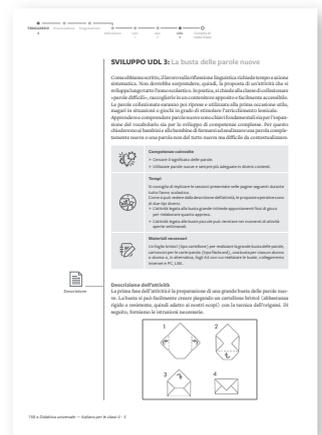
1. Leggere per comprendere ed esporre; 2. Raccontare e ascoltare: lo storytelling; 3. Scrivere testi creativi; 4. Analizzare le parole per usarle in modo appropriato

Classe quinta

1. Ascoltare i punti di vista diversi dai propri e argomentare le proprie ragioni; 2. Leggere per comprendere e recensire; 3. Scrivere testi di vario tipo; 4. Riflettere sulle parole e sulle frasi per parlare e scrivere in modo sempre più competente



Struttura del percorso della classe quarta.



Descrizione dell'attività di un'unità di lavoro.

Una Guida per «innovare includendo» in modo responsabile e creativo la didattica delle discipline.

GLI AUTORI

IVAN SCIAPECONI

Insegnante di scuola primaria, è autore di guide didattiche, libri di testo per la primaria e di libri di narrativa per ragazzi. Conduce corsi di formazione sui temi della didattica inclusiva, della didattica per competenze, della scrittura creativa e del problem solving interdisciplinare.

RICERCA E SVILUPPO ERICKSON

Il Team persegue il fine di sviluppare e diffondere competenze, metodologie, strumenti e prodotti derivati sia dalla ricerca scientifica sia dalle migliori prassi e caratterizzati da qualità, innovazione e pragmaticità.

EVA PIGLIAPOCO

Insegnante di scuola primaria, è autrice di guide didattiche e libri di testo per la primaria. Conduce corsi di formazione sui temi della didattica inclusiva, della didattica per competenze, della scrittura creativa e del problem solving interdisciplinare.



INDICE

- 7** Prefazione La serie «Didattica universale»
- 31** Introduzione Pianificare l'inclusione

- 47** Classe quarta
- 49** Traguardo 1 – Leggere per comprendere ed esporre
- 77** Traguardo 2 – Raccontare e ascoltare: lo storytelling
- 109** Traguardo 3 – Scrivere testi creativi
- 139** Traguardo 4 – Analizzare le parole per usarle in modo appropriato

- 169** Classe quinta
- 171** Traguardo 1 – Ascoltare punti di vista diversi dai propri e argomentare le proprie ragioni
- 203** Traguardo 2 – Leggere per comprendere e recensire
- 237** Traguardo 3 – Scrivere testi di vario tipo
- 275** Traguardo 4 – Riflettere sulle parole e sulle frasi per parlare e scrivere in modo sempre più competente

PREFAZIONE

La serie «Didattica universale»

Francesco Zambotti e Sara Franch, Area Educazione Ricerca e Sviluppo, Erickson

Perché universale? Non bastava inclusiva?

Con il termine *universale* si intende la didattica capace di pianificare e dirigere la propria azione educativa nel rispetto di tutte le variabili personali che compongono la classe e la comunità scolastica. È la didattica di base, generale e disciplinare, che si rivolge al 100% degli alunni e delle alunne e si costruisce a partire dalle differenze presenti in classe.

È un passo avanti rispetto al solo concetto di inclusione, che, specie nel contesto italiano, rimane ancora connotato da un certo grado di specialità, di risposta al bisogno di alcuni, legato al mondo della gestione della classe in presenza di alunni e alunne con Bisogni Educativi Speciali o disabilità (e dalle relative Normative nelle quali è stato appunto inizialmente inserito il concetto di inclusione). Un concetto, quello di inclusione, che da più fronti inizia a stare stretto nel panorama culturale italiano (e non). Come scrive Vera Gheno, nel concetto di «*inclusività*» permane un limite, uno squilibrio tra chi include e chi è incluso: «sopravvive l'idea che esista chi ha in qualche modo il potere o il diritto di includere» (Gheno, 2022, p. 54),¹ pur nelle migliori intenzioni di accogliere, dare legittimità ed equità di soluzioni. La dimensione universale della didattica propone quindi un superamento deciso della logica per cui l'inclusione sia necessaria per rispondere a bisogni specifici di alcuni, e si pone al contrario come azione programmatica di base, per la scuola in ogni situazione, per pianificare un percorso di apprendimento significativo, realmente inclusivo e fondato sulle caratteristiche del gruppo a cui si rivolge. Come scrive Ianes, «se vogliamo davvero muoverci verso l'universalità dovremmo essere ossessionati dallo scoprire, comprendere e valorizzare in ogni modo le differenze dei nostri alunni» (Canevaro e Ianes, 2021, p. 11).²

In quest'ottica la serie «Didattica universale» è composta da *guide didattiche disciplinari*, che incentivino *l'innovazione inclusiva*, mediante una progettazione didattica mirata al raggiungimento di traguardi chiave e Unità di lavoro capaci di sviluppare apprendimento e partecipazione in tutto il gruppo classe, senza distinzione, nei principali ambiti disciplinari.

È ormai chiaro, infatti, che in ogni ordine e grado di scuola le caratteristiche personali, sociali e culturali sono talmente varie e variabili, che una didattica rigida, improntata su una certa tradizionale «normalità», a cui si vanno ad aggiungere misure specifiche per rispondere ai bisogni di alcuni, non è più sufficiente né efficace. Ancora Gheno ci spinge in maniera decisa a «smontare l'idea del *normocentrismo* che è alla base della nostra società» (Gheno, 2022, p. 61). Pur parlandone in ambito linguistico e non educativo, questo invito è del tutto estendibile al nostro contesto scolastico e didattico. Continuare a pensare che esista una norma che debba essere adattata per rispondere al bisogno di qualcuno, non è il presupposto per la creazione di un contesto di apprendimento universale e realmente inclusivo. Dati di ricerca ed evidenze didattiche dimostrano che per affrontare con consapevolezza e coerenza le sfide quotidiane dell'apprendimento, è necessario innovare sia le strategie didattiche e gli strumenti, sia le visioni pedagogiche e culturali che

¹ Gheno V. (2022), *Chiamami così*, Trento, Il Margine.

² Canevaro A. e Ianes D. (2021), *Un'altra didattica è possibile*, Trento, Erickson.

sottendono l'azione in classe nell'ottica della differenziazione, della flessibilità, della responsabilità e autonomia personale, utilizzando nella maniera più efficiente possibile tutte le risorse di cui la scuola dispone, sia all'interno della classe, sia nell'Istituto, sia nella rete extrascolastica.

Tra queste risorse, le prime utilizzabili in maniera nuova ed efficiente sono quelle umane, rappresentate sia dal corpo docente curricolare e di sostegno sia dalle tante figure professionali che operano nella scuola, come educatori professionali, psicologi scolastici, assistenti all'autonomia e alla comunicazione, senza scordare il personale ATA che pure può portare un grande contributo allo sviluppo di un contesto realmente inclusivo.

La didattica universale, inoltre, mette alla base della sua azione un ruolo di primo piano della comunità classe, del lavoro collaborativo, attivo e costruttivo di compagni e compagne nel corso dell'attività didattica. Questa è certamente una delle risorse meno sfruttate a pieno nella scuola italiana, specialmente negli ordini superiori. È invece un fertile terreno di innovazione inclusiva, nella misura in cui non ci si limiti a proporre solo metodologie di lavoro di gruppo per fare eseguire compiti già precostituiti, ma si costruisca giorno per giorno una vera *comunità di apprendimento aperto*, basata sulla conoscenza reciproca, sull'aiuto spontaneo, sull'empatia, sul dialogo e sulla costruzione di un contesto di lavoro collaborativo e partecipativo.

La serie di guide «Didattica universale» ha quindi la finalità di *offrire una programmazione didattica articolata e flessibile capace di accompagnare nei diversi anni e per i diversi ambiti disciplinari l'azione didattica*, proponendo dei percorsi ampi di lavoro in cui vi siano grandi possibilità di personalizzazione per i diversi contesti classe in cui verranno utilizzati.

Ogni volume è strutturato in tre parti principali:

- un'introduzione che illustra il modello di riferimento;
- una sezione con indicazioni trasversali per la creazione di un contesto inclusivo in classe;
- la descrizione di traguardi, indicazioni di programmazione e Unità di lavoro per la didattica della disciplina nelle diverse classi, rispetto al modello teorico proposto.

Grazie alle Unità di lavoro si andranno quindi a creare degli spazi di azione educativa e didattica in cui sarà più semplice programmare e gestire anche *l'utilizzo di strumenti specifici e piani didattici personalizzati e individualizzati*, dal momento che la caratteristica di base della classe sarà la flessibilità. Sulla base della programmazione didattica annuale proposta delle guide, infatti, sarà possibile attivare le diverse programmazioni specifiche che le esigenze della classe richiederanno. Tuttavia, la solida base universale della proposta presente nei volumi, garantirà una migliore gestione anche di queste necessarie programmazioni specifiche.

Valorizzare le caratteristiche di ciascuno, promuovere un insegnamento sensibile alle differenze, capace di stimolare i diversi stili di insegnamento e di apprendimento creando una comunità coesa in cui le competenze relazionali e disciplinari si sviluppano per raggiungere i fondamentali traguardi scolastici, è la missione della serie «Didattica universale». Per innovare la didattica delle discipline in maniera inclusiva, responsabile e creativa e permettere a ogni insegnante di affrontare con maggiore sicurezza il lavoro in classe.

Didattica universale per l'innovazione inclusiva: il modello di riferimento

Quali dimensioni didattiche attivare e in quali contesti?

I processi didattici di innovazione non possono che essere finalizzati alla costruzione di un contesto educativo inclusivo e più in generale di una società più equa e rispettosa delle differenze.

Questa finalità specifica è certamente una grande sfida, che a volte sentiamo anche superiore alle nostre forze, di singoli individui impegnati quotidianamente nella scuola. Certamente sappiamo bene che un contesto inclusivo, con una dirigenza e un clima scolastico che valorizza e promuove i principi di unicità e inclusività può essere un grande facilitatore. Tuttavia, *ciascuna persona ha un grande potere di scelta individuale nella programmazione didattica delle proprie attività*, e nell'influenzare il corpo docente e il corpo di professionisti che operano nell'Istituto. Con questa consapevolezza abbiamo cercato di proporre un modello di didattica generale che andasse ad aumentare le possibilità di innovazione inclusiva. Questo stesso modello fa da cornice di riferimento al progetto di collaborazione che Erickson propone assieme a Rizzoli Education per la scuola primaria e secondaria di primo grado. In questa partnership abbiamo appunto coniato il progetto DAII (Didattica Aumentata per l'Inclusione e l'Innovazione) e gli stessi principi didattici sottendono la struttura di questa serie editoriale.

Alla base del modello DAII ci sono due domande chiave:

- «Quali azioni didattiche devo mettere al centro della mia azione come insegnante per promuovere una didattica disciplinare davvero capace di valorizzare tutte le differenze che compongono il gruppo classe?»
- «Come organizzare gli spazi e il contesto della mia didattica per far sì che il gruppo classe possa sfruttare a pieno tutte le potenzialità dei propri componenti e del territorio in cui si trova a vivere?».

Da queste due domande chiave deriva per l'appunto lo scheletro del modello didattico sul quale sono costruite queste guide e che ritroverete nelle successive sezioni e traguardi dell'intera opera. Abbiamo individuato sette dimensioni didattiche chiave per la promozione di una didattica universale:

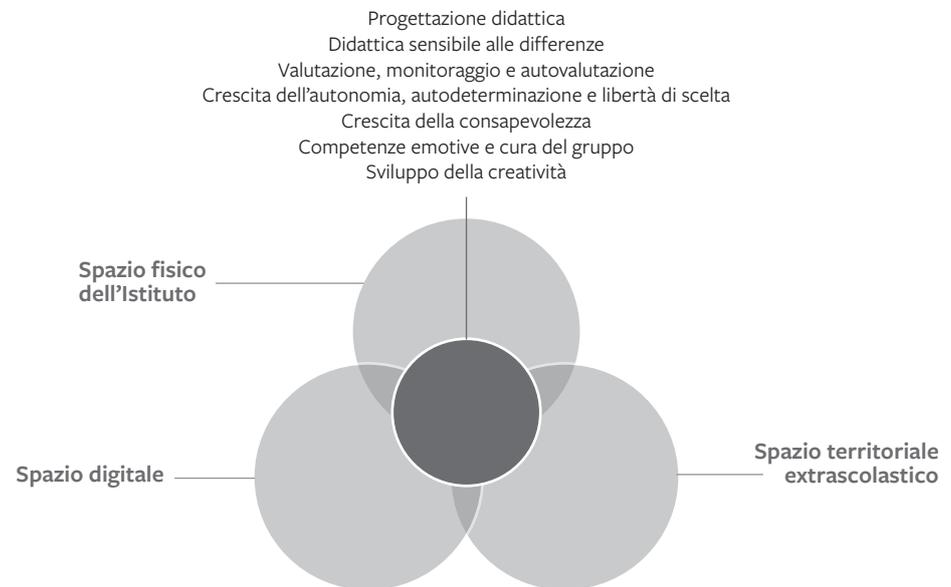
1. Progettazione didattica
2. Didattica sensibile alle differenze
3. Valutazione, monitoraggio e autovalutazione
4. Crescita dell'autonomia, autodeterminazione e libertà di scelta
5. Crescita della consapevolezza
6. Competenze emotive e cura del gruppo
7. Sviluppo della creatività.

