Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
Dipartimento formazione e apprendimento

SUPSI

TESI DI BACHELOR DI

ALESSIA MASNARI

BACHELOR OF ARTS IN PRIMARY EDUCATION

ANNO ACCADEMICO 2016/2017

I POLI CAMBIANO IL CLIMA

PERCORSO DI INCLUSIONE E MIGLIORAMENTO DEL BENESSERE IN CLASSE

RELATRICE

JONE GALLI

La mia gratitudine va ai miei genitori che in tutti i miei anni di formazione mi hanno sempre sostenuta e supportata, donandomi energia e tempo per aiutarmi a raggiungere uno dei miei più grandi obiettivi. Grazie davvero di cuore.

Grazie anche alle mie colleghe Francesca e Cecilia, che hanno condiviso con me le gioie e le difficoltà di questo incredibile anno scolastico. Insieme a loro ringrazio i miei allievi, che hanno reso possibile lo sviluppo di questo percorso e le mie colleghe di sede. Ci tengo a ringraziare anche Maria, mia docente SAP, che mi ha seguita con passione e professionalità.

Ringrazio la mia relatrice di tesi Jone, la quale con pazienza e dedizione mi ha sempre conferito consigli utili e preziosi per la realizzazione della mia sperimentazione.

"In confidenza" un ringraziamento a Fabio con il quale ho condiviso questo ultimo anno.

.

Sommario

Introduzione 1

Quadro teorico di riferimento 3

L'importanza di appartenere ad un gruppo classe 3

La narrazione di sé come strumento per la costruzione della propria identità 4

L'identità competente 5

L'apprendimento come mezzo per includere 6

Le diverse forme di apprendimento reciproco tra pari 8

Il tutoring tra pari unito al lavoro in gruppo 10

Analisi del contesto 13

Breve introduzione 13

Il clima di classe a seguito delle ricreazioni e delle attività svolte individualmente 14

Il clima di classe durante le attività di gruppo 15

Sperimentazione 19

Progettazione 19

Genesi e obiettivi della sperimentazione 19

Struttura del percorso 20

Quadro metodologico 23

Metodologia del percorso 23

Strumenti di raccolta dati 23

Presentazione e analisi dei dati 25

Procedura di analisi dei dati 25

Presentazione e analisi dei dati 25

Il benessere in classe prima del percorso e l'inclusione degli allievi nel gruppo 26

Le identità competenti come mezzo di inclusione 27

Grazie all'inclusione aumenta il benessere collettivo di classe 31
La percezione dei bambini "meno inclusi" al termine del percorso 32
Riflessione sul proprio sviluppo professionale e conclusioni 35
Ripresa delle domande di ricerca attraverso l'analisi dei dati raccolti 35
Limiti e aspetti migliorabili in un'ottica futura 37
Ricadute sulla mia professionalità 38
Bibliografia e sitografia 39
Allegati 41
Allegato 1: fotografie attività compleanno della co-titolare 41
Allegato 2: la descrizione completa delle attività 42
Allegato 3: il questionario dei bambini poco inclusi 47
Allegato 4: intervista sottoposta a tutta la classe 48
Allegato 5: i grafici che mostrano i risultati delle interviste prima del percorso 49
Allegato 6: i questionari compilati dai bambini meno inclusi nel mese di febbraio 50
Allegato 7: immagini prodotte dai bambini 54
Il polo dei disegnatori 54
Il polo dei matematici 56
Il polo dei musicisti 58
Il polo degli scrittori 60
Il polo dei presentatori 62
Allegato 8: immagini del polo dei disegnatori all'opera 64
Allegato 9: immagini del polo dei matematici e degli scrittori all'opera 65
Allegato 10: immagini del polo dei presentatori 66
Allegato 11: immagini del libro finale con all'interno tutti i contenuti delle varie attività svolte. 67
Allegato 12: grafici che mostrano i risultati delle interviste dopo il percorso 72
Allegato 13: questionario sottoposto ai bambini meno inclusi al termine del percorso nel mese di aprile 73

Allegato 14: immagini dei prodotti di alcuni bambini 77

Allegato 15: immagine lavagna con annotazioni emerse dalla discussione finale 86

Introduzione

Durante i primi due anni di formazione al DFA, la mia attenzione si è concentrata soprattutto sugli aspetti didattici e pedagogici. Quest'anno, trovandomi a dover insegnare in un contesto particolarmente sofferente sotto l'aspetto relazionale, il mio oggetto di osservazione ha subito un'evoluzione, spostandosi sulle relazioni e sulle dinamiche che si instaurano tra i bambini. Ho avuto modo di apprendere e verificare con mano quanto un clima poco favorevole all'apprendimento possa incidere negativamente sul benessere degli allievi e dei docenti. Grazie a questa esperienza, posso affermare con certezza come la qualità dell'ambiente in cui sono inseriti i nostri alunni sia importante tanto quanto la qualità dei contenuti che vengono trattati in classe o le scelte didattiche che un buon docente decide di effettuare. In questo momento inoltre, con l'entrata in vigore dei nuovi Piani di studio per la scuola dell'obbligo ticinese, vi è una particolare attenzione allo sviluppo delle competenze trasversali, nel tentativo di favorire la crescita dell'allievo in tutte le sue sfaccettature. Per promuovere una situazione di benessere in classe, occorre dunque che tra gli allievi si instaurino dei rapporti costruttivi che permettano di vivere la collettività in modo positivo. Le motivazioni che mi hanno spinta ad intraprendere questo tipo di ricerca sono legate a due aspetti principali. Il primo riguarda una mia personale esigenza dato che, per permettere il normale svolgimento delle attività disciplinari, era urgente intervenire su alcune dinamiche specifiche. In seguito, parlando con i miei alunni a proposito di tale situazione, è risultato fondamentale migliorare "il come si vive ogni giorno a scuola con i compagni". Ho scelto dunque di proporre delle attività nelle quali ogni studente potesse emergere grazie alle proprie qualità, con lo scopo di favorire l'inclusione, l'accoglienza e l'accettazione verso gli altri. La costruzione di tale percorso è avvenuta *per* e *con* i bambini, come sostiene Luigina Mortari (2009). L'obiettivo era quello di realizzare un progetto in cui attraverso delle attività di tutoring i bambini, in particolare quelli meno inclusi, venissero valorizzati diventando parte integrante del gruppo classe. Attraverso questo lavoro vorrei dimostrare l'efficacia e la potenzialità che questi tipi di attività possono esercitare su un contesto caratterizzato da difficoltà relazionali. Dal punto di vista professionale avrò la possibilità di imparare alcuni strumenti utili, al fine di poter riservare sempre un occhio di riguardo sul benessere avvertito dai miei allievi delle classi future.

Quadro teorico di riferimento

L'importanza di appartenere ad un gruppo classe

Come ho potuto apprendere in questi anni di formazione al DFA, il corretto inserimento dell'allievo in un gruppo classe è fondamentale, perché permette ai bambini di rispondere ad uno dei loro bisogni primari, quello di appartenenza[1]. Un tempo la classe era vista come un luogo nel quale gli alunni si recavano con il fine unico di apprendere; oggi invece, grazie anche alla rivalutazione del ruolo delle competenze trasversali, il gruppo classe viene visto come "un ambiente in cui il bambino può misurarsi con due processi: la socializzazione e la società. La socializzazione ha come obiettivo quello di favorire l'interiorizzazione delle regole collettive, ossia quei modelli di condotta e di valori sociali che consentono di sviluppare il sentimento di appartenenza ad una collettività (…) mentre la socialità si riferisce alla capacità di entrare in relazione con gli altri, chiunque essi siano" (Sasso 2008, p.19).

La classe scolastica può dunque essere definita come un "sistema sociale autonomo" (Venza, 2012, p. 265), dotato di una propria identità specifica legata fortemente alle interazioni che intercorrono tra alunno/docente e alunno/alunni.

Analizzando l'ambiente classe in quest'ottica, incentrata sull'importanza della componente legata ai rapporti sociali, il docente deve prendersi cura dell'apprendimento dei suoi studenti, ma anche delle loro dinamiche relazionali. Ritengo che nella mia classe questo aspetto sia stato trascurato e a risentirne particolarmente sono stati alcuni allievi, spesso derisi o esclusi dal gruppo. Le loro reazioni di risposta sono state molto diverse: alcuni decidevano di chiudersi in loro stessi, altri assumevano spesso atteggiamenti inopportuni; tutto questo ha contribuito a creare un circolo vizioso tra gli alunni più esclusi e il resto del gruppo classe: "se è pur vero che alla fine sono le persone, e non i gruppi in quanto tali, ad agire, è altrettanto vero che i gruppi esercitano un'influenza determinante sulla condotta individuale." (Caricati, 2006, p.15). Lo studio dell'influenza sul singolo esercitata dal gruppo e del suo processo inverso permette di comprendere

[1] La piramide dei bisogni di Maslow (1954) classifica cinque bisogni primari, dai più basilari fino ai più complessi: fisiologia, sicurezza, appartenenza, stima, autorealizzazione, spiritualità.
https://lostudiodellopsicologo.it/2012/08/06/i-6-bisogni-fondamentali/, consultato il 12 febbraio 2016.

meglio quanto sia necessario intervenire su entrambi i fronti, quindi sul gruppo e sul singolo, al fine di migliorare la condotta degli studenti all'interno della classe.

Per spiegare l'influenza che un gruppo può avere su un singolo allievo e l'influenza che il singolo ha sul gruppo, Caricati (2006) riprende la "*teoria della categorizzazione del sé*" secondo la quale "le persone arrivano a categorizzare sé stesse in un modo piuttosto che in un altro secondo tre diversi livelli di astrazione: come esseri umani (identità umana), come membri di un gruppo (identità sociale), come individui unici rispetto agli altri (identità personale)" (pp. 25-26).

Approfondendo questi tre punti, è possibile comprendere come il processo di categorizzazione all'interno di un gruppo sia legato a numerosi aspetti, strettamente connessi l'uno all'altro. Caricati (2006) aggiunge inoltre che "una volta caratterizzati noi stessi e gli altri, l'identità sociale fa che l'io divenga, in un certo modo, noi" (pp. 25-26).

Dopo aver compreso questo aspetto un buon docente, per intervenire in modo efficace sul "noi" inteso come gruppo classe, dovrebbe partire dal "io" inteso come singolo allievo. Un buon esercizio potrebbe essere quello di proporre delle attività legate alla narrazione di sé, così da presentare l'identità del singolo al gruppo[2].

Questo stile formativo viene sostenuto anche da Polito, (2000) il quale considera la classe come un organismo complesso in cui "ogni persona è un'organizzazione di vari sistemi. Ogni studente vi porta le sue risorse, la sua storia, le sue competenze, il suo senso di identità, i suoi problemi, i suoi sbalzi emotivi, i suoi interessi, le sue lacune, i suoi affetti, i suoi pensieri. La sua visione del mondo, la sua esperienza, i suoi talenti. Entra in contatto con altre persone, altre storie e altre opinioni. All'interno di queste relazioni si confronta con il sapere, con l'organizzazione della scuola, con gli insegnanti, con vari metodi di insegnamento e varie discipline, con lo sforzo, con le fonti della motivazione, con le strategie dell'apprendimento, con le difficoltà dello studio, con l'entusiasmo di apprendere nuove cose" (p. 27).

La narrazione di sé come strumento per la costruzione della propria identità

La narrazione di sé può essere considerata uno strumento utile per farsi conoscere dal gruppo classe, volto a spiegare le unicità e le differenze che vi sono al suo interno, al fine di identificare poi

[2] "Per rendere consapevoli gli studenti di questo sistema complesso si può ricorrere ad una presentazione di se stessi fatta in diversi modi (verbale, grafica, foto, colori, stile descrittivo o narrativo)". (Polito, 2000, p. 27)

le diverse identità umane sociali e personali presenti nel sistema. Oltre ad essere utile agli allievi, è valida anche per il docente perché permette di scoprire e quindi tenere in considerazione i bisogni, gli interessi e le esigenze dei bambini. Un aspetto decisamente funzionale per restare in linea con gli attuali Piani di studio.

Confrontandomi con altre docenti in merito alla possibilità di proporre questo genere di attività nelle scuole, mi sono resa conto che spesso si tende a riservarle ai primi anni di scolarizzazione; durante gli anni di formazione successivi, esse vengono messe in atto meno frequentemente, a causa del timore delle insegnanti di non aver abbastanza tempo per svolgere il programma scolastico regolare.

Zavalloni (2008) nel libro *"La pedagogia della lumaca",* sostiene l'inverso, affermando che il "perdere tempo a parlare e ad ascoltare i ragazzi nelle loro storie personali è preziosissimo. É il tempo della scoperta, della conoscenza dei vissuti personali, dell'elaborazione di buone regole comuni del vivere insieme" (p. 21). Oltre all'aspetto relazionale, questo genere di attività può avere degli ottimi riscontri anche nell'ambito dell'apprendimento: "non può esistere progettazione senza conoscere gli attori del progetto che, in questo caso, oltre ai docenti, sono i ragazzi stessi, gli studenti" (p. 115).

L'identità competente

Le attività legate alla narrazione di sé permettono "la costruzione del nostro senso d'identità e creano un buon clima relazionale" (Formenti e Gemelli, 1998, pp. 48-50).

Attraverso la narrazione di sé è dunque possibile aiutare il bambino a diventare consapevole della propria identità personale. Inoltre, tramite il racconto della propria storia personale è possibile sviluppare, in chi ascolta, il senso di empatia; ci si sente maggiormente accolti per quello che si è realmente, eliminando le eventuali *etichette* che vengono, volontariamente o involontariamente, assegnate a qualcuno dai compagni o dagli stessi insegnanti.

Nella costruzione della propria identità personale è possibile individuare quella o quelle identità competenti, che permettono di promuovere l'identità personale (individuando le differenze rispetto agli altri membri del gruppo di appartenenza) e i punti in comune con gli altri membri del gruppo (così da creare dei legami fondati su interessi simili).

Con il termine identità competente[3] si vuole indicare "uno strumento di indagine del gruppo classe che ha come fine immediato quello di individuare gli hobby, le piccole specialità, le competenze scolastiche ed extra scolastiche, le passioni collezionistiche di ciascun studente. Ogni studente esprime la propria identità attraverso competenze che sovente rimangono implicite al proprio modo di operare e sottese al proprio modo di apprendere o che difficilmente trovano spazio all'interno dell'attività scolastica" (Berlini e Canevaro, 1996, p.20).

Le identità competenti all'interno della classe non sono facili da individuare; risulta dunque fondamentale conoscere e osservare gli allievi durante lo svolgimento di attività di natura diversa, legate non soltanto all'ambito scolastico.

Una volta individuate le varie identità competenti sarà importante valorizzarle, proprio perché potranno fungere da risorsa per l'intero gruppo classe; inoltre, attraverso la messa in rilievo delle identità competenti, potrà presentarsi un miglioramento delle dinamiche instaurate anche per i bambini meno inclusi (quali ad esempio il non venire più etichettati come studenti incapaci o disturbatori).

L'apprendimento come mezzo per includere

"Sempre più si parla di varie forme di difficoltà di apprendimento, questo termine si riferisce a qualsiasi difficoltà riscontrata dallo studente durante la sua carriera scolastica" (Ianes, 2005, p.15).

Come afferma l'autore, esistono diversi tipi di difficoltà e "spesso esse non sono conseguenza di una causa specifica ma sono dovute al concorso di molti fattori che riguardano sia lo studente sia i contesti in cui viene a trovarsi" (Ianes, 2005, p. 15), facendo riferimento alla visione sistemica della classe/scuola.

Ecco che viene ribadito anche da Ianes (2005) quanto il contesto nel quale si trovano i bambini incida particolarmente sui loro successi scolastici e influenzi anche le "manifestazioni, sempre più frequenti, di difficoltà comportamentali: dal semplice comportamento aggressivo, fino ad atti autolesionistici, bullismo, disturbi del comportamento alimentare, disturbi della condotta, oppositività"(p.16).

[3] http://www.comune.forli.fc.it/servizi/menu/dinamica.aspx?idArea=23949&idCat=54464&ID=54610, consultato 12 febbraio 2017

Oltre ai disturbi a livello comportamentale, l'autore sottolinea l'esistenza di bambini con "difficoltà di tipo emozionale: timidezza, ansia, inibizione, depressione" (Ianes, 2005, p. 16).

A tutta questa serie di difficoltà relazionali se ne aggiungono altre un po' più "soft, che si manifestano con problemi motivazionali, deficit dell'autostima, insicurezza e disorientamento del progetto di vita" (Ianes, 2005, p.16).

La *scuola che verrà*[4] si prefigge di "consolidare i suoi tre pilastri storici: l'equità, la qualità e l'inclusività"[5]. Ecco che il docente sarà quindi immerso in una "multiforme e sfaccettata galassia di difficoltà, le più varie, le più diverse, che si trovano sempre più spesso nelle nostre classi. Legate ognuna a una singola storia di un singolo bambino" (Ianes, 2005, p.16).

Ritorna quindi la questione legata all'importanza di conoscere a fondo i propri allievi, la loro storia, i loro punti forti e gli aspetti sui quali risulta necessario lavorare ancora. Per il docente sarà importante partire dalle risorse di ogni allievo, creando un percorso mirato all'evoluzione progressiva delle sue competenze. Per fronteggiare in maniera efficiente l'eterogeneità dell'ambiente classe, ogni docente dovrà inoltre cercare di promuovere una pedagogia differenziata e personalizzare l'apprendimento.

Leggendo quanto scritto da Connac (2012), è possibile approfondire il concetto che sta alla base della differenziazione e comprenderlo nel dettaglio.

L'autore spiega innanzitutto la differenza tra individualizzare l'apprendimento "individualiser l'apprentissages" e personalizzare l'apprendimento "personnaliser les apprentissages" (p.17).

