

ALCUNI SUGGERIMENTI PER L'INTERVENTO IN CLASSE IN PRESENZA DI ALUNNI DISABILI

a cura del GLH d'Istituto

Il documento proposto contiene un adattamento dell'articolo di Margherita MIELE, Didattica integrata e strategie di intervento in classe, "Quaderni del Dipartimento di Scienze pedagogiche e didattiche", n. 6, 2007, pp. 143-168 ... e numerosi altri spunti: rielaborazione di appunti di corsi/giornate aggiornamento/ formazione, stralci di documenti trovati su internet, su riviste o testi specifici oltre ad alcune riflessioni personali

INDIVIDUALIZZAZIONE, PERSONALIZZAZIONE, INTEGRAZIONE	pag.
STRATEGIE DI INTERVENTO <ul style="list-style-type: none">• Creare un clima inclusivo• Adeguare gli obiettivi del disabile agli obiettivi della classe• Semplificare e organizzare i materiali di studio• Differenziare la mediazione didattica<ul style="list-style-type: none">• Utilizzare metodi di insegnamento alternativi, anche mediati da pari	5
LE TECNICHE DI INSEGNAMENTO MEDIATO DA PARI <ul style="list-style-type: none">• IL COOPERATIVE LEARNING• IL TUTORING E IL PEER TUTORING	14

Già da diversi anni ormai, le nostre scuole sono frequentate da disabili. L'inserimento però non è sinonimo di integrazione: in molti casi gli sforzi compiuti per individualizzare e personalizzare l'insegnamento si sono rivelati controproducenti sul piano della socializzazione, in altri, dove è stata privilegiata la dimensione della socializzazione, gli esiti si sono rivelati deludenti sul piano dello sviluppo delle abilità cognitive.

Il problema fondamentale da risolvere, dunque, è come conciliare il principio della socializzazione con quello didattico dell'individualizzazione e della personalizzazione per realizzare un efficace processo di integrazione del disabile nel gruppo classe.

Al fine di utilizzare un linguaggio comune, cominciamo a far chiarezza sulle "parole chiave":

INDIVIDUALIZZAZIONE, PERSONALIZZAZIONE, INTEGRAZIONE

"L'istruzione individualizzata non è una istruzione individuale, realizzata semplicemente in un rapporto uno a uno. Essa consiste nell'adeguare l'insegnamento alle caratteristiche

individuali degli alunni (ai loro ritmi di apprendimento, alle loro capacità linguistiche, alle loro modalità di apprendimento ed ai loro prerequisiti cognitivi), cercando di conseguire individualmente obiettivi di apprendimento comuni al resto della classe. Bisogna attraversare strade diverse, più corte, più lunghe, più attente ai bisogni di concretezza o più astratte, ma sempre orientate al raggiungimento di traguardi formativi comuni" (M. BALDACCI).

Sottile è la differenza tra individualizzazione e personalizzazione.

L'**individualizzazione** attiene alle procedure didattiche volte a fare perseguire a tutti gli studenti le abilità strumentali di base e le competenze comuni attraverso una diversificazione dei percorsi di apprendimento.

La **personalizzazione** attiene invece alle procedure didattiche volte a permettere a ogni studente di sviluppare le proprie peculiari potenzialità intellettive, differenti per ognuno, sempre attraverso forme di differenziazione degli itinerari d'apprendimento.

In altri termini l'individualizzazione mira a obiettivi comuni per tutti, invece la personalizzazione si basa su traguardi diversi e personali per ognuno.

Comunque l'uso dei termini individualizzazione e personalizzazione è relativamente simile, nel senso che entrambi riconoscono l'opportunità di abbandonare pratiche didattiche uniformi e indifferenziate per assicurare un intervento educativo e didattico che tenga conto delle diversità tra gli alunni.

Vediamo ora cosa intendiamo con il termine **integrazione**.

L'integrazione non è un processo che prevede l'adattamento di una parte al tutto, ma in cui ciascuno possa giovare del tutto per rispondere ai suoi bisogni, per migliorare il suo livello di relazione con la realtà circostante.

"Non occorre *fare altro*, ma *farlo in altro modo* con la consapevolezza che l'alunno in situazione di handicap necessita di essere riconosciuto per quegli elementi di specificità che lo caratterizzano, ma soprattutto per la normalità del fondamentale bisogno di educazione e formazione che è uguale per tutti". (D. IANES)

"Ciò che conta non è il fatto che una persona in situazione di handicap trovi una collocazione all'interno dell'istituzione scolastica, quanto che le persone che intervengono nella relazione educativa si sforzino di rispondere a quelli che si presume possano essere i *bisogni* specifici di questo alunno nel contesto in cui si trova. L'accoglienza è reale quando comporta piccoli adattamenti e il processo di insegnamento è efficace quando si adatta agli individui cui si rivolge." (A. CANEVARO)

Sicuramente non vuol dire *assimilare* la stessa identità del gruppo nel quale il soggetto viene inserito in quanto è persona integrata quella persona che conserva una propria identità diversa dalle altre e con il suo posto nel gruppo.

"L'integrazione è un processo in continuo divenire in cui sia il gruppo ricevente sia i nuovi soggetti tendono a cambiamenti atti a consentire loro occasioni di condivisione di comuni conoscenze, di aiuto reciproco, di collaborazione in funzione dello sviluppo di tutte le potenzialità dei singoli soggetti e per lo sviluppo del massimo grado di autonomia di ciascuno" (M. GELATI).

Non si può parlare, dunque, di integrazione se gli alunni in difficoltà fanno cose diverse dal resto della classe o, peggio ancora, se vengono portati fuori dalla classe. Bisogna che la didattica individualizzata non sia fine a se stessa bensì propedeutica all'integrazione. In altri termini, l'individualizzazione deve servire all'integrazione e non, come in molti casi succede, costituire un ostacolo alla sua realizzazione. Per cambiare atteggiamento culturale e fare in modo che l'individualizzazione dell'insegnamento diventi funzionale alla integrazione, occorre una nuova didattica. Questa "non mette i contenuti scolastici al centro del processo di insegnamento-apprendimento ma li riporta al loro giusto ruolo di *stimolo* percepibile e utilizzabile da *tutti* gli alunni" (C. SCATAGLINI C. e A. GIUSTINI).

Il ricorso ad una didattica con questa accezione, si fa sempre più urgente se si considera che nella nostra scuola, oggi, accanto agli alunni disabili sono presenti plurime diversità. Una tendenza diffusa è quella di considerare queste diversità come "incidenti" e tendere ad eliminarne ogni traccia cercando di normalizzarle al più presto. Tale tendenza è collegata ad una idea di scuola centrata sull'insegnamento, dove l'alunno è il destinatario che deve ricevere e restituire il messaggio e le discipline sono *il fine* della scuola. Se le consideriamo occasioni, vuol dire che abbiamo una idea di scuola diversa: le diversità non costituiscono un ostacolo perchè segnalano in modo evidente che la realtà non è uniforme, che la normalità è costituita appunto da plurime diversità. L'eterogeneità è la normalità. L'alunno in difficoltà diventa una occasione perchè la scuola si ripensi come strumento di successo formativo per tutti e le discipline di insegnamento diventano *il mezzo* per promuovere la personalità dell'allievo in tutte le sue dimensioni (C. GIRELLI).

Il Regolamento sull'autonomia consente alle scuole di ripensarsi come strumento di successo nella misura in cui parla di "forme di flessibilità dell'offerta formativa che soddisfino tutte le diverse esigenze nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo" (DPR n. 275, 8 marzo 1999).

Ma chi, nel concreto, lavora per l'integrazione?