Le sette macro-dimensioni didattiche, che andremo a presentare nel dettaglio in questa prima sezione, interagiscono con spazi e contesti differenti, che la scuola non sempre valorizza in pieno:

- lo spazio fisico della scuola, dell'aula e dell'Istituto,
- lo spazio territoriale extrascolastico,
- lo spazio digitale.

I traguardi e le Unità di lavoro che compongono la terza sezione della guida, così come le indicazioni trasversali sulla creazione di un contesto inclusivo contenute nella seconda sezione, hanno quindi lo scopo di promuovere un approccio pie-

namente inclusivo attivando quanti più fattori di innovazione sia nelle strategie didattiche, sia nei materiali, sia nei luoghi nei quali il gruppo classe vive, impara e socializza.



I contesti: basta solo l'aula?

La domanda è retorica, ovviamente, ma quando ci cimentiamo con la programmazione disciplinare molto spesso siamo concentrati principalmente sulle competenze specifiche della disciplina, sulle conoscenze e sulle strategie didattiche principali che vogliamo attivare per raggiungerle. Facciamo più fatica a immaginare il contesto generale di azione e lo limitiamo in maniera spontanea spesso al solo spazio fisico della classe, se non addirittura a quello del banco.

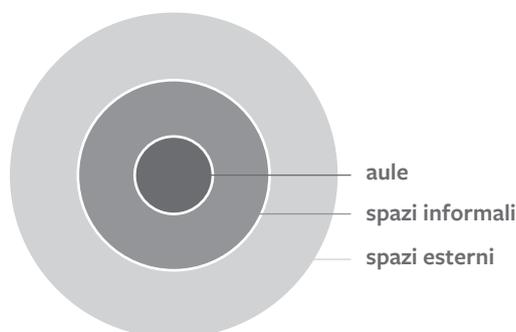
Un ragionamento pienamente inclusivo, al contrario, parte da una riflessione sui contesti che arricchiscono le possibilità di differenziazione didattica e di innovazione. Abbiamo già anticipato che lo *spazio digitale*, lo *spazio dell'Istituto* e lo *spazio extrascolastico* sono i tre terreni che cercheremo di sfruttare al meglio nella nostra proposta. Pur brevemente, dato che per ciascuno esiste una vasta letteratura specifica, vorremmo presentare le principali opportunità collegate a ciascuno dei tre.

Lo spazio fisico della scuola: quali gradi di libertà?

Un plesso scolastico ci offre diversi gradi di azione e libertà di scelta a seconda del contesto professionale in cui ci troviamo a lavorare e della struttura vera e propria degli edifici. Ci sono scuole molto innovative che da anni riflettono sull'importanza degli spazi educativi e scuole che invece sono ferme a una rigida impostazione di trenta-quaranta anni fa. Tuttavia, è assodato che improntare la propria didattica sulla flessibilità degli spazi porti grandi vantaggi in termini di attivazione, coinvolgimento, partecipazione e crescita di competenze (Tosi, 2019).³

³ Tosi L. (2019), *Fare didattica in spazi flessibili*, Firenze, Giunti Scuola.

Possiamo quindi individuare tre ambiti di ampliamento di opportunità didattiche: le *aule*, *gli spazi informali*, *gli spazi esterni*.



Le aule

Senza affrontare qui i temi legati all'allestimento degli spazi, dal punto di vista strettamente didattico, il lavoro nelle aule scolastiche determina e svela la nostra impostazione generale. Come indicazione generale, certamente c'è quella di creare un contesto flessibile, in cui i banchi vengano disposti a seconda delle esigenze del momento (in maniera cooperativa a isola, a ferro di cavallo per i momenti dialogici e individuali), riservando, se l'aula lo consente, degli spazi liberi per il movimento o per momenti informali. Anche gli spazi verticali hanno grande importanza per documentare attivamente il lavoro dei gruppi, o per utilizzare materiali che interagiscano con il lavoro nei banchi (ad esempio i materiali della serie Poster Attivi Erickson). Troppo spesso, infatti, i muri servono solo per mostrare lavori già finiti, o peggio, per poster generici di case editrici o iniziative culturali. Il modello «Senza zaino» ha fatto scuola in questo senso, pur sapendo che non è sempre possibile strutturare i nostri spazi in maniera così articolata, rimane un punto di riferimento importante per chiunque voglia interrogarsi sul come utilizzare lo spazio dell'aula in funzione degli alunni e delle alunne (Orsi, 2017).⁴

Spazi informali

Pur con tutte le limitazioni che spesso l'edilizia scolastica impone agli insegnanti, la finalità sarebbe quella di pensare i contesti di apprendimento come supporto alla valorizzazione di diverse modalità di apprendimento e di efficace gestione di un lavoro differenziato. Per superare questi limiti, tanti esempi di edilizia scolastica inclusiva ci dimostrano che può essere utile pensare modalità diverse di gestione degli spazi. L'organizzazione DADA, in cui sono le classi a spostarsi nei laboratori allestiti, è una pratica qui da noi ritenuta innovativa, ma utilizzata da decenni nelle scuole statunitensi di ogni ordine e grado. Un'altra strategia è valorizzare i corridoi in modo che vengano trasformati in spazi di aggregazione attiva, utilizzati strutturalmente nel corso dell'attività didattica, come spazi di confronto e collaborazione tra gruppi o per incontri di monitoraggio tra docenti e alunni e alunne.

⁴ Orsi M. (2017), *A scuola senza zaino*, Trento, Erickson.

Spazi esterni

Discorso ancora più radicale andrebbe fatto sugli spazi esterni degli istituti, vessati normalmente da rigidissime interpretazioni della normativa sulla sicurezza. Le cancellate della scuola delimitano spesso uno spazio esterno che rimane non pensato per la didattica, ma solo per le pause (pur considerando la pausa come un momento di non apprendimento, che è un errore non da poco) e per il parcheggio di biciclette e automobili.

L'idea che il cortile della scuola primaria non sia uno spazio asfaltato, ma uno spazio a misura di bambine e bambini è ancora considerata rivoluzionaria e eccezionale, perché di fondo la principale preoccupazione è quella della manutenzione e della spesa correlata a questi spazi. Sebbene sia chiaro che ciascuno di noi non è completamente responsabile di queste scelte (che anzi spesso ricadono sull'amministrazione locale), è vero però che l'utilizzo dello spazio esterno ricade molto sulle scelte che proponiamo come docenti così come le possibili proposte di modifica o di arredamenti alternativi.

Il *fuori* mette in gioco tantissimi fattori motivazionali, esperienziali, sociali che rimangono inespressi nel lavoro al banco. E il primo fuori che possiamo sfruttare è quello sicuro all'interno dei nostri cancelli, per quanto limitato e disfunzionale esso sia. È chiaro che se vogliamo muoverci verso l'universalità, il contesto fisico d'azione deve ampliarsi per mettere in gioco abilità e strategie differenti, altrimenti ricadiamo nella norma e nell'innovazione di facciata.

L'extrascuola

Paradossalmente si fa sempre più fatica a uscire da scuola e a far entrare il territorio nelle attività didattiche. Burocrazia, leggi sulla sicurezza, difficoltà nell'attivare progetti specifici e complicate relazioni scuola-famiglia sembrano minare sempre più frequentemente la possibilità di utilizzare il tessuto sociale e il territorio in cui si vive, riducendo spesso la scuola a una bolla a sé stante.

Il territorio è invece fonte inesauribile di possibilità per un apprendimento più efficace, sia come *outdoor education*, sia come relazioni con associazioni, musei, cooperative, enti di ricerca ed esperti che possano portare una visione specializzata su un ambito tematico affrontato a scuola. In quest'ottica, come scrive Biancato, possiamo parlare di *scuola diffusa* in cui lo studente «apprende per 24 ore al giorno per tutta la vita» e di *scuola aperta* in cui percorsi formativi di comunità «costruiscono ponti tra ciò che impara dentro e fuori la scuola, così che le opportunità di apprendimento siano moltiplicate e diversificate attraverso una didattica per esperienze» (Biancato, 2020, p. 51).⁵

L'extrascuola rappresenta certamente il banco di prova di una scuola che voglia realmente lavorare sullo sviluppo delle competenze e sull'autenticità e significatività della proposta. È nella connessione con il fuori, con le altre dimensioni culturali e sociali che il territorio ci propone che possiamo spendere le nostre competenze e dare vita a una didattica autentica. Al contrario, rimanere esclusivamente isolati in una didattica di classe o di istituto, che simula la realtà circostante, toglie opportunità di apprendimento e di partecipazione sociale.

⁵ Biancato L. (2020), *101 idee per organizzare la scuola oltre la distanza*, Trento, Erickson.

Il mondo digitale non è solamente quello connesso del Web, ma è un ecosistema molto più ampio e complesso. Comprende software tradizionali e *mass media* come la radio e la televisione (che i bambini e le bambine guardano ormai prevalentemente in streaming e su più dispositivi nell'arco della giornata), così come app e videogiochi, software specificatamente didattici, robot e componenti fisici utili per le attività di *tinkering*, *coding* e *making*, oltre ovviamente a tutti i contenuti della rete Internet, le piattaforme di gestione della didattica online e i relativi strumenti di collaborazione e condivisione, senza dimenticare i contenuti specifici delle piattaforme dei test digitali adozionali. A questo si possono aggiungere naturalmente tutti gli strumenti specifici per la facilitazione, l'adattamento e gli ausili per persone con disturbi dell'apprendimento o con disabilità specifiche.

Questo vastissimo panorama di strumenti e contenuti crea un vero e proprio spazio didattico che rimane molto spesso inesplorato nell'impostazione tradizionale. Sono moltissime le opportunità didattiche e inclusive che il digitale può portare se inserito coerentemente in una progettazione didattica universale (le Unità di lavoro del volume ne proporranno alcune), e per questo c'è una vasta produzione specifica editoriale.

È evidente come il digitale possa aumentare in maniera determinante le possibilità di attivazione dei diversi stili di apprendimento, di crescita di consapevolezza e autonomia nella ricerca delle informazioni, dello sviluppo di artefatti creativi, oltre che ovviamente di progetti di lavoro in cui è più semplice inserire strumenti, ausili e risorse dedicate ad alunne e alunni con disabilità. Questo scenario va ovviamente aggiornato sulle diverse età, con usi differenti al crescere delle età, ma già nei primi anni della scuola primaria l'integrazione tra strumenti digitali e attività analogiche può dare vita a interessantissimi spazi didattici autentici e significativi.

Le sette dimensioni chiave per la didattica universale

1. Progettazione didattica

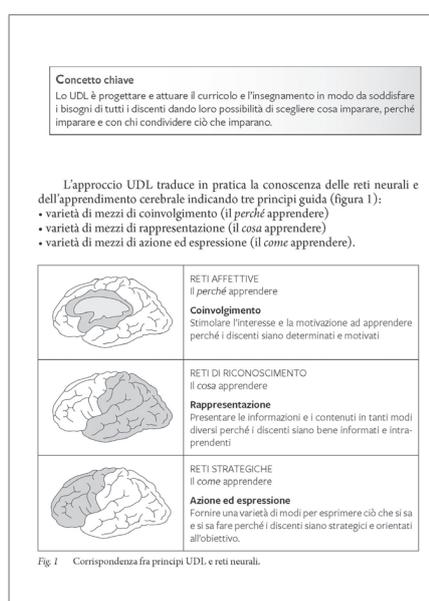
Una serie di guide didattiche è per sua stessa natura uno strumento di progettazione. La prospettiva universale è radicalmente incentrata su un'azione strutturata di programmazione, pianificazione e scelta da parte del corpo docente. Predisporre il contesto di apprendimento, attivare le risorse, scegliere le strategie didattiche e gli strumenti per valorizzare tutti gli alunni e le alunne della classe è lo scopo stesso della progettazione.

È necessario fare chiarezza su un punto centrale di questo approccio: il rapporto tra differenze e diversità. Non è un vezzo linguistico, ma un punto di partenza fondamentale. Una delle critiche più frequenti a un approccio sensibile alle differenze è il seguente: «Devo fare una cosa diversa per ogni alunno per insegnare italiano? È impossibile da gestire!».