"Individualiser les apprentissages, c'est prendre en considération une personne de manière particulière, en visant sa réussite scolaire par le biais d'un enseignement non massifié. Organiser une réponse appropriée aux besoins singuliers de quelqu'un. Adapter sa pratique d'enseignement aux caractéristiques des individus. L'individualisation en pedagogie s'adresse essentiellement aux élèves rencontrant des difficultés. (…) L'individualisation des apprentissages peut donc être définie comme l'ensemble des organisations pédagogiques qui confient un travail particulier à chaque élève" (Connac, 2012, pp. 17-18).

---

[4] Si tratta di una riforma del sistema scolastico ticinese promossa dal DECS.

[5] http://www4.ti.ch/decs/ds/la-scuola-che-verra/home/, consultato il 1 maggio 2017.

Connac (2012) aggiunge inoltre che "le travail individualisé n'a de sens que s'il est intégré à la vie sociale coopérative" (p.17), quindi il semplice lavoro individualizzato non permette lo sviluppo delle competenze trasversali[6] degli studenti e, di conseguenza, non aiuta i bambini ad instaurare una serie di relazioni sociali con i compagni.

Risulta dunque importante integrare nelle pratiche di insegnamento anche l'apprendimento personalizzato, in quanto esso permette ad ogni allievo di apprendere per sé e, allo stesso tempo, insieme agli altri. "Ces contacts et ces confrontations permettent à la personne de découvrir son identité personnelle et sociale. Peu à peu, il en vient à s'éprouver comme lieu de diverses possibilités" (Connac, 2012, p.18).

Attraverso l'apprendimento personalizzato, inoltre, è possibile creare delle interazioni cooperative che permettono agli studenti di svolgere lavori in piccoli gruppi o ad équipe, nei quali tutti potranno richiedere l'aiuto di un compagno e apportare il proprio, ove necessario[7] (Connac, 2012, p.19).

Le diverse forme di apprendimento reciproco tra pari

"Il lavoro di gruppo, così come è attuato oggi, è inteso come suddivisione razionale ed economica dei compiti da svolgere. La strategia dell'apprendere insieme consiste invece nel riconoscere che la nostra rappresentazione cognitiva della realtà è un processo sociale che realizziamo insieme con gli altri: abbiamo bisogno dell'altro per costruire il nostro sapere" (Polito, 2000, p. 259).

Durante questi tre anni di formazione al DFA ho avuto modo di osservare come i lavori di gruppo (intesi come suddivisione razionale ed economica dei compiti da svolgere) fossero abbastanza diffusi, mentre era decisamente rara l'applicazione di strategie di apprendimento reciproco. Come chiarito da Polito (2000) il docente, attraverso questa nuova metodologia formativa fondata sull'idea di imparare l'uno dall'altro, ha la possibilità di "diffondere una nuova concezione del sapere, che intreccia contemporaneamente conoscenza e condivisione" (p. 260).

---

[6] "Nel piano di studio vengono identificati sei ambiti di competenza trasversale: sviluppo personale (conoscere sé stessi, avere fiducia in sé e assumersi delle responsabilità) collaborazione (sviluppare uno spirito cooperativo e tutte le strategie necessarie per lavorare in gruppo), comunicazione (saper attivare le informazioni e le risorse che permettono di esprimersi utilizzando diversi tipi di linguaggio, a seconda del contesto), pensiero critico e riflessivo (essere in grado di distanziarsi dai fatti e dalle informazioni, come pure dalle proprie azioni), pensiero creativo (sviluppare l'inventiva, la fantasia e la flessibilità nell'affrontare situazioni problematiche) e strategie dell'apprendimento (capacità dell'allievo di analizzare, gestire e migliorare il proprio modo di imparare)." (pp. 29-41)

[7] Libera traduzione dell'autrice.

L'apprendimento di fatto verrà inteso come una forma di costruzione sociale, prendendo atto che come sostenuto dalla teoria del costruttivismo, "la conoscenza è un processo di costruzione edificato insieme" (Polito, 2000, p. 261).

Per rendere efficace questo tipo di apprendimento, sarà fondamentale ricorrere alla meta-riflessione insieme agli allievi attraverso delle domande mirate, poste a seguito delle attività suggerite, come ad esempio: *che cosa ho imparato dai miei compagni oggi?; cosa è stato importante fare per riuscire ad apprendere dai miei compagni?*. In questo modo, secondo Polito (2000) "è possibile favorire un clima di classe basato sulla cooperazione, sullo scambio di opinioni, sul confronto e sulla collaborazione cognitiva". (p. 261).

Inoltre l'autore suggerisce al docente alcune linee guida da seguire, al fine di applicare tale teoria nel modo più efficace possibile: "l'insegnante può scegliere all'interno della sua materia quali informazioni possono essere proposte come esperienza di apprendimento di gruppo" (Polito, 2000, p. 260).

"Nel processo di insegnamento e apprendimento l'insegnante deve cominciare da quello che ogni studente già conosce e dalle risorse cognitive del gruppo.(…) Deve stimolare la consapevolezza del gruppo classe come gruppo di apprendimento (gruppo nel quale impariamo qualcosa) facendo percepire la dimensione comunitaria apprezzando e valorizzando le risorse che il gruppo classe possiede. Per rendere coeso il gruppo classe, bisogna valorizzare la conoscenza reciproca e le qualità personali" (Polito, 2000, pp. 264-265).

Nel mutuo insegnamento (peer-education[8]) potrebbe dunque esserci una chiave risolutiva valida per integrare maggiormente gli allievi poco inclusi. Esso "si propone di utilizzare le competenze che possiedono (gli allievi) per insegnarle ai propri compagni. Ognuno è invitato ad elencare quello che sa fare e che padroneggia in modo sicuro. Poi si mette alla prova insegnandolo ai compagni: attraverso questa esperienza si renderà conto di quanto conosce e di quanto è abile nel comunicarlo agli altri" (Polito, 2000, p. 248).

---

[8] "La peer-education si configura come un metodo grazie al quale persone di età, status ed esperienza simile si trasferiscono reciprocamente informazioni ed imparano l'una dall'altra" (Venza, 2012, p.247). Queste persone vengono inoltre formate a sviluppare delle conoscenze e a condividerle con altri. Sviluppando e condividendo queste conoscenze, altre persone diffonderanno a loro volta altre informazioni creando una sorta di circolo virtuoso, nel quale migliorano "le abilità comunicative e relazionali presenti in gruppi di soggetti di pari status." (Venza 2012, p. 247).

Un allievo poco incluso avrà così la possibilità di proporre ai compagni un'esperienza di apprendimento che parta da un suo personale interesse (competenza), esibendo i suoi punti di forza e rendendoli una risorsa di arricchimento per l'intero gruppo classe. Con queste attività di tutoring, gli allievi rafforzeranno anche una serie di competenze trasversali, come lo sviluppo personale e la comunicazione. Di conseguenza anche il benessere all'interno della classe potrà subire dei miglioramenti. Polito (2000) sostiene che l'applicazione di tale metodo di insegnamento facilita "l'assimilazione e il senso di competenza di ciascuno e inoltre contribuisce alla formazione di un clima di solidarietà e di sostegno reciproco" (p.276-277).

Tra le diverse strategie di apprendimento tra pari, verrà di seguito analizzato il tutoring.

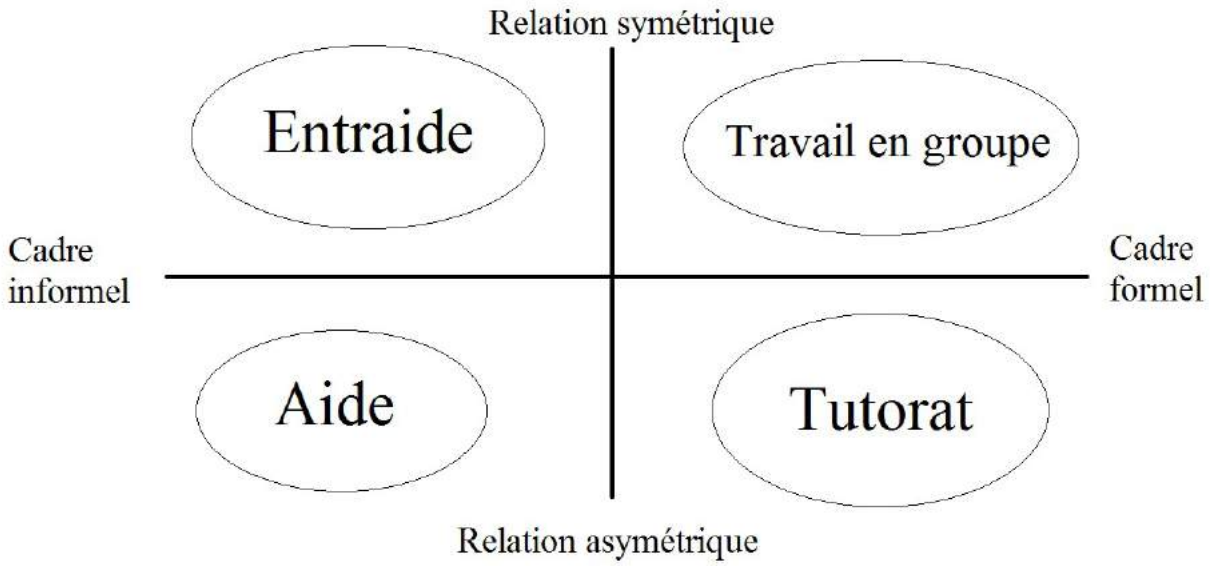
Il tutoring tra pari unito al lavoro in gruppo

"Il tutoring tra pari è un'altra strategia di apprendimento che permette agli insegnanti di favorire in classe l'aiuto e il sostegno reciproco: consiste nel rivestire a turno, da parte degli alunni, la parte di insegnante, per cui può essere considerato come un vero e proprio gioco di ruolo. Questo permette ad ognuno di percepire i propri compagni in modo diverso, da un altro punto di vista, come fonte di aiuto nel processo di apprendimento. Fare sperimentare agli allievi la pratica dell'insegnamento produce inoltre un duplice vantaggio: fare da maestro a sé stessi, sperimentando nuove pratiche di autoistruzione; ed imparare ad insegnare agli altri ciò che si sa" (Valenza, 2012, p.254).

Nella scuola tradizionale solitamente è il docente che riveste il ruolo di tutor ma, con il progetto della *scuola che verrà,* il ricorso alla pratica di apprendimento tra pari permetterà di sviluppare tutte quelle competenze trasversali citate nel nuovo piano di studio HarmoS. Nello specifico, i bambini avranno modo di sperimentare la collaborazione, il sostegno e l'aiuto reciproco.

Secondo Polito (2000) il tutoring tra pari, per essere realmente efficace, deve possedere una natura reciproca, ossia ciascun bambino grazie a questa tecnica "deve dare e ricevere aiuto e sostegno e opportunità di miglioramento" (p. 255).

Anche in questo caso sono presenti delle linee guida che l'insegnante può fornire agli allievi affinché il tutoring tra pari dia i risultati aspettati: "fare in modo che tutti partecipino; aiutare i partecipanti del tuo gruppo a risolvere i problemi; valorizzare il contributo di ogni partecipante alla discussione; aiutare ciascuno a dare il meglio di sé stesso" (Polito, 2000, p. 255).



[9]

Come si può notare dallo schema realizzato da Connac (2012), il tipo di relazione che si instaura tra il tutor e il resto dei compagni è di tipo "asymètrique", ossia "fra coetanei con competenze diverse, dove uno funge da guida e da maestro[10]".

Durante la mia sperimentazione, quando un polo d'interesse (insieme di tre o quattro esperti) dovrà presentare e svolgere un'attività con il resto del gruppo classe, oltre alla classica relazione di tipo asimmetrico tra esperti e non esperti, si instaurerà anche un vincolo di tipo "symétrique" "tra pari e/o individui di uguali competenze[11]". Ciò avrà luogo quando ad esempio degli "inesperti" dovranno collaborare tra di loro, al fine di svolgere un particolare compito proposto dagli esperti.

Di conseguenza il mio lavoro sperimentale, nello schema di Connac (2012), si inserisce tra il "travail en groupe" e il "tutorat".

[9] Schema realizzato da Connac (2012) per presentare le tipologie di relazione che si instaurano tra gli allievi durante le diverse situazioni di apprendimento cooperativo (p.108).

[10] http://dfa-didattica.supsi.ch/p-ambiente/pagine/disc_argomentat.html, consultato 1 maggio.

[11] http://dfa-didattica.supsi.ch/p-ambiente/pagine/disc_argomentat.html, consultato 1 maggio.

Analisi del contesto

Breve introduzione

La mia classe è composta da ventidue allievi, distinti tra undici bambini di prima elementare e undici bambini di seconda elementare. Il contesto culturale è di natura multietnica: sono presenti quattro bambini che presentano delle difficoltà nell'esprimersi in italiano; i loro tentativi di mischiare le loro lingue madri con l'italiano potrebbe costituire un ostacolo per le attività di tutoring. In fase di preparazione dell'anno scolastico, ci sono state inviate delle informazioni di partenza in merito al gruppo classe con cui avremmo dovuto lavorare, raccolte ed elaborate dalla docente della scuola dell'infanzia. Inizialmente non ho voluto visionare i documenti per evitare di farmi influenzare nella mia osservazione oggettiva dei singoli bambini. Verso la fine di ottobre ho deciso di analizzare i documenti ricevuti. Essi hanno potuto confermare le mie supposizioni. Anche qui veniva spesso evidenziato quanto il clima, già all'interno della sezione della scuola dell'infanzia, fosse piuttosto teso all'interno della classe; i litigi tra gli studenti erano molto frequenti. Noi docenti abbiamo deciso di procedere con un'osservazione generale, che prevedeva anche l'annotazione su un diario comune delle dinamiche più significative che si creavano nel gruppo analizzato. Questo lavoro di rete, all'insegna di un confronto e un aggiornamento continuo tra noi insegnanti, è stato particolarmente utile anche al fine di mantenere una coerenza nei confronti dei bambini. Questi momenti di scambio, uniti ai dettagli osservati e trascritti, si sono rivelati particolarmente efficaci da numerosi punti di vista: innanzitutto per procedere con l'analisi del contesto e della sua evoluzione, in un'ottica di meta-riflessione diretta con i bambini interessati; come riferimento per esporre in maniera chiara determinati comportamenti di alcuni bambini ai genitori; come occasione di rilettura in un momento successivo, volta ad analizzare in modo più oggettivo le dinamiche esistenti e, non da ultimo, come fonte di formazione personale[12].

[12] Grazie al continuo scambio con le altre due docenti e alla loro esperienza ho potuto apprendere diverse strategie da applicare con i bambini, riuscendo ad essere comunicativa e di aiuto.

Il clima di classe a seguito delle ricreazioni e delle attività svolte individualmente

Durante le prime settimane dell'anno scolastico, gli allievi sembravano piuttosto tranquilli e apparentemente non si era creata nessuna dinamica spiacevole. I litigi erano limitati al momento della ricreazione, durante la quale nascevano alcune discussioni soprattutto tra i maschi in occasione delle partite a pallone.

"…inizio però a notare che il gruppo classe non è davvero unito, specialmente durante la ricreazione, noto due fazioni di bambini: gruppo prima e gruppo seconda. I litigi tra l'altro spesso avvengono tra bambini di prima e bambini di seconda e rispetto ai primi litigi che avvenivano, ora gli allievi tendono a mettersi le mani addosso.

…oggi ad esempio durante la ricreazione del mattino E. e D. hanno iniziato a litigare e a mettersi le mani addosso, è stato necessario il mio intervento per calmare gli animi. Ho chiesto ai bambini la ragione per la quale avessero litigato così animatamente e la risposta che mi è stata fornita era legata all'aver subito un rigore, a dire di uno dei due, ingiusto. Ho riflettuto con loro in merito all'utilità dell'usare la violenza per comunicare un'opinione."[13]

Questi litigi purtroppo il più delle volte creavano un clima teso e rancoroso anche all'interno dell'aula. Spesso i bambini rientravano dalla ricreazione imbronciati e oppositivi, anziché essere ricaricati e pronti all'apprendimento, continuando a discutere in merito a quanto accaduto durante la partita. Si è deciso di procedere continuando ad osservare e monitorare questi episodi, al fine di verificare se la situazione si potesse risolvere con la semplice interazione tra pari o se fosse necessario il nostro intervento diretto.

"…durante una partita di calcio E., a seguito di un rigore subito, ha avuto una crisi. Ha iniziato a dimenarsi e a sbattere la testa contro la parete del cortile. Sono intervenuta per calmarlo e per contenere il suo stato d'animo, ma anziché accettare il mio aiuto, il bambino mi respingeva. Mi ha lanciato addosso il cartone contenente il succo e ha iniziato ad alzare le mani contro di me."[14]

In seguito a questo avvenimento abbiamo ritenuto opportuno intervenire partendo proprio dalla rivalutazione del momento della ricreazione, intesa come spazio di condivisione e di conoscenza dell'altro sotto un profilo diverso da quello legato alle attività proposte in classe. Grazie a una discussione con i bambini, siamo giunti insieme alla conclusione che sarebbe stato necessario sospendere temporaneamente il calcio. Abbiamo suggerito loro di scegliere dei giochi in cui non vi fosse una componente competitiva; loro stessi hanno proposto "un, due tre stella" e "nascondino".

---

[13] Estratto dal diario di bordo.

[14] Estratto dal diario di bordo.

Dopo tale provvedimento, sembrava che il clima all'interno del gruppo classe si fosse rasserenato. Purtroppo però, il sentimento di competizione che era presente durante le partite di calcio era riscontrabile anche in aula. Quando chiedevo agli allievi di lavorare individualmente su una scheda oppure sul quaderno, essi cercavano sempre di confrontare il lavoro svolto con quello di alcuni compagni, in un'ottica negativa.