L'atteggiamento di delega dell'attuazione del progetto educativo individualizzato al solo insegnante di sostegno da parte dei colleghi della classe è spesso generato da due equivoci. Il primo riguarda la confusione fra *funzione* di sostegno e *ruolo* di sostegno. L'intervento di sostegno coincide con l'intero orario scolastico: in questo senso è una *funzione* che può essere svolta da diversi ruoli. L'insegnante di sostegno è solo uno di questi ruoli e svolge la sua azione non solo nel lavoro diretto con l'alunno in difficoltà, ma soprattutto nell'aiutare i colleghi a gestire le situazioni problematiche che inevitabilmente si presentano quando in classe è inserito un soggetto in situazione di handicap. Non sempre egli avrà la competenza disciplinare specifica, soprattutto nella scuola secondaria di primo grado, ma le competenze didattiche e relazionali gli consentiranno di orientare l'intervento dei colleghi (F. LARocca).

Il secondo equivoco riguarda *l'idea di intervento speciale*: Il disabile necessita di un intervento specializzato e solo l'insegnante di sostegno è specializzato. Si fa confusione fra *didattica* e *terapia* e si riduce il disabile al suo deficit inserendolo in una categoria *speciale* che, in quanto tale, non ha nulla a che fare con il normale lavoro della classe.

Non si tratta di sottovalutare il bisogno educativo speciale dell'alunno disabile, ma di soddisfarlo in un progetto che preveda la collaborazione di tutti. L'interscambio dei ruoli tra l'insegnante di sostegno e gli insegnanti curricolari è una condizione essenziale affinché l'insegnante di sostegno non venga considerato l'insegnante del disabile, ma una persona

che ha il compito di creare un raccordo tra l'alunno disabile, i suoi compagni e i docenti della classe (M. PAVONE).

I provvedimenti legislativi, oltre ad occuparsi del concetto di "contitolarità" della classe si sono anche preoccupati di sottolineare " l'illegittimità dell'uscita dalla classe degli alunni con handicap, salvo i casi in cui un periodo di attività individuale sia espressamente previsto dalla stesura del PEI e concordato tra docente specializzato e docenti curricolari" (C.M. n. 153 del 15 giugno 1988).

L'insegnante di sostegno è un *operatore di rete interno alla scuola* (con il compito di curare la comunicazione e la collaborazione con i colleghi di classe, col dirigente, con il personale ATA e con gli alunni) ed *esterno alla scuola* (con il compito di curare la collaborazione con le famiglie, con il personale dei servizi socio-sanitari, con le associazioni e con gli esperti). Il suo scopo istituzionale è quello di fare tutto il possibile affinché l'allievo disabile possa sviluppare al meglio tutte le sue potenzialità integrandosi in una comunità scolastica capace di accogliere e valorizzare le differenze (V. PIAZZA).

STRATEGIE DI INTERVENTO

Se la programmazione individualizzata viene costruita senza conoscere la programmazione della classe si commette un gravissimo errore ai fini dell'integrazione. In molte situazioni l'individualizzazione è stata interpretata come sinonimo di *separazione*, di lavoro individuale condotto dall'insegnante di sostegno, dentro e fuori la classe. Bisogna "ricercare la massima individualizzazione delle attività garantendo nel contempo una effettiva inclusione nella classe" (L. COTTINI).

Per questo è necessario che i docenti di sostegno e i docenti curricolari lavorino insieme in maniera da poter selezionare obiettivi, contenuti e attività che possono essere scanditi secondo diversi livelli di difficoltà e che si pongano come finalità:

- **Creare un clima inclusivo**

La condizione imprescindibile per realizzare progetti di integrazione è che il disabile si senta "accolto" nella classe. Non ha senso, infatti, parlare di adeguamento di obiettivi e di materiali ai bisogni del disabile, se non si è creato un clima di accettazione reciproca nel rispetto delle differenze individuali. Il concetto di inclusione, cioè "l'appartenenza ad un gruppo pur conservando la propria peculiarità", richiama altri due concetti: quello di *normalità* e quello di *specialità*. (S. ANDRICH S. e L. MIATO)

La *normalità* risponde al bisogno di sentirsi considerati e trattati alla stessa stregua degli altri. La *specialità* risponde al bisogno di sentirsi diversi dagli altri. Facciamo un esempio per spiegare meglio questi concetti: se in una scuola viene offerta a tutti i ragazzi la possibilità di scegliere, tra molte proposte, il laboratorio a cui partecipare, si vengono a coniugare il bisogno di normalità (a tutti viene data la possibilità di scegliere) e di specialità (la scelta tiene conto delle preferenze personali).

Andrich e Miato, in un loro studio sulla inclusività delle classi, indicano cinque coordinate:

- 1) l'alunno disabile deve rimanere in classe per il maggior tempo possibile;
- 2) l'alunno disabile deve fare il più possibile le stesse cose che fanno i suoi compagni;
- 3) l'alunno disabile deve il più possibile essere posto nelle stesse condizioni formative degli altri studenti;
- 4) i migliori insegnanti di sostegno sono i suoi compagni;
- 5) gli spazi di un'aula inclusiva devono essere ampi.

Curare la qualità delle relazioni e l'allestimento di un setting educativo adeguato diventano, allora, delle assolute priorità, perchè se l'alunno disabile si sente accolto e incoraggiato, valorizzato e integrato nel gruppo classe, allora è nelle condizioni per sviluppare al meglio anche la propria dimensione cognitiva.

- **Adeguare gli obiettivi del disabile agli obiettivi della classe**

L'adeguamento del percorso didattico del disabile a quello della classe potrebbe essere una buona occasione, per gli insegnanti, per riflettere su quale modello didattico utilizzare per agevolare l'integrazione. Il modello didattico per problemi? Quello per concetti? Quello per sfondo integratore? Il modello della didattica breve? Quello per obiettivi?

Ciascuno di questi modelli contiene in sé un buon potenziale per l'integrazione, ma il modello più utilizzato è quello per obiettivi, sicuramente per le sue implicazioni positive

rispetto ai processi di individualizzazione (la scansione degli obiettivi, degli argomenti, il rispetto dei tempi e delle caratteristiche del soggetto, la preoccupazione circa la verificabilità dei risultati).

Una volta selezionato il modello, ai docenti viene richiesto un grande impegno per adattare gli *obiettivi* del disabile a quelli della classe. In che modo?

Partendo da un obiettivo curricolare standard destinato a tutti gli alunni è possibile avviare un percorso di adattamento che prevede, a seconda della possibilità di accesso allo stesso, varie possibilità:

- la sostituzione: l'obiettivo non si semplifica, ma si cura soltanto l'accessibilità della richiesta per consentirne la comprensione e facilitarne di conseguenza la risposta;
- la facilitazione: l'obiettivo viene ricontestualizzato (proposto da altre persone, in un ambiente concreto legato al contesto di richiesta, con tecnologie più motivanti e interattive, con modalità relazionali più motivanti), semplificato nei tempi e negli spazi, arricchito con altri tipi di stimoli;
- la semplificazione: l'obiettivo viene semplificato nella comprensione, nell'elaborazione e/o nella risposta;
- la scomposizione nei nuclei fondanti: l'obiettivo, magari complesso, viene ricondotto al significato essenziale per essere compreso o tradotto in un obiettivo più accessibile in un processo di avvicinamento ai nuclei fondanti di ogni disciplina relativi ai processi cognitivi tipici del sapere piuttosto che ai prodotti (nozioni);
- la partecipazione alla cultura del compito: l'obiettivo diventa trovare occasioni per far partecipare l'alunno a dei momenti significativi di elaborazione e di utilizzo delle competenze curricolari in modo da poter sperimentare la "cultura del compito". Nella vita di ogni giorno noi partecipiamo ad una infinità di situazioni, pur non avendo in esse particolari competenze. Ci sono settori dei quali non sappiamo molto, ma non per questo ci esoneriamo dal partecipare all'atmosfera culturale ricavandone sollecitazioni importanti sul piano personale. (D. IANES)

In una classe che attua l'integrazione si verificano dinamiche analoghe (P. ROLLERO).

In base alla gravità del deficit, i docenti possono scegliere il livello di semplificazione degli obiettivi che reputano più idoneo per l'alunno disabile.

Riportiamo ora qualche esempio di adeguamento riferito ai diversi ordini di scuola.