Questa è la tipica confusione tra differenza e diversità. Lavorare sulle differenze non significa programmare in maniera diversa tutte le azioni didattiche, ma anzi significa creare il contesto di apprendimento in cui, rispetto a finalità ampie come quelle dello sviluppo delle competenze disciplinari, si possa lavorare con tanti materiali diversi e con tante tipologie diverse di collaborazione. Non in maniera individualistica (io faccio ciò che mi viene più facile), ma in maniera collettiva

(insieme mettiamo in gioco i nostri differenti approcci e costruiamo il nostro apprendimento). In questo schema di gioco risiedono momenti individuali di lavoro, momenti di gruppo, momenti di dialogo a classe intera e momenti esperienziali. La didattica universale paga un tributo importante di indirizzo alla prospettiva dello *Universal Design for Learning*, pur non essendo costruita secondo le linee guida internazionali stilate dal CAST (Savia, 2016).⁶

Nel recente volume di Murawski e Scott, curato nell'edizione italiana da Silvia Dell'Anna, vengono evidenziati in maniera molto chiara i concetti chiave dell'approccio UDL che hanno dimostrato maggiore efficacia a livello internazionale nella pratica didattica (Murawski e Scott, 2021).⁷ Un principio base ha particolare importanza e vogliamo qui riportarlo direttamente dalla fonte:



Dal principio universale sopra riportato emerge in maniera forte il principio della *pluralità*, del progettare la propria azione didattica in maniera plurale non solo utilizzando tante risorse differenti, ma differenziando le modalità di lavoro e di relazione tra pari (al tema della differenziazione sarà dedicato il prossimo paragrafo). Riflettere sul *perché* dell'apprendimento, sul *cosa* e sul *come*, così come riportato dal paradigma UDL, ci porta a riflettere sull'innovazione importante rappresentata dallo scenario della didattica per competenze, che riporta al centro la finalità alta e di lungo periodo dell'apprendimento e che modifica fortemente anche il piano delle metodologie e delle relazioni tra pari, ma anche tra docente-studente, utili per raggiungere i traguardi di competenze previsti.

Per lavorare sul piano delle competenze, l'insegnante deve tener conto delle Indicazioni Nazionali e dei traguardi di competenze che ogni alunno e alunna deve sviluppare nel corso della scuola del primo ciclo e, puntando a questi obiettivi, deve progettare la struttura didattica con i contenuti e le abilità specifiche della disciplina.

⁶ Savia G. (2016), *Universal Design for Learning. La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*, Trento, Erickson.

⁷ Murawski W. e Scott K.L. (2021), *Universal Design for Learning in pratica. Strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo*, Trento, Erickson.

In questo senso le competenze dovrebbero diventare il cardine della programmazione dell'intera annualità (e, in ottica più ampia, dell'intero ciclo).

L'intera struttura delle nostre guide didattiche parte da questo assunto:

- individuare i traguardi chiave anno per anno nell'ambito disciplinare;
- identificare le Unità di lavoro necessarie per raggiungere i traguardi tramite un approccio universale;
- includere strategie e materiali per mettere in gioco le sette dimensioni del modello DAI;
- proporre un compito di realtà finale per ogni traguardo;
- pianificare il percorso in itinere di monitoraggio e valutazione.



Questo schema di progettazione è ispirato dalla proposta dei *cicli di attività didattiche* per competenza, così come teorizzata da Trincherò (2017),⁸ e dalla *progettazione a ritroso* come proposta da Castoldi (2017).⁹ In questa struttura l'attivazione e le Unità di lavoro per competenza si uniscono alle attività di monitoraggio e di certificazione finali.

Al piano delle competenze è strettamente legato quello delle metodologie attive nel contesto di una didattica sensibile alle differenze: queste permettono di realizzare una didattica significativa (cioè legata alle preconoscenze e alla motivazione) e flessibile (cioè in grado di adattarsi a diversi contesti di classe e sociali). Alla differenziazione delle metodologie dedicheremo il prossimo paragrafo.

Infine, il piano delle relazioni: tutto ciò che accade in ambito educativo ha una base nella relazione. Per questo, fare progettazione didattica significa anche interrogarsi sulle relazioni tra l'insegnante e la classe, tra compagni e compagne di classe, tra il contesto scuola e il contesto casa, ecc. Anche questa dimensione è uno degli aspetti intrinseci del modello, che tratteremo più avanti.

2. Didattica sensibile alle differenze

Una didattica plurale è la finalità ultima della proposta universale; un contesto didattico capace di stimolare e far convivere modi diversi di lavorare, di insegnare e di imparare, organizzando il lavoro con tecniche e strategie specifiche e con i relativi diversi tipi di materiali.

Un approccio didattico sensibile alle differenze è il cuore della nostra proposta, nell'indirizzare il *come* apprendere: come predisporre le strategie, i setting, i materiali per raggiungere i traguardi prefissati. Anche in questo caso, il principio ispiratore è quello dello *Universal Design for Learning* insieme agli studi sulla *differenziazione didattica* di Caroline Tomlinson.

Pur nelle differenze tra i due approcci, in entrambi esiste una forte attenzione a indicare la crescita delle competenze come risultato dell'incontro tra le *risorse interne della persona* (le conoscenze, le abilità, gli aspetti emotivi e motivazionali) e le *risorse esterne* (ad esempio le metodologie proposte, gli strumenti, i contesti).

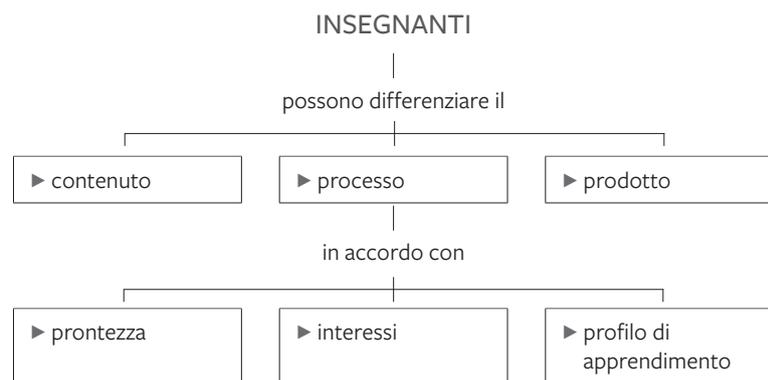
⁸ Trincherò R. (2017), *Costruire e certificare competenze nel primo ciclo*, Milano, Rizzoli.

⁹ Castoldi M. (2017), *Costruire Unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Roma, Carocci.

Da ciò deriva l'indicazione principale che risiede nella creazione di *ambiti di apprendimento plurali* fin dal primo giorno di scuola. Superando l'adattamento e quello che Tomlinson chiama l'approccio *sartoriale o della micro-differenziazione* (Tomlinson, 2001, p. 3)¹⁰ che ci porta a pensare di dover fare una cosa diversa per ciascun bisogno.

Si costruisce invece una didattica sensibile alle differenze con un «progettare proattivo che si basa su una conoscenza approfondita di tutti gli alunni e delle loro caratteristiche, dai livelli iniziali di competenza agli stili di apprendimento, alle appartenenze socioculturali, agli interessi e alle preferenze (Tomlinson, 2014).¹¹ Ciò significa lavorare sul piano dei contenuti, dei processi e dei prodotti, ma è importantissimo considerare anche la sfera personale della motivazione.

La differenziazione e la differenza stessa devono diventare la norma, la base e il valore della didattica universale. Differenziare in classe significa prevedere metodologie, strumenti e contesti in grado di attivare tutte le risorse cognitive, relazionali, comportamentali presenti nel gruppo classe (ma anche nel corpo docente).



Demo sottolinea come la differenziazione sia connessa principalmente a un rischio: il sovraccarico lavorativo per l'insegnante, che ha la sensazione di non poterla fare a tenere opportunamente conto di tutte le differenze presenti all'interno della classe fino a che l'impostazione tradizionale, trasmissiva e frontale della

¹⁰ Tomlinson C.A. (2001), *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* (2nd edition), Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

¹¹ Tomlinson C.A. (2014), *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners* (2nd edition), Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

lezione non sia messa in discussione: «Se infatti l'insegnante è il primo attore di una lezione, in un ruolo centrale e di fortissima responsabilità, nasce anche un grande senso di fatica. È un insegnante che deve farsi carico di comprendere tutte le differenze dei propri alunni e di progettare coerentemente una proposta didattica per ognuno di loro capace di tenerne conto. È suo il compito di spiegare efficacemente, di predisporre i materiali più adatti, di progettare i tempi giusti per ognuno, di sostenere anche affettivamente nel migliore dei modi ogni alunno nel suo personale percorso di crescita. Gestire una classe quando si comprende la grande eterogeneità delle alunne e degli alunni che si hanno di fronte non può mai essere un compito semplice. Penso però che la gestione di tutte queste differenze possa diventare più sostenibile solo se l'insegnante si fa un po' da parte e aumenta invece la partecipazione attiva dei bambini. Non significa abdicare al ruolo di guida e di adulto rispetto ai soggetti in formazione, ma di farsi regista anziché primo attore e di andare in scena, invece, con l'intero gruppo classe» (Demo, 2016).¹² Sono ormai moltissimi gli approcci che a livello internazionale concorrono a percorsi di differenziazione efficaci. Tali approcci stimolano la valorizzazione delle intelligenze multiple, dei diversi stili cognitivi, dell'esplorazione diretta, della didattica laboratoriale e dell'apprendimento cooperativo. Questo ovviamente senza dimenticare il ruolo importante giocato dall'adattamento dei materiali per alunne e alunni con BES che però, da solo, non è più sufficiente a garantire percorsi inclusivi efficaci per tutti. L'eterogeneità delle classi è tale che il solo adattare i materiali non è più sufficiente, è necessario cambiare il contesto e le metodologie di base, l'impostazione generale della lezione nell'ottica della partecipazione e della didattica attiva.

In quest'ottica tutte le proposte presentate in questa serie di volumi perseguono questa macrofinalità generale, di valorizzazione delle differenze e di ampliamento del riconoscimento del ruolo proattivo degli alunni e delle alunne nella costruzione del proprio apprendimento.

3. Valutazione, monitoraggio e autovalutazione

La progettazione didattica è un'attività intrinsecamente connessa alla valutazione. Non è possibile, infatti, organizzare un sistema di valutazione efficace e inclusivo se non partendo dalla programmazione. La valutazione è un elemento fondamentale della didattica e consta di una serie di passaggi e di azioni in sequenza:

- definizione di obiettivi generali, personalizzati, individualizzati
- osservazione della situazione in entrata
- monitoraggio da parte dell'insegnante
- feedback costante e supportivo
- autovalutazione da parte di alunne e alunni
- valutazione tra pari
- prove di verifica strutturate
- prove di competenza (certificazioni).

La valutazione, quindi, si situa in una dimensione molto più ampia di quelle della verifica e dell'interrogazione, del voto e del giudizio. Valutare per promuovere l'apprendimento è un processo costante e quotidiano di monitoraggio, che in ottica inclusiva mira anche a sostenere e monitorare lo sviluppo delle competenze chiave previste dalle indicazioni nazionali.

¹² Demo H. (2016), *Didattica aperta e inclusione*, Trento, Erickson.

INTRODUZIONE

Pianificare l'inclusione

Per avviare una riflessione sul concetto di inclusione, sul modo in cui essa è entrata progressivamente nelle scuole, si può partire da un'immagine: un sasso che cade in uno stagno. Quel sasso, la Legge 517/1977, è stato lanciato ormai 45 anni fa e ha consentito la chiusura delle scuole speciali in Italia.

Da allora il concetto di inclusione si è allargato, come effettivamente farebbero le onde in uno stagno, e ha portato con sé una specifica tutela per i bambini e le bambine con disabilità, ma anche per chi ha un disturbo specifico dell'apprendimento e, infine, per chi ha uno speciale bisogno educativo e merita un'altrettanta speciale attenzione.

A ben vedere, il concetto di inclusione ha trasformato il nostro rapporto con la normalità, ridefinendola non più sulla base di una linea di demarcazione fissa e immutabile, l'idea che un tempo si aveva della disabilità, ma in base a una serie di condizioni soggettive e oggettive che vanno di volta in volta compensate, negoziate o sfidate.

In questa nuova accezione complessa e multidimensionale della normalità, la scuola assume un ruolo ovviamente strategico perché la compensazione, la negoziazione e anche la sfida devono avvenire in ambito didattico. La classe inclusiva è quel contesto ricco di stimoli in cui, proprio grazie alla varietà e a una precisa idea culturale dell'insegnante, ogni soggettività trova un proprio spazio.

In una classe inclusiva, in via del tutto teorica, non si parte dalla domanda su come rispondere a uno specifico bisogno, ma su come organizzare il contesto in modo che qualsiasi bisogno emerga trovi già una risposta al suo interno.

Ovviamente la realtà è spesso più complessa di questo riferimento ideale, ma un buon riferimento ideale può essere di grande aiuto quando si affronta una realtà complessa.

Come si disegna, quindi, un contesto di questo tipo? Quali strumenti sono irrinunciabili? Come valutare l'influenza di tali strumenti sulle dinamiche di apprendimento e sulle relazioni?