"…mentre i bambini dovevano scrivere le lettere sul quaderno, E. continuava ad alzarsi e andare verso il banco di G. e lo stuzzicava, prima alludendo al fatto che scriveva male poi, vedendo che G. non reagiva, E. ha iniziato a punzecchiarlo con la matita appuntita oppure a pitturargli i vestiti con il pennarello. Ecco che G. ha iniziato a reagire mettendo le mani addosso a E. Ho dovuto separare i bambini con la forza e imporre loro di continuare a lavorare guardando ognuno il proprio quaderno…"

Ho notato quasi subito che l'intero gruppo classe aveva iniziato a prendere di mira quattro compagni e che, ogni volta che essi venivano interpellati di fronte agli altri e sbagliavano la risposta alla domanda, venivano derisi. La situazione è presto degenerata: dopo qualche settimana, questi bambini sono stati etichettati; ancora prima di parlare, venivano spesso derisi e umiliati da tutti. Tale circostanza creava un forte malessere non solo agli studenti oggetto di scherno, ma anche al resto del gruppo classe e a me in veste di docente. Questo particolare aspetto è emerso anche durante una discussione svolta prima di intraprendere il percorso legato alla mia tesi.

" ...per colpa di alcuni bambini che prendono sempre in giro B., G. e V, io a volte non voglio rispondere alle domande che mi fai di fronte agli altri…"

"...quando facciamo le vignette e ci chiedi cosa pensiamo che succederà, io una volta l'ho detto e E. ha iniziato a gridare e a urlare, prendendomi in giro. Così adesso non alzo più tanto la mano per parlare."

Il clima di classe durante le attività di gruppo

Iniziando a proporre dei lavori di gruppo ho subito notato che, sebbene tra i bambini vi fosse un buon livello di collaborazione generale, restava comunque presente il problema legato agli alunni etichettati dal gruppo classe come incompetenti e non in grado di svolgere le attività che venivano proposte. Ho dunque deciso di intraprendere un percorso di analisi del problema suddiviso in diverse fasi. Innanzitutto ho messo a punto un'intervista posta ad ogni bambino che mi ha permesso, attraverso delle domande indirette, di definire accuratamente quali fossero gli allievi poco considerati all'interno della classe. A seguito di questa indagine, ho realizzato due grafici in modo da verificare nel dettaglio quali fossero gli scolari più esclusi dal gruppo. Questa rilevazione è stata molto utile in sede di analisi dei dati perché, riproponendo la stessa intervista a tutti i bambini

al termine del percorso, ho potuto constatare se il livello di inserimento di questi ultimi fosse migliorato o meno. In un secondo momento ho organizzato delle interviste a gruppetti misti, nelle quali chiedevo ai bambini di provare a ragionare su come vivessero l'ambiente classe. Le domande poste vertevano principalmente su tre aspetti: quali erano stati gli episodi avvenuti in classe che ci avevano fatto star bene (quindi che avevano generato benessere), da che cosa erano caratterizzati questi particolari momenti e cosa avremmo potuto fare per migliorare ancora il nostro star bene all'interno dell'aula. Da questa ricerca sono emersi alcuni aspetti interessanti che mi hanno confermato quanto il lavoro di sperimentazione proposto in seguito avrebbe potuto essere efficace.

" …il momento che mi è piaciuto più di tutti in classe è stato quando T. ha portato il gioco delle carte da guardare e memorizzare e poi dirlo al compagno con cui giocavo...mi è piaciuto perché poi la maestra ci ha fatto fare questo gioco più volte e T. ci ha detto qualche trucco per memorizzare più oggetti possibili…" [15]

"Quando lavoriamo in gruppo mi piace, tranne per alcuni bambini che non fanno niente e disturbano, strappano i fogli e non aiutano…. credo che facciano così perché non li ascoltiamo abbastanza, forse sanno delle cose che noi non sappiamo…" [16]

"…magari qualcuno non sa una cosa, ad esempio scrivere, allora io che so scrivere e lo posso aiutare… ad esempio io non ho molta fantasia però so scrivere bene, chi ho aiutato a scrivere magari ha più fantasia di me quindi insieme possiamo scrivere meglio che da soli…" [17]

"…magari ci insegna lui (riferito ad un bambino escluso) a fare qualcosa che non sappiamo fare…." [18]

Risultava adesso evidente che, per agire in maniera efficace sul gruppo classe, avrei dovuto lavorare su due aspetti fondamentali: le mie scelte pedagogico-didattiche e l'organizzazione di attività capaci di valorizzare tutti i bambini presenti. Infatti, come confermato dalle interviste, il lavorare in gruppi è stato sempre ricordato come un momento positivo all'interno della classe, malgrado potessero esserci ancora degli allievi che non riuscivano a trarre beneficio da questo. Le attività proposte, inoltre, dovevano far emergere le proprie identità competenti e sensibilizzare i bambini all'importanza dell'accettazione dell'altro, indipendentemente dall'andamento scolastico o dalla sua eventuale difficoltà nello svolgere alcuni compiti specifici. Proprio come sostenuto anche da Novara e Passerini (2015), "ogni alunno porta nel gruppo sé stesso, con i suoi pregi e i suoi difetti,

---

[15]Estratti dall'intervista svolta in piccoli gruppi.

[16] Estratti dall'intervista svolta in piccoli gruppi.

[17] Estratti dall'intervista svolta in piccoli gruppi.

[18] Estratti dall'intervista svolta in piccoli gruppi.

[18] Allegato 1: fotografie attività compleanno della co-titolare.

il suo temperamento, i suoi desideri, le sue paure, i suoi modi di vedere, sentire, pensare" (p.24). Durante un'attività organizzata per fare una sorpresa di compleanno alla mia co-titolare, è stato possibile dimostrare come, lasciando lavorare i bambini in modo che siano loro stessi a scegliere quale compito ritengono di essere in grado di svolgere meglio, tutto funzioni in modo naturale.

"I bambini dovevano realizzare a coppie delle lettere con il corpo per comporre il nome di Francesca. Dopo aver discusso tra di loro per trovare una proposta, vi è stata una presentazione al gruppo classe di quanto ideato, prima di fotografare con la Polaroid le lettere. È stato interessante notare che, nel momento della condivisione delle idee, vi erano due bambine che proponevano delle modifiche interessanti, che permettevano alle lettere di essere più vicine alla realtà. Con mio grande stupore, tutti hanno accettato i loro consigli, mettendoli in atto senza discutere. Ho quindi dedotto che i bambini si sono fatti guidare da queste due bambine proprio perché erano stati in grado di comprendere che, grazie ai suggerimenti delle loro compagne, avrebbero potuto presentare un lavoro migliore alla maestra."[19]

A seguito di tale attività la mattinata è proseguita in maniera distesa, senza litigi o casi di emarginazione.

[19] Estratto dal diario di bordo.

Sperimentazione

Progettazione

Attraverso la mia ricerca, partendo proprio dall'individuazione delle diverse identità competenti, creerò dei poli di interesse, legati dalla condivisione della stessa identità competente. Questi gruppi svolgeranno delle attività di tutoring fornendo delle occasioni di apprendimento al gruppo classe, mettendo dunque in risalto il ruolo dell'identità competente. Questo progetto avrà lo scopo di includere tutti gli allievi nel gruppo classe, migliorando di conseguenza il benessere generale all'interno dell'aula.

Genesi e obiettivi della sperimentazione

Questa sperimentazione è risultata realmente utile per gli allievi, andando al di là della semplice importanza scientifica: essa ha permesso ai bambini meno integrati di emergere positivamente, apportando un valido contributo all'intero gruppo. Tale ricerca è connessa anche ad un mio interesse personale, nato in questi anni di formazione, legato all'idea dello *stare bene in classe*. All'inizio del percorso pensavo che il ruolo del docente fosse quello di occuparsi prettamente dell'ambito legato all'acquisizione di conoscenze. Grazie a numerose esperienze successive, il mio pensiero ha subito una profonda evoluzione: ho rivalutato completamente la questione, comprendendo che in assenza di un benessere collettivo l'apprendimento degli studenti non può essere realizzato in modo efficace. Mi sono identificata molto nella concezione dello *stare bene in classe* di Mario Polito (2000): "il gruppo classe costituisce una risorsa educativa e didattica dove ognuno può attingere energia e il sostegno per dedicarsi alla propria autorealizzazione, è un luogo in cui è possibile costruire con gli altri la propria mappa cognitiva e la propria personalità. Coltivando in classe il benessere, l'accoglienza, la solidarietà e la responsabilità, si rende più piacevole ed efficace il processo di formazione" (p.10*)*. La scelta di intraprendere questo tipo di sperimentazione nasce anche da una mia necessità strettamente personale in quanto, dopo alcuni mesi trascorsi in classe, mi sono resa conto di non possedere la serenità necessaria per svolgere con i bambini un percorso di apprendimento positivo. Dato il clima di tensione che si respirava all'interno della classe e i bisogni che ho elencato nei capitoli precedenti, mi sono posta le seguenti domande di ricerca:

In che misura, attraverso delle attività di tutoring, è possibile aumentare il benessere in classe?

È possibile far sentire maggiormente inclusi alcuni allievi all'interno del gruppo classe attraverso delle attività che valorizzino le identità competenti?

La speranza di tale lavoro è quella di ottenere dei risultati positivi in relazione al benessere generale e all'inclusione di alcuni bambini all'interno del gruppo classe. Sulla base del pensiero degli autori analizzati durante la stesura del mio quadro teorico e grazie alle esperienze formative vissute, ritengo che questo genere di attività possa realmente promuovere un'inclusione di tutti e, conseguentemente, rendere il clima più sereno. Un altro importante obiettivo di tale ricerca sarà l'eliminazione delle *etichette* e la modifica delle dinamiche che non permettono ad alcuni allievi di sentirsi accolti e liberi di esprimersi. Considerando che, come riportato nell'analisi del contesto classe, alcune vicissitudini tra gli allievi erano presenti già negli anni della scuola dell'infanzia, con questa sperimentazione non vi è la pretesa di cambiare radicalmente la situazione della classe. Si ritiene però importante dimostrare agli studenti che tutti i loro compagni possono apportare un valido contributo al gruppo e che, ascoltandosi reciprocamente, è possibile apprendere qualcosa di nuovo da ciascun membro.

Struttura del percorso

Il percorso può essere suddiviso in tre momenti principali. Nella parte che ho chiamato "attività iniziali" ho proposto delle discussioni e delle interviste in piccoli gruppi, al fine di comprendere quale potesse essere lo stato di benessere all'interno della classe. In seguito ho individuato le identità competenti di ciascun allievo, concentrandomi in particolare sugli alunni meno integrati e sviluppando i poli di interesse. Dopo di che ho organizzato le attività di tutoring ed infine ho rivalutato il benessere in classe, proponendo una discussione collettiva in gruppo. I questionari sottoposti esclusivamente ai bambini meno integrati mi hanno permesso di comprendere se, al termine del percorso, essi riuscivano a sentirsi maggiormente inclusi. Le interviste sono state invece molto utili per comprendere il verificarsi di un'evoluzione nella percezione degli allievi meno integrati. Nell'ambito di questo specifico lavoro di ricerca sono state proposte le seguenti attività[20]:

[20] Allegato 2: la descrizione completa delle attività.

Attività iniziali

Discussione sul benessere	Identificazione dei momenti vissuti in classe nei quali gli allievi si sono sentiti bene e formulazione di ipotesi per migliorare l'inclusione di tutti all'interno del gruppo classe.
Lettura libro	Identificazione della propria identità competente.
Individualizzazione della propria identità competente	Presentazione ai compagni della propria identità competente e formazione dei poli.
Intervista con i singoli bambini	Domande volte a comprendere e verificare quali bambini fossero più o meno integrati.
Questionario	Agli allievi meno integrati è stato sottoposto un questionario per comprendere meglio il loro stato di benessere.

Attività di tutoring

Polo scrittori	Idea di realizzare un giornalino nel quale raccogliere tutto ciò che gli allievi avrebbero appreso dai loro compagni.
Polo disegnatori	Il polo ha proposto ai compagni un disegno guidato di un volto umano.
Polo matematici	Realizzazione di un gioco dell'oca organizzato coppia contro coppia. I bambini più competenti avrebbero mostrato delle strategie da attuare ai bambini meno competenti.
Polo musicisti	Proposta di una coreografia da applicare tutte le volte che i bambini sentivano l'esigenza di svolgere un momento di pausa tra una lezione e l'altra.
Polo presentatori	Presentazione del nostro progetto alla terza elementare dell'istituto.
Polo rilegatori	Con questo gruppo abbiamo escogitato il modo per rilegare il giornalino.

Attività finali

Ripresa del questionario	Ho riproposto lo stesso questionario del benessere agli allievi meno integrati, per verificare se ci fosse stata un'evoluzione.
Ripresa dell'intervista	Verifica dell'evoluzione dell'inclusione degli allievi meno integrati.
Discussione finale sul benessere	Ho proposto una discussione finale in gruppo, nella quale i bambini hanno potuto spiegare nuovamente cosa li ha fatti stare bene all'interno della classe.

Quadro metodologico

Metodologia del percorso

In questo contesto è importante innanzitutto precisare che, come sostenuto da Luigina Mortari (2009), i bambini non devono essere intesi come gli "*oggetti di ricerca*", bensì come dei soggetti "*attivi e competenti*" in grado di contribuire come co-ricercatori ad un importante progetto d'indagine (p.13).

La visione tradizionale della sperimentazione a contatto con minori subisce dunque un'evoluzione, passando dall'idea del fare ricerca "*sui bambini*" a quello di lavorare "*con i bambini*".

Grazie a questa nuova prospettiva che vede gli alunni come protagonisti attivi, è possibile porsi "in ascolto dei bambini, permettendo alla ricerca di dare esiti migliori" (Mortari, p. 9).

Per rendere utile il percorso di sperimentazione, sarà quindi fondamentale "comprendere cosa è importante per i bambini" (Mortari, p.9). Nel mio caso, dopo un'attenta osservazione e svariati brevi colloqui con le altre due docenti e i miei allievi, ho realizzato quanto fosse essenziale concentrarsi sul benessere vissuto nel contesto di gruppo al fine di lavorare meglio in aula. Nel lavoro svolto, il bambino sarà posto al centro del percorso di indagine come *soggetto attivo* in grado di esprimere i suoi *bisogni*, le sue *esigenze* e di apportare dei *contributi* diretti alla ricerca.

Tale sperimentazione svolge un ruolo formativo anche per me in qualità di futura docente, in quanto ritengo che dovrò essere in grado di "fare uso di strumenti e procedimenti sistematici per affrontare e risolvere i problemi" che si sviluppano all'interno di un contesto classe. Grazie all'uso di tali strumenti, potrò agire efficacemente nei processi di risoluzione di eventuali problemi riscontrati (Felisatti e Mazzucco, 2013, p.57).

Strumenti di raccolta dati

L'oggetto di tale ricerca si concentrerà su quanto espresso dai bambini, in particolare sui contenuti forniti nei vari momenti proposti prima, durante e al termine del percorso. Fondamentali saranno anche gli stati d'animo dimostrati dagli allievi lungo il percorso. L'utilizzo di alcuni specifici strumenti di ricerca si è rivelato particolarmente efficace: ad esempio i colloqui informali con gli stessi, l'osservazione diretta e indiretta delle dinamiche esistenti e l'organizzazione di discussioni in

piccoli o grandi gruppi. Mi sono avvalsa dell'utilizzo di un registratore che mi permettesse di tenere traccia di quanto emergeva da tali discussioni, in modo da poter analizzare in un secondo tempo i risultati raggiunti. Tale operazione era seguita sempre dalla scrittura di alcuni appunti che ritenevo significativi sul mio diario di bordo. Attraverso l'analisi e il confronto di questi dati di tipo qualitativo, ho avuto modo di comprendere se vi sia stata un'evoluzione del benessere e dell'integrazione individuale in classe.

Un altro strumento particolarmente utile ai fini della ricerca è stato proprio il diario di bordo. All'interno di questo strumento, ero solita annotare alcuni tra gli episodi più rilevanti. È stato inoltre di fondamentale importanza preparare in anticipo le domande da porre agli studenti, al fine di evitare una formulazione tendenziosa durante le discussioni svolte in aula.

Oltre agli strumenti qualitativi elencati, è stato utilizzato anche un questionario[21], sottoposto solo ad alcuni allievi, e un'intervista[22] più generale sotto forma di indagine, che mi ha permesso di verificare lo stato di inclusione degli allievi meno integrati, prima e dopo il percorso. Attraverso il questionario ho potuto constatare quanto i bambini avessero realmente captato un cambiamento del loro inserimento in classe rispetto agli altri compagni. L'intervista sottoposta a tutti gli allievi mi ha invece permesso di comprendere, prima del percorso, quali fossero effettivamente gli studenti meno integrati secondo quanto riportato dai loro compagni di classe. Dalla stessa intervista proposta una seconda volta, in un momento successivo, è emerso se effettivamente vi fosse stato o meno un cambiamento della percezione degli allievi considerati meno inclusi agli occhi dei loro compagni.

In fase di analisi verranno quindi confrontati i dati raccolti in entrata con quelli in uscita. Il percorso termina con una discussione, che ha lo scopo di riassumere quanto vissuto dagli allievi durante le attività svolte e quali cambiamenti sono stati riscontrati all'interno della classe.

[21] Allegato 3: questionario sottoposto ai bambini meno inclusi.

[22] Allegato 4: intervista sottoposta a tutta la classe.

Presentazione e analisi dei dati

Procedura di analisi dei dati

Prima di procedere con l'analisi dei dati, è importante chiarire le scelte messe in atto per analizzare l'evoluzione dello stato di benessere all'interno della classe e dell'inclusione degli allievi. Come scritto nel quadro metodologico, tale ricerca è di tipo qualitativo, perciò si applica a situazioni reali e concrete, osservabili esclusivamente da vicino. In questi contesti, dove il docente svolge contemporaneamente anche il ruolo di ricercatore, egli si trova totalmente immerso nell'ambiente in cui opera; nella raccolta e nella successiva analisi dei dati sarà dunque presente la componente legata alla soggettività che potrebbe influenzare l'interpretazione dei risultati ottenuti. Il contatto quotidiano diretto con gli alunni risulta essere un valore aggiunto alla ricerca. La procedura messa in atto per analizzare i dati sarà composta da tre fasi principali. La prima parte sarà incentrata sull'analisi più approfondita di quanto esplicitato dai miei allievi oralmente. Oltre a questa analisi legata prettamente a *codici verbali,* vi sarà uno studio legato ai prodotti realizzati dai bambini, attuando di fatto una sorta di bilancio del percorso svolto; mi sono avvalsa soprattutto di frasi dette o scritte dagli studenti durante le attività.