Per la scuola primaria, prendiamo il caso di un bambino inserito in una prima classe impegnata nell'apprendimento della lettura e della scrittura con il metodo fonetico. Il bambino disabile non è ancora pronto per questo obiettivo perchè non ha ancora acquisito la capacità di discriminare. Se si considerano solo i bisogni cognitivi dell'allievo si è tentati di lavorare sulla discriminazione di colori o forme geometriche, ignorando quello che fa il resto della classe; se invece ci sta a cuore che il bambino partecipi al lavoro dei compagni, potremmo sollecitarlo ad acquisire l'abilità di discriminare utilizzando grandi lettere dell'alfabeto in stampato maiuscolo. Nell'ambito linguistico, obiettivi come *saper ascoltare*, *saper comunicare*, sono quasi sempre alla portata degli allievi disabili. Altri obiettivi come *saper leggere*, *saper comprendere*, *saper produrre testi scritti* si prestano ad essere utilizzati come punto di partenza di una programmazione individualizzata che tenga conto

di quello che fanno i compagni.

Nella scuola secondaria la situazione si fa più complessa perché la distanza fra gli obiettivi della classe e le effettive potenzialità del disabile tende ad aumentare. Tuttavia si possono ancora individuare obiettivi comuni: in una prima media vengono programmate attività per insegnare ai ragazzi a *comunicare verbalmente in modo adeguato*. E' una buona occasione per lavorare anche con l'allievo disabile individuando obiettivi specifici al suo livello: *dire il proprio nome in risposta ad una domanda, chiedere in prestito una matita oppure esprimere il proprio punto di vista, accettare il punto di vista dell'altro*. Nell'ambito storico, un obiettivo adatto anche ai disabili che non sanno leggere può essere: *ordinare cronologicamente fatti ed eventi*. Questo obiettivo permette di sistemare su di una tabella fatti ed eventi secondo un ordine cronologico e insegnare il concetto di *prima* e *dopo* anche ad un allievo con difficoltà di apprendimento. In ambito geografico, troviamo l'obiettivo *leggere mappe e carte*. Anche questo obiettivo può essere raggiunto a diversi livelli di complessità: alcuni leggeranno le carte per programmare un viaggio, altri impareranno a guardare le carte per conoscere il tragitto da casa a scuola. (17)

Lo scopo principale di tutto questo lavoro sull'adattamento degli obiettivi è quello di cercare di evitare situazioni di emarginazione.

Non dobbiamo, quindi, chiederci se è utile che un disabile che ha ancora bisogno di consolidare abilità di base possa trarre giovamento da un lavoro sulla vita degli antichi Romani sul quale la classe è impegnata.

Se allarghiamo il campo di analisi da quello cognitivo a quello sociale, allora sicuramente il lavoro sugli antichi Romani assume una importanza fondamentale perché costituisce una occasione per lavorare *con* e *come* gli altri compagni.

Le situazioni in cui l'alunno disabile sarà costretto a lavorare individualmente e su contenuti non comuni al resto della classe sicuramente non mancheranno, ma bisogna saperle gestire. Il ricorso al modello dell'insegnamento separato rispetto al resto della classe trova una sua legittimazione *solo* se gli altri compagni svolgono anch'essi un lavoro individuale e se l'intervento da parte degli insegnanti viene rivolto a tutti gli alunni e non solo a quelli con problemi.

- **Adeguare gli obiettivi della classe alle esigenze del disabile**

Se gli sforzi di adeguamento delle attività della classe vengono richiesti solo all'alunno disabile, non possiamo parlare di una vera integrazione. Questa infatti, come abbiamo già precisato, richiede sia al gruppo accogliente che all'allievo inserito una serie di *cambiamenti* capaci di consentire loro occasioni di collaborazione e aiuto reciproco. Ma per la classe in cosa consiste il cambiamento? Vuol dire fare qualcosa di estremamente produttivo ai fini dell'integrazione: adeguare i suoi obiettivi alle esigenze del disabile, con la consapevolezza che questo adeguamento possa giovare ad entrambi.

Vediamo ora nel concreto quali attività la classe potrebbe realizzare per tendere una mano al compagno in difficoltà e quali vantaggi, sul piano cognitivo, essa può trarre da questa esperienza.

Non si tratta di chiedere ad un bambino di quinta elementare di ritornare a ripetere l'alfabeto, ma di cercare tutte le occasioni possibili per avvicinarsi al lavoro del disabile.

Se, per esempio, un bambino sta lavorando sulla discriminazione dei colori, si possono

programmare delle lezioni sullo spettro solare e i colori dell'iride; se sta imparando la successione dei numeri servendosi della retta numerica, la classe può lavorare sugli assi cartesiani che, in fondo, non sono altro che due rette numeriche perpendicolari (F. CELI)

Queste che abbiamo indicato sono operazioni estemporanee che saltuariamente possono essere realizzate in una classe.

In maniera più sistematica possono essere programmate le seguenti attività:

- *Il ripasso frequente degli argomenti di studio.* Rappresenta un primo tentativo di andare incontro alle esigenze del compagno più debole e non è detto che sia una perdita di tempo per la classe. Spesso, infatti, nelle classi non sono pochi gli alunni che hanno bisogno di ripetere parti del programma non ancora assimilate.

- *L'operatività estesa a tutte le discipline,* e non solo a quelle tecniche o artistiche. Agevola sicuramente l'apprendimento del disabile perchè risponde al suo bisogno di concretezza, ma costituisce anche una occasione preziosa per tutti quegli alunni che vivendo con fatica l'esperienza scolastica, possono trarre motivazione dalle attività pratiche (costruire cartelloni, fare esperimenti, utilizzare il mezzo informatico ai fini didattici, etc.).

- *Il lavoro sulle abilità di studio.* Consiste in particolare nell' *evidenziare il concetto chiave* di un brano di lettura, nel *sottolineare le parti più importanti* e nello *schematizzare in maniera gerarchica i concetti*. Rappresenta un'attività molto preziosa per un soggetto in difficoltà e costituisce, per la classe, un'occasione per abbandonare una concezione esclusivamente nozionistica dello studio e intraprendere un percorso più attento ai processi che ai contenuti.

Abbiamo visto come la presenza in classe dell'alunno disabile può diventare una opportunità positiva per tutti. Nel programmare le attività per la classe, non sempre si presta la dovuta attenzione alle esigenze del disabile e questo avviene soprattutto per tre motivi:

- 1) il rallentamento dei lavori della classe (i programmi sono ampi e non si può modificare il percorso o tornare indietro per aspettare il compagno più lento);
- 2) la convinzione che i diritti della maggioranza a svolgere il proprio programma siano prioritari rispetto ai diritti del disabile che è solo;
- 3) la convinzione di non avere nulla da guadagnare nel tornare indietro nel programma, nell'utilizzare modalità operative per la comprensione di concetti astratti, nell'aiutare alunni in difficoltà (F. CELI).

Logiche di questo tipo difficilmente portano ad una reale integrazione.

- **Semplificare e organizzare i materiali di studio**

La programmazione didattica individualizzata dovrebbe prevedere le programmazioni disciplinari differenziate *solo* nel livello di complessità.

Il più delle volte, però, i materiali didattici della classe non sono adatti all'alunno disabile.

Le alternative allora sono due: o si fa ricorso a *materiale strutturato* facilmente reperibile presso distributori specializzati, oppure si utilizzano *materiali non strutturati*, semplificando e organizzando i materiali della classe.

Il materiale strutturato è rappresentato da *testi specializzati, schede, giochi didattici, etc.*

Questi hanno il vantaggio di essere costruiti nel rispetto dei principi psico-pedagogici e di essere sottoposti al controllo scientifico circa la loro validità ma, in genere sono molto frammentari e portano alla perdita del significato globale della esperienza di apprendimento.

Nell'ambito dei materiali strutturati si collocano anche i *programmi di videoscrittura* (per migliorare le competenze sintattiche e grammaticali) e le *tecnologie ipertestuali e ipermediali*. Il vantaggio del mezzo informatico è quello di essere considerato dal disabile non come "una protesi" ma come "strumento tipico delle persone grandi e intelligenti, e questo contribuisce a mantenere l'autostima a livelli alti" (D. IANES).