In queste pagine definiamo alcuni cardini a nostro avviso fondamentali per rispondere a simili domande. In alcuni casi, queste linee generali sono riprese e approfondite nel dettaglio nella descrizione dei diversi traguardi o all'interno della presentazione delle Unità di apprendimento.

Per una maggior chiarezza espositiva, abbiamo riunito la loro presentazione all'interno di quattro paragrafi generali:

- l'aula
- la classe
- la classe inclusiva al lavoro
- la valutazione e il rapporto con le famiglie.

L'aula

Talvolta l'aula viene percepita come una variabile indipendente rispetto al lavoro scolastico. Sembra ovvio che le caratteristiche dell'aula o il tipo di arredo presente negli spazi scolastici non siano direttamente sotto il controllo dell'insegnante. Si tratta di dati sui quali si può fare poco. Non è detto che sia necessariamente così e, soprattutto, non si può ignorare che il setting d'aula abbia un profondo impatto sull'apprendimento e sulla socializzazione dei bambini e delle bambine.

Le aule scolastiche hanno spesso arredi standard, pensati su paradigmi piuttosto datati, e non è detto che siano facilmente orientabili all'inclusione. Ciononostante, le scelte dell'insegnante possono agire in modo sostanziale anche in questo ristretto margine di manovra.

La prima considerazione riguarda, ovviamente, la disposizione dei banchi. Un tema che spesso porta a una contrapposizione tra i sostenitori della sistemazione «a isole» e i fautori di una disposizione più o meno dichiaratamente frontale.

In un'ottica pienamente inclusiva, dovremmo pensare il setting d'aula in funzione della specifica lezione e delle altrettanto specifiche esigenze individuali. In un esempio: inutile riunire i banchi in gruppi da quattro, se poi si ricorre in modo frequente alla lavagna, costringendo la classe a un continuo cambio di focalizzazione dell'attenzione.

Molto meglio pensare alla disposizione dei banchi con sistemazioni variabili, magari pensando a veloci cambi di postazione o allestendo spazi provvisori con le sole sedie: un setting, questo, utile per assistere a una lettura pubblica o a una spiegazione.

Man mano che i bambini e le bambine crescono si potrà richiedere una gestione autonoma dello spazio, mentre in principio è meglio predisporre il contesto di apprendimento all'inizio delle lezioni e durante gli intervalli. Un buon ausilio per rendere gli spostamenti più facili è rappresentato dai dispositivi antirumore da applicare alle sedie, che rendono silenzioso il loro spostamento.

La riflessione sull'ambiente di apprendimento, però, non coincide del tutto con la gestione dei banchi. Si potrebbe dire, anzi, che sono proprio i piccoli accorgimenti osservabili nell'organizzazione dell'aula che raccontano meglio il clima inclusivo che si respira in una classe.

Prendiamo, ad esempio, gli angoli tematici di un'aula-laboratorio. Un insegnante che adotti questo tipo di organizzazione comunica la propria disponibilità a favorire l'apprendimento autonomo e disinteressato da parte degli alunni e delle alunne. Più avanti, nella descrizione delle Unità di lavoro sono state illustrate alcune soluzioni, ma qui possiamo anticipare una precisazione metodologica su questo punto, un'osservazione che potrebbe essere lo spunto per un approfondimento ulteriore.

La scuola è un'istituzione formativa intenzionale, e ciò vuol dire che il suo compito esplicito e riconosciuto è di insegnare e formare. Questo non vuol dire, però, che tutti gli apprendimenti e la formazione passino attraverso la progettazione intenzionale della scuola o degli insegnanti. Anzi: è difficile non riconoscere quanto la maggior parte delle conoscenze, delle abilità e delle competenze sia appresa ed esercitata fuori dalle mura scolastiche. L'apprendimento autonomo è una risorsa naturale, e l'allestimento di angoli tematici nelle aule scolastiche cerca proprio di intercettare questa naturale tendenza dei bambini e delle bambine.

Prevedere nell'aula un angolo lettura — con tutte le caratteristiche di comodità e le opportunità che un luogo di questo genere offre — può favorire il giusto contesto veramente per tutti e per tutte.

Altri angoli possono essere destinati ai giochi matematici, alla scrittura autonoma o alla risoluzione dei conflitti. Quest'ultimo, in particolare, merita un piccolo approfondimento: sono sufficienti un tavolino, un paio di sedie, una ciotola da riempire con caramelle per l'occasione e poco altro. L'angolo della pace è il luogo in cui i bambini e le bambine in conflitto vanno a cercare un chiarimento e una mediazione. L'insegnante raramente interviene a dirimere e a distribuire torti e ragioni. Salvo situazioni davvero particolari, di norma sono i singoli individui a dover trovare una soluzione ai problemi che li riguardano.

L'angolo della pace è inoltre un luogo sempre visibile, anche in tempi più tranquilli, e ricorda a tutta la classe che il conflitto non può essere eliminato. Va semplicemente conosciuto e affrontato nella maniera più produttiva.

Nei traguardi illustrati di seguito sono presentate alcune Unità di lavoro in cui una parte degli apprendimenti è stimolata dagli allestimenti dell'aula: i cartelloni o gli alfabetieri murali non sono solo abbellimenti che danno colore alle pareti. Sono, invece, strumenti irrinunciabili e di grande efficacia cognitiva sui quali torneremo più avanti, quando entreremo maggiormente nel merito della descrizione della classe e del fondamentale ruolo delle routine.

Sempre anticipando i traguardi che compongono questo volume, va precisato che non dovremmo parlare di aula, ma di aule al plurale.

Infatti una parte consistente delle attività illustrate nelle pagine seguenti prevede attivazioni motorie. Si tratta di parti strutturali della proposta didattica, che necessitano di spazi appositi. Troppo spesso il movimento è collegato e inserito all'interno della sola educazione motoria, mentre in realtà dovrebbero essere gli aspetti motori a entrare nelle diverse discipline e nelle diverse proposte operative. Le neuroscienze hanno già da tempo messo in relazione l'apprendimento al movimento e pensiamo sia ora di far discendere da queste evidenze un cambiamento nella didattica.

Ecco, quindi, la necessità di progettare le diverse Unità a tutto tondo, anche pensando quali spazi occupare e per quale tipo di attivazione cognitiva e motoria perché, per dirla con uno slogan «l'aula insegna».

La classe

L'aula insegna, è vero, ma ciò avviene solo se la gestione della classe è il risultato di una serie di scelte consapevoli, frutto di una precisa riflessione culturale dell'insegnante. Questa azione riflessiva si manifesta attraverso le scelte e le metodologie didattiche di volta in volta adottate. Si potrebbe dire, quindi, che l'approccio inclusivo è la visione dell'insegnante, e che prende corpo attraverso una specifica «cassetta degli attrezzi». Più la cassetta è fornita, più facilmente l'insegnante riuscirà a mettere in pratica la propria «visione inclusiva».

Gli attrezzi a nostra disposizione sono molti, ma vanno selezionati secondo alcuni criteri difficilmente eludibili.

- In una classe inclusiva si valorizzano stili di apprendimento differenti, ovvero si fa particolare attenzione alle modalità preferenziali di apprendimento che sfruttano i punti di forza degli alunni e delle alunne. Si presentano quindi vari stimoli e proposte di lavoro differenti.
- In una classe inclusiva c'è la consapevolezza che la partecipazione è diffusa e necessaria. Le lezioni non sono pacchetti di contenuti che passano dall'insegnante ai bambini e alle bambine, ma interazioni ed esperienze condivise. Si può dire che la lezione inclusiva è costruita insieme.
- Il tema dell'interazione ha una serie di conseguenze, la più interessante delle quali è la motivazione e lo sviluppo della fiducia fondamentale. Gli alunni e le alunne che vivono in una classe inclusiva percepiscono l'esperienza scolastica come qualcosa di «adatto a sé». Una delle conseguenze di quest'ultimo punto è che la classe inclusiva non è — banalmente — «facile» o «più facile» perché anche una riduzione della complessità produrrebbe un contesto di apprendimento poco «adatto a sé».

Abbiamo già detto che una classe inclusiva non è quella al cui interno sono presenti alunni con certificazione 104, DSA o genericamente bambini e bambine con Bisogni Educativi Speciali. Una classe realmente inclusiva anticipa queste distinzioni proponendo un ambiente universale, adatto a tutti e a tutte.

Per non restare nel campo delle enunciazioni astratte, ci avviciniamo pian piano al tema delle strategie didattiche che saranno utilizzate e riprese nella descrizione delle diverse Unità di lavoro.

Entriamo, cioè, nel merito della nostra «cassetta degli attrezzi».

Apprendimento cooperativo

È una delle strategie didattiche più conosciute e si basa sull'assunto che ogni apprendimento avviene in base a una mediazione sociale. L'insegnante organizza i gruppi e stabilisce in quale modo ogni componente è legato agli altri. Questa interdipendenza può essere progettata in base a vari criteri. Ad esempio, se ogni bambino o bambina ha un ruolo specifico si parla di «interdipendenza di ruoli», mentre se il gruppo condivide gli stessi materiali si ha invece una «interdipendenza di materiale». È proprio l'interdipendenza a garantire che non si manifestino, all'interno dei gruppi, dei meccanismi di delega da chi è meno competente a chi ha qualche risorsa in più. Ciascun membro del gruppo deve svolgere il proprio compito affinché la consegna venga rispettata.

Nella composizione dei gruppi di lavoro consigliamo sempre di utilizzare la tecnica dell'assegnazione casuale.

Questa scelta ha numerosi vantaggi:

- l'insegnante si pone al riparo da eventuali richieste o contestazioni; se prevalesse l'idea che il lavoro di gruppo è la valorizzazione di relazioni amicali, la strategia potrebbe perdere una parte consistente del proprio potenziale inclusivo. La scelta casuale non è, quindi, una posizione difensiva, ma una necessaria focalizzazione sul lavoro;
- può capitare che la scelta casuale riunisca in un unico gruppo diversi componenti in difficoltà. Questo, in sé, non rappresenta un reale problema perché a noi interessa che ciascun bambino o ciascuna bambina dia il massimo rispetto alle proprie possibilità. Il lavoro finale potrebbe non essere particolarmente curato, ma l'obiettivo è il miglioramento personale, non il raggiungimento di uno standard;
- se la scelta casuale riunisce insieme bambini e bambine particolarmente competenti, il confronto sarà ugualmente utile perché nel gruppo si dovranno sperimentare modalità di mediazione e negoziazione delle soluzioni. Non è detto che un gruppo molto competente incontri meno problemi rispetto a uno meno brillante, specie sotto il profilo della mediazione della leadership.

L'apprendimento cooperativo è una delle strategie più facili da implementare in classe e consente di lavorare contemporaneamente sulle competenze cognitive e sulle abilità sociali.

Una delle indicazioni organizzative da tenere in considerazione è sempre il confronto faccia a faccia. Specie con i bambini e le bambine dei primi tre anni della scuola primaria, la disposizione dei banchi dovrebbe facilitare un confronto frontale. Da preferire, quindi, la coppia o il piccolissimo gruppo.

Tutoring

Sul lato opposto dell'apprendimento cooperativo, in una ipotetica linea delle strategie inclusive, potremmo porre il tutoring con il quale si chiede ad alcuni alunni e alunne di sostenere l'apprendimento dei compagni e delle compagne. Se l'apprendimento cooperativo valorizza delle relazioni orizzontali, degli scambi alla pari, il tutoring esalta il rapporto asimmetrico fra soggetti che hanno conoscenze o abilità diverse.

Per rendere adatto il tutoring a una classe inclusiva bisogna progettare con cura l'intervento. In particolare, è importante fare in modo che tutti e tutte nel tempo abbiano l'occasione di esercitare il ruolo di tutor e di tutorato, magari su argomenti differenti o in riferimento ad abilità diverse e adatte alle caratteristiche di ciascuno. Un'idea potrebbe essere quella di stabilire un momento specifico nella progettazione settimanale, un momento ben determinato in cui la classe intera è coinvolta nel tutoring.

Le possibilità organizzative sono sostanzialmente due:

- l'argomento da approfondire è uguale per tutta la classe. L'attività di tutoraggio è compiuta dai bambini e dalle bambine più competenti su quello specifico tema. Nel corso delle settimane, tutti hanno l'opportunità di svolgere la funzione di tutor;
- gli argomenti da approfondire sono diversi. Alcuni bambini e alcune bambine svolgono il ruolo di tutor in un gruppo e poi assistono al tutoraggio dei compagni e delle compagne in altri gruppi. È difficile immaginare che tutti gli alunni e tutte le alunne riescano a interpretare il ruolo di tutor nella stessa «tappa», ma questo può avvenire nel corso di poche settimane.

Contrariamente a quanto si pensa normalmente, nel tutoring non impara solo il tutorato. Il tutoring è una pratica di apprendimento interattivo nella quale chi supporta un compagno o una compagna ha necessità di memorizzare concetti e farsi carico dell'altro o dell'altra. Il senso di responsabilità che questa postura cognitiva impone è un motore significativo nello sviluppo di competenze sociali, relazionali e cognitive.