La parte finale sarà dedicata alla raccolta dei dati di natura quantitativa, di grande supporto per l'analisi di quelli qualitativi (questionari sottoposti ai bambini meno inclusi prima e dopo il percorso e interviste sottoposte a tutti gli allievi prima e dopo la sperimentazione).

Il tipo di codifica dei dati utilizzata in questo lavoro sarà prettamente di tipo descrittivo, al fine di mantenere una coesione e una sorta di continuità tra i dati ricavati e il contesto di ricerca.

Presentazione e analisi dei dati

Analizzando i dati raccolti dopo la ricerca, è stato possibile riscontrare una maggiore valorizzazione delle risorse individuali, un miglioramento della percezione del benessere negli allievi e una notevole evoluzione delle competenze trasversali, in termini di collaborazione, pensiero critico riflessivo e sviluppo personale. Ciò che invece è rimasto parzialmente invariato riguarda alcune dinamiche tra gli allievi, presenti già dal periodo della scuola dell'infanzia.

Il benessere in classe prima del percorso e l'inclusione degli allievi nel gruppo

Un primo aspetto da considerare al fine di contestualizzare al meglio i dati ricavati consiste nella presentazione della situazione emotiva vissuta dagli allievi prima di intraprendere questo percorso. Come chiarito nel capitolo dedicato all'analisi del contesto, per quattro dei ventidue bambini presenti in aula frequentare la scuola era diventato ormai un sinonimo di malessere. Dopo aver osservato e annotato sul mio diario di bordo ciò che accadeva durante le ricreazioni o le lezioni, ho deciso di provare a comprendere se gli allievi più integrati fossero consapevoli della mancata inclusione di alcuni loro compagni, cercando eventualmente di scoprirne anche le motivazioni di fondo. Nell'intervista sottoposta a tutti gli allievi, le domande sono state le seguenti: *chi vorresti come compagno di banco?; chi vorresti con te per un lavoro di gruppo?*. L'esito di tale indagine è riportato all'interno di due grafici[23], nei quali è possibile notare come, sia per la preferenza del compagno di banco sia per la scelta di chi avere nel proprio gruppo per lavorare, i risultati combacino. Mi sono interrogata a lungo sul senso di tale risultato, specialmente alla luce del fatto che, prima di sottoporre tale intervista agli allievi, ho organizzato una breve discussione in classe nella quale venivano chiariti gli aspetti da considerare per rispondere alle due domande. Di seguito alcuni tra gli elementi emersi:

"Io voglio stare nel banco con V., perché è la mia migliore amica e con lei gioco tanto anche durante la ricre"

"Vorrei stare in gruppo con T., perché è molto simpatica"

"In classe voglio stare nel banco solo con E., perché mi fa ridere"

"Voglio lavorare in gruppo con T., perché è molto brava a scuola"

Come è possibile osservare nelle annotazioni riportate, le parole dei bambini evidenziavano chiaramente come la loro scelta non dipendesse in primo luogo da un'abilità scolastica, ma piuttosto da una "simpatia" nutrita nei confronti di un particolare compagno di classe. Anche se meno presente, l'aspetto legato all'andamento scolastico emerge di tanto in tanto . Ho provato a farli riflettere sul fatto che alcuni degli allievi considerati poco integrati fossero dei buoni studenti sotto il profilo scolastico e, di conseguenza, avrebbero potuto essere dei validi collaboratori nei lavori di gruppo. E' dunque evidente come l'aspetto relazionale ed emotivo prevalesse su quello più orientato al compito e, come si avrà modo di notare in seguito, questa situazione si evolverà ulteriormente.

[23] Allegato 5: i grafici dell'esito delle interviste prima del percorso.

Una volta individuati gli allievi meno inclusi, ho sottoposto loro un questionario[24] legato al benessere da essi percepito all'interno della classe. Dai risultati emergeva chiaramente come nel mese di febbraio (data del questionario) per questi allievi "lo stare in aula" fosse una fonte di malessere. Ciò che mi ha sorpresa maggiormente è stato l'esito di queste tre domande:

1) *Riesco a dare il mio contributo nel lavoro di gruppo?*
2) *Ascolto con attenzione i miei compagni quando parlano?*
3) *I miei compagni mi ascoltano con attenzione quando parlo?*

In tutti tre i casi i quattro bambini hanno risposto alle domande con "per niente" oppure "poco". Questo aspetto mi ha permesso di comprendere che l'idea di sentirsi ascoltati dai compagni avrebbe potuto rappresentare un punto di partenza del percorso di inclusione; infatti, attraverso le attività di tutoring, essi sarebbero passati dal non essere mai ascoltati dagli altri al dover essere ascoltati "obbligatoriamente" dai compagni al fine di poter svolgere un compito. Da qui è nata l'idea di rendere i bambini meno inclusi degli *esperti* che facessero da tutor alla classe, proponendo delle situazioni di apprendimento che rientrassero nelle identità competenti degli alunni poco inclusi.

Ho quindi proceduto identificando le identità competenti dei singoli, in modo da creare tra i bambini i *poli* di interesse che accumunassero gli allievi con le stesse caratteristiche.

Le identità competenti come mezzo di inclusione

Nel complesso sono emersi cinque gruppi[25]:

"io so leggere e parlare bene di fronte alla classe"

"io so disegnare bene" "io so suonare bene"

"io so fare bene i calcoli" "io so scrivere bene"

"io so fare bene gli scooby-doo[26]"

Una volta emersi i gruppi, sono iniziate le attività di tutoring. La prima è stata quella del polo dei disegnatori.

---

[24] Allegato 6: i questionari compilati dai bambini meno inclusi.

[25] Allegato 7: immagini dei prodotti dei bambini.

[26] Lo scooby-doo é un gioco nel quale i bambini intrecciano dei fili di plastica, al fine di ottenere dei portachiavi intrecciati.

A.: "Noi vogliamo insegnare a disegnare una persona, perché quando facciamo il racconto del fine settimana dobbiamo sempre disegnarci quindi è utile"

A.M.: "Va bene, forse potremmo concentrarci su una parte in particolare, D. (riferendomi a un bambino poco incluso) ho visto che sai disegnare molto bene il volto, conosci dei trucchetti?"

A.: "Sì basta disegnare delle righe"[27]

Così facendo, D. mi ha mostrato lo stratagemma che aveva appreso da suo papà per disegnare un volto umano, utilizzando le righe per rispettare correttamente le proporzioni di occhi, naso e bocca. Anche gli altri disegnatori hanno approvato il ricorso a tale espediente. Infine, su un foglio abbiamo scritto quali erano i passaggi da svolgere per la realizzazione del disegno. In questo modo i *tutors* hanno potuto ripassare i passaggi che avevamo stabilito insieme, in modo da risultare più chiari e sicuri nel momento in cui avrebbero dovuto insegnare a disegnare il volto con l'utilizzo di tale tecnica ai compagni.

Il giovedì della stessa settimana abbiamo svolto l'attività[28].

"*Ero abbastanza timorosa rispetto all'esito dell'attività, in quanto temevo che a livello della disciplina vi potessero essere dei problemi. Invece appena D. ha iniziato a spiegare come realizzare il volto, insieme a P. e a C., tutti i bambini sono rimasti in silenzio e con le bocche aperte, quasi incantati dalla bravura di D. nel disegnare il volto alla lavagna. Subito anche gli altri hanno iniziato a realizzare il volto sul foglio di carta, rendendosi conto che non era poi così scontato. Alzando la mano e rispettando il proprio turno, hanno chiesto aiuto ai tre esperti."* [29]

Mentre si svolgeva l'atelier dei disegnatori, il polo degli scrittori annotava i passaggi chiave su un foglio.

A: "Se scriviamo i passaggi poi possiamo rileggerli"

A.M: "E se legge qualcuno che non ha fatto con noi l'attività, cosa succede?

A.: "Ah, ho capito, può imparare anche lui il trucchetto di D , di usare le linee"

A.M.: "Ma quali linee?"

A.: "Quelle di costruzione!" [30]

Questo breve passaggio annotato sul diario di bordo mi ha permesso di dedurre che i bambini stavano iniziando davvero a comprendere il senso dell'imparare qualcosa da qualcuno, ossia che

---

[27] Estratto dal diario di bordo.

[28] Allegato 8: immagini del polo dei disegnatori all'opera.

[29] Estratto dal diario di bordo.

[30] Tratto da una discussione avvenuta in aula.

una volta appreso un concetto posso a mia volta divulgarlo agli altri. Emerge anche il significato profondo della lettura, intesa come strumento che mi dà accesso al sapere.

La preparazione del secondo atelier dedicato al polo dei matematici ha richiesto un po' più di tempo. Il progetto dedicato al gioco dell'oca è stato pensato inizialmente solo per i bambini che frequentano la seconda elementare, ma quando ho chiesto al gruppo dei bambini matematici[31] cosa avessero intenzione di proporre ai loro compagni, essi hanno subito espresso il desiderio di insegnare tale gioco anche ai bambini di prima. Ho subito colto questo loro stimolo, in quanto rispecchiava a pieno l'idea di fondo del tutoring. Per proporre il gioco ai bambini di prima elementare, è stato importante istituzionalizzare e rendere accessibili le regole a tutti i partecipanti. Per realizzare le regole del gioco, è stato utile consultare il gruppo degli esperti nella scrittura. Insieme a loro abbiamo scritto le regole prima su un foglio e, in un secondo tempo, alla lavagna. Ciò ha reso possibile l'unione di diverse competenze.

A.M.: "Come potremmo fare perché anche i bambini di prima possano giocare con il gioco? Perché vi ricordo che i bambini di prima non sanno fare tutti i calcoli fino al numero 100 come voi!

A.: "Possiamo giocare a coppie"

A.M: "Bella idea, prova a spiegarti meglio però, come le possiamo formare le coppie?"

A.: "Un bambino di prima e uno di seconda, così noi aiutiamo quelli di prima, e loro imparano qualcosa di nuovo magari, come quando abbiamo fatto il disegno con D."

A seguito di tale discussione, ho compreso quanto per i bambini iniziava ad essere automatica e spontanea l'idea di aiutarsi e di imparare qualcosa di nuovo da un loro coetaneo.

"Dopo aver presentato il gioco dell'oca, i bambini hanno voluto subito iniziare a giocare e ho lasciato che le coppie si formassero spontaneamente. È stato interessante notare come i bambini discutessero apertamente tra di loro, chiedendosi chi fosse più competente nella risoluzione dei calcoli e formando delle coppie equilibrate, nelle quali era presente quasi sempre un bambino più forte in matematica insieme ad uno meno forte"[32].

Come sostiene Connac (2012), domandarsi chi può essere in grado di aiutare (me scolaro) ad apprendere qualcosa di nuovo ed accettare che in quel particolare settore non sono così competente,

[31] Formato da soli bambini di seconda elementare.

[32] Estratto dal diario di bordo.

indica che il bambino sta entrando in una fase di *"responsabilisation dans les apprentissages"* (p. 104).

In questa attività è stato possibile notare come i bambini esperti, considerati meno inclusi dai loro compagni, siano riusciti davvero a cancellare per un momento l'*etichetta* che era stata loro assegnata, spostando l'attenzione degli altri verso una loro particolare dote[33].

"*L'attività si è svolta senza litigi o discriminazioni, per un momento ho respirato nuovamente la pace e l'armonia all'interno del gruppo di bambini."* [34]

Per svolgere la terzultima attività, ho proposto una sfida al polo degli esperti musicisti: realizzare un momento musicale utilizzando la *body percussion,* da utilizzare in caso di tensione o distrazioni all'interno della classe.

"Subito i bambini si sono attivati e hanno inventato una coreografia da proporre ai compagni. I passi scelti sono stati quattro: due battiti di mani sulle gambe, due battiti di mani, due battiti di mani sulle spalle e due schiocchi con le dita. Ho chiesto loro di inventare un modo per permettere ai bambini di ricordare la sequenza e loro hanno deciso di aggiungere delle parole chiave: gambe-gambe; mani-mani; spalle-spalle; dita-dita"

Al fine di rendere l'attività più accattivante, ho chiesto ai bambini esperti di assumere a turno il ruolo dei direttori d'orchestra, ossia di ripetere la sequenza inventata variandone il ritmo.

A.: "Maestra, quando facciamo i direttori d'orchestra tutti seguono quello che faccio e andiamo alla stessa velocità."

A.M.: "Come ti sei sentito quando dirigevi i tuoi compagni?"

A.: "Bene, perché tutti mi guardavano e mi ascoltavano."[35]

Durante questa attività ho potuto constatare quanto la citazione di Daniel Pennac (2008) fosse veritiera: "Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un'orchestra che prova la stessa sinfonia*"* (p.15). Lo svolgersi di questa attività ha permesso anche di lasciare spazio ai miei allievi di sperimentare e di accorgersi che, se il direttore d'orchestra non proponeva il ritmo adatto, perdeva parte della classe; era dunque necessario guardarsi, ascoltarsi e in alcuni casi aspettarsi a vicenda.

---

[33] Allegato 9: immagini del polo dei matematici e scrittori all'opera.

[34] Estratto dal diario di bordo.

[35] Estratto da una discussione avvenuta in classe.

La penultima attività prevedeva la presentazione, da parte del gruppo degli esperti nel parlare, del percorso svolto in aula[36]. La fase finale è stata dedicata alla rilegatura del giornalino di classe, seguendo quanto indicato dal gruppo degli esperti nell'intrecciare[37].

Grazie all'inclusione aumenta il benessere collettivo di classe

A seguito di tali attività, ho proposto ai bambini una discussione collettiva volta a comprendere se e in che misura vi fosse stato un cambiamento del benessere all'interno della classe. Per svolgere tale attività ho preso spunto da Luigina Mortari (2009), la quale suggerisce l'utilizzo delle "scatole dei pensieri" (p. 20). Ho quindi letto ai bambini una storia, *"Le scatole di felicità"*[38] e ho distribuito loro un foglio sul quale dovevano indicare ciò che secondo loro era cambiato all'interno della classe prima e dopo il percorso svolto. Sulla destra del foglio invece, nella scatola delle tristezze (nome scelto dai bambini), ciò che avremmo dovuto ancora migliorare prima della fine dell'anno. Sul retro del foglio gli studenti dovevano inoltre indicare come si erano sentiti svolgendo il ruolo di esperti di fronte ai loro compagni.

Terminato questo momento di riflessione individuale, abbiamo poi condiviso in classe quanto scritto dagli allievi.

A.M.: "Bene, ora che siamo giunti alla fine degli atelier vorrei che provassimo a dire cosa è cambiato rispetto all'inizio. Vi leggo alcune ipotesi che qualcuno di voi mi aveva detto nelle interviste a piccoli gruppi che avevamo fatto.

"…quando lavoriamo in gruppo mi piace, tranne per alcuni bambini che non fanno niente e disturbano, strappano i fogli e non aiutano…credo che facciano così forse perché non li ascoltiamo abbastanza, forse sanno delle cose che non sappiamo…"

"…magari qualcuno non sa una cosa, ad esempio scrivere, allora io che so scrivere lo posso aiutare… ad esempio io non ho molta fantasia però so scrivere bene, chi ho aiutato a scrivere magari ha più fantasia di me quindi insieme possiamo scrivere meglio che da soli…"

"…magari ci insegna lui (riferito ad un bambino escluso) a fare qualcosa che non sappiamo…."

A.M.: "Secondo voi le ipotesi che avete fatto si sono poi realizzate o no?"

A: "Sì è vero, adesso tra di noi ci ascoltiamo di più."

---

[36] Allegato 10: immagini del polo dei presentatori.

[37] Allegato 11: immagini del libro finale, con all'interno tutti i contenuti delle varie attività svolte.

[38] Norac C, Dubois C.K. (2015). *Le scatole di felicità*. Edizione Babalibri.

A: "Abbiamo imparato delle nuove cose, come ad esempio a disegnare un volto o a fare dei calcoli con dei trucchetti."

A: "Abbiamo imparato ad aiutarci tra di noi."

A: "Abbiamo imparato a lavorare meglio in gruppo."

A: "Sì è vero, ho capito che tutti sappiamo fare delle cose, però tu ci hai anche aiutato a capire cosa eravamo bravi a fare."[39]

A seguito di tali considerazioni, ho notato un'evoluzione dell'elemento dell'ascolto rispetto all'inizio; questo punto emergeva in maniera preponderante in quasi tutti gli interventi dei bambini. Un altro aspetto osservato riguardava la collaborazione tra gli individui e l'accettazione dei propri limiti e virtù, mettendoli a disposizione del prossimo e collaborando al fine di apprendere qualcosa di nuovo. Una volta terminata la discussione, ho voluto prendermi del tempo per verificare se i bambini, che all'inizio del percorso consideravo meno inclusi, fossero adesso visti in maniera diversa dai loro compagni. Ho quindi riproposto la stessa intervista agli alunni, riportando i dati ottenuti all'interno di tabelle. Ho sottoposto nuovamente il questionario agli allievi meno inclusi, concentrandomi anche sulle sensazioni che hanno provato nell'assumere il ruolo di esperti.

La percezione dei bambini "meno inclusi" al termine del percorso

Quando ho sottoposto ai bambini le interviste, ho riproposto le stesse domande iniziali. I risultati si sono nettamente evoluti[40], mostrando non solo che tutti i bambini venivano adesso nominati, ma anche una nuova dinamica, assente in un primo momento: un allievo, che all'inizio del percorso era considerato integrato, al termine di questa fase risulta non esserlo più. Questo risultato mi ha lasciata abbastanza perplessa, in quanto non avevo notato nulla di particolarmente rilevante nel suo comportamento o nell'eventuale atteggiamento che gli altri membri della classe avevano mostrato nei suoi confronti. Ho dunque iniziato a monitorare più accuratamente il suo stato di benessere, decidendo di sottoporre anche a lui il questionario proposto agli altri.