I materiali non strutturati sono quei materiali che i docenti e a volte gli allievi più capaci, costruiscono per mettere l'alunno disabile nelle condizioni di poter seguire gli stessi lavori della classe. I principali tipi di materiali non strutturati sono *i cartelloni* e *gli adattamenti dei libri di testo*.

Il cartellone viene elaborato tramite parole-chiave, esso è finalizzato ad un uso collettivo ed ha il merito di facilitare la formazione di una memoria di gruppo e di motivare alla sintesi. Se l'alunno disabile presenta un deficit lieve, può partecipare alla costruzione del cartellone; nel caso di un deficit grave potrà, comunque, trarre vantaggio dal fatto che le idee principali di una unità di apprendimento sono organizzate, sono espresse con caratteri grandi, con colori vivaci e sono corredate da immagini (A. CANEVARO).

Il cartellone si costruisce quando ormai l'unità di apprendimento è stata completata, ma per agevolare la comprensione dei concetti e potenziare le capacità di organizzazione degli stessi, è necessario lavorare con l'alunno in difficoltà anche durante tutto l'itinerario didattico *adattando* i libri di testo alle sue esigenze.

L'adattamento dei libri di testo richiede preliminarmente le seguenti operazioni:

- l'analisi della modalità percettive del disabile, dello stile cognitivo, del grado di motivazione e degli interessi;
- l'analisi del testo da semplificare o organizzare. (C. SCATAGLINI C. e A.GIUSTINI)

Sulla base di queste due analisi i docenti potranno procedere alla *semplificazione* dei testi utilizzando tre diversi livelli a seconda della gravità del deficit:

1. *Il primo livello di semplificazione* si rivolge a quegli alunni che, pur essendo in grado di seguire gli stessi ritmi della classe, hanno difficoltà percettive nell'approccio dei testi. La semplificazione, in questo caso, consiste nell'estrarre dal testo i concetti chiave, ingrandirli graficamente e aggiungere a questi un supporto iconico che sia particolarmente motivante. L'alunno così potrà lavorare sullo stesso libro dei compagni.
2. *Il secondo livello di semplificazione* si rivolge ad alunni medio-gravi e consiste nella ristrutturazione del testo eliminando le parti non essenziali e riportando solo le idee più importanti espresse con parole semplici, con caratteri grandi e con parole-chiave in neretto.
3. *Il terzo livello* è rivolto agli alunni con maggiori difficoltà di apprendimento per cui si rende necessario ridurre al massimo la parte linguistica per lasciare spazio ad una sequenza di immagini. Queste, ovviamente, devono essere altamente motivanti in

modo da stimolare l'interesse dell'alunno e facilitargli la comprensione e la memorizzazione delle nozioni presentate.

La semplificazione dei libri di testo agevola sicuramente la capacità di comprensione dell'alunno, ma non lo supporta nella complessa operazione di *organizzare* le informazioni. *Selezionare le idee principali, individuare i nessi causa-effetto, stabilire analogie e differenze*, sono abilità difficilmente presenti in un soggetto con difficoltà. Occorre far ricorso, allora, a strumenti molto efficaci a questo scopo: gli organizzatori anticipati. Questi si sono sviluppati sulla base delle teorie di Ausubel sull'apprendimento significativo secondo cui l'apprendimento migliora se si ha un metodo chiaro e strutturato per organizzare le informazioni (D. AUSUBEL).

Gli organizzatori anticipati si chiamano così perché vengono forniti dall'insegnante *prima* che lo studente legga il testo. In letteratura vengono definiti come "mezzi di rappresentazione visiva della conoscenza ossia un modo di strutturare l'informazione o di organizzare gli aspetti più importanti di un argomento in uno schema che utilizza le definizioni" (B.W. BAXENDELL).

Lo schema può essere vuoto o parzialmente compilato e in tal caso si chiede agli studenti di aggiungere le informazioni mancanti. La loro funzione è quella di far comprendere meglio *le relazioni* tra le idee e per questa ragione vengono considerati uno strumento efficace per tutti gli alunni, con o senza disabilità.

I principali tipi di organizzatori anticipati sono:

- *I diagrammi causa-effetto*. Sono usati per evidenziare i *nessi causali* nelle azioni di un personaggio di una storia, nelle manifestazioni di un fenomeno, negli eventi che hanno segnato la Storia.
- *I grafici di sequenze*. Servono ad evidenziare gli elementi chiave secondo una linea temporale oppure per visualizzare le procedure di un esperimento scientifico.
- *I diagrammi di confronto*. Sono un eccellente strumento per evidenziare visivamente le somiglianze e le differenze tra le idee principali, per costruire la scaletta di testi comparativi e, in matematica, per trovare il massimo comun divisore ed il minimo comune multiplo fra più numeri. La forma più nota è il diagramma di Venn.
- *I grafici dell'idea principale e dei dettagli*. Sono utilizzati per individuare l'idea principale ed elencare una serie di dati minori che servono ad illustrarla.

Le modalità di adattamento dei materiali di studio alle esigenze degli alunni in difficoltà sono dunque molteplici e ciascuna di esse risponde ad un bisogno educativo particolare.

Rispetto ai materiali strutturati, gli adattamenti producono, in genere, risultati più soddisfacenti in quanto vengono costruiti "su misura".

Per concludere possiamo indicare almeno due valide ragioni che rendono l'adattamento dei materiali di studio una buona pratica per l'integrazione:

- 1) permette all'alunno disabile di sperimentare il piacere del successo e questo incrementa la motivazione e predispone a nuove esperienze di apprendimento con i compagni;
- 2) evita la frustrazione generata dalla consapevolezza di aver bisogno di libri di testo di un ordine di scuola inferiore.

- **Differenziare la mediazione didattica**

Utilizzare *modalità diverse di presentazione dei contenuti* costituisce sicuramente uno dei numerosi tentativi che l'insegnante può realizzare per migliorare le condizioni dell'apprendimento. Queste diverse modalità vengono denominate in letteratura come "mediatori didattici". Per mediatore didattico si intende tutto ciò che l'insegnante intenzionalmente mette in atto per favorire l'apprendimento degli alunni. Il termine "mediatore" deriva dalla loro funzione: essi si collocano tra la realtà e il soggetto per agevolarne la rappresentazione. Elio Damiano parla di quattro tipi di mediatori:

- *I mediatori attivi* fanno ricorso alla esperienza diretta. Un esempio di mediatore attivo è rappresentato dall'esperienza che si realizza in laboratorio. Il limite di questo mediatore è che richiede tempi lunghi di esecuzione, ma ha il vantaggio del contatto fisico con il reale e della densità emotiva che si viene a produrre.
- *I mediatori iconici* si basano sulla rappresentazione del linguaggio grafico e spaziale (immagini, schematizzazione di concetti, fotografie, filmati, carte geografiche etc.). Nonostante presenti numerose qualità in termini di sollecitazione di interessi e di motivazione, il mediatore iconico non può essere considerato del tutto autosufficiente, ma richiede l'intervento del mediatore simbolico in quanto non sempre riesce a riprodurre adeguatamente l'estensione di un concetto.
- *I mediatori analogici* cercano di rifarsi alle possibilità di apprendimento insite nel gioco e nella simulazione. Si tratta di attività ludiche di gruppo in cui i partecipanti ricreano particolari situazioni e interpretano personaggi. Il tasso di realismo conseguito con i giochi di ruolo è sicuramente maggiore di altre forme tradizionali di insegnamento ma bisogna stare attenti ad evitare il rischio di scambiare la simulazione con la realtà, creando l'illusione di aver fatto veramente esperienze dirette.
- *I mediatori simbolici* sono quelli che si allontanano di più dalla realtà di riferimento e sono considerati i meno validi soprattutto dai sostenitori del principio dell'apprendimento diretto.

La lezione frontale costituisce un esempio di mediatore simbolico. In termini di risultati di apprendimento è uno degli approcci meno efficaci soprattutto per la passività che induce presso chi ascolta. In termini di tempo è, invece, il più economico dei mediatori e questo rappresenta uno dei principali motivi per cui è preferito dalla gran parte dei docenti.