Didattica laboratoriale

La classe inclusiva si avvantaggia in modo a dir poco sostanziale da una visione dell'aula come laboratorio. Con l'espressione «didattica laboratoriale» si intende la messa in pratica di un modello teorico appreso in precedenza, anche se questa definizione rischia di essere fuorviante se non opportunamente argomentata.

Immaginiamo un laboratorio artigiano o artistico, non possiamo fare a meno di notare che:

- un esperto o un'esperta ha intorno a sé alcune persone che fanno pratica;
- chi apprende inizialmente imita l'esperto o l'esperta che fornisce indicazioni, consigli e soluzioni a specifici problemi. Gli interventi di questa figura esperta sono orientati al miglioramento delle tecniche di chi deve apprendere, allo scioglimento di eventuali tensioni nel gruppo, al consolidamento della fiducia di base...;
- il lavoro pratico avviene per progetti reali. È vero che, specie all'inizio, le esercitazioni hanno una certa rilevanza, ma l'apprendimento reale avviene con la sperimentazione e la messa in pratica personale delle tecniche apprese;

- la valutazione dell'esperto o dell'esperta è sempre formativa e serve per preparare il terreno alla prossima prova. Potremmo dire che la valutazione sommativa è in mano a terzi, ovvero ai destinatari «dell'opera».

All'interno di questa descrizione, troviamo molti spunti interessanti per la didattica, spunti che riprenderemo quando tratteremo i compiti di realtà e che sono un tratto fondamentale nella didattica per competenza.

La didattica laboratoriale getta nuova luce su diverse strutture dell'azione didattica e mostra degli scenari di innovazione. Essa, infatti, porta a:

- rivedere il ruolo dell'insegnante che affianca gli alunni e le alunne in un percorso di apprendimento che è radicalmente personalizzato;
- pensare l'inclusione non come concessione a chi ha una necessità in più, ma come modalità di gestione del laboratorio;
- ridefinire il compito che passa da «scolastico» a «progettuale». Con questi due termini intendiamo operare una distinzione piuttosto netta tra:
 - a) le proposte operative che hanno come riferimento l'insegnante che assegna, corregge e valuta (il compito scolastico);
 - b) le proposte operative che hanno come riferimento un destinatario reale ed esterno. In questa seconda modalità, l'insegnante forse assegna e magari corregge in alcune fasi, ma chi valuta realmente il risultato sono soggetti diversi e interconnessi: gli stessi alunni e alunne, il committente, l'insegnante. La valutazione di un compito progettuale è quindi complessiva e sistemica.

Qualsiasi riflessione sulla didattica laboratoriale rischia di non essere completa se non si specifica a «quale laboratorio» ci si riferisce. In particolare, per rendere esplicito il riferimento a una classe inclusiva, dobbiamo aggiungere la componente della creatività.

Oggi definiamo «creative» quelle persone che si confrontano con problemi spesso multidisciplinari, che necessitano di particolare intuizione e la cui soluzione avviene anche attraverso il ricorso a una vasta gamma di esperienze personali. Sono creativi gli ideatori di pubblicità, gli scrittori, gli artisti... è questo il tipo di laboratorio al quale facciamo aderire il nostro modello.

In una classe orientata all'inclusione, così come in un laboratorio creativo, i problemi da affrontare hanno caratteristiche specifiche. Eccone alcune:

- **problemi completamente nuovi.** Nessun creativo si impegna realmente a risolvere una situazione già affrontata da altri, se non per migliorarne la soluzione. La novità del problema porta con sé un elemento di sfida cognitiva che rappresenta il centro di tutta la proposta. È la sfida cognitiva a ingaggiare la persona impegnata nel problem solving e a permeare tutto il suo lavoro;
- **problemi poco definiti.** Il compito di un creativo non è mai completamente definito. Anzi, la stessa necessità di determinare il compito in prima persona, a partire da alcuni dati e da un obiettivo di massima, aiuta a trovare una soluzione originale e non sperimentata prima. Questa è la condizione tipica affrontata dalle persone che devono applicare la propria creatività: uno scrittore o una scrittrice che si mette all'opera non dispone di tutti gli elementi per completare il proprio lavoro, ma li definisce man mano. È, anzi, la scarsa definizione del problema da affrontare che pone al centro del processo risolutivo la necessità di «intuire» una possibile pista da seguire. In una didattica laboratoriale, quindi, l'applicazione di un algoritmo per la soluzione di un problema non è mai un compito significativo: al limite può rappresentare una tappa di avvicinamento alla competenza da raggiungere. Quando descriveremo le proposte didattiche riprenderemo spesso l'indicazione dei compiti poco definiti e chiariremo questo

aspetto che, dal punto di vista teorico, può sembrare eccessivamente fumoso, mentre nella realtà è molto pratico;

- **problemi basati su dati incompleti.** Visto che il compito è poco definito, a maggior ragione lo sono i dati. Ancora meglio: i pochi dati e le poche informazioni a disposizione contribuiscono a rendere poco definito il problema da risolvere e obbligano i bambini e le bambine a mettersi alla ricerca del necessario per portare a termine la sfida assegnata. In pratica, i dati incompleti e il compito poco definito fanno parte dello stesso pacchetto iniziale di informazioni su cui la classe si trova a riflettere;
- **problemi incentrati su soluzioni aperte.** In ambito creativo, la soluzione è sempre aperta. Assegnato un compito a tre persone diverse, si otterranno necessariamente tre risultati differenti. Portare in classe il paradigma della didattica laboratoriale vuol dire valorizzare e «far funzionare» principalmente questo aspetto. Sotto il profilo dell'inclusione, il lavoro sulle soluzioni aperte porta a tenere in considerazione il prodotto di ciascun bambino e di ciascuna bambina. Tutti i componenti della classe si attivano intorno alla propria zona di sviluppo personale che, per definizione, è diversa da una persona all'altra. In questa prospettiva il ruolo dell'insegnante è cruciale. Stiamo definendo un approccio didattico in cui gli alunni e le alunne sono liberi di sperimentare e di costruire il proprio percorso di apprendimento: potrebbe sembrare che l'insegnante debba ridurre drasticamente la sua influenza. In realtà, la sua è una figura ancora fondamentale perché orienta e stimola tutti i bambini e tutte le bambine, conoscendone le caratteristiche personali, a uscire dalla zona di comfort;
- **situazioni automotivanti.** La forza di un laboratorio di tipo creativo è la motivazione che ogni compito porta con sé. Una persona che esercita la propria creatività difficilmente considera il lavoro come tale, ma lo ritiene piuttosto una naturale emanazione della propria personalità. I bambini e le bambine arrivano nella scuola primaria con un elevatissimo tasso di motivazione e un'importante aspettativa rispetto all'esperienza dell'apprendimento. Chiunque abbia insegnato in una classe prima sa che di fronte a compiti difficilissimi, quale l'apprendimento della lettura e della scrittura, la voglia di apprendere è altissima. Se non organizzato e sollecitato, questo piccolo capitale iniziale rischia di dissolversi e lasciare il campo ad apatia e demotivazione;
- **impegni calendarizzati.** Ogni creativo ha una o più scadenze bene evidenziate sul calendario. Alla riflessione appena fatta sulla motivazione ne va aggiunta, quindi, una sul senso di responsabilità utile alla crescita. Stabilire date e scadenze andrebbe letto in questa dimensione sostanzialmente educativa;
- **lavori rivolti a un destinatario reale.** Ritorneremo su questo aspetto, ma intanto accenniamo al fatto che il lavoro creativo è sempre rivolto verso l'esterno. L'osservazione di persone che non hanno partecipato alle fasi della progettazione e della realizzazione mette a disposizione della classe sia dati per la valutazione sia la spinta motivazionale per svolgere creativamente il proprio lavoro.

Compiti di realtà

Strettamente collegati alla didattica laboratoriale, i compiti di realtà possono contribuire alla costruzione di una classe inclusiva perché fondono molte delle strategie fin qui presentate.

In un compito di realtà viene proposta una situazione sfidante e spesso gli alunni e le alunne al lavoro hanno a propria disposizione una parte dei contenuti e delle

abilità necessari per la soluzione. Tutto quello che non è fornito dall'insegnante deve essere ricercato in prima persona, anche e soprattutto esercitando un *problem solving* creativo.

Torniamo, quindi, alla dimensione aperta e poco definita del compito che riprenderemo ulteriormente quando entreremo nel merito della valorizzazione della creatività.

In un compito di realtà, una parte anche importante del lavoro è svolta in modo cooperativo nel gruppo di lavoro. Questa parte di apprendimento condiviso inizialmente occuperà una quantità di tempo piuttosto limitata, ma può aumentare man mano che i bambini e le bambine diventano più esperti. Non bisogna però credere che un compito totalmente incentrato sull'apprendimento cooperativo sia migliore o più auspicabile di un compito «misto», ovvero composto di attività cooperative e individuali.

Prevedere momenti diversi consente a ciascuno di applicare competenze differenti, e la varietà della proposta è sempre un'ottima scelta.

Il referente della sfida cognitiva, lanciata dal compito di realtà, è sempre esterno all'aula scolastica. Una lettera da scrivere al consiglio di istituto della scuola, per fare un esempio molto semplice, non è efficace perché è ben valutata dall'insegnante, ma se produce effetti nei suoi destinatari. Progettare attività il cui destinatario è reale ed esterno produce effetti significativi anche da un punto di vista educativo perché va a esplorare l'ambito di efficacia di una possibile azione personale o di gruppo.

Anche in questo caso, il ruolo dell'insegnante è ridefinito: affianca la classe, mette a disposizione il suo «sapere esperto» per il raggiungimento di un obiettivo comune e, all'occorrenza, orienta le scelte della classe lasciandole però l'ultima parola.

Una considerazione non meno importante riguarda il tempo da destinare al lavoro. Chi ha sperimentato l'esperienza di compiti di realtà ben progettati ha osservato un'altissima motivazione da parte degli alunni e delle alunne. Uno degli indicatori più efficaci di questa motivazione è una diffusa percezione della «necessità» del compito: i bambini e le bambine percepiscono la sfida posta dal compito come parte della propria giornata, e non solo relativa all'ambito scolastico. Anche da un punto di vista di impegno orario, quindi, la distinzione tra tempo-scuola e tempo libero viene superata in modo spontaneo. La ricerca, gli approfondimenti, la produzione di semilavorati possono essere svolti a casa.

Role playing

Il *role playing* è una prima forma di esercitazione durante la quale gli alunni e le alunne si sperimentano in un ruolo davanti al resto della classe. Non si tratta necessariamente di una drammatizzazione o di una rappresentazione teatrale, ma della messa in pratica di strategie e comportamenti utili in situazioni diverse da quelle esperite normalmente.

Un esempio: i componenti della classe sono chiamati ad assumere il ruolo di guida per una mostra. Ogni alunno e ogni alunna ha il compito di illustrare una o più opere dell'allestimento.

Per la classe, quindi, lo studio delle diverse opere è solo uno degli impegni da assolvere, perché il vero compito è legato a una competenza ben più complessa e riguarda la capacità di parlare della mostra.

CLASSE QUARTA

TRAGUARDO 4
Analizzare le parole per usarle
in modo appropriato

ATTIVAZIONE: Il nostro angolo della grammatica

p. 144

SVILUPPO UDL 1: In dieci settimane!

p. 150

SVILUPPO UDL 2: Grammatica in gioco

p. 154

SVILUPPO UDL 3: La busta delle parole nuove

p. 158

COMPITO DI REALTÀ FINALE: Come arredatori e arredatrici... grammaticali!

p. 164

TRAGUARDO 1

Leggere per comprendere ed esporre

Presentazione del traguardo

Le attività connesse alla lettura, alla comprensione e all'esposizione orale andranno progettate anche in quarta sul gruppo classe reale con una particolare attenzione al valore interdisciplinare che investe queste abilità.

Non va dimenticato che, proprio in quarta, le discipline di studio si fanno più strutturate, i testi sono progressivamente più lunghi e complessi tanto da aumentare la necessità di cogliere informazioni implicite o operare inferenze.

Per questo motivo abbiamo raccolto in questo traguardo alcune attività di lingua italiana alle quali però andrebbe associata un'attenzione altrettanto significativa in tutte le altre discipline.

Si può sintetizzare il percorso illustrato di seguito con tre parole chiave:

- il testo
- il gruppo
- la riflessione.

Le competenze in gioco

Le attività proposte nel primo traguardo mirano a sviluppare:



Dalle Indicazioni Nazionali alle 7 dimensioni didattiche

Le competenze legate alla comprensione e all'esposizione di testi narrativi sono richiamate anche dalle Indicazioni del 2012.

In esse infatti si legge che: «la pratica della lettura, centrale in tutto il primo ciclo di istruzione, è proposta come momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti, ma anche come momento di ricerca autonoma e individuale, in grado di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica, quindi come attività particolarmente utile per favorire il processo di maturazione dell'allievo».