In seguito al questionario (dedicato ai bambini considerati meno integrati), mi sono concentrata nell'osservare la presenza di un'evoluzione nei tre aspetti che avevo considerato all'inizio dell'analisi, ossia:

1) *Riesco a dare il mio contributo nel lavoro a gruppo?*
2) *Ascolto con attenzione i miei compagni quando parlano?*

[39] Estratto da una discussione avvenuta in classe.

[40] Allegato 12: grafici dell'esito delle interviste dopo il percorso.

3) I miei compagni mi ascoltano con attenzione quando parlo?

Per tutti e cinque i bambini vi è stata un'evoluzione, passando dal "poco" o "per niente" all' "abbastanza" o "molto"[41]. Ritengo che l'aver assunto il ruolo di tutor abbia permesso loro di emergere, di essere finalmente ascoltati e considerati dagli altri, eliminando per un momento l'etichetta che era stata loro attribuita.

Interessanti sono state anche le sensazioni riportate in merito all'assunzione del ruolo di esperto[42]:

"Quando sono stato esperto mi sono sentito **contento,** perché tutti disegnavano quello che facevo io"

"Quando sono stato esperto mi sono sentita felice, perché ero davanti a tutti e mi ascoltavano"

"Quando sono stato esperto mi sono sentito **fiero,** perché tutti i miei compagni mi ascoltavano"

"Quando sono stata esperta mi sono sentita **felice,** perché ho aiutato qualcuno"

"Quando sono stato esperto mi sono **sentito importante,** perché tutti seguivano me."

Riemerge quindi l'aspetto legato all'ascolto; ciò che mi ha colpita particolarmente è stato il collegamento presente nelle risposte tra l'essere contenti nell'aiutare qualcuno e il sentirsi seguiti. Ciò ha rappresentato un importante spunto di riflessione rispetto a quanto scritto nel quadro teorico in merito ai bisogni primari. Maslow (1954), tra i cinque bisogni primari ritiene fondamentali l'appartenenza la stima, e l'autorealizzazione. In queste risposte ritengo emergano molto bene questi aspetti.

[41] Allegato 13: questionario sottoposto ai bambini meno inclusi al termine del percorso.

[42] Allegato 14: immagine dei prodotti di alcuni bambini.

Riflessione sul proprio sviluppo professionale e conclusioni

In seguito all'analisi e alla valutazione dei dati raccolti durante la fase di sperimentazione, è ora possibile riflettere accuratamente sulla loro effettiva importanza in relazione alle due domande di ricerca elaborate all'inizio di tale percorso. Dove possibile sarà mantenuto un collegamento con il mio contesto classe.

Ripresa delle domande di ricerca attraverso l'analisi dei dati raccolti

In seguito all'analisi svolta, è possibile dedurre come le attività svolte dai bambini abbiano reso possibile il raggiungimento dei due obiettivi inizialmente prefissati: la valorizzazione delle risorse individuali e l'aumento del benessere in classe. In risposta alle mie domande di ricerca[43], è possibile quindi affermare che, valorizzando ogni allievo presente in classe (attraverso le loro identità competenti), si può influenzare positivamente il benessere generale avvertito dagli alunni. A supporto di questa tesi vi sono i risultati ottenuti a seguito delle attività di tutoring. Innanzitutto adesso sono rintracciabili negli studenti una serie di abilità sociali del tutto assenti prima del percorso, quali ad esempio la consapevolezza sociale, intesa come l' "essere capaci di empatia e di comprendere il punto di vista dell'altro; il riconoscere e l'apprezzare somiglianze e differenze individuali e di gruppo; il riconoscere e l'utilizzare le risorse" e la consapevolezza di sé, ovvero l'"essere in grado di valutare accuratamente i propri stati emotivi, interessi, valori e le proprie forze" (D. Antognazza e L.Sciaroni, 2013, pp. 12-13).
In relazione al contesto classe, è possibile riscontrare tali abilità specifiche quando ad esempio gli alunni si trovavano a dover affrontare la risoluzione di una scheda. Tutti hanno iniziato a chiedere spontaneamente di poter collaborare tra loro, unendosi sulla base di capacità scolastiche e non più di simpatie. Hanno imparato a chiedere aiuto ad un compagno esperto, e non soltanto a una delle docenti presenti in aula. Durante i lavori di gruppo hanno compreso l'importanza di ascoltarsi,

[43] In che misura, attraverso delle attività di tutoring, è possibile aumentare il benessere in classe? È possibile far sentire maggiormente inclusi alcuni allievi all'interno del gruppo classe attraverso delle attività che valorizzino le identità competenti?

accettando anche punti di vista differenti. In caso di diverbi in classe, grazie al mio aiuto, hanno iniziato a verbalizzare i loro sentimenti, ad esempio di rabbia o frustrazione; su questo aspetto vi è però ancora molto da lavorare, nel tentativo di fornire loro degli strumenti adeguati che permettano di vivere tutte queste emozioni al meglio.

In secondo luogo ho potuto notare una forte evoluzione delle loro competenze trasversali. Lo sviluppo personale, ad esempio, ha svolto un ruolo preponderante: agli allievi, infatti, è stato chiesto di svolgere una propria autovalutazione per comprendere in quali campi scolastici ritenessero essere più competenti (così da identificare la propria identità competente). Penso che per i bambini svolgere questo compito abbia rappresentato un'importante fonte di riflessione, capace di accrescere il loro pensiero critico riflessivo. Si è resa necessaria la collaborazione tra i bimbi sia nel momento di preparazione delle attività da proporre alla classe, sia nel momento della realizzazione della lezione di tutoring vera e propria. Pure l'aspetto comunicativo ha subito una profonda trasformazione. Ora gli allievi utilizzano anche un linguaggio non verbale per comunicare tra di loro: alzano la mano nei lavori di gruppo e hanno imparato a rispettare il turno di parola, mantenendo un contatto visivo con chi sta parlando. Il linguaggio verbale inoltre è diventato più appropriato e cordiale (vengono usate meno frequentemente parolacce o parole offensive nei confronti di un compagno). Infine anche la collaborazione tra gli allievi ha subito un notevole miglioramento, osservabile durante alcune attività non direttamente collegate al percorso di tesi, ad esempio quando venivano proposti dei laboratori matematici. In queste occasioni i bambini chiedevano di poter lavorare a coppie eterogenee, unendo tra loro capacità diverse. Di conseguenza, grazie al progresso di questi due aspetti, il clima all'interno della classe risulta più rilassato e piacevole, diventando anche un luogo ideale di apprendimento per gli studenti.

Queste esperienze di tutoring hanno permesso inoltre ai bambini meno inclusi di riuscire a "sbloccarsi", trovando anche loro "un proprio posto" all'interno del gruppo. Un esempio importante è rappresentato dall'evoluzione di una bambina affetta da mutismo selettivo. Nonostante per lei non fosse semplice svolgere le attività con il suo polo in primis e poi con il resto della classe, ha voluto comunque partecipare, riuscendo a comunicare anche oralmente i vari passaggi da svolgere per la realizzazione della "treccia", servita per unire i vari fogli del libricino che racchiudevano le attività di atelier. Un aspetto inizialmente tralasciato era la possibilità di attivare i diversi poli anche durante delle attività non legate agli atelier. Ad esempio, ho chiesto spesso al polo dei matematici di collaborare con i bambini di prima elementare per la risoluzione di alcuni esercizi, oppure al polo degli scrittori di scrivere al mio posto alla lavagna alcuni esercizi da svolgere. Ciò ha permesso di

potenziare il percorso e di renderlo ancora più concreto per i bambini, utilizzando le identità competenti nella realtà quotidiana a scuola.

Limiti e aspetti migliorabili in un'ottica futura

Malgrado questi numerosi cambiamenti positivi, non è stato possibile riscontrare un'evoluzione significativa di alcune dinamiche presenti in classe sin dai tempi della scuola dell'infanzia. Vi sono ancora due bambini in particolare che non sono riusciti ad integrarsi completamente con il resto del gruppo. Per loro sarà importante continuare a valorizzare i propri punti di forza, mettendoli in risalto e rendendoli una risorsa di fronte a tutto il gruppo classe. Anche nella discussione finale con gli alunni sono emersi tre aspetti sui quali loro stessi ritengono di poter ancora migliorare[44]:

"Stiamo ancora litigando troppo" *"Si alzano ancora le mani troppe volte"*

"A volte siamo ancora troppo rumorosi"

Questi aspetti evidenziano un limite della mia ricerca, ossia il non essere stata in grado di risolvere alcune dinamiche relazionali negative presenti in classe. Sono tuttavia consapevole dell'impossibilità oggettiva di eliminare degli aspetti radicati ormai da quasi tre anni attraverso un percorso della durata di circa sei mesi. In un'ottica futura sarà quindi importante proporre ulteriori attività in cui la collaborazione tra gli allievi permetta un cambiamento permanente e duraturo. La regolarità con la quale venivano proposte queste attività di tutoring ha permesso ai bambini di creare una certa ritualità, rendendo questa strategia di apprendimento tra pari legata al quotidiano.

"L. non riusciva a correggere un calcolo in autonomia. Con mia sorpresa anziché venire da me si è rivolto immediatamente a T. il quale, con garbo e gentilezza, gli ha risposto spiegandogli una strategia appresa qualche giorno prima. Ho lasciato che i due allievi collaborassero per il resto della lezione." [45]

Questa sperimentazione ha permesso di monitorare il clima percepito dagli allievi e il loro livello di inclusione nel gruppo classe. Attraverso gli strumenti utilizzati, si mira a stabilire come un alunno si trovi con i suoi compagni o con lo stesso docente in un certo periodo dell'anno. Confrontando poi questi dati con altri periodi, è possibile notare se vi è stata un'evoluzione positiva o negativa.

[44] Allegato 15: immagine lavagna con annotazioni emerse dalla discussione finale.
[45] Estratto dal diario di bordo.

Come scritto precedentemente, sono stati introdotti diversi momenti di laboratorio nella realtà quotidiana, al fine di incrementare il più possibile l'utilizzo dei poli, facendo attivare negli allievi le loro abilità relazionali[46], e le varie competenze trasversali.

Sempre in un'ottica di sviluppo, i bambini che si troveranno a lavorare in un clima positivo avranno la possibilità di ampliare il loro bagaglio di conoscenze e scoprire nuove identità competenti.

Spesso queste attività non vengono attuate regolarmente nella realtà degli istituti scolastici. Dopo questa sperimentazione, ritengo di poter affermare che tale modalità formativa si addice perfettamente al concetto che sta alla base della differenziazione. Inoltre, nel caso specifico di una pluriclasse, poter attingere dai poli e dagli esperti si è rivelata una risorsa molto interessante.

Ricadute sulla mia professionalità

In seguito a tale sperimentazione, ho avvertito un notevole miglioramento del benessere personale e dello stare in aula con gli allievi rispetto all'inizio dell'anno scolastico. Grazie al sistema dei poli il clima è cambiato, diventando decisamente più rilassato e accogliente. In occasione del percorso intrapreso, ho avuto modo di comprendere l'importanza di lasciare più spazio agli allievi, permettendo loro di essere artefici e protagonisti diretti della loro esperienza di apprendimento. Ho imparato a "sfruttare" il sapere e le identità competenti dei miei studenti, lasciando attivi i poli anche nelle attività non legate ai momenti di atelier. Così facendo, gli alunni più competenti si sono rivelati un vero e proprio sostegno durante le attività quotidiane, permettendomi di organizzare meglio il lavoro richiesto da una pluriclasse. Inoltre la mia visione di classe si è ulteriormente ampliata e adesso, al termine della sperimentazione, riesco a concepirla come un vero e proprio sistema in cui anche io mi ritrovo completamente immersa. In conclusione, ritengo che durante quest'anno scolastico anche il mio stile di insegnamento abbia subito un'importante evoluzione, soprattutto grazie all'utilizzo del tutoring tra pari e ai lavori di gruppo proposti regolarmente.

[46] "Intese come lo "stabilire e il mantenere delle relazioni positive e gratificanti basate sulla cooperazione" (D. Antognazza e L.Sciaroni, 2013, p. 17).

Bibliografia e sitografia

Bibliografia

Addimando, L., Rocca, L. (2015). *Modulo: introduzione alla ricerca in educazione*. Locarno: SUPSI DFA

Berlini, M. G., Canevaro, A. (1996). *Potenziali individuali d'apprendimento: le connessioni, le differenze, la ricerca partecipata.* Firenze: La Nuova Italia

Caricati L. (2006). *Relazione tra gruppi*. Roma: Carocci Editore

Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages. Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. Issy-les- Moulineaux: ESF.

Formenti, L., Gamelli, I. (1998). *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Ianes, D. (2005). *Bisogni educativi speciali e inclusione*. *Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento: Erickson.

Novara, D., Passerini, E. (2015). *Con gli altri imparo - Far funzionare la classe come gruppo d'apprendimento.* Trento: Edizioni Erickson

Mortari, L. (a cura di) (2009). *La ricerca per i bambini.* Milano: Mondadori Università.

Polito, M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe*. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale. Trento: Erickson.

Pennac D. (2008). *Diario di scuola*. Milano: Feltrinelli Editore

Repubblica e Cantone Ticino - Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport - Divisione della scuola. (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese.* Bellinzona: Ufficio delle scuole comunali.

Venza G. (2012). *Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo e formativo.* Milano: Franco Angeli.

Zavalloni G. (2008). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta.* Bologna: EMI

Sitografia

Divisione Scuola Repubblica e Canton Ticino (2015), *La scuola che verrà. Idee per una riforma tra continuità e innovazione*.

Disponibile in: https://www.lascuolacheverra.ch/online.php [23.04.2015]

Meirieu, P. (2008) *Le pari de l'éducabilité*.

Disponibile in: http://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf [12.02.2017]

Sasso, S. (2008). *La classe come contesto d'apprendimento e di sviluppo.*

Disponibile in: http://www.unich.it/~sasso/12.%20la%20classe%20come%20contesto%20di%20apprendimento%20e%20di%20sviluppo.doc [12.02.2017]

Antognazza e Sciaroni (2013) *Educare le Emozioni. Principi ed attività per lo sviluppo delle competenze socio-emotive della scuola*

Disponibile in: http://dfa-blog.supsi.ch/chiamalemozioni/files/2013/01/SUPSI-DFA_educareleemozioni135x200mmrid.pdf

Polito Mario, *Questionario sul benessere in classe*.

Disponibile in: http://www.mariopolito.it/documenti/documenti/199-questionario-benessere-in-classe.html

Testi utilizzati con per il percorso didattico

Magali Le Huche (2014). *Ettore. L'uomo straordinariamente forte*. Edizione: Settenove

Norac C, Dubois C.K. (2015). *Le scatole di felicità*. Edizione: Babalibri

Allegati

Allegato 1: fotografie attività compleanno della co-titolare

Fotografie scattate con la Polaroid da riportare poi nel cartellone creato come biglietto di auguri

Biglietto di auguri per la docente co-titolare

Allegato 2: la descrizione completa delle attività

Premessa:

Come già descritto nella parte legata alla descrizione del percorso svolto in classe, in ogni gruppo erano presenti tre bambini e un allievo poco incluso. Con gli studenti abbiamo deciso di scegliere un sostantivo particolare, che indicasse che in quel momento della giornata si sarebbe tenuta una *lezione speciale*. Questa lezione prevedeva che un gruppetto di compagni presentasse uno specifico contenuto disciplinare, mente la docente assumeva un ruolo di regista, mediando i diversi momenti della situazione. Il nome scelto dai bambini è stato "atelier". Questo termine è nato a seguito di un episodio che ho riportato nel mio diario di bordo.

"...siamo rientrati dalla pausa, ho notato che i bambini erano parecchio agitati e non riuscivo a richiamare la loro attenzione. Allora, improvvisando, ho indossato un cappellino abbandonato che avevo trovato il giorno prima in cortile

e ho iniziato a parlare francese. Subito i bambini si sono voltati e hanno iniziato ad osservarmi meravigliati, è calato il silenzio e ho potuto introdurre la lezione che avevo in programma...” [47]

“...ho chiesto ai bambini di scegliere un nome da attribuire ogni volta che avremmo svolto queste attività, mi hanno chiesto di utilizzare una parola in francese. Così la prima parola a cui ho pensato è stata ATELIER e loro l’hanno subito approvata…”[48]

Prima di svolgere l’attività in gruppo, come ho specificato nel quadro teorico, i bambini che assumono il ruolo di tutor dovevano avere ben chiare le modalità di svolgimento del mutuo insegnamento. Al fine di permettere lo svolgimento di tali lezioni, la settimana veniva organizzata in questo modo: il lunedì discutevo insieme al piccolo gruppo di bambini che il giovedì avrebbe dovuto svolgere la lezione su cosa potesse essere utile insegnare alla classe. Una volta stabilito il tema, ascoltavo la spiegazione che avrebbero voluto mettere in atto e, dopo aver ascoltato le loro esigenze, cercavo di mediare apportando delle modifiche al fine di rendere più chiara la spiegazione. Il mercoledì chiedevo loro di svolgere una breve prova con me di quanto avrebbero detto ai loro compagni e infine, il giovedì, essi svolgevano la lezione con tutta la classe.

Per individuare le identità competenti presenti in classe ho deciso di partire dalla lettura di una storia, “*Ettore l’uomo straordinariamente forte*”[49]. Una volta letta, ciascun bambino ha potuto esprimere in quale campo scolastico riteneva essere particolarmente competente, trascrivendolo su un foglio. Il percorso della mia tesi si articola in tre fasi principali: le attività inziali, le attività di tutoring e le attività finali. Qui di seguito una descrizione più dettagliata del percorso.