Il ricorso a modalità alternative di presentazione dei contenuti è una operazione sicuramente necessaria per l'insegnamento di tutte le discipline e per tutti gli alunni (in quanto rende il clima della classe meno monotono e rispetta maggiormente gli stili cognitivi di ciascuno), ma se nella classe sono inseriti alunni con problemi, essa diventa assolutamente indispensabile. Si pensi, ad esempio, alle buone prassi di integrazione realizzate con attività di laboratorio, con la mediazione teatrale o con le opportunità offerte dal computer per la fruizione di immagini e di filmati (E. DAMIANO)

- **Utilizzare metodi di insegnamento alternativi, anche mediati da pari**

Le modalità di intervento che più frequentemente vengono utilizzate sono:

- Intervento "in classe" in situazione di lavoro diretto con l'alunno o a "distanza" ; in questo secondo caso si cerca di evitare o disincentivare la dipendenza dell'alunno

dall'insegnante e stimolare momenti di lavoro autonomo, quando l'alunno sia in grado di gestirli. Tale situazione può inoltre incentivare la comunicazione anche in alunni che non possiedano appieno gli strumenti verbali.

- Interventi individuali, anche esternamente alla classe, finalizzati ad obiettivi connessi all'acquisizione di strumentalità scolastiche o allo sviluppo dell'autonomia, che necessitino di attenzione e concentrazione difficili da ottenere in una situazione con numerose presenze. L'intervento individuale può assumere diverse connotazioni in relazione alle modalità di relazione instaurate dall'alunno. Deve comunque costituire uno dei diversi modi di organizzare il tempo-scuola dell'alunno disabile, ma non il solo. La CM n.153 15.6.88: ribadisce "l'illegittimità dell'uscita dalla classe degli alunni con handicap, salvo i casi in cui un periodo di attività individuato fuori della classe sia espressamente previsto dalla stesura del Piano Educativo Individualizzato e concordato tra docente specializzato e docenti curricolari".
- Intervento in piccolo gruppo (l'alunno disabile e due/tre compagni) finalizzati ad attività che possono essere svolte insieme.

Sono state realizzate molte ricerche, italiane e straniere, che dimostrano l'utilità dell'*insegnamento mediato da pari* con studenti con capacità e interessi diversi. Si tratta di una serie di modalità alternative di insegnamento nelle quali gli studenti rivestono il ruolo di facilitatori dell'apprendimento dei compagni. L'insegnamento mediato da pari costituisce un ottimo modo per coinvolgere attivamente gli studenti nel loro apprendimento, cosa che spesso, con le modalità tradizionali e soprattutto nel caso di studenti disabili, non accade.

I tipi di insegnamento mediati da pari più noti e utilizzati con maggiore frequenza sono i seguenti:

- Il *cooperative learning* che è centrato su gruppi di lavoro eterogenei, sulla effettiva interdipendenza dei ruoli e sull'uguaglianza di opportunità di successo per tutti. Il contesto educativo che si crea è collaborativo (affondiamo o nuotiamo tutti) e non competitivo (se tu vinci, io perdo) (D.W. JOHNSON e R.T. JOHNSON).

- Il *tutoring* che consiste nell'affidare ad un alunno specifiche responsabilità di tipo educativo e didattico. Questo alunno viene ad assumere il ruolo di insegnante e si chiama *tutor*. L'alunno che riceve l'insegnamento viene denominato *tutee*.(K.TOPPING)

- Il *peer teaching* che consiste nell'affidare la realizzazione di compiti a studenti che sono alla pari come capacità cognitive. Gli alunni vengono divisi in piccoli gruppi e ciascun gruppo discuterà fino ad arrivare alla formulazione di una ipotesi che confronterà con le ipotesi degli altri gruppi. In un tempo successivo si riscriveranno le ipotesi che saranno state confermate dopo una discussione tra i gruppi.(C. SCURATI C. e I. FIORIN)

Queste tre diverse forme di insegnamento mediato da pari rispondono positivamente ai bisogni di tutti gli studenti, con rendimento basso, nella media ed elevato.

Dalle ricerche che sono state realizzate risulta che gli studenti ottengono migliori risultati, rispetto all'insegnamento tradizionale, sul piano cognitivo (lavorano di più, memorizzano meglio, sviluppano una maggiore motivazione e livelli superiori di ragionamento), sul piano relazionale (si creano rapporti di amicizia e la diversità viene rispettata) e sul piano psicologico (migliorano l'immagine di sé e il senso di autoefficacia e si sviluppa una maggiore capacità di affrontare le difficoltà e lo stress).(D.W. JOHNSON e R.T. JOHNSON)

Per facilitare un processo di reale integrazione del soggetto con disabilità, i metodi collaborativi rappresentano una potenzialità di grande rilievo, ma la loro attivazione richiede un lungo lavoro di preparazione da parte degli insegnanti.

E' necessario che essi creino le condizioni migliori perché il gruppo che lavora con il compagno disabile possa dare risultati soddisfacenti. La condizione più importante è che la classe *conosca il deficit* del compagno. "Se il deficit diventa oggetto di studio, stimolando la discussione e l'apprendimento dei compagni, le incertezze diminuiscono e la diversità assume sempre più la valenza di condizione che non inficia la dignità della persona, anzi la esalta". (A. CANEVARO)

Le informazioni sulla disabilità possono essere integrate nel curriculum in diversi modi: invitando in classe i genitori dei disabili, medici e terapisti; presentando e discutendo filmati sulla disabilità; svolgendo ricerche su personaggi celebri con disabilità; informandosi sulle tecnologie che riducono l'handicap.

Se viene realizzato questo processo di sensibilizzazione della classe, sarà più facile che la presenza del disabile non costituisca un ostacolo ai lavori del gruppo bensì una preziosa occasione per i compagni per sperimentare la solidarietà. Imparare ad aiutare gli altri è una componente molto rilevante nella formazione di una persona e può avere molti vantaggi.

LE TECNICHE DI INSEGNAMENTO MEDIATO DAI PARI

“Le tecniche di insegnamento mediato dai compagni (ad es. quella del Tutoring o anche quella del Cooperative Learning) sono raccomandate come metodo alternativo o complementare all’insegnamento tradizionale”. (B.CROCKETT)

Ciò perché le relazioni tra pari possono contribuire allo sviluppo psicologico sostanzialmente in tre modi diversi :

- contribuendo a sviluppare sempre maggiori abilità di formare strette relazioni con gli altri;
- promuovendo lo sviluppo di abilità sociali che portano a più armoniose interazioni con gli altri;
- migliorando la capacità di comprensione di se stessi e degli altri e contribuendo allo sviluppo cognitivo.
- migliorando la capacità di comprensione di se stessi e degli altri e contribuendo allo sviluppo cognitivo.

IL COOPERATIVE LEARNING

Il Cooperative Learning costituisce una specifica metodologia di insegnamento attraverso la quale gli studenti apprendono in *piccoli gruppi*, aiutandosi reciprocamente e sentendosi corresponsabili del reciproco percorso.

Gli studenti lavorano insieme in piccoli gruppi per raggiungere obiettivi comuni, cercando di migliorare reciprocamente il loro apprendimento. Tale metodo si distingue sia dall'apprendimento competitivo che dall'apprendimento individualistico e, a differenza di questi, si presta ad essere applicato ad ogni compito, ad ogni materia, ad ogni curriculum.

L'insegnante assume un ruolo di facilitatore ed organizzatore delle attività, strutturando "ambienti di apprendimento" in cui gli studenti, favoriti da un clima relazionale positivo, trasformano ogni attività di apprendimento in un processo di "problem solving di gruppo", conseguendo obiettivi la cui realizzazione richiede il contributo personale di tutti.

Tali obiettivi possono essere conseguiti se all'interno dei piccoli gruppi di apprendimento gli studenti sviluppano determinate *abilità e competenze sociali*, intese come un insieme di "abilità interpersonali e di piccolo gruppo indispensabili per sviluppare e mantenere un livello di cooperazione qualitativamente alto.