Valutazione

anche in termini di **valutazione**. Si tratta normalmente del gruppo classe, organizzato secondo la modalità del circle time ovvero:

- si dispongono i bambini e le bambine in cerchio;
- l'insegnante pone una domanda;
- ogni alunno e ogni alunna può dire la propria o «prendere tempo»;
- al termine del giro, chi ha «preso tempo» riceve di nuovo la parola per dire la propria;
- l'insegnante fa parte del cerchio, quindi è tenuto a dare il proprio contributo.

Il momento della discussione è fondamentale per mettere in condivisione risultati e strategie e fornisce l'occasione per una crescita condivisa. Infatti:

- chi è già sufficientemente sicuro nella soluzione dei compiti assegnati ha l'opportunità di fare chiarezza, definire meglio il percorso, nominare le fasi del proprio apprendimento;
- chi ha qualche difficoltà può ascoltare le soluzioni offerte dai compagni e dalle compagne e può fare il punto sui propri bisogni.



Autonomia e libertà di scelta

Dopo la discussione segue la riflessione che, in questo caso, riguarda sia il momento della discussione pubblica, ma soprattutto l'analisi critica sul proprio lavoro. Nel corso dell'Unità descritta di seguito, la classe va richiamata a operare scelte in piena **autonomia** (selezione di testi, attribuzione di titoli, sintesi di storie, ecc.) che andranno motivate e spiegate. Anzi, possiamo dire che il vero compito nascosto dietro le proposte di attività illustrate in questo traguardo è proprio la riflessione che le attività stesse devono innescare. La portata formativa ed educativa è strettamente connessa allo sviluppo della capacità metacognitiva, che è la risorsa principale per un pieno sviluppo della **creatività**.



Creatività

Da un punto di vista operativo, il traguardo si compone di un'attivazione: a partire da una iniziale immersione nel mondo dei libri, la classe sarà chiamata a elaborare idee per l'allestimento di un angolo lettura; tre diverse Unità con le quali prepareremo la classe allo svolgimento del compito di realtà, che consiste nell'organizzazione di un evento che abbiamo chiamato «Book speed date» durante il quale i bambini e le bambine dovranno raccontare un libro o un brano letto in un contesto davvero particolare. Un percorso che, nel suo complesso, valorizza la **differenziazione** della proposta.



Differenziazione

APPROFONDIMENTO AL TRAGUARDO 1

Quali sono i principali processi cognitivi ed emotivo-motivazionali che sostengono le attività di questo traguardo?

- *La tassonomia delle abilità coinvolte nella comprensione di un testo*

Nella comprensione del testo sono coinvolte specifiche abilità mentali (Davis, 1944). De Beni e colleghi si sono occupati per molti anni di indagare quali fossero queste componenti, per arrivare a un modello che prevede dieci aree fondamentali (De Beni et al., 2020).

È essenziale prima di tutto che il bambino e la bambina imparino a padroneggiare tipologie testuali di base come il testo narrativo e il testo espositivo. Per quanto riguarda i testi narrativi è fondamentale che gli alunni e le alunne imparino a identificarne *i personaggi, i tempi, i luoghi e i fatti*. Inoltre, considerando i fatti di una storia, è importante saperne identificare diverse tipologie e coglierne i nessi consequenziali (*fatti e sequenze*).

In secondo luogo, il lettore e la lettrice devono possedere le abilità psicologiche fondamentali per analizzare un testo. Devono, infatti, saper identificare i nessi grammaticali e sintattici all'interno di una frase e tra frasi di uno stesso testo (*struttura sintattica*).

De Beni R., Cornoldi C., Carretti B. e Meneghetti C. (2020), *Nuova guida alla comprensione del testo – volume I*, Trento, Erickson.

Davis F.B. (1944), *Fundamental factors of comprehension in reading*, «Psychometrika», vol. 9, n. 3, pp. 185-197.

Schiefele U., Schaffner E., Möller J. e Wigfield A. (2012), *Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence*, «Reading Research Quarterly», vol. 47, n. 4, pp. 427-463.

Quando poi i testi non offrono tutte le informazioni in modo esplicito il bambino e la bambina sono chiamati a compiere delle inferenze (*inferenze semantiche*). Il processo di inferenza può anche essere utile quando ci sono parole il cui significato non è conosciuto dal lettore e dalla lettrice (*inferenze lessicali*). Spesso per effettuare delle inferenze sul testo è necessario riuscire a collegare informazioni che si trovano in punti anche lontani all'interno di un testo (*collegamenti*). Per fare questo gli alunni e le alunne sono facilitati dal riuscire a cogliere le informazioni più rilevanti di un testo e non farsi sovraccaricare da informazioni di dettaglio (*gerarchia del testo*). Quando il lettore ha raccolto un numero sufficiente di elementi significativi può cominciare a costruire delle rappresentazioni più generali del contenuto del testo (*modelli mentali*). Infine, il lettore e la lettrice raggiungono un ottimo livello di competenza se possiedono abilità metacognitive generali che li/le aiutano a riconoscere le caratteristiche del testo che devono affrontare (*sensibilità al testo*), adattare il processo di lettura alle differenti richieste del compito (*flessibilità*) e a monitorare il proprio processo di comprensione, riconoscendo i momenti in cui questo processo si è inceppato (*errori e incongruenze*).

- *Il piacere di leggere*

Essere intrinsecamente motivati a leggere ha un impatto positivo molto importante sulla competenza di lettura (Schiefele et al., 2012). Quando parliamo di motivazioni intrinseche ci riferiamo al desiderio di leggere per il piacere che ne deriva. Tale piacere può essere provato sia nel leggere di uno specifico e particolare tema di interesse, sia nello sperimentare l'esperienza positiva che deriva dalla lettura in sé, come quando si viene assorbiti da una storia che si sta leggendo. La curiosità e il coinvolgimento sono altri esempi di motivazioni intrinseche. Motivazioni di tipo estrinseco sembrano, invece, avere un impatto molto limitato sull'abilità di lettura. Tali motivazioni riguardano ad esempio le aspettative che abbiamo come conseguenza di aver letto: prendere un bel voto a scuola, ricevere una lode, ecc.

Risulta quindi molto rilevante nutrire le motivazioni intrinseche rispetto alla lettura. Si potrà farlo individuando temi che interessino i bambini e le bambine, proponendo loro brani da leggere al riguardo, ma anche permettendo ai bambini di dedicarsi alla lettura per il piacere di leggere (e non sempre allo scopo di rispondere a delle domande o di eseguire degli esercizi).

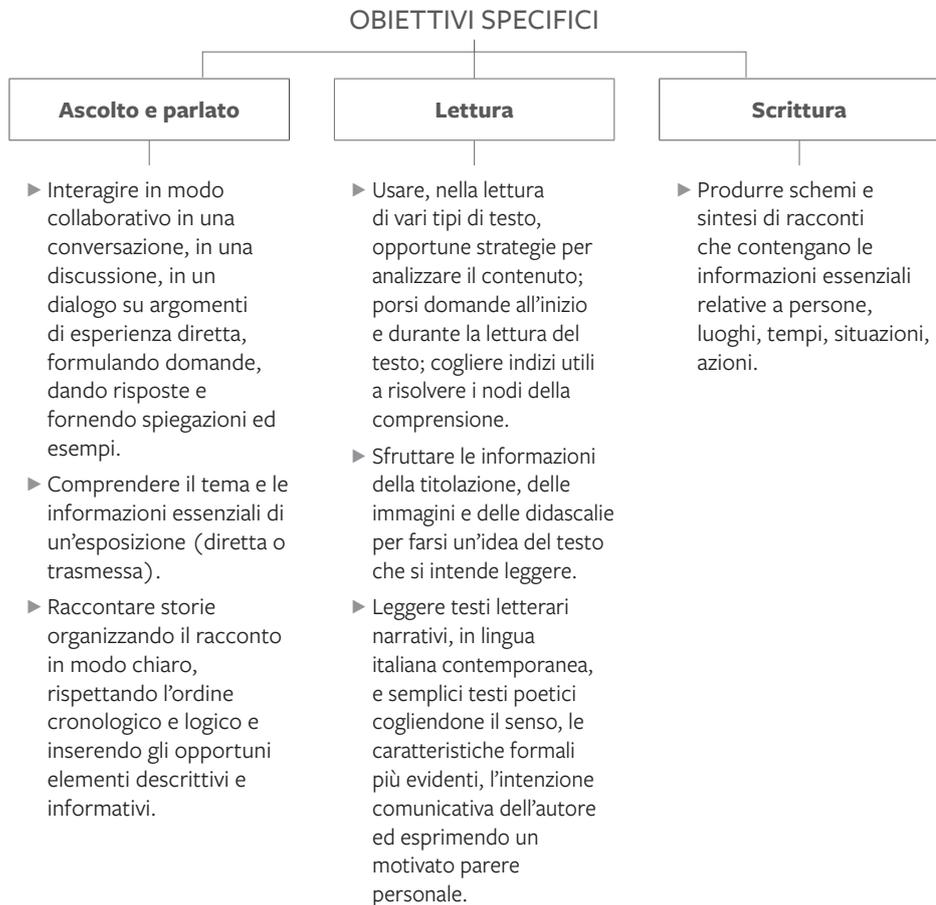


Obiettivi specifici

Progettazione del traguardo

Obiettivi

Il primo traguardo lavora su questi **obiettivi specifici**.



Calendarizzazione e durata

Calendarizzazione e durata

Mesi	Fase	Durata
Settembre	Attivazione: <i>Il nostro angolo lettura</i>	5-7 ore
Ottobre	UDL1: <i>Gli ingredienti nei libri</i>	Circa un mese
Novembre-dicembre	UDL 2: <i>I titoli delle storie</i>	Fase 1: 4 ore Fase 2: 30 minuti per sessione da replicare Fase 3: 2 ore per sessione da replicare Circa due mesi
Novembre-dicembre	UDL 3: <i>Una storia in tre minuti</i>	3 ore per sessione da replicare Circa due mesi
Dicembre	Compito di realtà: <i>Il book speed dating</i>	2 ore circa



Come valorizzare
il gruppo

Come valorizziamo il gruppo

In questo traguardo il coinvolgimento dei bambini e delle bambine avviene in ogni fase con attività di tipo laboratoriale.

Si alternano proposte di classe intera ad altre di gruppo.

L'importante, nelle attività di gruppo, è mantenere il principio della formazione casuale, condizione necessaria per una vera inclusione.



Come personalizzare



Cosa osservare



Risorse online
C4_T1_attivazione
griglia osservazione

La seconda parte dell'attivazione riguarderà invece la dotazione libraria e la catalogazione. Ogni gruppo di lavoro sarà chiamato a discutere al proprio interno e poi proporre alla classe:

1. come fare per aumentare il numero dei libri a disposizione della biblioteca di classe;
2. come sistemare e catalogare i libri.

Per questo secondo punto, è probabile che alcune idee provengano direttamente dalla visita in biblioteca (catalogare ad esempio i libri per autore, per genere, per argomento, ecc.), ma anche ipotesi completamente originali.

In merito al brainstorming per aumentare la dotazione libraria, invece, bisognerà vagliare bene le proposte, perché le più fattibili dovrebbero avere un seguito effettivo.

La discussione collettiva, quindi, rappresenta contemporaneamente un momento di verifica degli elaborati e di raccolta di nuove proposte.

Come possiamo favorire l'inclusione e personalizzare il materiale

L'inclusione e la personalizzazione sono favorite:

- dalla molteplicità dei linguaggi stimolati dalla proposta didattica;
- dall'apertura delle soluzioni, per cui non è previsto uno standard da raggiungere, ma le soluzioni stesse sono espressione del lavoro intorno alla zona di sviluppo prossimale di ciascun alunno e ciascuna alunna;
- dalla piena partecipazione determinata dalla condivisione del lavoro in ambiente cooperativo.

Cosa possiamo osservare

Durante lo svolgimento dell'attivazione, possiamo osservare e valutare i progressi in merito:

- la capacità di esprimere il proprio punto di vista
- lo spirito di iniziativa.

Di seguito, presentiamo le domande-guida per la costruzione di una griglia di osservazione (disponibile per la stampa nelle [risorse online](#)), utile a monitorare i progressi di classe.

PARLATO
Esprime il proprio punto di vista, le proprie preferenze, le proprie opinioni?
SPIRITO DI INIZIATIVA
È propositivo/a? Porta a termine i progetti che propone?

SVILUPPO UDL 1: Gli ingredienti nei libri

Un lettore esperto sa «leggere» gli elementi principali di un libro analizzandone alcune caratteristiche e cogliendone gli aspetti principali. Un traguardo incentrato sulla lettura, quindi, non può non partire da questa abilità in modo da rendere i bambini e le bambine sempre più competenti nella valutazione e nella scelta dei libri. Ovviamente, non si parte da zero.