Percorso:

Attività iniziali e obiettivi	Descrizione
Discussione sul benessere **Obiettivo docente: ricavare dei momenti positivi da far rivivere nel percorso di tesi.**	I bambini sono stati divisi in piccoli gruppi e, attraverso delle domande guida, hanno identificato dei momenti vissuti in classe nei quali si sono sentiti bene. Inoltre hanno provato a

[47] Estratto dal diario di bordo.

[48] Estratto dal diario di bordo.

[49] Magali Le Huche (2014), *Ettore. L’uomo straordinariamente forte*.. Edizione: Settenove

Obiettivo allievi: identificare dei momenti positivi vissuti in classe.	formulare delle ipotesi su come si potesse migliorare l'inclusione di tutti i compagni all'interno del gruppo classe.
"Ettore, l'uomo straordinariamente forte" **Obiettivo docente: attraverso la lettura del libro spiegare ai bambini cosa intendo per identità competente.** **Obiettivo allievi: comprendere quali potrebbero essere le identità competenti in ambito scolastico.**	La lettura del seguente libro ha permesso ai bambini di identificare la propria identità competente, che doveva essere scelta in modo da essere spendibile in classe.
Individualizzazione della propria identità competente **Obiettivo docente: aiutare tutti gli allievi a trovare l'identità competente che gli appartiene.** **Obiettivo allievi: identificare la propria identità competente.**	Ciascun bambino ha poi presentato ai compagni il proprio disegno, nel quale vi era rappresentata l'identità competente. Dopo essersi confrontati, tutti gli allievi si sono disposti in gruppi, formando così i poli di interesse.
Intervista con i singoli bambini volta a confermare l'identità degli allievi che tendono ad essere esclusi	A ciascun bambino ho proposto una breve intervista, nella quale ho posto alcune domande al fine di comprendere, indirettamente, quali bambini fossero più o meno integrati.
Questionario posto soltanto ai bambini emarginati, per comprendere il loro stato di benessere in classe	Ho analizzato le interviste e ho individuato gli allievi meno integrati; ho poi sottoposto a quest'ultimi un questionario per comprendere meglio il loro stato di benessere.

Attività di tutoring e obiettivi	Descrizione
Polo "so scrivere bene" (G); come possiamo fare per raccogliere tutto ciò che di nuovo ci illustreranno i compagni? **Obiettivo allievi: trovare un modo per raccogliere tutte le informazioni apprese durante le attività.**	Ho organizzato una discussione con il primo polo in merito al modo in cui avremmo potuto raccogliere tutte le informazioni fornite dai nostri compagni. Da parte loro è emersa l'idea di creare un giornalino, nel quale raccogliere tutte le informazioni utili che avrebbero appreso.
Polo "so disegnare bene"(D); disegno guidato da proporre alla classe, il volto. **Obiettivo allievi: identificare un disegno utile alla classe da far apprendere ai compagni.**	Sono state svolte due fasi: in un primo momento i bambini del polo "so disegnare bene" mi hanno esposto la loro idea e io ho dato loro un feedback su come realizzarla, prendendo spunto da un esperto. In seguito hanno poi proposto il lavoro ai compagni, i quali hanno dovuto seguire le direttive che venivano dal polo per poter realizzare un volto umano.
Polo "so fare bene i calcoli"; realizzazione gioco dell'oca e spiegazione al gruppo classe. **Obiettivo allievi: identificare un modo per spiegare le strategie di calcolo ai bambini meno competenti.**	Ho chiesto anche a questo secondo gruppo di bambini come avremmo potuto insegnare agli altri delle strategie di calcolo valide e spendibili quotidianamente. Da qui è nata l'idea di realizzare un gioco dell'oca, da giocare coppia contro coppia. Le coppie dovevano essere realizzate tra un bambino di prima e uno di seconda, contro un'altra coppia dalla stessa struttura. Così facendo, i bambini più competenti avrebbero mostrato delle strategie efficaci ai meno preparati.
Polo "so suonare bene"; **Obiettivo: realizzare alcuni momenti di transizione da proporre in classe**	Per questo polo inizialmente si era optato per l'utilizzo di tamburi; durante l'anno scolastico ho però mostrato ai bambini, durante un

con l'utilizzo delle body percussion. .	momento ricreativo, l'utilizzo della body percussion come modalità alternativa di fare musica. Ne sono rimasti piacevolmente stupiti. Hanno quindi voluto creare una piccola coreografia da applicare tutte le volte che avremmo sentito l'esigenza di svolgere un momento di pausa tra una lezione e l'altra.
Polo "so parlare bene di fronte ai compagni" (B); presentazione del percorso svolto alla classe di terza.	Con questo polo abbiamo deciso di presentare ad un altro gruppo classe della nostra scuola il progetto realizzato.
Polo "so fare bene i nodi degli scooby-doo" (V); rilegatura del giornalino.	Con questo gruppo abbiamo escogitato un modo efficace per rilegare il giornalino.

Attività finali	Descrizione
Stesso questionario per gli allievi meno inclusi per verificare se vi fosse stato un miglioramento	Ho riproposto lo stesso questionario del benessere agli allievi meno integrati, per verificare se ci fosse stata un'evoluzione.
Intervista ai singoli allievi per verificare se vi fosse stato un miglioramento tra i bambini esclusi.	Ho riproposto la stessa intervista a tutti gli allievi, per verificare se ci fosse stata un'evoluzione nell'inclusione degli allievi meno integrati.
Discussione finale sul benessere in classe, per comprendere l'evoluzione avvenuta prima e dopo il percorso.	Ho proposto una discussione finale di gruppo, durante la quale i bambini hanno potuto esprimere nuovamente cosa li ha fatti stare bene in classe in questo periodo dell'anno e se le ipotesi che avevano esposto all'inizio dell'anno in merito al come includere maggiormente tutti i bambini avessero avuto esito positivo o meno.

Allegato 3: il questionario dei bambini poco inclusi[50]

Nome : _____ Data :_____

Come sto nella mia classe?

Domande	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
1)Il mattino sono contento di alzarmi e di venire a scuola.					
2) Mi trovo bene con i miei compagni di classe.					
3) In classe ci aiutiamo reciprocamente.					
4) Nella mia classe c'è un clima sereno e tranquillo.					
5) I miei compagni mi stimano e mi apprezzano.					

6) Mi sento accolta/o dai miei compagni.					
7) Durante le ricreazioni mi trovo bene con i miei compagni.					
8) Riesco a dare il mio contributo nel lavoro a gruppi.					
9) Accetto un'idea differente dalla mia quando lavoro in gruppo.					
9) Aiuto i miei compagni quando hanno bisogno.					
10) I miei compagni mi aiutano quando ho bisogno.					
11) Ascolto con attenzione i miei compagni quando parlano.					
12) I miei compagni ascoltano con attenzione quando parlo.					

[50] Disponibile in: http://www.mariopolito.it/documenti/documenti/199-questionario-benessere-in-classe.html .

Allegato 4: intervista sottoposta a tutta la classe

Intervista[51]

Nome intervistato:

_____

Data, luogo e durata dell'intervista :

_____

1) Chi vorresti come compagno di banco?

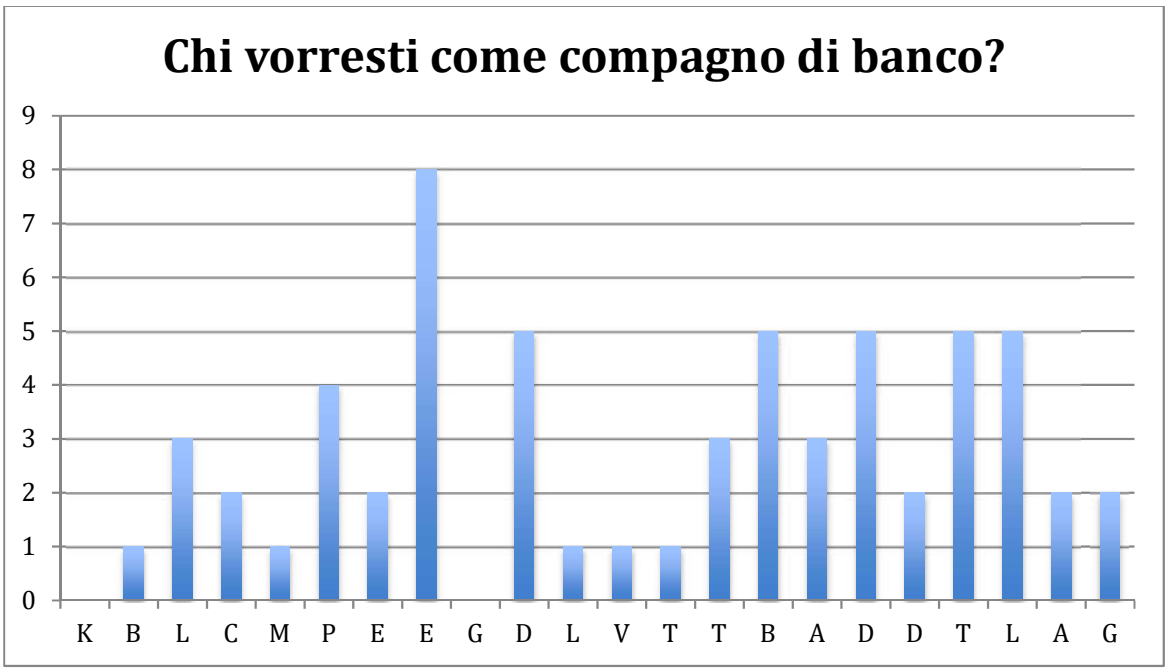
   1._____
   2._____
   3._____

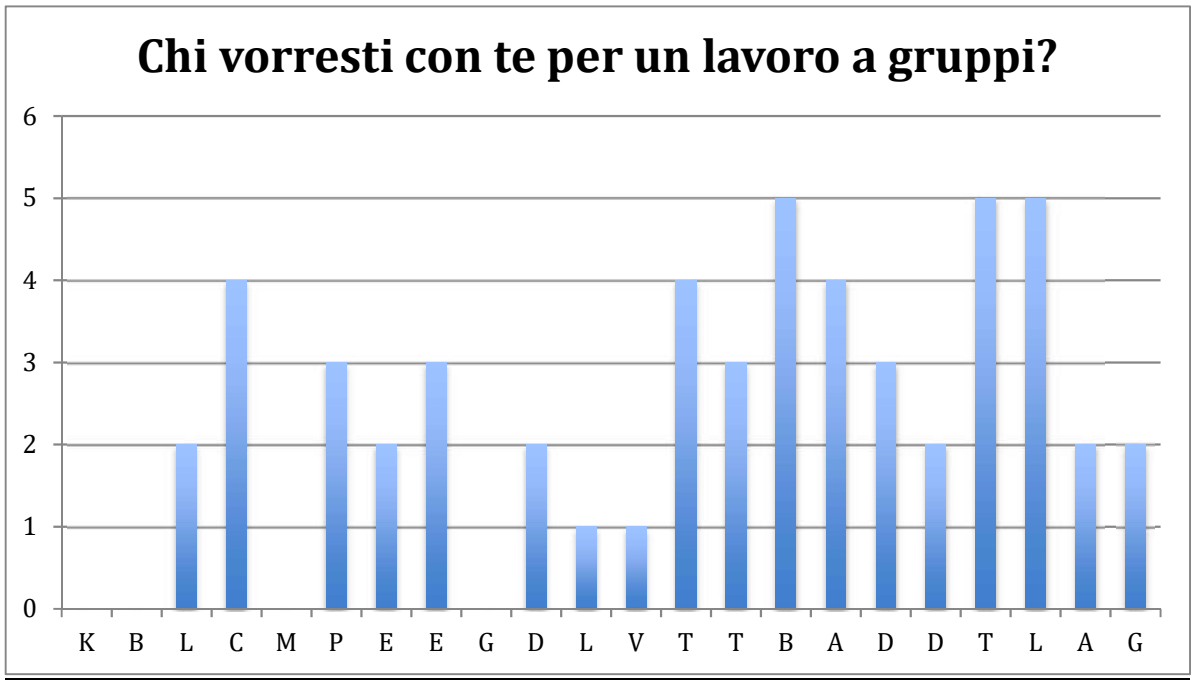
2) Chi vorresti per un lavoro a gruppi?

   1._____
   2._____
   3._____

[51] Questa intervista ha lo scopo di analizzare la posizione di un individuo all'interno di un gruppo, fornire informazioni sulla situazione del gruppo e individuare i leader e gli emarginati. Mi permetterà di scoprire, ed eventualmente confermare, le relazioni interpersonali esistenti tra i componenti di un gruppo. Il fine è quello di evidenziare la struttura psicosociale del gruppo e di trascriverla in maniera oggettiva. Questo metodo mette in luce le attrazioni e le repulsioni che intercorrono tra i vari componenti di un gruppo, attraverso quattro item che chiedono a questi ultimi di esprimere la propria opinione in termini di rifiuto, scelta o indifferenza nei confronti degli altri compagni. Chiederò a tutti i membri di indicare in ordine decrescente di preferenza i compagni con i quali vorrebbero svolgere un'attività specifica (prima domanda) e al contrario con chi non vorrebbero assolutamente associarsi (seconda domanda).

Allegato 5: i grafici che mostrano i risultati delle interviste prima del percorso





Allegato 6: i questionari compilati dai bambini meno inclusi nel mese di febbraio

G.

Come sto nella mia classe?

Domande	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
1)Il mattino sono contento di alzarmi e di venire a scuola.					
2) Mi trovo bene con i miei compagni di classe.					
3) In classe ci aiutiamo reciprocamente.					
4) Nella mia classe c'è un clima sereno e tranquillo.					
5) I miei compagni mi stimano e mi apprezzano.					

6) Mi sento accolta/o dai miei compagni.					
7) Durante le ricreazioni mi trovo bene con i miei compagni.					
8) Riesco a dare il mio contributo nel lavoro a gruppi.					
9) Accetto un'idea differente dalla mia quando lavoro in gruppo.					
9) Aiuto i miei compagni quando hanno bisogno.					
10) I miei compagni mi aiutano quando ho bisogno.					
11) Ascolto con attenzione i miei compagni quando parlano.					
12) I miei compagni ascoltano con attenzione quando parlo.					

D.

Come sto nella mia classe?

Domande	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
1)Il mattino sono contento di alzarmi e di venire a scuola.					
2) Mi trovo bene con i miei compagni di classe.					
3) In classe ci aiutiamo reciprocamente.					
4) Nella mia classe c'è un clima sereno e tranquillo.					
5) I miei compagni mi stimano e mi apprezzano.					
6) Mi sento accolta/o dai miei compagni.					
7) Durante le ricreazioni mi trovo bene con i miei compagni.					
8) Riesco a dare il mio contributo nel lavoro a gruppi.					
9) Accetto un'idea differente dalla mia quando lavoro in gruppo.					
9) Aiuto i miei compagni quando hanno bisogno.					
10) I miei compagni mi aiutano quando ho bisogno.					
11) Ascolto con attenzione i miei compagni quando parlano.					
12) I miei compagni ascoltano con attenzione quando parlo.					

B.

Come sto nella mia classe?

Domande	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
1)Il mattino sono contento di alzarmi e di venire a scuola.					
2) Mi trovo bene con i miei compagni di classe.					
3) In classe ci aiutiamo reciprocamente.					
4) Nella mia classe c'è un clima sereno e tranquillo.					
5) I miei compagni mi stimano e mi apprezzano.					
6) Mi sento accolta/o dai miei compagni.					
7) Durante le ricreazioni mi trovo bene con i miei compagni.					
8) Riesco a dare il mio contributo nel lavoro a gruppi.					
9) Accetto un'idea differente dalla mia quando lavoro in gruppo.					
9) Aiuto i miei compagni quando hanno bisogno.					
10) I miei compagni mi aiutano quando ho bisogno.					
11) Ascolto con attenzione i miei compagni quando parlano.					
12) I miei compagni ascoltano con attenzione quando parlo.					

V.

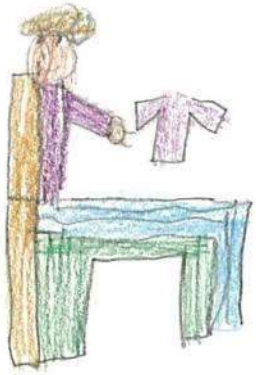
Come sto nella mia classe?

Domande	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
1)Il mattino sono contento di alzarmi e di venire a scuola.					
2) Mi trovo bene con i miei compagni di classe.					
3) In classe ci aiutiamo reciprocamente.					
4) Nella mia classe c'è un clima sereno e tranquillo.					
5) I miei compagni mi stimano e mi apprezzano.					

6) Mi sento accolta/o dai miei compagni.					
7) Durante le ricreazioni mi trovo bene con i miei compagni.					
8) Riesco a dare il mio contributo nel lavoro a gruppi.					
9) Accetto un'idea differente dalla mia quando lavoro in gruppo.					
9) Aiuto i miei compagni quando hanno bisogno.					
10) I miei compagni mi aiutano quando ho bisogno.					
11) Ascolto con attenzione i miei compagni quando parlano.					
12) I miei compagni ascoltano con attenzione quando parlo.					

Allegato 7: immagini prodotte dai bambini

Il polo dei disegnatori



Ettore sa cucire bene

Io so disegnare

Ettore sa cucire bene.

Io s colorare stam bene i disegni

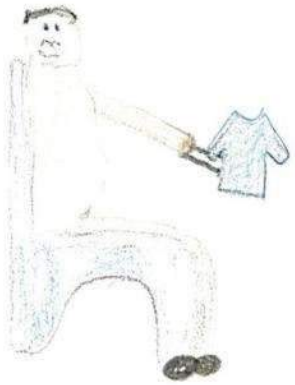
Il polo dei matematici

Ettore sa cucire bene.

Io so colorare bene.