Il lavoro di gruppo non è una novità nella scuola, ma la ricerca dimostra che gli studenti possono anche lavorare insieme senza trarne profitto.. Può infatti accadere che essi operino insieme, ma non abbiano alcun interesse o soddisfazione nel farlo. Nei gruppi di apprendimento cooperativo, invece,

gli studenti si dedicano con piacere all'attività comune, **sono protagonisti** di tutte le fasi del loro lavoro, dalla pianificazione alla valutazione.

Quali vantaggi presenta?

Rispetto ad un'impostazione del lavoro tradizionale, la ricerca mostra che il Cooperative Learning presenta di solito questi vantaggi:

• **migliori risultati degli studenti**: tutti gli studenti lavorano più a lungo sul compito e con risultati migliori, migliorando la motivazione intrinseca e sviluppando maggiori capacità di ragionamento e di pensiero critico;

- **relazioni più positive tra gli studenti:** gli studenti sono coscienti dell'importanza dell'apporto di ciascuno al lavoro comune e sviluppano pertanto il rispetto reciproco e lo spirito di squadra;
- **maggiore benessere psicologico:** gli studenti sviluppano un maggiore senso di autoefficacia e di autostima, sopportano meglio le difficoltà e lo stress.

Che cosa rende efficace la cooperazione ?

I cinque elementi che rendono efficace la cooperazione sono:

- **l'interdipendenza positiva,** per cui gli studenti si impegnano per migliorare il rendimento di ciascun membro del gruppo, non essendo possibile il successo individuale senza il successo collettivo;
- la **responsabilità individuale e di gruppo:** il gruppo è responsabile del raggiungimento dei suoi obiettivi ed ogni membro è responsabile del suo contributo;
- **l'interazione costruttiva:** gli studenti devono relazionarsi in maniera diretta per lavorare, promuovendo e sostenendo gli sforzi di ciascuno e lodandosi a vicenda per i successi ottenuti;
- **l'attuazione di abilità sociali specifiche e necessarie nei rapporti interpersonali all'interno del piccolo gruppo:** gli studenti si impegnano nei vari ruoli richiesti dal lavoro e nella creazione di un clima di collaborazione e fiducia reciproca;
- la **valutazione di gruppo:** il gruppo valuta i propri risultati e il proprio modo di lavorare e si pone degli obiettivi di miglioramento.

IL RUOLO DELL'INSEGNANTE...

...nella formazione dei gruppi

In genere i gruppi di apprendimento cooperativo sono formati da 2-3 persone, il gruppo deve essere piccolo per poter analizzare le interazioni che avvengono al suo interno, ed è più facile, per ogni membro del gruppo, avere la possibilità di contribuire al lavoro.

L'apprendimento cooperativo di norma predilige i gruppi di tipo eterogeneo

Relativamente al tempo in cui i gruppi lavorano insieme, si evidenziano diverse tipologie di gruppo cooperativo:

- **i gruppi FORMALI** la cui durata va dal tempo di una lezione ad alcune settimane, possono essere utilizzati per insegnare contenuti ed abilità anche molto diversi e assicurano il coinvolgimento attivo degli studenti nel lavoro di organizzazione del materiale e di spiegazione, riassunto e integrazione dei nuovi contenuti nelle strutture concettuali esistenti.
- **I gruppi INFORMALI** sono gruppi ad hoc la cui durata va da pochi minuti al tempo di una lezione. Si possono usare durante l'insegnamento diretto (in situazioni di lettura, dimostrazione, proiezione di filmati) per focalizzare l'attenzione degli studenti sul materiale da imparare, creare un clima favorevole all'apprendimento, indurre aspettative sugli argomenti che saranno trattati durante la lezione, assicurarsi che gli studenti elaborino cognitivamente il materiale che viene insegnato e chiudere la lezione.
- **I gruppi DI BASE** sono gruppi eterogenei a lungo termine (della durata di almeno un anno) con membri stabili che si scambiano il sostegno, l'aiuto, l'incoraggiamento e l'assistenza necessari per apprendere. Nei gruppi di base gli studenti possono instaurare rapporti di collaborazione e personali durevoli e significativi

...nell'organizzazione dell'attività

Un insegnante quando si accinge a preparare un'attività didattica in una modalità cooperativa deve:

a) prima della lezione

- **predispone un piano** che possa abbracciare un mese o un quadrimestre, indicando quali argomenti potrebbero essere affrontati dagli studenti in modo cooperativo, quali in modo individualistico, quali in modo competitivo.
- **effettuare una buona analisi della situazione.** È importante la conoscenza approfondita degli interessi, della motivazione e delle capacità di ciascuno. È fondamentale anche conoscere quale sia la qualità delle relazioni interpersonali all'interno del gruppo classe e quale rapporto ogni studente abbia maturato nei confronti della scuola, delle materie e degli insegnanti.
- **stabilire compiti e obiettivi.** Non basta mettere insieme gli studenti e dir loro di lavorare insieme per raggiungere un obiettivo prefissato. È invece assai importante che essi abbiano chiaro che cosa devono fare e che cosa si pretenderà da loro. Per questo diventa necessario comunicare in modo preciso gli obiettivi da raggiungere e i compiti da eseguire.
- **prendere decisioni organizzative.** Prendere decisioni sulla dimensione dei gruppi, sulla formazione, la strutturazione dell'aula, il materiale da utilizzare, l'assegnazione dei ruoli che dovranno essere ricoperti dagli studenti.
- **definire le modalità del processo di controllo (monitoring) e di revisione dell'attività** (processing) svolta in gruppo. I processi di controllo e revisione dell'attività svolta avvengono in due momenti separati e secondo distinte modalità. Il primo (monitoring) si sviluppa durante lo svolgimento della stessa attività ed è condotto dall'insegnante (con o senza l'aiuto di uno studente) che, attraverso una scheda di osservazione, rileva comportamenti e livello di partecipazione al lavoro di gruppo. Il secondo (processing) avviene al termine dell'attività e utilizza le osservazioni fatte dall'insegnante e dal gruppo stesso.

Il monitoring prevede che al termine di ogni ora l'insegnante, o l'osservatore di gruppo, faccia il punto della situazione e sottolinei il livello di applicazione delle competenze sociali su cui si è deciso di esercitarsi; il monitoring rende possibile un miglioramento del comportamento già dall'ora successiva.

Il processing è la revisione al termine del lavoro, necessaria per capire cosa ha funzionato e cosa deve essere migliorato e a identificare eventuali percorsi di rinforzo delle competenze non ancora sviluppate in modo adeguato.

Ogni lezione può iniziare con una valutazione della qualità dei lavori svolti a casa dagli studenti.

Successivamente l'insegnante comunica agli studenti gli obiettivi di apprendimento da raggiungere, i criteri per il successo, le modalità del lavoro cooperativo, specifica la struttura d'interdipendenza positiva cioè i modi attraverso i quali ogni studente sarà responsabile per gli apprendimenti propri e dei compagni, sia studiando i materiali a lui assegnati, sia aiutando gli altri nel gruppo. Definisce i criteri di valutazione del lavoro, sollecita la responsabilità personale, indica i comportamenti desiderati e insegna le competenze sociali. Poi l'insegnante divide gli studenti in piccoli gruppi eterogenei e assegna loro un compito.

a) durante la lezione

Dopo che gli studenti hanno iniziato il lavoro, l'insegnante sistematicamente svolge un'attività di **monitoraggio** per ogni gruppo di apprendimento e interviene, quando necessario, per assicurarsi che gli studenti comprendano correttamente i contenuti disciplinari. Il monitoraggio e l'intervento fornisce opportunità per valutare l'apprendimento degli studenti in itinere, soprattutto osservando gli studenti, mentre lavorano nei gruppi e durante i loro interventi con i compagni. Controlla la qualità delle spiegazioni e degli interscambi di contenuto tra i membri del gruppo, valuta la comprensione degli studenti, le strategie che utilizzano per affrontare i problemi e i compiti. Attenzione particolare è data alla valutazione nell'uso da parte degli studenti delle abilità sociali e di piccolo gruppo richieste durante il lavoro di gruppo. Gli studenti invece affrontano tre fasi di lavoro:

1. studio o elaborazione individuale;
2. studio di gruppo (studio, soluzione di problemi o scrittura creativa);
3. produzione di gruppo (generazione di un prodotto comune).

d) dopo la lezione

L'insegnante ascolta la presentazione dei lavori, valuta il lavoro svolto e l'applicazione delle competenze sociali, favorisce l'autovalutazione del lavoro svolto (metodo utilizzato e prodotto), favorisce l'autovalutazione dell'applicazione delle abilità sociali. Gli studenti rivedono il lavoro svolto e il loro modo di lavorare insieme

Il Cooperative Learning come strumento di integrazione

Se *integrare* significa scoprire le qualità di ognuno, farle riconoscere al diretto interessato e ai membri del suo gruppo di appartenenza, facendole diventare una risorsa a cui tutti possono fare riferimento, il Cooperative Learning può diventare un effettivo strumento di individualizzazione dell'insegnamento ed una occasione di integrazione tra alunni con conoscenze, competenze e capacità differenti sia dal punto di vista cognitivo che dal punto di vista relazionale, affettivo e motorio.

1. Permette di individualizzare l'insegnamento perché, dal momento in cui si divide la classe in piccoli gruppi, diventa possibile arrivare contemporaneamente o ad obiettivi diversi, o ad obiettivi simili ma seguendo i percorsi più adatti ad ogni alunno.
2. Permette di integrare e valorizzare alunni con differenti capacità perché in situazioni di interdipendenza di scopo, di ruolo, di compito diventa possibile consentire ad ognuno di fornire il proprio contributo. Creare scopi comuni e condivisi, dare ruoli che permettano ad ognuno di essere protagonista, fornire compiti sfidanti sia per il più che per il meno dotato, significa motivare allo studio ed aumentare l'autostima degli studenti, significa cioè migliorare il clima in cui i ragazzi lavorano, studiano, ricercano.

L'insegnante per arrivare a creare percorsi individualizzanti e integranti dovrebbero essere in grado di adattare quanto deve essere appreso alle capacità di chi deve apprendere.

Il Consiglio di Classe dovrebbe perciò arrivare a conoscere pregi e difetti di ogni alunno, sia in campo scolastico che in campo extrascolastico (attraverso questionari e colloqui informali), dovrebbe identificare la qualità delle relazioni all'interno della classe (attraverso uno o più sociogrammi), dovrebbe comprendere qualità e problemi di ciascuno a livello cognitivo (attraverso test di ingresso), dovrebbe infine conoscere l'atteggiamento con cui ogni ragazzo si avvicina alla scuola (costrizione, entusiasmo, indifferenza).

IL TUTORING E IL PEER TUTORING

La strategia del Tutoring, come tutte le tecniche basate sulla collaborazione tra alunni, crea opportunità straordinarie per l'educazione di ogni alunno, compresi (anzi soprattutto) quelli classificati "a rischio" o in situazione di handicap.

Questo metodo permette un'educazione individualizzata e, contemporaneamente, persegue degli obiettivi sociali di integrazione.

Il termine Tutoring (alla lettera "Tutoraggio") viene tradotto come "aiuto reciproco", può essere considerato come una strategia pratica, uno strumento per massimizzare i risultati cognitivi e socio-affettivi degli alunni.

La pedagogia che sta alla base del Tutoring ha di certo il merito di aver tenuto in gran conto le capacità intellettive e creative dell'allievo, i suoi interessi e i suoi bisogni intesi finalmente come aspetti centrali ed insostituibili. Il merito di tale tecnica è certamente quello di riscattare il protagonismo dell'alunno dalla passività in cui la scuola precedente l'aveva, per secoli, costretto.

Infine, anche la psicologia convalida e supporta la strategia del Tutoring e, con alcuni suoi esponenti, ha dato un contributo per un utilizzo produttivo dell'aiuto reciproco.

Strutturazione del Tutoring

Questa proposta di pratica pedagogica è nata dall'esigenza di rispondere alle svariate sfide circa le difficoltà di apprendimento e alla diversità per un'integrazione degli allievi in situazione di handicap o comunque con difficoltà relazionali e/o di apprendimento. L'elemento centrale di questa strategia didattica è appunto, il considerare gli allievi come portatori di esperienze diverse che devono interagire ed integrarsi al percorso formativo, tenendo presente che l'assunzione di ruoli diversi sviluppa differenziate competenze.

Infatti il mutuo insegnamento si è rivelato assai proficuo per l'alunno che ricopre il ruolo dell'"allievo", ma ha anche sorprendentemente rivelato effetti estremamente positivi sul bambino che funge da tutore. Si stabilisce,

infatti, un intenso scambio tra "Tutor" e "tutee" sia affettivo-relazionale che cognitivo.

Molteplici sono le possibilità di strutturazione di un progetto di aiuto reciproco

1. Un alunno che fa da maestro ad un altro;
2. Un alunno che fa da maestro ad un gruppo;
3. Un alunno che svolge funzione di insegnamento in classe con l'intera scolaresca;
4. Un alunno che dirige un gruppo per l'attività;
5. Un alunno con un certo tipo di difficoltà che aiuta un compagno con deficit.

Elementi del Tutoring (secondo Baptista)

- **Il Tutore (Tutor):** ha una posizione di responsabilità e deve cercare le strategie per insegnare. Pertanto anche lui dovrà imparare quel che insegna. Per rendere più proficua l'adozione di questa strategia per entrambi i soggetti occorre che, ad insegnare a quelli in situazione di difficoltà, siano proprio gli alunni non molto bravi ad insegnare.
- **L'Allievo (Tutee):** può essere seguito in maniera più individualizzata, partecipando alla definizione delle regole che sostengono il lavoro.
- **Contratto:** è necessaria una fase di preparazione per individuare gli obiettivi, preparare l'allievo che funge da tutore e stabilire con gli alunni, anche in forma di

contratto scritto, gli accordi presi collettivamente.

- **Adulto** (l'insegnante): deve predisporre il materiale, coordinare il lavoro, osservare, avere un atteggiamento non direttivo cercando di favorire l'iniziativa dei bambini. Durante gli incontri l'adulto è sì presente, ma apparentemente coinvolto in una sua attività.
- **Ambiente**: possibilmente fuori dalla classe, in uno spazio non disturbato e che trasmetta l'idea che il lavoro è serio ed importante. Si devono evitare cambiamenti di posto.
- **Tempi**: gli incontri solitamente sono settimanali o bisettimanali con una durata dai 30 ai 45 minuti. E' preferibile mantenere sempre lo stesso orario.
- **Strumenti**: un diario compilato dal tutore alla fine di ogni incontro; un diario compilato dall'insegnante che coordina il lavoro; materiali adeguati agli obiettivi che siano diversi da quelli usati in classe o comunque diversi da quelli già conosciuti dai partecipanti.
- **Valutazione**: la valutazione è concepita come una serie di momenti nei quali vi è la richiesta di riflettere sullo svolgimento e la partecipazione di ogni soggetto. Sono consigliabili: i colloqui di verifica tra adulto e tutore dopo lo svolgimento delle sedute e dopo la stesura del diario da parte del tutore; le riunioni tra alunni che avevano ruoli di tutore in coppie diverse; le riunioni di verifica in cui partecipano il tutore, l'allievo e l'adulto, nelle quali si considerano gli obiettivi e gli atteggiamenti e si rivalutano le regole. In queste riunioni,
- è importante prendere in considerazione il diario steso dal tutore e le osservazioni di tutti i coinvolti.

Ruolo dell'insegnante (Coordinatore)

L'insegnante ricopre un ruolo fondamentale.

- Innanzitutto deve curare la scelta degli obiettivi i quali devono essere adeguati alle realistiche potenzialità dell'alunno, non tanto in termini di conoscenze già possedute, quanto d'interesse verso l'attività, di capacità di inserirsi in un percorso di scoperta e di affrontare la sfida caratterizzata dalla gestione dell'esperienza.