In classe quarta i bambini e le bambine hanno già diverse conoscenze su:

- le diverse tipologie testuali
- i vari generi testuali
- la grande varietà di storie tra realismo, fantastico e così via.

In questa Unità si mettono quindi a punto alcune conoscenze, si provvede a sistematizzarle e si punta a condividerle nel gruppo classe in modo da favorire la crescita collettiva grazie al contributo di tutti e di tutte.

La proposta prevede infatti momenti di attività individuale e di scambio, sia nel piccolo gruppo sia a classe intera.

	<p>Competenze coinvolte</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Cogliere gli elementi essenziali di un testo. ▶ Riconoscere tipologie e generi testuali. ▶ Leggere testi di vario tipo.
	<p>Spazi e tempi</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Le attività vengono svolte sia in aula sia in biblioteca. ▶ Complessivamente richiedono circa un mese di lavoro.
	<p>Materiali necessari</p> <p>Libri e testi di vario tipo (non solo narrativa, ma anche informativi, argomentativi, poetici, regolativi...), schede strutturate fornite nella guida, materiale allegato online (lapbook di quattro generi e tipologie).</p>



Descrizione

Descrizione dell'attività

All'inizio dell'Unità il docente presenta la grande varietà di testi a disposizione dei bambini e delle bambine, focalizzando l'attenzione della classe su:

- le tipologie testuali (testi narrativi, informativi, argomentativi, poetici, ecc.)
- i generi letterari (avventura, fantasy, fantascienza, horror, ecc.).

La lezione prenderà le mosse dalle esperienze di lettura dei bambini e delle bambine, che saranno invitati a raccontare, attraverso esempi e conoscenze, le loro esperienze in merito ai generi e alle tipologie. Per tenere traccia della conversazione, può essere utile organizzare il brainstorming con una tabella condivisa:

Tipologia testuale	Esempi	Generi letterari	Esempi
Testo narrativo		Fiaba e favola	
Testo descrittivo		Mito e leggenda	
Testo informativo		Diario	
Testo argomentativo		Biografia e autobiografia	



Risorse online
C4_T1_UDL1
sch_01

L'attività, per la quale possono essere previste almeno due ore continuative di lavoro, può essere organizzata anche in modo differenziato tra i gruppi. Ogni gruppo:

- analizza e ricerca una specifica tipologia testuale o un genere letterario;
- sistematizza e discute con il resto della classe le informazioni trovate;
- completa i lapbook con le informazioni condivise.

Gli ingredienti nei libri

Al termine dei lavori, ogni bambino e ogni bambina avrà a disposizione due lapbook con all'interno la sintesi delle informazioni utili per analizzare le letture future e per svolgere l'ultima proposta di questa Unità.

Si tratta di individuare gli «ingredienti» presenti in un libro o in una lettura. In sostanza, al termine della lettura di un libro, o anche solo di un brano significativo, i bambini e le bambine dovranno compilare l'etichetta di un ipotetico barattolo, proprio come si trattasse delle indicazioni nutrizionali di un cibo (cibo per la mente, si veda la scheda riportata di seguito disponibile in formato stampabile nelle risorse online).

Un testo, ad esempio, potrebbe avere:

30% avventura

20% descrizioni

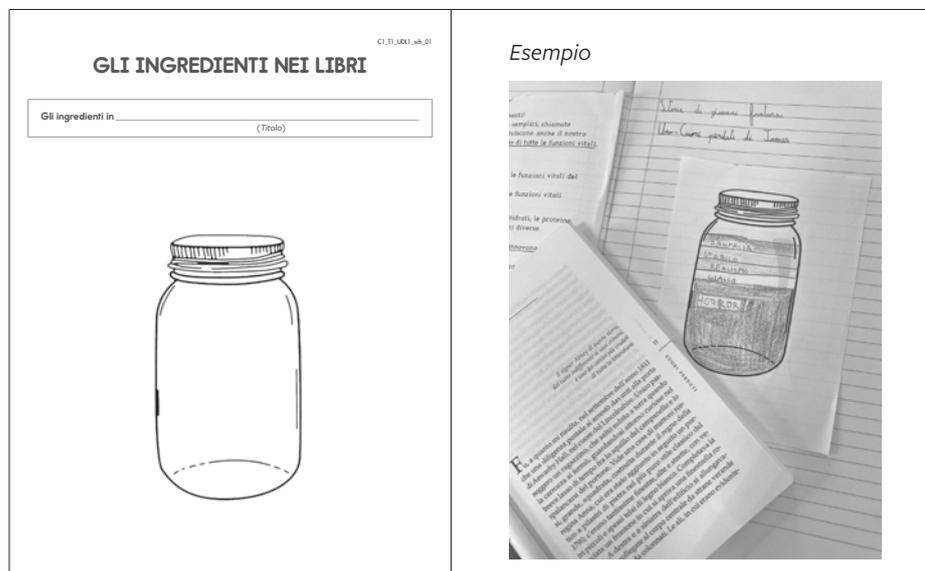
50% giallo.

Oppure, sempre come esempio:

Avventura: molta

Descrizioni: abbastanza

Giallo: moltissimo.



Come personalizzare

Come possiamo favorire l'inclusione e personalizzare il materiale

Questa Unità è inclusiva in quanto basata su:

- conversazioni guidate, in cui tutti i contributi vengono presi in considerazione;
- apertura nelle richieste, per cui ogni prodotto è «ben fatto»: ognuno lavora secondo le proprie possibilità e il proprio livello di creatività;
- attività di gruppo, in cui tutti e tutte sono interdipendenti e contribuiscono per uno scopo comune.



Cosa osservare



Risorse online
C4_T1_UDL1
griglia osservazione

La personalizzazione del materiale è garantita dalle diverse risorse messe a disposizione dai libri di testo: facilitazioni, audioletture, versioni digitali, ecc.

Cosa possiamo osservare

Durante lo svolgimento dell'attività possiamo osservare e valutare i progressi in merito a:

- le abilità legate alla lettura e alla comprensione dei testi
- il pensiero critico.

Di seguito presentiamo le domande-guida per la costruzione di una griglia di osservazione (disponibile per la stampa nelle [risorse online](#)), utile a monitorare i progressi della classe.

LETTURA
Ricava informazioni esplicite dai testi letti?
PENSIERO CRITICO
Elabora quanto letto per analizzare gli «ingredienti» dei testi?

SVILUPPO UDL 3: Una storia in tre minuti

Con questa terza Unità chiediamo alla classe di affrontare tutta la complessità della lettura orientata alla comprensione e all'esposizione. Ovviamente abbiamo graduato la proposta in modo da fornire il necessario supporto didattico, oltre alla differenziazione di cui la classe potrebbe aver bisogno.

Viene chiesto di operare una sintesi orale di un racconto, un breve riassunto da compiere in pochi minuti, nel quale però dovranno essere riportate le informazioni principali.

È facile notare come l'operazione del riassunto breve contenga facilmente al suo interno la necessità di una comprensione diffusa dell'argomento, degli aspetti salienti della trama e delle informazioni — sia esplicite sia implicite — in esso contenute.

Infine, i gruppi al lavoro dovranno operare un'esposizione di quanto letto, operazione della quale saranno osservate la chiarezza, la coerenza e la coesione interna del racconto.

Per rendere chiaro a tutti e a tutte il tipo di richiesta e il risultato atteso, l'insegnante propone in primo luogo un'azione di modeling seguita da varie sessioni di «allenamento» laboratoriale. Al termine del percorso potrà quindi verificare il livello di competenza raggiunto, magari creando situazioni in cui ciascun componente della classe potrà mettersi in gioco.

	<p>Competenze coinvolte</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Individuare le informazioni principali in un testo letto. ▶ Organizzare le informazioni principali in una sintesi. ▶ Esporre la sintesi.
	<p>Tempi</p> <p>Complessivamente si consiglia di replicare le sessioni di lavoro per almeno due mesi. Ogni sessione di lavoro richiede circa tre ore di attività a scuola, supportate, all'occorrenza, dal lavoro a casa da parte degli alunni e delle alunne</p>
	<p>Materiali necessari</p> <p>Testi di vario tipo (si consiglia inizialmente solo narrativi), anche nelle versioni facilitate e semplificate.</p>



Descrizione

Descrizione dell'attività

Come anticipato, l'attività prevede una prima parte di modeling durante la quale la classe ha l'opportunità di vedere «come si fa». L'Unità prende avvio prevedendo inizialmente un'attenzione fortemente focalizzata sull'insegnante, che lascerà progressivamente spazio al lavoro dei bambini e delle bambine.

Sintetizzare le informazioni principali

L'insegnante legge un paio di volte un testo ad alta voce. La classe ha a disposizione lo stesso testo e può seguire la lettura. Se disponibile, lo stesso testo può essere proiettato alla LIM.



Risorse online
 C4_T1_UDL3
 sch_01

Sempre con la particolare attenzione che si impiega quando si mostra «come si fa», l'insegnante passa poi alla ricerca delle informazioni principali. A questo scopo, può lasciarsi guidare dalla strategia delle 5W:

- Who? (Chi?)
- What? (Cosa?)
- Where? (Dove?)
- When? (Quando?)
- Why? (Perché?) o How? (Come?)

L'insegnante fa vedere come un testo può essere schematizzato all'interno di una struttura di domande organizzate logicamente. Per essere ancora più incisivo, l'insegnante può distribuire la scheda riportata di seguito e disponibile in formato stampabile nelle risorse online.

A CACCIA DI INDIZI

WHO? _____ _____ _____ _____	WHAT? _____ _____ _____ _____
WHERE? _____ _____ _____ _____	WHEN? _____ _____ _____ _____
WHY? _____ _____ _____ _____	HOW? _____ _____ _____ _____

Dopo aver proposto un'azione di modeling, la strategia dell'apprendistato cognitivo suggerisce di presentare un'attività in cui la presenza dell'insegnante passa gradualmente in secondo piano (fading).

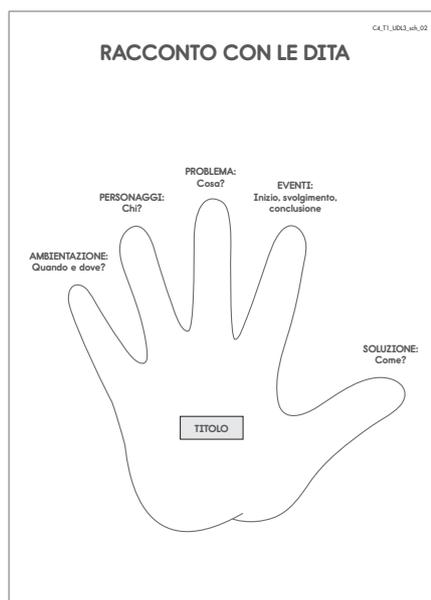
A questo scopo, può essere distribuita la stessa scheda mostrata nell'azione precedente per consentire agli alunni e alle alunne di svolgere un lavoro individuale su un breve testo.

Esporre le informazioni raccolte

Le informazioni schematizzate, anche con il supporto della strategia delle 5W, vanno riorganizzate in forma di discorso. Per far questo, è sicuramente necessaria una comprensione profonda del testo, ma potrebbe anche essere utile un supporto specifico, un organizzatore visivo che accompagni la costruzione del discorso. Un esempio è quello riportato nella scheda riportata di seguito e disponibile in formato stampabile nelle risorse online (dove la domanda perché? è sostituita dalla domanda come?), in cui si prende una delle proprie mani a riferimento.



Risorse online
 C4_T1_UDL3
 sch_02



Come già illustrato per la prima parte dell'attività relativa alla schematizzazione delle informazioni, anche in questo caso si suggerisce di scandire bene la proposta con una prima azione di modeling e successivamente con un lavoro sempre più autonomo da parte della classe.

Nella fase di modeling l'insegnante ripropone il testo analizzato in avvio di attività e:

- mostra come riportare le informazioni nella nuova scheda;
- ripete la storia collegando i vari passaggi e indicando alla LIM su quale «dito» sta soffermando la sua attenzione.

Obiettivo dichiarato di questa seconda parte del modeling è mostrare alla classe come si ricompongono le informazioni precedentemente schematizzate al fine di produrre un racconto completo degli aspetti salienti della storia.

La classe al lavoro

Dopo il modeling, i bambini e le bambine sono chiamati a lavorare in autonomia. Per questo:

- si divide la classe in gruppi casuali
- ogni gruppo è composto da quattro componenti
- il gruppo è organizzato secondo le modalità dell'apprendimento cooperativo
- I ruoli sono:
 - writer: scrive per tutto il gruppo gli appunti sulla scheda;
 - timer: controlla il tempo dell'esposizione, che dovrà essere di tre minuti al massimo;
 - speaker: racconta il brano in sintesi;
 - coach: controlla che il racconto sia comprensibile e dà suggerimenti.

Nel caso si preferisca limitare il numero degli alunni per gruppo (o si renda necessario avere gruppi anche da tre componenti), si possono accorpare i ruoli di timer e quello di coach.

Ogni gruppo riceve un diverso brano da leggere (una copia per componente, con le opportune personalizzazioni in base alle necessità).