Ettore sa cucire bene

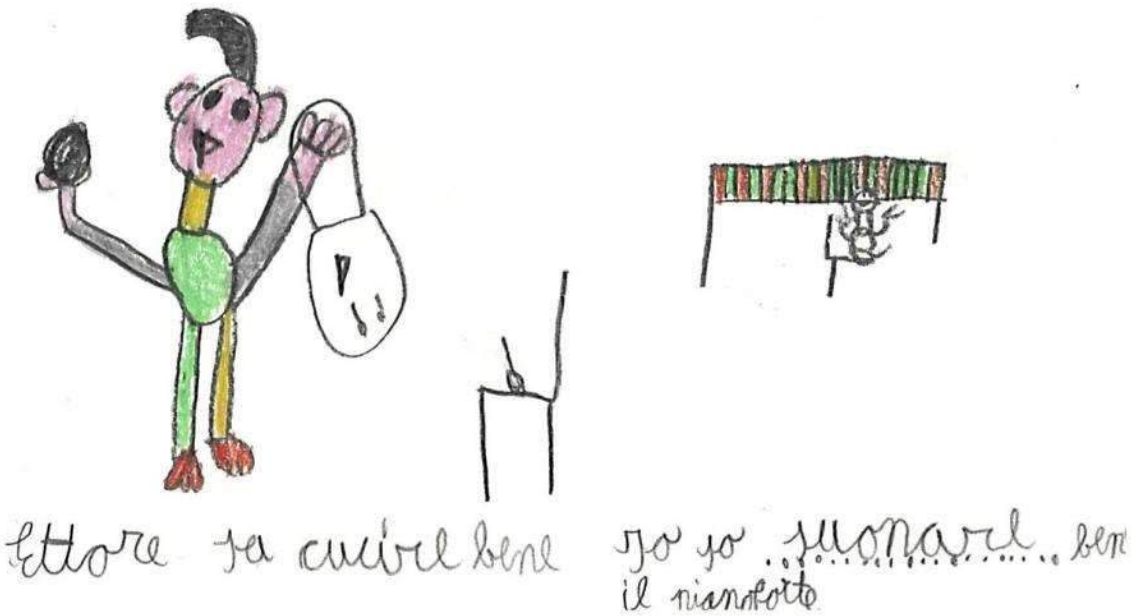
Io so fare i calcoli bene

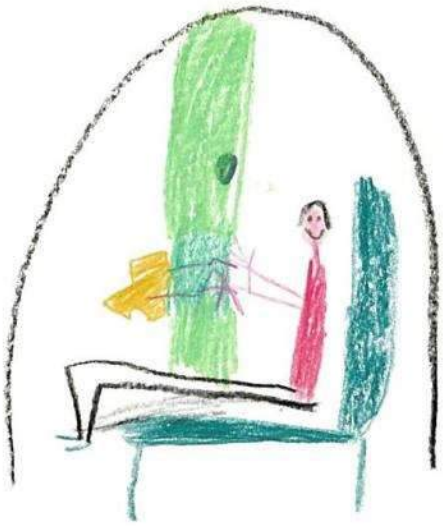


Ettore sa cucire bene

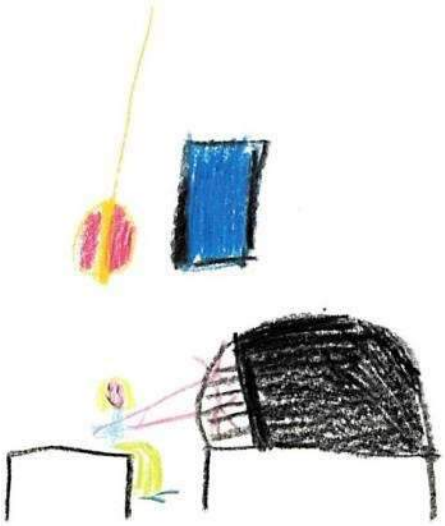
Io so fare i calcoli bene

Il polo dei musicisti





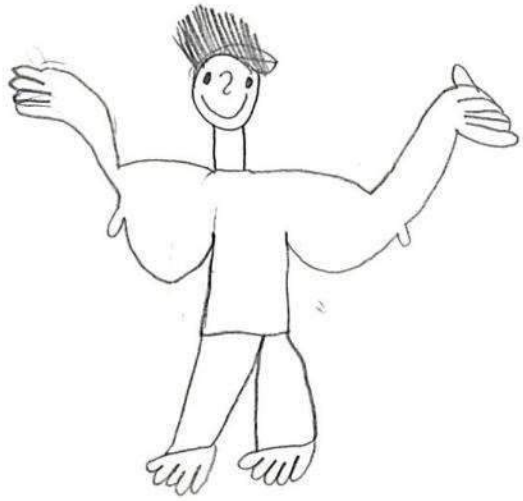
Ettore sa cucire bene.



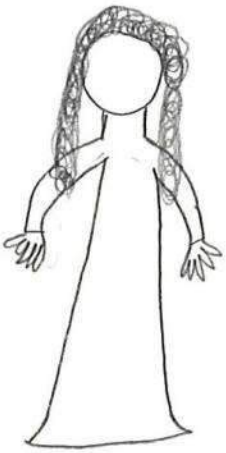
Io so suonare il pianofort bene.

ettore sa cucire bene.

Io so suonare bene.



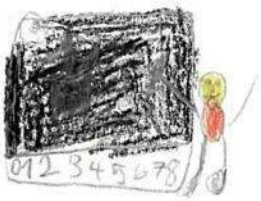
Ettore sa cucire bene.



Io so cantare bene

Il polo degli scrittori

Ettore sa fare bene la maglia.



Io so scrivere alla lavagna bene

Ettore sa cucire

Io so scrivere

Ettore sa cucire

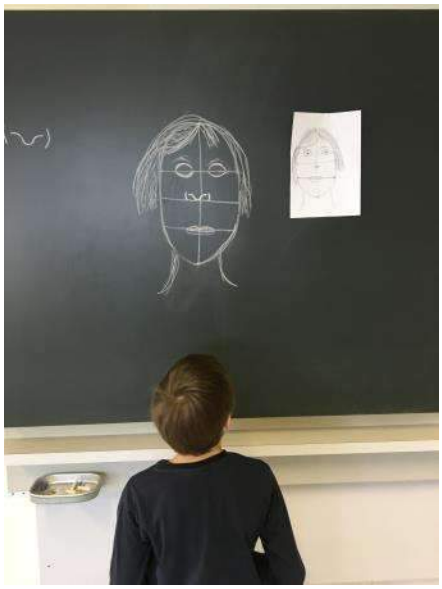
Io so scrivere

Il polo dei presentatori

Ettore sa cucire bene.

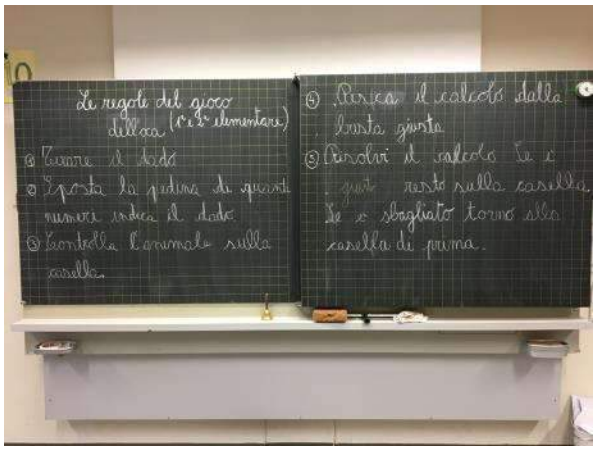
Io so molte barzellette.

Allegato 8: immagini del polo dei disegnatori all'opera



Il polo dei disegnatori all'opera nella realizzazione dell'attività da proporre ai compagni

Allegato 9: immagini del polo dei matematici e degli scrittori all'opera

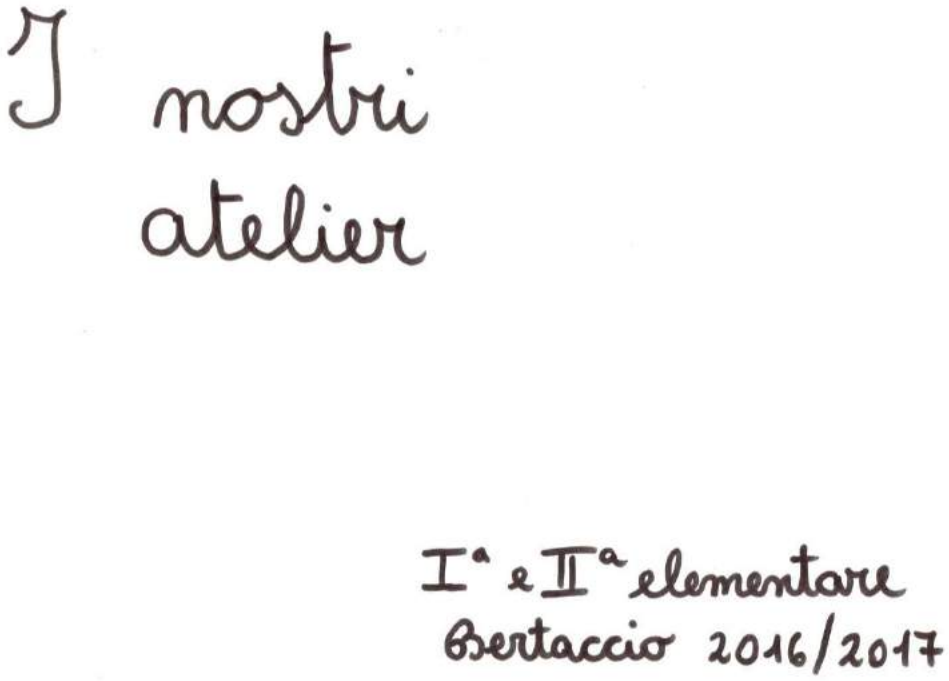


Il polo dei matematici e degli scrittori all'opera nella realizzazione dell'attività da proporre ai compagni

Allegato 10: immagini del polo dei presentatori

Tavolo d'esposizione preparato dal polo dei presentatori per presentare il percorso agli allievi di terza elementare

Allegato 11: immagini del libro finale con all'interno tutti i contenuti delle varie attività svolte



Tomaso 16 marzo

Atelier

Gruppo disegnatori

① Chi insegna a disegnare?

.Brhishpos

.Devidid

.Devis

.Patrick

② Cosa ci insegnano a disegnare?

.Un volto

③ Quali materiali servono?

.matita

.gomma

.foglio

.

④ Quali sono i passaggi utili?

1) Un ovale.

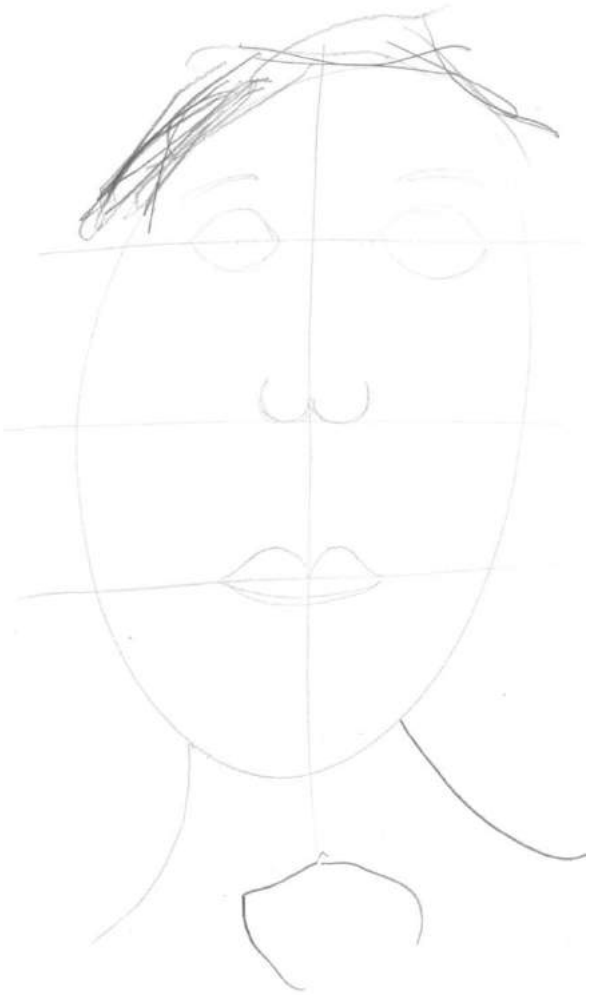
2) Una riga in verticale.

3) Tre righe orizzontali (per fare un bel volto

4) Sulla seconda riga facciamo il naso.

5) Sulla terza riga facciamo la bocca.

Sulla prima riga facciamo gli occhi.
Tra la prima riga e la seconda facciamo le orecchie.
Nella parte alta dell'ovale facciamo i capelli.
Nella parte bassa dell'ovale facciamo il collo
Poi negli occhi facciamo le popille.



Atelier
matematici

"Le regole del gioco
dell'oca matematico"

① Tirare il dado.
② Sposta la pedina di quanti
numeri indica il dado.
③ Controlla l'animale sulla
casella.
④ Pesca il calcolo dalla busta
giusta.
⑤ Risolvi il calcolo Se è
giusta resta sulla casella
Se è sbagliata torno alla
casella di prima.

Atelier
Gruppo musicisti

① Che cosa ci insegnano?
Un ritmo quando siamo stanchi.

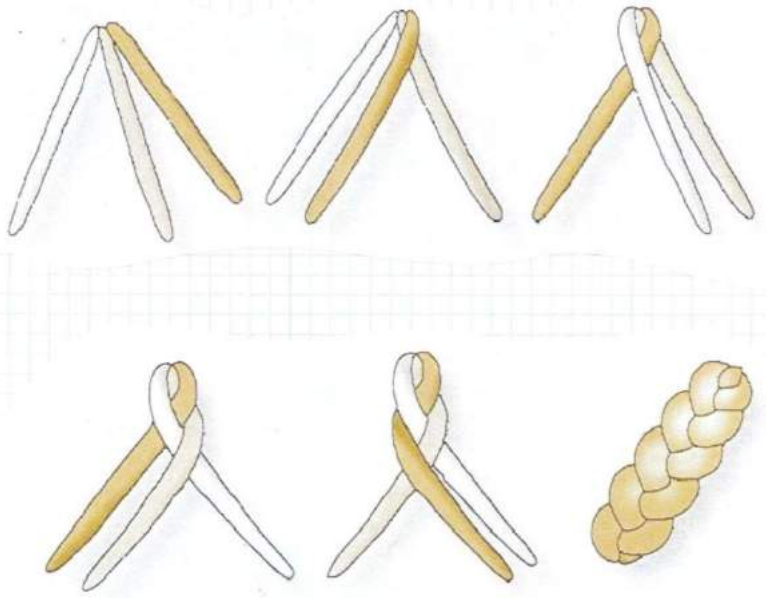
② Quali passaggi bisogna fare?
1) due battiti con le mani sulle
cosce e dico "gambe" "gambe"
2) due battiti di mani e dico
"mani"; "mani"
3) incrocio le braccia e con le
mani picchio sulle spalle e dico
"spalle"; "spalle"
4) faccio schioccare le dita e dico
"dita"; "dita"

Atelier
Gruppo intrecciatori

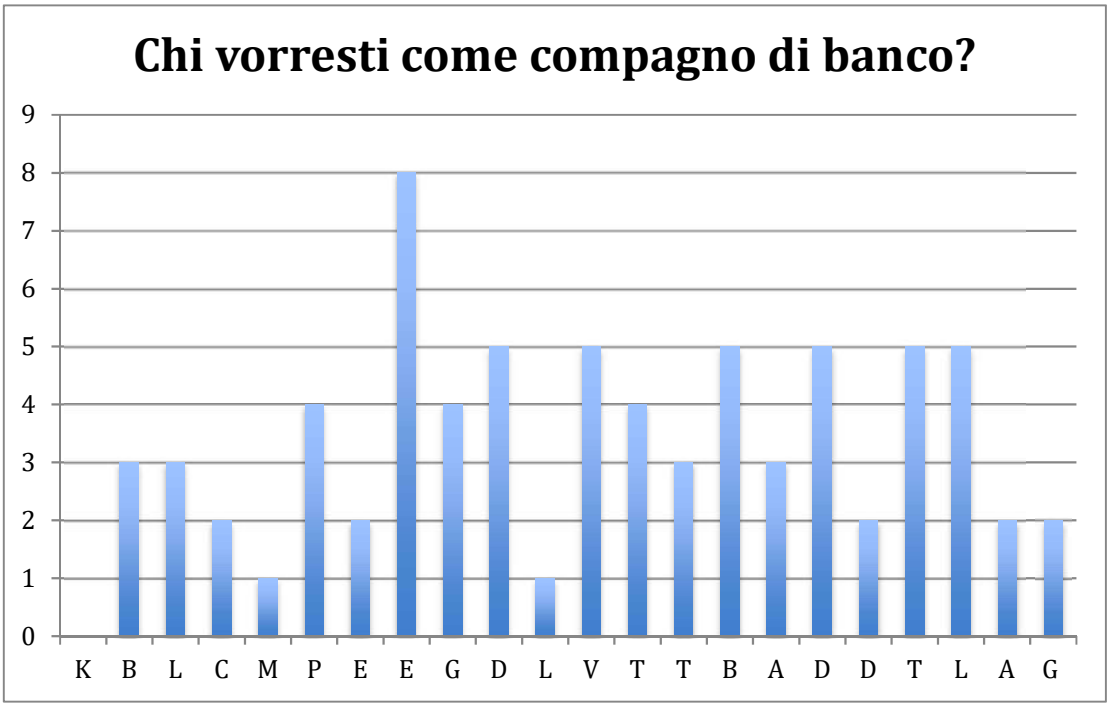
① Cosa ci insegnano?
A fare una treccia.