- Deve poi definire l'abbinamento tra allievi per garantire che ci sia un confronto che permetta nuove situazioni di equilibrio; bisognerebbe evitare l'eccessiva distanza tra i partecipanti, cioè non sceglierne uno troppo bravo ed uno troppo in difficoltà; evitare di abbinare due bambini che presentino modalità d'interazione conflittuale, che abbiano la tendenza al confronto competitivo o che siano troppo timidi.

- Pur vigilando sulle modalità d'interazione Tutor-allievo, l'insegnante non deve interferire nel ruolo del tutore che, come già detto, deve essere il solo ad occuparsi dell'allievo. Lavorando con allievi in difficoltà, spesso si verifica che l'attenzione del tutore sia eccessivamente rivolta a se stesso e che

l'allievo venga trascurato. L'insegnante deve quindi richiamare il tutore alle sue responsabilità, spingendolo così ad un cambiamento attraverso il riconoscimento delle proprie capacità e di una aspettativa condivisa che le tiene in conto.

- L'insegnante deve saper intervenire nei momenti di crisi, fare un passo indietro nei momenti in cui la coppia funziona, deve saper dare dei feedback appropriati e gratificazioni pertinenti.

Vantaggi del Tutoring

Vantaggi per il "bambino-Tutore" (Tutor)

I vantaggi si evidenziano sia sul piano cognitivo che affettivo:

1. POTENZIA IL SUO APPRENDIMENTO.

L'alunno-Tutor, scoprendo meccanismi del processo insegnamento-apprendimento, acquista maggiori conoscenze, una migliore organizzazione ed un migliore uso degli strumenti. Egli rivede e consolida conoscenze già acquisite, colma lacune, individua altri significati e riformula le proprie conoscenze in nuovi contesti concettuali, ma soprattutto è probabile che, dovendo utilizzare le conoscenze per uno scopo specifico, le assimili meglio.

2. MIGLIORA L'AUTOSTIMA.

Per l'alunno-Tutor, l'essere prescelti per svolgere un lavoro importante al servizio dei coetanei, è determinante per il consolidamento della fiducia in se stessi; egli acquisisce un maggior senso di sicurezza e di responsabilità, un atteggiamento più positivo nei confronti dell'apprendimento e della struttura scolastica e, infine, sviluppa un senso comunitario.

3. AUMENTA LA MOTIVAZIONE VERSO LA SCUOLA.

Il tutor tende a essere più interessato verso le attività scolastiche, ad essere più attivo e propositivo rispetto al contesto scolastico.

4. FAVORISCE IL RISPETTO DELLE REGOLE.

Coloro che ricoprono il ruolo di tutor tendono generalmente a interiorizzare le regole scolastiche con più facilità.

Vantaggi per il "bambino-Alunno"(Tutee)

1. POTENZIA IL SUO APPRENDIMENTO

In un rapporto personale, l'apprendimento può essere maggiormente individualizzato: è possibile selezionare i compiti più adeguati ed il ritmo della presentazione può essere costantemente calibrato in modo da ottimizzare l'apprendimento. Inoltre, mentre l'insegnante, assillato dal tempo, è spesso costretto a limitarsi a spiegazioni verbali, il peer tutoring offre l'occasione di dimostrare il comportamento richiesto. Il "bambino alunno" riceve un feedback regolare e partecipa sulla correttezza dei propri sforzi ed è soggetto ad un attento monitoraggio che porta a massimizzare il tempo dedicato all'attività.

2. MIGLIORA LE CAPACITÀ RELAZIONALI

La vicinanza di età fra tutor e tutee crea un'identificazione che gioca a favore della relazione anche al di fuori della diade stessa.

"Tutoring a ruoli invertiti" nell'insegnamento ai disabili

Questa variante del Tutoring tradizionale prevede che il Tutor non sia necessariamente un alunno "bravo" ma sia invece un alunno con difficoltà che insegna, uno o più argomenti da lui acquisiti, ad un Tutee che presenti difficoltà in quegli specifici argomenti.

Questa variante è molto utilizzata per accrescere l'autostima e per rafforzare le conoscenze del Tutor e si presta molto nell'insegnamento ad alunni disabili.

A questo proposito può essere citato come esempio il progetto "Handicapped children as tutors (1984), alla base del quale vi erano 4 forme di Tutoring:

1. Bambini con handicap uditivo insegnavano ai loro compagni normodotati il linguaggio dei segni;
2. Bambini con handicap mentale (medio o lieve) aiutavano bambini più piccoli normodotati a leggere;
3. Bambini in determinate situazioni di handicap aiutavano a leggere

bambini più piccoli in situazioni di handicap simili;

4. Bambini in situazione di handicap aiutavano a leggere compagni coetanei con la stessa tipologia di handicap.

I **Risultati** di questa ricerca furono i seguenti:

- Dopo una preparazione adeguata e con il controllo dell'insegnante l'alunno disabile può operare efficacemente come tutor;
- L'alunno disabile è in grado di trasmettere contenuti didattici, di controllare l'attività del compagno assistito e di dare un riscontro tramite feedback;
- La conoscenza della materia trattata aumenta sia per il Tutor che per il Tutee;
- Alunni disabili e socialmente isolati sperimentano, assistendo compagni normodotati, una maggiore accettazione ed integrazione;
 - Genitori, insegnanti e alunni assistiti riconoscono nel "Tutoring con ruoli invertiti" un'efficace strategia operativa valida nel processo educativo degli alunni in situazione di handicap.

Come selezionare e formare i tutor

Aiutare un compagno di classe può costituire un momento importante, ma al tempo stesso difficile. L'idea che l'allievo più bravo della classe, o l'allievo più tranquillo, siano i più idonei per aiutare il bambino "meno bravo" spesso non trova né ragione né risultati nella pratica scolastica. Per svolgere questo ruolo sono necessarie delle competenze senza le quali possono sorgere alcune difficoltà relazionali e/o di inefficienza nei risultati.

Il tutor deve possedere alcuni atteggiamenti fondamentali per poter aiutare un compagno. Per poter valutare la presenza di questi atteggiamenti, può essere utile compilare una scheda di rilevazione di questo tipo:

SCHEDA DI RILEVAZIONE PER ALLIEVI DA 8 A 14 ANNI

Nella determinazione del punteggio vengono usati i seguenti parametri: <ol style="list-style-type: none"> 1. atteggiamento quasi assente 2. atteggiamento poco presente 3. atteggiamento abbastanza presente 4. atteggiamento presente 5. atteggiamento molto presente 	
ATTEGGIAMENTO	PUNTEGGIO
1. Saper ascoltare	
2. Avere la passione per l'attività che deve insegnare al compagno	
3. Possedere abilità nelle relazioni di gioco	
4. Accettare l'altro	
5. Saper aspettare	
6. Saper catturare l'attenzione del compagno	
7. Saper apprezzare gli sforzi del compagno	
8. Sapersi soffermare sui passaggi	
9. Saper rispettare le regole della classe	
10. Saper spiegare in maniera chiara il compito	
11. Saper rispettare le fasi richieste dal compito	
12. Accettare e valorizzare le soluzioni del compagno anche se diverse dalle proprie	
13. Saper rilevare l'errore del compagno per correggerlo	
14. Assumere e rispettare gli impegni presi	
15. Saper percepire e condividere le emozioni del compagno	
16. Saper valutare la completezza del compito	
17. Saper chiedere l'aiuto dell'insegnante quando è in difficoltà nel suo lavoro	
VALORE "ATTEGGIAMENTO AFFETTIVO" somma 1,4,6,7,12,15	TOT.
VALORE "ABILITÀ COGNITIVE" somma 8,10,11,13,16,17	TOT.
VALORE "ABILITÀ SOCIALI" somma 2,3,5,9,14	TOT.
VALORE TOTALE	TOT.*
*Un buon tutor dovrebbe riportare un valore complessivo non inferiore a 50.	