Durante il laboratorio, quindi, i bambini e le bambine:

- leggono il brano in autonomia, anche più volte;
- cercano le informazioni principali e le sottolineano;
- compilano prima la scheda per la raccolta delle informazioni (a caccia di indizi);
- compilano la scheda di supporto per riorganizzare il racconto (racconto con le dita) e si esercitano a esporre.

Durante la fase di esposizione, il gruppo supporta e consiglia il bambino o la bambina che ha il ruolo di speaker. La rotazione dei ruoli è assicurata dalla frequenza con la quale l'attività viene riproposta in classe.

Lo/la speaker si allena così a esporre nel tempo stabilito utilizzando anche le schede costruite per sintetizzare le informazioni e successivamente avrà il compito di riferire alla classe il contenuto della storia.

Al termine dei due mesi di attività previsti per questa Unità, tutti gli alunni e le alunne della classe avranno sperimentato i diversi ruoli e compiti previsti. Val la pena precisare, proprio per questo motivo, che i gruppi vanno mantenuti stabili per almeno quattro sessioni di lavoro. Al termine di ciascun ciclo di quattro incontri può essere utile progettare un'attività individuale, basata sullo stesso schema progettuale, per monitorare gli apprendimenti e il consolidamento delle competenze.

In questo caso, quindi, senza passare dal lavoro di gruppo:

- si assegna un brano uguale o diverso per tutti i bambini e le bambine
- si chiede di sintetizzare le informazioni principali
- si chiede di raccontare quanto letto in un tempo stabilito.



Come personalizzare

Come possiamo favorire l'inclusione e personalizzare il materiale

Come già detto, i testi vanno proposti nelle diverse versioni: base, facilitata, semplificata, in base alle esigenze presenti in classe.

Oltre a questo, l'inclusione è garantita dal lavoro cooperativo, in cui però, come abbiamo precisato nella descrizione dell'attività, nel corso delle diverse sessioni ogni componente svolge tutti i ruoli.

Per rendere più accessibile il lavoro, i materiali possono essere personalizzati a partire dalle esigenze specifiche della classe operando facilitazioni e semplificazioni del testo o aggiungendo immagini guida.

È ovviamente possibile, spesso auspicabile, il ricorso all'uso di tecnologie per supportare la scrittura o l'utilizzo della comunicazione CAA o della LIS.



Cosa osservare

Cosa possiamo osservare

Durante lo svolgimento dell'attività, possiamo osservare e valutare i progressi in merito a:

- le abilità legate alla lettura e alla comprensione dei testi
- le abilità legate alla sintesi
- le abilità legate al parlato
- le abilità sociali.

Di seguito presentiamo le domande-guida per la costruzione di una griglia di osservazione (disponibile per la stampa nelle [risorse online](#)), utile a monitorare i progressi della classe.



Risorse online
C4_T1_UDL3
griglia osservazione

COMPITO DI REALTÀ FINALE: Il book speed dating

Il compito di realtà che chiude questa Unità può essere definito come uno «speed date» della lettura. Invece di incontrare un altro bambino o un'altra bambina saranno i libri a presentarsi. I bambini e le bambine della classe avranno tre minuti di tempo per raccontare un libro o un brano letto. Ovviamente, l'appuntamento rappresenta la conclusione di un lavoro che va preparato con cura e che può essere supportato con qualsiasi strumento, strategia o variazione resa necessaria dalla situazione di classe (mappe concettuali, lingua dei segni, CAA, immagini, schemi, ecc.).

Oltre a parlare di un brano o di un libro particolarmente gradito, gli alunni e le alunne saranno poi chiamati a fornire un feedback ai compagni e alle compagne di classe.

	<p>Competenze coinvolte</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Leggere testi narrativi. ▶ Sintetizzare oralmente storie lette. ▶ Sviluppare un proprio gusto letterario. ▶ Sviluppare creatività.
	<p>Spazi e tempi</p> <p>Il compito proposto richiede circa un'ora di attività e poi un'ora per la riflessione sia individuale sia collettiva. Si consiglia di svolgere l'attività in un ambiente spazioso: la palestra o il cortile della scuola.</p>
	<p>Materiali necessari</p> <p>Libri, schede strutturate.</p>



Descrizione

Descrizione dell'attività

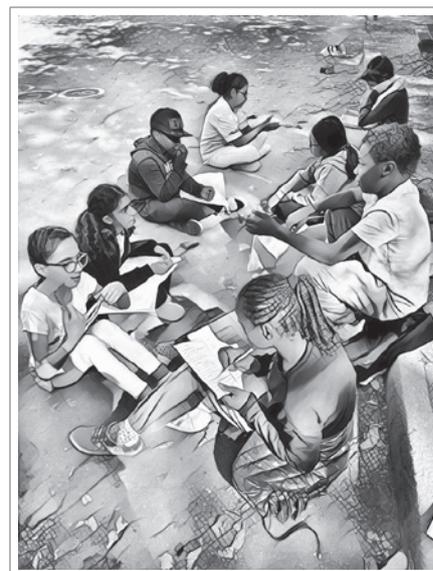
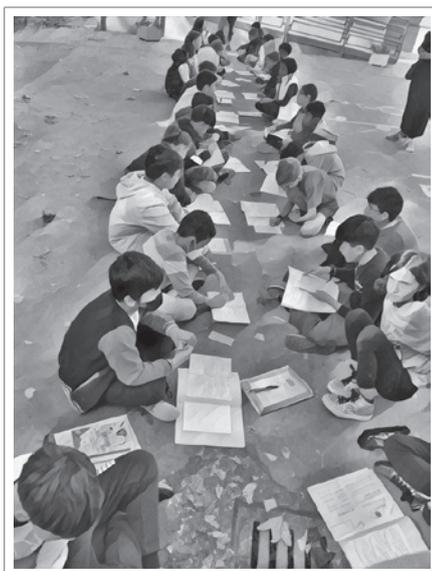
Il compito di realtà viene progettato con ampio anticipo e la data dello «speed date» è comunicata in tempo utile agli alunni e alle alunne per consentire loro di organizzare la propria presentazione.

A questo proposito, va precisato che:

- ognuno può presentare il proprio brano nel modo che riterrà più utile
- si può utilizzare la «mano per raccontare» già utilizzata durante i laboratori
- chi vuole può pensare usare altri strumenti come
 - scatole in cui inserire i personaggi o gli oggetti della storia
 - lapbook
 - infografiche
 - tavole illustrate
 - ... oppure nulla.

L'attività può essere svolta in palestra, in corridoio, nell'aula, ma anche all'aperto, nel cortile o nel giardino della scuola.

Il giorno dello «speed date», la classe è divisa in due file parallele, come mostrato nelle immagini.



Al via dell'attività, a turno, i bambini e le bambine saranno chiamati a raccontare, in sintesi, un brano o un libro che hanno molto apprezzato. Ogni racconto non potrà superare i tre minuti, cronometrati dall'insegnante.

Allo scadere del tempo, ogni partecipante annoterà in una scheda fornita per l'occasione, le prime valutazioni «a caldo» sia sulla propria esposizione, sia su quella del compagno o della compagna. La scheda *Book speed dating* è riportata qui sotto ed è disponibile per la stampa tra le risorse online.



Risorse online
C4_T1_compito realtà
sch_01

C4_T1_compito realtà_sch_01

BOOK SPEED DATING

<p>PRIMO SCAMBIO CON _____</p> <p>COME HO SPIEGATO? _____</p> <p>STORIA ASCOLTATA: _____</p> <p>L'HO CAPITA? <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Abbastanza</p> <p>MI È PIACIUTA? <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Abbastanza</p>
<p>SECONDO SCAMBIO CON _____</p> <p>COME HO SPIEGATO? _____</p> <p>STORIA ASCOLTATA: _____</p> <p>L'HO CAPITA? <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Abbastanza</p> <p>MI È PIACIUTA? <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Abbastanza</p>
<p>TERZO SCAMBIO CON _____</p> <p>COME HO SPIEGATO? _____</p> <p>STORIA ASCOLTATA: _____</p> <p>L'HO CAPITA? <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Abbastanza</p> <p>MI È PIACIUTA? <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Abbastanza</p>
<p>QUARTO SCAMBIO CON _____</p> <p>COME HO SPIEGATO? _____</p> <p>STORIA ASCOLTATA: _____</p> <p>L'HO CAPITA? <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Abbastanza</p> <p>MI È PIACIUTA? <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Abbastanza</p>

Al termine del primo scambio, l'insegnante chiede a una delle due file di scalare di un posto in modo da consentire il confronto tra una nuova coppia di bambini e bambine.

La procedura continua fino a completare lo scambio tra tutti gli alunni e le alunne. In un'ora di lezione è possibile prevedere tra i sei e gli otto scambi, considerando anche il tempo per la preparazione, gli scambi ed eventuali domande.



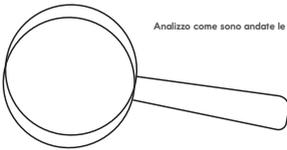
Risorse online
C4_T1_compito realtà
sch_02

Al termine, ogni bambino e ogni bambina dovrà rielaborare le proprie valutazioni in una scheda di sintesi disponibile per la stampa nelle risorse online come quella riprodotta di seguito.

C4_T1_compito realtà_sch_02

CI PENSO SU

Analizzo come sono andate le cose





La mia esposizione:

- è stata molto buona dall'inizio alla fine;
- è stata migliore all'inizio dell'attività;
- è migliorata man mano durante l'attività;
- non mi ha soddisfatto perché...



I racconti che mi sono piaciuti di più sono:

perché...



Come personalizzare

Come possiamo favorire l'inclusione e personalizzare il materiale

La personalizzazione del materiale riguarda principalmente la facilitazione e la semplificazione dei testi.

È importante, in tal senso, che il team docente collabori per una gestione del tempo di preparazione del compito più efficace.

L'inclusione è garantita anzitutto dall'apertura che caratterizza l'attività:

- apertura nella scelta della storia da presentare
- apertura nella scelta delle risorse per aiutarsi nel racconto.



Cosa osservare

Cosa possiamo osservare

Durante lo svolgimento dell'attività possiamo osservare e valutare i progressi in merito a:

- le abilità legate alla lettura e alla comprensione di testi narrativi
- le abilità legate alla sintesi di testi narrativi
- le abilità legate all'esposizione orale
- lo sviluppo di un proprio gusto letterario
- la creatività.

Di seguito presentiamo le domande-guida per la costruzione di una griglia di osservazione (disponibile per la stampa nelle risorse online), utile a monitorare i progressi della classe.



Risorse online
C4_T1_compito realtà
griglia osservazione



Risorse online
C4_T1_compito realtà
autovalutazione

Come favorisco l'autovalutazione

Per favorire l'autovalutazione, una volta terminata l'attività, si chiede ai bambini e alle bambine di riflettere su come è andata con l'aiuto della scheda proposta di seguito e disponibile nelle risorse online.

C4_T1_compito realtà autovalutazione

SCHEDA DI AUTOVALUTAZIONE

REFLESSIONE

IDEE DA
COPIARE

VEDO
DENTRO DI ME

V AUTO LE ME SPIEGAZIONI _____

E MOZIONI PROVATE _____

D UBBI CHE MI SONO RIMASTI _____

O BIETTIVO PER LA PROSSIMA VOLTA _____

MI AUTOVALUTO

AUTONOMIA: ○ ○ ○ ○

RISORSE: ○ ○ ○ ○

SITUAZIONE
NUOVA: ○ ○ ○ ○

CREATIVITÀ: ○ ○ ○ ○

TEMPO: ○ ○ ○ ○

ALTRO: _____

Spiegazione: per quanto riguarda l'acronimo VEDO, i bambini e le bambine dovranno:

- ▶ valutare come sono andate le loro spiegazioni, a parole o con simboli, ciascuno come vorrà;
- ▶ esprimere quali emozioni hanno provato (ansia, entusiasmo, paura, soddisfazione, ecc.);
- ▶ capire quali dubbi sono rimasti (sulla propria esposizione o sui racconti degli altri);
- ▶ assegnarsi un obiettivo di miglioramento per la prossima volta (esercitarsi di più, rispettare il tempo, parlare a voce più alta, ecc.).

Nel box «Idee da copiare» dovranno annotare qualcosa che li ha colpiti dei lavori degli altri (un'idea originale, un modo di raccontare, ecc.). Infine, nella sezione «Mi autovaluto», coloreranno i pallini in base al livello mostrato, a loro avviso, durante l'attività:

- ▶ quanto sono stato autonomo;
- ▶ quanto ho fatto affidamento sulle risorse create per l'occasione;
- ▶ quando sono stato capace di affrontare un compito così nuovo;
- ▶ quanta creatività ho messo in gioco;
- ▶ quanto ho saputo stare nei tempi (che significa non superarli, ma non interrompere troppo in anticipo perché il racconto è stato troppo breve).
- ▶ Altro: spazio per qualsiasi altra osservazione da parte dei bambini e delle bambine.