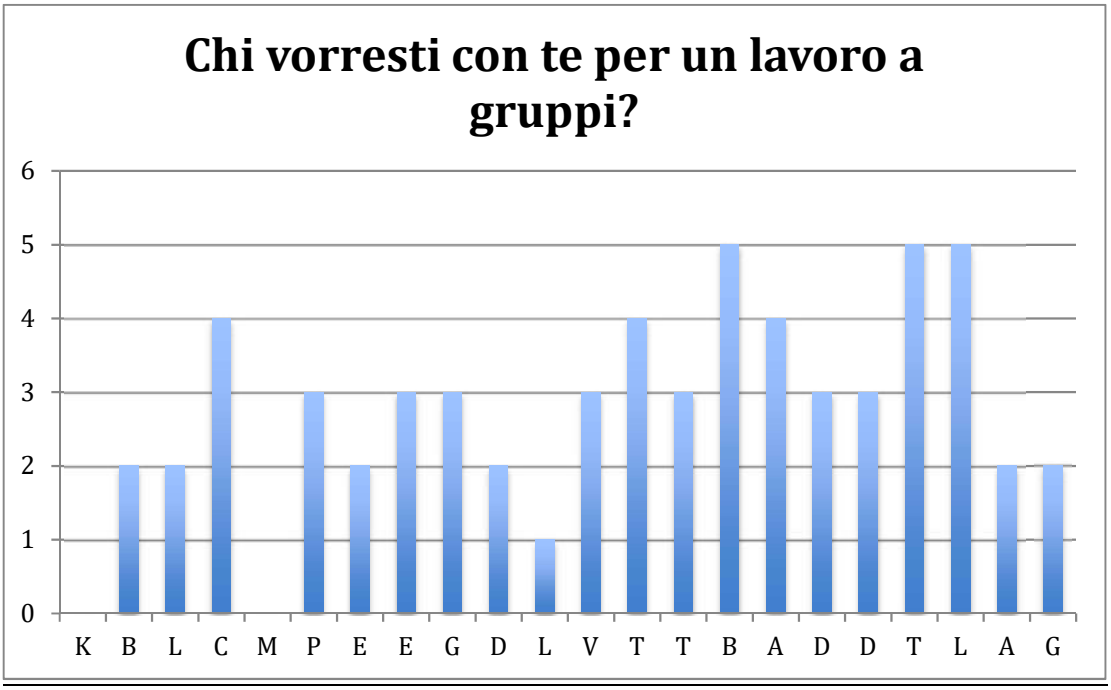
② Cosa ci serve?
Tre fili di lana e un pezzo di nastro adesivo.

③ Passaggi utili?



Allegato 12: grafici che mostrano i risultati delle interviste dopo il percorso





Allegato 13: questionario sottoposto ai bambini meno inclusi al termine del percorso nel mese di aprile

G.

Come sto nella mia classe?

Domande	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
1)Il mattino sono contento di alzarmi e di venire a scuola.					
2) Mi trovo bene con i miei compagni di classe.					
3) In classe ci aiutiamo reciprocamente.					
4) Nella mia classe c'è un clima sereno e tranquillo.					
5) I miei compagni mi stimano e mi apprezzano.					
6) Mi sento accolta/o dai miei compagni.					
7) Durante le ricreazioni mi trovo bene con i miei compagni.					
8) Riesco a dare il mio contributo nel lavoro a gruppi.					
9) Accetto un'idea differente dalla mia quando lavoro in gruppo.					
9) Aiuto i miei compagni quando hanno bisogno.					
10) I miei compagni mi aiutano quando ho bisogno.					
11) Ascolto con attenzione i miei compagni quando parlano.					
12) I miei compagni ascoltano con attenzione quando parlo.					

D.

Come sto nella mia classe?

Domande	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
1)Il mattino sono contento di alzarmi e di venire a scuola.					
2) Mi trovo bene con i miei compagni di classe.					
3) In classe ci aiutiamo reciprocamente.					
4) Nella mia classe c'è un clima sereno e tranquillo.					
5) I miei compagni mi stimano e mi apprezzano.					
6) Mi sento accolta/o dai miei compagni.					
7) Durante le ricreazioni mi trovo bene con i miei compagni.					
8) Riesco a dare il mio contributo nel lavoro a gruppi.					
9) Accetto un'idea differente dalla mia quando lavoro in gruppo.					
9) Aiuto i miei compagni quando hanno bisogno.					
10) I miei compagni mi aiutano quando ho bisogno.					
11) Ascolto con attenzione i miei compagni quando parlano.					
12) I miei compagni ascoltano con attenzione quando parlo.					

B.

Come sto nella mia classe?

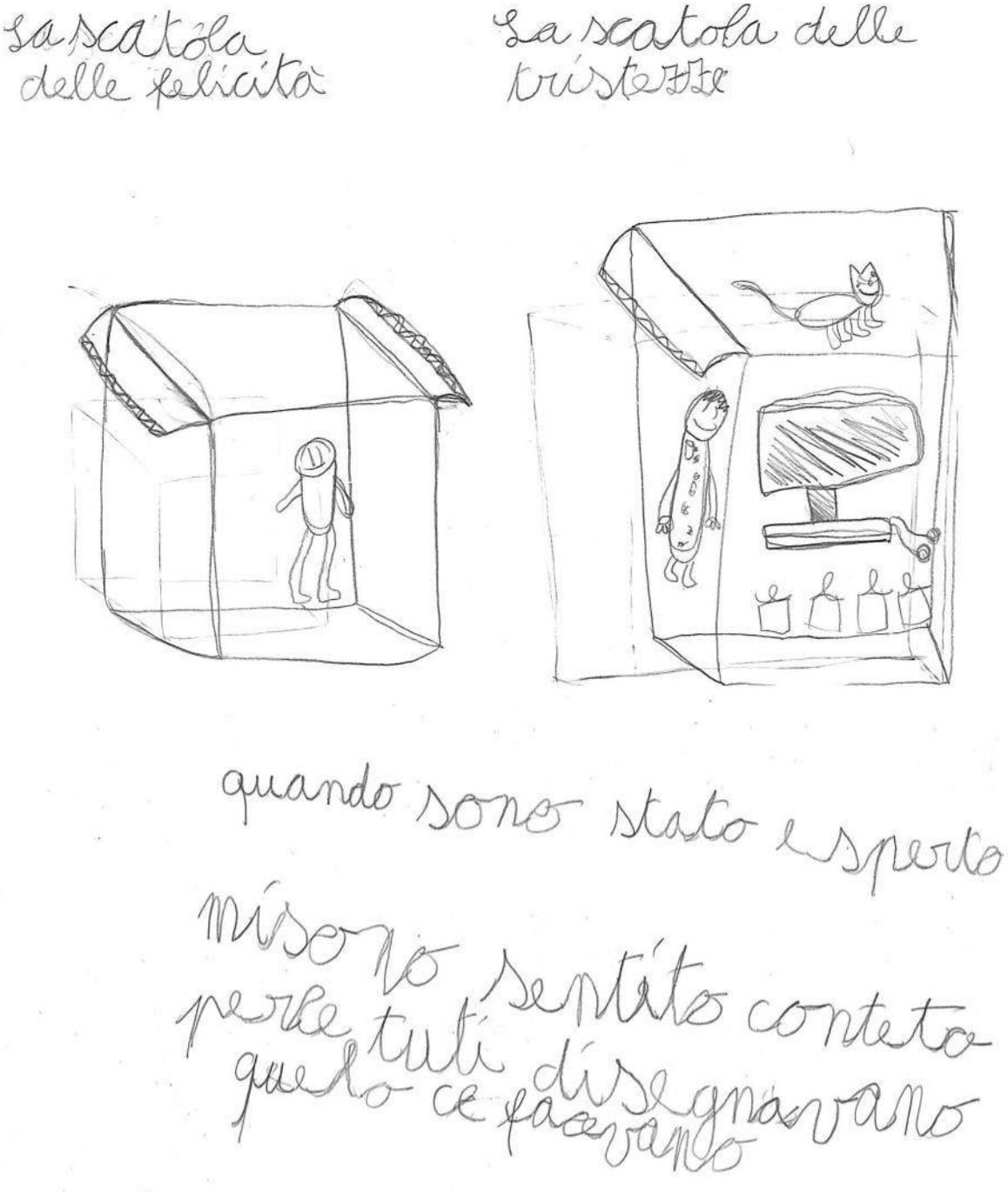
Domande	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
1)Il mattino sono contento di alzarmi e di venire a scuola.					
2) Mi trovo bene con i miei compagni di classe.					
3) In classe ci aiutiamo reciprocamente.					
4) Nella mia classe c'è un clima sereno e tranquillo.					
5) I miei compagni mi stimano e mi apprezzano.					
6) Mi sento accolta/o dai miei compagni.					
7) Durante le ricreazioni mi trovo bene con i miei compagni.					
8) Riesco a dare il mio contributo nel lavoro a gruppi.					
9) Accetto un'idea differente dalla mia quando lavoro in gruppo.					
9) Aiuto i miei compagni quando hanno bisogno.					
10) I miei compagni mi aiutano quando ho bisogno.					
11) Ascolto con attenzione i miei compagni quando parlano.					
12) I miei compagni ascoltano con attenzione quando parlo.					

V.

Come sto nella mia classe?

Domande	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
1)Il mattino sono contento di alzarmi e di venire a scuola.					
2) Mi trovo bene con i miei compagni di classe.					
3) In classe ci aiutiamo reciprocamente.					
4) Nella mia classe c'è un clima sereno e tranquillo.					
5) I miei compagni mi stimano e mi apprezzano.					
6) Mi sento accolta/o dai miei compagni.					
7) Durante le ricreazioni mi trovo bene con i miei compagni.					
8) Riesco a dare il mio contributo nel lavoro a gruppi.					
9) Accetto un'idea differente dalla mia quando lavoro in gruppo.					
9) Aiuto i miei compagni quando hanno bisogno.					
10) I miei compagni mi aiutano quando ho bisogno.					
11) Ascolto con attenzione i miei compagni quando parlano.					
12) I miei compagni ascoltano con attenzione quando parlo.					

Allegato 14: immagini dei prodotti di alcuni bambini



La scatola della felicità

(4) so lavorare meglio in gruppo
(5) tutti ora hanno qualcosa da fare
(1) ho stretto nuove amicizie

La scatola della tristezza

(1) stiamo ancora litigando troppo
(2) ancora troppo botte
(3) a volte siamo ancora troppo rumorosi

Quando sono stato un' esperta mi sono sentita felice perchè ero davanti la tutti mi ascoltarono.

La scatola della felicità

Mi sono sentito
- ho imparato a disegnare meglio
- a suonare il tamburo

La scatola della tristezza

- non dire più le parolacce
- ancora parliamo troppo in classe
- fare i compiti che la maestra mi da.

Mi sono sentito fiero perché i miei compagni mi ascoltavano

La scatola della ferita

ho stretto
nuove amicizie
Quando mi
o fato il disegno
di Devis
Quando o fato
l'esperto mi
sono sentito
bene
le ascolto
di più
più siamo
uniti

La sattola delle
tristeza

• Io devo ancora
migliorare
l'italiano
• stiamo ancora
litigando troppo
• ancora troppe
bote

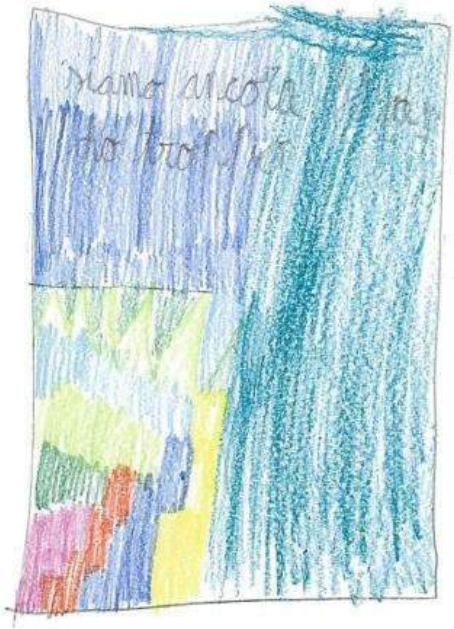
Quando sono stato un esperto mi sono senti bene
perche O insegnato qualcosa di nuovo

La scatola della felicità

La scatola delle tristezza

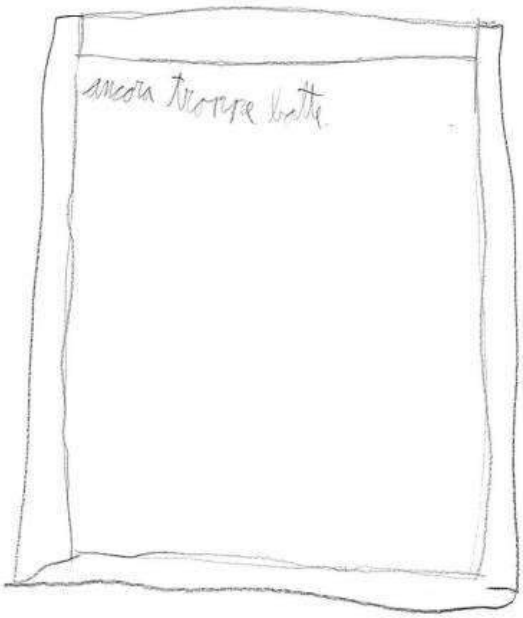
La scatola delle felicità

La scatola delle tristezze



La scatola delle felicità

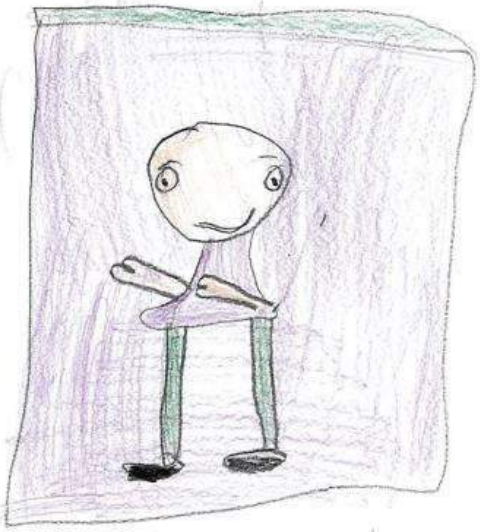
La scatola delle tristezze



Quando sono stato un esperto mi sono sentito felice perche tutti mi hanno ascoltato

La scatola delle felicità

La scatola delle tristezzi



Quando sono stato un esperto mi sono sentito importante perché tutti seguivano me.

La scatola delle felicità

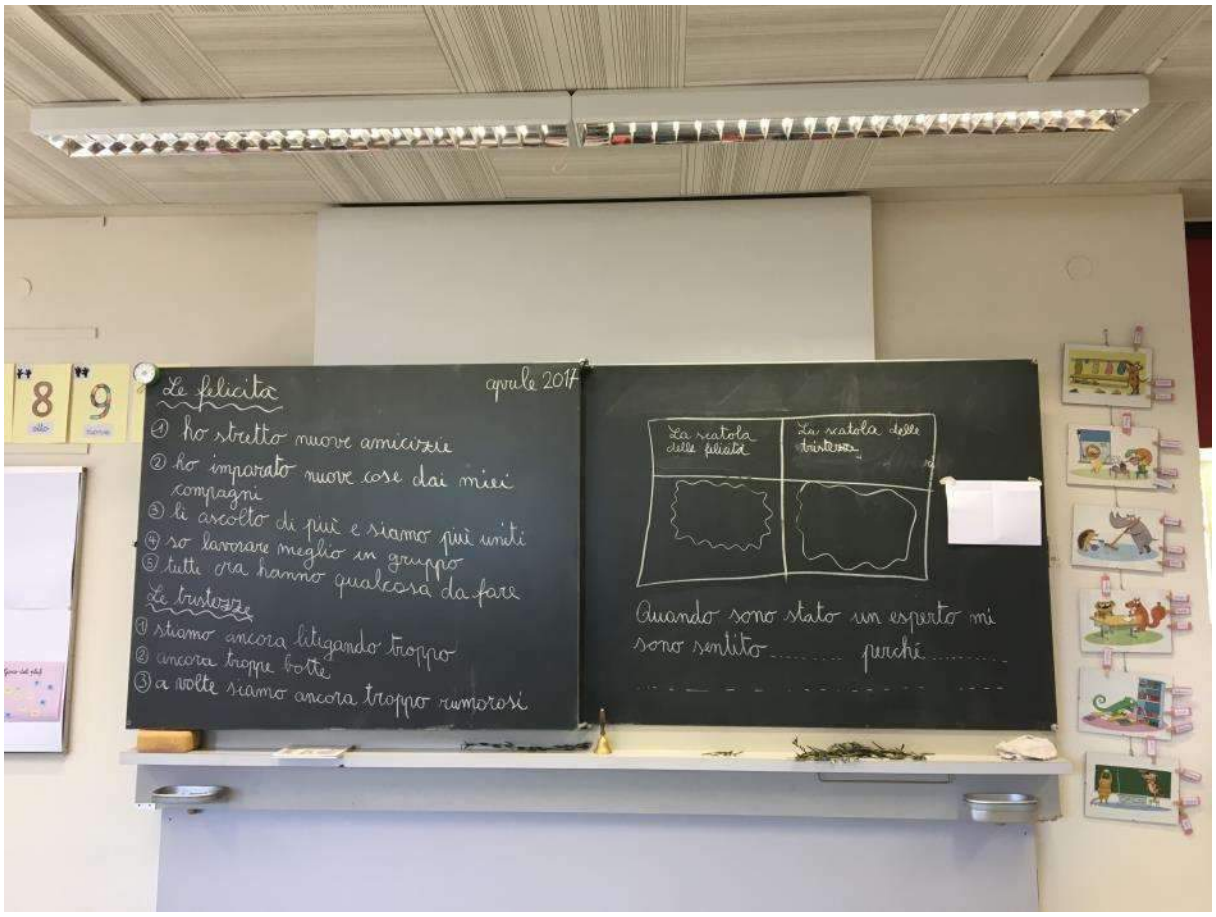
- ho imparato delle nuove cose
- era bello ascoltare i miei compagni
- ho stretto nuove amicizie

La scatola delle tristezze

- stiamo ancora lavorando troppo

Quando sono stata in esperta mi sono sentita felice perché aiutavo gli altri

Allegato 15: immagine lavagna con annotazioni emerse dalla discussione finale



Annotazioni scritte alla lavagna a seguito della discussione finale

Questa pubblicazione, I poli cambiano il clima, scritta da Alessia Masnari, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.